

Bachelorarbeit:

„Resilienz-
und ihre Bedeutung
für eine positive Entwicklung
von Kindern“

Julia Böhm

Matrikelnummer: 8195

julia.boehm@fh-potsdam.de

Fachhochschule Potsdam

Bachelor of Arts: Soziale Arbeit
Präsenzstudiengang

Erstgutachterin: Prof. Dr. R. Marx
Zweitgutachterin: Prof. Dr. É. Hédervári- Heller

Abgabetermin: 03. August 2010

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

Antoine de Saint Exupéry

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	- 3 -
2. Einleitung	- 4 -
3. Resilienz: Begriffliche Annäherung und Definition.....	- 6 -
3.1 Resilienz als anpassungsfähiger Prozess, variable Größe und Multidimensionalität.....	- 8 -
3.2 Charakteristische Kennzeichen von resilienten Kindern	- 10 -
3.3 Resilienzforschung als neuer Blickwinkel	- 11 -
4. Vorstellung relevanter Studien zur Resilienzforschung.....	- 13 -
4.1 Kauai- Längsschnittstudie von Werner und Smith	- 14 -
4.1.1 Protektive personelle Eigenschaften resilienter Kinder	- 16 -
4.1.2 Protektive familiäre Faktoren.....	- 18 -
4.1.3 Protektive umweltbezogene Faktoren	- 19 -
4.2 Mannheimer Risikokinderstudie von Laucht und Mitarbeitern	- 19 -
4.3 Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Mitarbeitern.....	- 22 -
5. Risiko- und Schutzfaktoren als konzeptionelle Grundlage der Resilienzforschung.....	- 23 -
5.1 Risikofaktorenkonzept.....	- 24 -
5.1.1 Vulnerabilität	- 25 -
5.1.2 Stressoren	- 26 -
5.1.3 Übersicht entsprechender Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren.....	- 27 -
5.1.4 Spezifische Wirkmechanismen von Risikofaktoren	- 29 -
5.2 Schutzfaktorenkonzept.....	- 33 -
5.2.1 Bindung als relevanter protektiver Faktor.....	- 37 -
5.2.2 Spezifische Wirkmechanismen von Schutzfaktoren.....	- 38 -
6. Resilienzfaktorenkonzept	- 41 -
6.1. Resilienzmodelle	- 44 -
6.2 Rahmenmodell von Resilienz.....	- 46 -
6.3 Einige kritische Anmerkungen zum Resilienzkonzept	- 49 -
7. Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis	- 51 -
7.1 Präventionsansätze als Instrumente in der Resilienzförderung.....	- 54 -
7.2 Präventive Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungs Kompetenzen.....	- 56 -
8. Fallbeispiel „Precious“	- 58 -
9. Abschließende Betrachtungen als Resümee	- 65 -
10. Literaturverzeichnis	- 69 -

1. Vorwort

Unsere Gesellschaft befindet sich zunehmend in einem familiären Wandel, der vor allem Auswirkungen auf die Kinder und zukünftige Generationen haben wird. Nach Becks Beteiligung einer „Risikogesellschaft“ kommt es verstärkt zu wachsenden sozioökonomischen Problemen, Armutserfahrungen, Selbstbestimmungsprozessen von Individuen und einem veränderten Bild vom Kind. Er sieht unter anderem eine Gefahr darin, dass Kinder für die Bedeutung des Lebens ihrer Eltern funktionalisiert werden und somit das Ansehen der Kinder eine Steigerung erfährt (vgl. Beck 1986). Das hat zur Folge, dass sich die Lebenssituation von Familien und Kindern in Deutschland teilweise grundlegend verändert hat bzw. dies noch tun wird. Das heißt, es resultieren daraus sowohl Herausforderung und Chancen als auch Risiken für die kindliche Entwicklung, die es zu bewältigen gilt. Hinzu kommt, dass unsere Gesellschaft vermehrte Anforderungen stellt und an Komplexität zunimmt. Aus diesem Grund müssen sich heutzutage viele Kinder mit vielschichtigen Belastungen und erschwerten Lebensbedingungen auseinandersetzen. Eine Vielzahl von ihnen ist mit einem oder mehreren risikobehafteten Lebensumständen im familiären Kontext konfrontiert, wie z.B. Arbeitslosigkeit oder Armut, Gewalteinwirkungen, alleinerziehender Elternteil, schwerwiegende Konflikte auf der Elternebene bis hin zur Trennung oder Scheidung. Laut dem Familienreport 2010 (BMFSFJ) steigt bspw. die Anzahl der Alleinerziehenden, was im Jahre 2008 immerhin 19 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachte. Ebenso wurde ermittelt, dass von der Hälfte aller bundesweit getätigten Scheidungen minderjährige Kinder betroffen sind. Weiterhin müssen sich Kinder mit ihren eigenen Entwicklungsaufgaben und Reifeprozessen beschäftigen, d.h. verschiedene Lebensabschnitte wie Kita, Schule etc. meistern und sich zu einem eigenständigen funktionierenden Selbst entwickeln. All diese vorhandenen Einflussfaktoren können eine entscheidende Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern haben, die sowohl eine positive als auch negative Prägung bedeuten kann. Bis zum heutigen Zeitpunkt ist häufig das pädagogische und auch mediale Interesse auf die sogenannten „Multiproblemfamilien“ bzw. deren verhaltensauffällige Kinder gerichtet. Erst mit der veränderten Blickrichtung auf die Ressourcenorientierung wurden die Stärken der Familien und Individuen in den Fokus gestellt. Die Beobachtungen der Wissenschaftler und Pädagogen zeigten, dass es Kinder gibt, die sich trotz der vorhandenen belastenden Bedingungen in vielen Lebensbereichen entsprechend positiv entwickeln. Dies ist eine Erkenntnis, die sich gegen frühere Hypothesen von pädagogischen Fachkräften richtet. Diese nahmen in der Regel an, dass Kinder, die negativ geprägte Kindheitserfahrungen gemacht hatten, davon gefährdet sind, sich nicht zu einer adäquaten Persönlichkeit zu entwickeln und im späteren Leben von

diversen Verhaltensstörungen betroffen sein könnten. Dennoch gibt es immer wieder Kinder, die dieser Stigmatisierung nicht entsprechen und sich zum Erstaunen aller zu einer liebevollen, leistungs- und beziehungs-fähigen sowie stabilen Persönlichkeit entwickeln.

Daher ist es zukünftig wichtig, den Blickwinkel zu verändern, um Kinder in ihrer Entwicklung zu stärken und an ihren Potenzialen anzusetzen. Die pädagogische Herangehensweise sollte sich demnach verstärkt an den Ressourcen der Individuen orientieren und versuchen Gefährdungen, die in der kindlichen Entwicklung auftreten können, abzuwenden. So fordert auch der 13. Kinder- und Jugendhilfebericht vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009) vermehrte Unterstützungsangebote besonders für Kinder, die in schwierigen Lebensbedingungen aufwachsen, frühzeitige Präventionsansätze, den Ausbau von entsprechenden Rahmenbedingungen im kindlichen Umfeld sowie die Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung.

2. Einleitung

Der vorliegenden Bachelorarbeit liegt das Thema „Resilienz und ihre Bedeutung für eine positive Entwicklung von Kindern“ zugrunde.

Bedingt durch das studienintegrierte Praktikum im Allgemeinen Sozialen Dienst, eines der zwölf Berliner Jugendämter, habe ich mich in vielfältiger Weise mit krisenhaften familiären Situationen, der kindlichen Entwicklung, der pädagogischen Aufarbeitung durch Fachkräfte und mit der „Hoffnung auf ein besseres Leben nach einer Kindheit mit negativ geprägten Entwicklungseinflüssen“ beschäftigt. Während dieser Zeit konnte ich dabei vereinzelt auch Kinder und Jugendliche kennen lernen, die verschiedene Klischees bedienten, indem sie bspw. delinquent, suchtabhängig, perspektivlos und/ oder bindungsunfähig wurden. Andererseits gab es auch jene Kinder, die aus dem Kreislauf, den sie selbst durch ihre Eltern oder ihr soziales Umfeld erlebt haben, ausbrechen wollten, weil ihr Leben nicht in einer selbsterfüllenden Prophezeiung enden sollte. Sie hatten den Mut und den Willen etwas zu ändern und die Stärke, dass auch umzusetzen. Ihr Lebensweg war mit vielen Steinen bestückt, die sie überwinden wollten, um sich eigene Ziele zu setzen und auf Dinge zu bauen, die ihnen gut tun. In diesem Zusammenhang scheint mir die Aussage von Fritz Pleitgen treffend, der äußerte: „Meine schlimmen Jahre waren am Anfang. Von da an ging es immer bergauf“ (Thimm 2009, 66). Sie zeigen damit Lebensbewältigungsstrategien, die für Außenstehende bewundernswert sind und bei Ihnen Unterstützungsmotive hervorrufen.

Parallel dazu, untermauerte die Theorie aus dem Studium und in diesem Fall speziell das Wissenschaftsgebiet der Resilienzforschung, mein Wissen sowie das damit verbundene Interesse. In den verschiedensten Seminaren und in der Fachliteratur wurde diese Forschungsrichtung als Grundlage für Diskussionsschwerpunkte genutzt. Hinzu kommt der neuartige Paradigmenwechsel, der dieser Thematik zunehmend Raum und auch Medienpräsenz gibt. So inspirierten mich persönlich beispielsweise Werke wie jenes von Ben Furman „Es ist nie zu spät eine glückliche Kindheit zu haben“ oder die Verfilmung „Precious- Das Leben ist kostbar“. Dahingehend scheint es meine Bewunderung und den Erforschungswillen hervorzurufen, wenn Kinder und somit später auch Erwachsene solch eine Fähigkeit zur Resistenz gegen negative Lebensumstände an den Tag legen.

In dieser Arbeit soll es genau um diese „innere Stärke“ gehen, die manche Menschen trotz vieler schicksalhafter Ereignisse besitzen. Es stellt sich demzufolge die Frage, wie es dazu kommen kann, dass sich bestimmte Personen im Gegensatz zu Anderen, trotz ihrer prekären und belastenden Lebenslage, zu einem „gesunden“ Individuum entwickeln können? Das bedeutet auch, herauszufinden, welche Bedingungen oder Risiken eine kindliche Entwicklung gefährden und welche Faktoren diese begünstigen oder bestärken können. Ein weiterer Fokus sollte auf die Begrifflichkeit der „Resilienz“ gerichtet werden. Was ist unter Resilienz zu verstehen? Welche empirischen Untersuchungen liegen dieser Konzeption zugrunde und welche relevanten Schlussfolgerungen lassen sich daraus für die pädagogische Praxis ziehen?

Mit dieser Arbeit soll das Ziel verfolgt werden, auf all diese Fragen eine verständliche und umfangreiche Antwort zu finden und diese entsprechend darzustellen. Beginnend mit einer begrifflichen Annäherung, die die derzeit noch vorhandene Bandbreite an Definitionen und Auslegungen der Bedeutung von Resilienz anschaulich macht, über die Vorstellung des neuen Blickwinkels in seiner Ausrichtung auf die Ressourcenorientierung bis hin zur charakteristischen Merkmalsidentifizierung von den benannten widerstandsfähigen Kindern. Daran anschließend sollen die sogenannte Pionierstudie von Werner und Smith auf der Insel Kauai sowie die beiden relevanten deutschen Studien, die Mannheimer Risikokinderstudie und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie, näher vorgestellt werden. Im darauffolgenden Kapitel finden die zwei zentralen Grundlagenkonzepte der Resilienzforschung, das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept, ihre Widmung. Hierbei soll besonders darauf eingegangen werden, welche Bedingungen risikoerhöhende bzw. -mildernde Funktionen einnehmen sowie welche speziellen Wirkmechanismen dabei zum Tragen kommen. Anschließend wird das Resilienzfaktorenkonzept mit seinen einzelnen Modellen

näher erläutert und kritisch diskutiert. Anhand dieser konzeptionellen Grundlage soll auf die Bedeutung des Forschungsansatzes für die pädagogische Praxis und deren mögliche Anwendung hingewiesen werden. Um das theoretische Forschungsgebiet an zusätzlichen praktischen Aspekten zu veranschaulichen, wurde meinerseits der Film „Precious“ als Fallbeispiel ausgewählt, der alle drei Konzeptionen, d.h. das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept wie auch das Resilienzfaktorenkonzept, aufzeigt und verdeutlicht. Im letzten Kapitel schließt sich die abschließende Betrachtung in Form eines Resümees an, welche inhaltliche Schwerpunkte, einen eigenen Standpunkt sowie diskussionswürdige Aspekte aufgreift.

3. Resilienz: Begriffliche Annäherung und Definition

Der Begriff Resilienz bedeutet anhand der englischsprachigen Ableitung des Wortes „resilience“ soviel wie Widerstandsfähigkeit, Spannkraft und Elastizität. „Damit ist die Fähigkeit eines Individuums gemeint, ‚erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfolgen‘ umzugehen“ (Wustmann 2004, 18 zit. n. Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 9).

In der deutschsprachigen Literatur wird häufig die Definition von Corina Wustmann (2004, 18) angegeben, die folgende Exponenten mit einbezieht: *„Resilienz meint die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“*. In vorangegangenen psychosozialen Definitionen, wie etwa die von Redl, spricht man von der *„... Fähigkeit, trotz widriger Umstände den erschwerenden Einflüssen zu widerstehen und nach kurzer Zeit ohne fremde Hilfe zum normalen Funktionsniveau zurückzukehren“* (Redl 1969 zit. nach Short/ Weinspach 2007, 29). Masten et al. hingegen sehen Resilienz *„als einen Prozess und die Fähigkeit, eine erfolgreiche Anpassung vorzunehmen- auch wenn Bedingungen bestehen, die dies erschweren beziehungsweise bedrohen“* (Masten et al. 1990 zit. nach Short/ Weinspach, 2007, 30). Als letzte Definition zur Darstellung von Parallelen und Unterschiedlichkeiten soll die entwicklungspsychologische Perspektive von Welter- Enderlein (2006, 13) miteinbezogen werden, wonach *„unter Resilienz die Fähigkeit von Menschen verstanden wird, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“*.

Die differenzierten Ansatzpunkte, was unter Resilienz zu verstehen ist, zeigen deutlich, dass es noch keine einheitliche Begriffsklärung gibt und sich die einzelnen Erklärungen an den wissenschaftlichen Theorien oder den entsprechenden Arbeitsschwerpunkten sowie

Ansichten der jeweiligen Verfasser orientieren (vgl. Welter- Enderlein 2006, 11f.; Short/ Weinspach 2007, 29; Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 9f.). Entweder geht es dabei um die prozesshafte Einbeziehung des sozialen Netzwerkes und die damit verbundene Entwicklung bzw. Anpassung, womit nach Bender et al. externale Kriterien gemeint sind und/ oder es wird von internalen Exponenten ausgegangen, bei denen es sich hauptsächlich um seelische Empfindungen handelt (vgl. Bengel et al. 2009 zit. n. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 9).

Allen Definitionen zufolge werden jene Kinder als resilient bezeichnet, die eine oder mehrere bestimmte risikogefährdende Situation/en in ihrer Kindheit und Entwicklung entsprechend positiv bewältigen. Damit verfügen sie im Gegensatz zu anderen Kindern, denen es bei einer ähnlich schweren Belastung nicht gelingt, über scheinbare besonders ausgeprägte Fähigkeiten, die es ihnen möglich machen, solche Lebensumstände kontextuell zu meistern. Diese widerstandsfähigen und selbstbewussten Kinder schaffen es ihre widrigen Lebensumstände abzuwehren, das Erlebnis zu mildern oder durch das Entgegenwirken von anderen Kompetenzen aufzuheben. Damit ist das Auftreten von resilienten Verhaltensweisen an zwei signifikante Merkmale gebunden: zum Einen an eine risik erhöhende oder gefährdende Situation für die kindliche Entwicklung und zum Anderen wird dieser negative Einflussfaktor von der Person oder dem Kind erfolgreich gemeistert (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 9f. und Wustmann 2004, 18f.).

In der Resilienzforschung geht es daher vorwiegend um die „*psychische Gesundheit trotz Risikobelastungen*“ und somit um die „*Bewältigungskompetenz*“ dieser Menschen. Diese Forschungserkenntnisse hat Wustmann in drei Erscheinungsformen untergliedert:

1. „*die positive, gesunde Entwicklung trotz hohem Risikostatus*, z.B. chronische Armut/ niedriger sozioökonomischer Status, elterliche Psychopathologie, sehr junge Elternschaft (auch sog. Multiproblem- Milieus),
2. *die beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen*, z.B. elterliche Trennung/ Scheidung , Wiederheirat eines Elternteils,
3. *die positive und schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen* wie Tod eines Elternteils, Gewalterfahrungen, Naturkatastrophen oder Kriegs- und Terrorerlebnisse“ (Wustmann, o.J., URL und Wustmann, 2004, 19; vgl. Stamm 2005, 3f.).

Ebenso geht es in dem Resilienzkonzept um zwei weitere wesentliche Merkmale, nämlich „den ‚Erhalt der Funktionsfähigkeit trotz vorliegender beeinträchtigender Umstände‘ und die ‚Wiederherstellung normaler Funktionsfähigkeit nach erlittenem Trauma‘“ (Staudinger/ Grewe, 2001, 101 zit. n. Kormann, 2009, 188). „Resilienz bezieht sich insofern nicht nur

auf die reine *Abwesenheit psychischer Störungen* (wie z.B. antisoziales/ aggressives Verhalten, Delinquenz, Ängste, Depressionen, Drogenkonsum, Sucht oder psychosomatische Störungen), sondern schließt den *Erwerb bzw. Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen* der normalen kindlichen Entwicklung mit ein“ (Wustmann 2004, 20). Unter diesen der Entwicklung entsprechenden relevanten Aufgaben wird die „erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben“ verstanden, wie sie im Sinne von Havighurst in jeder Phase und Altersstufe vorhanden sind. In der frühen Kindheit ist das bspw. der Bindungsprozess an eine nahe Bezugsperson, die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen und der Autonomie sowie die eigene Steuerung der Motorik. In der späteren Phase bis hin zur Adoleszenz geht es verstärkt um die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht, die Entwicklung einer eigenen Identität, den Beziehungsaufbau zu Gleichaltrigen und somit den Erwerb von sozialen Kompetenzen in Peergroups sowie die Erfüllung von schulischen Leistungen und die Anpassung an solche Systeme. Die Bewältigung dieser Anforderungen und Aufgaben ist für das Kind oder den Jugendlichen ein entscheidender Faktor dafür, wie es zukünftig solchen Situationen begegnet und diese möglicherweise auch meistern wird. Die Kompetenzen des Kindes werden gestärkt und es dient der weiteren Persönlichkeitsentwicklung, um zuvor beschriebene Aufgaben nicht als Hindernis oder gar Bedrohung anzusehen, sondern als zu bewältigende Herausforderung (vgl. Wustmann 2004, 20f.).

3.1 Resilienz als anpassungsfähiger Prozess, variable Größe und Multidimensionalität

Nach entsprechenden Erkenntnissen aus der Forschung und somit entgegen früherer Annahmen steht mittlerweile fest, dass es sich bei Resilienz nicht um ein angeborenes Phänomen der kindlichen Persönlichkeit handelt, sondern um einen Entwicklungsprozess, der sich im Laufe der Anpassung an die Interaktion zwischen Kind und Umwelt darstellt und festigt (vgl. Kormann 2009, 194; Zander 2008, 19; Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 10; Wustmann 2004, 28). „Es handelt sich dabei um einen Interaktionsprozess, an dem das Kind, sein näheres und sein weiteres soziales Umfeld beteiligt sind, wobei das Kind immer im Kontext seiner Entwicklungsbedingungen und Lebensverhältnisse zu sehen ist“ (Zander 2008, 19). Aus der heutigen Sicht und auch anhand von Belegen der Resilienzforschung wird angenommen, dass ein Kind die Fähigkeit besitzt „selbst für sein *aktuelles* Wohlbefinden zu sorgen“ (Zander 2008, 16). Somit ist Resilienz aus der kindlichen Perspektive ein „dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess“ (Wustmann 2004, 28). Diese Bewältigungsfähigkeit und die damit verbundenen Strategien eines Kindes sind von

enormer Bedeutung, da es sich konstruktiv einem schwierigerem Lebensumstand stellt, daraus bestenfalls positive Resonanzen erfährt und grundlegende Eigenschaften geschaffen werden, um zukünftigen Aufgaben oder anderweitigen Belastungen mit einem Gefühl des Machbaren entgegen zu sehen (vgl. Wustmann 2004, 28). „Das bedeutet auch, dass das Kind selbst aktiv regulierend auf seine Umwelt einwirkt. (...) Dies schließt ein, dass Resilienz sich im Laufe des Lebens eines Menschen verändert- abhängig von den Erfahrungen und den bewältigten Ereignissen“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 10). Bereits im Kindes- und Jugendalter, aber zunehmend im Erwachsenenalter, suchen sich Personen mit widerständigen Charakterzügen ihr gewünschtes soziales Umfeld aus, wo ihre negativ geprägten Erfahrungen in den Hintergrund rücken und sie ihre eigenen Lebensvorstellungen überwiegend verwirklichen können. Diese Selektion ihrer Umwelt würde bspw. einen Schulwechsel hervorrufen, der die Möglichkeit einer Integration in andere Peergroups mit übereinstimmenderen Erwartungen zulässt (vgl. Wustmann 2004, 29). Aufgrund von derzeitig erforschten Kenntnissen, liegt die Betrachtungsweise vermehrt auf der „*aktiven Rolle des Individuums* im Resilienzprozess, d.h. auf welche Art und Weise das Individuum mit Stress- und Belastungssituationen umgeht“ (Wustmann 2004, 29). So steht mittlerweile fest, dass „große Unterschiede existieren, wie Kinder auf Risikokonstellationen reagieren“ (Kormann 2009, 189) und ebenso, dass ein (Risiko-) „Faktor in unterschiedlichen Situationen verschiedene Auswirkungen haben kann“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 11). Das heißt, es wird immer Kinder geben, denen die Auseinandersetzung mit Stresssituationen aus diversen Gründen nicht gelingt, was im prekären Sinne zur Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten führen kann. Auf der anderen Seite wird es jene Kinder geben, die sich in einer bestimmten Situation als stark erweisen und diese Herausforderung bestehen. „Wie das Individuum *selbst* die Stresssituation wahrnimmt, subjektiv bewertet und sich mit ihr auseinandersetzt“ (Wustmann 2004, 29), hängt mit einer großen Gewichtung von personellen Ressourcen ab, über die das Individuum verfügt und diese entsprechend seiner Handlung und Intention umsetzt. Des Weiteren kann mit Resilienz nicht von einer „absoluten Unverwundbarkeit gegenüber negativen Lebensereignissen und psychischen Störungen“ (Wustmann 2004, 30) ausgegangen werden, sondern es sollte als ein „Konstrukt, das über die Zeit und Situationen hinweg variieren kann“ angesehen werden (ebd.). Daher besteht die Option, dass Kinder in gewissen Lebenssituationen beschriebene resiliente Eigenschaften aufzeigen, jedoch bei nachfolgenden Ereignissen und einfließenden erschwerenden Faktoren sich diesem Umstand nicht ohne weiteres stellen und somit mit einer verwundbaren Phase in ihrem Leben konfrontiert werden (vgl. Wustmann 2004, 30; Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 10). Während der gesamten Entwicklung des Kindes kann es wiederholt zu derartig kritischen Phasen mit einer vermehrt eintretenden kindlichen Verwundbarkeit kommen, die in einer

gesellschaftlich gestellten Aufgabe wie dem Eintritt in die Kita und anschließendem Wechsel in die Schule oder in familiären Gegebenheiten wie elterlicher Trennung/ Scheidung oder Umzügen begründet sein könnte. Es handelt sich hierbei um „*Phasen erhöhter Vulnerabilität*“, in denen „Risikobedingungen eine stärkere Wirkung auf das psychosoziale Funktionsniveau des Kindes ausüben können“ (Wustmann 2004, 31). Ebenso können die Bewältigungsstrategien, die in einem konkreten Lebensumstand funktioniert haben, es auch in anderen Bereichen des Lebens tun, wobei dies keine grundlegende Voraussetzung ist. Wustmann (2004) nennt in diesem Zusammenhang das Beispiel von Kindern, die kontinuierlich mit den Konflikten und Streitigkeiten der Eltern konfrontiert sind. Diese können möglicherweise im schulischen Bereich ihre Anforderungen gut erfüllen und gelten somit als resilient, wohingegen sie nicht ausreichend in der Lage sind das Aufbauen, Halten und Führen von Kontakten und Beziehungen aus dem sozialen Umfeld zu bewältigen und damit kein resilientes Verhalten zeigen (vgl. Wustmann 2004, 32).

Aufgrund der hohen Komplexität und der Bedeutung von biologischen, psychologischen und psychosozialen Einflussfaktoren (siehe Definition Wustmann 2004) ist der Forschungsgegenstand der Resilienz stetig unter einem multidimensionalen Blickwinkel zu betrachten. Diese Betrachtungsweise stellt mit ihrer Komplexität und den verschiedensten Methoden und Herangehensweisen gleichzeitig noch einen problematischen Ansatz dar (vgl. Wustmann 2004, 32; Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 11).

3.2 Charakteristische Kennzeichen von resilienten Kindern

In dem Artikel von Thimm (2009, 66) werden die charakteristischen Kennzeichen von resilienten Menschen zusammenfassend- wie eine Glücksformel- wie folgt beschrieben: „*Grundeigenschaften eines psychisch stabilen Menschen: Selbstvertrauen. Den Willen, das eigene Leben zu gestalten. Die Bereitschaft, Entscheidungen zu treffen. Die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Lust an der Herausforderung und Lust am Erfolg. Und Ziele, die das Leben sinnvoll erscheinen lassen.*“

Um sich nachfolgend ein genaueres Bild von den tatsächlichen Charaktereigenschaften resilienter Kinder zu machen, sollen einige Denk- und Handlungsweisen dieser Kinder benannt werden. Es handelt sich um exemplarisch aufgezeigte Merkmale, die sie besitzen oder zu einem späteren Zeitpunkt erlernt haben und wie schon zu Beginn betont, müssen diese Kennzeichen nicht bei allen Kindern gleichermaßen ausgeprägt sein.

Widerstandsfähige Kinder sehen Problemlagen an erster Stelle als eine Herausforderung, an der sie nicht zerbrechen müssen, sondern an der sie lernen und wachsen können für

ähnliche zukünftige Vorkommnisse. Sie weisen somit ein enormes Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen auf. Des Weiteren sind für sie schwierige Lebenslagen oder gar Niederlagen nur vorübergehend, da sie davon ausgehen, dass es einen Zeitpunkt geben wird, an dem sich dies ändert und zum Positiven wendet. Sie glauben an dieser Stelle zu wissen, was zu tun ist. Das schließt mit ein, dass sie in der Lage sind, sich aktiv um Hilfe zu bemühen und sich mit ihren Problemen und Bedürfnissen an Bezugspersonen oder andere Ansprechpartner wenden können, womit ein aktives Bewältigungsverhalten gemeint ist. Durch ihre Kontaktfähigkeit und Sozialkompetenz suchen sie das Gespräch bei Personen, die ihnen empathisch und unterstützend entgegenkommen sowie ihre Stärken erkennen. Sie haben gelernt Gefühle zu zeigen bzw. auch auszudrücken und besitzen Fähigkeiten um sich selbst zu regulieren. Eine weitere grundlegende Eigenschaft dieser Kinder ist, dass sie stets optimistisch denken und zuversichtlich ihrem weiteren Leben entgegen sehen. Sie schaffen es ihre Kraft für das einzusetzen, was ihnen und für ihre weitere Lebenserfüllung von Bedeutung ist. Demzufolge wissen sie auch, wo sie Belastungen empfinden und wo ihre Stärken die eigenen Handlungen positiv in den Vordergrund stellen. Sie besitzen adäquate Fähigkeiten, um Probleme konstruktiv zu lösen und Entscheidungen zu treffen. Solch resiliente Kinder verfügen über gute Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und können sich realistische machbare Aufgaben setzen, da sie die Wirkung ihres Handelns kennen und dies somit steuern können (vgl. Zimmermann 2005, 39f.; Burghardt 2005, 5; Wustmann, o.J., URL und Wolter 2005, 301f.). Nach dem amerikanischen Familientherapeuten Wright besteht zwischen resilienten Personen und denen, die nicht solch eine innere Widerstandsfähigkeit besitzen vor allem der Unterschied, dass Personen ohne resiliente Eigenschaften immer wieder das selbe wiederfährt, weil sie keine anderen Möglichkeiten oder Lösungsstrategien suchen, um ihre Problematik zu verändern, stattdessen legen sie ihren Fokus auf die Ursache und die damit verbundenen Belastungen. Wright fügt in diesem Zusammenhang den Vergleich zwischen resilienten Menschen und einem Boxer an, welcher im Ring zu Boden geht, ausgezählt wird und danach wieder aufsteht und seine komplette Taktik verändert (vgl. Kormann 2009, 194 und Wolter 2005, 301).

3.3 Resilienzforschung als neuer Blickwinkel

Nach damaligen psychologischen Annahmen wurde davon ausgegangen, dass Menschen eigentlich ihr ganzes Leben unter einer schlechten Kindheit zu leiden haben, weil in entsprechenden Lebensabschnitten diese Erlebnisse immer wieder aufkommen werden und aufgearbeitet werden müssten.

Wolter (2005, 299) schrieb dazu den Satz: „Unser Leben stören, verstören oder sogar zerstören- das kann vieles schon in der Kindheit.“ und weist damit auf grundsätzliche Risikofaktoren und Belastungen hin, die einem Kind wiederfahren können. Dennoch machten Forscher aus verschiedenen Gebieten in den letzten Jahren die „Beobachtung, dass nicht alle Kinder, die in extrem belastenden Verhältnissen aufwachsen, in ihrer Entwicklung beeinträchtigt sind und nicht alle später, als Erwachsene, zwangsläufig mit den Folgen ihrer Kindheitsereignisse zu kämpfen haben.“ (Wolter 2005, 299) Dieser Besonderheit sollte zunehmend nachgegangen werden und wurde unter der Begrifflichkeit „Resilienz“ gefasst. „Die Resilienzforschung fragt nach den adaptiven Ressourcen, die ein Individuum zur Bewältigung von Lebensbelastungen befähigen und sie beschäftigt sich mit den Prozessen des Entstehens und Wirksamwerdens dieser Ressourcen im Rahmen von Lebensläufen“ (Fingerle 1999, 94).

Somit lassen sich als Merkmale dieses neuen Blickwinkels vor allem folgende Aspekte benennen:

1. „Das Konzept der Resilienz legt den Fokus auf die Bewältigung von Risikobedingungen und –situationen“ (Wustmann 2004, 68f.). Daher richtet sich die ganze Aufmerksamkeit der Forschung auf Möglichkeiten und Erfahrungen, die eine Person aus belastenden Lebensumständen herausziehen und für den Ausbau der eigenen Persönlichkeit mitnehmen kann. Als oberstes Ziel wird die Gewährleistung einer „*primären Prävention*“ angesehen, die darauf setzt möglichst schon im Kleinkindalter oder während der Kita- Betreuung Kindern Bewältigungsstrategien bei Belastungen mit auf dem Weg zu geben und diese auch kontinuierlich zu fördern.
2. Es werden nicht mehr die Defizite eines Menschen fokussiert, sondern seine Ressourcen kommen in den Blickwinkel der Betrachtung, womit eine neue Herangehensweise bei Problemen geschaffen wurde. Zunehmend rückt das Individuum in den Mittelpunkt und wie es mit einer schwerwiegenden Situation umgeht sowie eine weitere Förderung beim Gelingen aussehen könnte.
3. Diese neuartige Denkweise vertritt auch die „*Sichtweise vom Kind als aktivem ‚Bewältiger‘ und Mitgestalter seines eigenen Lebens*“ (Wustmann 2004, 68f.) unter der Berücksichtigung seiner gesamten Kompetenzen und Fähigkeiten. Obwohl die Forschung sich mittlerweile auch darüber einig ist, dass Kinder nicht permanent aus eigener Kraft heraus resiliente Charakterzüge aufweisen können, sondern dass sie dazu adäquate Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld benötigen (vgl. Wustmann 2004, 68f. und Wustmann o. J., URL).

4. Vorstellung relevanter Studien zur Resilienzforschung

Die Resilienzforschung beschäftigt sich etwa seit den 1970er Jahren intensiver mit den Einflussfaktoren von Belastungen auf die kindliche Entwicklung. Zunächst begannen Großbritannien und Amerika in diese Richtung zu forschen und mit Ende der 1980er Jahre machte auch Deutschland erste Studien, um herauszufinden, was diese widerstandsfähigen Kinder kennzeichnet. „Insgesamt wurden seit dem Beginn der Resilienzforschung 19 Längsschnittstudien in den USA, Europa, Australien und Neuseeland durchgeführt.“ (Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2009, 13f.) Trotz teilweise enormer Unterschiede in der Auslegung oder Definition von Risiken und der methodischen Durchführung dieser Studien, kamen verhältnismäßig gleichwertige Ergebnisse zustande, die fast alle einheitliche Aussagen darüber machen, welche Charaktereigenschaften diese Kinder so resilient erscheinen lassen bzw. welche äußeren Einflussfaktoren dazu beitragen. Übereinstimmend konnte festgestellt werden, dass Resilienz bei Menschen immer durch den Wechsel von Schutzmechanismen auf folgenden drei Ebenen bedingt wird- nämlich der des Individuums, seiner Familie und die des sozialen Umfeldes (vgl. Werner 2006, 30 und Wustmann 2004, 86).

Vorreiter für diesen neuen Blickwinkel war der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky mit seinen Studien und seinem Konzept der Salutogenese. „Ausgangspunkt von Antonovskys Betrachtungen ist die Leitfrage, weshalb Menschen unter dem Einfluss widriger Lebensumstände gesund bleiben oder nach einer körperlichen oder psychischen Beeinträchtigung wieder gesund werden, bzw. welche Kräfte sie dazu bringen, gesund zu bleiben bzw. gesund zu werden“ (Kormann 2009, 190). Auch diese Sichtweise setzt, wie die Resilienz darauf, dass Menschen eigene Ressourcen haben und nutzen, um in diesem Fall gesund zu bleiben oder nach einer kranken Phase wieder zu genesen. Dies steht somit im Kontrast zur schulmedizinischen Denkweise, da diese die volle Gesundheit, Milderung von Krankheit oder Verhinderung von Tod anstrebt. Demnach hat Antonovsky für frühere Verhältnisse ein komplett anderes Schema in die Betrachtungsweise der Faktoren für genesende Entwicklungen eingeführt. Er ging davon aus, dass stressbedingte Einflüsse als zu meisternde Aufgabe zum Leben eines jeden gehören, an der man lernen und gedeihen kann (Kormann 2009, 190f.). „Der salutogenetische Ansatz betrachtet das Bemühen um Gesundheit ‚als permanent und nie ganz erfolgreich.‘ Er fokussiert, unsere Aufmerksamkeit auf jene gesundheitserhaltenden Faktoren, die Menschen dazu verhelfen, so erfolgreich wie nur möglich mit den Bedrohungen im Laufe ihres Lebens umzugehen“ (Antonovsky 1993, 10f. zit. n. Kormann 2009, 191). In diesem Zusammenhang entwickelte er das für die Resilienzforschung prägende *Kohärenzgefühl* als eine personelle Ressource.

Dieses Gefühl der Kohärenz „setzt sich aus drei wesentlichen Komponenten zusammen. 1. dem Gefühl der Verstehbarkeit von Situationen und Ereignissen, 2. dem Gefühl der Handhabbarkeit (...) schwierige Situationen meistern zu können und ihnen nicht ausgeliefert zu sein und 3. dem Gefühl der Sinnhaftigkeit von erlebten Situationen“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 14). Zusammenfassend kann bei dem Kohärenzgefühl von einer Grundorientierung gesprochen werden, „die den Menschen dazu befähigt, die Situationen aus der äußeren und inneren Umwelt als strukturiert, vorhersehbar und erklärbar zu sehen“ (Kormann 2009, 191).

Im Nachfolgenden sollen relevante Studien zur Resilienzforschung ein wenig näher vorgestellt werden. Da es, wie bereits erwähnt, mittlerweile mehrere Studien aus verschiedenen Ländern gibt, wurden meinerseits die wohl bekannteste, und als Pionierstudie geltende, Längsschnittstudie von Werner und Smith auf der Insel Kauai ausgewählt sowie zwei deutsche Studien. Es handelt sich um die Mannheimer- Risikokinderstudie von Laucht und dessen Mitarbeitern sowie die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Mitarbeitern. Alle genannten Studien verfolgen ein ähnliches Ziel, indem sie herausfinden wollten: Welche negativen Lebensumstände zu Belastungen führen. Wie Kinder oder später auch Erwachsene einzelne oder mehrere Risikobedingungen bewältigt haben und welche positiven Auswirkungen das auf den kindlichen Entwicklungsverlauf hatte (vgl. Wustmann 2004, 86). Die Ergebnisse dieser ausgewählten Studien stellen für den Fokus meiner Arbeit entscheidende Inhalte dar.

4.1 Kauai- Längsschnittstudie von Werner und Smith

Diese Untersuchung, die von Werner und Smith auf der Hawaiianschen Insel Kauai durchgeführt wurde, gilt zum einen als sogenannte Pionierstudie in der Resilienzforschung und zum anderen wird international stets Bezug auf den Paradigmenwechsel dieser Studie genommen. „Es handelt sich hier um eine *interdisziplinär angelegte prospektive Langzeitstudie*, mit der auf der Hawaii- Insel Kauai eine ganze Geburtenkohorte von 698 Kindern (1955 geboren)- beginnend mit der frühen pränatalen Phase bis ins Jugendalter und später bis ins Erwachsenen- bzw. mittlere Lebensalter- über einen Zeitraum von mehr als 40 Jahren- untersucht wurde“ (Zander 2008, 74). „Hauptziel der Studie war es, die Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen sowie die Auswirkungen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit auf die physische, kognitive und psychische Entwicklung der Kinder festzustellen“ (Wustmann 2004, 87). Die lebensweltnahe Untersuchung erfasste die Daten zu folgenden Zeitabschnitten der Kinder: im Geburtsal-

ter und in weiteren Altersabständen von 1, 2, 10, 18 sowie im Erwachsenenalter von 32 und 40 Jahren. Zur Erhebung der gewünschten Informationen dienten Interviews und Verhaltensbeobachtungen von Psychologen, Sozialarbeitern, Krankenschwestern, Kinderärzten, aber auch Persönlichkeits- und Leistungstests sowie Gespräche mit Institutionen (Behörden der Polizei, Familiengericht, Sozial- und Gesundheitsdienste). Ab dem 18. Lebensjahr wurden die Probanden selbst zu ihren Lebensansichten befragt. Die Probanden gehörten vielen verschiedenen ethnischen Bevölkerungsgruppen an, wobei überwiegend Menschen mit asiatischer und polynesischer Herkunft dabei waren. Entsprechend der kindlichen Entwicklung in ihren Phasen wurde festgelegt, was Prädikatoren (d.h. spezifische Belastungen in der Entwicklung) und wie sie erkennbar sind, um bei allen Probanden allgemein vergleichbare Ansatzpunkte zu haben, was zu den definierten Entwicklungsrisiken zählt. Generell wurden die Probanden entweder in Gruppe der resilienten oder der nicht-resilienten Kinder eingeteilt. In die Hoch-Risiko-Gruppe der Kinder wurden sie eingeordnet, wenn bis zum zweiten Lebensjahr von mindestens vier Entwicklungsrisiken betroffen waren. Zu diesen zählten chronische Armut, geburtsbedingte Komplikationen, familiäre Notlagen, geringes Bildungsniveau der Eltern, dauerhafte Disharmonie oder psychische Erkrankungen der Eltern. Die Forschungsgruppe berücksichtigte dabei auch die unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Auswirkungen von Jungen und Mädchen in belastender Entwicklung. Annähernd 30 Prozent der Kinder des Jahrgangs konnten in die Gruppe mit mindestens vier erheblichen Entwicklungsrisiken eingestuft werden. Von diesem Drittel der gesamten Probanden bildeten noch mal zwei Drittel von ihnen die so genannten „Hochrisikokinder“. Sie entwickelten beispielsweise im Alter von 10 Jahren schwerwiegende Lern- und Verhaltensprobleme, wurden delinquent, hatten psychische Auffälligkeiten in ihrer Jugend oder nutzten längerfristig therapeutische Hilfsmaßnahmen. Die anderen Kinder (ein Drittel der 30 Prozent der Studienpopulation) entwickelten sich trotz aller Hypothesen zu resilienten stabilen Persönlichkeiten, obwohl auch sie aufgrund der wenigstens vier Entwicklungsbelastungen als Hochrisikokinder eingestuft wurden. Als diese Probanden das 40. Lebensjahr erreicht hatten, konnte bei Ihnen im Vergleich eine geringere Rate an Todesfällen, chronischen Gesundheitsproblemen und Ehescheidungen festgestellt werden. Ebenso gingen alle einer Erwerbstätigkeit nach und machten sich nicht gesetzlich strafbar. Sie verfügten über positive Lebensvorstellungen und waren sehr hilfsbereit und mitfühlend gegenüber ihren Mitmenschen (vgl. Werner 1999, 25f.; Zander 2008, 74f. und Wustmann 2004, 87f.).

Die Forschungsergebnisse ließen vor allem Rückschlüsse auf einige protektive Faktoren zu, die sowohl mit der Persönlichkeit des Kindes als auch mit seiner Familie und Umwelt zu tun hatten. Mit dem „Begriff ‚protektiv‘ (‚schützend‘) sind in diesem Zusammenhang

Faktoren oder Prozesse gemeint, die dem Kind oder Jugendlichen helfen, sich trotz hohem Risiko normal zu entwickeln. ‚Resilienz‘ oder ‚Widerstandskraft‘ ist das Ergebnis dieser schützenden Prozesse“ (Werner 1999, 25). Diese Faktoren sollen auf die Studie bezogen etwas ausführlicher beschrieben werden, um sich im Grundverständnis ein Bild davon machen zu können. Zwar besitzen die vorliegenden Ergebnisse in gewissem Maße eine repräsentative Allgemeingültigkeit, die bereits für wissenschaftliche Theorien verwendet wird, aber dennoch soll sie hier erst einmal unter dem gesellschaftlichen und geographischen Kontext der Probanden vorgestellt werden.

4.1.1 Protektive personelle Eigenschaften resilienter Kinder

In der Kauai- Studie besaßen die resilienten Kinder schon im Säuglingsalter wichtige lebensbegünstigende Eigenschaften. Ihre Bezugspersonen beschrieben sie als aktiv, liebevoll, pflegeleicht und sozial aufgeschlossen. Sie passten sich neuen Situationen schnell an, schiefen ruhig und konnten leicht beruhigt werden, sodass ihre Temperamenteigenschaften bei ihren Bezugspersonen stets positive Resonanzen auslösten, die sie durch Wärme, Aufmerksamkeit und später durch soziale Unterstützung deutlich machten. Diese Kinder schafften es dann auch in späteren Lebensphasen, wie der Schulzeit, besser die Aufmerksamkeit von Erwachsenen zu erlangen. Im Kleinkindalter verfügten diese Kinder über ein hohes Antriebsniveau, waren sehr kontaktfreudig und gesellig sowie emotional ausgeglichen, was sich auch noch auf das Erwachsenenalter übertragen ließ. Sie zeigten sich im Vorschulalter auch unabhängiger und selbstbewusster als gleichaltrige und – geschlechtliche nichtresiliente Kinder. Diese Kinder besaßen außerdem weiter ausgebildete Kompetenzen im kommunikativen und motorischen Bereich und besonders Mädchen waren deutlich mehr im sozialen Spiel integriert. Widerstandsfähige Kinder hatten zum Einen schon gut entwickelte Möglichkeiten für die Hilfe zur Selbsthilfe, die oft mit dem verstärkten Drang nach Selbstständigkeit zum Vorschein kam, und zum Anderen waren sie in relevanten Fällen durchaus in der Lage Hilfe zu besorgen. Neuen Herausforderungen standen sie offen gegenüber und zeigten ein ausgeprägtes Explorationsverhalten.

Im Schulalter und somit im Erhebungsalter von 10 Jahren waren an der Forschung beteiligte Personen besonders von den Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten der Kinder beeindruckt. Resiliente Kinder hatten zudem ein äußerst positiv wirkendes Selbstkonzept. Bei vorhandenen Problemen waren sie um eine adäquate Lösung bemüht und übernahmen Verantwortung für ihr Handeln. Zwar waren diese Kinder intellektuell nicht hochbegabt, aber sie konnten ihre eigenen Fähigkeiten durchaus anwenden und effektiv nutzen. In der Regel verfügten sie über Talente, die sie bspw. in einem Hobby mit einem na-

he stehenden Gleichaltrigen ausführten, was aber nicht in Abhängigkeit vom Geschlecht stand. Sie erbrachten konstant gute schulische Leistungen, die für sie eine entsprechende Ablenkung darstellten und die negativen familiären Erlebnisse für den Moment zweit-rangig wirken ließen sowie gleichzeitig eine Bestätigung der eigenen Fähigkeiten ausdrückten. Des Weiteren besaßen sie die Kraft sich gewissen Aufgaben zu stellen, weil sie davon überzeugt waren, dass ihre Handlungen etwas verändern und einen Einfluss auf ihr Leben ausüben können, womit ihre *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* gemeint sind. Zugleich scheinen sie in der Lage zu sein, Kontrolle für ihre Taten zu übernehmen und damit auch wieder ihren eigenen Einfluss aufs Leben zu sehen, was ihre *internalen Kontrollzeu-gungen* bewirken. Resiliente Kinder hatten auch stets eine positive zuversichtliche Le-benseinstellung und sahen durch die Bewältigung ihrer Aufgaben einen Sinn im Leben. Die genannten erforschten Eigenschaften während der Schulzeit zeigten sich auch im Jugendalter, wobei sie da häufig noch mehr Verantwortung, bspw. für Geschwister, El-tern, den Haushalt oder für die finanzielle Erwirtschaftung, übernahmen (vgl. Werner 1999, 25f.; Zander 2008, 74f. und Wustmann 2004, 87f.).

Im speziellen geschlechtlichen Vergleich zwischen Jungen und Mädchen hat die Studie herausgefunden, dass es vielfältige ausschlaggebende Merkmale für die Verschiedenheit in ihrem Bewältigungsverhalten gibt. Dazu zählen sowohl genetische Faktoren, ge-schlechtsspezifisch unterschiedliche Terimanten im Entwicklungsverlauf, ein höheres Aggressionspotenzial bei männlichen Kindern sowie geschlechtsbedingte Rollenvertei-lungen und –erwartungen. Jungen waren bis zur Erhebung als Zehnjährige psychisch sowie auch im Sozial- und Lernverhalten deutlich verletzbarer als Mädchen. In der Phase der Adoleszenz verringerten sich dann die Lernschwierigkeiten bei den Jungen und die Mäd-chen zeigten im Gegenzug vermehrte Auffälligkeiten im Verhalten. Es folgte ein Wechsel, indem die Mädchen mehr durch antisoziales Verhalten und kriminelle Taten auffielen und Jungen zunehmend verständiger wurden und sich im Kontext von Schule und Arbeit an-passten. Somit bewies die Studie, dass Jungen schwerer mit Belastungen in ihrer Kind-heit zurecht kommen und stressanfälliger werden, wohingegen Mädchen diese Anzeichen erst in der Adoleszenz deutlicher zeigen (vgl. Zander 2008, 78f.).

„Viele widerstandsfähige Jungen und Mädchen verließen das negative Milieu ihrer Familie und Gemeinde nach der Schulzeit und suchten sich eine Umwelt aus (...), die mit ihren Lebensvorstellungen und Fähigkeiten besser übereinstimmte“ (Werner 1999, 31).

4.1.2 Protektive familiäre Faktoren

Obwohl viele resiliente Kinder aus der Kauai-Längsschnittstudie eine Kindheit hatten, die von elterlicher Krankheit, familiären Konflikten oder ähnlichem belegt war, kristallisierten sich bei diesen Kindern aber auch stets schützende Faktoren aus ihrem familiären Umfeld heraus, die sie widerstandsfähig machten und für ihre zukünftige Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung waren. So besaßen fast alle resilienten Kinder aus der Studie mindestens eine innige Bindung zu einer fürsorglichen und fördernden Bezugsperson, die sich bedürfnisorientiert dem Kind widmete und eine adäquate Betreuung gewährleistete. Die Rolle einer nahestehenden Bezugs- oder Betreuungsperson konnte ebenso von einem anderen Familienmitglied, wie einem Großelternteil oder älterem Geschwisterkind, übernommen werden, die sich als Pflegeperson und zur kindlichen Identifikation eigneten. Die Kinder verfügten gleichzeitig auch über die Fähigkeit, sich im Blickfeld anderer Angehöriger interessant zu machen, dass sie an solche „Ersatzeltern“ gelangten. Solch familienersetzende Bindungen zu haben, war für die Kinder ein entscheidender Faktor, um Beziehungen einzugehen und zuzulassen sowie Vertrauen aufzubauen. Ebenso ist ein sicheres Bindungsmuster für das Kind bedeutsam, das es ein Selbstwertgefühl und ein positives Selbstbild erlangt, aber auch weil es zur Ausbildung seiner Sozialkompetenzen beiträgt. Eine entsprechende Schulbildung der Kindesmutter stellte für die Entwicklung des Kindes in dem Sinne einen Schutzfaktor dar, dass die Mutter über höhere Kompetenzen im Umgang mit ihrem Säugling oder Kleinkind verfügte und so besser die Signale des Kindes erkannte und auf diese eingehen konnte. Sie lehrten den Kindern bessere Kommunikationsmuster und achteten verstärkter auf gesunde Ernährung sowie geringe schulische Fehlzeiten. Stabilität innerhalb der Familienkonstruktion sowie familiärer Zusammenhalt zählten auch zu den protektiven Faktoren. Durch festgelegte Tagesstrukturen/ Rituale oder gemeinsame Erlebnisse wird für die Kinder ein Gefühl der Zu- und Zusammengehörigkeit transportiert, dass ihnen ein sicheres Empfinden vermittelt. Hierzu kann auch ein sinnhafter religiöser Glaube zählen. In der Studie wurde des Weiteren festgestellt, dass überwiegend die erstgeborenen Kinder als resilient galten, die zum einen wenig Geschwister hatten und zum anderen einen größeren Altersabstand (etwa zwei Jahre) zum Geschwisterkind hatten. Es wurde als positiv gewertet, wenn die Kinder in den ersten zwei Jahren die volle Aufmerksamkeit der Eltern erhielten (vgl. Werner 1999, 25f.; Zander 2008, 74f. und Wustmann 2004, 87f.).

4.1.3 Protektive umweltbezogene Faktoren

Die Kauai- Studie fand heraus, dass widerstandsfähige Kinder die Fähigkeit besaßen sich außerhalb ihres familiären Systems an Freunde, Verwandte oder andere auserwählte Personen zu wenden, die ihnen auf sozialer und emotionaler Ebene mit Gesprächen und ähnlichem unterstützend zur Seite standen. Viele von ihnen konnten beispielsweise mindestens einen Lehrer benennen, der Interesse an ihnen zeigte, ihnen Aufmerksamkeit schenkte, sie forderte und somit als positives Identifikationsbild für die Kinder fungierte. Oft übernahmen sie dadurch Problemlösefähigkeiten, andere Handlungen oder stressüberwindende Bewältigungsstrategien. Die meisten Kinder erlebten Schule als einen positiven Lebensabschnitt und verbrachten gern ihre Zeit dort, um für sich und ihr späteres Leben etwas mitzunehmen. Viele betitelten es auch als eine Art „zweite Heimat“, die einen Zufluchtsort darstellte, an dem sie ihre familiäre belastende Situation für eine gewisse Zeit hinter sich lassen konnten und wo sie ein wenig Ablenkung von dem Leid und den Erfahrungen in den Häuslichkeiten erhielten. „Drei Arten von Schulaktivitäten scheinen besonders bedeutungsvoll für „Risiko“- Kinder zu sein: 1. Aktivitäten, die ihnen helfen, wichtige Erziehungs- und Berufsziele zu erreichen; 2. Aktivitäten, die das kindliche Selbstgefühl verstärken und 3. Aktivitäten, die anderen Menschen in Not helfen“ (Werner 1999, 30).

Entsprechend der Studienergebnisse waren besonders auch die Peergroups und enge Freundschaftsbeziehungen von enormer Bedeutung. Resiliente Kinder erlebten durch ihre Peergroups Abstand von den Verhaltens- und Kommunikationsweisen im familiären Umfeld, hatten Ablenkung von den Belastungen, lernten andere konstruktive Beziehungen zu diesen Menschen kennen und erhielten Unterstützung sowie emotionalen Beistand. Außerdem konnten in Peergroups wieder Menschen gefunden werden, die ein Identifikationsmodell bieten, beim Erlernen von Kommunikations- und Bewältigungsfähigkeiten unterstützen und zur Anregungen von weiterführenden Perspektiven dienen (vgl. Werner 1999, 25f.; Zander 2008, 74f. und Wustmann 2004, 87f.).

4.2 Mannheimer Risikokinderstudie von Laucht und Mitarbeitern

Die Mannheimer Risikokinderstudie wurde von Laucht und seinen Mitarbeitern mittels verschiedener Methoden am Zentralinstitut für Seelische Gesundheit in Mannheim durchgeführt. Die Studie „befasst sich mit den Chancen und Risiken von Kindern, deren gesunde Entwicklung durch frühe, bei Geburt bestehenden organischen und psychosozialen Belastungen gefährdet ist“ (Bengel et al. 2009, 34).

Der Fokus dieser Studie lag damit besonders auf folgende zu bearbeitende Fragestellungen: „Welche Kinder sind besonders entwicklungsgefährdet? Welche Entwicklungsfunktionen werden beeinträchtigt oder gestört und in welchem Ausmaß? Wann und wie manifestieren sich Entwicklungsbeeinträchtigungen? Wie dauerhaft sind frühe Störungen und welche Folgen haben sie? Sind organische oder psychosoziale Risiken bedeutsamer für die Prognose und wie wirken sie zusammen? Wie interagieren frühe Risiken mit individuellen und familiären Merkmalen? Welche Kinder sind vor den nachteiligen Folgen früher Risiken geschützt?“ (Laucht 2009, 5; Laucht 2003, 55).

Die prospektiv angelegte Längsschnittstudie begleitete systematisch eine nach bestimmten Kriterien ausgewählte Gruppe von Kindern und dessen Familien von der Geburt bis ins Jugendalter und soll später noch bis ins Erwachsenenalter ausgeweitet werden. Um in die Stichprobe zur Begleitung bei der individuellen und familiären Entwicklung der Kinder aufgenommen zu werden, mussten die Probanden folgende Kriterien erfüllen: erstgeborenes Kind (ohne Mehrlingsgeburt), das bei beiden Elternteilen einer deutschsprachigen Familie aufwächst und das keine schwerwiegenden angeborenen Erkrankungen, Sinnesbehinderungen oder Missbildungen hat. Die Datenerhebungen fanden anfänglich bei 362 Kindern, die zwischen Februar 1986 und Februar 1988 in zwei Frauenkliniken in Mannheim und Ludwigshafen geboren bzw. in sechs Kliniken der Rhein-Neckar-Region neonatologisch versorgt worden, im Alter von drei Monaten sowie zwei, viereinhalb und acht Jahren statt. Im weiteren Studienverlauf handelte es sich um 347 Kinder, davon 171 Jungen und 176 Mädchen. Methodisch nutzten die Forscher vor allem Interviews mit Eltern und später Kindern, Informationen aus Krankenakten, Fragebögen, Videoanalysen, Verhaltensbeobachtungen und diverse Entwicklungstests mit Kindern, um nutzbare Ergebnisse entsprechend des Forschungsansatzes zu erhalten.

Zur Einordnung der Faktoren mit erhöhter Risikorelevanz wurden sowohl organische als auch psychosoziale Belastungen miteinbezogen. Zu den organischen Belastungen zählte die Forschungsgruppe alle prä- und perinatalen Komplikationen (bspw. niedriges Geburtsgewicht oder Sauerstoffmangel), die bei den Kindern auftreten konnten und bei den psychosozialen Belastungen wurden alle bei der Geburt des Kindes bestehenden benachteiligten Lebensverhältnisse miteinbezogen. Als Kriterien für die psychosozialen Belastungen galten bspw. beengte Wohnverhältnisse, frühe Elternschaft, ausgeprägte chronische Schwierigkeiten wie Arbeitslosigkeit oder Krankheit, disharmonische Partnerschaft und ein niedriges Bildungsniveau der Eltern. Beide Risikofaktoren wurde in eine Ausprägungsskala mit folgenden drei Abstufungen zusammengefasst, in diese die Kinder eingeordnet wurden: keine, leichte oder schwere Risikobelastung. Parallel zu den Risikofaktoren wurden Bedingungen untersucht, die für eine Entwicklung förderlich sein könnten. Diese Schutzfaktoren wurden mit der Betrachtung und Erfassung zweier Bereiche, näm-

lich der frühen Mutter- Kind- Beziehung sowie der familiären Umwelt des Kindes, erhoben (vgl. Laucht et al. 1999, 74f.; Laucht 2003, 55f.; Bengel et al. 2009, 34f.; Wustmann 2004, 89f.).

Die Studie erlangte, mit einer derzeitigen Auswertung bis zum achten Lebensjahr, vor allem ein Beleg für die Hypothese, dass frühzeitige und vielfältige Risiken langfristige und teilweise auch gravierende kindliche Entwicklungsbelastungen mit sich bringen können. So zeigten Kinder mit mehreren Risiken im Vergleich zu denen, die nicht davon betroffen sind, bis zu dreimal mehr Entwicklungsbeeinträchtigungen. Dabei steht das Ausmaß des Risikos zum einen in Abhängigkeit von der zu wertenden motorischen, kognitiven und sozial- emotionalen Entwicklungsfunktion und zum anderen zur entsprechenden Entwicklungsphase des Kindes. Kinder, die sich mit organischen und psychosozialen Belastungen auseinandersetzen müssen, besitzen gemäß der Fragestellung die ungünstigste Entwicklungsprognose. Besonders wirken sich organische Risiken, wie niedriges Geburtsgewicht und neonatale Krampfanfälle, auf spätere kindliche kognitive und motorische Entwicklungsstörungen aus. Psychisch belastende Risiken, wie unerwünschte Schwangerschaft, psychische Beeinträchtigung der Eltern sowie niedriges elterliches Bildungsniveau, beengte Wohnverhältnisse und frühe Elternschaft, haben dagegen einen stärkeren Einfluss auf die Kognition und das Sozialverhalten des Kindes. In der Studie wurde außerdem herausgefunden, dass achtjährige Kinder mit schweren organischen Belastungen auch in der Schule vermehrte Auffälligkeiten zeigen. Im Vergleich zu Kindern, die nicht von organischen Risiken betroffen sind, gehen diese bspw. wesentlich häufiger auf eine Förderschule oder besuchen nicht die der Altersstufe angemessenen Klassenstufe. Des Öfteren liegt die Ursache bei Rückstellungen oder Klassenwiederholungen. Ebenso wurde nachgewiesen, dass Kinder mit psychosozialen Belastungen auch von einer schulischen Entwicklungsbeeinträchtigung betroffen sind. Stammen diese aus benachteiligten Familien werden sie häufig später eingeschult, sind von Klassenwiederholungen betroffen und besuchen auch vermehrt die Förderschule. Eine Verringerung der durchschnittlichen IQ-Werte, vermehrte psychische Auffälligkeiten sowie der Anteil kognitiv entwicklungsverzögerter Kinder zeichnete sich bei einer steigenden Risikobelastung ab. Anhand der Videoanalyse, die zur Dokumentation und Auswertung der Mutter- Kind- Interaktion dient, zeigte sich, welche Bedeutung mütterliche Emotionen (verbal und non-verbal), Kommunikation und Einfühlungsvermögen für die sozial- emotionale Entwicklung von Säuglingen und Kleinkindern hat. Dieser mütterliche Umgang mit dem Kind stellt, und wurde somit von der Studie belegt, ein entscheidendes Kriterium für die Ausbildung dieser Entwicklungsfunktion dar. Zusammenfassend sind die Forscher und Autoren zu der Erkenntnis gekommen, dass die erfassten Daten und Bereiche eine Menge Überschneidungen zwischen Risiko-

und Schutzfaktoren ergaben (vgl. Laucht et al. 1999, 74f.; Laucht 2003, 56f.; Bengel et al. 2009, 34f.; Wustmann 2004, 89f.).

4.3 Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Mitarbeitern

Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Mitarbeitern hatte zur Zielsetzung die spezielle Untersuchung der Widerstandsfähigkeit von Kindern, die extremen Entwicklungsbelastungen ausgesetzt sowie die Erforschung von außerfamiliären Schutzfaktoren, die zu einer Ausbildung von resilienten kindlichen Eigenschaften beitragen. Probanden dieser Studie waren Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren, die in 27 Heimeinrichtungen aufwuchsen. Nach entsprechenden Schulungen der Mitarbeiter bezüglich des Resilienzkonzeptes wurden diese befragt, welche Jugendlichen sich ihrer Meinung und Beobachtung nach, trotz ihres biographischen Hintergrundes, zu starken und positiven Persönlichkeiten entwickelten. Diese wurden dann auf der Basis von Fallkonferenzen, Entwicklungsberichten und Selbsteinschätzungen der Jugendlichen in einen sogenannten Risikoindex, der zur Einstufung einzelner Risikofaktoren dient, eingeteilt. Zu den Risikofaktoren zählten objektiv bewertbare Faktoren, wie Arbeitslosigkeit, Trennung/ Scheidung der Eltern, Schulwechsel oder schlechte Wohnverhältnisse sowie subjektiv zu wertende Faktoren, wie Alkoholprobleme, elterliche Konflikte oder Vernachlässigung. Die Forschungsgruppe unterteilte die Jugendlichen in zwei Vergleichsgruppen: 66 Jugendlichen, die bei hohen Risikobelastungen als resilient eingestuft wurden und 80 Jugendliche aus den selben Heimrichtungen mit gleichwertiger Risikobelastung, die starke Verhaltensauffälligkeiten zeigten. In beiden Gruppen waren etwa drei Fünftel Jungen und zwei Fünftel Mädchen. Mittels unterschiedlicher Untersuchungsmethoden (Interviews, Fragebögen, Tests usw.) wurden beide Gruppen nach folgenden vier Kriterien untersucht: 1. Biographische Belastung und Risikobedingungen; 2. Problemverhalten bzw. Erlebens- und Verhaltensstörungen; 3. personelle und 4. soziale Ressourcen.

Die Studie lieferte mit ihren Forschungsergebnissen zwei erwartete Belege: Zum einen, dass es eine entscheidende Abhängigkeit zwischen den subjektiv eingeschätzten Belastungsfaktoren und den Verhaltensauffälligkeiten der Kinder gibt und zum anderen, dass die Einschätzungen der Heimerzieher sehr aussagekräftig und mit Forschungskriterien übereinstimmend waren. Gemäß den Annahmen waren die Jugendlichen in ihrem Belastungsverhalten sehr unterschiedlich und verfügten auch über andere personelle sowie soziale Ressourcen. Die als resilient eingestuften Jugendlichen besaßen während der Studie eine Reihe schützender Faktoren. Sie hatten realistische Zukunftsperspektiven, Temperamente, ein positives Selbstwertgefühl, eine hohe Leistungsmotivation und ein

aktives Bewältigungsverhalten. Zudem hatten sie im Vergleich wesentlich häufiger eine feste Bezugsperson außerhalb ihres familiären Umfeldes, konnten besser Beziehungen im schulischen Kontext eingehen und zeigten sich zufrieden mit erhaltener Unterstützung im sozialen Bereich. Auch spielte das Erziehungsklima in ihrer Heimeinrichtung, welches bestmöglich die Merkmale von Empathie, Zuwendung, Strukturiertheit und Grenzsetzung hatte, eine entscheidende Rolle. Widerstandsfähige Kinder, die auch ein positives Selbstwertgefühl hatten, setzten sich konstruktiver mit der familienersetzenden Institution Heim und ihrer eigenen Persönlichkeit auseinander (vgl. Lösel/ Bender 1999, 37f.; Bengel et al. 2009, 38f.; Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 16f.; Wustmann 2004, 92f.).

5. Risiko- und Schutzfaktoren als konzeptionelle Grundlage der Resilienzforschung

Durch den veränderten Blickwinkel in der Betrachtungsweise von Kindern und ersten aussagekräftigen Forschungsergebnissen entstanden zwei Konzepte von unterschiedlichen Faktoren, die eine kindliche Entwicklung entweder risikoerhöhend oder risikomildernd beeinflussen können. Risikofaktoren, die zur Verstärkung von Belastungen beitragen und im schlimmsten Fall sogar zu psychischen Störungen führen können, stehen den Schutzfaktoren, welche verschiedenste positive Wirkungsweisen auf die kindliche Entwicklung haben, gegenüber und lindern die Belastungen mit ihrem Vorhandensein. Beide Faktoren variieren in ihrer Ausprägung und Bedeutung beim Individuum. Sie können sich aber auch in ihren Wirkmechanismen gegenseitig beeinflussen. Somit stellen die Risiko- und Schutzfaktoren eine entscheidende Grundlage für das Konzept der Resilienz und deren Forschungsansatz dar.

Die genaue Erkennung und Zuschreibung der jeweiligen Risiko- und Schutzfaktoren ist für die Resilienzforschung von enormer Bedeutung, da sie vor allem Präventionsansätze zulassen, die eine Förderung von entsprechenden resilienten Eigenschaften für Kinder mit ungünstigen Entwicklungsvoraussetzungen mit sich bringt. Durch diese Forschungsperspektive können Grundvoraussetzungen und Ideen geschaffen werden, um den Versuch zu starten jedem kindlichen Individuum eine positive Entwicklung zu bieten. Daher unterliegt das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept auch einer engen Verbindung zu den verschiedensten Präventionsansätzen und Interventionsmöglichkeiten.

Nachfolgend sollen beide Konzepte und ihre Auswirkungen auf eine kindliche Entwicklung differenziert dargestellt und betrachtet werden.

5.1 Risikofaktorenkonzept

Zur Vorstellung des folgenden Konzeptes sollen, wie zuvor beschrieben, jene Faktoren in den Vordergrund rücken, die einen Einfluss auf die vollständige bzw. bedingte Gefährdung sowie auf die Entstehung einer Verhaltensauffälligkeit bezüglich der kindlichen Persönlichkeitsausbildung haben. Demnach werden Risikofaktoren als „krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potenziell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht“ (Holtmann/Schmidt, 2004 zit. n. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 20). Diese Bestimmung des Risikobegriffs stellt eine Berücksichtigung der Wahrscheinlichkeit dar, die nicht automatisch ein negatives Entwicklungsergebnis nach sich ziehen muss (vgl. Fingerle 1999, 95). Das erscheint auch ein Verweis darauf zu sein, dass Risikobedingungen nicht direkt aufs Kind wirken, sondern sie sich vielfältig „erst in Abhängigkeit von der Anwesenheit weiterer Faktoren durchsetzen“ (Opp et al. 1999, 14).

Die Risikoforschung der Epidemiologie beschäftigt sich insbesondere mit den risikoerhöhenden Bedingungen, die mit ihrem Auftreten und dem jeweiligen Ausmaß im Leben eines Kindes oder Jugendlichen eine Beeinträchtigung der Gesundheitsentwicklung auslösen können. Damit sollen auch Kindergruppen identifiziert und ermittelt werden, deren Entwicklung gefährdet ist. Eine weitere Zielsetzung dieser Forschung ist es die Korrelation zwischen den Lebensbedingungen und speziellen Gefährdung der kindlichen Entwicklung herauszufinden (vgl. Laucht 2000, 98). Im Gegensatz zur epidemiologischen Risikoforschung liegt das Augenmerk der Entwicklungspsychopathologie darüber hinaus noch auf die Individualität der gezeigten Verhaltensweisen. Sie konzentriert sich damit verstärkt auf die positive Entwicklung von Kindern trotz vorliegender Risikobelastungen (vgl. Laucht 1999, 303). „Als Risikofaktor gilt dabei ein Merkmal, das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht“ (Laucht 1999, 303).

Unabhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich der derzeitige Erkenntnisstand von Resilienz grundlegend auf die Forschung oder auf, zumeist belegte, Theorien von Fachkräften bezieht.

In der heutigen Entwicklungspsychopathologie haben sich anhand der Forschung zwei grundlegende Gruppierungen von Entwicklungsgefährdung herauskristallisiert, die wie folgt unterschieden und definiert werden:

1. „Bedingungen, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale des *Individuums* beziehen (auch als Vulnerabilität bezeichnet) wie z.B. genetische Belastungen, geringes Geburtsgewicht oder schwieriges Temperament und
2. Bedingungen, die psychosoziale Merkmale der *Umwelt* des Individuums (sog. Stressoren) betreffen. Dazu zählen u.a. materielle Notlage, Kriminalität oder psychische Erkrankung eines Elternteils oder chronische Disharmonie in der Familie“ (Laucht 1999, 303).

Durch verschiedenste Forschungsergebnisse wurden mittlerweile Kenntnisse darüber erlangt, dass biologische Entwicklungsgefährdungen, wie eine Frühgeburt oder geringes Geburtsgewicht, mit zunehmendem Alter in ihrer Relevanz nachlassen und stattdessen die psychosozialen Risikofaktoren verstärkt an Bedeutung gewinnen. Dabei wurde festgestellt, dass es sich bei den Risiken psychosozialer Natur in der Kindheit überwiegend um familiäre Kontexte handelt, wie elterliche Konflikte oder Formen von Gewalt und sich erst zu einem späteren Zeitpunkt die Risiken aus Kontexten, wie schulischer Bereich oder Peergruppen, verstärken.

5.1.1 Vulnerabilität

Mit Vulnerabilität ist demnach eine Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit eines Kindes gegenüber ungünstigen und äußeren Einflussfaktoren gemeint (vgl. Wustmann 2004, 22). So beschreiben beispielsweise Scheithauer und Petermann (1999, 5), dass Vulnerabilität angibt, „wie stark die Entwicklung eines Kindes ungünstig beeinflusst werden kann.“ Eine hohe Vulnerabilität äußert sich besonders dann, wenn ein Kind anfälliger auf belastende Lebensumstände reagiert. Solche Auswirkungen hängen ebenso von der jeweiligen Entwicklungsphase des Kindes ab. Das bedeutet, dass es während der kindlichen Entwicklung zu dieser besagten verstärkten Anfälligkeit von Risiken kommen kann. Phasen, in denen Kinder besonders verletzlich sind und wo von ihnen zur selben Zeit viel abverlangt wird, werden *Phasen erhöhter Vulnerabilität* genannt. Beispiele dafür können sogenannte *Transitionen* (Übergänge) sein, d.h. der Übergang von der Kita in die Schule oder die Pubertät (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 24). Dies hat zur Folge, dass je höher die Verletzbarkeit des Kindes ausgeprägt ist, desto stärker können Risikofaktoren einen unvorteilhaften Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen.

Bei der Vulnerabilität wird darüber hinaus in primäre und sekundäre Faktoren unterschieden. Mit der primären Vulnerabilität sind solche Faktoren gemeint, die das Kind von Ge-

burt an aufweist, z. B. genetische Dispositionen, Frühgeburt oder Geburtskomplikationen. Wohingegen unter einer sekundären Vulnerabilität Merkmale zu zählen sind, die ein Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, d.h. mit der Familie und dem sozialen Umfeld, erlernt und worunter bspw. ein negatives Bindungs- oder Erziehungsverhalten fällt (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 20; Wustmann 2004, 36f.). Ebenso werden weitere detaillierte Unterscheidungen bezüglich der Risikobedingungen vorgenommen: Zum einen wird eine Differenzierung zwischen Risikobedingungen, die sich nur zu einem konkreten Zeitabschnitt auswirken, wie kritische Lebensereignisse, und als diskrete Faktoren bezeichnet werden, sowie jenen, die eine Einflussnahme auf den gesamten kindlichen Entwicklungsverlauf haben können, wie der sozioökonomische Familienstatus, und kontinuierliche Faktoren genannt werden, vorgenommen. Zum anderen gibt es eine Unterscheidung zwischen proximalen und distalen Faktoren. Von proximalen Auswirkungen wird gesprochen, wenn es direkte Auswirkungen auf das Kind hat, wie elterliche Streitigkeiten oder Erziehungsmethoden, und von distalen Faktoren ist dann die Rede, wenn sich Belastungen über andere Kontexte ergeben, wie bspw. das Verhalten eines Elternteils aufgrund seiner psychischen Erkrankung (vgl. Wustmann 2004, 37).

5.1.2 Stressoren

Im allgemeinen Gebrauch ist die Herausbildung von Stressoren mit ihren entsprechenden Faktoren dann vorhanden, „wenn die erlebten Anforderungen das verfügbare Bewältigungspotenzial übersteigen“ (Beyer/ Lohaus 2007, 11). Dies kann eine ungünstige Auswirkung auf die Entwicklung adäquater Bewältigungsstrategien haben, wenn es Kindern oder Jugendlichen nicht gelingt bestimmte Anforderungen oder Anpassungen zu realisieren und es somit zu Problematiken kommt, die möglicherweise langfristige Nachteile in der Stressbewältigung darstellen können (vgl. Beyer/ Lohaus 2007, 11).

Stressoren im Kindes- und Jugendalter lassen sich, wie folgt, in drei übergeordnete Kategorien untergliedern:

1. *Normative Stressoren*: Ereignisse, die im Allgemeinen alle Kinder oder Jugendliche einer Altersstufe oder entsprechenden Entwicklungsphase betreffen und problematisch werden können, wie z.B. Eintritt in die Kita und weiterführend/e Schule/n, Pubertät oder Konflikte im Kontext der Autonomieentwicklung,
2. *Kritische Lebensereignisse*: schwerwiegende Belastungen bei einem Kind oder Jugendlichen, die mit einer einschneidenden unerwarteten Veränderung oder Umstrukturie-

nung und deren Anpassung zu tun haben, wie bspw. Trennung/ Scheidung der Eltern, schwere Erkrankungen im familiären Umfeld oder Verlust einer Bezugsperson, und

3. Alltägliche Anforderungen und Probleme: Kleinere Ärgernisse oder Frustrationen im Alltag des Kindes oder Jugendlichen, die durch ihr konstantes Vorhandensein und der wiederkehrenden Konfrontation damit, eine Belastung oder Anstrengung sein können, wie u.a. schulische Leistungsanforderungen, zeitliche Einschränkungen durch aktive Freizeitbeschäftigungen oder gar Auseinandersetzungen mit Freunden oder der Familie (vgl. Beyer/ Lohaus 2007, 11f.).

5.1.3 Übersicht entsprechender Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren

Es gibt viele Faktoren und Belastungen, die differenzierte Wirkmechanismen für die kindliche Entwicklung darstellen können. Ihr Vorkommen und ihr Ausmaß tragen grundlegend zur Entstehung und konstanten Erhaltung von Belastungen oder Problematiken bei. Wie bereits an vorangegangener Stelle erwähnt, müssen nachfolgend aufgelistete Risiken nicht zwangsläufig zu einer Entwicklungsgefährdung führen, sondern dies ist mit großer Wahrscheinlichkeit verstärkt der Fall, wenn mehrere Belastungen gleichzeitig vorhanden sind, wie Forschungsergebnisse belegen. Faktoren unterliegen ebenfalls immer einer individuellen Bewertung und bilden sowohl Ansatzpunkte zur Einordnung in kindliche Risiken als auch für spätere Interventionsmöglichkeiten. Auf nähere Erläuterungen bezüglich der spezifischen Wirkmechanismen soll im nachfolgenden Teilen der Arbeit noch intensiver eingegangen werden.

Zur detaillierteren Vorstellung von Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren wird hier die Übersicht von Wustmann (2004, 38f.) exemplarisch verwendet:

Vulnerabilitätsfaktoren:

- Prä-, peri- und postnatale Faktoren
- Neuropsychologische Defizite
- Psychophysiologische Faktoren
- genetische Faktoren
- chronische Erkrankungen
- schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit
- unsichere Bindungsorganisation
- geringe kognitive Fertigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial- kognitiven Informationsverarbeitung
- geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung

Risikofaktoren:

- niedriger Sozioökonomischer Status, chronische Armut
- aversives Wohnumfeld
- chronische familiäre Disharmonie
- elterliche Trennung und Scheidung
- Wiederheirat eines Elternteils oder häufig wechselnde Partnerschaften der Eltern
- Arbeitslosigkeit der Eltern
- Alkohol- und Drogenmissbrauch der Eltern
- Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile
- Kriminalität der Eltern
- Obdachlosigkeit
- niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Abwesenheit eines Elternteils/ alleinerziehender Elternteil
- Erziehungsdefizite/ ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern
- sehr junge Elternschaft
- unerwünschte Schwangerschaft
- häufige Umzüge, häufiger Schulwechsel
- Migrationshintergrund
- soziale Isolation der Familie
- Adoption/ Pflegefamilie
- Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes
- Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung
- mehr als vier Geschwister
- Mobbing/ Ablehnung durch Gleichaltrige
- außerfamiliäre Unterbringung

Des Weiteren wird in den Ausführungen von Wustmann noch speziell auf äußerst schwerwiegende Risikoeinflüsse eingegangen, nämlich die traumatischen Erlebnisse. Diese traumatischen Erlebnisse sind nach Butollo und Gavranidou (1999, 461f. zit.n. Wustmann 2004, 39) „(...) existenzielle Erfahrungen, in denen die Endlichkeit des eigenen Lebens konkret erfahren wird. (...) Traumatische Lebenserfahrungen sprengen die Grenzen vorhersehbarer Erfahrungsspielräume und werden zuerst ohnmächtig hingenommen“. Traumatische Erfahrungen lassen sich vorab dahingehend unterscheiden, ob sie vom Individuum oder von einer Gruppe erlebt wurden. Je nach vorliegendem Erlebnis kann man von drei Kategorien sprechen: individuelle, familiäre oder nationale Traumatisierungen.

Wustmann führt an dieser Stelle beispielhaft einige traumatische Erlebnisse an, wie z.B.: Verlust oder Erkrankung eines Elternteils, schwere krankheitsbedingte Diagnosen oder belastende Maßnahmen, direkte (Misshandlungen, Entführungen) und indirekte (Beobachtung von Verletzung/ Tötung) Gewalterlebnisse, Kriegs- und Terrorerlebnisse oder Naturkatastrophen.

Für die Ausprägungen vom Erlebnis einer traumatischen Situation sind folgende Faktoren von Relevanz:

- Nähe zum Geschehen
- Größe des Überraschungsmoments
- Art der Beobachtung
- Nähe der Beziehung zu den verletzten oder getöteten Personen
- Ausmaß der selbsterlebten Schmerzen bzw. körperlichen Beschädigungen.

5.1.4 Spezifische Wirkmechanismen von Risikofaktoren

Risiken halten unter anderen Faktoren inne, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie „die ‚Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer psychischen Störung erhöhen‘ bzw.“ dass von ihnen „ ‚eine potenzielle Gefährdung der Entwicklung ausgeht‘ “ (Bender/ Lösel 1998 und Holtmann/ Schmidt 2004, 196 zit. n. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 24). Risiken schaffen demnach nur vermehrt eine Möglichkeit sich negativ auf die Entwicklung auszuwirken, was aber nicht oder nicht vollständig der Fall sein muss. Wie sehr ein Risikofaktor bedeutsamen Einfluss nimmt und somit Auswirkungen oder gar weitreichende Folgen auf die kindliche Entwicklung hat, hängt vom Zusammenspiel diverser Aspekte ab. Diese sollen nachfolgend kurz benannt werden.

Kumulation von Risiken:

Eine kindliche Belastung durch Risikoeinflüsse kommt selten in Isolation vor, sondern oft tritt eine Anhäufung mehrerer Risiken gleichzeitig auf. Somit sollten Risikobedingungen nicht nur eigenständig betrachtet werden, da sie Merkmale für Indikatoren sein können, die auch ein Zusammentreffen von Belastungen oder Risiken hervorrufen. Das hat zur Folge, dass viele Kinder, die mit *multiplen Risikobelastungen* konfrontiert sind, besonders entwicklungsgefährdet sind. Ebenso ist mit dem Zusammenkommen von mehreren Risiken eine erhöhte Wahrscheinlichkeit verbunden, dass sich eine psychische Störung ausbildet oder eine unangemessene Verhaltensweise entsteht (vgl. Laucht 1999, 303; Wustmann 2004, 40; Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 24). „Es ist also ‚weniger die Art oder Spezifität eines Risikofaktors entscheidend, ob ein Kind einen negativen Entwick-

lungsverlauf einschlagen wird, sondern vielmehr die Anzahl der risikoerhöhenden Faktoren“ (Lösel/ Bliesener 2005, 5 zit. n. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 25). Beispielfür eine Risikokumulation lässt sich der Risikofaktor sehr junger Mutterschaft bei einer Minderjährigen benennen. Anhand des Beispiels könnten weitere Risikobedingungen entstehen, wie beispielsweise eine Frühgeburt, Komplikationen bei der Entbindung, unsicheres Erziehungsverhalten der Kindesmutter oder Einschränkungen im beruflichen Werdegang der Mutter (vgl. Wustmann 2004, 40f.).

Auch Studienergebnisse aus der Resilienzforschung haben belegt, dass es häufig zu einer Risikokumulation kommt. Hierzu wäre die Studie von Rutter erwähnenswert, die unter einem epidemiologischen Blickwinkel die Häufigkeit psychiatrischer Störungen bei zehnjährigen Kindern untersuchte. Zu den Risikofaktoren zählte die Forschungsgruppe folgende sechs familiäre Kategorien: elterliche Konflikte, geringer sozioökonomischer Status, überdurchschnittliche Familiengröße oder beengte Wohnverhältnisse, Kriminalität des Vaters, psychische Beeinträchtigung der Mutter und außerfamiliäre Unterbringung des Kindes. Die Studienergebnisse gaben einen Beleg dafür, dass keine höhere Wahrscheinlichkeit zur Entwicklung einer psychischen Störung besteht, wenn es sich bei der kindlichen Belastung um gar keinen oder höchstens einen Risikofaktor handelt. Bestanden jedoch zwei Risikofaktoren, so wurde die Möglichkeit zur Ausprägung einer psychischen Auffälligkeit um ein vierfaches erhöht und bei vier Risikofaktoren konnte eine zehnfache Erhöhung dieser Wahrscheinlichkeit ausgegangen werden (vgl. Wustmann 2004, 41).

Dauer/ Kontinuität der Belastung:

Wie langanhaltend Risikobedingungen auf das Kind einwirken, ist ein entscheidender Aspekt für die Belastung des Kindes, Veränderungen in Lebensabschnitten oder –phasen sowie für den Erwerb von Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Bewältigung dieser belastenden Situationen (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 25). „Vor allem langandauernde und immer wiederkehrende schädigende Einflüsse führen zu einer langfristigen Veränderung des biopsychosozialen Wohlbefindens und zu einer ‚Risikopersönlichkeit‘“ (Bender/ Lösel 1998, 124 zit. n. Wustmann 2004, 43).

Abfolge im Auftreten der Ereignisse:

Die zeitliche „Abfolge im Auftreten risikoerhöhender Bedingungen sowie deren gegenseitige Wechselwirkung“ (Wustmann 2004, 41) haben Einfluss auf das Auftreten von negativen Entwicklungsauswirkungen. „Je früher eine Risikobelastung auftritt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass weitere Risikofaktoren zu späteren Zeitpunkten die Entwicklung des Kindes gefährden“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 25). Als Beispiel kann hier die Bedeutung einer frühen Eltern- Kind- Bindung benannt werden, auf welche

im späteren Zusammenhang in der Arbeit noch eingegangen wird. Macht ein Kind in seiner frühkindlichen Entwicklungsphase negative Bindungserfahrungen, kann dies eine Risikobedingung darstellen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt deutlich werden kann, wenn bspw. das Kind keine enge zwischenmenschliche Beziehung zu Gleichaltrigen oder bezüglich einer Partnerschaft eingehen kann.

Alter und Entwicklungsstand des Kindes:

Ein weiteres Kriterium für die verstärkte Herausbildung einer Risikobelastung mit dem jeweiligen Ausmaß ist das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes. „So sind Belastungen während der Geburt und Säuglingszeit (...) besonders schwerwiegend, weil das Kind in dieser Zeit viele Entwicklungsschritte auf einmal bewältigen muss (Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 25). Ebenso unterliegen die Empfindungen von Kleinkindern noch starken Belastungen, da sie zu dem Zeitpunkt in der Transition von der biologischen Bedürfnisregulation zur Sozialen sind und bei ihnen noch nicht alle Fertigkeiten der Kognition so ausgeprägt sind, dass sie enge Beziehungen, wie zu den Eltern, während einer Phase der Abwesenheit aufrechterhalten können. Währenddessen erfahren Kinder im Vorschulalter durch ihre erweiterten kognitiven und emotionalen Kompetenzen mehr protektive Ansätze. Sie sind in ihrer Entwicklung entsprechend bereits in der Lage Beziehungen einzugehen und diese über terminierte und lokale Distanzen aufrecht zu erhalten. Im Gegensatz zu den Kleinkindern haben sie Wissen darüber, dass sie über eine stabile Eltern- Kind- Bindung verfügen. So steht auch der kognitive Entwicklungsstand in engem Zusammenhang mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und dem Verständnis bestimmter Situationen (vgl. Wustmann 2004, 42).

Geschlechtsspezifische Aspekte:

Neben den bereits dargestellten Aspekten, die im Zusammenhang mit den Risiken und der kindlichen Beeinträchtigung stehen, zählt auch die Zugehörigkeit zum jeweiligen Geschlecht dazu. Dass es einige Unterschiede aus Sicht der epidemiologischen Forschungsperspektive zwischen den Geschlechtern gibt, wird nicht mehr in Frage gestellt und wurde schon mehrfach belegt. Ein Risiko dahingehend könnte bereits in der Zumeutung bestehen, dass sich Kinder, Jugendliche und später Erwachsene entsprechend ihrer Zugehörigkeit zum Geschlecht fühlen und entsprechend verhalten sollten. Dies ist auch gesellschaftlich für beide Geschlechter mit unterschiedlichen Erwartungen verbunden (vgl. Rabe- Kleberg 1999, 281). Generell wurde festgestellt, „dass Jungen im ersten Lebensjahrzehnt anfälliger für Risikobelastungen (...) sind, Mädchen dagegen in der Adoleszenz (Wustmann 2004, 43). Das liegt unter anderem daran, dass Mädchen in der Adoleszenz viel sensibler sind und auch andere Verhaltensweisen in Bezug auf körperliche oder hor-

monelle Veränderungen zeigen (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 26). Des Weiteren sind Jungen bis zur Phase der Adoleszenz eher kränklich sowie „körperlich, psychisch und auch geistig störanfälliger als gleichaltrige Mädchen, selbst die Todesrate ist bei ihnen deutlich höher“ (Rabe- Kleberg 1999, 283). Beide Geschlechter drücken auf unterschiedliche Art und Weise ihre Gefühle aus. Im Gegensatz zu den Mädchen „tun Jungen dies eher körperbetont und laut. Sie tragen aggressive Gefühle eher offener aus, sie neigen eher zu psychischer Gewalt. (...) Je niedriger die Schicht und je schlechter die Lebensbedingungen, um so eher neigen Jungen dazu, aggressives Verhalten bis hin zu kriminellem Verhalten weiterzuentwickeln.“ (Rabe- Kleberg 1999, 284) Dagegen fühlen sich bspw. Mädchen deutlich schneller und stärker durch familiäre Belastungen, wie Ärgernisse oder Streitigkeiten, in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt (vgl. Krüger/ Köters 1999, 290). Weiterhin gibt es vielfach Belege dafür, „dass das männliche Geschlecht im Erwachsenenalter dann wieder stärker auf Risikobelastungen reagiert. Dies könnte z.B. damit zusammenhängen, dass Frauen eher gelernt haben, mit ihren Gefühlen offen umzugehen, und besser wissen, welche Unterstützungen sie in belasteten Situationen benötigen“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 26).

Subjektive Bewertung der Risikobelastung:

Welche Bedeutung eine Risikobelastung in Verbindung mit den Auswirkungen für das Individuum hat, hängt mit seiner subjektiven Bewertung der negativen Situation ab. Das heißt auch, „welche (...) Ursache das Kind selbst dem Stressor beimisst und wie es die Realität der negativen Lebenserfahrung in sein Selbstkonzept einverleibt“ (Wustmann 2004, 44). Beispielhaft für solch eine subjektive Bewertung der Risikobelastung eines Kindes kann die elterliche Trennung angeführt werden. Für einige stellt es gar eine Erlösung von den elterlichen Streitigkeiten und Stresssituationen dar und für Andere sind mit der Trennung verstärkt Verlustängste gegenüber einem Elternteil oder möglicherweise entstandene Schulgefühle präsent (vgl. Wustmann 2004, 44).

All die zuvor geschilderten Faktoren können bei einem Kind ganz unterschiedliche Auswirkungen haben, weshalb es von enormer Bedeutung ist, das jeweilige Kind mit seinem Entwicklungsstand, Verhaltensweisen und Risikobelastungen individuell zu betrachten. Aufgrund dieser Diversität von möglichen Auswirkungen bezüglich der Risikofaktoren bezeichnet die Resilienzforschung das als eine Multifinalität von Risikofaktoren (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 26, Wustmann 2004, 44).

5.2 Schutzfaktorenkonzept

Mit Schutzfaktoren oder auch protektiven Faktoren sind kindliche oder umweltbezogene Eigenschaften gemeint, „die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 27). Schutzfaktoren bilden in diesem Sinne den Gegenbegriff zu den Risikofaktoren, da sie als risikomildernd oder anderweitig förderlich für die kindliche Entwicklung angesehen werden (vgl. Wustmann 2004, 44f.). In einer genaueren Betrachtung wird dann von Schutzfaktoren gesprochen, „wenn damit eine Risikosituation abgepuffert bzw. beseitigt werden kann“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 27), was in der Resilienzforschung als sogenannter „Puffereffekt“ bezeichnet wird. Um eine Wirkung durch protektive Faktoren zu erzielen, ist es von Bedeutung, dass diese „zeitlich vor den risikoerhöhenden Faktoren auftreten“ (ebd.), damit der Risikobelastung von Beginn an entgegengewirkt werden kann. Sollten keine Risikobedingungen vorhanden sein, hätten die vorhandenen Schutzfaktoren auch keinerlei Relevanz. „Wirkt sich ein Faktor unabhängig davon positiv aus, ob ein erhöhtes Risiko besteht oder nicht, so könnte von einer generellen entwicklungsförderlichen Bedingung gesprochen werden“ (Wustmann 2004, 45). An dieser Stelle wird auch eine Differenzierung zwischen „den eigentlichen Schutzfaktoren und förderlichen Bedingungen“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 27) vorgenommen.

Des Weiteren bilden Schutzfaktoren eine entscheidende Grundlage für die prozessuale Bewältigung von Risikosituationen oder anderen Stressoren. Sie schützen im personellen oder umweltbezogenen Kontext das Kind oder den Jugendlichen und verhindern möglicherweise in verschiedener Weise die Ausprägung eines Risikofaktors bzw. einer Störung. Je mehr ein Kind auf seine schützenden Bedingungen zurückgreifen kann oder in Besitz von ihnen ist, desto größere Chancen bestehen dahingehend, dass es negative Lebensumstände aktiv und erfolgreich bewältigt. Durch das Vorhandensein und Wirken von Schutzfaktoren werden Risikobelastungen gemildert oder gar aufgehoben (vgl. Wustmann 2004, 46).

„Generell kann festgestellt werden, dass Schutzfaktoren mindestens drei Funktionen haben: 1. sie können risikomildernd wirken, 2. sie können entwicklungsfördernd sein und 3. ihr Fehlen kann generell ein Störungspotenzial darstellen, also das Fehlen von Schutzfaktoren kann als Risikofaktor gedeutet werden“ (Zander 2008, 40).

Eine Differenzierung und somit Kategorisierung von vier Schutzfaktoren machte unter anderem Luthar et al. (2000, 547 zit. n. Zander 2008, 65), welche nachfolgend aufgezeigt werden soll:

- „1. *Generell protektive Faktoren*‘: haben unmittelbare förderliche Auswirkungen, sowohl bei Kindern mit hohem als auch mit niedrigem Risiko;
2. *Stabilisierende protektive Faktoren*‘: wirken stabilisierend auf die erreichte Kompetenz angesichts steigenden Risikos;
3. *Ermutigende protektive Faktoren*‘: bestärken darin, sich mit Stress auseinander zusetzen, sodass die eigene Kompetenz der Stressbewältigung wächst;
4. *Protektive aber reaktive Faktoren*‘: wirken sich generell vorteilhaft aus, allerdings in geringen Maße, wenn das Risiko hoch ist.“

Generell bilden zweierlei Aspekte für einen resilienten Entwicklungsverlauf beim Kind eine wichtige Grundlage: „zum einen personelle Ressourcen (Eigenschaften des Kindes) und zum anderen soziale Ressourcen (Schutzfaktoren in der Betreuungswelt des Kindes)“ (Wustmann 2004, 46). „Zu den kindbezogenen Faktoren (...) zählen nach der Übersicht von Dornes (2000, 103f.) z.B. Temperamentsmerkmale des Kindes wie Flexibilität, Annäherungstendenz und Soziabilität, kognitive Kompetenzen sowie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Sinnhaftigkeit und aktives Bewältigungsverhalten“ (Köckeritz 2004, 126). In ihren Ausführungen zu den schützenden Umweltfaktoren verweist Köckeritz (2004, 126f.) auf die schützenden Bedingungen die Lösel und Bender (1999, 37) kategorisiert haben und welche nachfolgend auch in dieser Arbeit Erwähnung finden.

Schützende Bedingungen lassen sich im Wesentlichen drei Einflussebenen zuordnen: dem Kind, der Familie und dem außerfamiliären sozialen Umfeld (vgl. Wustmann 2004, 46). Eine im Grunde identische Kategorisierung zu den eben dargestellten drei Ebenen, machte auch Luthar et al. (2000 zit. n. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 28) mit einer systemischen Betrachtung:

- „1.individuelle Eigenschaften des Kindes, wie z.B. Persönlichkeitsfaktoren;
- 2.mikrosoziale Faktoren in der direkten Umwelt des Kindes, wie der Familie und
3. Faktoren innerhalb des Makrosystems, wie das weitere soziale Umfeld.“

Wichtig ist dabei vor allem, dass alle drei Ebenen gemeinsam betrachtet werden, da sie gegenseitig in Wechselwirkung agieren. Häufig bilden sich bestimmte Faktoren oder Eigenschaften auch erst durch die kontinuierliche Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt heraus. (vgl. Wustmann 2004, 46) „Damit richtet sich die Aufmerksamkeit nun weniger auf angeborene kindliche Eigenschaften, sondern vor allem auf die Lebensumstände, unter denen Kinder Kompetenzen entwickeln können.“ (Köckeritz 2004, 127)

In der Expertise von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2009, 49) wurde ebenfalls eine Klassifikation entsprechend der personellen, familiären und sozialen

Schutzfaktoren aufgestellt, in der exemplarisch einige Beispiele, ausgehend vom derzeitigen Forschungsstand, aufgelistet wurden. Diese sollen als grundlegende Annahmen vorhandener Schutzfaktoren in dieser Arbeit zur Orientierung vorgestellt werden:

Personelle Schutzfaktoren:

- Körperliche Schutzfaktoren und biologische Korrelate der Resilienz (Temperament, erstgeborenes Kind)
- Kognitive und affektive Schutzfaktoren (positive Wahrnehmung der eigenen Person, positive Lebenseinstellung)
- Kognitive Fähigkeiten und schulische Leistung
- Internale Kontrollüberzeugung
- Selbstwirksamkeitserwartung
- Selbstkontrolle und Selbstregulation
- Aktive Bewältigungsstrategien
- Realistische Selbsteinschätzung und Zielorientierung
- Besondere Begabungen, Ressourcen und Kreativität
- Interpersonelle Schutzfaktoren und soziale Kompetenz

Familiäre Schutzfaktoren:

- Strukturelle Familienmerkmale
- Merkmale der Eltern- Kind- Beziehung (sichere Bindung, positive Beziehung zu den Eltern)
- Autoritative oder positive Erziehung (positives Familienklima)
- Positive Geschwisterbeziehungen
- Merkmale der Eltern

Soziale Schutzfaktoren:

- Soziale Unterstützung
- Erwachsene als Rollenmodelle oder eine gute Beziehung zu einem Erwachsenen
- Kontakte zu Gleichaltrigen
- Qualität der Bildungsinstitutionen
- Einbindung in prosoziale Gruppen

In ihrer Betrachtungsweise zu den bereits vorgestellten Auslegungen der Begrifflichkeit „Schutzfaktoren“ grenzen sich Scheithauer und Petermann (1999 zit. n. Wustmann 2004, 46f.) im besonderen Kontext ab, da sie zwar ebenfalls die zwei Ebenen der kind- und

umweltbezogenen Faktoren mit einbeziehen, jedoch als dritte Komponente schon auf „Resilienzfaktoren“ eingehen, die unter grober Betrachtung das Zusammenspiel von Kind und Umwelt als schützende Bedingungen ansieht. Auch ihre Sichtweise und Klassifikation soll anschließend aufgeführt werden:

- *„Kindbezogene Faktoren:* Eigenschaften, die das Kind bspw. von Geburt an aufweist, wie ein positives Temperament
- *Resilienzfaktoren:* 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, z.B. ein positives Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder aktives Bewältigungsverhalten
- *Umweltbezogene Faktoren:* Merkmale innerhalb der Familie und im weiteren sozialen Umfeld des Kindes, z.B. eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, Modelle positiven Bewältigungsverhaltens“

Die Autoren Lösel und Bender (1999, 37) kamen darüber hinaus, bedingt durch die Forschungsergebnisse der Resilienz, auf eine Unterscheidung „von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen“. Sie gehen entsprechend des Forschungsschwerpunktes der Entwicklungspsychopathologie davon aus, dass generelle Schutzfaktoren zu einer „psychisch gesunden Entwicklung“ beitragen. Diese beschreiben somit eine mögliche Risikobewältigung und verweisen darauf, dass sich schützende Bedingungen im Laufe eines Prozesses noch wandeln können, wie beispielsweise unterschiedliche Ausprägungen und Gewichtungen. Ihren Ausführungen entnehmend „zeigten folgende 10 Faktoren eine Schutzfunktion gegen verschiedene Störungen:

1. eine stabile emotionale Beziehung zu mindestens einem Elternteil oder einer anderen Bezugsperson;
2. ein emotional positives, unterstützendes und strukturgebendes Erziehungsklima;
3. Rollenvorbilder für ein konstruktives Bewältigungsverhalten bei Belastungen;
4. Soziale Unterstützung durch Personen außerhalb der Familie;
5. Dosierte soziale Verantwortlichkeiten;
6. Temperamentsmerkmale wie Flexibilität, Annäherungstendenz, Soziabilität;
7. Kognitive Kompetenzen wie z.B. eine zumindest durchschnittliche Intelligenz;
8. Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und ein positives Selbstkonzept;
9. Ein aktives und nicht nur reaktives oder vermeidendes Bewältigungsverhalten bei Belastungen;
10. Erfahrungen der Sinnhaftigkeit und Struktur in der eigenen Entwicklung.“

5.2.1 Bindung als relevanter protektiver Faktor

Eine enge positive Bindungserfahrung wird entsprechend der vorliegenden Forschungsergebnisse, wie bspw. von der Kauai- Längsschnittstudie oder der Mannheimer Risikokinderstudie, sowie anhand von Bindungstheorien als ein wesentlicher protektiver Faktor für die kindliche Entwicklung und zur Ausbildung von resilienten Eigenschaften angesehen. Viele Forscher nehmen besonderen Bezug auf die Qualität der frühen Mutter- Kind- Interaktion, da diese einen wichtigen Bestandteil zum Erwerb von kindlichen Fähigkeiten, vor allem in Bezug auf die Belastungsanpassung, darstellt (vgl. Laucht 2003, 67).

Laucht nimmt an, dass die Bindung bei Kindern mit hoher Risikobelastung noch wichtiger ist, wie dies schlussendlich auch die Mannheimer Risikokinderstudie belegte und beschreibt zugleich die Bedeutung der Vermittlung von Sicherheit bei einem Kind wie folgt: „Angesichts begrenzter Bewältigungskompetenzen des Säuglings kann die im Umgang mit den ersten Bezugspersonen erprobte emotionale Sicherheit und Verlässlichkeit wesentlich dazu beitragen, in welchem Ausmaß sich eine kindliche Widerstandsfähigkeit (Resilienz) oder aber Anfälligkeit (Vulnerabilität) gegenüber belastenden Erfahrungen entwickeln. Von noch größerer Bedeutung dürfte diese Funktion der frühen Eltern- Kind- Beziehung bei einem Kind sein, das durch biologische oder psychosoziale Risiken in seiner Entwicklung gefährdet ist“ (ebd.). Ebenso wurde auch mit der Kauai- Studie gezeigt, dass die Kinder, die über resiliente Charaktereigenschaften verfügen mindestens eine enge Bindung zu einer Bezugsperson haben, die sich liebevoll und fürsorglich um das Kind bemüht. Diese emotionale Bindung könnte bspw. auch von einem Großelternanteil, älteren Geschwistern oder begleitenden Pädagogen, wie Lehrer oder Erzieher, übernommen werden, wenn diese für das Kind eine entscheidende Rolle als Pflege- oder Identifikationsmodell einnehmen und seine soziale Reife unterstützen (Werner 1999, 28f.; Kormann 2009, 192). Köckeritz (2004, 108) schreibt an dieser Stelle dass sich Bindungsmuster mit großer Wahrscheinlichkeit „in Abhängigkeit von den sozio-emotionalen Erfahrungen, die Kinder in ihrer unmittelbaren Umgebung machen“ entwickeln. Ihren weiteren Ausführungen zufolge sind auch „die Erlebens- und Verhaltensweisen von Kindern mit denen sie- je nach ihren Lebensbedingungen und entsprechend ihrer kognitiven und motorischen Fähigkeiten- die Nähe und Distanz zu wichtigen Bindungspersonen regulieren, als Anpassungsbemühungen an ihre jeweils unterschiedlichen Lebensumstände“ (ebd.) zu betrachten.

Die Bindungstheorie, gemäß ihrer Vorreiter John Bowlby und Mary Ainsworth, bildet zur Anerkennung von Bindung als protektiven Faktor eine wichtige Grundlage, wobei auf die

Bindungstheorie im Einzelnen an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden soll. Die Theorie gibt vor, dass Bindungen „besondere Beziehungen zu stärkeren und weiseren Personen, meistens Erwachsenen“ (Grossmann/ Grossmann 2007, 132) sind. Ein Kind entwickelt also entsprechend seiner individuellen Eltern- Kind- Interaktion und Lebenswelt eine sogenannte psychische Sicherheit, die ihm hilft seine nähere Umgebung zu entdecken, eine eigene Persönlichkeit auszubilden und in bestimmter Interaktion zu seinen Bezugspersonen zu sein. Auch um sich zu einem späteren Zeitpunkt konstruktiv mit Belastungen auseinandersetzen zu können, ist eine „Bindungssicherheit durch feinfühlig zugelegte Bindungspersonen als sichere Basis, über die man weiß, dass sie bei Belastungen helfen, weil man es vielfach erfahren hat“ (Grossmann/ Grossmann 2007, 133) von enormer Bedeutung. So probieren Kleinkinder mit einer guten Bindung ihre Eigenständigkeit durch spielerisches Erkunden aus, was sie in ihrer sozialen und sachorientierten Kompetenz stärkt. Diese Kinder können sich mit ihren Bedürfnissen anderen Personen anvertrauen und darüber sprechen, Hilfe suchen und annehmen sowie dadurch selbst Anregungen fürs eigene Handeln bekommen (vgl. Grossmann/ Grossmann 2007, 134f.).

Gemäß der Grundannahmen und der zentralen Merkmale der Bindungstheorie sollen nachfolgende Aspekte auch für die Forschungsperspektive der Resilienz mit in Betrachtung gezogen werden. So ist ein oberstes Ziel entsprechend der Theorie Nähe zu einer Bindungsperson herzustellen oder aufrechtzuerhalten, die Sicherheit und Fürsorglichkeit vermitteln kann. Das Bedürfnis nach Bindung ist eine eigenständige Motivation des Menschen, wonach jeder handelt und sucht. Der Bindung wird demzufolge nicht nur in der frühen Kindheit eine Bedeutung zugeschrieben, sondern diese Thematik trägt eine lebenslange Präsenz in sich, damit jeder Einzelne auch in einer späteren Lebensphase in der Lage ist, Nähe und Vertrauen aufzubauen und emotionale Sicherheit zu vermitteln. Solche Bindungserfahrungen in ihrer jeweils erlebten Qualität zu den wesentlichen Bezugspersonen haben einen entscheidenden Einfluss auf die nachfolgenden individuellen Bindungserfahrungen sowie der eigenen Weitervermittlung von Bindung. Jede Entwicklung, Aufrechterhaltung, Unterbrechung und Neugestaltung einer Bindungsbeziehung trägt sehr individuell ausgeprägte Emotionen in sich (vgl. Göppel 1997, 153f.).

5.2.2 Spezifische Wirkmechanismen von Schutzfaktoren

Schutzfaktoren können in einer unterschiedlichen Intensität beim Individuum vorhanden sein, was gleichzeitig bedeutet, dass die Wirkungsweisen dementsprechend variieren.

Fröhlich- Gildhoff und Rönnau- Böse (2009, 30) schrieben in ihrer Zusammenfassung über Resilienz dazu folgendes:

„Natürlich kann nicht jedes Kind alle Schutzfaktoren aufweisen und auch ist ein Kind nicht erst dann resilient, also widerstandsfähig gegenüber Schwierigkeiten und Belastungen, wenn es Schutzfaktoren in allen Bereichen aufweist. Es geht vielmehr darum, dass Kinder die Erfahrung machen, dass sie Aufgaben und Anforderungen erfolgreich bewältigen und sie selbst darauf Einfluss nehmen können. Je mehr Unterstützung und Möglichkeiten ein Kind dazu hat, desto leichter wird es ihm fallen, mit schwierigen Situationen umzugehen“.

Risiko- und Schutzfaktoren können sich, wie bereits angeführt, auch gegenseitig bedingen, da sie in einer Wechselwirkung zueinander stehen und als sogenannte „gegenüberliegende Pole“ betrachtet werden können. „In diesem Fall stellen risikoerhöhende und – mildernde Faktoren gegenüberliegende Pole ein- und desselben Kennzeichens dar: Je nachdem, welcher Pol betrachtet wird, spricht man von einem risikomildernden oder aber von einem risikoerhöhenden Faktor“ (Wustmann 2004, 44). Dennoch ist eine ganz eindeutige Abgrenzung von Risiko- und Schutzfaktoren nicht immer möglich, da ein bestimmter Faktor je nach der Risikosituation eine unterschiedliche Wirkung hervorrufen kann. So können gewisse Faktoren negative Auswirkungen haben und in einem anderen Zusammenhang bzw. unter anderen Umständen positive Wirkungen zeigen.

Wie bereits dargestellt, muss nicht jeder protektive Faktor eine positive Resonanz mit sich bringen. Inwiefern und ob ein jeweiliger Faktor dennoch diese Wirkung hervorrufen kann, steht immer in Anhängigkeit zu folgenden drei Kontexten:

1. „von bestimmten Altersstufen/ sensitiven Phasen;
2. vom Geschlecht des Kindes und
3. vom Kontext, der Ausprägung des jeweiligen Faktors und dessen Zusammenspiel mit anderen Faktoren“ (Bengel et al. 2009, 50).

Das bedeutet ebenfalls, „es muss immer die konkrete Lebenssituation in die Betrachtung mit einbezogen werden, um die Qualität eines Faktors und seine möglichen Auswirkungen beurteilen zu können“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 30).

Ähnlich wie bei den Wirkmechanismen von Risikofaktoren sollten auch die Schutzfaktoren nicht isoliert von einander betrachtet werden, sondern als eine Kumulation von Faktoren angesehen werden. „Multiple schützende Bedingungen (...) können die Chance auf eine gute Anpassung trotz schwieriger Lebensumstände erheblich verbessern“ (Wustmann 2004, 47). Als Das heißt dann auch, Schutzfaktoren „summieren oder verstärken sich gegenseitig“ (ebd.). Ein Beispiel dafür kann die Bedeutung und Qualität einer kindlichen

Bindungsbeziehung genannt werden. Zu beachten ist hierbei die Dauer dieser Beziehung sowie der respektierende und akzeptierende Umgang miteinander. Kinder mit einer engen Bindung zu einer Bezugsperson verfügen häufig auch über ein positives Selbstbild, was ihnen in ihrer späteren Entwicklung verstärkt die Möglichkeit bietet ebenfalls enge Beziehungen zu anderen Personen einzugehen und sich eigenständig Unterstützung aus dem sozialen Umfeld zu verschaffen (vgl. Wustmann 2004, 47; Fröhlich- Gildhoff/ Rönnauböse 2009, 31). Nach den Annahmen von Scheithauer und Petermann (1999 zit. n. Wustmann 2004, 47) „kann diese Form der Kumulation dazu führen, dass manche Menschen eine Vielzahl an möglichen personellen Ressourcen und Schutzfaktoren aufweisen, andere dagegen wenige oder gar keine- dieser Aspekt liefert (...) eine Erklärung dafür, warum einige Personen vor dem Hintergrund vielfältiger widriger Lebensumstände keine psychischen Beeinträchtigungen entwickeln“.

Des Weiteren sollten auch an dieser Stelle wieder die Geschlechtszugehörigkeit und der Entwicklungsstand des Kindes in die Betrachtung der Wirkungsweise miteinbezogen werden. Die Autoren Niebank und Petermann (2002, 82 zit. n. Bengel et al. 2009, 50) klassifizierten dazu geschlechtsspezifische Faktoren in Abhängigkeit vom Alter des Kindes. Im Kleinkindalter bis zu zwei Jahren sind demnach Eigenschaften wie ein umgängliches Temperament bei den Mädchen besonders schützend und bei den Jungen sind eher die familiäre Stabilität sowie die positiven mütterlichen Interaktionen von Bedeutung. Weiterhin wirkt es sich vorteilhaft aus, wenn die Mütter von Mädchen im Alter von zwei bis zehn Jahren berufstätig sind und einen Schulabschluss haben. Diese Mädchen besitzen oft personelle Eigenschaften, die eine hohe Problemlösekompetenz zulassen. Für die Jungen in diesem Alter ist es wichtig, dass sie emotionale Unterstützung innerhalb des Familiensystems erfahren. Ebenso zählt bei ihnen die Anzahl der Erwachsenen außerhalb des Haushaltes mit denen sie gern Zeit verbringen. Ab der Phase der Adoleszenz spielen bei Jungen weiterhin verstärkt andere Erwachsenenmodelle, wie Lehrer, als Vorbildfunktion eine wichtige Rolle. Jungen benötigen auch eine gewisse Verantwortung innerhalb der Familie und ihnen sollten regelmäßige Aufgaben bzw. Verpflichtungen zugetragen werden. In der Jugendphase der Mädchen zählen eine hohe Selbstachtung, internale Kontrollüberzeugungen sowie realistische Bildungsziele als entscheidende protektive Faktoren.

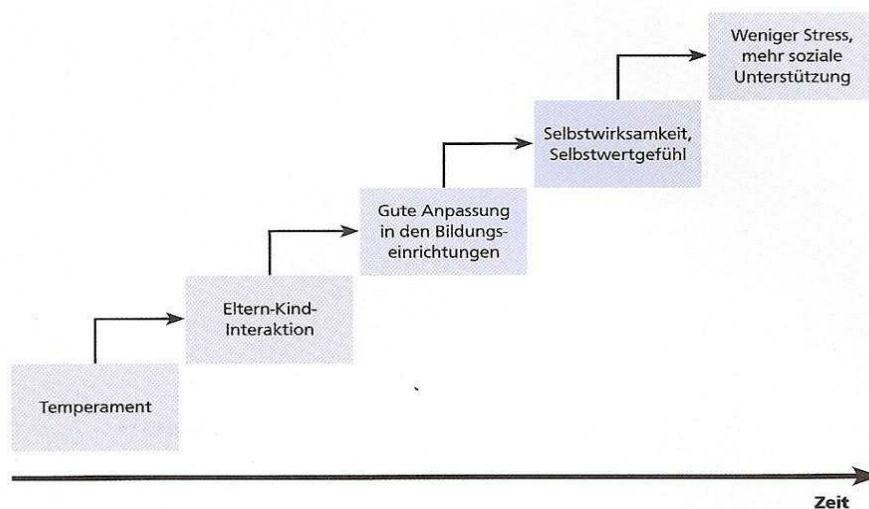
6. Resilienzfaktorenkonzept

Der Forschungsbereich der Resilienz obliegt immer noch den Anfängen der Untersuchungen, um herauszufinden, welche risikoerhöhenden und –mildernden Faktoren im Wesentlichen als solche zu definieren sind und welche Schlüsse daraus für die pädagogische Praxis gezogen werden können. In Bezug auf die zu Beginn vorgestellten Definitionen und Forschungsergebnissen, lassen sich dennoch Aussagen über die Eigenschaften von resilienten Kindern treffen, die in Verbindung zu bestimmten Ansätzen und Modellen von Forschern stehen, welche unter anderen die Wechselwirkung bzw. das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren miteinbeziehen sowie bspw. auch die Entstehung von Resilienz.

Werner bspw. entwickelte in Anlehnung an ihre Forschungsergebnisse der Kauai- Studie ein idealtypisches Bild von der Entstehung von Resilienz. Sie „nimmt an, dass Resilienz eine Fähigkeit darstellt, die im Entwicklungsprozess erworben wird“ (Laucht 2003, 65). In ihrem Entwicklungsmodell geht sie dabei „auf mögliche Zusammenhänge zwischen protektiven Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt ein. (...) Hierbei wird noch einmal deutlich, wie eng die Bereiche Kind, Familie und soziales Umfeld miteinander verwoben sind“ (Wustmann 2004, 117). Entsprechend der Erläuterungen von Laucht (2003, 65) lässt sich Werners Herangehensweise für die Entwicklung des Modells zur Entstehung von Resilienz (siehe Abb. 1) wie folgt zusammenfassen:

„An den Anfang der Entwicklungssequenz stellt Werner einen Säugling, der wenig schreit und aufgeschlossen und anpassungsfähig im Kontakt ist. Sein positives Temperament wirkt sich förderlich auf die Qualität der Eltern- Kind- Beziehung aus. Aus dem harmonischen Zusammenspiel von Eltern und Kind leiten sich schulische Erfolge und ein positives Selbstbild des Schulkindes ab, die ihrerseits mit weniger Stresserfahrungen, positiven Sozialbeziehungen und besseren Unterstützungssystemen im Jugendalter verbunden sind.“

Entwicklungsmodell zur Entstehung von Resilienz nach Werner:
(siehe Wustmann 2004, 119)



Unter anderem wird mit der Vorstellung des Entwicklungsmodells nach Werner noch auf zwei entscheidende Faktoren hingewiesen, denen für die Entwicklung von Resilienz eine enorme Relevanz zutragen wird. Es handelt sich dabei um Erfahrungen einer gelungenen Bewältigung und um positive Bindungsbeziehungen. Zum einen können Kinder, die gelernt haben mit Belastungen umzugehen, aus ihren Erfahrungen schöpfen und darauf zurückgreifen, wenn es darum geht zukünftigen Anforderungen positiv entgegenzusehen. Zu anderen trägt eine enge positive Bindungsbeziehung dazu bei, dass Kinder ein grundlegend gutes Selbstbild entwickeln, indem sie einen wertschätzenden, respektvollen und einführenden Umgang miteinander erfahren. (vgl. Laucht 2003, 65f.) Dies wurde bereits durch die Erforschung der Wirkmechanismen von Schutzfaktoren belegt, wie vorangegangene Ausführungen beschreiben.

An dieser Stelle soll noch ein Resilienz-Modell von Grotberg als Grundlage für die Ausführungen dieser Arbeit miteinbezogen werden. Es nimmt überwiegend die schützenden Bedingungen in Anbetracht einer anderen Aufteilung in den Fokus und stellt dadurch aber gleichzeitig mögliche Denk- und Handlungsweisen von Kindern mit widerstandsfähigen Eigenschaften vor. Es kategorisiert risikomildernde Faktoren entsprechend einer vorstellbaren kindlichen Aussage in: „Ich habe“, „Ich bin“ und „Ich kann“. Mit dem Grundgedanken „Ich habe“ sind vor allem soziale Ressourcen gemeint, die ein Kind durch die Vermittlung von Sicherheit und Schutz erlangen kann. Bei den Faktoren, die sich auf „Ich bin“ beziehen, wird von persönlichen Eigenschaften, wie Gefühlen, Grundeinstellungen oder Verhaltensweisen, ausgegangen. Hinter der letzten Aussage „Ich kann“ stehen vorwie-

gend soziale Kompetenzen und interpersonale Fähigkeiten, die durch die soziale kontextbezogene Interaktion des Kindes mit anderen Personen erworben werden können. Laut Grotberg können diese Faktoren einen praxisorientierten Leitgedanken inne haben, der die Entwicklung von resilienten Eigenschaften durch die eigene Person anregt sowie das soziale Umfeld bzw. soziale Einrichtungen dazu anhält diese Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen zu fördern und zu verstärken. (vgl. Wustmann 2004, 117)

Nachfolgend ist das erwähnte Modell von Grotberg dargestellt (vgl. Wustmann 2004, 118; Wustmann 2005, URL):

Ein resilientes Kind sagt...

Ich habe

- Menschen um mich, die mir vertrauen und die mich bedingungslos lieben,
- Menschen um mich, die mir Grenzen setzen, an denen ich mich orientieren kann und die mich vor Gefahren beschützen
- Menschen um mich, die mir als Vorbilder dienen und von denen ich lernen kann
- Menschen um mich, die mich dabei unterstützen und bestärken, selbstbestimmt zu handeln
- Menschen um mich, die mir helfen, wenn ich krank oder in Gefahr bin und die mich darin unterstützen, Neues zu Lernen

Ich bin

- eine Person, die von anderen wertgeschätzt und geliebt wird,
- froh, anderen helfen zu können und ihnen meine Anteilnahme zu signalisieren
- respektvoll gegenüber mir selbst und anderen,
- verantwortungsbewusst für das, was ich tue
- zuversichtlich, dass alles gut wird

Ich kann

- mit anderen sprechen, wenn mich etwas ängstigt oder mir Sorgen bereitet
- Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde
- mein Verhalten in schwierigen Situationen kontrollieren
- spüren, wann es richtig ist, eigenständig zu handeln oder ein Gespräch mit jemandem zu suchen
- jemanden finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche

Nach den Ausführungen von Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse (2009, 40) ergeben sich übergreifend sechs Faktoren, „die die Resilienz einer Person unterstützen: Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlösen“. Zur Selbstwahrnehmung zählt vordergründig die „ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken“ (ebd., 43) sowie dessen Reflexion. Hinzu kommt die Betrachtungsweise der anderen Personen im Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung als sogenannte Fremdwahrnehmung. Mit der Selbststeuerung sind vor allem die eigenständige Regulation der Gefühlszustände und die Kontrolle über diese gemeint. So bemühen sich resiliente Kinder aktiv um Hilfe, wenn dies ihr Bedürfnis ist und tun sich damit selbst einen Gefallen. Gemäß der Selbstwirksamkeit verfügen widerstandsfähige Kinder über „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel und die Überzeugung ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können“ (ebd., 47). Die Soziale Kompetenz steht in diesem Zusammenhang für die „angemessene Anwendung von Verhaltensweisen (motorischen, kognitiven und emotionalen) zur Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, die für das Individuum und/ oder seine Umwelt relevant sind“ (Sommer 1977, 75 zit. n. Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 49). Der Faktor Umgang mit Stress hängt, wie bereits erwähnt, immer von der subjektiven Bewertung des Individuums ab und bezeichnet somit die vorhandenen Bewältigungsstrategien des Kindes und ihren Einsatz. „Resiliente Kinder können für sich stressige Situationen einschätzen, d.h., sie erkennen, ob sie für sie bewältigbar sind, und kennen ihre Grenzen“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 52). Unter dem letzten Aspekt des Problemlösens „wird die Fähigkeit verstanden, „komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen““ (Leutner et al. 2005, 125 zit. n. Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 53). Das bedeutet Kinder, die über eine innere Widerstandsfähigkeit verfügen, „haben gelernt sich realistische Ziele zu setzen; sie trauen sich, Probleme direkt anzugehen und kennen dafür Problemlösestrategien“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 55).

6.1. Resilienzmodelle

Bedingt durch Erkenntnisse aus der Forschung, die die Prozesse und Wirkungsmechanismen von Risiko- und Schutzfaktoren mit in Betracht ziehen, sind diverse Resilienzmodelle entstanden. Unterschiedliche Forscher erkundeten in diesem Zusammenhang das Zusammenspiel von risikoe erhöhenden- und mildernden Bedingungen der kindlichen Ent-

wicklung. Diese Modelle beinhalten Grundaussagen über die besagten Bedingungen und dienen ebenfalls der Anregung von Prävention- und Interaktionsansätzen (vgl. Wustmann 2004, 56).

Die beiden Autoren Masten und Reed (Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 36) haben die verschiedenen Modelle folgenden drei Forschungsansätzen zugeordnet:

1. *„variablenbezogener Ansatz:* Hier steht das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren im Vordergrund und die Frage, welche Ergebnisse sich daraus ableiten lassen bzw. wie sie die Entwicklung des Kindes beeinflussen.
2. *Personenzentrierter Ansatz:* Bei diesem Ansatz werden auf individueller Ebene unterschiedliche Entwicklungen im Hinblick auf die verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet.
3. *Entwicklungspfadbezogener Ansatz:* Dieser Ansatz widmet sich verstärkt resilienten Entwicklungsverläufen und bezieht die zeitliche Perspektive stärker mit ein.“

Der erste besagte variablenbezogene Ansatz untergliedert sich noch mal in weitere Wirkmodelle, die folgend kurz vorgestellt werden. „Alle diese Konzepte schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern können sich auch ergänzen bzw. ihre Wirkungen können gleichzeitig oder nacheinander auftreten“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 37).

Kompensationsmodell:

Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, „dass das Ausmaß des risikoe erhöhenden Faktors durch den risikomildernden Faktor kompensiert werden kann“ (Wustmann 2004, 57), wodurch eine Neutralisierung der Schutzfaktoren bezüglich der Risikofaktoren geschaffen wird. Hinzu kommt bei diesem Modell eine Unterscheidung zwischen zwei Wirkmechanismen, die als Haupteffekt- Modell und Mediatoren- Modell bezeichnet werden können. So wird gemäß des Haupteffekt- Modells angenommen, dass die entsprechenden Faktoren einen direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben, was bspw. durch die Förderung der Sozial- oder Stressbewältigungskompetenzen geschehen kann. Andererseits besagt das Mediatoren- Modell eine indirekte Wirkung, wie durch Elterntrainings als sogenannte Mediatoren, da sie Eltern in ihrer Erziehungskompetenz anregen und damit eine Verhaltensänderung hervorrufen wollen, die wiederum Einflüsse auf die Entwicklung des Kindes haben können (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009, 36; Wustmann 2004, 57f.).

Herausforderungsmodell:

Das Modell hat seinen Ansatz im aktiven Bewältigungsprozess des Kindes. Es geht davon aus, dass Risikobedingungen und Stress eine Herausforderung für das Kind darstellen, bei der es an den Kompetenzen wächst und das Kind in der zukünftigen Perspektive auf die bereits erworbenen Strategien zurückgreifen kann. Dies gelingt aber nur, wenn das Ausmaß des Risikos als bewältigbar eingestuft wird (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 37; Wustmann 2004, 59).

Interaktionsmodell:

„Bei diesem Modell wird von einer interaktiven Beziehung zwischen risikoerhöhenden und risikomildernden Faktoren ausgegangen“ (Wustmann 2004, 60). Dabei zeigen die risikomildernden Faktoren nur eine indirekte Wirkung, indem sie ausschließlich dann wirken, wenn eine Gefährdung vorliegt und sie entsprechend eines Puffers zum Tragen kommen (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 37).

Kumulationsmodell:

Das Modell setzt seinen Fokus auf die Anzahl der jeweils risikoerhöhenden- bzw. mildernden Faktoren. „Die Belastung ist dann umso größer, je mehr Risikobedingungen und je weniger schützende Bedingungen vorhanden sind; sie verringert sich, je weniger risikoerhöhende Faktoren und je mehr risikomildernde Faktoren vorliegen“ (Wustmann 2004, 61)

6.2 Rahmenmodell von Resilienz

Als weitere konzeptionelle Grundlage hat Kumpfer (1999) ein *Rahmenmodell von Resilienz* entwickelt, welches versucht den komplexen Werdegang vom Phänomen zusammenzufassen und zu veranschaulichen. Wustmann (2004, 62) äußert an dieser Stelle folgendes zum Rahmenmodell: „Das Modell liefert einen guten Orientierungsrahmen, weil es alle bislang in der Resilienzforschung diskutierten forschungstheoretischen Grundlagen in sich vereint. Es berücksichtigt insbesondere die beschriebenen dynamischen Prozesse zwischen Merkmalen des Kindes, seiner Lebensumwelt und dem Entwicklungsergebnis.“ Nach dem Modell von Kumpfer werden sechs dimensionale Ebenen unterschieden, welchen zur Ausbildung von Resilienz eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben wird. Darunter sind vier Einflussbereiche und zwei Transaktionsprozesse. Nachfolgend werden die sechs Dimensionen, die diesem Modell zugrunde liegen dargestellt.

Einflussbereiche:

1. *Akuter Stressor*: Dieser Bereich trägt überhaupt erst die Verantwortung dafür, dass eine Störung der kindlichen Balance ausgelöst wird und somit eine Aktivierung des Resilienzprozesses zustande kommt. Inwiefern ein Erlebnis von Stress vorhanden ist, liegt an der subjektiven Bewertung des Kindes.
2. *Umweltbedingungen*: Es handelt sich hierbei um Bedingungen, die sich auf das Vorhandensein bzw. die wechselseitige Beeinflussung risikoe erhöhender und – mildernder Faktoren aus dem sozialen Umfeld des Kindes beziehen, wie z.B. die Familie, Bildungsinstitutionen oder Peergroups. Die Wirkungsweise sowohl von Risiko- als auch von Schutzbedingungen steht dabei in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand, Alter und Geschlecht des Kindes sowie der Einbeziehung des soziokulturellen Kontextes und dem geographischen und zeitgeschichtlichen Hintergrund. Weiterhin ist eine mögliche Kumulation oder Abfolge im Auftreten von Risiko- und/ oder Schutzfaktoren von erheblicher Bedeutung.
3. *Personale Merkmale*: Hier geht es um die kindlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, die es für eine erfolgreiche Bewältigung von belastenden Lebensumständen benötigt. Nach Kumpfer gehören hierzu folgende fünf Bereiche: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen und Motivation/ Glaube. Hinzu kommen entscheidende kindbezogene Faktoren, wie Temperamentsmerkmale, Geschlecht und intellektuelle Fähigkeiten.
4. *Entwicklungsergebnis*: Ein Entwicklungsergebnis im positiven Sinne ist zum einen durch die Aufgabenbewältigung von altersangemessenen Fähigkeiten und Kompetenzen entsprechend dem kindlichen Entwicklungsstand und zum anderen durch nicht vorhandene psychische Störungen gekennzeichnet. Die bewältigten Entwicklungsaufgaben können für das Kind neue Ressourcen darstellen, um auf diese in zukünftige Stresssituationen zurückzugreifen. (vgl. Wustmann 2004, 62f.)

Transaktionsprozesse:

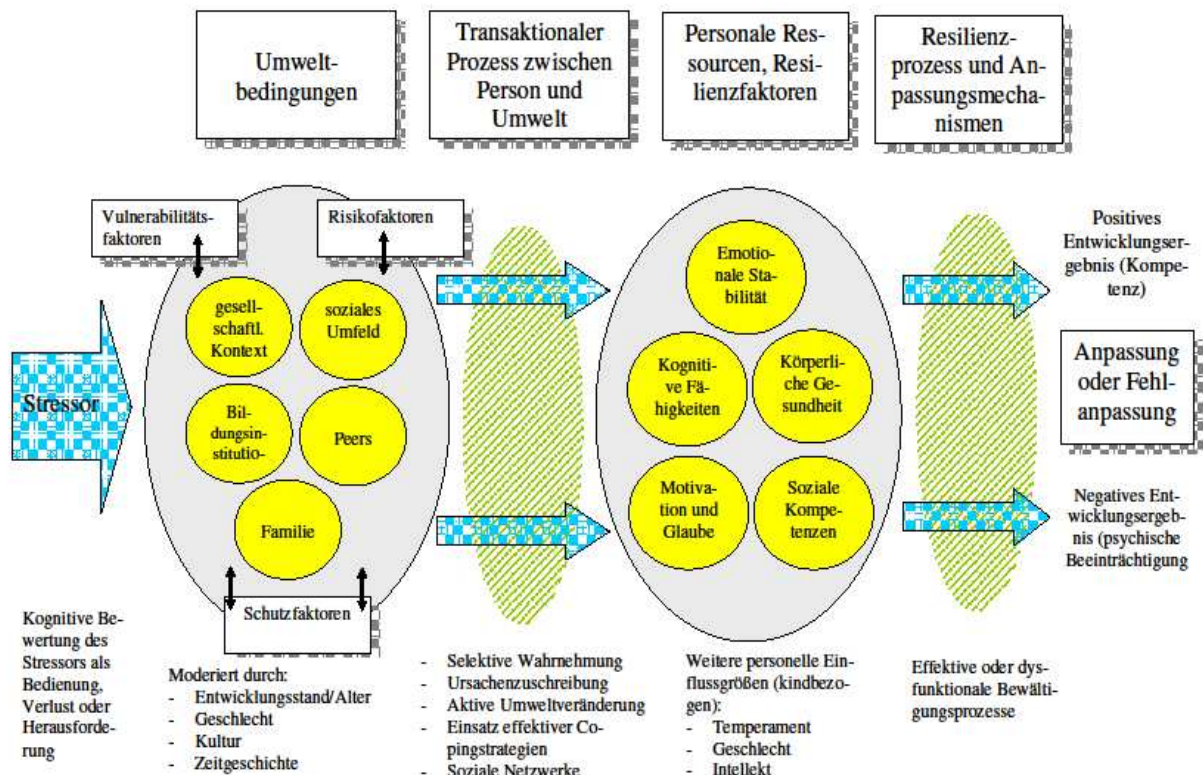
1. *Zusammenspiel von Person und Umwelt*: Mit diesem Prozess ist unter anderem eine aktive Mitgestaltung des Kindes an seiner Lebensumwelt gemeint. Dies geschieht sowohl durch selektive Wahrnehmungsprozesse, eine aktive Umweltselektion oder Bindungen an soziale Netzwerke. Dabei wird von der Umwelt und den beteiligten Bezugspersonen ein aktiver Anpassungsprozess angeregt, der bspw. durch ein positives Modellverhalten, emotionale Unterstützung und Empathie entsteht.
2. *Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis*: Das bezeichnet den sogenannten Resilienzprozess, womit gleichzeitig effektive bzw. dysfunktionale Bewäl-

tigungsprozesse gemeint sind. Diese äußern sich bspw. in einem gesteigerten bzw. gleichbleibenden Kompetenzniveau oder aber in problematischen Reaktionen. Aus welchem Grund und wie es zu diversen Entwicklungsergebnissen kommt sowie welche individuellen Prozesse der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zugrunde liegen, obliegt weiterhin dem Gegenstand zusätzlicher Forschungen (vgl. Wustmann 2004, 63).

Besonders an der Stelle der Transaktionsprozesse gibt Kumpfer den Verweis auf die bisherige mangelnde Forschung, sodass hier ein zusätzlicher Bedarf sichtbar wird. Ebenso wäre eine Überarbeitung des Modells in bezug auf die ausschließlich miteinander verbundenen Risikofaktoren notwendig, da es sowohl Vulnerabilitäts- als auch Schutzfaktoren außer Acht lässt. Er wäre aus diesem Grund erstrebenswert, wenn es eine einheitliche forschungsmethodische Grundlage gibt, mit der alle zusammenhängenden Wirkungsmechanismen von Risikofaktoren und schützenden Bedingungen beschrieben werden.

Rahmenmodell von Resilienz

(modifiziert nach Kumpfer, 1999, S. 185, zit. n. Wustmann, 2004, S. 65)



6.3 Einige kritische Anmerkungen zum Resilienzkonzept

Das Resilienzkonzept weist bis zum heutigen Forschungsstand auf Grund seiner Komplexität noch einige methodisch- problematische Herangehensweisen und Schwachstellen auf. Diese bilden derzeit Diskussionsschwerpunkte in der entsprechenden Fachliteratur. Wie es in der Regel bei vielen neuen Forschungsansätzen der Fall ist, gibt es auch bei der Resilienzforschung und deren konzeptioneller Grundlage aktive Befürworter und Anfechter dieser Theorie. „Außerdem wird vor einer zu unkritischen Rezeption des Resilienzgedankens gewarnt, vor allem davor, dass der Resilienz-begriff zu einem ‚Modekonzept‘ verkommen könne“ (Fingerle 2007, 299 zit. n. Zander 2008, 46).

Wustmann (2004, 64) macht an dieser Stelle auf folgende Kritikpunkte aufmerksam: „Die konzeptionellen Unterschiede führen dazu, dass sich die empirische Befundlage mitunter schwer zusammenfassen lässt und Ergebnisse einzelner Untersuchungen kaum vergleichbar sind. Diese Aspekte stellen für einige Wissenschaftler entscheidende Angriffsflächen an dem Resilienzkonzept dar“. Fingerle (1999, 95) schildert diesbezüglich auch den Wandel der Forschungsperspektive und macht gleichzeitig auf die Vielschichtigkeit der Forschungshintergründe aufmerksam, indem er folgende Meinung vertritt: „Die vermeintlich klaren Ergebnisse der frühen Resilienzforschung treten zurück hinter den Eindruck der Komplexität von Wirkungszusammenhängen, der Individualität und Differentialität von Entwicklungsverläufen, der sowohl in der Risiko- wie der Resilienzforschung zutage tritt“. Die Autoren Julius und Prater (1996, 230) weisen in diesem Zusammenhang auf die Problematiken der Resilienzforschung an sich hin: „Im Gegensatz zur Erforschung der pathogenen Wirkung von Risikofaktoren steckt die Erforschung des Resilienzphänomens noch in den Kinderschuhen. So ist es nicht wunderlich, dass dieser Forschungsbereich noch viele methodische Probleme und Schwächen aufweist“. Ebenso kritisieren Lösel und Bender (1999, 39) verstärkt den Forschungsansatz und das jeweilige Forschungsdesign, da bspw. ihrer Meinung nach „relativ allgemeine protektive Faktoren nur ein erster Schritt für das genaue Verständnis protektiver Entwicklungsprozesse sind“. Zugleich weisen auf die unterschiedlichen Forschungsergebnisse hin, die verschiedenste Ursachen haben können, um nur mal einige ihnen zu nennen: „das jeweilige Forschungsdesign, die unterschiedlichen Entwicklungsrisiken, die Störungsformen und Kriterien für Resilienz, (...) den engeren und weiteren sozialen Kontext oder verschiedene bio- psycho- soziale Ebenen“ (ebd.).

Wie bereits anfänglich bei der Vorstellung der Definition erwähnt, gibt es noch keine einheitliche Begriffsklärung, sodass die Maßstäbe, was zum Verständnis der Konzeption mit einbezogen werden muss, derzeit noch keine Allgemeingültigkeit besitzt und in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsansatz bzw. Wissenschaftler zu betrachten sind. Entsprechend der Ausführungen von Wustmann liegt eine Schwachstelle des Konzeptes also in der „einheitlichen, klaren Terminologie“ (Wustmann 2004, 64). Daran schließt sich auch der einheitliche Zugang zur Methodik an. Wustmann (ebd.) nennt als Beispiel die Auslegung bzw. Definition von resilienten Verhalten oder eine entsprechende erfolgreiche positive Anpassung und fordert eine Berücksichtigung im Untersuchungsdesign.

Hildenbrand (2006, 23f.) zeigt eine Grenze des Konzeptes auf, indem er darauf verweist, dass viele Forscher von ihrer Definition her davon ausgehen, dass „Resilienz nur in Relation zur Bewältigung von Krisen sichtbar wird und entsprechend erfasst werden kann.“ Er sieht in dieser Betrachtung des Prozesses eine erschwerende Grundlage für die Einschätzung von resilienten Eigenschaften. Dies geht unter anderem damit einher, dass nicht alle Krisen gleichermaßen bewältigt werden können und auch weitere Faktoren, wie kontextbezogene Aspekte sollten nicht außer Acht gelassen werden. Weiterhin gibt er mit dieser Ansicht zu erkennen, „dass die Einschätzung eines Orientierungs- und Handlungsmusters als resilient oder als Risikofaktor nur in Relation auf den je spezifischen Kontext von Krisenbewältigung vorgenommen werden kann“.

Aus der anderen Perspektive heraus gibt es unter der kritischen Betrachtungsweise von Wissenschaftlern die Zuschreibung, dass Resilienz in dem Sinne gar nicht existiere und es sich hierbei eher um einen Mythos handelt. Gabriel (2005, 215) bspw. bringt in seinem Aufsatz über Kritik und Perspektiven von Resilienz den Vergleich zum ideologischen Sprichwort, dass „der Einzelne seines Glückes Schmied sei und durch harte Arbeit erfolgreich die eigenen Ziele umsetzen könne, wenn er denn nur wolle“, an. Er legt damit folgende Meinung zugrunde: „Nicht nur als Projektionsfläche der Phantasmagorie menschlicher Unbesiegbarkeit scheint das Konzept geeignet.“ Gabriel plädiert daher abschließend in seinem Aufsatz an die Entmythologisierung des Resilienzkonzeptes und schreibt dazu: „Es kann weder zur moralischen Legitimation vorenthaltener sozialer Teilhabe genutzt werden, noch zur Abwertung der Versuche sozialen Ungleichheiten zu begegnen. Resiliente Individuen sind nicht aus sich selbst heraus widerstandsfähig. Resilienz ist primär als das Produkt protektiver Faktoren zu verstehen, die individuelle Entwicklung im sozialen Nahraum begleiten.“

7. Bedeutung der Resilienzforschung für die pädagogische Praxis

Entsprechend der bereits geschilderten theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde von Resilienz, soll nachfolgend beschrieben werden, welche Relevanz das Konzept für die pädagogische Praxis darstellt, wo der Präventionsgedanke mit einfließen soll. Abschließend wird der Fokus dieses Kapitels auf Unterstützungsangebote für Bezugspersonen bzw. zur Stärkung von (elterlichen) Erziehungs Kompetenzen gelegt.

Durch die Konzeptionen der Risiko- und Schutzfaktoren in Verbindung mit dem Resilienzkonzept richtet sich der neue Blickwinkel demzufolge auch auf entsprechende Präventionen und Interventionen. Es sollen demnach Voraussetzungen gesucht und Bedingungen geschaffen werden, unter denen Kindern eine positive Entwicklung ermöglicht werden kann. Dabei zielt dieser Grundgedanke der Prävention von entwicklungsgefährdeten Kindern vor allem auf die Vermeidung von Risikofaktoren und die Förderung von Schutzfaktoren ab. Dem Einfluss und somit auch der Einbeziehung des sozialen Umfeldes wird eine entscheidende Bedeutung zugetragen.

Diese Zielvorstellungen lassen sich, nach den Ausführungen von Wustmann (2004, 122), allgemein ausformuliert noch einmal wie folgt zusammenfassen:

- „die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikofaktoren bzw. negativen Folgereaktionen zu vermindern,
- situative Bedingungen und die Stress- bzw. Risikowahrnehmung beim Kind (kognitive Bewertungsprozesse) zu verändern,
- die sozialen Ressourcen in der Betreuungswelt des Kindes zu erhöhen (in der Familie, in den Bildungseinrichtungen, im sozialen Umfeld, im Makrokontext),
- die kindlichen Kompetenzen zu steigern (Erhöhung personeller Ressourcen) und
- die Qualität interpersoneller Prozesse (Bindungsqualität, Erziehungsqualität, Qualität sozialer Unterstützung) zu verbessern.“

Das heißt auch, dass durch den geschehenen Paradigmenwechsel eine Zentrierung von der Anpassungs- und Bewältigungsproblematik hin zur neuen Option der Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern geschehen ist. Es geht dementsprechend um die Ressourcen- statt um die Defizitorientierung und die Betrachtung der individuellen Problemlage des Kindes unter Berücksichtigung seines Entwicklungsstandes. Diese Orientierung bietet die Möglichkeit, das lange Zeit vorherrschende „reparaturorientierte“ Förderverständnis, welches durch die genaue Bestimmung der Defizite gekennzeichnet war, zu überwinden und statt dessen nach den individuellen „Selbstkorrekturkräften, insbesondere den psychischen“ (vgl. Freytag 1999, 168) zu schauen. Durch das Er-

lernen von erfolgreichen Bewältigungsstrategien in Belastungs- oder Risikosituationen erlangt ein Kind Fähigkeiten und Kompetenzen, die es zur weiteren Situationsbewältigung benötigt, um sich diesen zu stellen, sie aktiv zu verändern und zu meistern sowie als mögliche wiederkehrende Herausforderung zu sehen.

Frühzeitige Prävention und Resilienzförderung sollte ebenso langandauernde und intensive Möglichkeiten anbieten, damit Kinder „wichtige Basiskompetenzen erwerben können, die für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände förderlich sind“ (Wustmann 2004, 124). Sowohl der primäre als auch der sekundäre Ansatz konzentriert sich auf zweierlei Ebenen: der *Resilienzförderung auf der individuellen Ebene* und der *Resilienzförderung auf der Beziehungsebene*.

Die Resilienzförderung auf der individuellen Ebene zielt auf die Ausprägung von grundlegenden personellen Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes ab, um sich trotz belastender Lebensumstände angepasst zu entwickeln (vgl. Wustmann 2004, 124f.).

„Als Ansatzpunkte können dabei folgende Bereiche hervorgehoben werden:

Förderung von

- Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien
- Eigenaktivität und persönlicher Verantwortungsübernahme (Schaffen von Möglichkeiten der Partizipation und des kooperativen Lernens)
- Selbstwirksamkeit und realistischen Kontrollüberzeugungen
- Positiver Selbsteinschätzung des Kindes (Stärkung des Selbstwertgefühls)
- Kindlichen Selbstregulationsfähigkeiten
- Sozialen Kompetenzen, insbesondere Empathie und sozialer Perspektivübernahme
- Stressbewältigungskompetenzen
- Körperlichen Gesundheitsressourcen“ (Wustmann 2004, 125; Wustmann o.J., URL).

Die Resilienzförderung auf der Beziehungsebene meint die Förderung der Erziehungs- und Interaktionsqualität zwischen Erziehungspersonen, insbesondere Eltern und dem Kind. Das vorrangige Ziel ist dabei einen Bewusstseinsprozess – bzw. eine Erweiterung bei den Erziehungspersonen auszulösen, indem „resilientes Verhalten grundlegend in der alltäglichen Interaktion mit dem Kind gefördert wird und (...) dass Kinder solche entscheidenden Bewältigungskompetenzen entwickeln können und damit jeder Erziehungsperson mit ihren Erziehungseinstellungen, -handlungen und ihrem Bild vom Kind eine entschei-

dende Rolle bei der Förderung von Resilienz zukommt“ (Wustmann 2004, 133). Es wird davon ausgegangen, dass jede Erziehungsperson mit ihren Handlungen im Alltagsgeschehen Einfluss auf die kindliche Persönlichkeitsentwicklung ausüben kann. Sie soll dem Kind Vertrauen in seine eigene Kräfte, Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln. Das Kind selbst soll spüren, dass es geschätzt wird und sein Leben aktiv mitgestalten kann. Das bedeutet auch, dass ein Kind angeregt werden soll, sich auf Reflexions- und Veränderungsprozesse einzulassen und dabei Unterstützung erhält (vgl. Wustmann 2004, 133).

Ebenso soll diesbezüglich betont werden, dass auch unterstützende Bezugspersonen außerhalb des Familiensystems als wichtige Bindungspartner und als Identifikationsmodell für konstruktives Bewältigungsverhalten fungieren können, womit sie gleichzeitig einen Schutzfaktor für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung präsentieren. Vor allem in der unmittelbaren Interaktion mit dem Kind können entscheidende Resilienzfaktoren und Handlungskompetenzen gestärkt werden (vgl. Kormann 2009, 195).

Kormann (2009, 195) und Wustmann (2004, 135f.) führen an dieser Stelle die positiven Auswirkungen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder an, wenn sie in ihrem Umfeld adäquat und liebevoll gefordert sowie gefördert werden und zählen folgendes auf:

- „Wenn Kinder beispielsweise von früh an in wichtige Entscheidungsprozesse eingebunden werden, können sie ein Gefühl entwickeln, selbstwirksam zu sein und Kontrolle über ihr eigenes Leben zu haben.
- Wenn Kinder realisierbare, kleine und Verantwortlichkeiten übertragen werden, gewinnen sie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und lernen, selbstbestimmt zu handeln.
- Wenn Kinder schon von einem frühen Entwicklungszeitpunkt an vermittelt bekommen, dass sie sich mit ihren Problemen an ihre Eltern oder andere Personen aus ihrem Umfeld wenden können, wird ihnen vermittelt, dass sie sich in Problemsituationen um soziale Unterstützung bemühen.
- Wenn Kinder frühzeitig lernen, sich auf ihre Stärken zu besinnen und das Positive an sich selbst und an belastenden Situationen zu sehen, werden sie sich von Problemen weniger verunsichern lassen und weniger Stress erfahren.
- Wenn Kinder erleben, dass man sich mit Problemen bewusst auseinandersetzen kann und sich Konflikte gemeinsam lösen lassen, weichen sie Problemen nicht aus, sondern lernen, nach Lösungen zu suchen.

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

Die Amerikanische Psychologievereinigung machte in den letzten Jahren zunehmend darauf aufmerksam, dass „sich niemand seinem Schicksal ausgeliefert fühlen muss“, da „Resilienz in jedem Lebensalter erlernt werden kann“ (Nuber 2005, 24). So stellten sie in ihrer Broschüre „The road to resilience“ sieben entscheidende Wege zusammen, die zu dem besagten Ziel führen. Der Ansatz dieser Schritte ähnelt in seiner Grundidee auch den bereits beschriebenen Handlungs- und Verhaltensweisen, die widerstandsfähige Charaktereigenschaften bei Personen ausmachen. Daher sollen nachfolgend nur die sieben Obergriffe dieser Wege benannt werden, ohne darauf näher einzugehen, da es Überschneidungen zu den schon vorgestellten Ansätzen gibt.

Folgende sieben Wege sollen zur Resilienz führen:

1. soziale Kontakte aufbauen
2. Krisen sollen nicht als unüberwindliches Problem betrachtet werden
3. realistische Ziele entwickeln
4. die Opferrolle verlassen, aktiv werden
5. an die eigene Kompetenz glauben
6. eine langzeitperspektive einnehmen
7. für sich selbst sorgen

7.1 Präventionsansätze als Instrumente in der Resilienzförderung

Ansätze der Prävention sind „gezielte Maßnahmen“, die versuchen „das Auftreten von unerwünschten Zuständen (z.B. Verhaltensauffälligkeiten) weniger wahrscheinlich zu machen oder zu verhindern“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 56). Zudem haben Forschungsergebnisse immer wieder gezeigt, dass rechtzeitige Unterstützung und Förderung die kindliche Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich beeinflussen können, wozu größtenteils verschiedene Instrumente der Prävention genutzt werden, die unter verschiedenen Aspekten Anwendung finden können.

Präventionsprogramme unterliegen daher bestimmten Wirkungsprinzipien, die entsprechend in nachfolgend vorgestellte Kategorien eingeteilt werden:

- *Zeitpunkt der Intervention:* Hierbei liegt der Fokus auf frühzeitig beginnende und langfristig angelegte Interventionsmaßnahmen, da hier die Verbindung zu einer

verstärkt effektiveren Wirkung besteht. Hinzu kommt die Unterscheidung der Förderung von allen Kindern im Sinne der Primärprävention und die Förderung von Kindern mit speziell erhöhten Risikobelastungen als sekundäre Prävention.

- *Zielpersonen:* So erzielen nach Forschungserkenntnissen Maßnahmen, die vorwiegend aufs Kind bezogen sind mehr Effektivität als jene die ausschließlich die Eltern in den Fokus nehmen. Hingegen liegt die beste Variante und Effektivitätserzielung bei der Einbeziehung beider Interventionsebenen.
- *Breite der Maßnahme:* Maßnahmen können auf unterschiedliche Bereiche für verschiedenste Zielgruppen zutreffen und einen differenzierten zeitlichen Umfang haben. Positiv kann es immer bewertet werden, wenn sie möglichst viele Ebene und Bereiche mit berücksichtigen können.
- *Kontinuität:* Interventionen, die eine entsprechende fortlaufende Dauer besitzen gewährleisten bestmöglich positive Entwicklungsverläufe. (vgl. Wustmann 2004, 124)

Ebenso wurden bereits Anforderungen zur Entwicklung und Durchführung von Präventionsprogrammen im Bereich der Resilienzförderung zusammengestellt, die in der pädagogischen Praxis möglichst berücksichtigt und umgesetzt werden sollten. Hierzu zählt unter anderem der theoretisch fundierte Hintergrund, welcher auf den Erkenntnissen über Risiko- und Schutzfaktoren basiert. Es soll immer eine systemische Perspektive für mehrere Zielgruppen miteinbezogen werden, die sowohl eine individuelle als auch umweltbezogene Ebene in der Interventionsmaßnahme inne hält. Um eine effektive Maßnahme zu erzielen, sollte angestrebt werden, möglichst an den Fähigkeiten und konkreten Verhaltensweisen der Beteiligten anzusetzen, was vor allem damit verbunden ist, dass verhaltensorientiertes Üben einen wesentlichen Programmbestandteil darstellen müsste. Die Programme sollten einen strukturierten Aufbau sowie gut ausgebildete Trainer vorweisen und über einen langanhaltenden Zeitraum auf mehrere Zielgruppen und Milieus in der unmittelbaren Lebensumwelt zugeschnitten sein, was ebenfalls eine gute Evaluation erfordert (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 60f.).

Im deutschen Raum existieren seit den letzten Jahrzehnten verschiedene resilienzorienteerte Präventionsprogramme, die unter verschiedene Gesichtspunkte gegliedert werden können. Es besteht die Einteilung der Interventionsmaßnahmen nach Entwicklungsphasen für Säuglinge/ Kleinkinder, Kinder im Kindergarten-, Vorschul-, Grundschulalter sowie für Jugendliche, Eltern und Familien. (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2009, 60f.; Bengel et al. 2009, 125f.)

Im nachfolgenden Abschnitt soll der Fokus auf präventive Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungs-kompetenzen liegen.

7.2 Präventive Unterstützungsangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungs-kompetenzen

Die vorangegangenen Ausführungen legen zugrunde, dass Eltern bereits von Geburt des Kindes an eine hohe Einflussnahme auf die kindliche Entwicklung haben. Die adäquate Ausführung ihrer Elternrolle besonders in der Interaktion benötigt das Kind, um grundlegende Verhaltensweisen, Gefühlslagen sowie gewisse Fähigkeiten und Kompetenzen zu erlernen. Auch die Ausprägung der vorhandenen Bindungserfahrungen hat Auswirkungen auf das spätere Bindungsverhalten von Kindern, wie die Bindungsforschung festgestellt hat. Ebenso haben empirische Untersuchungen des Erziehungsstils bewiesen, dass die beiden Faktoren elterliche Wärme, die durch Fürsorge, Liebe, Zuneigung und Geborgenheit geprägt ist, sowie elterliche Kontrolle, welche durch klare Regeln, Grenzsetzungen und Strukturen gekennzeichnet ist, wesentlich für eine gesunde kindliche Entwicklung sind. Bei einer entsprechend fehlenden Umsetzung dieser Faktoren können Verhaltens-auffälligkeiten beim Kind auftreten, wie die Forschung belegt. (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009,78f.) „Aus diesen Gründen ist es angezeigt, Eltern frühzeitig und kontinuierlich in ihrer Erziehungsverantwortung zu unterstützen sowie sie in ihren interperso-nalen Fähigkeiten zu stärken, die für den Aufbau einer positiven Beziehung zu ihrem Kind wesentlich sind.

Im Mittelpunkt der Stärkung von elterlichen Erziehungs-kompetenzen steht vor allem die Förderung

- eines autoritativen Erziehungsstils,
- einer konstruktiven Kommunikation zwischen Erziehungsperson und Kind,
- eines positiven Modellverhaltens,
- effektiver Erziehungstechniken (effektiver Einsatz von Belohnung, Lob und Ermutigung)
- elterlichen Kompetenzgefühls sowie
- elterlicher Konfliktlösestrategien“ (Wustmann 2004, 137f.).

Derzeit gibt es in Deutschland bereits eine gewisse Auswahl an „Programmen, die das Ziel haben, Eltern in ihrer Erziehungs- und Beziehungsfähigkeit zu stärken, um Fehlentwicklungen bei den Kindern zu verhindern oder die Erziehungs-kompetenzen der Eltern zu verbessern“ (Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009,78). Wie bereits beschrieben lassen

sich die Angebote in ihrer Herangehensweise, der Erreichbarkeit und Zielgruppe sowie im Fokus unterscheiden.

Eine verbreitete Möglichkeit solche Erziehungsmerkmale zu fördern, sind so genannte Elterntrainings bzw. Elternkurse. An dieser Stelle lassen sich folgende benennen:

- Triple P- Positiv Parenting Program
- Gordon Familientraining
- Kess (kooperativ, ermutigend, sozial, situationsorientiert)
- STEP (Systematic Training for Effective Parenting)
(vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönna- Böse 2009,80f.).
- Starke Eltern- Starke Kinder

Beispielhaft für die unterschiedlichen Ansätze von Präventionsprogrammen können die beiden Elternkurse „Starke Eltern- Starke Kinder“ und „Triple P“ herausgestellt werden. Beide haben eine bundesweite Anerkennung und werden aktiv in der Praxis umgesetzt, jedoch in unterschiedlicher Art und Weise praktiziert.

Der Kurs „**Starke Eltern- Starke Kinder**“ setzt überwiegend bei den Eltern an. Sein Ziel ist der Präventionsansatz in bezug auf psychische und physische Gewalt in Familien, das heißt die Unterstützung bei einer gewaltfreien Erziehung. Er versucht gleichzeitig an einer Stärkung des elterlichen Selbstvertrauens sowie am Aufbau einer guten Eltern- Kind- Beziehung durch eine Verbesserung der familiären Kommunikationsmuster zu arbeiten. Inhaltlich soll auf die kindlichen Bedürfnisse geachtet und auf dessen Fähigkeiten vertraut werden. Wohingegen der Ansatz bei den Eltern eher auf die Förderung der Selbstreflexion, ihrer Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit, aktives Zuhören, empathische Kommunikationsmuster und der Verbalisierung eigener Gefühle liegt. Das Kind wird also als aktives Subjekt betrachtet, das sich am eigenen Wachstumsprozess beteiligt. Den Eltern wird eine Vorbildrolle zugesprochen. Sie sollen dem Kind und dessen Fähigkeiten Vertrauen schenken, es gleichwertig unter einer adäquaten Berücksichtigung seines Alters und seines Entwicklungsstandes behandeln sowie ihr eigenes Tun und Erleben reflektieren. Das bedeutet, es wird auf eine Partnerschaftliche Eltern- Kind- Beziehung hingearbeitet. (vgl. Deegner/ Tschöpe- Scheffler 2005, 809f.)

Der Kurs „**Triple P**“ versucht die kindlichen Verhaltensstörungen in den Fokus zu nehmen und zu behandeln, genauso wie die kindlichen problematischen Verhaltensweisen zu reduzieren. Er setzt auf den Aufbau einer guten bzw. engen Eltern- Kind- Beziehung mit Hilfe folgender Elemente: Konditionierung von Lob, klare Anweisungen, positive Zuwen-

dung und Entzug der Zuwendung. Inhaltlich stehen bei diesem Konzept die Beobachtung des kindlichen Problemverhaltens und dessen konsequenter Umgang der Eltern damit im Vordergrund. Eine Reduzierung der unerwünschten Verhaltensweisen soll durch Methoden wie Lob, Strafe und Festlegungen von Zielen zur Veränderung dieser Verhaltensweisen erarbeitet werden. Das kindliche Wesen wird hierbei als Objekt betrachtet, dessen Verhaltensweisen nach den Vorstellungen der Eltern und durch bestimmte Methoden verändert werden können. Die Eltern treffen in dem Fall die alleinige Entscheidung darüber, was für das Kind richtig ist und wie es sich zu verhalten hat, während das Kind über wenig Mitspracherechte verfügt und sich anpassen muss. Sie bestimmen, welche Fähigkeiten und Verhaltensweisen sie bei ihrem Kind fördern möchten. Allgemein deuten die anzuwendenden Methoden bei dem Kurs auf eine hierarchische Beziehung zwischen Eltern und Kindern hin. (vgl. Deegner/ Tschöpe- Scheffler 2005, 809f.)

Die Vorstellung der Kurse verdeutlicht die Möglichkeit der Resilienzförderung in der pädagogischen Praxis und ihre unterschiedliche Vorgehensweise bei der Umsetzung. Lösel gibt bspw. in einem Spiegelartikel an, dass „zwei Millionen Familien in Deutschland derzeit allgemein zugängliche Programme zur Förderung und Erziehung von Kindern nutzen“ (Thimm 2009, 75).

8. Fallbeispiel „Precious“

Um die Theorien des Resilienzkonzeptes und einige Forschungsergebnisse zu untermauern, soll diese Arbeit mit einem Fallbeispiel abschließen, nämlich dem Sozialdrama „Precious- Das Leben ist kostbar“. Der oskarprämierte Film, welcher im Jahr 2009 in den Vereinigten Staaten produziert wurde, basiert auf dem Buch „Push“ von Sapphire, das von einer wahren Begebenheit handelt. Er zeigt das Leben eines jungen Mädchens, das mit vielen belastenden Lebensumständen zu kämpfen hat, woraus sie jedoch im Laufe ihrer Persönlichkeitsentwicklung etwas für ihr eigenes Selbst gewinnt und praktisch den Resilienzgedanken sowie den Willen zur Veränderung, aber auch den Glaube an sich selbst in sich trägt. Gemäß der Aussage vom Stamm (2005, 2) lässt sich zu den Lebensumstände der Protagonistin im Film folgendes formulieren: Denn es „ (...) resultieren die Schwierigkeiten und Spannungen nicht nur aus der inneren Dynamik der Persönlichkeit, sondern auch aus dem oft konfliktreichen Zusammentreffen von inneren Ansprüchen und äußeren gesellschaftlichen Möglichkeiten“.

Die Verfilmung verweist meines Erachtens sowohl auf Biographien, Risiko- und Schutzfaktoren sowie Ansätze der Resilienz, die an lebensnahen belastenden Situationen deut-

lich werden. Aus diesem Grund soll nachfolgend auf die entsprechenden Aspekte näher eingegangen werden, beginnend mit einer ausführlichen Inhaltsangabe.

Claireece „Precious“ Jones lebt im Jahre 1987 im Alter von 16 Jahren als dunkelhäutiges und übergewichtiges Mädchen im New Yorker Stadtteil Harlem. Ihr Rufname ist für jedermann „Precious“, was soviel wie kostbar oder wertvoll bedeutet. Sie wohnt mit ihrer arbeitslosen Mutter in einer Wohnung und wird täglich gedemütigt, beleidigt sowie körperlich und seelisch von ihr misshandelt. Precious trägt eine enorme Verantwortung in der Haushaltsorganisation und im Alltag. Von ihrem leiblichen Vater wird sie seit dem dritten Lebensjahr vergewaltigt, wovon sie im Alter von 12 Jahren das erste Mal schwanger wurde. Ihr erstes Kind leidet am Down- Syndrom und wächst inoffiziell bei der Großmutter auf. Derzeit ist sie mit ihrem zweiten Kind schwanger und muss sich von ihrer Mutter mit Vorwürfen bezüglich der Tatsache, dass sie ihr den Mann wegnehme, konfrontieren lassen. In der Schule verhält sie sich zurückhaltend, redet kaum und wird gemobbt. Zudem hat sie nie richtig lesen und schreiben gelernt, auch weil ihre Mutter dies nie als bedeutsam für das spätere Leben ansah. Sie ist nicht im Stande ihre Gefühle auszudrücken, flieht gedanklich häufig in ihre eigene Welt und möchte am liebsten weit weg von ihrem tristen Alltag sein, doch ihre Erlebnisse in den verschiedenen Kontexten sind zu sehr in ihren Gedanken präsent. Aufgrund ihrer Schwangerschaft wird sie von der Schule suspendiert und an die Alternativschule „Each one- Teach one“ mit einem Förderprogramm vermittelt. Ihre Klassenlehrerin nimmt sich Zeit für sie, versucht sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv zu fördern und bringt ihr lesen und schreiben bei. Sie erfährt erstmalig von ihr, dass auch sie Stärken hat und dafür geschätzt wird. Selbst in der Klasse lernt sie andere Verhaltensmuster kennen, obwohl sie zuerst noch Außenseiterin bleibt und ihre Mitschüler selbst eigene Lebensgeschichten mitbringen, finden sie mit entsprechender Zeit Kontakt zueinander. Zu diesem Zeitpunkt lernt sie Mitgefühl, Verständnis und Fürsorge, was für sie die Chance für einen weiteren Schritt in ihrem eigenen Leben darstellt. Als sie ihr zweites Kind entbindet, fasst sie Mut und möchte ihr Leben für ihre Kinder verändern, wobei auch dabei wieder Hindernisse zu überwinden sind. Angeregt durch ihre Klassenlehrerin, die ihr stets unterstützend zur Seite steht und Gesprächen mit der Sozialarbeiterin im Amt, verlässt sie gegen starke Widerstände ihr Elternhaus, um mit ihrem Kind in einem Mutter- Kind- Programm zu leben, es zu versorgen und die Schule zu beenden. In gewissen Zeitabständen wird sie von ihrer Mutter wieder aufgesucht, die sie nur scheinbar zurück gewinnen möchte, was bei ihr eine Konfrontation mit der Vergangenheit auslöst. Kurze Zeit darauf, erfährt sie, dass ihr Vater und somit auch der Vater ihrer Kinder an HIV verstorben ist. Ihre Untersuchung beim Arzt ergab das gleiche Ergebnis, woraufhin sie in ein tiefes Loch fällt. Mit entsprechendem Rückhalt und einigen klärenden Familienerleb-

nissen strebt sie schlussendlich an, ihr eigenes Leben zu meistern und nimmt beide Kinder zu sich.

Welche risikoerhöhenden- bzw. mildernden Faktoren sind bei Precious vorhanden und welche resilienten Charaktereigenschaften besitzt sie?

Entlang des Filmablaufes soll der zuvor gestellten Fragestellung unter Einbeziehung der belastenden und schützenden Situationen, einzelner Verhaltensweisen, Aussagen und in Verbindung mit bereits vorgestellten Theorien nachgegangen werden.

Grundsätzlich kann von einer risikobehafteten Sachlage ausgegangen werden, da sie in ihren bisherigen Lebensjahren mit erheblichen familiär- bedingten Risikobelastungen umgehen musste. So wuchs sie in sehr ärmlichen isolierten Verhältnissen und in einer aver-siven Wohngegend auf. In ihrem Familiensystem herrschte stets eine chronische familiäre Disharmonie und die Kindesmutter ist von Arbeitslosigkeit betroffen, was beim Vater nur vermutet werden kann. Beide Eltern scheinen selbst verhaltensauffällig zu sein und verfügen über ein sehr niedriges Bildungsniveau. Ebenso werden wesentliche Erziehungsdefizite der Kindesmutter erkennbar, indem sie beispielweise zurückweisend ist, körperliche Strafen verwendet, starke verbale Aggressionen äußert, Desinteresse und Gleichgültigkeit gegenüber Precious zeigt und gar keine Feinfühligkeit aufweist deutlich (vgl. Risikofaktoren Wustmann 2004, 38f.). Durch ihre Erlebnisse der stetigen Vergewaltigungserfahrung seit ihrem dritten Lebensjahr durch ihren Vater lässt sich von einer Traumatisierung sprechen. Auch durch die Kindesmutter musste sie körperliche Misshandlung erfahren (vgl. ebd.). Zudem wird sie in ihrer derzeitigen Schule nicht adäquat aufgenommen, weil sie als Analphabetin eine normale Regelschule besucht, in der sie sich zurückhaltend verhält und von ihren Mitschülern gemobbt wird. Bereits zu Beginn des Films wird gezeigt, wie sie Wünsche im Alltag oder während der Misshandlung im Kopf hat, z.B. eine begehrte Berühmtheit zu sein, welche aber bspw. durch die Aussagen der Mutter stets in unerreichbare Träume zerplatzen. In ihren Gedanken spiegelt sich die Hoffnung auf die Zukunft: „Jeden Tag sag ich mir irgendwas wird schon noch passieren, (...) ich werd normal sein; ich sag mir immer Kopf hoch“. Furman (1999, 26) bringt hierzu in seinem Buch an, dass schon die Tatsache helfen kann „in der Zukunft zu leben und davon zu träumen.“ Bedingt durch ihre zweite Schwangerschaft muss sie ein Gespräch mit der Schulleiterin führen. Diese möchte sich mit ihr auseinandersetzen und erkundigt sich nach den häuslichen Umständen, doch Precious muss aufgrund ihrer familiären Situation solche Gespräche stets abwehren und wird zudem suspendiert. Bei einem versuchten abendlichen Besuch der Leiterin, wo sie anfänglich abgewiesen wird, verweist sie Precious an eine Alternativschule mit Dringlichkeit und einem guten Willen. Leider hat sie keine weiterreichende

Kenntnis über eine Alternativschule und deren Bedeutung. Ein positives Zeichen ist dabei, dass sie ihren regulären schulischen Alltag einhält, obwohl es von Seiten ihrer Mutter abgewehrt wird: „Schule hilft dir einen Scheißdreck.“ Hinzu kommt, dass sie von ihr allabendlich beleidigt und gedemütigt wird, was für sie eine enorme Belastung darstellt, an der sie manchmal zum Teil gedanklich zerbricht. Sie wird unter anderem mit folgenden Aussagen beschimpft: „Nur weil er dir mehr Kinder gemacht hat, denkst wohl du bist was besonderes (...); Ich mach dich fertig, ich prügeln dich tot (...); du bist dumm geboren- aus dir wird doch sowieso nichts; kein Schwein will dich und kein Schwein braucht dich (...); ich hätte dich abtreiben lassen sollen“. In diesen Momenten, wenn sie abends alleine im Bett liegt, kommt ihre Fähigkeit des Phantasiedenkens zum Vorschein und sie stellt sich vor, wie ihre Mutter ihr Verständnis, Liebe und Zuneigung entgegenbringt. Am nächsten Tag überkommt sie wieder folgender gedanklicher Antrieb: „Neulich hab ich geheult, ich kam mir voll blöd vor, aber wisst ihr was, streicht den Scheißtag, deshalb macht ja Gott oder sonst wer immer neue Tage“. Diese Aussage stimmt mit den Anzeichen von resilienten Eigenschaften überein, denn widerstandsfähige glauben in der Regel daran, dass jede Krise nur von bestimmter Dauer ist und somit etwas Neues und möglicherweise auch Besseres kommt. Ihr Ausspruch, dass etwas durch höhere Mächte geschaffen wird, könnte ein Beleg dafür sein, dass sie an etwas Übersinnliches glaubt oder für einen Augenblick lang Religiosität verspürt. Mit Beginn des ersten Schultages an der Alternativschule scheint es eine Veränderung zu geben. Ihre Klassenlehrerin, Miss Rain, nutzt innerhalb der Vorstellungsrunde nicht die Schwächen sondern die Stärken der Schüler, indem sie sie herausfordert, darüber zu sprechen, was sie gut können. Als Precious an der Reihe ist, antwortet sie „Nichts“, worauf Miss Rain entgegnet: „Jeder Mensch ist gut in irgendwas“. Nach einer empathischen Aufforderung der Lehrerin, zählt Precious auf, dass sie gut kochen kann und noch nie vor einer Klasse gesprochen hat. Dies scheint ein Zeichen für eine erste Anbahnung zwischen der Lehrerin und ihr zu sein. Entsprechend der Resilienzforschung, könnte es zeigen, dass widerstandsfähige Personen etwas an sich haben, dass bei einer bestimmten Bezugsperson einen Unterstützungswillen hervorruft. In der Klasse kommt es wenig später zwischen Precious und einer Mitschülerin zu einem Wortwechsel, den sie mit einer körperlichen Auseinandersetzung zu lösen versucht. Möglicherweise liegt die Ursache in ihrem familiären Umfeld gemäß dem Lernen am Modell, weil sie es nie anders gelernt hat Konflikten zu begegnen und nur diese Variante für sie bekannt ist. Miss Rain übernimmt fortan die Rolle der engen Bindungsperson, eine sogenannte „Ersatzmutter“, und fungiert als positives Rollenvorbild. An ihren Aussagen beginnt sich Precious festzuhalten. Gleichzeitig spornt Miss Rain sie an lesen und schreiben zu lernen. Sie gesteht ihr ein, Fehler zu machen, solange wie sie es versucht. Regelmäßig hat sie Termine bei der behutsam fragenden Sozialarbeiterin im Amt, der sie sich erstma-

lig öffnet und bei der sie ihre unzumutbaren Umstände aus dem Familiensystem offen legt. Precious berichtet ihr, dass ihr erstes Kind bei der Großmutter lebt, was als familiäre Ressource gezählt werden kann und sie erzählt von dem Trauma, dass sie ihr Erstgeborenes in der Küche ohne ärztliche Versorgung bekommen musste, während ihr ihre Mutter gegen den Kopf trat. Durch die Offenlegung ihrer familiären Verhältnisse, besteht das Risiko, dass die Sozialhilfe gefährdet ist. Die Schule wird nun zunehmend zu einem Ort den sie zu einer zweiten Heimat macht (vgl. Werner 1999, 30), weil sie dort gern ist und es eine Art Ablenkung von ihrem häuslichen Milieu darstellt. Hinzu kommt der Wunsch ein Stipendium zu erhalten und die entsprechende Schullaufbahn zu schaffen. Opp (1999, 235) schreibt hierzu: „Schulische Leistungserfolge verschaffen soziale Anerkennung, insbesondere aber auch das Gefühl, die im Leben gestellten Aufgaben meistern zu können, Kontrolle darüber auszuüben und dem Leben nicht hilflos ausgeliefert zu sein.“ Zudem regt Miss Rain die Schüler an ihre Gedanken aufs Papier zu bringen, indem sie in ein eigenes bestimmtes Heft schreiben und sich selbst mit ihren Äußerungen und Vorstellungen verwirklichen, womit sie vor allem Precious für ihr Leben Mut macht. Während eines Ausflugs ins Museum stellt Precious fest, wie Miss Rain ihre Hand nimmt: „Noch nie hat jemand so meine Hand gehalten“, was ihre bisher fehlende Zuneigung zeigt. Selbst während der Schulzeit kommt ihre innere Stärke zum Vorschein, indem sie stets an ihr Baby denkt und daran was sie ihm alles beibringen möchte. Ihr wird also bewusst, dass sie später einmal anders handeln wird, als sie es selbst erlebt hat. In der Schule bekommt sie die Wehen und kommt ins Krankenhaus, wo sie ihr zweites Baby auf die Welt bringt. Dort gibt es einen Krankenpfleger, der sich Zeit für sie nimmt, mit ihr spricht und eine empathische beständige Bindung zu ihr aufbaut. Dadurch entsteht möglicherweise bei ihr ein anderes positives männliches Rollenbild und zeigt gleichzeitig, dass es etwas an ihr geben muss, weshalb sich andere ihr so aufmerksam zuwenden. Im Krankenhaus hält sie ihr Kind auf dem Arm und sagt sich: „Er heißt Abdul (...), er ist gesund, seine Mutter liebt ihn“, d.h. sie versucht schon in den ersten Tagen ihrem Kind ein anderes Verständnis von Liebe zu vermitteln, als sie es selbst erlebt hat. Eine weitere schützende Gegebenheit zeigt sich darin, dass ihre Mitschüler sie regelmäßig im Krankenhaus besuchen, ihr viele Grußkarten, Fotos und ähnliches überreichen sowie sich vor allem für sie interessieren. Sie erkundigen sich nach der Geburt des Kindes und als Precious berichtet, dass diese für sie schmerzhaft war, entgegenen ihr die Mitschülerinnen: „Was so´ ne taffe Frau wie du (...).“ Das vermittelt ihr Wertschätzung, Anerkennung und Fürsorge aus ihrem sozialen gleichaltrigen Umfeld, was für ihren weiteren Lebensweg von Bedeutung ist, da sie solch eine Freundschaft vorher nicht erfahren hat. Während des gesamten Krankenhausaufenthaltes schreibt sie in ihrem Notizbuch mit Miss Rain, was regelmäßig durch die Mitschüler bei den Besuchen ausgetauscht wird. Furmann (1999, 28) merkt zu dem Aspekt des Schrei-

bens an, dass es durchaus eine therapeutische Bedeutung haben kann. Precious öffnet sich in ihrem „Briefkontakt“ mit Miss Rain und beschäftigt sich dadurch mit zukünftigen Fragen, was teilweise auch von der Lehrerin durch lösungsorientierte Fragen angeregt wird, wie folgende Beispiele zeigen: „Was wäre jetzt gerade die beste Lösung für dich? Wer wird dir helfen? Wie willst du dich und dein Kind über Wasser halten?“ Miss Rain vermittelt ihr dadurch vor allem, dass sie an sich selbst denken und ihre negativ erlebten Erfahrungen in den Hintergrund stellen soll, für sich, ihr Kind und ihr Leben. So bescheinigt Precious ihr bspw. auch, dass sie selbst am besten für ihr Kind sorgen kann. Im Krankenhaus erhält sie ebenfalls Besuch von ihrer Großmutter, die ihr mitteilt, wie stolz sie auf sie ist, weil sie anders ist als ihre eigene Mutter. Mit der Entlassung aus dem Krankenhaus kehrt sie in ihr häusliches Umfeld zurück, wo sie erneut erfahren muss, dass ihre Mutter keine Kenntnis über ihren letzten Aufenthaltsort hatte. Ihr Misstrauen verstärkt sich, als ihre Mutter das Baby zu sich nehmen möchte. Es wird damit eine Resignation der eigenen Gefühlslage sowie eine vermeintliche Anpassung an das vorgegebene Milieu vorausgesetzt. Wieder muss Precious erfahren, dass es zu keiner Veränderung kam und schließlich läuft es auf einen vorhersehbaren Konflikt hinaus, der zu einer körperlichen Auseinandersetzung mit der Kindesmutter führt. Sie scheint ihrem eigenen Schicksal ein Ende setzen zu wollen und ergreift gemeinsam mit ihrem Säugling die Flucht. Das Verlassen des Elternhauses als Form des negativen Milieus, bspw. nach der Schulzeit, und die Suche nach einer eigenen passenden Welt, scheint für viele widerstandsfähige Personen ein wichtiger Schritt zu sein, wie es auch die Forschungsergebnisse der Kauai-Studie zeigten. Ohne weitere Möglichkeiten und ohne zu wissen wohin, scheint der einzige Ausweg der Einbruch in ihre Schule zu sein, wo sie Miss Rain schließlich findet. Der Schutz, den ihr Miss Rain gibt, wird durch ihre Gedanken deutlich: „Ich habe Miss Rain angeguckt und wusste ich muss nicht auf der Straße leben.“ Miss Rain wird zu einer aktiven Unterstützungsquelle und bemüht sich sehr stark für Precious und den Säugling eine neue Bleibe zu finden. Da sich das anfängliche Gelingen schwerer gestaltet als vermutet, nimmt diese Precious bei sich und ihrer Lebensgefährtin auf, wo sie gleichzeitig andere Lebensformen, wie die homosexuelle Lebenspartnerschaft kennen lernt. Da Precious bei ihnen sehr herzlich aufgenommen wird, fragt sie sich: „Warum sind Leute, die mich fast gar nicht kennen netter zu mir als meine Mutter und mein Vater?“. Precious fallen stetig positive Aussagen von Miss Rain ein, an denen sie optimistische Lebensvorstellungen fest macht, wie „ich habe keine Angst vor gar nichts“ oder sie ist ihr dankbar: „Sie hat mich zur ABC-Königin gemacht.“ Entsprechend ihrer Gedanken an ihr Baby wird ihr deutlich, wie froh sie darüber ist, mit gebildeten Personen zusammen zu sein und erhofft sich, dass ihr Kind davon etwas mitnehmen kann. Sie scheint sich darüber im Klaren zu sein, dass sie noch viel vor sich hat, doch sie besitzt den Willen und die Kraft, die Dinge zu verändern. Der-

weil wohnt Precious mit ihrem Baby in einem Mutter- Kind- Wohnheim, wo sie versucht ihre Vorsätze in die Tat umzusetzen, bspw. wenn sie ihrem Baby täglich vorliest. In dem Wohnheim erhält sie unerwartet Besuch von ihrer Mutter, die ihr die Nachricht vom Tod ihres Vaters und somit des Großvaters ihrer Kinder übermittelt und ihr sagt, dass dieser HIV- positiv war. Kurze Zeit später lässt sie sich selbst untersuchen und erhält das Ergebnis, dass sie ebenfalls an HIV erkrankt ist, ihr Sohn aber glücklicherweise nicht und sie dringend das Stillen einstellen soll. Für Precious bricht eine Welt zusammen und sie ist wieder einem schweren Schicksal ausgesetzt. Gedanklich befindet sie sich in einem tiefen Loch, sitzt im Unterricht und schreibt in ihr Notizbuch: „Warum ich?“. Im Gespräch mit Miss Rain brechen ihre Emotionen aus und sie fällt die Aussage, dass sie niemand liebt und führt in einem Monolog an, woran sie diese Aussage fest macht: „Die Liebe war noch nie gut zu mir. Liebe war Prügel, Vergewaltigung und gemeine Schimpfwörter. Sie hat gemacht, dass ich mich total wertlos fühle und jetzt bin ich krank.“ Miss Rain entgegnet ihr wieder: „Das war keine Liebe. Dein Baby liebt dich und ich liebe dich!“ Sie wird von ihren Tränen überwältigt, möglicherweise hört sie das erste Mal, dass ihr gegenüber jemand ein Gefühl von Liebe empfindet. Bei einem erneuten Termin mit der Sozialarbeiterin im Amt erfährt sie, dass ihre Mutter erneut den Kontakt sucht. Aus einer Paniksituation heraus stiehlt sie ihre Akte, in der bereits aufgenommen wurde, dass sie erkrankt ist und es ungewiss ist, wie lange sie überhaupt mit der Krankheit leben wird. In Gedanken kommt wieder ihre innere Stärke und folgende Aussage: „Ums Sterben mach ich mir keine Sorgen. Ich mach mir Sorgen, wie ich die Kinder groß kriege.“ Nach einer Überdenkzeit stimmt sie dem Gespräch im Amt mit der Mutter zu und es kommt zu einem Klärungsgespräch bezüglich der Vergewaltigungen. Mit dem versuchten aufklärenden Gespräch zeigt sich, dass die Mutter jedes Mal die Vergewaltigungen zugelassen hat und sie Precious selbst die Schuld an der Situation gibt. Die Mutter wird zu diesem Termin von Precious´ erstgeborenem Kind begleitet, was für Precious in diesem Moment nur noch bedeutet, dass die ihre beiden Kinder nimmt und mit ihnen ein eigenes Leben aufbauen wird. Im Abbruch der Beratung wendet sich Precious nochmals ihrer Mutter zu mit den Worten: „Weißt du ich wusste bis heute nicht, wer du bist, nicht mal nach den ganzen schlimmen Sachen von dir, vielleicht war ich einfach zu dumm oder ich wollte es nicht wissen. Du siehst mich nicht mehr wieder.“ Mit dieser Aussage macht sie einen Schlussstrich und beschließt trotz aller Widerstände, die sie im Leben erfahren musste, eigenständig ihr Leben für sich und die Kinder in die Hand zu nehmen. Somit geschieht es immer wieder, dass sie sich an Tiefpunkten ihrer Entwicklung als eigenständiges Subjekt wahrnimmt und sich ihre positive Lebenseinstellung zurück ins Gedächtnis ruft.

Das Fallbeispiel zeigt meines Erachtens deutlich, dass Precious sowohl viele belastende Lebensumstände bis hin zu Traumatisierungen zu bewältigen hat, als auch dass sie über viele schützende Bedingungen aus sozialen Umfeld verfügt. Des Weiteren besitzt sie wesentliche persönliche protektive Faktoren, die sie darin bestärken von den negativen Erlebnissen abzusehen und sich mit positiven Gedanken der Zukunft zuzuwenden. Sie verfügt damit über resiliente Charaktereigenschaften, die kontextgebunden auftreten und ihr inneren Antrieb geben. Werner (1999, 31) sagte dazu mal in einem Text: „Der Lebensweg war nicht immer gradlinig, aber aufwärts gerichtet“, was an dieser Stelle wohl sehr zutreffend ist.

9. Abschließende Betrachtungen als Resümee

Dieser Arbeit lag vor allem die entscheidende Fragestellung zugrunde, warum sich manche Kinder, obwohl sie unter enorm belastenden Lebensumständen aufwachsen, zu einer funktionierenden, stabilen und „gesunden“ Persönlichkeit entwickeln.

Diese vorhandene Gegebenheit konnte, entsprechend der vorangegangenen Ausführungen durch mehrere Ansatzpunkte und Begründungen dargestellt werden. So belegen empirische Forschungsergebnisse, dass bestimmte personelle protektive Faktoren sowie Schutzbedingungen aus dem familiären und sozialen Umfeld dazu beitragen, die vorhandenen Risikobelastungen entweder zu mildern oder gar zu verhindern. Zudem liegt die Ausprägung der empfundenen Risikobelastung unter anderem an der subjektiven Bewertung des Individuums sowie an vielen weiteren einfließenden Kontexten. Das bedeutet, widerstandsfähige Kinder verfügen über gewisse Bewältigungsstrategien und entscheidende Kompetenzen, die zu einer Herausbildung von resilienten Eigenschaften vorhanden sein sollten und damit eventuelle Entwicklungsgefährdungen bzw. -störungen abwenden. Aus der anderen Perspektive beleuchtet kann davon ausgegangen werden, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten einen entsprechenden Mangel bezüglich dieser Basiskompetenzen und unterstützenden Fähigkeiten vorweisen, sodass von keiner adäquat angepassten kindlichen Entwicklung ausgegangen werden kann.

Aus diesem Grund zeigen sowohl die wesentlichen Forschungsergebnisse als auch der neue Blickwinkel auf die Ressourcenorientierung, welche Bedeutung die Förderung von kindlichen Stärken und Kompetenzen mit sich bringt. Dabei geht noch mal deutlich hervor, welche entscheidende Rolle der elterlichen Erziehungsverantwortung zugetragen wird und welche Unterstützung von Personen oder Fachkräften aus dem nahen sozialen Um-

feld des Kindes geleistet werden kann und sollte. Denn Kinder lernen für ihre eigenen Bewältigungskompetenzen wesentliche Fähigkeiten anhand der Erwachsenen- Kind-Interaktion. Dies hat sich erwiesen, wenn dem Kind mindestens eine enge Bindungsperson als Rollen- und Identifikationsmodell zur Verfügung steht. Des Weiteren sollte ein Kind mit einem Erziehungsstil erzogen werden, der zum Einen die elterliche Wärme (Fürsorge, Liebe, Geborgenheit, Zuneigung) und zum Anderen die elterliche Kontrolle (klare Grenzsetzung, Regeln, Strukturen) miteinbezieht. „Entscheidend ist dabei, dass das Kind als handelndes Subjekt im Mittelpunkt des Geschehens bleibt und es darum geht, seine Handlungs- und Resilienzfähigkeit angesichts widriger Lebensumstände zu stärken“ (Zander 2008, 17). Wichtig ist an dieser Stelle die Erkenntnis, dass nicht alle Biographien mit kindlichen Belastungen „zum Scheitern verurteilt“ sind, sondern dass resiliente Eigenschaften während des gesamten Lebens noch erlernt werden können. Aufgrund der Tatsache, dass dieses Lernen in den ersten Lebensjahren noch besondere Leichtigkeit erfährt, sollte sich der pädagogische Praxisansatz vorwiegend auf frühzeitige Prävention und Interventionsmöglichkeiten konzentrieren.

Entsprechend des Paradigmenwechsels sollte, unabhängig vom familiären oder sozialen Kontext, jedes einzelne Kind als Individuum in den Fokus der Betrachtungen gestellt werden, weil es über eigene besondere Kompetenzen und Fähigkeiten verfügt. Diese als spezielle Charaktereigenschaften und Potenziale des Kindes zu erkennen sowie im alltäglichen kindlichen Lernen zu verstärken und zu fördern, stellt ein wesentliches Anforderungsprofil in der Resilienzkonzeption für Fachkräfte und Angehörige des Kindes dar. Denn „resilientes Verhalten zeigt ein Mensch nicht *trotz* widriger Umstände, sondern *wegen* dieser“ (Nuber 2005, 23).

Leider unterliegt aufgrund der vielen gesellschaftlichen Veränderungen und Vorkommnisse die kindliche Entwicklung bei negativen Einflussfaktoren noch zu häufig der anfänglich erwähnten Defizitperspektive. Der Blick richtet sich oftmals darauf, was in der Ausprägung der kindlichen Entwicklung noch fehlt und auf welche Eigenschaften dessen Schwächen beruhen, statt zu ermitteln, welche Ressourcen es bereits eigenständig mitbringt. Dabei kommt dem neuen Ansatz vom Kind als aktivem Mitgestalter seiner Umwelt ein enorm wichtiger Stellenwert zu (vgl. Fingerle 1999, 94). Ein vordergründiges Ziel der Resilienzförderung besteht meines Erachtens auch darin, vor allem die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern zu optimieren.

Werner (1997, 202 zit. n. Opp 1999, 241f.) schreibt diesbezüglich als allgemeine Zusammenfassung ihrer Forschungsergebnisse folgende Worte: „Die Lebensgeschichten der widerstandsfähigen Kinder lehren uns, dass sich Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn sie Erwach-

sene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sich Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können“.

Da auch die Forschung aufzeigen konnte, dass viele Risikofaktoren in Kumulation auftreten, wovon mittlerweile immer mehr Kinder und deren Familien betroffen sind, sollte es ein Muss darstellen, genau an diesem Punkt mit Interventionsmöglichkeiten anzuknüpfen. Laucht (2003, 70) spiegelt an dieser Stelle ein Ebenbild meiner Auffassung wieder und formuliert folgendes: „Eine wichtige Zielgruppe für solche Angebote sind Familien aus psychosozial benachteiligten Verhältnissen, weil sich in diesem Umfeld Entwicklungsprobleme und –gefährdungen häufen. Dabei besteht ein besonderer Bedarf an gezielter Unterstützung, die auf die Probleme und Ressourcen dieser Gruppe zugeschnitten ist und von diesen zumeist ‚schwer erreichbaren‘ Familien angenommen wird (...). Da sich ungünstige Entwicklungen bereits frühzeitig in Störungen der Eltern- Kind- Beziehung ankündigen können und Interventionen in diesem Kontext sowohl vergleichsweise ‚niederschwellig‘ und wenig ‚invasiv‘ als auch besonders erfolgsversprechend sind, bietet sich vor allem die frühe Kindheit als Interventionspunkt an“.

Das Resilienzkonzept in seiner hier vorgestellten Sichtweise enthält meiner Ansicht nach durchaus entscheidende Anknüpfungspunkte für die pädagogische Praxis und für diverse Anwendungsbereiche in verschiedenen Bildungsinstitutionen. Als Anhaltspunkt dieser Arbeit sind vor allem das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren sowie die individuelle Entwicklung von Resilienzbedingungen zu berücksichtigen. Hinzu kommen fehlende Einschätzungsmöglichkeiten und teilweise auch Abgrenzungen der jeweiligen Faktoren, da des Öfteren Überschneidungen auftreten können. Viele Ansätze der konzeptionellen Grundlagen stellen das Kind und dessen Stärken in den Fokus der Betrachtung, was selbstverständlich in keinem Fall hinderlich sein kann, zumal damit möglicherweise Stigmatisierungen abgewendet werden können. Dennoch ist zu beachten, dass lediglich ein „Wahrscheinlichkeitskonzept“ vorliegt, „das die Bewältigungs- und Schutzmechanismen multidimensional erfasst und somit die gesamten Lebensräume eines Kindes mit ins Boot nimmt“ (Burghardt 2005, 2). Des Weiteren zeigt das Resilienzkonzept an sich noch einige Schwächen, wie bspw. hinsichtlich einer einheitlichen Terminologie oder einer identischen vergleichbaren methodischen Herangehensweise, auf. Sodass es durchaus noch einen weiteren Entwicklungs- und Forschungsbedarf bezüglich der Konzeption gibt.

Abschließen möchte ich an dieser Stelle mit einem „Plädoyer an das kompetente und starke Individuum Kind“, das es mit ein wenig Vertrauen und Zuwendung von seinen Bezugspersonen sowie dem Glaube an sich selbst verbunden mit einer optimistischen Lebens-

einstellung, schaffen kann, ein wunderbares und erfülltes Leben zu führen, auch wenn sich dafür erst das sogenannte „Blatt wenden“ muss. Ein jeder weiß, dass Kinder einzigartig sind und das sollte ihnen ebenso wertschätzend vermittelt werden. Denn schließlich hat ein Kind, besonders in den ersten Lebensjahren, soviel zu lernen, wissen, erkunden und zu bewältigen, wie zu keinem späteren Zeitpunkt in seiner Biographie. Nicht umsonst gibt es die umgangssprachliche Feststellung, dass die ersten Jahre am prägsamsten sind. Daher möchte ich mich zu guter letzt den Worten von Opp (1999, 241) anschließen: „ (...) die Vorstellung, dass alle Kinder auch über schützende Kräfte verfügen, kann ein Stück von dem Optimismus generieren, den wir zur Meisterung der heutigen pädagogischen Aufgaben dringender denn je brauchen“.

10. Literaturverzeichnis

- § Antonovsky, Aaron (1993): Gesundheitsforschung vs. Krankheitsforschung. In: Franke, A./ Broda, M. (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abwehr vom Pathogenese- Konzept. Tübingen, S. 3-14
- § Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- § Bender, D./ Lösel F. (1998): Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In: Margraf, J./ Siegrist, J./ Neumer, S. (Hrsg.): Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen. Berlin, S.117- 145
- § Bengel, Jürgen/ Meinders- Lücking, Frauke/ Rottmann, Nina- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Band 35. Köln
- § Beyer, Anke/ Lohaus, Arnold (2007): Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: Seiffge- Krenke, Inge/ Lohaus, Arnold (Hrsg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen, S. 11-27
- § Brisch, Karl Heinz/ Hellbrügge, Theodor (Hrsg.) (2003): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart
- § Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. 2. Auflage
- § Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Familienreport 2010. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin (<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/familienreport-2010,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> – letzter Zugriff: 08.07.2010)
- § Burghardt, Manfred (2005): Benachteiligungen entgegen wirken: Kinder stark machen. Ergebnisse der Resilienzforschung, Vortrag auf dem pädagogischen Kongress Karlsruhe am 17.10.2005 (URL <http://www.seminare-bw.de/servlet/PB/show/1245305/Benachteiligungen%20entgegenwirken.pdf> - letzter Zugriff 04.07.2010)

- § Butollo, W./ Gavranidou, M. (1999): Intervention nach traumatischen Ereignissen. In: Oerter, R./ von Hagen, C./ Röper, P./ Noam, G. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 459- 477
- § Deegner, Günther/ Tschöpe- Scheffler, Sigrid (2005): Zwei Elternkurse. „Starke Eltern- Starke Kinder“ und „Triple P“. Darstellung, Vergleich und kritische Auseinandersetzung. In: Deegner, Günther/ Körner, Wilhelm (Hrsg.): Kindesmisshandlung und Vernachlässigung- Ein Handbuch. Göttingen, S. 809- 830
- § Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt am Main
- § Fingerle, Michael (1999): Diskussion Resilienz- Vorhersage und Förderung. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 94- 98
- § Fingerle, Michael (2007): Der „riskante“ Begriff der Resilienz- Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, 2. Aufl., München/ Basel, S. 299- 310
- § Freytag, Andreas (1999): Diskussion- Kann das Resilienzparadigma integrierende Funktion für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Frühförderung übernehmen?. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 166- 169
- § Fröhlich- Gildhoff, Klaus/ Rönna- Böse, Maike (2009): Resilienz. München
- § Fooker, Insa/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2007): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim und Stuttgart
- § Furman, Ben (1999): Es ist nie zu spät eine glückliche Kindheit zu haben. Dortmund
- § Gabriel, Thomas (2005): Resilienz- Kritik und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 207-215
- § Göppel, Rolf (1997): Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Würzburg
- § Grossmann, Klaus E./ Grossmann, Karin (2007): Der Beitrag der Bindungstheorie zur Bewältigungsforschung. In: Fooker, Insa/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim/ München, S. 131- 145
- § Hildenbrand, Bruno (2006): Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Welter- Enderlein, Rosmarie/ Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz- Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg, S. 20- 27

- § Holtmann, H./ Schmidt, M. (2004): Resilienz im Kindes- und Jugendalter. In: Kindheit und Entwicklung, 13.Jg., H.4, S. 195- 200
- § Julius, H./ Prater, M. A. (1996): Resilienz. In: Sonderpädagogik, 26.Jg., H.4, S. 228- 235
- § Köckeritz, Christine (2004): Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe. Eine Einführung in Entwicklungsprozesse, Risikofaktoren und Umsetzung in Praxisfeldern. Weinheim und München
- § Kormann, Georg (2009): Resilienz. Was Kinder und Erwachsene stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 40.Jg., H.4, S. 188- 197
- § Krüger, Heinz- Hermann/ Kötters, Catrin (1999): Vom Risiko, ein Mädchen zu sein. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 287-295
- § Kumpfer, K. L. (1999): Factors and process contributing to resilience. The resilience framework. In: Glantz, M. D./ Johnson, J. L. (Hrsg.): Resilience and development: Positive life adaptations. New York, S. 179-204
- § Laucht, Manfred/ Esser, Günther/ Schmidt Martin H. (1999): Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 71- 93
- § Laucht, Manfred (1999): Risiko- vs. Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichotomie. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, 303- 314
- § Laucht, M./ Schmidt, M.H./ Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Frühförderung interdisziplinär, 19. Jg., H. 3, 97-108
- § Laucht, Manfred (2003): Vulnerabilität und Resilienz in der Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie. In: Brisch, Karl Heinz/ Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart, S. 53- 71
- § Laucht, Manfred (2009): Die Mannheimer Längsschnittstudie. Was wir von Mannheimer Risikokindern lernen können (Power Point). Zentralinstitut für Seelische Gesundheit Mannheim. 16. Kölner Kinderpsychotherapie Kolleg „Multimodale Diagnostik und Therapie psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen“. Köln 16.- 17.05.2009

- (http://www.akip.de/cms/media/pdf/kkk/laucht_handout_mai_09.pdf - letzter Zugriff 12.07.2010)
- § Leutner, D./ Klieme, E./ Meyer, K./ Wirth, J. (2005): Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Prenzel, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Lehmann, R./ Leutner, D./ Neubrand, M./ Pekrun, R./ Rost, J./ Schiefele, U. (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland- Was wissen und können Jugendliche?. Münster, S. 125- 146
 - § Lösel, Friedrich/ Bender, Doris (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differenziellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.) (1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 37- 58
 - § Luthar, Suniya S./ Chicchetti, Dante/ Becker, Bronwyn (2000): The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. In: Child Development, 71.Jg., H.3, S. 543- 562
 - § Masten, A. S., K. M. Best a. N. Garmezy (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. Development and Psychopathology 2: 425- 444
 - § Niebank, K./ Petermann, F. (2002): Grundlagen und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In: Petermann, F. (Hrsg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie. Göttingen, S. 57- 94
 - § Nuber, Ursula (2005): Resilienz. Immun gegen das Schicksal? In: Psychologie Heute. 9/2005, S. 20- 24
 - § Opp, Günther (1999): Schule- Chance und Risiko. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 229- 243
 - § Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (1999): Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 9- 21
 - § Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.) (1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München
 - § Rabe- Kleberg, U. (1999): Vom Risiko, ein Junge zu sein- oder: „Männer werden als Kind schon auf Mann geeicht“. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 279- 286
 - § Redl, F. (1969): Adolescents- Just how do they react. In: G. Colpen a. S. Debovici (eds.): Adolescence: Psychosozial perspectives. New York (Baisc Books)

- § Scheithauer, H. / Petermann, F. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung, 8. Jg.; H. 1, S. 3-14
- § Short, Dan/ Weinspruch, Claudia (2007): Hoffnung und Resilienz. Therapeutische Strategien von Milton H. Erickson. Heidelberg
- § Sommer, G. (Hrsg.) (1997): Gemeindepsychologie. Therapie und Prävention in der sozialen Umwelt. München/ Wien
- § Stamm, Margrit (2005): Jugend zwischen Risiko und Resilienz. Ein neuer Blick auf eine bekannte Topik.
(URL
http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_onlpubl/risiko_re_silienz.pdf - letzter Zugriff 08.07.2010)
- § Staudinger, U. M./ Grewe, W. (2001): Resilienz im Alter. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.): Personale, gesundheitliche und Umweltressourcen im Alter. Expertisen zum Dritten Altenbericht der Bundesregierung. Opladen: Leske/ Buddrich, S. 94- 144
- § Thimm, Katja (2009): Die Kraft der Widerständigen. In: Der Spiegel 15/2009, S. 64- 75
- § Welter- Enderlein, Rosemarie (2006): Einleitung. Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter- Enderlein, Rosmarie/ Hildenbrand, Bruno (Hrsg.): Resilienz- Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg, S. 7- 19
- § Werner, Emmy E. (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne. Protektive Faktoren. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 66. Jg., S. 192- 203
- § Werner, Emmy E. (1999): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther/ Fingerle, Michael/ Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 25- 36
- § Werner, Emmy E. (2006): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen- und was man daraus lernen kann. In: Welter- Enderlein, Rosmarie/ Hildenbrand, Bruno (Hrsg.) (2006): Resilienz- Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg, S. 28- 42
- § Wolter, Birgit (2005): „Resilienzforschung“- das Geheimnis der inneren Stärke. In: Systema, 19. Jg., H. 3, 299-304
- § Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel
- § Wustmann, Corina (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. Veitshöchheim (http://www.landkreis-wuerzburg.de/media/custom/1755_342_1.PDF - letzter Zugriff: 12.07.2010)

- § Zander, Margherita (2008): Armes Kind- starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden
- § Zimmer, Katharina (2005): Widerstandsfähig und selbstbewusst. Kinder stark machen fürs Leben. München

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Julia Böhm, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig verfasst wurde und ich keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Berlin, den 02.08.2010