

Masterthese

Hochschule für Heilpädagogik Zürich  
Departement 1 / Pädagogik bei Schulschwierigkeiten  
Studienjahr 2009/12

## MASTERTHESE

Resilienzfaktoren in pädagogischen Programmen zur Förderung von emotionalen  
und sozialen Kompetenzen



Begleitende Dozentin: Esther Brenzikofer  
Eingereicht von: Susanne Schwitter & Judith Strittmatter  
Datum: 7. Januar 2012

## **Abstract**

Mit dem Beginn der Resilienzforschung in den 1970er Jahren vollzog sich ein Paradigmenwechsel von einer defizitorientierten Sichtweise hin zu einer ressourcenorientierten Betrachtungsweise. Diesem Paradigmenwechsel lag die Frage zugrunde, weshalb Kinder mit beträchtlichen Entwicklungsrisiken trotz allem zu gesunden Menschen heranwachsen. Statt nur den Risiken Beachtung zu schenken, lag der Fokus der Forschung nun auf Bedingungen, welche eine gesunde Entwicklung ermöglichen. Zunehmend gewannen Resilienz und Resilienzförderung in der Forschung und in der Pädagogik an Bedeutung und sind auch heute in der Schulpraxis aktueller denn je, wenn es darum geht, Kinder in ihren sozialen und emotionalen Kompetenzen zu stärken.

In dieser Arbeit werden die Ursprünge der Resilienzforschung, aktuelle Forschungsergebnisse sowie Ziele und Strategien zur Resilienzförderung dargestellt. Die Autorinnen hinterfragen zudem den in Mode gewordenen Begriff Resilienz kritisch und setzen sich dabei auch mit dem System Schule auseinander.

In einer Dokumentanalyse wurden neun ausgewählte pädagogische Programme zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen auf die Frage hin untersucht, welche Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes sie enthalten und welche sie vernachlässigen. Anhand der Ergebnisse konnten die Programme typologisiert werden und können so für an Resilienzförderung interessierte Lehrpersonen oder Schulen eine Auswahlhilfe darstellen.

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| <b>1</b>  | <b>Vorwort und Dank</b>   | <b>8</b>  |
| <b>2</b>  | <b>Einleitung: Vorverständnis und Begründung der Themenwahl</b> | <b>9</b>  |
| <b>3</b>  | <b>Forschungsabsicht und Fragestellung</b>                      | <b>10</b> |
| <b>4</b>  | <b>Theoretischer Bezugsrahmen</b>                               | <b>11</b> |
| 4.1       | Resilienz – Annäherung an ein komplexes Phänomen                | 11        |
| 4.1.1     | Herkunft des Begriffes Resilienz                                | 11        |
| 4.1.2     | Definitionen und Interpretationen von Resilienz                 | 12        |
| 4.1.3     | Bedingungen der Resilienz                                       | 14        |
| 4.1.4     | Erscheinungsformen der Resilienz                                | 15        |
| 4.1.5     | Entwicklung und Merkmale von Resilienz                          | 16        |
| 4.1.6     | Neue Aspekte von Resilienz                                      | 18        |
| 4.1.6.1   | Psychophysiologische Aspekte                                    | 18        |
| 4.1.6.2   | Neurowissenschaft   | 19        |
| 4.1.6.3   | Gender  | 20        |
| 4.1.7     | Kritischer Diskurs zum Thema Resilienz                          | 21        |
| 4.1.7.1   | Immunisierungshoffnungen  | 22        |
| 4.1.7.2   | Inhaltliche Bestimmung von Resilienz                            | 22        |
| 4.2       | Aspekte der Resilienzforschung                                  | 23        |
| 4.2.1     | Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis    | 23        |
| 4.2.2     | Ursprünge und Geschichte der Resilienzforschung                 | 24        |
| 4.2.2.1   | Resilienzforschung  | 24        |
| 4.2.2.2   | Die salutogenetische Perspektive                                | 26        |
| 4.2.2.3   | Studien zur Resilienzforschung                                  | 27        |
| 4.2.2.3.1 | Die „Kauai-Studie“  | 28        |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 4.2.2.3.2 | Die „Mannheimer Risikokinderstudie“  | 29        |
| 4.2.2.3.3 | Die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“  | 30        |
| 4.2.2.4   | Zusammenfassende Ergebnisse der Studien  | 32        |
| 4.2.2.5   | Das Risiko –und Schutzfaktorenkonzept  | 34        |
| 4.2.2.6   | Das Risikofaktorenkonzept  | 34        |
| 4.2.2.6.1 | Wirkungsmechanismen von Risikofaktoren   | 38        |
| 4.2.2.7   | Das Schutzfaktorenkonzept  | 39        |
| 4.2.2.7.1 | Überblick über empirisch belegte Schutzfaktoren                                      | 40        |
| 4.2.2.8   | Wirkungsprozesse und Mechanismen von Risiko- und Schutzfaktoren                      | 43        |
| 4.2.3     | Modelle der Resilienzforschung: Das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzbedingungen | 44        |
| 4.2.3.1   | Modell der Kompensation  | 45        |
| 4.2.3.1.1 | Das Haupteffekt-Modell   | 45        |
| 4.2.3.1.2 | Das Mediatoren-Modell  | 45        |
| 4.2.3.2   | Modell der Herausforderung   | 46        |
| 4.2.3.3   | Modell der Interaktion   | 46        |
| 4.2.3.4   | Modell der Kumulation  | 47        |
| 4.2.3.5   | Rahmenmodell nach Wustmann   | 47        |
| 4.2.3.6   | Schlussfolgerungen und Konsequenzen  | 49        |
| <b>5</b>  | <b>Resilienzförderung</b>  | <b>50</b> |
| 5.1       | Allgemeine Ziele und Strategien von Resilienzförderung                               | 50        |
| 5.1.1     | Prävention   | 51        |
| 5.1.2     | Anforderungen an pädagogische Präventions- und Förderprogramme                       | 52        |
| 5.1.3     | Grundlagen für die Auswahl der Förderprogramme                                       | 52        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| 5.2      | Allgemeine Ziele von Präventions- und Interventionsmassnahmen in Bezug auf Resilienz | 53        |
| 5.3      | Resilienzförderung im pädagogischen Kontext  | 55        |
| 5.3.1    | Resilienzförderung auf der Ebene des Kindes  | 56        |
| 5.3.2    | Resilienzförderung auf der Beziehungsebene: Kompetenzen der Lehrpersonen             | 59        |
| 5.3.3    | Resilienzförderung auf der Ebene der Schule  | 60        |
| 5.3.4    | Zusammenfassende Erkenntnisse  | 61        |
| <b>6</b> | <b>Forschungsvorgehen</b>  | <b>62</b> |
| 6.1      | Qualitative Sozialforschung  | 62        |
| 6.2      | Untersuchungspläne qualitativer Forschung: Dokumentenanalyse                         | 63        |
| 6.3      | Verfahren qualitativer Analyse   | 63        |
| 6.4      | Deduktive Inhaltsanalyse   | 64        |
| 6.5      | Kategorienbildung  | 65        |
| <b>7</b> | <b>Kategorien zur Analyse von pädagogischen Förderprogrammen</b>                     | <b>65</b> |
| 7.1      | Die Kategorie <i>Selbst- und Fremdwahrnehmung</i>                                    | 65        |
| 7.2      | Die Kategorie <i>Selbststeuerung bzw. Selbstregulation</i>                           | 67        |
| 7.3      | Die Kategorie <i>Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung</i>               | 68        |
| 7.4      | Die Kategorie <i>Soziale Kompetenz</i>   | 69        |
| 7.5      | Die Kategorie <i>Umgang mit Stress</i>   | 71        |
| 7.6      | Die Kategorie <i>Problemlösen</i>  | 71        |
| <b>8</b> | <b>Programme bzw. Ansätze zur Stärkung von Resilienzfaktoren in der Schule</b>       | <b>73</b> |
| 8.1      | Einleitung   | 73        |
| 8.2      | Auswahlkriterien der Programme und Ansätze   | 73        |
| 8.3      | Gesamtübersicht  | 74        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 8.4       | Steckbriefe der ausgewählten Programme und Ansätze                               | 76         |
| 8.4.1     | „ALF“ – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten                            | 77         |
| 8.4.2     | „Faustlos“   | 80         |
| 8.4.3     | „Fit und stark fürs Leben“   | 83         |
| 8.4.4     | „Kieselschule“   | 86         |
| 8.4.5     | „Kinderpsychodrama“  | 90         |
| 8.4.6     | „Lubo aus dem All“   | 93         |
| 8.4.7     | „PFADE“ (Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien)                     | 97         |
| 8.4.8     | „Verhaltenstraining in der Grundschule“  | 101        |
| 8.4.9     | „Verhaltenstraining für Schulanfänger“   | 105        |
| <b>9</b>  | <b>Darstellung der Ergebnisse</b>  | <b>110</b> |
| 9.1       | Typologienbildung  | 110        |
| 9.1.1     | Programme, die alle Haupt- und Unterkategorien aller Resilienzfaktoren enthalten | 111        |
| 9.1.2     | Programme, die eine oder zwei Unterkategorien nicht abdecken                     | 112        |
| 9.1.3     | Programme, die mehr als zwei Haupt- und / oder Unterkategorien nicht abdecken    | 113        |
| 9.1.4     | Programme, die den Kategorien nicht eindeutig zugeordnet werden konnten          | 114        |
| 9.2       | Beantwortung der Fragestellung   | 114        |
| <b>10</b> | <b>Interpretation und Diskussion der Ergebnisse</b>                              | <b>116</b> |
| <b>11</b> | <b>Zusammenfassende Empfehlungen für die pädagogische Praxis</b>                 | <b>118</b> |
| <b>12</b> | <b>Reflexion</b>   | <b>119</b> |
| 12.1      | Reflexion des Forschungsprozesses  | 119        |
| 12.2      | Grenzen der Resilienzförderung   | 121        |
| 12.3      | Ausblick   | 122        |
| <b>13</b> | <b>Verzeichnisse</b>   | <b>124</b> |

|           |                       |            |
|-----------|-----------------------|------------|
| 13.1      | Abbildungsverzeichnis | 124        |
| 13.2      | Tabellenverzeichnis   | 124        |
| 13.3      | Literaturverzeichnis  | 125        |
| <b>14</b> | <b>Anhang</b>         | <b>137</b> |

## 1 Vorwort und Dank

Während einem halben Jahr haben wir uns intensiv mit den Themen Resilienz und Resilienzförderung auseinandergesetzt. Während diesem Prozess haben uns viele Menschen unterstützt und begleitet. Einige davon seien hier mit besonderem Dank erwähnt:

Mireille Audeoud: Beratung Forschungsvorgehen

Meinrad Benz: Interessante thematische Gespräche und Anregungen

Stephan Binkert: Korrekturat

Thomas Blättler: Gestaltung und Titelfoto

Esther Brenzikofer: Mentorat

Susanne Schwitter und Judith Strittmatter, Januar 2012



## 2 Einleitung: Vorverständnis und Begründung der Themenwahl

*„Wenn die Wellen über mir zusammenschlagen, tauche ich tiefer, um nach Perlen zu suchen.“*

Mascha Kaleko<sup>1</sup>

Die Gesellschaft vollzieht mit dem Fortschreiten der Globalisierung, der Kommunikations- und Informationstechnologie in enormer Geschwindigkeit einen Wandel, der Familien mit ihren Kindern vor neue Herausforderungen stellt. Die Welt, in der Kinder heute aufwachsen, verliert an Eindeutigkeit und Klarheit. Einerseits kann eine wachsende Autonomie für Kinder und Jugendliche beobachtet werden, andererseits ein Schwinden der Einbettung in die Zusammenhänge traditioneller Gemeinschaften und einen Verlust von Geborgenheit und Gemeinschaftserfahrungen (vgl. Opp & Fingerle, 2008, S. 10).

„Die Schulen sind im Zuge der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse mit den Folgen der Migration, Arbeitslosigkeit, Armutsentwicklung, mit heterogener werdenden Schülerpopulationen sowie neuen Lernbedürfnissen und normativen Verunsicherungen konfrontiert“ (ebd.). Hurrelmann (2008) beschreibt das Bild einer heranwachsenden Generation, die zwischen Leistungswillen und Zukunftsangst steht. Diese Risikoperspektive ist mit Erwartungen negativer Konsequenzen für die Entwicklung der Kinder verknüpft. Seit einiger Zeit zeichnet sich jedoch ein Perspektivenwechsel ab. Fthenakis (2005, S. 2) betont, dass der Fokus in der Bildung und Erziehung nicht mehr nur auf Interventionen auf bereits eingetretene Veränderungen ausgerichtet werden müsse, sondern auf die Förderung von übergreifenden Kompetenzen und Fähigkeiten und auf die Bewältigung zukünftiger teilweise noch nicht absehbarer Entwicklungsereignisse. Aus dieser Sicht werden Bedingungen und Faktoren gesucht, die sich auf die Entwicklung eines Kindes, auch unter teilweise schwierigen Lebensbedingungen, positiv auswirken können (vgl. Merten, 2004, S. 14).

Die genauere Betrachtung dieser Faktoren ist für die pädagogische und heilpädagogische Praxis von grosser Bedeutung, da sie einen Ansatzpunkt für Prävention bietet. Ein zentrales Wissensgebiet, das sich mit diesen Fragen befasst und mit dem sich die vorliegende Arbeit beschäftigt, ist die Resilienzforschung. Die Verfasserinnen begegnen in ihrer praktischen Tätigkeit immer wieder Kindern, die sich trotz erschwerten Bedingungen erstaunlich gut entwickeln, beziehungsweise „resilient“ erschienen. Ziel der Arbeit ist es daher, zu ergründen, wie sich der Begriff der Resilienz überhaupt fassen und sich Resilienz als solches fördern lässt. In einer Analyse soll herausgefunden werden, inwieweit Resilienzfaktoren in bestehenden pädagogischen Förderprogrammen enthalten sind. Es soll den an Resilienzförderung interessierten Lehrpersonen

---

<sup>1</sup> Kaleko, M. (o.J.). <http://www.spruch-archiv.com/list/?autor=Mascha+Kaleko&id=29659> (26.12.2011).

und Schulen durch die Beschreibung und Analyse von pädagogischen Förderprogrammen eine Orientierungshilfe angeboten werden, ob und welche Resilienzfaktoren darin enthalten sind.

### 3 Forschungsabsicht und Fragestellung

Für die Schulen ergibt sich aus den in der Einführung beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen eine hochkomplexe Ausgangslage. Forderungen und Appelle für eine „humane“, „kindgerechte“ und „fürsorgliche“ Schule und nach „guten“, empathischen Lehrpersonen werden geäußert. Es existieren auf dem Markt viele pädagogische Konzepte und Programme, die zum Ziel haben, Kinder in ihren überfachlichen Kompetenzen zu unterstützen und zu fördern, um sich in der Schule und im Leben erfolgreich behaupten zu können. Die Absicht dieser Forschungsarbeit ist es, sich mit dem Begriff der Resilienz auseinanderzusetzen, indem der aktuelle Kenntnisstand differenziert herausgearbeitet wird. Darauf aufbauend sollen ausgewählte pädagogische Förderprogramme, von denen man hofft, dass sie Kinder resilienter werden lassen, dahingehend analysiert und verglichen werden, ob und welche Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes<sup>2</sup> sie beinhalten. Die folgende Fragestellung steht dabei im Zentrum der Forschung:

Welche Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes sind in den ausgewählten pädagogischen Förderprogrammen vorhanden und welche werden vernachlässigt?

Aus dem Vorverständnis der Autorinnen dieser Arbeit leiten sich die folgenden Hypothesen ab:

Hypothese 1:

Wir gehen davon aus, dass in den Programmen Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes enthalten sind.

Hypothese 2:

Die Lehrperson spielt eine entscheidende Rolle bei der Durchführung von pädagogischen Förderprogrammen.

---

<sup>2</sup> Im Sinne einer Vereinfachung wird im weiteren Verlauf der Arbeit anstelle von Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes von Resilienzfaktoren gesprochen.

## 4 Theoretischer Bezugsrahmen

*„... Resilience, then became the other side of the coin of personal and social problems. New research questions emerged as researchers sought to understand the causes and correlates of positive developmental outcomes.“*

William H. Barton<sup>3</sup>

Resilienz mag zunächst als einfach zu definierender Begriff verstanden werden. Es zeigt sich jedoch in der Auseinandersetzung, dass die Trennschärfe zu anderen Bereichen der sozialen Arbeit nicht gegeben ist (vgl. Wieland, 2011). Die Definitionen unterscheiden sich auch hinsichtlich der Kriterien, welche als Massstab genommen werden. Im Folgenden wird im Sinne einer Begriffsklärung der Blickwinkel von Wustmann (2004) eine zentrale Rolle spielen, denn ihre Begriffsbestimmungen berücksichtigen sowohl externale als auch internale Kriterien und stossen im Allgemeinen auf Anerkennung im deutschsprachigen Raum.

### 4.1 Resilienz – Annäherung an ein komplexes Phänomen

Die vertiefte Auseinandersetzung mit der Literatur zeigt, dass der Begriff „Resilienz“ nicht so klar ist, wie es zuerst scheinen mag und vorab: *Die Resilienz scheint es schlechthin nicht zu geben, zu komplex ist diese Thematik. Die unterschiedlichen Diskussionen zum Thema gründen letztendlich in einem empirisch belegten Phänomen: Kinder, die sich trotz grossen Belastungen positiv entwickeln.* Dennoch lässt sich bei aller Unschärfe und Heterogenität der Begrifflichkeit ein Kern an Aussagen formulieren, auf den sich viele Autoren und Autorinnen beziehen, wenn sie über Resilienz und die Möglichkeiten von Resilienzförderung diskutieren (vgl. Wieland, 2011, S. 180). In diesem Kapitel wird dieser Kern an anerkannten Aussagen zum Phänomen Resilienz ausdifferenziert und zusammenfassend dargestellt. Ergänzend dazu werden einige neue, bedenkenswerte Aspekte von Forschern und Forscherinnen zugefügt und auch kritische Stimmen im neueren Resilienzdiskurs erwähnt.

#### 4.1.1 Herkunft des Begriffes Resilienz

Ursprünglich lässt sich „Resilienz“ vom lateinischen Verb „resiliere“ (= zurückspringen; abprallen, nicht anhaften) ableiten. Die Naturwissenschaften verwenden den Begriff, um Materialeigenschaften, wie etwa die gleichzeitige Biegsamkeit und Widerstandsfähigkeit einer Substanz, zu beschreiben (vgl. Zander, 2011). Im Englischen bedeutet das Wort „resilience“ Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität und bezeichnet im sozialpsychologischen Kontext allgemein die Fähigkeit eines Menschen oder eines sozialen Systems (z.B. Familie, Paare)

<sup>3</sup> Barton; zitiert nach Zander, 2010, S. 15

unerwartet erfolgreich mit belastenden Situationen umzugehen (vgl. Wustmann, 2011). Der Begriff wurde in der Entwicklungspsychologie in Untersuchungen zur Pathologie der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter eingeführt (z.B. Rutter, 1985). Er entstand im Zusammenhang mit verschiedenen Längsschnittstudien von Kindern aus schwierigen Verhältnissen, die sich wider Erwarten gut entwickelten (z.B. Werner, 1994). Der Begriff wurde von der Psychotherapie aufgenommen und findet mittlerweile auch in der Pädagogik und Sozialpädagogik Verwendung. Im Bereich der Soziologie wird das Phänomen vor allem als Gruppenresilienz betrachtet. Die Ethnologie gebraucht den Begriff beispielsweise auch in Studien über Verhaltensweisen bedrohter Völker (vgl. Zander, 2011, S. 9). Im Englischen gehört der Begriff „resilient child“ zur Umgangssprache und lässt sich mit „unverwüstliches Kind“ übersetzen. Im deutschen Sprachraum hingegen gehört Resilienz nicht zur Umgangssprache, sondern wird als Fachausdruck verwendet (vgl. Wieland, 2011).

#### **4.1.2 Definitionen und Interpretationen von Resilienz**

In der aktuellen wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen deutschsprachigen Fachliteratur lassen sich eine Vielzahl von Definitionen und Interpretationen von Resilienz finden. Je nach wissenschaftlicher Disziplin und theoretischem Hintergrund werden andere Aspekte des Begriffs Resilienz betont. Diese Definitionen unterscheiden sich auch hinsichtlich der Kriterien, welche als Masstab zur Betrachtung genommen werden. Zu Beginn der Resilienzforschung, Mitte des letzten Jahrhunderts, waren person- und faktorenzentrierte Definitionen und Interpretationen von Resilienz vorherrschend. In früheren psychologischen Ansätzen galt Resilienz als angeborenes, generell einsetzbares und stabiles Persönlichkeitsmerkmal, welches sich aus verschiedenen internalen Faktoren zusammensetzt (z.B. Anthony, 1974; Werner & Smith, 1982). Im Gegensatz dazu werden im aktuellen Forschungsdiskurs internale und externale bzw. multiple schützende Faktoren in der Definition erwähnt und als Quellen von Resilienz betrachtet. Man geht heute davon aus, dass Resilienz im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion erworben wird. Bertolaso (2009) bezeichnet diese Betrachtung als prozessorientierte Resilienzkonzeption und betont, dass eine bloße Aneinanderreihung von verschiedenen, Resilienz konstituierenden und Resilienz verhindernden Faktoren noch lange keine valide Definition ausmacht. Bei aller Vielfalt der Definitionen besteht aber Konsens in der neueren Resilienzforschung, dass verschiedene Faktoren interagieren. Modelle dieses Zusammenwirkens werden im Kapitel Resilienzforschung näher erläutert. Definitionsbeispiele von richtungsweisenden deutschsprachigen Forschern und Forscherinnen aus dem aktuelleren Diskurs sollen die Vielfalt der Positionen und die jeweilige Akzentuierung illustrieren. Jede und jeder der Autoren und Autorinnen verleiht seiner Definition auf seinen Arbeits- und Forschungskontext bezogene Aspekte. Die Auswahl wurde beschränkt auf Forscher und Forscherinnen, die einen Bezug zur Zielgruppe Kinder und / oder zur Pädagogik haben.

Fingerle (2011), Professor für Sonderpädagogik, weist darauf hin, dass man den Begriff Resilienz auf zwei Arten erläutern kann. Zum einen als *Charakterisierung eines empirischen Phänomens*: So wurden in den Längsschnittstudien von Werner (2008) Personengruppen beschrieben, die sich, obwohl unter aversiven Bedingungen aufgewachsen, unerwartet gut entwickelten. Als zweite Sichtweise sieht Fingerle eine *Interpretation dieses Befundes*. So definieren beispielsweise Welter-Enderlin und Hildenbrand aus der Sicht von Beratung und Therapie Resilienz als Fähigkeit eines Menschen, „Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass zur Entwicklung zu nutzen“ (2008, S.13). Für Fingerle gehen solche Definitionen über das Konstatieren eines Sonderfalls positiver Entwicklung hinaus, indem sie eine bestimmte, individuelle Komponente als deren Ursache benennen. Er definiert daher Resilienz „zum einen als ein zumindest temporär feststellbares Entwicklungsergebnis und zum anderen als ein damit korrespondierendes Wissen der resilienten Person um Ressourcennutzung im Sinne eines Bewältigungskapitals; dieses Wissen kann aber nicht unabhängig von bestimmten Entwicklungsumgebungen erworben werden“ (2011, S. 208). Seine Definition ist eingebettet in eine probabilistische und interaktive Betrachtungsweise und weist darauf hin, dass Resilienz keine stabile Eigenschaft ist.

Zander, Sozialwissenschaftlerin, wendet das Modell der Resilienz für Kinder und Familien in Armutslagen an. Auch für sie ist nur ein probabilistisches Modell von Resilienz, welches mit einer „Wahrscheinlichkeit“ operiert, in der Lage, komplexe und vielschichtige Entwicklungsprozesse eines Menschen abzubilden. Sie weist darauf hin, dass es wichtig ist, den Begriff Resilienz nicht nur mit der psychologischen Brille zu betrachten, sondern dieses Phänomen auch in einer sozialpädagogischen und gesellschaftlichen Perspektive zu diskutieren. Zander möchte daher Resilienz in einem weitergefassten Sinne als Bewältigungsfähigkeit definieren und damit eine Brücke zur sozialpädagogischen Sichtweise herstellen (vgl. 2010). Auch für sie stellt sich Resilienz als Ergebnis eines Prozesses ein, der sich in der Interaktion zwischen Individuum und seiner Umwelt vollzieht (vgl. auch Lösel & Bender, 2011; Rutter, 2001).

Fthenakis, Entwicklungspsychologe und Familienforscher, weitet seine Definition auf Systeme aus: „Unter Resilienz versteht man die Fähigkeit(en) von Individuen oder Systemen (z.B. Familie), erfolgreich mit belastenden Situationen (z.B. Misserfolgen, Unglücken, Notsituationen, traumatischen Erfahrungen, Risikosituationen u.ä.) umzugehen“ (2005, S. 2).

Bertolaso, Psychotherapeutin für Kinder mit Schwerpunkt Tanztherapie, definiert folgendermassen: „Resilienz ist die individuelle, positive Verarbeitungsreaktion und Bewältigungsstrategie einer Person auf einen für diese Person subjektiv als störend oder belastend empfundenen intrapsychischen oder interpersonalen externen Einfluss“ (2009, S. 40).

Im Allgemeinen auf Anerkennung im deutschsprachigen Raum stösst der Blickwinkel und die Definition von Wustmann (2004). Verschiedene namhafte Vertreter und Vertreterinnen der Resilienzforschung nehmen ihre Definition als Grundlage für ihre Arbeiten und Veröffentlichungen (z.B. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009; Aichinger, 2011). Wustmann,

Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Familien- und Frühförderung, definiert Resilienz als „eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (2011, S. 18). Bei Wustmann ist der Fokus der Resilienzforschung und ihrer Definition auf das Kindesalter beschränkt, obwohl sich das Phänomen der Resilienz über das ganze Leben zeigen kann.

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionen zeigt, dass es wichtig ist zu wissen, wer Resilienz definiert und bewertet. Die Ergebnisse der neueren Forschung zeigen auch, dass je nach untersuchter Population unterschiedliche Maßstäbe hinsichtlich kultureller und/oder sozialer Akzeptanz gesetzt werden müssen (vgl. Bertaloso, 2009, S. 24). Den Fragen, ob nur sozialverträgliches Handeln oder auch riskantes resilientes Verhalten als resilient betrachtet werden kann, wird im Kapitel 3.1.7 in einem kritischen Diskurs noch näher nachgegangen. Bei den oben genannten Definitionen bezieht einzig Bertaloso auch den Aspekt der subjektiven Bewertung und Befindlichkeit ein.

Alle genannten Autoren und Autorinnen bekräftigen in ihren Veröffentlichungen, dass sich Resilienz nicht ohne eine Beschreibung der Erscheinungsformen und Bedingungen definieren lässt. Die folgenden Kapitel befassen sich mit den verschiedenen Dimensionen von Resilienz bei Kindern.

#### **4.1.3 Bedingungen der Resilienz**

Zeigt ein Kind ein positives Entwicklungsbild mit emotionalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen, kann das noch nicht als Ausdruck von Resilienz gewertet werden. Dies ist erst der Fall, wenn das Kind unter erschwerenden Lebensumständen besondere Bewältigungsleistungen erbringen muss und sich unerwartet positiv entwickelt im Vergleich zu Kindern, die unter den gleichen Umständen psychische Beeinträchtigungen aufweisen (vgl. Wustmann, 2011, S. 18). Verschiedene Forscher und Forscherinnen knüpfen daher an die Bedeutung von Resilienz zwei Bedingungen. Sie zeigt sich, wenn

1. *eine wesentliche Bedrohung für die kindliche Entwicklung besteht* und wenn
  2. *eine erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände möglich ist*
- (z.B. Glantz & Sloboda, 1999; Masten & Coatsworth, 1998; Wustmann, 2011).

Diese beiden Bedingungen werden heute als elementare Definitionskriterien von Resilienz anerkannt.

#### 4.1.4 Erscheinungsformen der Resilienz

In der Resilienzforschung werden Kinder mit folgenden Erscheinungsformen von Resilienz einer genauen Betrachtung unterzogen (vgl. Wustmann, 2011, S. 19):

1. *Kinder, die sich trotz andauernden hohen Risiken gesund und positiv entwickeln*, z.B. niedriger sozio-ökonomischer Status/Armut, elterliche Psychopathologie, Aufwachsen in einer Multi-Problem-Familie);
2. *Kinder, die trotz akuten Stressbedingungen beständige Kompetenzen zeigen*, z.B. Scheidung oder Trennung der Eltern, Verlust eines Geschwisters, Wiederheirat eines Elternteils;
3. *Kinder, die sich schnell und positiv von traumatischen Erlebnissen erholen*, z.B. Tod eines Elternteils, Missbrauch, Kriegserlebnis.

Zwei grundlegende Phänomene von Resilienz können dabei unterschieden werden (vgl. Wustmann, 2011, S. 19):

- *der Erhalt der kindlichen Funktionsfähigkeit,*
- *die Wiederherstellung der normalen kindlichen Funktionsfähigkeit (bei Traumata).*

Petermann, klinischer Kinderpsychologe und Entwickler von Test- und Therapieverfahren, definiert diese Erscheinungsformen aus seiner Perspektive folgendermassen: „Resilienz umfasst nicht nur die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern den Erwerb altersangemessener Fähigkeiten (Kompetenzen) vor dem Hintergrund der normalen Entwicklung, zum Beispiel die Bewältigung altersrelevanter Entwicklungsaufgaben trotz aversiver Umstände“ (2003, S. 344).

Durch die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben lernt ein Kind mit Stresssituationen und Veränderungen umzugehen und sie als Herausforderung zu betrachten. Dadurch wird die Persönlichkeit des Kindes als Ganzes gestärkt. Anhand der zu leistenden Entwicklungsaufgaben wurden entwicklungspsychologische Kriterien aufgestellt, nach denen für jede Altersstufe eine Beurteilung stattfinden kann, ob und wie diese Aufgabe bewältigt werden konnte.

Tabelle 1: Beispiele von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter (aus Wustmann, 2011, dargestellt nach Havighurst, 1982; Waters & Sroufe, 1983; vgl. Oerter, 1995)

| Alterstufe     | Entwicklungsaufgaben  |
|----------------|---|
| Frühe Kindheit | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau von Bindung an eine oder mehrere Bezugspersonen</li> <li>• Sprachentwicklung</li> <li>• Selbstkontrolle / Selbststeuerung (v.a. motorisch)</li> <li>• Autonomieentwicklung</li> </ul> |
| Mittlere       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifikation mit der Geschlechterrolle</li> </ul>  |

|             |  |
|-------------|--|
| Kindheit    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung von Impulskontrolle</li> <li>• Beziehung zu Gleichaltrigen aufbauen (soziale Kompetenz)</li> <li>• Anpassung an schulische Anforderungen (Lesen, Schreiben etc.)</li> </ul>                 |
| Jugendalter | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identitätsentwicklung</li> <li>• Gemeinschaft mit Gleichaltrigen / Aufbau enger Freundschaften</li> <li>• Internalisiertes moralisches Bewusstsein</li> <li>• Schulische Leistungsfähigkeit.</li> </ul> |

Bei zusätzlich belastenden Lebensumständen ist diese Bewältigung gefährdet und stellt eine noch grössere Herausforderung dar. Auch Wustmann spricht in diesem Zusammenhang von *Bewältigungskompetenz*, die hilft, psychische Gesundheit zu erhalten oder zu erlangen trotz erhöhter Entwicklungsrisiken (vgl. 2011, S. 22).

Lange Zeit interessierte man sich in der Erforschung der kindlichen Entwicklungsverläufe vor allem für die Ursachen oder Entstehungsbedingungen von Störungen (vgl. Rutter, 2001; Wustmann, 2011). Dabei wurde der Begriff der *Vulnerabilität* geprägt. Sie wird allgemein als das Gegenstück zur Resilienz betrachtet. „Vulnerabilität kennzeichnet die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äusseren (ungünstigen) Faktoren – oder eine erhöhte Bereitschaft, psychische Erkrankungen zu entwickeln“ (Wustmann, 2011, S. 22). Vulnerabilität meint die Veranlagung eines Kindes, unter aversiven Umständen verschiedene Formen von Erlebens- und Verhaltensstörungen zu entwickeln. Bei der Beschreibung des Risikofaktorenkonzepts wird noch genauer auf den Begriff der Vulnerabilität und die Vulnerabilitätsfaktoren eingegangen. Resilienz hingegen bezieht sich auf „die Abwehr von maladaptiven Reaktionen angesichts belastender Lebensumstände“ (Wustmann, 2011, S. 22). Damit ist aber keine absolute Unverwundbarkeit oder eine stabile Immunität gegenüber Risikosituationen gemeint. Das folgende Kapitel beschreibt den heutigen Stand der Forschung der Entwicklung und der Charakteristika von Resilienz noch genauer.

#### 4.1.5 Entwicklung und Merkmale von Resilienz

Aus den vorangegangenen Beschreibungen wird deutlich, dass Resilienz ein hochkomplexes Zusammenspiel aus Merkmalen des Kindes, seiner Biografie und seiner Lebensumwelt darstellt. Entgegen früheren Vermutungen, dass Resilienz ein angeborenes und über den Lebenslauf stabiles Persönlichkeitsmerkmal bildet, wird daher heute mit Resilienz eine Kapazität beschrieben, die im Verlauf der Kind-Umwelt-Interaktion erworben wird (vgl. Lösel & Bender, 2008, S. 71). Wustmann (2011, S. 28) bezeichnet Resilienz als einen „*dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess*“. Daraus lässt sich folgern, dass Resilienz sich im Laufe des Lebens eines Menschen in Abhängigkeit von seinen Erfahrungen und bewältigten Erlebnissen verändern kann (vgl. Opp & Fingerle, 2008). Besonders betont wird dabei auch, dass sowohl die Person als auch



die Umwelt an der Entwicklung resilienten Verhaltens beteiligt sind (ebda.). Studien zeigten, dass auch das Kind aktiv und gestaltend auf seine Lebensumwelt einwirkt (vgl. z.B. Werner & Smith, 2001). Dem Kind wird dementsprechend eine aktive Rolle im Resilienzprozess zugesprochen durch die Art, wie es mit Stress- und Risikosituationen umgeht (vgl. Wustmann, 2011, S. 29). Dabei hat nicht nur die objektive Betrachtungsweise von Stresssituationen Bedeutung, sondern auch die eigene Wahrnehmung und Bewertung. Die Qualität von Resilienz liegt daher nicht nur im Vermeiden von Risikosituationen, sondern auch darin, wie Menschen mit diesen Situationen umgehen.

Ebenso spricht man von der Resilienz als „*variabler Grösse*“, welche über Zeit und Situationen hinweg variieren kann und als Ergebnis individueller und sozialer Faktoren entsteht (vgl. Wustmann, 2011, S. 30). Je nach Zeitpunkt im Leben oder je nach Risikoeinflüssen kann ein Kind resilient oder verletzlich erscheinen. Soziale Entwicklungsübergänge, z.B. der Übergang vom Kindergarten in die Schule, können Phasen der erhöhten Vulnerabilität darstellen. Solche „Transitionen“ (vgl. Scheithauer & Petermann, 1999; Wustmann, 2011) sind mit verschiedenen neuen Entwicklungsaufgaben verbunden und stellen das Kind vor neue Herausforderungen. Sowohl Risikobedingungen als auch soziale Schutzfaktoren können in diesen Phasen stärker wirksam sein. „Die Wurzeln für die Entwicklung von Resilienz liegen in risikomildernden Faktoren innerhalb und ausserhalb des Kindes“ (Wustmann, 2011, S. 32). Auch Gabriel (2005) betont, dass fehlende Resilienz nicht nur als ein individuelles Charakterdefizit bewertet werden darf. Er weist auf den Einfluss und die Relevanz von Erziehung, Bildung und Familie, sowie von sozialen Netzwerken auf die Entwicklung von Resilienz hin. Schmidt und Strauss (2002) konnten empirisch nachweisen, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen der Bewältigung von Risikolagen und den Bindungserfahrungen und –mustern einer Person. Als Grundlage dient die Bindungstheorie. Die meisten resilienten Kinder zeigten ein sicheres Bindungsverhalten und begannen früh ihre Umwelt aktiv zu explorieren. Sicher gebundene Kinder weisen im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern verschiedene Entwicklungsvorteile auf. Zimmermann stellt zusammenfassend fest, dass eine sichere Bindungsorganisation als eine zentral risikomildernde Bedingung zu erachten ist und sie mit einer grösseren Kompetenz im Umgang mit emotionalen Belastungen einhergeht. (2002, S. 120).

Resilienz als Fähigkeit ist nicht über das ganze Leben hinweg stabil, und sie ist auch nicht auf alle Lebensbereiche übertragbar. Lösel und Bender (2007) verweisen auf verschiedene Studienergebnisse, die zeigen, dass sich Resilienz in einem Lebensbereich nicht einfach auf alle anderen Lebens- und Kompetenzbereiche übertragen lässt. Aus diesem Grunde wird heute von *situations- und bereichsspezifischer Resilienz*, teilweise sogar von sozialer, kultureller, oder emotionaler Resilienz bzw. von „*academic / educational / behavioural resilience*“, gesprochen (vgl. Luthar, 2000; Scheithauer, Petermann & Niebank, 2000; Petermann & Schmidt, 2006; Wustmann, 2011). Damit soll die Terminologie präzisiert werden. In der Resilienzentwicklung spielen sehr viele verschiedene Faktoren zusammen, wie z.B. biologische, psychologische oder psychosoziale. Daher ist Resilienz auch immer *multidimensional* zu betrachten.

**Resilienz wird zusammenfassend „als ein multidimensionales, kontextabhängiges und prozessorientiertes Phänomen betrachtet, das auf einer Vielzahl interagierender Faktoren beruht und somit nur im Sinne eines multikausalen Entwicklungsmodells zu begreifen ist“ (Walsh, 1998, zitiert nach Wustmann, 2011).**

Diese enorme Komplexität des Resilienzkonzepts und die bislang sehr unterschiedlichen methodischen Zugänge beinhalten nach Wustmann (2011) auch eine grosse Problematik, weshalb sie die Notwendigkeit eines interdisziplinären Ansatzes betont. Im Kapitel 3.1.7 wird auf weitere mögliche Schwierigkeiten, die das Resilienzkonstrukt in sich birgt, eingegangen.

#### **4.1.6 Neue Aspekte von Resilienz**

In diesem Kapitel wird auf Aspekte von Resilienz eingegangen, die in der Resilienzdebatte randständig sind und die für unser Forschungsvorhaben von Relevanz sein können.

##### **4.1.6.1 Psychophysiologische Aspekte**

In der Risikoforschung befasst man sich seit längerer Zeit mit biologischen Faktoren, die die individuelle Vulnerabilität und Widerstandskraft gegen Belastungen beeinflussen. Eine Vielzahl empirisch fundierter Resultate in diesem Bereich hat zu daraus abgeleiteten präventiven Strategien geführt (vgl. z.B. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009; Laucht, Schmidt & Esser, 2000). Im Gegensatz dazu hat die Schutzfaktorenforschung den biologischen Aspekten der Resilienz erst in den letzten Jahren Beachtung geschenkt und es liegen noch wenig gesicherte Befunde vor. Auch Wieland (vgl. 2011, S. 193) weist darauf hin, dass die „körperliche Seite der Resilienz“ in der bisherigen Debatte zu wenig erörtert wurde und die körperlichen Voraussetzungen einen entscheidenden Rahmen abgeben für Lernen und Kompetenzentwicklung. Holtmann und Laucht (2008, S. 32-44) geben eine Übersicht über bisherige Forschungen:

Ein Ausgangspunkt, um biologische Aspekte von Resilienz zu erforschen, ist der unterschiedliche affektive Umgang mit emotional belastenden Situationen. Davidson (2000) hat diese individuellen Unterschiede in der emotionalen Reaktivität und Regulation „*affektive Resilienz*“ benannt. Bei resilienten Menschen ist dieser negative Affekt nicht anhaltend und die Erholung setzt schneller ein. Dies konnte durch Messungen des Schreckreflexes nachgewiesen werden. In weiteren Untersuchungen konnte ein Zusammenhang zwischen dem Schreckreflex und der Lateralisierung frontaler kortikaler Hirnaktivierung aufgezeigt werden. Dabei stellt sich heraus, dass Menschen mit vermehrter *linksseitiger präfrontaler Aktivierung* besser auf präsentierte Reize reagierten und insgesamt einen positiveren Umgang mit experimentellen Belastungen zeigten. Inwieweit diese Ergebnisse auch ausserhalb des Labors von Bedeutung sind, kann nur in längsschnittlichen Untersuchungen nachgewiesen werden.

Andere Hinweise auf psychophysiologische Zusammenhänge fanden Ortiz und Raine (2004). Sie wiesen aufgrund einer prospektiven Studie darauf hin, dass *ein niedriger Ruhepuls, eine erhöhte basale Herzfrequenz und eine schnelle Erholung der Hautleitfähigkeit* als mögliche biologische Korrelate gegen antisoziales Verhalten gelten.

Ein potentieller Nutzen dieser Forschungen wird vor allem darin gesehen, dass davon ausgehend neue Ansatzpunkte für die Entwicklung von präventiven Interventionen gefunden werden könnten. Wichtig dabei ist folgender Hinweis von Curtis und Cicchetti (2003): „Die Betonung der Rolle biologischer Korrelate für Resilienzprozesse darf nicht verwechselt werden mit einem biologischen Determinismus und Reduktionismus, der psychologische Aspekte zu ephemerem Verhaltensmarkern degradiert“ (zitiert in Hoffman & Laucht, 2011, S. 41). Psychophysiologische Prozesse lassen sich demnach durchaus günstig beeinflussen. So zeigen neuere Forschungsergebnisse, dass die in diesem Kapitel erwähnten psychophysiologischen Prozesse durch Entspannungsverfahren wie Achtsamkeitsübungen, Meditation, progressive Muskelentspannung günstig beeinflusst werden können (vgl. z.B. Veitl & Petermann, 2004).

#### **4.1.6.2 Neurowissenschaft**

Die neurowissenschaftlichen Forschungen der letzten zehn Jahre haben es möglich gemacht, den Einfluss von frühen Erfahrungen auf die Hirnentwicklung durch bildgebende Verfahren nachzuweisen. Die neuronalen Verschaltungsmuster und synaptischen Verbindungen, die das Fühlen, Denken und Handeln des Menschen beeinflussen, sind nach heutigem Wissensstand viel plastischer als bisher angenommen (vgl. Jaenke, 2008; Hüther, 2008). Neue Erfahrungen bilden die Grundlage für eine lebenslange Plastizität und Lernfähigkeit des Gehirns und können bis auf die Ebene der Gene wirken (vgl. Hüther, 2008). Verschiedene Forscher sind sich aber einig, dass sich die Frage, wie sich stärkere oder schwächere Resilienz ausbildet, nicht mit einem noch besseren Blick ins Gehirn beantworten lässt (vgl. Hüther, 2008; Herrschkowitz, 2010). Dazu ist eine Analyse der Lebensbedingungen eines Kindes notwendig. Trotzdem können neue neurowissenschaftliche Erkenntnisse dazu beitragen, die belastende Lebenssituation eines Kindes unter diesem Gesichtspunkt besser zu verstehen und daraus mögliche Konsequenzen zur Gestaltung von Lern- und Beziehungsräumen zu ziehen. Das Verständnis für neuronale und neuroendokrine Aktivierungsprozesse als Folge von psychischen Belastungssituationen und die Verankerung von Erfahrungen bei deren Bewältigung kann den Blick erweitern bei der Auseinandersetzung mit Resilienzprozessen. Hüther (vgl. 2008, S. 49) betont, dass die Bewertung und Kontrolle von starken Emotionen und die Steuerung situationsgerechten Verhaltens abhängig sind von den Vorerfahrungen, die ein Individuum mit einem bestimmten Stressor gemacht hat: Das Ausmass der subjektiv empfundenen Kontrollierbarkeit eines Stressors und psychosoziale Erfahrungen („social support“) sind entscheidend für die Intensität und die Art der durch die Belastung ausgelösten Reaktionen. Sieht eine Person keine Möglichkeit zur Lösung durch ihr eigenes Handeln mit ihren erworbenen Reaktionen und Strategien, kommt es zu einer

unkontrollierbaren Stressreaktion. Dies führt zu weitreichenden Konsequenzen auf die im Gehirn angelegten Verschaltungen. Auch bisher Erlerntes kann oft nicht mehr erinnert und genutzt werden. Einzig noch sehr früh entwickelte, eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster funktionieren. Ein Kind kann nur noch auf Verhaltensmuster zurückgreifen, die immer dann aktiviert werden, wenn nichts mehr anderes möglich ist: Angriff (Schlagen, Schreien), Verteidigung oder Rückzug. In diesem Zustand verliert das Kind seine Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen. Auch aus neurowissenschaftlicher Sicht wird bekräftigt, dass die *subjektive Wahrnehmung* einer belastenden Situation massgebend ist. „Die Entscheidung, wann eine Belastung kontrollierbar bleibt und ab wann sie unkontrollierbar wird, trifft jedes Kind und jeder Erwachsene für sich allein und zwar auf der Grundlage seiner bisher gemachten Entscheidungen“ (Hüther, 2008, S. 54). Hüther zeigt auch die Wichtigkeit externaler Bedingungen zum Resilienzaufbau auf: Vertrauen als Fundament all unserer Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse. Er sieht die Entwicklung dieses Vertrauens auf drei Ebenen:

- Zur Bewältigung von Problemen braucht ein Kind Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten.
- Ein Kind braucht Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen und dabei die Unterstützung von anderen Menschen.
- Ein Kind braucht Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und das Gefühl des Geborgen- und Haltenseins in ihr.

Um im Frontalhirn eigene Bilder von Selbstwirksamkeit und die Selbstmotivation stabilisieren zu können und auch darauf zugreifen zu können, muss das Gehirn zuerst neue positive Erfahrungen verankern können. Dazu braucht es andere Menschen, die Orientierungshilfen, Leitbilder und Beziehungsangebote bieten (ebd.). Die Resilienzförderung im pädagogischen Bereich sollte diese Aspekte berücksichtigen.

#### **4.1.6.3 Gender**

Verschiedene Studien (z.B. Werner & Smith, 1982) zeigen, dass Geschlechtsunterschiede sowohl in der Ausbildung von Erlebens- und Verhaltensproblemen von Kindern und Jugendlichen als auch in deren Bewältigung bestehen. Allgemein scheinen Mädchen eher zu internalisierenden Störungen (Depressionen, Essstörungen) zu neigen; Jungen hingegen sind eher gefährdet, externalisierende Störungen (Aggression, Delinquenz) zu entwickeln. Als resilienzfördernd zeigten sich in der frühen und mittleren Kindheit bei den Mädchen und Jungen folgende Merkmale (vgl. Ittel & Scheithauer, 2008, S.103):

Bei den Mädchen zeigte sich

- eine gute körperliche Koordination,

- wenig schüchtern,
- grosses Interesse an der Umwelt,
- interpersonale Beziehungen als Quelle für emotionalen Austausch (gleichzeitig aber auch Risikofaktor, da Mädchen mehr unter Konflikten leiden).

Bei den Jungen:

- Emotionen zeigen können,
- Empathiefähigkeit,
- Wünsche äussern und durchsetzen.

Bei beiden Geschlechtern zeigten sich folgende interessante Unterschiede im Vergleich zu nicht-resilienten Gleichaltrigen:

- gering ausgeprägte geschlechtertypische Verhaltensmerkmale,
- grösseres Interesse an geschlechteruntypischen Aktivitäten,
- eine ausgewogene Balance zwischen Autonomiebestreben und Kooperationsbereitschaft.

Die festgestellten Unterschiede lassen sich zum grossen Teil auf geschlechterspezifische Sozialisationsmechanismen in Familie und Gesellschaft im jeweiligen Kulturkontext zurückführen. So werden zum Beispiel Jungen in unserem Kulturkreis immer noch eher dafür belohnt, Emotionen zu maskieren und Mädchen eher dafür, Gefühle zu zeigen.

Zusammenfassend sollte bei der Konzeptualisierung von Resilienzförderung auf die oben ausgeführten neueren Aspekte eingegangen werden, z.B. durch Entspannungsverfahren, Aufbau von Vertrauen, Beziehungsangebote und eine Beachtung von geschlechterspezifischen Bedürfnissen.

#### **4.1.7 Kritischer Diskurs zum Thema Resilienz**

Zu einer ausgewogenen Auseinandersetzung und lebendigen Debatte rund um den Begriff und das Phänomen Resilienz gehören auch kritische Stimmen. Einige davon sollen in diesem Kapitel zusammenfassend dargestellt werden.

Wieland (2011, S. 181-183) spricht von drei Problembereichen, er nennt sie Konfliktlinien, die in der Resilienzdebatte bestimmend sind: Die Kritik an Immunisierungshoffnungen, die inhaltliche Bestimmung von Resilienz und die Bestimmung von Spezifika der Resilienzförderung. Diese drei Bereiche eignen sich gut, um den aktuellen kritischen Diskurs darzustellen. Die ersten zwei Problembereiche werden im Folgenden dargestellt. Der dritte Bereich der Resilienzförderung wird im entsprechenden Kapitel mit einbezogen.

#### 4.1.7.1 Immunisierungshoffnungen

Kritiker des Resilienzkonzepts geben zu bedenken, dass Resilienzförderung, indem Menschen für ungünstige Sozialisationsbedingungen fit gemacht werden, zu struktureller Verantwortungslosigkeit führen könnte (Roemer, 2011; von Freyberg, 2011; Wieland, 2011). Auch Liebel weist darauf hin, dass das Resilienzkonzept nicht davor gefeit ist, politisch missbraucht zu werden (2011, S. 547). Der Blick auf Stärken und Ressourcen der Kinder darf nicht dazu führen, dass Defizite, Missstände und mangelnde Ressourcen unterschätzt oder sogar verleugnet werden. Von Freyberg stellt in diesem Zusammenhang eindrücklich auch die Frage nach der strukturellen Verantwortung der Pädagogen und Pädagoginnen:

„Sind Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich, also auch zuständig und damit dann auch verpflichtet zu intervenieren, wenn sie feststellen müssen, dass die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit ... kurz: dass die strukturellen Bedingungen ihrer Arbeit im krassen Widerspruch stehen zu den Anforderungen an eine gute Kindertagesstätte, an eine gute Schule, als Lebens-, Lern- und Handlungsraum, der seine Strukturen vorrangig am Konzept der resilienzstärkenden Lern- und Arbeitsbedingungen ausrichtet?“ (2011, S. 236).

Ist die Schule selber kein Ort mit resilienzfördernden Bedingungen, darf es nicht zum Ziel werden, Kinder unerschütterlich für Missstände struktureller Art zu machen. Pädagogen und Pädagoginnen dürfen vor lauter ressourcenorientierter Ausrichtung nicht ausblenden, dass ein Teil der Kinder mit Realitäten wie z.B. familiären Missständen, sozialer Ungleichheit, ökonomischer Abhängigkeit und ethnischer Diskriminierung leben müssen. Es soll nicht gelten, eine „Generation Stehaufmännchen“ zu züchten (vgl. Opp, 2008).

*Die Schule, will sie ein Ort der Resilienzförderung sein, muss strukturelle und personelle Bedingungen schaffen, unter denen Resilienzförderung überhaupt möglich wird.*

#### 4.1.7.2 Inhaltliche Bestimmung von Resilienz

Bei der inhaltlichen Bestimmung von Resilienz bleiben trotz (oder gerade wegen?) der Definitionsvielfalt Fragen offen. Für von Freyberg ist eine zentrale, ungeklärte Frage, ob „Resilienz eine sozialverträgliche Anpassung an bzw. Veränderung von bestehenden Verhältnissen ist, oder kann sie sich auch in sozialunverträglichen Handlungsmustern niederschlagen?“ (vgl. Wieland, 2011, S. 182; nach von Freyberg, 2011). Können zum Beispiel, bezogen auf das aktuelle Weltgeschehen, die zum Teil gewalttätigen Auflehnungen gegen ein herrschendes System der Diktatur auch als resilientes Verhalten bezeichnet werden? Es gilt zu bedenken, dass oft mit Normalitätsannahmen bestimmte klassen-, geschlechts- oder kulturspezifische Annahmen unterstellt werden (vgl. von Freyberg, 2011, S. 223). Die gesellschaftspolitische Perspektive, die mit

Resilienz verknüpft wird, und die Vorstellungen von gesellschaftlich akzeptierter oder erwünschter Widerstandsfähigkeit müssen bei einer differenzierten Betrachtung des Phänomens Resilienz mit einbezogen werden (ebd.). Schlussendlich gibt Liebel zu bedenken, dass es stets Erwachsene sind, die über Resilienz und Resilienzfaktoren von Kindern und Jugendlichen befinden (vgl. Liebel, 2009, S. 57). Wieland (2011, S. 193) plädiert für eine multiperspektivische, psychosoziale Betrachtung durch das Einbeziehen der Ich-Du-Wir- (Interaktionspartner und -partnerinnen) und Er- (unbeteiligter Dritter) Perspektive. Die bewertende Position zum resilienten Handeln und Handelnden soll so klar eingenommen und begründet werden. Die soziale Norm, nach der Resilienz oder resilientes Handeln bewertet wird, sollte stets auch Gegenstand der Betrachtung sein.

## **4.2 Aspekte der Resilienzforschung**

In den folgenden Unterkapiteln werden die Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis, deren Ursprung und Geschichte sowie drei bedeutende Studien vorgestellt.

### **4.2.1 Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis**

Mit dem Wissen um die Bedeutung von Resilienzfaktoren gewinnt die Resilienzförderung in der pädagogischen Praxis an Bedeutung. Gerade die Resilienzforschung liefert wichtige Anhaltspunkte für die Frage, welche Kompetenzen und Formen der Unterstützung Kinder brauchen, um auch schädigende Einflüsse unbeschadet zu überstehen. Wustmann beispielsweise weist darauf hin, „Kinder in diesen grundlegenden Fähigkeiten frühzeitig zu stärken, kann als ein notwendiger Bestandteil zukünftiger Erziehungs- und Bildungsprozesse angesehen werden“ (2011, S. 150).

Kormann (2007) weist darauf hin, dass die Schule alleine durch ihren hohen zeitlichen Anteil im Leben eines Kindes einen wesentlichen Einfluss auf die kindliche Biografie hat und bei guter Schulqualität die Widerstandskraft der Kinder gegenüber bedrohlichen Lebenswelten geschützt werden kann. Offenbar verfügt die Schulqualität über sozialisatorische Effekte, welche über die Unterrichtssituation weit hinausreichen. Die Schule schafft auch eine Peersituation, welcher sich die Kinder nicht entziehen können. Zudem stellt die Schule neben der Familie eines der wichtigsten Lernfelder dar. Im schulischen Umfeld geht es nicht alleine nur um die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, ebenso wird ein soziales Handlungsfeld bereitgestellt, welches den Kindern ermöglicht, Freundschaften zu schliessen, Bindungsverhalten und Beziehungskompetenzen zu entwickeln. Die Schule agiert somit als Schutzfaktor kindlicher Entwicklung, wenn sie Rahmenbedingungen schafft, die Kindern helfen, Beziehungskompetenzen zu entwickeln.

Die Schule wird nicht nur als Schutzfaktor der kindlichen Entwicklung wahrgenommen. Vielmehr wird in Bildungsdiskussionen immer wieder unterstrichen, dass die Schule selber „das Problem“ ist

und ein Risikofaktor darstellt. Aggressive Schüler und Schülerinnen, überforderte Lehrer bzw. Lehrerinnen und Eltern sollen hier nur am Rande erwähnt werden.

## 4.2.2 Ursprünge und Geschichte der Resilienzforschung

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Ursprünge der Resilienzforschung als auch die der Salutogenese nach Antonovsky (1997) genauer beschrieben. Findet eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der Resilienzforschung statt, so ist es naheliegend, die salutogenetische Perspektive ebenfalls zu berücksichtigen, da sie ebenfalls einen Paradigmenwechsel von einer defizit- zu einer ressourcenorientierter Sichtweise vollzogen hat. Weiter werden drei bedeutende Längsschnittstudien beschrieben.

### 4.2.2.1 Resilienzforschung

Die Frage, weshalb manche Kinder trotz widriger Umstände ihr Leben meistern und andere hingegen daran zerbrechen, hat in den 1970er Jahren dazu geführt, dass sich Forscher und Forscherinnen aus den Bereichen der Entwicklungspsychologie, der Pädagogik, der Pädiatrie, der Psychiatrie und der Soziologie dieses Themas angenommen und es in verschiedenen Längsschnittstudien untersucht haben. Hierbei gilt Werner (Werner 1993; Werner & Smith 2001) mit der „*Kauai-Studie*“ als Pionierin. Die Forschung fand in Nordamerika und Grossbritannien ihren Anfang. Resilienz wurde dann Ende der 1980er Jahre auch in Deutschland und im deutschsprachigen Raum ein relevantes Forschungsthema. Die Entdeckung sogenannt „resilienter“ Personen kam für die damalige Psychologie einer grossen Überraschung gleich, denn man konnte sich nicht vorstellen, dass Menschen unter stark aversiven Bedingungen aufwachsen können, ohne davon eine psychische Schädigung davonzutragen (vgl. Fingerle, 2011, S. 210). Auch Zander weist daraufhin, dass „die Erkenntnis, dass erlebte Entwicklungsrisiken in der Kindheit – oder auch manifeste Krisen im Erwachsenenalter – nicht zwangsläufig zu seelischen Störungen führen müssen, sondern auch die Möglichkeit besteht, dass jemand gestärkt fürs weitere Leben daraus hervorgeht“ (vgl. 2011, S. 9). Dies führte in der Entwicklungspsychologie zu einem wahren *Paradigmawechsel*. „Damit lag die Notwendigkeit auf der Hand, komplexere und multidimensionale Modelle zu entwerfen, die eher in der Lage sein würden, die Vielschichtigkeit menschlicher / kindlicher Entwicklungsprozesse abzubilden“ (Zander, 2010, S. 28).

Die Resilienzforschung hat in den vergangenen drei Jahrzehnten eine Fülle an Forschungsergebnissen vorgelegt. Masten und O'Dougherty Wright (2006) teilen die Entwicklung dieser Forschung in drei Phasen ein. Diese bauen aufeinander auf, können sich aber auch zeitlich überlappen.



### *1. Phase: Identifikation der Schlüsselkonzepte und allgemeiner Schutzfaktoren:*

Mit der Erkenntnis, dass sich Kinder trotz Risiken und schwierigen Bedingungen positiv entwickeln können, nahm die Resilienzforschung ihren Anfang. Anthony (1974) bezeichnete diese Kinder als „unverwundbar“. Dieser Begriff wurde dann später aber von Werner und Smith (1982) durch „stress-resistent“ und „resilient“ ersetzt.

In dieser Phase wurde deutlich, dass sogenannte defizitorientierte Modelle zwar eine Aussage über psychopathologische Entwicklungen machen, jedoch keine Erklärungen liefern, weshalb diese Kinder trotz Risiken positive Entwicklungen zeigen. In dieser Phase der Forschung wurde deutlich, welche grosse Bedeutung diese positiven Entwicklungsverläufe für die Prävention haben (vgl. Masten & O'Dougherty Wright, 2006).

Im Zentrum der Forschung stand zunächst die Untersuchung der Schlüsselkompetenz in den unterschiedlichen Kontexten. Konzepte wie Vulnerabilität, Resilienz, Schutzfaktoren und Risiken wurden genauer definiert. Dabei hält die Diskussion über geeignete Definitionen und Abgrenzungen bis heute an. Weiter interessierte sich die Forschung für Faktoren, die in Zusammenhang mit der Entwicklung und deren Ergebnissen stehen, sowie mit solchen, welche Entwicklungsergebnisse voraussagen. Die Suche nach Schutzfaktoren wurde ein wichtiger Bestandteil der Forschung (vgl. Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann, 2009, S. 15).

### *2. Phase: Kontextfaktoren und Prozessorientierung*

In der zweiten Phase wandte sich die Forschung nun der Komplexität dieses Forschungsgegenstandes zu, nachdem sie sich in der ersten Phase mit den empirischen Grundlagen für die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Resilienz beschäftigt hatte. In den Mittelpunkt der Forschung rückte die Beschäftigung mit komplexen Wechselwirkungen, Prozessen und Mechanismen. Zudem wurden die Einbindung in soziale Netzwerke und der sozioökonomische Status der Familie erfasst. Das ursprüngliche Ziel der Erfassung von schützenden Faktoren wurde durch das Erstellen von Veränderungsmodellen abgelöst, welche versuchten, biologische, soziale und kulturelle Prozesse in Modellen zu integrieren (vgl. Masten & O'Dougherty Wright, 2006).

Im Weiteren erkannte die Forschung die Abhängigkeit der Prozesse vom Kontext. Derselbe Faktor kann, abhängig von der Situation und des Entwicklungsstandes eines Kindes oder Jugendlichen schützende, risikoreiche oder keinerlei Prozesse beeinflussen (vgl. Bengel et al. 2009, S. 16).

### *3. Phase: Massnahmen zur Förderung von Resilienz*

Neben dem grossen Interesse der Forschung an den komplexen Prozessen, zeichnet sich ein weiterer wichtiger Bereich ab: die Entwicklung von resilienzförderlichen Interventionen. Masten und O'Dougherty Wright sehen in der Umsetzung der Ergebnisse der Resilienzforschung in Förderprogramme eine grosse Herausforderung zukünftiger Forschungen. Ziel soll es sein, Programme zu entwickeln, die das Wohlbefinden und die Kompetenzen von Kindern fördern (2006).

#### 4.2.2.2 Die salutogenetische Perspektive

Dieser Paradigmenwechsel von einer defizit- zu einer ressourcenorientierten Sichtweise wurde zudem vom amerikanisch-israelischen Medizinsoziologen Antonovsky (1992) beeinflusst, welcher den Begriff der Salutogenese (salus, lat.: Unverletztheit, Heil, Glück; Genese, griech.: Entstehung) prägte. Auch für Antonovsky stand im Zentrum seiner Forschung die Frage, weshalb Menschen trotz gesundheitsgefährdenden Einflüssen gesund bleiben oder weshalb sie trotz extremer Belastungen nicht krank werden (vgl., Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001, S. 24). Für Antonovsky stand die Entstehung von Gesundheit im Mittelpunkt. Seiner Meinung nach sollten alle Bemühungen darauf gelenkt werden, die Gesundheit zu fördern und zu erhalten. Antonovsky geht zudem davon aus, „dass der menschliche Organismus als System ständig Einflüssen und Prozessen ausgesetzt ist, die eine Störung seiner Gesundheit bewirken“ (Aichinger, 2011, S. 31). Gesundheit versteht sich somit nicht als stabiler Gleichgewichtszustand, sondern muss vielmehr in der Auseinandersetzung mit inneren und äusseren Einflüssen (Stressoren) immer wieder neu hergestellt werden. Im Zentrum steht dabei, wie mit dem durch Stressoren hervorgerufenen Spannungszuständen umgegangen wird. Je nachdem wirken diese dann neutral, pathogen oder gesund auf den Organismus ein (vgl. ebd.). Antonovsky prägte hierbei den Begriff *der generalisierten Widerstandsressourcen*. Diese sind bedeutsam, wenn es darum geht, Schutz und Widerstand gegenüber Stressoren aufzubauen. Sie vermögen die Verbesserung oder den Erhalt der Gesundheit, die Lebenszufriedenheit und Lebensqualität zu beeinflussen und sind „im Individuum, im sozialen Nahraum, auf gesellschaftlicher und kultureller Ebene angesiedelt“ (Keupp, 2010). Laut Antonovsky erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für gesundheitliche Beeinträchtigungen beim Fehlen dieser Ressourcen. Man spricht hierbei auch von generalisierten Widerstandsdefiziten. Ursache für Probleme kann aber auch das ungenügende Ausschöpfen von Ressourcen sein. Gelingt es einem Menschen aber, diese zu erkennen und ausreichend zu nützen, spricht Antonovsky von *Kohärenzgefühl*, welches zugleich den zentralen Baustein des salutogenetischen Modells bildet (vgl. Aichinger, 2011, S. 31). Grundmann beispielsweise beschreibt das Kohärenzgefühl auch als Handlungsbefähigung, die darauf gründet, „was ist, was man hat, was man kann und wozu man fähig ist“ (2006, S. 155). Das nachfolgende Zitat verdeutlicht nochmals die Sichtweise Antonovskys und seine eindrückliche Abkehr von der pathologischen Sichtweise, welche im Medizinbereich vorherrschend war und welche sich vorwiegend mit der Entstehung und Behandlung von Krankheiten beschäftigt.

„... meine fundamentale philosophische Annahme ist, dass der Fluss der Strom des Lebens ist. Niemand geht sicher am Ufer entlang. Darüber hinaus ist für mich klar, dass ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen als auch im übertragenen Sinn verschmutzt ist. Es gibt Gabelungen im Fluss, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen und Strudel führen. Meine Arbeit ist der Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet: ‚Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluss befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?‘“ (Antonovsky, 1997, S. 92)

### 4.2.2.3 Studien zur Resilienzforschung

„Längsschnittstudien spielen in der Entwicklungs- und Lebenslaufpsychologie im Allgemeinen und in der Resilienz- und Schutzfaktorenforschung im Besonderen eine wichtige Rolle“ (Bengel et al., 2009, S. 28). Denn laut Bengel et al. sind es gerade die Längsschnittstudien, die dazu beitragen, „psychosoziale Schutzfaktoren zu entdecken und Zusammenhänge mit der psychischen und physischen Gesundheit zu untersuchen“ (ebd.). Zudem ist es dank solcher Studien möglich, die Entstehung psychischer und körperlicher Erkrankungen sowie deren Verlauf über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten und mitzuverfolgen (vgl. ebd.).

Laut Werner (2008) hat sich in letzter Zeit eine heftige Debatte darüber entwickelt, „ob erfolgreiche Entwicklung angesichts früher Belastungen bereichsspezifisch ist, ob protektive Faktoren, die die Effekte solcher Belastungen abmildern, universell oder kontextspezifisch wirken und ob die Faktoren, die zur Resilienz jener Kinder beitragen, die in hohem Masse lebensweltlichen Belastungen in ihrer Kindheit ausgesetzt waren, in gleichem Masse für Kinder förderlich sind, die solche Risiken in ihrem Leben nicht erlebten“ (S. 311). Die verschiedenen Längsschnittstudien sind in dieser Debatte hilfreich, untersuchen sie doch den Prozess der Resilienz von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter (vgl. ebd.). Luther und Zelazo (2003) weisen jedoch darauf hin, dass Resilienz selbst in solchen Studien nicht direkt messbar ist.

Längsschnittstudien sind mit einem grossen zeitlichen, finanziellen und personalen Aufwand verbunden. Dies mag auch der Grund sein, weshalb sich nicht viele solcher Studien finden lassen. Laut Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann (2009, S. 28) müssen diese Studien über die folgenden Kriterien verfügen, damit sie aussagekräftig genug sind:

- „eine Kerngruppe von 100 bis 1000 oder mehr Studienteilnehmerinnen und –teilnehmer,
- männliche und weibliche Teilnehmer,
- mehrere und altersangemessene Instrumente zur Datenerhebung,
- Messungen zu mehreren Zeitpunkten im Entwicklungsverlauf,
- geringe Ausfallquote (Drop-out),
- Vergleichsgruppe mit geringer Risikobelastung“.

Bengel et al. (2009) geben einen guten Überblick über insgesamt 19 Studien, welche den oben erwähnten Kriterien genügen. Im Folgenden werden drei der bedeutsamsten Studien genauer beschrieben. Einerseits handelt es sich dabei um die „*Kauai-Studie*“ von Werner und Smith (1982), dann die „*Mannheimer Risikostudie*“ von Laucht, Esser und Schmidt (1998) und die „*Bielefelder Invulnerabilitätsstudie*“ von Lösel und Bender (1994). Die beiden deutschen Studien sind jüngeren Datums und unterschieden sich nicht zuletzt durch die unterschiedliche Herangehensweise an den Forschungsgegenstand der Resilienz und der Schutzfaktoren. Allen drei Untersuchungen ist jedoch gemeinsam, dass sie mehrere Risiken berücksichtigen und sich nicht nur auf die Bewältigung eines Risikofaktors konzentrieren. Im Weiteren haben alle drei Untersuchungen zum Ziel,

„kindliche Entwicklungsverläufe zu erfassen und die interindividuellen Unterschiede, die zu den differentiellen Entwicklungsverläufen von Risikokindern führen, zu ergründen“ (Wustmann, 2011, S. 86).

#### 4.2.2.3.1 Die „Kauai-Studie“

Als eine der bekanntesten und ältesten Studien gilt die „Kauai-Studie“ von Werner und Smith (1982). Emmy Werner, die Pionierin der Resilienzforschung hat mit Hilfe der Forschungsgruppe um Ruth S. Smith den gesamten Geburtsjahrgang 1955 der Insel Kauai – Stichprobe 698 - über mehrere Jahrzehnte hinweg begleitet. Die 698 Kinder wurden im Geburtsalter, im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren erfasst und während 40 Jahren untersucht. Das Hauptaugenmerk galt jenen Personen, welche trotz widriger Lebensumstände zu gesunden Erwachsenen heranwuchsen. Ein Hauptziel der Studie war es, so Wustmann (2011), „die Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen sowie die Auswirkungen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit auf die physische, kognitive und psychische Entwicklung der Kinder festzulegen“ (S. 87).

Bei zirka 30 % Prozent der Teilnehmenden (n = 201) bestand ein hohes Entwicklungsrisiko, „weil sie in chronische Armut hineingeboren wurden, geburtsbedingten Komplikationen ausgesetzt waren und in Familien aufwuchsen, die durch elterliche Psychopathologie und dauerhafte Disharmonie belastet waren“ (Werner, 2008, S. 21). Von diesen gefährdeten Kindern, welche bereits im Alter von zwei Jahren vier oder mehr Risikofaktoren ausgesetzt waren, entwickelten zwei Drittel davon „schwere Verhaltensprobleme in der Schulzeit, wurden straffällig und hatten psychische Probleme im Jugendalter“ (Werner, 2008, S. 21). Ein Drittel der Kinder entwickelte sich überraschenderweise, trotz den erheblichen Risiken, zu kompetenten Erwachsenen. Es gelang ihnen, sich in ihrer Lebenswelt zu behaupten. Sie waren erfolgreich in der Schule und hatten keine Verhaltens- und Lernprobleme in der Kindheit und Jugend. Im Erwachsenenalter hatte keine dieser Personen Probleme mit dem Gesetz, ihre Ehen waren stabil und es bestanden keinerlei Abhängigkeiten vom Sozialdienst. Im Vergleich mit der normalen Altersgruppe konnte sogar die niedrigste Rate an Todesfällen, Scheidungen und chronischen Gesundheitsproblemen festgestellt werden (vgl. Werner, 2008, S. 21).

In der Studie von Werner konnten drei Gruppen von schützenden Faktoren gefunden werden. Diese werden im Folgenden genauer beschrieben:

##### 1. *Schützende Faktoren im Kind*

In der Studie zeigte sich, dass diese Kinder über Temperamentseigenschaften verfügten, welche bei Sorge- und Erziehungspersonen positive Reaktionen auslösten. Sie wurden gemeinhin bereits im Babyalter als „gutmütig“, „liebervoll“ und „aktiv“ bezeichnet. Die Kinder zeichneten sich bereits im Vorschulalter durch Unabhängigkeit und Selbstständigkeit aus. Im Grundschulalter wurden bei diesen Kindern gute Kommunikations- und praktische Problemlösefähigkeiten beobachtet. Zudem zeigte sich, dass diese Kinder und Jugendlichen an ihre eigenen Fähigkeiten glaubten und der

Meinung waren, dass sich jegliche Probleme durch eigenes Zutun lösen lassen (vgl. Werner, 2008, S. 22f).

## 2. *Schützende Faktoren in der Familie*

Es zeigte sich in der Studie, dass diese Kinder trotz der familiären Belastungen die Chance erhielten, zu einer kompetenten und stabilen Person eine Beziehung aufzubauen. Die Kinder waren somit in der Lage, solche Ersatzeltern zu finden. Deutliche Unterschiede wurden hingegen bei den beiden Geschlechtern festgestellt. Jungen stammten oftmals aus Haushalten mit Struktur, Regeln und einer männlichen Identifikationsfigur (beispielsweise einen älteren Bruder oder einen Onkel). Widerstandfähige Mädchen dagegen kamen aus Haushalten, in welchen die Betonung der Unabhängigkeit im Zusammenspiel mit der Unterstützung einer weiblichen Bezugsperson einhergeht. Bei den meisten dieser Familien zeigte sich zudem eine grosse Religiosität, welche den Kindern Stabilität und das Gefühl gab, dass der Glaube an Gott am Ende schon dafür sorgen wird, dass alles gut wird (vgl. Werner, 2008, S. 23f).

## 3. *Schützende Faktoren in der Gemeinde*

In der „Kauai-Studie“ zeigte sich, dass widerstandsfähige Kinder und Jugendliche dazu tendieren, sich auf andere Menschen zu verlassen, um sich bei diesen in schwierigen Zeiten Trost und Rat zu holen. Die Verbindungen mit diesen Personen können helfen, eine positive Lebensperspektive zu entwickeln. Die Studie zeigte zudem, dass besonders Lehrpersonen ein positives Rollenmodell für Kinder sein können. Alle Kinder der Studie konnten sich an mindestens eine Lehrperson erinnern, welche sich für sie interessierte und sie herausforderte (vgl. Werner, 2008, S. 25). Laut Werner (1994) muss beachtet werden, dass ein Schutzfaktor nie alleine wirke, sondern dass stets Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Schutzfaktoren zu finden seien.

### 4.2.2.3.2 Die „Mannheimer Risikokinderstudie“

Die „Mannheimer Risikokinderstudie“ befasst sich mit „den Chancen und Risiken von Kindern, deren gesunde Entwicklung durch frühe, bei Geburt bestehende organische und psychosoziale Belastungen gefährdet ist“ (Wustmann, 2011, S. 89). Von Interesse sind die Auswirkungen dieser Belastungen auf Motorik, Kognition und soziales Verhalten der Kinder (vgl. Zander, 2010, S. 32). Bei dieser Studie, welche am Zentralinstitut für seelische Gesundheit in Mannheim durchgeführt wurde, handelt es sich wie bei der „Kauai-Studie“ um eine prospektive Längsschnittstudie, welche eine systematisch ausgewählte Anzahl von Kindern in ihrer individuellen und familiären Entwicklung von der Geburt an bis ins Jugendalter begleitet (vgl. Wustmann, 2011, S. 90).

An der Studie haben eine Kohorte von 362 Kindern (184 Mädchen und 178 Jungen) teilgenommen, welche zwischen 1986 und 1988 geboren wurden. Die Kinder wurden im Alter von 3 Monaten sowie mit 2, 4, 5, 8, und 11 Jahren untersucht. Für die Studie wurden Säuglinge ausgewählt, welche die nachfolgenden Kriterien erfüllten: erstgeborenes Kind, welches bei seinen leiblichen

Eltern aufwächst, deutschsprachige Familie; zudem sollten die Kinder an keinen schweren angeborenen Krankheiten, Sinnesbehinderungen oder Missbildungen leiden; weiter durften keine Mehrlingsgeburten in die Studie miteinbezogen werden (vgl. Wustmann, 2011, S. 90).

Im Zentrum der Studie stand die Frage, welche Kinder besonders entwicklungsgefährdet oder vor Entwicklungsbeeinträchtigungen geschützt sind (vgl. Wustmann, 2011, S. 89). Die „Mannheimer Risikokinderstudie“ möchte mit ihren Erkenntnissen Vorschläge für die Prävention und Frühbehandlung von gefährdeten Kindern entwickeln und ableiten (Kormann, 2007, S. 45).

Die langfristige Bedeutung früher Belastungen für die kindliche Entwicklung wird von der „Mannheimer Risikokinderstudie“ besonders hervorgehoben. Neben organischen Risiken wie ein niedriges Geburtsgewicht und das Auftreten neonataler Krampfanfälle erwiesen sich auch psychosoziale Risiken als Frühindikatoren einer ungünstigen Entwicklung im Schulalter. Zu den psychosozialen Risiken gehören unter anderem unerwünschte Schwangerschaft, psychische Beeinträchtigung der Eltern, niedriges elterliches Bildungsniveau, beengende Wohnverhältnisse sowie frühe Elternschaft. Ob sich ein Kind nun positiv entwickelt oder nicht, ist laut Ergebnissen der Studie, abhängig vom Ausmass der Risikobelastung, dem betrachteten Funktionsbereich (motorisch, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung) sowie der Entwicklungsphase. Über eine ungünstigere Entwicklungsprognose verfügen Kinder, welche sowohl organischen als auch psychosozialen Risikobelastungen ausgesetzt sind. Man spricht hierbei auch von einer Kumulation (vgl. Wustmann, 2011, S. 91).

Im Zentrum der „Mannheimer-Risikokinderstudie“ steht nicht die Frage der Entwicklung des einzelnen Kindes, sondern vielmehr die durchschnittliche Entwicklung einer ganzen Gruppe von Risikokindern, die sich trotz vorhandener Belastungen überraschend positiv entwickeln (vgl. Laucht et al., 1999). Trotz ihrer Ausrichtung vermag die Studie wichtige Anhaltspunkte über Verlaufsbedingungen von Entwicklungsstörungen im Kindesalter sowie ihr zugrundeliegende Schutzprozesse liefern (vgl. Wustmann, 2011, S. 92).

#### 4.2.2.3.3 Die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“

Eine weitere deutsche Studie, die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“, wurde von Lösel und Mitarbeitern (1994) initiiert und durchgeführt. An der Studie haben Jugendliche teilgenommen, welche nicht bei ihren Eltern lebten, sondern fremduntergebracht waren und durchwegs einem sehr belasteten Multiproblem-Milieu mit Armut, Erziehungsdefiziten, Gewalttätigkeit, Alkoholmissbrauch und unvollständigen Familien entstammten. Im Unterschied zur „Mannheimer Risikokinderstudie“ versuchten die Forscher und Forscherinnen bereits im Vorherein eine Gruppe „resilienter“ Jugendlicher (RG) zusammenzustellen. Dabei stellten sie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen von 60 Betreuungseinrichtungen das Resilienzkonzept vor und befragten diese, ob sie Jugendliche ausmachen können, die sich trotz widriger Umstände dennoch positiv entwickeln. Mit Hilfe dieser Methode liessen sich 66 Jugendliche im Alter zwischen 14 bis 17 Jahren als

Stichprobe der „Resilienten“ festlegen. Als Vergleichsgruppe diente ein Gruppe von 80 Jugendlichen aus denselben Heimen, deren Risikobelastung ebenfalls hoch eingeschätzt wurde, die aber im Gegensatz zur Gruppe der „Resilienten“ ausgeprägte Erlebens- und Verhaltensstörungen aufwiesen. Drei Fünftel dieser Gruppen waren Knaben, zwei Fünftel Mädchen (vgl. Wustmann, 2011, S. 93f).

Mit Hilfe von Interviews, Frage- und Selbsteinschätzungsbögen, Tests sowie eines Risikoindex wurden die beiden Gruppen untersucht. Hinsichtlich der Untersuchung waren folgende vier Merkmalsbereiche zentral:

1. „biografische Belastungen und Risikobedingungen,
2. Problemverhalten bzw. Erlebens- und Verhaltensstörungen,
3. personale Ressourcen und
4. soziale Ressourcen“ (Wustmann, 2011, S. 93).

Neben objektiven Faktoren wie Scheidung der Eltern, Schulwechsel, Krankenhausaufenthalt, Arbeitslosigkeit oder schlechte Wohnverhältnisse wurden auch subjektive Belastungen wie beispielsweise erlebte Elternkonflikte für die Risikodiagnose miteinbezogen. In der Studie konnte ein enger Zusammenhang zwischen dem subjektiven Risikoindex und den Verhaltensproblemen nachgewiesen werden. Es zeigte sich somit, wie bedeutsam die individuelle Wahrnehmung ist (vgl. Wustmann, 2011, S. 93).

Hinsichtlich der Symptombelastung und der Variablen (interkulturelle Fähigkeiten, Temperament, Coping-Stil, soziale Beziehungen, selbstbezogene Kognitionen, Erziehungsstile und soziale Unterstützung), welche die sozialen und personalen Ressourcen betrafen, konnten klare Unterschiede zwischen den „Resilienten“ (RG) und den „Auffälligen“ (AG) nachgewiesen werden (vgl. Wustmann, 2011, S. 93). Nach zwei Jahren Forschung konnten die folgenden protektiven Effekte festgelegt werden: „Die stabil resilienten Jugendlichen zeigten ein flexibleres und weniger impulsives Temperament, sie hatten eine realistischere Zukunftsperspektive, waren in ihrem Bewältigungsverhalten aktiver und weniger vermeidend, erlebten sich als weniger hilflos und mehr selbstvertrauend, sie waren leistungsmotivierter und in der Schule besser als die Jugendlichen mit Verhaltensstörungen“ (Wustmann, 2011, S. 93). Im Weiteren verfügten sie meistens über eine Bezugsperson ausserhalb der Familie, hatten ein bessere Beziehung zur Schule, waren zufrieden mit der erhaltenen Unterstützung und erlebten ein harmonisches Erziehungsklima in den Heimen (vgl. ebd.).

Es zeigte sich in der Studie, dass zwei Drittel der resilienten Jugendlichen (RG) über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg stabil resilient blieben. Das erlebte Erziehungsklima in den Heimen erwies sich dabei als bedeutsame und stabilisierende Variable. Im Weiteren wurde auch erfasst, inwiefern sich die resilienten Jugendlichen (RG) von einer Vergleichsgruppe normal entwickelter Jugendlicher (NG) unterscheiden. Es konnten hierbei keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden. Einzig im Bereich der personalen Faktoren zeigten sich leichte Differenzen.

Die resilienten Jugendlichen schätzen sich selbst als weniger hilflos ein, zeigten sich kontaktfreudiger, leistungsmotivierter und aufgabenorientierter sowie aktiver in der Auseinandersetzung mit Alltagsproblemen (vgl. Wustmann, 2011, S. 94).

Die Ergebnisse der „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ zeigen somit, dass es sich bei den resilienten Jugendlichen nicht um übernatürliche „Superkids“ handelt, sondern um junge Menschen, die anscheinend in der Lage sind, trotz ihrer vielen Belastungen jene Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auszubilden, welche auch als „normal“ geltende Jugendliche entwickeln (vgl. Wustmann, 2011, S. 94).

#### **4.2.2.4 Zusammenfassende Ergebnisse der Studien**

Obwohl sich die drei Studien bezüglich der jeweiligen Risikobelastungen und des Forschungsdesigns in weiten Teilen stark unterschieden, „kamen dennoch viele Forscher zu relativ übereinstimmenden Befunden hinsichtlich jener Faktoren, die Resilienz charakterisieren bzw. an der Entstehung massgeblich beteiligt sind“ (Wustmann, 2011, S. 86). Dabei gelang es, personale, familiäre und soziale Ressourcen zu identifizieren.

In der umfassenden „Kauai-Studie“ konnte eine Vielzahl kind- und umgebungsbezogener Schutzfaktoren gefunden werden, wohingegen sich die Untersuchungen in der „Mannheimer Risikokinderstudie“ auf die frühe Mutter – Kind - Beziehung und die familiäre Umwelt des Kindes konzentrierten. Der Einfluss von Schutzfaktoren wurde durch ihre Ergebnisse relativiert. Der moderierende Einfluss personaler und sozialer Schutzfaktoren konnte durch die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ bestätigt werden, welche Jugendliche in Heimsituationen, die aus stark belasteten Risikomilieus stammten, untersuchte (vgl. Bengel et al., 2009, S. 44).

Es zeigte sich in den meisten Untersuchungen, dass diese widerstandsfähigen Kinder eine hohe Sozialkompetenz sowie ein positives Selbstbild besaßen. Diese *personalen Ressourcen* äusserten sich auch dahingehend, dass die Kinder Probleme und Stresssituationen eher als Herausforderung wahrnahmen und weniger als Belastung. Es gelang ihnen, Problemsituationen aktiv anzugehen und ihre Talente und Ressourcen zu nutzen. Weiter konnte aufgezeigt werden, dass es den meisten widerstandsfähigen Kindern gelang, „eine enge, positiv-emotionale und stabile Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson aufzubauen“ (Aichinger, 2011, S.29). Diese Bindung unterstützt die Kinder in vielerlei Hinsicht. So konnte aufgezeigt werden, dass gebundene Kinder Entwicklungsvorteile aufweisen, indem sie beispielsweise Kompetenzen der Gefühlsregulation aufbauen können. Auch ein Beziehungsmuster, das sich durch Wertschätzung, Respekt und Empathie dem Kind gegenüber auszeichnet, hat sich in den meisten Studien als schützend bewährt. Ein widerstandsfähiges Kind verfügt aber nicht nur innerhalb der Familie über schützende Quellen, sondern auch ausserhalb. So können beispielsweise Lehrpersonen einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie sich für das Kind einsetzen und es ermutigen. Weiter können



Lehrpersonen auch ein Vorbild für ein aktives und konstruktives Bewältigungsverhalten sein (vgl. Aichinger, 2011, S. 29f).

In Tabelle 1 sind noch einmal in übersichtlicher Weise die verschiedenen Schutzfaktoren oder Ressourcen der einzelnen Studien aufgelistet.

Tabelle 2: Schutzfaktoren der „Kauai-Studie“, der „Mannheimer Risikokinderstudie“ und der „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ (Bengel et al., 2009, S. 45).

| Kauai-Studie (Werner 1993; Werner & Smith 2001)  | Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht et al. 1998)  | Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel & Bender 1994)  |
|--|---|--|
| <p><b>Personale Ressourcen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positive soziale Orientierung</li> <li>• Aktives Explorationsverhalten</li> <li>• Gute sprachliche und motorische Entwicklung</li> <li>• Gute Problemlöse- und Lesefähigkeiten</li> <li>• Vielseitige Interessen</li> <li>• Günstiger Einsatz persönlicher Ressourcen</li> <li>• Selbstvertrauen</li> <li>• Internale Kontrollüberzeugungen</li> <li>• Glaube an die Sinnhaftigkeit des Lebens</li> </ul> | <p><b>Personale Ressourcen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicht erfasst (Kinder mit drei Monaten zu jung zur Erfassung von Kompetenzen)</li> </ul>   | <p><b>Personale Ressourcen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilität und Annäherungsorientierung</li> <li>• Tendenziell höhere Intelligenz</li> <li>• Positives Selbstkonzept</li> <li>• Seltene Hilflosigkeitsgefühle</li> <li>• Ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen</li> <li>• Leistungsmotivation</li> <li>• Gute schulische Leistungen</li> <li>• Aktives Bewältigungsverhalten</li> <li>• Psychische Akzeptanz der institutionellen Situation</li> <li>• Realistisches Zukunftsbild</li> </ul> |
| <p><b>Soziale und familiäre Ressourcen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familien mit weniger als vier Kindern und nicht zu engem Geburtsabstand</li> <li>• Einfühlsamer Erziehungsstil der Mutter</li> <li>• Höheres Bildungsniveau der Mutter</li> <li>• Gutes Auskommen mit Mitschülern/Mitschülerinnen</li> <li>• Soziale Fertigkeiten</li> <li>• Enge Beziehung zu unterstützenden Erwachsenen außerhalb</li> </ul>   | <p><b>Soziale und familiäre Ressourcen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positive Mutter-Kind-Beziehung</li> <li>• Positive familiäre Umwelt des Kindes (positive Ausprägungen in folgenden Bereichen):             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Psychische Gesundheit, Bildungsniveau und Bewältigungsfähigkeiten der Eltern</li> <li>2. Elterliche Partnerschaftsqualität</li> <li>3. Elternverhalten und</li> </ol> </li> </ul> | <p><b>Soziale und familiäre Ressourcen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiäre Ressourcen nicht erfasst (wegen Heimunterbringung der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer)</li> <li>• Vorhandensein einer festen emotionalen Bezugsperson ausserhalb der Kernfamilie</li> <li>• Größeres soziales Netzwerk</li> <li>• Höhere Zufriedenheit mit der erfahrenen sozialen Unterstützung</li> <li>• Erleben des Erziehungsklimas im Heim als sozial-emotional</li> </ul>                                     |

|             |   |         |
|-------------|---|---------|
| der Familie | -erleben der Schwangerschaft und Geburt<br>4. Emotionale Bindung zum Kind<br>5. Soziale Situation und Unterstützung; materielle Lebenssituation | günstig |
|-------------|---|---------|

#### 4.2.2.5 Das Risiko –und Schutzfaktorenkonzept

Zwei zentrale Konzepte der Resilienzforschung sind das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept, welche sich gegenseitig beeinflussen. Gerade diese Wechselwirkungen sind Gegenstand aktueller Forschungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2009, S. 19). Sind bis in den 1970er Jahre vor allem Studien zu den Risikoeinflüssen durchgeführt worden, rückte das Augenmerk in jüngster Zeit zunehmend auf Schutzfaktoren.

Das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren wirkt auf Anhieb plausibel und verständlich. Opp und Fingerle (2008) wenden ein, dass das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren insgesamt als ein integrierter, komplexer Prozess verstanden werden muss (vgl. S. 15). Bei der genaueren Auseinandersetzung damit und dem Zuhilfenehmen der Literatur zeigen sich jedoch theoretische und methodische Probleme. In der Literatur findet sich eine Vielzahl an Definitionen und es besteht Unklarheit, wie die Begriffe inhaltlich und begrifflich zu definieren sind. So werden dem Begriff der *Risikofaktoren* allgemein krankheitsbegünstigende und risikoe erhöhende Faktoren zugeordnet, während die Terminologie bei den Schutzfaktoren weniger einheitlich ist. Hierbei spricht man auch von *Ressourcen* oder *protektiven Faktoren* (vgl. Bengel et al., 2009, S. 19). Gerade Lösel und Bender merken an, „dass der Begriff des ‚protektiven Faktors‘ eigentlich irreführend ist, wenn nur die positive Prägung der jeweiligen Merkmale protektiv wirkt. ... Die negative Ausprägung hat häufig eine Risikofunktion, d.h. sie korreliert mit einer Störung“ (2007, S. 61).

Im Folgenden werden die beiden Konzepte genauer beschrieben. Ebenso wird darauf eingegangen, wie sich die beiden Konzepte zueinander verhalten und beeinflussen.

#### 4.2.2.6 Das Risikofaktorenkonzept

Obwohl sich ein allmählicher Paradigmenwechsel von einer defizitorientierten zu einer ressourcenorientierten Sichtweise vollzogen hat, beschäftigte sich die Forschung zunächst mit entwicklungsgefährdenden Aspekten und den dadurch bedingten wahrscheinlichen Fehlentwicklungen. Im Zentrum des Interesses stand somit das Risiko und die Suche nach Risikofaktoren und Risikogruppen (vgl. Zander, 2010, S. 28).

„Risikofaktoren werden als krankheitsbegünstigende, risikoe erhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht“ (Holtmann und Schmidt, 2004; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna u-Böse, 2009, S. 20). Solche Faktoren können in der Person des Kindes selbst liegen oder aber auch in dessen Umwelt. Scheithauer und Petermann (1999) unterschieden beispielsweise zwischen umgebungsbezogenen Faktoren, wie familiäre Belastungen, Faktoren innerhalb des familiären Umfeldes sowie kindbezogenen Faktoren, wie beispielsweise chronische Krankheiten, genetische Disposition etc..

Aufgrund dieser Definition mag man nun verleitet sein, zu glauben, dass jedes Kind, welches solchen Risikofaktoren ausgesetzt ist, eine negative Entwicklung durchlaufen wird. Das Risikofaktorenkonzept versteht sich aber nicht als ein Kausalitätskonzept, sondern vielmehr als ein Wahrscheinlichkeitskonzept. Somit lassen sich Risikobedingungen nicht immer unmittelbar mit psychischen Störungen oder Entwicklungsrisiken verknüpfen, vielmehr muss in zahlreichen Fällen eine Vulnerabilität des Kindes vorausgesetzt sein (vgl. Scheithauer & Petermann, 2000; zitiert nach Wustmann, 2011, S. 36). Auch Petermann et al. (2004) weisen darauf hin, dass nicht jeder Risikofaktor „automatisch“ eine Entwicklungsgefährdung darstellt. Vielmehr kann die Häufung von Belastungen gravierende Folgen haben.

„Eine Prognose von Entwicklungsstörungen auf der Grundlage von erkannten Risikokonstellationen wird auch dadurch erschwert, dass einzelne resilienzrelevante Persönlichkeitsmerkmale sich in Abhängigkeit von ihrer Ausprägungsstärke und situativen Kontextbedingungen als Schutzfaktor oder auch als Risikofaktor zeigen können“ (Sturzbecher und Dietrich, 2007, S. 10). Als Beispiel hierfür können ein hohes Selbstwirksamkeitsgefühl sowie ein hohes Selbstwerterleben erwähnt werden. Diese Gefühle können die Rolle von gewichtigen Schutzfaktoren übernehmen, zugleich besteht aber die Gefahr, dass ein Kind andere dadurch schneller abwertet und somit „soziale Ressourcen“ verschüttet (vgl. ebd.).

Mit Hilfe der Forschung möchte man Lebensbedingungen ermitteln, welche die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können. Dabei werden heute zwei Merkmalsgruppen von Entwicklungsgefährdungen unterschieden: zum einen die Vulnerabilitätsfaktoren, die biologische und psychologische Merkmale eines Kindes umfassen, zum anderen sind dies die Risikofaktoren bzw. Stressoren, welche die psychosoziale Umwelt des Kindes beinhalten. (vgl. Wustmann, 2011, S. 36). Darüber hinaus werden die Vulnerabilitätsfaktoren in primäre und in sekundäre Faktoren unterteilt. Primäre Faktoren sind solche, welche ein Kind bereits von Geburt an aufweist. Beispiele hierfür können genetische Dispositionen und Geburtskomplikationen sein. Als sekundäre Faktoren gelten Merkmale, welche in der Interaktion mit der Umwelt erworben werden. Als Umwelt wird vor allem die Familie und das soziale Umfeld eines Kindes bezeichnet (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönna u-Böse, 2009, S. 20). Gerade die „Mannheimer Risikokinderstudie“ konnte deutlich machen, dass psychosoziale Risikofaktoren bzw. Stressoren häufig zu ungünstigen Entwicklungen führen und besonders die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung beeinträchtigen, wohingegen Vulnerabilitätsfaktoren sich weniger gravierend auf die Entwicklung auswirken und auch mit

zunehmendem Alter der Kinder eine immer weniger wichtige Rolle spielen (vgl. Scheithauer und Petermann, 1999).

Um einen Überblick über die verschiedenen Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren bzw. Stressoren zu erhalten, bietet sich die Gliederung (Tabelle 2) von Wustmann (2011) an.

Tabelle 2: Exemplarische Auswahl von Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren kindlicher Entwicklung (aus Wustmann, 2011, dargestellt nach Egle, Hoffman und Steffens, 1997; Laucht, Schmidt und Esser, 2000; Scheithauer und Petermann, 1999, 2000)

|  |
|--|
| <p><b>Vulnerabilitätsfaktoren</b></p> <p><b><i>Primäre Vulnerabilitätsfaktoren</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Geburtskomplikation, niedriges Geburtsgewicht, Ernährungsdefizite, Erkrankung des Säuglings)</li> <li>• Neuropsychologische Defizite</li> <li>• Psychophysiologische Faktoren (z.B. sehr niedriges Aktivitätsniveau)</li> <li>• Genetische Faktoren (z.B. Chromosomenanomalien)</li> <li>• Chronische Erkrankungen (z.B. Asthma, Neurodermitis, Krebs, schwere Herzfehler, hirnorganische Schädigungen)</li> <li>• Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit</li> </ul> <p><b><i>Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unsichere Bindungsorganisation</li> <li>• Geringe kognitive Fertigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung</li> <li>• Geringe Fähigkeit zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung</li> </ul> |
| <p><b>Risikofaktoren bzw. Stressoren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut</li> <li>• Aversives Wohnumfeld (Wohngegend mit hohem Kriminalitätsanteil)</li> <li>• Chronische familiäre Disharmonie</li> <li>• Elterliche Trennung und Scheidung</li> <li>• Wiederheirat eines Elternteils, häufig wechselnde Partnerschaften der Eltern</li> <li>• Arbeitslosigkeit der Eltern</li> </ul>   |

- Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern
- Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile
- Kriminalität der Eltern
- Obdachlosigkeit
- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Abwesenheit einer Elternteils bzw. alleinerziehender Elternteil
- Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z.B. inkonsequentes Erziehungsverhalten, Uneinigkeit der Eltern in Erziehungsmethoden, körperliche Strafen, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse/Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität)
- Sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr)
- Unerwünschte Schwangerschaft
- Häufige Umzüge, häufiger Schulwechsel
- Migrationshintergrund
- Soziale Isolation der Familie
- Adoption/Pflegefamilie
- Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes
- Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung
- Mehr als vier Geschwister
- Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige
- Ausserfamiliäre Unterbringung

Neben den oben aufgelisteten Risikofaktoren stellen traumatische Erlebnisse eine besondere Form von Risikoeinflüssen dar. Butollo und Gavranidou beschreiben solche Erlebnisse wie folgt: Traumatische Erlebnisse sind „existentielle Erfahrungen, in denen die Endlichkeit des eigenen Lebens konkret erfahren wird. ... Traumatische Lebenserfahrungen sprengen die Grenzen vorhersehbarer Erfahrungsspielräume und werden zuerst ohnmächtig hingenommen“ (1999, S. 461 f). Zander weist darauf hin, dass im Umgang mit traumatischen Erlebnissen besonders Aspekte wie die Nähe zum Geschehen, seine Reichweite und die Art der Betroffenheit zu berücksichtigen sind (2010, S. 35).

#### 4.2.2.6.1 Wirkungsmechanismen von Risikofaktoren

Risikobedingungen treten selten isoliert auf, sondern häufig gemeinsam, was sie *kumulieren* lässt. In diesem Zusammenhang wird auch häufig von „Risikokonstellationen“, „koexistenten Stressoren“ oder „kumulativer Traumatisierung“ gesprochen (vgl. Luthar und Cushing, 1999; Smokowsky, 1998). Ein Kind beispielsweise, das in Armut aufwächst, trägt ein höheres Risiko, dass es Eltern hat, die arbeitslos, psychisch krank oder alleinerziehend sind. Zudem können diese Kinder dadurch über mehr Gesundheitsgefährdungen verfügen, da die Ernährung möglicherweise mangelhaft ist, sie weniger Pflege erhalten und in beengten Wohnverhältnissen in Gegenden mit hohem Kriminalitätsanteil leben. Die Zukunfts- und Bildungschancen können dadurch ebenfalls eingeschränkt sein (vgl. Wustmann, 2011, S. 40). Eine Studie von Rutter zeigte beispielsweise, „dass bei vier Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit, eine psychische Störung zu entwickeln, zehnmal höher ist (20 %) als bei nur einem“ (Rutter, 2000; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2009, S. 25).

Neben der Kumulation von Risikofaktoren sind auch deren *Abfolge* sowie deren gegenseitige Wechselwirkungen von Bedeutung. Scheithauer und Petermann weisen zudem darauf hin, dass risikoe erhöhende Bedingungen zu einem früheren Zeitpunkt die Wahrscheinlichkeit für weitere risikoe erhöhende Bedingungen zu einem späteren Zeitpunkt in der Entwicklung des Kindes in ihrer Abfolge zu einem ungünstigen Entwicklungsergebnis beitragen können (vgl. 1999).

Ein weiterer Aspekt eines Risikofaktors ist dessen *Dauer*. Je länger ein Kind einer belastenden Situation wie beispielsweise chronischer Armut ausgesetzt ist, desto grösser ist die Gefahr, dass es zu einer langfristigen Veränderung der kindlichen Kompetenzen bzw. Bewältigungsmöglichkeiten führt (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2009, S. 25).

Aber nicht nur die Dauer einer Belastung, sondern auch das Alter und das Geschlecht sind entscheidend. Sind Belastungen in der Säuglingszeit (bsp. Unterernährung) besonders schwerwiegend, so spielen mit zunehmendem Alter des Kindes vermehrt Belastungen im familiären Bereich und im Jugendalter im Peer-Bereich eine tragende Rolle. Aber auch im Geschlecht lassen sich Unterschiede feststellen. Sind gerade die Jungen im Kindesalter vermehrt von Entwicklungsstörungen betroffen, zeigen sich in der Pubertät die Mädchen anfälliger auf Risiken (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2009, S. 25 f).

Laut Wustmann (2011) hat jedoch die subjektive Bewertung von negativen Situationen und Erfahrungen grosse Auswirkungen auf das Erleben und Bewältigen dieser Belastungen. So nimmt beispielsweise nicht jedes Kind die Trennung der Eltern als gleich belastend wahr. Für einige mag die Trennung eine Erleichterung sein, da die Streitereien endlich aufhören, für andere hingegen steht der Verlust eines Elternteils im Vordergrund (vgl. S. 43 f).

Es bleibt anzumerken, dass eine Risikosituation immer aus Sicht des Kindes zu beurteilen ist, denn ein und derselbe Faktor kann unterschiedliche Effekte erzeugen. Man spricht daher auch von der Multifinalität von Risikofaktoren. Wustmann (2011) bringt es auf den Punkt: „Nur am Individuum kann gezeigt werden, wie es eine Situation bewältigt und kompensiert“ (S. 44).

#### 4.2.2.7 Das Schutzfaktorenkonzept

In den letzten Jahren hat sich die Resilienzforschung zunehmend den Schutzfaktoren als wichtigem Forschungsgegenstand zugewandt. Bestand doch in den Anfängen der Forschung das Interesse vorwiegend darin, negative Auswirkungen von Risiken auf die kindliche Entwicklung aufzuzeigen, ist nun vielmehr das Aufzeigen von protektiven Faktoren oder sogenannten Schutzfaktoren und das Untersuchen der komplexen Wechselwirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren ins Zentrum des Interesses gerückt (vgl. Zander, 2010, S. 37). Damit verbunden ist die Hoffnung, die Entwicklungsprognosen von Risikokindern zu verbessern und andererseits Anregungen für die Gestaltung von Präventionsprogrammen zu erhalten, zeigte sich doch, dass sich Entwicklungsrisiken nicht vollständig ausschalten lassen (vgl. Sturzbrecher und Dietrich, 2007).

Ebenso wie bei den Risikofaktoren werden auch für die Schutzfaktoren verschiedene Begrifflichkeiten verwendet. Sie werden auch als „entwicklungsfördernde, protektive oder risikomildernde Faktoren“ bezeichnet (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse, 2009, S. 27). Laut Zander liegt ein Grund für die verschiedenen Begrifflichkeiten in der Tatsache, „dass das Resilienzphänomen interdisziplinär untersucht und betrachtet wird“ (2010, S. 38). Auch in der Literatur spiegelt sich die Heterogenität der Begrifflichkeiten in der vorherrschenden Unklarheit und kontrovers diskutierten Frage wider, „wie diese Faktoren angemessen begrifflich und inhaltlich zu definieren sind“ (Bengel et al., 2009, S. 19). Weiter werden die Begriffe „Ressourcen“ und „Schutzfaktoren“ häufig synonym verwendet. Nach Petermann und Schmidt (2006) lassen sie sich folgendermassen differenzieren: Ressourcen stellen demnach aktuell verfügbare Potentiale dar, welche die Entwicklung eines Kindes unterstützen. „Schutzfaktoren hingegen sind vor dem Auftreten von Risikofaktoren vorhandene, individuelle oder Umfeldmerkmale bzw. Resilienzen, die interaktiv im Sinne eines Puffereffekts die Entstehung psychischer Störungen verhindern oder abmildern“ (zitiert nach Sturzbrecher und Dietrich, 2007, S. 14).

Rutter (1990) seinerseits formuliert folgende Definition: „Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen“ (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse, 2009, S. 27). Bengel et al. (2009) erweitern ihre Definition durch eine Einteilung in „personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren“ (S. 23).

Laut Laucht (1999) wäre es falsch, unter Schutzfaktoren nur das Fehlen von Risiken zu verstehen. Auch Wustmann wirft ein, dass das Konstrukt der risikomildernden Faktoren, welches als positiver Gegenbegriff zu den risikoerhöhenden Faktoren konstruiert wurde, irreführend sein kann, wenn es lediglich als „Kehrseite der Medaille“ verstanden wird (vgl. Wustmann, 2011, S. 44). Denn definiert man laut Fingerle (2011) Schutzfaktoren lediglich als das Gegenteil von Risikofaktoren, „dann bedeutet dies, dass Personen, die über Schutzfaktoren verfügen, zunächst einmal weniger Risikofaktoren ausgesetzt sind als Menschen, die über keine Schutzfaktoren verfügen...“ (S. 211). Fingerle (2011) formuliert nun als Ergebnis dieser Debatte, dass Schutzfaktoren im engeren Sinne

durch die Eigenschaft gekennzeichnet sein sollen, dass sie nur dann ihre Wirkung zeigen, wenn ein Risikofaktor vorliegt (vgl. S. 212).

Damit das Schutzfaktorenkonzept als sinnvolle Ergänzung zu den empirisch gut belegten Risikofaktoren verwendet werden kann, müssen nach Laucht (1999) folgende Bedingungen erfüllt sein:

*1. Abgrenzung gegenüber Risikofaktoren:*

Es ist wichtig, dass Risiko- und Schutzfaktoren methodisch als auch begrifflich klar voneinander abgegrenzt werden. Schutzfaktoren lediglich als Fehlen von Risikofaktoren zu definieren, wäre nicht richtig, denn dies würde implizieren, dass die Definition und Operationalisierung von Schutzfaktoren unabhängig von derjenigen von Risikofaktoren stattfinden würde (vgl. Bengel et al., 2009, S. 23).

*2. Nachweis eines Puffereffekts:*

Ein Schutzfaktor ist vor allem beim Vorliegen einer Gefährdung wirksam. Er moderiert die schädliche Wirkung eines Risikofaktors und mindert oder beseitigt den Risikoeffekt. Bei der Abwesenheit von Schutzfaktoren würde der Risikoeffekt vollumfänglich zum Tragen kommen (vgl. ebd.).

*3. Abgrenzung gegenüber Kompetenzen von Kindern und der Nachweise von zeitlicher Priorität:*

Bengel et al. (2009) weisen darauf hin, dass die Kompetenzen eines Kindes nicht in unterschiedlicher Form betrachtet werden sollen: „einmal als vor Störungen schützende Kompetenz – also als Schutzfaktor – und einmal als Kompetenz, die als Zeichen einer positiven Entwicklung verstanden wird – also als Ergebnis einer geschützten Entwicklung“ (S. 23). Laut Bengel et al. (2009) spielt zudem die zeitliche Abfolge eine tragende Rolle. Denn nur wenn ein Merkmal vor dem Eintreten des Risikofaktors vorliegt, darf es als Schutzfaktor für eben diesen Risikofaktor bezeichnet werden (vgl. S. 24).

#### 4.2.2.7.1 Überblick über empirisch belegte Schutzfaktoren

In der Literatur finden sich verschiedene Klassifikationen von Schutzfaktoren. Vielen gemeinsam ist die Unterteilung ähnlich den Risikofaktoren in verschiedene Ebenen. Werner (2008) beispielsweise unterteilt die Schutzfaktoren in drei Ebenen: schützende Faktoren im Kind, schützende Faktoren in der Familie und schützende Faktoren in der Gemeinde. Wustmann (2011) orientiert sich bei der Definition von Schutzfaktoren und Ressourcen stark an der Definition von Scheithauer und Petermann (1999), welche von kindbezogenen Faktoren, Resilienzfaktoren und umweltbezogenen Faktoren sprechen. Unter Resilienzfaktoren werden Eigenschaften verstanden, die sich ein Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt aneignet oder welche es sich durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben aneignet. Die umweltbezogenen Faktoren sind Merkmale innerhalb der Familie und im weiteren sozialen Umfeld eines Kindes (vgl. Wustmann,



2011). Wustmann selber spricht nun von personalen Ressourcen und meint damit die kindbezogenen Faktoren sowie die Resilienzfaktoren. Wustmann (2011) unterteilt die risikomindernden Faktoren in „personale Ressourcen des Kindes, in „Schutzfaktoren innerhalb der Familie“ und in „Schutzfaktoren im sozialen Umfeld“. Mit kindbezogenen Faktoren sind Eigenschaften des Kindes gemeint, die es beispielsweise seit der Geburt an aufweist. Ein Beispiel hierfür wäre das Temperament<sup>4</sup>. Mit den sozialen Ressourcen fasst sie die umweltbezogenen Faktoren innerhalb und ausserhalb der Familie zusammen (Wustmann, 2011). Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die empirisch belegten Schutzfaktoren.

Tabelle 3: Zentrale empirisch belegte protektive Faktoren (Wustmann, 2011, S. 115 f)

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Personale Ressourcen</b> | <i>Kindbezogene Faktoren</i>  |
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen)</li> <li>• Intellektuelle Fähigkeiten</li> <li>• Erstgeborenes Kind</li> <li>• Weibliches Geschlecht (in der Kindheit)</li> </ul>  |
|                             | <i>Resilienzfaktoren</i>  |
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemlösefähigkeiten</li> <li>• Selbstwirksamkeitsüberzeugungen</li> <li>• Positives Selbstkonzept/ Selbstvertrauen/ hohes Selbstwertgefühl</li> <li>• Internale Kontrollüberzeugung</li> <li>• Realistischer Attribuierungsstil</li> <li>• Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit (verbunden mit guten Sprachfähigkeiten)/soziale Perspektivenübernahme/Verantwortungsübernahme/Humor</li> <li>• Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust)</li> <li>• Lernbegeisterung/ schulisches Engagement</li> <li>• Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung</li> <li>• Religiöser Glaube/ Spiritualität (Kohärenzgefühl)</li> <li>• Talente, Interessen und Hobbys</li> </ul> |

<sup>4</sup> „Mit ‚Temperament‘ werden allgemein die individuellen, biologisch begründeten und relativ stabilen Unterschiede zwischen Personen in der emotionalen, motorischen und aufmerksamkeitsbezogenen Reaktivität und Selbstregulation bezeichnet. Temperament dient als Sammelbegriff für individuelle Besonderheiten der Persönlichkeit und sogenannte Verhaltensdispositionen: Empfindlichkeit gegenüber Reizen, Stärke von Reaktionen, Regulation innerer Zustände (z. B. Aufmerksamkeit, Stimmung)“ (Bengel et al, 2009, S. 53).

|                           |   |
|---------------------------|---|
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielorientierung/ Planungskompetenz</li> <li>• Kreativität</li> <li>• Körperliche Gesundheitsressourcen</li> </ul>   |
| <b>Soziale Ressourcen</b> | <i>Innerhalb der Familie</i>  |
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert</li> <li>• Autoritativer/ demokratischer Erziehungsstil (emotional positives, unterstützendes und strukturiertes Erziehungsverhalten, Feinfühligkeit und Responsivität)</li> <li>• Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie</li> <li>• Enge Geschwisterbindung</li> <li>• Altersgemässe Verpflichtungen des Kindes im Haushalt</li> <li>• Hohes Bildungsniveau der Eltern</li> <li>• Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)</li> <li>• Hoher sozioökonomischer Status</li> </ul> |
|                           | <i>In den Bildungsinstitutionen</i>   |
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen</li> <li>• Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind)</li> <li>• Hoher, aber angemessener Leistungsstand</li> <li>• Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes</li> <li>• Positive Peerkontakte/ positive Freundschaftsbeziehungen</li> <li>• Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)</li> <li>• Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen</li> </ul>  |
|                           | <i>Im weiteren sozialen Umfeld</i>  |
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer)</li> <li>• Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderungsstellen, Gemeindearbeit etc.)</li> <li>• Gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten</li> <li>• Vorhandensein von prosozialen Rollenmodellen, Normen und Werte in der Gesellschaft</li> </ul>  |

#### 4.2.2.8 Wirkungsprozesse und Mechanismen von Risiko- und Schutzfaktoren

Lag zu Beginn der Resilienzforschung das Hauptaugenmerk zunächst auf dem Erfassen von Risiko- und Schutzbedingungen kindlicher Entwicklung, so befinden wir uns gegenwärtig in der Phase, welche die zugrundeliegenden dynamischen Prozesse und Mechanismen, „die zwischen Risiko- und Schutzfaktoren, Resilienz und Vulnerabilität vermitteln“, untersucht (Wustmann, 2011, S. 48). Um das Phänomen der Resilienz verstehen und begreifen zu können, reicht es nicht aus, dieses nur auf eine Aneinanderreihung von Risiko- und Schutzfaktoren zu reduzieren. Vielmehr ist es nötig, die Wirkungsprozesse und Mechanismen zu erklären und als komplexes Zusammenspiel zu verstehen. Erst dann gelingt es, Aussagen über jene Bedingungen zu machen, die zur Entwicklung einer Störung führen oder umgekehrt eine positive Entwicklung begünstigen (vgl. Wustmann, 2011, S. 49). Wustmann (2011) spricht auch von der Heterogenität der Effekte. So ist es möglich, dass risikoe erhöhende und risikomildernde Bedingungen je nach Person- und Kontextmerkmal und abhängig von der Störungsart unterschiedliche Auswirkungen haben (vgl. S. 54). Lösel und Bender (2008, S. 71) weisen daher darauf hin, dass immer problemspezifisch, differenziert und individuell vorgegangen werden muss. Im Sinne von: „Risiko wofür?“ und „Schutz wogegen?“.

Das nachfolgende Modell (Abbildung 1) fasst nochmals die wesentlichen Aspekte des Risiko- und Schutzfaktorenkonzepts zusammen.

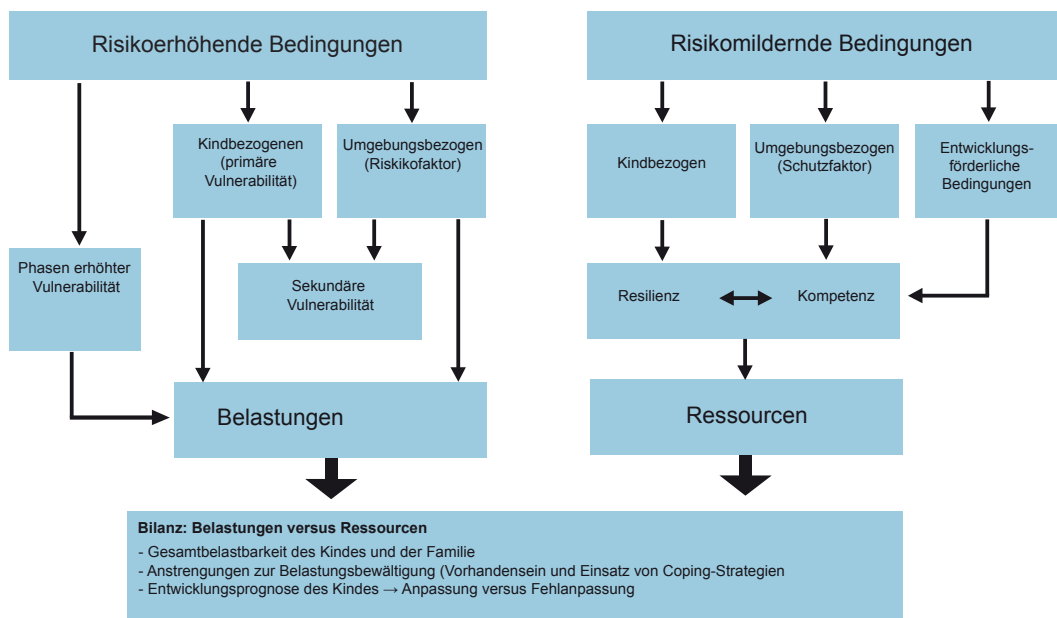


Abbildung 1: Risikoe erhöhende und –mildernde Bedingungen in der kindlichen Entwicklung (Wustmann, 2011, S. 55).

Um die Wechselwirkungsprozesse noch genauer beschreiben zu können, werden nachfolgend im Kapitel 4.4 verschiedene Modelle der Resilienzforschung vorgestellt.

### 4.2.3 Modelle der Resilienzforschung: Das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzbedingungen

Modelle der Resilienzforschung veranschaulichen das Zusammenspiel von Risikobedingungen und schützenden Bedingungen, denen Kinder und Jugendliche im Rahmen ihrer Entwicklungsprozesse ausgesetzt sind. Zudem können sich diese Modelle bei der Entwicklung von (sozial-)pädagogischen Handlungskonzepten als hilfreich erweisen, obwohl anzumerken gilt, dass die dabei ablaufenden Mechanismen und Prozesse noch nicht endgültig erforscht oder vielleicht aber auch nicht vollständig erforschbar sind (vgl. Zander, 2010, S. 43). Bei diesen Modellen handelt es sich um „statistische Modelle, in denen risikomildernde Faktoren, risikoerhöhende Faktoren und das Entwicklungsergebnis als voneinander abhängende Elemente einer Gesamtstruktur angesehen werden. Aus diesen Modellaussagen lassen sich grundlegende Anhaltspunkte für Präventions- und Interventionsansätze gewinnen“ (Wustmann, 2011, S. 56).

Den im Zusammenhang mit der Erforschung von Wechselwirkungen zwischen Risiko- und Schutzfaktoren entstandenen Modellen können nach Masten und Reed (2002) drei Forschungsansätze zugeordnet werden. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse beschreiben diese drei Ansätze wie folgt:

1. *Der variablenbezogene Ansatz:*

Bei diesem Ansatz steht das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren im Zentrum. Ebenso interessiert die Frage, welche Ergebnisse sich daraus ableiten lassen.

2. *Der personenzentrierte Ansatz:*

Dieser Ansatz widmet sich den unterschiedlichen Entwicklungen auf individueller Ebene im Hinblick auf die verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren.

3. *Der entwicklungspfadbezogene Ansatz:*

Der dritte Ansatz bezieht die zeitlichen Perspektive vermehrt ein und beschäftigt sich mit resilienten Entwicklungsverläufen (vgl. 2009, S. 36).

Der *variablenbezogene Ansatz* wird im Weiteren in das Kompensations-, das Herausforderungs-, das Interaktions- und das Kumulationsmodell unterteilt. Die einzelnen Modelle schliessen sich nicht aus, vielmehr bieten sie die Möglichkeit, sich gegenseitig zu ergänzen oder abzulösen. Laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2009) stellt der variablenbezogene Ansatz die Entstehung von Resilienz aber zu vereinfachend dar, da er den zeitlichen Verlauf und somit den damit einhergehenden entwicklungspsychologischen Aspekt zu wenig berücksichtigt (vgl. S. 37). Wustmann (2011) hat nun in ihrem Rahmenmodell der Resilienz, angelehnt an Kumpfer (1999) versucht, diese verschiedenen Modelle in einem Modell zu vereinen. Im Folgenden werden die verschiedenen Modelle vorgestellt.

### 4.2.3.1 Modell der Kompensation

Das Modell der Kompensation gründet auf der Annahme, dass risikoe erhöhende Faktoren durch risikomildernde Faktoren kompensiert werden können. Der kompensierende Faktor wirkt dabei in neutralisierender Form auf das Entwicklungsergebnis. „Je mehr risikomildernde Faktoren vorhanden sind, umso besser wird das Entwicklungsergebnis und damit die Bewältigung der Risikosituation sein; je weniger risikomildernde Faktoren vorliegen, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit für psychische Beeinträchtigungen“ (Wustmann, 2011, S. 57).

Beim Modell der Kompensation werden zwischen zwei Formen unterschieden: dem *Haupteffekt-Modell* und dem *Mediatoren-Modell*.

#### 4.2.3.1.1 Das Haupteffekt-Modell

Beim Haupteffekt-Modell (Abbildung 2) wirken die risikoe erhöhenden und risikomildernden Faktoren direkt auf das Entwicklungsergebnis des Kindes ein. Präventions- und Interventionsprogramme zielen hierbei auf die Förderung kindlicher Kompetenzen wie soziale Kompetenzen, Stressbewältigungskompetenzen und Problemlösefähigkeiten ab. Schutzfaktoren und Ressourcen sollen mit Hilfe dieser Programme erhöht werden (vgl. Wustmann, 2011, S. 57).

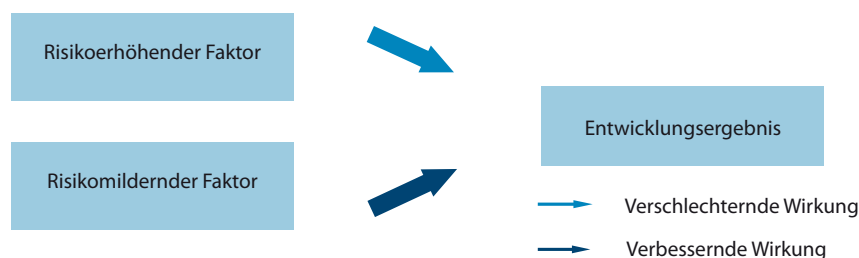


Abbildung 2: Haupteffekt-Modell (Wustmann, 2011, S. 58)

#### 4.2.3.1.2 Das Mediatoren-Modell

Beim Mediatoren-Modell (Abbildung 3) hingegen wirken diese Faktoren indirekt über einen Mediator. Ein solcher Mediator kann das Elternverhalten darstellen. In Präventions- und Förderprogrammen kann es bei diesem Modell darum gehen, dass die elterliche Erziehungskompetenz gestärkt wird. Dies kann mittels Eltern- und Familienbildungsangeboten und Beratungen erreicht werden (vgl. Wustmann, 2011, S. 58).

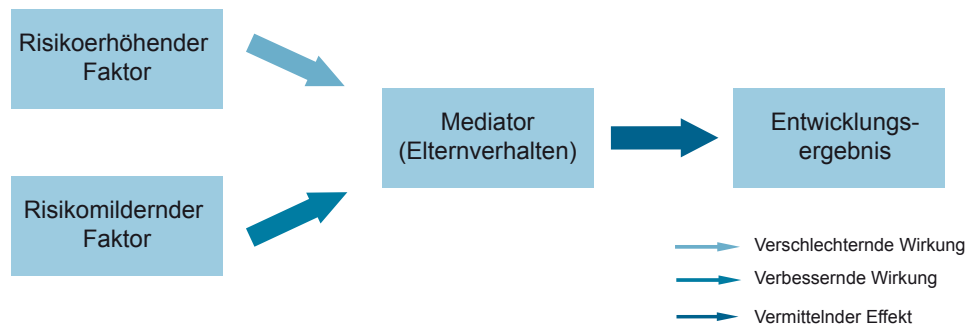


Abbildung 3: Mediatoren-Modell (Wustmann, 2011, S. 58)

#### 4.2.3.2 Modell der Herausforderung

Das Herausforderungsmodell wird von Wustmann als „wechselnde Kurve“ beschrieben. Für das Kind stellen Stress und Risikobedingungen eine Herausforderung dar. Bei erfolgreicher Bewältigung erwirbt das Kind Fähigkeiten und Bewältigungsstrategien, welche ihm in späteren Risikosituationen hilfreich sind (vgl. 2011, S. 58).

Als Beispiel hierfür kann die Geburt eines Geschwisters sein. Die Ankunft des Neuankömmlings kann für ein Kind ein kritischer Moment sein, denn es wird mit einer neuen Rolle konfrontiert, an welche es sich erst adaptieren muss. Hat sich das Kind erst einmal an den Bruder oder die Schwester gewöhnt, so kann das Geschwisterkind auch in kritischen Lebenssituationen eine Stütze sein und Halt geben, wenn sich die Eltern beispielsweise trennen (vgl. Wustmann, 2011, S. 59).

#### 4.2.3.3 Modell der Interaktion

Das Interaktionsmodell (Abbildung 4) zeichnet sich dadurch aus, dass der risikomildernde Faktor auf den risikoerhöhenden Faktor in reduzierender Form wirkt. „Der risikomildernde Faktor moderiert das Ausmass der Risikobedingungen“ (Wustmann, 2011, S. 60).

Damit der risikomildernde Faktor wirksam wird, muss eine Risikobelastung vorliegen. Ohne diese Gefährdung ist dieser Faktor nicht wirksam und zeigt keinen feststellbaren Effekt. Im Unterschied zum Modell der Kompensation, bei welchem „die risikomildernden Faktoren direkten Einfluss auf das Entwicklungsergebnis nehmen, d.h. unabhängig von den risikoerhöhenden Faktoren fungieren“, wirken risikomildernde Faktoren somit nur indirekt auf das Entwicklungsergebnis ein (Wustmann, 2011, S. 60).

Präventions- und Interventionsprogramme, die das Interaktionsmodell als Grundlage nehmen, richten sich an gefährdete Kinder wie beispielsweise Scheidungskinder, Kinder aus Familien mit

sozioökonomisch geringem Status, Migrantenkinder oder auch Kinder mit Gewalterfahrungen. Im Weiteren dienen diese Programme auch der Sensibilisierung von Erziehungspersonen für solche „Risikokinder“ (vgl. Wustmann, 2011, S. 61).

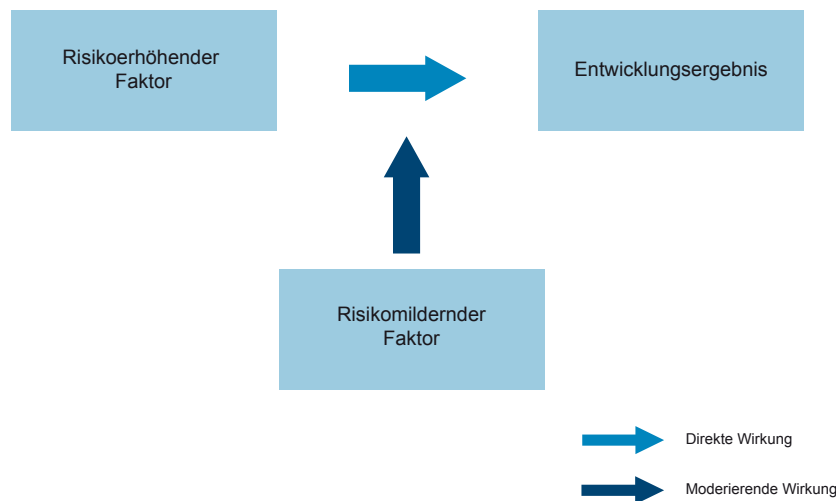


Abbildung 4: Modell der Interaktion (Wustmann, 2011)

#### 4.2.3.4 Modell der Kumulation

Das Kumulationsmodell stellt eine Erweiterung des Interaktionsmodells dar. Denn treffen mehrere risikoverstärkende Faktoren aufeinander, potenziert sich ihre Wirkung. Beim Zusammentreffen mehrerer risikomindernder Faktoren verhält es sich ebenso: Je größer die risikoverstärkende Belastung im Verhältnis zu den Schutzfaktoren ist, um so geringer ist der Erwerb von Resilienz. Die Effekte mehrerer risikoerhöhender oder risikomindernder Faktoren lässt sich addieren (vgl. Wustmann, 2011, S. 61).

#### 4.2.3.5 Rahmenmodell nach Wustmann

Bereits Kumpfer (1999) hat ein sechsdimensionales Rahmenmodell von Resilienz entwickelt, welches laut Wustmann „die Komplexität des Phänomens besonders anschaulich“ zu verdeutlichen vermag (2011, S. 62). Wustmann hat dieses Modell, welches besonders die dynamischen Prozesse zwischen Merkmalen des Kindes, seiner Lebensumwelt und dem Entwicklungsergebnis sichtbar macht, erweitert.

Für die Entwicklung von Resilienz hebt Kumpfer sechs Dimensionen im Modell hervor. Es handelt sich dabei um vier Einflussbereiche (Prädikatoren) und zwei Transaktionsprozesse. Im Folgenden werden die Einflussbereiche genauer beschrieben, die dem Modell (Abbildung 5) zugrunde liegen (vgl. Wustmann, 2011, S. 62).

Ein *akuter Stressor* (1) aktiviert den Resilienzprozess und löst eine Störung des kindlichen Gleichgewichts aus. Ob der erlebte Stress als Bedrohung oder als Herausforderung wahrgenommen wird, hängt von der subjektiven Bewertung des Kindes ab (vgl. ebd.).

Die vorhandenen *Umweltbedingungen* (2) beziehen sich auf das Vorhandensein bzw. auf die Interaktion risikoe erhöhender und risikomindernden Bedingungen in der Umwelt des Kindes (Familie, Peers, Bildungsinstitutionen, soziales Umfeld). Variablen wie Entwicklungsstand, Alter, Geschlecht, soziokultureller Kontext sowie geografischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund bestimmen die Wirkung der Risiko- und Schutzbedingungen. Eine Kumulation oder Abfolge im Auftreten der risikoe erhöhenden und/oder –mildernden Faktoren ist ebenfalls entscheidend (vgl. ebd.).

Kumpfer ordnet *personale Merkmale* (3) eines Kindes, also Kompetenzen und Merkmale, die für die Bewältigung von Risikosituationen erforderlich sind, fünf sich überlappenden Bereichen zu: Emotionale Stabilität, kognitive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen und Glaube/Motivation. Als weitere entscheidende kindbezogene Faktoren bezeichnet er Temperamentsmerkmale, Geschlecht und intellektuelle Fähigkeiten (vgl. ebd.).

Ein positives *Entwicklungsergebnis* (4) kennzeichnet sich laut Kumpfer durch den Erhalt und den Erwerb von altersangemessener Kompetenzen und Fähigkeiten einer normalen kindlichen Entwicklung bzw. durch die Abwesenheit psychischer Störungen. Darüber hinaus gilt ein positives Entwicklungsergebnis im Sinne eines dynamischen Prozesses als Prädiktor für eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Stresssituationen (vgl. Wustmann, 2011, S. 63).

*Das Zusammenspiel von Person und Umwelt* (5) wird von Kumpfer als Transaktionsprozess bezeichnet. Es kann von der Person ausgehend durch selektive Wahrnehmungsprozesse, Attribuierungsmuster, eine aktive Umweltselektion oder die Bindung an soziale Netzwerke beeinflusst werden. Ein positiver Anpassungsprozess kann durch unterstützende Personen durch ihr positives Modellverhalten, ihre emotionale Unterstützung oder ihre empathische Haltung angeregt werden (vgl. ebd.).

Als weiterer Transaktionsprozess wird das *Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis* (6) bezeichnet. Dieses Zusammenspiel beschreibt effektive oder dysfunktionale Bewältigungsprozesse. Diese äussern sich letztlich in gesteigerten bzw. gleichbleibenden oder aber in maladaptiven Reaktionen. Gegenstand weiterer Forschung bleibt die Frage, wie es zu den verschiedenen Entwicklungsergebnissen kommt und welche internen Prozesse hier zugrunde liegen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der beiden Transaktionsprozesse macht Kumpfer darauf aufmerksam, dass noch ein grosser Forschungsbedarf besteht. Kritisch anzumerken zum Rahmenmodell der Resilienz ist ebenfalls, dass sich das Modell ausschliesslich mit den Risikofaktoren befasst und Vulnerabilitätsfaktoren gänzlich vernachlässigt.



Für Wustmann (2011) besteht das vorrangige Ziel zukünftiger Resilienzforschung darin, ein einheitliches forschungsmethodisches Grundlagengerüst zu erlangen, mit Hilfe welchem „die vielfältigen, dynamischen Zusammenhänge zwischen Risikokonstellationen und schützenden Bedingungen abgebildet werden können“, denn „bislang weist das Resilienzkonzept auf Grund seiner Komplexität noch einige methodische Probleme bzw. Schwachstellen auf“ (S. 63). So beschreibt Wustmann beispielsweise das Fehlen einer einheitlichen, klaren Terminologie als Schwachstelle. Ebenso weist sie daraufhin, dass ein einheitlicher methodischer Zugang darüber fehlt, was unter resilientem Verhalten oder einer erfolgreichen Anpassung verstanden wird.

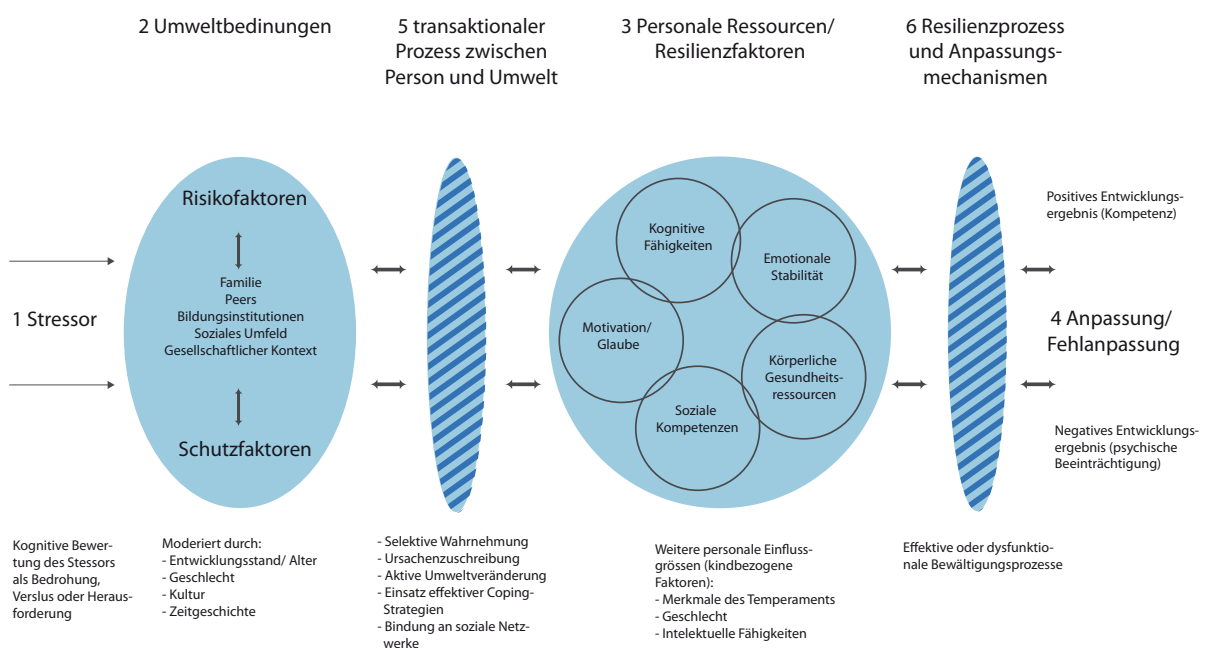


Abbildung 5: Rahmenmodell von Resilienz (Wustmann, 2011, S. 65; modifiziert nach Kumpfer, 1999)

#### 4.2.3.6 Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Die Ausführungen im Kapitel 4 haben deutlich gemacht, dass es sich beim Schutz- und Risikofaktorenkonzept um ein komplexes Phänomen mit vielfältigen Prozessen und Wechselwirkungen handelt, für dessen Verständnis es auch in Zukunft noch vertiefter Forschung gerade auch bezüglich der Prävention und ihrer Umsetzung in praktische Massnahmen bedarf (Lösel & Bender, 2008). Wurden in den vergangenen Jahren zahlreiche Ansätze und Programme zur Prävention entwickelt, kritisieren Lösel und Bender (2008) jedoch das häufige Fehlen sorgfältiger Evaluationen solcher Programme. Sie betonen daher die Wichtigkeit einer

„kontrollierten Forschung zur Reduzierung von Entwicklungsrisiken und zur Förderung von Schutzfaktoren“ (S. 72).

Trotz verschiedener Einwände, wie dem Fehlen von Langzeitevaluationen (vgl. Lösel & Beelmann, 2003) wird die generelle Wirkung von Schutzfaktoren nicht infrage gestellt, auch wenn Erkenntnisse zur Komplexität des Phänomens die „Resilienz-Euphorie“ in jüngster Zeit etwas zu dämpfen vermochten. Für die Praxis wichtig bleibt die Erkenntnis, dass „Schutzfaktoren auch unter riskanten Lebensbedingungen positive Entwicklungsergebnisse herbeiführen helfen“ (Zahnder, 2010, S. 45). Weiter bedeuten die Erkenntnisse auch, zu begreifen, dass sich diese Wirkungsmechanismen nur situativ und abhängig vom Kontext beschreiben lassen, „denn sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren erweisen sich in ihrer Funktion letztlich erst in einer konkreten Situation, wobei das Ergebnis aus ihrer komplexen Wechselwirkung resultiert“ (Zander, 2010, S. 40).

## **5 Resilienzförderung**

In den vorangegangenen Kapiteln wurden verschiedene empirische Studien und theoretische Grundlagen zum Thema Resilienz dargestellt. In der Auseinandersetzung mit daraus entstehenden Möglichkeiten zur Förderung von Resilienz zeigt sich eine ebenso grosse Vielfalt. Begründet auf der Erkenntnis der Resilienzforschung, dass sich Resilienz fördern lässt, sollen in den folgenden Kapiteln allgemeine Grundsätze und Ansätze der Förderung und daraus abgeleitete Implikationen für die pädagogische Praxis aufgezeigt werden. Die verschiedenen Ebenen der Resilienzförderung im schulischen Kontext, insbesondere die Ebene des Kindes, sollen genauer betrachtet werden. Die Kenntnis dieser Grundlagen ist eine wichtige Voraussetzung, wenn es in einem weiteren Schritt um die Erarbeitung bestimmter Kriterien zur Analyse von Förderprogrammen in Bezug auf Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes geht.

### **5.1 Allgemeine Ziele und Strategien von Resilienzförderung**

Das Resilienzparadigma schafft einen Perspektivenwechsel weg von einem Defizitmodell hin zu einem Ressourcen- bzw. Kompetenzmodell. Hierbei geht es nicht darum, „Risikokinder“ ausfindig zu machen. Vielmehr ist es das Ziel, alle Kinder im Hinblick auf zukünftige Belastungssituationen stärker zu machen (vgl. Wustmann, 2011; Zander, 2010). Die gegenwärtige Forschung geht davon aus, dass auch widerstandsfähige Kinder Risikolagen nicht alleine aus ihren Stärken heraus bewältigen können. Hilfestellungen und Unterstützung durch Erziehungspersonen sind nötig. Die Prävention rückt somit in den Mittelpunkt der Resilienzförderung, denn sie vermag zu verhindern, dass unangemessene Bewältigungswege beschränkt und stabilisiert werden, die den Umgang mit Belastungen in späteren Entwicklungsabschnitten erschweren (vgl. Opp, 2008; Wustmann, 2011; Zander, 2010).

### 5.1.1 Prävention

Die Auseinandersetzung mit der Resilienzforschung hat gezeigt, dass eine frühzeitige Unterstützung und Förderung viel dazu beitragen kann, die Entwicklung von Kindern mit schwierigen Lebensumständen positiv zu beeinflussen. In der Fachliteratur werden die Begriffe Resilienz und Prävention häufig gemeinsam genannt. Programme und Ansätze, die Resilienz fördern, werden als Massnahmen beschrieben, die in den Bereich der Prävention und Gesundheitsförderung eingeordnet werden (vgl. Bengel et al., 2009; Bühler & Heppekhausen, 2005; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009). Daher soll einleitend auf die Definition von Prävention und auf wichtige Erkenntnisse der Präventionsforschung zur Gestaltung von Massnahmen eingegangen werden.

Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff beschreiben Prävention wie folgt: „Prävention versucht durch gezielte Massnahmen, das Auftreten von unerwünschten Zuständen (z.B. Verhaltensauffälligkeiten) weniger wahrscheinlich zu machen“ (2009, S. 56). Präventionsmassnahmen können allgemein nach dem Zeitpunkt, der Zielgrösse und der Spezifität bzw. nach Zielgruppe unterschieden werden (ebd., 2009, S. 56-57):

1. Hinsichtlich des *Zeitpunkts* unterscheidet man:
  - Primäre Prävention: frühzeitige Vermeidung
  - Sekundäre Prävention: Früherkennung
  - Tertiäre Prävention: Vermeidung von schweren Rückfällen
2. Bezüglich der *Zielgrösse* wird unterschieden:
  - Personale Prävention: auf Einzelne bezogen
  - Verhaltensprävention: auf Verhaltensweisen bezogen
  - Settingprävention: auf eine gezielte Umgebung bezogen
3. Als Drittes wird nach *Spezifität* von Massnahmen bzw. nach deren Zielgruppe unterschieden:
  - Universelle oder unspezifische Massnahmen: nicht auf ein spezifisches Risiko bezogen
  - Selektive Massnahme: Vorbeugung gezielter Fehlentwicklungen
  - Indizierte Massnahme: Vorbeugende Interventionen in bereits identifizierten Risikogruppen.

Es muss beachtet werden, dass diese Kriterien sich überschneiden oder ergänzen können.

Eine Prävention sollte, wenn immer möglich, schon in der Frühphase der kindlichen Entwicklung stattfinden, indem Bedingungen geschaffen und Kompetenzen gefördert werden, die es Kindern ermöglichen, mit Belastungen erfolgreich umzugehen. Aichinger (2011, S. 81) betont auch die Wichtigkeit der Durchführung kurz vor und kurz nach Entwicklungsübergängen, da Kinder dabei vermehrt Stresssituationen ausgesetzt sind.

### 5.1.2 Anforderungen an pädagogische Präventions- und Förderprogramme

Pädagogische Präventions- und Förderprogramme sollten gemäss verschiedenen Meta-Analysen gewisse Qualitätskriterien erfüllen. Aus den Ergebnissen der Forschung über die Wirksamkeit von Präventionsprogrammen (z.B. Beelmann 2006; Hurrelmann, 2004)) lassen sich zusammenfassend folgende Anforderungen ableiten (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 364):

1. Eine solide theoretische Begründung ist unabdingbar.
2. Multimodalität: Programme, die mehrere Zielgruppen einbeziehen, sind wirksamer (z.B. Lernende, Lehrpersonen, Eltern).
3. Eine allgemeine Entwicklungsförderung zeigt bessere Effekte als eine Prävention isolierter Faktoren (z.B. aggressives Verhalten).
4. Die Programme sollten an der Entwicklung von Fähigkeiten und am konkreten Verhalten in der Lebenswelt der Beteiligten ansetzen (Setting-Ansatz).
5. Die Begleitmanuale sollten klar strukturiert sein.
6. Eine systematische Weiterbildung bzw. Ausbildung der Trainer und Trainerinnen (z.B. Lehrpersonen) und eine gute Begleitung während der Durchführung wird vorausgesetzt.
7. Eine gute Wirkung braucht Zeit. Eine Dauer von mindestens neun Monaten ist Voraussetzung.
8. Eine zielgruppenspezifische und eine kulturspezifische Adaption sollte möglich sein.
9. Gute Erreichbarkeit: Programme sind dann besonders wirkungsvoll, wenn sie in den Lebensalltag von Kindern eingebettet sind. Auch ein niederschwelliger Zugang sollte ermöglicht werden (z.B. niedrige Kosten).
10. Am Ende der Prävention sollte eine sorgfältige Evaluation durchgeführt werden.

In der Auswahl und der Beschreibung der ausgewählten Förderprogramme (siehe Kapitel 8.4) werden diese Anforderungen beigezogen. Für diese Arbeit geeignete Kriterien betreffend der Wirksamkeit von Förderprogrammen bieten auch Fingerele und Ellinger (2008, S. 8). Sie stufen in einem Vergleich sonderpädagogische Förderprogramme in die Kriterien „*Empirisch bewährt*“ und „*Vermutlich effektiv*“ ein. Daneben werden auch Ansätze und Programme vorgestellt, die „*Potentiell effektiv*“ sind. Bei diesen handelt es sich um Ansätze, die noch nicht so gut abgesichert sind, für die aber veröffentlichte Berichte vorliegen und deren Konzeption auf empirisch fundierten Gegenstandstheorien beruht.

### 5.1.3 Grundlagen für die Auswahl der Förderprogramme

Neben den im vorherigen Kapitel dargestellten Anforderungen an Präventions- und Förderprogramme dienen folgende Erkenntnisse als weitere Grundlage für die Auswahl:

Einige Programme sind nicht nur präventiv ausgerichtet, sondern sie nutzen allgemein gesundheitsförderliche Elemente um störungsspezifisches Verhalten wie z.B. Aggression abzubauen (vgl. Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff, 2009, S. 63). Die wenigsten pädagogischen

Programme zur Kompetenzförderung haben auch explizit die Resilienzförderung zum Ziel, sondern sie haben eine Stärkung einzelner oder mehrerer Schutz- bzw. Resilienzfaktoren zum Inhalt. Diese Programme und Ansätze enthalten Massnahmen, die in den Bereich der Prävention und Gesundheitsförderung eingeordnet werden können. Nach Bühler und Heppekhausen (vgl. 2005, S. 20) werden sie unter den von der WHO geprägten Begriff der *Lebenskompetenzprogramme* subsumiert und können als „Umsetzungshilfe des Risiko- und Schutzfaktorenmodells“ betrachtet werden. Diese Autoren bezeichnen „Lebenskompetenzförderung auch als potentielle Resilienzförderung“ (S. 20). Auch Bengel et al. (2009) bekräftigen diese Sichtweise: „Lebenskompetenzförderung kann als Umsetzungsstrategie des Risiko- und Schutzfaktorenmodells sowie des Resilienzansatzes gesehen werden, da der Fokus auch auf der Stärkung von Schutzfaktoren und nicht nur auf der Reduktion von Risiken liegt“ (S. 123). Lebenskompetenzprogramme zeichnen sich vor allem dadurch aus, dass sie sich nicht nur auf einzelne Lebensfertigkeiten konzentrieren, sondern integriert personale und soziale Schutzfaktoren berücksichtigen (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2009, S. 62). In einem späteren Kapitel wird eine Differenzierung zwischen den oft auch in der Fachliteratur vermengten Begriffen „Ressource“ und „Schutzfaktor“ vorgenommen.

## 5.2 Allgemeine Ziele von Präventions- und Interventionsmassnahmen in Bezug auf Resilienz

Bei der Frage der zentralen Ziele von allen Präventions- und Interventionsmassnahmen in Bezug auf Resilienz herrscht bei den meisten namhaften Autoren Einigkeit (vgl. Masten, 2001; Petermann, 2003; Wustmann, 2004; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2009). Diese Ziele lassen sich grob auf zwei Forderungen reduzieren:

*Die Verminderung von Risikoeinflüssen und die Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren.*

- Die Auftretenswahrscheinlichkeit von riskanten Einflüssen und deren Folgereaktionen soll vermindert werden.
- Die situativen Bedingungen und die Stress- bzw. Risikowahrnehmung des Kindes sollen positiv beeinflusst werden.
- Die sozialen Ressourcen in der Lebensumwelt des Kindes sollen möglichst erhöht werden.
- Die kindlichen Kompetenzen (personale Ressourcen) sollen gestärkt werden.
- Die Qualität interpersoneller Prozesse soll verbessert werden (Bindung, Erziehung, soziale Unterstützung).

Daniel und Wassell (2002) haben eine Arbeitshilfe zur Resilienzförderung für Kinder und Jugendliche entwickelt. Sie sehen folgende drei zentrale Grundbausteine als Basis der Resilienzförderung (zusammengefasst von Wustmann, 2011, S. 351):

1. eine *sichere Basis* (mindestens eine verlässliche Beziehung),
2. eine *gute Selbstwertschätzung* (Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrung),
3. ein *Gefühl von Selbstwirksamkeit* (Wirkung des eigenen Handelns).

Die beiden Autoren lehnen sich dabei an die Leitideen von Grotberg (2003). Grotberg hat drei resilienzfördernde Kategorien entwickelt: „1. Unterstützung von aussen (I have = ich habe) 2. innere Stärken (I am = ich bin) 3. Problemlöse- und interpersonale Fähigkeiten (I can = ich kann)“ (Grotberg, 2003, zitiert bei Zander, 2008, S. 197).

Masten (2001, beschrieben nach Wustmann, 2011, S. 123) nennt drei Schlüsselstrategien, die sich für die Konzipierung von Massnahmen ergeben:

- *Risiko-zentrierte Strategien* zielen darauf ab, durch allgemeine Prävention und Hilfsangebote die Risikoumstände eines Kindes zu mildern.
- *Ressourcen-zentrierte Strategien* haben zum Ziel, personale und soziale Ressourcen im Leben eines Kindes zu stärken. Die Kompetenzsteigerung beim Kind als auch bei den Bezugspersonen (z.B. Eltern, Lehrpersonen) steht dabei im Vordergrund.
- *Prozess-zentrierte Strategien* versuchen, im Sinne einer entwicklungsorientierten Prävention, die protektiven Systeme wie z.B. das Bindungssystem oder das selbstregulative System in der Entwicklung eines Kindes einzubinden und für das Kind verfügbar zu machen.

Wie kann nun Resilienzförderung in einem pädagogischen Kontext umgesetzt werden und welche Forderungen an Lehrpersonen und die Schule als Ganzes ergeben sich daraus? Was unterscheidet Ressourcenorientierung von Resilienzförderung? Die folgenden Kapitel sollen Antworten auf diese Fragen generieren.

### 5.3 Ressourcenorientierung versus Resilienzförderung: Abgrenzung

In der Fachliteratur gibt es oft Unklarheiten in der Abgrenzung zwischen Ressourcenorientierung und Resilienzförderung. Es gibt Autoren und Autorinnen, so z.B. Werner (2011, S. 47), die den Begriff „Ressourcen“ teilweise gleichbedeutend mit „Schutzfaktoren“ benutzen. Auch Wustmann setzt in ihrer Publikation „Resilienz“ personale Ressourcen eines Kindes mit „internen“ und soziale Ressourcen mit „externen Schutzfaktoren“ gleich (2011). Resilienzkritiker werfen deshalb dem Resilienzkonzept oft vor, dass Resilienzförderung lediglich etwas schon Bekanntes benennt, nämlich die Ressourcenförderung (z.B. Wieland, 2011, S. 183). Wie kann nun zwischen den beiden Begriffen eine Abgrenzung vollzogen werden? Zander, Alfert und Kruth definieren *Ressource* folgendermassen: „Der Begriff „Ressource“ steht zunächst für den Zugriff auf materielle und immaterielle Güter, die Menschen für ihre Bedürfnisbefriedigung und ihrer personale wie

soziale Entwicklung brauchen“ (2011, S. 521). Die Definition der Zielgruppe führt gemäss den genannten Autoren zu einer klareren Abgrenzung der beiden Begriffe: Resilienzförderung setzt immer eine Zielgruppe voraus, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt ist und deren Entwicklung gefährdet erscheint. Ressourcenorientierung hingegen kann sich, auf den pädagogischen Kontext bezogen, an alle Kinder richten und eine pädagogische Grundhaltung bezeichnen. Auch die Zielrichtung kann zu einer weiteren Differenzierung verhelfen. Resilienzförderung hat als Ziel die Erzeugung und Stärkung von psychischer Widerstandskraft bei erschwerten Lebensumständen. Sie geht also, anders als die Ressourcenorientierung, immer von einer Ausgangslage der hohen Risikobelastung aus. Als Schutz- oder Resilienzfaktoren können nur Faktoren benannt werden, die sich in der Resilienzforschung in den Wirkungsmodellen als solche bewiesen haben (siehe Kapitel 4.4). Oft werden allgemeiner definierte Ressourcen mit Resilienzfaktoren gleichgesetzt. In der Analyse von Förderprogrammen bzw. Ansätzen soll daher darauf geachtet werden, dass diese nur nach belegten Resilienzfaktoren untersucht werden.

### 5.3 Resilienzförderung im pädagogischen Kontext

Im öffentlichen Diskurs ist das Thema Bildung „in aller Munde“. Auf der einen Seite werden die mess- und vergleichbaren fachlichen Kompetenzen, die sogenannten „hard skills“, in den Fokus des Interesses gerückt. Mit der zunehmenden gesellschaftlichen Veränderung wird aber zunehmend auch den überfachlichen Kompetenzen von Lernenden eine grosse Bedeutung beigemessen. Die sozialen, die emotionalen und die kommunikativen Kompetenzen sollen in der Schule ebenso gefördert werden.

Doch was wird eigentlich unter dem Begriff *Kompetenz* verstanden? Grosse Anerkennung findet die Definition von Weinert. Er definiert Kompetenz als „die den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (zitiert nach Rohlf, Harring & Palentien, 2008, S. 13). Becker (2008) weist darauf hin, dass zwischen Kompetenzen und Fähigkeiten oft nicht unterschieden wird. Er versteht Kompetenzen als handlungsbezogene Fähigkeiten und nicht nur als kognitive Fähigkeiten (vgl. S. 83).

„Soft skills“ wie Teamfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, emotionale Belastbarkeit, Kommunikationsfähigkeit sind einige der Kompetenzen, die in der Bildung gefördert werden sollen (vgl. Rohlf et al., 2008, S. 12). Bildung soll also nicht reduziert werden auf fachliche Kompetenzen, sondern soll auch der Entwicklung der ganzen Persönlichkeit eines Lernenden Raum gegeben werden. Nebst einer generellen Forderung, die Schule zu einem Schutzfaktor zu machen (vgl. Grünke, 2003; Opp, 2009; Zander, 2010), sollte sich Bildung also auch auf die Förderung erlernbarer Fähigkeiten im Umgang mit Belastungen und Risiken konzentrieren.

Aus den Ergebnissen der Präventions- und Resilienzforschung ergibt sich die Forderung, dass für alle Kinder, für Risikokinder möglichst früh, Möglichkeiten geschaffen werden, Kompetenzen zu erwerben, die für eine Bewältigung von Problemsituationen und von schwierigen Lebensumständen hilfreich sein können.

Im pädagogischen Kontext soll nach Wustmann (2011, S. 125) eine Förderung von Resilienz auf zwei Ebenen ansetzen:

1. Resilienzförderung auf der individuellen Ebene durch die Förderung von Basiskompetenzen/Resilienzfaktoren
2. Resilienzförderung auf der Beziehungsebene mittels einer Stärkung der Erziehungs- und Interaktionskompetenzen der Lehrpersonen und der Eltern

Nebst diesen zwei Ebenen der Förderung wird von anderen Autoren auf die Ebene der Schule „als Ganzes“, in der Resilienzförderung stattfindet, hingewiesen (vgl. Göppel, 2008; Opp, 2008; Sturzbecher, 2006). Diese Autoren zeigen auf, dass Resilienzförderung erst wirksam oder noch effektiver sein kann, wenn sie als von allen Beteiligten getragene Idee im Schulleitbild verankert wird.

In den folgenden Kapiteln werden diese drei Ebenen betrachtet und beschrieben. Die Autorinnen gehen davon aus, dass eine nachhaltige Förderung alle drei Ebenen mit einbeziehen sollte. Da die Analyse der Förderprogramme auf die Resilienzförderung auf der Ebene des Kindes fokussiert, wird diese Ebene besonders differenziert ausgearbeitet.

### **5.3.1 Resilienzförderung auf der Ebene des Kindes**

Im Kapitel 4 wurde bereits auf den enormen Stellenwert von personalen Ressourcen, d.h. schützenden Merkmalen des Kindes im Prozess der Bewältigung von aversiven Lebensumständen hingewiesen. Die empirischen Ergebnisse der Resilienzforschung zu personalen Ressourcen verweisen darauf, welche Kompetenzen grundlegend sind, um sich trotz schädigender Bedingungen normal entwickeln zu können. Ein Ziel der Resilienzförderung ist es deshalb, die Kinder in der Entwicklung dieser Kompetenzen zu unterstützen.

Die Förderung von personalen Kompetenzen bei Kindern in der Schule kann zum einen direkt im Alltag und zum anderen mit Hilfe strukturierter Programme bzw. Konzepten erfolgen. Wie in Kapitel 3.1.5 beschrieben wurde, können vermittelte Inhalte ohne Anbindung an die Lebenswelt der Kinder nur kurzfristige Wirkungen erreichen. „Erfolge verfestigen sich meist nur dann, wenn die erworbenen Kompetenzen über einen längeren Zeitraum hinweg stetig zur Anwendung kommen und wenn den betroffenen jungen Menschen Gelegenheit zur regelmässigen Übung und zur Generalisierung auf diverse Problembereiche gegeben wird“ (Roos & Grünke, 2011, S. 427). Entscheidend für die Wirkung und die Nachhaltigkeit eines Programms bzw. Ansatzes ist auch die



Beziehung der pädagogischen Fachkraft zum einzelnen Kind. Eine Förderung von personalen Kompetenzen, losgelöst vom Alltag und ohne unterstützende Beziehung, hat sich in der Forschung als nur kurzzeitig wirksam erwiesen (vgl. Wustmann, 2011). Auf diesen Beziehungsaspekt wird im Kapitel 5.3.2 vertieft eingegangen.

Theis-Scholz betont die grosse Bedeutung der in der Schule stattfindenden Interaktionen (Kind-Lehrperson und Kind-Kind) als Erfahrungs- und Übungsfeld zum Erlernen von wichtigen emotionalen und sozialen Kompetenzen. Sie fordert daher „durch Einbindung Resilienz stärkender Faktoren als Qualitätsdimensionen die gezielte Unterstützung von Schülern in erschwerten Problemlagen in Lern- und Unterrichtssituationen zu fördern“ (2007, S. 268). Eine systematische Verankerung von Resilienz fördernden Faktoren in der pädagogischen Arbeit sollte ihrer Meinung nach vorangetrieben werden.

Ausgehend von den Ergebnissen der Resilienzforschung zu personalen Ressourcen (siehe Kapitel 4.2.4) lassen sich in der Schule folgende, für Förderung zugängliche, Bereiche feststellen (vgl. Wustmann, 2011, S. 125):

- Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien,
- Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme (Grundlagen für Partizipation und Kooperation schaffen),
- Selbstwirksamkeit und realistische Kontrollüberzeugungen,
- positive Selbsteinschätzung, ausgeprägtes Selbstwertgefühl,
- Selbstregulationsfähigkeiten,
- soziale Kompetenzen, speziell Empathie und soziale Perspektivenübernahme,
- Stressbewältigungskompetenzen (effektive Coping-Strategien).

Wustmann betont, dass diese Förderaspekte als Basis für die Konzeption von Präventionsmassnahmen dienen und so entscheidende Anhaltspunkte für curriculare Konzepte liefern können (2011, S. 126). Da es sich beim Resilienzphänomen um ein höchst komplexes Zusammenspiel von verschiedensten Faktoren handelt, sollten nicht einzelne Förderaspekte isoliert im Mittelpunkt stehen (ebenda).

Diese protektiven Faktoren korrelieren zum Teil mit den von der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization, WHO, 1994) als Lebenskompetenzen<sup>5</sup> definierten zehn „Life Skills“ (vgl. Bengel, 2009, S. 123):

- Selbstwahrnehmung,
- Empathie,
- kreatives Denken,

---

<sup>5</sup> Unter diesen **Lebenskompetenzen** (lifeskills) versteht die WHO "... die persönlichen, sozialen, kognitiven und physischen Fertigkeiten, die es den Menschen ermöglichen, ihr Leben zu steuern und auszurichten und ihre Fähigkeit zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen zu bewirken (WHO, 1999)."

- kritisches Denken,
- Fähigkeiten, Entscheidungen zu treffen,
- Problemlösefähigkeiten,
- effektive Kommunikationsfähigkeiten,
- interpersonale Beziehungsfähigkeiten,
- Gefühlsbewältigung,
- Stressbewältigung.

(WHO, 1994, übersetzt von Bühler & Heppekausen, 2005).

Bei diesen „Life Skills“ handelt es sich ausschliesslich um personale Schutzfaktoren. Familiäre und soziale Schutzfaktoren werden nicht berücksichtigt.

Eine differenzierte wissenschaftliche Analyse von Fröhlich-Gildhoff et al. (2007) zeigt, dass sich die genannten Faktoren zu *sechs übergeordneten Faktoren* zusammenfassen lassen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 41-42):

- *Selbst- und Fremdwahrnehmung*
- *Selbststeuerung*
- *Selbstwirksamkeit, Selbstwirksamkeitserwartung*
- *Soziale Kompetenz*
- *Umgang mit Stress*
- *Problemlösen*

Diese sechs übergeordneten Faktoren zeigten sich als grundlegend wirksam zur Entwicklung von Resilienz und für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Anforderungen und Krisen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2007). Die Entwicklung dieser Kompetenzen kann präventiv unterstützt werden. Dazu müssen diese abstrakten Faktoren aber genauer definiert und „handhabbar“ gemacht werden. In Kapitel 6 erfolgt eine genaue Beschreibung dieser Faktoren, die nicht voneinander unabhängig, sondern in einem engen Zusammenhang zueinander stehen. So ist z.B. die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung eine Voraussetzung zum Aufbau sozialer Kompetenzen. Eine getrennte Betrachtung ist nur aus analytischen Gründen sinnvoll.

**Diese sechs übergeordneten Resilienzfaktoren eignen sich aufgrund ihrer breiten empirischen Abstützung als Kategorien zur Analyse der ausgewählten Förderprogramme.**

### 5.3.2 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene: Kompetenzen der Lehrpersonen

Viele autobiographische Schulrückblicke zeigen, dass für das Schulerleben der Kinder weniger die inhaltlichen Aspekte (Themen, Stoffe, didaktische Strategien) von Belang sind, sondern hauptsächlich die atmosphärischen. Die personale Seite, die Beziehungen zu den Lehrpersonen und zu den Mitschülern und Mitschülerinnen stehen dabei im Vordergrund (vgl. Göppel, 2011, S. 385). Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen, welche trotz Risikobelastungen eine positive Entwicklung ermöglichen, lassen sich, wie die Resilienzforschung aufgezeigt hat, nur begrenzt mit Förderprogrammen herstellen und „trainieren“. Die Förderung von Resilienz scheint nur dann wirklich effektiv zu sein, wenn sie kontinuierlich im Beziehungsumfeld und im Alltag eines Kindes verankert wird (vgl. Wustmann, 2011, S. 357). Kinder mit schwierigem familiären Hintergrund sind im schulischen Umfeld besonders auf verlässliche Beziehungsangebote und stärkende Erfahrungsräume angewiesen (vgl. Fingerele, 2011, S. 210). In der „Kauai-Studie“ von Werner und Smith (1998) erwies sich bei psychisch robusten Kindern oftmals eine vertrauensvolle und tragfähige Beziehung zu einer Lehrperson als sehr wichtiger Schutzfaktor. Pädagoginnen und Pädagogen haben einen Beziehungsberuf und daher ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu ihren Schülern und Schülerinnen eine Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen pädagogischen Prozess und auch für Resilienzförderung. Nach Brooks' Forschungen (2006, S. 59) zeigten Lehrpersonen, die durch ihren Umgang die Entwicklung resilienter Kompetenzen fördern können, bestimmte Erziehungs- und Interaktionsqualitäten. So stellten die Lehrkräfte relativ hohe Forderungen an die Anstrengungsbereitschaft von Kindern, boten ihnen ausgiebige Hilfestellungen an und sprachen häufig Ermutigungen aus. Brooks nennt vier Bereiche, die entscheidend zur Resilienzförderung im pädagogischen Kontext beitragen:

1. Vermittlung von kognitiven Bewältigungsstrategien
2. Aufbau von Teamfähigkeit und sozialer Kompetenz
3. Pflege einer unterstützenden persönlichen Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen
4. Schaffung eines von Akzeptanz und Toleranz geprägten Klassenklimas

(zusammengestellt von Roos & Grünke, 2011, S. 415).

Roos und Grünke nennen weitere wichtige Kompetenzen von Lehrpersonen, die erfolgreich zum Aufbau von Resilienz beitragen können: Die Fähigkeit, sich in die Probleme von Kindern zu versetzen, alle wichtigen Vorgänge in der Klasse zu bemerken, die Gestaltung von anregenden und interessanten Schulstunden und eine offene, ehrliche, ausgeglichene und humorvolle Art (2011, S. 426).

Die Lehrpersonen können Kinder, die unter aversiven Lebensumständen aufwachsen, unterstützen und begleiten, indem sie ihnen helfen, ihre emotionalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Resilienz kann aber nur durch eine hohe Erziehungs- und Interaktionsqualität gefördert werden. Die Lehrpersonen sollten daher in ihren Erziehungs- und Sozialkompetenzen gestärkt werden, damit sie selbst zu Sicherheit gebenden und resilienten Interaktionspartnern und –partnerinnen werden können. Programme und Konzepte zur Resilienzförderung in der Schule sollten demnach auch immer zum Ziel haben, die pädagogischen und sozialen Kompetenzen der Lehrpersonen zu erweitern. Grundlegend bei den meisten festgestellten erfolgreichen Handlungsstrategien ist es, bei den Erziehenden einen Bewusstseinsprozess auszulösen, dass Resilienz nur in der alltäglichen Interaktion gefördert werden kann. Kinder in ihren Kompetenzen bzw. Resilienzfaktoren zu stärken verlangt auch eine Haltung, die ein Kind als kompetent wahrnimmt, wertschätzt und respektiert. „Für alle Programme, die Resilienz fördern möchten, gilt, dass ihnen eine Haltung zugrunde liegen muss, die die Stärken und Ressourcen der Beteiligten in den Blick nimmt und Kinder als aktive Bewältiger ihres Lebens wahrnimmt“ (Rönnau-Böse & Fröhlich Gildhoff, 2009, S. 83). Die Erziehungsperson mit ihrem Bild vom Kind und ihren Erziehungsvorstellungen spielt demnach eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Resilienz.

### 5.3.3 Resilienzförderung auf der Ebene der Schule

Viele Resilienzfaktoren, die im schulischen Umfeld durch empirische Befunde konkret ermittelt werden konnten, beziehen sich auf die personale und die Beziehungs-, bzw. Klassenebene. Auf der Schulebene konnten empirisch nur drei Schutzfaktoren ermittelt werden (vgl. Wustmann, 2011, S. 113):

1. Verankerung von Schulsozialarbeit und weiteren Förderangeboten
2. Organisation von ausserschulischen Aktivitäten (z.B. Exkursionen, Projekttag, Sportveranstaltungen, Wettbewerbe), bei denen Schülerinnen und Schüler gemeinsam Ideen und Interessen teilen können
3. Vorherrschen eines wertschätzenden Schulklimas

Bucher kommt in seiner breit angelegten empirischen „Kinderglücksstudie“, in der er Kinder nach dem Glückserleben in verschiedenen Lebenssituationen befragt, zum Schluss: „Die Kinder in Deutschland empfinden in ihren Familien in hohem Mass Geborgenheit und Glück ... Die Schule erscheint ihnen dagegen mit zunehmendem Alter als düstere Gegenwelt, als Glückskiller Nummer eins“ (2007, S. 27). Göppel stellt die Frage „Ist die Institution Schule eher auf der Seite der potentiellen Schutzfaktoren oder eher auf der Seite der Risikofaktoren anzusiedeln?“ (2011, S. 383). Diese Frage lässt sich kaum allgemein beantworten, zu verschieden und vielfältig sind

Lehrpersonen, Schulklassen und Schulen. „Schule kann Schicksal sein und zwar sowohl in Richtung einer Risikoverschärfung wie auch in Richtung von Protektion“ (Opp, 2008, S. 239). Bezüglich der Schulkultur können zwischen einzelnen Schulen grosse Qualitätsunterschiede festgestellt werden. Zentral ist jedoch die Tatsache, dass die Schule ein zentraler Lebensort von Kinder und Jugendliche ist, da sie einen grossen Teil ihrer Lebenszeit darin verbringen und ihre Wirkmöglichkeiten dementsprechend beachtlich sind (ebd). Eine klassenübergreifende, tragende Schulkultur, in denen die Lernenden individuelle soziale Unterstützung erhalten und ein Gefühl der Zugehörigkeit und der Partizipation am Schulleben entwickeln können, kann besonders für Risikokinder eine schützende Wirkung entfalten. So kamen verschiedene Studien zum Ergebnis, dass die Risiken von Gewalt an Schulen, Schulversagen, Schulabbruch und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in einem engen Zusammenhang stehen (Whelage & Rutter, 1985). Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitsurveys (Hurrelmann et al., 2003) zeigen, dass eine gute Schulkultur einen grossen Einfluss auf die mentale Gesundheit der Schülerinnen und Schüler hat und Entwicklungsrisiken positiv beeinflussen kann (vgl. Opp, 2008, S. 231). Verschiedene Autoren liefern im Rahmen der Schulforschung Koordinaten einer gesunden Schulkultur (Opp, 2008; Pauls, 2002; Wenzel, 2006). Folgende Aspekte sind dabei massgebend und können im Rahmen der Organisations- und Schulqualitätsentwicklung weiterentwickelt und evaluiert werden:

- Ökologie: Strukturelle Merkmale der Schule wie räumliche Gestaltung, Ausstattung, Personalschlüssel und Grösse;
- Schulklima: Interaktionen auf Schulhausebene und Klassenebene, Unterstützung von Peerkontakten, hohe Strukturiertheit und klare Verhaltensregeln;
- Professionalität der Pädagogen und Pädagoginnen: Methoden-, Förder-, Interaktions- und Integrationskompetenzen der Lehrpersonen;
- Partizipation: Möglichkeit zur Teilhabe an Unterricht und Schulleben, zur Mitgestaltung bei Förderplänen, Mitbestimmung, z.B. Wahl von Unterrichtsthemen oder Schülerrat;
- Kooperation: Kooperationen innerhalb der Schule, mit den Eltern, Fachstellen und Behörden.

Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff plädieren zusätzlich für eine konzeptionelle Verankerung der systematischen Förderung von Resilienz, z.B. im Leitbild einer Bildungsstätte. So können Innovationen durch ein Mittragen des Prozesses von möglichst allen Beteiligten breit abgestützt werden (vgl. 2010, S. 35). Die Förderung von Resilienz und das Konzept der Ressourcenorientierung können zu einer gemeinsamen Vision werden.

#### **5.3.4 Zusammenfassende Erkenntnisse**

In den vorangegangenen Kapiteln wurden allgemeine Ziele und Strategien von Präventionsmassnahmen und Anforderungen an Präventions- und Förderprogramme dargestellt. Darauf aufgebaut wurden Bedingungen zur Resilienzförderung im pädagogischen Kontext dargelegt. In der Auseinandersetzung mit Theorie und neuesten Forschungsergebnissen konnten

empirisch belegte Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes, der Lehrperson und der Ebene der Schule ermittelt werden. Die Kenntnis dieser Grundlagen bildet die Basis für die Festlegung von Kriterien zur Analyse von pädagogischen Förderprogrammen in Bezug auf Resilienz. Die Analyse fokussiert, gemäss der am Anfang festgelegten Fragestellung, auf die Resilienzförderung auf der Ebene des Kindes. In Kapitel 5.3.1 konnten sechs übergeordnete, empirische belegte Resilienzfaktoren auf der individuellen Ebene eruiert werden. Diese Faktoren bilden in der Folge die zentralen Kriterien, nach denen die Förderprogramme analysiert werden. Die Programme werden dahingehend untersucht, ob sie diese Resilienzfaktoren beinhalten oder nicht. Im folgenden Kapitel wird das Forschungsvorgehen dargestellt, um dann in der Folge diese Kriterien differenziert zu betrachten und darzustellen.

## 6 Forschungsvorgehen

In diesem Kapitel wird das Forschungsvorgehen bei der Analyse der pädagogischen Förderprogramme beschrieben und theoretisch verankert.

### 6.1 Qualitative Sozialforschung

Anfangs der achziger Jahre erlebte die Sozialforschung eine grosse Veränderung. Mayring schreibt: „Die qualitative Wende, der Trend zu qualitativen Erkenntnismethoden, stellt eine tief greifende Veränderung der Sozialwissenschaften in diesem Jahrhundert dar“ (2002, S. 9). Ein rein quantitatives Denken, das die Menschen testet, vermisst und mit ihnen experimentiert, wurde zunehmend kritisiert und hinterfragt (ebd.). Zunehmend gewannen Vorgehensweisen an Bedeutung, die sich Menschen und Dingen nähern, indem sie versuchen, sie in ihrer ganzen Qualität zu erfassen. Ein interpretatives Paradigma als forschungsleitendes Denkmodell wurde gefordert (ebd.). Mayring nennt fünf Grundsätze qualitativer Ansätze:

- „die Forderung nach stärkerer *Subjektbezogenheit*, die Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* der Forschungssubjekte;
- die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, *alltäglichen Umgebung* (statt im Labor) zu untersuchen
- und schliesslich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*“ (2002, S. 19).

## 6.2 Untersuchungspläne qualitativer Forschung: Dokumentenanalyse

Bei der Umsetzung der theoretischen Grundlagen qualitativen Denkens in konkrete Untersuchungsmethoden muss eine wichtige Unterscheidung gemacht werden (vgl. Mayring, 2002, S. 40):

Als *Untersuchungsplan* oder Forschungsarrangement bzw. -design wird die grundsätzliche Untersuchungsanalyse bezeichnet. Dieser Untersuchungsplan umfasst das Untersuchungsziel und den Ablauf. Davon unterscheidet man die konkreten *Untersuchungsverfahren*, die Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung. Diese werden im nächsten Kapitel beschrieben.

Für die Analyse von pädagogischen Förderprogrammen stellt laut Audeoud (2011) die *Dokumentenanalyse* das geeignete Forschungsdesign dar. Eine bestimmte Auswahl von Ansätzen und Programmen zur Stärkung von emotionalen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen soll anhand einer Dokumentenanalyse näher betrachtet werden. Die Dokumentenanalyse bezeichnet eine Erhebungstechnik, die bereits als Dokumente vorliegen (vgl. Audeoud, 2011): als Dokumente gelten alltagskulturelle Materialien (z.B. Notizen, Annoncen, Protokolle), historische Materialien (z.B. Briefe, Fotos, Tagebücher, Filme), Internetmaterialien (z.B. Internetseiten, Foren) und berufliche Materialien (z.B. Fallberichte, Zeugnisse, Lehrmittel, Fördermaterialien, Förderkonzepte). „Dokumentenanalyse zeichnet sich durch die Vielfalt ihres Materials aus. Die qualitative Interpretation des Dokuments hat einen entscheidenden Stellenwert“ (Mayring, 2002, S. 47).

## 6.3 Verfahren qualitativer Analyse

Mayring (2002) beschreibt verschiedene Verfahrensweisen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, die in den letzten Jahren weiterentwickelt wurden. Das Wichtige an der Weiterentwicklung war der Versuch qualitative Techniken so zu beschreiben, dass sie für jeden handhabbar werden: „Vorgehensweisen müssen offen gelegt und systematisiert werden wie quantitative Techniken auch“ (2002, S. 65). Mayring unterscheidet drei verschiedene Analyseverfahren:

- Erhebungstechniken, die der Materialsammlung dienen;
- Aufbereitungstechniken, die der Sicherung und Strukturierung des Materials dienen;
- Auswertungstechniken, die eine Materialanalyse vornehmen.

Bei der Analyse der pädagogischen Förderprogramme werden demzufolge Auswertungstechniken angewandt, die Mayring vorstellt: Gegenstandsbezogene Theoriebildung, Phänomenologische Analyse, Sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase, Qualitative Inhaltsanalyse, Objektive Hermeneutik, Psychoanalytische Textinterpretation, Topologische Analyse (2002, S. 65 f)

Für die Auswertung der pädagogischen Förderprogramme ist laut Audeoud (2011) die *deduktive Inhaltsanalyse* das geeignete Verfahren.

## 6.4 Deduktive Inhaltsanalyse

Bei diesem Forschungsvorgehen werden vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material herangetragen. Der qualitative Analysevorgang besteht darin, deduktiv aus der Theorie gewonnene Kategorien zu Textstellen methodisch abgesichert zuzuordnen (vgl. Mayring, 2000). „Kategorien sind zunächst einmal die exakte Definition dessen, was erhoben bzw. gemessen werden soll“ (Brosius & Koschel, 2005, S. 150). Ein wichtiger Schritt dazu ist also die genaue Definition der vorgegebenen Kategorien und die Festlegung von inhaltsanalytischen Regeln, wann eine Textstelle zugeordnet werden kann. Dabei handelt es sich um inhaltliche Kategorien. Es werden explizite Definitionen, prototypische Textstellen und Abgrenzungsregeln zwischen den Kategorien zusammengetragen. Diese werden im Analyseprozess erweitert und überarbeitet. Ziel ist es, durch das Herausziehen von besonders markanten Bedeutungsgegenständen Aussagen über das Material (Förderprogramme) generieren zu können (vgl. Audeoud, 2011). Eine typisierende Strukturierung soll Ausprägungen von Kategorien in den ausgewählten Programmen herausarbeiten. Unterschiede und mögliche Ähnlichkeiten der verschiedenen Förderprogramme werden zusammenfassend dargestellt.

Der Ablauf und die Strukturierung des Forschungsvorgehens sehen wie folgt aus (vgl. Mayring, 2002):

1. Festlegung der Analyseeinheit: neun ausgewählte pädagogische Förderprogramme
2. Festlegung der aus der Theorie abgeleiteten Hauptkategorien: Zusammenstellung des Kategoriensystems, Festlegung von Unterkategorien
3. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln
4. Materialdurchlauf: Lesen der Quellen und Bezeichnung der Fundstellen
5. Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen
6. Überarbeitung: gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinitionen
7. Paraphrasierung des extrahierten Materials: Streichen von nicht inhaltstragenden Textbestandteilen, Übersetzen von inhaltstragenden Textstellen in eine einheitliche Sprachebene, Transformation auf eine grammatikalische Kurzform
8. Zusammenfassung pro Hauptkategorie: Zusammenfassung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Haupt- und Unterkategorien des Auswertungsverfahrens beschrieben.



## 6.5 Kategorienbildung

Das Kategoriensystem bestimmt die Richtung der Analyse. Die Definition der Kategorien wird als zentraler Schritt der deduktiven Inhaltsanalyse betrachtet. Die deduktive Kategorienbildung wird wie folgt definiert:

„Eine deduktive Kategoriendefinition bestimmt das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen. Aus Voruntersuchungen aus dem bisherigen Forschungsgegenstand und aus neu entwickelten oder Theoriekonzepten werden die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess auf das Material hin entwickelt“ (Mayring, 2008, S. 74).

Die aus der Auseinandersetzung mit der Theorie abgeleiteten sechs übergeordneten personalen Resilienzfaktoren (vgl. Kapitel 5.3.1) bilden die *Hauptkategorien*. Die *Unterkategorien* beschreiben wichtige Aspekte der übergeordneten Resilienzfaktoren. Bei der Wahl der *Unterkategorien* beziehen sich die Autorinnen dieser Arbeit auf die Forscher Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2007, 2009). Diese Autoren haben in einer differenzierten Analyse die wichtigsten Aspekte der übergeordneten Resilienzfaktoren herausgearbeitet. Diese Aspekte werden in der Analyse als Unterkategorien übernommen.

Im folgenden Kapitel werden die Kategorien, die aus der Theorie hergeleitet wurden, genauer beschrieben.

## 7 Kategorien zur Analyse von pädagogischen Förderprogrammen

In diesem Kapitel werden die sechs übergeordneten personalen Resilienzfaktoren, welche die *Hauptkategorien* für die Analyse bilden, genau betrachtet, verschiedene Definitionen angeführt und ihre Bedeutung für die Resilienzförderung beschrieben. Es sollen wichtige Aspekte der einzelnen sechs Resilienzfaktoren erwähnt werden, welche in *Unterkategorien* zusammengefasst werden. Im Anhang (1) findet sich eine tabellarische Übersicht mit den Haupt- und Unterkategorien.

### 7.1 Die Kategorie *Selbst- und Fremdwahrnehmung*

Die Selbstwahrnehmung gehört in der Schutzfaktorenforschung zu den Faktoren, die empirisch am besten abgesichert sind (vgl. Bengel et al., 2009). Die Selbstwahrnehmung entspricht auch einer der zehn „life skills“, die von der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization, 1994) als Lebenskompetenzen beschrieben wurden. Eine angemessene Selbstwahrnehmung ist eine wichtige Grundlage in vielen wichtigen Lebensbereichen. So ist sie wichtig für das Gestalten von Beziehungen, das Herangehen an neue Aufgaben und das Bewältigen von Problemen und Schwierigkeiten (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009, S. 42). Sie wird in der Forschung durch verschiedene Begriffe beschrieben. Selbstwert, Selbstachtung und Selbstkonzept sind darin

vertreten. Das Selbstkonzept entwickelt sich aus Rückmeldungen anderer Menschen über das eigene Verhalten. Selbstachtung und Selbstwert bezeichnen eine positive Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen Person (ebd). Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse beschreiben die Selbstwahrnehmung als dreiteiliges Konstrukt, welches aus dem *Selbst-Konzept*, der *Selbst-Wahrnehmung* im engeren Sinne und der *Selbst-Reflexivität* besteht und definieren:

„Im Vordergrund einer guten Selbstwahrnehmung steht die ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken, also von sich selbst. Gleichzeitig ist es wichtig, sich selbst dabei zu reflektieren, d.h. sich zu sich selbst in Beziehung setzen zu können und andere Personen ebenfalls angemessen wahrnehmen und sich ins Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung zu setzen (Fremdwahrnehmung)“ (2009, S. 42).

Diese drei Dimensionen von *Selbstwahrnehmung* bilden in der Analyse drei *Unterkategorien* und werden von Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse folgendermassen beschrieben (vgl. 2009, S. 43-45):

#### *Selbstkonzept*

Es existieren viele unterschiedliche Forschungen, Theorien und Methoden zur Erforschung des Selbstkonzeptes, so dass sich kaum ein zusammenfassender Überblick erstellen lässt. Das Selbst wird bei den meisten Autoren und Autorinnen in verschiedene Bereiche unterteilt und nicht als Einheit definiert. So werden z. B. von Shavelson, Phupner und Stanton (1976) ein emotionales, ein schulisches, ein soziales und ein körperliches Konzept genannt. Eggert, Reichenbach und Bode (2003) nehmen eine Gliederung von Selbstbild, Selbstwert, Selbsteinschätzung, Fähigkeitskonzept und Körperkonzept vor. Es finden sich aber auch Übereinstimmungen bei diesen unterschiedlichen Ansätzen: Das Selbst bildet sich aus konkreten Erfahrungen und weist einerseits eine stabile Grundstruktur auf, hat aber andererseits einen dynamischen Teil, der sich durch neue Erfahrungen verändern kann (Eggert et al. 2003; Shavelson et al., 1976; Stern, 1992).

#### *Selbstwahrnehmung im engeren Sinne*

Für ein Kind haben die Rückmeldungen, die es in Interaktionen mit der Umwelt gewinnt, eine grosse Bedeutung. So kann es seine eigene Wahrnehmung erweitern. In der frühen Kindheit sind es vor allem Körper- und Sinneserfahrungen, die die Selbstwahrnehmung prägen (vgl. Fuhrer, Marks, Holländer & Möbes, 2000). Der Körper mit seinen Sinnesorganen ist wichtig, um Informationen über sich und den eigenen Körper aufzunehmen und zu verarbeiten. Ebenfalls bedeutungsvoll ist die Spiegelung von Gefühlen. Dies hilft dem Kind, seine Gefühle zu differenzieren und in das Verhältnis zu anderen Menschen zu setzen. Durch eine Förderung und Schulung der Selbstwahrnehmung hat ein Kind die Möglichkeit, seine Sensibilität für Wahrnehmungsinformationen weiterentwickeln.

### *Selbstreflexivität*

Das Beurteilen der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse erfolgt durch Selbstbeobachtung, selbstbezogenes Denken und einen inneren Dialog. So kann sich das Selbstkonzept weiterentwickeln. Bei diesen Prozessen ist ein Kind auf die Unterstützung und Anleitung von Erwachsenen angewiesen. Mit ihrer Hilfe lernt ein Kind, verschiedene Gefühlsqualitäten zu unterscheiden, zu verbalisieren und sich dabei selbst zu reflektieren.

Eine weitere Unterkategorie bildet die von Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse beschriebene *Fremdwahrnehmung*:

#### *Fremdwahrnehmung*

Kinder können Stimmungen bei anderen erkennen, einordnen und sich ins Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung setzen (2009, S. 42).

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse weisen in diesem Zusammenhang auf folgende Ressourcen von resilienten Kindern hin:

„Resiliente Kinder kennen die verschiedenen Gefühle und können sie adäquat ausdrücken (mimisch und sprachlich); sie können Stimmungen bei sich und anderen erkennen und einordnen; sie können sich, ihre Gefühle und Gedanken reflektieren und in Bezug zu anderen setzen“ (2009, S. 45).

## **7.2 Die Kategorie Selbststeuerung bzw. Selbstregulation**

Ein Kind lernt von Geburt an, Emotionen und Spannungszustände herzustellen und aufrecht zu erhalten und deren Intensität zu kontrollieren bzw. zu modellieren. Damit reguliert es auch die begleitenden physiologischen Prozesse und Verhaltensweisen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 45). Gemäss Papousek (2004) lernt das Kind dies zuerst mit der Hilfe seiner Bezugspersonen. Um „arousal“ (Erregung), „activity“ (motorische Aktivität), „affect“ (emotionale Erregung) und „attention“ (Aufmerksamkeit) regulieren zu können, brauchen Säuglinge und Kleinkinder bis ca. zum 5. Lebensjahr die Unterstützung ihrer Bezugspersonen (ebd). So können sich Empathiefähigkeit und emotionale Perspektivenübernahme entwickeln. Erfährt ein Kind keine Hilfe zur Reduktion seiner inneren Spannungen, verbleibt es vermehrt in einem ständigen Spannungszustand. Papousek (2004) beschreibt, dass dies zu Anspannungen bei den Bezugspersonen führen kann und sich in der Folge zu einem Teufelskreis entwickeln kann.

Damit ein Kind Selbstregulationsfähigkeiten ausbilden kann, ist ein positives emotionales Klima notwendig. Kinder, die diese Selbstregulationsfähigkeiten nicht gut ausbilden konnten, sollten in folgenden Bereichen unterstützt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 46):

- Selbstbeobachtung durch Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Gefühle;
- Emotionsregulation;

- Handlungsalternativen suchen;
- motivationale Selbstregulationsfähigkeiten;
- kognitive und metakognitive Kompetenzen.

Diese verschiedenen Bereiche bilden fünf Unterkategorien in der Analyse dieses Resilienzfaktors *Selbststeuerung bzw. Selbstregulation* und können folgendermassen näher beschrieben werden:

Eine Förderung dieses Bereichs sollte demnach zum Ziel haben, dass ein Kind lernt, sich und seine Gefühlszustände selbständig zu kontrollieren und zu regulieren. Es soll Strategien kennenlernen, die ihm helfen, sich selbst zu beruhigen. Kinder sollten für bestimmte Problemsituationen Handlungsalternativen kennenlernen und auch wissen, wo sie sich Hilfen holen können.

Bezogen auf das schulische Lernen gehören zu den Selbstregulationsstrategien auch kognitive und metakognitive Lernstrategien sowie motivationale Selbstregulationsfähigkeiten (vgl. Trautwein & Lüdtke, 2008, S. 245): Metakognitive Kompetenzen bezeichnen das Wissen über eigene Fähigkeiten und Schwächen, sowie die Planung, Überwachung und Korrektur von Lernvorgängen. Kognitive Lernstrategien umfassen den Umgang mit den Lerninhalten. Motivationale Selbstregulation bezieht sich auf realistische Zielsetzungen, angemessene Selbstbelohnungsstrategien und den Einsatz von günstigen Attributionen bei Erfolgen und Misserfolgen.

### **7.3 Die Kategorie *Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung***

Die Selbstwirksamkeit ist ein durch viele Studien belegter Schutzfaktor (u.a. Bender & Lösel, 1998; Werner & Smith, 2001). Bandura macht in seiner Theorie der Selbstwirksamkeit auf das Bemühen der Individuen aufmerksam, die Wirksamkeit des eigenen Handelns zu erfahren (Bandura, 1979). In sozialen Kontexten ist damit die Überzeugung gemeint, soziale Aufgaben und Anforderungen bewältigen zu können. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse definieren Selbstwirksamkeit als „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können“ (2009, S. 47). Ein sehr einflussreicher Wirkfaktor ist dabei die Erwartung, ob das eigene Verhalten zu Effekten führt oder nicht. Erwartungen können das Herangehen an Situationen und Aufgaben schon im Voraus steuern und beeinflussen. Stern (1992) beschreibt in seinen Säuglingsforschungen, dass die Wurzeln des Selbstwirksamkeitserlebens schon zwischen dem 6. und 9. Monat (Kern-Selbst-Bildung) entstehen. Die Selbstwirksamkeitserwartung kann in der Kindheit gestärkt werden, wenn ein Kind viele Erfolgserlebnisse in Bezug auf sein eigenes Handeln erfahren durfte. Positive Erfahrungen, Situationen kontrollieren zu können, verhelfen zu positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen. Ereignisse werden auch auf ihre Ursache hin realistisch bezogen.

Eine Förderung sollte darauf abzielen, dass Kinder sich ihrer eigenen Stärken und Fähigkeiten bewusst werden. Sie sollen erfahren, welche Auswirkungen ihre Handlungen haben und welche Strategien und Stärken sie zu einem Ziel gebracht haben.

Wichtige Aspekte dieses Resilienzfaktors können demzufolge in folgende Unterkategorien zusammengefasst werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 47):

- internale Kontrollüberzeugung: das Gefühl, Situationen kontrollieren zu können;
- realistischer Attributionsstil: die Ereignisse auf ihre wirkliche Ursache hin realistisch beziehen;
- Bewusstsein für eigene Stärken;
- persönliche Verantwortungsübernahme.

## 7.4 Die Kategorie Soziale Kompetenz

Bis zum heutigen Zeitpunkt gibt es keine konsensfähige Definition von sozialer Kompetenz. Soziale Kompetenz ist eher als ein Sammelbegriff zu werten, der verschiedene Aspekte bündelt. Grob und Maag-Merki (2001) sprechen deshalb von „Sozialen Kompetenzen“. Der Sozialkompetenzbegriff wird grundsätzlich unter zwei Perspektiven diskutiert. Die eine Perspektive ist vorwiegend kognitiv fokussiert, die andere, eher ganzheitliche Erfassung, bezieht motivationale, emotionale und soziale Elemente ein (vgl. Brohm, 2009, S. 61). Im Blickfeld der Betrachtung sind aber allgemein Formen der Auseinandersetzung des einzelnen Menschen mit sozialen Herausforderungen und Problemen (Becker, 2008; Rholfs et al. 2008). Brohm spricht von „Kompetenzen, welche in sozialen Gemeinschaften ausgeprägt und angewandt werden“ (2009, S. 61). Der in dieser Arbeit verwendete Sozialkompetenzbegriff soll aus der pädagogisch-psychologischen Forschung abgeleitet werden. Sozialkompetenz wird in der Fachliteratur als multidimensionales Konstrukt gesehen, welches jedoch sehr unterschiedlich mit Teilkompetenzen gefüllt wird. Petermann, Koglin, Natzke und von Marées (2007) beziehen sich auf das für den schulischen Kontext geeignetes und umfassendes Modell von Sozialkompetenz von Caldarella und Merrel (1997). Dieses unterscheidet fünf Bereiche sozialer Kompetenz (vgl. S. 20):

- Fähigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen: Soziale Perspektivenübernahme (sich in die Rolle eines anderen hineinversetzen; Wahrnehmung und Einschätzung von sozialen Situationen), Intimitätsstrategie (Strategie zur Herstellung von Nähe und Vertrautheit);
- Selbstmanagementstrategien: Konfliktbewältigung, eigene Stimmung regulieren;
- schulbezogene Kompetenzen: Auf Anweisungen der Lehrperson hören, um etwas bitten, sich Hilfe holen;
- kooperative Kompetenzen: Anerkennung sozialer Regeln, angemessene Reaktion auf Kritik;

- positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeiten: Gespräche oder Aktivitäten beginnen.

Rholf et al. (2008, S. 21) beziehen sich auf ein von Roth 2006 entwickeltes Modell sozialer Kompetenz, welches das Modell von Caldarella und Merrel durch weitere Bereiche ergänzt und auch situativ ausrichtet. Roth's Modell beinhaltet fünf Dimensionen, die er auf die individuelle Person, auf das Gegenüber und auf die Interaktions- und Kooperationsituation bezieht.

- Individuelle und soziale Wahrnehmung: Konstruktion und Bewertung von Situationen, Speicherung als individuelle Erfahrung;
- Emotionale Kompetenz: Wahrnehmungsfähigkeit nach innen und aussen als Grundlage jeder Interaktion, Sensibilität, Empathie und soziale Perspektivenübernahme;
- Kommunikative Kompetenz: Mitteilungs- und Ausdrucksfähigkeit in verbalen und nonverbalen Äusserungen, im Feedbackgeben und Formulieren von Wünschen, Bedürfnissen und Gefühlen;
- Sozial kompetentes Handeln: Konstruktive Konfliktlösung, Kooperationsfähigkeit, Vertreten von eigenen Interessen.

Roth betont, dass alle genannten Fähigkeiten immer auch einen situationsspezifischen Aspekt haben können. So wird z. B. eine gescheiterte Kooperation in Abhängigkeit von der Situation und den beteiligten Personen erklärt und nicht nur als mangelnde soziale Kompetenz bewertet. Roth weist darauf hin, dass eine Schulung sozialer Kompetenz stets zuerst an der Wahrnehmungsfähigkeit der einzelnen Person ansetzen müsse. Doch gibt es für ihn auch kollektive Anteile am Prozess des Sozialkompetent-Werdens: „Die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungskompetenzen ist Voraussetzung für Kommunikation und Interaktion mit anderen, doch ohne kollektive Aushandlungsprozesse gibt es keine individuelle Weiterentwicklung der sozialen Kompetenz“ (zusammengefasst von Rholf et al., 2008, S. 21).

Diese Erkenntnisse zum Resilienzfaktor *Soziale Kompetenz* werden in folgenden Unterkategorien zusammengefasst:

- Soziale Kognition
- Emotionale Kompetenz
- Intimitätsstrategie
- Kompetentes Handeln
- Kommunikative Kompetenz

## 7.5 Die Kategorie *Umgang mit Stress*

Der Begriff Stress stammt ursprünglich aus dem Gebiet der Materialprüfung und bezeichnete die Anspannung, Verzerrung und Verbiegung von Glas oder Metallen. Ca. 1950 wurde der Begriff in die Biologie eingebracht und bezeichnete die Belastungen und Anstrengungen, denen Lebewesen durch unterschiedliche Einflüsse ausgesetzt wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009). Nach dem interaktionistischen Stresskonzept von Lazarus und Launier kann Stress definiert werden als „jedes Ereignis, in dem äussere und innere Anforderungen (oder beide) die Anpassungsfähigkeit eines Individuums oder eines organischen Systems beanspruchen oder übersteigen“ (Lazarus & Launier, 1981; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 51). Für Faltermeier (2005) liegt Stress dann vor, wenn die Anforderungen die Anpassungsfähigkeiten einer Person überfordern und ein Ungleichgewicht zwischen Person und Umwelt besteht. Faltermeier unterscheidet drei verschiedene Stressfaktoren:

- Entwicklungsaufgaben,
- kritische Lebensereignisse,
- alltägliche Belastung.

Oft kommt es zu einer Häufung von Stressfaktoren, die die Bewältigungsmöglichkeiten einer Person übersteigen.

Ob und wie stressig eine Situation empfunden wird, hängt von der subjektiven Bewertung einer Person ab. Nach Lazarus und Launier (1982) laufen diese Bewertungen in einem dreistufigen Prozess ab. Diese bilden die Unterkategorien des Resilienzfaktors *Umgang mit Stress*:

1. Einschätzung, wie die Situation empfunden wird,
2. Bewältigungsmöglichkeiten abschätzen,
3. Neubewertung der Situation.

Die Bewertung hängt von den Lebenserfahrungen, von den Möglichkeiten der kognitiven Informationsverarbeitung, dem Verstehen von Situationen und den Fähigkeiten zur Selbststeuerung und Emotionsregulation ab (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009, S. 52). Der Zusammenhang zu anderen beschriebenen Resilienzfaktoren wird hier besonders deutlich. Asshauer, Burow und Hanewinkel (1999) weisen darauf hin, dass es wichtig ist, ein Verständnis für die Stresssituation zu gewinnen.

## 7.6 Die Kategorie *Problemlösen*

Problemlösen ist eine Kompetenz, die lebens- und lernbereichsübergreifend notwendig ist, um Schwierigkeiten zu bewältigen. Leutner, Klieme, Meyer und Wirth verstehen unter Problemlösen eine Fähigkeit, „komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen

Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen“ (2005, S. 125). Die Problemlösekompetenz wird definiert als die

„Fähigkeit einer Person, kognitive Prozesse zu nutzen, um sich mit solchen realen, fächerübergreifenden Problemstellungen auseinanderzusetzen und sie zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist und die zur Lösung nutzbarer Wissensbereiche nicht einem einzelnen Fachgebiet der Mathematik, der Naturwissenschaften oder des Lesens entstammen“ (OECD, zitiert nach Klieme & Leutner & Wirth, 2005, S. 156).

Die Problemlösekompetenzen werden oft in Teilfähigkeiten unterteilt, die es zu fördern gilt. So unterscheidet z.B. Laux (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse, 2009, S. 53):

- Entdeckungskompetenz
- Zielfindungskompetenz
- Planungskompetenz
- Entscheidungskompetenz
- Handlungskompetenz

Hüther und Dohne (2006) zeigen aus neurowissenschaftlicher Sicht auf, dass eine erfolgreiche Lösung eines Problems zu einer Weiterentwicklung allgemeiner kognitiver und wissensunabhängiger Kompetenzen führen kann. Eine Problemstellung muss dabei aber für ein Kind aktuell, interessant und auch lösbar sein (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse, 2009, S. 53). Von verschiedenen Autoren und Autorinnen wird ein strategischer Vorgang zur Lösung von Problemen empfohlen. So schlägt z.B. Meichenbaum einen sechsstufigen Problemlösezyklus vor:

1. Analyse des Problems,
2. Suche nach Alternativen und Möglichkeiten,
3. Nähere Informationen beschaffen unter Berücksichtigung des Ziels,
4. Abwägen der Vor- und Nachteile aller gefundenen Möglichkeiten,
5. Entscheidungsfindung,
6. Überprüfung der Entscheidung.

Bei der Problemlösung können verschiedene Problemlösestrategien angewandt bzw. gefördert werden.

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse fassen die Ziele einer Förderung in diesem Bereich folgendermassen zusammen (2009, S. 55):

„Resiliente Kinder haben gelernt, sich realistische Ziele zu setzen; sie trauen sich, Probleme direkt anzugehen und kennen dafür Problemlösestrategien; sie sind in der Lage, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln“.



Die Erkenntnisse zu diesem Resilienzfaktor werden in folgende Unterkategorien zusammengefasst:

- Problemanalyse
- Problemlösestrategien

Im folgenden Kapitel werden eine Gesamtübersicht über deutschsprachige Förderprogramme zur Förderung von Lebenskompetenzen gegeben, Kriterien der Auswahl erläutert und die ausgewählten Programme portraitiert.

## **8 Programme bzw. Ansätze zur Stärkung von Resilienzfaktoren in der Schule**

### **8.1 Einleitung**

Wie schon in Kapitel 5.1.3 ausgeführt, haben die wenigsten pädagogischen Förderprogramme explizit die Resilienzförderung zum Ziel, sondern vielmehr eine Stärkung einzelner oder mehrerer Schutzfaktoren zum Inhalt. Nach Bühler und Heppekausen (2005) werden sie als Lebenskompetenzprogramme bezeichnet und können als Umsetzungshilfe des Risiko- und Schutzfaktorenmodells betrachtet werden.

Im folgenden Kapitel werden die Kriterien dargestellt, die für die Auswahl der Förderprogramme ausschlaggebend waren. In einem weiteren Kapitel wird über die zum jetzigen Zeitpunkt zugänglichen und eruierbaren deutschsprachigen Lebenskompetenzprogramme ein kurzer Überblick gegeben. Daraus werden für die Analyse exemplarisch neun Programme ausgewählt, portraitiert und dahingehend untersucht, ob sie die übergeordneten sechs Resilienzfaktoren beinhalten bzw. vernachlässigen.

### **8.2 Auswahlkriterien der Programme und Ansätze**

In diesem Kapitel werden verschiedene pädagogische Programme, die möglicherweise Resilienzfaktoren enthalten, in einer vorläufigen Auswahl kurz vorgestellt. In einem ersten Auswahlverfahren waren folgende Kriterien ausschlaggebend (vgl. Kapitel 5.1.2):

- Eine deutschsprachige Version ist vorhanden.
- Das Programm ist für die Zielgruppe: 1. - 6. Klasse.
- Der theoretische Hintergrund ist transparent und deklariert.
- Eine wissenschaftliche Evaluation liegt vor.
- Rahmenbedingungen zur Programm- bzw. Konzeptdurchführung sind formuliert.
- Multimodalität (mehrere Zielgruppen einbeziehen) ist gewährleistet.
- Die Begleitmanuale der Programme sind strukturiert.

- Eine allgemeine Entwicklungsunterstützung zeigt bessere Effekte als eine Prävention isolierter Faktoren (z.B. aggressives Verhalten).
- Die Programme setzen an der Entwicklung von Fähigkeiten und am konkreten Verhalten in der Lebenswelt der Beteiligten an (Setting-Ansatz).
- Das Programm ist ausgerichtet auf eine Mindestdauer von neun Monaten.
- Eine zielgruppenspezifische und kulturspezifische Adaption ist möglich.
- Das Programm kann in den Lebensalltag von Kindern eingebettet werden.
- Die Kosten des Programms bewegen sich in einem vertretbaren Rahmen.
- Das Programm erlaubt am Ende eine aussagekräftige Evaluation.

### 8.3 Gesamtübersicht

Für das Grundschulalter liegt eine grosse Anzahl von Förderprogrammen vor. Im folgenden Überblick werden alle eruierten, aktuell verfügbaren Programme und Ansätze zur Lebenskompetenzförderung in der Schule alphabetisch aufgelistet. Als Ausgangslage wurde der Überblick über Lebenskompetenzprogramme von Bühler und Heppekausen (2005) genommen und durch Programme ergänzt, die nach 2005 erschienen sind. Ausgeschlossen wurden Programme, die sich an Zielgruppen richten, die in Praxen von Ärztinnen und Ärzten zu finden sind. Ebenfalls keine Erwähnung fanden Programme, die für das Therapiesetting entwickelt wurden.

Tabelle 4: Gesamtübersicht Förderprogramme

| Nr. | Name des Programms                                    | Autorinnen und Autoren  | Zielgruppe       | Förderziel  |
|-----|---|---|------------------|---|
| 1   | „ALF - Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten“ | Walden, K., Kutzka, R., Kröger, C. & Kirmes, J.                 | 5. und 6. Klasse | Schulische Suchtprävention  |
| 2   | „Bleib locker“  | Klein-Hessling, J. & Lohaus, A.                                 | 1.- 5. Klasse    | Stressprävention  |
| 3   | „Eigenständig werden“                                 | Atherton, C., Wiborg, G., Burchardt, E. & Hanewinkel, R. (2002) | 1 – 4. Klasse    | Suchtprävention   |
| 4   | „Faustlos“  | Cierpka, M. (2011)  | 1.- 3. Klasse    | Gewaltprävention  |
| 5   | „Freunde für Kinder“                                  | Barrett, P.M., Webster, H. & Turner, C. (2000)                  | 1.-5. Klasse     | Angstbewältigung  |
| 6   | „Fit und stark fürs Leben“                            | Burow, F., Asshauer, M. & Hanewinkel, R. (2010)                 | 1.- 4. Klasse    | Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht |
| 7   | „Klasse 2000“   | Duprée, T. (2007)   | 1.- 5. Klasse    | Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltvorbeugung                         |
| 8   | „Kieselschule“  | Cierpka, M. & Fessman, K. (2010)                                | 1.- 5. Klasse    | Gewaltprävention durch Musik  |

|    |   |   |               |   |
|----|---|---|---------------|---|
| 9  | „Kommunikationstraining von Klippert“                       | Klippert, H. (2002)   | 1.- 5. Klasse | Förderung des monolingualen und dialogischen Sprechverhaltens                       |
| 10 | „Komm, wir finden eine Lösung“                              | Zwenger-Balink. B. (2004)   | 1.- 4. Klasse | Förderung des Problemlöseverhaltens   |
| 11 | „Lubo aus dem All“  | Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Heckler-Schell, A. (2010)                          | 1.- 2. Klasse | Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen  |
| 12 | „Pfade: Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien“ | Eisner, M., Jünger, R. & Greenberg, M. (2006)                                       | 1.- 5. Klasse | Gewaltprävention durch Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule |
| 13 | „PIT-Prävention im Team“                                    | Institut für Qualitätsentwicklung in Schulen-Schleswig-Holstein (2002)              | 1.- 4. Klasse | Gewaltprävention  |
| 14 | Resilienz   | Greef, A. (2008)  | 3.- 5. Klasse | Persönliche und soziale Kompetenzen fördern   |
| 15 | „Sozialtraining in der Schule“                              | Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1999)                          | 1.- 5. Klasse | Förderung sozialer Kompetenzen  |
| 16 | „Selbstwert stärken – Gesundheit fördern“                   | Krause, C., Hänlich, H.J., Stückle, C., Widmer, C., Rhode, C. & Wiesmann, U. (2000) | 1.- 4. Klasse | Förderung des Selbstwertgefühls   |
| 17 | „Training im Problemlösen (TIP)“                            | Lösel, F., Hacker, S., Jaurisch, S. & Stemmler, M. (2004)                           | 1.- 5. Klasse | Förderung von Selbstkontrolle und sozialen Problemlösefähigkeiten                   |
| 18 | „Training sozialer Fertigkeiten“                            | Beck, N., Cäsar, S. & Leonhardt B. (2007)   | 1.-5. Klasse  | Förderung sozialer Fertigkeiten   |
| 19 | „Verhaltenstraining für Schulanfänger“                      | Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.J. (2006)                         | 1.- 2. Klasse | Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen                                  |
| 20 | „Verhaltenstraining in der Grundschule“                     | Petermann, F. & Koglin, U. & Natzke, H. & von Marées, N. (2007)                     | 3.-4. Klasse  | Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen                                  |

Zwei interessante Programme wurden nicht aufgeführt, da sie leider vergriffen sind. Der Vollständigkeit halber sollen sie hier aber trotzdem Erwähnung finden:

- „Resilienzförderung bei Risikokindern“ von Julius und Götze (2005)
- und die Unterrichtsreihe zur „Resilienzförderung auf Basis der rational emotiven Erziehung“ von Grünke (2003).

## 8.4 Steckbriefe der ausgewählten Programme und Ansätze

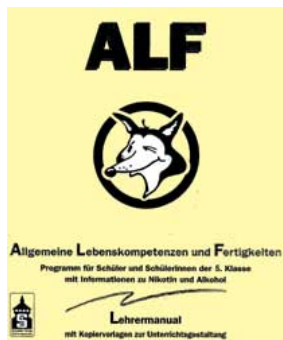
In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die ausgewählten Programme in alphabetischer Reihenfolge beschrieben. Alle Programme sind im Buchhandel zu beziehen oder durch Teilnahme an einer Weiterbildung / Schulung zu erwerben.

Die in den Steckbriefen enthaltenen Informationen entstammen den Programmen selbst. Im Sinne einer Vereinfachung wurde auf die Angabe von Quellen verzichtet, ausser es handelt sich dabei um Zitate oder um Informationen anderer Autoren und Autoren, welche sich zum betreffenden Programm geäußert haben. Die Bilder sind entweder eingescannte Buchdeckel der Programme oder aber Internetbilder, welche von der Internetseite [www.buch.ch](http://www.buch.ch) heruntergeladen wurden.

Die Beschreibungen der Steckbriefe gliedern sich nach den unten aufgeführten Inhalten:

- Autor / Autorin
- Zielgruppe
- Förderbereiche
- Programmkonzept
- Methodik und Didaktik
- Lehrpersoneneinbezug
- Elterneinbezug
- Materialien (ISBN)
- Dauer der Anwendung
- Verlag und Erscheinungsjahr

### 8.4.1 „ALF“ – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten



|                      |  |
|----------------------|--|
| Autorinnen / Autoren | Jana Kirmes, Christoph Kröger, Ralph Kutza und Kerstin Walden  |
| Zielgruppe           | Das Programm eignet sich für Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse.  |
| Förderbereiche       | <p>Das Programm intendiert die Verhinderung und Verminderung des Gebrauchs und Missbrauchs psychoaktiver Substanzen über die Stärkung von Persönlichkeit und Lebenskompetenzen.</p> <p>Folgende Kompetenzen sollen gestärkt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstwahrnehmung und Empathie</li> <li>• kreatives und kritisches Denken</li> <li>• Entscheidungen treffen können</li> <li>• Problemlösefertigkeiten und effektive Kommunikationsstrategien</li> <li>• interpersonale Beziehungsfertigkeit sowie Gefühls- und Stressbewältigung</li> </ul> <p>Für die einzelnen Jahrgangsstufen werden spezifische Ziele genannt:</p> <p><i>„ALF“ für die 5. Klasse:</i></p> <p>Sich kennen lernen, sich wohl fühlen, Information zu Rauchen und Alkohol, Gruppendruck widerstehen, Kommunikation und soziale Kontakte, Gefühle ausdrücken und Selbstsicherheit gewinnen, der Beeinflussung durch Medien und Werbung widerstehen können, Entscheidungen treffen und Lösungen für Problem finden, Verbesserung des Selbstbildes und Freizeitgestaltung.</p> |

|                              |   |
|------------------------------|---|
|                              | <p>„ALF“ für die 6. Klasse:</p> <p>Gruppendruck widerstehen, Einstellung zu Rauchen und Alkohol, Klassenklima verbessern, Problemlösung, Kommunikation und Freundschaften, mit Angst umgehen können und ein positives Selbstbild gewinnen</p> <p>Das Programm orientiert sich an den Lebenskompetenzen nach der Definition der WHO (1996). Es werden Übungen zu den folgenden Kompetenzen im Programm angeboten:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selbstwahrnehmung</li> <li>2. Empathie</li> <li>3. kreatives und kritisches Denken</li> <li>4. Entscheidungen treffen</li> <li>5. Problemlösefertigkeit</li> <li>6. effektive Kommunikationsstrategien</li> <li>7. interpersonale Beziehungsfertigkeit</li> <li>8. Gefühlsbewältigung</li> <li>9. Stressbewältigung</li> </ol> |
| <p>Programmkonzept</p>       | <p>Das „ALF“- Curriculum sieht vor, dass 12 der 20 Unterrichtseinheiten in der 5. Klasse und die restlichen acht in der 6. Klasse durchgeführt werden sollen.</p> <p>Der Ablauf einer Unterrichtseinheit ist durch einen Zeitplan vorgegeben:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Auswertung der Hausaufgaben: 10 bis 45 Minuten</li> <li>2. Themeneinheit: 45 bis 70 Minuten für die Bearbeitung des Themenschwerpunkts</li> <li>3. Hausaufgaben: 5 bis 10 Minuten für die Einführung der HA</li> </ol> <p>Die Autoren und Autorinnen weisen daraufhin, dass für eine effektive Nutzung des Programmes ein gutes Klassenklima sowie eine gute Vertrauensbasis zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern als Voraussetzung bestehen müssen.</p>                     |
| <p>Methodik und Didaktik</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhaltensmodifikatorische Methoden wie Rollenspiele Kontraktmanagement, Selbstbeobachtungsaufgaben und</li> </ul>   |

|                       |  |
|-----------------------|--|
|                       | <p>Selbstinstruktion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung mit Hilfe eines hochstrukturierten Manuals,</li> <li>• interaktive Unterrichtsformen: Rollenspiele, Partner- und Kleingruppenarbeiten, Gruppendiskussionen, Entspannungsübungen, Rückmelderunden</li> <li>• Hausaufgaben</li> <li>• wenig Frontalunterricht</li> </ul>  |
| Lehrpersoneneinbezug  | <p>Für die Durchführung des Programmes ist es sinnvoll, wenn Lehrpersonen mit den Ansätzen der Suchtprävention und dem Konzept der Lebenskompetenzen vertraut sind. Ebenso ist es hilfreich, wenn die Lehrpersonen Erfahrungen im Unterrichten von Kleingruppen und Rollenspielen haben und in der Lage sind, Entspannungsübungen anzuleiten.</p> <p>Wer Unsicherheiten in Bezug auf die Durchführung hat, kann an einer „ALF“-Schulung teilnehmen.</p>  |
| Elterneinbezug        | <p>Über die Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen des Programmes sollten die Eltern im Rahmen eines Elternabends informiert werden, denn diese werden in die Bearbeitung der Hausaufgaben miteinbezogen und sollten ihr Kind dabei unterstützen können.</p>   |
| Materialien<br>(ISBN) | <p>Den Lehrpersonen stehen pro Klassenstufe je ein strukturiertes Manual zur Verfügung. Dieses enthält Arbeitsanweisungen sowie Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter und Übungen).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „ALF Allgemeine Lebenskompetenzen und Fähigkeiten“:<br/>Programm für Schüler und Schülerinnen mit Informationen zu Nikotin und Alkohol. Lehrermanual mit Kopiervorlagen zur Unterrichtsgestaltung: ALF, 5. Klasse<br/>(ISBN: 978-3896762153)</li> <li>• „ALF Allgemeine Lebenskompetenzen und Fähigkeiten“<br/>Programm für Schüler und Schülerinnen mit Informationen zu Nikotin und Alkohol. Lehrermanual mit Kopiervorlagen zur Unterrichtsgestaltung: ALF, 6. Klasse<br/>(ISBN: 978-3896762146)</li> </ul> |

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| Dauer der Anwendung         | 20 Unterrichtseinheiten à 90 Minuten im Abstand von 14 Tagen |
| Verlag und Erscheinungsjahr | Schneider Verlag, Hohengehren, 2000                          |

#### 8.4.2 „Faustlos“



|                     |   |
|---------------------|---|
| Autorinnen/ Autoren | Manfred Cierpka   |
| Zielgruppe          | Das Programm „Faustlos“ wendet sich an Schülerinnen und Schüler des Kindergartens und der Primarstufe (1. – 3. Klasse). Ein Programm für die Sekundarstufe I ist in Vorbereitung.   |
| Förderbereiche      | Das von Cierpka (2011) entwickelte Programm, welches auf dem amerikanischen Ansatz des Programmes „Second Step“ (Beland, 1988; Grossmann et al., 1997) basiert, hat zum Ziel, impulsives und aggressives Verhalten zu reduzieren. Es möchte im Sinne einer primären Prävention vor allem die drei Bereiche Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut stärken. Dabei werden kognitive Problemlöseverfahren, Strategien der Selbstinstruktion sowie Entspannungstechniken vermittelt und sozial kompetente Verhaltensweisen eingeübt. |
| Programmkonzept     | Die einzelnen Lektionen des Programmes werden jeweils einem der drei folgenden Inhaltsbereiche zugeordnet:<br><br><i>1. Empathieförderung:</i><br><br>Hierbei sollen die Kinder den emotionalen Zustand anderer Menschen einschätzen lernen, um angemessen darauf reagieren zu können. Die Kinder lernen Emotionen wie Freude, Trauer, Angst, Ärger,  |



|                              |   |
|------------------------------|---|
|                              | <p>Überraschung und Ekel voneinander zu unterscheiden. Weiter lernen sie absichtliche von unabsichtlichen Handlungen zu unterscheiden und sich mit Hilfe von Ich-Botschaften auszudrücken (vgl. Kirchheim, 2005).</p> <p><i>2. Impulskontrolle:</i></p> <p>In dieser Einheit verbindet der Autor zwei Unterrichtsstrategien zur Reduktion von aggressivem und impulsivem Verhalten. Es sind dies ein kognitives Problemlöseverfahren und die Übung einzelner sozial kompetenter Verhaltensweisen. So wird in einem ersten Schritt das Problem mit Hilfe von mimischer, körperlicher und situativer Hinweise bestimmt. Anschliessend werden in einem Brainstorming verschiedene Lösungsansätze generiert. Durch die Methode des lauten Denkens werden dann abschliessend die Konsequenzen bewertet (vgl. ebd.).</p> <p><i>3. Umgang mit Ärger und Wut:</i></p> <p>Diese Einheit umfasst Techniken zur Stressreduktion, damit ein konstruktiver Umgang mit Gefühlen wie Ärger und Wut gefunden werden kann. Beruhigungstechniken und Problemlösestrategien kommen im Rahmen einer „Vier-Schritte-Methode“ vor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Anzeichen von Ärger und Wut früh erkennen</i></li> <li>• <i>Beruhigungsstrategien einsetzen</i></li> <li>• <i>über mögliche Problemlösungen laut nachdenken</i></li> <li>• <i>über das Geschehene nachdenken</i></li> </ul> <p>Der Ablauf der „Faustlos“- Lektionen sieht wie folgt aus und wiederholt sich in dieser Form:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitung: Allgemeine Zielsetzung der Einheit, Konzepte, Schlüsselbegriffe, Lernziele, Liste der Unterrichtsmaterialien, Anmerkungen</li> <li>• Unterricht: Fotofolie und Geschichte mit Diskussionsfragen</li> <li>• Vertiefung: Rollenspiele und andere Übungen zur Übertragung des Gelernten</li> </ul> |
| <p>Methodik und Didaktik</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entspannungstechniken</li> <li>• Rollenspiele</li> <li>• Kognitive Problemlösetechniken</li> <li>• Selbstinstruktionen</li> </ul>  |

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empathietraining</li> </ul>   |
| Lehrpersonen-<br>einbezug      | Der Autor empfiehlt Lehrpersonen, einen eintägigen Weiterbildungskurs am Heidelberger Präventionszentrum (HPZ) zu besuchen, bevor sie das Programm durchführen.  |
| Elterneinbezug                 | <p>Vor Beginn der Durchführung sollten die Eltern an einem Elternabend über die Inhalte und Ziele von „Faustlos“ informiert werden. Zudem sollten sie während der Umsetzung immer wieder mit Hilfe von vorgefertigten Elternbriefen einbezogen werden.</p> <p>Das Heidelberger Präventionszentrum (HPZ) bietet eine Vielzahl an zusätzlichen Informationen über das Programm an. Ebenso bietet das HPZ neben Kursen für Lehrpersonen auch solche für Eltern an. Unter dem folgenden Link findet sich alles Wissenswerte: <a href="http://www.h-p-z.de">http://www.h-p-z.de</a>.</p>  |
| Materialien<br>(ISBN)          | <p>An den Weiterbildungskursen, welche das Heidelberger Präventionszentrum (HPZ) durchführt, sind folgende Materialien zu erwerben, welche in einem „Faustlos“-Koffer angeboten werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anweisungsheft mit einzelnen Lektionen (28 Kindergarten, 51 Grundschule)</li> <li>• Handbuch für Lehrpersonen zum theoretischen Hintergrund und Informationen zur Anwendung des Curriculums</li> <li>• Fotokartons, die zur Vermittlung eingesetzt werden können</li> <li>• Im Weiteren stehen zwei Handpuppen zur Verfügung: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hund „wilder Willi“</li> <li>▪ Schnecke „ruhiger Schneck“</li> </ul> </li> </ul> |
| Dauer der<br>Anwendung         | „Faustlos“ beinhaltet 51 Lektionen, welche in einwöchigem Rhythmus durchgeführt werden. Pro Lektion werden zwischen 30 und 45 Minuten aufgewendet. Zudem empfiehlt der Autor, die Reihenfolge der Lektionen einzuhalten, da die Inhalte aufeinander aufbauen.  |
| Verlag und<br>Erscheinungsjahr | Verlag Herder, Freiburg, Basel, Wien, 2005   |



### 8.4.3 „Fit und stark fürs Leben“



|                      |   |
|----------------------|---|
| Autorinnen / Autoren | Fritz Burow, Martin Asshauer und Reiner Hanewinkel  |
| Zielgruppe           | Das Programm wendet sich an Schülerinnen und Schüler der 1. – 8. Klassen.   |
| Förderbereiche       | <p>Das Unterrichtsprogramm dient der Förderung grundlegender sozialer Kompetenzen und Bewältigungsfertigkeiten wie Kommunikations- und Kontaktfertigkeiten, Stressmanagement, Angstbewältigung und Problemlösefertigkeiten. Entwickelt wurde das Programm hinsichtlich des suchtprotektiven Gedankens, geht aber nun weit über diesen präventiven Charakter hinaus. „Das Ziel der Stärkung der Persönlichkeit von Schülerinnen und Schülern bedeutet entsprechend der Empfehlung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) Arbeit an verschiedenen sozialen Kompetenzen, am Selbstwertgefühl, Umgang mit negativen Emotionen und an Problemlösefertigkeiten, sodass sich langfristig für die entsprechende Personen die Lebensqualität erhöht“ (Burow, Asshauer &amp; Hanewinkel, 2010, S. 4). Mit Hilfe einer Förderung bereits ab der 1. Klasse sollen die Kinder schon früh in ihren psychosozialen Kompetenzen gestärkt werden.</p> <p>Für die einzelnen Curricula werden spezifische Ziele genannt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1./2. Klasse: Prävention von Aggression und Sucht</li> <li>• 3./4. Klasse: Prävention von Aggression, Stress und Sucht</li> <li>• 5./6., 7./8. Klasse: Prävention des Rauchens</li> </ul> |
| Programmkonzept      | Das Programm besteht aus vier aufeinander aufbauenden Unterrichtsprogrammen für die 1./2., 3./4., 5./6. und 7./8. Klassen.  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Beim Lebenskompetenzprogramm „Fit und stark fürs Leben“ handelt es sich um ein Spiralcurriculum. Alle Unterrichtseinheiten folgen einem einheitlichen Ablaufschema:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Eröffnung</li><li>• Hausaufgabenbesprechung</li><li>• Entspannungsteil</li><li>• Hauptteil und gemeinsamer Abschluss</li></ul> <p>Auf der Primarstufe führt die Igelfigur „Igor Igel“ als Maskottchen durch das Programm und dient als Identifikationsfigur. Ab dem Manual für das 5./6. Schuljahr übernehmen „Tim“ und „Lara“ diese Aufgabe.</p> <p>Es ist nicht notwendig, dass Schülerinnen und Schüler höherer Klassen an einer früheren Stufe des Programms teilgenommen haben. In allen Curricula werden die nachfolgenden Lebenskompetenzbereiche der WHO (life skills) umgesetzt:</p> <p><i>1. Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen:</i><br/>Hier sollen die Kinder ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten steigern können und infolge dessen auch besser mit Gruppendruck umgehen können. Zudem wird die Empathiefähigkeit der Schüler gefördert.</p> <p><i>2. Umgang mit Stress und negativen Emotionen:</i><br/>Die Kinder lernen einen effektiveren Umgang mit belastenden Situationen. Bewältigungstechniken wie Problemlösestrategien und Entspannungsverfahren werden eingeübt. Zudem werden Fertigkeiten zum Umgang mit negativen Emotionen vermittelt (Angst, Ärger, Wut und Neid).</p> <p><i>3. Kommunikation:</i><br/>Die Kinder vergrößern ihr Repertoire an verbalen und nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten. Grundlegende Kommunikationsregeln wie beispielsweise adäquates Zuhören und Erzählen werden geübt. Sozial kompetentes Kommunikationsverhalten wird mit Hilfe von Rollenspielen ab der 3. Klasse eingeübt.</p> <p><i>4. Kritisches Denken / Standfestigkeit:</i><br/>Mit Hilfe dieses Themenbereichs wird versucht, negativen Einfluss durch</p> |
|--|--|

|                       |  |
|-----------------------|--|
|                       | <p>die Peer-Group oder die Medien zu verhindern.</p> <p><i>5. Problemlösen:</i><br/>Mit Hilfe dieser Fertigkeit soll langfristig zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung beigetragen werden. In den ersten beiden Klassen stehen dabei grundlegende Schritte des Problemlösens, wie das Erkennen einfacher Alltagsprobleme und das Benennen verschiedener Handlungsmöglichkeiten im Zentrum. In den späteren Klassen sollen die Kinder die Kinder das Abwägen verschiedener Lösungsmöglichkeiten und die Bewertung von Handlungskonsequenzen lernen.</p> <p><i>6. Vermittlung von gesundheitsrelevantem Wissen:</i><br/>Wichtigstes Ziel hier ist es, den eigenen Körper besser kennen zu lernen, um so langfristig die Verantwortlichkeit für die eigene Gesundheit zu fördern. Mit Hilfe des verbesserten Körperbewusstseins soll auch der Grundstein zum Verständnis relevanter Körperfunktionen (Atmung) und schließlich ihrer Beeinflussung durch Tabakkonsum gelegt werden.</p> |
| Methodik und Didaktik | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitiv-verhaltenstherapeutische Prinzipien</li> <li>• Verhaltensmodifikatorische interaktive Methoden wie Rollenspiele, Kontraktmanagement, Selbstbeobachtungsaufgaben und Selbstinstruktion</li> <li>• Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Gruppendiskussion, Hausaufgaben (Selbstbeobachtungsübungen), Demonstrationsexperimente</li> <li>• Malen, Singen und Basteln</li> </ul>  |
| Lehrpersonen-einbezug | <p>Die Autoren verlangen von den Lehrpersonen viel Engagement und die Bereitschaft, neue Wege zu gehen, um dieses Programm durchzuführen. Zudem ist sicherlich die intensive Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten nötig.</p>  |
| Elterneinbezug        | <p>Die Autoren schlagen vor, die Eltern bereits vor dem Projektstart einzubeziehen, um die Ziele und Inhalte der Unterrichtseinheit zu erläutern. Die Mitarbeit der Eltern wird erwünscht und kann in Form von Hilfe bei den Hausaufgaben geschehen.</p>   |
| Materialien (ISBN)    | <p>Es bestehen Manuale für die 1./2., 3./4., 5./6. und 7./8. Klasse. Diese enthalten Erklärungen zu den Übungen und Spielen für die Lehrpersonen und Kopiervorlagen. Zudem werden Materialien verlangt, welche die Schülerinnen und Schüler von zu Hause mitbringen müssen.</p>  |

|                             |   |
|-----------------------------|---|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Fit und stark fürs Leben, 1. und 2. Schuljahr (ISBN: 978-3-12-196121-4)</li> <li>• „Fit und stark fürs Leben, 3. und 4. Schuljahr (ISBN: 978-3-12-196122-5)</li> <li>• „Fit und stark fürs Leben, 5. und 6. Schuljahr (ISBN: 978-3121961399) (nicht mehr lieferbar)</li> </ul>  |
| Dauer der Anwendung         | Das Programm wird in 20 Unterrichtseinheiten à 1 bis 2 Lektionen durchgeführt.  |
| Verlag und Erscheinungsjahr | <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Fit und stark fürs Leben, 1. und 2. Schuljahr Ernst Klett Grundschulverlag GmbH, Leipzig, 1997</li> <li>• „Fit und stark fürs Leben, 3. und 4. Schuljahr Ernst Klett Grundschulverlag GmbH, Leipzig, 1999</li> <li>• „Fit und stark fürs Leben, 5. und 6. Schuljahr Ernst Klett Grundschulverlag GmbH, Leipzig, 2002</li> </ul> |

#### 8.4.4 „Kieselschule“



|                      |   |
|----------------------|---|
| Autorinnen / Autoren | Manfred Cierpka und Klaus Fessmann  |
| Zielgruppe           | Das Programm richtet sich an Kinder des Kindergartens und der Primarschule.   |
| Förderbereiche       | Die „Kieselschule“ wurde am Heidelberger Präventionszentrum von einem interdisziplinären Team aus Musikern, Medizinern und Psychologen entwickelt (Cierpka & Fessmann, 2010). Anlass für die Entwicklung dieses Programms waren die vielfältigen Erfahrungen mit dem „Faustlos“-Programm, welches sich bei der Übermittlung vor allem |

|                 |  |
|-----------------|--|
|                 | <p>auf den verbalen Kommunikationskanal konzentriert. In der „Kieselschule“ ist die Ausrichtung nun noch spielerischer und hat als zentralen Baustein die non-verbal ausgerichtete Konzipierung. Es handelt sich um ein Programm für Kindergarten- und Primarschulkinder zur Förderung von Kompetenzen zur Gewaltprävention.</p> <p>Durch musikalische Erfahrungen sollen emotionale, kognitive und soziale Kompetenzen in Bereichen gefördert werden, in denen Kinder mit aggressivem Verhalten Defizite haben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung der Impulskontrolle</li> <li>• Kreativität</li> <li>• Durchsetzungsfähigkeit</li> <li>• Beruhigungsfähigkeit und Empathie</li> </ul> <p>„In die Entwicklung der Kieselschule flossen zudem psychologische Forschungsergebnisse ein, die zeigen, dass musikalische Erfahrungen in vielfältiger Weise emotionale, kognitive und soziale Kompetenzen fördern können (vgl. Cierpka &amp; Fessmann, 2010). Wie andere Gewaltpräventionsprogramme setzt auch die „Kieselschule“ an den empirisch gut belegten Risikofaktoren für aggressives und dessoziales Verhalten an. Sie wird aber noch durch die Bereiche der Kreativität und des Selbstbewusstseins erweitert (vgl. Schick, 2008).</p> |
| Programmkonzept | <p>In der „Kieselschule“ wird der Stein, welcher auch Sinnbild für Aggression und Kampf ist, zu einem Instrument des Miteinanders, des Gefühlsausdrucks und der Kreativität. Die Kinder erzeugen mit diesem äusserst ansprechenden Medium Klänge, indem sie einen Stein so halten, dass in der hohlen Hand ein Resonanzraum entsteht und mit dem zweiten Stein auf diesen geklopft wird. So können je nach Stärke des Schlages unterschiedliche Klänge entstehen (vgl. Cierpka et al., 2007).</p> <p>Die Autoren haben die drei Säulen Empathie-Schulung, Impulskontrolle und konstruktiver Umgang mit Ärger des „Faustlos“- Konzeptes auf die Musik übertragen und nutzen den Klang des Kieselsteines, welcher eines der elementarsten Instrumente überhaupt ist. „Das Konzept gründet auf der Annahme, dass Musik als besondere Mitteilungsförm die Bedürfnisse der Kindes nach Hören, Erleben, Gestalten und Kommunizieren intensiv befriedigt und gleichzeitig die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen stimuliert“ (Cierpka, Schick, Fessmann &amp; Kniel, 2007).</p>   |

|                       |  |
|-----------------------|--|
|                       | <p>Das musikalische Spiel mit den Kieselsteinen erlaubt das Einüben von sozial-emotionalen Gewaltpräventionskompetenzen im soziale Gefüge, ohne dass diese explizit thematisiert und unterrichtet werden. Die nachfolgend aufgeführten Bereiche werden in der „Kieselschule“ in 26 Lektionen kleinschrittig aufgebaut und gefördert:</p> <p><i>Empathie:</i></p> <p>Die Kinder werden bereits zu Beginn des Trainings angehalten, sich in die vorm Spielleiter vorgegebene Rhythmusstruktur einzufühlen, sie zu übernehmen und somit ihre Empathiefähigkeit zu schulen, denn um mit anderen Musik zu machen ist es Voraussetzung, empathisch zu sein. Weitere Übungen hierfür sind auch das gemeinsame Erspielen von Vorgaben in der Gruppe (vgl. Cierpka et al., 2007, S. 207).</p> <p><i>Impulskontrolle:</i></p> <p>Im musikalischen Sinne bedeutet die Impulskontrolle, die Genauigkeit, die Gleichmässigkeit und die Regelmässigkeiten eines Pulses zu kontrollieren. Im weiteren Sinne bedeutet sie aber auch eine Anpassung und Selbstbeherrschung, also eine Kompetenz zur Prävention von Gewalt. Laut den Autoren geht es aber nicht darum, diese Impulse „wegzuerziehen“, sondern dem konstruktive Kanalisation steht vielmehr im Zentrum (vgl. Cierpka et al., 2007, S. 208).</p> <p><i>Kreativität:</i></p> <p>Mit Hilfe der Musik lernen die Kinder, eigene Ideen zu entwickeln, indem sie beispielsweise neue Rhythmusstrukturen erfinden und kreieren. „Erfindungsreichtum und Mut, die eigenen Ideen auch umzusetzen, sind entscheidende Kompetenzen für den konstruktiven Umgang mit zwischenmenschlichen Konflikten“ (ebd.).</p> <p><i>Beruhigungsfähigkeit:</i></p> <p>Die Kinder setzen sich in der „Kieselschule“ mit dem konstruktiven Umgang mit Gefühlen wie Wut und Ärger auseinander und lernen, sich „herunterzukühlen“. Denn erst dann gelingt es, konstruktive Lösungen für Probleme zu finden.</p> |
| Methodik und Didaktik | <p>Kleinschrittige Förderung der Bereiche Empathie, Impulskontrolle, Kreativität und Beruhigungsfähigkeit durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aktives Musikmachen</li> <li>• improvisatorische und</li> </ul>  |



|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• strukturierte Vorgehensweisen.</li> </ul> <p>Im Weiteren legen die Autoren grossen Wert auf die zwei didaktischen Prinzipien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „less is more“</li> <li>• „keep it simple“</li> </ul> <p>Diesen Prinzipien liegt auch die Wahl des Kieselsteines zugrunde, welcher ein sehr archaischer und intuitiv einzusetzendes Medium ist.</p>  |
| Lehrpersonen-<br>einbezug      | <p>Die Autoren empfehlen vor der Durchführung der „Kieselschule“ den Besuch einer Weiterbildung am Heidelberger Präventionszentrum. In der fünfstündigen Weiterbildung werden die Lehrpersonen mit den Übungsinhalten der Kieselschule vertraut gemacht. So gelingt auch musikalisch weniger gut geübten Lehrpersonen der Zugang zur Kieselstein-Methodik besser.</p> <p>Wie beim „Faustlos“-Programm sind es auch bei der „Kieselschule“ die Klassenlehrpersonen, welche das Training durchführen. Die Beziehung der Kinder zur Lehrperson wird somit für das Lernen genutzt.</p> |
| Elterneinbezug                 | Der Einbezug der Eltern wird nicht explizit thematisiert.  |
| Materialien                    | <p>Für den Unterricht stehen folgende Materialien zur Verfügung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ein Handbuch</li> <li>• ein Anweisungsheft (mit ausgearbeiteten Lektionen)</li> <li>• Kieselsteine (jeweils „KlangSteine“ und „SpielSteine“)</li> <li>• „Kieselschule“ - Gesamtpaket bestehend aus einem Handbuch, einem Anweisungsheft und vier Steinpaaren</li> </ul> <p>Die Materialien können beim Heidelberger Präventionszentrum (HPZ) bezogen werden: <a href="http://www.h-p-z.de">http://www.h-p-z.de</a>.</p>  |
| Dauer der<br>Anwendung         | Die Kieselschule besteht aus 26 Lektionen.   |
| Verlag und<br>Erscheinungsjahr | Kösel-Verlag, München, 2010  |

### 8.4.5 „Kinderpsychodrama“



|                      |  |
|----------------------|--|
| Autorinnen / Autoren | Alfons Aichinger   |
| Zielgruppe           | Das Konzept richtet sich an Kinder des Kindergartens und an Schülerinnen und Schüler der Primarschule. Zudem ist es einsetzbar bei Kindern aus Risikogruppen, welche in belasteten Familien aufwachsen.  |
| Förderbereiche       | In dem von Aichinger (2011) für den Kindergarten und die Primarschule entwickelten Präventionsprojekt wird mit der Methode des Psychodramas <sup>6</sup> gearbeitet. In vier Bausteinen möchte dieses Konzept einen lebendigen und kindgerechten Zugang zu Kindern und ihren Stärken bieten, kreative Handlungsbereitschaft fördern und eine positive Entwicklung der Kinder begünstigen (vgl. Aichinger, 2011). Im psychodramatischen Symbolspiel kann das Kind eine Erweiterung seiner eigenen Handlungsmöglichkeiten erleben. „Dieser erlebte Zuwachs an eigener Selbstwirksamkeit führt zu einem Zuwachs an Spontaneität“ (Aichinger, 2011, S. 13f). |
| Programmkonzept      | Beim Kinderpsychodrama handelt es sich <u>nicht</u> um ein Programm, das Lehrpersonen Arbeitsblätter für den Unterricht anbietet. Vielmehr ist es ein Konzept und soll von externen Fachpersonen durchgeführt werden. Alfons Aichinger hat während seiner Arbeit mit Schulklassen vier Bausteine entwickelt, welche abhängig von den Bedürfnissen der Schule unterschiedlich zum Einsatz kommen. Aichinger empfiehlt den Einsatz aller vier Bausteine. Für die Durchführung der Bausteine ist ein grösserer  |

<sup>6</sup> „Das Psychodrama ist eine handlungsorientierte Methode, in der durch ein szenisches Spiel sowohl sachliche Informationen als auch Problemlösungen für soziale und emotionale Konflikte dargestellt und bearbeitet werden können. Den Spielenden sollen dabei neue Einsichten und die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten ermöglicht werden, um eigene Ressourcen zu erkennen und Lösungen zu finden. Das Psychodrama soll Raum zum Erforschen eigener und anderer Wirklichkeiten bieten“ (Reich, 2003).

Raum nötig, da die Kinder genügend Platz für die Inszenierung der Geschichten benötigen. Zudem soll es den Kindern erlaubt sein, verschiedenes Mobiliar und Materialien wie Tücher, Seile o.ä. in ihr Spiel miteinzubeziehen.

*1. Baustein: Psychodramatische Inszenierung von Ideal-Selbst-Fantasien zur Stärkung des Selbstwertgefühls*

Mit Hilfe dieses Bausteins wird zu Beginn des Schuljahres durch die positive Selbstdarstellung kompensatorisch ein Gegenbild zur Wirklichkeit geschaffen, welche möglicherweise durch Gefühle von Werlosigkeit und Minderwertigkeit geprägt sind.

*2. Baustein: Psychodramatische Symbolspiele zur Förderung einer prosozialen Beziehung*

Das Konzept zur Förderung von Resilienz orientiert sich an einem beziehungsorientierten Ansatz. Es handelt sich dabei nicht um einen personenzentrierten Ansatz. Aichinger (2011) betont dabei die Wichtigkeit von Beziehung und Gegenseitigkeit im Resilienzkonzept. Im Weiteren legt der Autor grossen Wert darauf, den Blick von einer defizitorientierten Sichtweise abzuwenden und den Kindern die Möglichkeit zu geben, anderen zu helfen und dafür Anerkennung zu erhalten. Dadurch wird er auch dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit gerecht (ebd.).

*3. Baustein: Symbolische Konfliktbearbeitung mit Konfliktgruppen*

Mit Hilfe der Klassenlehrperson wird erörtert, welche Konfliktgruppen in der Klasse bestehen. Um eine Auseinandersetzung anzuregen, werden Symbolgeschichten entwickelt, welche den Konflikt verfremdet darstellen. Lösungsideen können nun mit den Kindern erarbeitet werden. Aichinger äussert sich wie folgt über die Ziele dieses Bausteins: „Durch diese Geschichten und unserer Interventionen beim Spiel möchten wir den Konfliktparteien wieder eine gelingende Begegnung und Beziehung ermöglichen, eine Gegenerfahrung zu ihrem Schulalltag schaffen und dadurch neue Beziehungsmöglichkeiten zu eröffnen (2011, S. 111).

*4. Baustein: Symbolische Konfliktbearbeitung mit den einzelnen Tischgruppen*

Der vierte Baustein wird vorwiegend bei älteren Kindern eingesetzt. Eine besondere Bedeutung erhält dabei das kooperative Lernen. Forschungsergebnisse zeigen seine günstigen Auswirkungen – jedoch

|                             |   |
|-----------------------------|---|
|                             | nicht nur auf das Lernen und die Leistung. „Schüler und Schülerinnen, die sich an kooperativen Gruppen beteiligen, werden einander wahrscheinlich besser akzeptieren und positiver beurteilen. Sie werden hilfsbereiter sein, einander mehr unterstützen, und sie werden weniger Vorurteile gegenüber Gruppenmitgliedern anderer Rassen oder Nationalitäten entwickeln als andere Kinder“ (Olweus, 2006, S. 91).  |
| Methodik und Didaktik       | Das szenische Spiel steht im Vordergrund dieses Konzeptes. Zudem werden auch Methoden wie das kooperative Lernen miteinbezogen.   |
| Lehrpersonen-einbezug       | Obwohl das Konzept von externen Beratern und Beraterinnen durchgeführt wird, ist der Einbezug der Lehrpersonen zentral. Der Autor betont die Notwendigkeit des Einbezugs der Lehrpersonen, denn an „Resilienz ist ohne die unterstützende Interaktion im Sozialen nicht zu denken“ (Gabriel, 2005, S. 213). Neben den Klassenlehrpersonen sollen laut Aichinger (2011) auch andere Lehrkräfte mitspielen, um ihr Interesse an den Kindern zu veranschaulichen und zu verdeutlichen. |
| Elterneinbezug              | Der Autor beschreibt den Elterneinbezug nicht explizit.   |
| Materialien (ISBN)          | Resilienzförderung mit Kindern<br>(ISBN: 978-3531174686)  |
| Dauer der Anwendung         | Die Durchführung dieses Konzeptes kann Monate oder gar Jahre andauern.  |
| Verlag und Erscheinungsjahr | VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2011   |

### 8.4.6 „Lubo aus dem All“




|                     |   |
|---------------------|---|
| Autorinnen/ Autoren | Clemens, Hillenbrand, Thomas Hennemann und Sonja Hens   |
| Zielgruppe          | Das Programm richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Primarstufe.  |
| Förderbereiche      | <p>Die wissenschaftliche Basis für dieses Programm bilden die Ergebnisse der Resilienzforschung mit dem Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren sowie das Programm der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung<sup>7</sup>. Ziel des Präventionsprogramms ist die frühzeitige Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Grundschulkindern zur langfristigen Vermeidung von Verhaltensstörungen, dem Entstehen von Gewalt vorzubeugen und zugleich die Lernmöglichkeiten zu verbessern (vgl. Hillenbrand, Hennemann &amp; Heckler-Schell, 2008).</p> <p><i>Zentrale Ziele sind:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Förderung sozial-emotionaler Basiskompetenzen (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Emotionsausdruck, Emotionssprache usw)</li> <li>• Förderung der Emotionsregulation und Selbststeuerungsfähigkeit</li> <li>• Förderung der Zielklärungsfähigkeit</li> <li>• Förderung sozialer Problemlösestrategien</li> <li>• Förderung eines angemessenen Handlungsrepertoires und</li> </ul> |

<sup>7</sup> „Der Prozess der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung beschreibt jenen Verarbeitungsprozess, der zwischen der Wahrnehmung einer sozialen Situation und der Handlungsausführung liegt“ (Döpfner, 1989, S. 2).

|                 |  |
|-----------------|--|
|                 | sozialer Skills für alterstypische Problemsituationen (z.B. mitspielen wollen, Umgang mit Schimpfwörtern, Streit klären usw.) (vgl. ebd.).   |
| Programmkonzept | <p>Das Programmkonzept sieht vor, dass durch die klare Strukturierung, die Rituale und die abwechslungsreiche Gestaltung der Lektionen alle Kinder am Training teilnehmen können.</p> <p>Das Training gliedert sich in drei Trainingsbausteine:</p> <p>1. Baustein: Grundlagentraining (Lektion 1 bis 17):</p> <p>In diesem ersten Baustein geht es darum, basale, grundlegende emotional-soziale Fähigkeiten zu erarbeiten. Diese sind Voraussetzung für die weiteren Trainingsziele. Im Weiteren werden die Kinder mit der Stundenstruktur, den Trainingsregeln, dem Verstärkersystem und der Rahmenhandlung vertraut gemacht. Der Stundenaufbau bleibt während des gesamten Trainings derselbe. Förderbereiche und Ziele für das Grundlagentraining sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstwahrnehmung</li> <li>• Fremdwahrnehmung</li> <li>• Wahrnehmung und Interpretation somatischer Marker<sup>8</sup></li> <li>• Entschlüsselung und Interpretation sozialer Hinweisreize</li> <li>• Emotionsausdruck / Emotionssprache</li> <li>• Kognitive Perspektivenübernahme / Empathie</li> <li>• Aufmerksamkeitsfähigkeit</li> </ul> <p>2. Baustein: Emotionsregulationstraining (Lektion 13 bis 17):</p> <p>Im Zentrum dieses Bausteins steht die Emotionsregulation. Die Kinder lernen die Funktion von Gefühlen kennen und lernen, Gefühle und Verhalten getrennt voneinander wahrzunehmen und zu bewerten. Zudem werden Strategien wie beispielsweise Entspannungsverfahren für die selbstständige Emotionsregulation erarbeitet und geübt. Förderbereiche und Ziele des zweiten Bausteins sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionsregulation</li> </ul> |

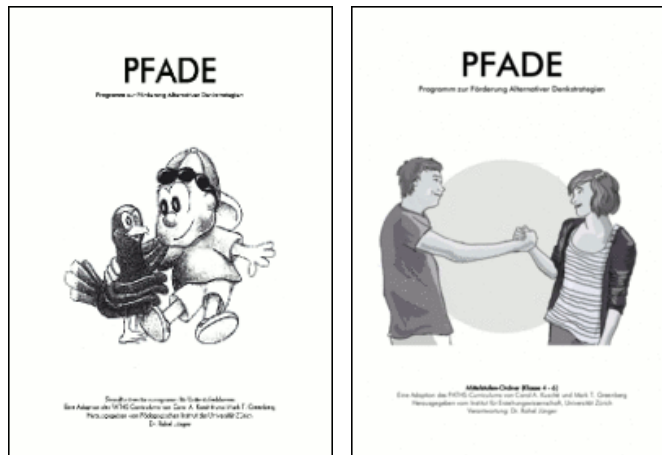
<sup>8</sup> „Somatische Marker ist eine automatische Körperreaktion als Signal der emotionalen Befindlichkeit“ (Sohn, 2011)

|                              |   |
|------------------------------|---|
|                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionsregulationsstrategien</li> <li>• Emotionswissen</li> </ul> <p>3. Baustein: Transfer- und Problemlösetraining (Stunde 18 bis 30)</p> <p>Im letzten Baustein steht das Lösen sozialer Probleme im Vordergrund. Hierfür wird eine „Problemlöseformel“ eingeführt, welche sich am Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung orientiert. Förderbereiche und Ziele des dritten Bausteins sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentale Zielklärungsfähigkeit</li> <li>• Soziale Problemlösungsstrategien</li> <li>• Selbstinstruktionsfähigkeit</li> <li>• Angemessenes Handlungsrepertoire / soziale Skills</li> <li>• Angemessene Selbstwirksamkeitserwartung</li> <li>• Einschätzung der Handlungskonsequenzen</li> <li>• Positives Selbstkonzept</li> <li>• Angemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung</li> </ul> <p>(vgl. Hillenbrand, Hennemann &amp; Heckler-Schell, 2008).</p> |
| <p>Methodik und Didaktik</p> | <p>Das Förderprogramm „Lubo aus dem All“ bedient sich verschiedener Methoden, welche die unterschiedlichen Lernebenen der Kinder ansprechen. Es können dies sein: Gespräche, Musik, Rollenspiele, kreatives Gestalten, Spiele etc. Mit dem Einsatz der Handpuppe „Lubo aus dem All“ schafft es zudem eine Identifikationsfigur für die Kinder.</p>  |
| <p>Lehrpersonen-einbezug</p> | <p>Für Lehrpersonen wird ein Weiterbildungskurs angeboten. Zudem betonen Hillenbrand et al. (2010) die Wichtigkeit der Einbettung eines Präventionsprogrammes auf der Schulebene. Folgende Massnahmen auf der Schul- und Klassenebene werden von den Autoren vorgeschlagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bessere Aufsicht während den Pausen</li> <li>• Schulkonferenz zur Verbesserung der Kooperation von Lehrkräften und Eltern</li> <li>• Verabschiedung eines schulspezifischen Programms „Prävention“</li> <li>• Durchführung von schulinternen Lehrerfortbildungen zur</li> </ul>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Prävention</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gelebtes Netzwerk der Hilfe, das aus tragfähigen Kooperationen mit außerschulischen Partnern besteht</li> <li>• Entwicklung zu einer fürsorglichen Schule</li> </ul> <p>Massnahmen auf der Klassenebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsequentes Classroom-Management ( S. 40 f).</li> </ul>  |
| Elterneinbezug   | Der Einbezug der Eltern wird nicht thematisiert.   |
| <p>Materialien<br/>(ISBN)</p>  | <p>Dem Trainingsmanual sind Poster und Karten als Anschauungsmaterial beigelegt sowie eine CD mit Lubo-Liedern und Kopiervorlagen. Zudem steht den Schülerinnen und Schülern ein Arbeitsheft zur Verfügung.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse, Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (ISBN: 978-3-497-02064-5)</li> <li>• Arbeitsheft „Lubo aus dem All!“ (ISBN: 978-3-479-02076-8)</li> <li>• Handpuppe (erhältlich beim Ernst Reinhardt Verlag) (ISBN: 978-3-497-02046-1)</li> </ul> |
| Dauer der Anwendung  | Das Programm wird zweimal pro Woche während der Dauer von je 60 Minuten im Zeitraum von zirka vier Monaten durchgeführt.   |
| Verlag und Erscheinungsjahr  | Reinhard, München, 2010  |



### 8.4.7 „PFADE“ (Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien)



|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <p>Autorinnen / Autoren</p> | <p>Das „PFADE“-Programm (Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien) basiert auf dem in den USA von Carol A. Kusché und Mark T. Greenbert entwickelten PAHTS-Curriculum (Providing Alternative Thinking Strategies) und wurde vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich unter Leitung von Rahel Jünger übersetzt und adaptiert.</p>  |
| <p>Zielgruppe</p>           | <p>Das Programm richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Primarschule, kann aber auch im Kindergarten eingesetzt werden.</p>  |
| <p>Förderbereiche</p>       | <p>Das Programm „PFADE“ fördert die emotionalen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Kompetenzen der Kinder mit dem Ziel, Verhaltensproblemen vorzubeugen und eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. „Die einzelnen Kompetenzen, die bei PFADE geschult werden, hängen direkt mit den aus der Forschung bekannten Risiko- und Schutzfaktoren im Hinblick auf die Neigung zu gewalttätigem und aggressivem Verhalten zusammen (Eisner et al., 2007, S. 134).</p> <p>Die Ziele des Programms lassen sich auf zwei Ebenen genauer erläutern. Auf der Ebene des Kindes steht die Minderung von:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• externalisierendem aggressivem Problemverhalten (z.B. andere bedrohen, schlagen, beherrschen, etc.),</li> <li>• externalisierendem nicht aggressivem Problemverhalten (z.B. Ablenkbarkeit, Unruhe, Unaufmerksamkeit, etc.),</li> <li>• internalisierendem Problemverhalten und Substanzmissbrauch (z.B. Traurigkeit, Depressivität, Ängstlichkeit, etc.),</li> </ul> |

|                 |   |
|-----------------|---|
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• und die Erhöhung der Lern- und Leistungsbereitschaft im Vordergrund (vgl. Jünger &amp; Eisner, 2009).</li> </ul> <p>Auf der Ebene der Schule werden folgende Ziele verfolgt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Klassen- und Schulhausklima soll verbessert und Disziplinarprobleme sollen vermindert werden</li> <li>• Dadurch sollen die Lehrpersonen entlastet und Burnouts reduziert werden (vgl. ebd.).</li> </ul>  |
| Programmkonzept | <p>Das Programm besteht aus sieben Schwerpunktthemen, welche in verschiedenen Lektionen immer wieder aufgegriffen und vertieft werden:</p> <p><i>Gefühle:</i></p> <p>Die Kinder lernen in diesen Lektionen Gefühle wahrzunehmen und sie zu benennen. Zunächst werden einfachere Gefühle wie glücklich, wütend, traurig behandelt, später kommen komplexere Gefühle wie stolz, scheu, minderwertig etc. dazu. Für die Arbeit mit den Gefühlen gibt es Bildkarten mit Gesichtern. Zudem lernen die Kinder, Gefühle als Signale ernst zu nehmen und den Umgang mit Gefühlen zu reflektieren.</p> <p><i>Gesundes Selbstwertgefühl:</i></p> <p>Ein wichtiges Ziel des „PFADE“-Programmes ist, dass jedes Kind über ein gesundes Selbstwertgefühl verfügt. Mit dem Ritual „Kinder der Woche“ (KDW) erhält jedes Kind einmal die Gelegenheit, besondere Aufgaben zu übernehmen und Privilegien zu genießen. Zudem erhält das Kind von der Lehrperson und den Mitschülerinnen- und schülern Komplimente. „PFADE“ möchte eine Komplimentkultur fördern.</p> <p><i>Selbstkontrolle:</i></p> <p>Ein zentraler Aspekt des „PFADE“-Programmes ist die Selbstkontrolle. Sie ist notwendig, damit ein kompetentes und überlegtes Meistern von Problemen gelingt. Die Kinder lernen, sich bei unangenehmen Gefühlen zu stoppen und sich zu beruhigen.</p> <p><i>Soziale Problemlösefertigkeiten:</i></p> <p>Trotz eines besonnenen Umgangs mit Reaktionen sind die Probleme meist noch nicht gelöst. Deshalb werden die Kinder mit Strategien vertraut gemacht, wie Probleme gelöst werden können.</p> <p><i>Umgang mit Freundschaften, Beziehungen, Konflikten:</i></p> <p>Für Kinder sind Freundschaften enorm wichtig. Sie gewinnen sogar im Verlaufe der Schulzeit noch an Gewicht. Sind die Beziehungen der Kinder</p> |

|                       |   |
|-----------------------|---|
|                       | <p>gestört, kann dies zu Störungen im Unterricht führen. „PFADE“ lehrt den Kindern den Umgang mit Freunden: Wie gehe ich auf jemanden zu? Wie schliesse ich Freundschaften? Zudem findet eine Auseinandersetzung mit den problematischen Seiten des Zusammenlebens statt: Klatsch, Verleumdung, Schuldzuweisungen, etc.</p> <p><i>Regeln des Zusammenlebens und Manieren:</i></p> <p>„PFADE“ legt grossen Wert auf die Arbeit mit Regeln. Diese sollen wenn immer möglich gemeinsam aufgestellt und reflektiert werden.</p> <p><i>Lern- und Organisationsstrategien:</i></p> <p>Diese Lektionen haben zum Ziel, die Selbstorganisation der Kinder zu fördern. So lernen die Kinder beispielsweise auch zu ihrer schulischen Motivation zu stehen oder eine solche zu entwickeln (vgl. Jünger, 2007).</p>                    |
| Methodik und Didaktik | <p>Das Programm wendet verschiedene Lehr- und Lernformen an. Es wird gezeichnet, Bildkarten werden eingesetzt, Rollenspiele werden inszeniert, Geschichten erzählt. Und dennoch erhält die Lehrperson auch Freiheiten für die individuelle Gestaltung der Lektionen. Zudem bietet das Programm eine Vielzahl an Büchervorschlägen an, die als Vertiefung eingesetzt werden können.</p>  |
| Lehrpersonen-einbezug | <p>Für das Gelingen der Durchführung von „PFADE“ ist eine grosse Motivation der Lehrperson unumgänglich. Entscheidet sich eine Lehrperson (sinnvollerweise die Klassenlehrperson) für die Durchführung des „PFADE“-Programms, so nimmt sie nach der Anmeldung an einer Informationsveranstaltung teil. Aufgrund der Klassengrösse und der Anzahl teilnehmender Lehrpersonen des Schulhauses wird eine Offerte für die Durchführung erstellt. Mit der Schulung (Aufwand zirka drei Tage) der Lehrpersonen startet das Projekt. Eine „PFADE“-Fachperson begleitet die Lehrperson besonders zu Beginn der Einführung, besucht diese im Unterricht und bietet ein Coaching an. Sinnvollerweise wird im Schulhaus eine für „PFADE“ verantwortliche Lehrperson bestimmt, welche den Kontakt zum Coach pflegt und koordiniert.</p> |
| Elterneinbezug        | <p>Das „PFADE“-Programm basiert auf der entwicklungstheoretischen Annahme, dass „Einflüsse aus verschiedenen Lebensbereichen im Laufe des Lebens miteinander in Wechselwirkung stehen und dabei fördernd oder hemmend auf prosoziale Kompetenzen von Heranwachsenden einwirken. Familiäre Faktoren bilden mit der Persönlichkeit des Kindes die Bedingungen für späteres Verhalten“ (Jünger, 2007, S. 15). Es wird somit</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>versucht, die Eltern soweit wie möglich im Rahmen eines schulischen Förderprogrammes einzubeziehen. Wichtig hierbei ist die Information der Eltern über Ziele und Inhalte. Zudem bringen die Kinder ein Kompliment-Dokument nach Hause, welches die Eltern ausfüllen. Ebenso sollen die Eltern die Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen und so einen Überblick über das Programm erhalten.</p>  |
| <p>Materialien<br/>(ISBN)</p>          | <p>Die Materialien sind nicht frei im Handel erhältlich, sondern werden an den Weiterbildungsveranstaltungen abgegeben.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstufe: Unterstufen-Ordner, Gefühlskarten für die Unterstufe, Posterset (5 Poster)</li> <li>• Mittelstufe: Mittelstufen-Ordner, Gefühlskarten für die Mittelstufe, Posterset (2 Poster)</li> </ul>  |
| <p>Dauer der<br/>Anwendung</p>         | <p>Das Programm enthält 60 Trainingslektionen à 45 Minuten und beinhalten die folgenden Module:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Empathie</li> <li>2. Emotion (35 Trainingslektionen)</li> <li>3. Selbstkontrolle</li> </ol> <p>Es wird empfohlen, regelmässig mit dem Programm zu arbeiten, mindestens zwei Mal pro Woche. Zudem sollte das Gelernte auch in sogenannten „normalen“ Lektionen angewandt werden, also unabhängig von den „PFADE-„Lektionen.</p> |
| <p>Verlag und<br/>Erscheinungsjahr</p> | <p>Schweizer Verlag: Institut für Erziehungswissenschaften Universität Zürich, 2010, <a href="http://www.pfade.ch">www.pfade.ch</a></p>  |

### 8.4.8 „Verhaltenstraining in der Grundschule“



|                      |  |
|----------------------|--|
| Autorinnen / Autoren | Franz Petermann, Ute Koglin, Heike Natzke und Nadoli von Marées  |
| Zielgruppe           | <p>Das Programm richtet sich an Kinder der Primarstufe, im Besonderen an jene der 3. und 4. Klasse. Es handelt sich um eine universelle Präventionsmassnahme und richtet sich somit an <u>alle</u> Schülerinnen und Schüler einer Klasse – unabhängig davon, ob diese aufgrund ihrer familiären Belastungen einer erhöhten Risikobelastung für Verhaltensstörungen ausgesetzt sind oder nicht.</p> <p>Das Programm kann auch mit kleineren oder gar im therapeutischen Einzelsetting eingesetzt werden.</p>  |
| Förderbereiche       | <p>Das Programm richtet sich im Besonderen an die Förderung von:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• emotionalen Kompetenzen,</li> <li>• sozialen Kompetenzen und</li> <li>• Moralentwicklung über die Förderung der Eigen- und Sozialverantwortung.</li> </ul>   |
| Programmkonzept      | <p>Jede Trainingseinheit folgt einem vorgegebenen Ablauf. So hören die Kinder das Hörspiel „Abenteuer auf Duesternbrook“, anschliessend werden sie in die Bearbeitung der Trainingsaufgabe eingeführt. Zum Schluss werden die Inhalte reflektiert und die Tokens im Rahmen des Verstärkungsplanes verteilt. Nachfolgend sind die Trainingseinheiten noch genauer beschrieben:</p> <p><i>Emotionale Kompetenz (Trainingseinheiten 1 bis 10):</i></p> <p>„Schwerpunkt dieses Themenbereichs bilden die Vertiefung von Emotionswissen, Stärkung der Selbstwahrnehmung grundlegender</p> |

|                              |   |
|------------------------------|---|
|                              | <p>Gefühle, Vertiefung der Selbstwahrnehmung unterschiedlicher Gefühlsintensitäten in bestimmten Situationen sowie das Einüben von Strategien zur bewussten Steuerung von Gefühlen und Verhalten“ (Petermann et al., 2007, S. 42).</p> <p><i>Soziale Kompetenz (Trainingseinheiten 11 bis 18):</i></p> <p>„Die Kinder lernen verschiedene Schritte der Verarbeitung sozialer Information kennen, wie etwa eine differenzierte Wahrnehmung von sozialen Situationen, die Bedeutung von Einfühlungsvermögen für ein friedliches Miteinander, das Finden vieler geeigneter Handlungsalternativen und das vorrausschauende Einbeziehen möglicher Konsequenzen in die eigene Handlungsplanung“ (ebd.).</p> <p><i>Eigen- und Sozialverantwortung (Trainingseinheiten 19 bis 26):</i></p> <p>In dieser Trainingseinheit werden die Kinder motiviert, sich mit Themen wie Gerechtigkeit, eigenverantwortliches Handeln und Zivilcourage auseinanderzusetzen, indem sie mit moralischen Dilemmata konfrontiert werden. Hierbei gilt der Grundsatz: „Behandle andere stets so, wie Du selbst behandelt werden willst“ (Petermann et al., 2007, S. 43).</p> <p>Das Programm verfolgt die folgenden Ziele auf der Ebene der Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung des Emotionswissens und -verständnisses</li> <li>• Sensibilisierung für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Emotionen</li> <li>• Vermittlung von Emotionsregulationsstrategien, insbesondere Ärgerkontrollstrategien</li> <li>• Verbesserung der Selbstkontrolle und Selbststeuerung</li> <li>• Förderung von Empathie</li> <li>• Förderung der sozialen Wahrnehmung</li> <li>• Sensibilisierung für soziale Interaktionsprozesse</li> <li>• Förderung des Problemlöse- und Konfliktmanagements</li> <li>• Förderung moralischer Wertmassstäbe im Hinblick auf Fairness, Selbstverantwortung, Zivilcourage sowie</li> <li>• Aufbau prosozialen Verhaltens (vgl. Petermann, 2007, S. 39)</li> </ul> |
| <p>Methodik und Didaktik</p> | <p>Die Methoden des Trainings orientieren sich an lerntheoretischen Konzepten, wie etwa dem</p>   |

|                           |   |
|---------------------------|---|
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstärkungslernen,</li> <li>• der Selbstbeobachtung,</li> <li>• dem Problemlöse- und dem Selbstinstruktionstraining (vgl. Petermann et al, 2007).</li> </ul> <p>Im Training wird mit vier Identifikationsfiguren aus verschiedenen Kulturen gearbeitet.</p>   |
| Lehrpersonen-<br>einbezug | <p>Für die Trainer und Trainerinnen (Lehrpersonen) formulieren die Autoren und Autorinnen folgende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermittlung von Basiswissen über emotionale Kompetenzen, soziale Informationsverarbeitung und soziale Fertigkeiten, die moralische Entwicklung von Kindern sowie problematisches Sozialverhalten im Kindesalter;</li> <li>• Vermittlung von Methoden zur Förderung positiver Trainer-Kind-Interaktionen als Grundlage eines tragfähigen Arbeitsbündnisses;</li> <li>• Vermittlung lernpsychologischer Grundlagen und der sich daraus ableitenden Interventionsstrategien zur Prävention und zum Abbau von Problemverhalten und zum Aufbau eines angemessenen Sozial- und Lernklimas in der Gruppe sowie</li> <li>• Vermittlung der Inhalte und Methoden des Verhaltenstrainings in der Grundschule (vgl. ebd.).</li> </ul> |
| Elterneinbezug            | <p>Das vorliegende Programm richtet sich ausdrücklich an Kinder und verzichtet im Sinne eines Mehrebenenprogrammes<sup>9</sup> auf präventive Massnahmen für Eltern und Lehrpersonen. Die Autoren und Autorinnen anerkennen jedoch, dass der Einbezug der Eltern grundsätzlich sehr wichtig wäre. Aus folgenden Gründen verzichten sie jedoch darauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• grosser Aufwand</li> <li>• Erfahrungen haben gezeigt, dass meistens nur engagierte Eltern teilnehmen, während die Eltern von gefährdeten Kinder oft fehlen</li> </ul> <p>Dennoch wird empfohlen, die Eltern mittels Elternabenden und Briefen</p>  |

<sup>9</sup> Mehrebenenprogramme kombinieren präventive Massnahmen für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrpersonen. Sie haben sich besonders bewährt, da sie alle Lebensbereiche eines Kindes miteinbeziehen. (vgl. Petermann et. al., 2007).

|                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | <p>über das Programm und das damit verbundene Vorgehen zu informieren. Denn ein Verhaltenstraining ist nur dann wirksam, wenn es gelingt, auch die Eltern miteinzubeziehen. „Dies ist besonders wichtig, da längerfristige Lerneffekte bei den Kindern vor allem dann zu erwarten sind, wenn die Kinder die Möglichkeit haben, die Trainingsinhalte auch zu Hause zu vertiefen und die gelernten Handlungsstrategien auf ihren Alltag zu übertragen“ (Petermann et al., 2007, S. 29). Zudem werden die Kinder aufgefordert, einige Hausaufgaben mit ihren Eltern zusammen zu lösen. Damit sollen die Trainingsinhalte auch auf das häusliche Leben übertragen werden.</p> <p>Für die Eltern formulieren die Autoren und Autorinnen folgende Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilisierung für die Inhalte des Trainings;</li> <li>• Verstärkung der Trainingseffekte durch vertiefende Übungen zu Hause und Elternbriefe sowie</li> <li>• Förderung von Nachhaltigkeit und Generalisierung der Trainingseffekte auf Situationen zu Hause und in der Freizeit der Kinder (vgl. Petermann et al., 2007).</li> </ul> |
| Materialien<br>(ISBN)          | <p>Das Programm besteht aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• einem Lehrerhandbuch und Kopiervorlagen</li> <li>• einer CD mit dem Hörspiel</li> </ul> <p>(ISBN: 978-3-8017-2017-9)</p>   |
| Dauer der<br>Anwendung         | <p>Das Training besteht aus 26 Trainingseinheiten, welche jeweils zwischen 45 bis 90 Minuten dauern. Die Trainings sollten in einer Frequenz von ein bis zwei Einheiten pro Woche durchgeführt werden, damit sie innerhalb eines Semesters abgeschlossen werden können. Die Trainingseinheiten sollten nicht direkt aufeinander folgen, damit es möglich ist, die Trainingsinhalte zu festigen und die erlernten Strategien im Alltag zu üben.</p> <p>Obwohl das Programm aus verschiedenen Trainingseinheiten besteht, sollen die vereinbarten Regeln auch im Alltag gelten und trainiert werden.</p>   |
| Verlag und<br>Erscheinungsjahr | Göttingen, Hogrefe Verlag GmbH & Co.   |



### 8.4.9 „Verhaltenstraining für Schulanfänger“



|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <p>Autorinnen / Autoren</p> | <p>Franz Petermann, Heike Natzke, Nicole Gerken und Hans-Jörg Walter</p>   |
| <p>Zielgruppe</p>           | <p>Das Programm richtet sich an Schulanfänger (1. und 2. Primarschulklasse). Das Training kann mit einer ganzen Schulklasse oder mit einer kleineren Gruppe durchgeführt werden. Ebenfalls ist es möglich, das Training im therapeutischen Einzelsetting durchzuführen. Einige Trainingseinheiten müssen hierfür aber angepasst werden (z.B. Singspiel, welches mehr als zwei Mitspieler bzw. Mitspielerinnen erfordert).</p> <p>Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund:</p> <p>Die Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass es hierfür eine besonders sorgfältige Einführung bedarf. Neben sprachlichen Verständnisproblemen müssen auch kulturelle Unterschiede wie beispielsweise der offene Umgang mit Emotionen, welcher nicht in allen Kulturen gleich gehandhabt wird, berücksichtigt werden. Das Herausarbeiten kultureller Unterschiede bietet sich an und kann ein wichtiger Schritt im interkulturellen Lernen der Kinder sein.</p> |
| <p>Förderbereiche</p>       | <p>Das Programm verfolgt das Ziel der rechtzeitigen und gezielten Verhaltensförderung von Kindern zu Beginn ihrer Schulzeit. Das Programm beinhaltet folgende Trainingsbereiche:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sozial-kognitive Kompetenzen</li> <li>2. Emotionale Kompetenzen</li> <li>3. Soziale Kompetenzen</li> </ol> <p>Im Weiteren hat das Programm zum Ziel, die Kinder für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen zu sensibilisieren und prosoziales</p>  |

|                 |  |
|-----------------|--|
|                 | Verhalten aufzubauen.  |
| Programmkonzept | <p>Nachfolgend wird der Aufbau des Trainings beschrieben. Den Rahmen für das gesamte Training bildet eine Schatzsuche. Begleitet werden die Kinder von der Handpuppe „Ferdi“, dem Chamäleon.</p> <p>Die Autoren und Autorinnen empfehlen, das Training wenn möglich zu Beginn eines Schultages durchzuführen, da gerade junge Kinder sich dann besser konzentrieren können.</p> <p><i>1. Trainingsgrundlagen (Lektionen 1 bis 3):</i></p> <p>Hier werden die Grundlagen des Trainings vermittelt und die Kinder machen sich gemeinsam auf Schatzsuche (begleitet von „Ferdi“). Zudem werden Trainingselemente wie ein Ruheritual, Gruppenregeln, ein Trainingsvertrag und ein Verstärkerplan eingeführt (vgl. Petermann et al., 2006, S. 45).</p> <p><i>2. Verbesserung der sozial-kognitiven Kompetenzen (Lektionen 4 bis 6):</i></p> <p>In dieser Trainingseinheit werden die sozial-kognitiven Kompetenzen der Kinder gestärkt. „Im Rahmen von spielerischen Übungen und unterstützt durch eine Selbstinstruktion lernen die Kinder die Vorteile einer differenzierten Wahrnehmung kennen. Ziel dieser Trainingsphase ist es, die Kinder zu einer genauen Beobachtung ihrer Umgebung anzuhalten. Der Schwerpunkt liegt dabei in der Auswertung visueller und auditiver Reize“ (Petermann et al., 2006, S. 47).</p> <p><i>3. Selbst- und Fremdwahrnehmung emotionaler Grundkategorien (Ärger, Angst, Trauer, Freude), Aufbau sozial-emotionaler Fertigkeiten, Aufbau von prosozialem Verhalten (Lektionen 7 bis 12):</i></p> <p>Ziel dieser Trainingseinheit ist es, den Umgang mit eigenen Gefühlen und jener der anderen zu verbessern. „Die Kinder erweitern in dieser Stufe ihre emotionalen und sozial-emotionalen Fertigkeiten wie das Erkennen und Benennen von Gefühlen sowie das Einfühlen in den Interaktionspartner als Voraussetzung für Hilfeverhalten, Aufschieben eigener Bedürfnisse und ein angemessenes Selbstbehauptungsvermögen“ (ebd.).</p> <p><i>4. Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen und angemessenem Problemlöseverhalten (Lektionen 13 bis 26):</i></p> <p>In dieser Stufe verbessern die Kinder ihr Konflikt- und Problemlösemanagement. Zudem werden die Themen der</p> |

|                       |  |
|-----------------------|--|
|                       | <p>vorhergehenden Stufen vertieft (vgl. ebd.).</p> <p>Auf der Ebene der Kinder verfolgt das Programm die folgenden Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserung der sozialen Wahrnehmung,</li> <li>• Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung für Gefühle,</li> <li>• Förderung emotionaler und sozial-emotionaler Fertigkeiten,</li> <li>• Förderung des Problemlöse- und Konfliktmanagements: Aufbau von Handlungsalternativen im Sinne angemessener Selbstbehauptung, angemessener Umgang mit Misserfolg und Kritik, Fähigkeit zur Zurückstellung eigener Bedürfnisse und Interessen an regelgeleitetem Verhalten,</li> <li>• Verbesserung der Selbstkontrolle und Selbststeuerung sowie</li> <li>• Aufbau prosozialen Verhaltens (vgl. Petermann et al., 2006, S. 44).</li> </ul> |
| Methodik und Didaktik | <p>Die Methoden des Trainings orientieren sich an lerntheoretischen Konzepten, wie etwa dem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verstärkungslernen,</li> <li>• Modelllernen,</li> <li>• und den Aspekten der Selbstwirksamkeit (vgl. Petermann et al., 2006).</li> </ul>  |
| Lehrpersonen-einbezug | <p>Die Autorinnen und Autoren beschreiben zusätzliche Fertigkeiten, über welche Lehrpersonen neben den fachlichen Kompetenzen verfügen müssen, damit der Umgang mit den Kindern im Klassenverband gelingt. So gilt es nicht nur, ein gutes Lernklima zu ermöglichen, sondern auch die Gruppenfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Gerade in diesem Alter ist es wichtig, die Kinder in der Entwicklung von positivem Sozialverhalten zu unterstützen. Um dies zu erreichen, schlagen die Autorinnen und Autoren ein <i>proaktives Lehrerverhalten</i> vor, welches an folgende Bedingungen geknüpft ist:</p> <p>Für die Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Festlegung von Verhaltensregeln, die für die gesamte Schule gelten (Pausenplatz, Gänge, etc.).</li> </ul>               |

|                       |   |
|-----------------------|---|
|                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindlicher Massnahmenkatalog, der für alle Lehrpersonen gilt</li> </ul> <p>Für das Klassenzimmer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau tragfähiger Lehrpersonen-Schüler-Beziehungen</li> <li>• Konsequente Verstärkung angemessenen Schüler- bzw. Schülerinnenverhaltens</li> <li>• Aktive Unterstützung der Kinder beim Erwerb sozialer Fertigkeiten</li> <li>• Konzeption und Durchführung strukturierter Unterrichtsstunden unter Einbindung von Ritualen</li> <li>• Aufbau transparenter Klassenregeln</li> <li>• Konsequente Sanktionierung von Regelverstössen</li> <li>• Klare und bestimmte Anweisungen geben</li> <li>• Loben der Kinder</li> </ul> <p>(vgl. Petermann et al., 2006, S. 33f).</p> |
| Elterneinbezug        | <p>Das Training sieht vor, dass die Eltern zu Beginn der Durchführung über Inhalte, Ziele, Methoden und Rahmenbedingungen informiert werden. Dies sollte nach Möglichkeit mittels eines Elternabends geschehen. Daneben empfiehlt es sich, die Eltern jeweils vor Beginn einer Trainingsstufe schriftlich über den Verlauf des Trainings zu informieren.</p>  |
| Materialien<br>(ISBN) | <p>Das Programm besteht aus folgenden Materialien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trainingshandbuch mit einem Theorieteil, einem ausführlichen Beschrieb der einzelnen Trainingslektionen und einem Trainerbeobachtungsbogen sowie einer CD mit Hörspielen und Liedern<br/>(ISBN: 978-3-8017-2011-7)</li> <li>• Arbeitsheft für die Kinder<br/>(ISBN: 978-3-8017-2027-8)</li> <li>• Trainerhandpuppe „Ferdī“, das Chamäleon</li> </ul>  |
| Dauer der Anwendung   | <p>Das Training umfasst 26 Schulstunden mit einer Frequenz von zwei Einheiten pro Woche. Es ist somit möglich, das Training innerhalb eines Semesters abzuschliessen.</p>   |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| Verlag und<br>Erscheinungsjahr | Göttingen, Hogrefe Verlag GmbH & Co, 2006 |
|--------------------------------|---|

## 9 Darstellung der Ergebnisse

Eine zusammenfassende Darstellung der Analyseergebnisse nach Haupt- und Unterkategorien findet sich im Anhang 1. Aufgrund dieser Auswertung konnten vier Typologien gebildet werden, die im Folgenden dargestellt werden. Zudem wird die Forschungsfrage beantwortet und die Hypothese 1 verifiziert.

### 9.1 Typologienbildung

Die Analyse hat aufgezeigt, dass die Resilienzfaktoren in unterschiedlicher Ausprägung oder gegebenenfalls gar nicht in den Programmen enthalten sind. Die tabellarische Übersicht (Tabelle 5) erlaubt zudem eine zusätzliche quantitative Auswertung nach Haupt- und Unterkategorien. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Inhalte der Tabelle 5 aufgegriffen, um aufzuzeigen, welche Programme in welchen Haupt- und Unterkategorien Zusprechungen aufweisen. In der Analyse wurde nicht eine quantitative Auswertung im Sinne einer Bestimmung der Anzahl Nennungen durchgeführt. Vielmehr geht es darum, aufzuzeigen, ob Inhalte den Haupt- und Unterkategorien zugeordnet werden können oder nicht. Im Kapitel 10 werden die Ergebnisse interpretiert.

Tabelle 5: Übersicht über die Haupt- und Unterkategorien der Analyse

| Hauptkategorie |  | Unterkategorie |  |
|----------------|--|----------------|--|
| 1              | Selbst- und Fremdwahrnehmung                       | 1.1            | Selbstkonzept                                      |
|                |  | 1.2            | Selbstwahrnehmung im engeren Sinne                 |
|                |  | 1.3            | Selbstreflexivität                                 |
|                |  | 1.4            | Fremdwahrnehmung                                   |
| 2              | Selbststeuerung bzw. Selbstregulation              | 2.1            | Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Gefühle |
|                |  | 2.2            | Emotionsregulation                                 |
|                |  | 2.3            | Kognitive und metakognitive Strategien             |
|                |  | 2.4            | Handlungsalternativen                              |
|                |  | 2.5            | Motivationale Selbstregulationsfähigkeiten         |
| 3              | Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung | 3.1            | Internale Kontrollüberzeugung                      |
|                |  | 3.2            | Realistischer Attributionsstil                     |
|                |  | 3.3            | Bewusstsein für eigene Stärken                     |
|                |  | 3.4            | Persönliche Verantwortungsübernahme                |
| 4              | Soziale Kompetenz                                  | 4.1            | Soziale Kognition                                  |
|                |  | 4.2            | Emotionale Kompetenz                               |

|   |                   |     |                                  |
|---|-------------------|-----|----------------------------------|
|   |                   | 4.3 | Intimitätsstrategie              |
|   |                   | 4.4 | Kompetentes Handeln              |
|   |                   | 4.5 | Kommunikative Kompetenz          |
| 5 | Umgang mit Stress | 5.1 | Einschätzung der Stresssituation |
|   |                   | 5.2 | Bewältigungsstrategie            |
|   |                   | 5.3 | Beachtung körperlicher Signale   |
| 6 | Problemlösen      | 6.1 | Problemanalyse                   |
|   |                   | 6.2 | Problemlösestrategien            |

Im Weiteren erlaubt die Analyse eine Typologisierung der Programme in folgende Kategorien:

- Programme, die alle Haupt- und Unterkategorien aller Resilienzfaktoren enthalten
- Programme, die eine oder zwei Unterkategorien nicht abdecken
- Programme, die mehr als zwei Haupt- und /oder Unterkategorien nicht abdecken
- Programme, die den Kategorien nicht eindeutig zugeordnet werden können

Im Folgenden soll diese Typologisierung genauer aufgezeigt und erläutert werden.

### 9.1.1 Programme, die alle Haupt- und Unterkategorien aller Resilienzfaktoren enthalten

In dieser Typologie findet sich nur ein Programm, nämlich:

- „PFADE“ (PF)

Wie in Tabelle 6 ersichtlich wird deutlich, dass für das Programm „Pfade“ alle Haupt- sowie Unterkategorien in der Analyse ausgemacht werden konnten. Es ist somit das einzige Förderprogramm, bei welchem alle Haupt- als auch Unterkategorien abgedeckt sind.

Tabelle 6: Programme, die alle Haupt- und Unterkategorien aller Resilienzfaktoren enthalten

|    |   |     |     |     |     |   |     |     |     |     |     |   |     |     |     |     |   |     |     |     |     |     |   |     |     |     |   |     |     |
|----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|---|-----|-----|
|    | 1 | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 1.4 | 2 | 2.1 | 2.2 | 2.3 | 2.4 | 2.5 | 3 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 4 | 4.1 | 4.2 | 4.3 | 4.4 | 4.5 | 5 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 6 | 6.1 | 6.2 |
| PF | x | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x | x   | x   |

Legende:

x: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

-: Das Programm weist **keine** Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

o: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie **nicht eindeutig** zugeordnet werden können.

### 9.1.2 Programme, die eine oder zwei Unterkategorien nicht abdecken

In dieser Typologie finden sich die folgenden Programme:

- „Lubo aus dem All“ (LA)
- „Verhaltenstraining für Grundschüler“ (VG)
- „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ (VS)

Die drei Programme dieser Typologie enthalten alle Resilienzfaktoren in den Hauptkategorien, jedoch konnten verschiedentlich keine Unterkategorien zugewiesen werden, wobei davon nicht mehr als zwei Unterkategorien betroffen sind (siehe Tabelle 7).

Das Programm „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ verfügt nicht über Inhalte, welche die *Motivationalen Selbstregulationsfähigkeiten* fördern würden. Ebenso wird auf eine Förderung des *Bewusstseins für eigene Stärken* verzichtet. Das Programm „Lubo aus dem All“ verfügt nur über eine Unterkategorie, welche nicht berücksichtigt wird, so konnten keinerlei Hinweise für die Förderung von *Intimitätsstrategien* ausgemacht werden. Das Programm „Verhaltenstraining für Grundschüler“ verzichtet auf den Einbezug *Körperlicher Signale* in Stresssituationen sowie auf die Ausbildung des *Selbstkonzepts*.

Tabelle 7: Programme, die eine oder zwei Unterkategorien nicht abdecken

|    | 1 | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 1.4 | 2 | 2.1 | 2.2 | 2.3 | 2.4 | 2.5 | 3 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 4 | 4.1 | 4.2 | 4.3 | 4.4 | 4.5 | 5 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 6 | 6.1 | 6.2 |   |
|----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|---|-----|-----|---|
| LA | x | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | -   | x   | x | x   | x   | x   | x | x   | x   | x |
| VG | x | -   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | - | x   | x   | x |
| VS | x | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | -   | x | x   | x   | -   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x | x   | x   | x |

Legende:

x: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

-: Das Programm weist **keine** Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

o: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie **nicht eindeutig** zugeordnet werden können.



### 9.1.3 Programme, die mehr als zwei Haupt- und / oder Unterkategorien nicht abdecken

In dieser Typologie finden sich die folgenden Programme:

- „ALF- Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten“ (AL)
- „Faustlos“ (FS)
- „Fit und stark fürs Leben“ (FL)

Die Programme „ALF- Lebenskompetenzen und Fertigkeiten“, „Faustlos“ und „Fit und stark fürs Leben“ sind jene Programme, welche mehr als zwei Unterkategorien aufweisen, die nicht abgedeckt sind (vgl. Tabelle 8). Weiter vernachlässigt „ALF- Lebenskompetenzen und Fertigkeiten“ in der Hauptkategorie *Selbststeuerung bzw. Selbstregulation* vier der dazugehörigen Unterkategorien gänzlich. Zudem werden im Programm „Fit und stark fürs Leben“ den Unterkategorien *Kognitive und metakognitive Strategie, Handlungsalternativen* und *Persönliche Verantwortungsübernahme* keinerlei Beachtung geschenkt. Wie in Tabelle 8 ersichtlich, sind noch weitere Unterkategorien nicht abgedeckt, auf welche an dieser Stelle aber nicht im Besonderen eingegangen wird.

Tabelle 8: Programme, die mehr als zwei Haupt- und / oder Unterkategorien nicht abdecken

|    | 1 | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 1.4 | 2 | 2.1 | 2.2 | 2.3 | 2.4 | 2.5 | 3 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 4 | 4.1 | 4.2 | 4.3 | 4.4 | 4.5 | 5 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 6 | 6.1 | 6.2 |
|----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|---|-----|-----|
| AL | x | x   | x   | -   | -   | x | -   | x   | -   | -   | -   | x | x   | x   | -   | x   | x | -   | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x | x   | x   |
| FS | x | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | -   | -   | -   | x | x   | x   | x   | -   | x | x   | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x | x   | x   |
| FL | x | -   | x   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | -   | x | x   | x   | -   | -   | x | x   | x   | -   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x | x   | x   |

Legende:

x: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

-: Das Programm weist **keine** Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

o: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie **nicht eindeutig** zugeordnet werden können.

### 9.1.4 Programme, die den Kategorien nicht eindeutig zugeordnet werden konnten

In dieser Typologie finden sich die folgenden Programme:

- „Kieselschule“ (KS)
- „Kinderpsychodrama“ (KP)

In der Analyse konnten zwei Programme eruiert werden, bei welchen es nur bedingt möglich war, die Inhalte den Kategorien zuzuordnen (vgl. Tabelle 9). Es sind dies: die „Kieselschule“ und das „Kinderpsychodrama“. Im Kapitel 10 wird dieser Aspekt noch genauer reflektiert.

Tabelle 9: Programme, die den Kategorien nicht eindeutig zugeordnet werden konnten

|    | 1 | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 1.4 | 2 | 2.1 | 2.2 | 2.3 | 2.4 | 2.5 | 3 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 4 | 4.1 | 4.2 | 4.3 | 4.4 | 4.5 | 5 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 6 | 6.1 | 6.2 |
|----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|---|-----|-----|
| KS | o | o   | o   | o   | o   | x | o   | x   | -   | -   | -   | o | o   | o   | o   | o   | x | x   | x   | x   | x   | -   | x | -   | x   | x   | - | -   | -   |
| KP | x | x   | x   | x   | x   | x | x   | x   | -   | x   | o   | x | x   | o   | x   | x   | x | x   | x   | x   | x   | x   | o | o   | o   | o   | x | x   | x   |

Legende:

x: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

-: Das Programm weist **keine** Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

o: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie **nicht eindeutig** zugeordnet werden können.

## 9.2 Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel soll die folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Welche Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes sind in den ausgewählten pädagogischen Förderprogrammen vorhanden und welche werden vernachlässigt?

In der nachfolgenden Tabelle (Tab. 10) wird deutlich, dass in *allen* pädagogischen Förderprogrammen Resilienzfaktoren gefunden werden konnten. Es wird ersichtlich, dass die Resilienzfaktoren in den Hauptkategorien bei den meisten Programmen vertreten sind. Der Resilienzfaktor *Soziale Kompetenz* konnte gar in allen Programmen mit Hilfe der Analyse gefunden werden. Mit sieben Nennungen ist der Resilienzfaktor *Selbststeuerung bzw. Selbstregulation* am wenigsten häufig vertreten.

Zudem konnten in den meisten Programmen auch die Unterkategorien zugeordnet werden. So sind das *Kompetente Handeln*, die *Emotionale Kompetenz* und die *Emotionsregulation* in allen Programmen vorhanden. Mit einer Nennung in nur drei Programmen fällt die *Motivationale Selbstregulation* auf. Dieser Bereich wird somit in den meisten Programmen vernachlässigt.

Die Beantwortung der Fragestellung lautet folglich, dass in sieben der neun untersuchten Programme die folgenden Resilienzfaktoren gefunden werden konnten:

- *Selbst- und Fremdwahrnehmung*
- *Selbststeuerung bzw. Selbstregulation*
- *Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung*
- *Soziale Kompetenz*
- *Umgang mit Stress*
- *Problemlösen*

Bei zwei Programmen konnten nicht alle Resilienzfaktoren ausgemacht werden. Die „Kieselschule“ verfügt nicht über Inhalte, welche dem Resilienzfaktor *Umgang mit Stress* zugeordnet werden konnten. Ebenso war es nicht möglich, die Resilienzfaktoren *Selbst- und Fremdwahrnehmung* und *Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung* eindeutig zuzuordnen. Das Programm „Kinderpsychodrama“ verfügt im Weiteren über keine eindeutigen Zuordnungen beim Resilienzfaktor *Umgang mit Stress*.

Mit der Beantwortung der Forschungsfrage lässt sich auch die Hypothese 1 positiv bestätigen, welche wie folgt lautet:

Hypothese 1:

Wir gehen davon aus, dass in den Programmen Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes enthalten sind.

Tabelle 10: Anzahl Programme pro Haupt- und Unterkategorie

|                  | 1 | 1.1 | 1.2 | 1.3 | 1.4 | 2 | 2.1 | 2.2 | 2.3 | 2.4 | 2.5 | 3 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 4 | 4.1 | 4.2 | 4.3 | 4.4 | 4.5 | 5 | 5.1 | 5.2 | 5.3 | 6 | 6.1 | 6.2 |
|------------------|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|---|-----|-----|
| Anzahl Programme | 8 | 6   | 8   | 7   | 7   | 9 | 7   | 9   | 5   | 6   | 3   | 8 | 8   | 7   | 5   | 6   | 9 | 8   | 9   | 7   | 9   | 8   | 8 | 7   | 8   | 7   | 8 | 8   | 8   |

Im nachfolgenden Kapitel werden die aus der Analyse gewonnenen Ergebnisse interpretiert und diskutiert.

## 10 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

In der Analyse konnte positiv festgestellt werden, dass die allermeisten Programme eine Vielzahl an Resilienzfaktoren enthalten, auch wenn sich sieben der neun Programme nicht zwingenderweise der Resilienzförderung verschrieben haben. Einzig die Programme „Lubo aus dem All“ und das „Kinderpsychodrama“ beschreiben in ihren Konzepten die Resilienzförderung explizit.

Im Folgenden soll versucht werden, Gründe für das Auftreten oder Fehlen von Resilienzfaktoren aufzuzeigen. Da es sich um Förderprogramme handelt, die vorwiegend im schulischen Kontext zu Anwendung kommen, soll die Verbindung zur Schule hergestellt werden. Im Weiteren werden mögliche Konsequenzen der Ergebnisse und Erkenntnisse abgeleitet und aufgezeigt.

Die Resilienzfaktoren der *Sozialen Kompetenz* sowie der *Selbststeuerung bzw. Selbstregulation* und die Unterkategorien *Emotionsregulierung*, *Emotionale Kompetenz* und *Kompetentes Handeln* konnten in allen Programmen ausgemacht werden. Im Folgenden soll versucht werden, Gründe für diese Häufung aufzuzeigen.

*Soziale Kompetenz* spielt im täglichen Zusammenleben von Menschen und vor allem auch im schulischen Alltag eine wichtige Rolle. So kommt sie zum Tragen, wenn es beispielsweise darum geht, Beziehungen zu anderen Kindern aufzubauen oder wenn es gilt, in der Schule aufmerksam zu sein. Verfügt ein Kind über *Emotionale Kompetenz*, schafft es sich zudem eine gute Grundlage für jede Interaktion und vermag sich in andere hineinzusetzen und Empathie zu zeigen. Es gelingt ihm, sich in seinem Alltag durch *Kompetentes Handeln* zurechtzufinden. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Zusammenleben von Menschen ist die *Emotionsregulierung*. Kann ein Kind seine Gefühle regulieren, wird es als kompetent wahrgenommen. Es liegt somit auf der Hand, dass gerade jene Programme, welche sich auf den schulischen Kontext ausgerichtet haben, ein Interesse daran bekunden, diese Resilienzfaktoren zu stärken.

In der Analyse konnten zwei Programme eruiert werden, die über Inhalte verfügen, welche sich nicht eindeutig den Haupt- und Unterkategorien zuordnen liessen. Beiden Programmen ist gemeinsam, dass sie über aussergewöhnliche Ansätze verfügen, um Kinder in ihren Kompetenzen zu stärken. Im Folgenden wird genauer auf diese beiden Programme eingegangen.

### *Die „Kieselschule“:*

Die „Kieselschule“ basiert auf einem musikalischen Ansatz, bei welchem mit Kieselsteinen die verschiedensten Klänge erzeugt werden. Die Musik wirkt als Medium, welches den Kindern ermöglicht, sich einzugeben, sich anzupassen, verschiedene Stimmungen zu erzeugen und den Emotionen Ausdruck zu verleihen. Die „Kieselschule“ funktioniert folglich nicht auf einer kognitiven oder gar metakognitiven Ebene. Die Förderbereiche werden nicht mit den Kindern besprochen

oder ihnen gelehrt. Vielmehr soll die Förderung durch das gemeinsame Musizieren passieren. Viele Resilienzfaktoren werden daher also nur in indirekter Weise angesprochen und konnten in der Analyse nicht klar zugeordnet werden. Auffällig verhielt sich beispielsweise die Hauptkategorie *Selbst- und Fremdwahrnehmung* mit ihren Unterkategorien. Obwohl hier keine eindeutigen Zuordnungen vorgenommen werden konnten, muss doch davon ausgegangen werden, dass diese Bereiche im Musikspiel gefördert werden. Denn für ein gelingendes Musizieren ist es Voraussetzung, das eigene und das Spiel der anderen wahrzunehmen.

#### *Das „Kinderpsychodrama“:*

Das „Kinderpsychodrama“ basiert auf dem Ansatz des Psychodramas. Hierbei wird eine Frage oder ein Problem in einer Gruppe szenisch umgesetzt. In der Analyse des Programmes konnte festgestellt werden, dass viele Resilienzfaktoren abgedeckt werden. Schwierigkeiten bezüglich der Zuordnung bereitete jedoch der Resilienzfaktor *Umgang mit Stress* mit seinen Unterkategorien. Zudem fehlt die Unterkategorie der *Kognitiven und metakognitiven Strategien*. Möglicherweise ist eine szenische Umsetzung dieser Kategorien nur bedingt möglich, was ein Fehlen erklären würde.

Wie bereits erwähnt, konnte erfreulicherweise allen Programmen eine Vielzahl von Resilienzfaktoren zugeordnet werden. Dennoch erscheint es im Rahmen dieser Arbeit wichtig, auf verschiedene Qualitätsmerkmale hinzuweisen, welche so jedoch nicht Bestandteil der Analyse sind. Diese Merkmale basieren vielmehr auf der persönlichen Meinung der Autorinnen dieser Arbeit und sollen nicht als Teil der Analyse verstanden werden. In der intensiven Auseinandersetzung mit dem Textmaterial hat sich gezeigt, dass grosse Qualitätsunterschiede zwischen den Programmen bestehen, insbesondere hinsichtlich der Intensität und Tiefe, mit welchen die Inhalte vermittelt werden. Das Programm „ALF- Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten“ deckt zwar, wie in der Analyse festgestellt, eine Vielzahl von Resilienzfaktoren ab, diese werden jedoch in solch einer Kürze mit Hilfe von vielleicht ein bis zwei Arbeitsblättern vermittelt, dass Zweifel aufkommen, ob es sich dabei um eine nachhaltige Förderung handelt und ob hierbei eine echte Auseinandersetzung stattfinden kann. Dem gegenüber steht „PFADE“, welches als einziges Programm alle Haupt- und Nebenkategorien abzudecken vermochte. „PFADE“ verfügt über einen sehr fundierten Theorieteil und äusserst genau beschriebene Lektionseinheiten, welche eine vertiefte Arbeit an einem Themenbereich zulassen. Zudem empfehlen die Autorinnen und Autoren den täglichen Einbezug des Gelernten in den Unterricht, um es zu vertiefen. Somit wird auch dem Anspruch der Nachhaltigkeit besser Rechnung getragen.

Im Folgenden soll ein weiterer wichtiger Aspekt diskutiert werden: die Rolle der Lehrperson. Alle neun Programme weisen auf die wichtige Rolle der Lehrpersonen hin und empfehlen dringend, eine intensive Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten. Verschiedene Programme wie beispielsweise „Alf“, „Faustlos“, „Kieselschule“ und „Lubo aus dem All“ bieten Lehrpersonenfortbildungskurse an. Einen Schritt weiter geht „PFADE“: Ohne eine obligatorische Weiterbildung des ganzen Kollegiums wird das Unterrichtsmaterial für die Durchführung des „PFADE“-Programmes nicht zur Verfügung gestellt.

Neben dem theoretischen Hintergrundwissen sollten Lehrpersonen nach Meinung der Autorinnen aber als wichtige Voraussetzung über eine „*resilienzfördernde Grundhaltung*“ verfügen. Dies bedingt einerseits, dass Lehrpersonen sich ihrer tragenden Rolle bewusst sind, dass sie, wie Forschungsergebnisse belegen, als *wichtiger Schutzfaktor der Kinder* wirken können und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, „dass ein Kind gegenüber Belastungen besser gewappnet ist und erfolgreicher mit Problemsituationen umgehen kann“ (Wustmann, 2011, S. 46). Die Lehrperson soll eine *tragfähige Beziehung* zu den ihr anvertrauten Kindern aufbauen und pflegen. Ebenso wichtig ist, dieses „positive Bild vom Kind“ zu verinnerlichen, das der Resilienzforschung zugrunde liegt: „Kinder sind fähig und kompetent, auch schwierige Lebensumstände und -situationen zu meistern – dies allerdings umso besser, wenn sie in ihrem Bewältigungsprozess bzw. in der Entwicklung dieser wichtigen Lebenskompetenzen frühzeitig unterstützt und bestärkt werden“ (Wustmann, 2011, S. 150). Mit den abschliessenden Worten von Werner soll dieses Kapitel beendet werden und zugleich die nachfolgende Hypothese verifiziert werden:

#### Hypothese 2:

Die Lehrperson spielt eine entscheidende Rolle bei der Durchführung von pädagogischen Förderprogrammen.

„Die Lebensgeschichten der widerstandfähigen Kinder lehren uns, dass sich Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn sie Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sich Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können“ (Werner, 1997, S. 202).

## 11 Zusammenfassende Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Aus der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse der Analyse und den theoretischen Erkenntnissen lassen sich Schlussfolgerungen für die pädagogische bzw. heilpädagogische Praxis ableiten.

Wie in dieser Arbeit aufgezeigt wurde, belegen namhafte Forscher und Forscherinnen, dass bei der Förderung von Resilienz der Lehrperson eine entscheidende Rolle zukommt. Eine Auseinandersetzung der Lehrperson mit ihren *Beziehungs-, Interaktions- und Erziehungskompetenzen* ist, wie in Kapitel 5.3.2 deutlich aufgezeigt, unabdingbar. Es wurde auch auf verschiedene Anforderungen bei der Auswahl und Durchführung von pädagogischen Förderprogrammen hingewiesen. An Resilienzförderung interessierte Pädagogen und Pädagoginnen finden in dieser Arbeit eine Auswahl von Programmen, die Resilienzfaktoren auf der Ebene des Kindes beinhalten. Wer Resilienz in seinem Unterricht fördern möchte, sollte sich darüber im Klaren sein, dass hierfür Zeit aufgewendet werden muss. Die Inhalte eines

Programmes sollen immer wieder auch im regulären Unterricht Einzug halten können und „im Alltag gelebt werden“.

Zu einer sorgfältigen Auswahl eines Programms sollten die in Kapitel 5.1.2 genannten Kriterien einbezogen werden. Eine Weiterbildung der Lehrpersonen vor der Durchführung eines Förderprogramms ist unumgänglich.

Wustmann (2004, S. 150) nennt weitere Aspekte, die bei der Durchführung präventiver Massnahmen zur Förderung von Resilienz Beachtung finden können:

- die Entwicklung eines schulischen Gesamtkonzepts zur Resilienzförderung;
- die Vernetzung der Schule mit anderen psychosozialen, medizinisch-gesundheitlichen und kommunalen Einrichtungen;
- Zusammenarbeit mit Eltern und verstärkte Angebote zur frühzeitigen Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen;
- eine Gewährleistung und Verbesserung personeller, materieller und räumlicher Kapazitäten und Rahmenbedingungen.

Wie in Kapitel 5.3.3 beschrieben sollte, die *Schule als Ganzes zu einem Ort der Resilienzförderung werden*.

## 12 Reflexion

In diesem Kapitel soll der Forschungsprozess reflektiert werden und als Abschluss der Arbeit auch Grenzen der Resilienzförderung angesprochen werden.

### 12.1 Reflexion des Forschungsprozesses

Zur Reflexion des Forschungsprozesses werden die fünf Postulate qualitativen Denkens von Mayring beigezogen (vgl. Mayring, 2002, S. 19-23):

Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein.

In der vorliegenden Arbeit stehen die Ergebnisse der Resilienzforschung und die Möglichkeiten der Resilienzförderung im Mittelpunkt. Schicksale von einzelnen Menschen, ihre Einzigartigkeit und Kontextgebundenheit müssen Gegenstand weiterführender Forschungsarbeiten sein. So könnten direkte Kontakte mit Menschen, die mit einer schwierigen Vorgeschichte belastet sind, z.B. durch Interviews in Einzelfallanalysen, die vorliegende Forschungsarbeit auf wertvolle Weise ergänzen und veranschaulichen.

Postulat 2: Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.

Ein Grossteil der Forschungsarbeit wurde für die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen verwendet. Es zeigte sich darin die unermessliche Komplexität des Forschungsgegenstandes Resilienz. Eine grosse Schwierigkeit in diesem Prozess waren die unterschiedlichen und zum Teil sogar widersprüchlichen Definitionen zu verschiedenen Begriffen. Auch namhafte Autoren und Autorinnen unterliessen es manchmal, oft verwendete Begriffe genau zu definieren. Es werden z.B. die empirisch festgelegten personalen Resilienzfaktoren unterschiedlich oder nur ungenügend definiert. So wäre es doch interessant und wichtig, Begriffe, die in der Resilienzforschung verwendet werden, für diesen Forschungskontext zu definieren. Die Autorinnen dieser Arbeit mussten demzufolge oft auf Begriffsdefinitionen zurückgreifen, die in einem anderen Forschungskontext entstanden sind. Dies könnte ein Schwachpunkt der Arbeit bilden. So weist Wieland in dieser Begriffsdiskussion darauf hin, „dass das Konstrukt durch theoretische Arbeit und eine davon angestossene empirische Forschung weiter präzisiert werden muss und dass erst dann die Spezifika von Resilienzförderung sich werden bestimmen lassen“ (2011, S. 184).

Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.

Das Postulat weist darauf hin, dass von Menschen Gestaltetes und Hervorgebrachtes immer mit subjektiven Intentionen und Vorstellungen verbunden ist. Im Zusammenhang dieser Arbeit kann dies bedeuten, dass auch die Vorstellung von dem, was als Resilienz oder als resilientes Handeln betrachtet wird, der subjektiven Betrachtung und Bewertung unterliegt. So war es nicht im Fokus dieser Masterthese, persönliche, subjektive Definitionen von Resilienz einzubeziehen. Dies wird in dieser Arbeit vernachlässigt und könnte aber Gegenstand weiterer qualitativer Forschungsarbeit sein.

Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.

Jeder forschende Zugang zur Realität bringt eine Verzerrung mit sich (vgl. Mayring, 2002, S. 23). „Qualitativer Forschung geht es darum, diese Unschärfen zu verringern, indem gefordert wird, möglichst nahe an der natürlichen, alltäglichen Lebenssituation anzuknüpfen“ (Mayring, 2002, S. 23). Eine Weiterentwicklung dieser Arbeit könnte diesem Postulat zufolge eine Evaluation der Umsetzung eines analysierten pädagogischen Förderprogrammes sein. Nur so kann die Alltagstauglichkeit untersucht werden.



Postulat 5: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden.

Hinsichtlich dieses Postulats gilt es, die Analyseergebnisse dieser Forschungsarbeit im Hinblick auf die Umsetzung der analysierten Förderprogramme zu relativieren. So kann durch die Feststellung, dass die analysierten Förderprogramme Resilienzfaktoren enthalten, nicht darauf geschlossen werden, dass sie auch diese Resilienzfaktoren bei einem Kind fördern können. Dies können nur längsschnittlich angelegte, biografische Studien belegen.

Im nächsten Kapitel werden die Möglichkeiten der Resilienzförderung durch pädagogische Förderprogramme kritisch hinterfragt.

## 12.2 Grenzen der Resilienzförderung

In präventiv ausgerichteten pädagogischen Handlungsfeldern spielt die Resilienzförderung eine zunehmend wichtige Rolle (vgl. Fingerle, 2011). Damit verknüpft sind Hoffnungen, Ideen und Konzepte zu entwickeln oder Förderprogramme umsetzen zu können, die Kindern mit ungünstigen Voraussetzungen zu wichtigen Entwicklungsschritten verhelfen sollen. Verschiedene Autoren und Autorinnen stehen der Resilienzförderung aber eher skeptisch gegenüber. So gibt Fingerle (2011, S. 216) zu bedenken, ohne die Notwendigkeit von Präventions- und Förderprogrammen in Frage zu stellen, dass mit Programmen, die sich nur auf die Förderung von personalen Ressourcen konzentrieren, bei wenigen Personen langfristig positive Entwicklungseffekte zu erwarten sind. Er bemerkt auch, dass sich die Frage, ob ein Förderprogramm bei einem Kind tatsächlich Resilienz fördern kann, nur beantworten lässt, wenn belastende Umstände eintreten. „Gemäss der probabilistischen Natur des Resilienzphänomens sind Ressourcen keine Faktoren, die in jedem Falle positive Ergebnisse nach sich ziehen“ (2011, S. 215). Der Evaluationszeitraum solcher Programme muss dementsprechend auf sehr lange Zeiträume ausgedehnt werden. Fingerle weist auch auf die Notwendigkeit und Qualität der personalen Ressourcen hin, auf die Anleitung, Beratung und Begleitung. Göppel bekräftigt diese Sicht mit dem Verweis auf die Erkenntnisse der Bindungsforschung. Eine sichere Bindung ist nicht etwas, was man „bei einem Kind mit einer prekären Vorgeschichte einfach durch ein paar geschickte pädagogische Kniffe und Arrangements hervorzaubern kann“ (2011, S. 393). Dieser Autor weist ebenfalls darauf hin, dass es bei so manchem materialreich ausgestatteten und ausgeklügelten Programm mehr auf die einzelne Lehrperson, die das Programm umsetzt, ankommt (2011, S. 399). Römer bemerkt kritisch: „Manche Förderprogramme lesen sich, obgleich anders gemeint, gerade wegen des sanften Vokabulars, ein wenig, als ob dabei ein nettes Kind herauskäme“ (2011, S. 665). Er weist darauf hin, dass „nicht jeder auf Resilienzförderung antworten wird und man es bei individueller Hilfe, freilich in grosser Zahl, wird belassen müssen“ (2011, S. 665). Es darf nach Göppel auch nicht der

Sinn und Zweck von Resilienzförderung sein, Kinder für unerträgliche Verhältnisse fit zu machen (2011, S. 393). Bei Hahn (2011), der die schwierige Arbeit mit Roma-Kindern schildert, wird deutlich, wie schwer es oft zu entscheiden ist, ob Unangepasstheit dem Menschen hilft oder seine Entwicklung blockiert. Schliesslich fordert Zander aus gesellschaftspolitischer Sicht, dass Resilienzförderung politisches Handeln nicht ersetzen und nicht als Alibi herhalten kann, um gesellschaftliche Schief lagen und Probleme nicht anzugehen (2011, S. 30). Römer spricht auch das wichtige Thema der Toleranz an:

„Resilienz und Gesellschaft werden ohne Reibungsverluste nicht miteinander auskommen, und das ist beileibe nicht nur eine Anforderung an die ohnehin schon vorhandene Biegsamkeit derer, die aus schwierigen Verhältnissen kommend, sich dank ihrer Resilienz durchbeissen, sondern erst recht eine heftige Frage nach der Toleranzbreite und –bereitschaft unserer Gesellschaft. Toleranz zeigt sich bekanntlich erst dann, wenn man auf jemanden trifft, der es einem schwer macht“ (2011, S. 666).

### 12.3 Ausblick

Die Kenntnis der protektiven Faktoren bzw. der Resilienzfaktoren können für die Entwicklung und Konzipierung von Präventionsmassnahmen und für alle pädagogisch tätigen Personen von grosser Bedeutung sein. Durch die Ergebnisse der Resilienzforschung werden wichtige Anhaltspunkte geliefert, welche Grundlagen und Unterstützungen Kinder brauchen, um eine Chance zu erhalten, sich trotz schwierigen Lebensumständen positiv entwickeln zu können. Erziehungspersonen erhalten wertvolle Hinweise, wie die alltägliche Erziehungs- und Bildungspraxis Kinder noch mehr stärken kann.

Die Autorinnen dieser Arbeit begegnen in ihrer heilpädagogischen Tätigkeit täglich Kindern, die in schwierigen Verhältnissen aufwachsen müssen. Der berufspraktische und der persönliche Erkenntnisgewinn durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Resilienz sind dementsprechend sehr hoch. So ist während dem Arbeitsprozess das Bedürfnis gewachsen, den Lehrpersonen des Schulzentrums das Thema Resilienz näher zu bringen. Die Autorinnen erachten es auch als sehr wichtig, dass sich die Lehrpersonen in ihren Beziehungs- und Interaktionsfähigkeiten durch entsprechende Unterstützungsangebote weiterentwickeln. „Resilienz und Resilienzförderung haben schliesslich auch etwas mit Liebesfähigkeit zu tun, und zwar bei demjenigen, der hilft, ebenso wie bei jenen, die sich mitten im schwierigen Leben für neue Möglichkeiten öffnen“ (Römer, 2011, S. 666). Als erster Schritt ist geplant, in nächster Zeit dem Unterrichtsteam Erkenntnisse zum Thema weiterzugeben und eine Auswahl an pädagogischen Förderprogrammen vorzustellen. Neben den praktischen Handlungsmöglichkeiten, die sich durch die Auseinandersetzung mit den Förderprogrammen ergeben haben, ist es für die Autorinnen auch ein Bedürfnis, für Toleranz zu werben. Toleranz gegenüber Kindern, die es schwer haben in unserem engmaschigen Schulsystem. Die integrierte Schule bietet dazu zwar neue Chancen, aber auch viele Fallstricke.

So kann gerade eine integrierte Schulung die Tendenz verstärken, aus jedem kleinen Defizit einen Förderbedarf zu machen.

Beim aktuellen Forschungsstand bleiben dennoch Fragen zur Wirkungsweise von Resilienz und Resilienzförderung offen. Diese können Gegenstand weiterer Forschungsarbeiten sein. Einige dieser Fragen seien hier erwähnt und sollen auch zu kritischen Schlussgedanken anregen:

- Wessen Resilienz soll gefördert werden?
- Wer definiert das damit verbundene Ziel?
- Wem soll sie nützen?
- Kann sich Resilienz auch in sozialunverträglichen Handlungsmustern zeigen?

Trotz eindrucklichen Fortschritten dieses jungen Forschungsgebiets lässt sich das Gelingen mancher Lebensgeschichten wohl nicht nur mit dem Vorhandensein von Resilienzfaktoren erklären. Das Verfolgen und Miterleben der Entwicklungsgeschichten von Kindern, die schwierige Lebensumstände auf positive Weise meistern, hinterlässt bei den Autorinnen einfach Staunen und Bewunderung.

Den Schlusspunkt dieser Arbeit bilden zwei Zitate, die dem Nachwort von Römer zum Werk *Handbuch Resilienzförderung* entnommen wurde (2011, S. 673 bzw. S. 675):

Resilienz ist farbig, bunt, schillernd. Sollen die Resilienzgeförderten dann unter uns dauerhaft willkommen sein, müssen wir sie zu schätzen wissen und uns an ihre Präsenz gewöhnen *mögen*. Resilienzförderung bedeutet auch, Randständiges in die Mitte zu holen.

Resilienz bedeutet auch, seine Herkunft nicht zu verachten und zu vergessen, sondern bewusst damit zu leben.

## 13 Verzeichnisse

### 13.1 Abbildungsverzeichnis

|   |    |
|---|----|
| Abbildung 1: Risikoerhöhende und –mildernde Bedingungen in der kindlichen Entwicklung | 43 |
| Abbildung 2: Haupteffekt-Modell   | 45 |
| Abbildung 3: Mediatoren-Modell  | 46 |
| Abbildung 4: Modell der Interaktion   | 47 |
| Abbildung 5: Rahmenmodell von Resilienz   | 49 |

### 13.2 Tabellenverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| Tabelle 1: Beispiele von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter  | 15  |
| Tabelle 2: Schutzfaktoren der „Kauai-Studie“, der „Mannheimer Risikokinderstudie“ und der „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ | 33  |
| Tabelle 3: Zentrale empirisch belegte protektive Faktoren   | 41  |
| Tabelle 4: Gesamtübersicht Förderprogramme  | 74  |
| Tabelle 5: Übersicht über die Haupt- und Unterkategorien der Analyse  | 110 |
| Tabelle 6: Programme, die alle Haupt- und Unterkategorien aller Resilienzfaktoren enthalten                                     | 111 |
| Tabelle 7: Programme, die eine oder zwei Unterkategorien nicht abdecken   | 112 |
| Tabelle 8: Programme, die mehr als zwei Haupt- und / oder Unterkategorien nicht abdecken  | 113 |
| Tabelle 9: Programme, die den Kategorien nicht eindeutig zugeordnet werden konnten  | 114 |
| Tabelle 10: Anzahl Programme pro Haupt- und Unterkategorie  | 115 |

### 13.3 Literaturverzeichnis

Aichinger, A. (2011). *Resilienzförderung mit Kindern. Kinderpsychodrama*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Aichinger, A. & Holl, W. (2010). *Gruppentherapie mit Kindern. Kinderpsychodrama Band 1*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.

Anthony, E.J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In: E.J. Anthony & C. Koupemik (Hrsg.), *The child and his family* (S. 529 – 544). New York: Wiley.

Asshauer, M. & Burow, F. & Hanewinkel, R. (1999). *Fit und stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht*. Stuttgart: Klett.

Audeoud, M. (2011). *Dokumentenanalyse*. Unveröffentlichtes Skript. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewoods Cliff NJ: Prentice-Hall.

Barrett, P.M. & Webster, H. & Turner, C. (2000). *Freunde für Kinder. Gruppenleitermanual*. München: Reinhardt.

Beck, N. & Cäsar, S. & Leonhardt, B. (2007). *Training sozialer Fertigkeiten* (2. Aufl.). Tübingen: dgvt.

Becker, G. (2008). *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern*. Weinheim und Basel: Beltz.

Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmassnahmen bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse und Implikation der integrativen Erfolgsvorschung. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151 – 162.

Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum*. Grades 1 – 3. Seattle: Committee for Children.

- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bengel, J., Meinders-Lücking & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit, Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bertolaso, Y. (2009). *Resilienz in Pädagogik und Künstlerischer Tanztherapie*. Begriffserklärung und Praxis. Lengerich, Berlin, Bremen, Miami, Riga, Viernheim, Wien, Zagreb: Pabst Science.
- Bühler, A. & Heppekhausen, K. (2005). *Gesundheitsförderung und Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & School*, 28, 69–76.
- Brosius, H.B. & Koschel, F. (2005). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung*. (3.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucher, A. (2007). Was Kinder glücklich macht. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung des ZDF: Internet:  
[http://www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download\\_Dokumente/DD\\_Das\\_ZDF/Veranstaltungsdokumente/Zusammenfassung\\_quantitative\\_Studie.pdf](http://www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download_Dokumente/DD_Das_ZDF/Veranstaltungsdokumente/Zusammenfassung_quantitative_Studie.pdf)
- Burow, F., Asshauer, M. & Hanewinkel, R. (2010). *Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr*. Leipzig: Klett.
- Burow, F., Asshauer, M. & Hanewinkel, R. (2010). *Fit und stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr*. Leipzig: Klett.
- Butollo, W. & Gavranidou, M. (1999). Intervention nach traumatischen Ereignissen. In: R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 459–477). Weinheim: Beltz.
- Caldarella, P. & Merrel, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-279.

- Cierpka, M. (2011). *Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen* (8. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Cierpka, M., Schick, A., Fessmann, K. & Kniel, M. (2007). Ein Programm zur musikalischen Förderung von Kompetenzen zur Gewaltprävention. *Die Kieselchule*. In: *Trauma & Gewalt* 3, 200–212.
- Cierpka, M. & Fessmann, K. (2010). *Die Kieselchule*. München: Kösel.
- Davidson, R.J. (2000). Affective style, psychopathology and resilience: brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist*, 55, 1196-2140.
- Döpfner, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung. Ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 1 – 8.
- Duprée, T. (2007). *Klasse 2000: Fit fürs Leben. Wir sind dabei!* Nürnberg: Verein Programm Klasse 2000 e.V..
- Eggert, T., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). *Das Selbstkonzeptinventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter*. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: Borgmann.
- Eisner, M., Jünger, R. & Greenberg, M. (2006). *Gewaltprävention durch Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Schule*. Das PHATS/PFAD Curriculum. Zürich: Rüegger.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2007). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger.
- Faltermeier, T. (2005). *Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fingerle, M., Freytag, A. & Julius, H. (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil-)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50, 302–309.
- Fingerle, M. (2000). Vulnerabilität. In J. Borchert (Hrsg.) *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 287–293). Göttingen: Hofgrefe.
- Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In: M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208–218). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Fingerle, M. & Ellinger, S. (2008) (Hrsg.). *Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Dörner, T. & Rönnau, M. (2007). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRIK*. Trainingsmanual für ErzieherInnen. München: Ernst Reinhardt.
- Fthenakis, W.E. (2005). Vorwort: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsreform Band 16, *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*, S. 2-9.
- Fuhrer, U., Marks, A. & Holländer, A. & Möbes, J. (2000). Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Greve, W. (Hrsg.): *Psychologie des Selbst* (39-57). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 207–217.
- Glantz, M.D. & Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. In: M.D. Glantz, J.L. Johnson (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 109–126). New York: Klauver Academic / Plenum Publishers.
- Göppel, R. (2000). Die Bedeutung der Risiko- und Resilienzforschung für die Sonder- und Heilpädagogik. In: K. Bundschuh (Hrsg.), *Wahrnehmen – verstehen – handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert*, (S. 79 – 96). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Göppel, R. (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 383-406), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greeff, A. (2008) *Resilienz – Widerstandsfähigkeit stärken – Leistung steigern*. Donauwörth: Auer.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern.
- Grossmann, D.C., Neckermann, H.J., Koepsell, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, R.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605 – 1611.



- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Wien: UTB.
- Grünke, M. (2003). *Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte: eine Evaluation dreier Programme zur Steigerung der psychischen Widerstandfähigkeit*. Lengerich: Pabst Science.
- Hahn, U. (2011). Arbeit mit Roma-Flüchtlingskindern. In: M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 590-610). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrschkovitz, N. (2010). *Das Gehirn. Wissen, was stimmt*. Freiburg im Breisgau: Herder GMBH.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Heckler-Schell, A. (2008). *Lubo aus dem All. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. München: Ernst Reinhardt.
- Holtmann, M. & Laucht, M. (2008). Biologische Aspekte der Resilienz. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.) (3. Aufl.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 32-44). Basel: Ernst Reinhardt.
- Hopf, Ch. (2005). *Frühe Bindungen und Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Hüther, G. (2008). Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 45-56). München: Ernst Reinhardt.
- Hüther, G. & Dohne, K.D. (2006). *Ein Verfahren zur Messung wissensunabhängiger Kompetenzen*. <http://www.wuk-test.de/start.html>, 03.01.2007
- Hurrelmann, K. & Klocke, A. & Melzer, W. & Ravens-Sieber, U. (Hrsg.) (2003). *Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2008). Veränderte Bedingungen des Aufwachsens. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien, (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 53-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ittel, A. & Scheithauer, H. (2008). Geschlecht als „Stärke“ oder „Risiko“? Überlegungen zur geschlechterspezifischen Resilienz. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 98-115). München: Ernst Reinhardt.

- Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Huber.
- Jünger, R. (2007). *PFADE. Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien. Unterstufen-Ordner: 1.-3. Schuljahr*. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich.
- Jünger, R. & Eisner, M. (2009). Prävention von Problemverhalten durch die Förderung von sozialen Kompetenzen mit dem PFADE- Programm. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (3), 18–24.
- Keupp, H. (2010). Befähigungsgerechtigkeit als Ziel der Gesundheitsförderung Heranwachsender. Die Basisphilosophie des 13. Kinder- und Jugendberichts. *Familiendynamik*, 35, 240–248.
- Kipker, M. (2008). *Kinder, die nicht aufgeben. Förderung der Resilienz in der pädagogischen Praxis*. Marburg: Tectum.
- Kirchheim, C. (2005). Gewaltprävention in Schulen. In: I. Seiffge-Krenke (Hrsg.). *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 309–344). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56, 10–13.
- Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (2005) (Hrsg.). *Problemlösekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, thematische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (2002). *Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kormann, G. (2007). Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In: M. Plieninger & E. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule*. Gmünder Hochschulreihe Nr. 27, S. 37–56.
- Krause, C. & Lorenz R. (2009). *Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework. In: M.D. Glantz & J.L. Johnson (Hrsg.), *Resilience and development. Positive life adaptations* (S. 179 – 224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Laucht, M. (1999). Risiko- versus Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichtomie. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Zwischen Risiko und Resilienz* (S. 303–314). München: Reinhardt.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, H.M. (1998). Risiko- und Schutzfaktoren der frühkindlichen Entwicklung. Empirische Befunde. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 26, 6-20.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M.H. (1999). Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 71-93). München: Ernst Reinhardt.
- Laucht, M., Schmidt, M.H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 19 (3), 97–108
- Lazarus, R.S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt: In: J.R. Nitsch (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Leutner, D. & Klieme, E. & Meyer, K. & Wirth, J. (2005). Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, W. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost, & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 125-146). Münster: Waxmann.
- Liebel, M. (2011). Eigensinnige Wege – Kinder in Strassensituationen. In: M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 532-554). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in prevention of antisocial behavior. A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 587, 84–109.
- Lösel, F. & Bender, D. (1994). Lebenstüchtig trotz schwieriger Kindheit. Psychische Widerstandskraft im Kindes- und Jugendalter. *Psychoscope*, 15 (7), 14-17

- Lösel, F., Hacker, J., Jaurisch, S. & Stemmler, M. (2004). *Training im Problemlösen (TIP) – Manual eines sozial-kognitiven Kompetenztrainings für Grundschul Kinder*. Universität Erlangen/Nürnberg: Institut für Psychologie.
- Lösel, F. & Bender, D. (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. Konzeptionelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 57-78). München: Ernst Reinhardt.
- Luthar, S.S. & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience. An overview. In: M.D. Glantz & J.L. Johnson (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 129–160). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Luthar, S.S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885.
- Luthar, S. S. & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Hrsg.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (S. 510–549). New York: Cambridge University Press.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2006). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205 – 220.
- Masten, A.S. (2001). Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags. In: G. Röper, C. von Hagen & G. Noam (Hrsg.), *Entwicklung und Risiko: Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie* (S. 192–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Masten, A.S. & Reed, M.G. (2002). Resilience in development. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of positive psychology* (S. 74–88). Oxford: University Press.
- Masten, A.S. & O'Dougherty Wright, M. (2006). Resilience processes in development. Fostering positive adaptation in the context of adversity. In: S. Goldstein & R.B. Brooks (Hrsg.), *Handbook of resilience in children* (S. 17 – 37). New York: Springer.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Merten, R. (2004). Was Kinder stark macht! Stärken in der Armut? Differenzielle Entwicklungen trotz belastender Lebensbedingungen. In: *Unsere Jugend*, 10, S.420–432.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.
- Opp, G. & Fingerle, M. (2008). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Ortiz, J. & Raine, A. (2004). Heart level and antisocial behavior in children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 154-162.
- Paulus, P. (2002). Gesundheitsförderung im Setting Schule. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 45, 97–973
- Papousek, M. (2004). Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept. In: M. Papousek, M. Schieche & H. Wurmser (Hrsg.), *Regulationsstörungen der frühen Kindheit* (S. 77-110). Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.
- Petermann, F. (2003). Prävention von Verhaltensstörungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 65–70.
- Petermann, F., Koglin, U. & Natzke, H. & von Marées, N. (2007). *Verhaltenstraining in der Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H. (2006). *Verhaltenstraining für Schulanfänger* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie. Genetik. Neuropsychologie*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Petermann, F. & Schmidt, M.-H. (2006). Ressourcen - ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 15 (2), 118–127.

- Reich, K. (2003). Methodenpool. Psychodrama. Internet: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/psychodrama.pdf>
- Rholfs, C., Harring, M. & Palentien, C. (Hrsg.) (2008). *Kompetenzbildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter-Kornweitz, A. (2011). Die Relation zwischen Resilienz, Geschlecht und Gesundheit. In M. Zander (Hrsg.) *Resilienzförderung* (240-274). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röhrle, B. (2008). Die Forschungslage zur Prävention psychischer Störungen und zur Förderung psychischer Gesundheit. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 40, 343–347.
- Römer, M. (2011). Nachwort: Vom Zauber statt vom Zauberwort. In: M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*, (S. 663-676). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Resilienzförderung im Kita-Alltag. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Roos, S. & Grünke, M. (2011). Resilienz in Förderschulen. In: M. Zander (Hrsg.), *Resilienzförderung* ( S. 407–433). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, W. M. (2006). Sozialkompetenz fördern – In Grund- und Sekundarschulen auf humanistisch-psychologischer Basis. Bad Heilbronn: Juventa.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (2001). Psychological adversity: Risk, resilience and recovery. In: J.M. Rickman & M.W. Fraser (Hrsg.), *The context of youth violence: resilience, risk and protection* (S. 13–41). Westport: Praeger Publishers.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (1), 3-14.
- Scheithauer, H., Petermann, F. & Niebank, K. (2000). Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken. In: F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 15–38). Göttingen: Hogrefe.

- Schmidt, S. & Strauss, B. (2002). Bindung und Coping. In: B. Strauss, A. Buchheim & H. Kächele (Hrsg.): *Klinische Bindungsforschung. Theorien – Methoden – Ergebnisse* (S. 255-271). Stuttgart: Schattauer.
- Shavelson, R.J., Phupner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept. Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Smokowsy, P.R. (1998). Prevention and intervention strategies for promoting resilience in disadvantaged children. *Social Service Review*, 72, 337–364.
- Sohn, A. (2011). Zürcher Ressourcen Modell. Internet:  
[http://de.wikipedia.org/wiki/Zürcher\\_Ressourcen\\_Modell#Somatische\\_Marker.html](http://de.wikipedia.org/wiki/Zürcher_Ressourcen_Modell#Somatische_Marker.html)
- Steiner, T. & Kim Berg, I. (2009). *Handbuch lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Sturzbecher, D. & Dietrich, P. (2007). Risiko- und Schutzfaktoren der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der Deutschen Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung- und vernachlässigung*, 10 (1), 1–30.
- Theis-Scholz, M. (2007). Das Konzept der Resilienz und der Salutogenese und seine Implikationen für den Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 07, 265-273.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2008). Die Förderung der Selbstregulation durch Hausaufgaben. In: C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenzbildung, soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 239-252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Veitl, D. & Petermann, F. (Hrsg.) (2004). *Entspannungsverfahren*. Basel und Weinheim: Beltz.
- von Freyberg, T. (2011). Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort. In: M. Zander (Hrsg.) (2011), *Handbuch Resilienzförderung* (219-239). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walden, K., Kutzka, R., Kröger, C. & Kirmes, J. (2000). *ALF. Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten*. Hohengehren: Schneider.
- Wenzel, H. (2004). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 391–416). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Werner, E.E. (1993). Risk, resilience and recovery. Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner, E.E. (1994). *Vulnerable but invincible. A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E.E. (1997). Gefährdete Kinder in der Moderne. Protektive Faktoren. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 66 (2), 192-203.
- Werner, E.E. (2008). Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.) *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.) (S. 311–326). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung. In: M. Zander (2011) (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 180-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- World Health Organisation (WHO) (Hrsg.) (1994). *Life Skills. Education in schools*. Genf: WHO.
- Wustmann, C. (2011). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Zander, M. (2010). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zander, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zander, M., Alfert, N. & Kruth, B. (2011). Lichtpunkte“ – für benachteiligte Kinder und Jugendliche. In: M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 513-531), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 119-129.



## 14 Anhang

## 14. Anhang

|      |   |   |
|------|---|---|
| 14.1 | Anhang 1: Haupt- und Nebenkategorien                | 1 |
| 14.2 | Anhang 2: Zusammenfassung Beratung Mireille Audeoud | 4 |

### 14.1 Anhang 1: Haupt- und Nebenkategorien

| Hauptkategorie   |     |          |                          |              |                   |                  |       |  |                                      |
|--|-----|----------|--------------------------|--------------|-------------------|------------------|-------|--|--------------------------------------|
| Unterkategorie   | Alf | Faustlos | Fit und stark fürs Leben | Kieselschule | Kinderpsychodrama | Lubo aus dem All | PFADE | Verhaltenstraining für die Grundschule | Verhaltenstraining für Schulanfänger |
| <b>Kategorie 1:<br/>Selbst- und Fremdwahrnehmung</b>   | -   | X        | X                        | o            | X                 | X                | X     | X                                      | x                                    |
| 1.1. Selbstkonzept                                     | X   | -        | X                        | o            | X                 | X                | X     | -                                      | X                                    |
| 1.2 Selbstwahrnehmung im engeren Sinne                 | X   | X        | X                        | o            | X                 | X                | X     | X                                      | X                                    |
| 1.3 Selbstreflexivität                                 | -   | X        | X                        | o            | X                 | X                | X     | X                                      | X                                    |
| 1.4 Fremdwahrnehmung                                   | -   | X        | X                        | o            | X                 | X                | X     | X                                      | X                                    |
| <b>Selbststeuerung bzw. Selbstregulation</b>           | -   | -        | X                        | X            | X                 | X                | X     | X                                      | X                                    |
| 2.1 Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Gefühle | -   | X        | X                        | o            | X                 | X                | X     | X                                      | X                                    |
| 2.2 Emotionsregulation                                 | X   | X        | X                        | X            | X                 | X                | X     | X                                      | X                                    |
| 2.3 Kognitive und                                      | -   | X        | -                        | -            | -                 | X                | X     | X                                      | X                                    |

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| metakognitive Strategien                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| 2.4 Handlungsalternativen                                    | - | X | - | - | X | X | X | X | X |
| 2.5 Motivationale Selbstregulationsfähigkeiten               | - | - | - | - | o | X | X | X | - |
| <b>3. Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung</b> | X | X | X | o | X | X | X | X | X |
| 3.1 Internale Kontrollüberzeugung                            | X | X | X | o | X | X | X | X | X |
| 3.2 Realistischer Attributionsstil                           | X | X | X | o | o | X | X | X | X |
| 3.3. Bewusstsein für eigenen Stärken                         | - | - | X | o | X | X | X | X | - |
| 3.4 Persönliche Verantwortungsübernahme                      | X | - | - | o | X | X | X | X | X |
| <b>4. Soziale Kompetenzen</b>                                | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 4.1 Soziale Kognition  | - | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 4.2 Emotionale Kompetenz                                     | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 4.3 Intimitätsstrategie                                      | X | - | X | X | X | - | X | X | X |
| 4.4 Kompetentes Handeln                                      | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

|                                      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4.5 Kommunikative Kompetenz          | X | X | X | - | X | X | X | X | X |
| <b>5. Umgang mit Stress</b>          | X | X | X | X | o | X | X | X | X |
| 5.1 Einschätzung der Stresssituation | X | X | X | - | o | X | X | X | X |
| 5.2 Bewältigungsstrategien           | X | X | X | x | o | X | X | X | X |
| 5.3 Beachtung körperlicher Signale   | X | X | X | x | o | X | X | - | X |
| <b>6. Problemlösen</b>               | X | X | X | - | X | X | X | X | X |
| 6.1 Problemanalyse                   | X | X | X | - | X | X | X | X | X |
| 6.2 Problemlösestrategien            | X | x | x | - | X | X | X | X | X |

Legende:

x: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

-: Das Programm weist **keine** Inhalte auf, die dieser Kategorie zugeordnet werden können.

o: Das Programm weist Inhalte auf, die dieser Kategorie **nicht eindeutig** zugeordnet werden können.

## 14.2 Anhang 2: Zusammenfassung Beratung Mireille Audeoud

Zusammenfassung Beratung Mireille Audeoud:

Fragestellung ist keine mögliche Forschungsfrage: Ob die Programme Resilienz fördern lässt sich nur mit riesigem Forschungsaufwand beweisen!

Besser:

**Welche Resilienzfaktoren sind in den Programmen/Konzepten vorhanden, welche werden vernachlässigt?**

**Unterfrage: Spannend!: Bedarf es in den Programmen einer bestimmten Haltung der LP?**

Möglicher Weg:

- Kategorien herleiten aus der Theorie und Begriffe genau definieren: Kompetenz, Sozialkompetenz, Bindung, Konzept/Programm
- Methodischer Teil: Deduktive Inhaltsanalyse  
Ziel definieren: wozu dieses Analyse?  
Korpus: Welche Programme /Konzepte gibt es? Alle zählen nach unseren Auswahlkriterien!  
Anzahl! Warum diese Auswahl! Begründen!  
Kurzbeschreibung der ausgewählten Programme wie in Dispo.

- Analyse: Grosse Tabelle als Werkzeug (nicht in die Master!)

|           |             |  |  |                           |
|-----------|-------------|--|--|---------------------------|
|           | Kategorie 1 |  |  | offene Kategorie induktiv |
| Programm1 |             |  |  |                           |
|           |             |  |  |                           |
|           |             |  |  |                           |

Codierregeln abmachen, ein Programm nach allen Kategorien getrennt durchschauen: ja/nein, vergleichen, diskutieren

- Fragestellung beantworten
- Welche Programme sind sich ähnlich?  
Typologien bilden bei den Programmen: diese Voraussetzungen des Programms bringen diesen Output  
Neue Typologie der Programme bilden als eigentliches Forschungs novum  
Tabelle in Master legen:

|                 |                                     |  |  |  |
|-----------------|-------------------------------------|--|--|--|
| Programme 2,3,5 | erfüllen ähnliche Kriterien, welche |  |  |  |
| Programm 1,5,9  | erfüllen diese Kriterien            |  |  |  |
| Programm 4      | fällt aus dem Rahmen                |  |  |  |
|                 |                                     |  |  |  |

- Empfehlung für die Praxis:  
Typ A gut für...  
Typ B gut für...
- Unterfrage: Haltung der LP

