

VERTIEFUNGSARBEIT

Standard II

KINDERÄNGSTE UND PHANTASIEGEFÄHRTEN



VORGELEGT VON

Johanna Beck H12
Mirijam Selig H12

EINGEREICHT BEI

Christine
Neresheimer Mori

ABGABEDATUM

Zürich,
13. April 2015

INHALTSVERZEICHNIS

1. Abstract	4
2. Einleitung.....	5
3. Kinderängste	6
3.1. Die Angst.....	6
3.1.1. Unterschiede zwischen Furcht, Phobie und Panik	7
3.1.2. Angst oder Angststörung?	7
3.1.3. Die Angstentwicklung	8
3.2. Ängste in verschiedenen Altersstufen	9
3.2.1. Angst vor Fremden und Trennungen.....	10
3.2.2. Angst vor Phantasiegestalten.....	11
3.2.3. Angst in der Nacht	11
3.2.4. Angst vor der Schule	12
3.3. Zusammenfassung	13
4. Phantasiegefährten	14
4.1. Was sind Phantasiegefährten?	14
4.2. Symbolisierungsfähigkeit von Kindern	16
4.3. Funktion und Aufgaben von Phantasiegefährten	16
4.4. Ursachen für das Auftreten von Phantasiegefährten	16
4.5. Gemeinsamkeiten zwischen Kindern und ihren Phantasiegefährten	19
4.6. Phantasiegefährten bei älteren Kindern	19
4.7. Umgang mit Phantasiegefährten.....	20
4.8. Phantasiegefährten in Kindergeschichten.....	21
4.9. Zusammenfassung	21
5. Schlussteil	23
5.1. Beantwortung Fragestellungen	23
5.2. Erkenntnisse.....	23
5.3. Weiterführende Fragestellungen	23
6. Quellenverzeichnis	24
6.1. Literaturverzeichnis	24
6.2. Bildverzeichnis	24
7. Urheberschaftsbestätigung	25

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Auszug von Beispielen von Angstsymptomen.....	7
(nach Essau 2003, 15)	
Tabelle 2: Ängste und Furcht in verschiedenen Altersstufen.....	9
(nach Essau 2014, 24)	
Tabelle 3: Typen unsichtbarer Phantasiegefährten	15
(nach Marjorie Taylor in Neuss 2009, 262)	

1. Abstract

Die Thematik der unsichtbaren Freunde ist der Allgemeinheit nur wenig bekannt, da nicht jedes Kind von einem imaginären Gefährten begleitet wird. Auch, was die Fachliteratur betrifft, gibt es nicht viel Auswahl, besonders, was den Zusammenhang zwischen dem Auftreten unsichtbarer Freunde und kindlichen Ängsten betrifft. Diese Arbeit hat sich deshalb zum Ziel gesetzt, beide Aspekte sowohl einzeln als auch in Abhängigkeit zueinander darzustellen. Ausserdem werden den LeserInnen Empfehlungen zum Umgang mit dem Phänomen „unsichtbare Freunde“ aufgezeigt.

Die Autorinnen haben ihre aus dieser Theoriearbeit gewonnen Erkenntnisse des Weiteren dazu genutzt, ein Kinderbuch zu schreiben, das die Thematik in kindgerechter Form behandelt und Kindern, die ebenfalls von unsichtbaren Freunden begleitet werden, Identifikationsmöglichkeit bietet.

Folglich besteht diese Vertiefungsarbeit aus drei Teilen: Der vorliegenden Theoriearbeit, dem Kinderbuch mit dem Titel „Das Kleine Öppis“ und der Dokumentation des Projektes.

2. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Thema Kinderängste und Phantasiegefährten und stellt damit den theoretischen Teil zu unserem gestalterischen Produkt dar.

Die Idee für dieses Thema entstand aus dem Gedanken, dass wir beide mehr über unsichtbare Freunde erfahren wollten, da wir selbst schon mit diesem Phänomen in Kontakt gekommen waren. Bei der Recherche zum Thema Phantasiegefährten stellten wir fest, dass unsichtbare Gefährten mit Ängsten der Kinder zu tun haben können.

Diese Thematik findet sich ebenfalls in unserem Buch „das kleine Öppis“ wieder. Das Buch handelt von einem Jungen, der gerade mit seiner Familie umgezogen ist. Damit er sich den neuen Herausforderungen nicht alleine stellen muss, taucht auf einmal ein unsichtbarer Freund auf, der ihn während einer gewissen Zeitspanne begleitet und unterstützt.

Ausgehend von unserem Buch „Das kleine Öppis“ ergeben sich folgende Fragestellungen: Welche Kinderängste gibt es? Was hat es mit Phantasiegefährten auf sich? Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen Kinderängsten und dem Auftreten eines Phantasiegefährten?

Das Thema Kinderängste und Phantasiegefährten ordnen wir dem Standard 2 „Lernen, denken und Entwicklung“ zu, der besagt:

„Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen, denken und sich entwickeln. Sie ist fähig, Lernen und Denken zu fördern und dadurch die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu unterstützen“ (Kompetenzstrukturmodell 2009).

Unser Schwerpunkt liegt auf dem Bereich Entwicklung. Kinderängste gehören entwicklungsbedingt zum Leben eines Kindes. In Bezug auf die Schule ist es wichtig, dass eine Lehrperson über mögliche Ängste Bescheid weiss und ihre Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung dieser – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – positiv unterstützen kann. Auch Phantasiewelten sind Teil der kindlichen Lebenswelt und nehmen besonders in der Unterstufe grossen Raum ein. Kann die Lehrperson auf diesen Bereich eingehen und gut damit umgehen, wirkt sich dies positiv auf die Entwicklung der Kinder und das Lernklima aus. Ziel dieser Arbeit ist, den genannten Fragestellungen nachzugehen und aufschlussreiche Erkenntnisse für die Praxis zu gewinnen.

Auf der Grundlage der in der Einleitung gestellten Fragestellungen beschäftigt sich der Hauptteil dieser Arbeit mit den Themen „Kinderängste“ und „Phantasiegefährten“. Der Schlussteil geht abschliessend auf die Beantwortung der Fragestellungen und die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Hauptteil ein.

3. Kinderängste

Das folgende Kapitel befasst sich mit dem Thema Kinderängste, klärt wichtige Begrifflichkeiten und geht darauf ein, in welcher Entwicklungsphase welche Ängste aktuell sind. Zudem wird thematisiert, wie sich Ängste äussern und was mögliche Ursachen dafür sein können.

3.1. Die Angst

„Angst ist ein Affektzustand, der durch die Wahrnehmung von Gefahr oder Bedrohung in der Umwelt oder im Individuum ausgelöst wird“ (Essau 2003, 14).

Essau (2003, 14) führt weiter aus, dass sich Angst auf drei Ebenen abspielt. Der körperlichen, kognitiven und behavioralen Ebene.

Körperliche Auswirkungen bei dem Verspüren von Angst sind beispielsweise eine verstärkte Atmung, Schwitzen oder Übelkeit.

Auf der kognitiven Ebene führt Angst oft zu Angstgefühlen, Unsicherheit oder Konzentrationsschwierigkeiten. Haben Kinder eine Angststörung, hat dies oft zur Folge, dass sie sich nicht mehr richtig konzentrieren können, da sie der Gedanke einer möglichen Bedrohung völlig vereinnahmt.

Zuletzt geht das behaviorale System auf das Vermeidungsverhalten ein. Einer Angstsituation möchte man instinktiv entkommen. Das Vermeidungsverhalten wird also durch den Weggang der störenden Situation gestärkt. Dies erreichen Kinder, in dem sie beispielsweise schreien, weinen oder darum betteln, dass die Angstsituation verschwinden soll. Vermeidungsverhalten kann aber auch in Form von Distanzierung oder Ablenkung vorkommen. Die Gedanken werden von den Betroffenen gezielt anderswo hingelenkt oder sie fangen plötzlich an, sich mit einer anderen Tätigkeit zu beschäftigen (Essau 2003, 16).

Nachfolgende Tabelle soll eine kurze Übersicht über mögliche Angstsymptome, unterteilt auf die drei Ebenen, geben.

Tabelle 1: Auszug von Beispielen von Angstsymptomen (nach Essau 2003, 15)

Körperlich		
Erhöhte Herzfrequenz Erröten Müdigkeit Übelkeit Hitze- oder Kälteschauer	Verstärkte Atmung Schwitzen Muskuläre Anspannung Taubheitsgefühle Urinieren	Magenbeschwerden Mundtrockenheit Erbrechen Kopfschmerzen Getrübte Sicht
Kognitiv		
Black-out Vergesslichkeit Gedanken an Gefahr Gedankenrasen	Gedanken daran, verletzt zu werden Gedanken daran, verrückt zu werden	Konzentrationsschwierigkeiten Gedanken daran, dumm zu erscheinen Selbstkritische Gedanken
Behavioral		
Vermeidungsverhalten Weinen, Schreien Nägelkauen Starre Haltung	Zittern der Stimme oder Lippe Stottern Zähneknirschen	Daumenlutschen Vermeidung von Augenkontakt Verkrampfte Kiefermuskulatur

3.1.1. Unterschiede zwischen Furcht, Phobie und Panik

Furcht, Phobie und Panik sind drei Emotionen, die mit dem Phänomen Angst zusammenhängen, jedoch klar unterschieden werden müssen. Die Furcht ist eine „unmittelbare Alarmreaktion auf eine gegenwärtige Gefahr oder eine lebensbedrohliche Situation“ (Essau 2003, 17).

Das Merkmal der Phobie ist der übermässige Wunsch, „die gefürchtete Situation zu vermeiden und ruft bei Konfrontation (...) grosse Angst hervor“ (Essau 2003, 17).

Von Panik spricht man bei einer „überwältigenden Periode intensiver Furcht oder Unbehagens, das mit körperlichen und kognitiven Symptomen einer Kampf/Flucht-Reaktion einhergeht“ (Essau 2003, 17).

3.1.2. Angst oder Angststörung?

„Ängste werden dann als eine Krankheit bezeichnet, wenn sie lange anhalten, starke und anhaltende Beeinträchtigungen für das Kind bedeuten, das Kind darunter leidet, sie langfristig die normale Entwicklung des Kindes verhindern (...) oder familiäre Probleme auslösen“ (In-Albon 2011, 16).

Normale Ängste sind Teil der Entwicklung eines Kindes und sind noch kein Anlass zur Sorge. Viele Ängste sind entwicklungsbedingt und verschwinden mit der nächsten

Entwicklungsphase wieder. Diese Ängste kann man nicht verhindern, aber man kann Kindern in diesen Phasen bei der Angstverarbeitung unterstützend zur Seite stehen.

Normale Ängste sollten als solche wahrgenommen werden. Aus Sicht der klinischen Psychologie schreibt In-Albon (2011, 17), dass erst wenn es sich um eine krankhafte Angst oder Angststörung handelt, das heisst, wenn das Leben und die Entwicklung des Kindes über einen längeren Zeitraum beeinträchtigt sind, die Angst behandelt werden sollte. In-Albon (2011, 77) macht zudem darauf aufmerksam, dass Kinder mit Angststörungen oft auch Schwierigkeiten haben, mit ihren Emotionen umzugehen.

3.1.3. Die Angstentwicklung

Mittlerweile liegen verschiedene Modelle der Angstentwicklung vor. In-Albon (2011, 71) nennt unter anderem das Modell des Angsterwerbs von Rachman, das bei der Entstehung von Ängsten von drei Pfaden ausgeht: Der direkten Konditionierungserfahrung, dem Beobachtungslernen und den Informationen/Instruktionen.

Verschiedene Studien haben sich mit diesem Ansatz befasst. John B. Watson beschäftigte sich mit der direkten Konditionierungserfahrung am Beispiel „Little Albert“. Er versuchte, eine Angstkonditionierung auf Tiere herzustellen, in dem beim Präsentieren des Tieres auf eine Eisenstange geschlagen wurde. Das Experiment verlief erfolgreich und Albert zeigte die erwartete Reaktion. Bevor das Experiment jedoch zu Ende geführt werden konnte, zog die Mutter mit ihrem Albert um.

Bezüglich dem Beobachtungslernen bezieht sich In-Albon (2011, 71) unter anderem auf eine Studie, die herausfand, dass der Angsterwerb von Kindern davon abhing, ob sie ein negatives oder positives Verhalten bei der Mutter auf neue Reize beobachten konnten. Beobachteten die Kinder, dass ihre Mutter positiv auf etwas reagierte, reagierten auch sie positiv darauf. Spürten sie jedoch, dass die Mutter etwas mit Angst begegnete, trauten auch die Kinder der Situation nicht.

Studien zum Informations-/Instruktionslernen zeigten, dass sich „bedrohlich formulierte, verbale Informationen signifikante Effekte“ (In-Albon 2011, 72) auf das Angstempfinden der Kinder auslösen.

In-Albon (2011, 73) fasst zusammen, dass trotz der Untersuchungen der verschiedenen Aspekte dieses Modells, bis heute die Erforschung der Zusammenhänge fehlt.

3.2. Ängste in verschiedenen Altersstufen

Ängste zu haben ist ein bekanntes Phänomen, das man von sich selbst und anderen gut kennt. Manche Ängste treten in bestimmten Phasen der Entwicklung häufiger auf als andere. Folgende Tabelle soll als Übersicht über Ängste vom frühen Säuglingsalter bis zur Adoleszenz dienen.

Tabelle 2: Ängste und Furcht in verschiedenen Altersstufen (nach Essau 2014, 24)

Alter	Für die Entwicklung von Ängsten und Phobien relevante Kompetenzen und Befürchtungen	Ursachen der Angst/Furcht
Frühes Säuglingsalter (0 – 6 Monate)	Sensorische Fertigkeiten dominieren die Anpassung des Säuglings	Starke sensorische Stimuli; laute Geräusche
Spätes Säuglingsalter (6 – 12 Monate)	Senso-motorische Schemata verursachen und beeinflussen die Objekt-Konstanz	Fremde; Trennung
Kleinkindalter (2 – 4 Jahre)	Prä-operationales Denken; Fähigkeit, sich etwas vorzustellen, aber Unfähigkeit, zwischen Phantasie und Realität zu unterscheiden	Phantasiegestalten; potenzielle Einbrecher; die Dunkelheit
Frühe Kindheit (5 – 7 Jahre)	Konkretes operationales Denken; Fähigkeit, in konkreten logischen Begriffen zu denken	Natürliche Katastrophen (z.B. Feuer, Überflutungen, Gewitter); Verletzungen; Tiere; medienbasierte Ängste
„Mittlere“ Kindheit (8 – 11 Jahre)	Selbstwert konzentriert sich auf akademische und sportliche Leistungen in der Schule	Schlecht/geringe akademische und sportliche Leistungen
Adoleszenz (12 – 18 Jahre)	Formal-operationale Gedanken; Fähigkeit, zukünftige Gefahren vorwegzunehmen; Selbstwert leitet sich von Beziehungen zu Gleichaltrigen ab	Zurückweisung durch Gleichaltrige

3.2.1. Angst vor Fremden und Trennungen

Die Angst vor Fremden und die Angst vor Trennungen treten ab dem späten Säuglingsalter auf. Bei der Intensität der Angst vor Fremden kommt es nach Du Bois (2007, 62) sehr auf die Stärke des Fremdelns, das Wesen des Kindes, die Situation und die Reaktionsweise der Eltern an. Interessant ist, dass diese Phase in manchen Kulturen weniger ausgeprägt ist. Du Bois (2007, 62) führt weiter aus, dass die „positive Bewertung des Fremdelns in unserer Kultur“ darauf hinweist, dass dem Stellenwert der Bindung von Mutter und Kind enorme Bedeutung zugeschrieben wird. Dies ist kein Problem, wenn die Eltern beziehungsweise Bezugspersonen sozial integriert sind. Anders sieht es doch vor allem bei isolierten Bezugspersonen aus, die ihre Kinder von Beginn an sehr eng an sich binden und die Phase des Fremdelns dadurch aktiv unterstützen (Du Bois 2007, 63).

Auch bei der Angst vor Trennung sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen. Zum einen spielen Alter und Wesen des Kindes sowie die Bedingungen der Trennung eine Rolle. Zum andern hat auch die Art der Bindung zur Bezugsperson einen wesentlichen Einfluss darauf, wie die Trennungsreaktion ausfällt (Du Bois 2007, 88).

Bei dieser Thematik ist auf Mary Ainsworth zu verweisen, die mit dem sogenannten Fremde-Situations-Test vier Bindungstypen unterscheiden konnte: „Sicher“, „unsicher-vermeidend“, „unsicher-ambivalent“ und „desorganisiert-desorientiert“ gebundene Kinder.

Der Test ergab, dass „sicher“ gebundene Kinder beim Weggehen der Bezugsperson zuerst weinten, sich dann aber von der Testperson trösten liessen und die Bezugsperson bei der Wiederkehr freudig begrüßten. „Unsicher-vermeidend“ gebundene Kinder liessen sich vom Weggehen der Bezugsperson hingegen nicht beeindrucken und beachteten oder ignorierten diese bei der Rückkehr. „Unsicher-ambivalent“ gebundene Kinder wurden durch das Verschwinden der Bezugsperson sehr verunsichert, weinten, schlugen gegen die Tür und konnten fast nicht beruhigt werden. Beim Zurückkommen der Bezugsperson schwankten sie zwischen überschwänglicher Zuwendung und abweisendem Verhalten. Kinder mit einer „desorganisiert-desorientierten“ Bindung reagierten mit konfusen Verhaltensweisen wie Erstarrung, im Kreis drehen, Nähe und Ablehnung suchen und haben oft Misshandlungen und daraus folgende Persönlichkeitsstörung als Ursache.

Du Bois (2007, 88) schlägt zur Vermeidung dieser Trennungsangst vor, dass die Kinder schon frühzeitig die Möglichkeit erhalten sollten, eine Beziehung zu ihren vorübergehenden Bezugspersonen aufzubauen und sich einzugewöhnen, damit die Trennung nicht auf einen Schlag erfolgt. Zudem ist es von zentraler Bedeutung, dass die Bezugspersonen eine „sichere“ Bindung zum Kind aufbauen.

3.2.2. Angst vor Phantasiegestalten

Rogge (1997, 32) spricht von Vernichtungsängsten, die Kinder ab etwa dem zweiten Lebensjahr aufgrund ihrer noch unzureichend entwickelten Identität verspüren. Er führt weiter aus, dass Kinder versuchen, diesen Ängsten ein Gesicht zu geben und dass das Spiel sowie Phantasiegestalten „legitime und wichtige Begleiter des Kindes auf diesem Weg“ (Rogge 1997, 36) sind. Eltern neigen oft dazu, ihre Kinder in dieser Phase zu überzeugen, dass es diese Phantasiegestalten in Wirklichkeit nicht gibt. Die Sicht der Kinder wird dabei nicht immer berücksichtigt oder ernst genommen. Auch wenn das Kind „unsere“ Realität immer mehr begreift, gibt es doch noch grosse Lücken, die es „mit eigenen Phantasien und selbstgestalteten Überlegungen füllt“ (Rogge 1997, 36). Der Perspektivenwechsel beziehungsweise das Verständnis, dass die Realität für Kinder meist eine andere ist, als wir Erwachsene sie erleben, ist manchmal schwierig zu begreifen.

Ein weiterer Punkt ist unsere medienorientierte Welt. Kinder kommen schon früh in Verbindung mit Medien. Dadurch wird auch ihre Phantasie stark beeinflusst und geprägt. Phantasiefiguren können dabei helfen, Ängste zu verarbeiten, aber auch Ängste zu stärken (Rogge 1997, 37).

Auch Finger (2004, 33) widmet sich dem Thema, dass Kinder mit Phantasie und Magie ihren Ängsten begegnen. Man spricht dabei auch von der magischen Phase, da die Phantasiewelt während dieser Zeit sehr ausgeprägt ist, weil die Wirklichkeit noch nicht ganz verstanden wird. Können sich Kinder noch nicht immer in Worten ausdrücken, suchen sie nach Bildern, um sich mitzuteilen (Finger 2004, 33). Diese Bilder können je nachdem als Monster oder andere Phantasiefiguren erscheinen. Diese Phantasiewelt ist zugleich auch ein Ort der Sicherheit, an dem selber bestimmt werden kann. Es ist ein Ort, an dem Kinder ihre Ängste verarbeiten und vertreiben können. Zudem können Kinder aus dieser Welt Unterstützung erleben, die sie für die wirkliche Welt gebrauchen (Finger 2004, 42).

3.2.3. Angst in der Nacht

Mit dem Erreichen des Kleinkindalters ergeben sich neue Ängste. So ist die Angst vor der Dunkelheit beispielsweise eine Folgeerscheinung der zunehmenden Selbständigkeit des Kindes am Tag. Mit dem Schlafengehen geht es in einen unkontrollierbaren Zustand über, muss sich von seinen Bezugspersonen „verabschieden“ und ist alleine (Du Bois 2007, 104). Um diese Angst zu überwinden ist es hilfreich, wenn Einschlaf-Rituale eingeführt werden und das Kind mit dem Wissen einschläft, dass die Bezugspersonen immer noch da sind, auch wenn es eine vorübergehende, räumliche Trennung gibt (Du Bois 2007, 104).

Rogge (1997, 40) verweist zudem auf den Trennungsforscher John Bowlby, der die Mutter als „secure base“ bezeichnet. Verspüren Kinder Angst, können sie sich immer auf diese

sichere Basis zurückgreifen. Ist diese „secure base“ in der Nacht vorübergehend verschwunden, suchen sich Kinder oft Alternativen, die ihnen Sicherheit und Kraft geben. „Das können Schmusetiere, Plüschtiere, Decken und andere Gegenstände sein, die dem Kind in der Nacht Kraft geben“ (Rogge 1997, 42). Aber auch am Tag werden solche „security blankets“, beispielsweise in Form eines Teddybärs, mitgenommen, um Neues zu entdecken und sich dabei sicher zu fühlen (Rogge 1997, 42).

3.2.4. Angst vor der Schule

Mit dem Ende der frühen und dem Anfang der mittleren Kindheit steht der Übertritt in die Schule an. Enge Bezugspersonen werden weniger und das Kind muss auf einmal in einer grösseren Gruppe seinen Platz finden. Mit diesem Schritt kann auch die Schulangst eintreten, da einige Kinder grosse Angst vor dem Schulbesuch verspüren.

Ein Grund für Schulangst bei Fünf bis Sieben-Jährigen ist meistens die nichtgewollte Trennung von der Mutter (Berk 2005, 461). Auslöser dafür ist grösstenteils ein Überbehütetsein von Zuhause oder die Einstellung der Bezugspersonen, dass die Schule nicht das Recht habe, die Bindung zwischen ihnen und dem Kind zu stören (Du Bois 2007, 111). Rogge (1997, 45) ist der Meinung, „je mehr Ur- und Selbstvertrauen Kinder haben, je stärker ihr Leben und ihre Entwicklung durch Verlässlichkeit geprägt sind, um so selbstsicherer ziehen Heranwachsende in die Welt hinaus, verlassen bekannte Orte“.

Die meisten Kinder entwickeln allerdings erst im Alter von elf bis dreizehn Jahren, mit dem Übergang zur Adoleszenz, eine Angst vor dem Schulbesuch (Berk 2005, 461). Dies äussert sich vielfach durch körperliche Symptome wie Bauchweh oder Übelkeitsgefühle. Erreicht das Kind, dass es nicht in die Schule gehen muss, verschwinden diese Symptome meist schnell wieder (Berk 2005, 461). Gründe für diese Angst können verschiedene Ursachen haben. Du Bois (2007, 116) nennt die Persönlichkeit des Kindes, das Leistungsvermögen, konkrete Schulsituationen, Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler. Genauer bedeutet dies, dass manche Kinder Mühe haben, sich mit den sozialen Anforderungen in der Schule zu arrangieren beziehungsweise eine „Ich-Schwäche“ gegenüber den „Ich-Starken“ aufweisen (Du Bois 2007, 136). Andere entwickeln diese Angst aus Überforderung und dem Gefühl, selbst unter grösster Anstrengung nichts erreichen zu können. Weitere Auslöser können die Ausgrenzung eines Kindes von anderen oder Mobbing sein. Aber auch ein schlechtes Verhältnis zur Lehrperson kann das gewollte Fernbleiben von der Schule auslösen (Du Bois 2007, 136).

Leidet ein Kind an Schulphobie empfiehlt Du Bois (2007, 138), dass die Eltern unbedingt mit der Schule zusammenarbeiten müssen, damit das Kind wieder Vertrauen in die Institution findet. Die Ursache muss zusammen angegangen und Lösungen gefunden werden. Wichtig

ist, dass das Kind nicht mehr so viel Druck verspürt und wieder einen positiven Zugang zu sich selber und zur Schule findet.

Woolfolk (2008, 471) geht dabei noch gezielter darauf ein, wie sich Leistungsangst in der Schule auswirkt. Sie ist der Meinung, dass Kinder mit dieser Angst Mühe haben, sich zu konzentrieren, zu lernen und gute Prüfungen zu schreiben. Viele wissen nämlich viel mehr, als sie in den gefragten Situationen zeigen können.

Woolfolk (2008, 471) nennt folgende Vorgehensweisen, wie die Lehrperson für diese Kinder unterstützend wirken kann. Ein problemlösender Ansatz könnte beispielsweise so aussehen, dass die Lehrperson mit dem Kind einen geeigneten Sitzplatz sucht oder einen Zeitplan für das Lernen aufstellt. Emotionsregulierende Bewältigungsstrategien zielen hingegen darauf ab, die Angst des Kindes zu mindern. Möglichkeiten dafür können unter anderem Entspannungsübungen sein. Zudem nennt sie als wichtigen Punkt, dass Lehrpersonen mit diesen Kindern möglichst realistische Ziele setzen sollen, damit diese wieder Erfolgserlebnisse erleben und auf einen positiven Weg zurückfinden.

3.3. Zusammenfassung

Angst ist ein Zustand, der sich auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich äussern kann, wie in Tabelle 1 zu sehen ist.

Kinderängste gehören zudem zur normalen Entwicklung von Kindern. Wie in Tabelle 2 ersichtlich, stehen je nach Entwicklungsphase andere Ängste im Zentrum, die sie bewältigen müssen, um sich weiterzuentwickeln.

Ab dem späten Säuglingsalter ist dies vor allem die Trennungsangst, die sich bis in die Kindheit ziehen kann. Mit dem Kleinkindalter kommen die Angst vor der Dunkelheit und die Angst vor Phantasiegestalten. Die stetige Zunahme des konkreten operationalen Denkens der Kinder führt zu Angst vor Naturkatastrophen oder Angst vor Verletzungen. Ab der nachfolgenden mittleren Kindheit ist besonders die Schulangst eine weit verbreitete Angst, die verschiedene Ursachen haben kann. Auch wenn diese Angst nicht zwangsweise ihren Ursprung bei der Lehrperson hat, ist diese ein wichtiger Teil des Schulalltags und muss sich mit der Ursache beziehungsweise einer möglichen Lösung auseinandersetzen.

Verspüren Kinder Ängste beliebiger Art ist es zudem gut möglich, dass sie bei der Verarbeitung ihrer Ängste von einem Phantasiegefährten begleitet werden.

4. Phantasiegefährten

Dieses Kapitel definiert zunächst den Begriff Phantasiegefährten. Danach wird erörtert, welche Funktion diese unsichtbaren Begleiter haben und was mögliche Ursachen für deren Auftreten sein können. Zuletzt gehen wir noch auf den Umgang mit Kindern, die einen Phantasiegefährten haben, ein.

4.1. Was sind Phantasiegefährten?

„Phantasiegefährten sind unsichtbare, nur in der Vorstellung vorhandene, vor dem geistigen Auge sichtbare und für andere Personen unzugängliche Begleiter von Kindern“ (Neuss 2009, 26).

Neuss (2001, 19) führt weiter aus, dass der Begriff „Gefährte“ für die positive Beziehung zwischen einem Kind und seinem Phantasiegefährten steht.

Da der Phantasiegefährte durch die Phantasie eines Menschen entsteht, kann der oder die Phantasierende alles über ihn bestimmen. Die Phantasie wird Mittel zur Macht, Kontrolle und Selbstbestimmung (Neuss 2009, 37). Weis (2001, 77) wirft die Frage auf, was Phantasiegefährten von Märchenfiguren unterscheidet. Seinen Forschungen zufolge besteht der Unterschied darin, dass imaginäre Begleiter viel mehr auf die eigene Person und Lebenssituation bezogen sind. Auch magische Merkmale, wie wir sie von Märchenwesen kennen, sind eher untypisch für Phantasiegefährten. Marjorie Taylor ist gegensätzlicher Auffassung: „Many ICs (imaginary companions) are playmates that are not regular children. They have magical characteristics or special powers (such as being able to fly or change shape), or they have unusual physical characteristics“ (Taylor 2003). Zudem handelt es sich ihren Untersuchungen zufolge bei 19% der Phantasiegefährten um Tiere (vgl. Tabelle 3).

Einig sind sich beide jedoch in dem Punkt, dass Kinder selten bewusst anfangen, sich einen solchen unsichtbaren Gefährten auszumalen. Vielmehr stossen sie „unbeabsichtigt“ auf diese Begleiter.

Phantasiegefährten tauchen aus dem Nichts auf und verschwinden genauso unbemerkt wieder, wie sie gekommen sind. Sie begleiten ein Kind über eine gewisse Zeitspanne, manchmal auch mit Unterbrüchen und werden während dieser Zeit fester Bestandteil des kindlichen und meistens auch des familiären Lebens. Oft geben Kinder ihren Phantasiegefährten sogar unbewusst Namen, die für unsere Ohren etwas eigenartig klingen und deren Ursprung nicht genau erklärbar ist. Weiterhin wurde beobachtet, dass sich das Aussehen eines Phantasiegefährten während seiner Lebensdauer meist nicht ändert

(Knierim 2009, 94). Trägt ein unsichtbarer Freund bei seinem Auftauchen beispielsweise einen blauen Helm, wird er diesen in der Regel bis zu seinem Verschwinden tragen.

Weiterhin stellen sich Kinder ihre Phantasiegefährten oftmals im gleichen Alter vor, was wohl daran liegt, dass man sich mit Gleichaltrigen besser identifizieren kann (Knierim 2009, 95). Nebst dem Alter werden meistens auch die eigenen Gefühle und Bedürfnisse auf den Phantasiegefährten übertragen, der dadurch zu einem sehr verständnisvollen Gefährten wird (Neuss 2009, 101).

Phantasiegefährten können in allen Gestalten, Formen und Grössen, allen Altersstufen, Geschlechtern und Nationalitäten auftreten. Die Gemeinsamkeit all dieser unsichtbaren Freunde ist, dass sie „eine ausgedehnte und persönliche Beziehung zu ihren kindlichen Schöpfern und oft auch Familien und Freunde dieser Kinder“ (Taylor u. Maring 2001, 57) haben.

Überdies ist es auch nicht ungewöhnlich, wenn ein Kind gleich zwei Phantasiegefährten besitzt (Knierim 2009, 94). Auch das Weiterreichen eines unsichtbaren Begleiters von einem Kind zum anderen ist keine Seltenheit und passiert besonders unter Geschwistern.

Tabelle 3: Typen unsichtbarer Phantasiegefährten (nach Marjorie Taylor in Neuss 2009, 262)

Typen unsichtbarer Phantasiegefährten	Anteil
Normales Kind	27%
Kind mit Zauberkraften	17%
Baby	5%
Ältere Person	12%
Tier	19%
Superheld	3%
Feind	3%
Gespens, Engel, Geist	5%
Unsichtbares Ich	2%
Andere	9%

4.2. Symbolisierungsfähigkeit von Kindern

Anthropologische Grundlage für die Tatsache, dass wir uns bildliche Vorstellungen und Phantasiebilder machen können, ist unsere Symbolisierungsfähigkeit sowie die symbolische Aktivität. Neuss (2001, 33) erklärt die symbolische Aktivität als „das Hervorbringen von symbolischem Ausdruck“ sowie das „Verstehen von Symbolen“. Diese Fähigkeit muss sich allerdings erst entwickeln. Ausgehend von Jean Piagets Ergebnissen zur Symbolisierungsfähigkeit ist heute bekannt, dass diese Symbolisierungsfähigkeit ein wichtiger Schritt für die kindliche Identitätsentwicklung ist. Auch die Phantasiegefährten sind eine Form der symbolischen Aktivität. Sie verhelfen den Kindern zur Selbstreflexion und Distanzierung von ihrem „Ich“. Neuss (2001, 35) fügt hinzu: „Durch Phantasiegefährten wird eine bestimmte Form des kindlichen Denkens sichtbar, das weniger sprachlich als vielmehr bildlich erscheint. Phantasiegefährten sind eine Art bildliches Selbstgespräch.“

4.3. Funktion und Aufgaben von Phantasiegefährten

„(...) imaginary companions can be much more than partners in play.(...) Not only can they provide companionship, they can bear the brunt of a child's anger, be blamed for mishaps, provide a reference point when bargaining with parents (...) or serve as a vehicle for communicating information that a child is reluctant to say more directly“ (Taylor 1999, 62).

Auch Neuss (2009, 109) erklärt, dass die Aufgaben eines Phantasiegefährten über die eines Spielgefährten hinausgehen. Demnach sind die eigentlichen Funktionen der Phantasiegefährten die psycho-soziale Entwicklung und die Identitätsentwicklung. Die Phantasiegefährten können helfen, Situationen zu verarbeiten und bevorstehende Entwicklungsaufgaben, wie beispielsweise die kognitive und sprachliche Entwicklung, anzugehen.

Die konkreten Aufgaben der Phantasiegefährten sind dadurch eng mit der psycho-sozialen Lage des Kindes und den gegebenen Umständen verbunden. Neuss (2009, 110) fasst zusammen, dass Phantasiegefährten meistens als Mutmacher, Kummerkasten, Begleiter, Sündenbock, Sprachrohr, Glücksbringer, Spielgefährte, Konfliktlöser, Tröster und Freund fungieren.

4.4. Ursachen für das Auftreten von Phantasiegefährten

Eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung eines Phantasiegefährten nach Neuss (2001, 25) ist, dass sich Kinder von der Aussenwelt abwenden und sich vertiefter mit ihrem Inneren, ihren Gefühlen und Empfindungen auseinandersetzen. Dabei können starke Emotionen, wie zum Beispiel die unter Kapitel 2. beschriebenen Kinderängste, das

Erschaffen eines Phantasiegefährten begünstigen. Diese Ängste können sich aus unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben ergeben, die sich den Kindern im Vorschulalter stellen. Zu den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben gehören beispielsweise die sprachliche und kognitive Entwicklung, das Entdecken des Geschlechterunterschieds und der Umgang mit der zunehmenden Selbständigkeit (Neuss 2001, 26).

Anzumerken ist, dass die Phantasie eines Kindes auch stark durch den Alltag und die äusseren Umstände beeinflusst wird (Neuss 2009, 27).

Neuss (2009, 38) fasst aufgrund seiner Forschungsarbeit folgende mögliche Ursachen für das Auftreten eines Phantasiegefährten zusammen:

Alter der Kinder

Phantasiegefährten treten meistens zwischen dem zweiten und siebten Altersjahr auf. Diese Jahre beinhalten viele Entwicklungsaufgaben und emotionale Anforderungen, die die Kinder zu bewältigen haben. Zur Verarbeitung gebrauchen sie dazu mehr und mehr die Fähigkeit zur Symbolisierung. Mit zunehmendem Alter und der Weiterentwicklung der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten verschwinden die imaginären Begleiter entweder ganz oder existieren heimlich weiter.

Umbruch- und Trennungssituation

In emotional schweren Zeiten tauchen Phantasiegefährten vermehrt auf. Scheidungen, Abschiede, Tod, oder ähnlich aufreibende Ereignisse überwältigen die Kinder und sie wissen nicht immer, wie sie mit der Situation umzugehen sollen. Sie suchen Halt, Verständnis und Unterstützung bei der Verarbeitung und Bewältigung.

Zweisprachigkeit

Auch Zweisprachigkeit kann das Auftreten eines unsichtbaren Freundes begünstigen. Hat ein Kind Schwierigkeiten mit der sprachlichen Entwicklung, bietet ihm ein imaginärer Begleiter ein Gegenüber, der für einen sprechen kann und dem es egal ist, in welcher Sprache kommuniziert wird.

Geburt eines Geschwisterkindes

Wird ein Geschwisterchen geboren und die Aufmerksamkeit muss fortan geteilt werden, kann dies zu negativen Emotionen und Frustration führen. Beziehungen innerhalb der Familie ändern sich und dies nicht immer zur Zufriedenheit des Kindes. Während solcher Phasen treten vermehrt Phantasiegefährten in die Leben der Kinder, die sie verstehen und ihnen die verlangte Aufmerksamkeit schenken.

Einzelkind-Dasein

Wächst man ohne Geschwister auf, ist man vermehrt alleine oder nur mit Erwachsenen zusammen. Gleichaltrige Spielgefährten fehlen und werden deshalb durch imaginäre Freunde ersetzt, um nicht alleine zu sein.

Phantasiereiche Kinder

Kinder, die das Erlebte und die Umwelt vor allem symbolisch verarbeiten und deren Phantasie von den Bezugspersonen angeregt und gefördert wird, können auch ohne emotionale Problematiken unsichtbare Freunde in ihr Leben treten lassen.

Familienbeziehungen

Eine stabile Familienkonstellation mit klaren Bezugspersonen gibt einem Kind einen sicheren Boden und ein Gefühl des Vertrauens und der Sicherheit. Gerät dieses sicherheitsgebende Grundgerüst ins Wanken oder wird gestört, muss sich das Kind erst wieder orientieren und benötigt allenfalls einen Phantasiegefährten zur Bewältigung dieser Situation.

Wohnortwechsel

Mit einem Wohnortwechsel gehen viele Änderungen einher. Ein Kind wird aus der ihm vertrauten Schule und dem gewohnten Alltag gerissen. Es muss seine Zuhause und seine Freunde verlassen. Ein Umzug bedeutet konkret ein neues Zuhause, neue Nachbarn, neue Schule und neue Freunde. Kurzum ist eigentlich fast alles neu. Für Kinder stellt dieses Szenario eine grosse soziale und emotionale Herausforderung dar, weshalb sich manche vorübergehend bei einem Phantasiegefährten Sicherheit und Verständnis suchen.

Armut

Wächst man in Armut auf und muss sich schon frühzeitig mit der realen, harten Welt arrangieren, sind Phantasiegefährten für manche Kinder eine Flucht in eine Wunschwelt sowie eine loyale Konstante, die für einen im Alltag da ist.

Mediennutzung

Zu guter Letzt begünstigt auch die immer präsenter werdende Medienwelt das Erscheinen von imaginären Freunden. Die Phantasien werden stark von den vielen Reizen und Bildern der Medien beeinflusst. Kinder sehen im Fernsehen beispielsweise einen Helden, der ihnen ihrer Meinung nach auch gut bei ihren alltäglichen Problemen helfen könnte. Und schon erscheint er in ihren Köpfen und begleitet sie fortan für eine Zeitspanne als unsichtbarer Freund.

4.5. Gemeinsamkeiten zwischen Kindern und ihren Phantasiegefährten

Auf der Suche, was Kinder mit imaginären Begleitern gemeinsam haben, fand Weis (2001, 75) Bestätigung in der Annahme, dass es sich dabei häufiger um Einzelkinder und Erstgeborene handelt. Zuhause müssen sie oft alleine spielen, da es keine Geschwister als gleichaltrige Spielpartnerinnen oder gleichaltrige Spielpartner gibt. Ebenfalls ergaben seine Ergebnisse, dass sich Eltern von Kindern mit unsichtbaren Freunden mehr mit diesen beschäftigten und ihnen regelmässig Märchen und Geschichten vorlesen.

Weis (2001, 76) konnte allerdings weder soziale Defizite noch irgendwelche andere Nachteile bei Kindern mit Phantasiegefährten im Vergleich zu Kindern ohne Phantasiegefährten feststellen. Vielmehr fielen einige der Kinder eher durch positive Eigenschaften auf. Weis (2001, 76) vergleicht seine Ergebnisse mit amerikanischen Untersuchungen, „die bei Kindern mit Phantasiegefährten ebenfalls eine erhöhte Phantasiebetätigung und eine stärkere Phantasieförderung der Kinder durch die Eltern festgestellt haben“.

4.6. Phantasiegefährten bei älteren Kindern

Taylor und Maring (2001, 57) sind der Meinung, dass unsichtbare Freunde bis ins Jugend- und Erwachsenenalter auftreten können. Anders als bei jüngeren Kindern ist jedoch, dass die Phantasiegefährten verschwiegen werden und nur „heimlich“ weiter existieren, um einer verständnislosen Mitwelt zu entkommen.

Mit dem Eintritt in die Schule erwarten Erwachsene, dass Kinder von ihrer Phantasiewelt in die Wirklichkeit übertreten. Phantasiegefährten werden nicht mehr als positiv, sondern als beunruhigend empfunden. Die Vermittlung des Gefühls, dass unsichtbare Freunde nicht mehr willkommen sind, spüren natürlich auch die Kinder und reagieren dementsprechend (Taylor u. Maring 2001, 59). Ab sofort werden die unsichtbaren Freunde nicht mehr mit der Umwelt geteilt. Die Eltern müssen keinen „unnötigen“ Platz mehr am Tisch freihalten oder sich Geschichten über diesen „angeblichen“ Freund anhören. Das Phantasiespiel - und mit diesem die Phantasiegefährten - wandert während der mittleren Kindheit in den Untergrund (Taylor u. Maring 2001, 59).

Diese ablehnende Haltung der Aussenwelt auf die Phantasiewelt beendet diese jedoch noch nicht, sondern zwingt die Kinder eher dazu, diese Welt für sich zu behalten.

Taylor und Maring (2001, 60f.) schildern verschiedene Beispiele, in denen Kinder bis Anfang der Adoleszenz einen Phantasiegefährten hatten. Ein Beispiel stammt von Roland Siegel, der einen Bericht über ein vierzehnjähriges Mädchen verfasste, das in diesem Alter immer noch mit Chopsticks, ihrem Phantasiedrachen-Wesen, sprach. Ab dem zehnten Altersjahr tat

sie dies jedoch nur noch, wenn sie alleine war. Ihre Mutter äusserte über diesen Zustand ihre Bedenken und fragte sich, ob mit ihrer Tochter alles in Ordnung sei.

Ein weiteres Beispiel handelt von einem dreizehnjährigen Jungen, der sich während seiner einsamen U-Bahn-Fahrten immer mit einem fingierten Mann aus dem zwanzigsten Jahrhundert unterhielt.

Auch wenn es noch nicht viele Studien und Nachweise zu diesem Thema gibt, kommen Taylor und Maring (2001, 61) zum Schluss, dass Phantasiegefährten zwar am häufigsten in den Vorschuljahren auftreten, aber zumindest teilweise über das sechste und siebte Altersjahr hinweg weiter existieren.

Sie führen weiter aus, dass obschon die meisten Phantasiegefährten in der mittleren Kindheit wieder verschwinden, immer noch viele Phantasiewelten geschaffen werden. Diese sogenannten Parakosmen können sehr komplexe Konstrukte sein, die beispielsweise über ein eigenes Rechtssystem oder eine eigene Schrift verfügen. Taylor und Maring (2001, 66) verweisen auf Silvey und MacKeith, die den Unterschied von Phantasiegefährten und den Phantasiewelten in der Komplexität von letzterem sehen. Taylor und Maring sind jedoch der Meinung, dass die beiden Phänomene mehr gemein haben, als ihre beiden Kollegen annehmen. „Vielleicht führt die intimere Natur des Spiels mit Phantasiegefährten bei älteren Kindern von selbst zu der Erschaffung einer imaginären Welt, welche die imaginierten Freunde bewohnen können“ (Taylor u. Maring 2001, 66).

4.7. Umgang mit Phantasiegefährten

Phantasiegefährten sind ein Phänomen, von dem viele entweder noch nie etwas gehört haben oder sehr wenig darüber wissen. Es erstaunt also nicht, wenn immer noch grosse Unklarheit im Umgang mit diesen unsichtbaren Wesen vorherrscht. Eltern fühlen sich verunsichert und fragen sich, ob sie sich Sorgen machen müssen, wenn ihr Kind plötzlich von einem imaginären Freund begleitet wird. Ob das denn „normal“ ist. Zudem können Eltern von Kindern mit Phantasiegefährten auch im Alltag sehr gefordert sein. Neuss (2001, 115f) schildert Erzählungen einer Mutter, bei deren Tochter Anna auf einmal eine „andere Anna“ ins Leben getreten war. Fortan gehörte ein Stuhl am Tisch der „anderen Anna“. Auch einen eigenen Kindersitz im Auto musste her und es konnten immer nur so viele Leute darin mitfahren, dass es auch noch Platz für die „andere Anna“ gab. Die Mutter fragte sich, ob sie die „andere Anna“ schon von Beginn an hätte richtig ignorieren müssen.

Neuss (2001, 117) ist der Ansicht, dass Phantasiegefährten von den Bezugspersonen als real akzeptiert werden sollten. Dies aus dem Grund, dass der unsichtbare Begleiter für das Kind ja tatsächlich echt ist. Wird das Kind hingegen als Lügnerin oder Lügner dargestellt, hat dies eher destruktive Folgen und es fühlt sich nicht ernst genommen und provoziert. Besser

ist, wenn das Kind zur Konfliktbewältigung hinzugezogen wird und selber einen Vorschlag machen kann. Werden die Kinder miteinbezogen, führt dies oft zu magischen Lösungen ihrerseits, wie beispielsweise, dass die „andere Anna“ während der Autofahrt auf dem Schoss mitfährt, damit ihr Platz von jemand anderem benutzt werden kann. Kindern fühlen sich durch das Mitentscheiden beachtet und lernen Lösungen und Kompromisse zu finden. Um den richtigen Umgang mit den Phantasiegefährten zu finden, muss das Verständnis vorhanden sein, dass diese „von Kindern benutzt werden, um eigene Erlebnisse und Themen zu verarbeiten, um Ängste zu überwinden oder mit starken Emotionen umzugehen, dann erkennen wir auch, dass sich in den Phantasien des Kindes das Selbst des Kindes wiederfindet“ (Neuss 2001, 131). Auf die Kinder übertragen bedeutet dies, dass die eigenen Erlebnisse, Emotionen und Gedanken durch das Nichtbeachten des unsichtbaren Freundes abgewertet werden. Aus diesem Grund sollte auf Phantasiegefährten entsprechend sensibel reagiert werden. Taucht man in die Phantasiewelt des Kindes mit ein, fühlen sich diese auf eine positive Art wahrgenommen und man erfährt zudem einiges über ihre Wünsche und Erlebnisse.

4.8. Phantasiegefährten in Kindergeschichten

Schaut man genauer hin, finden sich zahlreiche Phantasiegefährten auch in Geschichten wieder. Egal ob Bücher, Filme oder andere Medien: Unsichtbare Freunde tauchen immer wieder auf. Ein wohl allen bekanntes Beispiel ist der Pumuckl von Meister Eder. Wie es der Zufall so wollte, blieb Pumuckl eines Tages am Leim kleben, wurde dadurch für Meister Eder sichtbar und lebte fortan mit dem alleinstehenden Mann, der endlich einen Freund gefunden hatte. Weitere Beispiele sind Karlsson vom Dach, das Sams oder auch der Nachtschimmi. Geschichten wie diese können Kindern helfen, sich aktiv mit ihren Gefühlen, Emotionen, Erlebnissen und Bedürfnissen auseinanderzusetzen (Neuss 2001, 139). Werden die Geschichten von Erwachsenen vorgelesen, ist es wichtig, sich am Tempo des Kindes zu orientieren um seinen Gedanken Raum und Zeit einzuräumen. Oft möchten sie diese vertiefen oder wollen etwas wiederholt vorgelesen bekommen. Auch wenn das für den Vorlesenden nicht sehr spannend ist, hat dies grosse Bedeutung für das Kind.

4.9. Zusammenfassung

Phantasiegefährten sind unsichtbare Freunde, die eine Person über eine gewisse Zeitspanne im Leben begleiten. Oftmals gibt es einen Grund, warum Kinder auf einmal unsichtbare Freunde haben. Mögliche Ursachen, wie in Kapitel 4.4 genauer beschrieben, sind beispielsweise Ängste, Trennungssituationen, Wohnortwechsel oder auch Probleme mit

familiären Beziehungen. Das Kind sucht sich in diesen schwierigen und herausfordernden Situationen einen Begleiter, der ihn bei der Verarbeitung und dem Durchstehen unterstützend zur Seite steht und auf den es sich verlassen kann.

Phantasiegefährten erfüllen folglich unterschiedliche Funktionen. Sie machen den Kindern Mut, spielen und unterhalten sie oder dienen auch nur als Glücksbringer. Andere Kinder brauchen den imaginären Freund dagegen als Kummerkasten, Sündenbock oder auch als Unterstützung beim Lösen eines Konflikts.

Auch wenn dieses Phänomen am häufigsten bei Kindern bis zum siebten Altersjahr vorkommt, gibt es immer wieder Beispiele die zeigen, dass Phantasiegefährten auch später noch existieren, jedoch meistens verheimlicht werden.

Beim Umgang mit Kindern mit Phantasiegefährten ist wichtig, dass diese ernst genommen werden. Meistens werden Emotionen oder Ängste mithilfe der unsichtbaren Freunde verarbeitet und es wirkt sich destruktiv aus, wenn diese von der Aussenwelt als „nur erfunden“ kritisiert werden. Wird der unsichtbare Freund hingegen beachtet und miteinbezogen, fühlt sich das Kind wahrgenommen. Anzumerken ist jedoch, dass nicht alle Phantasiegefährten aufgrund eines schwierigen Umstands auftauchen. Manche Kinder haben einfach viel Phantasie und haben einen imaginären Freund schlicht und einfach als selbsterfunden Spielgefährten.

5. Schlussteil

Folgender Teil geht zuerst auf die Beantwortung unserer Fragestellungen ein, fasst dann die wichtigsten Erkenntnisse zusammen und schliesst mit einem Ausblick auf weitere mögliche Fragestellungen.

5.1. Beantwortung Fragestellungen

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben gibt es viele verschiedene Kinderängste. Diese Ängste sind oft entwicklungsbedingt und verschwinden nach einiger Zeit wieder.

Das Kapitel 4. gibt einen Einblick in das Phänomen der Phantasiegefährten. Woher sie kommen, warum sie auftauchen und was ihre Aufgaben sind.

Der Zusammenhang zwischen Kinderängsten und Phantasiegefährten besteht darin, dass Phantasiegefährten oftmals aufgrund einer Angst eines Kindes auftauchen und bei der Verarbeitung dieser helfen.

5.2. Erkenntnisse

Kinderängste gehören entwicklungsbedingt zum Leben eines Kindes. Entwicklungsbedingte Ängste sind normal und vergehen meist nach einiger Zeit wieder. Insbesondere die Bezugspersonen müssen die Kinder bei der Überwindung ihrer Ängste begleiten und unterstützen. Aber auch die Schule spielt eine grosse Rolle, da sie einen wichtigen und zeitintensiven Lebensinhalt der Kinder darstellt und viele Ängste schulbezogen sind.

Phantasiegefährten sind ein Phänomen, das nicht negativ bewertet werden muss. Auch wenn manche Kinder ohne ausschlaggebenden Grund einen Phantasiegefährten besitzen, tauchen diese doch meistens im Zusammenhang mit einer herausfordernden Situation auf. Aus diesem Grund sollten die unsichtbaren Freunde auch nicht missachtet, sondern vielmehr beachtet werden. Das Kind möchte Unterstützung spüren und ernst genommen werden.

5.3. Weiterführende Fragestellungen

Wie geht man als Lehrperson mit Trennungsängsten von Zuhause in der Schule um?

Wie kann die Lehrperson einer potentiellen Schulangst entgegen wirken?

Auch wenn die meisten Phantasiegefährten im Kindergartenalter auftauchen, überleben viele bis in die Schulzeit. Wie geht man als Lehrperson damit um, wenn ein Kind keinen Tischnachbarn haben möchte, weil sein unsichtbarer Freund schon dort sitzt? Wie weit wird der unsichtbare Freund in das Unterrichtsgeschehen integriert?

Welchen Stellenwert hat die Phantasie in der Schule? Wird sie von der Lehrperson aktiv gefördert oder verliert sie mit dem Älterwerden an Bedeutung?

6. Quellenverzeichnis

6.1. Literaturverzeichnis

- Berk, Laura E. 2005. *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Du Bois, Reinmar. 2007. *Kinderängste: Erkennen - Verstehen - Helfen*. 4. Aufl. München: Verlag C.H. Beck.
- Essau, Cecilia A. 2003. *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Finger, Gertraud. 2004. *Brauchen Kinder Ängste?* Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- In-Albon, Tina. 2011. *Kinder und Jugendliche mit Angststörungen: Erscheinungsbilder, Diagnostik, Behandlung, Prävention*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Knierim, Katharina und Gabriele Lieber, Hrsg. 2009. *Durch Bilder bilden: Empirische Studien zur didaktischen Verwendung im Vor- und Grundschulalter*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kompetenzstrukturmodell. 2009. Ausgabe Studiengang H09. Zürich: PH Zürich
- Neuss, Norbert. Hrsg., Bayta L. Maring, Hanna Könecke, Jan-Uwe Rogge, Silke Stahlberg, Jutta Ströter-Bender, Marjorie Taylor und Thomas Weis. 2009. *Phantasiegefährten: Warum Kinder unsichtbare Freunde erfinden*. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Neuss, Norbert, Hrsg., Bayta L. Maring, Hanna Könecke, Jan-Uwe Rogge, Silke Stahlberg, Jutta Ströter-Bender, Marjorie Taylor und Thomas Weis. 2001. *Phantasiegefährten: Warum Kinder unsichtbare Freunde erfinden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rogge, Jan-Uwe. 1997. *Kinder haben Ängste: Von starken Gefühlen und schwachen Momenten*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Taylor, Marjorie. 1999. *Imaginary companions and the children who create them*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, Marjorie. 2003. „Childrens imaginatory companion.“ *Childrens Fantasies and Television*, Januar 2003, Nr. 16. http://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/television/16_2003_1/e_taylor_childrens.pdf.
- Woolfolk, Anita. 2008. *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson Studium.

6.2. Bildverzeichnis

Titelbild: Beck, Johanna. 2014. Collage der Öppis-Zeichnungen. Zürich.

7. Urheberschaftsbestätigung

PH Zürich

**Urheberschaftsbestätigung****Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach übernommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als Zitate bzw. Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis,

- dass Arbeiten, die unter Beizug unerlaubter Hilfsmittel entstanden sind, und insbesondere fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, als „nicht bestanden“ bewertet und ungültig erklärt werden.
- dass unredliches Verhalten bei Leistungskontrollen und unredliche Verwendung fremder Arbeitsergebnisse ohne Quellenangabe als Disziplinarverstoss gelten und zur Anordnung einer Disziplinarmassnahme führen können (vgl. §§ 8 ff. Verordnung zum Fachhochschulgesetz).

Beck, Johanna einvernehmlich mit Selig, Mirjam
Name Vorname

Meilen, 11.04.15, J. Beck
Ort, Datum, Unterschrift

Überprüfung der Arbeit mit einer Plagiatssoftware**Einwilligung**

Hiermit erkläre ich mich damit einverstanden, dass die vorliegende Arbeit mit einer Plagiatserkennungssoftware überprüft werden darf.

Beck, Johanna einvernehmlich mit Selig, Mirjam
Name Vorname

Meilen, 11.04.15, J. Beck
Ort, Datum, Unterschrift