

Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt

Georg Kormann

Meiner Abhandlung über Resilienz und ihrer Förderung im Rahmen von Schule und vorschulischer Arbeit möchte ich eine Äußerung von Philipp Melanchthon aus dem Jahre 1533 voranstellen. Dort hat Melanchthon vom „Elend der Lehrer“ (vgl. Schwab 1997) gesprochen und damit allgemein von der schwierigen Aufgabe, Kinder zu erziehen.

„Noch bevor ein Junge oder ein Mädchen vom Alter her geeignet ist, in die Schule geschickt zu werden, ist er oder sie durch die Nachgiebigkeit im Elternhaus bereits verdorben, hat Laster bereits kennen gelernt und sie gründlich ausgekostet. Sie bringen von Haus aus nicht nur keine Liebe und Bewunderung für die Welt des Wissens mit sich, sondern einen geradezu heftigen Hass gegen derlei Sachen, dazu Verachtung der Erwachsenen und schändlichste Erfahrungen durch häusliche Vorbilder...“ (Schwab 1997, S. 44).

Viele dieser Kinder machen uns immer wieder das Leben schwer und wir sind manchmal fest davon überzeugt, dass solche Kinder wenig Chancen haben, ihr Leben konstruktiv zu bewältigen. Doch immer wieder begegnet uns das Phänomen, dass sich eine Reihe von Kindern trotz stark negativer Einflüsse des Elternhauses und ihrer Umgebung – entgegen allen Erwartungen – erstaunlich positiv und kompetent entwickelt. Wir fragen uns, was es ist, das diese Kinder derart stark macht, dass sie schwerwiegende Lebensbelastungen wie Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern, Trennung von einem Elternteil oder Gewalterfahrungen und psychische Verletzungen meistern können. Im Zusammenhang mit der Arbeit in Institutionen der frühen Bildung und Erziehung stellt sich die Frage, wie wir Kinder darin unterstützen können, solche entscheidenden Bewältigungskompetenzen zu entwickeln.

Diesen Fragen widmet sich in jüngster Zeit die Resilienzforschung.

Ziel der Resilienzforschung ist es, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern erhalten und fördern, die sozialen und familiären Risiken und Belastungen ausgesetzt sind.

Teil 1

1. Definition

Der Begriff Resilienz geht auf das lateinische *resilire* = abprallen zurück. Der Begriff stammt aus der Materialkunde und bedeutet „Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit“. Die Psychotherapeutin Rosmarie Welter-Enderlin hat 2005 in Zürich einen internationalen Kongress zur Resilienz organisiert. Sie hat ein Motto nach einem Satz des Schriftsteller Albert Camus gewählt: „Mitten im Winter habe ich erfahren, dass es in mir einen unbesiegbaren Sommer gibt!“. Der Untertitel des Kongresses lautete: „Gedeihen trotz widriger Umstände“ (vgl. Welter-Enderlin & Hildenbrand 2006, S. 12 ff.) und beschreibt ganz gut den Sachverhalt, um den es geht.

Das Konzept der Resilienz geht von der Grundannahme aus, dass Personen über Schutzfaktoren verfügen, die sie in jeweils unterschiedlichem Ausmaß vor den negativen Auswirkungen gesundheitsschädlicher Einflüsse bewahren.

Resilienz bedeutet dabei

- den „Erhalt der Funktionsfähigkeit trotz vorliegender beeinträchtigender Umstände“ und
- die „Wiederherstellung normaler Funktionsfähigkeit nach erlittenem Trauma“ (Staudinger & Greve 2001, S. 101).

In der Gesundheitspsychologie wurde Resilienz lange Zeit als Persönlichkeitseigenschaft aufgefasst. Im Rahmen der Entwicklung von Typenmodellen bestand das Ziel, einen Typus von resilienten und widerstandsfähigen Personen zu identifizieren.

„Resilienz in dieser Konzeption wird also als stabile, situationsübergreifende Eigenschaft verstanden. Synonym wird auch der Begriff „Invulnerabilität“ verwendet.“ (Knoll, Scholz & Rieckmann 2005, S. 136). In den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde im Rahmen der Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters ein anderes Resilienzkonzept entwickelt. Dieses weicht stark vom „Invulnerabilitätskonzept“ der Typenmodelle ab (vgl. Rutter 1978; Werner & Smith 1982). Man ging dabei unter anderem von der Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Heimen aus, die in desolaten Verhältnissen aufgewachsen sind und starke Auffälligkeiten zeigten, sich dann aber im Erwachsenenalter wider Erwarten konstruktiv und positiv entwickelten (vgl. Garmezy 1991). Resilienz wird hier als relationale Resilienz, d. h. als Person-Umwelt-Konstellation konzipiert. Die Schutzfaktoren stellen im Rahmen dieses Konzeptes keine festen, vornehmlich innerpsychischen Eigenschaften dar, die eine Person gegen mögliche Risiken schützen. Es spielen hier neben Personmerkmalen besonders Umweltfaktoren wie Bezugspersonen, soziale Netzwerke, Erziehungsstile und schulische Förderung die zentrale Rolle (Knoll, Scholz & Rieckmann 2005, S. 136). Es sind demnach sowohl Person als auch Umwelt an der Entwicklung resilienten Verhaltens beteiligt. Alle früheren positiven und stabilisierenden Erfahrungen begünstigen die Ausbildung von Bewältigungsfähigkeiten sehr stark. Kinder, die sich einer Belastung gewachsen zeigen, gehen aus einer solchen Erfahrung gestärkt hervor und schaffen damit günstige Voraussetzungen, spätere Herausforderungen erfolgreich zu bestehen (vgl. Laucht, Schmidt & Esser 2001).

Kinder werden dadurch in die Lage versetzt, ihrerseits auch regulierend auf ihre Lebenswelt einzuwirken, indem sie sie aktiv mitgestalten und mitkonstruieren: Kinder und vor allem Jugendliche, so zeigen einige Untersuchungen (vgl. Werner & Smith 2001, Kormann 2006) sind durchaus in der Lage, sich selbst eine Umgebung und damit Kontakte und Beziehungen auszusuchen, die ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten besser entsprechen und ihnen eine bessere Chance für ihre Zukunft eröffnen.

2. Forschungsperspektive

Resilienz lässt sich nach dem gegenwärtigen Erkenntnisstand nicht mehr nur auf eine Auflistung von Faktoren reduzieren, sie sind nach wie vor bedeutsam, doch die immer wichtiger werdende Frage dreht sich um die dem Resilienzgeschehen zugrunde liegenden Prozesse und Mechanismen. „Die vermeintlich klaren Ergebnisse der frühen Resilienzforschung treten hinter dem Eindruck der Komplexität von Wirkungszusammenhängen, der Individualität und Differenzialität von Entwicklungsverläufen zurück“ (Fingerle 1999, S. 12). Der Forschungsschwerpunkt hat sich demnach von eher allgemeinen Risiko- und Schutzfaktoren hin zu differentiellen Entwicklungsprozessen verlagert. Denn erst durch das Erfassen des komplexen Zusammenspiels können exaktere Aussagen über jene Bedingungen getroffen werden, die eine positive Entwicklung begünstigen (vgl. Lösel & Bender 1999). Rutter (2001) hat die Unterscheidung zwischen „Risiko-Indikator“ und Risiko-Mechanismus“ eingeführt. Risikofaktoren bestimmen demnach nicht per se das Entwicklungsergebnis eines Kindes, sondern sie stellen eher einen Indikator für noch komplexere Prozesse und Mechanismen dar. So stellt z. B. der Risikofaktor „elterliche Scheidung“ nur einen Indikator für ein mögliches Risiko dar. Ob es zu einer Belastung für die weitere Entwicklung der Kinder kommt, hängt vielmehr von spezifischen Risikoprozessen ab, wie familiäre Disharmonie, elterliche Konflikte oder verunsichertes und überfordertes Erziehungsverhalten der Eltern.

Die Resilienzforschung fragt nun danach, welche Eigenschaften und Fähigkeiten jene Kinder auszeichnen, die sich trotz vorliegender Risikokonstellationen psychisch gesund entwickeln. Durch zahlreiche Untersuchungen zu Risikoeinflüssen kindlicher Entwicklung wurde im Lauf der 70er Jahre zunehmend erkannt, dass große Unterschiede existieren, wie Kinder auf Risikokonstellationen reagieren:

Auf der einen Seite gibt es Kinder, die Verhaltensstörungen entwickeln, auf der anderen Seite Kinder, die relativ „unbeschadet davonkommen“ oder die an diesen schweren Lebensbedingungen sogar erstarken und wachsen. „In Längsschnittstudien, in denen man Individuen von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter kontinuierlich wissenschaftlich begleitet hat, ist nachgewiesen worden, dass auch von Kindern, die multiplen Stressoren ausgesetzt waren, nur eine kleine Zahl schwere affektive Störungen oder anhaltende Verhaltensprobleme entwickelt hat“ (Werner 2006). Lange Zeit wurde dieses Phänomen der psychischen Widerstandskraft in der Erforschung kindlicher Entwicklungsverläufe nahezu ausgeblendet.

Das Resilienzparadigma impliziert einen Perspektivwechsel weg von einem Defizitmodell hin zu einem Ressourcen- bzw. Kompetenzmodell. Dabei geht es nicht nur darum, „Risikokinder“ ausfindig zu machen, oder zu erkennen, welche Faktoren und Bedingungen diese Kinder vor einer ungünstigen Entwicklung schützen können. Ziel ist es im Besonderen „alle“ Kinder im Hinblick auf zukünftige Belastungssituationen stärker zu machen. Von den Stärken und Widerstandskräften der Kinder auszugehen, heißt dabei nicht, die individuellen Risikolagen kindlicher Entwicklung, die spürbare Zunahme materieller Not und sozialer Gefährdung und die gesellschaftliche Bedeutung dieser Problemlagen zu verharmlosen. Der Hauptansatzpunkt der Resilienzforschung liegt vielmehr darin begründet, dass auch die widerstandsfähigsten Kinder heutige Risikolagen nicht allein aus ihren Stärken heraus bewältigen können. Sie brauchen

Hilfestellung und Unterstützung gerade auch durch ErzieherInnen und LehrerInnen im schulischen und vorschulischen Bereich.

Im Mittelpunkt der Resilienzforschung steht deshalb die Akzentuierung primärer Prävention – gemäß dem Motto: „So früh wie möglich!“ Denn frühzeitige Präventionsansätze können verhindern, dass unangemessene Bewältigungswege beschritten und stabilisiert werden, die den Umgang mit Belastungen in späteren Entwicklungsabschnitten erschweren. Ein großer Bestand an Bewältigungsfähigkeiten und sozialen Ressourcen trägt zu einer aktiven, konstruktiven und erfolgreichen Auseinandersetzung mit der Risikosituation bei und stellt ein wichtiges Präventionsziel der Resilienzforschung dar.

Die Befunde der Resilienzforschung zeigen, dass es wichtig ist, Kinder möglichst früh mit effektiven Bewältigungsformen von Belastungen vertraut zu machen. Gerade im Zusammenhang mit dem Auftrag der frühen Bildung in Tageseinrichtungen aber auch in Grundschulen stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer grundlegenden Resilienzförderung innerhalb dieser Institutionen.

3. Über zwei Pionierleistungen in der Resilienzforschung

Bevor ich im 2. Teil meiner Ausführungen auf Prävention und Intervention im Bereich der frühen Bildung und Erziehung eingehe, möchte ich Ihnen das Lebenswerk von zwei Wissenschaftlern kurz vorstellen, deren Arbeiten ganz eng mit den Konzepten von Resilienz, Risiko- und Schutzfaktoren sowie mit allen Fragen zu psychischer und körperlicher Gesundheit eng verbunden sind:

Es handelt sich um Aaron Antonovsky, der sich nach der Auswanderung nach Israel gemeinsam mit seiner Frau Helen, einer Entwicklungspsychologin, am Institut für angewandte Sozialforschung in Jerusalem mit speziellen Themen über den Zusammenhang zwischen Stressforschung und Gesundheit befasst hat und das Konzept der Salutogenese entwickelt hat, d. h. er versuchte damit zu erklären, wie Gesundheit entsteht.

Und es handelt sich um Emmy Werner: Emmy Werner gehört zu den wenigen WissenschaftlerInnen, die in der Psychologie der Entwicklung über den Lebenslauf zu dem Fundament beigetragen haben, auf dem sie ruht. Sie ist eine der seltenen AutorInnen, die der Entwicklungspsychologie das Wichtigste gegeben haben, das sie braucht: Längsschnittuntersuchungen, in denen Menschen von der Geburt an über viele Jahre beobachtet, befragt und in ihren Lebensvollzügen dargestellt werden.

Teil 2

1. Aaron Antonovsky und das Konzept der Salutogenese

Ausgangspunkt von Antonovskys Betrachtungen (vgl. Antonovsky 1987; 1993) ist die Leitfrage, weshalb Menschen unter dem Einfluss widriger Lebensumstände gesund bleiben oder nach einer körperlichen oder psychischen Beeinträchtigung wieder gesund werden, bzw. welche Kräfte sie dazu bringen, gesund zu bleiben und gesund zu werden. Er stellte der üblichen „pathogenetischen Orientierung“ die „salutogenetische Orientierung“ gegenüber.

Die Vertreter der traditionellen Denkrichtungen – so Antonovsky – gehen von einem dichotomen Ansatz aus. Geht der Mensch zum Arzt, so wird ihm Krankheit bescheinigt, die als Defekt aufgefasst und in der Behandlung repariert wird.

Dieses Modell geht davon aus, dass der menschliche Körper und auch die Psyche mit einer Maschine vergleichbar ist, deren Funktion und Funktionsstörungen verstanden und dann auch behoben, bzw. repariert werden können.

Eine gesundheitsorientierte, salutogenetische Betrachtung in diesem Zusammenhang setzt den Schwerpunkt darauf, alle Möglichkeiten zu nutzen, den Menschen gesund zu erhalten und ihn vor Krankheiten zu schützen, während Vertreter der krankheitsorientierten, weit verbreiteten Sichtweise ihre Aufgabe darin sehen, gegen Krankheit und Tod anzukämpfen, Gesundheit um jeden Preis wieder herzustellen.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus diesen unterschiedlichen Sichtweisen für das Verständnis von Krankheit und psychischer Störung und Auffälligkeit?

Die krankheitsorientierte Sicht bestätigt die klassische Orientierung: Kranke Menschen und auffällige Kinder werden als Fälle definiert, deren Zustand vom Normalzustand abweicht. Bestimmte Faktoren bedrohen die Integrität des Organismus, pathogene Einflüsse werden erforscht, Symptome werden klassifiziert und als Störungsbilder wissenschaftlich begründet. Die Dichotomie (gesund vs. krank) des pathologiezentrierten Denkansatzes führt dazu, dass der Blick auf die Krankheit und auf die Abweichung reduziert ist und der Aspekt der Gesundheit Gefahr läuft, vernachlässigt zu werden.

Antonovsky fordert als Konsequenz, die Geschichte der Menschen, der Familien und der Kinder eingehender zu ergründen und sich vertieft darauf einzulassen. Auf diese Weise könne dann besser verstanden werden, unter welchen Bedingungen ein Verhalten aufgetreten ist und wie gesunde Anteile zu befördern sind. Die Auseinandersetzung mit der Forschung ergibt für Antonovsky, dass Studien erarbeitet werden, in denen die pathogenetische Sicht über Stressoren bestätigt oder verworfen wird. Stressoren sind aber Teil im Leben eines jeden Menschen, sie stellen uns und auch die Kinder vor Aufgaben und Herausforderungen, an denen wir wachsen können, die mobilisierenden Charakter haben. So hat Antonovsky eine bis dahin ungewohnte Perspektive eingenommen und nach den Bedingungen gefragt, die geglückte und gesunde Ergebnisse erklären können.

Die salutogenetische Sicht definiert den Menschen als „Gesundheits-Krankheits-Kontinuum“ und nicht über die Dichotomie „Gesundheit versus Krankheit“. Für Antonovsky kommt es also darauf an, ob eine Position ausschließlich an der Möglichkeit des Scheiterns festgemacht wird, oder ob Faktoren gefunden werden können, die bei allen Widrigkeiten des Lebens eine gute Perspektive begründen. Er steht in der Tradition der Stressforschung, die seelische Gesundheit in unmittelbarem Zusammenhang mit effektiver Bewältigung von inneren und äußeren Anforderungen sieht. Die Auseinandersetzung mit den Widrigkeiten des Lebens ist nach Antonovsky vergleichbar mit einer Expedition auf einem reißenden Fluss (vgl. Antonovsky 1993). Dort gibt es Stromschnellen, langsames Wasser und Untiefen. Die Bootsfahrer müssen ständig mit Veränderungen rechnen und oftmals blitzschnell darauf reagieren. Sie dürfen nicht den Mut verlieren und auch nicht die Hoffnung, dass sie die Gefahren meistern werden. Nach der pathogenetischen Sicht sitzen die Fachleute am Ufer und

planen den Weg für die im Wasser Treibenden, geben Tipps und Hinweise und greifen notfalls ein, damit das Boot gefahrlos seinen Weg findet. Die Bootsfahrer warten und hoffen auf Hilfe, damit sie vor den großen Risiken des Lebens verschont bleiben. Sie warten gerne auf die Versprechungen der Gesundheitsindustrie, dass die Fahrt gefahrlos verläuft, immer länger dauert und möglichst in ruhige, sichere Gewässer führt.

Zum Abschluss möchte ich im Sinne von Antonovsky noch drei Kriterien anführen, die die salutogenetische Sicht bekräftigen:

- Annahme eines Kontinuums statt einer Dichotomie.
Die Dimensionen Gesundheit und Krankheit sind als ein prozesshaftes Geschehen über den gesamten Lebenslauf aufzufassen. Der Mensch befindet sich im Gegensatz zum Modell der Maschine, die bei einer Fehlfunktion repariert werden muss, immer in Auseinandersetzung mit seinen gesunden und kranken Anteilen. Der salutogenetische Ansatz betrachtet das Bemühen um Gesundheit „als permanent und nie ganz erfolgreich. Er fokussiert unsere Aufmerksamkeit auf jene gesunderhaltenden Faktoren, die Menschen dazu verhelfen, so erfolgreich wie nur möglich mit den Bedrohungen im Verlaufe ihres Lebens umzugehen“ (Antonovsky 1993, S. 10 f.).
- Daraus ergibt sich eine mehrperspektivische Sicht, die die Expertise der Fachkräfte in den Hintergrund stellen muss zugunsten von mehr Souveränität für den Patienten oder Klienten. Der Mensch ist Gestalter seines Lebens. Die Sicht auf die individuelle Lebensgeschichte macht es erst möglich, die wichtigen Ressourcen und Potentiale aufzufinden, die Selbstheilungskräfte mobilisieren helfen.
- Die Sinnfrage hat hier eine wichtige Bedeutung. Wenn nach dem Sinn einer Erkrankung oder Störung gefragt wird, dann greifen einfache pathologiefixierte Vorstellungen zu kurz. Antonovsky entwickelte das Konstrukt des „sense of coherence“, dies wird meist mit „Kohärenzgefühl“ übersetzt. Ausgehend von Erkenntnissen der Untersuchungen mit Überlebenden aus Konzentrationslagern stellte Antonovsky die Frage, wie es vielen traumatisierten Menschen ohne erkennbare bleibende Schäden gelungen war, ihr Schicksal stabil zu überstehen und sogar ihr Leben neu zu organisieren. Antonovsky fand in seinen Untersuchungen heraus, dass gut angepasste Überlebende viel Widerstandsfähigkeit entwickelt hatten und über heilsame Ressourcen verfügten. Sie konnten ihr Leben trotz allem, was sie durchlitten hatten, in guter physischer wie psychischer Gesundheit bewältigen. Das „Kohärenzgefühl“ besteht in einer Grundorientierung, die den Menschen dazu befähigt, die Situationen aus der äußeren und inneren Umwelt als strukturiert, vorhersehbar und erklärbar zu sehen.

Mit vergleichbaren Themen und Fragen hat sich auf einem ganz anderen Hintergrund eine andere wichtige Forscherin befasst; es ist Frau Emmy Werner.

2. Emmy Werner und die Kauai-Studie

Emmy Werner hat in ihren Arbeiten Weisheit und Wissen darüber vermittelt, wie aus Kindern verantwortungsbewusste Jugendliche und junge Erwachsene werden und „gebende“ Mitglieder der Gesellschaft. Sie schreibt über Zuversicht, Kompetenz und Sorge für den Nächsten und darüber, welche Entwicklung notwendig ist, um zu lieben, zu arbeiten, zu spielen und Gutes zu erwarten. Ihr Werk akzentuiert den Wert der Verbindung mit Freunden und Verwandten, mit der Familie und mit der Gemeinschaft. Sie berichtet von Risiko, Schutz, Resilienz und Überwindung von allzu großem Leid. Vielleicht waren es ihre eigenen Erinnerungen an den Krieg, den Emmy Werner als Teenager selbst erlebt hatte, die sie Umstände von unverdienter traumatischer Erfahrung und ihrer Bewältigung untersuchen ließen. Sie hatte das erste Mal in ihrem 2. Semester etwas von Längsschnittstudien gehört, es war im Jahr 1949 in einer Vorlesung des jungen Entwicklungspsychologie-Dozenten Undeutsch in einer Kaserne in Mainz. Dort war die damalige Universität untergebracht.

2.1 Die Kauai-Studie (Werner & Smith, 2001)

Auf Kauai hat sie den Schlüssel dazu gefunden: Die Kraft der bedingungslosen Akzeptanz und Annahme eines jeden Kindes, besonders aber eines Kindes in physischer und psychischer Not durch wenigstens eine liebende Person trägt entschieden dazu bei, das Leben dieses Kindes lebenswerter zu gestalten. Sie hat das universelle Grundbedürfnis nach einer liebenden Person auf eine Weise belegt, die nicht widerlegt werden kann. Emmy Werner hat die Vielfalt an Engagement aufgezeigt, das trostlose Lebenspfade in eine liebevolle, zuversichtliche und lebensbejahende Richtung umlenken kann. Ihre in einer langen Lebenszeit erarbeiteten und bewiesenen Erkenntnisse liefern Handlungsorientierung für alle primären Bildungseinrichtungen und machen die Kauai-Studie zu etwas Besonderem und Grundlegendem in der Entwicklungspsychologie.

Längsschnittforschung ist mühsam und braucht einen langen Atem, sie dauert ein Leben lang und ist nie zu Ende. Die Erkenntnisse, die sie hervorbringt, sind zum Fundament aller Wissenschaft geworden, die sich mit den Bedingungen gelungener und gefährdeter Entwicklung von Kindern befasst. Das Ziel dabei muss die Umsetzung der Erkenntnisse in Interventionsprogramme an primären Bildungsinstitutionen sein. Die Konzepte Risikofaktoren, Schutzfaktoren, Resilienz sind aus der heutigen Forschung und aus der Interventionsforschung nicht mehr wegzudenken. Sie sind die wichtigste Grundlage für jedes präventive und prophylaktische Denken und Planen geworden.

2.2. Durchführung und zentrale Befunde der Kauai-Studie

Emmy Werner und ihr Team begleiteten über vier Jahrzehnte hinweg knapp 700 Kinder, die 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai zur Welt gekommen waren. Landschaftlich ist die Garteninsel Kauai paradiesisch, aber die Tourismusindustrie überdeckt nur mühsam die chronische Armut der ethnisch unterschiedlichen Bevölkerung. Als die untersuchten Kinder 4 Jahre alt waren, wurde Hawaii der 50. Bundesstaat der Vereinigten Staaten. Ein interdisziplinäres Team von Sozialarbeitern, Krankenschwestern, Kinderärzten und Psychologen prüfte die Entwicklung im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren. 210 der TeilnehmerInnen (30 %) wuchsen unter äußerst schwierigen Bedingungen auf. Armut, Krankheit der Eltern, Vernachlässigung, Misshandlung prägten ihre

Kindheit, auch wurden die Ehen der Eltern häufig geschieden. Diesen Risikokindern galt Werners Interesse: Wie werden sie sich über die Jahre hinweg entwickeln? Haben sie die Chance auf ein weitgehend problemfreies, zufriedenstellendes Leben?

Für zwei Drittel der belasteten Kinder ergaben sich negative Konsequenzen. Sie fielen im Alter von 10 und 18 Jahren durch Lern- und Verhaltensprobleme auf, waren mit dem Gesetz in Konflikt geraten oder litten unter psychischen Problemen. Aber ein Drittel der 210 Risikokinder entwickelte sich erstaunlich positiv. Werner und ihr Team konnte bei diesem Drittel zu keinem Zeitpunkt irgendwelche Verhaltensauffälligkeiten entdecken: Diese StudienteilnehmerInnen waren erfolgreich in der Schule, waren in das soziale Leben eingebunden und setzten sich realistische Ziele. Generell kann festgestellt werden: die Annahme, dass ein Kind aus einer Hochrisikofamilie sich zwangsläufig zu einem Versager entwickelt, kann durch die Resilienzforschung widerlegt werden.

2.3 Zu den Ergebnissen im Einzelnen

Wie oben angesprochen haben 30 %, d. h. 129 der von Werner untersuchten Kinder sowohl biologische als auch psychologische Risiken erfahren, oft in Verbindung mit Streit, Alkoholismus oder psychiatrischen Diagnosen der Eltern. Zwei Drittel davon nahm eine problematische Entwicklung. Emmy Werner interessierte sich besonders für die 72 Kinder, die sich zu kompetenten, selbstsicheren und fürsorglichen Erwachsenen entwickelten. Sie hatten keine ernsthaften Lern- und Verhaltensprobleme, sie hatten erfolgreich die Schule durchlaufen, kamen als Erwachsene gut mit ihrem sozialen und häuslichen Leben zurecht, sie verfolgten realistische Erziehungs- und Berufsziele und waren motiviert, sich selbst zu verbessern. „Wir haben festgestellt, dass die ehemals ‚schwierigen‘ Jugendlichen ..., deren Leben eine positive Wende nahm, sich signifikant von den Personen unterschieden, die solche Gelegenheiten nicht ergriffen hatten. Diese Probanden waren als Kinder aktiv und umgänglich gewesen, hatten ausgeprägte praktische Fähigkeiten und Lesefähigkeiten gezeigt, und im Säuglingsalter und in der frühen Kindheit hatten sie eher positive Interaktionen mit ihren Betreuungspersonen erfahren“ (Werner 2006, S. 35).

Wie Emmy Werner feststellte, verfügen resiliente Kinder über Schutzfaktoren, die die negativen Auswirkungen widriger Umstände abmildern. Es waren im besonderem Maße drei Gruppen protektiver Faktoren:

- eine wenigstens durchschnittliche Intelligenz, und eine gute schulische Kompetenz sowie von ganz besonderer Bedeutung ein Temperament, das positiv auf Eltern, auf Lehrer und Freunde wirkte: Dazu gehört eine gewisse Robustheit, Energie und ein aktives sozial verbindliches Wesen. So gab es einen positiven Zusammenhang zwischen einem friedlichen, einnehmenden Wesen als Säugling und den Quellen emotionaler Zuwendung: Kleine Kinder ohne aufreibende Eß- und belastende Schlafgewohnheiten zogen mit 1 oder 2 Jahren mehr positive Zuwendung ihrer Mütter und Ersatzbetreuer auf sich als schwierige Babys.
- emotionale Bindung an Eltern oder Personen, die Ersatz für die Eltern waren, meist Großeltern, aber auch ältere Geschwistern, ErzieherInnen, LehrerInnen, die zu Vertrauen, Selbständigkeit und Initiative ermutigten. Kinder, die es schafften, wichtige emotionale Beziehungen zu den wichtigen Bezugspersonen aufzubauen, entwickelten eine größere Selbständigkeit und soziale Reife. So hing wiederum auch die schulische Kompetenz von der Anzahl der

Quellen emotionaler Unterstützung von ErzieherInnen, LehrerInnen, Freunden und Personen in der weiteren Familie ab. Das Erleben und die Überzeugung, für erreichte Erfolge selbst verantwortlich zu sein, führte bei den Kindern dazu, dass sie nicht passiv auf die Einengungen durch widrige Lebensumstände reagierten, sondern von sich aus andere Menschen aufsuchten, die ihnen halfen.

- Unterstützung von außen durch Schulen und Bildungseinrichtungen, die die Kompetenz der Kinder belohnen und ihnen den Glauben an das Leben geben, Unterstützung durch Jugendgruppen und Kirchen, unabhängig vom Bekenntnis. Emmy Werner hält es für besonders wichtig, dass die Halt gebende und Werte vermittelnde Funktion religiöser und kirchlicher Bindungen in Zukunft genauer untersucht wird. Diese Sicht wird auch von anderen Entwicklungspsychologen und Vertretern der Pädagogischen Psychologie geteilt (vgl. Oerter 1996; Oser & Reich 1996; Rollet & Kaminger 1996).

3. Weitere Resilienzstudien

Ich möchte Ihnen nun einige weitere Resilienzstudien vorstellen: die Mannheimer Risikokinderstudie von Laucht u. a., die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Bender und meine eigene qualitativ-retrospektive Untersuchung, bei der ich ehemalige Heimkinder zu ihrer psychischen Situation und zu ihren Bewältigungsmechanismen befragt habe (Kormann 2006).

3.1 Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht u. a. 2001)

Die „Mannheimer Risikokinderstudie“, die von Laucht und Mitarbeitern am Zentralinstitut für seelische Gesundheit in Mannheim durchgeführt wird, befasst sich mit Chancen und Risiken von Kindern, deren gesunde Entwicklung durch frühe, schon bei Geburt bestehende organische und psychosoziale Belastungen gefährdet ist. Der Studie liegt – vergleichbar der Kauai-Studie – hauptsächlich die Fragestellung zugrunde: Welche Kinder sind besonders entwicklungsgefährdet oder besonders von Entwicklungsbeeinträchtigungen geschützt? Die Autoren erhoffen sich Antworten und Hinweise auf die protektiven und kompensatorischen Einflüsse von Kompetenzen und Ressourcen der ursprünglich belasteten Kinder; darüber hinaus sollen sowohl die krankmachenden als auch die salutogenetischen, die gesunderhaltenden Prozesse und Mechanismen analysiert werden. Ein weiteres wichtiges Ziel besteht darin, aus den Erkenntnissen Vorschläge zur Verbesserung der Prävention und Frühbehandlung von gefährdeten Kindern zu entwickeln und abzuleiten. Die Mannheimer Studie ist wie die Kauai-Studie als prospektive Längsschnittstudie angelegt und begleitet eine ausgewählte Kohorte von Kindern in ihrer individuellen und familiären Entwicklung von der Geburt bis ins Jugendalter. Die Ausgangsstichprobe umfasst 362 Kinder, die zwischen 1986 und 1988 im Raum Mannheim geboren wurden. Bisher haben fünf Erhebungen stattgefunden, im Alter von 3 Monaten, 2 Jahren, 4 Jahren, 8 und 11 Jahren. Geplant ist eine abschließende Erhebung im 15 Lebensjahr. Für den Zeitraum bis zum 8. Lebensjahr liegen erste Ergebnisse vor:

Die Mannheimer Risikokinderstudie unterstreicht die Bedeutung früher Belastungen für die kindliche Entwicklung:

- a. Psychosoziale Risiken
Zu den psychosozialen Risiken gehören:
 - unerwünschte Schwangerschaft
 - psychischen Beeinträchtigung der Eltern
 - niedriges elterliches Bildungsniveau
 - materielle Not und beengte Wohnverhältnisse
- b. Interaktion mit einer emotional stabilen Bezugsperson
Ein positives Fürsorgeverhalten in der frühen Interaktion mit dem Säugling erweist sich als wichtiger Schutzfaktor bei Kindern aus psychosozial hochbelasteten Familien. Die Befunde legen nahe, dass vom Umgang mit dem Risikokind durch die zentrale Bezugsperson wichtige Weichen für dessen spätere sozio-emotionale Entwicklung gestellt werden.

3.2 Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel & Bender 1999)

Der „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von Lösel und Mitarbeitern lag die Zielsetzung zugrunde, seelische Widerstandskraft unter den Bedingungen eines besonders hohen Entwicklungsrisikos zu untersuchen. Es sollte dabei das Phänomen der Resilienz, wie es für unseren Zusammenhang von Bedeutung ist, in Erziehungsfeldern außerhalb der Familie erfasst werden. Zielgruppe dieser Untersuchung waren Jugendliche aus Institutionen der Heimerziehung, die einem sehr belasteten und unterprivilegierten Mehrfach-Problem-Milieu mit unvollständigen Familien, Armut, Erziehungsdefiziten, Gewalt und Suchtproblemen entstammten.

Untersucht wurde eine Gruppe von 66 Jugendlichen im Alter von 14 – 17 Jahren, die sich trotz der genannte Risikobelastung positiv entwickelte (Gruppe der Resilienten), die Kontrollgruppe bildeten 80 Jugendliche mit gleicher Risikobelastung, die aber Verhaltensprobleme entwickelten (Gruppe der Auffälligen). Es wurden untersucht:

1. biografische Belastungen
2. Problemverhalten
3. personale Ressourcen
4. soziale Ressourcen

Neben objektiven Faktoren wurde auch die subjektiv erlebte Belastung gemessen.

Ergebnisse:

Die stabil resilienten Jugendlichen unterschieden sich eindeutig hinsichtlich der Symptombelastung und der Variablen, die die personalen und sozialen Ressourcen betrafen. Die Autoren stellten folgende protektive Faktoren fest:

- a. Die Gruppe der „Resilienten“ zeigte ein flexibleres und weniger impulsives Temperament.
- b. Sie hatte eine realistischere Zukunftsperspektive.
- c. Sie war in ihrem Bewältigungsverhalten aktiver und weniger vermeidend.
- d. Sie erlebte sich als weniger hilflos und vertraute mehr auf eigene Kräfte.
- e. Sie war leistungsmotivierter in der Schule.
- f. Sie hatte häufiger eine feste Bezugsperson außerhalb der hochbelasteten Familie und sie war zufriedener mit der erhaltenen Unterstützung.

- g. Sie hatte eine bessere Beziehung zu einzelnen LehrerInnen und zur Schule und
- h. Sie erlebte ein harmonisches und stützendes Erziehungsklima in der Heimgruppe.

Kurz möchte ich noch auf eine weitere retrospektiv-qualitative Studie eingehen, die ich selbst durchgeführt und 2006 abgeschlossen habe.

3.3 Resilienzfaktoren bei Ehemaligen im Kinderdorf (Kormann, 2006)

Ich habe Resilienzfaktoren bei Ehemaligen in einem Kinderdorf erhoben, die vor etwa 25 Jahren das Kinderdorf verlassen haben. Dabei ging es mir darum, besser verstehen zu lernen, wie sie mit den Problemen und Belastungen, die sie in die Fremderziehung und ins Kinderdorf gebracht haben, umgegangen sind, und wie sie den Aufenthalt im Kinderdorf verarbeitet haben und welche Faktoren es waren, die es ihnen heute möglich machen, mit ihrem Leben gut zurechtzukommen. In diesem Kontext habe ich dazu 15 ausführliche offene Gespräche ohne vorgegebenen Leitfaden nach der Methode des „Persönlichen Gesprächs“ (Langer 2000) geführt. Inghard Langer lehrt am Psychologischen Institut der Universität Hamburg und war früher Mitarbeiter von Reinhard Tausch. Es ging mir dabei um die Erfassung der psychischen Situation der Befragten aus deren subjektiver Perspektive.

Ergebnisse:

Die Ergebnisse meiner Untersuchung belegen, dass es sich bei den resilienten Personen nicht um geheimnisvolle „Superkids“ handelt, sondern um Menschen, die als Kinder und Jugendliche in der Lage waren, trotz belastender Lebensbedingungen, jene Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auszubilden, die auch sonst eine gesunde Entwicklung erwarten lässt:

Was benötigten sie dazu?

- Die Merkmale des Erziehungsklimas stellen hier einen überragenden Faktor dar: Bei den Personen, bei denen sich Resilienz-Phänomene zeigten, ließ sich eine emotional sichere und stabile Bindung und Orientierung an einer Bezugsperson nachweisen. Wichtig ist in diesem Kontext, dass diese Bezugsperson sowohl innerhalb, als auch außerhalb der Familie liegen, also ebenso die ErzieherIn in der Heimgruppe, die LehrerIn in der Schule oder die ErzieherIn in der Tagesstätte oder im Kindergarten sein kann. Wichtig ist die „Emotionale Verfügbarkeit“ dieser Person.
- Emotionale Wärme und Empathie dieser Bezugsperson.
- Hohe Strukturiertheit und klare Verhaltensregeln in der Kinderdorfgruppe.
- Das Erleben, dass die Herkunftsfamilie, also die leiblichen Eltern, trotz aller Probleme geachtet und in das Erziehungsgeschehen einbezogen wurde.
- Frühe Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme.
- Leistungsorientierung und wertschätzendes Klima in der Schule.
- Lösung von der Opferrolle und Distanzierung vom Elternhaus: Diese Ehemaligen sahen sich nicht als Opfer, haben nicht ständig darüber nachgedacht, welches schlimmes Schicksal sie getroffen hat. Statt ständig über ihre Eltern und deren Verhalten nachzudenken, konzentrierten sie sich auf die Menschen, die sie als unterstützend erlebten und schmiedeten Pläne für die „Zeit nach dem Kinderdorf“.

4. Resilienzförderung in den Institutionen der frühen Erziehung und Bildung

Die Untersuchungsergebnisse aller Resilienzstudien verweisen darauf, dass resiliente Kinder mit dem Erfolg eigener Handlungen rechnen, Problem-situationen aktiv angehen, ihre eigenen Ressourcen effektiv nutzen, an eigene Kontrollmöglichkeiten glauben, aber auch realistisch erkennen können, wann etwas für sie unbeeinflussbar ist. Diese Fähigkeiten tragen dazu bei, dass Stressereignisse oder Problemsituationen weniger als belastend, sondern vielmehr als herausfordernd wahrgenommen werden. Dadurch werden mehr aktiv-problemorientierte und weniger passiv-vermeidende Bewältigungsstrategien angeregt. Und dies führt wiederum dazu, dass sich Kinder ihrem Schicksal nicht hilflos ausgeliefert fühlen. Manche Menschen besitzen gute Voraussetzungen zur Resilienz. Die schützende Ausstattung, die Kinder besitzen, zeigt sich bereits schon bei der Geburt. Wie die Untersuchungen zeigen, spielen die personalen Ressourcen wie z. B. positive Temperamentseigenschaften oder auch die Intelligenz des Kindes eine wichtige Rolle. Weitere personale Ressourcen äußern sich in einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung, einer realistischen Kontrollüberzeugung, einem hohen Selbstwertgefühl, einer hohen Sozialkompetenz und in einem aktiven und flexiblen Bewältigungsverhalten. Resilienz kann mit der Zeit und unter verschiedenen Umständen variieren. Kein Kind ist immer gleich widerstandsfähig. Ein großer Irrtum bestünde darin, Resilienz als rein persönliches Attribut zu sehen, als ein bestimmtes Verhalten oder eine Eigenschaft des Kindes. Hier lauert die Gefahr, dass ein Scheitern dem Individuum zugeschrieben wird und gesellschaftliche Probleme, die sich unter anderem in einer steigenden Armut bestimmter Bevölkerungsschichten zeigen, als individuelles Defizit umdefiniert werden. Es darf meiner Meinung nach nicht vergessen werden, dass es Lebensumstände gibt, unter denen kein Kind gedeihen kann. Hierzu zählen Umstände, unter denen es so sehr an Ernährung, Pflege und Fürsorge mangelt, dass die kindliche Entwicklung unvermeidlich gefährdet ist. So weist Rutter (2000, S. 25) vor dem Hintergrund seiner langjährigen Forschungserfahrungen auf die Gefahr einer falschen Konzeptionierung („Misconception“) der neueren Resilienzforschung hin durch eine Überbetonung genetischer Faktoren und einer Vernachlässigung sozialer Einflüsse. Die Bedeutung des Sozialen und damit den hohen Stellenwert von Erziehung, Familie, Bildung und sozialer Unterstützung für die Ausbildung von Resilienz wurde von der Forschung schon grundlegend bestätigt. Die Wurzeln für die Entwicklung von Resilienz liegen also in besonderen schützenden Bedingungen, die es in seiner Umgebung erfährt. Dennoch bezeichnet Resilienz kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal eines Kindes, sondern umfasst eine Kapazität, die im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion erworben wird. Dies weist darauf hin, dass Resilienz erlernbar ist. Je früher sie erworben wird, umso besser. Am leichtesten lernen Kinder resiliente Eigenschaften in den ersten 10 Lebensjahren. Doch auch Erwachsene sind zu jeder Zeit des Lebens grundsätzlich in der Lage, Widerstandsfähigkeit zu schulen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, sich resiliente Menschen zum Vorbild zu nehmen und aus deren Verhalten in einer Lebenskrise zu lernen. Einen resilienten Menschen könnte man mit einem Boxer vergleichen, der im Ring zu Boden geht, ausgezählt wird, aufsteht und danach seine Taktik grundlegend ändert. Nicht-Widerstandsfähige dagegen ändern ihren Stil nicht und lassen sich erneut niederschlagen. Sie machen zwei grundlegende Fehler: Sie klagen über ihr schweres Schicksal – wodurch die ganze Angelegenheit nur noch

schlimmer wird. Und sie befördern die Krise, indem sie die ganze Aufmerksamkeit dem Problem und seiner Entstehung widmen, aber über die Frage, wie es gelöst werden könnte, nicht genügend nachdenken.

In den bisherigen Abschnitten habe ich mich mit den theoretischen Grundlagen und den empirischen Befunden zur Resilienz befasst. Es stellt sich nun die Frage, welche Implikationen sich hieraus für die Prävention und Intervention und für die schulische Praxis ableiten lassen.

Im Vordergrund steht, bereits sehr früh Entwicklungsrisiken zu beseitigen oder deren Folgen abzumildern.

In diesem Zusammenhang sind folgende Schlüsselstrategien denkbar:

- Risikozentrierte Strategien, die darauf abzielen, Gefährdung zu reduzieren durch spezielle Angebote für Risikogruppen, wie z. B. Migrantenkinder oder sozial stark benachteiligte Kinder
- Ressourcenzentrierte Strategien, die das Ziel haben, die Wirksamkeit vorhandener personaler und sozialer Ressourcen im Leben des Kindes zu erhöhen. Dabei geht es um Kompetenzsteigerung sowohl beim Kind als auch bei ErzieherInnen und LehrerInnen. Es soll Resilienzförderung sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der Beziehungsebene gefördert werden. Dies beinhaltet sowohl Präventionsangebote für Kinder zur Förderung einer optimistischen Einstellung (Seligman 1999) oder Programme zur Förderung sozialer und emotionaler Fähigkeiten wie „FAUSTLOS“ (Cierpka 2001) und „Mich und dich verstehen“ (Bieg & Behr 2003) als auch Angebote für Eltern zur Stärkung der elterlichen Kompetenz wie im Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ (Honkanen-Schobert & Jennes-Rosendahl 2000) und regelmäßige Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte.
- Prozesszentrierte Strategien, Präventionsmaßnahmen zielen hier auf die Sicherung oder Entwicklung einer positiven Eltern-Kind-Bindung ab, z. B. über ein Feinfühligkeitstraining

5. Kindergarten und Schule als Schutz- und Risikofaktor kindlicher Entwicklung

Im Folgenden möchte ich die Schule als Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung darstellen, vieles davon ist gültig für alle Institutionen vorschulischer und außerschulischer Erziehung. Schule ist für viele ein klarer Fall, ein Problemfall – und das nicht erst seit dem Hilfeschrei der Lehrer aus der Rütli-Hauptschule in Berlin-Neukölln. Über Schule als Risikofaktor wird in der aktuellen Bildungsdiskussion heftig diskutiert. Lustlose und aggressive Schüler, entnervte Eltern, überforderte Lehrer schieben sich gegenseitig die Verantwortung zu. Aber es könnte auch anders sein. Es gibt viele Schulen, in welche die Schüler gerne gehen, in die Eltern ihre Kinder vertrauensvoll schicken und in denen Lehrer das Gefühl haben, einer Arbeit nachzugehen, die sie mit persönlicher Befriedigung erfüllt.

Ein gutes Schulethos drückt sich unter anderem im Respekt vor den Kindern aus, in der kollegial geteilten Überzeugung, einer wichtigen Aufgabe nachzugehen, im Bewusstsein, positiven Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen zu können.

Schulethos bedeutet hier auch, dass die Schule nicht in Routine erstickt, sondern, dass Störungen und Erziehungsprobleme als Herausforderung für professionelle Weiterentwicklung verstanden werden.

Es bestätigen sich die Hinweise der Resilienzforschung, dass Schule allein durch ihren zeitlichen Anteil am Leben eines Kindes wesentlichen Einfluss auf die kindliche Biografie hat und bei guter Schulqualität die Widerstandskraft der Kinder gegenüber ihren bedrohlichen Lebenswelten schützen kann. Dabei hat Schulqualität offensichtlich sozialisatorische Effekte, die über die Unterrichtssituation weit hinausreichen. Durch die Schule wird eine Peersituation geschaffen, der sich die Kinder nicht entziehen können. Schule und der Bereich vorschulischer Erziehung sind die wichtigsten Lernfelder außerhalb der Familie: Es wird deutlich, dass Kinder, die gute und vielfältige soziale Beziehungen in der Welt der Gleichaltrigen aufbauen, bessere Chancen für ihre kognitive Entwicklung haben, als schlecht integrierte Kinder.

In der Schule, wie auch im Kindergarten und im Hort geht es nicht nur um die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten. Es wird ein soziales Handlungsfeld bereitgestellt, in dem Kinder Freundschaften entfalten, Bindungsverhalten und Beziehungskompetenzen entwickeln. Die Beziehungsfähigkeit, die sich in der Schule und in vorschulischen Institutionen der frühen Bildung entwickelt, schafft die Voraussetzung für die Kinder, auch im späteren Leben unterstützende und tragfähige Beziehungen einzugehen. Dies hat sich als eine wichtige Grundlage von Resilienz erwiesen. Kindergarten und Schule werden dann zu einem Schutzfaktor kindlicher Entwicklung, wenn sie Rahmenbedingungen schaffen, die Kindern dabei helfen, diese Beziehungskompetenzen zu entwickeln und auszuprobieren. Und wenn darüber hinaus positive Verhaltensmodelle verfügbar sind.

Qualität in diesem Sinne lässt sich nicht nur an den Leistungen und erreichten Fertigkeiten messen, sie besteht vor allem in einer Stärkung der erzieherischen Dimension in Institutionen früher Bildung die darauf zielt, aktuellen pädagogischen Anforderungen und Herausforderungen besser entsprechen können. In der schulischen und vorschulischen Arbeit haben wir es in erster Linie mit der sinnvollen Gestaltung von menschlichen Beziehungen zu tun. Gerade darin liegt die besondere Herausforderung für die Berufe wie ErzieherIn oder LehrerIn. Eine gute ErzieherIn, eine gute LehrerIn, sie verstehen es, in ihrer Gruppe oder Klasse eine Atmosphäre aufzubauen, in der Beziehungen gelingen, in der Lernen Spaß macht, in der die Kinder motiviert werden, weil sie merken, dass sie ernst genommen werden und dass man an ihr kreatives Potential glaubt. Nur bei Erwachsenen, die die Balance zwischen Verstehen und Führen angemessen beherrschen, zeigen Kinder Resonanz und reagieren ihrerseits mit Anerkennung und Lernbereitschaft. So wird deutlich, dass im Kindergarten wie auch in der Schule die emotionalen und sozialen Aspekte des Lernens eine ebenso wichtige Rolle spielen, wie die intellektuell-kognitiven (vgl. Bauer 2005).

6. Chancen der Förderung für die primären Erziehungs- und Bildungspraxis

Abschließend möchte ich noch auf den zentralen Aspekt von Ressourcenförderung eingehen: Wie kann Resilienz auf der Beziehungsebene gefördert werden?

Es geht darum, dass über eine hohe Erziehungs-, bzw. Interaktionsqualität zwischen Erziehungsperson und Kind die Resilienz des Kindes gestärkt werden kann.

Vor dem Hintergrund der empirischen Befunde stellt sich die Frage, wie in unmittelbaren Interaktionen mit dem Kind entscheidende Kompetenzen oder Resilienzfaktoren gestärkt werden können. Denn nur in der aktiven und direkten Interaktion mit anderen Menschen entwickeln Kinder ein Gefühl von Handlungskompetenz, eigener Gestaltungsfähigkeit und Bedeutsamkeit. Im Einzelnen sind es Maßnahmen, die in der kindlichen Erziehung nicht so neu sind, es geht vielmehr darum, bei den Erziehenden einen Bewusstseinsprozess dahingehend auszulösen,

- dass resilientes Verhalten grundlegend in der alltäglichen Interaktion mit dem Kind gefördert wird und
- dass hier die Basis für kindliche Resilienz liegt und
- dass jeder Erziehungsperson mit ihren Erziehungseinstellungen und Erziehungshandlungen und ihrem Bild vom Kind eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Resilienz zukommt.

Allgemein lassen sich für die zentralen Ziele der Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Resilienz zwei Bereiche benennen:

- Verminderung von Risikoeinflüssen und
- Erhöhung von Resilienz und Schutzfaktoren.

Hier geht es einerseits darum, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Risikoeinflüssen zu verringern und die Stresswahrnehmung beim Kind durch Änderung der kognitiven Bewertung zu verändern. Ein besonderes Augenmerk wird aber darauf gelegt, die sozialen Ressourcen in der Betreuungsumwelt des Kindes zu erhöhen, die kindlichen Fähigkeiten zu stärken und die Beziehungsqualität in Bezug auf Bindung, Erziehung und sozialer Unterstützung zu erhöhen (vgl. Wustmann 2005).

„Aus den Befunden der Resilienzforschung lässt sich die Forderung ableiten, allen Kindern und speziell den Risikokindern frühzeitig, lang andauernd und intensiv Möglichkeiten anzubieten, dass sie diese wichtigen Basiskompetenzen erwerben können, die für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände förderlich sind“ (Wustmann 2005, S. 204).

Alle Erziehenden können mit ihrem Handeln im alltäglichen Umfeld dazu beitragen,

- dass das Kind Vertrauen in die eigene Kraft und die eigenen Fähigkeiten gewinnt,
- dass es sich selbst als wertvoll erlebt und
- dass es durch seine eigenen Handlungen Veränderung bewirkt.

Wenn Kinder beispielsweise von früh an in wichtige Entscheidungsprozesse eingebunden werden, können sie ein Gefühl entwickeln, selbstwirksam zu sein und Kontrolle über ihr eigenes Leben zu haben.

Wenn Kindern realisierbare, kleine Verantwortlichkeiten übertragen werden, gewinnen sie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und lernen, selbstbestimmt zu handeln.

Wenn Kinder schon von einem frühen Entwicklungszeitpunkt an vermittelt bekommen, dass sie sich mit ihren Problemen an ihre Eltern oder andere Personen aus ihrem Umfeld wenden können, wird ihnen vermittelt, dass sie sich in Problemsituationen um soziale Unterstützung bemühen.

Wenn Kinder frühzeitig lernen, sich auf ihre Stärken zu besinnen und das Positive an sich selbst und an belastenden Situationen zu sehen, werden sie sich von Problemen weniger verunsichern lassen und weniger Stress erfahren.

Wenn Kinder erleben, dass man sich mit Problemen bewusst auseinandersetzen kann und sich Konflikte gemeinsam lösen lassen, weichen sie Problemen nicht aus, sondern lernen, nach Lösungen zu suchen.

Wenn Kindern geholfen wird, ihre Bedürfnisse zu erkennen und zu verwirklichen und wenn sie frühzeitig mitentscheiden dürfen, können sie einen Sinn in ihrem Leben entdecken.

Jede Intervention, die Resilienz fördern möchte, muss im Zusammenhang mit einer bedeutsamen Bezugsperson stehen, die verlässlich und ganz am Kind interessiert ist. Gerade Fachkräfte wie LehrerInnen und ErzieherInnen, die nahe am Kind sind, können eine Haltung einnehmen, die der Resilienz verpflichtet ist und folgende Aspekte beachtet (vgl. Wustmann 2005, S. 147):

- Hat das Kind jemanden, zu dem es eine sehr gute Beziehung hat? Wenn nicht, wie könnte ich eventuell dafür Sorge tragen?
- Welche positiven Eigenschaften finde ich am Kind, was kann ich mögen oder gar bewundern? Was kann es gut, was braucht es noch?
- Gibt das Kind seinem Leben einen Sinn, wie ist seine emotionale Befindlichkeit, wie steht es in der Welt, lacht es, hat es Freunde?
- Wie kann es Probleme wahrnehmen und mit ihnen umgehen? Angemessen oder verfälscht? Wie könnte ich ihm helfen, diese Probleme anzugehen?
- Stellt ein Kind selbst ein Problem für mich dar? Oder kann ich es immer noch als ein Kind sehen mit seinen Stärken und Schwächen?
- Fühle ich mich den Situationen gewachsen? Bin ich erschreckt oder vermeide ich Einfühlung, weil die Umstände so schwierig sind? Reicht mein Verständnis oder meine Fähigkeit zum emotionalen Mitschwingen aus?
- Was weiß ich von meinem Kind? Wie viele Geschwister hat es? Welche Musik hört es gerne? Welche Hobbys und Vorlieben hat es? Was arbeiten seine Eltern? Wie lebt es zuhause? Was macht es am Nachmittag?
- Verhalte ich mich selbst resilient? Hole ich mir Rat und Hilfe? Bemühe ich mich um Entlastung? Sorge ich dafür, dass meine Institution handlungsfähig und kompetent bleibt? Erwarte ich mit Nachdruck von den Vorgesetzten, vom Träger oder von der Behörde, dass sie für einen sicheren und geschützten Rahmen sorgen?

Jedes einzelne Kind besitzt besondere Talente und Fähigkeiten – diese spezifischen Kompetenzbereiche und kreativen Potentiale zu identifizieren und im Alltag wieder zu verstärken stellt eine zentrale resilienzfördernde Maxime dar.

Zu häufig und zu schnell neigen wir Erwachsenen dazu, unseren Blick zuerst darauf zu lenken, was ein Kind nicht kann und wo die Schwächen und die Defizite dieses Kindes liegen, bevor wir darauf achten, welche enormen Fähigkeiten und Potentiale dieses Kind besitzt.

7. Grenzen der Resilienzförderung auf individueller Ebene

Bei allen Bemühungen um Resilienzförderung auf individueller Ebene darf jedoch nicht vergessen werden, dass es Lebensumstände gibt, unter denen kein Kind gedeihen kann. Hierzu zählen Umstände, unter denen es so sehr an Grundbedürfnissen für Ernährung und Pflege mangelt, dass die Entwicklung unvermeidlich gefährdet ist. Resilienz unter derart extremen Bedingungen erfordert, dass normale Umweltbedingungen und ein Grundmaß an Fürsorge hergestellt werden. Wenn im Rahmen von individueller Resilienzförderung von Stärken und Widerstandskräften der Kinder gesprochen wird, so bedeutet das nicht, dass gesellschaftlich entstandene Gefährdungen verharmlost werden. Die ständige Zunahme von Kindern in unserer Gesellschaft, die in Armut leben, erfordert von der Politik und Gesellschaft enorme Anstrengungen, zu mehr Verteilungsgerechtigkeit zu kommen.

Durch die fortschreitende Erosion sozialer Beziehungssysteme kommt der außerfamiliären Betreuung, Erziehung und Bildung eine besondere Bedeutung zu. Natürlich kann vorschulische Erziehung und die Schule die Folgen gesellschaftlicher Ungleichheit nicht auflösen. Möglicherweise trägt die Organisation unseres Schul- und Bildungssystems sogar zur Verschärfung der Folgen sozialer Ungleichheit bei. Doch es bleibt in jedem Fall festzuhalten, dass angesichts der zunehmenden Lernaufgaben und der ansteigenden Individualisierungsansprüche, mit denen sich Kinder in einer modernen Gesellschaft konfrontiert sehen, Schule unbedingt Erziehungsaufgaben leisten muss, wenn sie ihre Unterrichtsfunktion aufrechterhalten will. Es geht dabei um die schützende Wirkung auf die kindliche Entwicklung: Der Sicherstellung von Erfolgserlebnissen als Grundlage guter Entwicklung, um das kindliche Bedürfnis nach Struktur, Sicherheit, Stabilität und Kontinuität von sozialen Beziehungen zu befriedigen. Emmy Werner fasst die Ergebnisse ihrer jahrelangen Forschungen wie folgt zusammen: „Die Lebensgeschichten der widerstandsfähigen Kinder lehren uns, dass sich Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn sie Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sich Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können“ (Werner 1997, S. 202).

8. Ausblick und Anmerkungen zur aktuellen Bildungsdebatte

Im Kontext von Resilienz ist Bildung als ein sozialer Prozess zu verstehen, an dem neben den Erwachsenen – ErzieherInnen und LehrerInnen – auch das Kind zentral beteiligt ist. Dem Bildungsprozess liegt hier das Bild eines kompetenten Kindes zugrunde, eines aktiven, seine Bildung mitkonstruierenden Kindes. Wir bewegen uns hier auf den philosophischen Boden des sozialen Konstruktivismus (v. Foerster 1990). Rotthaus (1998) beschreibt den komplexen Vorgang des Lernens, der Bildung und Erziehung nach einer abgewandelten Metapher von Ernst v. Glasersfeld: „Erziehung könnte dann als das Begleiten eines jungen Menschen per Funk auf seiner Suche eines für ihn gangbaren Weges in einem unwegsamen, unübersichtlichen Wald angesehen werden. Der Funkbegleiter kann Richtungen weisen, Erfahrungen über Chancen und Gefahren mitteilen etc. Wie der junge Mensch aber seinen Weg geht, wo er anstößt und wo sumpfiges Gelände ihn zur Rückkehr und zum Suchen nach einem anderen Weg zwingt, ist nicht vorhersehbar. Der Funkbegleiter benötigt ständig Rückmeldung darüber, welche Schritte der junge Mensch mit welchem Erfolg ausführt, um neue Maßnahmen vorschlagen zu

können ... Wo der junge Mensch schließlich den Waldrand erreicht, ist nicht zu planen und vorherzusehen. Aber ob der junge Mensch überhaupt den Waldrand erreicht, hängt möglicherweise von der Qualität der seitens des Funkbegleiters vorgeschlagenen Maßnahmen ab“ (Rotthaus 1998, S. 111).

Es ist wichtig, zu wissen, auf welche Gesellschaft hin wir Kinder bilden und erziehen wollen:

Die Gesellschaft heute ist eine multikulturell sozial komplexe Gesellschaft, die sehr viele Diskontinuitäten beinhaltet, Brüche, Verluste, Unsicherheiten als konstitutives Element des Lebens versteht und keine allgemeinen Grundsätze vorschreibt, sondern ganz unterschiedliche räumliche und zeitliche Perspektiven erlaubt:

Die zunehmende Vielfalt der Lebensentwürfe geht mit einem höheren Maß an Risiken einher (vgl. Beck 1986).

Wenn heute in modernen Bildungskonzepten die Orientierungskompetenz des Kindes so sehr betont wird, so geschieht dies, weil bestimmte gesellschaftliche Veränderungen dies erfordern: Die alte Vorstellung, die Orientierung allein durch Definition allgemeiner Grundsätze geboten hat, und an die Kinder und Jugendlichen adressiert hat, die sie dann umsetzen sollten, diese Vorstellung ist passé, sie funktioniert nicht mehr. „Seit die Menschheit existiert, sind Männer und Frauen mit Widrigkeiten konfrontiert, die ihr Leben positiv oder negativ geprägt haben. Was mich an der bis heute fortdauernden Geschichte der menschlichen Lebensgestaltung persönlich ... fasziniert, ist der Prozess, in dem Menschen unter dem Zwang der Geschichte, ihrer sozialen Gegebenheiten und ihrer biologischen und genetischen Ausstattung ihr Leben aufbauen. Und genau durch diesen Prozess verändern sie die Geschichte, befreien sie sich von Zwängen und eröffnen für sich selbst und für zukünftige Generationen neue Chancen“ (Werner 2006, S. 41).

In der heutigen, immer komplexeren Welt müssen Kinder lernen, ihre Fähigkeiten so zu entwickeln, dass sie in der Lage sind, kompetent und gleichzeitig in sozialer Verantwortung zu handeln. D. h. Orientierung wird nicht mehr durch äußere Vorgaben gesetzt, sondern erwächst aus der Stärkung der inneren Entwicklung und durch Mitverantwortung. Die Zeiten einer vorwiegend bewahrenden Vorschulerziehung in Kindergarten und Hort und einer belehrenden Schule gehen zu Ende. Es kommt also darauf an, dem Kind möglichst früh Verantwortung zu übertragen, es anzuhalten, Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen: Für die eigenen Entscheidungen, aber auch mit Blick auf die anderen Kinder, auf die Gesellschaft.

Literatur:

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). Gesundheitsforschung vs. Krankheitsforschung. In: A. Franke & M. Broda (Hrsg.), *Psychosomatische Gesundheit: Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept*. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 3 – 14.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bieg, S. & Behr, M. (2003). *Mich und Dich verstehen - Ein Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität bei Schulkassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001). *FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereiten Verhalten bei Kindern der Klassen 1 – 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Fingerle, M., Freytag, A. & Julius, H. (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil-)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50, S. 302 – 309.
- Foerster, H. v. (1990). Kausalität, Unordnung und Selbstorganisation. In K. W. Kratky & F. Wallner (Hrsg.), *Grundprinzipien der Selbstorganisation*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Furman, B. (2005). *Ich schaff's! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in childrens adaption to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals* 2, S. 459 – 466.
- Göppel, R. (1999). Bildung als Chance. In: Opp, G. , Fingerle, M. & Freytag, A.(Hrsg.). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt, S. 170 – 190.
- Honkanen-Schobert, P. & Jennes-Rosenthahl, L. (2000). *Starke Eltern – Starke Kinder. Elternkurs: Wege zur gewaltfreien Erziehung*. Hannover: Eigenverlag des Deutschen Kinderschutzbundes Bundesverband e. V.
- Knoll, N., Scholz, U. & Rieckmann, N. (2005). *Einführung in die Gesundheitspsychologie*. München: Reinhardt.
- Kormann, G. (2006). *Ehemalige im Kinderdorf. Innerseelische Situation und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe*. München: Martin Meidenbauer.
- Langer, I. (2000). *Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GwG-Verlag.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Frühförderung interdisziplinär* 19 (3), S. 97 – 108.
- Lösel, F. & Bender, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, G. , Fingerle, M. & Freytag, A.(Hrsg.). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt, S. 37 – 58.
- Oerter, R. (1996). Was ist Religiosität, und warum entwickelt sie sich? In F. Oser & H. Reich (Hrsg.), *Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität*. Lengerich: Pabst.
- Oser, F. & Reich, H. (1996). Zur Einführung: Sinnfindung als roter Faden religiöser Bemühungen? In F. Oser & H. Reich (Hrsg.), *Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität*. Lengerich: Pabst.
- Rollet, B. & Kaminger, G. (1996). Religiöse Urteilsstufen, kognitive Komplexität und Sektenneigung bei Jugendlichen. In F. Oser & H. Reich (Hrsg.), *Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität*. Lengerich: Pabst.
- Rotthaus, W. (1998). *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rutter, M. (2001). Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. In J. M. Richman & M.W. Fraser (Hrsg.), *The context of youth violence: resilience, risk and protection*. Westport, CT: PraegerPublishers, S. 13 – 41.
- Schwab, H.-R. (1997). *Philipp Melanchthon. Der Lehrer Deutschlands. Ein biografisches Lesebuch*. München: Kaiser.
- Seligman, M.E.P. (1999). *Kinder brauchen Optimismus*. Reinbek: Rowohlt.
- Staudinger, U. M. & Greve, W. (2001). Resilienz im Alter. In: *Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.). Personale, gesundheitliche und Umweltressourcen im Alter. Expertisen zum Dritten Altenbericht der Bundesregierung*. Opladen: Leske & Buddrich, S. 94 – 144.
- Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl Auer.
- Werner, E. E. (1997). Gefährdete Kindheit in der Moderne. Protektive Faktoren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 66 (2), S. 192 – 203.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In: J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wustmann, C. (2004). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. *Beiträge zur Bildungsqualität*. Weinheim: Beltz.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2, S. 192 – 206.

Kormann, G. (2007). Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In: Plieninger M. u. Schumacher E. (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule*. Gmünder Hochschulreihe Nr. 27, S. 37 – 56.

Korman, Georg, Dr. phil., Dipl.-Psych., Dipl.-Theol., OStR a. e. H.:
 Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Humanwissenschaften, Abteilung Psychologie, E-Mail: georg.kormann@ph-gmuend.de