

Die Beziehung von Spielfähigkeit und Effektivität des Copings bei Kindergartenkindern im Alter von 4 – 6 Jahren



Thesis

zur Erlangung des Grades

Master of Science (MSc)

am

Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung
Graz / Schloss Seggau (college@inter-uni.net, www.inter-uni.net)

vorgelegt von

Renate Ruckser-Scherb

Graz, im Juni 2009

Renate Ruckser-Scherb, Leonding

Renate.ruckser-scherb@gespag.at

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit selbstständig unter Nutzung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel verfasst zu haben.

Unterschrift:

Graz, im Juni 2009

Thesis angenommen

INHALTSVERZEICHNIS

Zusammenfassung der Arbeit.....	5
Einleitung	5
Hintergrund und Stand des Wissens.....	5
Forschungsfrage	6
Methodik	7
Design.....	7
Durchführung	7
Statistische Analyse.....	8
Ergebnisse	8
Diskussion	9
Literatur.....	10
1. EINLEITUNG.....	12
1.1. Das kindliche Spiel.....	14
1.1.1. Spielentwicklung und Spielformen	15
1.1.2. Was ist Spielfähigkeit?.....	16
Modell der Spielfähigkeit (nach Skard G. & Bundy A.).....	16
Faktoren, die mit der Spielfähigkeit in Beziehung stehen	18
1.1.3. Theorien zum kindlichen Spiel	19
Psychoanalytische Spieldeutung:	19
Spieltheorie nach Jean Piaget:.....	20
Handlungsrepertoire und Proberhandlungen nach Sutton-Smith:.....	21
1.2. Coping	22
1.2.1. Theorien zum Coping.....	22
1.2.1. Formen von Copingreaktionen.....	24
1.2.3. Copingstil und Effektivität des Copings	24
1.3. Die Beziehung zwischen Spielfähigkeit und Coping.....	26
Forschungsfrage und Nebenfragen.....	29
2. METHODIK.....	31
2.1. Design.....	31
2.1.1. Test of Playfulness	32
2.1.2. Coping Inventory.....	33
2.2. Stichprobe.....	34
2.3. Durchführung	34
2.4. Statistische Analyse.....	35
3. ERGEBNISSE.....	36
3.1. Zusammensetzung der Stichprobe:	36
3.2. Ergebnisse Test of Playfulness und Coping Inventory sowie deren Korrelation.....	37
3.2.1. Ergebnisse Test of Playfulness.....	37
3.2.2. Ergebnisse Coping Inventory	38
3.2.3. Korrelation von ToP und ABI.....	38
3.3. Korrelationen der einzelnen Testkategorien	39
3.4. Profile bezogen auf die Verteilung von Werten beider Tests	41
3.4.1. Profil im Test of Playfulness.....	41
3.4.2. Profil beim Coping Inventory	42
3.5. Items mit hoher Aussagekraft für den Gesamtscore	44
3.5.1. Besonders aussagekräftige Items aus dem Test of Playfulness:	44
3.5.2. Besonders aussagekräftige Items aus dem Coping Inventory	45
3.6. Überprüfungen bezüglich Alter, Geschlecht, Herkunft, Einkommen, Extremgruppen	45

3.7. Fallbeispiele	46
4. DISKUSSION	50
4.1. Ergebnisse Test of Playfulness und Coping Inventory sowie deren Korrelation.....	50
4.2. Korrelation der einzelnen Testkategorien	51
4.3. Profile bezogen auf die Verteilung von Werten beider Tests	53
4.4. Items mit hoher Aussagekraft für den Gesamtscore	54
4.5. Überprüfungen bezüglich Alter, Geschlecht, Herkunft, Einkommen, Extremgruppen	55
4.6. Fallbeispiele	56
4.7. Limitationen	58
4.7.1. Personenbezogene Störvariable.....	58
4.7.2. Untersuchungsbedingte Störvariable.....	58
4.8. Conclusio.....	60
5. QUELLENVERZEICHNIS	62
6. ANHANG.....	65
6.1. Coping Inventory nach Dr. Zeitlin (von der Autorin übersetzte Version)	65
6.2. Test of Playfulness (von der Autorin übersetzte Version)	70
6.3. Test of Playfulness: Auswertungsblatt (Keyform).....	75
6.4. Verzeichnis der Abbildungen.....	75
6.5. Verzeichnis der Tabellen.....	75



Die Beziehung von Spielfähigkeit und Effektivität des Copings bei Kindergartenkindern im Alter von 4 – 6 Jahren

ZUSAMMENFASSUNG DER ARBEIT

Autorin: Renate Ruckser-Scherb

Betreuerin: Elke Mesenholl-Strehler

Einleitung

In ihrer jahrelangen Tätigkeit als Ergotherapeutin hat die Autorin immer wieder beobachtet, dass Kinder mit geringer Spielfähigkeit oft Schwierigkeiten in der Bewältigung ihres Alltages und im Besonderen mit angepasstem Verhalten haben. Einige Forscher aus den Bereichen Ergotherapie, Pädagogik und Psychologie untersuchten, wie Spielfähigkeit und die Fähigkeit zum Coping die Entwicklung von Kindern beeinflussen. Durch das Spiel können Fähigkeiten zum Coping entwickelt werden, die das angepasste Verhalten von Kindern formen und beeinflussen. In der Literatur waren Hinweise auf eine Verbindung dieser zwei Fähigkeiten zu finden. Das Ergebnis dieser Untersuchung kann ein Beitrag zur Forschung auf diesem Gebiet sein und soll helfen, den Zusammenhang besser zu verstehen und gezielte Therapieansätze zu finden.

Hintergrund und Stand des Wissens

Liebermann hat 1964 den Begriff playfulness geprägt, der Spiellust, Spielbegeisterung und Spielfähigkeit umfasst (Liebermann J., 1964). Bundy und Skard entwickelten das Modell der Spielfähigkeit und einen darauf abgestimmten Beobachtungsbogen, den Test of Playfulness (ToP). Sie gingen davon aus, dass Spiel intrinsisch motiviert ist, dass die Kontrolle des Kindes über das Spielgeschehen nötig und das Ausblenden der Realität im Spiel sehr wesentlich ist (in Fazio L., Parham D., 2008). Der psychoanalytischen Spieldeutung liegt die Annahme zugrunde, dass Spiel eine reinigende Wirkung hat, dass Kinder sich so von Spannungen befreien können und im Spiel sogar schwierige Situationen und Themen aufarbeiten können (Flitner A., 2002). Piaget beschreibt in seiner Spieltheorie das Zusammenwirken von Assimilation und Akkommodation. Das Kinderspiel ist für ihn die Loslösung einer Erfahrung von der Realität und die Bearbeitung dieser, damit sie danach in das kindliche Verstehen eingebaut werden kann (Piaget J.; 1990, S 60ff). Sutton-Smith sieht Spielen als „Training“ zur Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten, da es vor allem einen großen Variationsreichtum möglichen Verhaltens und möglicher Reaktionen bietet (weiter spezifiziert bei Flitner A., 2002, S 56ff).

Coping bedeutet so viel wie „zurechtkommen mit“ und kann an angepasstem Verhalten abgelesen werden. Coping bedeutet auch Alltagsbewältigung. Das Kind kann das Problem direkt bearbeiten oder aber versuchen, den Stress zu bewältigen, der entsteht, wenn es das Problem nicht lösen kann. Ersteres wird auch als problemorientiertes Coping, zweiteres als emotionsorientiertes Coping bezeichnet (Gerrig R., Zimbardo P., 2004, S 577ff). Der Copingstil eines Kindes kann mit drei bipolaren

Dimensionen beschrieben werden: Von produktiv bis unproduktiv, von flexibel bis starr und von aktiv bis passiv (Zeitlin S., 1985, S3f).

Effektives Spiel und effektives Coping weisen zahlreiche ähnliche Charakteristika auf. Beide sind selbstbestimmte Prozesse, die folgendes verknüpfen: kreative, strategisch vielfältige Vorgehensweisen; weiters Ausdauer, aktive Beteiligung, Flexibilität; und sie produzieren oft positive Affekte. Dies haben Bundy, 1993; Florey, 1971; Garnezy & Ruttner, 1983 und Zeitlin & Williamson, 1990 nachgewiesen (in Übereinstimmung mit Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 222).

Sowohl Spiel als auch Coping wurden - isoliert für sich - intensiv beforscht, ihre Beziehung zueinander aber selten. Trotz intensiver Internetrecherche konnten lediglich zwei Studien aus den USA gefunden werden, die sich mit dieser Fragestellung näher beschäftigten. Saunders, Sayer und Goodale untersuchten den Zusammenhang bei Kindergartenkindern und fanden eine signifikante Korrelation zwischen dem Grad der Spielfähigkeit und den Fähigkeiten zum Coping. Mädchen wurden als besser spielfähig bewertet als Buben und erzielten auch höhere Werte bei der Effektivität des Copings. Jüngere Kinder, die zwischen 36 und 47 Monaten alt waren, wurden als bessere Spieler und fähiger zum Coping befunden als ältere Kinder zwischen 47 und 57 Monaten (weiter spezifiziert bei Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 221 ff). Hess und Bundy führten eine Untersuchung an männlichen Jugendlichen durch und fanden eine signifikante Korrelation ($r=.785$; $p<.01$) zwischen der Spielfähigkeit und der Effektivität des Copings (Hess L., Bundy A., 2003).

Allerdings blieben Fragen offen, so zum Beispiel, ob diese Zusammenhänge auch auf Österreich und hier herrschende sozioökonomische Bedingungen übertragbar sind, ob einzelne Kategorien der beiden Tests besonders miteinander korrelieren, ob diese Kategorien bei Kindern mit guter und Kindern mit schlechter Spielfähigkeit jeweils unterschiedlich ausgeprägt sind, in welchen Einzelbereichen des Copings Kinder mit schlechter Spielfähigkeit Schwierigkeiten haben und ob aus den Erkenntnissen gezielte Therapiemaßnahmen abzuleiten sind.

In der Therapie ist es wichtig, den Zusammenhang von Spiel und Coping zu verstehen. Nur so können die Kinder bestmöglich darin unterstützt werden, ihr Optimum zu erreichen. Der Zweck der vorliegenden Untersuchung war es, zu bestimmen, ob es eine ausreichende Evidenz für eine Beziehung zwischen der Spielfähigkeit und der Effektivität des Copings von Kindergartenkindern gibt, um Beobachtungen aus der Praxis zu verifizieren und eine systematische Weiterentwicklung therapeutischer Interventionen zu unterstützen.

Forschungsfrage

Dies führte zu folgenden Fragen:

- Steht die Spielfähigkeit von Kindergartenkindern im Alter von 4 – 6 Jahren mit ihren Fähigkeiten zum Coping in Beziehung – oder nicht?
- Findet sich eine Kategorie im Test of Playfulness, die deutlicher mit einer Kategorie des Coping Inventory korreliert als die übrigen?
- Ist beim Vergleich der erreichten Ergebnisse in den einzelnen Kategorien des Tests of Playfulness ein bestimmtes Profil für gute und schlechte Spielfähigkeit zu identifizieren? Und ist beim Vergleich der erreichten Ergebnisse in den Kategorien des Coping Inventory ein bestimmtes Profil für gute oder schlechte Fähigkeit zum Coping zu finden?

- Gibt es in den beiden Tests Items, die besonders aussagekräftig sind? Aussagekräftig bedeutet in diesem Sinne, dass ein einzelnes Item mit dem Gesamtergebnis des jeweiligen Tests besonders deutlich korreliert.
- Beeinflusst der sozioökonomische Status der Eltern die Spielfähigkeit ihrer Kinder?

Methodik

Design

Es wurde eine analytische Fall-Kontroll-Studie mit einer quantitativen Methode der Datengewinnung an 22 Kindergartenkindern durchgeführt. Für 11 Kinder mit geringer Spielfähigkeit wurde eine Vergleichsgruppe mit 11 Kindern, die eine gute Spielfähigkeit aufwiesen, gebildet. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Zusammensetzung dieser Gruppen bezüglich Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund gleich gestaltet - also gematched wurde, um beeinflussende, personenbezogene Störfaktoren auszubalancieren (Trimmel M., 1997, S 116). Um die Umweltbedingungen so ähnlich wie möglich zu gestalten, wurde nur ein Kindergarten zur Untersuchung herangezogen.

Auf der Suche nach geeigneten standardisierten Tests erschien das „Coping Inventory: a measure of adaptive behavior by Shirley Zeitlin, Ed.D. (1985) – observation form“ als am besten geeignet, die Verarbeitung von Anforderungen und Belastungen des Alltages bei Kindergartenkindern zu erfassen. Es ist für Kinder im Alter von 3-16 Jahren geeignet. Insgesamt werden 48 Test-Items beobachtet beziehungsweise erfragt und auf einer fünfteiligen Likert-Skala (mit Werten von 1-5) bewertet. Danach werden ein Index für angepasstes Verhalten („adaptive behavior index“, ABI) und ein Copingprofil erstellt. Reliabilität und Validität des CI wurden früher bereits in einem Feldversuch mit insgesamt 1119 Kindern im Alter von 3-16 Jahren untersucht und bestätigt (Zeitlin S., 1985, S 6).

Zur Erhebung der Spielfähigkeit wurde der Test of Playfulness nach Bundy, Version 4.0-5/05 ausgewählt. Dieser basiert auf einer nicht teilnehmenden Beobachtung, in der Kinder zwischen 2 bis 8 Jahren in einer alltäglichen Spielsituation im Kindergarten beobachtet werden. Die 21 Test-Items quantifizieren die Spielfähigkeit nach den Kategorien Quelle der Motivation (intrinsisch – extrinsisch), Wahrnehmung der Kontrolle (intern – extern), Ausblenden der Realität (frei – nicht frei) sowie Framing und werden auf einer vierteiligen Likertskala bewertet. Der Test gilt als valide und reliabel (Parham D., Fazio L., 2008, S 77ff).

Stichprobe

Die Gruppenbildung „schlechte Spielfähigkeit“ wurde mit Hilfe der Vorschläge der Kindergartenpädagoginnen vorgenommen und durch die Testung mit dem ToP auf ihre Validität hin untersucht. Daraus ergab sich eine Gruppe von 11 Kindern, davon 7 Buben und 4 Mädchen. 4 Kinder waren zwischen 4,3 und 5,2 Jahren alt, 7 waren zwischen 5,3 und 6,2 Jahren alt. 5 Kinder waren aus Familien mit österreichischer Muttersprache, 6 Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Die Gruppe „gute Spielfähigkeit“ wurde völlig gleich zusammengesetzt.

Durchführung

An insgesamt 10 Vormittagen wurden die Kinder in verschiedenen Freispielsequenzen je rund 25 min im Gruppenraum gefilmt. Die Kinder in den Filmsequenzen wurden anschließend jeweils einzeln von einem mit dem ToP vertrauten Tester bezüglich ihrer Spielfähigkeit bewertet. Es wurde eine Verblindung vorgenommen, somit wusste der Tester, der die Filmsequenzen analysierte, nichts von den Daten und Fähigkeiten der Kinder, um jegliche Voreingenommenheit zu vermeiden.

In der zweiten Phase der Studie wurden die Kindergartenpädagoginnen mit Hilfe des „Coping Inventory Observation Form“ bezüglich der Copingstrategien der einzelnen Kinder befragt. Beim Interview der Kindergartenpädagoginnen auf Basis des CI wurde darauf geachtet, dass sie vorab keine Informationen zur Forschungsfrage und zu den bereits vorhandenen ToP Ergebnissen erhielten. Im Anschluss an die Interviews erfolgte die Auswertung.

Statistische Analyse

Die gesammelten Daten wurden mittels Korrelationsanalysen für Zusammenhangsüberprüfungen nach Pearson sowie Varianzanalysen bzw. t-Tests zur Ermittlung von Mittelwertunterschieden statistisch ausgewertet.

Ergebnisse

Das Ziel der Untersuchung lag darin, die Beziehung von Spielfähigkeit und Effektivität des Copings nachzuweisen. Dazu wurden die Ergebnisse des Test of Playfulness mit den Ergebnissen des Coping Inventory verglichen.

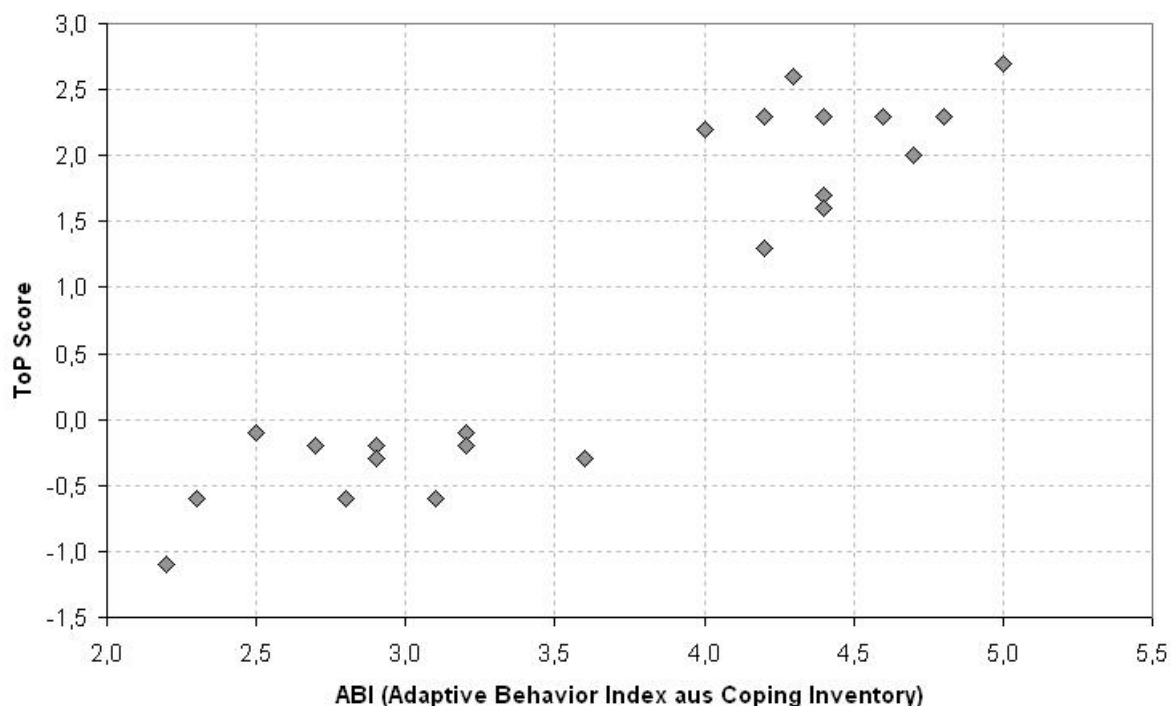


Abb. 1: Einzelergebnisse von ToP und Coping Inventory im Vergleich

In Abbildung 1 können sehr klar die zwei Extremgruppen erkannt werden. Es besteht eine hochsignifikante Korrelation ($r=.871$; $p<.001$) zwischen Spielfähigkeit und Effektivität des Copings bei Kindergartenkindern im Alter von 4 bis 6 Jahren. Je besser die Spielfähigkeit ist, desto besser ist auch die Effektivität des Copings.

Die einzelnen Kategorien des Test of Playfulness korrelieren signifikant mit den einzelnen Kategorien des Coping Inventory, sogar so hoch, dass keine „Verbindung“ einer spezifischen Kategorie des einen Tests mit einer Kategorie des anderen Tests abgeleitet werden konnte.

Bei den Profilen, bezogen auf die Verteilung von Werten beider Tests, sind Tendenzen erkennbar. So zeigen Kinder mit guter Spielfähigkeit die höchsten Werte im „aktiven Coping“ während Kinder mit schlechter Spielfähigkeit ihre höchsten Werte im Bereich „produktiv“ erreichen, weil sie in der Kategorie „mit dem Umfeld zurechtkommen – aktiv“ sehr geringe Werte erzielen. Dies ist auch in Abb. 2 zu sehen.

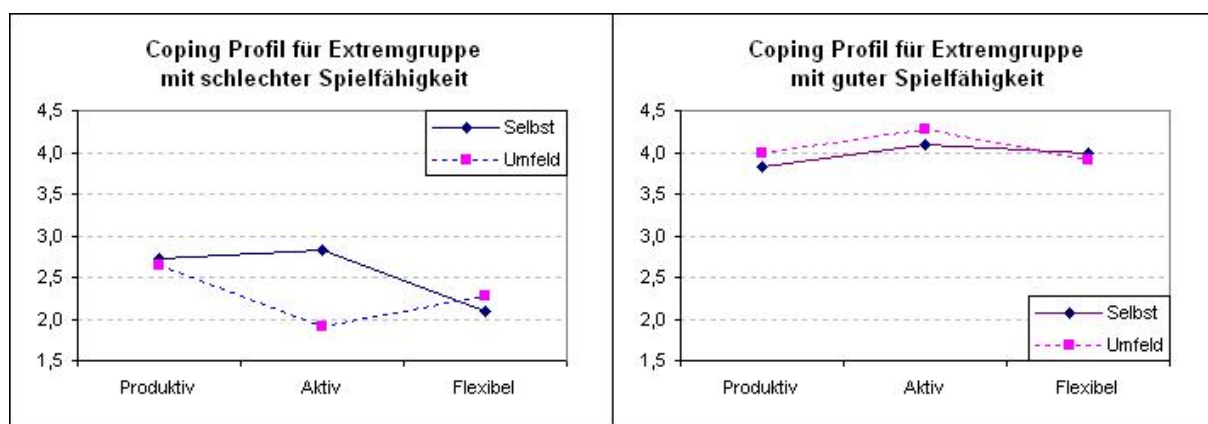


Abb. 2: Vergleich der Extremgruppen bezüglich Copingprofil

Mittels Korrelationsanalyse und mittels Vergleich der Mittelwerte der Extremgruppen wurden besonders aussagekräftige Items aus den Tests herausgefiltert. Besonders deutlich mit dem Gesamtergebnis des jeweiligen Tests korrelieren beim ToP 4 Items der Kategorie „Ausblenden der Realität“ und beim CI 3 Items der Kategorie „mit dem Umfeld zurechtkommen – aktiv“.

Bei der Überprüfung des Einflusses des Einkommens der Eltern auf die Spielfähigkeit ihrer Kinder mittels t-Test fanden sich in der Gruppe der Kinder mit *guter* Spielfähigkeit signifikant mehr Familien, deren Bruttofamilieneinkommen *unter* 1.300 € lag als in der Gruppe der Kinder mit schlechter Spielfähigkeit.

Diskussion

Die Ergebnisse der Literaturrecherche ermutigten, die genaueren Zusammenhänge zwischen Spielfähigkeit und Effektivität des Copings bei Kindergartenkindern zu untersuchen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen eine hochsignifikante Korrelation der beiden Tests.

Die einzelnen Kategorien der beiden Tests korrelieren so hoch miteinander, dass keine differenzierte Aussage getroffen werden kann. Allerdings konnten für Kinder mit guter und Kinder mit schlechter Spielfähigkeit unterschiedliche Copingprofile identifiziert werden.

Offenbar sind für die Spielfähigkeit das „Ausblenden der Realität“, für das Coping „aktiv“ zu sein Kategorien mit besonderer Aussagekraft.

Der sozioökonomische Status der Eltern könnte auf die Spielfähigkeit ihrer Kinder einen Einfluss haben, hier ist aber weitere Forschung nötig; dies insbesondere, da erstaunlicherweise Kinder aus Familien mit *geringerem* Einkommen eine signifikant bessere Spielfähigkeit aufweisen.

Limitationen der Arbeit finden sich vor allem darin, dass es sich um eine kleine Stichprobe von 22 Kindern handelt, dass keine Randomisierung vorgenommen, die verwendeten Tests von der Autorin aus dem Englischen übersetzt und keine Gültigkeitsstudie für die Übersetzung durchgeführt wurde.

Und auch die Konstanz der Umweltbedingungen war nur bedingt gegeben, da auf Grund der Rahmenbedingungen auf ein klinisches Setting verzichtet wurde. Weiters ist kritisch zu sehen, dass die Kinder nur 25 Minuten gefilmt wurden und die Ergebnisse möglicherweise von der Tagesverfassung der Kinder abhängig sind. Auch das Vorhandensein einer Videokamera kann das Spielverhalten beeinflusst haben. Und bei den Interviews der sechs Kindergartenpädagoginnen gab es bedingt durch verschiedene Persönlichkeitsstrukturen möglicherweise unterschiedliche Wertungen.

Conclusio

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Grad an Spielfähigkeit mit der Effektivität des Copings in Zusammenhang steht. Im Spiel üben Kinder für das Zurechtkommen in der Welt. Sie lösen Erfahrungen von der Realität, um sie besser bearbeiten zu können. Dabei verändern, variieren und wiederholen sie, bis sie das Erlebte in ihr eigenes Verstehen einbauen können. Im Spiel üben Kinder also Copingstrategien! Dies ist eine wichtige Erkenntnis für den richtigen Therapieansatz.

Spielen ist ein Lernprozess. Das was beim Spiel gelernt wurde, kann im Coping beziehungsweise an der Alltagsbewältigung abgelesen werden. Dieser kausale Zusammenhang wurde erst durch die praktische Durchführung der Studie klar erkennbar.

Eine gute Spielfähigkeit eröffnet dem Kind eine Welt voll mit Möglichkeiten zur Exploration und Interaktion. Kinder, die keinen Variationsreichtum im Spiel entwickeln zeigen auch schlechte Problemlösestrategien im Coping. Und Kinder, die wenig Symbolspiel zeigen, die nicht mit Hilfe ihrer Phantasie Rollen flexibel gestalten oder sogar umkehren und sich so das Gefühl der Autonomie erwerben, können Stressoren nicht gut bewältigen und haben somit Schwächen im emotionsorientierten Coping.

Für Ergotherapeuten und andere Berufsgruppen ist es wichtig zu wissen, wie sie die Spielfähigkeit von Kindern fördern und anregen können und wie das Umfeld gestaltet werden kann, damit Kinder gut in ihrem Alltag zurecht kommen.

Literatur

Bundy A.: The „Test of Playfulness“ manual: Version 2., Colorado State University: Fort Collins 1991, in: OTJR, Volume 21, Number 2, 2001, pp 73-89

Bundy A., Fisher A., Murray E.: Sensorische Integrationstherapie: Theorie und Praxis. Springer Verlag: Berlin 1998

Bundy A., Hess L.: The Association Between Playfulness and Coping in Adolescents, in POTP, Volume 23, Number 2, 2003, pp 5-17

Bundy A.: Play Assessments – Test of Playfulness: in Fazio L., Parham D.: “Play in Occupational Therapy for Children” 2nd Edition, Mosby: Missouri 2008

Fazio L., Parham D.: Play in Occupational Therapy for Children, 2nd Edition, Mosby: Missouri 2008

Flitner A.: Spielen – Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels, 11. Auflage, Beltz Verlag: Weinheim und Basel 2002

Gerrig R., Zimbardo P.: Psychologie (16. Auflage), Pearson Studium: München 2004

Lieberman J.: Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level, in: Journal of Genetic Psychology, volume 107, 1964, pp 219-224

Piaget J.: Nachahmung, Spiel und Traum, Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Band 5, 2. Auflage, Klett-Cotta: Stuttgart 1990

Saunders I., Sayer M., Goodale A.: The Relationship Between Playfulness and Coping in Preschool Children: A Pilot Study, in: The American Journal of Occupational Therapy, Volume 53, Number 2, 1999, pp 221-226

Sutton-Smith B.: The ambiguity of play, Harvard University Press: Cambridge 1997 , in Flitner A.: Spielen – Lernen, Beltz Verlag: Weinheim und Basel 2002

Trimmel M.: Wissenschaftliches Arbeiten, Ein Leitfaden für Diplomarbeiten und Dissertationen in den Sozial- und Humanwissenschaften, WUV Universitätsverlag: Wien 1997

Zeitlin S.: Coping Inventory: A Measure of Adaptive Behavior, Scholastic Testing Service, Bensenville, IL 1985

1. EINLEITUNG

In ihrer jahrelangen Tätigkeit als Ergotherapeutin hat die Autorin immer wieder beobachtet, dass Kinder mit geringer Spielfähigkeit oft Schwierigkeiten in der Bewältigung ihres Alltages und im Besonderen mit angepasstem Verhalten haben. Einige Forscher aus den Bereichen Ergotherapie, Pädagogik und Psychologie untersuchten, wie Spielfähigkeit und Effektivität des Copings die Entwicklung von Kindern beeinflussen. Durch das Spiel können Fähigkeiten zum Coping entwickelt werden, die das angepasste Verhalten von Kindern formen und fördern. In der Literatur waren Hinweise auf eine Verbindung dieser zwei Bereiche zu finden. Das Ergebnis dieser Untersuchung soll zur Forschung auf diesem Gebiet beitragen und helfen, den Zusammenhang zwischen dem Grad an Spielfähigkeit und der Effektivität des Copings bei Kindergartenkindern besser zu verstehen und daraus Anregungen zur systematischen Weiterentwicklung therapeutischer Interventionen abzuleiten.

Spiel ist Weltaneignung:

*„Für die Puppe bin ich Mutter
und dem Stofftier bring ich Futter
ich kann hüpfen, tanzen, springen
und erfund´ne Lieder singen
aus Schachteln baue ich ein Haus
aus Steinen kleb ich eine Maus
ich spiel auch gern verstecken
und lieb es andere zu necken
mit meinem Freund will ich oft kuscheln
dem Pferd aus Luft die Mähne wuscheln
so erober´ ich die Welt
in meinem Spiel bin ich der Held!“
(Renate Ruckser-Scherb, 2009)*

Literatur Review:

Im Spiel und bei der Erfüllung alltäglicher Aufgaben erwerben Kinder ihre motorischen Fähigkeiten, ihr Selbstbild und ihre soziale Identität. Bei diesen Aktivitäten setzen sie ihren Körper und ihr Bewusstsein ein und organisieren beides entsprechend (in Anlehnung an Kielhofner, Marotzki, Mentrup 2005, S 31).

Die Motivation zum Spielen beziehungsweise zum Handeln wird durch das Selbstbild des Kindes, seine Werte und seine Interessen beeinflusst. Daraus ergeben sich die Zufriedenheit des Kindes, seine Gefühle, Gedanken und Entscheidungen. Diese Zufriedenheit bestimmt, wie kompetent sich ein Kind in seinem Spiel und seinem Handeln fühlt, was es als wichtig und als angenehm empfindet (so auch bei Basu, Kafkes, Geist, Kielhofner 2006, S 17ff).

Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten beschäftigen sich mit menschlichem Handeln und seinen Auswirkungen auf die Gesundheit. Im „Occupational Therapy Practice Framework - American Occupational Therapy Association“ (2002) wird Spiel als eines von sieben Gebieten der Betätigung gesehen. Für Kindergartenkinder von 4 – 6 Jahren stellt das Spiel in vielen Ländern meist sogar die Hauptbetätigung neben Selbstversorgung, produktiven Aktivitäten und Lernen dar.

Kinder im Alter von 4 – 6 Jahren können typischerweise gut und kräftig laufen und erlernen einfache Sportarten wie Rad fahren, schwimmen, mit Bob oder mit Schiern fahren, um nur einige zu nennen. Im Alltag sind sie schon sehr selbständig: Sie sind in der Lage sich selbst an- und auszuziehen, können sich waschen, können alleine essen, mit einem Messer schneiden und gehen alleine auf die Toilette. Die Zeichenentwicklung verfeinert sich, sie können Menschen, Tiere, Pflanzen, Gebäude, Fahrzeuge darstellen und die Kinder basteln meist gerne. Die Händigkeit bildet sich eindeutig aus. Sie sehnen sich nun nach der Gesellschaft Gleichaltriger, sie sind kooperativ, sie können mit anderen Kindern spielen und Regeln einhalten, sie haben eine längere Spanne an Konzentration, beginnen ihre Leistungen einzuschätzen und erwerben langsam Kritikfähigkeit.

„Kinder betätigten sich aus einer intrinsischen Motivation heraus. Die Wiederholung von Betätigungen macht ihnen Spaß und sie fühlen sich kompetent und autonom bei einer Handlung... Sie verinnerlichen im Lauf ihres Lebens durch ständige Wiederholungen Handlungsabläufe, die immer wieder abrufbar sind. Diese Gewohnheiten geben dem Kind Sicherheit... Die räumliche und soziale Umwelt ermöglicht Kindern die Ausführung vieler Betätigungen, wie klettern, rutschen....Sie verlangt von den Kindern aber auch Anpassung... Die Interaktion zwischen Mensch und Umwelt ist Voraussetzung, um adäquates Betätigungsverhalten ausüben zu können“ (Becker H., Steding-Albrecht U., 2006, S 140 f).

Nun gelingt es aber nicht jedem Kind, adäquat mit der Umwelt zu interagieren. Daraus resultieren mannigfaltige Probleme im Alltag. Diese Kinder haben Schwierigkeiten, ihren Alltag zu bewältigen, viele von ihnen haben auch Schwierigkeiten in ihrer Hauptbeschäftigung – nämlich dem Spiel. 15.000 Stunden verbringt ein Kind durchschnittlich in seinen ersten 6 Lebensjahren mit Spielen, also 7-8 Stunden pro Tag (Zahlen aus Krenz A., 2001, S 2). Von Anfang an setzt sich das Kind über das Spiel mit sich und seiner Umwelt auseinander. Das Spiel ist der große Freiraum zum Experimentieren, zum Erproben, zum Ausleben, zum Erholen von den Begrenzungen der alltäglichen Realität. Im Spiel kann man mit den Symbolen der Realität agieren, wie man will (ähnlich bei Baer U., 2003, S 1). Da das Spiel die Hauptbeschäftigung des Kindes ist und wesentliche Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes hat, ist es eine Aufgabe der Ergotherapie, die Fähigkeit eines Kindes zu spielen – zu optimieren.

Aufgrund der therapeutischen Verantwortung die Fähigkeiten von Patienten zu verbessern, damit sie in der Welt funktionieren, ihre Ziele erreichen und das Leben genießen können, haben Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten eine „wichtige Verantwortung das Spiel zu verstehen, zu bewerten und zu fördern“ (Bundy 1991, S 43).

In der pädiatrischen Ergotherapie werden das kindliche Spiel und die Fähigkeit zum Coping (=Bewältigung des Alltags) als separate Komponenten bewertet, die zum Gesamtbild des zielgerichteten Verhaltens beitragen (siehe auch Kramer P. & Hinojosa J., 1993, S 221). Trotz zahlreicher Hinweise auf eine Beziehung von Spiel und Coping in der Literatur gab es bisher wenige

Untersuchungen zu ihrer tatsächlichen Verknüpfung (so auch bei Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 221).

Zum Beispiel stellte Bundy 1993 fest, dass Personen mit guter Spielfähigkeit flexibel und anpassungsfähig sind. Sie sind in der Lage für Probleme vielfältige Lösungen zu finden und somit im Alltag besser zurecht zu kommen. Doch so wichtig das Spiel für die Entwicklung und die Kindheit auch sein mag, so sind doch nicht alle Kinder perfekte Spieler (in Übereinstimmung mit Harkness L., Bundy A., 2001, S 74).

Es bleibt die Frage, ob eine geringe Spielfähigkeit tatsächlich auch die Fähigkeit zur Bewältigung des Alltages beeinflusst, oder nicht. Zeigen Kinder mit einer geringen Spielfähigkeit unflexibles beziehungsweise starres Verhalten, sind sie weniger anpassungsfähig, finden sie weniger Lösungen, um im Alltag zurecht zu kommen? Um diese Fragestellung beantworten zu können, ist es wichtig, zunächst darzustellen, welche Definitionen und Theorien zur Charakterisierung von Spiel und Coping bekannt sind. Danach folgt eine Synthese dieser zwei Komponenten. Die wichtigsten Merkmale von Spielfähigkeit und Coping werden erläutert, um zu zeigen, wo es inhaltliche Überschneidungen gibt. Weiters folgt eine Darstellung des derzeitigen Standes der Forschung zur Beziehung von Spielfähigkeit und Effektivität des Copings.

1.1. Das kindliche Spiel

In diesem Kapitel wird ein Überblick darüber gegeben, wie Spiel definiert werden kann, welche Spielformen 4 - 6 Jährige vor allem spielen, weiters werden das Modell der Spielfähigkeit und die für diese Arbeit wichtigsten Spieltheorien vorgestellt.

„Spiel ist die kindliche Art und Weise zu lernen und ein Ventil für das Bedürfnis sich zu betätigen. Es ist die Arbeit des Kindes oder auch seine Karriere. Es engagiert sich im Spiel mit der gleichen Intensität, wie Erwachsene sich in ihrer Arbeit betätigen... Spiel ist kein Unfug, sondern eine sinnvolle Aktivität“ (aus dem Englischen übersetzt nach Alessandrini N., 1949 in Fazio L., Parham D., 2008, S 3).

Rubin et al. stellten 1983 fest, dass bei der Beschreibung von Spiel immer wieder folgende sechs Merkmale genannt wurden:

- es besteht eine intrinsische Motivation
- die Aufmerksamkeit ist eher auf den Weg als auf das Ziel gerichtet
- das Handeln wird eher vom Organismus als von den Reizen gelenkt
- Spielen ist ein nicht direkt auf reale Gegebenheiten bezogenes, eher nachahmendes Verhalten
- es herrscht Freiheit von von außen auferlegten Regeln
- die aktive Teilnahme des Spielers ist erforderlich

„Es ist allerdings nicht immer möglich, dass Individuen ihre Umwelt vollkommen kontrollieren und ihre eigene Realität uneingeschränkt festlegen können oder dass entsprechende Gegenstände vorhanden oder Spielkameraden anwesend sind, die zu diesem Zeitpunkt am stärksten intrinsisch motivierend wirken würden. Daher werden Spielhandlungen als *Kontinuum* von Verhaltensweisen

betrachtet, die mehr oder weniger einen spielerischen Charakter haben, je nachdem, bis zu welchem Grad die genannten Kriterien erfüllt werden“ (Bundy A., 1998, S 80ff).

1.1.1. Spielentwicklung und Spielformen

Von vielen verschiedenen Forschern wurde das komplexe Spielgeschehen in Kategorien eingeteilt. Nach Piaget folgt die Spielentwicklung den Stadien der kognitiven Entwicklung und kann in Übungsspiel, Symbolspiel und Regelspiel unterteilt werden. Das Spiel des Kindes ist abhängig von seinem Alter und Entwicklungsstand, sowie seinen Interessen und Bedürfnissen. Die Spielformen werden mit zunehmendem Alter immer komplexer.

Sehr anschaulich wurden die Spielformen von D. Bergen beschrieben: (Bergen D., 1988, S 75ff)

Exploration:

Die Exploration, also das Erkunden von Objekten beginnt sehr früh und hat im ersten Lebensjahr eines Kindes seinen Höhepunkt. Danach fällt die Häufigkeit ab, hält aber das ganze Leben lang an.

Sensomotorisches und erforschendes Spiel (gleichzusetzen mit Piagets Übungsspiel):

Sensomotorisches Spiel beinhaltet die Ausführung von Aktionen rein aus der Freude am Üben und Wiederholen. Diese Spielform ist besonders in den ersten 2 Lebensjahren vorherrschend, bleibt aber die ganze Kindheit über erhalten und kommt in späteren Lebensjahren wieder zur Anwendung, wenn neue Fertigkeiten wie z.B. neue Sportarten erlernt werden.

Das erforschende Spiel dient zur Befriedigung von Neugier und dem Abbau von Unsicherheit. Es geht langsam in Funktionsspiel über, bei dem etwas verändert oder geformt wird. Wenn nicht mehr die reine Funktion im Mittelpunkt steht, sondern der gestaltende Umgang mit Material, geht das Funktionsspiel in das Konstruktionsspiel über.

Symbolspiel und „So tun als ob“-Spiel (Piaget unterscheidet hier nicht, sondern spricht nur von Symbolspiel):

Dieses Spiel beginnt im letzten Viertel des ersten Lebensjahres und erlebt seinen Höhepunkt in der Kindergartenzeit. Das „Symbol“ setzt die Vorstellung eines abwesenden Objekts voraus. Die Kinder übertragen die Bedeutung eines Ereignisses, eines Gegenstandes oder eines Verhaltens auf andere Gegenstände oder Personen, sie „tun als ob“. Es geht um Darstellen, Ausdrücken und Vorführen von Handlungen und Szenen. Das Kopieren von Erwachsenenrollen ermöglicht das Üben von sozialen Rollen. Das Symbolspiel wird in der Vorschulzeit zunehmend komplexer, mit längeren Sequenzen von „So tun als ob“ Verhalten bis hin zum soziodramatischen Spiel mit Gleichaltrigen.

Symbolspiel fördert divergentes Denken (sich von vorgegebenen, einschränkenden Modellen zu lösen), Rollenflexibilität, Rollenumkehr und das Gefühle der Autonomie.

Sutton-Smith und Singers fanden, dass das Symbolspiel nicht verschwindet, sondern in den „Untergrund“ geht, das heißt in Form von internalisierter Phantasie weiter besteht – und es spielt eine wesentliche Rolle für die Beibehaltung von Kreativität und emotionaler Gesundheit im weiteren Leben (vergleiche Flitner A., 2002, S 61ff).

Spiele mit Regeln (bei Piaget Regelspiel):

Diese beginnen durch das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern. Kinder müssen sich an Regeln halten. In der Kleinkinderzeit beginnen die ersten Spiele mit einfachen Regeln. Der Höhepunkt liegt in der Grundschulzeit und bleibt dominant fürs weitere Leben.

Konstruktionsspiel (wird von Piaget als Kombination von Symbolspiel und Regelspiel gesehen):

Diese Spiele sind sehr vom genutzten Material beeinflusst. Sie stellen eine sehr offene Spielform dar, in der zusammengefügt, verbunden, gebaut und geformt wird. Es handelt sich um einen kreativen Prozess. Die Voraussetzung ist ein Plan oder Ziel, wobei das Ergebnis oft überraschend ist. Ab dem 4. Lebensjahr steigt die Häufigkeit stetig an und erreicht seinen Höhepunkt in der Grundschulzeit (so auch bei Bergen D., S 75ff und Parham D., Fazio L., S 12ff).

Im Alter von 4 – 6 Jahren überwiegt also das Symbolspiel. Das konstruktive Spiel gewinnt massiv an Bedeutung, während das sensomotorische Spiel stark an Gewichtung abnimmt. Kindergartenkinder nutzen die Freispielphasen oft für genau diese 3 letztgenannten Spielformen. Dies war auch in der praktischen Durchführung dieser Studie zu beobachten.

1.1.2. Was ist Spielfähigkeit?

Nina Lieberman hat sich 1965 vor allem mit dem Zusammenhang der Spielhaltung von Kindern, mit ihrer Kreativität, ihrer Erfindungsgabe und Kombinationsfähigkeit befasst. Dabei setzt sie voraus, dass Kinder in sehr verschiedenem Maße bereit und auch befähigt sind zu spielen. Für diesen Umstand hat sie den Begriff „playfulness“ eingeführt, welcher auch mit Spiellust, Spielbegeisterung und Spielfähigkeit gleichzusetzen ist (nach Flitner A; 2002, S 54ff).

Spiel ist der Kontext, in dem spielerische Verhaltensweisen stattfinden. Die positive Einstellung des Spielenden, die in die Spielumgebung eingebracht wird, wird von Morrison, Bundy und Fisher als „playfulness“, zu deutsch Spielfähigkeit, beschrieben. Sie definieren die Spielfähigkeit – in Erweiterung des Begriffes nach Lieberman – als die Kombination des Gefühls eines Kindes für die Kontrolle des Umfelds, die intrinsische Motivation und die Fähigkeit kreativ oder einfallsreich zu sein. Bundy A. maß diese Charakteristika in ihrem Test of Playfulness (so auch bei Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S222).

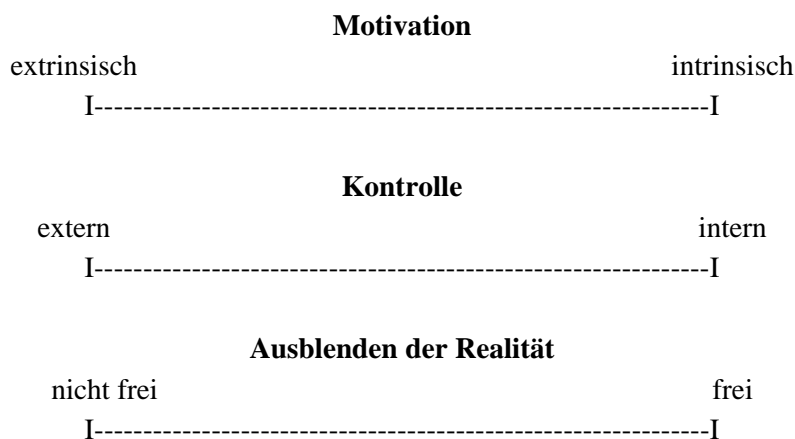
Die Übersetzung des englischen Begriffes „playfulness“ mit „Spielfähigkeit“ trifft nicht ganz die umfassende Bedeutung des Begriffes. Es geht nicht nur um die Fähigkeit zum Spielen, sondern auch um die Leichtigkeit, die Flexibilität, die Freude und die intensive Beteiligung an der Sache. Da sich in der deutschen Sprache aber keine passendere Übersetzung finden lässt, wird in dieser Arbeit der Begriff „Spielfähigkeit“ mit der oben beschriebenen Bedeutung gleichgesetzt.

Modell der Spielfähigkeit (nach Skard G. & Bundy A.)

Es gibt 3 Bestandteile des Spiels, über die es in der Literatur Übereinstimmung gibt (in Übereinstimmung mit Parham D., Fazio L, 2008, S 71): Intrinsische Motivation, innere Kontrolle und das Ausblenden der Realität.

- Spiel ist intrinsisch motiviert. Die Spieler beteiligen sich an einer Spielaktivität einfach, weil sie es wollen, und nicht aus einem anderen Grund. Die Tätigkeit ist wichtiger als das Ergebnis. Die Motive, warum eine bestimmte Aktivität intrinsisch motivierend ist, können variieren. Diese werden auch als „persönliche Motive“ bezeichnet. Manche Kinder werden von Aktivitäten motiviert, die ihnen soziale Interaktion ermöglichen, während andere durch Sinneswahrnehmungen oder die Perfektionierung von Fähigkeiten motiviert werden.
- Innere Kontrolle bedeutet, dass die Spieler weitgehend für ihre Handlungen und zumindest manche Aspekte des Ergebnisses verantwortlich sind. Die Spieler entscheiden solche Dinge wie: mit wem, womit, was, wie und wie lange sie spielen. Sie haben also die Entscheidungsfreiheit. Selbst Spiele mit Regeln gehören zu diesem Bestandteil. Denn auch hier können die Regeln an Stil und Anforderungen der Spieler angepasst werden. Ohne Regeln wüssten die Spieler nicht, wie sie handeln sollen und hätten nicht das Gefühl das Spiel selbst zu kontrollieren.
- Das Ausblenden der Realität bedeutet, dass das Individuum entscheidet, wie nahe an der objektiven Realität das Spiel sein soll. Die Spieler können vorgeben, jemand anderer zu sein, sie „tun als ob“ ein Gegenstand etwas anderes wäre, sie können sich in eine andere Zeit oder Umgebung versetzen oder sie können vorgeben etwas zu tun, was sie nicht wirklich ausführen.

Jeder dieser 3 Bestandteile kann durch ein Kontinuum dargestellt werden, das den Grad des Vorhandenseins eines bestimmten Charakterzuges bei einer bestimmten Handlung misst. Denn der Charakterzug kann bei der Handlung vollständig, nur graduell oder auch gar nicht zu beobachten sein. Die Summe der Beiträge der 3 Kontinua lässt die Waage einmal mehr Richtung Spiel, einmal mehr Richtung Nicht-Spiel kippen, und bestimmt damit das relative Vorhandensein von Spielfähigkeit.



Zusätzlich zu diesen 3 primären Bestandteilen des Spieles hat Bateson 1971 ein viertes Konzept beschrieben, nämlich „Framing“. Er beschreibt das Spiel als einen Rahmen, in dem Spieler anderen Spielern Hinweise geben, wie sie behandelt werden wollen. Um ein guter Spieler zu sein, muss eine Person sowohl in der Lage sein, solche Hinweise zu geben, als auch sie zu deuten. Solche Hinweise kommen auch außerhalb von Spielsituationen vor; im Spiel aber werden sie übertrieben und sind daher leichter zu lernen. Außerdem bedarf es keiner sprachlichen Kommunikation, um durch diese Spielhinweise zu lernen. Bateson sagt, dass das Spiel ein gutes Medium ist, um auch soziale Hinweise zu lernen. Framing ist sehr schwer zu erklären, weil dieses Geben und Deuten von Hinweisen so sehr

Teil unserer Kultur ist, dass es so selbstverständlich ist, dass man darüber üblicherweise nicht nachdenkt oder spricht. Es fällt nur auf, wenn jemand solche Hinweise nicht geben oder nicht deuten kann. Die Verarbeitung der Hinweise erfolgt dabei gleichermaßen kognitiv wie emotional. Ein Beispiel dafür ist ein Kind, welches zu einem spielenden Kind kommt, es fragend anblickt und auf ein leichtes Kopfnicken oder eine ablehnende Geste wartet um zu wissen, wie es sich dem Kind gegenüber verhalten soll.

Diese vier Bestandteile – intrinsische Motivation, innere Kontrolle, Ausblenden der Realität und Framing – spiegeln den Beitrag des Spielenden zum Spielgeschehen wider. Sie führten zur Definition der einzelnen Punkte im „Test of Playfulness“. Diese 21 Items sind im Anhang nachzuschlagen. Im Teil Methodik wird der Test noch ausführlicher dargestellt.

Faktoren, die mit der Spielfähigkeit in Beziehung stehen

- *Alter und Geschlecht:*

Prinzipiell nimmt die Spielfähigkeit im Laufe der Entwicklung zu, allerdings gibt es zwischen 4 - 5 Jahren einen kurzzeitigen Rückgang wie N. Lieberman herausgefunden hat. Mädchen werden meist als spielfähiger bewertet als Buben. Sie schneiden im Bereich kreativer Problemlösestrategien besser ab (Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 221ff).

- *Biomechanisch-sensomotorische, kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten:*

Diese werden im Laufe der Kindheit erworben; bei Entwicklungsproblemen kann es zu Einschränkungen in diesen Bereichen kommen.

Zur Kreativität gibt es zahlreiche Studien: Lieberman fand 1965, dass Spielfähigkeit und divergentes Denken signifikant und positiv verbunden sind, während Barnett & Kleiber 1982 herausfanden, dass eine Korrelation nur bei Mädchen, nicht aber bei Buben zu finden war. Keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen waren jedoch dort feststellbar, wo die Wirkung flexibler, strukturierter Spielweise auf das kreative Denken untersucht wurde (Barretta S., Privette G., 1990, S 659).

Kinder mit motorischen Einschränkungen sind in der Lage diese zu kompensieren, indem sie Gebiete mit besonderen Stärken entwickeln, die es ihnen ermöglichen, normal zu spielen (weiter spezifiziert bei Morrison C., Bundy A., Fisher A., 1991, S 687).

- *Einfluss der Umwelt:*

Räumliche Charakteristiken wie Ort, Beleuchtung, Geräusche und Größe beeinflussen das Spiel. Objekte können dem Kind vertraut oder unbekannt sein. Sie können natürlich (Sand) oder künstlich hergestellt sein (Spielzeug). Objekte können sehr ähnlich oder verschieden sein (Bücher in einer Bibliothek oder Ball, Schaukel, Rutsche). Sie können einfach oder komplex sein, wobei dann ein spezielles Verhalten nötig ist. Es können sich wenige oder viele Objekte im Raum befinden. Betätigungen können vertraut oder unbekannt sein, selbst gewählt oder vorgegeben, strukturiert oder unstrukturiert und sie beinhalten einen gewissen Grad der Herausforderung. Die soziale Umwelt kann aus Interaktionen zu zweit, in kleinen oder größeren Gruppen bestehen. Die soziale Gruppe kann vom Kind selber gewählt oder vorgegeben sein. Sie kann aus vertrauten oder unbekanntem Menschen

bestehen, aus Gleichaltrigen, Erwachsenen oder aus beidem (in Übereinstimmung mit Basu S., Kafkes A., Geist R., Kielhofner G., 2006, S 45).

Es gab Untersuchungen, ob Familiengröße und Geschwisterreihe einen Einfluss auf die Spielfähigkeit nehmen, allerdings konnte Barnett 1991 keine signifikanten Ergebnisse finden.

Bezüglich des sozioökonomischen Status der Eltern konnte die Aussage gefunden werden, dass Armut das Spiel der Kinder negativ beeinflusst (Zuben M.V., Crist P.A., Mayberry W., 1991). Der Bildungsstand der Eltern beeinflusst das Spiel nur geringfügig (Sandberg D.E., Meyer-Bahlburg H.F., 1994).

Auch kultureller Hintergrund, Werte und Ansichten beeinflussen die Spielfähigkeit; Erwachsene, im Besonderen Eltern, messen – abhängig von kulturellem Hintergrund und ethnischer Herkunft – den einzelnen Dimensionen der Spielfähigkeit unterschiedliche Bedeutung bei.
(in Anlehnung an Casas A., 2003, S 16f)

1.1.3. Theorien zum kindlichen Spiel

Es gibt eine Vielzahl an Theorien, die den komplexen Vorgang des Spieles zu klären versuchen. Sehr gut ausgearbeitet sind die Psychoanalytische Spieldeutung und die Spieltheorie von Jean Piaget und seinen Mitarbeitern (siehe auch Flitner A., 2002, S 59). Beiden Theorien ist gemeinsam, dass sie dem Spiel die Kraft zur Bewältigung von Geschehnissen zuschreiben – in der psychoanalytischen Theorie gelingt dies durch die reinigende, spielerisch-symbolische Inszenierung, in der Theorie nach Piaget durch Assimilation und Akkommodation des Erlebten.

Psychoanalytische Spieldeutung:

Die psychoanalytische Spieldeutung wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt. Sie ging aus der Beschäftigung mit psychischen Phänomenen hervor und ist eine Fortsetzung der alten Lehre von der Katharsis. Die reinigende Funktion des Spiels liegt darin, dass der Mensch die Möglichkeit hat, sich von Spannungen, die im alltäglichen Leben entstehen, durch das Spielen zu befreien. „Das Spiel ist die charakteristische Phantasiebetätigung des Kindes. Das Kind spielt nach Freud in erster Linie Erwachsenensituationen, also Szenen, in denen es unabhängig von anderen Selbstbestätigung finden, Macht ausüben oder andere Wünsche befriedigen kann“ (Flitner A., 2002, S 72).

„Sigmund Freud hat das Spiel den Phantasieleistungen und damit den Ausdrucksformen des Unbewussten zugeordnet. Das Spiel gehört zu den Fähigkeiten des psychischen Apparats, mit Unannehmlichkeiten fertig zu werden; wie das Phantasieleben dient es vor allem der Entspannung. Der seelische Haushalt ist ebenso wie der organische auf Homöostase, auf Ausgeglichenheit angelegt“ (Flitner A., 2002, S 71).

Im Spiel kann das Kind eine Demütigung oder eine Spannung, die es erlebt hat oder noch erleidet, in eine aktive Situation verwandeln. Eine erlebte spannungsvolle Situation wird im Spiel symbolisch wieder hergestellt, oder auch neu in Szene gesetzt und so lange wiederholt, bis sie assimiliert

beziehungsweise bis sie seelisch gemeistert ist. Das Spiel kann reinigend auf die Seele wirken, indem es das Geschehene oder Verletzende verfügbar macht. Spielend kann das Kind inszenieren, was ihm zuvor als fremd oder gefährlich erschien und es somit in seine Gewalt bekommen. Es kann so aktiv werden, die Kontrolle übernehmen, wo es zuvor passiv das Übel bloß erdulden musste. Daraus ergibt sich die hohe Bedeutung des freien Spiels! Diese reinigende Funktion des Spiels ergibt sich aber nur, wenn das Kind sein Spielthema selber wählt und den Spielverlauf genauso gestaltet, wie es seinen seelischen Bedürfnissen entspricht. Kinder spielen, weil sie auf sensorischer Reizsuche sind, sich motorisch ausagieren möchten, sich mit Themen des sozialen Lebens beschäftigen. So bauen sie ihr Selbstbewusstsein auf. So können sie sich aus Schwächen, Rivalitäten, aus Ängsten oder Isolationen befreien. Sie bringen ihre Eindrücke der äußeren Welt mit ihren Gefühlen und Wünschen der inneren Welt zusammen. Dabei rücken sie sich die Welt zurecht. Und darin liegt auch die Möglichkeit der Selbstheilung des seelisch verletzten Kindes! Das freie Kinderspiel kann ein fortwährender Prozess der Selbstheilung sein. Starke Spannungen im Seelenleben des Kindes sind unvermeidlich, aber es lernt mit seinen Affekten und Spannungen so umzugehen, dass es zurechtkommt und sie bewältigen kann. Dies entspricht auch den - dem Spiel innewohnenden - heilenden Kräften nach Zulliger (in Übereinstimmung mit Flitner A., 2002, S 74ff).

Psychoanalytisch orientierte Forscher zeigen Elemente des Spieles auf, durch die während dieser Tätigkeit die emotionale Ausgeglichenheit eines Kindes und somit die innere Kontrolle über belastende Gefühle wieder hergestellt werden kann. Dies beeinflusst die emotionale Entwicklung von Kindern sehr wesentlich. Die Fähigkeit aktiv beteiligt zu sein, die Realität ausblenden zu können und die innere Kontrolle zu erlangen ist auch eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung effektiver Strategien zum Coping.

Spieltheorie nach Jean Piaget:

Piaget beschreibt die Entwicklung der Intelligenz mit Hilfe zweier Kategorien: „...die Akkommodation ist die Angleichung des Organismus an die äußere Welt... Die Assimilation ist die Einverleibung des Aufgenommenen in den eigenen Organismus... Mit diesem Modell beschreibt er immer wieder die Entwicklung der Intelligenz – die kognitive, sprachliche, soziale und moralische Entwicklung- als Ineinander von Akkommodation und Assimilation... Wenn die Akkommodation überwiegt, so wird dieser Zustand von Piaget als Imitation beschrieben. Überwiegt umgekehrt der Vorgang der Assimilation über die Akkommodation..., so werden dieser Zustand und die damit verbundene Aktivität von Piaget als Spiel bezeichnet. Das Kinderspiel ist die Loslösung einer Erfahrung von der Realität, die Wiederholung von Selbsthandhabung dieser Erfahrung, ihre Zubereitung und Formung mit dem Ziel, diese Erfahrung assimilieren zu können, das heißt, sie in das eigene Verstehen einbauen zu können... Es gehört zu den Techniken der Weltaneignung“ (Piaget 1990, S 60ff).

Ein extremes Beispiel für Assimilation ist das Fiktionsspiel, in dem das Kind die Eigenschaften der Objekte im Sinne einer fiktionalen Welt verändert, als extremer Fall von Akkommodation wird häufig Imitationsverhalten genannt (so auch bei Keller H., 1998, S 156).

Handlungsrepertoire und Probierhandlungen nach Sutton-Smith:

Die Arbeiten von Piaget waren Grundlage für viele andere Forscher, die seine Ergebnisse teils kritisch betrachteten, teils auch ergänzten. So zum Beispiel Brian Sutton-Smith. Er führte 1967 einen Versuch durch, in dem er untersuchte, ob spielintensiven Kindern auf der Basis des Spielens ein größeres Handlungsrepertoire zur Verfügung steht als Kindern, die entsprechende Spiele nicht gespielt haben. Die rein kognitiven Funktionen haben durch vielfältiges Spielen nicht gewonnen. Dafür aber haben Kreativität und Flexibilität erheblich zugenommen, womit sich allerdings auch neue Kombinationsmöglichkeiten im kognitiven Feld ergeben. Somit wäre Spielen in diesem Sinne nicht Training der Erkenntnis, sondern eine Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten. Es stellt vor allem einen großen Variationsreichtum möglichen Verhaltens und möglicher Reaktionen zur Verfügung (weiter spezifiziert bei Flitner A., 2002, S 56ff).

Die Theorie der Probierhandlungen (Sutton-Smith, 1978, S 130) handelt vom Ausprobieren des „anderen“. Es dominiert die Phantasie, die Lust zur Selbstbehauptung, die Abweichung vom Üblichen, die Umkehr von üblichen Verhältnissen (sich fügen und einordnen müssen), die Umkehr von Stärke und Schwäche, von oben und unten, von Erlaubtem und Verbotenem. Rollentausch und Regelveränderung machen oft erst das Spielvergnügen aus. Neue und neuartige Reaktionen, neues und kreatives Verhalten, originelle Antworten kann man nur im Spiel lernen, ohne immer und sofort die Folgen solchen Lernens spüren zu müssen (weiter spezifiziert bei Flitner A., S 130f).

Auch hier ist von einer Vorbereitung auf den Alltag durch das Spiel die Rede. Das Kind kann spielerisch Entscheidungen treffen, kreativ eine Lösung suchen und diese durch Ausblenden der Realität ohne ernste Konsequenzen ausprobieren. So trainiert es lustvoll für den Ernstfall.

Spiel bietet einen sicheren Kontext, in welchem Ideen und Verhalten in einer neuartigen Art und Weise kombiniert werden können. Diese neuen Kombinationen können dann auch in einem anderen Kontext als dem Spiel verwendet werden. In dieser Art und Weise trägt das Spiel zum menschlichen Anpassungsvermögen bei. Symbolspiel zum Beispiel fördert divergentes Denken, Rollenflexibilität, Rollenumkehr und das Gefühl der Autonomie. Das Spiel fordert und fördert Verhaltensinnovationen und Flexibilität, die Problemlösungsfähigkeit und Anpassungsvermögen verbessern. Aktives Experimentieren im Spiel resultiert in der Bildung eines Fähigkeiten- und Verhaltensrepertoires, das für spätere kreative und kognitive Aufgaben benötigt wird (weiter spezifiziert in Fazio L., Parham D., 2008, S 12f).

Während für Psychoanalytiker beim Spiel vor allem die Herstellung emotionaler Ausgeglichenheit und die Erlangung innerer Kontrolle wesentlich ist, steht bei anderen Spieltheorien wiederholt die kreative, flexible Problemlösungsfähigkeit im Mittelpunkt. Allen gemeinsam sind aber die innere Kontrolle des spielenden Kindes, seine intrinsische Motivation und seine Fähigkeit zum Ausblenden der Realität. Kreativität, Problemlösungsfähigkeiten, Flexibilität und innere Kontrolle sind aber auch wichtige Komponenten beim Coping. Es folgt nun eine Erläuterung von Coping, Copingreaktionen und Copingstilen sowie von Theorien, die diesem Thema zu Grunde liegen.

1.2. Coping

Der englisch Begriff Coping bedeutet im Deutschen etwa „zurechtkommen mit...“ und bezieht sich auf den Prozess, mit inneren oder äußeren Anforderungen umzugehen, welche als einschränkend erlebt werden oder welche die Ressourcen eines Menschen übersteigen (in Anlehnung an Gerrig R., Zimbardo P., 2004, S 575).

Coping ist eine Art von sich anpassendem Verhalten. Es ist ein allgemeiner Begriff für die angelernten Verhaltensweisen, die jemand verwendet, um seine persönlichen Bedürfnisse zu erfüllen und sich an die Anforderungen seines Umfeldes anzupassen. Es ist ein aktiver, adaptiver Prozess, der aus der Interaktion und der Integration vieler verschiedener Einzelemente erlernt wurde: aus der Entwicklung des Kindes, seinem Temperament, früheren Erfahrungen, allgemeinen Kompetenzniveau, persönlichen Wertesystem, „wunden Punkten“ und Anforderungen des Umfeldes.

Die Effektivität des Copings variiert auf einem Kontinuum von adaptiv bis nicht adaptiv. Adaptives Coping verstärkt und unterstützt die Bemühungen, für sich selbst zu sorgen und angemessen auf Anforderungen des Umfeldes zu reagieren. Wenn das Kind „adaptives Coping“ zeigt, ist es offen für neue Erfahrungen. „Nicht adaptives Coping“ behindert die Bemühungen für sich selbst zu sorgen und führt zu Antworten, die für die Anforderung des Umfeldes unpassend sind. Obwohl das nichtadaptive Verhalten dem Kind möglicherweise hilft, eine Stresserfahrung zu bewältigen, so behindert es doch neues Lernen, weil das Kind Anstrengungen unternimmt, um sich gegen ein Versagen zu schützen. „Nicht adaptives Coping“ kann mit der Zeit zu übermäßigem Stress und verstärkter Verwundbarkeit führen. Dadurch wird ein Kind vulnerabel, das Gegenteil von resilient. Das Konzept des Coping konzentriert sich dabei darauf, wie ein Kind etwas tut, und auf die persönlichen Ressourcen, die es zur Verfügung hat, um mit der Situation zurechtzukommen. Das heißt nicht, dass es dabei erfolgreich sein muss, aber dass es zumindest Anstrengungen unternimmt.

(weiter spezifiziert bei Zeitlin S., 1985, S 1f)

1.2.1. Theorien zum Coping

Das „Coping Inventory by Shirley Zeitlin, Ed.D.“ wurde 1985 entwickelt. Es basiert auf 3 theoretischen Konzepten:

- Die Feldtheorie von Lewin K. (1951): verwendet den Begriff „Feld“, um eine Person in ihrem Umfeld zu einem beliebigen Zeitpunkt zu beschreiben. Seine Theorie besagt, dass „...ob eine bestimmte Verhaltensweise auftritt oder nicht, hängt nicht vom Vorhandensein oder der Abwesenheit eines Umstandes oder einer ganzen Reihe von Umständen separat betrachtet ab, sondern von der Konstellation all dieser Umstände in ihrer Gesamtheit“. Er betrachtet Verhalten als Komplex, als eine Integration vieler Aspekte des Funktionierens.
- Das Transaktionsmodell der kindlichen Entwicklung erkennt die Wechselwirkung zwischen dem Kind und seinem Umfeld und die Notwendigkeit Ressourcen zur Verfügung zu haben, um mit sich selbst und dem Umfeld zurechtzukommen. Die Beziehungen zwischen den angeborenen und den erlernten Charakteristiken eines Kindes und die Qualität des ihn umsorgenden Umfeldes bestimmen mit der Zeit die Qualität des Ergebnisses. Scheitern wird hier als Folge einer

Fehlfunktion in der Wechselwirkung zwischen Organismus und Umfeld gesehen, die das Kind daran hindert, die Welt angepasst zu organisieren. Genau die Verhaltensweisen, die das Kind in diese Wechselwirkungen einbringt, werden im Coping Inventory bewertet.

- Piagets Modell über die Entwicklung neuer kognitiver Strukturen (1960) basiert auf der Interaktion zwischen dem Kind und seinem Umfeld. Er beschreibt in seinem Konzept die Entwicklung der individuellen Intelligenz des Kindes als progressive Anpassung von Gedanken, von Denken und Handeln an das Umfeld. Die Strategien, die ein Kind verwendet, um Reize zu assimilieren und akkomodieren, sind Copingstrategien. Sie beeinflussen das Ergebnis des Prozesses.

(so auch bei Zeitlin S., 1985, S 1ff)

Assimilation bedeutet die Aufnahme und Organisation von Erfahrungen über die Umwelt nach Maßgabe der im Individuum verfügbaren affektiv-kognitiven Strukturen. Jede neue Interaktionserfahrung mit der Umwelt wird in ein bereits bestehendes Schema integriert. Durch die aktive Organisations- und Verarbeitungsleistung des Individuums wird die Information an das bisherige Wissen „angeglichen“.

Akkommodation bedeutet die Modifikation von bereits existierenden affektiv-kognitiven Strukturen anhand von Umwelterfahrungen. So wird eine bessere Umweltpassung erreicht.

Unter majorisierender Äquilibration versteht man, dass Kinder nicht den Zustand der Spannungslosigkeit und Ruhe suchen, sondern sie lassen sich aktiv von der Umwelt „herausfordern“. Eine zu hohe Anpassungsspannung ist nicht förderlich und bedarf eines aktiven Ausgleichs- und Lösungsversuches.

(siehe auch Resch et al, 1999; S 13)

Im Bewältigungsmodus, welcher dem Coping gleichzusetzen ist, bilden Assimilation und Akkommodation ein Gleichgewicht. Bei neuen Anforderungen, die nicht durch gewohnte Reaktionen erfolgreich gemeistert werden können, bedarf es der Auseinandersetzung. Bewältigung ist immer eine Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten. „Durch Bewältigungsprozesse ist der Erfolg noch nicht garantiert, aber Coping basiert auf der Annahme, dass es besser ist, möglichst viel Information zu sammeln und dass es sinnvoll ist, sich einem sozialen Abstimmungsprozess zu unterziehen, bevor man handelt. Coping basiert also auf dem Realitätsprinzip... Im Abwehrmodus sind also Assimilation und Akkommodation im Ungleichgewicht. Abwehr ist ein überassimilatorischer Prozess und bedeutet die Stiftung von Sinn, wo für andere Menschen keiner ist. Während Coping eine absichtlich gewählte und flexible Strategie bedeutet, die der intersubjektiven Realität und Logik verpflichtet bleibt, sind Abwehrmechanismen zwanghaft starr und verzerren die intersubjektive Logik... Im Gegensatz zur Bewältigung sind Abwehrmechanismen rigide Strategien, die situationsunabhängig anwendbar eine Desaktualisierung der problembezogenen Irritation auf globale Weise ohne wirkliche Problemlösung ermöglichen. Coping-Strategien sind Strategien, die eine Wahl der Perspektive ermöglichen. Demgegenüber ermöglichen Abwehrmechanismen nur noch die Wahl der Reaktion“ (Resch et al., 1999, S 233ff).

1.2.1. Formen von Copingreaktionen

Beim Coping wird unterschieden, wie ein Kind „mit sich selbst“ und „mit dem Umfeld“ zurechtkommt. „Mit sich selbst zurechtkommen“ ist die Art und Weise, wie ein Kind den persönlichen Anforderungen genügt. „Mit dem Umfeld zurechtkommen“ bedeutet, wie ein Kind sich an das Umfeld anpasst (weiter spezifiziert bei Zeitlin S., 1985, S 3ff).

Weiters werden zwei Möglichkeiten des Coping danach definiert, ob das Problem direkt angegangen wird oder ob das mit dem Stress verbundene Unbehagen reduziert wird (so auch bei Gerrig R., Zimbardo P., 2004, S575).

Die problemorientierte Methode, auch problemorientiertes Coping genannt, ist nützlich, um *kontrollierbare Stressoren* zu bewältigen – das sind Stressoren, die man durch das eigene Handeln verändern oder beseitigen kann. Diese unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Stressor ist gleichzusetzen mit aktivem Coping.

Die emotionsorientierte Methode, auch emotionsorientiertes Coping genannt, ist nützlich, wenn es darum geht, die Auswirkung von eher *unkontrollierbaren Stressoren* zu bewältigen.

Je mehr verschiedene Strategien einem Menschen zur Verfügung stehen, desto besser gelingt ihm das Coping. Ein gutes Selbstvertrauen kann uns davor schützen, die vollen Auswirkungen vieler Stressoren zu erfahren, denn alleine der Glaube, Ressourcen zum Coping schnell verfügbar zu haben, verkürzt die stressige, chaotische Reaktion. Die Überzeugung, dass man den Verlauf oder die Folgen eines Ereignisses oder einer Erfahrung verändern kann ist im Umgang mit Stressoren oft hilfreich. Dies wird auch als wahrgenommene Kontrolle bezeichnet. Eine weitere Ressource kann die soziale Unterstützung von anderen Menschen darstellen, materielle Hilfe, sozio-emotionaler Hilfestellung und Hilfe durch Informationen, um eine Person beim Zurechtkommen mit Stress zu unterstützen (in Anlehnung an Gerrig R., Zimbardo P., 2004, S 577ff).

Durch persönliche Erfahrungen entwickelt jedes Individuum einen einzigartigen Copingstil. *Der Copingstil ist die Art und Weise, wie jemand gewohnheitsmäßig mit sich und seinem Umfeld zurechtkommt, indem er bestimmte spezifische Strategien verwendet.* Der Copingstil beschreibt eine charakteristische Verhaltensweise. Er beschreibt nicht das spezifische Verhalten, das ein Kind in einer bestimmten, konkreten Situation verwendet (so auch bei Zeitlin S., 1985, S2f).

1.2.3. Copingstil und Effektivität des Copings

Die folgenden drei bipolaren Dimensionen wurden basierend auf der Literatur von Zeitlin zum Thema gewählt, weil sie helfen, den Copingstil eines Kindes zu beschreiben.

1. produktiv – unproduktiv:

- *Produktive Copingverhaltensweisen sind sozial verantwortlich, verstärken das Selbstwertgefühl und führen zu den gewünschten Ergebnissen.* Um effektiv zu sein, muss das Kind eine Antwort auf die Anforderungen seines Umfeldes finden, denen es ausgesetzt ist. Dies umfasst eine Fähig-

keit, zu beeinflussen, was passiert, sowie eine gewisse Kontrolle über die eigenen Bedürfnisse und die Anforderungen des Umfeldes zu haben.

- *Unproduktive Copingverhaltensweisen sind sozial unverantwortlich, verringern das Selbstwertgefühl und führen nicht zu den gewünschten Ergebnissen.*

2. flexibel – starr:

- *Personen mit flexiblem Coping nutzen eine Vielzahl und Auswahl an verschiedenen Strategien effektiv. Sie zeigen die Fähigkeit ihre Pläne in angemessener Weise zu verändern oder bereits bestehende Vorstellungen umzuändern. Flexibilität ist die Fähigkeit differenziert auf verschiedene Situationen und Anforderungen zu antworten. In einer Studie beobachteten Murphy und Moriarty 1976 dass „emotionale und kognitive Flexibilität wichtig für die Fähigkeit zur Genesung, für die Wiederherstellung einer klaren Wahrnehmung, für Realitätssinn und für emotionales Wohlbefinden erschien.“*

Die Fähigkeit zu einer konstruktiven Veränderung muss dabei unterschieden werden von der Tendenz die Aufmerksamkeit auf eine ablenkbare, unkontrollierte, zwangsweise oder impulsive Art zu verschieben.

- *Personen mit starrem Coping wiederholen die gleichen Strategien ungeachtet der Resultate.*

3. aktiv – passiv:

- *Personen mit aktivem Copingverhalten initiieren und bleiben bei einer Handlung, egal ob mental oder körperlich. Aktive Kinder kommen mit mehr Aspekten ihres Umfeldes in Kontakt. Sie haben mehr Gelegenheiten Beziehungen oder Interessen zu entwickeln, mehr Wahlmöglichkeiten und mehr Möglichkeiten einen Ersatz zu finden, um mit Frustration zurechtzukommen. Sie haben auch mehr Erfahrungen, sie können auch in Versuch-Irrtum-Situationen auf mehr Erfahrungen zurückgreifen, sie haben mehr Praxis bei ihren Fähigkeiten und daher mehr motorische und affektive Ressourcen für ihr Coping. Ein effektives Aktivitätsniveau ist hierbei von unkontrollierter Hyperaktivität zu unterscheiden.*
- *Personen mit passivem Copingverhalten unternehmen keinen Versuch Handlungen zu initiieren und fortzuführen. Sie können sich dabei zurückziehen oder passiv jeder Form der Beteiligung widerstehen.*

(in Übereinstimmung mit Zeitlin S., 1985, S 3f)

Coping bedeutet so viel wie mit inneren und äußeren Anforderungen zurecht zu kommen. Dies wird vom kindlichen Umfeld beeinflusst und umgekehrt. Es besteht also eine Wechselwirkung. Die Verhaltensweisen, die das Kind in diese Wechselwirkung einbringt, können bewertet werden. Das Kind kann sich produktiv bis unproduktiv, flexibel bis starr und aktiv bis passiv verhalten. Je aktiver, produktiver und flexibler sich ein Kind verhält, desto besser gelingt ihm auch das Coping.

Dieser Copingstil beziehungsweise die Effektivität des Copings eines Kindes können mit dem Coping Inventory gemessen werden. Dabei werden 48 Items beobachtet oder erfragt und in zwei Kategorien von Copingverhalten - nämlich „zurechtkommen mit sich selbst“ sowie „zurechtkommen mit dem Umfeld“ und in drei Dimensionen von möglichen Copingstilen eingeteilt. Die Fragen zur Ermittlung des Copingstils sind problemorientiertem oder emotionsorientiertem Coping zuordenbar. Eine

genauere Beschreibung dieses standardisierten Beobachtungsbogens erfolgt ebenfalls im Kapitel Methodik, da er bei der Durchführung der vorliegenden Untersuchung eingesetzt wurde. Der vollständige Beobachtungsbogen ist im Anhang wiedergegeben.

Im nächsten Kapitel wird versucht, die Zusammenhänge zwischen Spielfähigkeit und der Effektivität des Copings herzustellen und aktuelle Forschungsergebnisse zu präsentieren. Dies führt hin zur Fragestellung dieser Arbeit.

1.3. Die Beziehung zwischen Spielfähigkeit und Coping

Unter Spielfähigkeit versteht man die Kombination von intrinsischer Motivation, der Fähigkeit, kreativ und einfallsreich zu sein, und des Gefühls eines Kindes für die Kontrolle seines Umfeldes.

Lieberman fand einen hohen statistischen Zusammenhang von Kreativität und Spielfähigkeit (nach Flitner A; 2002, S 54ff). Piaget sah das Kinderspiel als Loslösung einer Erfahrung von der Realität und ihrer Formung, um sie in das eigene Verstehen einbauen zu können. Sutton-Smith fand, dass das Spiel zur Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten führt und dass im Spiel Probierhandlungen stattfinden, um neues, kreatives Verhalten zu erwerben. Durch die dadurch gewonnene Flexibilität kommt es zu besseren Problemlösungen und Anpassungsfähigkeiten. Die Psychoanalytische Spieldeutung betonte die reinigende und heilende Wirkung des Spiels. Es dient dazu, mit Spannungen und Unannehmlichkeiten fertig zu werden und die innere Kontrolle wieder herzustellen.

Coping bedeutet, mit inneren und äußeren Anforderungen zurecht zu kommen. Es erfolgt entweder problem- oder emotionsorientiert. Ressourcen spielen eine wichtige Rolle beim Coping; dies können zum Beispiel ein gutes Selbstvertrauen, wahrgenommene innere Kontrolle, Kreativität, Flexibilität oder soziale Unterstützung von anderen Menschen sein.

Effektives Spiel und effektives Coping weisen zahlreiche ähnliche Charakteristika auf. Beide sind selbstbestimmte Prozesse, die folgendes verknüpfen: kreative, strategisch vielfältige Vorgehensweisen; weiters Ausdauer, aktive Beteiligung, Flexibilität; und sie produzieren oft positive Affekte. Dies haben Bundy, 1993; Florey, 1971; Garnezy & Ruttner, 1983; Zeitlin & Williamson, 1990 nachgewiesen (in Übereinstimmung mit Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 222).

Stagnitti K. & Unsworth C. stellten 2000 fest, dass Kinder mit eingeschränkter Spielfähigkeit auch Einschränkungen in den Aktivitäten des täglichen Lebens haben. Diese Einschränkungen können soziale, emotionale und kognitive Konsequenzen haben. Sie zeigen z.B. wenig Umgang mit Gleichaltrigen und sind auch nicht bzw. sehr wenig in die Gemeinschaften mit Gleichaltrigen integriert. Sie haben Probleme in der Alltagsbewältigung, und somit auch in ihrem Coping (so auch bei Stagnitti K., Unsworth C., 2000, S 121).

Kinder mit eingeschränkter Spielfähigkeit zeigen wenig Spielideen, wenig Spielentwürfe bzw. Spielmuster, in denen sie sich mit Schwierigkeiten auseinandersetzen und zu einer eigenen Lösung kommen können. Wenn die innere Ausgeglichenheit verloren geht, entgleist meist auch das Spiel und das Kind zeigt auffälliges Verhalten – es kann seinen Alltag nicht mehr adäquat bewältigen.

Wenn Kinder spielen, testen sie die Realität und experimentieren mit Rollen und Lebensaufgaben als eine Vorübung für die Entwicklung von reifen Fähigkeiten zum Coping. Studien von Dunsky, Fisher und Smilansky aus dem Jahr 1968 zeigten, dass Interventionen beim Spiel die kognitiven, sozialen und divergenten Problemlösefähigkeiten von Kindern positiv beeinflussen, wodurch ihre Fähigkeiten zum Coping verbessert werden. Coping ist eine Antwort auf einige Formen von Stress, die das Kind herausfordern, aus geeigneten Verhaltensweisen eine effektive Strategie auszuwählen. Viele Fähigkeiten, die Kinder während ihres Spieles entwickeln, werden auch zum Coping gebraucht. Durch das Spiel werden Fähigkeiten entwickelt, die adaptive Verhaltensweisen lebenslang beeinflussen. Dieser Umstand wird auch in der Therapie verwendet, um mit dem Kind an Strategien zum Coping zu arbeiten. In der therapeutischen Spielumgebung können sie ihre Strategien testen und dabei Kreativität, Flexibilität und Problemlösefähigkeiten ohne Risiko einsetzen (in Anlehnung an Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 221).

Die Verbindung von Spiel und Coping sind von Compass, 1987; Rosen, 1974; Takata, 1971; Williamson & Weiner, 1995 in folgenden Dimensionen hergestellt worden: Anpassungsfähigkeit an die Anforderungen des Umfelds, Erkundung verschiedener Möglichkeiten, kreative Problemlösung, soziale Kompetenz und intrinsische Motivation (in Anlehnung an Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 222).

Auffallend ist die Ähnlichkeit dieser soeben angeführten Dimensionen mit jenen Charakteristika, die resilienten Kindern zugeschrieben werden: „Charakteristika des Temperaments und des Verhaltens resilienter Kinder umfassen Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, die Fähigkeit vielfältige Problemlösungsstrategien zu verwenden, sozial verantwortliches Verhalten, positive Grundstimmung, Ausdauer, hohe Eigeninitiative, die Selbstwahrnehmung, dass man die Dinge unter Kontrolle hat, kreatives Denken und hohes Selbstbewusstsein. Das haben Arend et al., 1979; Carson & Bittner, 1993; Compass, 1987; sowie Hupp et al., 1992 belegt. Oft werden resilienten Kindern mit effektivem Coping und spielfähigen Kindern die gleichen Fähigkeiten zugeschrieben“ (Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 222).

Betrachtet man die zuvor dargestellte Literatur, so fällt auf, dass Kreativität, vielfältige Problemlösungsstrategien, flexibles Denken und Handeln, aktive Teilhabe, Selbstvertrauen und die Kontrolle über innere Zustände und umweltbedingte Faktoren sowohl bei der Spielfähigkeit als auch beim Coping relevant sind und immer wieder genannt werden. Es gibt also auch in diesen Dimensionen wahrscheinliche Zusammenhänge, die noch nicht genauer geklärt wurden.

Sowohl Spiel als auch Coping wurden - isoliert für sich - intensiv beforscht, ihre Beziehung zueinander aber in nicht so großem Ausmaß. In der Literatur lassen sich einige Zusammenhänge finden, aber praktisch wurde dieser Zusammenhang noch wenig belegt. Es konnten bei einer intensiven Internetrecherche lediglich zwei Studien aus den USA gefunden werden, die sich mit dieser Fragestellung näher beschäftigt haben.

Die erste Studie stammt aus dem Jahr 1999 und wurde von Saunders, Sayer und Goodale in Massachusetts durchgeführt: The Relationship Between Playfulness and Coping in Preschool Children: A Pilot Study. Es wurden bewusst 7 Institutionen mit sehr verschiedenen Bedingungen ausgewählt, in denen dann die Erzieher 19 Kinder auswählten. Weiters gab es eine Vielzahl von

Einflussfaktoren, die sehr verschieden waren. So zum Beispiel die Spielumgebung der Kinder und die pädagogische Ausrichtung der jeweiligen Institution. Das Spielverhalten der Kinder wurde von den Studienautorinnen durch den Test of Playfulness nach A. Bundy getestet. Die Fähigkeit zum Coping der Kinder wurde durch ihre Erzieher anhand des Coping Inventory nach S. Zeitlin bewertet. Eine positive, signifikante Korrelation wurde zwischen dem Grad der Spielfähigkeit und den Fähigkeiten zum Coping der Kinder gefunden. Mädchen wurden als besser spielfähig beurteilt als Buben und erzielten auch höhere Werte bei den Fähigkeiten zum Coping. Jüngere Kinder die zwischen 36 und 47 Monaten alt waren wurden als bessere Spieler und fähiger zum Coping befunden, als ältere Kinder zwischen 47 und 57 Monaten (weiter spezifiziert bei Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 221 ff).

Die zweite Studie stammt aus dem Jahr 2003 und wurde von Hess L. und Bundy A. durchgeführt: The Association Between Playfulness and Coping in Adolescents. 30 männliche Jugendliche zwischen 14-17 Jahren nahmen teil; 16 davon mit normaler Entwicklung, 14 mit ernsten emotionalen Störungen. Alle wurden mit den ToP nach A. Bundy und dem Coping Inventory nach S. Zeitlin getestet. Eine signifikante positive Korrelation ($r=.785$; $p<.01$) zwischen der Spielfähigkeit der Jugendlichen und ihren Fähigkeiten zum Coping wurde gefunden. Die hohe Korrelation zwischen Spielfähigkeit und Coping legt die Idee nahe, Fähigkeiten, welche zum Coping benötigt werden - im Speziellen die Fähigkeit, zu adaptieren und Probleme und Ziele in einer flexiblen Art und Weise anzugehen - durch Spiel zu verbessern (in Anlehnung an Hess L., Bundy A., 2003).

Hess und Bundy warfen am Ende dieser Studie die Frage auf, welche speziellen Fähigkeiten des Copings durch Spiel zu fördern seien – ohne diese jedoch zu beantworten. Bei der Auswertung des Coping Inventory nach Zeitlin werden eigene Werte für die drei unterschiedlichen Ausprägungen des Copingstiles ermittelt. Dies bezieht sich auf „produktiv – unproduktiv“, „aktiv – passiv“ und „flexibel – starr“. Daraus lässt sich ablesen, in welchen Bereichen die Kinder Stärken und in welchen Schwächen aufweisen. Für die Zielsetzung in der Therapie wäre es hilfreich zu wissen, ob eine Kategorie des ToP besonders mit einer Kategorie des CI korreliert oder nicht. Daraus wäre abzuleiten, welche therapeutischen Interventionen bei einer bestimmten Schwäche im Coping anzuwenden wären.

Bei der intensiven Auseinandersetzung mit dem Test of Playfulness nach A. Bundy und dem Coping Inventory nach S. Zeitlin fielen einige Parallelen auf:

- So gibt es beim ToP die Kategorie „innere Kontrolle“, die bedeutet, dass die Kontrolle über die Handlung intern abläuft und das Kind Entscheidungsfreiheit hat. Bei einem „produktiven Copingstil“ (CI) kann das Kind Antworten auf die Anforderungen seines Umfeldes finden. Es muss dabei beeinflussen, was passiert – dazu benötigt es eine gewisse Kontrolle über die eigenen Bedürfnisse und die Anforderungen des Umfeldes. „Entscheidungsfreiheit“ im einen Fall – „Kontrolle der Bedürfnisse“ im anderen – das war als Parallele zu prüfen.
- Weiters fanden sich Ähnlichkeiten in den Kategorien „intrinsische Motivation“ (ToP) und „aktiver Copingstil“ (CI). Aktives Coping heißt, dass das Kind Handlung initiiert und dabei bleibt – intrinsische Motivation bedeutet, dass es sich aktiv am Spiel beteiligt, dass es dabei bleiben kann, dass der Prozess des Spieles wichtiger ist als das Ergebnis und das Kind positive

Gefühle beim Spiel erlebt und deshalb von sich aus motiviert ist – hier sind ähnliche Begriffe wie „aktiv sein“ und „von sich aus motiviert“ auffallend – und waren damit als Parallelen zu prüfen.

Ob diese Kategorien des Tests of Playfulness mit den Kategorien des Coping Inventory korrelieren, oder nicht, war bis jetzt noch nicht Gegenstand einer Untersuchung.

Es wurden bereits einige Einflussfaktoren der Spielfähigkeit wie Alter und Geschlecht der Kinder untersucht, bezüglich sozioökonomischen Status der Eltern gibt es bislang keine Ergebnisse.

Weiters interessieren die Wirkzusammenhänge zwischen Spielfähigkeit und Coping – in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht. Gibt es neben der quantitativen Erhebung von Testwerten auch eine qualitative Aussage die den Tests entnommen werden kann? Beim Test of Playfulness werden Beobachtungen gemacht, beim Coping Inventory viele Items mit qualitativem Inhalt abgefragt. Wie ergänzen sich die Daten der beiden Tests?

Und es stellt sich die Frage, ob die getesteten Kinder typische Profile in der Spielfähigkeit und beim Coping erreichen und ob einzelne Items der Tests besonders aussagekräftig sind.

Je besser das Verständnis vom Verhältnis von Spielfähigkeit und Effektivität des Copings ist, desto besser können auch Behandlungsansätze gefunden werden. Ergotherapeutinnen und Ergotherapeuten können Kindern helfen, ihr optimales Potential zu erreichen.

Der Zweck dieser Studie war es zu bestimmen, ob es eine ausreichende Evidenz für eine Beziehung zwischen der Spielfähigkeit und der Effektivität des Copings von Kindergartenkindern gibt, um Beobachtungen aus der Praxis zu verifizieren und eine systematische Weiterentwicklung therapeutischer Interventionen zu unterstützen.

Forschungsfrage und Nebenfragen

Diese Überlegungen führten zur Forschungsfrage, die dieser Untersuchung zu Grunde liegt:
Steht die Spielfähigkeit von Kindergartenkindern im Alter von 4 – 6 Jahren mit ihren Fähigkeiten zum Coping in Beziehung – oder nicht?

Die Arbeitshypothese lautete, dass die Fähigkeiten positiv korreliert sind, dass also Kinder mit einer besseren Spielfähigkeit auch eine bessere Fähigkeit zum Coping aufweisen.

Ausgehend von dieser Forschungsfrage wurden weitere Fragestellungen abgeleitet, die sich mit verschiedenen Aspekten von Spielfähigkeit und Coping auseinandersetzen (Nebenfragen):

- Findet sich eine Kategorie im Test of Playfulness, die deutlicher mit einer Kategorie des Coping Inventory korreliert als mit den übrigen?

- Ist beim Vergleich der erreichten Ergebnisse in den einzelnen Kategorien des Tests of Playfulness ein bestimmtes Profil für gute und schlechte Spielfähigkeit zu identifizieren? Und ist beim Vergleich der erreichten Ergebnisse in den Kategorien des Coping Inventory ein bestimmtes Profil für gute oder geringe Fähigkeit zum Coping zu finden?
- Gibt es in den beiden Tests Items, die besonders aussagekräftig sind? Aussagekräftig bedeutet in diesem Sinne, dass ein einzelnes Item mit dem Gesamtergebnis des jeweiligen Tests besonders deutlich korreliert und somit einen hohen prädiktiven Wert für das Gesamtergebnis hat.
- Beeinflusst der sozioökonomische Status der Eltern die Spielfähigkeit ihrer Kinder?
- Welche Aussagen über das Profil der Spielfähigkeit und dem Profil bezüglich Coping eines Kindes kann nach Auswertung der Tests getroffen werden?

2. METHODIK

2.1. Design

Es wurde eine analytische Fall-Kontroll-Studie mit einer quantitativen Methode der Datengewinnung an 22 Kindergartenkindern durchgeführt. Für 11 Kinder mit geringer Spielfähigkeit wurde eine Vergleichsgruppe mit 11 Kindern, die eine gute Spielfähigkeit aufwiesen, gebildet. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Zusammensetzung dieser Gruppen bezüglich Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund gleich gestaltet- also gematched wurde, um beeinflussende, personenbezogene Störfaktoren auszubalancieren (Trimmel M., 1997, S 116).

Der sozioökonomische Status der Familie des Kindes wurde nachträglich durch die Beitragseinstufung erhoben.

Weiters wurde versucht, die Umweltbedingungen so ähnlich wie möglich zu gestalten. Deshalb wurde nur ein Kindergarten zur Untersuchung herangezogen. Es handelte sich hierbei um einen städtischen Kindergarten des Magistrats Linz mit 6 Gruppen à maximal 23 Kindern. Die Kinder leben in einem ähnlichen städtebaulichen Umfeld in Linz, Stadtteil Neue Heimat: Wohnsiedlungen mit Mehrfamilienhäusern, ähnlicher sozioökonomischer Status; hoher Migrationsanteil, maximal durchschnittliches Einkommen.

Die Gruppenräume sind rund 50 m² groß und alle sehr ähnlich eingerichtet. Es gibt jeweils einen Bau- und Konstruktionsbereich, Kuschel- und Bilderbuchbereich, einen Bereich für Rollen- und Verkleidungsspiele, einen Kreativbereich, einen Bereich für didaktische Gesellschaftsspiele usw. Weiters steht ein großer Bewegungsraum mit 80 m² und ein Garten mit 2600 m² zur Verfügung.

Die pädagogische Konzeption gilt für alle 6 Gruppen gleichermaßen. Schwerpunkte liegen auf der kognitiven Entwicklungs- und Sprachförderung, der sozialen Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, der interkulturellen Erziehung, dem Fördern von Kompetenzen sowie der Bewegungserziehung. Der Tagesablauf sieht ein ausgewogenes Verhältnis von Freispielphasen und Förderangeboten vor. Es erfolgt auch täglich ein Aufenthalt im Freien (Gumpenberger C., persönliche Mitteilung, Dezember 2008).

Zur Erhebung der Daten für die Spielfähigkeit wurde eine Beobachtung unter natürlichen Bedingungen, also in den Gruppenräumen des Kindergartens, meist aus großer Entfernung mit Hilfe von Videotechnik durchgeführt. Wenn das Kind im Spiel vertieft war, bemerkte es den Vorgang oft gar nicht. So konnten einigermaßen realistische Verhaltensdaten mit allen natürlich gegebenen Einflüssen gewonnen werden.

Zur Erhebung der Daten für die Fähigkeit zum Coping wurde eine Befragung der Kindergartenpädagoginnen anhand eines hoch strukturierten Interviews durchgeführt (siehe auch Trimmel M., 1997, S 123f).

2.1.1. Test of Playfulness

Zur Erhebung der Spielfähigkeit wurde der Test of Playfulness nach Bundy, Version 4.0-5/05 ausgewählt. Dieser ist eine nicht teilnehmende Beobachtung, in der Kinder zwischen 2 bis 8 Jahren in einer alltäglichen Spielsituation im Kindergarten beobachtet werden. Die 21 Test-Items quantifizieren die Spielfähigkeit nach den Kategorien Quelle der Motivation (intrinsisch – extrinsisch), Wahrnehmung der Kontrolle (intern – extern), Ausblenden der Realität (frei – nicht frei) sowie Framing. Die Zuordnung der einzelnen Testitems (im folgenden Text kursiv geschrieben) zu diesen vier Kategorien wird folgendermaßen vorgenommen:

Intrinsische Motivation wird daran gemessen, wie *aktiv* ein Kind am Spiel beteiligt ist, ob der *Prozess* wichtiger ist als das Ziel, ob es bei der Spielaktivität *bleiben* kann und ob es beim Spiel *positive Gefühle* zeigt.

Innere Kontrolle bezieht sich darauf, ob das Kind *selbst entscheidet*, was es spielt, ob es sich dabei ausreichend *sicher fühlt*, ob es die Aktivität so *verändern* kann, dass sie auch spannend bleibt, ob das Kind *mit Objekten hantiert* und wie leicht es ihm fällt, von einer Spielaktivität zur nächsten zu *wechseln*. Die geteilte Kontrolle (also auf das Umfeld bezogen) wird daran gemessen, ob das Kind *mit anderen verhandelt*, um seine Bedürfnisse erfüllt zu bekommen, ob das Kind am *sozialen Spiel* teilnimmt, ob es das Spiel anderer *unterstützt*, ob es *zu einer Gruppe stoßen* kann, ob es ein Spiel *initiiert* und Spielzeug oder Spielpartner mit anderen *teilen* kann.

Das Ausblenden der Realität bezieht sich auf die Fähigkeit, sich an *Unfug oder am Necken* zu beteiligen, auf das „*so tun als ob*“, auf *scherzen und Spaß machen* sowie Objekte und Personen auf unkonventionelle Art und Weise in das Spiel mit einzubeziehen (=Kreativität).

Framing misst, ob das Kind bereitwillig verständliche mimische, verbale und körperliche *Hinweise* - wie sich das Gegenüber verhalten soll – *gibt* und ob es auf die Hinweise anderer *reagieren* kann. (so auch bei Parham D., Fazio L., 2008, S 71ff)

Drei Kategorien von Spielverhalten wurden auf einer vierteiligen Likert-Skala mit Werten von 0-3 bewertet. Dies waren das Ausmaß des Spielverhaltens - bezogen auf das beobachtete Verhalten, die Intensität, mit der das Kind teilnahm, und die Fertigkeiten in Bezug auf das Spielverhalten. Außerdem wurden Ausmaß und Intensität mit einem Bewertungssystem bewertet, das auf der Rasch-Analyse basiert. Der Test ist im Anhang dieser Arbeit in deutscher Übersetzung enthalten. Diese wurde von der Autorin durchgeführt; es liegen keine eigenen Gültigkeitsstudien für diese Übersetzung vor.

Zur Auswertung des ToP wurde das „ToP-Auswertungsblatt“ (im Englischen: Keyform) verwendet. Dieses Auswertungsblatt zeigt die relative Schwierigkeit jedes einzelnen Items gegenüber Mittelwert und Standardabweichung aller Items. Die Bewertung jedes einzelnen Items wird auf dem Auswertungsblatt eingetragen. Danach kann eine waagrechte Linie gezogen werden, die so positioniert wird, dass gleich viele Einzelbewertungen jeweils oberhalb und unterhalb dieser Linie liegen; die Linie markiert daher den Median der Einzelbewertungen. Am rechten Ende der waagrechten Linie kann dann an der Bewertungsskala das ToP Ergebnis abgelesen werden, das für die weiteren statistischen Berechnungen verwendet wird. Im Anhang ist eine eingescannte Version des Auswertungsblattes enthalten.

Der ToP wurde in 3 Studien auf Test-Retest-Reliabilität untersucht. Für die Entwicklung des Tests of Playfulness wurden die Daten von fast 2000 Kindern für die Rasch-Analyse herangezogen. Im Laufe der Zeit entsprachen 96% der Items, 93% der Teilnehmer und 95% der Tester den Annahmen des Rasch-Modells. Der Test gilt als valide und reliabel (Parham D., Fazio L., 2008, S 77ff).

2.1.2. Coping Inventory

Die Fähigkeiten zum Coping der Kindergartenkinder wurden mit dem „Coping Inventory: a measure of adaptive behavior by Shirley Zeitlin, Ed.D. (1985) – observation form“ erhoben.

Bei diesem Test kann die Datenerfassung durch systematische Beobachtung des Verhaltens der Kindergartenkinder im Familienumfeld oder im Kindergarten erfolgen. Der Beobachtungsbogen ist für die Bewertung der Verhaltensmuster und Fähigkeiten von Kindern im Alter von 3 - 16 Jahren geeignet. Er erfasst das Verhalten beim Coping, welches das Selbst und die Umwelt betrifft, und misst „produktiven – nicht produktiven“, „aktiven – passiven“ sowie „flexiblen – rigiden“ Copingstil. Auch Eltern und Kindergartenpädagoginnen können zusätzlich als Datenquelle herangezogen werden.

Insgesamt werden 48 Testitems beobachtet beziehungsweise erfragt und auf einer fünfteiligen Likert-Skala mit Werten von 1 - 5 bewertet. Danach werden ein Index für angepasstes Verhalten („adaptive behavior index“, ABI) und ein Profil des Copings erstellt.

Da für die Durchführung der Interviews eine Übersetzung des Testes ins Deutsche erforderlich war, erfolgte diese durch die Autorin. Es liegen keine Gültigkeitsstudien für die deutsche Übersetzung vor. Die Fragen sind im Anhang nachzuschlagen.

Reliabilität und Validität des CI wurden in einem Feldversuch mit insgesamt 1119 Kindern im Alter von 3 - 16 Jahren untersucht. Die Kinder wiesen unterschiedlichen ethnischen Hintergrund, sozio-ökonomischen Status und Herkunft auf (Zeitlin S., 1985, S 6).

Zum Beweis der Validität wurde das CI mit mehreren Arten von Instrumenten verglichen. So mit den Tests für angepasstes Verhalten (AAMD Adaptive Behavior Scale), Tests für kognitive Fähigkeiten (The Wechsler Intelligence Scale und The Cognitive Abilities Test) sowie Tests für Selbstbild und Ergebnisse von Leistungstests (The Piers-Harris Children`s Self-Concept Scale und verschiedene Leistungstests) (so auch bei Zeitlin S., 1985, S 8ff).

Die folgenden Reliabilitätskoeffizienten wurden für die innere Konsistenz des Testes bestimmt (siehe auch Zeitlin S., 1985, S 18):

„mit sich selbst zurechtkommen“ produktiv	0,92
„mit sich selbst zurechtkommen“ aktiv	0,84
„mit sich selbst zurechtkommen“ flexibel	0,91
„mit dem Umfeld zurechtkommen“ produktiv	0,93
„mit dem Umfeld zurechtkommen“ aktiv	0,87
„mit dem Umfeld zurechtkommen“ flexibel	0,98
„angepasstes Verhalten“ – ABI Gesamtindex	0,97

Weiters wurden auch die Reliabilitätskoeffizienten zwischen Paaren von Testern bestimmt, um die Reproduzierbarkeit zu prüfen. Dabei ergab sich für den ABI Gesamtindex ein Wert von $r=0,920$ für Kinder mit Behinderung, ein Wert von $r=0,895$ für Kinder ohne Behinderung; die Reliabilitätskoeffizienten waren signifikant ($p<0,001$) (Zeitlin S., 1985, S 18f).

Der Test gilt daher als valide und reliabel (Zeitlin S., 1985, S 6ff).

2.2. Stichprobe

Die Gruppenbildung wurde mit Hilfe der Vorschläge der Kindergartenpädagoginnen bezüglich schlechter Spielfähigkeit vorgenommen. Durch die Testung mit dem ToP wurden die Empfehlungen auf ihre Validität hin untersucht. Diese waren meist zutreffend, es mussten nur 2 Kinder, deren Wert knapp über Null betrug, aus dem Sample genommen werden. Insgesamt nahmen 24 Kinder an der Untersuchung teil, von 22 konnten die Ergebnisse ausgewertet werden.

Die Gruppe „schlechte Spielfähigkeit“ enthält 11 Kinder mit geringer Spielfähigkeit, die bei der Testung mit dem ToP einen Wert von 0 oder weniger aufweisen. Kinder im ersten Kindergartenjahr wurden bewusst aus dem Sample gehalten, um zu gewährleisten, dass die Kindergartenpädagoginnen im Interview nur über ihnen gut bekannte Kinder Auskunft gaben.

Die Gruppe „gute Spielfähigkeit“ wurde anschließend gebildet. Zu jedem Kind mit schlechter Spielfähigkeit wurde ein Kind mit guter Spielfähigkeit ausgewählt, welches in Geschlecht, Alter und Herkunft übereinstimmt. Somit enthält die Gruppe „gute Spielfähigkeit“ 11 Kinder mit hoher Spielfähigkeit, die bei der Testung mit dem ToP einen Wert von 1 oder mehr aufweisen.

Der sozioökonomische Status der Familie wurde durch die Beitragseinstufung für den Kindergarten erhoben. Es wurde nur zwischen „Normalzahler“ und „Nullzahler“ unterschieden. Nullzahler bedeutet, dass das Bruttofamilieneinkommen unter 1.300 € im Monat liegt und die Eltern keinen Kindergartenbeitrag leisten müssen.

2.3. Durchführung

Die Nennung eines zur Mitarbeit bereiten Gemeinde-Kindergartens erfolgte durch das zuständige Amt des Magistrats Linz. Die Kindergartenpädagoginnen der 6 Gruppen schlugen Kinder vor, die ein eingeschränktes Spielverhalten zeigten. Von den Eltern dieser Kinder wurde eine Einverständniserklärung eingeholt und die Kinder wurden gefragt, ob sie bereit sind, sich beim Spielen filmen zu lassen. Die Videoaufzeichnungen wurden mit dem ToP ausgewertet, um festzustellen, ob die ausgewählten Kinder auch unterhalb des unteren Schwellenwertes (ToP Wert 0) lagen. Gleichzeitig wurden Kinder mit gutem Spielverhalten, die über vergleichbare soziodemographische Daten verfügten (gleiche Altersgruppe, gleiches Geschlecht, vergleichbare Herkunft) ausgewählt, das Einverständnis eingeholt, Videoaufzeichnungen angefertigt und mit dem ToP ausgewertet, ob sie oberhalb des oberen Schwellenwertes (ToP Wert 1) lagen. Aufgrund der Ergebnisse wurden die zwei Extremgruppen gebildet.

An insgesamt 10 Vormittagen wurden die Kinder in verschiedenen Freispielsequenzen gefilmt (je rund 25 min im Gruppenraum). Die Kinder in den Filmsequenzen wurden anschließend jeweils einzeln von einem mit dem ToP vertrauten Tester bezüglich ihrer Spielfähigkeit bewertet. Es wurde eine Verblindung vorgenommen, somit wusste der Tester, der die Filmsequenzen analysierte, nichts von den Daten und Fähigkeiten der Kinder, um jegliche Voreingenommenheit zu vermeiden.

In der zweiten Phase der Studie wurden die Kindergartenpädagoginnen mit Hilfe des „Coping Inventory Observation Form“ bezüglich der Strategien zum Coping der einzelnen Kinder befragt. Es wurde zuvor die Punktevergabe genau besprochen und das Bewertungsblatt während der Befragung immer in Sichtweite auf dem Tisch platziert, um jederzeit nachlesen zu können. Die 48 Items wurden den Kindergartenpädagoginnen vorgelegt, einzeln vorgelesen, bei Rückfragen erklärt; für jedes Item wurde die Punktevergabe nach Nennung deutlich im Bogen eingetragen. Beim Interview der Kindergartenpädagoginnen auf Basis des CI wurde darauf geachtet, dass sie vorab keine Informationen zur Forschungsfrage und zu den bereits vorhandenen ToP Ergebnissen erhielten. Im Anschluss an die Interviews erfolgte die Auswertung.

2.4. Statistische Analyse

Für die statistische Auswertung wurden Korrelationsanalysen nach Pearson für Zusammenhangsüberprüfungen von Spielfähigkeit und Effektivität des Copings berechnet. Zusätzlich wurden Varianzanalysen bzw. t-Tests zur Ermittlung von Unterschieden bezüglich Alter, Geschlecht, Herkunft, Einkommen der Eltern und Extremgruppenzugehörigkeit durchgeführt. Korrelationsanalysen und Mittelwertunterschiede wurden bei der Berechnung von besonders aussagekräftigen Items verwendet. Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS Windows 13.0.

Als Signifikanzniveau wurde das 5%-Niveau herangezogen, das heißt, dass ein Wert von $p < 0,05$ als signifikant und ein Wert von $p < 0,01$ als hochsignifikant interpretiert wurde.

3. ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die relevanten Ergebnisse aus der statistischen Auswertung der Daten dargestellt. Im letzten Teil der Ergebnisdarstellung wird versucht, die quantitativen Ergebnisse mit qualitativen Beobachtungen anhand von zwei Fallbeispielen zu ergänzen, um den Zusammenhang von Spielfähigkeit und Effektivität des Copings zu veranschaulichen und die Beziehung zur Praxis herzustellen.

3.1. Zusammensetzung der Stichprobe:

An der Untersuchung nahmen 24 Kinder teil. Bei zwei Kindern war das Testergebnis zu nahe am festgelegten Grenzwert, weshalb sie nicht in das Sample aufgenommen wurden. Damit ergab sich eine Gesamtstichprobe von 22 Kindern. Alle Datensätze wurden vollständig erhoben und konnten somit für die statistische Auswertung verwendet werden.

Die Gruppenbildung „schlechte Spielfähigkeit“ wurde mit Hilfe der Vorschläge der Kindergartenpädagoginnen vorgenommen. Durch die Testung mit dem ToP wurden die Empfehlungen auf ihre Validität hin untersucht. Daraus ergab sich folgende Gruppenzusammensetzung:

7 Buben und 4 Mädchen, 4 von diesen Kindern sind zwischen 4,3 und 5,2 Jahren alt, 7 sind zwischen 5,3 und 6,2 Jahren alt. 5 dieser Kinder haben Familien mit österreichischer Muttersprache, 6 Kinder sind aus Familien mit Migrationshintergrund.

Insgesamt nahmen also

Geschlecht:	14 Buben (64%), 8 Mädchen (36%)
Alter:	8 Kinder zwischen 4,3 bis 5,2 Jahren (vorletztes Kindergartenjahr; 36%), 14 Kinder zwischen 5,3 bis 6,2 Jahren (letztes Kindergartenjahr; 64%)
Herkunft:	10 Kinder aus Familien mit österreichischer Muttersprache (45%), 12 Kinder mit Migrationshintergrund (55%)

an der Untersuchung teil.

Die 125 Kinder des Kindergartens weisen folgende Verteilung auf: 56% Buben, 44% Mädchen; von den 82 Kindern im vorletzten und letzten Kindergartenjahr sind 45% im vorletzten Kindergartenjahr, 55% im letzten Kindergartenjahr; 33% Kinder österreichischer Herkunft, 67% Kinder aus anderen Ländern. Im Sample waren daher Buben, Kinder aus dem letzten Kindergartenjahr und Kinder ohne Migrationshintergrund etwas überrepräsentiert.

Für 13 Kinder werden Kindergartenbeiträge geleistet („Normalzahler“); für 9 nicht, da das Bruttofamilieneinkommen unter EUR 1.300 € liegt. Von diesen 9 Kindern sind 6 aus Familien mit österreichischer Muttersprache, also ohne Migrationshintergrund.

3.2. Ergebnisse Test of Playfulness und Coping Inventory sowie deren Korrelation

Das Ziel der Untersuchung lag im Wesentlichen darin, den Zusammenhang von Spielfähigkeit und Effektivität des Copings bei Kindergartenkindern im Alter von 4 - 6 Jahren nachzuweisen. Dazu wurden die Werte der Spielfähigkeit mit dem Test of Playfulness (ToP) und die Werte für die Fähigkeit zum Coping mit dem Coping Inventory (CI) erhoben und danach miteinander verglichen.

3.2.1. Ergebnisse Test of Playfulness

Die Ergebnisse der 22 Kinder beim ToP sind in Abb. 1 geordnet nach den zwei Extremgruppen dargestellt.

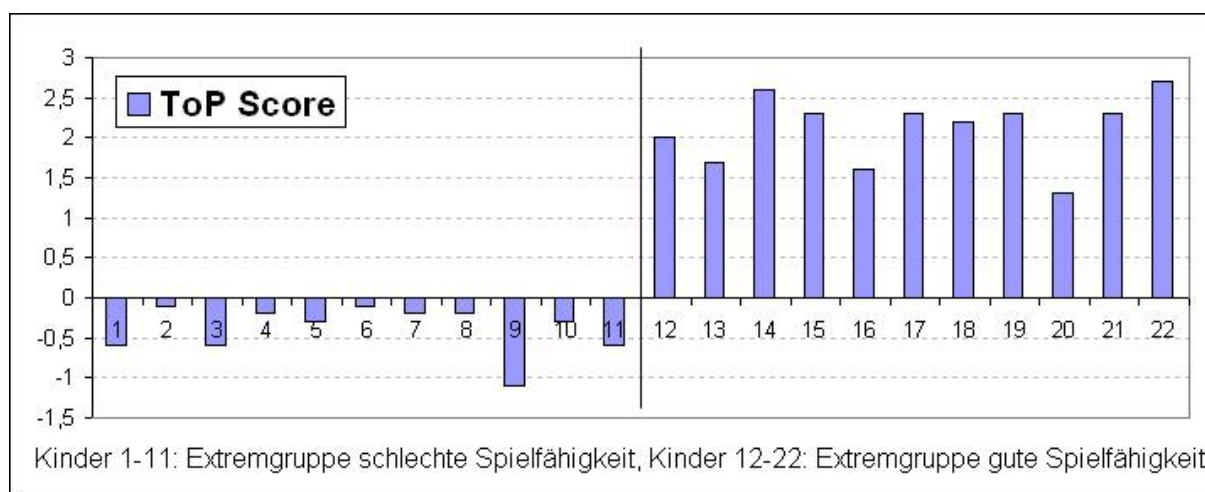


Abb. 1: Ergebnis des ToP nach Extremgruppen

Jedes der 11 Kinder der Extremgruppe „schlechte Spielfähigkeit“ blieb unter dem Wert Null. Die anderen 11 Kinder lagen alle deutlich darüber. Die definierten Schwellenwerte von 0 oder weniger für geringe Spielfähigkeit und 1 oder mehr für gute Spielfähigkeit wurden somit erfüllt. Die Bildung der zwei Extremgruppen war eindeutig.

Folgende Mittelwerte (=M) mit dazugehörigen Standardabweichungen (=SD) wurden beim ToP erreicht:

- Kinder, die gute Spielfähigkeit zeigten: M= 2.12; SD=.43
- Kinder, die schlechte Spielfähigkeit zeigten: M= -0,39; SD=.30

Der Normwert für den ToP wird in der Literatur mit M=0.00; SD=.14 angegeben (Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S224).

3.2.2. Ergebnisse Coping Inventory

Die Ergebnisse der 22 Kinder beim Coping Inventory (Gesamtwert = ABI Adaptive Behavior Index) sind in Abbildung 2 dargestellt.

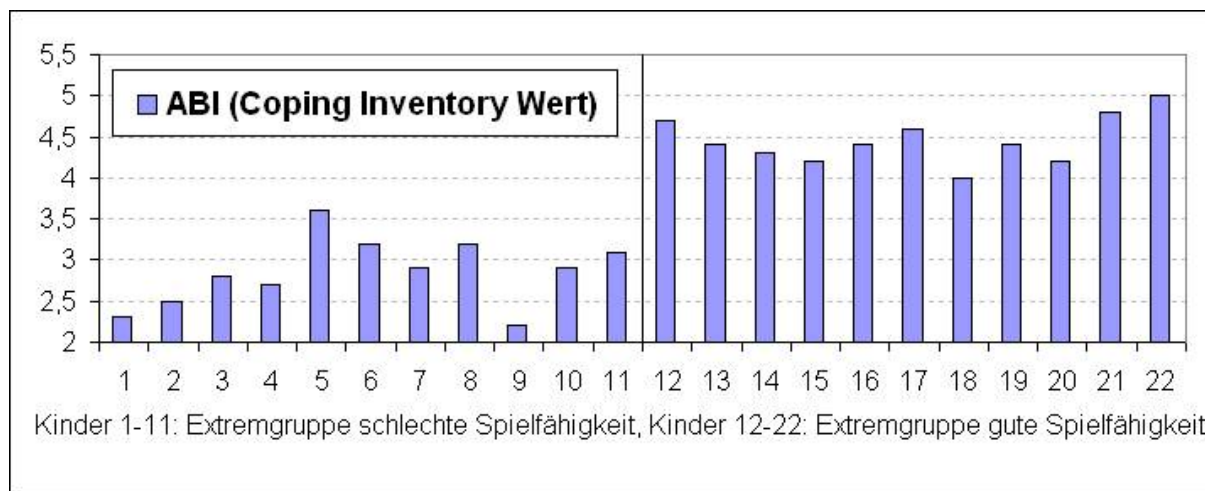


Abb. 2: Ergebnis des Coping Inventory nach Extremgruppen

Das Kind mit dem höchsten Ergebnis aus der Extremgruppe „schlechte Spielfähigkeit“ erreichte einen Wert von 3,6; das Kind mit dem niedrigsten Ergebnis aus der Extremgruppe „gute Spielfähigkeit“ erreichte einen Wert von 4.

Folgende Mittelwerte wurden beim ABI (Coping Inventory) erreicht:

- Kinder die gute Spielfähigkeiten zeigten: $M=4.45$ $SD=.29$
- Kinder die schlechte Spielfähigkeiten zeigten: $M=2.85$ $SD=.42$

Der Mittelwert für Kindergartenkinder beim ABI wird in der Literatur mit $M=4.05$, $SD=.53$ angegeben (Zeitlin S., 1985, S23).

3.2.3. Korrelation von ToP und ABI

Zur Ermittlung der Korrelation der Ergebnisse von ToP und ABI (Coping Inventory) wurde eine Korrelationsanalyse nach Pearson durchgeführt. In der folgenden Abbildung sind die Werte des ABI auf der x-Achse dargestellt, die Ergebnisse des ToP sind auf der y-Achse dargestellt. Die erreichten Werte sind in Abbildung 3 mithilfe eines Scatterplots dargestellt.

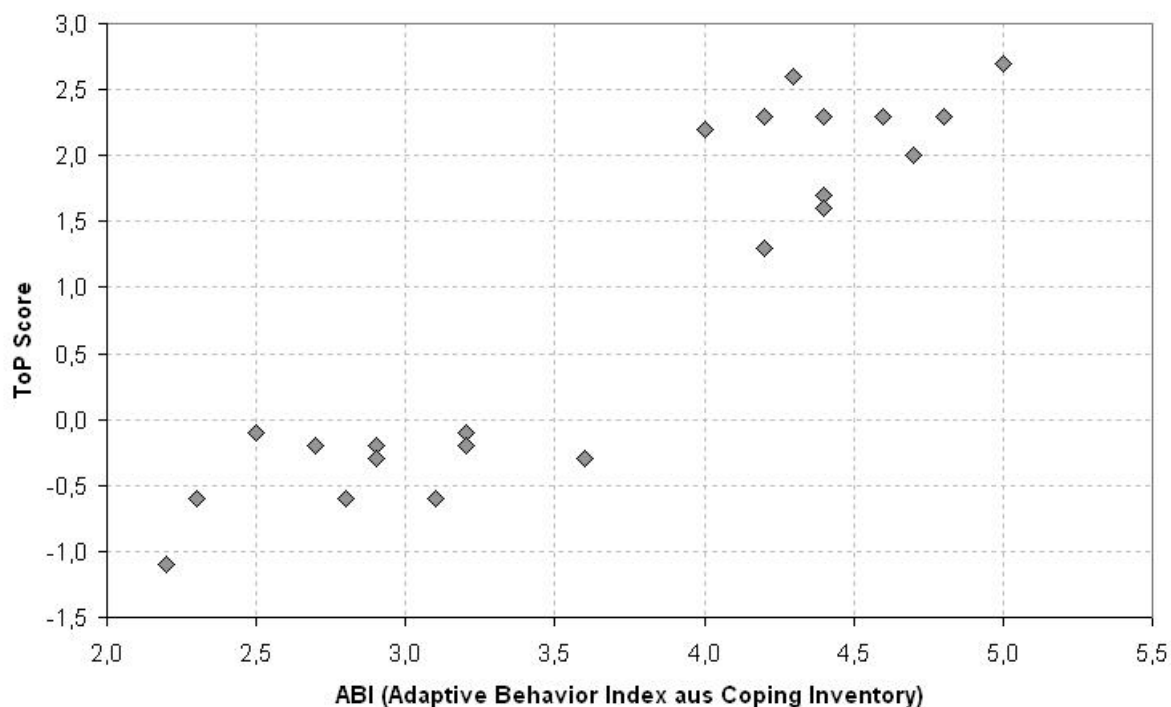


Abb. 3: Einzelergebnisse von ToP und Coping Inventory im Vergleich

Wie auch in dieser Abbildung zu erkennen ist, zeigt die statistische Auswertung, dass Spielfähigkeit, welche mit dem ToP gemessen und die Fähigkeit zum Coping, welche mit dem ABI erfasst wurde, hochsignifikant miteinander korrelieren (ToP mit CI: $r=.871$, $p<.001$). Weiters sieht man, dass die Ergebnisse der beiden Extremgruppen deutlich differieren.

3.3. Korrelationen der einzelnen Testkategorien

Das Coping Inventory hat sechs Kategorien: jeweils produktiv, aktiv und flexibel für „mit sich selbst zurechtkommen“ (= ihr Mittelwert ergibt das Ergebnis für „selbst“) sowie produktiv, aktiv und flexibel für „mit dem Umfeld zurechtkommen“ (= dieser Mittelwert ergibt entsprechend das Ergebnis für „Umfeld“). Beim ToP können fünf Kategorien unterschieden werden: „Motivation“, „Kontrolle intern“, „Kontrolle geteilt“, „Ausblenden der Realität“ und „Framing“.

Die erste Nebenfrage dieser Studie beschäftigte sich mit der Beziehung der fünf Kategorien des ToP mit den sechs Kategorien des CI, welche bisher noch nicht Gegenstand einer Untersuchung war.

Die Auflistung der Korrelationswerte erfolgte waagrecht für die sechs Kategorien des Coping Inventory plus Summen für „mit sich selbst zurechtkommen“ und „mit dem Umfeld zurechtkommen“, die Auflistung der Werte für die fünf ToP Kategorien erfolgte senkrecht, vgl. Tabelle 1.

Tab. 1: Korrelation der Kategorien von ToP und Coping Inventory

Korrelation der Kategorien von ToP und Coping Inventory		CI selbst produktiv	CI selbst aktiv	CI selbst flexibel	CI Umfeld produktiv	CI Umfeld aktiv	CI Umfeld flexibel	CI selbst	CI Umfeld	CI: ABI (Adaptive Behavior Index)
ToP Gesamtwert	Korrelation nach Pearson	,746**	,817**	,813**	,862**	,871**	,797**	,811**	,827**	,871**
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
ToP Motivation	Korrelation nach Pearson	,706**	,810**	,792**	,844**	,760**	,762**	,801**	,792**	,857**
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
ToP Kontrolle intern	Korrelation nach Pearson	,738**	,736**	,770**	,667**	,835**	,663**	,724**	,774**	,797**
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000
ToP Kontrolle geteilt	Korrelation nach Pearson	,615**	,674**	,704**	,804**	,775**	,778**	,712**	,814**	,799**
	Signifikanz (2-seitig)	0,002	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
ToP Ausblenden der Realität	Korrelation nach Pearson	,702**	,738**	,743**	,830**	,872**	,851**	,758**	,839**	,881**
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
ToP Framing	Korrelation nach Pearson	,579**	,673**	,646**	,713**	,662**	,583**	,689**	,664**	,699**
	Signifikanz (2-seitig)	0,005	0,001	0,001	0,000	0,001	0,004	0,000	0,001	0,000

n=22 (für alle)

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Die Korrelation nach Pearson des Test of Playfulness-Gesamtwertes mit den einzelnen Coping Inventory-Kategorien ist sehr stark ausgeprägt. Alle Werte sind auf dem Signifikanzniveau (2-seitig) von $p < .001$. Es bestehen nur geringe Unterschiede zwischen den 6 Kategorien. Die Kategorie „mit dem Umfeld zurechtkommen – aktiv“ erreicht den höchsten, die Kategorie „mit sich selbst zurechtkommen – produktiv“ den geringsten Wert.

Die Korrelation nach Pearson des ABI (Coping Inventory) mit den fünf ToP- Kategorien ist ebenso stark ausgeprägt. Die Werte sind auf dem Signifikanzniveau (2-seitig) von $p < .001$ signifikant. Auch hier finden sich kaum Unterschiede zwischen den Kategorien. Der höchste Wert wird in der Kategorie „Ausblenden der Realität“ erreicht, der geringste in der Kategorie „Framing“.

Die Korrelation nach Pearson der einzelnen Kategorien untereinander ist ebenfalls stark ausgeprägt. Sie ist so hoch, dass in der Beziehung der Kategorien zueinander kaum eine Differenzierung möglich ist. Den höchsten Wert erreicht „Ausblenden der Realität“ mit „Umfeld aktiv“. Den geringsten Wert zeigt „Framing“ mit „selbst produktiv“.

3.4. Profile bezogen auf die Verteilung von Werten beider Tests

Die zweite Nebenfrage der vorliegenden Studie beschäftigte sich mit der Identifizierung von typischen Profilen bezogen auf die relative Ausprägung der Werte in den einzelnen Kategorien beider Tests.

3.4.1. Profil im Test of Playfulness

Folgende Werte wurden von den Kindern der beiden Extremgruppen jeweils erreicht:

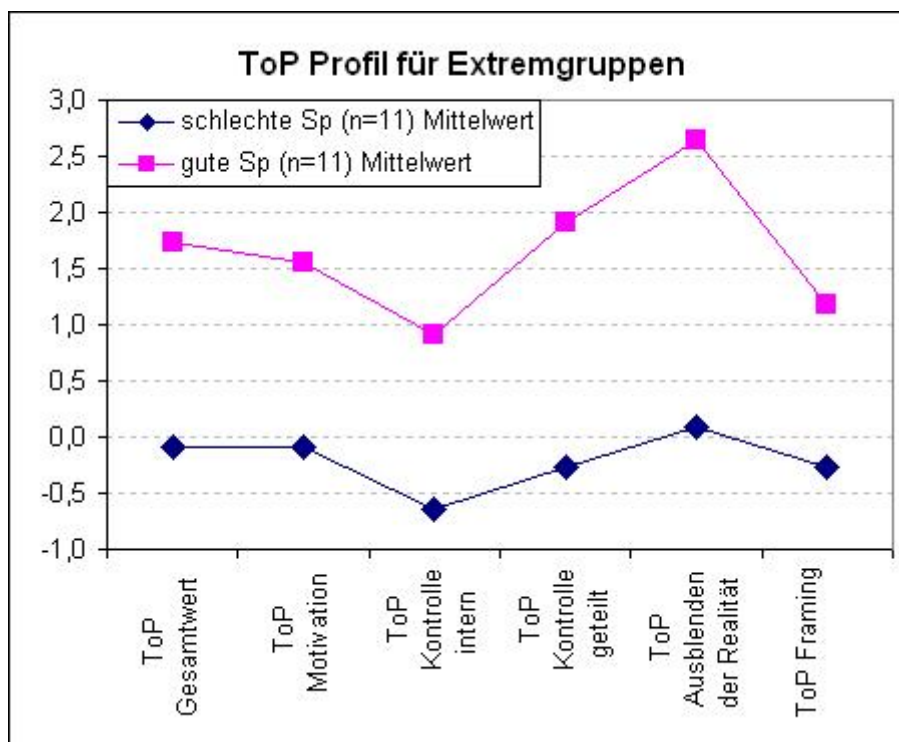


Abb. 4: Erreichte Werte der Extremgruppen in den Unterkategorien des ToP

Bei genauerer Betrachtung von Abb. 4 kann ein Profil identifiziert werden. Beide Gruppen erreichen ihre niedrigsten Werte in „Kontrolle intern“ und ihre höchsten in „Ausblenden der Realität“. Bei der Gruppe mit schlechter Spielfähigkeit zeigt sich aber, dass in den Kategorien „Kontrolle geteilt“ und „Ausblenden der Realität“ vergleichsweise niedrige Werte erreicht werden. Die Differenz der Mittelwerte der Extremgruppen ist hier besonders groß. Dies ist auch aus nachfolgender Tabelle 2 zu entnehmen.

Tab. 2: Mittelwerte der Extremgruppen in den Unterkategorien des ToP

Vergleich der Extremgruppen	Extremgruppe				
	Schlechte Sp (n=11)		gute Sp (n=11)		Vergleich Differenz der Mittelwerte
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung	
ToP Motivation	-0,09	0,30	1,55	0,52	1,64
ToP Kontrolle intern	-0,64	0,67	0,91	0,30	1,55
ToP Kontrolle geteilt	-0,27	0,47	1,91	0,54	2,18
ToP Ausblenden der Realität	0,09	0,54	2,64	0,50	2,55
ToP Framing	-0,27	0,65	1,18	0,98	1,45
ToP Gesamtwert	-0,09	0,30	1,73	0,47	1,82

Ordnet man die Mittelwerte in absteigender Reihenfolge, kommt man zu folgender Verteilung bei

guter Spielfähigkeit:

Ausblenden der Realität: 2,64;

Kontrolle geteilt: 1,91;

Motivation: 1,55;

Framing: 1,18;

Kontrolle intern: 0,91;

und bei schlechter Spielfähigkeit:

Ausblenden der Realität: 0,09;

Motivation: -0,09;

Kontrolle geteilt: -0,27; und Framing: -0,27;

Kontrolle intern: -0,64.

Die Reihenfolge der Kategorie-Mittelwerte bei guter Spielfähigkeit entspricht auch der Gewichtung des ToP durch das Auswertungsblatt. Interessanterweise ist bei schlechter Spielfähigkeit oft eine andere Reihung zu beobachten. Bei der Reihung der Mittelwerte steht „Kontrolle geteilt“ dann auf Höhe von „Framing“.

Meist sind bei Kindern der Extremgruppe mit schlechter Spielfähigkeit die Fähigkeiten in einer Kategorie besonders schwach ausgeprägt, mitunter auch in mehreren. Sehr häufig sind diese schwach ausgeprägten Kategorien „Kontrolle geteilt“ und „Ausblenden der Realität“. Hier ist auch in Tabelle 2 eine große Differenz der Mittelwerte dieser beiden Kategorien abzulesen.

3.4.2. Profil beim Coping Inventory

Folgende Mittelwerte wurden von den beiden Extremgruppen jeweils in den sechs Kategorien (je drei für „mit sich selbst zurecht kommen“ und drei für „mit dem Umfeld zurecht kommen“) erreicht:

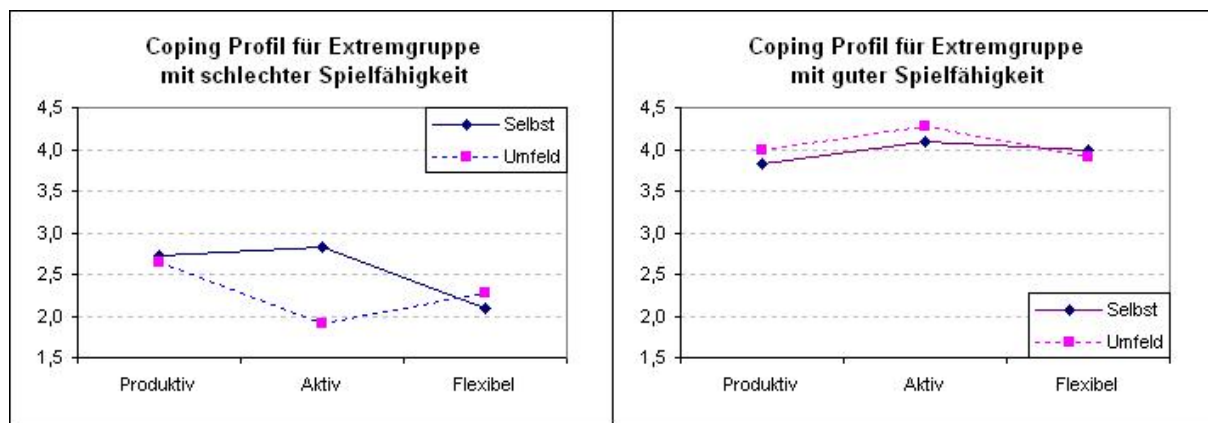


Abb. 5: Vergleich der Extremgruppen bezüglich Coping Profil

Bei der Extremgruppe „schlechte Spielfähigkeit“ ist zu sehen, dass „produktiv“ insgesamt den höchsten Wert erreicht, dass in der Kategorie „aktiv“ die Werte für „selbst“ und „Umfeld“ stark differieren und in der Kategorie „flexibel“ tendenziell niedrige Werte erreicht werden. „Mit sich selbst zurechtkommen“ erreicht deutlich höhere Werte als „mit dem Umfeld zurechtkommen“.

Bei der Extremgruppe „gute Spielfähigkeit“ ist in Abb. 5 zu sehen, dass die erreichten Werte sehr wenig voneinander differieren, also eng beieinander liegen und fast parallel verlaufen. Den höchsten Wert findet man in der Kategorie „aktiv“. Dies ist auch in untenstehender Tabelle 3 abzulesen.

Tab. 3: Mittelwerte der Extremgruppen in den Unterkategorien des Coping Inventory

Vergleich der Extremgruppen	Extremgruppe				
	schlechte Sp (n=11)		Gute Sp (n=11)		Vergleich
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung	
CI selbst produktiv: Gesamtscore	2,73	0,65	3,82	0,40	1,09
CI selbst aktiv: Gesamtscore	2,82	0,60	4,09	0,30	1,27
CI selbst flexibel: Gesamtscore	2,09	0,83	4,00	0,45	1,91
CI Umfeld produktiv: Gesamtscore	2,64	0,50	4,00	0,45	1,36
CI Umfeld aktiv: Gesamtscore	1,91	0,83	4,27	0,47	2,36
CI Umfeld flexibel: Gesamtscore	2,27	0,47	3,91	0,54	1,64
CI Gesamtscore: Adaptive Behavior Index (ABI)	2,36	0,50	4,09	0,30	1,73

Die Extremgruppe der Kinder mit schlechter Spielfähigkeit zeigt in „Gesamtscore produktiv“ den höchsten Wert, gefolgt von „aktiv“ und zuletzt „flexibel“.

Die Extremgruppe der Kinder mit guter Spielfähigkeit zeigt in „Gesamtscore aktiv“ den höchsten Wert, gefolgt von „produktiv“ und „flexibel“.

Besonders groß ist der Unterschied zwischen den beiden Extremgruppen in der Kategorie „Umfeld aktiv Gesamtscore“. Es ist die Kategorie, in der die Kinder mit guter Spielfähigkeit am besten abschneiden, und die, in der die Kinder mit schlechter Spielfähigkeit am schlechtesten abschneiden. Diese Kategorie ist also bezogen auf den Adaptive Behavior Index sehr aussagekräftig.

3.5. Items mit hoher Aussagekraft für den Gesamtscore

In der dritte Nebenfrage wurden alle 24 Items des Test of Playfulness und alle 48 Items des Coping Inventory in Bezug auf die Frage, in wie weit jedes einzelne Item mit dem jeweiligen Gesamtscore von ToP und ABI korreliert, untersucht.

3.5.1. Besonders aussagekräftige Items aus dem Test of Playfulness:

Die Items wurden nach der größten Korrelation nach Pearson mit dem ToP Gesamtscore ausgewählt und es wurde überprüft, wie weit die Mittelwerte der beiden Extremgruppen auseinander liegen. Bei fünf der sechs in Tabelle 4 aufgelisteten Items wurden von den Kindern mit schlechter Spielfähigkeit die geringsten Werte erreicht.

Tab. 4: Besonders aussagekräftige Items des ToP

Vergleich der Extremgruppen	Extremgruppe					Korrelation Item mit ToP Gesamt	
	schlechte Sp (n=11)		gute Sp (n=11)		Vergleich	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung	Differenz der Mittelwerte		
ToP Fertigkeit: Unfug [AusblendReal]	0,45	0,52	2,55	0,52	2,10	0,918	0,000
ToP Fertigkeit: Tut als ob [AusblendReal]	0,45	0,69	2,82	0,40	2,37	0,909	0,000
ToP Fertigkeit: Kreativ [AusblendReal]	0,27	0,47	2,45	0,69	2,18	0,846	0,000
ToP Fertigkeit: Soziales Spiel [Kontrolle get.]	1,18	0,40	2,82	0,40	1,64	0,920	0,000
ToP Fertigkeit: Initiiert Spiel [Kontrolle get.]	0,27	0,47	2,64	0,50	2,37	0,904	0,000
ToP Fertigkeit: Scherzt [AusblendReal]	0,55	0,52	2,45	0,69	1,90	0,868	0,000

Erklärung der abgekürzten Items, da diese der Einfachheit halber für die statistische Verarbeitung gekürzt wurden:

- Unfug: beteiligt sich an Unfug oder am Necken
- Tut als ob: gibt vor jemand anderer zu sein, etwas anderes zu tun, dass ein Gegenstand etwas anderes ist, dass etwas anderes passiert
- Kreativ: bezieht Objekte oder Personen auf unkonventionelle (kreative) Art und Weise in sein Spiel ein
- Soziales Spiel: engagiert sich im sozialen Spiel (spielt mit anderen)
- Initiiert Spiel: initiiert ein Spiel, welches andere auch aufnehmen
- Scherzt: scherzt oder macht Spaß

Die besonders aussagekräftigen Items beinhalten alle 4 Items der Kategorie „Ausblenden der Realität“. Die anderen 2 Items gehören zur Kategorie „Kontrolle geteilt“. Die größten Differenzen finden sich bei „Tut als ob“ und „Initiiert ein Spiel“.

3.5.2. Besonders aussagekräftige Items aus dem Coping Inventory

Auch hier wurden die Items nach der größten Korrelation mit dem ABI ausgewählt und es wurde überprüft, wie weit die Mittelwerte der beiden Extremgruppen auseinander liegen. Dies ist in Tabelle 5 dargestellt.

Tab. 5: besonders aussagekräftige Items des Coping Inventory (bzw. des ABI als Gesamtscore des CI):

Vergleich der Extremgruppen	Extremgruppe					Korrelation Item mit ABI	
	schlechte Sp (n=11)		gute Sp (n=11)		Vergleich	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung	Differenz der Mittelwerte		
CI selbst aktiv: Bedürfniserfüllung	2,91	1,04	5,00	0,00	2,09	0,806	0,000
CI selbst flexibel: Kreativ	1,73	0,79	4,91	0,30	3,18	0,889	0,000
CI Umfeld aktiv: Wirkt anregend	1,36	0,50	4,91	0,30	3,55	0,930	0,000
CI Umfeld aktiv: Bringt sich ein	2,18	0,87	4,91	0,30	2,73	0,934	0,000
CI Umfeld aktiv: Energieniveau	2,27	1,35	4,91	0,30	2,64	0,861	0,000
CI Umfeld flexibel: Variiert Problemlösestrategien	2,45	0,82	4,55	0,69	2,10	0,847	0,000

Erklärung der abgekürzten Items:

- Bedürfniserfüllung: das Kind setzt Handlungen, damit seine Bedürfnisse erfüllt werden
- Kreativ: das Kind kann kreativ und originell sein
- Wirkt anregend: das Kind wirkt auf andere anregend
- Bringt sich ein: das Kind bringt sich selbst in Situationen ein
- Energieniveau: das Kind hat ein kraftvolles und vitales Energieniveau
- Variiert Problemlöse-Strategien: das Kind verwendet verschiedene Strategien, um ein Ziel zu erreichen oder wenn notwendig ein Problem zu lösen

Die größte Differenz zwischen den zwei Extremgruppen war bei den Items „Wirkt anregend“ und „Kreativ“ zu finden. 3 Items gehören zur Kategorie „mit dem Umfeld zurechtkommen – aktiv“.

3.6. Überprüfungen bezüglich Alter, Geschlecht, Herkunft, Einkommen, Extremgruppen

Zur Überprüfung von eventuellen Zusammenhängen in Bezug auf Einfluss des Einkommens der Eltern, Geschlecht, Alter der Kinder, Herkunft und Zusammensetzung der Extremgruppen wurden t-Tests für abhängige Stichproben und Varianzanalysen durchgeführt.

t-Test bezüglich des Einflusses des Einkommens der Eltern (Nullzahler- Normalzahler) auf die Spielfähigkeit:

ABI ($t_{20}=2.461$; $p=.023$) ToP ($t_{20}=2.166$; $p=.043$) Nullzahler!

Bei der Überprüfung mittels t-Test bezüglich Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Spielfähigkeit ihrer Kinder fanden sich in der Gruppe der Kinder mit guter Spielfähigkeit signifikant mehr Familien, deren Bruttofamilieneinkommen unter 1.300 € liegt als in der Gruppe der Kinder mit schlechter Spielfähigkeit. Für 13 Kinder wurden Kindergartenbeiträge geleistet, für 9 nicht.

t-Test bezüglich Einfluss des Geschlechts (männlich – weiblich) auf die Spielfähigkeit:

($t_{20}=.081$; $p>.050$) ABI, ToP ($t_{20}=.196$; $p>.050$)

Hier wurden keine signifikanten Ergebnisse gefunden. Es konnte also kein Unterschied bei den Ergebnissen von Mädchen und Buben gefunden werden. Es nahmen 14 Buben und 8 Mädchen an der Studie teil. Jeweils 7 Buben und 4 Mädchen bildeten die Extremgruppen.

t-Test bezüglich Einfluss der Altersgruppe (Schulanfänger – vorletztes Kindergartenjahr) auf die Spielfähigkeit:

ABI ($t_{20}=.822$; $p>.050$) und ToP ($t_{20}=.672$; $p>.050$)

Auch hier gab es keine signifikanten Unterschiede. Es besteht kein Unterschied zwischen Kindern der Altersgruppe 4,3 bis 5,2 = vorletztes Kindergartenjahr und der Altersgruppe 5,3 bis 6,2 = Schulanfänger beziehungsweise letztes Kindergartenjahr.

Es nahmen 14 Kinder im letzten Kindergartenjahr und 8 Kinder im vorletzten Kindergartenjahr an der Untersuchung teil.

t-Test bezüglich Einfluss der Herkunft (Österreich – andere) auf die Spielfähigkeit:

ABI ($t_{20}=-0.551$; $p>.050$), ToP ($t_{20}=-0.925$; $p>.050$)

Und auch bei dieser Überprüfung gab es keine signifikanten Unterschiede.

An der Studie nahmen 10 Kinder aus Familien mit österreichischer Muttersprache und 12 Kinder mit Migrationshintergrund teil.

t-Test bezüglich Extremgruppenunterscheidung (schlechte Spielfähigkeit – gute Spielfähigkeit):

ABI ($t_{16,335}=-9.747$; $p<.001$) ToP ($t_{17,101}=-10.847$; $p<.001$).

Beim Vergleich dieser beiden Gruppen war ein hochsignifikantes Ergebnis zu finden. Die beiden Extremgruppen sind also klar voneinander getrennt.

3.7. Fallbeispiele

Um nicht nur Mittelwerte und Korrelationen darzustellen, sondern auch die Aussagekraft der beiden Tests anschaulicher zu präsentieren und den Bezug zur praktischen Relevanz zu verstärken, wurde exemplarisch jeweils ein Kind mit guter und ein Kind mit schlechter Spielfähigkeit ausgewählt. An diesen Beispielen lassen sich das Profil der Spielfähigkeit und der Copingstil und deren Aussagekraft gut aufzeigen.

Um einen Einblick in die biomechanisch-sensomotorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten der Kinder zu geben, wurden folgende 5 Items aus dem Coping Inventory (das aus 48 Items besteht) ausgewählt:

- Zur Beurteilung der Grob- und Feinmotorik: „GM/FM Kompetenz“ (selbst produktiv, Frage 8)
- zur Verarbeitung von Sinnesreizen: „Reaktion auf Reiz“ (selbst produktiv, Frage 12)
- zur Beurteilung der Kognition: „mentale Fähigkeit“ (selbst aktiv, Frage 5)
- zur Bewertung der emotionalen Kompetenz: „Frustrationstoleranz“ (Umfeld produktiv, Frage 7)
- und zur Beurteilung der sozialen Kompetenz: „Akzeptanz“ = mögen und akzeptieren andere Kinder das Kind (Umfeld aktiv, Frage 1).

Die Items waren von 1-5 zu bewerten, wobei 5 dem höchsten Wert entsprach.

Dieses Profil von Fähigkeiten wurde für alle Kinder erstellt; der Durchschnitt dieser 5 Mittelwerte korreliert hochsignifikant mit dem ToP Gesamtergebnis ($r=.778$; $p<.001$) und dem ABI des Coping Inventory ($r=.805$; $p<.001$).

Fallbeispiel 1: MEB2 (Codierung für statistische Verarbeitung)

Mädchen, 5 Jahre und 9 Monate alt, letztes Kindergartenjahr, aus Familie mit Migrationshintergrund. Spricht gut Deutsch, macht manchmal Grammatikfehler, gelegentlich auch Fehler beim richtigen Benennen von Gegenständen, ist sehr fröhlich und aktiv, hat Freundinnen, ist sehr gut in die Gruppe integriert, liebt Rollenspiele mit ihren Freundinnen, wirkt immer beschäftigt, scherzt und lacht gerne und ist phantasievoll.

Sie ist in Grob- und Feinmotorik sehr kompetent (5 Punkte), ebenso in der Verarbeitung von Sinnesreizen (5), der Kognition (5), emotional (4) und sozial (5).

Beim ToP erreicht sie einen Wert von +2,3 (Höchstwert 3): Mo 1 Ki 1 Kg 2,7 AR 3,2 Fr 0,9, beim ABI 4,8 (Höchstwert 5): CSp 4,91 CSa 4,5 CSf 4,67 CSges 4,7 CUp 4,83 CUa 5 CUf 4,67 CUGes 4,8.

Fallbeispiel 2: NEN3 (Codierung für statistische Verarbeitung)

Bub, 4 Jahre und 8 Monate alt, vorletztes Kindergartenjahr, aus Familie mit Migrationshintergrund. Spricht ebenfalls gut Deutsch, wirkt ruhig und in sich gekehrt, geht im Gruppenraum herum, immer auf der Suche nach Unterhaltung, einem geeigneten Spiel oder einem Spielpartner, welcher eine Idee zum Spielen liefert, bleibt eher kurz bei den Spielaktivitäten, erscheint gelangweilt, da er wenig eigene Spielideen entwickelt. Er hat keinen „richtigen“ Freund in der Gruppe sondern nur gelegentliche Spielpartner. Er wirkt eher pessimistisch und unglücklich. In manchen Situationen wird er zornig und kann sich schwer beruhigen.

Er hat Schwierigkeiten in Grob- und Feinmotorik (2 Punkte), ebenso in der Verarbeitung von Sinnesreizen (3), im Bereich Kognition (3) und emotional (3) erreicht er ebenfalls nur mäßige Werte, sozial (2) zeigt er deutliche Schwächen.

Beim ToP erreicht er einen Wert von -0,2 (Höchstwert 3): Mo -0,6 Ki -1,0 Kg +0,6 AR -1,0 Fr +0,3, beim ABI 2,7 (Höchstwert 5): CSp 3,18 CSa 3 CSf 3 CSges 3,1 CUp 2,92 CUa 1,33 CUf 2,33 CUGes 2,2

In der folgenden Abbildung sind die von beiden Kindern erreichten Werte der ToP Kategorien im Vergleich dargestellt.

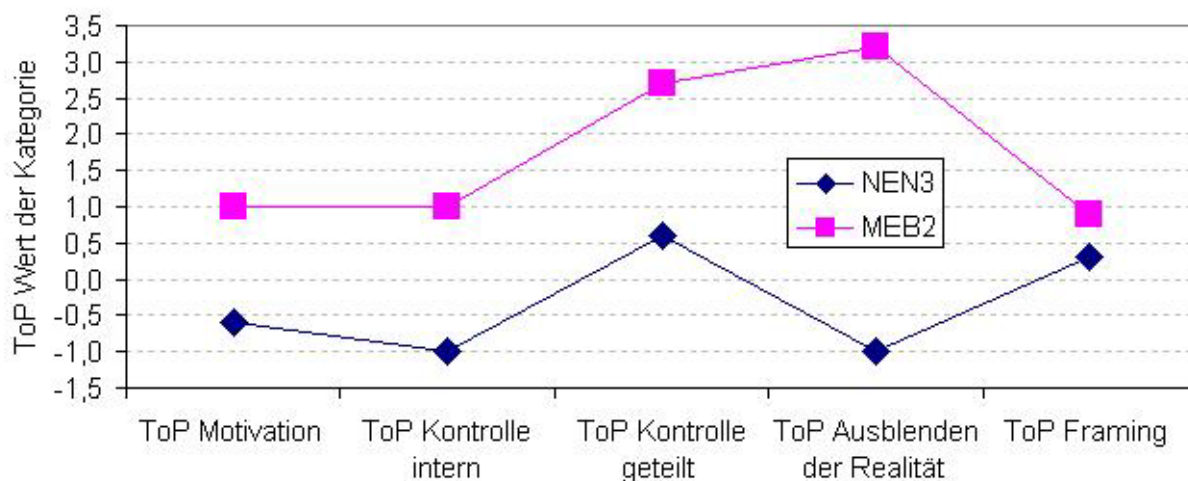


Abb. 6: Vergleich der von den Kindern im Fallbeispiel erreichten Werte im ToP

Die Abbildung 6 zeigt, dass die Werte der zwei Kinder in einigen Punkten fast parallel verlaufen, in der Kategorie „Ausblenden der Realität“ aber deutlich differieren.

MEB2 hat ihre niedrigsten Werte in „versucht Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden“ („Motivation“), die höchsten hat sie in „engagiert sich im sozialen Spiel“ („Kontrolle geteilt“), „beteiligt sich aktiv“ („Motivation“) sowie in „beteiligt sich an Unfug oder Necken/ Tut als ob/ bezieht Objekte oder Personen auf kreative Art und Weise in das Spiel mit ein/ scherzt oder macht Spaß“ („Ausblenden der Realität“).

Die niedrigsten Werte erreicht NEN3 in „Tut als ob/ bezieht Objekte oder Personen auf kreative Art und Weise in das Spiel mit ein/ beteiligt sich an Unfug oder am Necken/ scherzt oder macht Spaß“ – also alle 4 Items der Kategorie „Ausblenden der Realität“. Seine höchsten Werte erreicht er in „Gibt bereitwillig verständliche Hinweise“ („Framing“) und „engagiert sich im sozialen Spiel“ („Kontrolle geteilt“).

In Abbildung 7 werden die von den beiden Kindern erreichten Werte der Kategorien des Coping Inventory im Vergleich dargestellt.

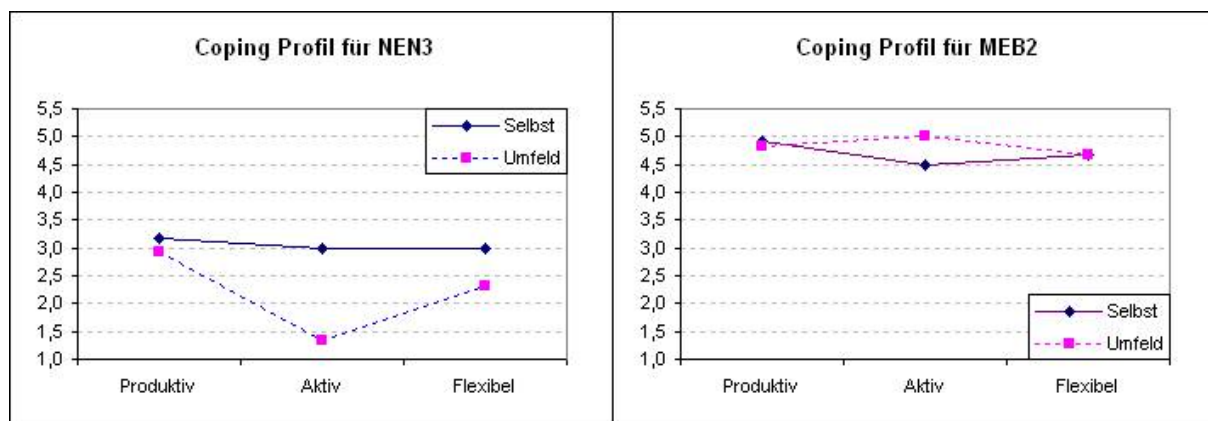


Abb. 7: Vergleich der von den Kindern im Fallbeispiel erreichten Werte beim Coping Inventory

Insgesamt zeigt MEB2 sehr hohe Werte bei ihren Fähigkeiten zum Coping. Sie weist eine Überkreuzung der Bereiche „mit sich selbst zurechtkommen“ und „mit dem Umfeld zurechtkommen“ auf. Die Werte liegen relativ dicht beieinander, der ABI ist sehr aussagekräftig.

MEB2 hat ihre geringsten Werte in „mit sich selbst zurechtkommen – aktiv“: „bleibt bei einer Aufgabe, bis sie erledigt ist“ und in „mit dem Umfeld zurechtkommen – flexibel“: „verkräftet eine Enttäuschung oder Niederlage“ ihre höchsten Werte sind so zahlreich, dass sie hier nicht angeführt werden.

Bei NEN3 liegen die Werte deutlich niedriger. Es ist zu sehen, dass seine Werte bei „mit sich selbst zurechtkommen“ besser sind als bei „mit dem Umfeld zurechtkommen“.

Seine höchsten Werte erreicht er in „mit dem Umfeld zurechtkommen – produktiv“: er weiß, was von ihm erwartet wird und verhält sich entsprechend, außerdem versteht und reagiert er auf Anweisungen ohne externe Hilfe.

Die geringsten Werte erreicht NEN3 in der Kategorie „mit dem Umfeld zurechtkommen – aktiv“: er wirkt auf andere nicht anregend, er bringt sich nicht in Situationen ein, er ist hypoaktiv und hat wenig Energie. Auch in anderen Kategorien erreicht er niedrige Werte, so hat er Schwierigkeiten, seine Bedürfnisse auszudrücken und dafür zu sorgen, dass diese erfüllt werden, er scheint generell eher unglücklich zu sein, er hat nur ein mittelmäßiges Vertrauen in seine Fähigkeit, Dinge zu lernen, er hat Schwierigkeiten, bei einer Aufgabe zu bleiben, bis sie erfüllt ist, er kann nicht kreativ und originell sein und hat Schwierigkeiten, eine Lösung zu finden.

4. DISKUSSION

4.1. Ergebnisse Test of Playfulness und Coping Inventory sowie deren Korrelation

Die vorliegende Untersuchung bestätigt die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Grad der Spielfähigkeit und der Effektivität des Copings gibt.

Der Vergleich der erreichten Mittelwerte mit dem für den Test of Playfulness angegebenen Normwert von $M=0.00$; $SD=.14$ zeigt, dass die Kinder der Extremgruppe „gute Spielfähigkeit“ deutlich darüber liegen, die Kinder der Extremgruppe „schlechte Spielfähigkeit“ etwas unter diesem Wert liegen. Die Norm für gute Spielfähigkeit liegt über Null, die Norm für schlechte Spielfähigkeit liegt unter Null. Somit war die Bildung der zwei Extremgruppen eindeutig.

Beim Vergleich der Mittelwerte der Extremgruppen mit dem Mittelwert des Coping Inventory (der von Zeitlin als typischer Mittelwert für Kindergartenkinder angegeben wird - siehe auch bei Zeitlin S., 1985, S 23) liegen die Kinder der Extremgruppe „gute Spielfähigkeit“ nur etwas über dem Wert – befinden sich also ziemlich genau im Mittel, die Kinder der Extremgruppe „schlechte Spielfähigkeit“ liegen deutlich darunter.

Es besteht also eine hochsignifikante Korrelation ($r=.871$; $p<.001$) zwischen Spielfähigkeit und Effektivität des Copings bei Kindergartenkindern im Alter von 4 bis 6 Jahren. Je besser die Spielfähigkeit, desto besser auch die Effektivität des Copings.

Diese Ergebnisse stimmen auch mit den Ergebnissen vorangegangener Studien zu diesem Thema überein. Saunders, Sayer und Goodale fanden 1999 eine Korrelation zwischen ToP und CI von $r=.51$, $p=.02$; Dass die in der vorliegenden Studie erreichten Daten noch deutlicher korrelieren als die von Saunders, Sayer und Goodale könnte am Studiendesign liegen. In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Extremgruppen gebildet, um bei der geringen Anzahl von 22 untersuchten Kindern eine Aussage treffen zu können. Außerdem wurde versucht, die beeinflussenden Umweltfaktoren so vergleichbar wie möglich zu gestalten. Die Spielumgebung der Kinder war vergleichbar, ebenso die Spielsituation, die ein vom Kind gewähltes Freispiel darstellte. Saunders, Sayer und Goodale wählten bewusst 7 Institutionen mit verschiedenen Bedingungen aus, wovon jede auch noch eine andere pädagogische Ausrichtung aufwies, da sie auch verschiedene Einflussfaktoren mituntersuchten (vergleiche auch Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S223 ff).

Bundy fand bei ihrer Studie 2003 im Vergleich von Spielfähigkeit und Fähigkeit zum Coping eine signifikante Korrelation von $r=.785$; $p<.01$ (Bundy A., Hess L., 2003, S 5ff). Sie verglich eine Gruppe unauffälliger Jugendlicher mit einer Gruppe von Jugendlichen, die eine Diagnose bezüglich „ersten emotionalen Störungen“ aufwies. Auch hier erfolgte die Bildung von zwei unterschiedlichen Gruppen und somit eine klarere Differenzierung der Ergebnisse, die wahrscheinlich auch zur höheren Korrelation geführt hat.

Alltagsbewältigung, also Coping, erfolgt in Alltagshandlungen. Und Alltagshandlungen sind für das Kind neben Selbstversorgung, produktiven Aktivitäten und Lernen eben auch das Spiel. Dabei erwirbt es Kompetenzen für sein weiteres Leben.

„Spiel gehört zu den Techniken der Weltaneignung“ (Piaget J., 1990, S 60). Piaget bezeichnet die Anpassung des Organismus an die Umwelt als Akkomodation und die Integration des Aufgenommenen in den Organismus als Assimilation. Kinder lösen eine Erfahrung von der Realität, wiederholen sie, verändern sie, bis sie die Erfahrung aufnehmen und in das eigene Verstehen einbauen können (weiter spezifiziert bei Keller H., 1998, S 156). Dies erfolgt sehr oft im Spiel.

Bei der Bewältigung des Alltages, also beim Coping, bilden Assimilation und Akkomodation ein Gleichgewicht. Durch die Assimilation werden Erfahrungen über die Umwelt aufgenommen und die Information wird an das bisherige Wissen angeglichen beziehungsweise in ein bereits bestehendes Schema integriert. Bei der Akkomodation werden anhand von Umwelterfahrungen affektiv-kognitive Strukturen modifiziert. So kommt es zu einer Umweltpassung (vergleiche mit Resch et al, 1999, S 13).

Die Strategien, die ein Kind einsetzt um Reize zu assimilieren und zu akkomodieren sind nichts anderes als Copingstrategien (so auch bei Zeitlin S., 1985, S 1ff). Und dies erfolgt sehr oft im Spiel. Im Spiel üben Kinder also Copingstrategien!

4.2. Korrelation der einzelnen Testkategorien

Da in der Literatur einige Parallelen in den beiden Tests zu finden waren, stellte sich die Frage ob sich eine Kategorie im Test of Playfulness finden lässt, die deutlicher mit einer Kategorie des Coping Inventory korreliert als mit den übrigen. Diese Beziehung war bislang noch kein Gegenstand von Untersuchungen.

Die Kategorie „mit dem Umfeld zurechtkommen – aktiv“ zeigt die höchste Korrelation zum Gesamtergebnis des Test of Playfulness. Auffallend war die Tendenz, dass die beiden Kategorien „aktiv“ („mit sich selbst – aktiv“ und „mit dem Umfeld – aktiv“) sehr oft die höchsten Scores erreichten – besonders bei den Kindern mit guter Spielfähigkeit (siehe auch Tabelle 3 im Ergebnisteil). Es scheint, dass die Fähigkeit „aktiv“ zu sein, besonders wichtig ist, um eine gute Spielfähigkeit und gute Copingfähigkeiten zu entwickeln. Kinder, die im Bereich „aktiv“ weniger gute Ergebnisse erzielten, waren auch weniger spielfähig. Hier konnte eine Korrelation von $r=.905$; $p<.001$ gefunden werden. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass auch in den anderen Kategorien sehr hohe Werte erzielt wurden.

Die Kategorie „Ausblenden der Realität“ erreicht die höchste Korrelation mit dem Gesamtergebnis des Coping Inventory =ABI ($r=.881$; $p<.001$) und ist auch die Kategorie, die durch das Auswertungsblatt am höchsten gewertet wird. Die niedrigste Korrelation mit dem ABI findet sich in der Kategorie „Framing“($r=.699$; $p<.001$) und ist somit auch noch hochsignifikant! Trotz der sehr nahe beieinander liegenden Werte kann gesagt werden, dass das „Ausblenden der Realität“ eine sehr wichtige Fähigkeit für Kinder ist. Sowohl das Ausmaß der Spielfähigkeit als auch die Fähigkeit zum Coping sind von ihr besonders beeinflusst.

„Ausblenden der Realität“ beinhaltet beim ToP scherzen, Unfug machen, andere necken, etwas auf kreative Art und Weise in das Spiel miteinbeziehen und so tun als ob.

Es scheint, dass Kinder die nicht so viel Spaß beim Spielen haben, nicht scherzen, Unfug machen oder so tun als ob sich auch nicht so aktiv beteiligen. Dies wäre eine mögliche Erklärung für die gefundenen Zusammenhänge.

Bei Piaget wird das Spiel als Loslösung einer Erfahrung von der Realität (vergleichbar mit „Ausblenden der Realität“), als Wiederholung von Selbsthandhabung gesehen. Viele der beobachteten Kinder mit schlechter Spielfähigkeit zeigten einen hohen Anteil an Imitationsverhalten, also hauptsächlich Akkomodation. Spiel wird aber als das Überwiegen von Assimilation über die Akkomodation beschrieben (Piaget 1969, S 60ff).

Die Kategorien des Tests of Playfulness korrelieren signifikant mit den einzelnen Kategorien des Coping Inventory, sogar so hoch, dass keine - im Vergleich zu anderen hervorstechende - „Verbindung“ einer spezifischen Kategorie des einen Tests mit einer Kategorie des anderen Tests abgeleitet werden konnte. Die Zerlegung der Tests in einzelne Kategorien ist der Versuch, einen komplexen Vorgang zu strukturieren. Allerdings bleibt diese Einteilung eine künstliche Trennung.

So konnte zum Beispiel ein deutlicher Zusammenhang zwischen „Ausblenden der Realität“ und „flexiblem Copingverhalten“ gefunden werden ($r=.870$; $p<.001$). Die Frage, ob bei den Kategorien „Ausblenden der Realität“ und „flexibles Copingverhalten“ Parallelen zu entdecken sind, kann mit ja beantwortet werden. Allerdings korrelieren auch alle anderen Kategorien ähnlich hoch miteinander, wodurch keine hervorstechende Verbindung einer spezifischen Kategorie mit einer anderen gefunden werden konnte. Somit ergibt sich daraus auch keine Konsequenz für die Therapieplanung. Die Schlussfolgerung, dass bei einem Kind mit unflexiblem Copingstil das Ausblenden der Realität besonders geübt werden sollte, kann so nicht getroffen werden. Das Kind kann im Spiel Entscheidungen treffen, kreativ nach Lösungen suchen und diese durch Ausblenden der Realität ohne ernste Konsequenzen einfach ausprobieren. Es trainiert so für den Ernstfall.

Sutton-Smith spricht davon, dass gespielt wird, um die Handlungsmöglichkeiten auszuweiten. Durch diese Erfahrungen steht dann ein großer Variationsreichtum möglichen Verhaltens und möglicher Reaktionen zur Verfügung – ein wichtiger Ansatz in der Behandlung von starrem und unflexiblem Verhalten (Flitner A., 2002, S 56ff).

Die Verbindung von Spiel und Coping wurde in Studien in den Dimensionen Anpassungsfähigkeit an die Anforderungen des Umfelds, Erkundung verschiedener Möglichkeiten, kreative Problemlösung, soziale Kompetenzen und intrinsische Motivation hergestellt (näher spezifiziert bei Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 222). Sowohl der Test of Playfulness als auch das Coping Inventory enthalten Items zu den eben genannten Dimensionen, aber diese sind auf verschiedene Kategorien aufgeteilt und nicht klar nach den oben genannten Dimensionen getrennt. Somit ist auch das Ergebnis zu erklären, dass eine hohe Korrelation der Tests zueinander besteht, aber keine Kategorie identifiziert werden konnte, die besonders stark mit einer Kategorie des anderen Tests korreliert.

4.3. Profile bezogen auf die Verteilung von Werten beider Tests

Es stellte sich auch die Frage, ob beim Vergleich der erreichten Ergebnisse in den einzelnen Kategorien des Tests of Playfulness ein bestimmtes Profil für gute und schlechte Spielfähigkeit zu identifizieren und ob beim Vergleich der erreichten Ergebnisse in den Kategorien des Coping Inventory ein bestimmtes Profil für gute oder geringe Fähigkeit zum Coping zu finden wäre.

Bei den Profilen sind aufgrund der kleinen Untersuchungsgruppe nur Tendenzen sichtbar. So zeigen Kinder mit einer guten Spielfähigkeit die höchsten Werte im „aktiven Coping“, während Kinder mit geringer Spielfähigkeit ihre höchsten Werte im Bereich „produktives Coping“ erreichen.

Beim Test of Playfulness wird durch die Gewichtung der Ergebnisse mit dem Auswertungsblatt ein bestimmtes Profil vorgegeben, das bei den Kindern mit guter Spielfähigkeit auch wieder zu erkennen war. Auch bei Kindern mit schlechter Spielfähigkeit war dieses Profil immer wieder anzutreffen, es gab aber auch einige, bei denen eine Kategorie ganz besonders schlecht ausfiel und sich somit auch das Profil anders gestaltete.

Der Adaptive Behavior Index (= ABI) ist der Durchschnittswert aller erhobener Werte eines Kindes und zeigt die Höhe der Fähigkeit zum Coping an. Dieser Index sagt allerdings nichts über spezifische Verhaltensmuster oder den Copingstil eines Kindes aus.

Der für ein Kind typische Copingstil kann durch Analyse der Kategorien „mit sich selbst zurechtkommen“ und „mit dem Umfeld zurechtkommen“ sowie der Dimensionen „produktiv, aktiv und flexibel“ und ihrer Beziehung zueinander ermittelt werden. Es kann ein Copingprofil erstellt werden. Das Ausmaß der Scores in den 6 Kategorien zeigt, ob das Verhalten eines Kindes konsistent ist oder ob es ein individuelles Muster von Stärken und Schwächen aufzeigt. Wenn die Differenz zwischen den Kategorien gering ist, kann mit dem ABI (Adaptive Behavior Index) der Copingstil eines Kindes gut beschrieben werden. Liegen die Werte aber weit auseinander, ist es besser, zusätzlich noch die individuellen Stärken und Schwächen aufzulisten (so auch bei Zeitlin S., 1985, S41 ff). Ein Beispiel für so eine Auflistung wird auch im Fallbeispiel NEN3 gegeben (nachzuschlagen unter 3.7. Fallbeispiele im Ergebnisteil).

Bei den Copingprofilen lässt sich feststellen, dass Kinder mit guten Fähigkeiten zum Coping meist einen sehr nahe beieinander liegenden, ähnlich verlaufenden Wert für „mit sich selbst zurechtkommen“ und „mit dem Umfeld zurechtkommen“ haben. Acht von elf Kindern haben in beiden Kategorien den höheren Wert in „aktiv“.

Bei den Copingprofilen der Kinder mit geringeren Fähigkeiten zum Coping liegen die Werte für „mit sich selbst zurechtkommen“ und „mit dem Umfeld zurechtkommen“ oft weiter auseinander als in der Vergleichsgruppe und die gedachten Linien laufen fast nie parallel, sondern „überkreuzen“ sich. Dies ist damit zu erklären, dass bei acht Kindern die Werte für „mit sich selbst zurechtkommen – aktiv“ und „mit dem Umfeld zurechtkommen – aktiv“ weit auseinander liegen. Hier sind also andere Profile zu erkennen (siehe auch Abbildung 5 unter 3.4.2 im Ergebnisteil)!

Kommt es zu einer Fehlfunktion zwischen Organismus und Umfeld, wird das Kind daran gehindert, die Welt angepasst zu organisieren. So ist erklärbar, warum Kinder mit schlechter Spielfähigkeit auch eine geringere Effektivität des Copings mit dem Umfeld aufweisen.

Aktives Experimentieren im Spiel fördert die Bildung eines Fähigkeiten- und Verhaltensrepertoires, das für spätere Anforderungen benötigt wird (weiter spezifiziert in Fazio L., Parham D., 2008, S 12 f). Kinder mit einem aktiven Verhalten beim Coping kommen mit vielen Aspekten ihres Umfeldes in Kontakt. Sie haben mehr Gelegenheiten, Beziehungen und Interessen zu entwickeln. Sie haben auch mehr Möglichkeiten, einen Weg zu finden, um mit frustrierenden Situationen zurechtzukommen, und zeigen insgesamt mehr Ressourcen für ihr Coping (ähnlich bei Zeitlin S., 1985, S 3f).

4.4. Items mit hoher Aussagekraft für den Gesamtscore

Bei den Beobachtungen und Befragungen war die Tendenz zu erkennen, dass bestimmte Items offenbar eine sehr hohe Aussagekraft bezüglich des Endergebnisses aufwiesen. Dies wurde bei der Auswertung der Daten mittels Korrelationsanalyse und dem Vergleich der Mittelwerte der beiden Extremgruppen überprüft. Einige Items wiesen eine hohe Korrelation mit dem Gesamtwert auf und zeigten auch beim Vergleich der Mittelwerte eine hohe Differenz zwischen den zwei Extremgruppen.

Ergebnisse bei der Auswertung des Test of Playfulness:

Dass das „Ausblenden der Realität“ eine enorme Aussagekraft bezüglich Spielfähigkeit hat, zeigte sich sowohl in der „subjektiven“ Beobachtung als auch bei der Auswertung der Daten. Schon im ToP ist es die Kategorie, die von den Testentwicklerinnen am höchsten gewichtet wurde. Insofern ist es verständlich, dass die 4 Items der Kategorie „Ausblenden der Realität“ so stark mit dem ToP Gesamtergebnis korrelieren. Dazu passt auch das Ergebnis, dass bei den Kindern mit geringer Spielfähigkeit genau diese 4 Items die geringsten Werte erreichten. Die zwei anderen Items gehören zur Kategorie „Kontrolle geteilt“. Diese beinhaltet: mit anderen zu verhandeln, um Bedürfnisse erfüllt zu bekommen, sich im sozialen Spiel zu engagieren, das Spiel anderer zu unterstützen, ein Spiel zu initiieren und Spielzeug, Spielgeräte und Freunde zu teilen.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass das Ausblenden der Realität eine sehr große Bedeutung für die Voraussage der Spielfähigkeit und der Fähigkeit zum Coping besitzt. Erklärungen dafür finden sich zum Beispiel in der psychoanalytischen Spieltheorie.

„Im Spiel kann das Kind eine Demütigung oder eine Spannung, die es erlebt hat oder noch erleidet, in eine aktive Situation verwandeln“ (Flitner 2002, S 74). Es muss die Spannung in eine aktive Situation verwandeln. Doch genau damit haben viele Kinder mit geringer Spielfähigkeit Probleme. „Beteiligt sich aktiv“ – hier erreichen sie oft nur geringe Fähigkeiten. Sie wandeln also die für sie belastenden Situationen nicht in Spiel um und nehmen sich somit die Chance, diese spannungsvolle Situation so lange zu wiederholen, bis sie seelisch gemeistert ist. Sie werden also nicht ausreichend aktiv und können somit auch nicht die Kontrolle über die Spannung übernehmen. Auch die reinigende Funktion des Spieles kann nur genutzt werden, wenn das Kind sein Spielthema selber wählt und den Spielverlauf so gestaltet, wie es seinen seelischen Bedürfnissen entspricht. Dazu benötigt ein Kind aber auch eine Vorstellung, Planungsfähigkeiten und Phantasie beziehungsweise Kreativität. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass Kinder mit geringer Spielfähigkeit aber auch in diesen Bereichen

Defizite aufweisen. Es liegt im Bereich des Möglichen, dass dadurch die Fähigkeit, sich aus Schwächen, Rivalitäten, Ängsten und Isolationen zu befreien, nicht oder zu wenig gegeben ist, und somit das freie Kinderspiel nicht zum fortwährenden Prozess der Selbstheilung wird (in Anlehnung an Flitner A., 2002, S 74 ff).

Diese Kinder haben somit auch Schwierigkeiten, ihre Affekte und Spannungen zu bewältigen und wirken weniger „ausgeglichen“. Dies zeigt sich auch bei den Ergebnissen des Coping Inventory. Die Fähigkeit „mit sich selbst zurechtkommen“ ist deutlich weniger ausgebildet als bei der Vergleichsgruppe und der Wert für „mit dem Umfeld zurechtkommen“ ist in noch geringerem Ausmaß vorhanden.

Ergebnisse bei der Auswertung des Coping Inventory:

Mittels Korrelationsanalyse und Vergleich der Mittelwerte der Extremgruppen wurde überprüft, welche Items eine hohe Aussagekraft bezüglich der Effektivität des Copings aufweisen. Dabei zeigte sich, dass 3 Items aus der Kategorie „mit dem Umfeld zurechtkommen – aktiv“ eine sehr hohe Aussagekraft bezüglich der Fähigkeiten zum Coping besitzen. Diese beinhalten, dass das Kind auf andere anregend wirkt, sich aktiv einbringt und ein kraftvolles Energieniveau besitzt. 2 Items kommen aus dem Bereich flexibel und beinhalten, dass das Kind kreativ und originell sein kann, sowie verschiedene Strategien anwendet, um ein Ziel zu erreichen.

Kinder mit einem aktiven Copingverhalten zeigen mehr Ressourcen für ihr Coping. Dies ist ebenso bei Kindern mit flexiblem Copingverhalten zu beobachten.

Spielen stellt eine Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten dar. Durch häufiges, intensives Spielen nehmen Fähigkeiten wie Kreativität und Flexibilität erheblich zu. Die Kinder erweitern ihr Handlungsrepertoire, welches ihnen einen großen Variationsreichtum möglichen Verhaltens und möglicher Reaktionen zur Verfügung stellt (vergleiche auch Flitner A., 2002, S 56ff).

Durch die Förderung der Flexibilität werden auch das Anpassungsvermögen und die Problemlösefähigkeit verbessert. Kinder, die kreativ sind und auf eine Menge von Erfahrungen zurückgreifen können, schaffen es besser, auf Anforderungen adäquat zu reagieren.

4.5. Überprüfungen bezüglich Alter, Geschlecht, Herkunft, Einkommen, Extremgruppen

Saunders, Sayer und Goodale fanden 1999 in ihrer Studie, dass der Mittelwert beim Test of Playfulness der Mädchen höher war als der Mittelwert der Buben. Auch Zeitlin fand 1985, dass Mädchen bessere Copingfähigkeiten aufwiesen als Buben (so bei Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999; S 224 ff). Diese Ergebnisse können in der vorliegenden Arbeit nicht mit Zahlen bestätigt werden. Dies kann als unmittelbare und erwartungsgemäße Folge des Studiendesigns mit zwei Extremgruppen gesehen werden, da für jeden Bub mit schlechter Spielfähigkeit ein Bub mit guter und für jedes Mädchen mit schlechter eines mit guter Spielfähigkeit gesucht wurde. Dabei war allerdings auffällig, dass in diesem großen Kindergarten mit 135 Kindern nur 4 Mädchen mit schlechter Spielfähigkeit zu finden waren, dafür aber viel mehr Buben. Bei diesen war die Auswahl deutlich größer. So gestaltete sich dann auch die Zusammensetzung der Extremgruppe „schlechte Spielfähigkeit“ mit 4 Mädchen und 7 Buben. Dass Mädchen bessere Fähigkeiten zum Coping

aufweisen, zeigte sich in der vorliegenden Arbeit nur gering in der Extremgruppe mit guter Spielfähigkeit (Mittelwert Mädchen: 4,65; Mittelwert Buben: 4,34). In der Extremgruppe mit schlechter Spielfähigkeit stellt sich diese Beobachtung genau umgekehrt dar (Mittelwert Mädchen: 2,7; Mittelwert Buben: 2,94).

Weiters wurde 1999 ein Zusammenhang von Alter der Kinder und ihrer Spielfähigkeit gefunden. Jüngere Kindergartenkinder waren besser spielfähig als ältere (vergleiche auch Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 224 f). Auch in diesem Faktor konnten in der vorliegenden Studie keine Zusammenhänge gefunden werden. Einerseits bedingt durch das Studiendesign, da auch in Bezug auf Alter gematched wurde. Allerdings war auch in den Beobachtungen keinerlei Tendenz bezüglich eines Zusammenhanges von Alter und Spielfähigkeit zu erkennen. Beim Alter ist die Verteilung 4 Kinder im vorletzten Kindergartenjahr (4,3 – 5,2 Jahre) und 7 Kinder im letzten Kindergartenjahr (5,3 – 6,2 Jahre), weil sich das bei der Zusammensetzung der Extremgruppe „schlechte Spielfähigkeit“ so ergab.

Ebenso wurde auch die Herkunft der Kinder gematched, um einen eventuellen Einfluss der Kultur vergleichbar zu gestalten. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beträgt 6 pro Gruppe, der der Kinder aus Österreich 5 pro Gruppe. Kinder ohne Migrationshintergrund sind in diesem Sample etwas überrepräsentiert. Auch der Faktor „Herkunft“ wurde mittels t-Test überprüft und es wurden keine signifikanten Daten gefunden.

Die Einstufung der Kindergartenbeiträge für jedes Kind wurde nachträglich erhoben. Es ist ein unerwartetes Ergebnis, dass sich in der Gruppe der Kinder mit guter Spielfähigkeit signifikant mehr Familien finden, deren Bruttofamilieneinkommen unter 1.300 € liegt als in der Gruppe der Kinder mit schlechter Spielfähigkeit. Diese Ergebnisse bezüglich des Zusammenhangs von „Einkommen der Eltern“ und „Spielfähigkeit der Kinder“ müssen sicher mit Vorsicht betrachtet werden. Statistisch signifikante Ergebnisse müssen keine praktische Relevanz haben (vergleiche mit Trimmel M., 1997, S 119). In der Praxis war kein Zusammenhang beobachtbar. Hier bedarf es sicher noch weiterer Forschung. Auch in der Literatur konnten keine Erklärungen zu diesem Ergebnis gefunden werden.

Zuletzt wurde noch die Bildung der Extremgruppen mit t-Test und Varianzanalyse überprüft. Das hochsignifikante Ergebnis lässt auf eine adäquate Bildung der beiden Extremgruppen schließen. Die beiden Gruppen sind also klar voneinander getrennt.

4.6. Fallbeispiele

Um den Zusammenhang von Spielfähigkeit und der Fähigkeit zum Coping genauer zu erläutern, wurden zwei Kinder dargestellt, die jeweils stellvertretend für ihre Extremgruppe gesehen werden können. An diesen Beispielen lassen sich das Profil der Spielfähigkeit und das Copingprofil bzw. der Copingstil sowie mögliche Therapieansätze aufzeigen.

MEB2, das fröhliche, unbeschwerte Mädchen, das viele Freundinnen hat und gute Werte erreicht, zeigt ein relativ typisches Profil der Spielfähigkeit. Ihre Stärke liegt im sozialen Umgang mit anderen. Sie engagiert sich mit sehr hoher Intensität und fast immer im sozialen Spiel, sie schafft es, ein Spiel zu initiieren, das die anderen auch aufnehmen, sie beteiligt sich aus reiner Freude an einer Aktivität, sie hat hohe Fertigkeiten beim Scherzen, Unfug machen, tun als ob und kreativ sein. Ihre einzige

geringe Bewertung im ToP bezieht sich auf den Umstand, dass sie nicht versucht, Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden, um bei einer Aktivität bleiben zu können. Dies deckt sich mit den Beobachtungen aus dem CI.

Beim Copingprofil sieht man eine kleine Schwäche im Bereich „mit sich selbst zurechtkommen – aktiv“. Sie ist lebhaft und hat oft Schwierigkeiten, eine Aufgabe, die sie begonnen hat, auch zu Ende zu bringen. Außerdem verkraftet sie eine Enttäuschung oder Niederlage nicht so gut. Sie verweigert dann die Aufgabe und widmet sich einer anderen. Sie zeigt nicht die Motivation, es nochmals zu versuchen. Dies könnte ein Hinweis auf einen nicht allzu stark ausgeprägten Selbstwert sein.

Ihr Copingstil ist die Art und Weise, wie sie gewohnheitsmäßig mit sich und ihrem Umfeld zurechtkommt, indem sie spezifische Strategien verwendet. MEB2 verweigert Anforderungen, die die Gefahr bergen, nicht die erwünschte Leistung erbringen zu können und vermeidet somit die Auseinandersetzung mit Misserfolgen, die zu einer Reduktion des Selbstwertgefühles führen könnten. Obwohl dieses Verhalten dem Mädchen möglicherweise hilft, eine Stresssituation zu bewältigen, so behindert es doch neues Lernen, weil sie Anstrengungen unternimmt, um sich gegen ein Versagen zu schützen (ähnlich bei Zeitlin S., 1985, S 1f).

NEN3, der ruhige Bub zeigt ein sehr interessantes Profil der Spielfähigkeit. Das Ausblenden der Realität ist seine große Schwäche. Er beteiligt sich kaum an Unfug, er neckt keine anderen Kinder, es gibt keine einzige Situation, in der er vorgibt, jemand anderer zu sein oder dass ein Gegenstand etwas anderes ist, dass etwas anderes passiert, als es der Realität entspricht. Auch kann er Objekte oder Personen nicht auf unkonventionelle beziehungsweise kreative Art und Weise in sein Spiel mit einbeziehen. Nur ganz selten sieht man, dass er auch Spaß hat. Er wirkt oft unmotiviert und gelangweilt. Er beteiligt sich nur gelegentlich aktiv an Aktivitäten, versucht nur manchmal, Hindernisse oder Schwierigkeiten zu überwinden, um bei einer Aktivität bleiben zu können. Er engagiert sich aber gelegentlich im sozialen Spiel und zeigt dabei angemessene Fähigkeiten. Diese zeigt er auch, wenn er anderen verständliche Hinweise gibt, wie sie sich ihm gegenüber verhalten sollen; er reagiert auch angemessen auf Hinweise anderer.

Sein Copingprofil zeigt seine Stärken und Schwächen. Im Bereich „mit sich selbst zurechtkommen“ liegt er im mittleren Bereich, aber im Bereich „mit dem Umfeld zurechtkommen“ zeigt er deutliche Schwächen. Besonders schwer fällt es ihm, aktiv zu sein. Er wirkt auf andere nicht anregend, er bringt sich kaum in Situationen ein, er wirkt hypoaktiv und hat ein geringes Energieniveau. Auch im flexiblen Umgang mit anderen hat er Schwächen. In seinem Copingverhalten mit dem Umfeld ist er sehr passiv - er unternimmt keinen Versuch, Handlungen zu initiieren und fortzuführen - und eher rigide, denn er wiederholt die gleichen Strategien ungeachtet der Resultate. Die emotionale und kognitive Flexibilität ist wichtig für das emotionale Wohlbefinden. Dies könnte eine mögliche Erklärung dafür sein, dass NEN3 eher unglücklich wirkt. Bei auftretenden Spannungen reagiert er nicht immer adäquat. Manchmal verliert er die Kontrolle und wird zornig, beschimpft andere Kinder, kann sich dann nur schwer beruhigen und die innere Kontrolle wieder herstellen. Seine Strategie ist sozial ungeschickt, verringert sein Selbstwertgefühl und führt nicht direkt zum gewünschten Ergebnis. Um effektiv zu sein, müsste er eine passende Antwort auf die Anforderungen seines Umfeldes finden (weiter spezifiziert bei Zeitlin S., 1985, S 3ff).

Dass NEN3 wenig kreativ und nur mäßig aktiv ist, aber versucht, mit anderen zu spielen, wissen wir nach dem ToP. Dass er mit sich selbst so viel besser zurechtkommt als mit seinem Umfeld, war ein überraschendes Ergebnis, da er diesbezüglich im ToP durchschnittlich abgeschnitten hat. Dass er wenig Flexibilität zeigt und eher passiv reagiert, passt gut zu den Ergebnissen des ToP.

In der Therapie könnte mit NEN3 an der Fähigkeit, differenziert auf verschiedene Situationen und Anforderungen zu antworten, gearbeitet werden. Dies kann mit konstruktivem Spiel und Symbolspiel (Rollenspiel = üben sozialer Rollen) besonders gut geübt werden. Ein Spielthema wird solange beibehalten, bis es ihm gelingt innerhalb dieses Themas zu variieren und verschiedene Reaktionsweisen auszuprobieren. Dann werden auch die Spielthemen und Anforderungen variiert. Gelingt ihm das im Einzelsetting einigermaßen, kann dies auch in Situationen mit sozialen Interaktionen übertragen werden, also in das Spiel mit anderen Kindern. Besonders wichtig wäre hier das soziodramatische Spiel mit Gleichaltrigen. Hierfür benötigt er anfangs eine kleine Gruppe mit Kindern, die sozial sehr geschickt agieren und noch etwas Rücksicht auf ihn nehmen. Durch die erarbeiteten Variationen an Verhaltensmöglichkeiten sollte er insgesamt flexibler reagieren können.

Auch für die Möglichkeit, Beziehungen oder Interessen zu entwickeln, ist das Spiel mit anderen Kindern ein ideales Übungsfeld. Zuvor sollte im Einzelsetting an Möglichkeiten und Strategien gearbeitet werden, wie NEN3 mit Misserfolgen und Enttäuschungen besser zurechtkommt. Auch hierfür eignet sich Konstruktionsspiel, Regelspiel und Symbolspiel sehr gut. Dies wird ihm insgesamt helfen, aktiver zu sein, da er dann auf mehr Erfahrungen zurückgreifen kann.

Alltagsbewältigung erfolgt in Alltagshandlungen wie Spiel, Selbstversorgung, Schule und so weiter. Somit muss Alltagsbewältigung in diesen Alltagshandlungen geübt werden.

4.7. Limitationen

4.7.1. Personenbezogene Störvariable

Beim Studiendesign wurde bewusst auf eine Randomisierung verzichtet, um trotz der geringen Größe der Untersuchungsgruppe verwertbare Daten zu erlangen. Als Störvariable wurden aufgrund der vorliegenden Literatur (Saunders I., Sayer M., Goodale A., 1999, S 221ff) das Alter der Kinder und das Geschlecht der Kinder identifiziert. Weiters wurde die Herkunft – also ob die Kinder einen Migrationshintergrund aufweisen oder nicht – als Störvariable angenommen (Casas A., 2003, S 16f). Diese drei Charakteristika wurden bei der Bildung der Extremgruppen berücksichtigt. Nachdem die Kinder mit schlechter Spielfähigkeit feststanden, wurden die Störvariablen ausbalanciert, indem für jedes Kind der Extremgruppe „schlechte Spielfähigkeit“ ein Kind mit gleichem Alter, Geschlecht und Herkunft sowie guter Spielfähigkeit gesucht wurde. Es wurden somit 11 matched samples gebildet. Dadurch wurde eine gute Vergleichbarkeit der beiden Gruppen erreicht, allerdings verringerte sich durch diese Untersuchungsanordnung die externe Validität (Trimmel M., 1997, S 115f).

4.7.2. Untersuchungsbedingte Störvariable

Eine Beeinflussung der Ergebnisse kann durch den Umstand entstanden sein, dass keiner der beiden Tests in deutscher Version verfügbar war. Für die Auswertung der Videos wurden sowohl der Test of

Playfulness als auch die dazugehörigen Beurteilungskriterien aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Für die Interviews der Kindergartenpädagoginnen war es notwendig, auch das Coping Inventory mit allen 48 Items und dem Bewertungsschlüssel aus dem Englischen ins Deutsche zu übersetzen. Leider war es aus zeitlichen Gründen nicht möglich, Gültigkeitsstudien für die Übersetzung durchzuführen. Bei den Interviews fiel auf, dass einige Items für die Kindergartenpädagoginnen nicht einfach zu verstehen waren und einer Erklärung bedurften.

Weiters können die Ergebnisse durch die bedingte Erfahrungheit des Testers beeinflusst worden sein. Dieser erhielt eine Einführung in das Konstrukt der Spielfähigkeit, in die einzelnen Testitems und ihre Bewertungsmöglichkeiten. Danach wurde an 4 Videobeispielen geübt, bis die Bewertungen vergleichbar ausfielen. Allerdings wurde keine Urteils-Übereinstimmung mit den Rating-Scale-Definitionen durchgeführt und auch nicht per Software in Relation zu anderen Scorerern bestimmt. Daher wurde nicht bestimmt, wie hoch die Inter-Rater-Reliabilität ist.

Dass die Kinder während der Beobachtung gefilmt wurden, war anfangs für manche Kinder irritierend, sie gewöhnten sich aber sehr rasch daran. Es wurde meist Telezoom eingesetzt. Die Anwesenheit einer nicht so vertrauten Person und das Vorhandensein einer Kamera kann einen Einfluss auf das Spiel der Kinder gehabt haben. Auch, dass die Videosequenz nur ein Ausschnitt, eine Momentaufnahme eines Kindes wiedergibt und nicht die ganze Bandbreite der Spiele und Aktivitäten. Tagesverfassung, die vorhandenen Spielpartner und diverse Aktivitäten im Gruppenraum hatten ebenfalls einen Einfluss auf die Performance des Kindes.

Konstanz der Bedingungen: Fragestellungen

Obwohl im Interview versucht wurde, gleiche Bedingungen für alle zu schaffen, die Fragen immer gleich vorgelesen wurden, die gleichen Beispiele zum besseren Verständnis mancher Fragen gegeben wurden, war zu erkennen, dass je nach Einstellung und Wertevorstellung der Kindergartenpädagogin milder oder strenger gewertet wurde. Insgesamt ist aber festzuhalten, dass die Pädagoginnen die Kinder sehr gut kannten (immer mindestens 1 Jahr) und sehr kompetent Auskunft geben konnten. Um die Voreingenommenheit so gering wie möglich zu halten, wurde den Kindergartenpädagoginnen auch der Zweck der Studie nicht bekannt gegeben.

Konstanz der Bedingungen: Umwelt

In der Studie von Saunders, Sayer und Goodale fiel auf, dass sie sehr verschiedene Einrichtungen mit verschiedener pädagogischer Ausrichtung, verschiedenen sozioökonomischen Bedingungen etc ausgewählt hatten, um breit zu „streuen“. Sie zogen sogar in Betracht, dass die Unterschiede in den Spielbedingungen der verschiedenen Einrichtungen (welche Spielsachen zur Verfügung standen, der Einfluss der Räume auf das Spiel, der Einfluss der Erzieher auf die Art und Struktur des Spieles) den Grad an Spielfähigkeit beeinflusst haben könnten. Für die vorliegende Studie erschien es der Autorin sehr wichtig, die Umweltfaktoren so vergleichbar wie nur möglich zu gestalten, um die Ergebnisse so wenig wie möglich von außen beeinflussen zu lassen. Daher wurde bewusst nur ein Kindergarten gewählt, der dafür so groß wie möglich sein sollte; im vorliegenden Fall mit 6 Gruppen und insgesamt 135 Kinder. Die Pädagoginnen arbeiten nach dem gleichen pädagogischen Konzept – gleiche Ausrichtung, die Freispielphasen sind gleich geregelt, die Ausstattung der einzelnen Räume ist fast identisch. Und auch das sozioökonomische Umfeld ist vergleichbar, da fast alle Kinder in den für den Stadtteil typischen Wohnblocks wohnen.

Die Beobachtungen wurden im jeweiligen Gruppenraum durchgeführt, die zwar alle sehr ähnlich eingerichtet sind, aber doch ganz leicht in Ausstattung und Platzangebot variieren. Ebenso war nicht beeinflussbar, mit wem das Kind in der Spielsituation interagiert, ob Freunde anwesend waren oder nicht. Alle Kinder in einem identischen „klinischen Setting“ zu beobachten, zum Beispiel im Turnsaal mit einem Freund und exakt dem gleichen Angebot an Spielmaterialien, hätte die Ergebnisse noch vergleichbarer gemacht; dies war aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen aber nicht umsetzbar.

4.8. Conclusio

Der Zweck der vorliegenden Untersuchung war es, zu bestimmen, ob es eine ausreichende Evidenz für eine Beziehung zwischen der Spielfähigkeit und der Effektivität des Copings von Kindergartenkindern gibt, um Beobachtungen aus der Praxis zu verifizieren und eine systematische Weiterentwicklung therapeutischer Interventionen zu unterstützen.

Dabei wurde eine hochsignifikante Korrelation zwischen Spielfähigkeit und Effektivität des Copings gefunden. Kinder mit einer besseren Spielfähigkeit weisen effektivere Strategien beim Coping auf.

Bei der Gegenüberstellung der einzelnen Kategorien der beiden Tests findet sich keine Kategorie im Test of Playfulness, die deutlicher mit einer Kategorie des Coping Inventory korreliert als mit den übrigen. Alle Kategorien stehen signifikant miteinander in Beziehung.

Kinder mit guter Spielfähigkeit zeigen im Test of Playfulness ein typisches Profil der Spielfähigkeit, während Kinder mit schlechter Spielfähigkeit sehr unterschiedliche Werte erreichen und sich kein eigenes Profil herausfinden lässt. Bei den Ergebnissen des Coping Inventory hingegen findet sich ein typisches Copingprofil für jede der beiden Extremgruppen.

Im Test of Playfulness finden sich alle 4 Items der Kategorie „Ausblenden der Realität“ unter den Items mit den höchsten prädiktiven Werten. Im Coping Inventory sind es 3 Items aus der Kategorie „Umfeld aktiv“.

Der sozioökonomische Status der Eltern könnte auf die Spielfähigkeit ihrer Kinder einen Einfluss haben, hier ist aber weitere Forschung nötig; dies insbesondere, da erstaunlicherweise Kinder aus Familien mit *geringerem* Einkommen eine signifikant bessere Spielfähigkeit aufweisen.

Für Ergotherapeuten und andere Berufsgruppen ist es sehr wichtig zu wissen, wie sie die Spielfähigkeit von Kindern fördern und anregen können und wie das Umfeld gestaltet werden kann, damit Kinder gut in ihrem Alltag zurecht kommen.

Eine gute Spielfähigkeit eröffnet dem Kind eine Welt voller Möglichkeiten zur Exploration und Interaktion. Kinder, die keinen Variationsreichtum im Spiel entwickeln, zeigen auch schlechte Problemlösestrategien im Coping. Und Kinder, die wenig Symbolspiel zeigen, die nicht mit Hilfe ihrer Phantasie Rollen flexibel gestalten oder sogar umkehren und sich so das Gefühl der Autonomie erwerben, können Stressoren nicht gut bewältigen und haben somit Schwächen im Coping.

Für die Therapie, im speziellen für die Ergotherapie, bedeuten die Ergebnisse, dass an drei Punkten angesetzt werden kann – intrinsischer Motivation, Flexibilität und sozialen Fähigkeiten:

Zum ersten soll mit Kindern, die zu wenig aktiv im Coping sind, an Spaß und Unfug, an der Freude und den positiven Gefühlen gearbeitet werden. Nur wenn es gelingt, die Anforderung genau an den Level des Kindes anzupassen, wird es gerne und mit Freude spielen und lernen. Und nur wenn es mit Freude und Lust dabei ist, wird es auch ausreichend *intrinsisch motiviert* sein und viel aktiver in seinem Coping agieren. Erst das aktive Experimentieren im Spiel fördert die Ausweitung von Handlungsmöglichkeiten; dabei übt das Kind Verhaltensvarianten, die für spätere Anforderungen nützlich sind. Dies führt zum nächsten Punkt.

Zum zweiten müssen mit Kindern, die zu wenig *flexibel* in ihrem Coping sind, Variationen erarbeitet werden. Erst wenn sie variieren, können sie ihr Verhalten auch modifizieren und gezielt anpassen. Dazu benötigen sie zahlreiche Erfahrungen. Erst dann können sie Probleme gut lösen und flexibel reagieren. Neue Reaktionen, neues und kreatives Verhalten sowie originelle Antworten kann man nur im Spiel lernen, ohne immer die Folgen spüren zu müssen (so auch bei Flitner A., 2002, S 130).

Zum dritten benötigen einige Kinder Unterstützung im *sozialen Spiel*. Durch die Interaktionen im Spiel lernen Kinder, Gefühle auszudrücken, Bedürfnisse zu erkennen und mitzuteilen, mit anderen zu verhandeln, die Gefühle anderer wahrzunehmen und zu respektieren. Das sind Grundvoraussetzungen, um mit sich und dem Umfeld zurechtzukommen.

Im Spiel üben Kinder für das Zurechtkommen in der Welt. Sie lösen Erfahrungen von der Realität, um sie besser bearbeiten zu können. Dabei verändern, variieren und wiederholen sie, bis sie das Erlebte in ihr eigenes Verstehen einbauen können. Im Spiel üben Kinder also Strategien zum Coping. Dies ist eine wichtige Erkenntnis für die Gestaltung der Therapie.

Spielen ist ein Lernprozess. Was im Spiel gelernt wird, hilft dem Kind beim Coping beziehungsweise bei der Alltagsbewältigung. Dieser kausale Zusammenhang wurde durch die praktische Durchführung dieser Studie klar erkennbar.

5. QUELLENVERZEICHNIS

- Baer U.: Das Spiel des Kindes (1) Grundannahmen und Bedeutung, in: kindergarten heute, Nr 5, 2003
- Basu S., Kafkes A., Geist R., Kielhofner G.: Pediatric Volitional Questionnaire; Eine Methode zur Beobachtung der Handlungsmotivation von Kindern, Version 2.0. verlag modernes lernen: Dortmund 2006
- Bateson G.: The message, „this is play“, in: Herron R., Sutton-Smith B.: Child's Play, John Wiley&Sons: New York 1971 in: Parham D., Fazio L.: Play in Occupational Therapy for Children, Mosby: Missouri 2008, p 73
- Becker H., Steding-Albrecht U.: Ergotherapie im Arbeitsfeld Pädiatrie, Thieme Verlag: Stuttgart 2006
- Bergen D.: Play as a medium for learning and development. N.H. Heinemann: Portsmouth 1988
- Berretta S., Privette G.: Influence of play on creative thinking, in: Percept. Mot. Skills, 1990 Oct, volume 71, Number 2, pp 659-666
- Blanche E.I., Schaaf R.C., Smith Roley S.: Sensorische Integration, Grundlagen und Therapie bei Entwicklungsstörungen, Springer Verlag: Berlin Heidelberg 2004
- Bundy A.; The „Test of Playfulness“ manual: Version 2., Colorado State University: Fort Collins 1991, in: OTJR, Volume 21, Number 2, 2001, pp 73-89
- Bundy A., Fisher A., Murray E.: Sensorische Integrationstherapie: Theorie und Praxis. Springer Verlag: Berlin 1998
- Bundy A., Hess L.: The Association Between Playfulness and Coping in Adolescents, in POTP, Volume 23, Number 2, 2003, pp 5-17
- Bundy A.: Play Assessments – Test of Playfulness: in Fazio L., Parham D.: “Play in Occupational Therapy for Children” 2nd Edition, Mosby: Missouri 2008
- Casas A.: Childhood Playfulness as a Predictor of Adult Playfulness and Creativity: A longitudinal Study, Master`s Thesis submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, MSc in Child Development: Virginia 2003
- Fazio L., Parham D.: Play in Occupational Therapy for Children, 2nd Edition, Mosby: Missouri 2008
- Flitner A.: Spielen – Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels, 11. Auflage, Beltz Verlag: Weinheim und Basel 2002
- Fordham M.: Das Kind als Individuum, Ernst Reinhard Verlag: München 1974
- Gerrig R., Zimbardo P.: Psychologie (16. Auflage), Pearson Studium: München 2004
- Harkness L., Bundy A.: The Test of Playfulness an Children With Physical Disabilities, in: The Occupational Therapy Journal of Research, Volume 21, Number 2 – Spring 2001, pp73-89
- Huizinga J.: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, 1938, in: Baer U.: Das Spiel des Kindes. Grundannahmen und Bedeutungen, kindergarten heute, Ausgabe 5, 2003, S 1
- Keller H.: Entwicklungspsychologie, Lehrbuch, Verlag Hans Huber: Bern 1998
- Kielhofner G., Marotzki U., Mentrup C.: Model of Human Occupation (MOHO), Springer Medizin Verlag: Heidelberg 2005
- Kramer P., Hinojosa J.: Frames of reference for pediatric occupational therapy, Williams&Wilkins: Baltimore 1993, in: Saunders I., Sayer M., Goodale A.: The Relationship Between Playfulness and Coping in Preschool Children, AJOT, Volume 53, 1999, pp 221-226

- Krenz A.: Kinder spielen sich ins Leben: Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit, in: WWD, Ausgabe 75, 2001, S 8-9; <http://www.kindergartenpaedagogik.de/418.html>; Abruf 10.04.08 MEZ)
- Lieberman J.: Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level, in: Journal of Genetic Psychology, volume 107, 1964, pp 219-224
- Largo R.: Babyjahre: Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht, Piper, München 2000
- Largo R.: Kinderjahre: Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung, Piper: München 2001
- Murphy L.B.: Coping, vulnerability and resilience in childhood, in Coelho G.V., Hamburg D.A., Morrison C., Bundy A., Fisher A.: The contribution of motor skills and playfulness to the play performance of preschoolers, in: AJOT, Volume: 45, Number 8, 1991, pp 687-694
- Perrez M.: International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Coping Assessment, Elsevier Science Ltd., 2001
- Piaget J.: Nachahmung, Spiel und Traum, Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Band 5, 2. Auflage, Klett-Cotta: Stuttgart 1990
- Resch F. et al.: Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters, Ein Lehrbuch, 2. Auflage, Beltz – Psychologie Verlags Union: Weinheim 1999
- Rodger S., Ziviani J.: Occupational Therapy with Children, Blackwell Publishing, 2006
- Rubin K., Fein G., Vandenberg B.: Play, in: Mussen P., Handbook of child psychology, 4th edition, Volume 4, pp 693-774, Wiley: New York 1983, in: Bundy A., Fisher A., Murray E.: Sensorische Integrationstherapie, Springer: Berlin Heidelberg 1998, S 80-95
- Sandberg D., Meyer-Bahlburg H.: Variability in middle childhood play behavior, in: Arch.Sex.Behav., Volume23, Number6, 1994, pp645-663; <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2035587?ordinalpos=1&itool=EntrezSystem2.P>; Abruf 20.06.2008, 20.05 MEZ)
- Saunders I., Sayer M., Goodale A.: The Relationship Between Playfulness and Coping in Preschool Children: A Pilot Study, in: The American Journal of Occupational Therapy, Volume 53, Number 2, 1999, pp 221-226
- Schaeffgen R.: Praxis der Sensorischen Integrationstherapie, Thieme Verlag: 2007 Stuttgart
- Scherfer E.: Forschung verstehen: Ein Grundkurs in evidenzbasierter Praxis. Pflaum Verlag: München 2006
- Spitzer M.: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg Berlin 2002
- Stagnitti K., Unsworth C.: The importance of pretend play in child development: An occupational therapy perspective, in: The British Journal of Occupational Therapy, Volume 63, Number 3, 2000, pp 121-127
- Sutton-Smith B.: The role of play in cognitive development, in: Young Children, Volume 22, 1967, pp 361-336
- Sutton-Smith B.: The ambiguity of play, Harvard University Press: Cambridge 1997 , in Flitner A.: Spielen – Lernen, Beltz Verlag: Weinheim und Basel 2002

Sutton-Smith B.: Die Dialektik des Spiels, Schorndorf 1978, in: Flitner A.: Spielen-Lernen, Beltz: Weinheim und Basel 2002, S 130-132

Trimmel M.: Wissenschaftliches Arbeiten – Ein Leitfaden für Diplomarbeiten und Dissertationen in den Sozial- und Humanwissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie. WUV Universitätsverlag: Wien 1997

Winnicott D.W.: Warum Kinder spielen. In: Flitner (Hrsg.) 1988, S 107-111

Winnicott D.W.: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart 1973

Zeitlin S.: Coping Inventory: A Measure of Adaptive Behavior, Scholastic Testing Service, Bensenville, IL 1985

Zuben M., Crist P., Mayberry W.: A pilot study of differences in play behaviour between children of low and middle socioeconomic status, in: AJOT, Volume 45, Number 2, 1991, pp 113-118; <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2035587?ordinalpos=1&itool=EntrezSystem2.P>; Abruf 20.06.2008, 20.09 MEZ)

Zulliger H.: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel (1952). Tb Ausgabe Frankfurt/Main 1991

6. ANHANG

6.1. Coping Inventory nach Dr. Zeitlin (von der Autorin übersetzte Version)

Mit sich selbst zurechtkommen: Produktiv

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1, Wenn das Kind mit einer neuen oder schwierigen Situation konfrontiert wird, findet es einen Weg mit ihr zurecht zu kommen. | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2, Das Kind reagiert auf Kontrolle von außen (zB Regeln die von Erwachsenen oder Gleichaltrigen gesetzt werden) (1=keine Antwort oder eine konsequent unangepasste Antwort) | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3, Das Kind verwendet Selbstschutz-Verhalten um Umgebungsreize zu kontrollieren (zB es begrenzt oder wehrt zuviel Stimulation ab, zieht sich zurück, bevor die Situation außer Kontrolle gerät oder hört auf /rastet bevor es übermäßig müde wird) | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4, Das Kind kompensiert Dinge, die es aufgrund körperlicher, geistiger oder emotionaler Probleme nicht tun kann (das Kind verwendet Stärken aus anderen Gebieten, um mit einer Situation zurecht zu kommen oder um etwas zu lernen). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5, Das Kind wendet Gelerntes auf neue Situationen an (sowohl mental als auch emotional). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6, Das Kind verwendet seine Sprache um seine Bedürfnisse auszudrücken (wenn es noch nicht sprechen kann, verwendet es Laute oder Verhaltensweisen). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7, Das Kind scheint generell glücklich zu sein (1= unglücklich, 3=Stimmung wechselt, situationsabhängig; 5=glücklich). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8, Das Kind lässt sich nicht leicht frustrieren (1= leicht zu frustrieren; 5= hohe Frustrationstoleranz). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9, Das Kind hat eine gesunde Freude daran es selbst zu sein (Selbstwertgefühl und Wohlbefinden spiegeln sich in Stolz und Zufriedenheit mit der eigenen Person wieder). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10, Das Kind ist in der Lage mit Angst umzugehen (wenn zB eine Situation Angst hervorruft, fällt das Kind nicht aus der Rolle, wird nicht außergewöhnlich angespannt und zieht sich nicht in sich selbst zurück). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11, Das Kind beweist ein Vertrauen in die eigene Fähigkeit Dinge zu lernen und zu tun. | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12, Das Kind setzt seine mentalen Fähigkeiten wirkungsvoll ein (wenn zB das Kind langsam lernt funktioniert es dem eigenen Leistungsniveau entsprechend - wenn das Kind überdurchschnittlich intelligent ist, verwendet es diese Fähigkeiten auch entsprechend). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A. Bewertung	X	1	2	3	4	5	
B. Wie oft wurde diese Bewertung vergeben?							Anzahl bewerteter Items:
C. Score (A*B)							Rohwert:

Mit sich selbst zurechtkommen: Aktiv

- 1, Das Kind sagt oder zeigt anderen, wenn es ärgerlich ist oder nicht zustimmt. X 1 2 3 4 5
- 2, Das Kind fragt nach Hilfe, wenn es sie braucht (von Erwachsenen oder Gleichaltrigen). X 1 2 3 4 5
- 3, Das Kind setzt Handlungen, damit seine Bedürfnisse erfüllt werden (es sorgt dafür, dass seine Bedürfnisse bekannt werden und tut etwas, damit diese erfüllt werden). X 1 2 3 4 5
- 4, Das Kind bleibt bei einer Aufgabe, bis diese erledigt ist. X 1 2 3 4 5
- 5, Das Kind reagiert auf sensorische Stimulation (es reagiert auf Veränderungen im Niveau oder Art der Stimulation: auditiv, Berührungen, Temperatur, visuell) (1=reagiert nicht; 2=unterschiedlich, teils Über- teils Unterreaktion; 3=variiert je nach Sinn und/oder Situation; 5=reagiert wirkungsvoll). X 1 2 3 4 5
- 6, Das Kind kontrolliert die eigenen Impulse/ Gefühlsregungen, so dass diese das Lernen oder die soziale Interaktion nicht stören (1=hochimpulsiv; 5=effektive Kontrolle der Gefühlsregungen). X 1 2 3 4 5

A. Bewertung	X	1	2	3	4	5	
B. Wie oft wurde diese Bewertung vergeben?							Anzahl bewerteter Items:
C. Score (A*B)							Rohwert:

Mit sich selbst zurechtkommen: Flexibel

- 1, Das Kind kann kreativ und originell sein (Es sieht Beziehungen auf verschiedene Art und Weise, drückt seine Ideen auf neuartige oder unerwartete Weise aus, es sucht und entwickelt neue Ideen oder Wege mit Dingen umzugehen). X 1 2 3 4 5
- 2, Das Kind stellt ein Gleichgewicht her zwischen Unabhängigkeit und ausreichender Abhängigkeit um in der Lage zu sein, das es Hilfe bekommen und nutzen kann (1=übertrieben abhängig oder unabhängig; 5=gutes Gleichgewicht). X 1 2 3 4 5
- 3, Das Kind kann seine Pläne oder sein Verhalten ändern um sein Ziel zu erreichen. X 1 2 3 4 5
- 4, Das Kind akzeptiert wenn notwendig Ersatzlösungen (Materialien, Ideen, Aktivitäten usw). X 1 2 3 4 5
- 5, Das Kind kann mit Situationen mit hohem Stressfaktor zurechtkommen (es findet Wege, die Stressgefühle zu mindern oder findet eine Lösung für die den Stress verursachende Situation). X 1 2 3 4 5
- 6, Das Kind beweist Unabhängigkeit und Selbstvertrauen (es handelt selbständig, ohne nach Anweisungen oder Bestätigung zu verlangen). X 1 2 3 4 5

A. Bewertung	X	1	2	3	4	5	
B. Wie oft wurde diese Bewertung vergeben?							Anzahl bewerteter Items:
C. Score (A*B)							Rohwert:

Mit dem Umfeld zurechtkommen: Produktiv

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1, Das Kind spielt mit anderen Kindern (meidet sie nicht). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2, Das Kind zeigt ein der Situation angemessenes Verhalten. | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3, Das Kind weiß was erwartet wird, und verhält sich entsprechend. | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4, Das Kind versteht und reagiert auf Anweisungen ohne externe Hilfe oder Unterstützung. | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5, Das Kind reagiert (verbal oder mit einer Handlung) auf Details und/ oder Ereignisse in seiner Umwelt (Gegenstände, Geräusche, Personen, Veränderungen). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6, Das Kind ist neugierig (begierig etwas über Personen, Gegenstände, Situationen herauszufinden). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7, Andere Kinder mögen und akzeptieren das Kind. | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8, Das Kind lässt sich nicht leicht entmutigen (zB weigert es sich nicht, etwas zu versuchen weil es sich vor einem Versagen fürchtet; es wird nicht niedergeschlagen oder fällt nicht aus der Rolle, wenn es ihm nicht gelingt; es bleibt lange genug bei einer Aufgabe, bis es sie zu Ende bringt oder – wenn angebracht - in angemessener Weise aufgibt). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9, Das Kind ist sich der Gefühle anderer bewusst, einschließlich Ärger (zB fragt es nach anderen Kindern, bei Gefühlsäußerungen anderer reagiert es und/ oder äußert sich in angemessener Weise) (1=nicht bewusst; 3=ist sich entweder nur positiver oder nur negativer Gefühle bewusst, oder je nach Situation unterschiedlich; 5=ist sich der ganzen Bandbreite von Gefühlen bewusst). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10, Das Kind zeigt die Fähigkeit Freude, Genuss, Entzücken und Vergnügen zu empfinden. | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11, Das Kind kommt mit einem geringen Maß an externer Struktur aus (es ist selbstbestimmt und kann sich seine eigenen Abläufe oder Strukturen schaffen). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12, Das Kind ist sich der nonverbalen Hinweise und Stimmungen anderer bewusst und reagiert auf diese (zB Gesichtsausdruck, Tonfall). | X | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A. Bewertung	X	1	2	3	4	5	
B. Wie oft wurde diese Bewertung vergeben?							Anzahl bewerteter Items:
C. Score (A*B)							Rohwert:

Mit dem Umfeld zurechtkommen: Aktiv

- 1, Das Kind nutzt seine grob- und feinmotorischen Fähigkeiten in kompetenter Weise (zB es ist gut koordiniert, ist geschickt mit seinen Händen)(1=nicht kompetent; 3=manche Fähigkeiten werden kompetent genutzt, jedoch nicht andere zB gute grobmotorische aber nicht feinmotorische Fähigkeiten, oder je nach Situation unterschiedlich; 5=kompetent). X 1 2 3 4 5
- 2, Das Kind wirkt auf andere anregend (es bringt andere dazu mitzumachen, sich zu begeistern, sich zu beteiligen). X 1 2 3 4 5
- 3, Das Kind bringt sich selbst in Situationen ein. X 1 2 3 4 5
- 4, Das Kind hat ein Aktivitätsniveau, welches der Situation angemessen ist und welches ihm hilft, die Aufgabe zu erfüllen (1=hypoaktiv – zu wenig Aktivität oder hyperaktiv – zu viel Aktivität; 5=effektives Aktivitätsniveau). X 1 2 3 4 5
- 5, Das Kind hat eine positive Einstellung zum Leben (es erwartet, dass seine Bedürfnisse erfüllt werden, ist optimistisch, sieht die gute Seite). X 1 2 3 4 5
- 6, Das Kind hat ein kraftvolles und vitales Energieniveau (1=wenig Energie, ermüdet leicht; 5=effektives Energieniveau, gute interne Kraftquelle). X 1 2 3 4 5

A. Bewertung	X	1	2	3	4	5	
B. Wie oft wurde diese Bewertung vergeben?							Anzahl bewerteter Items:
C. Score (A*B)							Rohwert:

Mit dem Umfeld zurechtkommen: Flexibel

- 1, Das Kind nimmt Unterstützung und Wärme an (es reagiert zB auf Hinwendung und Ermutigung von anderen, wird gerne gehalten, geküsst, gelobt). X 1 2 3 4 5
- 2, Das Kind gibt anderen Wärme und Unterstützung (zB steht es anderen zur Seite und zeigt durch Worte und Gesten Zuneigung oder Ermutigung). X 1 2 3 4 5
- 3, Das Kind probiert neue Dinge oder Aktivitäten von selbst aus – zeigt Aufregung, Interesse und/ oder Vergnügen, wenn es neue Gegenstände, Erkenntnisse oder Erfahrungen entdeckt). X 1 2 3 4 5
- 4, Das Kind verkraftet eine Enttäuschung oder Niederlage (versucht es noch einmal oder interessiert sich dann für etwas anderes anstatt zu schmollen, missgelaunt/ traurig zu sein oder aus der Rolle zu fallen) X 1 2 3 4 5
- 5, Wenn notwendig, verwendet das Kind verschiedene Strategien, um ein Ziel zu erreichen oder ein Problem zu lösen. X 1 2 3 4 5
- 6, Wenn notwendig, akzeptiert das Kind neue Ideen oder adaptiert bereits vorhandene Ideen (ist nicht starr im Denken). X 1 2 3 4 5

A. Bewertung	X	1	2	3	4	5	
B. Wie oft wurde diese Bewertung vergeben?							Anzahl bewerteter Items:
C. Score (A*B)							Rohwert:

BEWERTUNGSSCHLÜSSEL:

Geben Sie die Ziffer rechts neben jedem Einzelkriterium an, die am klarsten beschreibt, wie das Kind sich verhält. Das Wort **effektiv** wird dabei verwendet, um zu beschreiben, dass das Kind die im Einzelkriterium beschriebene Verhaltensweise auf die bestmögliche Art zeigt.

Eine Bewertung von (...Ziffer 1 bis 5...) wird vergeben,

- 1) Wenn das Verhalten **nicht effektiv** ist. Das Kind ist entweder nicht in der Lage etwas zu tun oder das was es tut funktioniert nicht.
- 2) Wenn das Verhalten **wenig effektiv** ist. Was das Kind tut, ist **nicht konsequent, nicht angemessen** oder wird **starr wiederholt**. Das Kind verhält sich manchmal effektiv/angemessen, manchmal nicht – und das in ähnlichen Situationen; oder aber das Kind wiederholt die gleiche Verhaltensweise ohne Berücksichtigung der konkreten Situation.
- 3) Wenn das Verhalten in **manchen Situationen effektiv ist, nicht aber in anderen**. Es hängt von der Situation ab.
- 4) Wenn das Verhalten **in der Mehrzahl der Situationen effektiv oder angemessen** ist.
- 5) Wenn das Verhalten **zumeist effektiv** ist.

Diese Richtlinien werden angewandt, um jedes Einzelkriterium zu bewerten. Wenn unterschiedliche Informationen benötigt werden, um ein spezifisches Einzelkriterium zu bewerten, so ist dies beim jeweiligen Kriterium angeführt.

Wenn Sie das Gefühl haben, dass das Verhalten des Kindes zwischen zwei Skalenpunkten liegt, so treffen Sie bitte eine Entscheidung, indem sie die Ziffer markieren, die es am besten beschreibt.

Die Bewertung „X“ wird dann vergeben, wenn die Verhaltensweise nicht beobachtet werden konnte. Wenn im ausgefüllten Coping Inventory mehr als 3 „X“-Bewertungen vorliegen, so zeigt dies an, dass entweder eine weitere Beobachtung des Kindes erforderlich ist oder aber das Kind so schwer beeinträchtigt ist, dass dieses Instrument nicht effektiv angewendet werden kann.

Erklärende Notizen oder Kommentare können an beliebiger Stelle im Coping Inventory ergänzt werden.

6.2. Test of Playfulness (von der Autorin übersetzte Version)

Test of Playfulness (ToP) Version 4.0-5/05

Nr.: _____	Ausmaß 3 = fast immer 2 = oft 1 = gelegentlich 0 = selten oder nie NA = nicht anwendbar	Intensität 3 = hoch 2 = angemessen 1 = schwach 0 = keine NA = nicht anwendbar	Fertigkeit 3 = hoch 2 = angemessen/mäßig 1 = etwas 0 = keine NA = nicht anwendbar
Name: _____			
Alter: _____			
TesterIn: _____			
Datum: _____. ____ 20__			

Testkriterium	Ausmaß	Intensität	Fertigkeit	Kommentar
Beteiligt sich aktiv				
Entscheidet sich selbst, was zu tun ist				
Fühlt sich beim Spiel ausreichend sicher				
Versucht Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden, um bei einer Aktivität bleiben zu können				
Variiert die Aktivität, damit sie herausfordernd bleibt oder lustiger wird				
Beteiligt sich an Unfug oder am Necken				
Beteiligt sich aus reiner Freude an der Aktivität und nicht so sehr wegen des Ergebnisses				
„Tut als ob“ (gibt vor: jemand anderer zu sein, etwas anderes zu tun, dass ein Gegenstand etwas anderes ist, dass etwas anderes passiert)				
Bezieht Objekte oder Personen auf unkonventionelle Art und Weise in sein Spiel ein				
Verhandelt mit anderen, um Bedürfnisse/Wünsche erfüllt zu bekommen				
Engagiert sich im sozialen Spiel (spielt mit anderen)				
Unterstützt das Spiel anderer				
Stößt zu einer Gruppe, die bereits mit einer Aktivität beschäftigt ist				
Initiiert ein Spiel, welches andere auch aufnehmen				
Scherzt oder macht Spaß				
Teilt (Spielzeug, Spielgeräte, Freunde, Ideen)				
Gibt bereitwillig verständliche Hinweise (mimisch, verbal, körperlich), die bedeuten: „So sollst Du Dich mir gegenüber verhalten.“				
Reagiert auf die Hinweise anderer				
Zeigt positive Gefühle während des Spiels				
Beschäftigt sich mit Gegenständen				
Geht mit Leichtigkeit von einer Spielaktivität zur nächsten über				

Dunkel hinterlegte Felder sind nicht zu bewerten.

Testkriterium	Ausmaß	Intensität	Fähigkeit	Beschreibung
Beteiligt sich aktiv				<u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der der Spieler sich an Aktivitäten beteiligt, statt ziellos durch die Gegend zu wandern oder anderen, nicht zielgerichteten Aktivitäten nachgeht oder übelgelaunt ist. <u>Intensität:</u> der Grad in wie weit sich das Kind auf die Aktivität oder die Spielkameraden konzentriert. <u>Fähigkeit:</u> die Fähigkeit des Spielers fokussiert zu bleiben oder ein Spielthema von Aktivität zu Aktivität beizubehalten.
Entscheidet sich selbst, was zu tun ist				<u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der die Spieler aktiv über ihr Tun entscheiden. Die Spieler können sich dabei durchaus auch dafür entscheiden, dass zu tun, was ein anderer tut, wobei sie aber niemand zwingt oder dafür belohnt, dass sie diese Aktivität ausführen.
Fühlt sich beim Spiel ausreichend sicher				<u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der sich die Spieler sicher genug zum Spielen fühlen. Wenn notwendig können die Spieler die Umgebung verändern.
Versucht Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden, um bei einer Aktivität bleiben zu können				<u>Intensität:</u> Der Grad an Beharrlichkeit des Kindes, Hindernisse zu überwinden, die der Fortführung der Aktivität entgegenstehen.
Variiert die Aktivität, damit sie herausfordernd bleibt oder lustiger wird				<u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit, mit der das Kind aktiv die Anforderungen oder die Komplexität der Aufgabe verändert, um Herausforderung oder Grad der Neuheit zu variieren.
Beteiligt sich an Unfug oder am Necken				<u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der sich die Spieler an spielerischem Necken oder an geringfügigen Regelverletzungen beteiligen, um damit bewusst das Spiel lustiger zu gestalten. <u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit, Cleverness oder Geschicklichkeit, mit der die Spieler Unfug oder Späße erfinden oder ausführen.
Beteiligt sich aus reiner Freude an der Aktivität und nicht so sehr wegen des Ergebnisses				<u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der der Spieler die Aktivität offenbar einfach aus Freude ausführt, und nicht um ein bestimmtes Ergebnis oder eine Belohnung zu erhalten.
„Tut als ob“ (gibt vor: jemand anderer zu sein, etwas anderes zu tun, dass ein Gegenstand etwas anderes ist, dass etwas anderes passiert)				<u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der es offenkundige Anzeichen gibt, dass die Spieler unterschiedliche Charaktere oder Rollen annehmen, vorgeben etwas zu tun, vorgeben dass etwas passiert oder vorgeben dass ein Objekt oder eine Person etwas anderes ist. <u>Fähigkeit:</u> das Ausmaß, wie weit die Darbietung den Beobachter überzeugt.
Bezieht Objekte oder Personen auf unkonventionelle Art und Weise in sein Spiel ein				<u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der die Spieler (1) Objekte, die allgemein als Spielzeuge betrachtet werden, auf eine andere Weise verwenden, als vom Hersteller beabsichtigt, (2) Objekte, die üblicherweise nicht als Spielzeug betrachtet werden, in ihr Spiel einbauen (z.B. Käfer, Tischbeine), oder (3) Ein Spielzeug oder ein Objekt auf verschiedene Arten verwenden. Der Kreativität kommt eine Schlüsselrolle zu. <u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit oder Cleverness mit der die Spieler Objekte oder andere Leute auf kreative Weise mit einbeziehen.
Verhandelt mit anderen, um Bedürfnisse/Wünsche erfüllt zu bekommen				<u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit und das Geschick, mit der die Spieler verbal oder nonverbal das verlangen, was sie brauchen.
Engagiert sich im sozialen Spiel (spielt mit anderen)				<u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der der Spieler mit anderen interagiert, die an der gleichen oder einer ähnlichen Aktivität beteiligt sind.

				<p><u>Intensität:</u> die Tiefe der Interaktionen des Spielers (mit anderen Personen) während des Spieles. <u>Fähigkeit:</u> der Grad des sozialen Spieles; dieser reicht vom alleine spielen bis zum Führen des Spieles</p>
Unterstützt das Spiel anderer				<p><u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit, mit der die Spieler das Spiel anderer unterstützen (z.B. Ermutigung, Ideen).</p>
Stößt zu einer Gruppe, die bereits mit einer Aktivität beschäftigt ist				<p><u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit, mit der ein Spieler etwas tut, um Teil einer Gruppe (zwei oder mehr Personen) zu werden, die bereits mit einer Aktivität beschäftigt ist; dies gelingt ohne Störung oder Unterbrechung des Spielgeschehens.</p>
Initiiert ein Spiel, welches andere auch aufnehmen				<p><u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit, mit der ein Spieler eine Aktivität mit einem anderen initiiert.</p>
Scherzt oder macht Spaß				<p><u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der der Spieler Späße oder lustige Geschichten erzählt oder sich an übertriebenem, prahlerischem Verhalten beteiligt, üblicherweise mit dem Zweck die Aufmerksamkeit anderer zu gewinnen. <u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit oder Cleverness, mit der ein Spieler scherzt oder Spaß macht. Dies reicht vom Nichtgewinnen der Aufmerksamkeit anderer bis zum Gewinnen positiver Reaktionen anderer (dafür dass man offenkundig etwas Lustiges macht).</p>
Teilt (Spielzeug, Spielgeräte, Freunde, Ideen)				<p><u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit, mit der die Spieler anderen erlauben Spielzeuge, persönliche Dinge oder Geräte zu verwenden, die sie gerade selbst benutzen, oder mit der sie Spielkameraden (Freunde) oder Ideen teilen.</p>
Gibt bereitwillig verständliche Hinweise (mimisch, verbal, körperlich), die bedeuten: „So sollst Du Dich mir gegenüber verhalten.“				<p><u>Ausmaß:</u> Anteil der Zeit, während der die Spieler sich auf eine Art und Weise verhalten, sodass sie klare Botschaften geben, wie andere mit ihnen interagieren sollen. <u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit und Klarheit, mit der der Spieler anderen Botschaften gibt, wie sie mit ihm interagieren sollen.</p>
Reagiert auf die Hinweise anderer				<p><u>Fähigkeit:</u> Leichtigkeit und Geschicklichkeit, mit der das Kind auf die Hinweise anderer reagiert.</p>
Zeigt positive Gefühle während des Spiels				<p><u>Intensität:</u> der Grad, in wie weit die Gefühle des Spielers positiv sind. Dieser reicht von leichter Freude bis zu überschwänglicher Ausgelassenheit.</p>
Beschäftigt sich mit Gegenständen				<p><u>Intensität:</u> der Grad, in wie weit sich die Spieler mit Gegenständen beschäftigen. <u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit, mit der sich die Spieler mit Gegenständen beschäftigen.</p>
Geht mit Leichtigkeit von einer Spielaktivität zur nächsten über				<p><u>Fähigkeit:</u> die Leichtigkeit, mit der die Spieler von einer Spielaktivität zur nächsten übergehen, wenn die eine zu Ende gegangen ist oder sich nicht weiterentwickelt und eine andere sich anbietet.</p>

Zuordnung der einzelnen ToP Items zu den Elementen des Modells der Spielfähigkeit:

Intrinsische Motivation:

- Beteiligt sich aktiv
- Versucht Schwierigkeiten und Hindernisse zu überwinden, um bei einer Aktivität bleiben zu können
- Beteiligt sich aus reiner Freude an der Aktivität und nicht so sehr wegen des Ergebnisses
- Zeigt positive Gefühle während des Spiels

Ausblenden der Realität:

- Beteiligt sich an Unfug oder am Necken
- „Tut als ob“ (gibt vor jemand anderer zu sein, etwas anderes zu tun...)
- Bezieht Objekte oder Personen auf unkonventionelle Art und Weise in sein Spiel ein
- Scherzt oder macht Spaß

Kontrolle – bezogen auf sich selbst:

- Entscheidet sich selbst, was zu tun ist
- Fühlt sich beim Spiel ausreichend sicher
- Variiert die Aktivität, damit sie herausfordernd bleibt oder lustiger wird
- Beschäftigt sich mit Gegenständen
- Geht mit Leichtigkeit von einer Spielaktivität zur nächsten über

Kontrolle – bezogen auf das Umfeld:

- Verhandelt mit anderen, um Bedürfnisse erfüllt zu bekommen
- Engagiert sich im sozialen Spiel
- Unterstützt das Spiel anderer
- Stößt zu einer Gruppe, die bereits mit einer Aktivität beschäftigt ist
- Initiiert ein Spiel, welches andere auch aufnehmen
- Teilt (Spielzeug, Spielgeräte, Freunde, Ideen)

„Framing“:

- Gibt bereitwillig verständliche Hinweise (mimisch, verbal, körperlich)
- Reagiert auf die Hinweise anderer

Kontinuum, das den Grad des Vorhandenseins eines bestimmten Charakterzuges misst:

