



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Bachelor-Arbeit
an der Hochschule Neubrandenburg
Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

Die Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung der kindlichen Widerstandsfähigkeit

von:
Annika Stoy

Erstgutachter:
Frau Prof. Dr. Anke S. Kampmeier

Zweitgutachter:
Herr PD Dr. Werner Leitner

Neubrandenburg, Juni 2009

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2009-0103-8

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Das Resilienzkonzept	4
1.1 Kennzeichen der Resilienz	4
1.2 Schutz- und Risikofaktoren in der Entwicklung	5
1.3 Resilienz als Prozess	8
1.4 Möglichkeiten der Förderung	10
2. Voraussetzungen für die Entstehung sozialer Beziehungen	12
3. Soziale Beziehungen im Kindesalter	22
3.1 Entstehung sozialer Beziehungen	22
3.2 Verschiedene soziale Beziehungen und ihre Bedeutung für die Entwicklung	25
3.2.1 Asymmetrische Beziehungen	25
3.2.2 Symmetrische Beziehungen	29
4. Soziale Beziehungen als Unterstützung für die Resilienzentwicklung	37
Resümee	43
Literaturverzeichnis	47
Eidesstattliche Erklärung	50

Einleitung

Immer wieder erleben wir, dass Kinder sich von schlechten Erfahrungen erholen, belastende Erlebnisse verarbeiten und sich gesund entwickeln. Gerade in der heutigen Zeit, in der immer mehr Kinder von Armut, Scheidung oder anderen Faktoren, die die Entwicklung behindern können, betroffen sind, ist es wichtig, sich der Frage zu widmen, warum sich Kinder trotz widriger Lebensumstände positiv entwickeln, optimistisch ihr Leben meistern und vor allem, wie wir sie in ihrer Entwicklung stärken können.

Seit vielen Jahren gibt es Wissenschaftler, die sich mit diesem Thema beschäftigen. In den letzten Jahren prägte sich für diese Forschungsrichtung der Begriff der Resilienzforschung. Eine wichtige Neuerung der Resilienzforschung gegenüber früheren Untersuchungen ist, dass nicht die Frage nach den Problemen bei der Anpassung und der Bewältigung verschiedener Situationen im Vordergrund steht, sondern allgemein die erstaunlichen Anpassungs- und Bewältigungsleistungen, die die Kinder erbringen. Das Konzept hat sich von einem defizitorientierten Blick einer ressourcenorientierten Betrachtung zugewandt; die Ressourcen und Möglichkeiten, die jedes Individuum zur Bewältigung schwieriger Umstände besitzt, werden betrachtet und man sucht Faktoren, die die Kinder stärken.

Zahlreiche Studien, nicht nur aus der heutigen Zeit, ermittelten Faktoren, die die Entwicklung der Kinder positiv oder negativ beeinflussen. Dabei wird immer wieder deutlich, welchen hohen Stellenwert andere Menschen bzw. die Beziehungen zu ihnen einnehmen. Soziale Beziehungen begleiten uns von Geburt an und prägen uns in entscheidender Weise. Sie stellen einen wesentlichen Teil des menschlichen Lebens dar, der auch die Entwicklung allgemein und den Erwerb verschiedener Kompetenzen speziell beeinflusst. Bereits Säuglinge besitzen erstaunliche Fähigkeiten, die Menschen um sie herum an sich zu binden. In diesem Alter sind andere Menschen lebensnotwendig, um die primären, körperlichen Bedürfnisse der kleinen Person zu befriedigen. Auch wenn sie das in den folgenden Jahren immer besser alleine können, nimmt die Bedeutung anderer Menschen nicht ab. Bis zum Schluss beschäftigen uns die Beziehungen mit Anderen. Da soziale Beziehungen einen Faktor darstellen, der ein Leben lang erhalten bleibt und von großer Stabilität ist (auch wenn sich die Beziehungen verändern, aufgelöst oder neu aufgebaut werden), lohnt es sich, die Überlegung anzustellen, inwieweit soziale Beziehungen die Resilienzentwicklung unterstützen, eine positive Entwicklung fördern und einen Schutz in schwierigen Situationen darstellen.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich dieser Frage nachgehen. Dazu ist es notwendig, zuerst das Konzept der Resilienz zu erläutern. Da für den Aufbau sozialer Beziehungen vielfältige Kompetenzen gefordert sind, werden anschließend einige wichtige Entwicklungsschritte im Bereich der sozialen Entwicklung beschrieben. Auf dieser Grundlage folgen die Entstehung und die Bedeutung verschiedener Beziehungen, die wir im Laufe unseres Lebens eingehen. Jede Beziehung birgt andere Anforderungen an die Individuen, die sie gestalten, und somit auch andere Funktionen und Erfahrungen. Bei der Betrachtung von Erwachsenen-Kind-, Geschwister- und Gleichaltrigenbeziehungen gibt es eine Vielzahl an Faktoren, die die Entwicklung unterstützen und auch negative Erfahrungen und belastende Umstände kompensieren können.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen werde ich Konsequenzen für die Förderung von Resilienz im Rahmen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen ziehen. Dabei ist es nicht nötig, für jedes Kind einzelne Förder- und Therapiestunde zu planen, sondern ganz viel, was für die Entwicklung einer psychischen Widerstandskraft notwendig ist, kann in den Alltag eingebunden werden, denn das Wichtigste für eine gesunde Entwicklung sind positive soziale Beziehungen:

„Die Lebensgeschichten der resilienten Individuen haben uns gelehrt, daß Kompetenz, Zutrauen und Zuwendung auch unter widrigen Umständen blühen können, sofern Kinder erwachsene Personen finden, die sie mit einer sicheren Basis versorgen, um Vertrauen, Autonomie und Initiative zu entwickeln.“ (Grossmann 2009, S.31)

Vorab möchte ich noch einen Hinweis zu den Literaturangaben im Text geben. Die Kurzbelege vor dem Satzzeichen beziehen sich lediglich auf den betreffenden Satz, während die Literaturangabe nach dem Satzzeichen für mehrere vorangegangene Sätze bzw. den gesamten Abschnitt gelten.

1. Das Resilienzkonzept

In den letzten Jahrzehnten gab es zahlreiche Wissenschaftler, die der Frage nachgegangen sind, wie es Kindern unter schwierigen Lebensumständen gelingen kann, positive Entwicklungsergebnisse zu erzielen. Dieses Phänomen bekam in den letzten Jahren den Namen „Resilienz“. Durch zahlreiche Untersuchungen in der jüngsten Zeit, aber auch durch Ergebnisse der ersten Untersuchungen wurden Theorien und Konzepte dazu aufgestellt.

Der Begriff „Resilienz“ geht auf das englische Wort „resilience“ zurück, welches mit „Unverwüstlichkeit“, „Zähigkeit“ oder sinngemäß „Strapazierfähigkeit“ übersetzt werden kann. Im Allgemeinen bezeichnet Resilienz die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen. Diese Widerstandsfähigkeit kann sich auf „biologische, psychologische und psychosoziale Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2007, S. 18) beziehen.

Sieht sich eine Person einer schwierigen Situation oder verschiedenen negativen Bedingungen ausgesetzt, zeigt sich, in welchem Maße sie Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt hat, um dies erfolgreich zu meistern. Diese Widerstandsfähigkeit gegenüber widrigen Bedingungen, die mit einer positiven Entwicklung einhergeht, wird als Resilienz bezeichnet. Sie bedeutet nicht nur die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern gleichzeitig den Erwerb altersgemäßer Fähigkeiten. (Vgl. Wustmann 2007) Ein weiteres Merkmal stellt das Meistern, Widerstehen und Erholen von Gefährdungen dar (vgl. Masten 2001).

1.1 Kennzeichen der Resilienz

In der Forschung wird zwischen drei Erscheinungsformen von Resilienz unterschieden. Die erste Form zeigt sich durch eine positive Entwicklung mit guten Entwicklungsergebnissen, obwohl die Kinder hohen Risikofaktoren ausgesetzt sind (z.B. chronische Armut). Die zweite Erscheinungsform beschreibt die Beständigkeit der Kompetenzen auch unter großen Belastungen und akuten Stressbedingungen (z.B. elterliche Trennung). Als dritte Form der Resilienz ist die erfolgreiche Erholung von traumatischen Erlebnissen zu nennen, wie beispielsweise der Tod der Mutter oder des Vaters. (Vgl. Wustmann 2007, Grossmann 2009)

Resilienz ist nicht angeboren, sondern stellt einen „dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess“ (Wustmann 2007, S. 28) dar bzw. ist eine Fähigkeit, die im Entwicklungsprozess erworben wird (vgl. Werner 1993 nach Laucht 2009). Damit ist gemeint, dass sich Resilienz über die Auseinandersetzung mit der Umwelt und den Menschen im Umfeld entwickelt und stetig verändert. Dabei kommt dem Individuum

eine aktive Rolle zu (vgl. Wustmann 2007). Das Kind lässt nicht nur passiv etwas mit sich machen, sondern wirkt auch selbst aktiv auf seine Umwelt ein und beeinflusst sie, mitunter auch durch seine Temperamentsmerkmale. Dabei spielen überstandene Belastungen eine große Rolle, da die Kinder die Erfahrung machen, dass sie selbst etwas bewirken können und eigene Fähigkeiten zum Lösen von Problemen besitzen.

Gerade dadurch, dass Resilienz ein sich stetig entwickelndes Merkmal darstellt, ist es keine festgeschriebene Größe, die, einmal vorhanden, immer in gleichem Umfang wirkt. Resilienz ist eine „variable Größe“ (Wustmann 2007, S. 30). Das beinhaltet, dass man in bestimmten Phasen des Lebens und in bestimmten Situationen durchaus resilient sein kann und in einer anderen Situation nicht. Dies ist zum einen durch die sich ständig verändernden Kompetenzen des Kindes zu erklären, aber auch dadurch, dass im Laufe der Entwicklung neue Ressourcen sowie neue Risikofaktoren hinzukommen können (vgl. Wustmann 2007).

Des Weiteren bezeichnet Wustmann (2007) Resilienz als „situationsspezifisch und multidimensional“ (S. 32). Das bedeutet, dass Resilienz nicht immer auf alle Lebensbereiche zutreffen muss, sie kann in einem Bereich vorhanden sein und in einem anderen nicht. So ergab eine Untersuchung von misshandelten Kindern, dass zwei Drittel der Jungen und Mädchen zwar im schulischen Bereich resiliente Verhaltensweisen zeigten, davon aber im sozialen Bereich nur 21% der Kinder resilient waren (vgl. Kaufmann/ Cook/ Arny/ Jones/ Pittinsky 1994 nach Wustmann 2007). Dies ist meiner Meinung nach davon abhängig, in welchem Bereich und welchem Umfang die Schutz- und Risikofaktoren auftreten.

1.2 Schutz- und Risikofaktoren in der Entwicklung

Eine wichtige Erkenntnis, die durch die Resilienzforschung und die verschiedenen Studien (wie z.B. die Kauai-Längsschnittstudie) erarbeitet wurde, stellt das Benennen verschiedener Faktoren dar, die die Entwicklung von Geburt an beeinflussen.

Eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Resilienz nehmen die Schutzfaktoren ein. Dies sind Bedingungen aus der sozialen Umwelt oder Charaktermerkmale, die die Auftretenswahrscheinlichkeit einer psychischen Störung senken und die Möglichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen. Die Existenz eines schützenden oder risikomildernden Faktors bedeutet also nicht zwangsläufig, dass keine Störung entsteht, es wird lediglich eine positive Entwicklung wahrscheinlicher. Ein Schutzfaktor kommt jedoch nur zum Einsatz, wenn ein Risikofaktor vorliegt, den er kompensieren kann (Modell der Interaktion). Schützende Bedingungen können sich gegenseitig

verstärken und je mehr Ressourcen vorhanden sind, desto weniger ist der Mensch für Verletzbarkeiten anfällig. (Vgl. Wustmann 2007)

Die Schutzfaktoren lassen sich in verschiedene Kategorien einordnen. Schützende Faktoren, die direkt in den Eigenschaften des Kindes angelegt sind, werden als *kindbezogene Faktoren* oder personale Ressourcen (z.B. bestimmte Temperamentsmerkmale) bezeichnet. Neben den personalen gibt es die sozialen Ressourcen. Hierbei handelt es sich um Merkmale aus der sozialen Umwelt des Kindes (*umgebungsbezogene Faktoren*), aus der Familie, der Kindertageseinrichtung, dem Freundeskreis wie beispielsweise die sichere Bindung an eine Bezugsperson (vgl. Scheithauer/ Petermann 1999) oder stabile Familienverhältnisse. Als weitere Form, die durch die Wechselwirkung der beiden Gruppen entsteht, gibt es *Resilienzfaktoren*. Diese beziehen sich auf Eigenschaften, die das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt oder auch durch die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsschritten erworben hat wie beispielsweise soziale Kompetenzen oder körperliche Gesundheitsressourcen. (Vgl. Wustmann 2007)

Die zweite Gruppe der Einflussfaktoren stellen die Risikofaktoren dar. Das sind Bedingungen, die „die Wahrscheinlichkeit positiver oder sozial erwünschter Verhaltensweisen senken oder mit einer höheren Wahrscheinlichkeit negativer Konsequenzen einhergehen“ (Jesor/ Turbin/ Costa 1999, S. 43). Das bedeutet, dass beim Vorliegen eines Risikofaktors (z.B. der Scheidung der Eltern) nicht zwangsläufig auch eine Störung oder Beeinträchtigung der Entwicklung vorhanden sein muss. Die Wahrscheinlichkeit einer Störung wird dadurch lediglich erhöht. Laucht, Schmidt und Esser (2000) unterscheiden zwischen Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren. *Risikofaktoren* oder auch Stressoren beziehen sich auf die psychosoziale Umwelt des Kindes, also auf Bedingungen aus der Umwelt (z.B. die finanzielle Lage der Familie), während *Vulnerabilitätsfaktoren* biologische und psychische Bedingungen bezeichnen, die in den Eigenschaften des Kindes verankert liegen (z.B. angeborene Defekte, chronische Krankheiten, schwierige Temperamentsmerkmale). Scheithauer, Petermann und Niebank (2000) nehmen eine weitere Einteilung der Vulnerabilitätsfaktoren vor. Eigenschaften oder Merkmale, die von Geburt an bei dem Kind vorhanden sind, nennen sie primäre Vulnerabilitätsfaktoren, während solche Eigenschaften, die das Kind in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt, als sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren bezeichnet werden (z.B. die Bindungsorganisation). Wustmann (2007) erwähnt außerdem eine dritte, besonders schwerwiegende Art von Risikoeinflüssen: die *traumatischen Erlebnisse*.

Risikofaktoren treten meist nicht alleine auf. Einige Resilienzforscher gehen davon aus, dass mit steigender Zahl der Risikofaktoren die Anzahl der Ressourcen sinkt (vgl. Masten 2001). Das bedeutet, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Störung mit der Anzahl der Risikofaktoren steigt.

Beispiele für Schutz- und Risikofaktoren

Schutzfaktoren	Risikofaktoren
<p>Personale Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - positive Temperamenteigenschaften - intellektuelle Fähigkeiten - erstgeborenes Kind - Problemlösefähigkeiten - Kreativität - Talente, Interessen und Hobbys <p>Soziale Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sichere Bindung - enge Geschwisterbeziehungen - hohes Bildungsniveau der Eltern - harmonische Paarbeziehung zwischen den Eltern - klare Regeln und Strukturen - positive Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen - gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten - Ressourcen auf kommunaler Ebene <p>Resilienzfaktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstwertgefühl - positives Selbstkonzept - Selbstwirksamkeitsüberzeugung 	<p>Vulnerabilitätsfaktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - schwierige Temperamentsmerkmale - prä-, peri- und postnatale Faktoren - neuropsychologische Defizite - genetische Faktoren - chronische Erkrankungen - unsichere Bindungsorganisation <p>Risikofaktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - chronische familiäre Disharmonie - elterliche Trennung und Scheidung - Arbeitslosigkeit der Eltern - mehr als vier Geschwister - Migrationshintergrund - Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes <p>Traumatische Erlebnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tod oder schwere Erkrankung eines Elternteils - Diagnose einer lebensbedrohlichen Krankheit - Gewalterlebnisse - schwere Unfälle

(Vgl. Wustmann 2007)

Schutz- und Risikofaktoren können auf unterschiedliche Weise aufeinander einwirken. Dazu wurden die folgenden vier Modelle entwickelt. Das *Modell der Kompensation* besagt, dass der risikomildernde Faktor eine neutralisierende Variable ist. Er wirkt auf das Entwicklungsergebnis ein und nicht auf den Risikofaktor. Ein genügend protektiver Faktor oder mehrere schützende Bedingungen können aber die Wirkung des Risikofaktors auf die Entwicklung abschwächen oder ganz kompensieren. (Vgl. Wustmann 2007)

Als zweites beschreibt Wustmann (2007) das *Modell der Herausforderung*. Dabei wirkt die Risikobedingung als Herausforderung auf das Kind. Bei dem folgenden Bewältigungsprozess entwickelt es neue Kompetenzen, die es wiederum befähigen, künftige Belastungen zu bewältigen. Das Kind schafft sich in gewisser Weise selber

einen Schutzfaktor, der durch das Eintreten eines Risikofaktors entstand bzw. herausgefordert wurde.

Das *Modell der Interaktion* geht von einer interaktiven Beziehung zwischen den Schutz- und Risikofaktoren aus. Das bedeutet, dass ein schützender Faktor nur eine Wirkung hat, wenn auch ein risikoe erhöhender Faktor vorhanden ist. Hierbei wirken also die Schutzfaktoren indirekt auf das Entwicklungsergebnis. (Vgl. Wustmann 2007)

Als Erweiterung dieses Modells gilt das *Modell der Kumulation*. Risikomildernde und – erhöhende Faktoren können sich demnach addieren. Je mehr Risikofaktoren und je weniger Schutzfaktoren vorhanden sind, desto größer ist die Belastung. Die Belastung reduziert sich mit der sinkenden Zahl an Risikofaktoren und der steigenden Zahl an Schutzfaktoren. (Vgl. Wustmann 2007)

Es ist wichtig, diese Modelle nicht voneinander getrennt zu betrachten. Sie schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern sind nacheinander bei der Bewältigung von Schwierigkeiten anzutreffen.

1.3 Resilienz als Prozess

Karol L. Kumpfer hat ein Entwicklungsmodell erarbeitet, das zeigt, welche komplexen Vorgänge zur Entwicklung der Widerstandsfähigkeit beitragen bzw. sie behindern. Dabei bezieht er alle theoretischen Grundlagen ein, die in der aktuellen Resilienzforschung diskutiert werden. Besondere Beachtung findet auch der Gedanke, dass es sich bei Resilienz um einen dynamischen Prozess zwischen dem Individuum, seiner Umwelt und dem Entwicklungsergebnis handelt. (Vgl. Wustmann 2007)

In seinem Modell gibt es einen Auslöser, der das kindliche Gleichgewicht stört. Dies kann beispielsweise der Wegzug aus der vertrauten in eine fremde Umgebung sein. Von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung und für den Umgang des Kindes mit der Situation ist die (subjektive) Bewertung durch das Kind. Empfindet es den Umzug als Bedrohung, so wird es sich eventuell eher zurückziehen und kann die Möglichkeiten, die eine neue Umgebung auch bergen kann, nicht nutzen. Bewertet es hingegen den Umzug als Herausforderung, geht es mit einer anderen Motivation auf die neue Umwelt zu und kann es als Chance nutzen.

Außerdem spielen die Bedingungen in der Umwelt und die Eigenschaften des Kindes (personale Ressourcen) eine Rolle. Beide können als Risiko- und Schutzfaktoren wirken. So kann beispielsweise das Vorhandensein eines Geschwisterkindes das Kind unterstützen, da es nicht alleine in die neue Kindertageseinrichtung oder Schule muss.

Andererseits kann es auch belastend auf das Kind wirken, da es in dieser schwierigen Situation nicht die alleinige Aufmerksamkeit der Eltern besitzt. Beeinflusst werden die Umweltbedingungen außerdem durch Geschlecht, Kultur und Zeitgeschichte, Alter sowie den Entwicklungsstand. Zwischen den personalen Ressourcen und den Umweltbedingungen kommt es zu einem so genannten transaktionalen Prozess. Damit meint Kumpfer das Zusammenspiel zwischen dem Individuum und den Personen bzw. den Voraussetzungen im Umfeld. Das Kind beeinflusst seine Umwelt beispielsweise durch selektive Wahrnehmungsprozesse oder durch die Bindung an ein soziales System. Andererseits regt die Bezugsperson oder eine andere unterstützende Person einen positiven Anpassungsprozess an, beispielsweise indem sie die Rolle eines positiven Vorbildes einnimmt.

Am Ende von Kumpfers Modell steht die Anpassung bzw. die Fehlanpassung. Dies könnte zum einen ein positives Entwicklungsergebnis sein (Anpassung), in dem das Individuum die belastende Situation erfolgreich gemeistert hat, ohne dass eine Beeinträchtigung der Entwicklung auftritt, sondern sogar noch ein Kompetenzgewinn stattfindet. In unserem Beispiel würde das bedeuten, dass das Kind sich in der neuen Umgebung gut eingelebt und neue soziale Beziehungen aufgebaut bzw. einen Weg gefunden hat, alte Beziehungen aufrecht zu erhalten. Außerdem hat das Kind durch die erfolgreiche Bewältigung einen weiteren Schutzfaktor hinzugewonnen, da es weiß, dass es etwas kann und auf seine Umwelt einwirken kann. Dies stärkt sein Selbstbewusstsein. Zum anderen könnte ein negatives Entwicklungsergebnis vorliegen (Fehlanpassung), falls die Situation nicht erfolgreich bewältigt wurde und das Kind psychische Beeinträchtigungen davonträgt. Bezieht man das auf das Beispiel des Umzugs, könnte es heißen, dass das Kind sich aufgrund fehlender vertrauter Personen zurückzieht oder in einer anderen entwicklungshemmenden Weise reagiert. Diesen Prozess zwischen dem Individuum und dem Entwicklungsergebnis bezeichnet Kumpfer ebenfalls als transaktionalen Prozess.

Kritisch betrachten sollte man meiner Meinung nach die Begriffe „Anpassung“ und „Fehlanpassung“. Unter Anpassung versteht man im ersten Augenblick sofort, sich etwas oder jemandem anzugleichen. Das mag in gewissem Sinne zutreffen, kann aber auch Verwirrung stiften. Durch eine bloße Anpassung an eine Situation erfolgt nicht zwingend eine positive bzw. erfolgreiche Bewältigung. Das kann beispielsweise der Fall sein, wenn die Anpassung mehr Anstrengung erfordert als die Widerstandsfähigkeit, aber auch, wenn es nicht den persönlichen Interessen und Ansichten entspricht, sich so zu verhalten. Demzufolge muss Anpassung nicht immer auf ein positives Entwicklungsergebnis hinweisen, ebenso wenig wie eine

Fehlanpassung auf ein negatives. Vielleicht wäre „Bewältigung“ bzw. „Nicht-Bewältigung“ in diesem Zusammenhang treffender, da dies mehr Raum lässt, wie genau das Entwicklungsergebnis aussieht bzw. mit welchem Erfolg man dieses Ergebnis erreichte.

Mit dem Wissen, welche schützenden Faktoren es in der Entwicklung eines Kindes gibt und wie Risiko- und Schutzfaktoren aufeinander wirken, lassen sich bestimmte Schlussfolgerungen für die Förderung von Resilienz ziehen.

1.4 Möglichkeiten der Förderung

Es gibt bereits zahlreiche Programme und Förderungsmöglichkeiten zur Entwicklung von Resilienz, die oft dann angewendet werden, wenn bereits ein Risikofaktor aufgetreten ist. Ich bin jedoch der Meinung, dass die Förderung von Resilienz von Geburt an unterstützt werden kann, auch ohne organisierte Programme oder Therapien. Viele Voraussetzungen für eine positive Entwicklung kann man im Alltag vermitteln und die Mädchen und Jungen so auch für bestehende oder zukünftige Belastungen stärken. Im Folgenden möchte ich kurz einige Strategien zur Förderung von Resilienz vorstellen, aber auch auf Möglichkeiten zur Unterstützung der positive Entwicklung im Alltag hinweisen.

Es ist notwendig, möglichst früh mit der Förderung zu beginnen, um Entwicklungsrisiken frühzeitig zu beseitigen, abzumildern oder Bedingungen zu schaffen und Kompetenzen zu fördern, mit denen gefährdeten Kindern oder Familien die erfolgreiche Bewältigung gelingt. Dazu gibt es verschiedene Strategien. (Vgl. Masten 2001)

Das Ausmaß der entwicklungsgefährdenden Belastungen zu verringern oder ihr Auftreten ganz zu verhindern, stellt eine Möglichkeit von Präventionsmaßnahmen dar. Dazu zählen allgemeine Angebote (z.B. pränatale Vorsorgeuntersuchungen) oder Angebote für spezielle Risikogruppen (z.B. wenn bestimmte Faktoren vorliegen, die eine vorgeburtliche Schädigung wahrscheinlicher machen). Diese Strategie nennt man *risiko-zentrierte Strategie*, da man sich auf die Risikofaktoren konzentriert.

Bei der *ressourcen-zentrierten Strategie* hingegen stehen die Möglichkeiten und positiven Anlagen der Betroffenen im Mittelpunkt. Es wird der Versuch unternommen, die bereits vorhandenen Ressourcen zu stärken bzw. neue Kompetenzen zu fördern, die bei der Bewältigung des Entwicklungsrisikos helfen (z.B. Nachhilfeunterricht).

Mit protektiven Systemen beschäftigt sich die *prozess-zentrierte Strategie*. Protektive Systeme sind u.a. Bindungssysteme oder selbstregulative Systeme. Es wird versucht, diese in die menschliche Entwicklung mit einzubeziehen. Durch diesen Einfluss können Beziehungen und bestimmte Kompetenzen (z.B. soziale Kompetenzen) gestärkt werden.

Die Resilienzförderung kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Setzt man Programme oder Maßnahmen ein, die direkt das Kind betreffen, also die Förderung von Basiskompetenzen oder Resilienzfaktoren, arbeitet man auf der individuellen Ebene. Hier geht es darum, jene Kompetenzen des Kindes zu stärken, die eine positive Entwicklung beeinflussen können. (Vgl. Wustmann 2007)

Eine weitere Möglichkeit ist die Förderung auf der Beziehungsebene. Das heißt, dass beispielsweise die Erziehungskompetenz von Eltern gestärkt wird. Über den Umgang und die Handlungsstrategien, die den Kindern gegenüber angewendet werden, werden dann auch die Kinder gestärkt (indem die Eltern z.B. dem Kind mehr Verantwortung übertragen). (Vgl. Wustmann 2007)

Wie oben erwähnt bin ich der Meinung, dass man bereits im Alltag Resilienz fördern kann. Ein unerlässlicher Faktor für die gesunde Entwicklung sind positive Beziehungen zu anderen Personen. Über solche Beziehungen erfahren die Kinder ein Klima der Wertschätzung. Sie machen die Erfahrung von Stabilität und Sicherheit, aber auch von Akzeptanz trotz Fehler. Dazu gehört, dass es kein Zeichen von Schwäche ist, wenn man nicht alles alleine bewältigt, sondern sich Unterstützung sucht. Dadurch können Kinder ein positives Selbstbild entwickeln, welches ihnen ermöglicht, an sich selbst zu glauben und auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen. Das wiederum erleichtert ihnen den Umgang mit belastenden Lebenssituationen, einmal durch das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, aber auch durch den sozialen Rückhalt aus den positiven Beziehungen. So stellen meiner Meinung nach soziale Beziehungen zugleich die Voraussetzung für die Entwicklung der meisten Kompetenzen, die eine gesunde und positive Entwicklung unterstützen, und zum anderen einen direkten Schutzfaktor dar.

In den nächsten Kapiteln möchte ich jene Überlegungen näher erläutern, inwieweit soziale Beziehungen die Entwicklung von Resilienz fördern können. Dafür ist es notwendig, die soziale Entwicklung genauer zu beschreiben, da sie die Voraussetzung für die Entstehung zwischenmenschlicher Beziehungen ist.

2. Voraussetzungen für die Entstehung sozialer Beziehungen

Kinder kommen bereits als sozial-aktive Menschen auf die Welt. Ihre Verhaltensausrüstung ist auf soziale Kontakte angelegt und sie haben von Geburt an das Bedürfnis nach Nähe. (Vgl. Schmidt-Denter 2005) Damit diese Bedürfnisse gestillt werden, haben sie zahlreiche angeborene Fähigkeiten, um eine fürsorgliche Person – meistens die Mutter – an sich zu binden. Dazu zählen unter anderem, dass sie Interesse an Gesichtern und sprachlichen Lauten zeigen, mimische Gesten nachahmen können, sich beruhigen lassen, Blickkontakt suchen und Körperkontakt mögen. (Vgl. Kasten 2005) Im Folgenden werden kurz einige bedeutende Entwicklungsschritte und Kompetenzen der Säuglinge, Kleinkinder und Kinder dargestellt, die sie beim Aufbau und dem Aufrechterhalten von sozialen Beziehungen unterstützen. Da sie eine positive Entwicklung unterstützen, stellen sie ebenfalls wichtige Faktoren für die Entwicklung von Resilienz dar.

Frühe Kommunikation

Durch den Blickkontakt, den Säuglinge immer wieder suchen, findet eine Aufforderung zur Kommunikation statt. Um den dritten Lebensmonat betrachtet der Säugling die menschlichen Gesichter sehr genau. Die Bezugspersonen erwidern den Blickkontakt und versuchen, die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Dadurch entstehen erste Lalldialoge. Das Kind lernt dabei, dass seine Äußerungen Reaktionen hervorrufen können, welches eine wesentliche Erfahrung für die Entwicklung eines Selbstwirksamkeitsgefühls darstellt. Außerdem erweitert sich das mimische Repertoire des Kindes. (Vgl. Kasten 2008) Ebenso bekommt es ein erstes Gefühl von Wechselseitigkeit, welches im zweiten Lebensjahr durch das gemeinsame Spiel und die sich weiterentwickelnde Sprache vertieft wird.

Bereits im Säuglingsalter erwirbt das Kind in Interaktion mit seiner Bezugsperson Kommunikationsmuster, noch bevor verbale Fähigkeiten vorhanden sind. Kommunikationsmuster stellen einen Wechsel von Aktivität und Pause in der Interaktion dar. Solche kommunikativen Rhythmen sind eine wichtige Voraussetzung sozialer Beziehungen, da das Kleinkind sehr früh ein Gefühl für die Wechselseitigkeit in Interaktionen bekommt. (Vgl. Schmidt-Denter 2005)

Im fünften Monat wächst das Interesse an der dinglichen Umwelt. Gleichzeitig geht es einher mit immer gezielterem Greifen, welches auf die sich verbessernde Auge-Hand-Koordination zurückzuführen ist. Auch in die Interaktion mit der Bezugsperson werden immer öfter Gegenstände miteinbezogen. Dabei entwickelt sich das Prinzip der

Wechselseitigkeit weiter. (Vgl. Kasten 2005) Zwischen dem siebenten und zwölften Monat gewinnt die so genannte geteilte Aufmerksamkeit zwischen dem Kind und der Betreuungsperson an Bedeutung. Dabei beschäftigen sie sich mit dem gleichem Gegenstand oder weisen sich gegenseitig auf etwas hin. (Vgl. Kasten 2008)

Soziales Lächeln

Eine weitere Form der Kontaktaufnahme stellt das soziale Lächeln dar. Bereits der Säugling ist bestrebt, bei seiner Betreuungsperson soziale Reaktionen auszulösen. Eine grundlegende Fähigkeit dazu stellt das Lächeln dar. Das soziale Lächeln kann als eine Art aktiver Kommunikation des Säuglings bezeichnet werden (vgl. Kasten 2005). In den ersten sechs Wochen nach der Geburt tritt hin und wieder ein Lächeln in das Gesicht des Säuglings. Zahlreiche Vertreter der sozialen Entwicklung gehen jedoch davon aus, dass es sich dabei um keine exogenen Reize handelt, sondern um Erregungszustände des Gehirns, wie sie beispielsweise durch Wohlbefinden ausgelöst werden (vgl. u.a. Berk 2005, Schmidt-Denter 2005). Bereits dieses Lächeln erfüllt einen sozialen Zweck, da die Bezugsperson sich dem Säugling positiv zuwendet. Ab ca. der sechsten Lebenswoche können auch andere Stimulierungen als Auslöser funktionieren. Dazu gehören Streicheln, Geräusche oder eine Stimme. Ein Gesicht kann im Alter von etwa zehn Wochen als Auslöser dienen. Dabei wird besonders die Augenpartie fixiert. Das Lächeln wird noch bei echten und unechten Gesichtern ausgelöst. Im nächsten Schritt der Entwicklung ruft nur noch ein menschliches Gesicht das Lächeln hervor. Ab etwa der 20. Woche kann der Säugling zwischen fremden und vertrauten Gesichtern unterscheiden. Eine differenzierte Reaktion auf verschiedene Gesichtsausdrücke erfolgt etwa ab der 30. Woche. Der Säugling lächelt nun nur noch ein Gesicht an, das ebenfalls freundlich blickt. Bei einem wütenden Gesichtsausdruck wird er eher anfangen zu schreien. (Vgl. Berk 2005, Schmidt-Denter 2005) Das Lächeln stellt einen Versuch des Säuglings dar, die Aufmerksamkeit seiner Betreuungsperson zu erlangen und eine positive Reaktion hervorzurufen, weshalb es als sozial bezeichnet wird. Das zeigt, dass das kleine Kind bereits von sich aus – aktiv – soziale Interaktionen anstrebt und keineswegs nur passiv auf Anregungen aus dem Umfeld und durch andere Personen wartet. Ebenso ermöglicht ihm das soziale Lächeln erste Beziehungserfahrungen.

Angeborene Nachahmungskompetenzen

Zahlreiche Verhaltensweisen, auch im Bereich der Kommunikation, erlernt das Kind über das Nachahmungsverhalten. Kasten (2008) weist auf die Bedeutung der angeborenen Nachahmungskompetenzen des Säuglings hin. So werden zahlreiche

grundlegende Fähigkeiten, wie beispielsweise Mitgefühl, gefördert. Im Gehirn gibt es so genannte Spiegelneuronen. Das sind Nervenzellen, die „während der Betrachtung eines Verhaltens (z.B. eines Gesichtsausdrucks) die gleichen Erregungspotenziale auslösen, die auch entstehen würden, wenn man dieses Verhalten nicht bloß passiv betrachten, sondern selbst aktiv ausführen würde.“ (Kasten 2008, S. 61). Das bedeutet, dass nachvollzogen werden kann, was ein anderer fühlt, wenn er sich beispielsweise am Kopf stößt. Es werden die gleichen Neuronen aktiv, egal, ob ich mich selber stoße oder jemanden dabei beobachte. In der Funktion der Spiegelneuronen liegt auch die Begründung für Empathie: Spiegelneuronen ermöglichen, dass wir uns in andere Menschen hinein fühlen können. Ebenso sind sie für die Fähigkeit des Nachahmens verantwortlich. Bereits kurz nach der Geburt lässt sich beobachten, dass die Nachahmungen nicht reflexartig erfolgen, sondern mit einer kurzen Verzögerung, die zum genauen Hinschauen genutzt wird. Auch das weist darauf hin, dass der Säugling mit einer gewissen Absicht handelt und seine Handlungen nicht nur auf Reflexen beruhen. Allerdings ist für den Säugling wichtig, dass er eine sofortige Rückmeldung auf seine Nachahmungen und Handlungen bekommt, damit er weiß, welche Reaktionen er mit seinem Handeln hervorruft. Auch für die Spiegelneuronen ist das von großer Bedeutung, da sie sonst verkümmern oder ganz verschwinden, was wiederum Auswirkungen auf die Entwicklung von Mitgefühl hat. Die Spiegelsysteme brauchen zur Erhaltung stetige Anregung und Verfeinerung. Dadurch wird auch das Verhaltensrepertoire erweitert.

Die Entstehung von Bindungen

Eine wesentliche Bedeutung für die soziale Entwicklung und die Fähigkeit, soziale Beziehungen aufbauen zu können, hat die Bindung zu einer Person. Ebenso stellt sie die Grundlage für soziale Rückversicherung dar. Im ersten Lebensjahr entwickelt sich von Geburt an zwischen dem Säugling und seiner Hauptbezugsperson, in den meisten Fällen der Mutter, eine Bindung. Laut Bowlby, dem Begründer der Bindungstheorie, stellt eine Bindung ein „dauerhaftes, weitgehend stabiles und situationsunabhängiges Merkmal“ (Bowlby 2008, S.22) dar. Durch das Bindungsverhalten, welches alle auf Kontakt ausgerichteten Verhaltensweisen umfasst, versucht das Kind, die Bindung herzustellen (vgl. Bowlby 2008). Das Bedürfnis und der Aufbau einer Bindung sind genetisch verankert und dennoch von den Erfahrungen abhängig, die der Säugling von Geburt an mit seiner Hauptbezugsperson macht. Die gemachten Erfahrungen werden verinnerlicht und wirken sich dann auf weitere Interaktionen aus. (Vgl. Grossmann/ Grossmann 2006) Inge Bretherton (2001) nennt dies auch innere Arbeitsmodelle. Diese bauen die Kleinkinder aufgrund sich wiederholender Interaktionen mit der

Bindungsperson auf. Sie werden beständig durch neue Erfahrungen erweitert, weshalb sie Arbeitsmodelle – arbeitende Modelle – genannt werden. Über die Qualität des Reagierens auf die kindlichen Signale, besonders auf das Bedürfnis nach Nähe, entwickeln sich verschiedene Bindungsqualitäten (vgl. Grossmann/ Grossmann 2001). Dieses Reagieren bezeichnet man auch als Feinfühligkeit. Zu Beginn des zweiten Lebensjahres haben sich diese Qualitäten soweit gefestigt, dass sich bestimmte Bindungstypen bei den Kindern feststellen lassen.

Weisen die Handlungen der Mutter bzw. der Hauptbezugsperson ein hohes Maß an Feinfühligkeit auf, kann man davon ausgehen, dass das Kind eine *sichere Bindung* an die Mutter aufbauen konnte. Diese Kinder haben die Erfahrung gemacht, dass ihre Bindungsperson auf ihre Signale und Bedürfnisse angemessen und sofort reagiert (vgl. Grossmann/ Grossmann 2006). So können sie eine Gewissheit entwickeln, dass ihre Bindungsperson sie immer unterstützt und als Sicherheitsbasis in schwierigen Situationen zur Verfügung steht. Dadurch können die Kinder frei explorieren – ihre Umwelt erkunden - und so zahlreiche Erfahrungen machen und lernen. Kinder, die eine sichere Bindung an ihre Bindungsperson haben, sind ihrerseits feinfühlicher gegenüber anderen Menschen und vertrauen sich eher anderen Personen an (vgl. Grossmann/ Grossmann 2006), da sie die Erfahrung machen konnten, dass Suche und Annahme von Hilfe keine Erniedrigung darstellt.

Eine *unsicher-ambivalente Bindung* liegt vor, wenn das Kind nicht weiß, ob und wann es auf die Bindungsperson zählen kann (vgl. Bowlby 2008). Diese Beziehung ist von einer Ungewissheit geprägt, die dadurch entstand, dass die Bindungsperson die kindlichen Signale manchmal nicht sofort oder auch gar nicht beantwortet hat, aber in anderen Situationen darauf eingegangen ist. Das Kind weiß somit nicht, was es tun muss, damit die Bindungsperson auf seine Aktivitäten antwortet, ihre Reaktionen sind für das Kind nicht vorhersagbar und das führt zu Unsicherheit. Das Kind kann nicht frei explorieren, da es in seiner Konzentration eingeschränkt ist und sich zu sehr auf die eigenen Gefühle konzentriert und auf die eigene Sicherheit achtet.

Eine dritte Bindungsart stellt die *unsicher-vermeidende Bindung* dar. Die Bindungsperson ist nicht in der Lage, feinfühlig auf die kindlichen Signale und Bedürfnisse einzugehen. Das Kind lernt, dass es von seiner Bindungsperson nur Ablehnung zu erwarten hat, und versucht deshalb, alleine zurecht zu kommen und seine Gefühle für sich zu behalten. (Vgl. Bowlby 2008)

Die Art der Bindung, die ein Kind zu seiner Bindungsperson hat, beeinflusst in hohem Maße seine künftige soziale Entwicklung und seine Interaktionen mit anderen

Menschen. Das bedeutet nicht, dass ein Kind mit unsicherer Bindung an seine Mutter auch zu keiner anderen Person eine sichere Bindung aufbauen kann. Im Gegenteil: die Bindung zum Vater oder der Erzieherin in der Tageseinrichtung kann durchaus sicher sein und damit in gewisser Weise die unsichere Bindung kompensieren, da das Kind die Erfahrung macht, dass nicht alle Menschen so reagieren wie seine primäre Bezugsperson. Bekommt das Kind jedoch nicht die Chance, eine sichere Bindung an eine weitere Person aufzubauen, kann es sein, dass es seine Erfahrungen mit der Bindungsperson auf alle Interaktionen bezieht. Beispielsweise könnte das Kind davon ausgehen, dass alle Menschen unzuverlässig sind und es mit seinen Problemen alleine dasteht. Das wirkt sich auch auf die soziale Entwicklung und die Vertrauensentwicklung zu anderen Menschen aus.

Die Entwicklung des Selbst-Bewusstseins

Einen weiteren für die Entstehung sozialer Beziehungen bedeutenden Entwicklungsschritt stellt die Ich-Entwicklung im zweiten Lebensjahr dar. Eine sichere Bindung an wenigstens eine Person ist die Grundlage für die Entwicklung eines starken Selbstbewusstseins, welches wiederum eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Resilienz darstellt. Die Kinder können auf ihre eigenen Fähigkeiten vertrauen und wissen, dass sie Kompetenzen besitzen, die ihnen ermöglichen, mit schwierigen Situationen zurecht zu kommen.

Die Entwicklung des Ichs meint alle Prozesse, während derer die Vorstellung des Kindes darüber, dass es eine eigene Person mit eigenen Merkmalen und Eigenschaften ist, klarer wird. Dazu zählt auch die Erkenntnis, dass es sich von anderen Menschen unterscheidet. (Vgl. Kasten 2008) Sich selbst getrennt von anderen wahrzunehmen und ein Selbstkonzept zu besitzen, ist wichtig, um später auf andere Menschen eingehen zu können und ihre Bedürfnisse und Gedanken verstehen zu können.

Zum Selbstbewusstsein – dem Bewusstsein des eigenen Ichs – gehören zwei wesentliche Aspekte. Der erste und früheste Aspekt ist das „Ich“, d.h. die Wahrnehmung von sich selbst als erkennendes und handelndes Subjekt. Dazu gehört die Erkenntnis, dass man sich von der Umwelt unterscheidet und sie nicht direkt zu einem gehört. Die Möglichkeit der Kontrolle der eigenen Gedanken ist eine weitere wichtige Feststellung. (Vgl. Berk 2005) Die ersten Erfahrungen, dass man getrennt von der Umwelt ist, kann das Kind bereits im ersten Lebensjahr machen, wenn es merkt, dass seine Handlungen bei anderen Reaktionen bewirken können (vgl. Harter 1998 nach Berk 2005). Der zweite Aspekt des eigenen Bewusstseins bezieht sich auf das

Selbst. Das Kind erfährt mit der Zeit den Menschen, d.h. sich selbst, als Objekt seiner eigenen Erkenntnisse und Bewertungen. Dazu zählen auch alle Merkmale, die ihn von anderen Menschen unterscheiden (z.B. körperliche Merkmale, Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale). Ab dem zweiten Lebensjahr beginnt das Kleinkind mit der Konstruktion seines Selbst, wobei es sich seiner eigenen Eigenschaften und Merkmale bewusst wird. (Vgl. Berk 2005)

Die Entwicklung eines Ich-Bewusstseins geht eng einher mit der Sprachentwicklung. Mit zunehmendem Wortschatz wird es dem Kind möglich, sich besser auszudrücken und sich selbst, andere Personen und Dinge der Umwelt zu benennen. Sich selbst bezeichnet es meist noch bis zum Ende des zweiten Lebensjahres mit dem Rufnamen, und erst ab dann mit „Ich“. Damit ist ein weiterer wichtiger Schritt zur Entwicklung der eigenen Identität gemacht. (Vgl. Kasten 2008)

In der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres wird es für das Kleinkind immer bedeutender, dass es für seine Leistungen Anerkennung und positive Rückmeldungen aus seinem Sozialraum erhält (vgl. Kasten 2008). Somit wird die Entwicklung des Selbstbewusstseins unterstützt und das Kind bekommt ein Gefühl dafür, wie seine Umwelt auf welche Aktivitäten reagiert bzw. welche erwünschte Verhaltensweisen sind.

In diesem Alter sind die Kinder ebenfalls in der Lage, sich selbst zu beschreiben. Dies geschieht jedoch noch vorwiegend nach äußeren Merkmalen. Gleiches gilt auch für Vergleiche zwischen ihnen und anderen Menschen. Erst beachten sie die äußeren Merkmale und im nächsten Entwicklungsschritt die inneren Merkmale. (Vgl. Kasten 2008)

Eigene und fremde Emotionen

Im ersten Lebensjahr gelingt es dem Kleinkind auf zunehmend differenzierte Weise, seine Emotionen auszudrücken. Dies ist eine wichtige Fähigkeit für das soziale Leben in Gruppen und die Voraussetzung für die Entwicklung von Empathie und Rollenübernahme. Die Basisemotionen – Trauer, Glück, Überraschung, Angst, Ekel und Wut - kann der Säugling von Geburt zum Ausdruck bringen. Dies führt zum einen dazu, dass Menschen sich ihm zuwenden und zum anderen ist es meines Erachtens nach wichtig für sein Überleben, damit seine Betreuungspersonen wissen, wie sich der Säugling gerade fühlt. (Vgl. Schmidt-Denter 2005)

Von Geburt an kann ein Kleinkind durch den Prozess der emotionalen Ansteckung, der zum größten Teil unbewusst abläuft, die Emotionen seines Gegenübers erkennen (vgl.

Berk 2005). Durch die emotionale Ansteckung oder auch Gefühlsansteckung, wie es bei Schmidt-Denter heißt, springen fremde Emotionen auf den Säugling über und werden zum eigenen Gefühl, da der Säugling noch nicht zwischen Sich und Anderen unterscheiden kann. (Vgl. Schmidt-Denter 2005) Nur durch das eigene Erleben von Gefühlen kann das Kind sie auch bei anderen erkennen. Die emotionale Übertragung kann man als Vorstufe zur Empathie betrachten, nur dass die Ansteckung auf eher biologischen und evolutionsbedingten Prozessen beruht.

Sehr früh (etwa ab der zehnten Lebenswoche) können Säuglinge den Gesichtsausdruck ihrer Betreuungsperson deuten. Zeigt diese beispielsweise ein wütendes Gesicht, so reagiert das Kind mit Weinen oder eigener Wut. (Vgl. Schmidt-Denter 2005) In der weiteren Entwicklung erkennt der Säugling, dass der emotionale Ausdruck eine Reaktion auf ein bestimmtes Ereignis oder Objekt darstellt. Das bezeichnet man als soziale Bezugnahme (vgl. Berk 2005). Dem Säugling ermöglicht dies, sich in Situationen, die er als bedrohend oder verunsichernd erlebt, bei der Bezugsperson die Rückversicherung zu holen, wie die Situation zu bewerten ist (ob z.B. eine Gefahr vorliegt). Das kann er am Gesichtsausdruck oder an der Stimme der Bezugsperson erkennen.

Das Erkennen von eigenen und fremden Emotionen ermöglicht dem Kind, sich später empathisch anderen Menschen gegenüber zu verhalten und nach angemessenen Möglichkeiten zu suchen, wie man ihnen helfen könnte. Somit unterstützen sie den Aufbau und die Gestaltung sozialer Beziehungen, was wiederum Einfluss auf die Resilienzentwicklung hat.

Empathie und Rollenübernahme

Eine wesentliche Grundlage für soziales, hilfreiches Handeln, wie es auch den Aufbau und die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen unterstützt, stellt die Empathie dar. Empathie bedeutet, sich in eine andere Person hineinversetzen zu können und ihre Gedanken und Gefühle nachzuempfinden. Dieses setzt hohe Kompetenzen voraus, deren Entwicklung aber bereits mit der Geburt beginnt.

So fand bereits Charlotte Bühler (1928) heraus, dass Neugeborene mit Schreien beginnen, wenn sie andere Säuglinge schreien hören. Kasten (2005) spricht in diesem Zusammenhang von Gefühlsansteckung. Diese lässt sich auch bei Kindern im Alter von 18 oder 24 Monaten noch beobachten, jedoch wissen diese Kinder bereits, dass es nicht ihr eigenes Gefühl ist, während die Neugeborenen aufgrund der fehlenden Unterscheidung vom Selbst und dem Anderen es als ihr Gefühl empfinden (vgl. Kasten

2005). Daher kann man noch nicht von Empathie sprechen, aber sehr wohl von einer wichtigen Voraussetzung für deren Entwicklung.

Im Laufe des zweiten und dritten Lebensjahres findet eine deutliche Differenzierung zwischen dem eigenen Gefühl und dem des anderen statt. Das ist auf das sich weiterentwickelnde Selbstkonzept zurückzuführen und die damit verbundene Abgrenzung zwischen dem „Ich“ und dem „Du“. (Vgl. Kasten 2005) Dadurch können die Kinder mit dem Anderen mitfühlen und sich mit ihm identifizieren, allerdings findet noch kein verstandsmäßiges in den anderen Hineinversetzen statt.

Ab dem vierten Lebensjahr zeigen die Kinder erste hilfreiche Handlungen im Anschluss an ihr Mitgefühl. Es dauert jedoch bis in die Grundschulzeit hinein, dass Kinder vollständig in der Lage sind, sich in ihr Gegenüber hineinzusetzen und richtig einzuschätzen, was in dem anderen vorgeht. (Vgl. Kasten 2007)

Eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Empathie ist die gemeinsame Aufmerksamkeitslenkung zwischen der Hauptbezugsperson und dem Kind in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres (vgl. Schmidt-Denter 2005, Kasten 2008). Ebenfalls eine bedeutende Kompetenz der Kinder stellt die Differenzierung der Gefühlsausdrücke ihrer Bezugspersonen dar. Dies ist an den Reaktionen der Kinder auf diese Gefühlsausdrücke zu erkennen. So wird ihnen später erleichtert, die Gefühle anderer zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren.

Während sich Empathie eher auf das emotionale Verstehen und Einfühlen bezieht, versteht Flavell (1975) Rollenübernahme als „Prozess der Übernahme der Perspektive (...) eines anderen, indem man sich in seine Lage versetzt“ (S.43). Dabei muss ein umfassendes Bild von der Lage des anderen aufgebaut werden und sein Wissensstand, seine Absichten, seine Bedürfnisse, seine Gefühlslage und seine optische Perspektive mit einbezogen werden. (Vgl. Kasten 2007) Das stellt in meinen Augen einen bewussteren Prozess dar als Empathie, da man konkret über die Lage des anderen nachdenkt.

Meiner Meinung nach sind Empathie und Rollenübernahme bzw. Perspektivenübernahme wichtige Fähigkeiten, um soziale Beziehungen aufbauen zu können, da man einfacher auf andere Menschen eingehen kann, wenn man ihre Gedanken und Gefühle nachvollziehen kann. Sowohl die Rollenübernahme als auch Empathie erleichtern es den Kindern, soziale Beziehungen aufzubauen, da sie ein Verstehen für die Gedanken und Gefühle anderer entwickeln können. Beispielsweise

können sie besser auf einen Mitspieler eingehen oder nachvollziehen, warum das Geschwisterkind jetzt schreit.

Prosoziale Verhaltensweisen

Wie bereits erwähnt, reagieren Kinder sehr früh auf Gefühlsäußerungen (wie z.B. Schreien) oder Gesichtsausdrücke anderer Menschen. Das weist auf eine frühe Sensibilität für emotionale Signale hin (vgl. Schmidt-Denter 2005). Kleinkinder können die Gefühle und Nöte einer anderen Person miterleben und reagieren meist mit Weinen darauf. Nach dem Sprachbeginn erkennt man an ihren Äußerungen, dass sie Wünsche und Absichten anderer Personen verstehen und Schlussfolgerungen daraus ziehen können. (Vgl. Schmidt-Denter 2005)

Eine Reaktion auf die Lage bzw. auf das Verstehen der Situation einer anderen Person stellen prosoziale Verhaltensweisen dar. Doch worin besteht der Unterschied zwischen sozialen und prosozialen Verhaltensweisen? Soziales Verhalten bezieht sich auf jedes Handeln, das in Bezug auf andere Menschen vollzogen wird. „Sozial“ beinhaltet keine Wertung, es kann sowohl positiv als auch negativ sein. Negatives soziales Verhalten wäre beispielsweise, wenn keine Rücksicht auf andere genommen, sondern nur nach den eigenen Vorteilen geschaut wird. Geschieht dabei aber Interaktion mit anderen, ist es trotzdem soziales Handeln. Prosoziales Verhalten bezieht sich also auf positives soziales Handeln. Schmidt-Denter (2005) bezeichnet es als hilfreiches Handeln anderen Menschen gegenüber. Dabei gibt es verschiedene Formen, wie beispielsweise Teilen von Eigentum, mitmenschliche Anteilnahme oder Eintreten für soziale Gerechtigkeit (vgl. Staub 1982).

Damit sich prosoziale Verhaltensweisen entwickeln können, sind Kompetenzen wie Empathie und Rollenübernahme eine wichtige Voraussetzung. Nur wenn eine Ahnung besteht, was den Mitmenschen gerade beschäftigt oder in welcher Lage er sich befindet, können Überlegungen angestellt werden, wie ihm geholfen werden könnte.

Prosoziale Verhaltensweisen bezeichnen in gewisser Weise die Konsequenzen, die aus der Rollenübernahme gezogen werden, also aus den Überlegungen, die über den anderen und seine Lage angestellt werden. Man versetzt sich in die Situation eines anderen Menschen und überlegt, wie man ihm helfen könnte. Diese Hilfen werden als prosoziale Verhaltensweisen bezeichnet.

Wie Reaktionen von Kindern auf den Ausdruck von Hilfsbedürftigkeit bei anderen Kindern aussehen können, stellten Zahn-Waxler und Radke-Yarrow (1982 nach Schmidt-Denter 2005) in einer Untersuchung fest:

Zahn-Waxler und Radke-Yarrow (1982) untersuchten über neun Monate hinweg 10, 15 und 20 Monate alte Kinder: Im Alter zwischen zehn und zwölf Monaten reagierte etwa ein Drittel der Kinder gar nicht auf ein emotionales Notsignal. Bei der Hälfte der Gelegenheiten bestand die Reaktion aus Stirnrunzeln, einer traurigen Miene, Weinen oder Blickkontakt mit der Betreuungsperson. In den folgenden sechs bis acht Monaten änderte sich das Verhalten. Generelle Unruhe nahm ab, betroffene Aufmerksamkeit blieb vorherrschend, und es zeigten sich erste positive Initiativen.

Dazu zählte Täschelein oder Berühren der anderen Person, was man als Hinweis darauf deuten kann, dass das Kind den emotionalen Zustand der anderen Person begreift. Diese Kontakte werden bei 18 bis 24 Monate alten Kindern häufiger und differenzierter. (Schmidt-Denter 2005, S. 91)

Hier wird deutlich, dass sich Kleinkinder bereits im Alter von zehn Monaten in ihren Verhaltensweisen unterscheiden, was an den unterschiedlichen Entwicklungsstufen und den individuellen Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmalen liegt. Besonders ausschlaggebend ist dabei, wie weit die Ich-Entwicklung eines Kindes fortgeschritten ist. Die Reaktion der Kinder könnte jedoch auch davon abhängig sein, wie vertieft sie in eine Tätigkeit sind und ob sie sich selber wohl fühlen.

Mit 14 Monaten können ältere Geschwister getröstet werden und mit zwei Jahren werden der leidenden Person Objekte gebracht oder Hilfe geholt, sowie die Verteidigung der Person oder der Versuch, eine Veränderung der Gefühlslage zu bewirken, unternommen. Gelingt der erste Versuch nicht, so suchen sie nach Alternativen. Je weiter das Kind in seiner Entwicklung fortgeschritten ist, desto mehr Kompetenzen hat es natürlich, um einer anderen Person beizustehen und zu helfen. (Vgl. Schmidt-Denter 2005) Außerdem ist das Kind stark von den Erfahrungen abhängig, die es selber gemacht hat, zum einen, inwieweit ihm selber geholfen wurde, und zum anderen, welche Lernerfahrungen es machen konnte und dementsprechende Kompetenzen zum Lösen von Aufgaben besitzt.

Von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung prosozialen Verhaltens sind positive Vorbilder. Zum einen kann das Kind durch das Vorleben positiver sozialer Verhaltensweisen die Erfahrung machen, wie es ist, wenn einem selbst geholfen wird. Es befindet sich in der Rolle des Hilfsbedürftigen und kann sich somit später auch selber leichter in die Menschen hineinversetzen, denen es Hilfe anbieten möchte. Des Weiteren lernt das Kind verschiedene Möglichkeiten prosozialen Handelns kennen und hat so mehrere Alternativen und Problemlösestrategien in seinem Repertoire. Die Erfahrung, selbst Hilfe zu bekommen, bildet ebenso einen Ansporn zu hilfreichem Handeln wie auch das meist positive Gefühl hinterher, etwas Gutes getan zu haben.

3. Soziale Beziehungen im Kindesalter

3.1 Entstehung sozialer Beziehungen

Da soziale Beziehungen einen wichtigen Faktor für die Entwicklung von Resilienz bilden, ist es von Bedeutung, zuerst die Entstehung von Beziehungen zwischen Menschen zu beschreiben. Hierbei werden zahlreiche Grundlagen gelegt, um eine Widerstandsfähigkeit zu entwickeln.

Soziale Beziehungen sind als ein Muster von ablaufenden Interaktionen zwischen Personen, die sich kennen, definiert. Dabei nehmen zum einen vergangene Erfahrungen, aber auch Erwartungen Einfluss auf die Interaktion. An Häufigkeit, Intensität, Qualität der vorherrschenden Gefühle und das Ausmaß an gegenseitigen Verpflichtungen lässt sich der Grad der Tiefe der Beziehung ablesen. (Vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005)

Eine wichtige Voraussetzung für den zukünftigen Aufbau sozialer Beziehungen ist die Bindung zu einer Hauptbezugsperson. Diese Bindung, die sich im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt, stellt eine besondere Art von Beziehung dar, was zeigt, dass die Kinder von Geburt an Kompetenzen besitzen, die ihnen ermöglichen, soziale Beziehungen einzugehen. Mary Ainsworth (1972 nach Schmidt-Denter 2005) stellte vier Phasen zur Entwicklung einer Bindung vor. In den ersten sechs Lebenswochen erregt jede sich dem Kind nähernde Person seine Aufmerksamkeit. Dies bezeichnet Ainsworth als die *Vorbindungsphase*, welche die Grundlage dafür schafft, dass das Kind Beziehungen bzw. Bindungen aufbauen kann. Das Kind kann gegen Ende dieser Phase Menschen unterscheiden, besonders seine Mutter von anderen Menschen. Diese Differenzierung entwickelt sich in den folgenden Monaten weiter, bis das Kind nicht nur allgemein fremde und bekannte Personen, sondern auch seine Hauptbezugspersonen unterscheiden kann. In dieser zweiten Phase, der *Entstehungsphase der Bindung*, erlangt der Säugling zahlreiche neue soziale Verhaltensweisen, welche es bereits an die unterschiedlichen Personen in seinem Umfeld anpassen kann. Mit etwa acht Monaten beginnt die *eindeutige Bindungsphase* und umfasst das gesamte zweite Lebensjahr. Das Kleinkind entwickelt zahlreiche neue Fähigkeiten und macht viele Fortschritte in der motorischen Entwicklung, die es ihm nun ermöglichen, aktiver auf seine Hauptbezugspersonen zuzugehen. Mit der Festigung der Bindung an eine oder mehrere bestimmte Personen kommen auch das Fremdeln und die Trennungsangst hinzu. Ab zwei Jahren baut das Kind immer mehr *gegenseitige Beziehungen* auf, nicht nur zu Erwachsenen, sondern auch zu

Gleichaltrigen. In dieser letzten Phase findet die Interaktion zwischen Mutter bzw. einer anderen Bindungsperson und dem Kind auf einem höheren Niveau statt, da das Kind den Standpunkt seiner Bindungsperson einnehmen kann. Auch entwickelt es ein zunehmendes Verständnis für ihre Motive zum Handeln und ihre Gefühle. Damit wird eine neue Qualität in der Beziehung erreicht, die Bowlby (1969 nach Schmidt-Denter 2005) auch als zielkorrigierte Partnerschaft bezeichnet, da Bindungsperson und Kind aufeinander Einfluss nehmen können. Eine sichere Bindung ist eine der wichtigsten Grundlagen, um Resilienz entwickeln zu können. Sie bietet dem Kind Sicherheit beim Erkunden der Welt, wodurch es zahlreiche und vielfältige Erfahrungen machen kann. Außerdem hat es immer eine Person, an die es sich mit Problemen wenden kann.

Schmidt-Denter (2005) beschreibt in den ersten zwei Lebensjahren Entwicklungsfortschritte, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Dabei nimmt die Komplexität des Verhaltens immer weiter zu. Als diese Ebenen nennt er: soziale Verhaltensmerkmale, soziale Interaktion, soziales und kooperatives Spiel und schließlich Freundschaftsbeziehungen. Allerdings erscheint es mir zu früh, in den ersten beiden Lebensjahren von Freundschaft zu sprechen, da dafür Kompetenzen notwendig sind, die in diesem Alter noch nicht oder nur teilweise entwickelt sind (z.B. den Verzicht zugunsten des Freundes oder das Aushandeln von Kompromissen).

Soziale Verhaltensmerkmale stellen Verhaltensweisen dar, die auf eine Kontaktaufnahme abzielen und durch die es wahrscheinlicher wird, dass eine Reaktion erfolgt. So kann als eine der ersten sozialen Verhaltensweisen der Blickkontakt betrachtet werden. Bereits im Alter von zwei Monaten schauen sich die Säuglinge einander an, auch wenn es noch nicht immer zu einer Interaktion kommt. Der frühe Blickkontakt ist jedoch eine Grundlage für die Entwicklung weiterer sozialer Verhaltensweisen. Zwischen drei und vier Monaten folgen dem Blickkontakt soziale Berührungen und etwas später Lächeln. Zu ersten Lautäußerung gegenüber Gleichaltrigen kommt es im sechsten Lebensmonat. Mit zunehmender Beweglichkeit erweitern sich auch die sozialen Verhaltensweisen. So können die Kinder sich dann aufeinander zu bewegen und sich gegenseitig Spielmaterial anbieten. Im Kleinkindalter werden Kontakte oft über (Spiel-) Objekte initiiert. (Vgl. Schmidt-Denter 2005)

Im ersten Lebensjahr handelt es sich zumeist noch nicht um soziale Interaktionen, da diese erst vorliegen, wenn auf das Verhalten eine Antwort erfolgt (vgl. Schmidt-Denter 2005). Allerdings bilden sie die Grundlage für solche Interaktionen, da diese aus sozialen Verhaltensweisen bestehen, denn nur auf eine Handlung kann sich auch eine Reaktion ereignen. Im zweiten Lebensjahr erfolgt auf die Interaktionsversuche immer häufiger eine Antwort, da sich die Koordinationsleistungen verbessern (vgl. Schmidt-

Denter/ Spangler 2005). Das bedeutet, dass die Kinder zahlreiche komplexe soziale Anforderungen erfüllen können, wie beispielsweise die Einigung über die Spielgegenstände und den Umgang mit ihnen sowie eine sinnvolle Rollenverteilung (vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005).

Aufbauend auf den sozialen Interaktionen entwickelt sich etwa ab dem zweiten Lebensjahr das kooperative Spiel, welches sich ebenfalls aus verschiedenen sozialen Handlungen zusammensetzt. Das Spiel nimmt eine bedeutende Funktion in der sozialen Entwicklung ein, da die Kinder so verschiedene Handlungsmöglichkeiten ausprobieren, vielfältige Erfahrungen im Umgang mit anderen machen sowie verschiedene Rollen einnehmen können, die unterschiedlich sozial agieren. Dabei werden vom Kleinkind und auch in späteren Jahren zahlreiche Kompetenzen gefordert, die dadurch auch weiter entwickelt werden. Besonders trifft das auf Rollenspiele zu. Schmidt-Denter und Spangler (2005) betonen außerdem die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen als wichtige Bedeutung des kooperativen Spiels.

Eckermann und Stein (1982 nach Schmidt-Denter 2005) hielten sechs soziale Anforderungen fest, die im kooperativen Spiel zum Tragen kommen: zuerst muss eine Einigung über den Inhalt des Spiels und wie mit ihm umgegangen werden soll, erfolgen. Bereits dies setzt kooperative Fähigkeiten voraus, da die eigenen Interessen verteidigt bzw. Kompromisse gefunden werden müssen. Des Weiteren spielt die Wechselseitigkeit eine große Rolle: die Kinder müssen sich in ihren Tätigkeiten abwechseln. Das Zurechtkommen mit eventuellen Spielunterbrechungen stellt eine weitere Anforderung dar. Dazu gehört das geduldige Warten, bis der Spielpartner wieder spielbereit ist. Auch das Rückversichern, ob der andere noch interessiert ist, und das Aufrechterhalten der Beziehung bei einem Inhaltswechsel des Spiels sind große Herausforderungen für die Kinder. Die Bewältigung dieser Anforderungen stärkt die Kinder in ihrer Sozialkompetenz und in ihrer Fähigkeit, Beziehungen aufzubauen und zu gestalten. Ebenso nehmen sie eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Beziehungen und der Resilienzentwicklung ein, da sie so mit anderen Kindern in Kontakt kommen und gemeinsame Interessen verfolgen können, welches zum Aufbau von Beziehungen und zum Erlangen zahlreicher sozialer Kompetenzen beiträgt.

Das Spiel zählt zu den wichtigen Faktoren für die Resilienzentwicklung. Zum einen erproben bzw. spielen die Kinder in Rollenspielen unterschiedliche Lebenssituationen nach, wodurch sie Erfahrungen machen können, wie sich diese Situation anfühlt bzw. wie man sich verhalten könnte. Zum anderen erlangen sie viele Kompetenzen in Spielen, die ihnen den Umgang mit anderen Menschen bzw. schwierigen Situationen erleichtern.

3.2 Verschiedene soziale Beziehungen und ihre Bedeutung für die Entwicklung

Im Laufe des Lebens gehen wir verschiedene Beziehungen ein, die unterschiedliche Strukturen aufweisen. Dadurch bekommt jede Beziehung eine eigene Bedeutung oder auch Funktion für die Entwicklung. Indem soziale Beziehungen einen wichtigen Faktor für die Entwicklung bedeuten, sind sie auch für die Resilienzentwicklung bedeutsam.

Jean Piaget (1983) unterschied zwischen zwei Idealtypen von Beziehungen, die Kinder im Laufe ihres Lebens eingehen. Der eine umfasst Beziehungen, die durch Überlegenheit, Macht und Zwang gekennzeichnet sind, wie es beispielsweise bei Beziehungen zu Erwachsenen der Fall ist. Beziehungen hingegen, die auf Gleichheit beruhen, wie die Beziehungen zwischen Kindern des gleichen Alters oder der gleichen Entwicklungsstufe, bilden den zweiten Typ und wurden von Youniss (1982) als symmetrisch reziprok bezeichnet. Für die Beziehungen zu kompetenteren Personen prägte er den Begriff der asymmetrisch oder komplementär reziproken Beziehungen. Eine Unterscheidung ist deshalb notwendig, weil aufgrund verschiedener Strukturen unterschiedliche Prozesse in der Interaktion ablaufen (vgl. Piaget 1983).

Es gibt kaum eine Beziehung, die wirklich symmetrisch ist, also in der beide Partner gleichrangig sind, da sich meistens einer dominanter verhält und der andere sich unterordnet. Die am stärksten durch Asymmetrie geprägte Beziehung stellt die Eltern-Kind-Beziehung bzw. allgemein die Erwachsenen-Kind-Beziehung dar und die am wenigsten asymmetrisch geprägten sind die Gleichaltrigen-, Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen. Dazwischen befinden sich die Geschwisterbeziehungen, da diese je nach Altersabstand und Entwicklungsstand der Kinder sowohl symmetrische als auch asymmetrische Merkmale aufweisen. (Vgl. Schmid)

Der Typ der Beziehung ist auch im Hinblick auf die Resilienz von Bedeutung, da in symmetrischen Beziehungen andere Kompetenzen, wie beispielsweise Durchsetzungsvermögen, gefördert werden als in asymmetrischen. Ebenso können Geschwister in anderen Maßen einen schützenden Faktor darstellen als Freunde oder Klassenkameraden, da der Umgang und das Erleben von gemeinsamen Situationen verschieden sind.

3.2.1 Asymmetrische Beziehungen

Die sozialen Beziehungen zu Erwachsenen sind die ersten, die Kinder in ihrem Leben eingehen. Sie werden über Jahre hinweg die bedeutendsten sein, auch wenn die Gleichaltrigenbeziehungen eine immer größere Rolle einnehmen. Der Grund liegt in

der Asymmetrie der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern. Neugeborene sind, trotz ihrer sozialen Kompetenzen, darauf angewiesen, dass sich Menschen um sie kümmern, ihnen Nahrung geben, sie pflegen und ihnen Zuwendung und Aufmerksamkeit schenken. Ohne Personen, die ihnen diese lebensnotwendigen Dinge bereitstellen und ihnen Schutz bieten, könnten sie nicht überleben. Auch in den folgenden Monaten und Jahren sind die Kinder auf einen Menschen angewiesen, der ihnen bei den Dingen zur Seite steht, die sie noch nicht selber bewältigen können (z.B. Nahrung kaufen). Kurz, sie brauchen eine Person, die mehr Kompetenzen und Macht als sie selber besitzt. Die ersten festen Bindungen sind dann meist die an die Mutter und weitere Familienangehörige (vgl. Oswald 2009).

Die Kinder profitieren dabei von dem Wissen und den Erfahrungen, die ihre Bezugspersonen haben. In Interaktionen übernehmen meist die kompetenteren Personen die Kontrolle, während der Interaktionspartner die Vorstellungen übernimmt, ohne es eventuell komplett durchdacht zu haben (vgl. Schmid). Das Kind kann so neue Dinge kennen lernen und sein Wissen erweitern, es erfährt sozusagen Bildung aus zweiter Hand (vgl. Schäfer 2004). Die Asymmetrie drückt sich auch bei gemeinsamen Spielen aus. So haben Erwachsene zum einen mehr Geduld und können, auch in anderen Zusammenhängen, ihre Bedürfnisse besser regulieren und denen des Kindes unterordnen, was ihnen ermöglicht, sich auf die Kinder und ihre Bedürfnisse einzustellen. Zum anderen dienen sie aufgrund ihres Erfahrungsvorsprungs als gute Verhaltensvorbilder.

Damit die asymmetrischen Beziehungen für die Kinder eine positive Entwicklungschance darstellen, ist es wichtig, dass die Macht nicht ausgenutzt, sondern zum Wohl des Kindes gehandelt wird. Dabei spielt die emotionale Qualität eine entscheidende Rolle. Die Kinder lernen effektiver von einer Person, die sie mögen. Durch eine frühe Milderung der asymmetrischen Bedingungen in der Beziehung, beispielsweise durch Partizipation des Kindes, können Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit des Kindes gefördert werden. (Vgl. Oswald 2009)

Eltern-Kind-Beziehung

Die bedeutendste und erste Bindung ist meist die an die *Mutter*, die gleichzeitig eine hohe zeitliche Stabilität aufweist. In der jüngsten Zeit wurde erkannt, dass bereits ein Säugling zum parallelen Aufbau verschiedener Beziehungen fähig ist. Er beschränkt sich nicht nur auf die Dyade mit der Mutter, sondern kann ein „komplexes person- und funktionsdifferenziertes Beziehungssystem“ (Schmidt-Denter/ Spangler 2005, S.434) aufbauen, in welchem auch der Vater eine große Rolle spielt. Dennoch stellt die Mutter

eine zentrale Rolle in der sozialen Welt ihres Kindes dar. Sie pflegt und betreut den Säugling von Geburt an und legt so den Grundstein für die spätere soziale Entwicklung (durch die ersten Erfahrungen mit sozialen Beziehungen, die sie dem Säugling ermöglicht). Die Mutter hat eine Wächterfunktion, indem sie bestimmte Kontakte mit anderen Menschen gestattet oder verhindert. (Vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005) Unbewusst nimmt die Mutter die begrenzte Kapazität der kognitiven Verarbeitungsprozesse des Säuglings wahr und richtet danach ihr Verhalten aus. So über- oder unterfordert sie ihn nicht, sondern fördert ihn in optimaler Weise. Erkennbar ist dies beispielsweise am Sprachverhalten. (Vgl. Schmidt-Denter 2005) Über eine sichere Bindung, die Mutter und Kind im Idealfall verbindet, ermöglicht die Mutter dem Kind die Exploration der Umwelt, wobei es sich immer wieder versichert, ob die Mutter noch da ist. Hierfür reicht aufgrund der sicheren Bindung ein Blickkontakt. In der Interaktion mit der Mutter erlangt das Kind zahlreiche Fähigkeiten und Erfahrungen, wie sie beispielsweise mit der Pflege oder der Sprache zusammenhängen. Durch die ersten Dialoge gewinnt es die ersten Erfahrungen mit dem Prinzip der Wechselseitigkeit, welches für spätere Interaktionen von großer Bedeutung ist. Auch die Feinfühligkeit der Mutter dem Kind gegenüber begünstigt positive soziale Verhaltensweisen und den Aufbau sozialer Beziehungen.

Eine ebenso große Bedeutung für die Entwicklung des Kindes kommt dem *Vater* zu. Im Gegensatz zur Mutter-Kind-Beziehung, die sowohl biologisch als auch sozial bedingt ist (durch Schwangerschaft, Geburt, Stillen), ist die Vater-Kind-Beziehung „nur“ sozial bedingt (vgl. Schmidt-Denter 2005). In Untersuchungen fand man dennoch heraus, dass Säuglinge und Kleinkinder in vergleichbarem Maß Protestreaktionen bei der Trennung und freudiges Begrüßungsverhalten beim Wiedersehen bei Vater und Mutter zeigten. Ebenso haben Väter die Kompetenzen und die gleiche Feinfühligkeit im Umgang mit Säuglingen, allerdings nimmt diese Sensitivität mit der Zeit ab, was unter anderem sicher daran liegt, dass die Väter in den meisten Fällen weniger Zeit mit dem Kind und besonders mit seiner Pflege verbringen. (Vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005)

Die emotionalen Funktionen (Feinfühligkeit, Responsivität, Sensibilität, Anpassung an kindliche Fähigkeiten) gleichen sich bei Vater und Mutter. Bei den sozialen Funktionen hingegen gibt es Unterschiede. So ist die Mutter eher für pflegerische Tätigkeiten zuständig, während der Vater häufiger spielerische Interaktionen mit dem Kind durchführt. Durch die Interaktion mit dem Vater werden moralische Normen erworben, auch wenn die Mutter hier mehr Einfluss besitzt (vgl. Schmidt-Denter 2005).

Der Vater fungiert als Spielpartner und –initiator, wobei sich der Spielstils des Vaters von dem der Mutter stark unterscheidet. Während die Mutter mehr auf Sicherheit bedacht ist und eher in verbalisierender Form (z.B. während pflegerischer Tätigkeiten) bzw. unter dem Einsatz von Spielzeug mit dem Kind interagiert, sind die Spiele mit dem Vater lebendiger und körperlicher. Das Toben ist eine typische Spielform. Durch diese Art von Spielen und Interaktionen wird das Explorationssystem mehr angeregt. (Vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005) Das Kind kann seinen Explorationsdrang stärker ausleben und erhält eine größere Vielfalt an Erfahrungen und Anregungen für die kognitive Entwicklung (vgl. Schmidt-Denter 2005), während die mit der Mutter gemachten Erfahrungen sich meist auf die Beziehungsebene erstrecken. In der Vater-Kind-Interaktion werden die Leistungsmotivation und die intellektuelle Entwicklung gefördert, da durch die Exploration viele Lernimpulse mit entwicklungsstimulierender Wirkung entstehen (vgl. Schmidt-Denter 2005). Beide Spielstile sind dennoch von Bedeutung bei der Entwicklung einer Widerstandsfähigkeit, da zum einen soziale Kompetenzen (besonders im Spiel mit der Mutter) und zum anderen Erfahrungen mit der Welt (beim Spiel mit dem Vater) erlangt werden.

Für eine positive Entwicklung braucht das Kind sowohl Mutter als auch Vater, gerade weil beide auch unterschiedliche Verhaltensweisen gegenüber dem Kind zeigen. Eine positive emotionale Bindung zum Vater begünstigt eine positive Entwicklung der Sozialkompetenz und des Selbstwertgefühls, was meiner Meinung nach ebenso auf die Bindung zur Mutter zutrifft. Zu einer positiven Entwicklung gehört ebenfalls eine glückliche Beziehung zwischen den Eltern, da das Kind so zum einen positive Vorbilder für die Gestaltung von Beziehungen und zum anderen das Gefühl hat, dass es Menschen gibt, die für es da sind. So können die Einflüsse, die Mutter und Vater auf die Entwicklung ihres Kindes haben, nie isoliert gesehen werden, sondern als eine „gelungene elterliche Funktionsverteilung“ (Schmidt-Denter 2005, S.45).

Beziehung zu den Großeltern

Neben den Eltern bieten auch die Großeltern die Möglichkeit zu einer erfahrungsreichen Beziehung. Dabei gibt es verschiedene Stile, die auch unterschiedliche Erfahrungen für die Kinder bereithalten. Zum einen gibt es die *formellen Großeltern*, die Kontakt in ritualisierter Form befürworten, was Besuche zu Geburtstagen und ähnlichem bedeutet. Die *distanzierten Großeltern* wollen weiterhin ihr eigenes Leben ohne Beeinflussung fortführen. Vielfältige Betreuungs- und Erziehungsaufgaben übernehmen die Großeltern, die als *Ersatzeltern* fungieren, während die *Spaßmotivierten* keine Autoritätspersonen sein wollen, sondern Vergnügungen mit ihren Enkeln erleben möchten. Der Stil, den die Großeltern leben,

beeinflusst die Großeltern-Enkel-Beziehung. Besonders in den Familien, wo die Großeltern zahlreiche Betreuungsaufgaben übernehmen, haben sie einen großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Enkel, je nachdem wie sie den Umgang mit ihnen gestalten. (Vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005)

Ob die Großeltern zu Bindungspersonen werden, hängt von Qualität und Quantität der Kontakte ab. Großeltern können eine emotionale Funktion, ähnlich wie die der Eltern, erfüllen. Durch den Kontakt mit den Großeltern werden auch Werte, Wissen und Erfahrungen vermittelt, die sich von denen der Eltern unterscheiden können, wodurch die Erfahrungswelt der Kinder erweitert wird. Die Kinder können in Gesprächen eine Vorstellung von Historizität und Familientraditionen bekommen, die Beziehung zu den eigenen Eltern unter einer neuen Perspektive sehen und sie so vielleicht auch besser verstehen. Unter Umständen können Großeltern zum Vermittler bei Auseinandersetzungen werden oder Entwicklungsrisiken (wie z.B. durch eine Scheidung) kompensieren. Außerdem wecken sie in dem Kind ein Verständnis für das Alter und geben ihnen ein Beispiel, wie man diese Veränderungen erfolgreich bewältigen kann. (Vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005) Nicht zuletzt wirken sie indirekt auf die Entwicklung der Kinder ein, indem sie die Eltern finanziell oder emotional (z.B. durch Ratschläge) unterstützen (vgl. Schmidt-Denter 2005). Durch die frühzeitige Mitwirkung an der Betreuung, wobei sie eventuell einiges anders gestalten als die Eltern, fordern sie den Kindern Veränderungen im bisher Erlernten ab. Dadurch erweitern sich ihre Fähigkeiten und ihre Handlungsweise wird flexibler. (Vgl. Oswald 2009)

Falls die Großeltern selber hilfsbedürftig sind, lernen die Kinder im gegenseitigen Umgang außerdem, sensibel und vorsichtig mit ihnen umzugehen und sich in Geduld zu üben. Sie lernen im Kontakt mit den Großeltern eine andere Art von Beziehung kennen, als sie mit den Eltern und Gleichaltrigen gegeben ist, da der Umgang mit alten und eventuell kranken Menschen andere Kompetenzen erfordert und Gelegenheit zum Erproben von fürsorglichem Verhalten gibt.

3.2.2 Symmetrische Beziehungen

In symmetrischen Beziehungen, also unter Personen mit etwa dem gleichen Entwicklungsstand oder Alter, können Kinder auf eine andere Art lernen. Die Interaktionspartner haben ein annähernd gleiches Wissen, welches in die Ko-Konstruktion einfließt. Dadurch werden die Kompetenzen aller Partner gefordert und weiterentwickelt. Das wird durch das fehlende Machtgefälle unterstützt; alle befinden sich auf einer Ebene. Da gleichaltrige Interaktionspartner selbst noch nicht gänzlich in

der Lage sind, ihre Bedürfnisse zugunsten anderer hinten anzustellen, können die Kinder ausprobieren und üben, auf andere Rücksicht zu nehmen oder auch sich durchzusetzen. Bei kompetenteren Personen ist dies aufgrund des Machtgefälles und des Kompetenzunterschiedes nicht in dem Maße authentisch möglich. In symmetrischen Interaktionen sammeln die Kinder wichtige soziale Erfahrungen für die Beziehungsgestaltung gleichberechtigter Partner.

Geschwisterbeziehungen

Ein besonderes Merkmal in einer Geschwisterbeziehung stellt deren Dauerhaftigkeit dar. Sie beginnt mit der Geburt einer Schwester oder eines Bruders und endet mit deren oder dem eigenen Tod. Obgleich die Geschwister nicht selber gewählt sind, besteht die Beziehung zu ihnen doch ein Leben lang (in den meisten Fällen). Aus diesem Grund wird sie neben der Eltern-Kind-Beziehung auch als Primärbeziehung bezeichnet. Sie kann als die längste zwischenmenschliche Beziehung bezeichnet werden. (Vgl. Kasten 1998) Die Geschwisterbeziehung ist vielen Einflüssen ausgesetzt. Abgesehen von den gesellschaftlichen Normen und Vorstellungen, bestimmt die Qualität der Elternbeziehung und das elterliche Verhalten den Kindern gegenüber in hohem Maße die Beziehung zwischen den Kindern einer Familie. Ebenso beeinflussen die Temperamentsmerkmale der Kinder die Beziehung unter ihnen.

Die Widersprüchlichkeit und Zwiespältigkeit, die in vielen Geschwisterbeziehungen zu finden sind, bilden ein weiteres besonderes Merkmal, da dies in anderen Beziehungen nicht in dem Maße gegeben ist (vgl. Kasten 1998). Trotz einer intensiven Bindung, Intimität und Loyalität können Gefühle wie Hass und Rivalität genauso intensiv erfahren werden (vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005), was wiederum dadurch zu begründen ist, dass die Geschwisterbeziehung keine freiwillige Beziehung darstellt.

Bereits Kleinkinder haben mit ihren älteren Geschwistern genauso viel Kontakt wie mit ihren Müttern. Im Vorschulalter finden häufiger Interaktionen mit den Geschwistern statt als mit den Eltern. (Vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005) Das führt zur Ausprägung einer engen Bindung. Eine emotionale Bindung stellt die Grundlage für weitere positive Entwicklungseffekte durch die Geschwisterbeziehung dar, da Kinder von Personen, die sie mögen und denen sie sich verbunden fühlen, besser lernen. Außerdem wird das Wissen über Stärken und Schwächen von vertrauten Personen das Lernen erleichtern.

Des Weiteren findet man in Geschwisterbeziehungen ein hohes Maß an Loyalität und Opferbereitschaft. Letztere ist umso ausgeprägter, wenn die Sozialisationsleistungen

der Eltern eingeschränkt sind. Das ist beispielsweise gegeben, wenn die Familie kinderreich ist oder durch den Tod oder die längere Abwesenheit eines Elternteils. (Vgl. Bank/ Kahn 1989) Auch wenn Eltern, aus verschiedenen Gründen, die Hilfsaufforderungen der Kinder nicht beantworten, wenden sich diese an ihre älteren Geschwister bzw. diese leisten von sich aus anstatt der Eltern Hilfe. Eine enge Bindung ist die Voraussetzung für Loyalität und gegenseitige Unterstützung.

Rivalität entsteht zum einen durch die Unfreiwilligkeit der Beziehung und zum anderen durch das Verhalten der Eltern. Die Kinder müssen miteinander auskommen, egal ob sie die gleichen Interessen, Vorlieben und Vorstellungen haben. Das Verhalten der Eltern kann von den Kindern als Bevorzugung des anderen wahrgenommen werden, womit ein Kampf um die Zuneigung und Aufmerksamkeit der Eltern entsteht. Nachdem in den ersten sechs Lebensjahren eine Identifizierung mit dem Geschwisterkind stattfand, kommt es nun zur De-Identifikation. Die Kinder versuchen sich bewusst von ihrer Schwester oder ihrem Bruder abzugrenzen, um so ihre Einzigartigkeit zu betonen. Mit diesem Prozess nimmt auch die Rivalität ein wenig ab, da sich die Bereiche, in denen die Kinder um die Liebe der Eltern konkurrieren, weniger überschneiden. Ebenso wählt sich jedes Kind ein anderes Elternteil als Identifikationsperson. (Vgl. Kasten 1998, Schmidt-Denter/ Spangler 2005, Schmidt-Denter 2005) Ein weiterer Effekt ist die nun individuellere Persönlichkeitsentwicklung. Unterschiedliche Umwelteinflüsse und Erfahrungen tragen ebenfalls zur Entwicklung einer eigenen Identität bei, denn auch Geschwister haben verschiedene soziale Kontakte und machen dadurch unterschiedliche Erfahrungen, die wiederum auf die Interaktion einwirken.

Aufgrund der Tatsache, dass Geschwisterbeziehungen so dauerhaft und intensiv sind, kann man davon ausgehen, dass in ihr eine starke gegenseitige Beeinflussung stattfindet, die durch verschiedene Funktionen entstehen. Geschwisterbeziehungen ermöglichen zahlreiche Erfahrungen, besonders im sozialen Bereich. Die Kinder üben die soziale Regulation (vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005), ebenso wie die Erprobung und Verbesserung der Kontrollmöglichkeiten aggressiven Verhaltens (vgl. Kasten 1998). Durch die Reaktionen ihrer Geschwister erfahren die Kinder, welche Verhaltensweisen positiv und welche negativ sind. In Geschwisterbeziehungen können diese besser getestet werden als beispielsweise in Freundschaften. (Vgl. Kasten 1998) Geschwisterbeziehungen haben gegenüber der Interaktion zu Gleichaltrigen einen Vorteil bei der Entwicklung bestimmter Kompetenzen: sie können nicht einfach abgebrochen werden, während beispielsweise bei befreundeten Kindern die Möglichkeit besteht, die Freundschaft zu beenden, wenn die Interessen unterschiedlich

werden oder die Rivalität wächst (vgl. Frick 2004). Dadurch erproben und entwickeln die Kinder Fähigkeiten, um sich mit den anderen zu arrangieren und die Konflikte möglichst zu beiderseitiger Zufriedenheit zu klären. Die Kinder lernen so, dass eine Beziehung trotz Konflikte weiter bestehen kann (vgl. Fookon) und machen wertvolle Erfahrungen zur Gestaltung und Aufrechterhaltung von Beziehungen. Außerdem fördert die frühe Interaktion mit Geschwistern die Entwicklung von Empathie. Ein weitere Vorteil von Geschwisterbeziehungen ist, dass die Kinder gegen die Eltern eine Koalition bilden können und somit erfahren, dass sie zusammen stärker sind (vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005).

Ältere Geschwister nehmen oft eine Betreuungs- und Lehrfunktion ein (vgl. Schmidt-Denter 2005). Sie regen die Jüngeren zur Nachahmung an, sind Vorbilder und vermitteln in Spielen und Interaktionen Wissen. Da sie einerseits gleichrangige Partner sind und andererseits ein Machtgefälle vorliegt, lernen sie voneinander und miteinander in Ko-Konstruktion (abhängig von der Situation und dem Altersabstand). Die kognitive Entwicklung der Jüngeren wird angeregt durch die Älteren, deren kognitiven Fähigkeiten wiederum durch das Lehren weiterentwickelt werden. Die Zweitgeborenen haben zudem den Entwicklungsvorteil, dass sie sich von Beginn an gegen ihre Geschwister durchsetzen müssen. So erlernen sie schon früh Kompetenzen wie Überzeugungskraft, Vermittlungsgeschick, Kompromissbereitschaft und Anpassungsfähigkeit (vgl. Schmidt-Denter 2005). Da ältere Geschwister sich bereits an den Entwicklungsstand ihrer Geschwister anpassen können, fördern sie in den Interaktionen, oft unbewusst, die sprachliche Kompetenz der Jüngeren (vgl. Schmidt-Denter 2005).

In Geschwisterbeziehungen findet man je nach Altersabstand und Entwicklungsstand der Kinder symmetrische als auch asymmetrische Merkmale. Liegt ein großer Altersabstand zwischen den Kindern, so nehmen die Älteren teilweise ähnliche Funktionen wie die Eltern ein. Außerdem haben sie einen beachtlichen Vorsprung an Wissen, den sie auch in Interaktionen mit dem Geschwister nicht ganz außer Acht lassen können. Aufgrund ihres Alters und ihrem Mehr an Kompetenzen haben sie mehr Macht gegenüber den Jüngeren. Letztere sind dann oft in ein Abhängigkeitsverhältnis eingebunden (vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005). Allerdings profitieren sie auch von der Asymmetrie, da sie die Erfahrungen der Älteren (z.B. mit den Eltern) nutzen und Unterstützung durch sie bekommen können. Die Asymmetrie nimmt im Laufe des Lebens ab. Die symmetrischen Verhaltensweisen hingegen bleiben relativ stabil. Sie drücken sich in einem vertrauensvollen Umgang miteinander, der Bewältigung gemeinsamer Probleme und dem Bilden von einer Einheit gegenüber den Eltern aus.

(Vgl. Schmid) Außerdem kennen sich die Geschwister untereinander besser und können sich daher teilweise besser gegenseitig einschätzen als die Eltern. Das hat zur Folge, dass sie ein tieferes Verständnis von dem anderen entwickeln und sich in Notsituationen besser helfen können. (Vgl. Fookan) Dafür ist jedoch eine enge Bindung die Voraussetzung (vgl. Schmid).

Beziehungen zu Gleichaltrigen

Die Kinderkultur stellt eine eigenständige Sozialwelt dar, in der Kinder sich gemeinsam – in Ko-Konstruktion – die Welt erschließen und zahlreiche Kompetenzen aneignen (vgl. Krappmann 1993). Diese Kinderkultur entsteht unter anderem daraus, dass sich Routinen unter den Kindern entwickeln (vgl. Oswald 2009). Wenn sie oft Gelegenheit zur Ko-Konstruktion haben, entwickeln sich selbstregulierende Verhaltensweisen, die aufgrund der Gleichberechtigung beider Interaktionsparteien von den Erwartungen und Vorstellungen der Erwachsenen abweichen können (in Interaktionen mit Erwachsenen bestimmen diese häufig und somit entsprechen die Handlungen eher ihren Erwartungen). Ähnlich der Geschwisterbeziehungen sind Beziehungen zu Gleichaltrigen für die Kinder ein Übungsfeld. Sie probieren verschiedene Verhaltensweisen aus und stellen anhand der Reaktion ihrer Interaktionspartner fest, ob es erwünscht und angemessen oder unangemessen war. Dabei ist es wichtig, dass die Erwachsenen nur in Notfällen eingreifen und die Kinder sich untereinander und ihre Gewohnheiten kennen. (Vgl. Bachmann 1996)

Bereits in Krippen finden erste Kontaktaufnahmen zu Gleichaltrigen statt (vgl. Maier 2004). Während im Kleinkindalter dyadische Beziehungen (Beziehungen zwischen zwei Personen) bevorzugt werden, nehmen die Gruppenstrukturen im Laufe der Vorschuljahre zu, d.h. die Kinder bewegen sich in immer größeren Gruppen (vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005). Oswald (1993) bildet drei Typen sozialer Formationen im Kindesalter. Als erstes nennt er die *Gruppe*. Sie besitzt eine klare Außengrenze und hierarchische Strukturen, ist aber nur von kurzer Dauer, so dass kein „Wir“-Gefühl entsteht. Innerhalb der Gruppe gibt es gegenseitige Freundschaftswahlen. Das *Geflecht* besteht hingegen über Jahre hinweg, so dass untereinander wechselnde Freundschaften anzutreffen sind, aber dadurch keine feste Gruppenstruktur. Wenn Kinder sich spontan zum Spiel zusammenfinden, bezeichnet Oswald dies als *Interaktionsfeld*. Die Kinder treten häufig in Interaktion miteinander, nennen sich aber nicht Freunde. Meiner Meinung nach kann ein Kind gleichzeitig in mehreren dieser Formen agieren, je nachdem, in welchem sozialen Umfeld es sich befindet (z.B. Schule, Nachbarschaft, Sportverein). Zusätzlich ist die Wahl von der Persönlichkeit und dem Alter des Kindes abhängig. In der Vorschul- und der ersten

Grundschulzeit sind lockerere Gruppen typisch, wobei diese bereits ethnische und geschlechtshomogene Gruppen darstellen. Später treten häufiger strukturierte Gruppen auf. Dennoch bevorzugen auch in diesem Alter die meisten Kinder dyadische Beziehungen. (Vgl. Schmidt-Denter/ Spangler 2005)

Aufgrund der Ähnlichkeiten der Mitglieder einer Gleichaltrigengruppe verlaufen andere Entwicklungsprozesse als in den Erwachsenen-Kind-Interaktionen. Dabei kommt besonders dem Austragen von Konflikten eine große Rolle zu (vgl. Oswald 2009). Durch das selbstständige Klären bzw. Austragen der Konflikte, ohne Einmischung durch einen Erwachsenen, erfahren die Kinder ihre Grenzen, testen ihre Fähigkeiten und lernen sich selbst und ihr Gegenüber besser kennen. Durch das eigene Aktivwerden verinnerlichen sie eher die Konfliktlösestrategien. Dass das Kind dabei auf sich alleine gestellt ist, kann es zugleich als Chance und Herausforderung empfinden (vgl. Maier 2007). Durch Konflikte in der Kindheit lernen die Kinder, die Regeln zur Zusammenarbeit unter Partnern auszuhandeln. Erwachsene haben meist einen festen Standpunkt, was Regeln und Normen betrifft, mit gleichaltrigen Jungen und Mädchen hingegen kann die Konfliktlösung gemeinsam erarbeitet werden. (Vgl. von Salisch 1991)

Eine weitere wichtige Funktion von Gleichaltrigenbeziehungen ist die „Lehrinstanz“ (Merkens 2000, S.14), die Vorbildfunktion für moralische Vorstellungen und sozialfähiges Handeln. Durch die große Vielfalt an verschiedenen Formen von Interaktionen, erfahren die Kinder zahlreiche Verhaltensweisen und können sie selbst ausprobieren. In vielen verschiedenen Spielen lernen die Kinder eine große Anzahl verschiedener Rollen kennen, deren Verhaltensweisen sie für sich übernehmen können. Dies beeinflusst ihre Persönlichkeitsentwicklung. (Vgl. Merckens 2000)

Freundschaften sind besondere Beziehungen, die auf Zuneigung und Sympathie basieren und Zwecken wie der Geselligkeit und der gegenseitigen Hilfe dienen (vgl. Damon 1989). Das Verständnis von Freundschaft verändert sich im Laufe des Lebens und ist vom Alter und Entwicklungsstand abhängig (vgl. Frick 2004). Dabei ist der Freundschaftsbegriff nicht von Beginn an vorhanden, sondern wird durch die Kinder innerhalb ihrer Freundschaft konstruiert. Die Kinder zeigen, was sie von einem Freund erwarten und was die Konsequenzen aus dem Nichterfüllen dieser Erwartungen sind. Der Freundschaftsbegriff erfährt dabei ständig Veränderungen. (Vgl. Youniss 1982) Dieses Herstellen einer sozialen Realität von Freundschaft zwischen zwei (oder mehreren) Kindern, bezeichnet Youniss als „Ko-Konstruktion sozialer Perspektiven“ (1982 zitiert nach Wagner 1994, S.23). Dass das Freundschaftsverständnis sich im Laufe der Zeit verändert, hängt zum einen mit der stetigen Ko-Konstruktion, zum

anderen mit der Weiterentwicklung der sozialen Fähigkeiten der Kinder zusammen. Dabei kommt besonders den Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Empathie eine große Rolle zu. Es ermöglicht den Kindern, sich in ihren Freund hineinzusetzen und ihm so beizustehen oder seine Wünsche zu erfüllen. Auch die Kompetenz, mehrere Perspektiven aufeinander zu beziehen, ist wichtig (vgl. Selman 1984). Dadurch können die Kinder ihre Bedürfnisse und die des Freundes miteinander in Einklang bringen, was wichtig für den Erhalt der Freundschaft ist.

Alisch und Wagner (2006) arbeiteten Auswirkungen von Freundschaften auf verschiedenen Ebenen heraus. Auf der emotionalen Ebene nennen sie die Steigerung des allgemeinen Wohlbefindens, die Regulation des Gefühlsausdrucks und die Sicherheit sowie Bewältigungskompetenzen in Stresssituationen, da man den Rückhalt durch die Freunde hat. Im kognitiven Bereich findet Freundschaft ebenfalls eine positive Auswirkung durch den Rückhalt, den man bei Misserfolgen oder Fehlern durch die Freunde erfährt, sowie die Unterstützung von Lernprozessen. Besonders viele positive Effekte haben Freundschaftsbeziehungen auch im sozialen bzw. sozial-kognitiven Bereich. Dazu gehören, dass der Übergang in eine neue Kindertagesstätte oder Schule durch einen Freund erleichtert wird und dass moralisches Denken, Altruismus (Uneigennützigkeit), Kooperation und prosoziale Verhaltensweisen gefördert werden. Weiterhin zählt dazu, dass die zunehmende Sensibilisierung für die Bedürfnisse des Freundes ein einführendes Verstehen für den Anderen hervorbringt und somit auch ein besseres Selbstverständnis. Letzteres trägt wiederum zu einem positiveren Selbstkonzept bei, wie auch die Freundschaft an sich es fördert. Auf der gesellschaftlichen Ebene unterstützt die Beziehung unter Freunden die soziale Orientierung und die Orientierung in der Gesellschaft allgemein, was die Selbstsicherheit steigert und somit den Übergang ins Erwachsenenalter erleichtert.

Wie jede soziale Beziehung fördert die Interaktion mit anderen die Entwicklung der eigenen Identität (vgl. Merckens 2000). Durch die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit einem anderen Menschen lernt man sein eigenes „Ich“ kennen. Die Erfahrungen mit ihnen prägen das Kind, es erfährt seine Grenzen und auch die Nachahmung trägt zur Identitätsbildung bei. In Freundschaften ist das verstärkt der Fall, da die Beziehung intensiver ist. Die Identifizierung erfolgt aufgrund der bestehenden Sympathie stärker mit dem Freund. Die Diskussionen und Auseinandersetzungen finden auf einer anderen Ebene bzw. Basis statt. Die Kommunikation mit einem Menschen, der einem wichtig ist, verläuft anders. Zum einen kann es sein, dass der Umgang miteinander offener ist, da eine tragfähige Beziehung auch Konflikte aushält. Zum anderen besteht jedoch die Möglichkeit, dass die eigene

Meinung eher zurückgehalten wird und die Diskussion weniger offen ist, da die Angst besteht, die Beziehung zu zerstören. Das ist abhängig von den Erfahrungen, die in anderen und in dieser Freundschaft gemacht wurden. Beides unterstützt dennoch die Entwicklung einer eigenen Identität, da sich eine eigene Meinung bildet bzw. Durchsetzungsvermögen und Kompromissbereitschaft geübt wird. Zugleich ist die Entwicklung und Entdeckung einer eigenen Identität wichtig für die Resilienzentwicklung, da der Umgang mit schwierigen Situationen durch das Kennen der eigenen Grenzen und Fähigkeiten erleichtert wird.

Je nachdem, wie Freundschaft definiert wird, gibt es zahlreiche Modelle, wie und ab welchem Alter sie sich entwickelt. Allgemein lässt sich sagen, dass das Freundschaftsverständnis zu Beginn vorwiegend durch Materielles geprägt ist. Es entwickelt sich dann dahingehend, dass die Bedeutung von psychischen und Beziehungsaspekten zunimmt. (Vgl. Damon 1990, Wagner 1994) Bei jüngeren Kindern steht das Spielen und Teilen im Mittelpunkt, während bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen die persönlichen Gefühle und Gedanken mehr Bedeutung haben (vgl. Frick 2004). Im Kindergartenalter beginnen die Kinder, bevorzugt mit den gleichen Kindern zu spielen, was sich meist nach den Interessen richtet. Aus diesen vielfältigen Kontakten können sich dann Freundschaften entwickeln. Meines Erachtens nach können Kinder erst dann als „richtige“ Freunde bezeichnet werden, wenn sie auch in der Lage sind, ihre Bedürfnisse zugunsten des anderen zurückzustellen, da Freundschaft eng mit gegenseitiger Hilfe zusammenhängt.

4. Soziale Beziehungen als Unterstützung für die Resilienzentwicklung

Nachdem nun die notwendigen theoretischen Grundlagen zu Resilienz und der sozialen Entwicklung erläutert wurden, möchte ich die Verbindung zwischen beiden Themen herstellen, und aufzeigen, inwieweit soziale Beziehungen die Entwicklung einer Widerstandsfähigkeit gegenüber widriger Umstände fördern können. Dazu beginne ich mit dem folgenden Beispiel von Sara, an dem deutlich wird, wie wichtig soziale Beziehungen und Bindungen von Geburt an sind und wie viel sie bewirken können.

Sara kam kurz nach ihrer Geburt zu Pflegeeltern, da die Mutter krank war. Als im Alter von 15 Monaten ihr Pflegevater starb und ihre Pflegemutter daraufhin Sara nicht mehr weiter pflegen wollte, erlitt ihre bis dahin positive Entwicklung in fast allen Bereichen einen Leistungsabfall, ihre sprachliche und motorische Entwicklung kehrte zu früheren Stufen zurück und ihr Wachstum verlangsamte sich. Dies ist mithilfe der Bindungstheorie bzw. auch dem Bindungs- und Explorationssystem (siehe nächster Abschnitt) zu erklären: Sara wurde von ihren Bindungspersonen getrennt und kam in eine völlig neue Umgebung. Anstatt diese zu erkunden und sich somit weiterzuentwickeln, richtete sie sozusagen ihre ganze Aufmerksamkeit auf ihre Sicherheit, da keine Person da war, die sie als Sicherheitsbasis benutzen konnte. Als die ärztlichen Untersuchungen im Alter von 30 Monaten ergaben, dass ihre Probleme keine medizinischen Ursachen hatten, wurde eine Familie gesucht, die zu Sara und ihren Bedürfnissen passte. Nach der Adoption trat bei Sara eine ungewöhnliche Erholung ein, sie holte an Wachstum auf und machte große Fortschritte im sprachlichen und sozialen Bereich. Mit sechs Jahren zeigte sie eine gesunde Entwicklung und auch in den folgenden Jahren verlief ihre Entwicklung ihrem Alter entsprechend. (Vgl. Masten/ O`Conner 1989 nach Masten 2001) Mit dieses Beispiel wird nachvollziehbar, wie bedeutend positive Bindungen sind und welchen großen Einfluss sie auf die Entwicklung von Kindern haben; wie hoch die Schäden sein können, aber auch wie positiv sie auf ein geschädigtes Kind wirken können. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wieso soziale Beziehungen so ein wichtiger Faktor für die Entwicklung und die Widerstandsfähigkeit von Kindern sind.

Bindungs- und Explorationssystem

Ein wichtiger Faktor, der für die Bedeutung der sozialen Beziehungen von Geburt an spricht, ist die Verbindung zwischen dem Erkunden der Umwelt und der Bindungsart. Eine der bedeutendsten Voraussetzungen für eine positive Entwicklung ist eine sichere Bindung an mindestens eine betreuende Person (Bindungstheorie). Mit zunehmendem

Alter nimmt bei dem Kleinkind neben dem Bedürfnis nach Bindung auch der Wunsch nach Exploration zu. Diese beiden Bedürfnisse stehen in einem dynamischen Gleichgewicht miteinander; sie sind voneinander abhängig. Das Bindungsverhalten, mit welchem das Kind sein Bedürfnis nach Schutz und Nähe zum Ausdruck bringt (besonders in bedrohlichen Situationen) wird vom Bindungsverhaltenssystem aktiviert. Das Explorationsverhalten wird vom Explorationsverhaltenssystem gesteuert. Es kann aber nur aktiv werden, wenn das Bindungsverhalten deaktiviert ist. (Vgl. Schorn 2007, Schmidt-Denter/ Spangler 2005) Mit anderen Worten: das Kind kann nur explorieren, also seine Umwelt erkunden, wenn es sich sicher fühlt und nicht seine Konzentration auf seine Sicherheit richten muss. Ähnlich wie mit dem Explorieren ist es auch mit anderen Entwicklungsaufgaben. Ein Kind kann sich nur positiv entwickeln, wenn es nicht um seine Sicherheit besorgt sein muss, also wenn es auf Menschen in seinem Umfeld vertrauen kann, die auf es achten. Diese Nähe zwischen Entwicklung und Bindung ist bereits ein Hinweis auf die Bedeutung der Beziehungen für die Herausbildung der Widerstandsfähigkeit bei Kindern. Ohne eine sichere Bindung können die Kinder weniger Erfahrungen mit ihrer Umwelt machen bzw. diese effektiv verarbeiten. Für das Bestehen schwieriger Situationen ist es jedoch wichtig, vielfältige Erfahrungen zu haben, die beim Bewerten und Bewältigen der Situation helfen. Das Explorationssystem trägt einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von Resilienz, da es dem Kind die Erforschung der Umgebung ermöglicht.

Soziale Beziehungen als Schutzfaktor

Soziale Beziehungen unterstützen jedoch nicht nur eine positive Entwicklung durch das Ermöglichen von Exploration, sondern sie stellen auch einen schützenden Faktor dar. In zahlreichen Untersuchungen wurden Schutzfaktoren für die positive Entfaltung von Kindern ermittelt. Eine der bedeutendsten Studien ist die Kauai-Studie (vgl. Wustmann 2007). Die Entwicklung aller Kinder, die im Jahr 1955 auf der Insel Kauai (zu Hawaii gehörend) zur Welt kamen, wurde über 40 Jahre lang beobachtet und untersucht. Dabei legte die Entwicklungspsychologin Emmy Werner besonders Wert auf die Gründe für eine positive Entwicklung trotz schwieriger Umstände. Sie fand viele protektive Faktoren, von denen nur die aufgezählt werden sollen, die mit sozialen Beziehungen in Bezug stehen.

Werner ermittelte drei Gruppen von schützenden Bedingungen, die bei resilienten Personen auftraten. Zwei von diesen drei Gruppen beziehen sich auf Beziehungen zu anderen Menschen. Die emotionale Bindung an Menschen, die einen Elternersatz boten und zu Vertrauen, Selbstständigkeit und Initiative anregten, bildet eine Gruppe davon. Die Zweite bezieht sich auf die Mitgliedschaft in Kirchen, Jugendgruppen oder

Schulen, die den Kindern Unterstützung bieten und das Einbringen ihrer Kompetenzen ermöglichen. (Vgl. Grossmann 2009)

Schutzfaktoren aus dem sozialen Bereich wurden auch in vielen anderen Studien und Untersuchungen erkannt (vgl. Werner 2000 nach Grossmann 2009). Dazu zählen beispielsweise soziale Zugewandtheit, enge Bindung an die primäre Betreuungsperson, Unterstützung aus der Familie, enge, vertraute Freunde oder andere (erwachsene) Personen, die unterstützend wirken. Auffällig an den zahlreichen Übersichten zu Schutzfaktoren ist, wie viele soziale Faktoren genannt werden. Das ist bereits ein Anzeichen dafür, wie wichtig soziale Beziehungen für die Entwicklung allgemein sind und dass sie durchaus zu den unterstützenden Faktoren für Resilienz zählen.

Anhand des Beispiels der Geschwisterbeziehungen möchte ich konkret zeigen, wie Beziehungen als Schutzfaktor wirken können. Eine Geschwisterbeziehung gilt als protektiver Faktor für belastende oder schwierige Lebenssituationen. Das kann besonders bei einer Scheidung oder Trennung der Eltern der Fall sein. Für die Wirkung, die Geschwister aufeinander haben können, gibt es zwei Hypothesen: die der Kompensation und die der Kongruenz. Die *Kompensationshypothese* besagt, dass Geschwister die negativen Folgen einer Trennung oder Scheidung kompensieren können. Sie bilden einen festen Punkt in der familiären Struktur und bieten somit Stabilität. Außerdem tritt das Gefühl des Alleinseins oder Alleingelassenwerdens nicht so stark auf, da die Geschwister sich gegenseitig unterstützen können. (Vgl. Schmidt-Denter 2005) Die *Kongruenzhypothese* beruht auf der Annahme, dass sich die Qualität der einzelnen Beziehungen, die es innerhalb einer Familie gibt, ähnelt (Mutter-Vater-Beziehung, Geschwisterbeziehung). Das würde bedeuten, dass bei einer konfliktreichen Elternbeziehung die Geschwisterbeziehung ebenfalls von zahlreichen Konflikten geprägt ist. Das gilt auch, wenn die Eltern sich trennen, da dieser Entscheidung meist viele Konflikte voraus gehen. Dadurch können die Geschwister keinen Halt aneinander finden und jeder muss sich in der neuen Familiensituation alleine zurechtfinden. Die Kongruenzhypothese bildet sozusagen das Gegenstück zur Kompensationshypothese. (Vgl. Schmidt-Denter 2005)

Diese beiden Hypothesen erklären nicht nur, warum es Geschwister in mancher Hinsicht leichter (bzw. schwerer) haben, Trennungen und Scheidungen zu verarbeiten, sondern sie können auch auf andere kritische Lebenssituationen bezogen werden. Da die Beziehungen unter Geschwistern sehr dauerhaft sind und sie sich in der Regel durch die gemeinsam verbrachte Zeit und die gemeinsamen Erlebnisse besser kennen als die Gleichaltrigen (vor allem in vielen verschiedenen Situationen), können sie sich

auch besser beistehen. Das trifft auch zu, wenn die Eltern zu sehr mit ihrem eigenen Schmerz, etwa beim Tod des Partners, beschäftigt und so die Kinder sich selber überlassen sind. Auch wenn sie nicht das gleiche fühlen, so kann doch der Bruder, der ebenfalls seinen Vater verloren hat, die Schwester besser verstehen als eine Freundin, die mit beiden Elternteilen aufwächst. Außerdem bilden Geschwister auch hier eine stabile Basis in der veränderten Struktur der Familie.

Geschwisterbeziehungen wirken auch in anderen schwierigen Familienverhältnissen als Schutzfaktor beispielsweise bei einem geringeren Einkommen oder Intelligenzniveau der Eltern. Die Kinder können sich gegenseitig fordern und somit fördern, sie können sich gegenseitige Anreize schaffen und Hilfe bei den älteren Geschwistern finden. Das unterstützt die kognitive Entwicklung bei den Kindern.

Förderliche Bedingungen für Resilienz, die durch soziale Beziehungen gegeben sind

Viele Bedingungen, die die Entwicklung von Resilienz unterstützen, besitzen ihre Grundlagen in den sozialen Beziehungen, die ein Kind von Geburt an mit den Menschen in seinem Umfeld eingeht. Sie können sich teilweise nur durch die Interaktion mit anderen entwickeln. Dazu gehören beispielsweise Selbstbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeiten wie Empathie oder Perspektivenübernahme.

Soziale Beziehungen sind zum einen ein Schutzfaktor und zum anderen stellen sie eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung weiterer Schutzfaktoren dar. Es gibt direkte förderliche Bedingungen für die Entwicklung von Resilienz, welche unmittelbar auf die Entwicklung der Widerstandsfähigkeit einwirken. Demgegenüber stehen die indirekten förderlichen Bedingungen, die jene Fähigkeiten fördern, welche die Resilienzentwicklung unterstützen. So fördern die frühen sozialen Beziehungen zahlreiche soziale Kompetenzen, die den Kindern ermöglichen, andere Beziehungen aufzubauen und zu erhalten.

Ein Beispiel für die *direkte Wirkung sozialer Beziehungen* ist die Unterstützung, die Kinder durch vertraute Menschen erhalten können. Eine zweite Bindungsperson (z.B. später die Erzieherin oder der Erzieher im Kindergarten) kann die Auswirkungen einer unsicheren Bindung kompensieren. Aber auch andere Personen aus dem Umfeld des Kindes können es unterstützen, ihm Rat geben oder ihm bei dem Aufbau von Fähigkeiten zur Bewältigung schwieriger Situationen helfen. Sie tragen somit zur Förderung von Resilienz bei.

Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen oder auch ein positives Selbstkonzept sind weitere direkte Merkmale, die in sozialen Beziehungen entstehen und förderlich für die Resilienzentwicklung sind. Je mehr Selbstbewusstsein Kinder haben, desto besser bewältigen sie auch Schwierigkeiten, da sie sich ihrer Kompetenzen bewusst sind und sich selber etwas zu trauen. Sie suchen sich Unterstützung und denken nicht, dass sie alle Probleme allein überwinden müssen. Die Entwicklung eines ausgeprägten Selbstbewusstseins wird durch verschiedene Beziehungen gefördert; beispielsweise durch die bedingungslose Liebe der Eltern oder die Auseinandersetzungen mit Freunden und Geschwistern. Dabei machen sie immer wieder die Erfahrung, trotz Fehler und Schwächen angenommen und geliebt zu sein. Ein positives Selbstkonzept erlangen die Kinder, wenn sie merken, dass sie so geschätzt werden, wie sie sind, und dass ihre Talente und besonderen Fähigkeiten gewürdigt werden. In enger Verbindung steht auch das Gefühl der Selbstwirksamkeit, welches Kinder in einer sicheren Bindung entwickeln können, wenn auf ihre Äußerungen eingegangen wird. Das Gefühl, etwas bewirken zu können, stärkt sie ebenfalls in ihrer Fähigkeit, schwierige Situationen zu meistern.

Positive Beziehungen können den Kindern Freude, Spaß und Entspannung bieten, welches wichtige Voraussetzungen für Lebensfreude und eine positive und zuversichtliche Lebenseinstellung sind. Diese Lebenseinstellung trägt dazu bei, dass die Kinder sich in bestimmten Situationen als resilient erweisen, da sie den Glauben an sich und eine positive Bewältigung nicht so schnell verlieren.

Zu den *indirekte förderliche Bedingungen* gehören Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme und Empathie, sowie prosoziale Verhaltensweisen. Diese tragen dazu bei, dass die Kinder positive Beziehungen pflegen und aufbauen können. Dadurch schaffen sie sich selber weitere Möglichkeiten, in schwierigen Situationen auf vielfältige Unterstützungssysteme zurückgreifen zu können bzw. erweitern ihr Wissen und ihre Erfahrungen allgemein und mit Menschen speziell. Die Vielfalt an Erfahrungen trägt dazu bei, dass sie in Notsituationen oder belastenden Lebensumständen verschiedene Problemlösestrategien entwickeln und anwenden können. Andererseits können die Kinder diese Fähigkeiten aber nur in Interaktionen mit anderen erwerben. Dies gelingt ihnen, indem sie andere Menschen mit ihren Gedanken und Gefühlen kennen und verstehen lernen und an sich selber Empathie und prosoziale Verhaltensweisen durch andere erfahren. Wenn die Kinder selber erleben konnten, wie es ist, Unterstützung zu bekommen und nicht alleine dazustehen, werden sie auch mit höherer Wahrscheinlichkeit und Selbstverständlichkeit anderen Menschen beistehen.

In einer Beziehung lernen die Kinder, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen; sie üben, Entscheidungen zu treffen und sich selbst zu organisieren. Anpassungsfähigkeit an verschiedene soziale und kulturelle Umwelten erfahren sie in sozialen Beziehungen in einem sicheren Umfeld, in dem sie sich geborgen fühlen. Auch die Fähigkeit, sich vor gefährlichen Einflüssen zu schützen und schwierige Situationen zu bewältigen, üben sie in Beziehungen. Ebenso erfahren die Kinder, dass Veränderungen nicht schlecht sein müssen, sondern auch Chancen in sich bergen und dass Krisen überwunden werden können. Durch vielfältige Vorbilder und eine anregungsreiche Umwelt wird ihr Repertoire an Bewältigungsstrategien noch erweitert. Die Gewissheit, dass ihre Bindungsperson ihnen Schutz und Hilfe bietet, lässt die Kinder verschiedene Sachen ausprobieren und in den genannten Bereichen Erfahrungen machen. Durch das Ausprobieren entwickeln sie erfolgreiche Strategien, die sie dann in schwierigen Situationen anwenden können, da sie durch die vorherigen Erfolge davon ausgehen können, dass sich auch jetzt ein positives Ergebnis ergibt. Kinder eignen sich die aufgezählten Kompetenzen in Beziehungen mit vertrauten, geachteten und vor allem geliebten Personen besser an als in anderen Verhältnissen. Das liegt an dem Vertrauen, dass die Kinder ihren Bindungspersonen entgegenbringen. Sie verlassen sich darauf, dass sie ihnen nichts Falsches erzählen, dass sie ihr Bestes wollen und besonders, dass sie da sind, wenn sie Unterstützung brauchen. Bei Personen, die bei ihnen selber, aber auch bei anderen hohes Ansehen genießen, schließen sie daraus, dass ihr Verhalten richtig und gut ist und ahmen es deshalb besonders häufig nach.

Auch die kindbezogenen Schutzfaktoren können durch soziale Beziehungen verstärkt und gefördert werden. So können Eltern die intrinsische Motivation – die Motivation, die jedes Kind in sich trägt – und die Neugierde nicht herstellen, aber sie können sie aufgreifen und dadurch verstärken und so dem Kind helfen, die Lust am Entdecken zu behalten. Gleiches gilt für die Kreativität, die bei der Bewältigung belastender Umstände hilfreich sein kann.

An diesen Beispielen ist zu erkennen, dass soziale Beziehungen viele wichtige Voraussetzungen für die Widerstandsfähigkeit gegenüber widrigen Umständen fördern und unterstützen. Damit zählen sie zu den bedeutendsten Faktoren bei der Resilienzentwicklung. Sie wirken in zweifacher Weise auf die Resilienz: einmal als Schutzfaktor, der bestehende Probleme kompensieren und negative Auswirkungen abmildern kann, und zum anderen als ein wichtiger Faktor, der Kompetenzen zum Bewältigen von schwierigen Situationen fördert.

Resümee

Das Resilienzkonzept befasst sich mit der Widerstandsfähigkeit von Menschen gegenüber schwieriger oder belastender Lebensumstände. Es fragt dabei nach den Ursachen für eine positive Entwicklung trotz Belastungen. Die Widerstandsfähigkeit – Resilienz – ist kein angeborenes Merkmal, sondern wird von dem Individuum in Interaktionen mit der Umwelt erworben. Durch neue Erfahrungen und sich verändernde Kompetenzen entwickelt sich Resilienz; sie ist nicht in jeder Situation gleich vorhanden, sondern situationsspezifisch. Einmal erworben heißt nicht, dass sie von nun an immer vorhanden ist.

Anhand zahlreicher Studien fand man Faktoren heraus, die die Entwicklung von Resilienz unterstützen bzw. die Wahrscheinlichkeit für eine Störung erhöhen. Bei beiden Arten gibt es sowohl Eigenschaften, die direkt beim Individuum liegen und die Entwicklung beeinflussen, als auch Eigenschaften, die in Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden. Hinzu kommen allgemeine Merkmale des Umfeldes, die auf die Entwicklung einwirken. Schutzfaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung, während die Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit einer Störung vergrößern. Es gibt verschiedene Modelle, wie Risiko- und Schutzfaktoren miteinander in Wechselwirkung treten. So steigt die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung mit wachsender Zahl der Schutz- und sinkender Zahl der Risikofaktoren. Schützende Faktoren können Risikofaktoren kompensieren. Durch das Wissen über diese Faktoren und ihre gegenseitigen Wirkungsmechanismen kann die Resilienzförderung bereits bei Kleinkindern beginnen, in dem ihnen beispielsweise ein Umfeld geboten wird, in dem sie Wertschätzung und Liebe, aber auch vielfältige Anreize erhalten. So können die Kinder gestärkt werden.

Ein wichtiger Punkt für die Stärkung der Kinder sind soziale Beziehungen, da in ihnen zahlreiche soziale Kompetenzen gefördert werden und sie zusätzlich als Unterstützungsfaktor fungieren. Bereits Säuglinge kommen als sozial-aktive Lebewesen auf die Welt, die viele Fähigkeiten besitzen, um eine fürsorgliche Person an sich zu binden. Dazu zählen in den ersten Monaten das soziale Lächeln und die Nachahmungskompetenz. Besonders letzteres entwickelt sich zu einer wichtigen Grundlage für die in den folgenden Monaten zunehmend komplexer werdenden Dialoge zwischen dem Kleinkind und den Personen in seiner Umwelt. Eine förderliche Voraussetzung ist eine sichere Bindung an eine Bezugsperson, in deren Rahmen das Kind seine Umwelt erforscht und erste Erfahrungen mit Beziehungen sammelt. So

entwickeln sich im Laufe der Vorschuljahre zahlreiche soziale Kompetenzen, wie beispielsweise Empathie, Perspektivenübernahme und prosoziale Verhaltensweisen.

Diese sozialen Kompetenzen ermöglichen dem Kind, in vielfältigen Beziehungen mit verschiedenen Merkmalen zurechtzukommen. Jede Art von Beziehung stellt andere Herausforderungen an das Kind und nimmt andere Funktionen ein wie beispielsweise die unfreiwilligen, permanenten Geschwisterbeziehungen gegenüber den frei wählbaren, abbrechbaren Freundschaftsbeziehungen. Besonders die Erwachsenen- und Gleichaltrigenbeziehungen unterscheiden sich in Gestaltung und Anforderungen, da Erwachsene den Kindern gegenüber mehr Wissen, Erfahrungen und Macht besitzen und die Interaktionen dadurch geprägt sind, während die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen aufgrund des ähnlicheren Wissens- und Erfahrungsbereichs gleichberechtigter abläuft, wodurch andere Lernvorgänge stattfinden.

Soziale Beziehungen begünstigen also in vielfältiger Weise eine positive Entwicklung. Sie wirken zum einen als direkter Schutzfaktor bei bestehenden Problemen und schwierigen Lebensumständen, da sie soziale Unterstützung, Sicherheit und positive Vorbilder bieten. Zum anderen sind sie auch ein indirekter Schutzfaktor, da in und durch soziale Beziehungen zahlreiche Kompetenzen gefördert werden, die für die Widerstandsfähigkeit in bestimmten Situationen vorteilhaft sind. Die Begründung der großen Bedeutung von sozialen Beziehungen liegt darin, dass der Mensch zum Erwerb zahlreicher Kompetenzen Interaktionen mit anderen Personen benötigt, um sie entwickeln und erproben zu können. Somit stellen soziale Beziehungen einen bedeutsamen Faktor zur Entwicklung der Resilienz dar, der die Entwicklung der Kinder in großem Umfang beeinflusst.

Wird die Wichtigkeit sozialer Beziehungen für die Entwicklung der Kinder erkannt, so können daraus Konsequenzen gezogen werden, um die Kinder in ihrer Entwicklung zu stärken, in der Familie und in der Kindertageseinrichtung. In beidem spielen soziale Beziehungen eine große Rolle, da sie die Förderung von Resilienz sozusagen nebenbei, im Alltag, ermöglichen, ohne dass spezielle Therapie- oder Förderstunden nötig sind. Zu den Aufgaben der Kindertageseinrichtungen gehört es, die Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Gleichzeitig werden die Mädchen und Jungen durch eine qualitativ gute Arbeit für schwierige Lebensumstände gestärkt, womit die Einrichtungen einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung der kindlichen Widerstandsfähigkeit bzw. der Kompensation bereits vorhandener Risikofaktoren leisten. Im Folgenden werden einige Aspekte pädagogischen Handelns in einer Kindertageseinrichtung aufgezählt, die meines Erachtens nach für die Entwicklung einer Widerstandsfähigkeit bedeutsam sind.

Abgeleitet aus der Bindungstheorie ist die wichtigste Voraussetzung für die Unterstützung der Entwicklung in der Kindertageseinrichtung die Möglichkeit einer sicheren Bindung an mindestens eine pädagogische Fachkraft. Diese kann im günstigsten Fall auch eine unsichere Bindung an die Hauptbezugsperson ausgleichen. Ausschlaggebend für die Beziehung, die das Kind zum Erzieher oder zur Erzieherin aufbauen kann, ist die Eingewöhnungszeit. Hierbei gilt es, den Übergang vom Elternhaus zur Kindertageseinrichtung beispielsweise so zu gestalten, dass das Kind im Beisein der ersten Bindungsperson die Erzieherin oder den Erzieher und die Umgebung kennen lernen und sich langsam an die neue Situation gewöhnen kann. Dazu gehört unter anderem, dass das Kind nicht am ersten Tag schon alleine in der Einrichtung gelassen wird, sondern die Zeit der Anwesenheit, mit Rücksicht auf die Befindlichkeit des Kindes, sich langsam erhöht, ebenso wie die Zeit, die die Bindungsperson mit anwesend ist, sich verringert. Nur wenn das Kind sich sicher fühlt, kann es auch die Angebote aus der Einrichtung annehmen und ausschöpfen.

Ebenso ist es für die Kinder von besonderer Bedeutung, dass sie ein Klima vorfinden, in dem sie sich anerkannt und geliebt fühlen und in dem allen Mitgliedern Wertschätzung entgegengebracht wird. Die Kinder sollten auch die Erfahrung machen dürfen, Fehler zu begehen und diese gemeinsam oder alleine zu korrigieren, ohne, dass sie deswegen beschämt oder bestraft werden. Der Erzieherin oder dem Erzieher kommt dabei eine wichtige Rolle zu: durch ihr oder sein positives Vorbild zeigt sie oder er Beispiele für ein gutes Miteinander. Durch eine positive Beziehung zu der pädagogischen Fachkraft wird dieses Bewusstsein noch gestärkt. Die Erzieher/innen haben die Aufgabe, die Kinder im Aufbau und der Gestaltung der ersten Beziehungen zu unterstützen und ihnen Wege der Konfliktlösung zu zeigen. Dabei ist es wichtig, die Kinder nicht zu stark zu bevormunden, sondern sie auch selber ausprobieren zu lassen und nur in ernstesten Fällen eingreifen.

Den Kindern Vertrauen entgegen zu bringen und ihnen Verantwortung zu übertragen, trägt zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins und somit zur Resilienzentwicklung bei. Dazu gehört, sie an Entscheidungen zu beteiligen. So können in einem täglichen oder wöchentlichen Morgenkreis gemeinsam Vorhaben geplant und ausdiskutiert oder Aufgaben verteilt werden. Dabei ist es wichtig, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Interessen und Talente mit einzubringen. Vertrauen in die Kinder zu haben, bedeutet auch, ihnen etwas zuzutrauen und sie vor schwierigen Aufgaben zu ermutigen. Die Kinder merken dabei, dass sie ernst genommen werden. Bedeutend für die Entwicklung der Kinder sind auch Ecken im Raum, die sich den Blicken der Erzieher/innen entziehen. Hier können die Kinder sich noch einmal anders entfalten

und andere Interaktionsstrategien einsetzen, als dies bei der Anwesenheit der Erzieher/innen der Fall wäre. Auch Kinder können füreinander positive Beispiele sozialen Handelns sein oder eine gegenseitige sichere Basis bieten (z.B. bei Geschwistern oder gut bekannten Kindern).

Des Weiteren ist es wichtig, den Kindern den Freiraum zu lassen, selber zu entscheiden, mit wem sie spielen möchten. Dadurch können die Kinder sich selber ihren Spielpartner wählen und auch Gleichaltrige finden, mit denen sie sich gegenseitig in Interaktionen immer wieder neu anregen und gemeinsame Interessen verfolgen können. Gleichzeitig ist es aber auch die Aufgabe der Erzieher/innen, darauf zu achten, dass kein Kind zum Außenseiter wird bzw. Möglichkeiten zu suchen, das Kind mehr in die Gruppe zu integrieren. Die Kinder lernen, Beziehungen zu anderen aufzubauen, sich in einer größeren Gruppe zu behaupten und auf andere zuzugehen.

Die zahlreichen Anregungen und Angebote sowie die Vielzahl an verschiedenen Menschen, auf die die Kinder in der Kindertageseinrichtung treffen, tragen weiterhin zur Resilienzförderung bei. Dazu sind aber eine sichere Bindung und das Beachten der individuellen Fähigkeiten und Interessen eine unabdingbare Voraussetzung, da die Lernprozesse der Kinder in diesem Rahmen effektiver ablaufen. Durch die Vielfalt erleben die Kinder eine Vielzahl an Handlungsstrategien und Verhaltensweisen. Die Vielfalt kann auch dazu beitragen, dass die Kinder Lebensfreude aufbauen oder beibehalten, da es für jedes Kind Angebote nach seinen Interessen geben sollte. Besonders für Kinder aus weniger gut situierten Familien ist es wichtig, dass sie eine Vielzahl an verschiedenen Anregungen erhalten. Dabei darf das Leben der Einrichtung nicht nur innerhalb stattfinden, sondern auch Ausflüge in die Stadt, Museen, Kino, Wald, Theater und vielem mehr gehören dazu.

Eine besondere Bedeutung gewinnen die Tageseinrichtungen auch dadurch, dass sie die Kinder und ihre Lebensumstände sehr gut kennen. Das ermöglicht den Pädagogen, die Kinder umfassend, ganzheitlich und über eine große Zeitspanne hinweg zu fördern und auch die Eltern eventuell mit einzubeziehen (Förderung auf der Beziehungsebene, siehe Kapitel 1.4). Genauso wichtig ist die Tatsache, dass die Entwicklung von Resilienz von Anfang an praktisch nebenbei geschieht, während des Alltags in Situationen eingebunden, vielfältig und nicht begrenzt auf einzelne Therapiestunden. Resilienz wird somit nicht erst gefördert, wenn ein Risikofaktor auftritt, sondern sozusagen als Prävention für alle Kinder. Dabei spielen soziale Beziehungen eine wichtige Rolle.

Literaturverzeichnis

- Alisch, L.-M./ Wagner, J. (2006): *Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunde*. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Bachmann, H.I. (1996): *Kinderfreundschaften – Start ins Leben*. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag
- Bank, S./ Kahn, M. (1989). *Geschwister-Bindung*. Paderborn: Junfermann
- Berk, L. (2005): *Entwicklungspsychologie*. 3. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium
- Bowlby, J. (2008): *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Bretherton, I. (2001): *Innere Arbeitsmodelle von Bindungsbeziehungen als Vorläufer von Resilienz*. In: Röper, G./ von Hagen, C./ Noam, G. (Hrsg.): *Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: W: Kohlhammer GmbH (S. 169-191)
- Bühler, C. (1928): *Kindheit und Jugend*. Leipzig: Hirzel
- Damon, W. (1989): *Die Soziale Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Damon, W. (1990): *Die soziale Welt des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Flavell, J.H. (1975): *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim: Beltz
- Fooker, I.: *Beziehungen unter "Gleichen" im Kindesalter – Soziale Entwicklung in der Auseinandersetzung mit "Peers" und Geschwistern*. In: http://www.uni-siegen.de/fb2/mitarbeiter/fooker/download/fooker/vorlesung/7._stunde_fortfuehrung.pdf (Stand: 12.05.2009)
- Frick, J. (2004): *Kinderfreundschaften. Bedeutung und pädagogische Konsequenzen*. In: *Kindergarten heute*. 3/2004 (S. 6-14)
- Grossmann, K.E. (2009): *Emmy Werner: Engagement für ein Lebenswerk zum Verständnis menschlicher Entwicklung über den Lebenslauf*. In: Brisch, K.H./ Hellbrügge, T. (Hrsg.): *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. 3. Auflage. Stuttgart: Klett – Cotta (S. 15-33)
- Grossmann, K.E./ Grossmann, K.E. (2001): *Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation über den Lebenslauf*. In: Röper, G./ von Hagen, C./ Noam, G.(Hrsg.): *Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: W: Kohlhammer GmbH (S. 143-168)
- Grossmann, K.E./ Grossmann, K.E. (2006): *Bindung und Bildung. Über das Zusammenspiel von Psychischer Gesundheit und kulturellem Lernen*. In: *Frühe Kindheit* 06/06

- Jesor, R./ Turbin, M.S./ Costa, F.M. (1999): *Protektive Einflußfaktoren auf jugendliches Gesundheitsverhalten*. In: Kolip, P. (Hrsg.): *Programme gegen Sucht: Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter*. Weinheim: Juventa (S. 41-69)
- Kasten, H. (1998): *Geschwister. Vorbilder, Rivalen, Vertraute*. 2. aktualisierte Auflage. München, Basel. Ernst Reinhardt Verlag
- Kasten, H. (2005): *0 – 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Kasten, H. (2007): *4 – 6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Kasten, H. (2008): *Soziale Kompetenzen. Entwicklungspädagogische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Krappmann, L. (1993): *Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe*. In: Markefka, M./ Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied: Luchterhand (S. 365-376)
- Laucht, M./ Schmidt, M. H./ Esser, G. (2000): *Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. *Frühförderung interdisziplinär*, 19 (3)
- Maier, J. (2007): *Brauchen Kleinkinder Freunde? Erste soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen*. In: *klein & groß* 10/2007 (S. 18-20)
- Masten, A.S. (2001): *Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags*. In: Röper, G./ von Hagen, C./ Noam, G. (Hrsg.): *Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: W: Kohlhammer GmbH (S. 192-219)
- Merkens, K. (2000): *Kinderfreundschaften. Bedeutung, Probleme, Diskussionen*. Beiträge zur Welt der Kinder Bd.7. Münster: LIT
- Oswald, H. (2009): *Persönliche Beziehungen in der Kindheit*. In: Lenz, K./ Nestmann, F. (Hrsg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim: Juventa (S. 491-512)
- Piaget, J. (1983): *Das moralische Urteil beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Schäfer, G.E. (2004): *Bildungsprozesse in der frühen Kindheit*. Trier: 6.10.2004 (Vortrag)
- Scheithauer, H./ Petermann, F. (1999): *Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. In: *Kindheit und Entwicklung*, 8 (1)
- Scheithauer, H./ Petermann, F./ Niebank, K. (2000): *Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken*. In: Petermann, F./ Niebank, K./ Scheithauer, H. (Hrsg.): *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre*. Göttingen: Hogrefe (S. 15-38)
- Schmid, C.: *Der Einfluss von Geschwistern auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*.
In: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Kindheitsforschung/s_1483.html#Symmetrie (Stand: 23.06.2009)

- Schmidt-Denter, U. (2005): *Soziale Beziehungen im Lebenslauf*. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Schmidt-Denter, U./ Spangler, G. (2005): *Entwicklung von Beziehungen und Bindungen*. In: Asendorpf, J. (Hrsg.): *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung*. In: *Enzyklopädie der Psychologie*. Themenbereich C, Serie V, Band 3. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie (S. 425-525)
- Schorn, A. (2007): *Bindungsorientierte Frühprävention und das Medium Video*. In: <http://www.kinderschutz-zentrum-kiel.de/publikationen/pp/06L%FCbeckVodeoVortrag.pdf> (Stand: 12.05.2009)
- Selman, R.L. (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologie und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Staub, E. (1982): *Entwicklung prosozialen Verhaltens: Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit*. München: Urban und Schwarzenberg
- Von Salisch, M. (1991): *Kinderfreundschaften. Emotionale Kommunikation im Konflikt*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie
- Wagner, J. (1994): *Kinderfreundschaften. Wie sie entstehen, was sie bedeuten*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Wustmann, C. (2007): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor
- Youniss, J. (1982): *Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen*. In: Edelstein, W./ Keller, M. (Hrsg.): *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (S.78-174)

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Ich bestätige ausdrücklich, Zitate und Quellenangaben mit größter Sorgfalt und Redlichkeit in der vorgeschriebenen Art und Weise kenntlich gemacht zu haben.

24.06.2009

Datum

Annika Stoy

Unterschrift