

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Studiengang Sonderpädagogik

Masterarbeit

Resilienz bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen

Eine empirische Arbeit zur Förderung
der Resilienzfaktoren im schulischen Kontext



Eingereicht von: Diana Foro

Begleitung: Martina Schweizer

2. Dezember 2020

Abstract

Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen gibt es kein Instrument zur Beurteilung der Resilienz. Diese empirische Untersuchung überprüft, ob sich die Resilienzskala von Fröhlich-Gildhoff (2017) für solche Kinder eignet. Um dies zu gewährleisten, darf sich das Antwortverhalten zwischen den Kindern nicht unterscheiden. Es wurden 122 Schüler*innen der Unterstufe im Kanton Zürich befragt.

Die Auswertung der Replikationsstudie ergab, dass sich diese Skala gut für Grundschul Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen eignet. Das Konstrukt «Resilienz» wird zufriedenstellend abgebildet. Es liessen sich keine Unterschiede im Antwortverhalten von Kindern mit und ohne besondere pädagogische Bedürfnisse feststellen. Mit den sechs theoretischen Resilienzfaktoren können keine Subskalen gebildet werden. Eine differenzierte Diskussion von heilpädagogisch relevanten Förderansätze wird qualitativ über die Resilienzfaktoren geführt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	5
1.1 Begründung der Themenwahl und heilpädagogische Relevanz	5
1.2 Gliederung der Arbeit.....	7
1.3 Fragestellungen	7
1.4 Vorgehen und Methode.....	7
1.4.1 Theoretische Grundlagen.....	7
1.4.2 Methoden.....	8
1.4.3 Ergebnisse und Diskussion	8
2 Theoretische Grundlagen	9
2.1 Resilienz.....	9
2.1.1 Was heisst Resilienz?	9
2.1.2 Merkmale von Resilienz	10
2.1.3 Resilienzforschung und relevante Studien	12
2.1.3.1 Die Kauai-Längsschnittstudie.....	14
2.1.3.2 Die Mannheimer Risikokinderstudie	16
2.1.4 Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept.....	17
2.1.4.1 Das Risikofaktorenkonzept	17
2.1.4.2 Das Schutzfaktorenkonzept	18
2.2 Resilienzfaktoren – personale Ressourcen.....	19
2.2.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung	20
2.2.2 Selbstwirksamkeit und -erwartung.....	21
2.2.3 Selbststeuerung und -regulation.....	21
2.2.4 Soziale Kompetenz	22
2.2.5 Bewältigungskompetenzen bei Stress:.....	22
2.2.6 Problemlösefähigkeit.....	23
2.3 Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen	24
2.3.1 Begriffsklärung.....	24
2.3.1.1 Das Bedürfnis.....	24
2.3.1.2 Besondere Bedürfnisse bzw. pädagogische Bedürfnisse.....	24
2.3.1.3 Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen	25
2.3.1.4 Integrative Förderung (IF).....	25
2.3.1.5 Schulische Standortgespräche.....	26
3 Methoden.....	27
3.1 Hypothese	27
3.2 Operationalisierung.....	27
3.2.1 Begriffe der Hypothese.....	27
3.2.1.1 Besondere pädagogische Bedürfnisse	27
3.2.1.2 Resilienzfaktoren	27
3.3 Untersuchungsaufbau	28
3.3.1 Erläuterung des Untersuchungsaufbaus.....	28
3.3.2 Aufteilung der Stichprobe	29
3.3.3 Zusätzliche Informationen während der Befragung	29

3.4	Kontrolle verschiedener Effekte.....	29
3.4.1	<i>Spracherwerbskompetenz</i>	30
3.4.2	<i>Zeitpunkt und Konzentration</i>	30
3.4.3	<i>Allgemeines Wissen</i>	30
3.4.4	<i>Kulturraum</i>	30
3.5	Beschreibung der Items	30
3.6	Statistische Methoden.....	31
3.6.1	<i>Normalverteilung der Skalen und Subskalen</i>	31
3.6.2	<i>Nichtparametrische Subskalen A–F</i>	31
3.6.3	<i>Nicht normalverteilte Skalen</i>	31
3.6.4	<i>Skalenqualität</i>	32
3.6.5	<i>Interne Konsistenz der Skalen (Cronbach-Alpha)</i>	32
4	Ergebnisse	33
4.1	Datenqualität und Objektivität.....	33
4.1.1	<i>Pretests des Fragebogens</i>	33
4.1.2	<i>Datenerhebung</i>	33
4.1.3	<i>Datenaufnahme</i>	33
4.1.4	<i>Zusammenfassung</i>	33
4.2	Potenzielle Störfaktoren (intervenierende Variablen)	34
4.2.1	<i>Erläuterung der potenziellen Störfaktoren</i>	34
4.2.2	<i>Ergebnisse der Einflussfaktoren</i>	34
4.2.2.1	<i>Hypothese</i>	34
4.2.2.2	<i>Statistische Methoden</i>	34
4.2.2.3	<i>Ergebnisse</i>	35
4.3	Überprüfung der Hypothesen	36
4.3.1	<i>Hauptskala «Resilienz»</i>	36
4.3.1.1	<i>Auswertung</i>	36
4.3.2	<i>Vergleich der arithmetischen Mittel</i>	37
4.3.3	<i>Reliabilitätsanalysen der Subskalen</i>	38
4.4	Faktorenanalyse	38
4.4.1	<i>Zusammenfassung der Beurteilung der Hauptskala und der Subskalen</i>	39
4.5	Überprüfung Hypothese	39
4.5.1	<i>Unterschied zwischen den Kindern bezüglich Resilienz</i>	39
4.6	Qualitative Ergebnisse	40
4.6.1	<i>Prototypische Auswahl von sechs Items (Fragen)</i>	41
4.6.2	<i>Falsche Mittelwerte der prototypischen Items</i>	42
4.6.3	<i>Bedeutung der Subskalen</i>	42
4.6.3.1	<i>Subskala A: Selbstwahrnehmung (RS02)</i>	42
4.6.3.2	<i>Subskala B: Selbstwirksamkeit und -erwartung (RS08)</i>	43
4.6.3.3	<i>Subskala C: Selbststeuerung und -regulation (RS09)</i>	43
4.6.3.4	<i>Subskala D: Soziale Kompetenz (RS15)</i>	44
4.6.3.5	<i>Subskala E: Umgang mit Stress, adaptive Bewältigungsfähigkeit (RS23)</i>	44
4.6.3.6	<i>Subskala F: Problemlösen (RS26)</i>	44
5	Diskussion und Schlussfolgerungen	46
5.1	Forschungsanlass.....	46

5.2	Forschungsmethode	46
5.3	Forschungsergebnisse	46
5.3.1	<i>Erhebung der Resilienz</i>	46
5.3.2	<i>Unterschiede zwischen den Kindern</i>	46
5.3.3	<i>Subskalen des Fragebogens</i>	46
5.4	Zusammenfassung	47
5.5	Implikationen und Ausblick	48
5.5.1	<i>Schlussfolgerung 1: Resilienzfaktoren und andere Schutzfaktoren</i>	48
5.5.2	<i>Schlussfolgerung 2: Resilienzfaktoren sind abhängige Konstrukte</i>	48
5.5.3	<i>Schlussfolgerung 3: Zusammenhang Schutz- und Risikofaktoren</i>	48
5.6	Schlusswort	49
6	Literaturverzeichnis	50
7	Anhänge	53
Anhang 1	Original der Resilienzskala (ID-3)	53
Anhang 2	Erläuterung der Skala	55
Anhang 3	Beschreibung der Merkmale und Ausprägungen	56
Anhang 4	Zusammenhang Schulhäuser und Resilienz	57
Anhang 5	Zusammenhang Klasse und Resilienz	58
Anhang 6	Zusammenhang Geschlecht und Resilienz	59
Anhang 7	Zusammenhang Kulturraum und Resilienz	60
Anhang 8	Zusammenhang Befragungszeit und Resilienz	61
Anhang 9	Zusammenhang Gruppengrösse und Resilienz	62
Anhang 10	Zusammenhang Alter und Resilienz	63
Anhang 11	Item-Schwierigkeiten der Skala	64
Anhang 12	Mittelwerte der prototypischen Items	67
8	Dank	68

1 Einleitung

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

(Antoine de Saint-Exupéry)¹

1.1 Begründung der Themenwahl und heilpädagogische Relevanz

In den letzten Jahren hat die Zahl von Kindern mit Förderbedarf in verschiedenen Bereichen zugenommen. In Kanton Zürich werden heute Schüler*innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen kompetenz- und ressourcenorientiert gefördert. Um eine angemessene Förderung zu erhalten (und zu behalten), werden ihre Kompetenzen und Ressourcen oft überprüft und beurteilt. Schulische Heilpädagog*innen müssen erkennen, wie sich das Kind in seinem Umfeld entwickelt, und ihr Zusammenleben mit anderen gezielt unterstützen und beurteilen.

Basierend auf Ergebnissen der Langzeitstudien, vor allem der Kauai-Studie von Emmy Werner (1982, 2001) und des Salutogenese-Konzepts von Aaron Antonovsky (1980), ergeben sich in der Pädagogik neue Dimensionen zur Förderung seelischer und körperlicher Gesundheit. Es werden nicht mehr ausschliesslich die Ursachen und Bedingungen für die Entstehung (psychischer) Störungen betrachtet, sondern darüber hinaus wird versucht, die Ressourcen der Kinder zu identifizieren, die für ein gesundes und erfolgreiches Leben verantwortlich sind (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2019, S. 7). Dieser Perspektivenwechsel ist für die (heil-)pädagogische Praxis von grosser Bedeutung, weil die Beobachtung, Förderung und Beurteilung des Entwicklungsverlaufs der Kinder nicht mehr ausschliesslich auf die Risikofaktoren beschränkt sind, sondern zudem auf die schützenden bzw. protektiven Ressourcen des Kindes.

Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sind bereits in jungen Jahren mit verschiedenen Risikosituationen konfrontiert. Die Integration in eine reguläre Schule und die Auswirkungen verschiedener Formen der Massnahmen sind für sie eine grosse Herausforderung. Obwohl diese Risikoperspektive mit der Erwartung negativer Konsequenzen für die erfolgreiche Entwicklung von Kindern verbunden ist, gibt es eine grosse Zahl von Kindern, deren Entwicklung trotz schwierigen Bedingungen positiv verläuft und die sich kompetenter entwickeln, als zu erwarten wäre.

¹ Zitat aus: Antoine de Saint-Exupéry, «Gebet um die Wunder des Alltags».

Das Forschungsinteresse widmet sich dabei der Frage:

- Über welche Kompetenzen verfügen sie, damit sie ihre Lebensbelastungen erfolgreich bewältigen können?

Nach einer umfassenden Literaturrecherche bietet Wustmann Seiler (2015, 2018) eine übersichtliche Systematisierung der zentralen Schutzfaktoren an, indem sie kinderbezogene und umweltbezogene Faktoren unterscheidet. In dieser Arbeit wird der Fokus auf sechs Faktoren der personalen Ressourcen, welche als Resilienzfaktoren bezeichnet werden, gelegt. Dazu gehören: Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, soziale Kompetenzen, Umgang mit Stress und Problemlösefähigkeit.

Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sind viel stärker von ihrem Lebensraum abhängig als Kinder ohne besondere pädagogische Bedürfnisse. Durch diesen Umstand sind sie wesentlich mehr auf stützende Systeme angewiesen. In diesem Zusammenhang stellt sich folgende Frage:

- Gibt es Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne besondere pädagogische Bedürfnisse bezüglich Resilienz?

Die Ergebnisse verschiedener Langzeitstudien haben bestätigt, dass die Resilienzförderung möglichst im frühesten Kindesalter beginnen soll. Insbesondere im Vor- und Grundschulalter muss den Resilienzfaktoren besondere Beachtung geschenkt werden. «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 beschränkt und stabilisiert werden, die den Umgang mit Belastungen in späteren Entwicklungsabschnitten erschweren» (Wustmann, 2015, S. 203).

- Doch welche Kompetenzen sollten/müssen künftig (stärker) erworben und gefördert werden, um die besonderen Risiken zu bewältigen?

Die Fähigkeit zur Resilienz ist nicht angeboren, sie wird erworben und bleibt nicht über den gesamten Lebenslauf stabil. Durch die Förderung der Resilienz werden die Kinder gestärkt, um «Entwicklungsaufgaben, Krisen und Belastungen zu bewältigen» (Sandhop, 2014, S. 6). Dabei sollten sich Lehrer*innen sowie Schulische Heilpädagog*innen mit Begriffen wie Resilienz und Resilienzfaktoren auseinandersetzen und Kinder «mit allen uns zur Verfügung stehenden Mitteln tatkräftig unterstützen» (Wustmann Seiler, 2019, S. 15).

1.2 Gliederung der Arbeit

In Kapitel 1 wird erklärt, wie die Autorin der vorliegenden Masterarbeit auf das Thema Resilienz bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen und auf damit verbundene Fragestellungen aufmerksam geworden ist. Nach den Definitionen von Resilienz in Kapitel 2 werden die grundlegenden Konzepte der Resilienz dargestellt und es wird Bezug auf empirische Ergebnisse genommen. Im Weiteren sollen die Bedeutung der Resilienzfaktoren für eine gesunde Entwicklung der Kinder im schulischen Kontext sowie die Begriffserklärung «Kinder mit besonderen Bedürfnissen» verdeutlicht werden. In Kapitel 3 geht es um methodische Hinweise und das Forschungsvorgehen dieser Masterarbeit. Den Ergebnissen dieser empirischen Forschung sowie den Antworten auf die bevorstehenden Fragen ist Kapitel 4 gewidmet. In Kapitel 5 folgen die Diskussion und ein Ausblick auf weitere Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Thematik der Resilienz und die Förderung und Stärkung der Resilienzfaktoren bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.

1.3 Fragestellungen

Aufgrund der obigen Ausführungen ergeben sich für die heilpädagogische Praxis die folgenden relevanten Fragestellungen:

- Eignet sich die Resilienzskala von Fröhlich-Gildhoff (2017) zur Messung der Resilienz von Grundschulkindern mit pädagogischen Bedürfnissen?
- Unterscheiden sich Schüler*innen mit/ohne besondere pädagogische Bedürfnisse bezüglich der Resilienzfaktoren (Schutzfaktoren)?

1.4 Vorgehen und Methode

Diese empirische Arbeit ist in fünf Teile gegliedert. Nach der Einleitung werden die theoretischen Grundlagen sowie die Resilienzfaktoren, die zur Überprüfung der Fragestellung notwendig sind, erarbeitet. Im dritten Teil werden die Details der eingesetzten Methoden ausgeführt und im vierten Teil die Ergebnisse dokumentiert. Im letzten Teil (Diskussion) werden die Resultate in den Zusammenhang mit den theoretischen Überlegungen gebracht sowie der Erkenntnisgewinn der Forschungsergebnisse zusammengestellt.

1.4.1 Theoretische Grundlagen

Das Kapitel «Theoretische Grundlagen» setzt sich mit dem Phänomen Resilienz genauer auseinander. Dabei fokussiert sich die Arbeit auf die Resilienzfaktoren bzw. die personalen Ressourcen bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Zunächst wird auf die zent-

ralen Begriffe der Resilienz und die Resilienzfaktoren eingehen. Danach erfolgt ein systematischer Überblick über die Entwicklung, den aktuellen Stand sowie die Bedeutung der Resilienzforschung für die Pädagogik. In einem weiteren Kapitel wird der Begriff «Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen» erklärt. Dabei liegt der Fokus auf dem schulischen Bereich. Der Abschluss des theoretischen Teils fasst die Überlegungen zusammen, die zur Fragestellung und zur Förderung der Resilienz geführt haben. Aus der geschilderten Ausgangslage und einer ersten Literatursichtung kristallisierte sich eine Forschungsabsicht heraus, die in Kapitel 3 erläutert wird.

1.4.2 Methoden

Der Methodenteil behandelt die konkrete Realisierung der Untersuchung. Basierend auf den Fragestellungen wird die Hypothese formuliert. Anschliessend werden die benötigten Begriffe in überprüfbare Messgrössen übersetzt und der Untersuchungsaufbau erläutert. Danach wird das konkrete Vorgehen der Hypothesenüberprüfung besprochen.

1.4.3 Ergebnisse und Diskussion

Als Erstes werden die erhobenen Daten auf eventuell störende Einflüsse kontrolliert und damit die Voraussetzungen geschaffen, um die Hypothese zu überprüfen. Anschliessend werden die Resilienzfaktoren bei Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse verglichen. Die Schlussdiskussion fasst die Ergebnisse zusammen und zeigt den Erkenntnis- und Verwendungszusammenhang der Arbeit auf.

2 Theoretische Grundlagen

Für diese Arbeit sind drei Begriffe, bzw. Konzepte, zentral: a) Resilienz und b) Resilienzfaktoren und c) Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.

2.1 Resilienz

2.1.1 Was heisst Resilienz?

Der Begriff «Resilienz» leitet sich aus dem Englischen «resilience» bzw. vom lateinischen «resilere» (abprallen, zurückspringen) ab und bezeichnet in den Naturwissenschaften die Fähigkeit, mit belastenden Lebenssituationen erfolgreich umgehen zu können.

In der Literatur zur Resilienz findet sich eine Vielzahl verschiedener Definitionen (z.B. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2020; Werner, 1999; Zander, 2008; Wustmann Seiler, 2018), abhängig von den Kriterien, die als Massstab genommen werden. Im deutschsprachigen Raum wird häufig die Definition von Wustmann Seiler (2018) angegeben, die sowohl externe (Anpassungsfähigkeiten an die soziale Umwelt) als auch interne (betreffend den inneren Zustand) Kriterien einbezieht. Sie definiert Resilienz als «eine psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken» (Wustmann Seiler, 2018, S. 18).

Resilienz ist auf das Phänomen bezogen, dass es Kinder (oder auch Erwachsene) gibt, die sich trotz schwierigen Situationen und massiver Beeinträchtigung zu leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten entwickeln können. Dies hat heutzutage im Bereich der Heilpädagogik viel Aufmerksamkeit erregt. Es handelt sich nicht, wie Wustmann Seiler (2018) betont, um aussergewöhnliche, magische Fähigkeiten, die resiliente Kinder kennzeichnet. Es sind «normale, menschliche Eigenschaften, wie die Fähigkeit positiv und konstruktiv zu denken, zu lachen, zu hoffen, dem Leben einen Sinn zu geben, aktiv zu handeln, um Hilfe zu bitten oder Beziehungen zu anderen Menschen zu suchen, die für eine angepasste, psychisch gesunde Entwicklung förderlich sind und die ihnen eine enorme Kraft verleihen, auch unter widrigsten Lebensumständen zu «funktionieren» (Masten, 2001 b, zit. n. Wustmann Seiler, 2018, S. 151). Das bedeutet, dass eine positive Kindesentwicklung, z.B. ein hohes Mass an Sozialkompetenzen, Selbstvertrauen oder Lernbereitschaft, nicht an sich als Resilienz beurteilt werden kann. Von Resilienz kann erst dann gesprochen werden, wenn ein Kind eine Bewältigungsleistung bei grossen Risikobelastungen vollbringt im Vergleich mit anderen Kindern, die bei gleichen Widerständen psychische Probleme zeigen (vgl. Wustmann Seiler, 2018, S. 18). Resiliente Kinder verfügen damit über mehr Bewältigungskompetenzen als Kinder, die bei gleichen Bedingungen gewisse Lebensumstände nicht überwinden könnten. Einem (psychisch) resilienten Kind gelingt es, Entwicklungsrisiken weitreichend zu vermindern oder zu kompensieren. Die

negativen Einflüsse können verringert werden und gleichzeitig können gesundheitsförderliche Kompetenzen erworben werden (vgl. Wustmann Seiler, ebd.).

2.1.2 Merkmale von Resilienz

Die Fähigkeit zur Resilienz ist eine Kapazität, «die im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion erworben wird» (Wustmann, 2006, S. 7). Da das Kind selbst auf seine Umwelt aktiv einwirkt, ist Resilienz ein «dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess» (Wustmann, 2018, S. 28), der sich im Laufe des Lebens verändert – abhängig von den Erfahrungen und den bewältigten Ereignissen (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2019, S. 10).

Aus heutiger Sicht ist die aktive Rolle des Individuums von grosser Bedeutung, d.h., wie ein Kind die schwierigen Situationen selbst wahrnimmt, bewertet und mit ihnen umgehen kann. Die Kauai-Längsschnittstudie von Werner und Smith (2001) belegt z.B., dass die resilienten Kinder und Jugendlichen in der Lage waren, «sich selbst eine Umwelt auszuwählen oder zu schaffen, die sie schützt und die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen aufrecht erhält bzw. weiter verstärkt» (Wustmann, 2005, S. 194).

Um eine Risikosituation erfolgreich zu bewältigen, müssen die Kinder bereits bestimmte Bewältigungskompetenzen besitzen. Damit ist Resilienz keine angeborene Eigenschaft.

Resilienz ist an zwei wesentliche Bedingungen geknüpft:

1. Es besteht eine signifikante Risikosituation.
2. Diese belastende Situation wird erfolgreich bewältigt.

Nach heutigem Forschungsstand ist Resilienz, wie Wustmann Seiler (2018) betont, eine «variable Grösse» und bezeichnet keine lebenslange Fähigkeit. Das heisst, dass Kinder zu einem Zeitpunkt ihres Lebens resilient sind, zu anderen Zeitpunkten mit anderen Risikoeinwirkungen jedoch Schwierigkeiten haben, die Belastungen zu bewältigen, und dann wesentlich verletzlicher erscheinen (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, 2019; Wustmann Seiler, 2018;).

Resilienz kann nicht automatisch auf alle Kompetenzbereiche übertragen werden. Aus diesem Grund wird heute von einer situations- oder lebensbereichsspezifischen Resilienz ausgegangen. Einige Autoren verwenden deshalb bereits speziellere Begriffe wie «emotional resilience», «academic/educational resilience», «social resilience», «cultural resilience» oder «behavioral resilience», um die Terminologie zu präzisieren und um Missverständnisse zu vermeiden (Wustmann, 2005, S. 194).

Das Phänomen der Resilienz wird allgemein als das positive Gegenteil der Vulnerabilität (Verwundbarkeit, Verletzbarkeit) angesehen. Während sich die Vulnerabilität auf die Tendenz des Kindes bezieht, unter dem Einfluss verschiedener Risikofaktoren unterschiedliche Formen

problematischen Verhaltens und psychischer Störungen zu entwickeln, geht die Resilienz in Richtung psychische Gesundheit und Entwicklung von Bewältigungskompetenzen.

Im Mittelpunkt der Resilienzforschung stehen folgende Erscheinungsformen:

- die positive, gesunde Entwicklung trotz hohem Risiko-Status (z.B. chronische Armut, psychische Erkrankungen der Eltern usw.)
- die beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen (z.B. elterliche Trennung und Scheidung, Wiederheirat eines Elternteils, Verlust von Geschwistern)
- die positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen (z.B. Tod eines Elternteils, Gewalterfahrungen, sexueller Missbrauch, Naturkatastrophen oder Kriegs- und Terrorerlebnisse) (Wustmann, 2005, S. 192).

Resilienz ist multidimensional und umfasst zusammenfassend ein hochkomplexes Zusammenspiel aus Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt. Die Fähigkeit zur Resilienz liegt in besonderen schützenden Faktoren innerhalb oder ausserhalb des Kindes. Aufgrund dieser konstitutionellen, erlernten oder anderweitig verfügbaren Ressourcen unterscheiden sich die Menschen in ihrer Fähigkeit zur Belastungsregulation (Wustmann, 2005).

Jede Altersstufe der Kinder und Jugendlichen erfordert die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Wenn das Kind solche Aufgaben erfolgreich und rechtzeitig meistert, stärkt dies seine Persönlichkeit und hilft ihm, die Herausforderungen des Lebens sowie Stresssituationen zu meistern. Nach Wustmann Seiler (2018) stellt die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe (s. Tabelle 1) «eine entscheidende Basis dafür dar, wie nachfolgende, spätere Aufgaben gemeistert werden. Im Verlauf dieses Prozesses erwirbt das Kind Fähigkeiten und Kompetenzen, die es für eine positive Entwicklung benötigt» (Wustmann Seiler, 2018, S. 20).

Tabelle 1 Beispiele von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter (Wustmann Seiler, 2018, S. 21)

Altersstufe	Entwicklungsaufgaben
Frühe Kindheit	<ul style="list-style-type: none"> - Bindung an Bezugsperson(en) - Sprachentwicklung - Selbstkontrolle/Selbststeuerung (vor allem motorisch) - Entwicklung von Autonomie
Mittlere Kindheit	<ul style="list-style-type: none"> - Geschlechtsrollenidentifikation - Entwicklung von Impulskontrolle - Beziehung zu Gleichaltrigen (soziale Kompetenz) - Anpassung an schulische Anforderungen (Lesen, Schreiben usw.)
Jugendalter	<ul style="list-style-type: none"> - Identitätsentwicklung - Gemeinschaft mit Gleichaltrigen/Aufbau enger Freundschaften - Internalisiertes moralisches Bewusstsein - Schulische Leistungsfähigkeit

Aus Tabelle 1 ist ersichtlich, dass sich viele Entwicklungsaufgaben bereits in der frühen Kindheit manifestieren. Das betont die Bedeutung der Förderung und Entwicklung früherer Kompetenzen, damit Stresssituationen frühzeitig erfolgreich bewältigt werden können. Die Kauai-Studie konnte zeigen, dass eine frühe Phase positiver Anpassung einen starken Einfluss auf die Anpassungsfähigkeiten des Kindes hat. Diese erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder in ihren späteren Lebensphasen die Bewältigungskompetenzen nutzen werden.

2.1.3 Resilienzforschung und relevante Studien

Die Resilienzforschung entwickelte sich innerhalb der Psychologie, genauer gesagt aus der Psychopathologie, welche sich vor allem in den 1970er Jahren auf die negativen Einflüsse auf die Entwicklung von Kindern konzentrierte (Garmezy 1984, Werner/Smith 1982, zit. n. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse, 2019, S. 14). Mitte des vergangenen Jahrhunderts wurde der Blick immer mehr auf die Kinder gerichtet, die sich trotz schwierigsten Bedingungen und psychischem Stress sehr gut entwickelten. Ende der 1970er Jahre begann in Grossbritannien und Nordamerika eine systematische Resilienzforschung, die mit einem Perspektivenwechsel einherging. Der Blickwinkel verschob sich von der Pathologie auf die Resilienz. Nun wurden nicht mehr nur isoliert die Risikoeinflüsse und die negativen Umstände untersucht, sondern die Bedingungen, welche die Gesundheit und die Entwicklung von Menschen unterstützen und fördern. Dieses Phänomen, das sowohl auf Eigenschaften bzw. Kompetenzen des Kindes als auch auf protektive Faktoren in seiner sozialen Umwelt zurückgeführt werden konnte, wurde als Resilienz bezeichnet. Die zentralen Fragen der Resilienzforschung lauten daher: Was macht diese Kinder stark? Welche schützenden Bedingungen leisten einen Beitrag für eine

ausgeprägt positive Entwicklung? Was hält sie gesund? Was gibt ihnen die Kraft, nicht nur zu überleben, sondern gestärkt aus den Risikobedingungen hervorzugehen? Wie kann diese Widerstandsfähigkeit (Resilienz) von Kindern gefördert und gestärkt werden? (Wustmann Seiler, 2018, S. 14; Zander, 2010, S. 29) Ein ähnlicher Paradigmenwechsel war bereits in den 1970er Jahren vom Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1979) vorgeschlagen worden. Er stellte im gesamten Medizinbereich der vorherrschend pathologischen Sichtweise das Salutogenese-Modell gegenüber. Nach Antonovsky (1997) sollte «die Entstehung von Gesundheit» (= Salutogenese) im Mittelpunkt des Interesses stehen. Alle Bemühungen sollten darauf gelenkt werden, Gesundheit zu fördern und zu erhalten (Zander, 2020, S. 30). Sein Konzept der Salutogenese² versuchte die Ressourcen und Schutzfaktoren herauszufinden, welche den Menschen gesund erhalten. Es verdeutlicht den engen Bezug zwischen der Resilienz und dem Konzept der Salutogenese. Dabei wird in der Resilienzforschung das von Antonovsky (1997) benannte Gefühl der Kohärenz als eine personelle Ressource betrachtet. Das Kohärenzgefühl besteht aus drei wesentlichen Komponenten: der Verstehbarkeit von Situationen und Ereignissen, der Handhabbarkeit bzw. dem Gefühl, schwierige Situationen meistern zu können, und der Bedeutsamkeit bzw. Sinnhaftigkeit von erlebten Situationen. Somit sind die Kernannahmen und die Fragestellungen beider Konzepte ähnlich, jedoch werden verschiedene Akzente gesetzt. Die Salutogenese legt den Schwerpunkt auf «Schutzfaktoren zur Erhaltung der Gesundheit, die Resilienzforschung achtet mehr auf den Prozess der positiven Anpassung und Bewältigung» (Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse, 2019, S. 14).

Die Resilienzforschung ist ressourcenorientiert und geht davon aus, die Kompetenzen und Ressourcen eines Kindes zu nutzen, damit es besser mit Risikosituationen umgehen kann, wobei die Unterstützung und die Entwicklung früher Kompetenzen von grosser Bedeutung ist (Opp, Fingerle, Suess, 2020, S. 90).

Es wurden seit dem Beginn der Resilienzforschung 19 Längsschnittstudien in den USA, Europa, Australien und Neuseeland durchgeführt (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, Werner, 2020). Nebst der Kauai-Studie (Werner & Smith, 1982, 2001) und der Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht et al., 2000) gibt es eine ganze Reihe weiterer Untersuchungen (z.B. die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel & Bender). Hier konzentrieren wir uns auf die Resilienzfaktoren (vor allem auf die personalen Ressourcen) und gehen nicht näher auf andere Studien ein. Die in dieser Arbeit ausgeführte Theorie baut unter anderem auf den Erkenntnissen folgender zwei Studien auf, die als besonders sinnvoll erachtet werden und deshalb an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden.

² Das Konzept der Salutogenese wurde von A. Antonovsky in seinen beiden Hauptwerken «Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being» (1979) und «Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well» (1987, beide San Francisco, Jossey-Bass) formuliert.

2.1.3.1 Die Kauai-Längsschnittstudie

Mit der Kauai-Längsschnittstudie 1955 begann die Resilienzforschung. Sie ist die älteste und auch die bekannteste Studie zur Untersuchung der Resilienz. Diese Studie wird in der anglo-amerikanischen Resilienzforschung als Meilenstein angesehen. Auch international wird immer wieder darauf Bezug genommen, denn die Vorgehensweise dieser Studie gilt als prototypisch für den Paradigmenwechsel hin zur Resilienzperspektive (Zander, 2010, S. 74). Als Pioniere dieser Forschung werden Emmy Werner und Ruth S. Smith angesehen.

Sie dokumentierten über einen Zeitraum von vierzig Jahren die Entwicklung von 698 asiatischen Kindern. Besonderes Augenmerk wurde auf die Kinder gelegt, welche unter schwierigen sozialen Bedingungen aufwachsen mussten. Die prospektiv angelegte Studie fokussierte auf den Vergleich von resilienten und nichtresilienten Kindern und begann bereits in der pränatalen Entwicklungsperiode (vgl. Wustmann Seiler, 2018). Die Daten über diese Kinder und ihre Familien wurden zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst: bei der Geburt, kurz nach der Geburt und im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren.

Schon vor ihrem zweiten Lebensjahr war ein Drittel dieser Kinder mehr als vier Risikofaktoren wie Armut, perinatalen Komplikationen, elterlicher Psychopathologie und familiärer Disharmonie ausgesetzt. Zwei Drittel dieser Risikokinder zeigten Verhaltensschwierigkeiten sowie Lernstörungen. Beim restlichen Drittel konnten Werner und Smith feststellen, dass sich diese Risikoprobanden trotz Belastungen gut entwickeln konnten und entgegen den ursprünglichen Erwartungen sich als resilient erwiesen. Sie entwickelten sich zu «selbstsicheren, zuversichtlichen und leistungsfähigen Erwachsenen, mit einer niedrigeren Rate an Todesfällen, chronischen Gesundheitsproblemen und Scheidungen» (Wustmann Seiler, 2018, S. 88). Alle diese Menschen waren auch später, im Alter von 40 Jahren, sehr belastbar und gegenüber Lebensumständen hoffnungsvoll und positiv eingestellt.

Die entscheidende Frage war, welche Faktoren nun dazu beigetragen hatten, dass ein Teil der Hochrisikokinder sich als resilient erwiesen hatte. Als Antwort darauf wurde eine Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren vermutet (Zander, 2010, S. 79). Mit den Ergebnissen der Kauai-Studie, und damit auch mit dem heutigen Perspektivenwechsel, wurden erstmals die Zusammenhänge zwischen «positiven Entwicklungsergebnissen und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern bzw. ihrer sozialen Umwelt erkannt» (Fingerle 1999, S. 94).

Die Kauai-Studie fasst die resilienzerklärenden Faktoren in zwei Gruppen zusammen: Bewältigungsmuster und unterstützende Ressourcen der Kinder sowie Schlüsselfaktoren für die Herausbildung von Resilienz im Umfeld der Kinder (Zander, 2010, Wustmann Seiler, 2018).

Zusammenfassend konnten in beiden Untersuchungen personale und soziale Ressourcen³ als schützende Faktoren identifiziert werden (s. Tabelle 2).

Tabelle 2 Personale und soziale Ressourcen (Wustmann, 2015, S. 196)

<p>Personale Ressourcen</p>	<p>Kindbezogene Faktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) ● Erstgeborenes Kind ● Weibliches Geschlecht <p>Resilienzfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Problemlösefähigkeiten ● Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ● Positives Selbstkonzept / hohes Selbstwertgefühl ● Fähigkeit zur Selbstregulation ● Internale Kontrollüberzeugung / realistischer Attribuierungsstil ● Hohe Sozialkompetenz: Empathie / Kooperations- und Kontaktfähigkeit / soziale Perspektivenübernahme / Verantwortungsübernahme ● Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten) ● Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust) ● Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung (Kohärenzgefühl) ● Talente, Interessen und Hobbys
<p>Soziale Ressourcen</p>	<p>Innerhalb der Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert ● Emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten (autoritativer Erziehungsstil) ● Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie ● Enge Geschwisterbindungen ● Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn) ● Hoher sozioökonomischer Status in den Bildungsinstitutionen ● Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen ● Wertschätzendes Klima (z.B. Wärme, Respekt und Akzeptanz) ● Hoher, aber angemessener Leistungsstandard ● Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes ● Positive Peerkontakte / positive Freundschaftsbeziehungen ● Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) ● Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen <p>Im weiteren sozialen Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Grosseltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer) ● Ressourcen auf kommunaler Ebene (z.B. Angebote der Familienbildung) ● Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern/Erziehung/Familie)

³ Da diese Arbeit nur die personalen Ressourcen überprüft, werden die sozialen Ressourcen in der Tabelle zwar erwähnt, jedoch nicht genauer beschrieben.

2.1.3.2 Die Mannheimer Risikokinderstudie

Als bedeutsame Untersuchung im Rahmen der deutschen Forschung zur Resilienz wird exemplarisch auch die Mannheimer Risikokinderstudie, die ebenfalls eine Langzeitstudie ist, aufgeführt. Die Autoren dieser Studie wollten herausfinden, wie sich Kinder mit unterschiedlichen Risikobelastungen entwickeln und welche Schutzfaktoren helfen, diese Belastungen zu überwinden. In der Studie wurden 362 Kinder, die zwischen 1986 und 1988 geboren wurden, jeweils im Alter von drei Monaten, 2, 4, 5, 8 und 11 Jahren untersucht (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 17). Dabei wurden diejenigen Säuglinge aufgenommen, die folgende Kriterien erfüllten: «Erstgeborenes Kind, Aufwachsen bei Eltern, deutschsprachige Familie, keine schweren angeborenen Krankheiten, Sinnesbehinderungen oder Missbildungen, keine Mehrlingsgeburt» (Wustmann Seiler, 2018, S. 90).

Der Schwerpunkt dieser Studie lag nicht primär auf den Schutzfaktoren, sondern auf den Chancen und Risiken von Kindern, deren gesunde Entwicklung durch frühe, bei der Geburt bestehende organische und psychosoziale Belastungen gefährdet war. Zu den organischen Belastungen gehörten prä- und perinatale Komplikationen (z.B. kleines Geburtsgewicht, Sauerstoffmangel, Krampfanfälle). Zu den psychosozialen Belastungen zählten ungünstige Lebensverhältnisse (z.B. geringes elterliches Bildungsniveau, kleiner Wohnraum, Streit in der Partnerschaft). Diese Bedingungen wurden anhand einer dreistufigen Skala bezüglich ihrer Ausprägung (organisch und psychosozial) festgehalten: keine, leichte und schwere Belastung.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Auswirkungen organischer und psychosozialer Risiken bis in das Grundschulalter (8 Jahre) nachweisbar waren. Die Risikokinder wiesen bis zu dreimal häufiger Entwicklungsbeeinträchtigungen auf als unbelastete Kinder. Wustmann Seiler betonte, «Kinder mit sowohl organischer als auch psychosozialer (= multipler) Risikobelastung besitzen ungünstige Entwicklungsprognose (Kumulation)» (Wustmann Seiler, 2018, S. 91).

Die Mannheimer Risikokinderstudie dokumentierte, wie sich Risikokinder als Gruppe im Durchschnitt entwickelten. Es wurden weniger Einzelfälle – also diejenigen Kinder, die sich mit ihrer Entwicklung gegen den ungünstigen Trend behaupten – betrachtet (Wustmann Seiler, 2018, S. 92).

Die Ergebnisse der Mannheimer Risikokinderstudie konnten die Aussagen von Werner bestätigen und darüber hinaus deutlich machen, welche Prozesse eine Rolle bei der gesunden Entwicklung von Kindern spielen bzw. welche Risiken dazu beitragen, die Entwicklung von Kindern zu beeinträchtigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 17).

2.1.4 Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept

Zur Entstehung psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter trägt eine Vielzahl risik erhöhender Faktoren bei. Auf der anderen Seite stehen aber schützende Faktoren, die die Risiken reduzieren bzw. die Resilienz fördern. Risiko- und Schutzfaktoren beeinflussen sich gegenseitig und diese Wechselwirkungsmechanismen sind Gegenstand der aktuellen Forschung. Es wurden verschiedene Resilienzmodelle entwickelt, die diese Interaktionsprozesse beschreiben, um das Phänomen der Resilienz besser zu verstehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 20). Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept sind zwei zentrale Konzepte der Resilienzforschung. Sie werden in den folgenden Ausführungen differenziert betrachtet. Der Schwerpunkt wird auf Schutzfaktoren bzw. Resilienzfaktoren gelegt.

2.1.4.1 Das Risikofaktorenkonzept

Das Risikofaktorenkonzept basiert auf dem biomedizinischen Modell, wobei der Schwerpunkt auf Faktoren liegt, die die Lebensbedingungen des Kindes gefährden, beeinträchtigen und zu seelischen Erkrankungen führen können (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 21).

Ein Risiko- oder Vulnerabilitätsfaktor⁴ wird als Merkmal bezeichnet, «(...) das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht» (Wustmann Seiler, 2018, S. 38). Damit ist zu beachten, dass das Risikofaktorenkonzept kein Kausalitätskonzept ist, d.h., dass Risikofaktoren nicht immer mit psychischen Störungen oder Erkrankungen verknüpft sind. Wenn gewisse Risikobedingungen vorhanden sind, erhöht sich nur die Auftretenswahrscheinlichkeit der negativen Entwicklungsergebnisse. Ob die Risikofaktoren eine entwicklungsgefährdende Auswirkung haben, hängt von vielen Aspekten ab (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 25ff.; Wustmann Seiler, 2010, S. 40ff.):

- Kumulation der Belastungen (häufig treten mehrere Risiken gleichzeitig auf und kumulieren sich, selten kommt nur ein Risikofaktor isoliert vor)
- Phasen erhöhter Vulnerabilität (es ist entscheidend, in welcher Entwicklungsphase sich das Kind befindet, z.B. beim Eintritt in den Kindergarten, beim Übergang vom Kindergarten in die Schule usw.)
- Dauer (Kontinuität) der Belastung
- Abfolge der Ereignisse
- Alter des Kindes
- Geschlechtsspezifische Aspekte)
- Subjektive Bewertung der Risikobelastung

⁴ Ein kompakter Überblick über die Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren ist bei Wustmann Seiler (2018, S. 38f.) und bei Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse (2019, S. 22f.) zu finden.

2.1.4.2 Das Schutzfaktorenkonzept

Die Betrachtung von Schutzfaktoren nimmt innerhalb der Heil-/Sonderpädagogik einen zunehmend grösseren Raum ein. Ebenso gewinnt in der Sozialpädagogik das Thema Resilienzförderung und Prävention an Bedeutung, insbesondere in Kindertageseinrichtungen und Schulen – sie sollten deshalb integraler Bestandteil der Ausbildung von Lehrpersonen bzw. Erziehern sein (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse, 2019, S. 7). In der Literatur werden die Schutzfaktoren noch als risikomildernde Faktoren oder als Ressourcen genannt und als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung verhindern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen. Diese Faktoren wirken protektiv und entwicklungsfördernd (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 28). Die Schutzfaktoren einer Person werden in personale und soziale Ressourcen unterteilt. Eine übersichtliche Zusammenfassung der zentralen Schutzfaktoren nach Wustmann (2015) wurde in Kapitel 2.1.3.1 (s. Tabelle 2) gezeigt. Empirisch konnten eine Reihe von protektiven Faktoren identifiziert werden, welche allgemein zu einer gesunden psychischen Entwicklung beitragen und welche als zehn «life skills» von der Weltgesundheitsorganisation⁵ (1994) als Lebenskompetenzen definiert wurden. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2019) geben folgende Zusammenfassung protektiver Faktoren:

- Positives Selbstkonzept
- Kommunikationsfähigkeiten
- Kooperationsfähigkeiten
- Internale Kontrollüberzeugungen
- Optimistische Lebenseinstellung
- Planungskompetenz und Zielorientierung
- Problemlösefähigkeiten
- Empathie
- Aktive Bewältigungsstrategien
- Selbstwirksamkeit
- Kreativität
- Selbstwirksamkeitsfähigkeiten
- Talente und Hobbys
- Leistungsbereitschaft (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 42f.)

⁵ Die WHO (World Health Organization) empfiehlt, die Lebenskompetenzen als Grundlage für Präventions- und Interventionsprogramme zu nehmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 41).

2.2 Resilienzfaktoren – personale Ressourcen

Resilienzfaktoren sind «Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt; diese Faktoren haben bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle» (Wustmann Seiler, 2018, S. 46).

Aus pädagogischer Sicht können Resilienzfaktoren als Kompetenzen der Schüler angesehen werden, welche ihnen helfen, Probleme zu lösen und schwierige Situationen in der Schule zu bewältigen. In der zeitgenössischen Literatur gibt es zahlreiche Definitionen von Kompetenzen. Der Lehrplan 21 knüpft an die Definition des Psychologen Franz E. Weinert an. Dieser versteht unter Kompetenzen «Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert, 2001, S. 27).

Deren Definition zeichnet sich vor allem durch vier Merkmale aus:

- a) Kompetenzen sind funktional definiert, d.h., Indikator einer Kompetenz ist die Bewältigung bestimmter Anforderungen.
- b) Der Begriff «Kompetenz» wird für kognitive Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. reserviert. Motivationale Orientierungen werden getrennt davon erfasst.
- c) Kompetenzen sind prinzipiell bereichsspezifisch, d.h. auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen.
- d) Kompetenzen sind gleichwohl als – begrenzt – verallgemeinerbar gedacht, d.h. als Dispositionen. Die Zuschreibung einer Kompetenz geht über die Feststellung einzelner konkreter Leistungen hinaus (Klieme u. a., 2001, S. 182).

Die Schüler*innen sollen Wissen und anwendbare Fertigkeiten erwerben und sich sowohl soziale, personale wie methodische Kompetenzen aneignen, um das Leben erfolgreich zu bewältigen.

Die Resilienzfaktoren gehören neben den kinderbezogenen Faktoren zu den personalen Ressourcen. Im Gegensatz zu den kinderbezogenen Faktoren sind sie nicht angeboren und lassen sich fördern.

In den verschiedenen Resilienzstudien (z.B. Kauai-Studie) konnten mehrere personale Ressourcen identifiziert werden, die eine protektive Wirkung haben. Auf personaler Ebene ergeben sich sechs Faktoren, die in einem engen Zusammenhang stehen und als Grundlage für eine gezielte Förderung repräsentativ sind.

In Abb. 1 werden die sechs relevanten Resilienzfaktoren von Fröhlich-Gildhoff und Rönnauböse (2019) dargestellt. Im Einzelnen führen die folgenden Faktoren je nach Ausprägungsstand zu unterschiedlicher Bewältigung von Problemen und entsprechender Konfliktlösung: Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, adaptive Bewältigungskompetenzen und Problemlösen bilden ein komplexes Konstrukt bzw. Resilienz für die Bewältigung aktueller Entwicklungsaufgaben (s. Abb. 1).

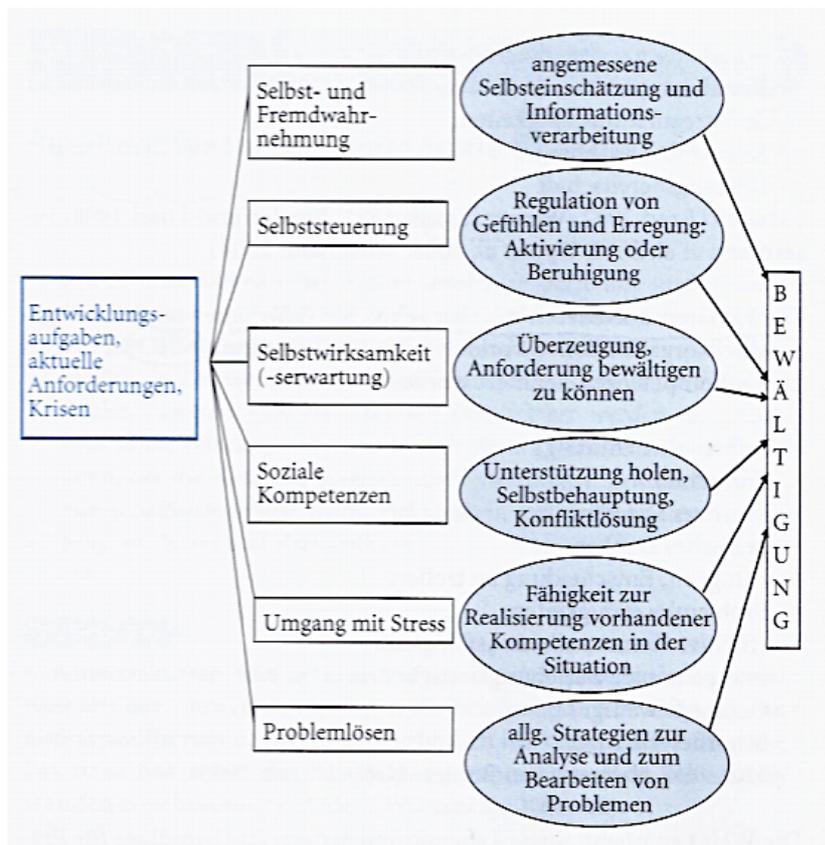


Abb. 1 Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnauböse, 2019, S. 43)

2.2.1 Selbst- und Fremdwahrnehmung

Die Selbstwahrnehmung ist die Fähigkeit, sich selbst anzunehmen, eigene Stärken, Schwächen, Gefühle und Bedürfnissen zu kennen und zu akzeptieren. Es handelt sich um die Bewertung und die Reflexion der eigenen Person, des Selbst (Selbstwahrnehmung), aber gleichzeitig auch um die angemessene Wahrnehmung anderer Personen (Fremdwahrnehmung).

Der Bereich der Selbstwahrnehmung setzt sich aus drei Dimensionen zusammen:

- Selbstkonzept
- Selbstwahrnehmung im engeren Sinne
- Selbstreflexivität

In der Schutzfaktorenforschung (Bengel et al., 2009; Ratke-Yarrow & Brown, 1993; zit. n. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 43) konnte bestätigt werden, dass ein hoher Selbstwert eine schützende Wirkung zeigt. Ein niedriger Selbstwert stellt einen Risikofaktor dar.

Die Förderung der Selbstwahrnehmung sollte bei Kindern zunächst ihrer Sensibilität für den eigenen Körper und die eigenen Gefühle stärken. Durch die Unterstützung von Erwachsenen lernen Kinder die Wahrnehmungen sprachlich auszudrücken, sich selbst zu reflektieren und in Bezug zu anderen zu setzen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 45).

2.2.2 Selbstwirksamkeit und -erwartung

Die Selbstwirksamkeit des Kindes beginnt mit der Auseinandersetzung des Erziehers mit dem Bewusstmachen der Stärken und Kompetenzen des Kindes. Die Kompetenz der Selbstwirksamkeit hat unter den personalen Ressourcen einen besonderen Stellenwert, da durch sie die Ausprägung anderer Schutzfaktoren stark beeinflusst wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 46). Ob wir uns selbstwirksam fühlen, hängt von bisherigen Erfahrungen ab und fängt schon im Säuglings- und Kleinkindalter an. Wenn wir eine hohe Selbstwirksamkeit entwickelt haben, fühlen wir uns Anforderungen gewachsen und sind überzeugt, Herausforderungen meistern zu können. Misserfolge werden als Lernerfahrung angesehen und als Modell dafür genutzt, wie man es beim nächsten Mal anders machen kann (vgl. Kriebs, 2019, S. 24).

Um den Kindern die Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen, müssen Kinder die Erfahrungen machen dürfen und altersgerechte Verantwortlichkeiten übernehmen. Der Alltag in der Schule bietet dazu viel Gelegenheit und die Lehrpersonen sollten die Kinder darin unterstützen und ermutigen, auch bei Schwierigkeiten weiterzumachen. «Die Partizipation ermöglicht dem Kind das Gefühl der echten Teilhabe am Alltagsgeschehen. Das Dasein bekommt einen Sinn und hat eine positive Auswirkung» (Sandhop, 2014, S. 11).

2.2.3 Selbststeuerung und -regulation

Die Begriffe Selbststeuerung und Selbstregulation werden auch synonym verwendet. Während Selbstregulation (Ich-Kontrolle) die Selbstdisziplin impliziert, konzentriert sich Selbstregulation eher auf die Fähigkeit einer flexiblen Anpassung (Ich-Flexibilität) an belastende Lebenssituationen (vgl. Opp, 2020, S. 41). In der Kauai-Studie von Werner und Smith zeigte sich, dass sich resiliente Kinder schon im Säuglingsalter sehr schnell beruhigen konnten, kaum Schlafprobleme hatten und anpassungsfähig an neue Situationen waren (Wustmann Seiler, 2018, S. 96).

Für eine erfolgreiche Förderung der Selbstregulationsfähigkeiten ist es wichtig, im sozialen Umfeld ein positives emotionales Klima zu schaffen und mit Kindern offene Gespräche über Gefühle zu führen (die Gefühle müssen angesprochen werden).

2.2.4 Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenzen (engl. Social competencies; lat. Competere: zu etwas fähig sein, wett-eifern) bilden einen Komplex von Fähigkeiten, die dazu dienen, dem Individuum die Möglichkeit zu geben, in Kommunikations- und Interaktionssituationen entsprechend den Bedürfnissen der Beteiligten die Realitätskontrolle zu übernehmen. Sie werden bestimmt durch die Eigenschaften der Handlungsregulation, die spezifischen Anforderungen des Tätigkeitsbereichs, die möglichen Ergebnisse des Sozialverhaltens in der Situation und die Entscheidungswahrscheinlichkeit für das Verhalten. Soziale Kompetenz ist ein komplexes Konstrukt, das aus spezifischeren Fähigkeiten besteht. Wichtig zu wissen ist, dass diese erlernt werden können, d.h., dass soziale Kompetenzen möglich und notwendig sind, um sich zu entwickeln. Es ist wichtig, andere Menschen verstehen zu können und empathisch zu sein. Resiliente Kinder sind gerne mit anderen Kindern zusammen, haben die Fähigkeit, ihre eigenen Ziele und Prioritäten an den Zielen und Anforderungen der Gruppe auszurichten und ihre Gefühlszustände selbstständig zu kontrollieren.

2.2.5 Bewältigungskompetenzen bei Stress:

Stress ist ein Teil unseres täglichen Lebens und kann nicht vermieden werden. Statt mit den negativen Auswirkungen von Stress umzugehen, sollte der Schwerpunkt unseres Handelns auf den positiven, stimulierenden Effekten liegen. Anstatt Situationen negativ zu bewerten und in ihnen zu bleiben (was die Gesundheit beeinträchtigt), sollten wir nach Möglichkeiten suchen, die uns nicht aufregen und die nicht im Widerspruch zu unseren Zielen stehen (Foro, 2015, S. 11). Besonders in anspruchsvollen und schwierigen Situationen in der Schule ermöglichen Bewältigungskompetenzen es den Kindern, bewusst und nachdenklich zu handeln. Nach heutiger Ansicht ist die aktive Rolle des Individuums von grosser Bedeutung, d.h. wie ein Kind die schwierigen Situationen selbst wahrnimmt, bewertet und mit ihnen umgehen kann. Es ist wichtig, zwischen Stresssituationen und der Reaktion auf Stresssituationen zu unterscheiden, die sich zwischen Personen unterscheiden. Wenn die Einschätzung der Situation positiv ist, sind die Auswirkungen von Stress eine Herausforderung und ein Vergnügen (Eustress⁶).

Resiliente Kinder haben gelernt, wie sie sich Hilfe holen können, sie kennen Bewältigungsstrategien und können die Situationen reflektieren und bewerten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnauböse, 2019, S. 47).

⁶ Mehr zum Thema «Stress» in meiner Doktorarbeit (Foro, 2015), Kapitel 2.2.3 Beurteilung der Situation: «Eustress oder Distress?», S. 12.

2.2.6 Problemlösefähigkeit

Probleme und schwierige Aufgaben gehören zum Alltag, dazu wird Problemlösungskompetenz zu einem immer wichtigeren Schutzfaktor. Die erfolgreichen Problemlösungen führen zur Weiterentwicklung allgemeiner kognitiver und «wissensunabhängiger Kompetenzen». Dabei darf das Kind weder unter- noch überfordert sein. Das Problem muss für das Kind aktuell und interessant sein und die Lösung muss erreichbar sein (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 55). Die Kinder haben Vorstellungen und Erfahrungen, wie sie auftretende Probleme lösen können. Sie sind in der Lage verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, um aus einer schwierigen Situation herauszukommen.

Risiko- und Schutzfaktoren sind beteiligt am Prozess der Bewältigung und wirken zusammen. Das Rahmenmodell der Resilienz von Wustmann (s. Abb. 2) beschreibt die dynamischen Prozesse zwischen Merkmalen der Person mit ihren personalen Ressourcen, ihrer Lebensumwelt mit Risiko- und Schutzfaktoren und dem Entwicklungsergebnis. Aus dem Zusammenspiel zwischen Stressor, Person und Umwelt ergeben sich eine Anpassung und eine Bewältigung der stresslösenden Situation oder eine Nichtbewältigung mit einem negativen Entwicklungsergebnis (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2012).

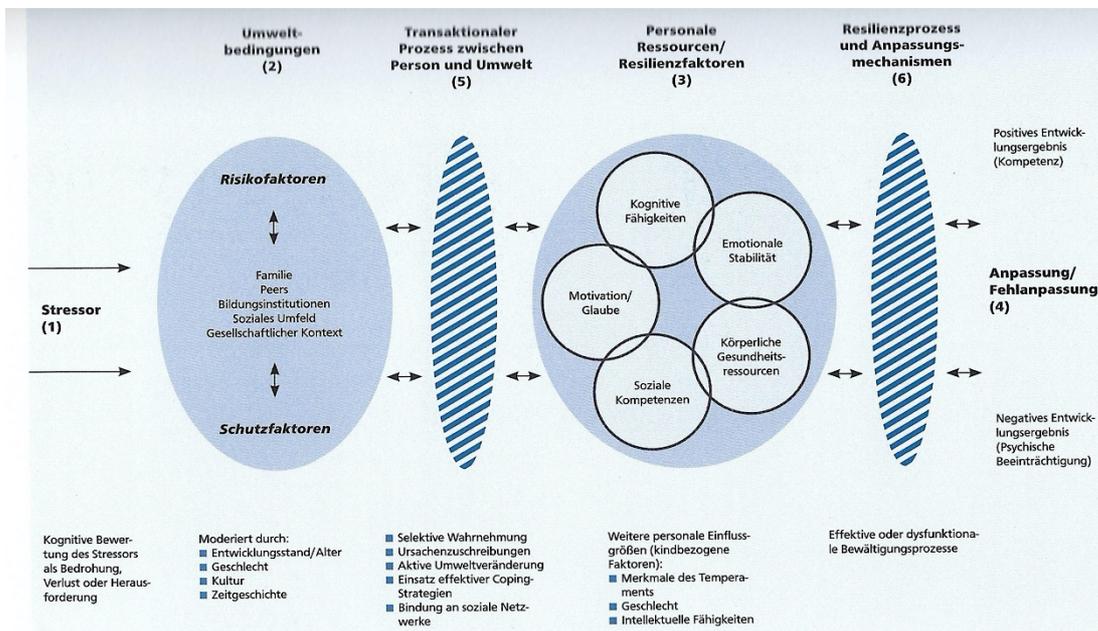


Abb. 2 Rahmenmodell von Resilienz (Wustmann Seiler, 2018, S. 65, modifiziert nach Kumpfer, 1999, S. 185)

2.3 Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen

2.3.1 Begriffsklärung

2.3.1.1 Das Bedürfnis

In der Literatur finden sich zahlreiche Definitionen des Begriffs, die je nach Disziplin auf seine semantische Breite hinweisen. Bis vor kurzem fand der Begriff «Bedürfnis» in der Pädagogik kaum Beachtung und wird fast synonym mit Wörtern wie Wunsch, Interesse, Bedarf oder Begehren verwendet.

Anhand einer empirischen Studie von Jutta Mägdefrau (2006) an sechzig Hauptschulen wurde nach Konsequenzen der Bedürfnisforschung für die pädagogische Arbeit an Hauptschulen gefragt. Sie wies nach, dass Bedürfnis als pädagogischer Fachbegriff vielfältige Möglichkeiten bietet, um unterrichtliche Interaktionen zu analysieren, Schülerinnen und Schüler zu verstehen und Unterricht so zu planen, dass er sich an Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen orientiert. Mägdefrau (2006) unterscheidet elf Bereiche, in denen Bedürfnisverwirklichung stattfindet: Leben und Lernen in der Schule, familiäre Harmonie und Geborgenheit, Kompetenz, Materielles, Musse und Genuss, Tugend, Leistung, Peergroup, Sozialität und Aktivität, Liebe und Freundschaft sowie Sicherheit vor Gewalt (Mägdefrau, 2006, S. 226).

Da sich pädagogisches Handeln an den kindlichen Bedürfnissen orientiert, spielt der Begriff «Bedürfnis» in der Pädagogik eine wesentliche Rolle. Schmitz (2018) betont, dass es anstelle einer Kompetenzerfassung zuerst eine Analyse und Erfassung der Bedürfnisse der Kinder braucht, die «fachlich fundiert durchgeführt wird und allen Beteiligten (Schulischen Heilpädagog*innen, Lehrkräften, Eltern usw.) als Bezugsrahmen dient für eine kompetenz- und ressourcenorientierte Förderung (vgl. Schmitz, 2018, S. 18).

2.3.1.2 Besondere Bedürfnisse bzw. pädagogische Bedürfnisse

Die Kinder sind in vielerlei Hinsicht verschieden und alle haben unterschiedliche Bedürfnisse. Jedoch sind Bedürfnisse Bildungsergebnisse und «nicht identisch mit den objektiven Erfordernissen des Körpers oder der Umwelt» (Krech & Crutchfield, 1971, S. 204). Daraus ergibt sich die Frage, wie Menschen Bedürfnisse ausbilden und welche Konsequenzen daraus für pädagogisches Handeln und Denken zu ziehen sind. «Es geht um das, was für die Erziehung und ihre Aufgabe im eigentlichen massgebend ist, was sie speziell begründet und legitimiert. Dies lässt sich vom Kinde her gesehen unter dem Begriff der Erziehungsbedürfnisse treffender fassen. ... Liegt eine spezifische Störung oder Erschwerung vor, so ergeben sich spezielle Erziehungserfordernisse» (Speck, 1998, S. 271).

Der Begriff «besondere Bedürfnisse» leitet sich aus dem Englischen («special needs») ab und wird verwendet, um Kinder (Personen) zu beschreiben, die Hilfe bei Behinderungen benötigen,

die medizinisch, geistig oder psychologisch sein können (z.B. Autismus, Down-Syndrom, Dyslexie, Blindheit, ADHS usw.). In der Schweiz beziehen sich besondere Bedürfnisse normalerweise auf besondere Bedürfnisse im Bildungskontext. Dies wird auch als sonderpädagogischer Bedarf oder integrative Förderung (IF) bezeichnet. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich teilt die Auffälligkeiten in fünf Gruppen ein:

- Körperliche und geistige Beeinträchtigungen
- Gesundheitliche Beeinträchtigung
- Entwicklungsverzögerungen
- Verhaltensauffälligkeiten
- Stark belastete oder problembehaftete Familien(not)situation.

2.3.1.3 Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen

Der Fachbegriff «Kinder mit besonderen Bedürfnissen» hat sich im deutschen Sprachraum erst in den 1980er Jahren eingebürgert. Er stellt eine gelungene Eindeutschung der englischen Bezeichnung «special needs children» dar. Mit dieser Bezeichnung wird das Augenmerk auf die besonderen Bedürfnisformen gerichtet, mittels deren Kinder verschiedenen Gruppen zugeordnet werden können, denen jeweils eine spezielle Form der pädagogischen Förderung und/oder der psychologischen Therapie zugeteilt werden sollte (Kasten, 2015, S. 202).

Nach dieser Gruppierung betrachtet Kasten (2015) besondere Bedürfnisse als soziale, schulische Beeinträchtigungen, körperliche und geistige Einschränkungen.

2.3.1.4 Integrative Förderung (IF)

Eine zentrale Zielsetzung der Volksschule des Kantons Zürich besteht darin, dass alle Kinder und Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten möglichst gemeinsam in der Regelklasse unterrichtet werden. Dabei spielt die integrative Förderung (IF) eine wichtige Rolle.

Die IF ist ein sonderpädagogisches Angebot, das auf allen Schulstufen verpflichtend angeboten werden muss. Sie unterstützt die Lehrpersonen, wenn besondere pädagogische Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern eine den Unterricht in der Regelklasse ergänzende integrative Förderung erfordern. Mit der integrativen Förderung orientiert sich die Schule an den individuellen Lernbedürfnissen der Schüler*innen.

Vom Angebot der integrativen Förderung können Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im Bereich des Lernens, im Umgang mit Anforderungen oder mit Menschen profitieren. Besondere pädagogische Bedürfnisse können im Zusammenhang mit spezifischen Schwächen, schwierigem Verhalten, aber auch mit Stärken und Begabungen stehen.

2.3.1.5 Schulische Standortgespräche

Besondere pädagogische Bedürfnisse werden in einem schulischen Standortgespräch (SSG) und/oder einer schulpsychologischen Abklärung (SPD) festgestellt. Das Konzept des schulischen Standortgesprächs (SSG) basiert auf der ICF (international anerkannten Klassifikationssystem), welches im Kanton Zürich ein obligatorisches Klassifikationssystem ist (s. Abb. 3). Schüler*innen erhielten bestimmte Unterstützungsmassnahmen. In dieser Arbeit werden folgende Massnahmen berücksichtigt:

- Integrative Förderung (IF):
 - punktuelle Förderung
 - integrative Förderung mit Förderplanung
 - integrative Förderung mit individuellem Lernziel
 - integrative Sonderschulung in der Regelklasse (ISR)
 - integrative Förderung mit dem Nachteilsausgleich
- DaZ – Deutsch als zweite Sprache
- Logotherapie
- Psychomotoriktherapie
- Abklärung des schulpsychologischen Dienstes (SPD)
- Aufgabenhilfe
- SSA (Schulsozialarbeit)
- Begabtenförderung
- Externe Abklärung / externe Therapien

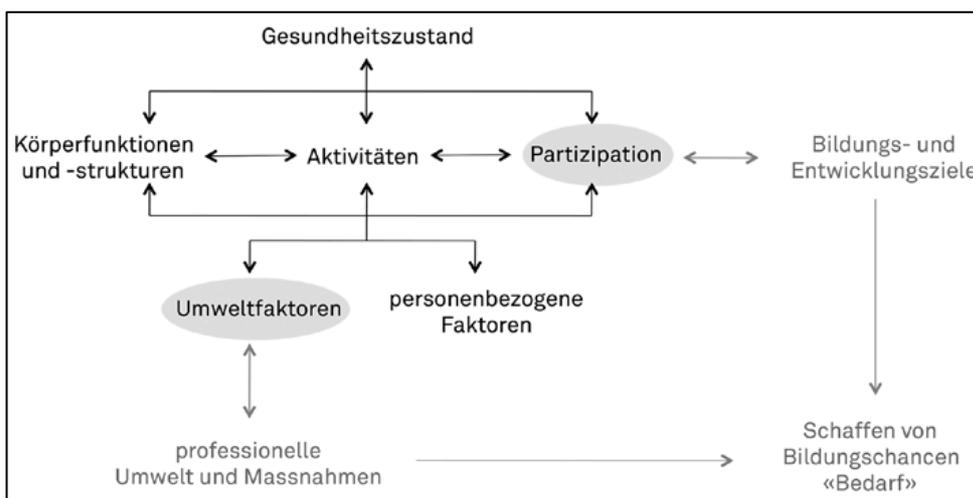


Abb. 3 Erweitertes ICF-Modell als konzeptuelle Grundlage für das SAV⁷

⁷ SAV ist ein standardisiertes Abklärungsverfahren, das im Auftrag der kantonalen Erziehungsdirektoren entwickelt wurde.

3 Methoden

Das folgende Kapitel beschreibt das detaillierte Vorgehen, den Untersuchungsaufbau und die Hintergründe zu statistischen Auswertungsmethoden, um diese Fragen zu klären.

3.1 Hypothese

Der Forschungsanlass dieser Arbeit betrifft die Resilienz von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Es soll die konkrete Frage geklärt werden, ob sich Kinder, denen auf der Grundlage des schulischen Standortgesprächs und einer Abklärung des Schulpsychologischen Dienstes Massnahmen für besondere pädagogische Bedürfnisse gewährt wurden, von Kindern ohne besondere Bedürfnisse bezüglich Resilienz nicht unterscheiden.

Hypothese: «Es gibt keine Unterschiede zwischen Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und Kindern ohne besondere pädagogische Bedürfnisse bezüglich Resilienz.»

3.2 Operationalisierung

In dieser Untersuchung werden verschiedene Begriffe benutzt, die im Folgenden als messbare Variablen beschrieben bzw. operationalisiert werden: besondere Bedürfnisse sowie sechs Resilienzfaktoren (Kompetenzen) eingeteilt in sechs Skalen (A bis F) (s. Anhang 3).

3.2.1 Begriffe der Hypothese

3.2.1.1 Besondere pädagogische Bedürfnisse

Siehe Theorieteil Kapitel 2.3

3.2.1.2 Resilienzfaktoren

Die Resilienzskala hat 28 Items, die als direkte Aussagesätze (z.B. «Ich lache oft») formuliert sind. Die Skala ist in Anhang 1 zu finden.

Die Aussagen der Kinder werden pro Item in Zahlenwerte übertragen:

- ganz wenig / stimmt gar nicht = 1
- ein bisschen / stimmt kaum = 2
- ziemlich / stimmt ziemlich = 3
- viel / stimmt ganz genau = 4
- keine Antwort = 0

Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff extrahierten aus den Studien zu Resilienz- und Schutzfaktoren sechs zentrale Faktoren auf personaler Ebene, die Grundlage für eine gesunde seelische Entwicklung sind. Die sechs Skalen A bis F mit den einzelnen Fragen (Items) sollen das Merkmal «Resilienz bei Kindern in der Grundstufe» erfassen (Fragebogen s. Anhang 1):

- A) **Selbst- und Fremdwahrnehmung** (RS01 + RS02 + RS03 + RS04)
- B) **Selbststeuerung** (RS09 + RS10 + RS11 + RS12)
- C) **Selbstwirksamkeit und -erwartung** (RS05 + RS06 + RS07 + RS08)
- D) **Soziale Kompetenzen** (RS13 + RS14 + RS15 + RS16 + RS17 + RS19 + RS20)
- E) **Umgang mit Stress bzw. adaptive Bewältigungsfähigkeit** (RS21 + RS23 + RS24 + RS27)
- F) **Problemlösen** (RS18 + RS22 + RS25 + RS26 + RS28)

3.3 Untersuchungsaufbau

3.3.1 Erläuterung des Untersuchungsaufbaus

Im Folgenden wird der Untersuchungsaufbau vorgestellt. Der Ablauf der Untersuchung sah folgendermassen aus:

- 1) Ein Schreiben an die Schulleitung zur Genehmigung der Forschung an den Schulen Steiacher A und B (Zürich).
- 2) Benachrichtigung (per E-Mail) an alle Kolleg*innen der 1. bis 3. Klasse, dass eine Forschung zum Zwecke einer Masterarbeit an der Schule durchgeführt wird.
- 3) Zustimmung der Eltern (Einwilligungsbrief) für alle an der Forschung teilnehmenden Schüler*innen.
- 4) Mit jeder Klassen- oder Team-Teaching-Lehrperson eine bestimmte Zeit (je nach Lehrplan) für die Durchführung des Fragebogens mit einer Gruppe oder mit einzelnen Schüler*innen vereinbaren.
- 5) Begrüssung der Schüler*innen und Erklärung des Befragungszweckes.
- 6) Die Schüler*innen erhielten stufenweise zusätzliche visuelle und sprachliche Informationen. Die Skalensymbole wurden auf grosse Plakate gezeichnet und mündlich erklärt.
- 7) Bei der Anwendung der Resilienzskala-GS werden bei den Erst- und Zweitklässlern vier Kartenstapel mit Symbolen zur Veranschaulichung der Antwortkategorien (stimmt gar nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau) eingesetzt, die jeweils für eine Kategorie stehen (kleiner und grosser Kreis in Rot und Grün; s. Anhang 2).
- 8) Die Antwortmöglichkeiten für die 3. und 4. Klassen werden mit farbigen Kreisen dargestellt und haben ebenfalls das vierstufige Format; analog dem Vorgehen beim SKF (Engel, 2015, zit. n. Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 58). Bei Erstklässlern wird die Befragung anhand des Bogens in «Zweier-Interviews» durchgeführt (ein/e Testleiter*in liest

die Fragen vor, zwei Kinder bearbeiten den Bogen parallel); bei Zweit-, Dritt- und Viertklässlern wird der Fragebogen mit der gesamten Klasse bearbeitet.

- 9) Zu Beginn der Befragung werden die verschiedenfarbigen und unterschiedlich grossen Kreise vorgestellt. Diese werden auf den Tisch gelegt und den Kindern wird die Möglichkeit geboten, sie nach ihrer Grösse und Farbe zu ordnen: stimmt gar nicht = grosser roter Kreis, stimmt kaum = kleiner roter Kreis, stimmt ziemlich = kleiner grüner Kreis, stimmt genau = grosser grüner Kreis.
- 10) In einem weiteren Schritt wird mittels spielerischer Testfragen ausprobiert, ob die Kinder die Kleiner-Grösser-Relation und die Farbabstufungen sicher erfassen können. Dazu sollten sich die Kinder zu einer Testfrage (z.B. «Ich esse gerne Schokolade») zuerst grundsätzlich zustimmend (grün) oder ablehnend (rot) äussern. Danach erfolgt die weitere Differenzierung der Antwort anhand der Grösse der Kreise – auf diese Weise ergibt sich das vierstufige Antwortformat.

3.3.2 Aufteilung der Stichprobe

Die Schule Steiacher umfasst 6 Kindergärten und 18 Klassen mit über 450 Kindern. Die Versuchspersonen sind Schüler*innen der 1. bis 3. Klasse (Unterstufe), ausser zwei Aufnahme-klassen (Asyl-Klassen) (insgesamt 12 Schüler*innen), verteilt auf neun Klassen, was insgesamt 187 Schüler*innen sind. Nur Schüler*innen mit einer Einwilligung der Eltern durften an der Umfrage teilnehmen.

3.3.3 Zusätzliche Informationen während der Befragung

Während der Untersuchung wurden den Versuchspersonen – vor allem in der 1. Klasse – zusätzliche sprachliche Informationen (durch die Autorin) zur Verfügung gestellt. Ziel dieser Zusatzinformationen war, das eindeutige Fragenverständnis sicherzustellen, um die Reliabilität des Antwortverhaltens zu erhöhen.

3.4 Kontrolle verschiedener Effekte

Der Untersuchungsablauf ist relativ komplex und verschiedene Effekte konnten die Ergebnisse beeinflussen bzw. verzerren. Nachfolgend werden die verschiedenen potenziellen, negativen Einflussfaktoren sowie deren Kontrolle beschrieben. Um diese Effekte kontrollieren zu können, wurden für jeden der nachfolgend erklärten Einflussfaktoren – zusätzlich zu den eigentlichen Fragen – sogenannte Kontrollvariablen erhoben.

3.4.1 Spracherwerbkompetenz

Damit die Kinder teilnehmen konnten, mussten sie im Bereich Sprache gewisse Kompetenzen vorweisen, insbesondere mussten sie die Aufgabenstellung, die Ergänzungen der Lehrpersonen sowie die eigentlichen Fragen sprachlich verstehen können. Aus diesem Grund wurden zwei Asyl-Klassen nicht berücksichtigt. Für zwei arabisch sprechende Schüler*innen (ein Junge in der ersten Klasse und ein Mädchen in der dritten Klasse) war ein Übersetzer dabei.

3.4.2 Zeitpunkt und Konzentration

Da die Befragungen in einer speziellen Situation (Covid-19) durchgeführt wurden und die Schüler nicht jeden Tag zur Schule kamen, wurden die Fragebogen über einen grösseren Zeitraum (ca. drei Wochen) erhoben. Zudem stand die Frage im Raum, ob der Zeitpunkt (Vormittag oder Nachmittag) einen Einfluss auf das Antwortverhalten hatte.

3.4.3 Allgemeines Wissen

Es war möglich, dass gewisse Schüler der 1. und 2. Klasse weniger entwickelte Kompetenzen auf dem Gebiet des allgemeinen Wissens besaßen und daher einige Aussagen weniger gut verstanden als Schüler in der 3. und 4. Klasse, die bereits auf diese Terminologie gestossen waren. Schüler*innen der 2. und 3. Klasse haben normalerweise bessere Sprachkompetenzen, vor allem im Leseverständnis, dem Spracherwerb sowie dem Wortschatz.

3.4.4 Kulturraum

Die Primarschule Steiacher wird von Kindern aus über dreissig Nationen besucht. Obwohl die meisten Kinder in der Schweiz geboren wurden, besitzen viele einen Migrations- und kulturellen Hintergrund. Da für diese Kontrollvariable in erster Linie das deutsche Sprachverständnis eine Rolle spielte, wurde diese Kontrollvariable mit lediglich vier Ausprägungen operationalisiert: unbekannt, Schweiz, Deutschland sowie Rest (anderer Kulturraum).

3.5 Beschreibung der Items

Bei der Entwicklung der Resilienzskala für Kinder im Grundschulalter (RS-GS) formulierte Fröhlich-Gildhoff die 28 Items zuerst als Fragesätze, änderte diese später aber in direkte Aussagesätze wie zum Beispiel «Ich lache oft». Er ging davon aus, dass die Kinder im Grundschulalter sich besser mit direkten Aussagen identifizieren können. In verschiedenen Pretests konnte die Autorin die Annahme verifizieren, dass die Kinder Aussagesätze besser verstehen konnten als Fragesätze.

Die Items sowie die Item-Schwierigkeiten werden in Anhang 11 beschrieben.

Der Fragebogen von Fröhlich-Gildhoff zur Beurteilung des Konstruktes Resilienz wurde bereits in verschiedenen Studien der Hochschule Freiburg eingesetzt und validiert. Fröhlich-Gildhoff entwickelte zwei verschiedene Skalen (Fragebogen). Einen für Kinder in der Grundschule (RS-GS) sowie einen für Kindergartenkinder (drei bis sechs Jahre, RSKita). Beide wurden von ihm

testtheoretisch überprüft. Letztere Skala (RSKita) wurde für diese Arbeit benutzt. Die testtheoretische Güte für die Variante RSKita wird von den Autoren als zufriedenstellend eingestuft. Auf den Bedarf nach weiterer Absicherung, insbesondere der Validierung zur Erstellung von Normwerten, wurde explizit hingewiesen.

Auch in dieser Erhebung konnten vergleichbare testtheoretische Gütekriterien ausgewiesen werden, auf die weiter unten eingegangen wird (Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 60f.).

Der Fragebogen RSKita enthält insgesamt 28 Items, welche als Aussagen – und nicht als Fragen – formuliert sind. Die Items werden auf einer vierstufigen Likert-Skala («Stimmt gar nicht», «Stimmt kaum», «Stimmt ziemlich», «Stimmt genau» sowie «Keine Antwort») eingeschätzt.

Anmerkung: Item RS03, RS04 und RS14 sind negativ gepolt und wurden für die Auswertungen (positiv) umkodiert.

Die 28 Items (Fragen) sowie die sechs Faktoren (die sechs Skalen A bis F) operationalisieren den Resilienzkonzept und sind handlungsleitend für die Entwicklung von erfolgreich umgesetzten Förderprogrammen in Kindertageseinrichtungen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2012; Rönnau et al., 2008; Rönnau-Böse, 2013) und Grundschulen (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, zit. n. Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 52).

3.6 Statistische Methoden

Um den Ergebnisteil prägnant zu gestalten, werden in diesem Abschnitt die verwendeten statistischen Methoden kurz eingeführt und erläutert.

3.6.1 Normalverteilung der Skalen und Subskalen

Methode: Kolmogorov-Smirnov-Test

3.6.2 Nichtparametrische Subskalen A–F

Bei den Subskalen A–F handelte es sich um ordinalskalierte Daten, welche mit nichtparametrischen Paarvergleichen nach Wilcoxon untersucht werden.

3.6.3 Nicht normalverteilte Skalen

Im differenziellen Teil der Analyse der Ergebnisse werden parametrische Tests verwendet, da die Variablen vom Ordinaltyp sind und die erstellten Skalen keine Normalverteilung gemäss dem Kolmogorov-Smirnov-Test aufweisen. Zudem wurde die nichtparametrische Version der Varianzanalyse (ANOVA) Mann-Whitney-U-Test und Kruskal-Wallis-Test verwendet.

3.6.4 Skalenqualität

Für die interne Konsistenz einzelner Skalen wurde eine Faktoranalyse verwendet, um die Dimensionalität zu überprüfen – unabhängig davon, ob die Variablen eine oder mehrere latente Dimensionen bildeten.

3.6.5 Interne Konsistenz der Skalen (Cronbach-Alpha)

Um die interne Konsistenz der Skalen zu überprüfen, wird ein Cronbach-Alpha-Koeffizient verwendet. Einige der sozialwissenschaftlichen Praktiken weisen darauf hin, dass ein Indikator wie folgt bewertet werden kann:

- unter 0,5 = nicht zufriedenstellend
- zwischen 0,5 und 0,7 = zufriedenstellend
- über 0,7 = gut

In der Regel ist 0,8 oder 0,9 ein aussergewöhnliches Instrument mit hoher Zuverlässigkeit. Zu beachten ist: Je kleiner die Anzahl der Variablen ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass auch der Koeffizient niedrig ist. Mit zunehmender Anzahl der Variablen (insbesondere 10, 20 oder mehr) nimmt die Zuverlässigkeit erheblich zu. Dies bedeutet, dass für die Hauptskala genügend Variablen (28) vorhanden sind, nicht aber für die Subskalen (4–6).

4 Ergebnisse

Um die Fragestellungen dieser Arbeit zu beantworten, sollen die Daten von der Erhebung mit 122 Schüler*innen nun mit statistischen Methoden analysiert werden. Die Überprüfungen orientieren sich an folgender Struktur:

- Datenqualität und Objektivität
- Störfaktoren (intervenierende Variablen)
- Hypothesen:
 - Es gibt keine Unterschiede zwischen den Kindern.
 - Es gibt Unterschiede in den Subskalen.
- Interessante Detailergebnisse

4.1 Datenqualität und Objektivität

In der quantitativen Forschung impliziert Objektivität die Unabhängigkeit der Ergebnisse von möglichen irrelevanten Einflüssen. Im Methodenteil (Kapitel 3) wurde das genaue Vorgehen beschrieben.

4.1.1 Pretests des Fragebogens

Der Fragebogen wurde im Vorfeld mit fünf Kindern durchgeführt. Die Durchführung erfolgte durch eine schulinterne Lehrperson. Die Autorin dieser Arbeit kontrollierte die schriftlichen Anweisungen mit der eigentlichen Durchführung und bestätigte, dass eine hohe Durchführungsobjektivität erreicht werden konnte (qualitative Beurteilung).

4.1.2 Datenerhebung

Die Fragebogen wurden von den Kindern selbständig ausgefüllt. Die Lehrpersonen, welche mit der Befragung beauftragt waren, führten regelmässig mit Stichproben (Rundgang durch den Klassenraum) Kontrollen durch, ob die Antworten seriös und korrekt abgegeben wurden.

4.1.3 Datenaufnahme

Die Antworten wurden in einem Excel zusammengetragen und durch zwei unabhängige Personen kontrolliert (Stichproben).

4.1.4 Zusammenfassung

Aufgrund aller durchgeführten Massnahmen zur Erreichung einer hohen Datenqualität und Objektivität wurden die Pretests professionell und vollständig durchgeführt.

4.2 Potenzielle Störfaktoren (intervenierende Variablen)

4.2.1 Erläuterung der potenziellen Störfaktoren

Potenzielle Störfaktoren sind Einflussfaktoren, welche das Ergebnis beeinflussen können. Sie besitzen aber keine inhaltlich begründbare Bedeutung für die zu klärende Hypothese. Deshalb wird hier geprüft, ob ein statistisch überzufälliger Zusammenhang festgestellt werden kann. Die möglichen Einflussfaktoren werden kurz erläutert:

- **Schulhaus:** Die Befragung fand in zwei verschiedenen Schulhäusern statt, welche sich wie folgt unterscheiden: Schulgebäude A ist ein älteres Gebäude und verfügt über viel mehr Klassenzimmer. Die Möglichkeiten zur Durchführung von Tests waren grösser und die Befragung konnte in grösseren Gruppen durchgeführt werden. Schulhaus B ist ein neueres Gebäude mit wenigen Klassenzimmern. Die Befragung wurde in kleinen Gruppen im Lehrerzimmer durchgeführt.
- **Klasse:** Die Kinder befinden sich in drei verschiedenen Klassen. Das Alter bewegt sich innerhalb von drei Jahren. Die unterschiedliche Entwicklung innerhalb der Alterskategorien muss deshalb kontrolliert werden.
- **Geschlecht:** Obwohl es keinen theoretisch begründbaren Grund für Unterschiede bezüglich des Geschlechts gibt, soll dieser Einflussfaktor überprüft werden.
- **Alter:** Der unterschiedliche Entwicklungsstand wird sehr wohl einen Einfluss auf den Entwicklungsstand der Resilienz haben.
- **Kulturraum:** Die Kinder besitzen einen unterschiedlichen Hintergrund, was ihre gesamte Entwicklung betrifft.
- **Befragungszeit:** Die Befragungen werden entweder am Vor- oder am Nachmittag durchgeführt.
- **Gruppengrösse:** Die Befragungen werden in Kleingruppen (<10 Kinder) und in grösseren Gruppen (>10 Kinder) durchgeführt.

4.2.2 Ergebnisse der Einflussfaktoren

4.2.2.1 Hypothese

Hypothese: Die Einflussfaktoren haben keinen Einfluss auf das Antwortverhalten der Kinder bezüglich Resilienz.

4.2.2.2 Statistische Methoden

Bei den verwendeten statistischen Methoden handelt sich um Unterschieds-Dependenz-Analysen. Die abhängige Variable Resilienz ist ordinalskaliert, weshalb Methoden der zentralen

Tendenzen zur Anwendung kommen. Bei zwei Stufen (dichotomes Merkmal) wird der Mann-Whitney-U-Test und bei drei Stufen der Kruskal-Wallis-Test verwendet.

- Mann-Whitney-U-Test: Schulhaus, Geschlecht, Befragungszeit, Gruppengrösse
- Kruskal-Wallis-Test: Alter, Klasse und Kulturraum

Die Stichprobengrösse ist in allen Vergleichen >30 , weshalb jeweils die asymptotische Signifikanz ausgewiesen werden kann. Das Signifikanzniveau wird bei 5 % festgelegt. Das heisst, dass ein signifikanter (überzufälliger) Unterschied angenommen wird, wenn der Wert bei «Exakte Signifikanz (2-seitig)» kleiner 5 % bzw. <0.05 ist.

4.2.2.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse (Tabelle 3) haben die oben erwähnte Hypothese bestätigt und gezeigt, dass sich bei allen Einflussfaktoren die beobachteten Häufigkeiten und die theoretisch erwarteten Häufigkeiten **nicht** signifikant voneinander unterscheiden. Der p-Wert ist grösser als das für diese Arbeit bestimmte Signifikanzniveau von 5 %, was bedeutet, dass die Einflussfaktoren keinen Einfluss auf das Antwortverhalten der Kinder haben. Tabellen und Grafiken der Auswertungen befinden sich in Anhang 4 bis Anhang 10.

Tabelle 3 Übersicht über alle potenziell unerwünschten Einflussgrössen (Störgrössen)

Einflussgrösse	Methode	Signifikanz	Ergebnis
Schulhaus	Mann-Whitney-U-Test	.735	Kein Zusammenhang
Klasse	Mann-Whitney-U-Test	.242	Kein Zusammenhang
Geschlecht	Mann-Whitney-U-Test	.861	Kein Zusammenhang
Alter	Kruskal-Wallis	.441	Kein Zusammenhang
Kulturraum	Kruskal-Wallis	.304	Kein Zusammenhang
Befragungszeit	Mann-Whitney-U-Test	.851	Kein Zusammenhang
Gruppengrösse	Mann-Whitney-U-Test	.471	Kein Zusammenhang

4.3 Überprüfung der Hypothesen

4.3.1 Hauptskala «Resilienz»

4.3.1.1 Auswertung

Die Aussagen der Kinder werden pro Item in Zahlenwerte übertragen:

- ganz wenig / stimmt gar nicht = 1
- ein bisschen / stimmt kaum = 2
- ziemlich / stimmt ziemlich = 3
- viel / stimmt ganz genau = 4
- Keine Antwort = 0

Die Einzelwerte werden aufsummiert und ein Gesamtwert pro Kind gebildet. Die Häufigkeitsverteilung wird in einem Histogramm dargestellt (s. Abb. 4). Die Grafik zeigt, dass die Grösste Teil der Kinder (70%) die Resilienz nicht ausschöpft.

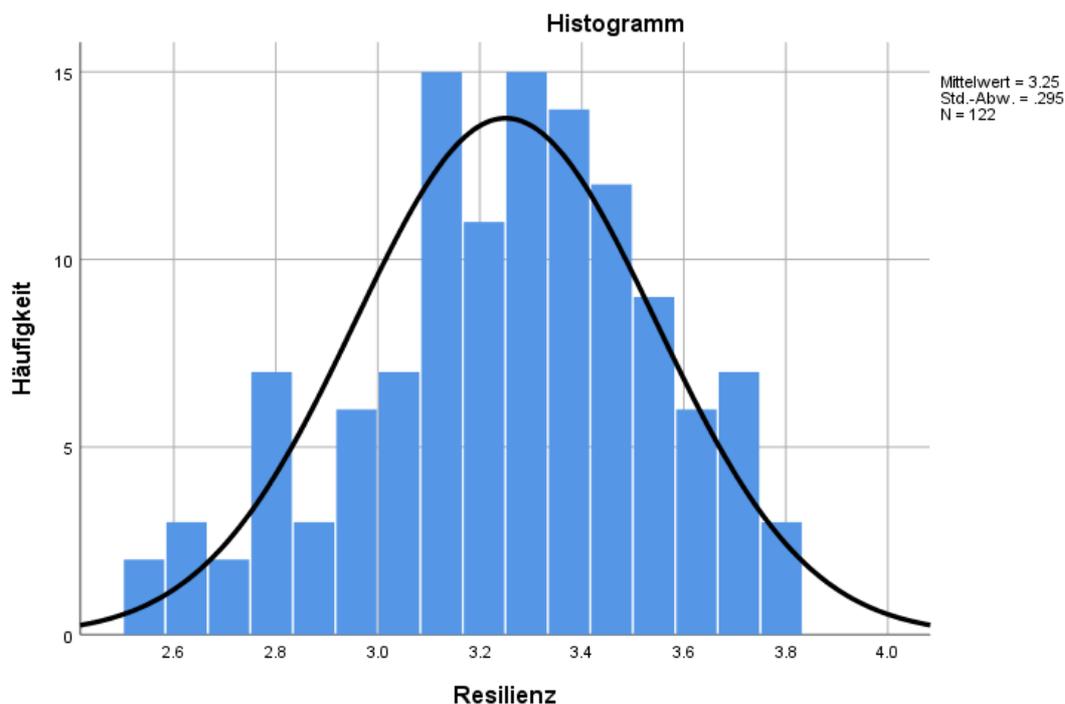


Abb. 4 Häufigkeitsverteilung der Resilienz

In dieser Replikationsstudie ist eine wichtige Frage, wie reliabel die Skala von Fröhlich-Gildhoff (2017) ist. Cronbach Alpha (s. Tabelle 4) ist ein Mass dafür, wie stark Items (Fragen) in einer Beziehung zu einer Skala (einem Konstrukt) stehen. Werte ab 0.7 gelten als akzeptabel. Ein Cronbach Alpha von 0.762 bedeutet, dass die Items (Fragen) der Skala (Fragebogen) in einer Beziehung stehen.

Wie im Methodenteil (Kapitel 3) ausgeführt, wurde die Form der Items von Fragen in Aussagen abgeändert. Die Anzahl der Items sowie die Inhalte wurden indessen in der ursprünglichen Form belassen, um einen Anhaltspunkt zur Beurteilung der Subskalen zu erhalten.

Aus diesem Grund wurde für alle Items die Trennschärfe berechnet und mit der Ursprachen-Skala verglichen. Diese zeigten vergleichbare Werte. Damit kann eine wichtige Frage dieser Arbeit positiv beantwortet werden, dass mit diesem Instrument (Fragebogen) die Resilienz von Kindern auf der Grundstufe erhoben werden kann.

Tabelle 4 Cronbach Alpha der Hauptskala «Resilienz»

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
.762	28

4.3.2 Vergleich der arithmetischen Mittel

Wie aus Abb. 5 vorgeht, gibt es keine Unterschiede in den einzelnen Items zwischen Kindern mit und ohne besondere pädagogische Bedürfnisse zu erkennen. Die Antworten der Kinder auf die Fragen sind in allen Variablen gleichermassen vertreten. Ein Vergleich der arithmetischen Mittelwerte zeigt, dass die Ergebnisse beider Gruppen um dieselben Werte gruppiert sind. Die erzielten Ergebnisse sprechen für eine gute Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sowie für ihre personalen Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, in schwierigen Situationen zurechtzukommen.

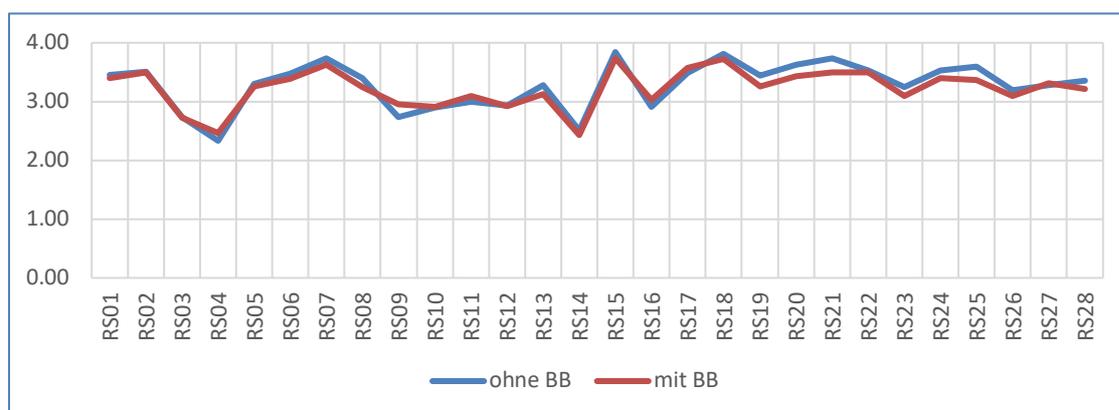


Abb. 5 Mittelwerte der Kinder mit und ohne besondere pädagogische Bedürfnisse

Im weiteren Teil der Ergebnisse wird die Aufmerksamkeit auf die personalen Ressourcen von Kindern mit besonderen Bedürfnissen gerichtet.

4.3.3 Reliabilitätsanalysen der Subskalen

Fröhlich-Gildhoff konnte in seiner Studie (2017) keine Subskalen modellieren. In dieser Replikationsstudie konnten wir diesen Befund bestätigen. Für die Überprüfung der Subskalen wurden alle internen Konsistenzen mithilfe Cronbachs Alpha gerechnet. Dieses Mass macht eine Aussage dazu, wie gut die einzelnen Items (Fragen) einer (Sub-)Skala zusammenpassen. Werte ab 0.7 gelten als akzeptabel, solche darunter als inakzeptabel.

Auf der theoretischen Ebene können die Resilienzfaktoren inhaltlich überzeugend zugeordnet werden und sind nützlich für die qualitative, differenzierte Diagnose von Grundschulkindern. Die Skala eignet sich in dieser Analyse lediglich für eine Ein-Faktoren-Lösung. Tabelle 5 zeigt anschaulich die durchwegs ungenügenden internen Konsistenzen der Subskalen. Alle Cronbach Alphas weisen inakzeptable Werte deutlich unter 0.7 auf.

Tabelle 5 Interne Konsistenz der Subskalen A–F (Cronbach-Alpha)

Cronbachs Alphas der Subskalen A–F					
A	B	C	D	E	F
0.267	0.571	0.459	0.343	0.599	0.488

4.4 Faktorenanalyse

Eine Frage von Interesse war, ob sich unabhängig der Resilienzfaktoren ein anderes Faktorenmodell abbilden liess. Zu diesem Zweck wurde die Struktur des Instruments zur Erhebung der Werteinstellungen (RS01 bis RS28) mittels explorativer Faktoranalysen überprüft.

Um überhaupt Faktorenanalysen rechnen zu können, wurde überprüft, ob die Variable «Resilienz» normalverteilt ist. Sowohl Kolmogorov-Smirnov ($p = 0.2$) wie Shapiro-Wilk ($p = 0.09$) erzielen p -Werte >0.05 , womit von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann (s. Tabelle 6).

Tabelle 6 Test auf Normalverteilung der Variable «Resilienz»

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
Resilienz	.067	122	.200*	.981	122	.090
*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.						
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors						

Zudem stellte sich heraus (Tabelle 7), dass sowohl der Bartlett-Test (Chi-Quadrat (378) = 753.541, $p < .001$) als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO = .669) darauf hinwiesen, dass sich die Variablen für eine Faktorenanalyse eignen. Der KMO-Wert

ist mit «mittelmässig» nicht optimal, doch ist er grösser als 0.6 (Faustregel), weshalb mit der Faktorenanalyse weitergefahren wird.

Tabelle 7 KMO- und Bartlett-Test

KMO- und Bartlett-Test		
Mass der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin		.669
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	753.541
	df	378
	Signifikanz nach Bartlett	.000

Nach Überprüfung aller notwendigen Voraussetzungen für die Faktorenanalyse wurden alle möglichen Arten durchgeführt. Es war nicht möglich, eine überzeugende Verbindung zwischen den theoretischen Resilienzfaktoren und einem Faktorenmodell abzubilden. Mit den Werten in der Skala von Fröhlich-Gildhoff lassen sich keine Subskalen für eine quantitative Analyse modellieren.

4.4.1 Zusammenfassung der Beurteilung der Hauptskala und der Subskalen

Das Ziel dieser Replikationsstudie war nicht die Überprüfung der Items im Hinblick auf deren Optimierung und auf die Modellierung von Subskalen. Vielmehr ging es um die Frage, ob mit diesem Fragebogen und dem Befragungskonzept die Resilienz von «Kindern mit besonderen Bedürfnissen» beurteilt werden kann. Der erste und wichtigste Teil dieser empirischen Arbeit konnte somit positiv beantwortet werden, dass die Skala von Fröhlich-Gildhoff (2017) sich im Rahmen dieser Studie geeignet hat, um die Resilienz von Grundschüler*innen zu beurteilen.

4.5 Überprüfung Hypothese

4.5.1 Unterschied zwischen den Kindern bezüglich Resilienz

Hypothese: «Kinder mit besonderen Bedürfnissen unterscheiden sich von Kindern ohne besondere Bedürfnisse bezüglich Resilienz.»

Tabelle 8 bis Tabelle 10 zeigen, dass sich die beobachteten Häufigkeiten und die theoretisch erwarteten Häufigkeiten **nicht** signifikant voneinander unterscheiden ($U = 1664.000$, $Z = -.968$, $p = 0.333$). Dies bedeutet, dass sich Kinder mit und ohne Bedürfnisse nicht in ihrem Antwortverhalten bezüglich der Resilienz unterscheiden. Im Folgenden muss keine Unterscheidung der Schüler*innen erfolgen und sie können als homogene Gruppe untersucht werden.

Aufgrund von theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen entspricht dieses Ergebnis den Erwartungen.

Tabelle 8 Deskriptive Statistiken

	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Minimum	Maximum
Resilienz	122	3.25	.295	3	4
Besonderes Bedürfnis (BB)	122	1.53	.501	1	2

Tabelle 9 Ränge der ab- und unabhängigen Variablen

	Besonderes Bedürfnis (BB)	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Resilienz	Mit BB	57	64.81	3694.00
	Ohne BB	65	58.60	3809.00
	Gesamt	122		

Tabelle 10 Mann-Whitney-U zur Überprüfung der Hypothese

Mann-Whitney-U	1664.000
Wilcoxon-W	3809.000
Z	-.968
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.333
a. Gruppenvariable: Besonderes Bedürfnis (BB)	

4.6 Qualitative Ergebnisse

Die Hauptskala «Resilienz» ergab befriedigende interne Konsistenzen, nicht aber die Subskalen A–F. Es wurde bewusst auf eine testtheoretische Validierung verzichtet, weil dies die Grenzen einer Masterarbeit überschritten hätte.

Um alle sechs Resilienzfaktoren überzeugend in Subskalen abbilden zu können, wären mehr und «optimierte» Items vonnöten. Für Grundschüler war aber bereits diese Fragebogenlänge anspruchsvoll. Eine Vergrößerung der Anzahl Fragen würde die Qualität des Antwortverhaltens betreffen und geeignete Massnahmen müssten angewendet werden. Aus der heutigen Perspektive ist es zweckmässig, zumindest bei Grundschulern lediglich die Hauptdimension «Resilienz» zu beurteilen und weitere Auswertungen qualitativ durchzuführen.

4.6.1 Prototypische Auswahl von sechs Items (Fragen)

Aus wissenschaftlicher Sicht sind die fehlenden Subskalen bedauerlich, doch aus praktischer Sicht durchaus sinnvoll. Basierend auf der Diagnose einer stabilen Resilienz können Heilpädagog*innen qualitativ und zielorientiert weitere Untersuchungen durchführen. In diesem Sinne ist es sinnvoll, die Resilienzfaktoren nichtsdestotrotz genauer zu diskutieren.

In der folgenden Auflistung sind die Resilienzfaktoren mit den Bezeichnungen sowie der Item-Zuordnung gemäss Fröhlich-Gildhoff (2017) aufgeführt. Die Zuordnung der Items unterstellt jeweils einen Resilienzfaktor bzw. eine Subskala, die empirisch nicht modelliert werden kann.

Basierend auf theoretischen, inhaltlichen Überlegungen wurde für jeden Resilienzfaktor das beste Item ausgewählt und fett/kursiv/unterstrichen markiert.

- A) **Selbst- und Fremdwahrnehmung** (RS01 + **RS02** + RS03 + RS04)
- B) **Selbststeuerung** (**RS09** + RS10 + RS11 + RS12)
- C) **Selbstwirksamkeit und -erwartung** (RS05 + RS06 + RS07 + **RS08**)
- D) **Soziale Kompetenzen** (RS13 + RS14 + **RS15** + RS16 + RS17 + RS19 + RS20)
- E) **Umgang mit Stress bzw. adaptive Bewältigungsfähigkeit** (RS21 + **RS23** + RS24 + RS27)
- F) **Problemlösen** (RS18 + RS22 + RS25 + **RS26** + RS28)

Im qualitativen Teil wurden zunächst die Mittelwerte aller Items (Aussagen) berechnet. Aus jeder Subskala wurde ein repräsentativer Item als Prototyp ausgewählt – das Ziel ist, zu sehen, ob die Aussage (RS), dass der Resilienzfaktor gut geeignet ist, möglich ist (Tabelle 11)

Einen Mittelwert aus ordinalskalierten Items zu berechnen, ist methodisch nicht zulässig. Für die qualitative Diskussion ist dieses Vorgehen eine zweckmässige Hilfe, um die verschiedenen Items besser einordnen zu können.

Tabelle 11 Prototypische Items für die qualitative Diskussion

Item	Aussage	Mittelwert
RS02	Ich finde mich toll.	3.50
RS08	Wenn mir etwas gelingt, dann deshalb, weil ich es gut kann.	3.32
RS09	Wenn ich aufgeregt bin, kann ich mich beruhigen.	2.85
RS15	Ich bin gerne mit anderen Kindern zusammen.	3.79
RS23	Ich kann mich auch für Sachen anstrengen, die ich nicht so gerne mache.	3.16
RS26	Wenn etwas schwierig wird, habe ich oft Ideen, wie man es trotzdem schaffen kann.	3.14

4.6.2 Falsche Mittelwerte der prototypischen Items

Der Vorteil von validierten Subskalen basierend auf den Resilienzfaktoren ist, dass mit einem solchen Instrument die Heilpädagog*innen in der Diagnostik und der anschließenden Förderung und Verbesserung der defizitären Schutzmechanismen unterstützt werden können.

In Ermangelung an validierten Daten werden die ordinalskalierten Werte der vierstufigen Likert-Skala wider besseren Wissens gemittelt, um zumindest eine theoretische Diskussion zu ermöglichen.

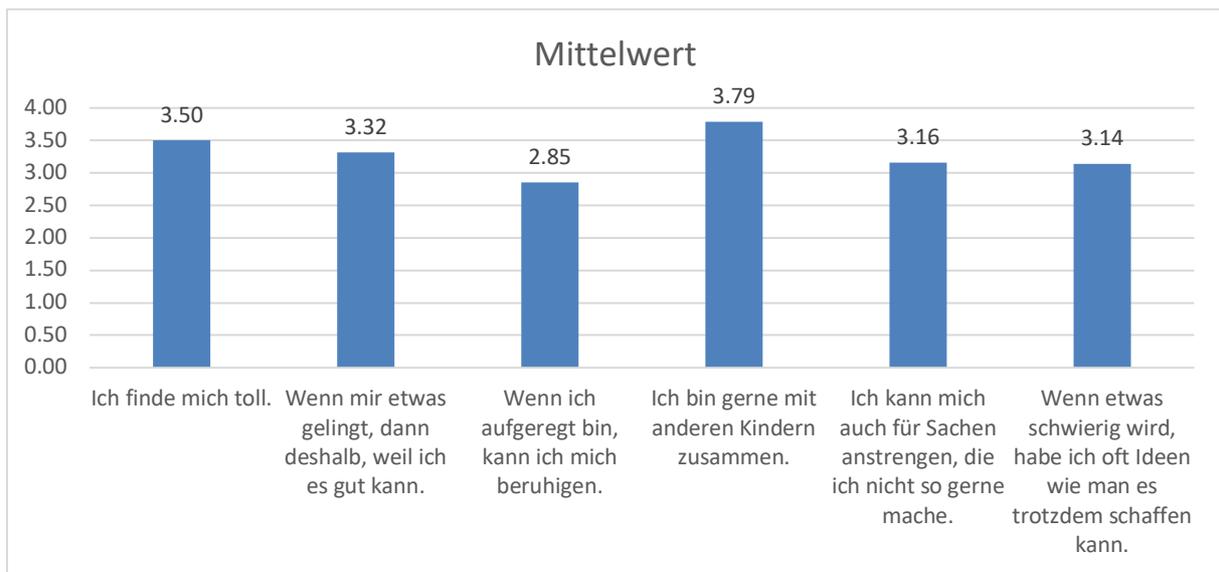


Abb. 6 Mittelwerte der prototypischen Items

4.6.3 Bedeutung der Subskalen

In der folgenden qualitativen Diskussion, basierend auf den «konstruierten Ergebnissen» der prototypischen Items, werden in aller Kürze die Möglichkeiten diskutiert, wenn nicht nur die Resilienz, sondern auch die Resilienzfaktoren mittels Subskalen differenziert werden könnten (s. Anhang 12). Die folgenden Subskalen basieren also auf lediglich einem prototypischen Item, das stellvertretend für den entsprechenden Resilienzfaktor steht (Abb. 6).

4.6.3.1 Subskala A: Selbstwahrnehmung (RS02)

Diese Subskala bedeutet auch, «sich selbst und seine eigenen Gefühle kennenzulernen». Wenn dieser Schutzfaktor gut ausgebildet ist, dann stellt dies eine gute Grundlage dar, um die Selbstwahrnehmung bei Grundschulern zu testen. Falls dieser Faktor nicht ausreichend vertreten ist, sollten die Schüler individuell ermutigt werden und frühzeitig daran arbeiten, ihr eigenes Selbstverständnis (ihren Körper, ihre Gedanken und ihre Gefühle) zu sensibilisieren. Dazu brauchen Kinder die Hilfe von Erwachsenen in dem Sinne, dass sie die Wahrnehmungen sprachlich ausdrücken können.

Sich selbst und seine eigenen Gefühle kennenzulernen, ist die Grundlage für den Aufbau von Selbstwahrnehmungskompetenzen. Schon ganz früh sammeln die Kinder Erfahrungen über ihren eigenen Körper und ihre Sinnessysteme. Um eine Selbstwahrnehmung aufzubauen, ist es wichtig, Kinder für Wahrnehmungsinformationen zu sensibilisieren (z.B. Wahrnehmung über die eigenen körperlichen Zustände) (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 45).

4.6.3.2 Subskala B: Selbstwirksamkeit und -erwartung (RS08)

Diese Subskala hat eine grosse Bedeutung und wurde als personaler Schutzfaktor konsistent und stabil repliziert in der Langzeitstudie bestätigt. Wenn dieser Schutzfaktor gut ist, dann sind sich die Kinder ihrer Fähigkeiten bewusst und sind überzeugt, dass sie über genügend Bewältigungskompetenzen verfügen. Wäre dem nicht so, dann müsste dieser Faktor mit einzelnen Kindern nochmals überprüft werden.

Der Resilienzfaktor Selbstwirksamkeit (-erwartung) ist sehr gut belegt und wird als personaler Schutzfaktor konsistent repliziert. Für den Aufbau der Selbstwirksamkeit ist es für Kinder von grosser Bedeutung, subjektive Überzeugungen von ihren eigenen Kompetenzen zu haben. Resiliente Kinder sind sich bewusst, dass sie über genügend Kompetenzen verfügen, um schwierige Aufgaben zu bewältigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 47) und «mit dem eigenen Handeln etwas zu bewirken (...). Wer hingegen positive Erwartungen hinsichtlich seiner eigenen Selbstwirksamkeit hat, wird diese auch auf neue Situationen übertragen können und sich ein gewisses Schwierigkeitsniveau zutrauen» (Wustmann Seiler, 2018, S. 101).

4.6.3.3 Subskala C: Selbststeuerung und -regulation (RS09)

Bei der Selbststeuerung (-regulation) geht es darum, dass Kinder die Kompetenzen besitzen, ihre eigenen Emotionen zu kennen und in schwierigen Situationen flexibel und reflektiert – anstatt «explosiv» – zu reagieren. Wenn dieser Schutzfaktor schwach ausgebildet ist, dann muss überprüft werden, ob andere Faktoren besser die Selbstregulation abbilden können. Zu deren Förderung ist ein positives, emotionales Klima notwendig, in der Familie wie auch in der Schule. Die Kinder müssen lernen, die (ihre) Gefühle ansprechen zu können, um geeignete Selbstregulationsstrategien entwickeln zu können.

Schon von Geburt an entwickelt das Kind die Fähigkeit, eigene Emotionen und Spannungszustände aufrechtzuerhalten und zu kontrollieren. Es geht darum, eigene Stärke und Kompetenzen einerseits zu kennen und andererseits regulieren zu können. Dieser Schutzfaktor bildet die Grundlage für die erfolgreiche Bewältigung von Lebensaufgaben. Emotional flexibel auf unterschiedliche Belastungssituationen reagieren zu können, baut die Selbstregulation auf. In

der Kauai-Studie von Werner und Smith zeigte sich, dass sich resiliente Kinder schon im Säuglingsalter sehr schnell beruhigen konnten, sie hatten kaum Schlafprobleme und waren anpassungsfähig an neue Situationen (Wustmann Seiler, 2018, S. 96).

4.6.3.4 Subskala D: Soziale Kompetenz (RS15)

Wenn dieser Resilienzfaktor stark ausgebildet ist, dann konnten soziale Kompetenzen entwickelt werden, um mit anderen Kindern glücklich zu sein. Es handelt sich um ein wichtiges Element für den Aufbau sozialer Beziehungen in jungen Jahren, insbesondere in einem schulischen Umfeld (Klasse, Schule). Wenn dieser Faktor schwach ausgebildet ist, dann müssten alle anderen Faktoren und Kompetenzen gefördert werden. Dieser Faktor besitzt eine Art integrative Bedeutung und alle anderen Kompetenzen – soziale Kompetenzen – hängen eng mit allen anderen Faktoren der Belastbarkeit zusammen, insbesondere mit dem Selbstwertgefühl.

Mit anderen Kindern glücklich zu sein, ist ein wichtiges Element für den Aufbau sozialer Beziehungen in jungen Jahren, insbesondere in einem schulischen Umfeld (Klasse, Schule).

Damit Kinder mit anderen zusammen sein können, müssen sie sich mit eigenen Verhaltensweisen auseinandersetzen. Soziale Kompetenz ist ein komplexes Konstrukt und wird oft von anderen Resilienzfaktoren beeinflusst (z.B. Wahrnehmung und Selbstwirksamkeit).

4.6.3.5 Subskala E: Umgang mit Stress, adaptive Bewältigungsfähigkeit (RS23)

Wenn dieser Schutzfaktor gut ausgebildet ist, dann können (Stress-)Situationen gut eingeschätzt werden und dies führt dazu, dass diese erfolgreicher bewältigt werden können. Fehlen diese Schutzfaktoren (tiefe Werte), dann müssen Kinder darin unterstützt werden, für sie passende Bewältigungsstrategien kennenzulernen.

Nach Lazarus und Launier (1981) besteht die subjektive Beurteilung einer Stresssituation aus drei Phasen: Einschätzung der Situation (z.B. ob sie wichtig, positiv-stressbezogen, schwierig usw. ist), welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um diese Situation zu bewältigen, um in einem dritten Schritt eine Situation neu bewerten zu können. Wenn das Kind die Situation als Herausforderung erkennt, wird es auch Möglichkeiten suchen, sich die Unterstützung zu holen, um diese Situation erfolgreich zu bewältigen.

4.6.3.6 Subskala F: Problemlösen (RS26)

Dieser Resilienzfaktor reflektiert die Kompetenz, Probleme effizient zu lösen. Kinder mit hohen Werten sind in der Lage, Probleme mit verschiedenen Strategien anzugehen. Sie haben gelernt, verschiedene Lösungsmöglichkeiten auszuprobieren, um das Ziel (erfolgreiche Problemlösung) zu erreichen. Wenn Grundschulkindern dieser Schutzfaktor fehlt, dann kann die Schule mit ihren Möglichkeiten Kinder früh dabei unterstützen. Denn die Problemlösekompetenz baut auf guten exekutiven Funktionen auf, die sich in der Schule sehr gut fördern lassen.

Mit diesem Schutzfaktor sind Kinder in der Lage, vorausschauend zu handeln und sich realistische Ziele zu setzen. Sie behalten ihre eigenen Ziele vor Augen und können sich für eine günstige Lösung entscheiden.

Die Kauai-Studie zeigt auf, dass Kinder mit gut ausgebildeten Problemlösekompetenzen über besser entwickelte Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten verfügten, sie waren aktiv und konnten für die Problemsituationen schneller und bessere Lösungen finden (vgl. Zander, 2010, S.79.f.).

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

*«Wenn die Wellen über mir zusammenschlagen,
tauche ich tiefer, um nach Perlen zu suchen.»
(Mascha Kaleko)⁸*

5.1 Forschungsanlass

Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen fehlt ein Diagnoseinstrument zur Beurteilung der Resilienz. Die Bedeutung dieses Konstruktes wurde in dieser Arbeit ausgeführt. Diese empirische Arbeit wollte die Frage klären, ob mit dem bestehenden Fragebogen von Fröhlich-Gildhoff (2017) das Konstrukt «Resilienz» befriedigend beurteilt werden kann.

5.2 Forschungsmethode

Mithilfe des schriftlichen Fragebogens, basierend auf sechs Skalen und 28 Fragen (Items), wurde das Konstrukt «Resilienz» in einer empirischen, computergestützten Untersuchung mit 122 Schüler*innen beurteilt.

5.3 Forschungsergebnisse

5.3.1 Erhebung der Resilienz

Die Auswertung der Replikationsstudie ergab, dass mit der Skala das Konstrukt «Resilienz» von Schüler*innen zufriedenstellend abgebildet werden kann.

5.3.2 Unterschiede zwischen den Kindern

Die Auswertung der Einschätzungsfragebögen ergab, dass es keinen Unterschied zwischen Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und Kindern ohne besondere pädagogische Bedürfnisse in Bezug auf die Resilienz gibt.

5.3.3 Subskalen des Fragebogens

Wie bereits in der Studie von Fröhlich-Gildhoff (2017) konnten auch diesmal die unterstellten Subskalen nicht modelliert werden. In den qualitativen Ergebnissen wurde aufgezeigt, dass eine differenzierte Diagnose der Resilienz für die Arbeit von Heilpädagog*innen interessant wäre.

⁸ Zitat übernommen aus einem Internettext von Gerd Ziegler, Gründer und Inhaber von Wissen-ist-Macht.tv. Titel des Beitrages: «Tagesinspiration Nr. 70» (s. <https://wissen-ist-macht.tv/tagesinspiration-nr-70-mascha-kaleko-wenn-die-wellen-ueber-mir-zusammenschlagen/>).

5.4 Zusammenfassung

Mit einer hohen Resilienz sind Menschen widerstandsfähig gegenüber schwierigen Lebenssituationen und können effizient mit belastenden Situationen umgehen. Nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder und Jugendliche ist die Resilienz ein wichtiges Thema, weil viele Lebensbereiche direkt und nachhaltig betroffen sind.

Kinder und Jugendliche unterscheiden sich in ihren Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten. Je nach persönlicher Disposition werden Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wie zum Beispiel körperlichen, geistigen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen, Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten usw. pädagogisch zusätzlich unterstützt. Resilienz wird eher Erwachsenen zugeschrieben, seltener bei Kindern untersucht und es gibt darüber nur wenig wissenschaftliche Evidenz bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.

Unabhängig von solchen erschwerenden Dispositionen handelt es sich bei der Resilienz gerade bei jungen Altersgruppen um entscheidende Entwicklungsschritte, die grosse Herausforderungen an die Kinder selbst sowie an das pädagogische Umfeld stellen. Weil der Resilienz in Forschung und Praxis eine hohe (Lebens-)Bedeutung zugeschrieben wird, eröffnen sich aus pädagogischer und wissenschaftlicher Perspektive verschiedene Fragen.

Wie gut lässt sich das Konstrukt «Resilienz» bei Kindern und Jugendlichen, mit und ohne besondere pädagogische Bedürfnisse, empirisch messen? Welche Instrumente stehen der Heilpädagogik heute zur Verfügung und wie werden diese aus wissenschaftlicher Sicht beurteilt? Gibt es Unterschiede in den Ausprägungen der Resilienz, die aus heilpädagogischer Perspektive interessant sind, weil sie differenziert angesprochen werden müssten?

Diese empirische Arbeit überprüfte obige Fragen mit einer schriftlichen Befragung von 122 Schülerinnen und Schüler der Unterstufe im Kanton Zürich. Dabei wurde die Resilienzskala von Fröhlich-Gildhoff (2017, S. 55) eingesetzt.

Es stellte sich heraus, dass das benutzte Instrument mit verschiedenen Anpassungen befriedigende Ergebnisse liefert und wissenschaftliche Aussagen zulässt. Als wichtigstes Ergebnis kann festgehalten werden, dass in dieser Befragung keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne besondere pädagogische Bedürfnisse bezüglich ihrer Resilienz festgestellt werden konnten. Unabhängig von der persönlichen Disposition entwickeln Kinder Resilienz.

Interessant für die Heilpädagogik ist, dass sich deutliche Unterschiede in den Resilienzfaktoren bei Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gezeigt haben. So werden Selbstwirksamkeit und Problemlösung früh und stark entwickelt, nicht aber Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Selbststeuerung. Ausgerechnet die beiden schwach entwickelten Einflussfaktoren besitzen in Literatur und Praxis den grössten Einfluss auf das Leben. Die Hauptidee dieses Ergebnisses ist, dass mit dem benutzten Instrument Stärken und Schwächen in der Resilienzentwicklung befriedigend beurteilt und in der Heilpädagogik konkret adressiert werden können.

5.5 Implikationen und Ausblick

5.5.1 Schlussfolgerung 1: Resilienzfaktoren und andere Schutzfaktoren

Wie bereits in der Theorie beschrieben (s. Kapitel 2.1.2), die Resilienz ist eine Fähigkeit, die sich im Verhalten der Person und ihrer Umwelt manifestiert. Es handelt sich dabei um einen Interaktionsprozess, in dem das Kind immer im Kontext seiner Entwicklungsbedingungen und Lebensverhältnisse zu sehen ist (vgl. Zander, 2010, S.19). Darauf bezogen stehen die Resilienzfaktoren im Zusammenhang mit anderen Ressourcen (kinderbezogene und vor allem soziale Ressourcen). In einigen weiteren Untersuchungen sollten andere Faktoren auch berücksichtigt werden. Es wäre wichtig zu sehen, ob, in welchem Umfang und auf welche Weise Ressourcen innerhalb der Familie, in Bildungseinrichtungen und im weiteren sozialen Umfeld die Resilienz derselben Schüler beeinflussen. Wir müssen mehr wissen über individuelle Dispositionen der Kinder, über ihr kulturelles Umfeld, über die Unterstützung in der Familie, in der Gemeinde und in der Schule, die es Kindern ermöglichen, ihre personalen Ressourcen zu stärken und schwierige Lebenssituationen zu meistern.

5.5.2 Schlussfolgerung 2: Resilienzfaktoren sind abhängige Konstrukte

Auch die einzelnen Schutzfaktoren können nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Wie Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) betonen, gilt eine «kumulative Wirkweise: Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto höher ist die protektive Wirkung gegenüber Entwicklungsbeeinträchtigungen» (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 31). Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass es wichtig ist, alle Schutzfaktoren gleichzeitig zu fördern, damit der Bewältigungsprozess stabil ist und mit der Umwelt in Wechselwirkung steht.

5.5.3 Schlussfolgerung 3: Zusammenhang Schutz- und Risikofaktoren

Die Wirkung von Schutzfaktoren zeigt sich erst dann, wenn Krisen oder Belastungen auftreten, d.h., wenn sich die Schutz- und Risikofaktoren in einem Wechselwirkungsprozess befinden (s. Kapitel 2.1.1). Als Ausgangspunkt des Prozesses, in dem Resilienz entsteht, ist ein Risiko anzusehen, welches subjektiv als Bedrohung, Stress oder Herausforderung beurteilt werden kann. Das Erleben und die Bewältigung des Risikos bzw. die Entwicklung der Resilienz, wie Zander (2010) betont, vollzieht sich so «in einem mehrfach zweistufigen Prozess. Dabei spielen subjektive Wahrnehmungen, Ursachenzuschreibungen, aktive Umweltveränderung, Einsatz effektiver Bewältigungsstrategien usw. eine Rolle» (Zander, 2010, S. 44).

5.6 Schlusswort

Für die (heil)pädagogische Praxis kann gesagt werden, dass die in dieser Arbeit aufgezeigten Schutzfaktoren gelehrt und gefördert werden können. Dazu gehören personale Faktoren ebenso wie soziale Ressourcen, die gezielt im schulischen Kontext weiterentwickelt und ausgebildet werden. Für die Förderung in einem integrativen Setting spielen schulische Heilpädagog*innen deshalb eine wichtige Rolle. Je früher und besser sie über die Schutzfaktoren eines Kindes Bescheid wissen, desto gezielter können sie diese positiv beeinflussen. Damit haben sie einen grossen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder.

Die Ergebnisse haben nicht nur gezeigt, dass das untersuchte Diagnoseinstrument eingesetzt werden kann, sondern auch bestätigt, dass diese Kompetenzen gleichermassen bei Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse vorhanden sind oder nicht. Es handelt sich also um Eigenschaften, die im Kind veranlagt sind und deshalb bereits in der frühen Kindheit unterstützt und entwickelt werden können. Diese Arbeit leistet einen kleinen Beitrag dazu, möglichst früh die Frage nach der Resilienz zu stellen, um richtige Entscheidungen fällen zu können.

6 Literaturverzeichnis

Antonovsky, A. (1979): Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie (dgvt-Verlag).

Benninghaus, H. (2005). *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler* (10., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2010). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Integrative Förderung (IF)*. Umsetzung Volksschulgesetz.

Böse-Rönnau, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht*. Überarbeitete Neuauflage, 3. Gesamtauflage. Freiburg: Verlag Herder.

Buchwald, P. (2011). *Stress in der Schule und wie wir ihn bewältigen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. 2nd edition. New York: Academic Press.

Diehl, J. M. & Kohr, H. U. (1999). *Deskriptive Statistik*. Frankfurt a. M.: Dietmar Klotz.

Dorsch, F. (Hrsg.) (1982). *Psychologisches Wörterbuch. Soziale Kompetenzen*.

<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/soziale-kompetenzen> (Zugriff am 8.9.2020).

Duller, C. (2006). *Einführung in die Statistik mit EXCEL und SPSS. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Arbeitsbuch*. Heidelberg: Physica-Verlag.

Dweck, C. (2011). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. München: Piper Verlag GmbH.

Enderlin, R., Hildenbrand, Bruno (Hrsg.) (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 20–27.

Fingerle, M. (1999). Resilienz – Vorhersage und Förderung. In: Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.): *Von den Stärken der Kinder. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt, 94-98.

Fingerle M., Suess, G. (2020) (Hg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 4., neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Foro, D. (2015). Professional Competence of Teachers in Coping with Stressfull Situations at School. *Doktorarbeit, CROSBID 895 481*. Zagreb: Philosophische Fakultät.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2017). Die Resilienzskalen für Kinder im Kita- (RSKita) und Grundschulalter (RS – GS) – Zwischenbericht zu Entwicklung und testtheoretischer Überprüfung. In: *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, Ausgabe 2/2017, Jahrgang 3(2) 50–73.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. (2019). *Resilienz*. 5., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. (2020). Resilienz, Resilienzförderung und Vernetzung. In: Greve, W. (Hrsg.) (2000). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Kasten, H. (2015). *4–6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Düsseldorf: Cornelsen.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reitman, P., Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. In *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2), 179–200.
- Koch, K. & Ellinger, St. (2015). Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe.
- Kriebs, S. (2019). *Resilienz in der Schule. Wie Kinder stark werden*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Laucht, M. (2000). Vulnerabilität und Resilienz in der Entwicklung von Kindern: Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie. In Brisch, K. H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.) (2009). *Bindung und Trauma* (S. 53–70). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leidner, M. (2012). Verschiedenheit, besondere Bedürfnisse und Inklusion. Grundlage der Heilpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and Development: Contributions from the Study of Children Who Overcome Adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Mägdefrau, J. (2007). *Bedürfnisse und Pädagogik. Eine Untersuchung an Hauptschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Online-Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/13476/beduerfnis/> (Zugriff am 10.9.2020).
- Opp, G., Fingerle, M., Freytag, A. (Hrsg.) (1999). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 2. völlig neu überarbeitete Auflage. München/Basel: Reinhardt.
- Opp, G., Fingerle, M., Suess, G. (Hrsg.) (2020). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 4., neue überarbeitete Auflage. München: Reinhardt
- Sandhop, U. (2014). *Resiliente Kinder. Grundlagen, Ziele und Umsetzung der Förderung der Resilienz*. München: Grin Verlag.
- Schmitz, S. (2018). *Kindliche Bedürfnisse als Mittelpunkt der Kita-Pädagogik*. Ensding: Don Bosco.
- Speck, O. (1998). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*, 4. Auflage. München/Basel: Reinhardt.

Stadt Zürich. Schul- und Sportdepartment: Integrative Förderung.

https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/besondere_beduernisse/integrative_foerderung.html (Zugriff am 5.8.2020)

Steinhausen (2002): *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen; Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie*. München und Jena: Urban & Fischer Verlag, 5. Auflage.

Walk, L. M. & Evers, W. F. (2013). *Fex – Förderung exekutiver Funktionen*. Berlin: Wehrfritz.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.): *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 45–46.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 17–31.

Werner, E. E., Smith, R. S. (1982 und 1989). *Vulnerable but invincible. A longitudinal Study of resilient children and youth*. New York: Adams-Bannister-Cox.

Werner, E. E. (2020). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G., Fingerle, M., Suess, G. (Hrsg.) (2020). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 4., neue überarbeitete Auflage. München: Reinhardt, 10–21.

Werner, E. (2020). Resilienz. Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp, G., Fingerle, M., Suess, G. (Hrsg.) (2020). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 4., neue überarbeitete Auflage. München: Reinhardt, 82–96.

Winkler, A. (2010). Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Prinzipien und Perspektiven der Montessori-Pädagogik. In: Eckert, E., Waldschmidt, I. (Hrsg.): *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik*. Berlin: LIT Verlag.

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 192–206.

Wustmann, C. (2006). Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Bohn, I. (Hrsg.): *Resilienz – was Kinder aus armen Familien stark macht. ISS aktuell*, 2/2006, 6–14.

Wustmann, C. (2007). Resilienz. In: Bundesministerium für Bildung u. Forschung (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. (= Bildungsforschung Bd.16), Bonn u. Berlin.

Wustmann Seiler, C., Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2018). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität*. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.

Zander, M. (2008). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

7 Anhänge

Anhang 1 Original der Resilienzskala (ID-3)

Seite 1 von 2

Tabelle 12 Die Resilienzskala für Kinder im Grundschulalter (RS-GS)

		Stimmt gar nicht	stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau	keine Antwort
RS01	Ich lache oft.					?
RS02	Ich finde mich toll.					?
RS03	Ich bin oft länger traurig.					?
RS04	Manchmal weiß ich gar nicht wie es mir geht. (Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin)					?
RS05	Wenn ich mich richtig anstrengende, dann klappt das was ich will.					?
RS06	Ich kann sehr viele Dinge.					?
RS07	Ich kann mich richtig freuen, wenn ich etwas geschafft habe.					?
RS08	Wenn mir etwas gelingt, dann deshalb, weil ich es gut kann.					?
RS09	Wenn ich aufgeregt bin, kann ich mich beruhigen.					?
RS10	Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht sofort bekomme, kann ich warten.					?
RS11	Wenn ich traurig bin, weiß ich was ich tun muss, damit es mir besser geht.					?
RS12	Wenn ich wütend bin kann ich trotzdem mit anderen sprechen.					?
RS13	Wenn es mir nicht gut geht, sage ich das jemandem.					?
RS14	Mir macht es etwas aus, wenn ich eine andere Meinung habe als andere.					?
RS15	Ich bin gerne mit anderen Kindern zusammen.					?
RS16	Andere Kinder finden meine Spielideen gut.					?
RS17	Ich sage anderen Kindern, wenn ich mitspielen will.					?

		Stimmt gar nicht	stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau	keine Antwort
RS18	Wenn ich jemandem weh tue/etwas kaputt mache, will ich das wieder gut machen.					?
RS19	Ich erzähle gern anderen, was ich so erlebt hab.					?
RS20	Wenn mich jemand angreift, weiß ich, was ich machen kann.					?
RS21	Ich lerne gerne neue Dinge.					?
RS22	Wenn ich etwas schwierig finde, denke ich erst einmal nach.					?
RS23	Ich kann mich auch für Sachen anstrengen, die ich nicht so gerne mache.					?
RS24	Ich versuche auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen.					?
RS25	Wenn ich ein Problem habe, weiß ich wer mir helfen kann.					?
RS26	Wenn etwas schwierig wird, habe ich oft Ideen wie man es trotzdem schaffen kann.					?
RS27	Ich freue mich auf neue Aufgaben.					?
RS28	Wenn ich mir etwas fest vornehme, mache ich es auch.					?

Anhang 2 Erläuterung der Skala

Den Lehrpersonen, welche die Befragungen mit den Kindern durchführten, stand das folgende Plakat zur Verfügung, mit dem die Skala erklärt wurde.



Ich esse gerne Schokolade.

Stimmt gar nicht Stimmt kaum Stimmt ziemlich Stimmt genau Keine Antwort

The image shows a visual scale for a survey question. At the top, there is a photograph of a chocolate bar wrapper and several pieces of chocolate bars. Below the photograph, the question 'Ich esse gerne Schokolade.' is written in bold. Underneath the question, there are five colored circles: a large red circle, a small red circle, a small green circle, a large green circle, and a large empty circle. Below each circle is a corresponding label: 'Stimmt gar nicht', 'Stimmt kaum', 'Stimmt ziemlich', 'Stimmt genau', and 'Keine Antwort'.

Abb. 7: Visuelle Unterstützung bei der Beantwortung des Fragebogens.

Anhang 3 Beschreibung der Merkmale und Ausprägungen

I = intervallskaliert, O = ordinalskaliert, N = nominalskaliert

Tabelle 13 Merkmale und Ausprägungen

Merkmal	Skala	Ausprägungen
ID	I	[1–122]
Schulhaus	N	1 = Schulhaus A 2 = Schulhaus B
Klasse	I	1 = 1. Klasse 2 = 2. Klasse 3 = 3. Klasse
Geschlecht	N	0 = Weiblich 1 = Männlich
Alter	I	[1–99]
Kulturraum	N	0 = Unbekannt 1 = Schweizerisch 2 = Deutschland 3 = Anderes
BB	N	0 = Mit besonderem Bedürfnis 1 = Ohne besonderes Bedürfnis
Befr_Zeit	I	0 = Vormittag 1 = Nachmittag
Befr_Grup- Gro	N	0 = Kleine Gruppe (<10) 1 = Grosse Gruppe (>10)
RS01–RS28	O	–99 = Keine Antwort 1 Stimmt gar nicht 2 Stimmt kaum 3 Stimmt ziemlich 4 Stimmt genau

Anhang 4 Zusammenhang Schulhäuser und Resilienz

Ränge				
	Schulhaus	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Resilienz	Schulhaus A	78	60.69	4733.50
	Schulhaus B	44	62.94	2769.50
	Gesamt	122		

Statistik für Test^a

	Resilienz
Mann-Whitney-U	1652.500
Wilcoxon-W	4733.500
Z	-.339
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.735

a. Gruppenvariable: Schulhaus

Anhang 5 Zusammenhang Klasse und Resilienz

Ränge			
	Klasse	N	Mittlerer Rang
Resilienz	1. Klasse	40	56.88
	2. Klasse	42	58.62
	3. Klasse	40	69.15
	Gesamt	122	

Statistik für Test ^{a,b}	
	Resilienz
Chi-Quadrat	2.841
df	2
Asymptotische Signifikanz	.242
a. Kruskal-Wallis-Test	
b. Gruppenvariable: Klasse	

Anhang 6 Zusammenhang Geschlecht und Resilienz

Ränge				
	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Resilienz	Weiblich	54	62.13	3355.00
	Männlich	68	61.00	4148.00
	Gesamt	122		

Statistik für Test ^a	
	Resilienz
Mann-Whitney-U	1802.000
Wilcoxon-W	4148.000
Z	-.175
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.861

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Anhang 7 Zusammenhang Kulturraum und Resilienz

Ränge			
	Kulturraum	N	Mittlerer Rang
Resilienz	Schweizerisch	51	64.29
	Deutschland	66	57.93
	Anderes	5	80.10
	Gesamt	122	

Statistik für Test^{a,b}

	Resilienz
Kruskal-Wallis H	2.379
Df	2
Asymptotische Signifikanz	.304

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Kulturraum

Anhang 8 Zusammenhang Befragungszeit und Resilienz

Ränge				
	Befragungszeit	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Resilienz	Vormittag	72	61.00	4392.00
	Nachmittag	50	62.22	3111.00
	Gesamt	122		

Statistik für Test ^a	
	Resilienz
Mann-Whitney-U	1764.000
Wilcoxon-W	4392.000
Z	-.188
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.851

a. Gruppenvariable: Befragungszeit

Anhang 9 Zusammenhang Gruppengrösse und Resilienz

Ränge				
	Gruppengrösse	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Resilienz	Kleine Gruppe (<10)	41	64.21	2632.50
	Grosse Gruppe (>10)	80	59.36	4748.50
	Gesamt	121		

Statistik für Test^a	
	Resilienz
Mann-Whitney-U	1508.500
Wilcoxon-W	4748.500
Z	-.721
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.471

a. Gruppenvariable: Gruppengrösse

Anhang 10 Zusammenhang Alter und Resilienz

Ränge			
	Alter	N	Mittlerer Rang
Resilienz	7	21	63.05
	8	29	52.91
	9	41	60.16
	10	28	69.91
	11	3	73.50
	Gesamt	122	

Statistik für Test ^{a,b}	
	Resilienz
Kruskal-Wallis H	3.746
df	4
Asymptotische Signifikanz	.441

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Alter

Anhang 11 Item-Schwierigkeiten der Skala

Nach Bortz und Döring (2006) werden Item-Schwierigkeiten zwischen Werten von 0,2 bis 0,8 bevorzugt, bzw. Werte, die möglichst nah um den Mittelwert streuen (s. Tab. 14). Die Items ausserhalb der Grenzwerte sind mit * gekennzeichnet und es ergibt sich eine stark rechtssteile Verteilung (Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 59). Die Verteilung der Werte ist ähnlich wie bei den Autoren, was bedeutet, dass Kinder ihre Antworten in beiden Studien tatsächlich wiederholen. Dies bedeutet, dass sich auch bei niedrigen Skalenwerten die Ergebnisse jedoch sehr gut replizieren. Wichtig zu beachten ist, da es sich bei der befragten Bevölkerung um Kinder handelt. Daher verlieren die Statistiken etwas an Stärke und Streuung wie bei Erwachsenen – Kinder geben oft recht positive Antworten, werden nicht «gelehrt», Umfragen auszufüllen usw. Wir haben 17 Variablen mit Werten grösser als 0,8 und der Autor hat 18 – dies bedeutet, dass wir in den erzielten Ergebnissen sehr nah dran sind. Die Unterschiede in den Item-Schwierigkeiten im Vergleich zum Autor sind eigentlich gering: von 0,01 bis 0,09 und einer von 0,18. Im Durchschnitt ist dies eine minimale Differenz von 0,05.

Tabelle 14 Überprüfung der Item-Schwierigkeiten und Vergleich nach Recherchen des Autors

Nr.	Item	N	Autorin	Fröhlich-Gildhoff	Resilienzfaktoren-Zuordnung
1	Lachst du oft? (Wie oft?)	122	0,86*	0,93*	Selbst- und Fremdwahrnehmung
2	Findest du dich toll? (Wie toll?)	122	0,88*	0,87*	Selbst- und Fremdwahrnehmung
3R	Bist du oft traurig? (Wie oft?)	122	0,68	0,76	Selbst- und Fremdwahrnehmung
4R	Weisst du manchmal gar nicht, wie du dich fühlst? (Ob du traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bist) (Wie weisst du das?)	122	0,60	0,65	Selbst- und Fremdwahrnehmung
5	Wenn du dich richtig anstrengst, klappt dann das, was du willst? (Wie oft klappt das?)	122	0,82*	0,87*	Selbstwirksamkeit
6	Kannst du viele Dinge?	122	0,86*	0,93*	Selbstwirksamkeit
7	Kannst du dich richtig freuen, wenn du etwas geschafft hast? (Wie stark?)	122	0,92*	0,96*	Selbstwirksamkeit

8	Wenn dir etwas gelingt, denkst du, es hat geklappt, weil du es gut kannst? (Wie oft denkst du an das?)	122	0,83*	0,92*	Selbstwirksamkeit
9	Wenn du aufgeregt bist, kannst du dich beruhigen? Wie viel?	122	0,71	0,66	Selbststeuerung
10	Wenn du dir etwas wünschst und es nicht sofort bekommst, kannst du warten? (Wie oft?)	122	0,73	0,75	Selbststeuerung
11	Wenn du traurig bist, weißt du, was du tun musst, damit es dir besser geht? (Wie weißt du das?)	122	0,76	0,70	Selbststeuerung
12	Wenn du wütend bist, kannst du trotzdem mit anderen sprechen? (Wie kannst du das?)	122	0,73	0,67	Selbststeuerung
13	Wenn es dir nicht gut geht, sagst du es jemandem? (Wie oft?)	122	0,80	0,71	Problemlösen
14R	Macht es dir etwas aus, wenn du eine andere Meinung hast als andere? (Wie viel?)	122	0,62	0,44	Soziale Kompetenzen
15	Bist du gerne mit anderen Kindern zusammen? (Wie gerne?)	122	0,95*	0,94*	Soziale Kompetenzen
16	Finden andere Kinder deine Spielideen gut? (Wie gut?)	122	0,74	0,84*	Soziale Kompetenzen
17	Wenn du mitspielen willst, sagst du es anderen Kindern? (Wie oft?)	122	0,88*	0,92*	Soziale Kompetenzen
18	Wenn du jemandem weh tust/etwas kaputtmachst, willst du das wieder gutmachen? (Wie oft?)	122	0,94*	0,93*	Problemlösen
19	Erzählst du anderen gerne, was du so erlebt hast? (Wie gerne?)	122	0,84*	0,88*	Soziale Kompetenzen

20	Wenn dich jemand angreift, weißt du, was du machen kannst? (Wie gut weißt Du das?)	122	0,88*	0,83*	Soziale Kompetenzen
21	Lernst du gerne neue Dinge? (Wie gerne?)	122	0,90*	0,89*	Umgang mit Stress
22	Wenn du etwas schwierig findest, denkst du erst einmal nach? (Wie oft?)	122	0,88*	0,85*	Problemlösen
23	Kannst du dich auch für Sachen anstrengen, die du nicht so gerne machst? (Wie gut?)	122	0,79	0,80	Umgang mit Stress
24	Versuchst du auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen? (Wie oft?)	122	0,86*	0,93*	Umgang mit Stress
25	Wenn du ein Problem hast, weißt du, wer dir helfen kann? (Wie weißt du das?)	122	0,87*	0,87*	Problemlösen
26	Wenn etwas schwierig wird, hast du Ideen, wie du das trotzdem schaffen kannst? (Wie oft?)	122	0,78	0,82*	Problemlösen
27	Freust du dich auf neue Aufgaben? (Wie freust du dich?)	122	0,82*	0,76	Umgang mit Stress
28	Wenn du dir etwas fest vornimmst, machst du das dann auch? (Wie oft?)	122	0,82*	0,89*	Problemlösen

Anhang 12 Mittelwerte der prototypischen Items

Item	Faktor	Aussage	Wert
RS1	A	Ich lache oft.	3,43
RS2	A	Ich finde mich toll.	3,50
RS3	A	Ich bin oft länger traurig.	2,73
RS4	A	Manchmal weiss ich gar nicht, wie es mir geht. (Ob ich traurig, ängstlich, wütend oder fröhlich bin)	2,40
RS5	C	Wenn ich mich richtig anstrenge, dann klappt das, was ich will.	3,28
RS6	C	Ich kann sehr viele Dinge.	3,43
RS7	C	Ich kann mich richtig freuen, wenn ich etwas geschafft habe.	3,68
RS8	C	Wenn mir etwas gelingt, dann deshalb, weil ich es gut kann.	3,32
RS9	B	Wenn ich aufgeregt bin, kann ich mich beruhigen.	2,85
RS10	B	Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht sofort bekomme, kann ich warten.	2,90
RS11	B	Wenn ich traurig bin, weiss ich, was ich tun muss, damit es mir besser geht.	3,05
RS12	B	Wenn ich wütend bin, kann ich trotzdem mit anderen sprechen.	2,93
RS13	D	Wenn es mir nicht gut geht, sage ich das jemandem.	3,20
RS14*	D	Mir macht es etwas aus, wenn ich eine andere Meinung habe als andere.	2,47
RS15	D	Ich bin gerne mit anderen Kindern zusammen.	3,79
RS16	D	Anderer Kinder finden meine Spielideen gut.	2,98
RS17	D	Ich sage anderen Kindern, wenn ich mitspielen will.	3,53
RS18	F	Wenn ich jemandem weh tue/etwas kaputt mache, will ich das wieder gutmachen.	3,76
RS19	D	Ich erzähle gern anderen, was ich so erlebt hab.	3,34
RS20	D	Wenn mich jemand angreift, weiss ich, was ich machen kann.	3,52
RS21	E	Ich lerne gerne neue Dinge.	3,61
RS22	F	Wenn ich etwas schwierig finde, denke ich erst einmal nach.	3,51
RS23	E	Ich kann mich auch für Sachen anstrengen, die ich nicht so gerne mache.	3,16
RS24	E	Ich versuche auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen.	3,46
RS25	F	Wenn ich ein Problem habe, weiss ich, wer mir helfen kann.	3,48
RS26	F	Wenn etwas schwierig wird, habe ich oft Ideen, wie man es trotzdem schaffen kann.	3,14
RS27	E	Ich freue mich auf neue Aufgaben.	3,30
RS28	F	Wenn ich mir etwas vornehme, mache ich es auch.	3,28

8 Dank

Ein herzliches Dankeschön geht an alle, die mich bei dieser Arbeit unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt meinen Freunden Renata Fijacko und Dr. Patrik Zwahlen: Dankeschön für das entgegengebrachte Verständnis, eure Rücksichtnahme, Geduld und Unterstützung!