



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung  
Studiengang Soziale Arbeit

**Resilienz –  
positive Entwicklung trotz widriger  
Lebensumstände**

**B a c h e l o r a r b e i t**

zur  
Erlangung des akademischen Grades

**Bachelor of Arts (B. A.)**

Vorgelegt von: Anja Henning

Betreuer: Prof. Dr. Werner Freigang

Tag der Einreichung: 12.06.2012

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2012-0360-9

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Begriffsdefinition.....	2
3. Entstehung von Resilienz.....	5
3.1. Risikofaktoren .....	5
3.1.1. Interne Risikofaktoren.....	6
3.1.2. Externe Risikofaktoren.....	8
3.2. Schutzfaktoren .....	10
3.2.1. Interne Schutzfaktoren .....	11
3.2.2. Externe Schutzfaktoren .....	12
3.3. Schule – Risiko- oder Schutzfaktor? .....	15
3.4. Coping und Coping-Strategien .....	19
4. Resilienzmodelle.....	21
4.1. Modell der Kompensation .....	21
4.2. Modell der Herausforderung .....	22
4.3. Modell der Interaktion .....	23
4.4. Modell der Kumulation .....	23
5. Ursprung .....	24
5.1. Salutogenese .....	24
5.2. Kauai-Studie .....	26
6. Resilienzförderung.....	28
6.1. Förderung interner Faktoren.....	30
<i>Exkurs Märchen</i> .....	31
6.2. Förderung externer Faktoren .....	33
<i>FAST (Families and Schools Together)</i> .....	36
<i>Konzept</i> .....	36
<i>Rahmenbedingungen</i> .....	37
<i>Programm</i> .....	37
7. Zusammenfassung und Ausblick .....	40
Quellenverzeichnis.....	42

## 1. Einleitung

*„Bewahre mich vor dem naiven Glauben, es müsse im Leben alles gelingen. Schenke mir die nüchterne Erkenntnis, dass Schwierigkeiten, Niederlagen, Misserfolge, Rückschläge eine selbstverständliche Zugabe zum Leben sind, durch die wir wachsen und reifen.“*

Antoine de Saint-Exupéry

Jedes Leben ist, wie es das Zitat treffend ausdrückt, von 'Schwierigkeiten, Niederlagen, Misserfolgen', kurz: Risiken geprägt, die es gilt zu bewältigen, um gestärkt daraus hervorzugehen. Ausgehend davon, stellt sich bei mir die Frage, welche Faktoren auf die menschliche Entwicklung einwirken müssen, diese schwierigen und belastenden Situationen und Einflüsse unbeschadet zu bewältigen.

Die Sozial- und Humanwissenschaft beschäftigt sich seit geraumer Zeit mit eben dieser Fragestellung. Im Fokus dabei steht die kindliche Entwicklung, welche, wie die Forschung belegt, von sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren beeinflusst wird. Diese Beeinflussung kann sich dementsprechend entwicklungsfördernd oder -schädigend auswirken, sodass sich im Zuge dieser Betrachtungen und zahlreicher Untersuchungen der Begriff der *Resilienz* prägte.

Mit diesem Thema soll sich auch die vorliegende Arbeit beschäftigen, welche ich unter die Überschrift „Resilienz – positive Entwicklung trotz widriger Lebensumstände“ gestellt habe. Diese wird sich insbesondere mit folgender Fragestellung auseinandersetzen: Wie ist es Kindern möglich, risikoerhöhende Situationen zu bewältigen, ohne psychische Störungen davon zu tragen und welche Möglichkeiten bestehen, eine positive Entwicklung trotz des Vorhandenseins von Risikoeinflüssen zu fördern?

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen habe ich Schwerpunkte gesetzt, die im Folgenden kurz dargestellt werden und wegweisend durch die Arbeit führen sollen.

Zunächst ist es erforderlich, den Begriff der Resilienz zu definieren und wichtige Kennzeichen und Formen des Resilienzkonzeptes vorzustellen. Im Anschluss daran wird erläutert, welche Faktoren zur Entstehung von Resilienz aufeinander wirken. Dabei soll insbesondere auf das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept, als wichtige Einflussgrößen, eingegangen werden. Es wird jeweils eine Unterscheidung in interne und externe Faktoren vorgenommen, wobei mit Hilfe ausgewählter Beispiele auf die verschiedenen Bedeutungen bzw. Auswirkungen derer Bezug genommen wird. Der Fokus der externen Faktoren liegt hier überwiegend auf denen, die innerhalb der Familie gelagert sind. Daher soll in einem sich anschließenden Teil die Institution Schule nähere Betrachtung finden. Die Schule als öffentliche Einrichtung nimmt einen besonderen Stellenwert im Leben eines Kindes ein, sodass ich sie im Rahmen meiner Arbeit nicht außen vor lassen möchte. Aufgrund der Schulpflicht ist nahezu jedes

Kind dem Einfluss der Schule ausgesetzt. In diesem Abschnitt soll die Frage diskutiert werden, inwiefern diese Institution einen Risiko- oder Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung darstellt. Hierbei werden sowohl die strukturellen als auch die personellen Faktoren eine Rolle spielen.

Im Anschluss daran werden Strategien vorgestellt, die der Bewältigung von Stresssituationen dienen. Diese werden als Coping-Strategien bezeichnet und haben ebenfalls einen protektiven Charakter. Unter Verwendung ausgewählter Beispiele wird unter anderem eine Differenzierung nach problemorientierten und emotionsregulierenden Bewältigungsstrategien vorgenommen.

Weiterhin möchte ich näher auf das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren eingehen, indem die unterschiedlichen Resilienzmodelle vorgestellt werden. Es wird verdeutlicht, wie diese Faktoren sich untereinander aber auch gegenseitig beeinflussen und welche Auswirkungen das wiederum auf die kindliche Entwicklung hat.

Außerdem soll mit der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden, welche Vorüberlegungen die Resilienzforschung prägten. Dabei wird insbesondere auf das Konzept der Salutogenese als Vorreiter des Paradigmenwechsels, mit Ausführungen von Aaron Antonovsky, eingegangen. Die Kauai-Studie von Emmy Werner und Ruth Smith wird im Anschluss daran vorgestellt. Diese gilt als Pionierstudie und darf somit an dieser Stelle ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden.

Zudem soll die Förderung von Resilienz genauer betrachtet werden, wobei auch hier wiederum eine Unterscheidung in interne und externe Faktoren vorgenommen wird. Das heißt, es sollen explizit Fördermöglichkeiten auf der individuellen Ebene und auf der Beziehungsebene erläutert werden. Dies soll vor allem mit einem kleinen Exkurs über *Märchen* und der Darstellung des Präventionsprogramms *FAST* gelingen.

Mit Hilfe dieser Schwerpunkte sollen abschließend die eingangs gestellten Fragen beantwortet und ein Ausblick für die Resilienzforschung gegeben werden.

## **2. Begriffsdefinition**

Um einen Einstieg in das Thema Resilienz zu bekommen, soll zunächst eine Definition des Begriffs vorgenommen sowie seine Kennzeichen aufgezeigt werden.

*Resilienz* stammt aus dem Englischen und wird übersetzt mit *Widerstandsfähigkeit*. Bei näherer Betrachtung ist damit die psychische Stärke eines Kindes<sup>1</sup> gemeint, welches sich trotz des

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung Kind bzw. Kinder schließt beide Geschlechter, das heißt sowohl Mädchen als auch Jungen, ein.

Vorhandenseins von Risiken gesund entwickelt. Die Bezeichnung *gesund* kennzeichnet in diesem Zusammenhang das Nicht-Auftreten einer psychischen Störung. Lebensumstände bzw. Faktoren, welche die kindliche Entwicklung negativ beeinflussen, werden bewältigt, ohne dass das Kind Entwicklungsschäden davonträgt. Man spricht in diesem Fall auch von einer positiven Anpassung. (vgl. Zander 2008, S. 18, vgl. auch Opp/ Fingerle/ Freytag 1999, S. 16) Resilienz umfasst somit die „erfolgreiche Bewältigung [...] belastende[r] Lebensumstände“ bei Vorliegen einer „signifikante[n] Bedrohung für die kindliche Entwicklung“ (Zander 2008, S. 18).

In der Literatur wird Resilienz überwiegend als „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann 2004, S. 18) definiert. Gemeint ist damit die Fähigkeit, in besonderen Stresssituationen eine Kraft zu aktivieren, diese risikoreichen Situationen unbeschadet zu bewältigen und daraus noch gestärkt hervorzugehen. (vgl. ebd., S. 18, vgl. auch Conen 2012, S. 45f. [Internetquelle])

Resilienz ist eine Fähigkeit, welche sich in der Interaktion zwischen Kind und Umwelt entwickelt, das heißt, es handelt sich nicht um eine angeborene sondern eine erworbene Eigenschaft. Kind und Umwelt sind gleichermaßen an der Entwicklung dieser psychischen Widerstandsfähigkeit beteiligt. Frühere Erkenntnisse in der Auseinandersetzung mit risikoreichen Situationen beeinflussen die kindlichen Verhaltensweisen, indem positive Erfahrungen mit Bewältigungsstrategien auf erneute, ähnliche Situationen übertragen werden können und somit möglicherweise einen begünstigenden Effekt ausüben. Wiederum bedingen die Verhaltensweisen und Entscheidungen des Kindes seine Umwelt, indem es an der Mitgestaltung dieser beteiligt ist und eigene Wirklichkeitskonstruktionen schafft. Beispielsweise trifft das Kind Entscheidungen bezüglich seiner Schullaufbahn, wählt Freunde aus und nimmt auch bei der Gestaltung seines sozialen Umfeldes eine aktive Rolle ein. (vgl. Wustmann 2004, S. 28f.)

Resilienz wird als ein Prozess bezeichnet, der in jeder Entwicklungsphase entstehen kann, er gilt als veränderbar und nicht übertragbar auf beliebige Risikosituationen. Die psychische Widerstandsfähigkeit ist somit nicht als Konstante zu betrachten, welche, ist sie einmal erworben, immer zur Verfügung steht. Die erfolgreiche Bewältigung einer Stresssituation bedeutet also nicht automatisch, dass eine weitere risikobehaftete Situation ebenfalls gemeistert werden kann, ohne psychische Störungen davon zu tragen. Auch bei Vorliegen einer vergleichbaren Stresssituation kann nicht zwangsweise davon ausgegangen werden, dass resiliente Verhaltensweisen entwickelt werden. Veränderte Risikofaktoren erfordern veränderte

Schutzfaktoren, sodass Resilienz immer als *variabel* zu betrachten ist. (vgl. ebd., S. 30f., vgl. auch Conen 2012, S. 50 [Internetquelle])

Die Entwicklung resilienten Verhaltens dient dazu, die „kindliche Funktionsfähigkeit“ (Wustmann 2004, S. 19) aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen. Ausgehend von dieser Annahme werden drei Erscheinungsformen von Resilienz unterschieden, welche im Folgenden dargestellt werden.

Die erste Form der Resilienz ist „die positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohem Risiko-Status“ (ebd., S. 19). Das heißt, bei Vorhandensein einer beständigen risikoreichen Situation, welche sich beispielsweise in Form chronischer Krankheit, belastender Familienkonflikte oder Armut äußern kann, kommt es zur Herausbildung hilfreicher Bewältigungsstrategien und somit zu einer Persönlichkeitsstärkung des Kindes.

Des Weiteren wird von Resilienz bei einer „beständige[n] Kompetenz unter akuten Stressbedingungen“ (ebd., S. 19) gesprochen. Diese meint die Überwindung schwieriger Situationen, wie Trennung oder Scheidung der Eltern sowie den Verlust des sozialen Umfeldes, beispielsweise infolge eines Umzugs in eine neue Stadt.

Die dritte Erscheinungsform der Resilienz dient vor allem der Wiederherstellung der Funktionsfähigkeit. Diese bezeichnet „die positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen“ (ebd., S. 19), wie schwere Verkehrsunfälle, Gewaltverbrechen, Missbrauch oder Tod einer nahestehenden Person. (vgl. ebd., S. 19)

Insgesamt besteht die Aufgabe von Resilienz darin, „sehr schmerzhaft Wunden zu heilen, letztlich Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen und dieses Leben anzunehmen“ (Conen 2012, S. 51 [Internetquelle]). Ausgehend von dieser Charakterisierung dient resilientes Verhalten insbesondere dem Selbstschutz bzw. der Selbstheilung. Um an schwierigen Situationen nicht zu zerbrechen, werden Verhaltensweisen und Eigenschaften entwickelt, die dem entgegenwirken. Daher wird Resilienz auch als ein Prozess bezeichnet, der zur „Wiederherstellung der Balance zwischen Stressoren und Schutzfaktoren durch konstruktive Krisenbewältigung“ (URL 1: schulische Prävention 2012) dient.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Entstehung von Resilienz einen bedeutsamen und entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat. Resilientes Verhalten hält das Individuum gesund, also frei von psychischen Störungen.

In den weiteren Ausführungen soll explizit auf die Entstehung psychischer Widerstandsfähigkeit eingegangen werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren.

### 3. Entstehung von Resilienz

Das Vorhandensein von Risiko- und Schutzfaktoren gilt als Voraussetzung für die Entstehung resilienten Verhaltens. Beide Faktoren interagieren miteinander, wobei der Schutzfaktor sozusagen den Gegenpol zum Risikofaktor darstellt. Je nach Stärke und Ausprägung dieser Faktoren kann es zu einer erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Bewältigung des Stressors kommen. Im Falle einer erfolgreichen Auseinandersetzung spricht man von der Bildung resilienten Verhaltens, ein Misserfolg ist jedoch durch die Ausprägung einer psychischen Störung gekennzeichnet. (vgl. Zander 2008, S. 43f., vgl. auch Conen 2012, S. 46 [Internetquelle]) Zusammenfassend kann die Entwicklung von Resilienz wie folgt beschrieben werden:

*„Sie entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit widrigen situations- und lebensbereichsspezifischen Bedingungen auf der Grundlage und im Austausch mit Schutzfaktoren, auf die das Individuum in seiner Interaktion mit der Umwelt zugreifen kann“*  
(Weiß 2007, S. 159 zit. nach URL 2: schulische Prävention 2012).

Als resilient wird demnach jemand bezeichnet, der bei erhöhten Belastungen eine positive Entwicklung angesichts der Einwirkung protektiver Faktoren durchlebt. Es entstehen somit keine psychischen Auffälligkeiten, sondern es findet die Herausbildung persönlichkeitsstärkender und entwicklungsfördernder Eigenschaften statt. (vgl. Wustmann 2004, S. 18f.)

Im Fokus der weiteren Betrachtungen soll nun das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren stehen. Zunächst werden die Kennzeichen und der Einfluss von risikoerhöhenden Faktoren erläutert, um daran anknüpfend, eine Annäherung an das Schutzfaktorenkonzept zu schaffen.

#### 3.1. Risikofaktoren

Als Risikofaktor wird das Auftreten eines bestimmten Merkmals bezeichnet, welches die Bereitschaft zur Störungsanfälligkeit erhöht und somit die kindliche Entwicklung negativ beeinflusst. (vgl. Zander 2008, S. 31, vgl. auch Wustmann 2004, S. 36f.)

Die Entwicklung jeden Kindes ist nahezu dauerhaft von Risiken bedroht. Das bloße Vorhandensein eines Risikos führt jedoch nicht gleich zur Ausprägung einer psychischen Störung, es erhöht lediglich die Wahrscheinlichkeit, im Erwachsenenalter eine Störung zu erleiden.

Die Resilienzforschung unterscheidet zwischen *normativen* und *nicht-normativen* Entwicklungsrisiken, welche unterschiedliche Funktionen und Auswirkungen haben.

Normative Risikofaktoren sind Faktoren, die in direktem Zusammenhang mit den Entwicklungsphasen und ihren Aufgaben stehen und somit Teil der kindlichen Entwicklung sind. Beispielsweise stellen Lebensphasen wie die Geburt, das Kleinkindalter oder die Adoleszenz,

sowie Entwicklungsaufgaben wie der Ablösungsprozess von den Eltern keine Risiken im eigentlichen Sinne dar. Die Entwicklungsphasen und die damit verbundenen Aufgaben sind Teil der menschlichen Entwicklung, an deren Bewältigung das Kind wachsen soll. Dennoch gibt es Phasen, die höhere Anforderungen an das Individuum stellen als andere, sodass diese als risikoerhöhend bezeichnet werden können und das Kind somit anfälliger für eine Störung machen. (vgl. Obrist-Müller 2012, S. 3 [Internetquelle], vgl. auch Zander 2008, S. 31)

Nicht-normative Risiken hingegen stehen nicht regulär mit der Entwicklung des Individuums in Verbindung bzw. sind nicht als unabdingbarer Teil dieser zu sehen. Beispiele für diese Risikogruppen sind Trennung der Eltern, schwere Krankheit oder Armut. (vgl. Zander 2008, S. 31)

Insgesamt ist jedoch nicht entscheidend um welche Art von Entwicklungsrisiken es sich handelt, da beide Arten gleichermaßen Schwierigkeiten darstellen, die es heißt zu bewältigen. Einerseits kann die Entwicklung resilienten Verhaltens und damit eine Stärkung der Persönlichkeit bewirkt werden, andererseits ist jedoch die Entstehung einer psychischen Störung möglich. Somit stellen Risiko und Resilienz immer „zwei Seiten einer Medaille“ (Lösel/ Bender 1999, S. 41) dar. (vgl. Obrist-Müller 2012 S. 3 [Internetquelle])

Neben der zuvor beschriebenen Einteilung von Entwicklungsrisiken kann eine weitere Differenzierung von Risikofaktoren vorgenommen werden, sodass man im Zusammenhang mit Resilienz ebenfalls von internen (*Vulnerabilitätsfaktoren*) und externen (*Stressoren/ Risikofaktoren*) Faktoren spricht. (vgl. Wustmann 2004, S. 36f., vgl. auch Michel/ Sattler 2012 S. 95f. [Internetquelle]) Im Folgenden sollen diese anhand ausgewählter Beispiele genauer erläutert werden.

### **3.1.1. Interne Risikofaktoren**

Interne Risikofaktoren werden als Vulnerabilitätsfaktoren bezeichnet. *Vulnerabilität* bedeutet Verletzlichkeit und kennzeichnet das Vorhandensein eines risikoerhöhenden Faktors. Zu diesen Faktoren werden die biologischen und psychischen Merkmale eines Kindes gezählt, welche angeboren oder erworben sein können. (vgl. Wustmann 2004, S. 36f., vgl. auch Michel/ Sattler 2012, S. 95f. [Internetquelle]) Die angeborenen risikoerhöhenden Merkmale werden als primäre und die erworbenen als sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren bezeichnet. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 20f.) Die Ausprägung der Vulnerabilität wird von der Interaktion zwischen Kind und Umwelt entscheidend beeinflusst, sodass sich unterschiedliche Bedingungen wie beispielsweise Alter, Religion oder familiärer Zusammenhalt jeweils risikoerhöhend oder -mildernd auswirken können. (vgl. Zander 2008, S. 43f., vgl. auch Opp/



Fingerle/ Freytag 1999, S. 14) Der Einfluss eines Risikofaktors ist wiederum immer von der Vulnerabilität des Individuums abhängig, da dieser das Kind verletzlich bzw. empfänglicher für den Einfluss eines weiteren Stressors macht und somit eine psychische Störung begünstigt. (vgl. Wustmann 2004, S. 36f.)

Beispiele für primäre Vulnerabilitätsfaktoren sind unter anderem chronische Krankheiten, Geburtskomplikationen sowie körperliche Defizite. Beeinträchtigungen in der kognitiven Entwicklung wie beispielsweise eine verminderte Intelligenz oder eine schlecht ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit zählen ebenfalls zu den Faktoren, die das Kind verletzlich machen. (vgl. ebd., S. 38) Aber auch ungünstige Temperamenteigenschaften haben eine risikoe erhöhende Wirkung. Zu diesen Eigenschaften gehören unter anderem eine niedrige Anpassungsfähigkeit, eine hohe Reizbarkeit oder soziale Zurückgezogenheit. (vgl. ebd., S. 96ff.) Des Weiteren äußern sich schwierige Temperamentsmerkmale darin, dass die betroffenen Kinder wenig aktiv sind und sich schnell ablenken lassen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 21)

Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren entstehen in der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt, dazu zählen seine Familie und das direkte soziale Umfeld. Die Interaktion ist abhängig von den personalen, also den internen Faktoren des Kindes und kann die weitere Merkmalsausprägung entscheidend beeinflussen. (vgl. ebd., S. 21) Zum Beispiel haben Temperamentsmerkmale einen entscheidenden Einfluss darauf, wie das Kind auf andere Personen in seinem Umfeld wirkt und wie sich diese wiederum dem Kind gegenüber verhalten. Ist das Kind beispielsweise schnell gereizt oder eher introvertiert, kann dies zur Folge haben, dass es ausgegrenzt und als Last gesehen wird und ihm die Rolle zugeschrieben wird, Ursache für mögliche familiäre Probleme zu sein. Dies kann sich wiederum negativ auf das Erziehungsverhalten der Eltern und schließlich auf ihre Beziehung zum Kind auswirken. (vgl. Wustmann 2004, S. 96ff.) Es besteht dann die Gefahr, dass das Kind ein unsicheres Bindungsverhalten entwickelt und auch andere Kompetenzen wie etwa die Problemlösefähigkeit nur gering ausgeprägt sind. Dadurch wird das Kind verletzlicher bzw. störungsanfälliger weiteren Risikoeinflüssen gegenüber. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 21)

Es wird deutlich, dass die kindsbezogenen Eigenschaften immer in einem Wechselwirkungsverhältnis mit denen von außen auf das Kind wirkenden Faktoren stehen, welche in der Familie oder im sozialen Umfeld gelagert sind. (vgl. Wustmann 2004, S. 96ff.) Daher soll auf diese nachfolgend gesondert eingegangen werden.

### 3.1.2. Externe Risikofaktoren

Externe Faktoren werden als Risikofaktoren bzw. Stressoren bezeichnet. Zu dieser Gruppe gehören die psychosozialen Kennzeichen der Umwelt des Kindes. (vgl. ebd., S. 36f.)

Wie bereits erwähnt, zählen Armut, Krankheit sowie die Trennung oder Scheidung der Eltern zu den risikoerhöhenden Faktoren. Aber auch der Tod einer nahestehenden Person, eine Heirat, Schwangerschaft oder die Geburt eines Geschwisters, sowie ein Schulwechsel sind Stressoren, welche die kindliche Entwicklung (möglicherweise) negativ beeinflussen. (vgl. Conen 2012, S. 47 [Internetquelle]) Außerdem können sich das Alter, welches immer in Verbindung mit den Entwicklungsaufgaben zu sehen ist, sowie das Geschlecht des Kindes risikoerhöhend auf seine Entwicklung auswirken. (vgl. Wustmann 2004, S. 42f.) Ebenfalls als Risikofaktoren zu betrachten sind Kriminalität oder Drogenkonsum der Eltern, physischer oder psychischer Missbrauch, eine Instabilität der familiären Harmonie oder Defizite im Erziehungsverhalten der Eltern. Unterschiedliche Erziehungsmethoden beider Elternteile sowie mangelndes Interesse am Kind wirken sich risikoerhöhend auf dieses aus und beeinträchtigen seine Entwicklung. (vgl. ebd., S. 38f.)

Wie bereits erwähnt, ist die Einflussnahme eines Stressors von der Ausprägung der Vulnerabilität des Kindes abhängig. An dieser Stelle soll ein Beispiel angeführt werden, welches dem Verständnis des Zusammenwirkens dieser beiden Faktoren dienen soll. In Anknüpfung daran sollen im Anschluss weitere Kennzeichen von Stressoren benannt und erläutert werden.

Wächst ein Kind in chronischer Armut auf, ist es häufig nicht nur einer materiellen sondern auch einer emotionalen und körperlichen Benachteiligung ausgesetzt. Da die Eltern aufgrund ihres Armutszustandes meist psychisch so sehr belastet sind, nehmen sie die Bedürfnisse ihres Kindes kaum noch wahr und befriedigen diese nicht. Das Kind ist einer Vernachlässigung ausgesetzt und somit verletzlich. Kommt es dann in ein soziales Umfeld, beispielsweise in der Schule, kann es zu einer Ausgrenzung von der Gruppe aufgrund seines „Andersseins“ kommen. Dieses lässt sich häufig anhand optischer Merkmale wie zum Beispiel abgetragener Kleidung festmachen. Das bedeutet, dass das Kind im Extremfall auch in der Schule kein stabiles soziales Umfeld mit einem festen Freundeskreis aufbauen kann. Dieser zweite belastende Faktor wirkt wiederum auf das Kind ein und kann dann, aufgrund der zusätzlich erhöhten Belastung, zu einer psychischen Störung führen. (vgl. Zander 2008, S. 31)

Es ist anzumerken, dass nicht alle Risiken zur Entwicklung einer Störung führen müssen, da diese von der subjektiven Betrachtung des Kindes abhängig sind. Das heißt, es ist entscheidend, wie das Kind den Stressor wahrnimmt und ihm begegnet. (vgl. Wustmann 2004,

S. 43f.) Unterschiedlichen Risikofaktoren werden unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben, sodass für den einen ein Stressor eine enorme Belastung darstellen kann, für den anderen wiederum eine leicht zu überwindende Hürde. (vgl. Conen 2012, S. 48 [Internetquelle])

Der Einfluss eines Risikofaktors ist ebenfalls von seiner Häufung geprägt. Bei einer Kumulation, also einem Vielfachen Auftreten von Risiken, vervielfacht sich auch deren Wirkung auf die kindliche Entwicklung. Viele Stressoren haben einen stärkeren negativen Einfluss als eine geringere Anzahl. Eine Kumulation ist keine Ausnahme, sondern im Gegenteil als Charakteristik der Risikofaktoren zu sehen. Beispielsweise folgt auf eine Trennung oder Scheidung der Eltern häufig auch ein Umzug in eine neue Stadt. Weiterhin damit verbunden sind oftmals ein Schulwechsel, der Verlust des Freundeskreises und des sozialen Umfeldes. (vgl. ebd., S. 47f., vgl. auch Wustmann 2004, S. 40)

Einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben jene Faktoren, die das Kind täglich begleiten. Diese werden auch als *kontinuierliche Faktoren* bezeichnet, zu ihnen gehören, wie im Beispiel erläutert, beispielsweise chronische Armut oder ein andauernder elterlicher Konflikt. Diese lassen das Kind nicht unberührt, da sich damit vor allem oft auch der Umgang der Eltern dem Kind gegenüber verändert. Ist dieser beständig frustrierend, abweisend oder aggressiv, kann das entscheidenden negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. (vgl. Wustmann 2004, S. 36f., vgl. auch Conen, 2012 S. 48 [Internetquelle])

*Diskrete Risikofaktoren* hingegen, also jene, die nicht dauerhaft präsent sind, wie zum Beispiel Scheidung der Eltern oder die Geburt eines Geschwisters, können leichter bewältigt werden und führen seltener zu Beeinträchtigungen der kindlichen Entwicklung. (vgl. Wustmann 2004, S. 36f.)

Hilfreich im Umgang mit einem Stressor können frühere Erfahrungen mit einem solchen sein. Bei einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit einer schwierigen Situation werden die dazu genutzten Bewältigungsstrategien in die Handlungsmuster aufgenommen, sodass sie wieder abgerufen werden können. Dies muss jedoch nicht zwangsläufig so sein, da veränderte Umstände häufig veränderte Bewältigungsstrategien erfordern. (vgl. Conen 2012, S. 51 [Internetquelle])

Aus den Ausführungen über die Kennzeichen von Risikofaktoren ist resultierend zu sagen, dass diese die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können, sie aber gleichzeitig Voraussetzung für die Entstehung resilienten Verhaltens sind. Es ist zu untersuchen, wie mit diesen Stresssituationen umgegangen wird und welche Faktoren notwendig sind, nicht an ihnen zu zerbrechen bzw. die Entwicklung einer psychischen Störung zu verhindern. Diese Faktoren

zur Abwendung einer Störung werden als Schutzfaktoren bezeichnet, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

### 3.2. Schutzfaktoren

Risiko- und Schutzfaktoren sind immer in Verbindung zueinander zu betrachten und gelten gleichermaßen als Bedingungen für die Herausbildung resilienten Verhaltens. (vgl. Zander 2008, S. 30) Mein Anliegen besteht im Folgenden darin, mich mit den schützenden Faktoren auseinanderzusetzen.

Unter Schutzfaktoren versteht man diejenigen Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Störung verringern und somit den Risikofaktoren entgegenwirken. (vgl. Wustmann 2004, S. 44) Diese protektiven Faktoren, wie sie auch bezeichnet werden, werden erst wirksam, wenn ein Risikofaktor vorliegt bzw. sobald dieser die kindliche Entwicklung zu bedrohen vermag. Die Schutzfaktoren gelten als Gegenpole zu den Risikofaktoren und vermindern die Wirkung dieser (Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 14 [Internetquelle]), sodass sie auch als *risikomildernd* und *entwicklungsfördernd* charakterisiert werden. Sie unterstützen die kindliche Entwicklung in positiver Hinsicht. Das vermehrte Auftreten schützender Faktoren vervielfacht ihre Wirkung, sodass eine Kumulation, vergleichbar mit den Risikofaktoren, auch hier einen stärkeren Einfluss auf die Anfälligkeit bzw. Nicht-Anfälligkeit für Entwicklungsstörungen nimmt. (vgl. Zander 2008, S. 40f., vgl. auch Wustmann 2004, S. 47) Die folgende Definition soll das Vorangegangene und damit die wesentlichen Kennzeichen der Schutzfaktoren verstärken:

*„[Diese] [...] sind vor dem Auftreten von Risikofaktoren vorhandene individuelle oder Umfeld-Merkmale bzw. Resilienzen, die interaktiv im Sinne eines Puffereffekts die Entstehung psychischer Störungen verhindern oder abmildern“* (Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 14 [Internetquelle]).

Protektive Faktoren können nur als solche bezeichnet werden, wenn sie in Verbindung mit einem Risikofaktor auftreten, das heißt, wenn sie diesem entgegenwirken. Entscheidend ist also das Zusammentreffen beider Faktoren. Bestehen jedoch Faktoren, welche die kindliche Entwicklung in positiver Hinsicht beeinflussen, ohne dass eine Gefährdung für diese besteht, gelten diese Faktoren lediglich als entwicklungsfördernd. (vgl. Wustmann 2004, S. 45) Das Nicht-Vorhandensein von Schutzfaktoren birgt wiederum neue Risiken, sodass ihre Präsenz unabdingbar für einen positiven Entwicklungsverlauf ist. (vgl. Zander 2008, S. 40f.)

Schutzfaktoren werden zwei Bedeutungen zugeschrieben, sodass sie einerseits „als Kompetenz, die vor Beeinträchtigung schützt [...] und [...] [andererseits] als Kompetenz, die als Zeichen einer positiven Entwicklung verstanden wird“ (Wustmann 2004, S. 45) gekennzeichnet

sind. Neben der Schutzfunktion vor Störungen haben sie damit die Aufgabe, die Interaktion zwischen Kind und Umwelt zu fördern. (Wustmann 2004, S. 46) Diese Interaktion bestimmt das Leben bzw. die Entwicklung des Kindes mit, indem Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Umwelteinflüssen in die eigenen Handlungsmuster aufgenommen werden und protektiv auf die kindliche Entwicklung, das heißt risikomildernd auf diese einwirken. (vgl. URL 3: Lexikon 2012) Durch positive Erfahrungen mit Bewältigungsstrategien gewinnt das Kind vor allem auch an Selbstbewusstsein, was sich positiv auf den Umgang mit erneuten Stressoren auswirkt. (vgl. Wustmann 2004, S. 46) Alles in allem „werden [durch Schutzfaktoren] die Risiken und der Stress in [...] [den] Lebenswelten zwar nicht aufgelöst, aber die Kinder entwickeln effektive Strategien im Umgang mit diesen [risikoreichen] Situationen“ (Werner 2007, S. 311 zit. nach Zander 2008, S. 38).

Zur Bewältigung von Risikofaktoren ist das Vorhandensein bzw. die Ausprägung verschiedener Kompetenzen erforderlich, welche einen protektiven Charakter haben. Diese Kompetenzen werden als kognitive Fähigkeiten eines Individuums definiert, welche dazu beitragen, sich mit Problemlagen erfolgreich auseinanderzusetzen. (vgl. Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 7 [Internetquelle]) Weiterhin sind zur Abwendung von Risikoeinflüssen Schutzfaktoren außerhalb des Kindes notwendig, welche als Ressourcen gesehen werden. Diese bezeichnen die „aktuell verfügbaren Potenziale [...], welche die Entwicklung unterstützen“ (Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 14 [Internetquelle]) und somit ebenfalls die Wirkung von Risikofaktoren reduzieren. (vgl. Conen 2012, S. 46 [Internetquelle]) Auf beide Arten von Schutzfaktoren wird nachstehend genauer eingegangen, indem Kennzeichen und Beispiele dargestellt werden.

### **3.2.1. Interne Schutzfaktoren**

In der Resilienzforschung wird eine Unterscheidung in interne und externe Schutzfaktoren, also personale und soziale Ressourcen, vorgenommen. Interne bzw. personale Faktoren sind kindbezogene Ressourcen, die das Kind sozusagen von innen heraus schützen. (vgl. Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 14 [Internetquelle]) Die folgende Ausführung beschreibt Beispiele von protektiven Faktoren in unterschiedlichen Lebensphasen.

Zu den wichtigsten internen Schutzfaktoren gehört ein positives Temperament, was das Kind in den ersten Lebensjahren vor allem dadurch auszeichnet, dass es sehr aktiv und ausgeglichen ist, ein hohes Antriebsniveau besitzt und als liebevoll beschrieben wird. Resiliente Kinder im Kleinkindalter sind als unabhängig zu charakterisieren, gleichzeitig sind sie jedoch in der Lage, Hilfe zu erbitten und diese auch anzunehmen. Die Kennzeichen von Kindern im Schulalter sind eine hohe Leistungsfähigkeit und Intelligenz. Sie gelten als sozial kompetent und verfügen über eine stark ausgeprägte Kommunikations- und Problemlösefähigkeit. Des

Weiteren verfügt das resiliente Kind in dieser Lebensphase über eine realistische Ereignisseinschätzung, ein positives Selbstbild sowie eine gut ausgeprägte Selbst- und Fremdwahrnehmung. Daraus entwickelt sich auch im Erwachsenenalter ein selbstbewusstes und fürsorgliches Individuum. (vgl. Werner 1999, S. 27f., vgl. auch URL 1: schulische Prävention 2012)

Resiliente Kinder sind in der Lage, ihre eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen und in der Bewältigung von Risikoeinflüssen einzusetzen. Sie sehen die Probleme oft nicht als Belastung, sondern vielmehr als Herausforderung, der sie sich stellen, um aktiv an deren Lösung zu arbeiten und daran zu wachsen. (vgl. Wustmann 2004, S. 107, vgl. auch Sit 2012 S. 1 [Internetquelle])

Im Folgenden werden einige ausgewählte interne Schutzfaktoren genauer erläutert, um auch in den weiteren Ausführungen darauf zurückgreifen zu können. Eine wichtige Merkmalsausprägung eines Kindes für eine positive Entwicklung ist die *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*. Diese Eigenschaft beschreibt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Überzeugung, an der bevorstehenden Stresssituation nicht zu zerbrechen. Mit dieser Charaktereigenschaft gilt man als zielstrebig, leistungsfähig, sozial integriert sowie selbstbewusst. Eine *internale Kontrollüberzeugung* und *Autonomie* beschreiben die Annahme, dass gewünschte Ziele durch Eigenanstrengung bzw. Eigenaktivität erreicht werden können, sodass sich das Individuum als aktiver Mitgestalter seiner Umwelt sieht. Das Kind sieht sich als Akteur, welcher selbst über sein Leben bestimmen kann. Wichtig dafür ist es, dem Kind Freiräume zu lassen und Handlungsalternativen bereit zu stellen. (vgl. Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 19f. [Internetquelle], vgl. auch Griebel/ Minsel 2012, S. 58 [Internetquelle]) Auch der *Kohärenzsinn* gilt als Schutzfaktor, welcher „die innere Gewissheit [darstellt], dass alles im Leben einen Sinn hat und [...] [das Individuum] die Dinge selber beeinflussen kann“ (Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 20 [Internetquelle]). Näheres zum Kohärenzsinn ist im Abschnitt über die Salutogenese (vgl. Punkt 5.1) beschrieben. (vgl. Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 19f. [Internetquelle])

### **3.2.2. Externe Schutzfaktoren**

Die internen Faktoren genauer betrachtet, soll nun eine Darstellung der externen Schutzfaktoren erfolgen. Diese Faktoren wirken von außen auf das Kind und seine Entwicklung ein. Bedeutend sind dabei vor allem die protektiven Faktoren aus der Familie und der Umwelt, also dem sozialen Netzwerk des Kindes. (vgl. Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 14 [Internetquelle])

Als ein bedeutender und für die Ausprägung resilienten Verhaltens erforderlicher Schutzfaktor ist eine stabile Beziehung bzw. sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson.

*„Bindung [...] ist die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen. Sie ist in den Emotionen verankert und verbindet das*

*Individuum mit anderen, besonderen Personen über Raum und Zeit hinweg“* (Grossmann/ Grossmann 2004, S. 29).

Häufig stellt diese Bindungsperson die leibliche Mutter des Kindes dar, sie kann jedoch auch durch eine Pflegemutter, die Tante, Oma oder eine andere ihm nahestehende Person ersetzt werden. Die Bindungsentwicklung findet insbesondere in den ersten Lebensjahren des Säuglings statt, sodass die Reaktionen und Feinfühligkeit der Bindungsperson einen entscheidenden Einfluss auf die weitere Entwicklung des Kindes haben. Eine sichere Bindung fördert das Explorationsverhalten des Kindes und somit auch seine Selbstständigkeit, was unter anderem entscheidend zur Entwicklung von Bewältigungsstrategien beiträgt. (vgl. Grossmann/ Grossmann 2003, S. 211ff.) Wichtig ist, dass das Kind zu seiner Bezugsperson ein Vertrauensverhältnis aufbauen kann, welches ihm Sicherheit und Stabilität bietet. Dadurch wird neben der Ausprägung von Selbstbewusstsein die Unsicherheit des Kindes anderen gegenüber reduziert. Die Übermittlung von Schutz, Wärme und Geborgenheit stärken das Kind ebenfalls gegenüber risikoerhöhenden Einflussfaktoren. (vgl. Wustmann 2004, S. 109f., vgl. auch URL 1: schulische Prävention 2012)

Des Weiteren haben Respekt, Akzeptanz und Wertschätzung der Eltern ihrem Kind gegenüber einen protektiven Einfluss. Indem Eltern Interesse an ihrem Nachwuchs zeigen und Erwartungen an diesen stellen, werden ebenfalls kognitive und soziale Kompetenzen gestärkt. (vgl. Wustmann 2004, S. 109f.) Leistungsansprüche und die Unterstützung der Bildung des Kindes stärken es und fördern seine Fähigkeiten, vorausgesetzt diese sind erfüllbar und dem Kind individuell angepasst. (vgl. Conen 2012, S. 49 [Internetquelle])

Eine aufgeschlossene Art dem Kind gegenüber, die Einbeziehung in Leben und Entscheidungen der gesamten Familie sowie die Unterstützung des Kindes in Konfliktsituationen wirken sich schützend auf dieses aus, fördern seine Kontrollüberzeugung und tragen zum Erlernen von Bewältigungsstrategien bei. (vgl. Wustmann 2004, S. 109f.) Entscheidend für eine gesunde Entwicklung ist außerdem der Erziehungsstil der Eltern. Dieser sollte demokratisch gestaltet und von beiden Elternteilen gleichermaßen vertreten werden, sodass dem Kind eine feste Struktur vorgegeben wird. (vgl. Sit 2012, S. 2, vgl. auch Zander 2008, S. 39)

Zudem ist es von großer Bedeutung für eine positive Entwicklung, dem Kind das Gefühl zu vermitteln „gebraucht zu werden“. Indem ihm aufgezeigt wird, eine wichtige Funktion für etwas oder jemanden inne zu haben und ihm ein Stück Verantwortung übertragen wird, werden die internen Schutzfaktoren des Kindes zusätzlich gestärkt. Dieses Gefühl kann bereits mit der Übertragung von Aufgaben, die den Haushalt betreffen, gefördert werden. Das Kind

fühlt sich nicht nutzlos oder überflüssig, sondern mit einer für das Familienleben wichtigen Aufgabe versehen. (vgl. Conen 2012, S. 49 [Internetquelle])

Als protektiv sind weiterhin eine religiöse Zugehörigkeit bzw. ein fester Glaube zu betrachten, der dem Kind Stabilität in Konfliktsituationen bietet.

Das Bildungsniveau der Eltern sowie ein höherer sozioökonomischer Status wirken sich risikomildernd auf die kindliche Entwicklung aus, da somit beispielsweise familiäre Unterstützung in schulischen Angelegenheiten gewährleistet wird. Diese äußert sich sowohl durch intellektuelle als auch durch materielle Beteiligung an der Bildung ihres Nachwuchses.

Aber auch ein harmonisches Familienleben, sowie unterstützende soziale Verbindungen im Netzwerk stärken das Kind und fördern seine positive Entwicklung. (vgl. Wustmann 2004, S. 110f.) Die dem sozialen Umfeld angehörenden schützenden Faktoren wie zum Beispiel Lehrer, Verwandte, Nachbarn usw. stehen vor allem in der Funktion, Hilfestellung bei der Bewältigung von Problemlagen zu geben. Dadurch erlernt das Kind alternative Bewältigungsstrategien zu denen, die es bereits innerhalb der Familie vermittelt bekommt.

Durch Freundschaftsbeziehungen des Kindes zu Gleichaltrigen werden unter anderem die Kommunikationsfähigkeit gestärkt sowie eine stabile Beziehung zu einer Person außerhalb der Familie gefördert. Diese bietet dem Kind Halt, kann möglicherweise von familiären Konflikten ablenken oder zur Bewältigung dieser beitragen. Ein stabiler Freundeskreis stärkt die Selbst- und Fremdwahrnehmung des Kindes, da es dort ein direktes Feedback von der Gruppe für sein Handeln bekommt und Ansehen erfährt. (vgl. ebd., S. 112, vgl. auch Conen 2012, S. 47 [Internetquelle]) Diese und eine Vielzahl weiterer Schutzfaktoren sind

*„[...]Einflussfaktoren, die die Bewältigung von Belastungen erleichtern, die negativen Auswirkungen von Risikofaktoren abmildern und die Wahrscheinlichkeit eine[r] positiven [...] [Entwicklung] steigern“ (Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 15 [Internetquelle]).*

Durch die Darstellung des Schutzfaktorenkonzeptes wird deutlich, wie wichtig der Einfluss protektiver Faktoren für die kindliche Entwicklung ist. Es ist erkennbar, dass externe Schutzfaktoren die Ausprägung interner entscheidend mit beeinflussen und dass es vor allem für die Erziehungspersonen im Umfeld des Kindes wichtig ist, zu wissen, welche Auswirkungen ihr Handeln auf die kindliche Entwicklung darstellt.

Die Ausführungen verweisen insbesondere auf Schutzfaktoren innerhalb der Familie. Doch wie bereits erwähnt, nehmen auch andere Erziehungspersonen Einfluss auf die Entwicklung resilienten Verhaltens. Im nächsten Abschnitt soll die Frage diskutiert werden, inwiefern die Schule, als wichtige Einflussgröße, eher als Risiko- oder als Schutzfaktor zu betrachten ist.



### 3.3. Schule – Risiko- oder Schutzfaktor?

Im Folgenden soll explizit auf die Risiko- und Schutzfaktoren der Institution Schule eingegangen werden. Dies erscheint mir als besonders bedeutend, da die Schule als öffentliche Institution einen Großteil der Zeit eines Kindes einnimmt und somit einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung resilienten Verhaltens oder einer psychischen Störung haben kann. (vgl. Kormann 2012, S. 49f. [Internetquelle])

Die Schule ist von einem Zusammenspiel aus strukturellen, inhaltlichen und organisatorischen Faktoren bestimmt, das heißt, neben der Klassengröße, dem Umgang zwischen Lehrern und Schülern sowie den Lehrzielen, haben auch Erwartungen an die eigenen Fähigkeiten und an die der Anderen sowie die Gestaltung der Räume einen Einfluss auf die Entwicklung der Schüler.

Zu Beginn sollen die organisatorischen sowie strukturellen Faktoren erläutert werden, welche als „qualitative Rahmenbedingungen von Risiko und Schutz“ (Keogh 1999, S. 196) gelten. Die Gestaltung der Klassenräume kann unter anderem die Konzentrationsfähigkeit der Schüler beeinflussen. Deshalb ist es wichtig, diese an der Gestaltung der Räume teilhaben zu lassen, um eine individuell angepasste Lernatmosphäre zu schaffen. (vgl. Hillenbrand 2012, S. 2 [Internetquelle]) Zu den gestalterischen Elementen zählen unter anderem Wandzeitungen, Pflanzen und Bilder sowie die Anordnung der Tische und Stühle im Raum. Bei einer traditionellen Aufstellung, das heißt die Tische stehen in Reihen, wird kaum die Eigeninitiative der Schüler gefördert und gefordert. Es findet Frontalunterricht statt, bei dem hauptsächlich der Lehrer agiert. Eine offene Gestaltung der Sitzpositionen, welche zum Beispiel durch eine U-Form der Tische oder kleine Sitzgruppen erreicht werden kann, fördert hingegen die Selbstständigkeit und die Zusammenarbeit der Lernenden. (vgl. Keogh 1999, S. 195f.) Die Förderung der Autonomie der Schüler wird nur durch ihre Teilhabe an der Gestaltung ihrer Bildung erreicht, denn

*„[d]ie Schüler sind nicht nur Empfänger von Informationen, sondern Akteure ihrer Entwicklung, im Rahmen der Gemeinschaft, die sie als Klasse und Schule zusammen mit den Lehrern und anderen bilden“ (Opp 1999, S. 233f.).*

Darüber hinaus nimmt auch die Größe des Klassenraumes einen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schüler und die pädagogischen Ziele der Lehrer. Zu kleine Räume mit einer hohen Klassenstärke beeinträchtigen die Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit, da diese durch zu beengte Verhältnisse leichter abgelenkt werden und so schneller die Motivation am Lernen verlieren. Außerdem kann dadurch die Ausprägung aggressiven Verhaltens begünstigt

werden, da sich einige Schüler durch andere gestört und somit in ihrem Lernprozess beeinträchtigt fühlen.

Ebenfalls von Bedeutung für die Wissensübermittlung und -aufnahme ist die Platzierung des Schülers innerhalb des Klassenraumes. Schüler, die in der vorderen Hälfte des Raumes platziert sind, interagieren häufiger mit dem Lehrer und beteiligen sich aktiver am Unterrichtsgeschehen als jene, die ihren Platz in den hinteren Tischreihen haben. Diese Schüler weisen ein passives Lernverhalten auf und zeigen wenig bis gar keine Beteiligung am Unterricht. (vgl. Keogh 1999, S. 195f.)

Neben der Gestaltung der Klassenräume sind die Unterrichtsmethoden ein wesentlicher Faktor, der die Entwicklung des Kindes beeinflusst. Unterricht, der in Form von Kleingruppenarbeit aufgebaut ist, fördert die Integration und Beteiligung aller Schüler. Diese sind dann häufig motivierter und zeigen eine höhere Lernbereitschaft als im Plenum. Innerhalb der Gruppe werden Anforderungen auch an jeden Einzelnen gestellt, sodass es kaum möglich ist, diesen auszuweichen. Jeder Schüler hat innerhalb der Gruppe Aufgaben zu erfüllen, welche das Gesamtergebnis beeinflussen und somit das Verantwortungsbewusstsein fördern. Insgesamt unterstützt Gruppenarbeit die Ausprägung von Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. die Urteilsfähigkeit, da jeder Schüler im direkten Kontakt und Austausch mit seinen Klassenkameraden steht. Die Unterrichtsmethode der Gruppenarbeit dient zum einen der Stärkung der Teamfähigkeit und zum anderen der Selbstständigkeit der Lernenden. Wichtig ist, nicht nur die Klasse als Ganzes, sondern auch den Schüler als Individuum wahrzunehmen und auf seine Bedürfnisse einzugehen. (vgl. ebd., S. 196ff.)

Ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor für die kindliche Entwicklung stellt das Verhalten des Lehrers den Schülern gegenüber dar. Oftmals richtet der Lehrer seine Aufmerksamkeit nur auf vereinzelte Schüler, welche als leistungsstark gelten. Diese sind aktiver am Unterrichtsgeschehen beteiligt und interagieren häufiger mit dem Lehrer. Das Ziel dieser Vorgehensweise liegt darin, die Dynamik des Unterrichts aufrecht zu erhalten. Dies hat jedoch auch den großen Nachteil, nicht alle Schüler zu fördern bzw. einige zu vernachlässigen. Weniger bis gar keine Berücksichtigung finden dabei vor allem diejenigen, die der Gruppe der Leistungsschwächeren zugeordnet werden. (vgl. ebd., S. 198) Sie benötigen teilweise mehr Zeit für die Bearbeitung einer Aufgabe als die leistungsstärkeren Schüler. Diese Zeit sollte ihnen eingeräumt werden, denn

*„Schulen stärken Kinder [nur], wenn sie den Kindern Handlungsspielräume zur Verfügung stellen, in denen sie Kompetenzen aufbauen können“ (Opp 1999, S. 235).*

Der Eintritt in die Schule stellt einen wesentlichen Wendepunkt im Leben eines Kindes dar, welcher mit zu bewältigenden Aufgaben verbunden ist. Die kindliche Entwicklung muss einem enormen Druck standhalten, sodass unter anderem Leistungsanforderungen erfüllt und ein Platz in der Gesellschaft gefunden werden muss. Bei einer erfolgreichen Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungsaufgaben, ist ein positiver Verlauf der kindlichen Entwicklung begünstigt. Sind die Anforderungen jedoch zu hoch, kann das Kind daran scheitern und eventuell eine Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung, verbunden mit Entwicklungsstörungen, nach sich ziehen. (vgl. Obrist-Müller 2012, S. 5f. [Internetquelle])

Nachstehend soll eine Benennung weiterer Risiko- und Schutzfaktoren erfolgen, welche die Schule bedingt und somit die kindliche Entwicklung beeinflussen können.

Als Risiko gilt vor allem eine starke Fluktuation der Lehrer, da die Schüler dadurch keine feste Bindung zu einer Lehrperson aufbauen können, welche meist eine wichtige Bezugsperson außerhalb der Familie darstellt. Eine hohe Klassenstärke beeinträchtigt, wie bereits erwähnt, die Konzentrationsfähigkeit und behindert das Lernklima. Des Weiteren wirken sich zu geringe Lern- und Leistungserwartungen risikoe erhöhend auf das Kind aus, da somit keine ganzheitliche Förderung seiner Kompetenzen erfolgt. Spannungen unter den Schülern oder zu Lehrpersonen beeinträchtigen das Klassenklima ebenfalls. (vgl. Schlenker-Schulte 1999, S. 248)

Intellektuelle Benachteiligungen sowie schwierige Temperamenteigenschaften, wie beispielsweise die Neigung zu aggressivem Verhalten, sind Risiko- bzw. Störfaktoren, welche nicht nur den eigenen Lernprozess, sondern auch den der gesamten Klasse beeinträchtigen. (vgl. Obrist-Müller 2012, S. 5f. [Internetquelle])

Kinder, die keine Förderung durch die Lehrer erfahren, schlechte Leistungsresultate vorweisen und von Abwertungen ihrer Person betroffen sind, sei es durch Mitschüler oder Lehrer, gelten als verletzlich. Ihnen fällt es schwer, ein positives Selbstbild oder Selbstvertrauen aufzubauen. Diese leistungsschwachen Schüler, welche oftmals eine oder mehrere Klassenstufen wiederholen müssen, schließen sich häufig zu Gruppen zusammen, welche als Risikogruppen bezeichnet werden. Sie bestärken sich gegenseitig darin, der Schule fern zu bleiben, um weiteren Abwertungen und schlechten Noten zu entkommen. Beeinflusst von Langeweile und der Suche nach Aufmerksamkeit neigen diese Risikogruppen dazu, kriminell zu werden und Straftaten zu begehen. (vgl. Hillenbrand 2012, S. 2 [Internetquelle])

Neben diesen risikoe erhöhenden Faktoren, bestehen auch Schutzfaktoren, welche an dieser Stelle ebenfalls Beachtung finden sollen. Die Schule kann eine Chance auf eine positive Entwicklung erhöhen, indem die Kinder ganzheitlich gefördert und gefordert werden. Ein gutes Lern-

klima und eine Förderung der Schüler, unterstützen diese in der Ausprägung ihrer Fähigkeiten. Vor allem als protektiv zu bewerten, ist eine geringe Fluktuation der Lehrkräfte und ein strukturierter Schulalltag, welcher den Schülern Halt und Sicherheit bietet. Der Lehrer gilt mit als wichtigste Bezugsperson für das Kind, da es mit ihm den Großteil seiner Zeit verbringt und Sorgen und Ängste mit ihm teilen kann.

Die Schule als Schutzfaktor sieht sich in der Aufgabe, die Schüler zu stärken, indem sie zu guten Leistungen ermutigt und diese wertschätzt. Schützenden Einfluss haben ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis sowie das Vermeiden der Selektion von leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern. Erst die Stärkung der Klasse als Ganzes sowie die gleichzeitige individuelle Förderung birgt Chancen auf eine positive Entwicklung. (vgl. Wustmann 2004, S. 113, vgl. auch Obrist-Müller 2012, S. 6 [Internetquelle])

Eine auf das Individuum angepasste Förderung seiner kognitiven und sozialen Fähigkeiten trägt entscheidend zur Entwicklung des Kindes bei. Außerschulische Aktivitäten sowie die Unterstützung bei der Bearbeitung von Schul- und Hausaufgaben begünstigen diese. (vgl. Wustmann 2004, S. 113) Resiliente Kinder zeigen sich motiviert und lernbereit im Unterricht, sie werden oftmals durch Fleiß, Ausdauer und eine hohe Konzentrationsfähigkeit charakterisiert. Zur Ausprägung dieser Eigenschaften ist es wichtig, dass die Lehrer den Schülern gegenüber einen angemessenen Leistungsanspruch haben, den die Schüler später auch sich selbst gegenüber entwickeln. (vgl. Obrist-Müller 2012, S. 5f. [Internetquelle]) Die Schule fördert den Gruppenzusammenhalt und die Teamfähigkeit, wodurch die Schüler lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.

Die Institution Schule hat einen entscheidenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung, da diese der Ort ist, an dem erste feste Freundschaften gebildet werden, welche als Ressource im Umfeld des Kindes gelten. (vgl. Hillenbrand 2012, S. 2 [Internetquelle])

Um den Exkurs zu den Risiko- und Schutzfaktoren der Schule zu beenden, ist zusammenfassend festzustellen, dass die Schule sich auf einem dünnen Grad zwischen Risiko und Schutz bewegt. Sie kann sowohl risikoe erhöhend als auch risikomildernd auf die kindliche Entwicklung einwirken, dies hängt im Wesentlichen von ihrer Gestaltung ab. Einen bedeutenden Einfluss darauf haben die Lehrkräfte, da sie in der Aufgabe und sogar Pflicht stehen, die Kompetenzen der Schüler zu fördern und auch den strukturellen Rahmen, welcher dafür erforderlich ist, bereitzustellen.

Im Folgenden möchte ich nun protektive Strategien in der Auseinandersetzung mit Stressoren vorstellen, welche als Coping-Strategien bezeichnet werden.

### 3.4. Coping und Coping-Strategien

Mit dem Begriff des *Coping* wird die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben und Umweltbedingungen bezeichnet, welche eine Herausforderung oder ein Risiko für die kindliche Entwicklung darstellen kann. Es handelt sich hierbei um Bewältigungsstrategien, welche hilfreich im Umgang mit diesen Bedingungen sein können und die Entwicklung positiv beeinflussen. Konkret bestehen die Aufgaben des Coping darin, negative Einflüsse auf die kindliche Entwicklung zu reduzieren, die Persönlichkeit zu stärken sowie Kompetenzen zu fördern. Wichtig ist es, positive Erfahrungen in der Bewältigung von Risikosituationen zu machen, um an diesen Erfolgserlebnissen zu wachsen.

Beim Coping handelt es sich um einen Prozess, „mit belastenden Situationen emotional, kognitiv und handelnd umzugehen“ (Wustmann 2004, S. 76). Dieser Prozess ist eng damit verbunden, eine Einschätzung des bestehenden Risikos vorzunehmen, man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Ereignis- und Ressourceneinschätzung. Diese ist von Bedeutung, um sich bewusst darüber zu werden, welche Form der Bewältigung in der jeweiligen Situation hilfreich ist. Dazu gehört vor allem, sich über seine eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen bewusst zu sein, um einschätzen zu können, ob man der Stresssituation selbst gewachsen ist oder Unterstützung von außen, also seinem sozialen Umfeld, benötigt. Entscheidend dafür ist auch, die Informationen aus der Umwelt, das heißt die Ausmaße des risikoerhöhenden Faktors, konkret zu erfassen. Somit ist die Ereigniseinschätzung von den eigenen Bewältigungsmöglichkeiten abhängig und umgekehrt, denn beide sind von subjektiven Erfahrungen und Empfindungen geprägt. Bei leicht zu bewältigenden Situationen ist das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen groß, bedrohliche Ereignisse lassen dieses wiederum sinken, was zu einer Meidung der Problemsituation führen kann. (vgl. ebd., S. 76f.)

Der Umgang mit Stresssituationen erfordert konkrete Verhaltens- bzw. Handlungsweisen, welche als Coping- oder Bewältigungsstrategien bezeichnet werden. Es wird eine Unterscheidung zwischen *defensiven* und *aktiven* Strategien vorgenommen. (vgl. ebd., S. 77) Defensive Coping-Strategien bezeichnen ein eher vermeidendes Verhalten, wie Verleugnung der Situation oder Rückzug aus dieser. Dieses Verhalten wird vor allem bei extrem stark belastenden Stresssituationen angewandt, um sich davor zu schützen und zu erholen. In Bezug auf die Problemlösung ist diese Art der Bewältigungsstrategie jedoch nicht sehr effektiv. Sie kann noch zur Verstärkung des Risikos beitragen. (vgl. ebd., S. 79ff., vgl. auch Jaede 2011, S. 465) Die aktiven Bewältigungsstrategien bezeichnen jene, die sich in konkreter Auseinandersetzung mit der Stresssituation befinden. Dazu zählen beispielsweise, sich Unterstützung aus dem Umfeld zu suchen und diese zuzulassen oder auch die Entwicklung aggressiver Verhal-

tensmuster als direkte Reaktion auf den Stressor. (vgl. Zander 2008, S. 161, vgl. auch Jaede 2011, S. 465)

Des Weiteren wird eine Differenzierung nach *problemorientierten* und *emotionsregulierenden* Funktionen der Coping-Strategien vorgenommen. Bei Ersteren liegt der Fokus auf dem Problem und dessen Ursachen. Die Aufgabe problemzentrierter Bewältigung liegt vor allem darin, zu untersuchen, welche Veränderungen zur Reduzierung des Problems beitragen können. Diese können im Kind selbst oder seinem sozialen Umfeld erfolgen. Durch zum Beispiel Umstrukturierungen des Tagesablaufs, Veränderungen von Gewohnheiten und Lebenseinstellungen sowie Änderungen situativer Gegebenheiten, wie beispielsweise die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit der Eltern, können problembehaftete Situationen oftmals schon entspannt werden.

Genauso wichtig wie die Fokussierung des Problems sind die emotionsregulierenden Funktionen der Bewältigungsstrategien. Diese haben keinen direkten Einfluss auf die Stresssituation, „sondern dienen vielmehr der Kontrolle bzw. Regulierung der somatischen und emotionalen Reaktionen“ (Wustmann 2004, S. 78) und dem Selbstschutz. Zu ihnen zählen unter anderem Erholung, Träumen oder Frustabbau.

Ob problemorientierte oder emotionsregulierende Coping-Strategien angewandt werden, hängt maßgeblich von der Einschätzung der Situation ab. Bei, nach subjektiven Empfindungen, leicht zu bewältigenden Situationen kommt eher die Problemlösefähigkeit zum Einsatz, wobei bei schwierigen Stresssituationen emotionsregulierende Strategien aktiviert werden. Der Einsatz der beiden Bewältigungsstrategien ist ebenfalls abhängig vom Alter. Die problemorientierte Fähigkeit ist bereits im Kleinkindalter ausgeprägt, wobei sich die Regulierungsfähigkeit der Emotionen erst in der späten Kindheit bis ins Jugendalter entwickelt. (vgl. ebd., S. 77f.)

Zum Abschluss sollen ausgewählte Beispiele von Coping-Strategien vorgestellt werden: Die *Informationssuche* dient dem Nachhaken und der genaueren Untersuchung einer Situation, welche zum Beispiel Missverständnisse aufdecken kann. Die Suche nach *sozialer Unterstützung* von außen zählt ebenfalls zu den erfolgreichen Bewältigungsstrategien. Hierbei werden Ressourcen aus der Familie oder dem sozialen Umfeld genutzt, um die Risikosituation zu überwinden. *Spirituelle Unterstützung*, das *Aushalten einer Stresssituation* und andere mehr dienen der Bewältigung einer risikoreichen Situation, welche Entwicklungsaufgaben und Umwelteinflüsse mit sich bringen. (vgl. ebd., S. 78f.)

Die Ausführungen sollen einen Überblick darüber verschaffen, wie vielfältig die Möglichkeiten sind, mit Risikosituationen umzugehen. Unterschiedliche Bewältigungsstrategien können

unterschiedliche Auswirkungen auf die Entwicklung haben. Um gezielt auf den Einfluss eines Stressors reagieren zu können, ist es ebenfalls von Bedeutung, Kenntnisse über das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren zu haben. Der nächste Abschnitt soll daher der Verdeutlichung der Resilienzmodelle dienen.

## **4. Resilienzmodelle**

Die Resilienzforschung unterscheidet vier verschiedene Resilienzmodelle, welche im Folgenden erläutert werden sollen. Beginnend mit dem Modell der Kompensation werden im Anschluss das Herausforderungs- und Interaktionsmodell sowie das Modell der Kumulation vorgestellt. Insbesondere wird dabei auf das Zusammenwirken von Schutz- und Risikofaktoren eingegangen. Die Darstellung dieser Modelle soll in Verbindung mit Beispielen geschehen und somit ebenfalls der Veranschaulichung unterschiedlicher Einflussmöglichkeiten von protektiven und belastenden Faktoren auf die kindliche Entwicklung dienen. (vgl. Wustmann 2004, S. 56ff.)

### **4.1. Modell der Kompensation**

Das Modell der Kompensation beinhaltet, die Wirkung von Risikofaktoren durch das Vorhandensein und den Einfluss von protektiven Faktoren aufzuheben. Je mehr Schutzfaktoren auf die kindliche Entwicklung einwirken, desto positiver verläuft diese. Nach dem Verständnis dieses Modells wirkt ein Schutzfaktor nicht direkt auf einen Risikofaktor ein, sondern hat einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Zur Verdeutlichung sollen die folgenden Beispiele dienen:

Ein andauernder Konflikt zwischen den Eltern stellt ein Risiko für die kindliche Entwicklung dar. Hat das Kind jedoch eine Bezugsperson in oder außerhalb der Familie, wie zum Beispiel die Oma oder eine Nachbarin, welche sich um das Kind sorgt und kümmert, sodass dieses emotional nicht vernachlässigt wird, stellt das einen schützenden Faktor dar. Die Fürsorge der Nachbarin bzw. Oma kann sich unter anderem positiv auf die schulischen Leistungen des Kindes auswirken, da sich dieses emotional ausgeglichen entwickelt. Die Pflege des Kindes durch eine andere Bezugsperson kompensiert die Vernachlässigung des Kindes, welche es durch die Eltern in Folge ihrer Konflikte erfährt und wirkt sich positiv auf andere Lebensbereiche aus.

Ein weiteres Beispiel ist das Beispiel Armut, welches in der Resilienzforschung besondere Beachtung findet, da Armut als ein in der Gesellschaft weit verbreiteter Risikofaktor gilt. Angenommen, ein Kind wächst in einem Elternhaus auf, das von chronischer Armut betroffen ist. Das Unwohlsein der Eltern wirkt sich negativ auf den Gemütszustand des Kindes aus.

Zudem hat das Kind jedoch eine soziale Ressource in seinem familiären Umfeld. Diese ist die Oma, welche wohlhabend ist und ihr Enkel auch in materieller Hinsicht unterstützt. Dies hat wiederum Auswirkungen auf das Wohlbefinden des Kindes, beispielsweise das gesellschaftliche Ansehen in der Schule und seinen Freundeskreis betreffend. Das Kind wird nicht ausgegrenzt und kann freundschaftliche Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen. Des Weiteren wird mit dem Wohlstand der Oma das Unwohlsein der Eltern dem Kind gegenüber kompensiert. Das belastende Gefühl der Eltern, die Wünsche ihres Nachwuchses in materieller Hinsicht nicht befriedigen zu können, rückt in den Hintergrund, sodass die emotionale Fürsorge des Kindes seitens der Eltern nicht länger gefährdet sein muss.

Das Modell der Kompensation wird in zwei Formen unterschieden: das Haupteffekt-Modell und das Mediatoren-Modell. Ersteres beschreibt Schutz- und Risikofaktoren als Faktoren mit direktem Einfluss auf die Entwicklung. Wie im zuvor beschriebenen Beispiel über die elterlichen Konflikte wirkt sich die Fürsorge der Oma bzw. der Nachbarin direkt auf die kindliche Entwicklung aus.

Das Mediatoren-Modell geht von einem indirekten Einfluss der Faktoren auf die kindliche Entwicklung aus, indem sie über einen sogenannten Vermittler wirken. Ein Beispiel dafür ist das bereits beschriebene Armutsbeispiel. Das Unwohlsein der Eltern bildet hierbei den Mediator, welcher Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nimmt. Die Oma stellt den Schutzfaktor dar, welcher das Risiko Armut kompensiert. (vgl. Wustmann 2004, S. 57f., vgl. auch Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 15 [Internetquelle], vgl. auch Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 36)

#### **4.2. Modell der Herausforderung**

Entwicklungsaufgaben und Stresssituationen stellen ein Kind vor Herausforderungen, an denen es bei erfolgreicher Bewältigung wachsen kann. Sind die Risikofaktoren in der Entwicklung eines Kindes nicht zu stark ausgebildet, besteht keine Gefahr für die Ausprägung einer psychischen Störung. Zu geringer Stressanteil in der Entwicklung fördert das Kind jedoch zu wenig. Daher sollten Entwicklungsaufgaben immer als zu bewältigende Herausforderungen gesehen werden, die das Kind stärken und es in seiner Entwicklung unterstützen. Die Bewältigung von risikoreichen Situationen ist erforderlich für eine gesunde kindliche Entwicklung, da es dabei Fähigkeiten und Kompetenzen erlernen kann, die hilfreich in der Auseinandersetzung mit späteren ähnlichen Situationen sein können.

Stresssituationen führen oftmals zunächst zu Verunsicherungen, sodass es einer Orientierung und Aktivierung alter oder eine Bildung neuer Bewältigungsstrategien bedarf. Kann keine Problemlösung gefunden werden, entsteht häufig Hilflosigkeit. Wird diese jedoch überwun-



den, kann der Risikofaktor als Antrieb für eine neue erfolgreiche Anpassung gesehen werden. Als Herausforderungen in der kindlichen Entwicklung sind zum Beispiel die Geburt eines jüngeren Geschwisterteils oder die Trennung der Eltern zu sehen. (vgl. Wustmann 2004, S. 59f., vgl. auch Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 16 [Internetquelle], vgl. auch Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 37)

#### **4.3. Modell der Interaktion**

Im Fokus dieses Resilienzmodells steht die Interaktion von Risiko- und Schutzfaktoren. Signifikant ist, dass ein protektiver Faktor nur dann als solcher zum Einsatz kommt, wenn ein Risikofaktor vorhanden ist. Bei Abwesenheit eines risikoerhöhenden Faktors wird dem Schutzfaktor keine implizite Bedeutung bzw. Wirkung zugeschrieben. Der Schutzfaktor interagiert sozusagen mit dem Risikofaktor, beeinflusst diesen positiv und nimmt somit indirekt Einfluss auf die kindliche Entwicklung.

Ein Beispiel zur Verdeutlichung dieses Zusammenhangs ist wiederum mit dem Risikofaktor Armut zu sehen. Sind die in Armut lebenden Eltern aufgrund ihrer Lebensverhältnisse psychisch so sehr belastet, dass sie kaum noch die Bedürfnisse ihres Kindes wahrnehmen, kann die Initiative einer außenstehenden Person dieses in Form von Unterstützung stärken. Beispielsweise kann die Betreuung eines Lehrers bei den Hausaufgaben oder Angebote den außerschulischen Bereich betreffend, die Leistungsfähigkeit des Schülers sowie seine sozialen Kompetenzen fördern. Diese Angebote sind für in ärmlichen Verhältnissen lebende Kinder als protektive Faktoren zu betrachten, da sie häufig von Gleichaltrigen aus der Gruppe ausgeschlossen werden. Erst durch das Vorhandensein dieses Risikofaktors kommt der Schutzfaktor der Integration durch den Lehrer zum Einsatz. (vgl. Wustmann 2004, S. 60f., vgl. auch Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 37)

#### **4.4. Modell der Kumulation**

Das Modell der Kumulation spricht, wie bereits erwähnt, von einer Verstärkung der Wirkung eines Faktors bei einem vielfältigen Auftreten desselben. Das bedeutet, wenn mehrere Risikofaktoren auf einmal auftreten, vervielfältigt sich deren Wirkung. Genauso verhält es sich allerdings auch bei den Schutzfaktoren. Somit können Belastungen je nach Auftreten eines oder mehrerer Risiko- bzw. Schutzfaktoren erhöht, verringert oder ausgeglichen werden.

Folgend soll ein Beispiel für eine Kumulation von Risikofaktoren gegeben werden. Eine Trennung der Eltern stellt für ein Kind oftmals eine Belastung dar, meistens sind damit jedoch mehrere zu bewältigende Anforderungen verbunden, wie beispielsweise der Umzug in eine neue Stadt, ein Schulwechsel, der Verlust des Freundeskreises und des sozialen Umfeldes.

Die Kumulation der Risikofaktoren kann zu einer psychischen Störung führen. Sind jedoch ausreichend protektive Faktoren vorhanden, kann die Wirkung der Risikofaktoren gemildert werden. Schützende Faktoren können in diesem Zusammenhang ein positives Temperament sowie das schnelle Einleben in die neue Stadt, verbunden mit einem Anschluss an eine neue Gruppe Gleichaltriger, darstellen. (vgl. Wustmann 2004, S. 61, vgl. auch Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2009, S. 37)

Aus den verschiedenen Resilienzmodellen wird deutlich, in welcher vielfältiger Weise Risiko- und Schutzfaktoren aufeinander und auf die kindliche Entwicklung einwirken können. Das Verhältnis von Risiko- und Schutzfaktoren ist veränderbar und unter anderem abhängig von der Entwicklungsphase, in der sich das Kind befindet, sowie dem Einfluss aus seinem Umfeld. (URL 1: schulische Prävention 2012)

## **5. Ursprung**

Die vorhergehenden Ausführungen sollten ein Grundwissen darüber vermitteln, was Resilienz ausmacht und welche Faktoren zur Entstehung dieser psychischen Widerstandsfähigkeit bei Kindern zusammenwirken. Eine Frage, die sich nun aufwirft, ist die über die Entstehung des Resilienzkonzeptes. Im Hinblick darauf sollen die Grundzüge der Salutogenese und eine für die Resilienzforschung bedeutende Studie, die Kauai-Längsschnittstudie, vorgestellt werden. Diese gelten sozusagen als Vorreiter und Ursprung für die Resilienzforschung.

### **5.1. Salutogenese**

Mit der Entwicklung des Konzeptes der Salutogenese spricht man von einem „Paradigmen- bzw. Perspektivenwechsel in den Human- und Sozialwissenschaften“ (Wustmann 2004, S. 26). Dieses Konzept wurde von dem Medizinsoziologen Aaron Antonovsky, welcher 1923 in den USA geboren wurde, geprägt. Die Prämisse dieser veränderten Denkrichtung liegt darin, die Aufmerksamkeit mehr auf die Ressourcen des Menschen zu richten und nicht mehr nach den Ursachen und Beweggründen für Krankheiten zu forschen, das heißt es findet eine Abwendung von der pathologischen Sichtweise statt. Der Fokus liegt vielmehr darauf, zu erfahren, was die Gesundheit fördert und welche Merkmale dazu beitragen, trotz erhöhtem Krankheitspotenzial resistent dagegen zu sein. Es werden diejenigen Ressourcen herauskristallisiert, die die Gesundheit begünstigen und erhalten. (vgl. ebd., S. 26, vgl. auch Lorenz 2004, S. 24) Nach Antonovsky soll man sich von der Sichtweise „Entstehung und Behandlung von Krankheiten“ (Bengel/ Strittmatter/ Willmann 2012, S. 24 [Internetquelle]) entfernen und vielmehr eine ambivalente Denkweise in Betracht ziehen. Der Wandel orientiert sich

an der Frage: „Wie wird ein Mensch mehr gesund und weniger krank?“ (Bengel/ Strittmatter/ Willmann 2012, S. 24 [Internetquelle]).

Entscheidend für das Verständnis des salutogenetischen Konzeptes sind die Begriffe *Gesundheit* und *Krankheit*. Nach Antonovskys Auffassungen sind Gesundheit und Krankheit gleichermaßen als feste Bestandteile des Menschen zu sehen und als ein „prozesshaftes Geschehen über den gesamten Lebenslauf“ (Kormann 2012, S. 42 [Internetquelle]) zu verstehen. (vgl. Kormann 2012, S. 42 [Internetquelle]) Gesundheit wird als „kein normaler, passiver Gleichgewichtszustand, sondern [als] ein labiles, aktives und sich dynamisch regulierendes Geschehen“ (Bengel/ Strittmatter/ Willmann 2012, S. 25 [Internetquelle]) betrachtet. Krankheit wiederum ist für den Medizinsoziologen die treibende Kraft in der Aktivierung von Ressourcen, die in diesem Sinne als gesundheitsfördernd betrachtet werden können. (vgl. Lorenz 2004, S. 24)

Die *World Health Organisation* (WHO) definiert Gesundheit als „Zustand des vollkommenen psychischen und physischen Wohlbefindens“ (Bengel/ Strittmatter/ Willmann 2012, S. 15 [Internetquelle], vgl. auch Lorenz 2004, S. 23). Dieser Zustand wird als Norm bezeichnet, welche in diesem Zusammenhang eine Erscheinung meint, die auf die Mehrzahl der Menschen zutrifft. Gesundheit ist abhängig vom Wohlbefinden des Menschen und von seiner Fähigkeit bzw. Verfassung, einen Platz in der Gesellschaft einzunehmen und die damit verbundenen Aufgaben zu erfüllen. Krankheit wird nach dem Verständnis der WHO wiederum als Abweichung von dieser Norm und somit als das Vorhandensein von Krankheitszeichen und Beschwerden definiert. (vgl. Bengel/ Strittmatter/ Willmann 2012, S. 15f. [Internetquelle])

In Verbindung mit der Salutogenese prägte Aaron Antonovsky den Begriff des Kohärenzgefühls, welcher als „stimmige Verbundenheit“ (Petzold 2010, S. 7) bezeichnet wird. Das Kohärenzgefühl basiert auf den Komponenten *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Bedeutsamkeit* (vgl. ebd., S. 7). Es steht im Mittelpunkt der salutogenetischen Sichtweise und ist eine Lebenseinstellung, welche grundlegend für den Gesundheitszustand des Menschen ist. (vgl. ebd., S. 14, vgl. auch Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 5 [Internetquelle]) Verglichen mit der Resilienzforschung findet auch in der Salutogenese eine Interaktion zwischen dem Menschen und der Umwelt statt, in der es zu einer Aktivierung bzw. Ausprägung von Coping-Strategien kommt. (vgl. ebd., S. 5)

In Anlehnung an die Salutogenese wurde das Konzept der Risikoforschung um den Aspekt der Gesundheitsförderung erweitert, sodass diese in den 1980ern den Fokus ebenfalls mehr und mehr auf die schützenden Faktoren legte. (vgl. Wustmann 2004, S. 28) Damit prägte sich das Konzept der Resilienz, welches sich mit der zentralen Frage beschäftigt, wie es Kindern

möglich ist, trotz schwieriger Lebensverhältnisse und risikoreicher Umwelteinflüsse eine positive Entwicklung zu durchleben. (vgl. ebd., S. 26) Risiko- und Schutzfaktoren sind in beiden Konzepten elementare Bestandteile, die es gilt weiter zu erforschen, um eine Förderung der risikomindernden Faktoren zu erreichen.

Zum Abschluss soll noch eine Abgrenzung der beiden Konzepte zueinander erfolgen.

Das Konzept der Resilienz ist entwicklungspsychologisch ausgerichtet und wird als „theoretisch breiter und weniger vorstrukturiert angelegt[...]“ (Sturzbecher/ Dietrich 2012, S. 5 [Internetquelle]) beschrieben. Die einzelnen Beziehungsmuster sind in der Resilienzforschung besser nachzuvollziehen und der Kohärenzsinn ist im Gegensatz zur Salutogenese dort kein zentraler Aspekt, sondern gilt neben anderen Komponenten als Ressource. (vgl. ebd., S. 4f.)

Die Salutogenese bildet das Gegenstück zur pathologischen Sichtweise, sie konzentriert sich auf die Schutzfaktoren, die zur Erhaltung der Gesundheit beitragen. Die Resilienzforschung hingegen nimmt „den Prozess der positiven Anpassung und Bewältigung“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 14) in den Fokus seiner Betrachtungen.

Resilienz fokussiert die psychisch belastenden Situationen und die daran beteiligten und notwendigen risikoerhöhenden und protektiven Faktoren. (vgl. Wustmann 2012, S. 10 [Internetquelle]) Es ist verglichen zum Salutogenesekonzept eher methodenorientiert angelegt. „Insgesamt lässt sich der Resilienzansatz in das Salutogenesemodell integrieren, und er kann es sinnvoll ergänzen“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 14).

## **5.2. Kauai-Studie**

Die Kauai-Studie gilt als die älteste und bekannteste *Längsschnittstudie*, welche zum Thema Resilienz durchgeführt wurde. Die Bedeutung als Resilienzstudie wurde ihr jedoch erst im Nachhinein übertragen, da zu der Zeit der Untersuchung der Begriff Resilienz, geschweige denn das Konzept dafür, noch nicht geprägt war. Es wurde jedoch bereits ein Zusammenhang zwischen protektiven Faktoren von Kindern und ihrer Umwelt und einer daraus resultierenden positiven Entwicklung trotz des Vorhandenseins von Risikofaktoren erkannt. (vgl. Zander 2008, S. 74)

Die Kauai-Studie ist eine Untersuchung von Emmy E. Werner und Ruth S. Smith auf der Hawaiianischen Insel Kauai. Die Entwicklungspsychologinnen untersuchten und begleiteten eine Gruppe von 698 Kindern, welche im Jahr 1955 auf der Insel geboren wurden. Es handelt sich überwiegend um Immigrantenfamilien, von denen über 50 % in chronischer Armut aufgewachsen sind und somit einem erhöhten Risikopotenzial ausgesetzt waren.

Die Studie wurde hinsichtlich neuer Erkenntnisse über den Einfluss von Risiken und den damit verbundenen Auswirkungen auf die Entwicklung durchgeführt und dauerte über 40 Jahre

an. Dabei wurde insbesondere die physische, psychische und kognitive Entwicklung der Probanden in den Fokus der Betrachtung gefasst.

Eine Reihe von Fachkräften wie beispielsweise Psychologen, Sozialarbeiter, Ärzte, Lehrer aber auch Behörden beteiligten sich an der Untersuchung. Diese war sehr lebensweltorientiert angelegt, um so eine möglichst hohe Beteiligung der zu Untersuchenden zu erzeugen. Die Daten wurden erstmals im Geburtsalter, dann mit 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren erhoben, um so möglichst alle Entwicklungsphasen zu erfassen.

Mit Hilfe von Beobachtungen sowie Interviews mit den Fachkräften und am Ende auch mit den Betroffenen selbst gelang es, ein breites Spektrum an Informationen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes zusammenzutragen. Die Probanden gehören zur Gruppe der Risikokinder, weshalb sie für die Studie besonders geeignet sind. Sie sind durch Merkmale wie Armut, Geburtskomplikationen sowie intellektuelle und psychische Belastungen der Eltern gekennzeichnet.

Ausgehend davon wollte das Forschungsteam Erkenntnisse darüber gewinnen, inwieweit die Entwicklung dieser Gruppe von Kindern trotz erhöhten Risikoeinflüssen einen begünstigten Verlauf nehmen kann. Man erkannte, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein protektiver Faktoren des Kindes und der Umwelt gibt, welche die Entwicklung positiv beeinflussen.

Bereits im Alter von 10 Jahren konnten Veränderungen bezüglich der Entstehung resilienten Verhaltens nachgewiesen werden. Zweidrittel der Untersuchungseinheit zeigte aggressives Verhalten sowie schulische Benachteiligungen auf, wohingegen ein Drittel bereits durch eine positive Entwicklung und eine stabile Persönlichkeit gekennzeichnet war. Im Alter von 40 Jahren setzte sich diese Abgrenzung fort, im Vergleich zur „nicht-resilienten“ Gruppe waren die „resilienten“ Erwachsenen im Alter weniger Risiken ausgesetzt. Die Krankheits- und Sterberate war wesentlich niedriger und es war eine höhere Anzahl an eingegangenen Partnerschaften oder sogar Eheschließungen zu verzeichnen.

Die Untersuchung ergab, dass Schutzfaktoren die Entwicklung einiger Betroffener wesentlich beeinflussen kann, indem die Wirkung von Risikofaktoren geschwächt und psychische Störungen somit abgewendet werden. Diese protektiven Faktoren können im Kind bzw. Erwachsenen selbst oder seinem Umfeld gelagert sein.

Schützende Eigenschaften wie beispielsweise ein stabiles Selbstbild, schulische Leistungsfähigkeit, ein guter Gesundheitszustand, selbstständiges Handeln sowie günstige Charaktereigenschaften (vgl. Punkt 3.2.1), aber auch erlernte Konfliktbewältigungsstrategien, eine frühzeitige Sprachentwicklung und die Ausprägung von Selbst- und Fremdwahrnehmung können,

wie untersucht wurde, zu einer positiven Entwicklung entscheidend beitragen. Begünstigungen für die Entwicklung sind ebenfalls in einer stabilen Partnerschaft oder der Geburt eines Kindes zu erkennen.

Des Weiteren zeigte sich, dass im Umfeld gelagerte schützende Faktoren eine erfolgreiche Adaptation begünstigen können. Glaube und Halt durch die Kirche und einem sozialen Netzwerk, die Unterstützung durch Lehrer in der Schule, die Bildung von Freundschaften sowie die Zugehörigkeit zu Gruppen aber auch hilfreiche verwandtschaftliche Verbindungen können dazu beitragen, das Selbstvertrauen zu erhöhen. Der höhere Bildungsstand der Eltern beeinflusste die Entwicklung der Kinder vor allem auf intellektueller Ebene. Aber auch das Alter der Eltern sowie die Anzahl der Geschwister sind Faktoren, die die Entwicklung des Kindes entscheidend beeinflussen. Ein gefestigter Umgang mit dem Kind und sichere Kommunikationsformen sind unterstützender Natur und nehmen Einfluss auf die Konfliktbewältigungsstrategien des Kindes. Die Bindung zu einem Elternteil oder einer anderen Bezugsperson und der familiäre Zusammenhalt wurden bereits von Werner und Smith als protektiv betrachtet und gehören somit zur Kategorie der Schutzfaktoren.

In der Kauai-Studie konnten verschiedene protektive Faktoren und Einflüsse für die unterschiedlichen Lebensphasen nachgewiesen werden, die zur Entstehung resilienten Verhaltens beitragen. Emmy E. Werner und Ruth S. Smith setzten mit ihrer Studie einen Meilenstein für die Resilienzforschung. Es wurden Kenntnisse über die Fähigkeit zur Anpassung eines Individuums und damit einer positiven Entwicklung gewonnen. Diese Anpassung ist maßgeblich von der Interaktion zwischen Kind und Umwelt sowie dem Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren abhängig. (vgl. Werner 1999, S. 26, vgl. auch Wustmann 2004, S. 87ff., vgl. auch Zander 2008, S. 74ff., vgl. auch Conen 2012, S. 46 [Internetquelle])

## **6. Resilienzförderung**

Den abschließenden Teil der Arbeit bildet eine Übersicht über die Möglichkeiten zur Förderung von Resilienz bzw. zu den Präventionsmaßnahmen, die zur Stärkung der Schutzfaktoren eines Kindes beitragen. Es soll explizit herausgearbeitet werden, wodurch Kinder gestärkt werden können und welche (pädagogischen) Einflüsse sich positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken. Dabei sollen Fördermöglichkeiten auf individueller Ebene sowie auf der Beziehungsebene Beachtung finden. Im Anschluss daran wird das Präventionsprogramm „FAST“, als ein sehr praktisches und neues Programm in der Resilienzförderung, vorgestellt. Einfach gesagt, besteht der Kern der Resilienzförderung einerseits aus der Reduzierung von Risikoeinflüssen und andererseits aus der Erhöhung von Schutzfaktoren. Im Fokus stehen

dabei insbesondere die Stärkung der kindlichen Kompetenzen, die Aktivierung der sozialen Ressourcen sowie die Bildung von Bewältigungsstrategien, welche hilfreich im Umgang mit Stresssituationen sein können. (vgl. Wustmann 2004, S. 122)

Es gibt zahlreiche Programme zur Resilienzförderung, bei denen diese Punkte im Konzept verankert sind. Voraussetzung stellt dabei jedoch (fast) immer das Vorhandensein eines Risikofaktors dar. Meiner Meinung nach ist die Präventionsarbeit, welche nicht das Vorliegen eines risikoerhöhenden Faktors voraussetzt, ebenfalls als elementarer Bestandteil der Resilienzförderung zu betrachten. Diese kann frühzeitig einer Ausprägung und dem Einfluss eines Stressors entgegenwirken, da

*„Prävention [...] durch gezielte Maßnahmen, das Auftreten von unerwünschten Zuständen (z.B. Verhaltensauffälligkeiten) weniger wahrscheinlich zu machen oder zu verhindern [versucht]“* (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2009, S. 56).

Mit Hilfe von Präventionsarbeit soll die Widerstandsfähigkeit von Kindern gestärkt und ihr Repertoire an Ressourcen und Schutzfaktoren vergrößert werden. (vgl. ebd., S. 62) Eine größtmögliche Effektivität dieser präventiven Maßnahmen kann erreicht werden, wenn diese so früh wie möglich in das Leben des Kindes integriert werden. Der Erfolg der Präventionsarbeit hängt gleichermaßen von der aktiven Beteiligung aller Familienmitglieder sowie des zeitlichen Rahmens der Förderung ab. Nur eine Förderung, welche bereits im Kleinkindalter beginnt und über einen längeren Zeitraum angelegt ist, ist nachhaltig wirksam. In den ersten Lebensphasen ist das Kind lern- und aufnahmefähiger als in den späteren Entwicklungsphasen, sodass die vermittelten Bewältigungsstrategien leichter in die Handlungsmuster übernommen werden können.

Entscheidend ist, die Unterstützung kontinuierlich und intensiv zu gestalten und eine Ganzheitlichkeit der Förderung zu fokussieren. Diese beinhaltet zum Beispiel die Konzentration auf verschiedene Kompetenzbereiche, wie soziale, physische und kognitive Fähigkeiten. Erstrebenswert ist in jedem Falle, die kindliche Entwicklung positiv zu beeinflussen. (vgl. Wustmann 2004, S. 124, vgl. auch Berkic/ Schneewind 2012, S. 38 [Internetquelle])

Im Folgenden sollen drei Strategien der Resilienzförderung vorgestellt werden, welche je nach Bedarf getrennt oder in Verbindung zueinander angewandt werden können.

Die *Risiko-zentrierte Strategie* fokussiert die risikoerhöhenden Faktoren, welche intern sowie extern gelagert sein können. Diese entwicklungsschädigenden Einflüsse sollen durch spezielle Präventionsangebote für Risikogruppen reduziert oder ganz abgewendet werden. Das Ziel ist, dass protektive Faktoren direkt auf den Stressor einwirken und somit eine positive Entwicklung begünstigen.

Die *Ressourcen-zentrierte Strategie* legt, wie der Name schon sagt, den Fokus auf die positiven Eigenschaften und Fähigkeiten des Kindes. Bereits vorhandene Ressourcen sollen gestärkt und neue Kompetenzen gefördert werden. Auch hier finden sowohl die internen als auch die externen Schutzfaktoren Beachtung.

Die Förderung protektiver Systeme wird als *Prozess-zentrierte Strategie* bezeichnet. Diese will die Stärkung von Kompetenzen und Beziehungen mittels einer Fokussierung auf beispielsweise das Bindungssystem des Kindes erreichen. Es sollen sowohl Prozesse innerhalb der Familie als auch zwischen Familie und ihrem sozialen Netzwerk gefördert werden. Die Systemorientierung steht im Mittelpunkt dieser Strategie. (vgl. Wustmann 2004, S. 123)

Doch egal welche Strategie oder welches Programm der Resilienzförderung Anwendung findet, Ziel ist es immer,

*„eine Balance zwischen der Eigenaktivität des Kindes, seiner Orientierung an den eigenen Bedürfnissen und den eigenen Stärken, die zur Herausbildung von Resilienzfähigkeit genutzt werden können einerseits und den von außen – von der Gesellschaft – an das Kind gestellte Entwicklungsaufgaben andererseits zu erreichen [...]“* (Zander 2008, S. 17).

Um diese Balance herzustellen, ist es von Bedeutung, sowohl die internen als auch die externen Schutzfaktoren und Ressourcen des Kindes zu fördern und zu stärken. Gemeint ist damit, eine Förderung auf individueller Ebene sowie auf der Beziehungsebene zu schaffen. (vgl. Kormann 2012, S. 49 [Internetquelle])

In den weiteren Ausführungen sollen diese beiden Ebenen getrennt voneinander betrachtet werden. In Anlehnung an das Schutzfaktorenkonzept soll explizit darauf eingegangen werden, welche Kompetenzen es zu stärken gilt und welche Möglichkeiten zur Förderung dafür bestehen. Zu beachten ist jedoch, dass die Resilienzforschung über eine Bandbreite von Fördermaßnahmen verfügt. Aufgrund der Begrenzung meiner Arbeit werde ich mich im Folgenden jedoch nur auf ausgewählte Beispiele konzentrieren.

### **6.1. Förderung interner Faktoren**

Die Resilienzförderung auf der individuellen Ebene legt den Fokus auf die Stärkung der personalen bzw. internen Ressourcen des Kindes. Dazu gehören beispielsweise das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder das Verantwortungsbewusstsein. Aber auch Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und der Bewältigung von Stresssituationen sowie eine Prävention der körperlichen Gesundheit und der Umgang mit Akzeptanz und Empathie, als wesentliche Elemente in der Interaktion mit anderen, sollen gefördert und gestärkt werden. (vgl. Wustmann 2004, S. 125) Diese und andere bereits im Schutzfaktorenkonzept vorgestell-



ten personalen Ressourcen gilt es zu fördern. Durch die Entwicklung zahlreicher Konzepte zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, Kurse wie Anti-Aggressions-Trainings zur Stärkung eines gewaltfreien Umgangs und dem Erlernen alternativer Problemlösefähigkeiten sowie anderer Kompetenzen soll eine positive Entwicklung des Kindes begünstigt werden. (vgl. ebd., S. 123)

Die Schwierigkeit solcher Kurse und Trainings sehe ich darin, dass sie meistens wöchentlich oder sogar nur monatlich stattfinden. Wie bereits erläutert, ist die kontinuierliche und intensive Begleitung und Förderung der kindlichen Entwicklung ausschlaggebend, diese nachhaltig zu beeinflussen. Daher finde ich es besonders wichtig, die Resilienzförderung im Alltag der Kinder anzusiedeln. Eine Variante, dies umzusetzen, soll im Folgenden mit Hilfe eines kleinen Exkurses vorgestellt werden.

### ***Exkurs Märchen***

Eine interessante Möglichkeit der Resilienzförderung auf individueller Ebene stellt die Erzählung eines Märchens dar. (Fast) jedes Kind kennt Märchen und wächst mit ihnen auf, da sie leicht in den Alltag zu integrieren sind. (vgl. Wustmann 2004, S. 129) Ich möchte im Folgenden näher auf das Phänomen Märchen eingehen, da es sich hierbei um ein sehr einfaches und alltagsnahes Beispiel handelt, welches jederzeit praktiziert werden kann und einen großen Stellenwert in der Resilienzförderung hat. Märchen sind vor allem in zweierlei Hinsicht wertvoll für die kindliche Entwicklung:

*„Das Märchen unterhält das Kind, klärt es über sein Inneres auf und fördert seine Persönlichkeitsentwicklung“* (Bettelheim 1977, S. 18).

Die Erzählungen beginnen häufig mit der Darstellung eines Alltagsproblems, in das sich das Kind leicht hineinversetzen kann und bei dem Parallelen zum eigenen Leben bestehen. Dadurch wird die kindliche Phantasie angeregt und es „wird [gleichzeitig darin] geschult, das Wie und Wann solcher [Problem-]Situationen zu begreifen und nach Lösungen zu suchen“ (ebd., S. 74). (vgl. ebd., S. 73f.) Märchen unterstützen die Kinder dabei, Entwicklungsaufgaben zu bestehen, da sie durch symbolische Bilder Bewältigungsstrategien vermitteln, die das Kind in die eigenen Handlungsmuster übernimmt. (vgl. ebd., S. 49)

Märchenerzählungen haben oftmals einen belehrenden Charakter, sie beschreiben den Umgang mit einem Problem bzw. Risikofaktor unter Beteiligung von Schutzfaktoren, also protektiven Verhaltensweisen, die zur Lösung des Konflikts beitragen. Resilienzfördernde Märchen beinhalten die Auseinandersetzung der Hauptfigur, welche oftmals als Held bezeichnet wird, mit einem konkreten Problem, häufig durch einen sogenannten Bösewicht hervorgerufen. Die Hauptfigur ist selbst an der Problemlösung beteiligt und zeigt sich sehr aktiv

und eigenständig im Umgang damit. Sie übernimmt Verantwortung für die prekäre Lage und ist davon überzeugt, die Situation mit Hilfe eigener Fähigkeiten zu besänftigen. Das Märchen vermittelt damit Problemlösestrategien und zeigt auf, dass Vertrauen in die eigene Person und die eigenen Eigenschaften zu legen, durchaus förderlich für die Konfliktbewältigung sein kann. In der Auseinandersetzung mit der Bösewicht-Figur lässt sich der Held der Geschichte ebenfalls nicht entmutigen. Er hält an seinen Fähigkeiten fest und aktiviert gegebenenfalls Ressourcen aus seinem Umfeld. (vgl. Wustmann 2004, S. 129f.) Charakteristisch für Märchen ist ihr guter Ausgang der Handlung, wodurch beim Kind Mut und Zuversicht für die Auseinandersetzung mit eigenen Problemen erzeugt wird. (vgl. Bettelheim 1977, S. 49) Dem Kind wird vermittelt, Belastungen nicht als Hindernisse zu sehen, die zum Aufgeben zwingen, sondern vielmehr als Herausforderung, welche die Entwicklung positiv unterstützen. (vgl. Wustmann 2004, S. 130)

Märchen sind als Ausdruck des Bewussten und des Unbewussten zu betrachten. Sie vermitteln Lösungsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit Problemen, die eine Mehrzahl von Menschen betreffen. Durch den direkten Bezug zum Problem ist eine Identifizierung damit leichter möglich und auch die Aneignung der dargestellten Bewältigungsstrategien vereinfacht. (vgl. Bettelheim 1977, S. 45)

Ein Märchen hat den Effekt, dass Kinder ihrem Alltag für einen Moment entfliehen können. Es ermöglicht, eigene Sorgen und Probleme zumindest zeitweilig in den Hintergrund zu stellen und sich voll und ganz auf die Erzählung zu konzentrieren. (vgl. Wustmann 2004, S. 130)

Nach der „Märchenstunde“ kann es hilfreich sein, wesentliche Details noch einmal gemeinsam zu besprechen. Konkrete Situationen, die der Problemlösung dienen, sollten aufgedeckt und besprochen werden, um dem Kind die Wichtigkeit einzelner Handlungsweisen und Fähigkeiten zu verdeutlichen. (vgl. Bettelheim 1977, S. 71) Mittels einer verbildlichten und für Kinder leicht verständlichen Darstellung werden personale Ressourcen im Umgang mit Risikofaktoren hervorgehoben, was zu einer Resilienzförderung auf individueller Ebene beiträgt. (vgl. Wustmann 2004, S. 130)

Dieser Exkurs soll verdeutlichen, wie wichtig schon alltägliche Dinge für die Entwicklung eines Kindes sein können. Immer und überall wird darauf Einfluss genommen, sodass bereits die Auswahl der Gute-Nacht-Geschichte eine pädagogische Handlung darstellt. Eltern und andere Erziehungspersonen sollten sich dem bewusst sein und ihr Kind bestmöglich und gezielt unterstützen. Diese Unterstützung geschieht in der direkten Interaktion mit dem Kind und über eine vertrauensvolle und sichere Beziehung zu ihm. Wie diese gefördert werden kann soll im Folgenden erläutert werden.

## 6.2. Förderung externer Faktoren

Die Förderung der externen Faktoren meint die Resilienzförderung auf der Beziehungsebene, welche die Schutzfaktoren in der Familie und dem sozialen Umfeld des Kindes einschließt. Die Aufgabe der externen Schutzfaktoren besteht vor allem darin, das Kind von Belastungen bzw. risikoerhöhenden Faktoren fern zu halten und seine Fähigkeiten in der Interaktion mit der Umwelt zu fördern. Um zu gewährleisten, dass diese Aufgaben erfüllt werden, gilt es, auch die Eltern und andere Erziehungspersonen zu stärken. (vgl. URL 4: schulische Prävention 2012) Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf die Stärkung und Förderung der elterlichen Kompetenzen, da diese mit den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben. (vgl. Berkic/ Schneewind 2012, S. 33 [Internetquelle])

Das Bewusstsein darüber, dass Resilienz in jeder Interaktion mit dem Kind gefördert wird, ist Voraussetzung für ein positiv beeinflussendes Erziehungsverhalten. Kindliche Kompetenzen werden und sollten täglich gefordert und gefördert werden. Grundlage dafür bildet ein sicherer Umgang mit dem Kind und gegenseitiges Vertrauen sowie die Vermittlung von Akzeptanz und Geborgenheit. Erst damit ist eine Einflussnahme auf das Verhalten des Kindes und die Bildung einer positiven Eltern-Kind-Beziehung möglich. (vgl. Wustmann 2004, S. 134)

Die Stärkung der elterlichen Kompetenzen kann auf verschiedenste Arten und Weisen erfolgen. So kann beispielsweise auf der Grundlage von § 31 SGB VIII direkte Unterstützung und Begleitung für die Familie gewährleistet werden. Dieser Paragraph beinhaltet die Sozialpädagogische Familienhilfe, bei der die Hilfe in der Lebenswelt der Familie angesiedelt ist. Die Eltern werden in ihrem Alltag begleitet und in der direkten Interaktion mit dem Kind unterstützt, sodass es

*„Ziel der sozialpädagogischen Interventionen ist [...], die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander zu verbessern und die Eltern zu einer verstärkten Übernahme ihrer Erziehungsfunktionen anzuleiten“* (Frindt 2012, S. 9 [Internetquelle]).

(vgl. ebd., S. 7, vgl. auch Berkic/ Schneewind 2012, S. 37 [Internetquelle])

Neben dieser Präventionsmaßnahme besteht die Möglichkeit, die Eltern-Kind-Beziehung mit Hilfe einer Beratung zu stärken. Im Fokus eines entwicklungspsychologischen Beratungsmodells, auf der Grundlage von § 28 SGB VIII, steht die Vermittlung von Kenntnissen über die kindliche Entwicklung und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben. Den Eltern soll verdeutlicht werden, welche Bedürfnisse ihr Kind in welcher Altersphase hat, sodass gezielt darauf eingegangen werden kann. Die Eltern sollen lernen, das Verhalten ihres Kindes zu interpretieren und zu verstehen, um angepasst darauf reagieren zu können. Den Bezugspersonen soll ein Gefühl von Sicherheit im Umgang mit dem Kind vermittelt werden, der gleichzeitig

auch ihre Fähigkeiten stärkt und eine sichere Bindung zum Kind begünstigt. (vgl. Zander 2008, S. 147)

Elementare Bestandteile der Resilienzförderung sind in jedem Fall „eine sichere Bindung, ein positives Selbstwertgefühl [und] das Gefühl der Selbstwirksamkeit“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2009, S. 62). Diese Kompetenzen können vor allem durch die Eltern vermittelt bzw. mit Hilfe einer stabilen Beziehung zu ihnen erlernt werden. Durch ein konstantes Erziehungsverhalten, einen strukturierten Alltag sowie der Übernahme von Verantwortung für das Kind und seine Erziehung wird die kindliche Entwicklung positiv beeinflusst. (vgl. Conen 2012, S. 49 [Internetquelle]). Eine Resilienzförderung durch die Eltern kann gewährleistet werden, wenn diese

*„für ihre Kinder [...] einerseits positive Entwicklungswelten schaffen, andererseits aber auch ihre Kinder von schädlichen Einflüssen fernhalten“* (Berkic/ Schneewind 2012, S. 34 [Internetquelle]).

Folgend sollen einige konkrete Verhaltensweisen der Erziehungspersonen gegenüber dem Kind erläutert werden, welche zur Förderung von resilientem Verhalten beitragen. Diese sind in Anlehnung an das Schutzfaktorenkonzept gestaltet.

Wichtig für eine positive Entwicklung ist in erster Linie, dem Kind Unterstützung in der Auseinandersetzung mit Problemen zu geben, die es alleine nicht bewältigen kann. Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass die Handlungsfreiheit weiterhin beim Kind liegt, das heißt, es sollten keine Lösungen vorgegeben werden, um so einem Abhängigkeitsverhältnis entgegen zu wirken. Effektiv erweist es sich erst, wenn das Kind seine Umgebung selbstständig erkunden kann und eigene Erfolgserlebnisse in der Auseinandersetzung mit Konflikten schafft. Das Kind sollte dabei unterstützt werden, auf Probleme selbstwirksam zu reagieren, da eigene Erfahrungen mit Bewältigungsstrategien einen größeren Lerneffekt haben.

Weiterhin förderlich für eine positive Entwicklung des Kindes ist die Teilhabe an seiner Person und an seinem Leben. Insbesondere das elterliche Interesse an der Bildung ihres Kindes wirkt sich stärkend auf die kognitiven und sozialen Kompetenzen aus. Neben dem Selbstbewusstsein kann dadurch auch die Lernbereitschaft erhöht werden. (vgl. Wustmann 2004, S. 135)

Ein ebenfalls wesentliches Element der Resilienzförderung stellt die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins dar. Dieses kann schon mit der Übertragung alltäglicher Tätigkeiten, wie dem typischen „Müll weg bringen“ oder der Pflege eines Haustieres erzeugt und gefördert werden.

Außerdem sollte das Kind dabei unterstützt werden, eigene Interessen zu entwickeln und diesen nachzugehen. Eine regelmäßige Freizeitbeschäftigung, in der soziale Kontakte geknüpft

werden, stärkt das Sozialverhalten sowie das Selbstbewusstsein des Kindes. (vgl. ebd., S. 135, vgl. auch Zander 2008, S. 130)

Wie bereits erwähnt, ist es entwicklungsfördernd, das Kind in seiner Handlungsfreiheit zu belassen und ihm Entscheidungen zu übertragen, da somit die interne Kontrollüberzeugung des Kindes, selbst über sein Leben bestimmen zu können, gefördert wird. Bereits alltägliche Dinge wie zum Beispiel die Kleidungswahl aber auch Bestimmungen bezüglich der Schulwahl sind bedeutend für das Leben des Kindes und sollten unter seiner Beteiligung stattfinden.

Wichtig ist jedoch in diesem Zusammenhang, dass Anforderungen an das Kind gestellt werden, die es auch erfüllen kann. Diese sind daher altersgerecht und individuell an die Fähigkeiten des Kindes anzupassen. Sie sollten so formuliert sein, dass sie als Herausforderung, jedoch nicht als unüberwindbare Hindernisse, gesehen werden, an denen das Kind wachsen kann, Fähigkeiten gestärkt und gefördert werden. (vgl. Wustmann 2004, S. 135)

Elementar für das Erziehungsverhalten der Eltern ist, dass sich beide Elternteile einig darüber sind, das heißt, dass sie als Team zusammenarbeiten. Ein kontinuierlicher und kongruenter Erziehungsstil bietet dem Kind Schutz und Sicherheit und fördert es dabei, explorativ und selbstsicher zu sein. (vgl. ebd., S. 135, vgl. auch Zander 2008, S. 130) Auch der Einsatz der Erziehungsmittel wie beispielsweise Anerkennung, Lob, aber auch Kritik sowie konstruktive Verbesserungsvorschläge beeinflussen die kindliche Entwicklung und stärken die Kompetenzen des Kindes.

Insgesamt sollten sich Eltern und andere Erziehungspersonen stets darüber bewusst sein, eine Vorbildfunktion für das Kind zu haben. Verhaltensweisen werden vom Kind beobachtet und in eigene Handlungsmuster übernommen. Deshalb ist es besonders bedeutsam, risikofördernde oder entwicklungshemmende Handlungen wie beispielsweise Drogenkonsum nicht vor den Augen des Kindes stattfinden zu lassen und stattdessen entwicklungsfördernd zu handeln. (vgl. Wustmann 2004, S. 135)

Ziel der erzieherischen Interventionen ist es, die Kinder darin zu bestärken, keine Angst vor Problemen zu haben. Sie sollen ein Gefühl dafür entwickeln, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu haben und jederzeit auf ihre soziale Umwelt, als wesentliche unterstützende Ressource außerhalb der Familie, zurückgreifen zu können. Frühzeitig und kontinuierlich die Sicherheit vermittelt zu bekommen, nicht allein zu sein, stärkt das Selbstwertgefühl des Kindes und wirkt sich positiv auf seine Entwicklung aus. (vgl. ebd., S. 136) Die Frühförderung ist an dieser Stelle von besonderer Bedeutung, da die Wurzeln von Problemverhalten und Entwicklungsstörungen bereits im Säuglingsalter liegen. (vgl. Zander 2008, S. 146)

### ***FAST (Families and Schools Together)***

Im Folgenden soll ein Präventionsprogramm vorgestellt werden, das die praktische Umsetzung der Resilienzförderung verdeutlichen soll. Hierbei geht es um das FAST-Programm, welches 1988 von der amerikanischen Entwicklungspsychologin und Sozialarbeiterin Lynn McDonald entwickelt wurde. (vgl. Frooken 2012, S. 50 [Internetquelle])

Der Schwerpunkt der nachstehenden Ausführungen liegt zunächst auf dem Konzept und anschließend auf der konkreten Umsetzung von FAST.

#### ***Konzept***

FAST ist eine Abkürzung und steht für *Families and Schools Together*. Das Programm wurde insbesondere für sozial isoliert lebende Familien konzipiert und dient daher der Integration von Risikogruppen in die Gesellschaft. Es ist vorwiegend in Stadtteilen mit einer hohen Konzentration dieser Gruppen angesiedelt. Rechtliche Grundlage des FAST-Programms bildet das SGB VIII, insbesondere § 16. (vgl. ebd., S. 48ff.) Dieser Paragraph beinhaltet die „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ (§ 16 SGB VIII) und soll Erziehungsberechtigte in ihrer Erziehungsverantwortung stärken.

Bei FAST handelt es sich um ein zweistufiges Präventionsprogramm, welches die Einbeziehung von Familien, Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen sowie sozialen Netzwerken von Familien vorsieht. Die Eltern bzw. Familien werden dazu angehalten, selbst aktiv zu werden, um interne und externe Ressourcen zu aktivieren und zu stärken. Die sozialen Ressourcen werden auch als „soziales Kapital“ (Frooken 2012, S. 48 [Internetquelle]) bezeichnet, diese sind zu benennende unterstützende Bezugspersonen aus dem Umfeld und gehören somit zur Gruppe der externen Schutzfaktoren. (vgl. ebd., S. 50) Insgesamt handelt es sich bei FAST um ein eher praktisches und weniger theoretisch angelegtes Programm, welches bisher bereits 28 Durchführungen in Deutschland zu verzeichnen hat. (vgl. ebd., S. 55)

Die Ziele bestehen in erster Linie in der Stärkung der Familie, der Bildung und Vernetzung der sozialen Kontakte sowie der Prävention von Schulversagen. FAST soll von Familienkonflikten ablenken, den Alltagsstress minimieren und die gemeinsame Familienaktivität fördern. Der Fokus liegt vor allem auf der Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung. Die elterlichen Kompetenzen sollen mittels Elterntrainings gefördert werden, um dadurch gleichzeitig eine Reduzierung und Vorbeugung von Risiken zu erreichen. Die elterlichen sowie personalen Fähigkeiten sollen hervorgehoben und damit das Selbstbewusstsein gestärkt werden. Durch das Schaffen von gemeinsamen Eltern-Kind-Erlebnissen soll weiterhin der Umgang miteinander vertrauter gestaltet und gefestigt werden.

Das Präventionsprogramm will eine Erweiterung des Netzwerkes der Familien erreichen, indem es die Beteiligung der Familien in ihrer Kommune und die Elternarbeit in der Schule ihres Kindes unterstützt und fördert. (vgl. ebd., S. 50f.)

FAST stärkt nachweisbar die Bewältigungskompetenzen von Eltern und Kindern. Im Konzept verankert ist neben der Erweiterung der Ressourcen die Beteiligung der gesamten Familie. Bei diesem Präventionsprogramm handelt es sich um ein „niederschwelliges Angebot“, welches den beteiligten Familien kostenlos zur Verfügung steht. Es stehen vor allem der Spaß und das gemeinsame Erleben im Vordergrund. Auf die Familien wird individuell eingegangen, ohne sie zu überfordern. Als Ergebnis sollen eine Stärkung der Kinder und Eltern sowie eine Vernetzung der sozialen Ressourcen entstehen. (vgl. ebd., S. 57)

### ***Rahmenbedingungen***

Eine Bedingung für die Durchführung des FAST-Programms ist der kommunale Wille bzw. die Bereitschaft dafür, an dem Programm teilzunehmen. Da das Programm über einen längeren Zeitraum in der Kommune etabliert werden soll, ist es notwendig, dass diese dazu bereit ist, sich daran zu beteiligen und mitzuwirken.

Des Weiteren sind Vorbereitungen wie die Bildung von „Teams“ notwendig. Diese bestehen aus Vertretern für die Jugendhilfe, die Schule und die Eltern, welche die Familien später begleiten und unterstützen sollen. Die Teams werden im Vorfeld in einer Art Workshop mit dem Präventionsprogramm vertraut gemacht und sollen in der Durchführung die Funktion eines Trainers innehaben. Außerdem sind sie für die Moderation der FAST-Treffen zuständig.

Parallel dazu, werden die Beteiligten, also die Familien, ausgewählt, die an dem Programm teilnehmen werden. Die Auswahl findet hauptsächlich über die Schulen, als wichtiger Vernetzungspunkt der Familien, statt. (vgl. ebd., S. 52)

Die Treffen finden häufig in der Sporthalle der örtlichen Schule statt, da diese ausreichend Platz für Tische und Stühle der Familien sowie Spielmöglichkeiten der Kinder bietet.

Wichtig ist, dass die Turnhalle bzw. der Ort der Treffen für jede Familien erreichbar ist. Bei größeren Entfernungen werden kostenlose Fahrdienste bereit gestellt, um auch sozioökonomisch benachteiligten Familien die Teilnahme am Programm zu ermöglichen.

### ***Programm***

Das Präventionsprogramm ist, wie bereits erwähnt, in zwei Stufen gegliedert. Der erste Teil von FAST hat einen zeitlichen Umfang von 8 bis 10 Wochen zu je 3 Stunden. Es ist erforderlich und Voraussetzung, dass alle Beteiligten diese Termine wahrnehmen.

An einem Programm sind 8 bis 12 Familien beteiligt, welche sich untereinander austauschen, um somit insbesondere die Interaktion zwischen den Familienmitgliedern zu fördern.

Den zweiten Präventionsteil bildet ein über zwei Jahre angelegtes sogenanntes Begleitprogramm. Dieses sieht monatliche Elterntreffen vor, welche als FASTWORKS bezeichnet werden. Auch in diesen Treffen findet eine Begleitung durch die „Teams“ statt. Ihre Aufgabe besteht nun jedoch insbesondere darin, zu beobachten und nur in das Geschehen einzuschreiten, wenn es unbedingt erforderlich erscheint. Sie agieren also größtenteils im Hintergrund. Dadurch soll vor allem die Selbstständigkeit der Familien gefördert werden. Die FASTWORKS bilden für sich ein Netzwerk, welches die Beteiligung anderer, dem Umfeld angehörender Familien anstrebt. (vgl. ebd., S. 52)

Folgend soll erläutert werden, wie die praktische Gestaltung eines FAST-Treffens aussehen kann. Dieses ist in drei Phasen gegliedert.

Das FAST-Programm beginnt immer mit einem Begrüßungsritual, welches ein wiederkehrendes Muster aufzeigt und häufig musikalisch gestaltet ist. Dieses Eingangsritual soll vor allem dazu dienen, aktuelle Probleme in den Hintergrund zu schieben, um sich voll und ganz auf das bevorstehende Programm konzentrieren zu können. Es wird nicht nur das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe gestärkt werden, sondern jeder Einzelne soll in seiner Gesamtheit wahrgenommen und die Familie als zusammengehöriges Gefüge gesehen werden.

Als nächstes sieht das Programm vor, die „Familiäntische“ zu gestalten. Jede Familie hat ihren eigenen Tisch, den sie individuell mit ihrer eigenen „Familienflagge“ kennzeichnen soll. Dieses gemeinsame Erlebnis der Schaffung eines Symbols für die Familie stärkt ebenfalls das Zusammengehörigkeitsgefühl und schafft Nähe unter den einzelnen Familienmitgliedern.

Ein weiterer Programmpunkt bei FAST bildet die Zubereitung einer gemeinsamen Mahlzeit, für die abwechselnd jede Familie einmal zuständig ist. Das Kochen als fester Bestandteil des Programms ermöglicht ein gemeinsames Erlebnis für jede Familie und fördert die Aktivität eines jeden Mitglieds sowie die Verbundenheit zum anderen.

Insgesamt sollen durch diese und weitere spielerische Elemente die Kompetenzen der Familien, die Kommunikation unter den einzelnen Familienmitgliedern sowie die Beziehungen zueinander gestärkt werden. Eltern sowie Kinder werden dazu ermutigt, über ihre Gefühle zu sprechen, um so ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis aufbauen zu können. (vgl. ebd., S. 53f.)

An diese Eingangsphase schließt sich die „Eltern- und Kindzeit“ an, in der Eltern und Kinder getrennt voneinander Zeit verbringen.



Die Elterngruppe bespricht und diskutiert in dieser Phase ein Thema, welches den Einzelnen oder die gesamte Gruppe betrifft. Es wird dabei darauf geachtet, dass die Interaktion wertschätzend und respektvoll verläuft. Die Moderatoren agieren in dieser Zeit vorwiegend im Hintergrund, sodass die Eltern lernen, sich selbst zu helfen. Die Beteiligten erfahren, was es heißt, gegenseitige Anteilnahme und Unterstützung von den anderen zu erfahren. Neben der Aktivierung der Selbsthilfekräfte werden insbesondere die Kommunikationsfähigkeiten der Eltern gefördert, da jeder Elternteil dazu angehalten wird, sich am Gespräch zu beteiligen.

Nach zirka der Hälfte der Treffen besteht die Möglichkeit, auf Wunsch der Eltern einen Professionellen, wie beispielsweise einen Suchtherapeuten, Erziehungsberater o.ä. einzuladen. Die Auswahl wird danach getroffen, welches Thema die Eltern selbst bewegt und betrifft. Dadurch soll ermöglicht werden, ein Thema zu besprechen, welches von professioneller Seite begleitet wird, sodass die Eltern detailliert darüber aufgeklärt werden. (vgl. ebd., S. 54f.)

Parallel zur Elternzeit findet die Kindzeit statt, in der die Kinder Kontakte zu Gleichaltrigen knüpfen und prosoziale Erfahrungen machen. Das heißt, sie erlernen ein „positives, konstruktives [und] hilfsbereites Verhalten“ (URL 5: Lexikon 2012) Im Vordergrund stehen hierbei vor allem der Spaß sowie die Interaktion und das Zusammensein mit Gleichaltrigen. Für die Kinder besteht die Möglichkeit, sich unter anderem körperlich zu betätigen. Die Kindzeit findet unter Aufsicht der Teammitglieder statt, da diese bei Konflikten gegebenenfalls eingreifen und die sozialen Kompetenzen der Kinder im Miteinander fördern.

Die anschließende Phase nennt sich „Spiel-zu-Zweit“ und ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder und Eltern, also die Familien unter sich, Zeit miteinander verbringen. Durch spielerische Elemente soll wiederum der Umgang mit dem Kind gestärkt und seine Kompetenzen gefordert und gefördert werden. Diese Phase ist zentral auf das Kind ausgerichtet, das heißt, das Kind und seine Bedürfnisse stehen im Mittelpunkt, sodass die Eltern ihre gesamte Aufmerksamkeit darauf richten. Die Eltern sollen lernen, die Bedürfnisse ihres Kindes zu erkennen und auf diese einzugehen bzw. sie zu befriedigen, sodass die Beziehung zwischen Eltern und Kind zunehmend gestärkt wird. Bei Bedarf schreitet das FAST-Team ein und leistet Hilfestellung bei Konflikten oder gibt Tipps, den Umgang kindgerechter zu gestalten. (vgl. Frooken 2012, S. 54f. [Internetquelle])

Das Ende jedes Treffens wird mit einem Verabschiedungsritual zelebriert, welches, wie zu Beginn, einen wiederkehrenden Charakter hat und durch rhythmische Laute o.ä. gestaltet sein kann. In dieser Abschlussphase wird eine Familie bestimmt, die das Zubereiten der Mahlzeit beim nächsten Treffen übernehmen wird.

Zum Abschluss der ersten Stufe des Präventionsprogramms, also nach acht bis zehn Wochen, wird den Familien ein „FAST-Diplom“ überreicht. Dieses soll die Familien für ihre Leistungen auszeichnen, indem Fortschritte gekennzeichnet, erworbene Kompetenzen sowie positive Erlebnisse der Familien benannt werden. Diese Auszeichnung stärkt vor allem das Selbstwertgefühl der Familien und steigert ihr Zusammengehörigkeitsgefühl.

In einer abschließenden Evaluation sollen Eltern und Lehrer einen Vergleich der kindlichen Verhaltensweisen herstellen. Es soll beurteilt werden, inwiefern Veränderungen im Umgang mit dem Kind erkennbar sind und in welchem Maße sich diese auf das Familienzusammenleben und den Schulalltag auswirken.

Mit dem Ende der ersten Stufe des FAST-Programms schließt sich die zweite Stufe an, welche als FASTWORKS bezeichnet wird. Diese dient dazu, die Beteiligung der Familien in Schule und Gemeinde aufrecht zu erhalten und sie damit als externe Ressource zu bewahren. Ergänzend ist noch zu sagen, dass die Aufrechterhaltung dieser monatlichen elterlichen Treffen sich in der Praxis zunächst als schwierig gestaltet, wobei gerade diese Phase die Nachhaltigkeit der erzielten Veränderungen gewährleisten soll. Die Familien sind nach Ablauf der ersten Stufe auf sich selbst gestellt und sollen nun selbstständig daran arbeiten, das Erlernte weiterhin anzuwenden. (vgl. ebd., S. 55f.)

## **7. Zusammenfassung und Ausblick**

Abschließend möchte ich die zu Beginn gestellten Fragen beantworten, wie es Kindern möglich ist, sich trotz risikoerhöhender Faktoren gesund zu entwickeln, das heißt, keine psychischen Störungen davon zu tragen. Und welche Möglichkeiten bestehen, eine positive Entwicklung eines Kindes trotz des Vorhandenseins von Risikoeinflüssen noch zu erhöhen bzw. zu fördern.

Die dargestellten Ausführungen verdeutlichen, dass das Vorhandensein von sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren ausschlaggebend für die Entwicklung resilienten Verhaltens ist. Schutzfaktoren im Kind und in seiner Umgebung helfen dabei, die risikoerhöhenden Faktoren abzumildern oder zu reduzieren und somit eine positive Entwicklung zu begünstigen. Entscheidend ist, je mehr protektive Faktoren auf die kindliche Entwicklung einwirken desto geringer ist der Einfluss der Risikofaktoren und desto besser kann das Kind eine psychische Widerstandsfähigkeit entwickeln.

Die Förderung von Resilienz sollte meiner Meinung nach so früh wie möglich beginnen. Präventionsmaßnahmen stärken die Kompetenzen eines Kindes und machen es weniger beeinflussbar Stressoren gegenüber.

Ich denke, dass sich die Resilienzforschung nicht mehr am Anfang ihrer Untersuchungen befindet, sondern bereits zahlreiche Erkenntnisse über das Zusammenwirken unterschiedlichster Risiko- und Schutzfaktoren gewinnen konnte. Es besteht eine Bandbreite von Programmen und Trainings, die resilientes Verhalten noch fördern und die kindlichen Fähigkeiten stärken können.

Mein Eindruck besteht jedoch darin, dass sich Resilienz bisher zum Teil nur als ein Modewort etabliert hat, von dem kaum jemand weiß, was inhaltlich damit ausgedrückt werden soll. Ich finde genau an diese Stelle sollte die Forschung anknüpfen: an der Aufklärung über das Resilienzkonzept und seiner Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Jede Person, die in irgendeiner Weise eine erzieherische Tätigkeit ausübt, sollte sich mit dem Thema auseinandersetzen, um die Förderung von Resilienz und damit die positive Entwicklung eines Kindes sicherzustellen.

Die Präventionsarbeit in den Alltag zu integrieren stellt meiner Meinung nach die effektivste Variante dar, den Kindern eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. In dieser Aufgabe und auch Pflicht sehe ich vor allem die Eltern, belastende Situationen vom Kind abzuwenden und es stattdessen zu fördern. Ein wichtiger Ausgangspunkt dabei stellt die Identifizierung der Ressourcen des Kindes dar, welche es gilt nicht nur sich selbst, sondern auch dem Kind bewusst zu machen, um es somit zu stärken.

Zum Abschluss möchte ich noch anmerken, dass die vorliegende Arbeit nicht umfangreich genug ist, alle Aspekte der Resilienzforschung beleuchten zu können. Diese sind so komplex, dass ich lediglich einen Einblick in die Thematik schaffen und mich auf ausgewählte Schwerpunkte konzentrieren konnte.

## Quellenverzeichnis

Bengel, Jürgen/ Strittmatter, Regine/ Willmann, Hildegard: Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. URL: <http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/entwicklung/Antonowski.pdf> [Stand 02.05.2012]

Berkic, Julia/ Schneewind, Klaus A.: Förderung von Elternkompetenzen: Ansätze zur Prävention kindlicher und familialer Fehlentwicklungen. In: Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung (DGgKV) e.V. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift. S. 31-51. URL: [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/kuv/KuV-1-2007\\_20100803.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/kuv/KuV-1-2007_20100803.pdf) [Stand 10.05.2012]

Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1977.

Conen, Marie-Luise: Familien (sich) Veränderungen zutrauen. Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für pädagogisches Handeln. URL: <http://www.context-conen.de/artikel/Artikel-Resilienz-Familien-Veraenderungen-zutrauen.pdf> [Stand 04.04.2012]

Frindt, Anja: Entwicklungen in den ambulanten Hilfen zur Erziehung. Aktueller Forschungsstand und strukturelle Aspekte am Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe. URL: [http://www.intern.dji.de/bibs/64\\_12095\\_Expertise\\_Frindt.pdf](http://www.intern.dji.de/bibs/64_12095_Expertise_Frindt.pdf) [Stand 02.05.2012]

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Rönnau-Böse, Maika: Resilienz. München 2009.

Frooken, Insa: FAST (Families and Schools Together). Ein Programm zur Stärkung von Kindern an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe, Schule und Familie. In: Bohn, Irina (Hrsg.): Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht. S. 47-60. URL: [http://www.issffm.de/downloads/tagungsberichte/doku\\_ft\\_resilienz\\_2006\\_09.pdf](http://www.issffm.de/downloads/tagungsberichte/doku_ft_resilienz_2006_09.pdf) [Stand 03.04.2012]

Griebel, Wilfried/ Minsel, Beate: Transitionen, Resilienz und Basiskompetenzen in der frühkindlichen Bildung. In: Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung (DGgKV) e.V. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift. S. 52-69. URL: [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/kuv/KuV-1-2007\\_20100803.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/kuv/KuV-1-2007_20100803.pdf) [Stand 10.05.2012]

Grossmann, Karin/ Grossmann, Klaus E.: Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart 2004.

Grossmann, Karin/ Grossmann, Klaus E.: Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart 2003.

Hillenbrand, Clemens: Resilienz und Schulabsentismus. URL: <http://www.gesundeschulefs.de/fileadmin/PDF-Dokumente/Hillenbrand.pdf> [Stand 04.04.2012]

Jaede, Wolfgang: Resilienzförderung- Neuorientierung für Erziehungs- und Familienberatung. In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden 2011, S. 459-481.

Keogh, Barbara: Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999, S. 191-203.

Kormann, Georg: Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. URL: <http://www.kormann.de/downloads/resilienz.pdf> [Stand 04.04.2012]

Lösel, Friedrich/ Bender, Doris: Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999, S. 37-58.

Lorenz, Rüdiger: Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler. München 2004.

Michel, Andrea/ Sattler, Tina: Was Kinder und Jugendliche stark macht. Resilienz von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. In: Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung (DGgKV) e.V. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift. S. 90-107. URL: [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/kuv/KuV-1-2007\\_20100803.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/kuv/KuV-1-2007_20100803.pdf) [Stand 10.05.2012]

Obrist-Müller, Matthias: Jahresbericht 04/05: Resilienz – Was Kinder in ihrer Entwicklung stärkt. URL: <http://www.spdhorgen.ch/downloads/resilienz.pdf> [Stand 04.04.2012]

Opp, Günther: Schule – Chance und Risiko. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999, S. 229-243.

Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999, S. 9-21.

Petzold, Theodor Dierk: Praxisbuch Salutogenese. Warum Gesundheit ansteckend ist. München 2010.

Schlenker-Schulte, Christa: Schule, die riskante Chance. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999, S. 244-249.

Sit, Michaela: „Resilienz“ – Was Kinder stark macht. URL:  
[http://gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/Psychische\\_Gesundheit/Leitfaden\\_Resilienz.pdf](http://gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/Psychische_Gesundheit/Leitfaden_Resilienz.pdf) [Stand 03.04.2012]

Sturzbecher, Dietmar/ Dietrich, Peter S.: Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Deutsche Gesellschaft gegen Kindesmisshandlung und -vernachlässigung (DGgKV) e.V. (Hrsg.): Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Interdisziplinäre Fachzeitschrift. S. 3-30. URL: [http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/kuv/KuV-1-2007\\_20100803.pdf](http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/kuv/KuV-1-2007_20100803.pdf) [Stand 10.05.2012]

Werner, Emmy E.: Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999, S. 25-36.

Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim 2004.

Wustmann, Corinna: Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Bohn, Irina (Hrsg.): Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht. S. 6-14. URL: [http://www.iss-ffm.de/downloads/tagungsberichte/doku\\_ft\\_resilienz\\_2006\\_09.pdf](http://www.iss-ffm.de/downloads/tagungsberichte/doku_ft_resilienz_2006_09.pdf) [Stand 04.04.2012]

Zander, Margherita: Armes Kind- starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden 2008.

URL 1: <http://www.schulische-praevention.de/sexuelle-gewalt/aktuelle-diskurse/resilienz/resilienz-und-praevention/> [Stand 04.04.2012]

URL 2: <http://www.schulische-praevention.de/sexuelle-gewalt/aktuelle-diskurse/resilienz/erweiterte-definition-nach-heutigen-erkenntnissen/> [Stand 04.04.2012]

URL 3: <http://lexikon.stangl.eu/593/resilienz/> [Stand 04.04.2012]

URL 4: <http://www.schulische-praevention.de/sexuelle-gewalt/aktuelle-diskurse/resilienz/kritische-anmerkungen/> [Stand 04.04.2012]

URL 5: <http://lexikon.stangl.eu/4226/prosoziales-verhalten/> [Stand 08.06.2012]