



Angewandte Humanwissenschaften
Angewandte Kindheitswissenschaften
Sommersemester 2016

Resilienz in der Grundschule

Stellenwert, Chancen und Grenzen der Institution für die
Resilienzförderung bei Kindern

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.)

Erstgutachter: Prof. Dr. M. Klundt
Zweitgutachterin: Prof. Dr. C. Dreke
Eingereicht am: 21.09.2016
Verfasserin: Ramona Klaßen
Anschrift: Am Strehl 9, 53945 Blankenheim
E- Mail: ramona.klassen@hotmail.de
Tel.: 0157/53092407
Matrikelnummer: 20132491

Gliederung der Arbeit

1. Einleitung	
1.1. Problemstellung	S. 4
1.2. Zielsetzung und Leitfragen	S. 5
1.3. Übersicht der Arbeit	S. 5
2. Begriffsdefinition: Resilienz	S. 6
3. Die Geschichte der Resilienzforschung	S. 8
3.1. Salutogenese	S. 8
3.2. Kauai – Längsschnittstudie	S. 9
4. Das Resilienzkonzept	S. 11
4.1. Resilienz als anpassungsfähiger Prozess, variable Größe und Multidimensionalität	S. 11
4.2. Das Risikofaktorenkonzept	S. 12
4.3. Das Schutzfaktorenkonzept	S. 15
4.3.1. Das internationale Resilienzprojekt nach Grotberg	S. 16
4.3.2. Die sieben Resilienzfaktoren nach Ungar	S. 18
4.4. Die Komplexität (einer strengen Unterscheidung) von Risiko- und Schutzfaktoren	S. 19
4.5. Resilienzmodelle: Zusammenwirken von Risiko- und Schutzbedingungen	S. 23
4.5.1. Modell der Kompensation	S. 23
4.5.2. Modell der Herausforderung	S. 23
4.5.3. Modell der Interaktion	S. 24
4.5.4. Modell der Kumulation	S. 24

5. Die Grundschule	S. 25
5.1. Entwicklungsaufgaben im Grundschulalter	S. 25
5.2. Schutzfaktoren im Grundschulalter	S. 27
5.2.1. Ergebnisse der Kauai - Studie für das Schulalter	S. 28
5.2.1.1. Personale Ressourcen	S. 28
5.2.1.2. Schutzfaktoren in der Familie	S. 30
5.2.1.3. Schutzfaktoren im sozialen Umfeld	S. 31
5.3. Fallbeispiel	S. 31
5.3.1. Analyse des Fallbeispiels	S. 33
5.4. Schule: Schutz- oder Risikofaktor?	S. 36
6. Zusammenfassung	S. 39
7. Fazit	S. 40
8. Literaturangaben	S. 43
9. Eidesstattliche Erklärung	S. 45

1. Einleitung

Diese Abschlussarbeit widmet sich dem Thema „Resilienz in der Grundschule“ und der Frage nach dem Stellenwert der Institution und den Chancen und Grenzen innerhalb dieser, Resilienz bei Kindern zu fördern.

„Jeder erlebt Notsituationen; niemand wird ausgenommen“ (Grotberg 2011, S. 54).

Täglich erleben Kinder auf der ganzen Welt Notsituationen und sind mit widrigen Umständen konfrontiert. Einige erleben Belastungen wie Krankheit, Scheidung oder Trennung der Eltern, während andere Kinder Katastrophen, wie Krieg oder Überschwemmung entgegen stehen müssen. Wie Kinder diese Situationen meistern oder eben nicht, hängt teilweise mit ihrer Resilienz zusammen. Diese ist wichtig, da sie die Fähigkeit ermöglicht, sich solch widrigen Umständen zu stellen oder sogar durch diese gestärkt werden zu können. Da Schule einen großen zeitlich - quantitativen Bedeutungsbereich in der kindlichen Entwicklung einnimmt, wird diese für Kinder immer bedeutsamer, besonders, da Schule kein Ort des ausschließlichen Kompetenzerwerbs, sondern auch des sozialen Lernens darstellt (Onnen & Stein 2016). Wie man Resilienz aufbauen bzw. herstellen kann und inwiefern die Grundschule in diesem Gebiet fördern kann, soll in dieser Arbeit erörtert werden.

1.1. Problemstellung

Durch meine studienbedingten Praktika der angewandten Kindheitswissenschaften, die ich in Grundschulen, sowie in offenen Ganztagschulen absolviert habe, wurde ich immer wieder darauf aufmerksam, dass viele Kinder mit schulischen, aber vor allem familiären Problemen überfordert waren und diese Hilflosigkeit in der Schule auslebten. Wie ich beobachtete und die Fachkräfte mir bestätigten, gingen diese Überforderungen unter anderem einher mit Verhaltensauffälligkeiten, psychischen Störungen und Disharmonie in der Klasse(ngemeinschaft). Durch die größeren oder kleineren Lasten, welche die Kinder mit in die Schule und den Unterricht brachten, baute ihr Wohlbefinden, die schulischen Leistungen, sowie ihre sozialen Kontakte, sowohl zu Freunden als auch zu Lehrkräften ab. Gerade Bildungserfolg ist jedoch eng verknüpft mit der sozialen Lage und Bildungsnähe der Eltern. Diese verstärkt die Verletzbarkeit der Kinder, die zu Hause nur eine geringe Resilienz ausbilden können

und mit in die Schule bringen. Kinder, die zu Hause keine Stabilität, Regeln und Liebe bekommen, haben es in diesen Punkten grundsätzlich erst einmal schwerer und somit werden auch die Lehr- und Fachkräfte belastet.

1.2. Zielsetzung und Leitfragen

Mein Ziel ist es zunächst, Resilienz, Resilienzförderung und deren Komplexität genauer zu untersuchen, um dadurch den Stellenwert der Institution im Bezug auf eine Förderung beantworten zu können. Fragen nach den Eigenschaften von sogenannten resilienten Kindern, welche Faktoren dazu gegeben sein müssen und durch welche Mittel und welche Hilfe es diese Kinder schaffen, unbeschadet aus einer widrigen Lebenslage herauszukommen, während andere langfristige Schäden davontragen können, werden beleuchtet. Welchen Beitrag Grundschulen als zeitlich – quantitativen, außerfamiliären Lebensbereich leisten können, um Kinder (noch) besser ausrüsten zu können im Bezug auf ihre Lebenswelt und ob dies überhaupt möglich ist, soll geklärt werden. Ist es für die Kinder möglich, Resilienz in der Grundschule zu entwickeln oder zu stärken, auch wenn sie zu Hause nicht gefördert wird und viele Faktoren innerhalb der Familie als Risikofaktor wirken können? Kann die Schule in solchen Fällen einen Schutzfaktor darstellen und Resilienz tatsächlich gezielt fördern?

1.2. Übersicht der Arbeit

Angelehnt an die Zielsetzung und die Leitfragen, wird mein methodisches Vorgehen zunächst in einem Versuch bestehen, Resilienz zu definieren. Anknüpfend daran, werde ich dem Ursprung, sowie der Geschichte der Resilienz auf den Grund gehen und die Pionierstudie der Resilienzforschung vorstellen, auf die ich mich in der Arbeit mehrmals beziehen werde. Im Weiteren werde ich Resilienz als anpassungsfähigen Prozess, variable Größe und Multidimensionalität beschreiben, um danach das Resilienzkonzept genauer beleuchten zu können, in dem ich dessen zentrales Konzept – das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept – vorstelle und darauf aufbauend Beispiele für ein Schutzfaktorenkonzept eines resilienten Kindes aufzeige. Zur Vollständigkeit

werden vier Modelle der Resilienz vorgestellt, um das Zusammenspiel von Schutz- und Risikofaktoren zu verdeutlichen. In diesem Teil der Arbeit wird sich sowohl eine Antwort auf die Frage nach der Unterscheidung von vulnerablen und resilienten Kindern zeigen als auch welche Bedingungen dabei eine Rolle spielen und ob die Grundschule sich als positiver, protektiver Faktor für Resilienzförderung erweisen kann.

Im zweiten Teil werden die Grundschule und die Grundschulzeit genauer betrachtet. Zunächst werden die Entwicklungsaufgaben der Kinder im Grundschulalter vorgestellt. Dazu werden im Anschluss spezifische Schutzfaktoren für jegliche Risiken in diesem Lebensabschnitt erläutert. Zur Veranschaulichung des Zusammenspiels von Risiko- und Schutzfaktoren und erste Lösungsansätze zur Resilienzförderung werde ich durch die Vorstellung eines Fallbeispiels aus meinem Praktikum und einer zugehörigen Analyse präsentieren. Schließlich kann diskutiert werden, ob Schule einen Risiko- oder einen Schutzfaktor darstellt. Nach einer Zusammenfassung der Arbeit, werden sich im Fazit sowohl konkrete Antworten auf meine Leitfragen als auch auf die Frage der Thesis, nach dem Stellenwert und den Chancen und Grenzen der Grundschule für Resilienzförderung finden.

2. Begriffsdefinition: Resilienz

Der Begriff „Resilienz“ taucht in den unterschiedlichsten Bereichen auf; seien es die Rechtswissenschaften, die Zahnmedizin, die Urbanistik oder das Ökosystem. Doch Resilienz bedeutet in allen Bereichen im Kern das Gleiche: Die Fähigkeit, auch nach schweren Störungen, Ausfällen oder Belastungen, diese zu verkraften, etwas aufrecht zu erhalten oder wieder zum Ursprünglichen zurückzukehren. Der Begriff ist aus dem Englischen „resilience“ abgeleitet und wird mit Widerstandsfähigkeit, Elastizität, aber auch Unverwundbarkeit übersetzt. In der Psychologie und der Pädagogik besitzt der Begriff Resilienz die Zuschreibung einer „psychischen Widerstandskraft“ (Wustmann 2004, S. 18). Resilienz ist das positive Gegenstück zur Vulnerabilität. Diese bedeutet eine Verwundbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person, gegenüber äußeren, ungünstigen Einflussfaktoren und sie erhöht die Gefahr einer psychischen Erkrankung

(Fingerle in Wustmann 2004). Diplompädagogin Corinna Wustmann, die in der deutschsprachigen Literatur häufig zitiert wird, definiert Resilienz als „(...) *eine psychische Widerstandskraft von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken*“ (Wustmann 2004, S. 18).

In der Resilienzforschung werden folgende Erscheinungsformen genauer betrachtet:

- die positive, gesunde Entwicklung, trotz andauerndem hohen Risiko
 - die kontinuierliche Kompetenz unter akuten Stressbedingungen und
 - die positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Ereignissen
- (Werner in Wustmann 2004, S. 19)

Demnach kann Resilienz in drei Arten von Bedingungen geteilt werden:

1. Resilienz ist die Fähigkeit eines Menschen, sich erfolgreich solche Ressourcen zu erschließen, die sein Wohlbefinden und sein positives Lebensgefühl aufrecht erhalten.
 2. Resilienz ist möglich, wenn physische wie soziale Umwelt eines Menschen diese Ressourcen verfügbar machen.
 3. Resilienz ist die Fähigkeit eines Menschen, seiner Familie und Gemeinde, die vorhandenen Ressourcen kulturell sinnvoll zu nutzen und miteinander zu teilen.
- (Ungar 2011, S. 163)

Emmy Werner, Entwicklungspsychologin und bekannt durch die Kauai - Längsschnittstudie (→ 3.2.), meint: „*Resilienz ist kein Charaktermerkmal, sondern das Endprodukt von Pufferungsprozessen, welche Risiken und belastende Ereignisse zwar nicht ausschließen, es aber dem Einzelnen ermöglichen, mit ihnen erfolgreich umzugehen*“ (Werner 2011, S. 33). Margherita Zander, die als Sozialwissenschaftlerin arbeitet und lehrt, sieht dies ähnlich und beschreibt Resilienz als einen Prozess, „*der in Zusammenhang mit komplexen, interagierenden Wechselwirkungen zwischen Risiko- und Schutzfaktoren zu sehen ist. Resilienzförderung hat daher in erster Linie die Mobilisierung und den Aufbau von Schutzfaktoren zum Ziel, wobei dies die Minimierung von Risikofaktoren nicht ausschließt*“ (Zander 2011, S. 300).

Diese wenigen, aber verschiedenen Beispiele zeigen bereits, dass eine allgemein geltende Definition von Resilienz noch nicht vorhanden ist und wie unterschiedlich Forscher(innen) die Schwerpunkte dieser Definition anhand ihres Fokus, ihrer

Forschungen, ihrer Ansichten und Theorien setzen.

3. Geschichte der Resilienzforschung

Bevor ich genauer auf das Resilienzmodell eingehen werde, möchte ich zwei Wissenschaftler und deren Konzept bzw. Studien vorstellen, die eng mit den Konzepten der Resilienz und deren zugehörigen Faktoren verknüpft sind. Der Ursprung der Resilienzforschung ist an die Salutogenese nach Antonovsky angelehnt, welche durch einen Paradigmenwechsel entstand und die gleiche Leitmaxime in der Herangehensweise vorweist, die besonders auf die Stärken des Kindes bzw. einer Person setzt. Die vierzigjährige Kauai – Längsschnittstudie ist als Pionierstudie der Resilienzforschung bekannt und wird im Anschluss der Salutogenese, Rahmenbedingungen und Ergebnisse der Studie präsentieren.

3.1. Salutogenese

Dem Phänomen der positiven, gesunden Entwicklung trotz widriger Lebensumstände liegt ein Paradigmenwechsel in den Human- und Sozialwissenschaften zugrunde, der sich von einem pathologischen Modell zu einem salutogenetischen Modell entwickelt hat (Wustmann 2004). Das Konzept der Salutogenese prägte der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky in den 1970er Jahren. Er lehnte den ausschließlichen Fokus auf die Ursachen von Krankheit ab und fing an, danach zu fragen, was einen Menschen gesund hält und auch durch schlechte Bedingungen davor schützt, krank zu werden. Die Sicht des pathologiezentrierten Denkansatzes ist auf die Krankheit und deren Abweichung fokussiert und vernachlässigt die Aspekte der Gesundheit. Die Salutogenese beschreibt den Menschen in einem „Gesundheits-Krankheits - Kontinuum“ und nicht über die Dichotomie „Gesundheit versus Krankheit“ (Kormann 2007). Die gesundheitsorientierte Betrachtung setzt den Schwerpunkt auf die Möglichkeiten der Gesunderhaltung und dem Schutz vor Krankheit. Antonovsky forderte, die Geschichte

der Menschen, der Familien und der Kinder zu ergründen. So könne besser analysiert werden, durch welche Bedingungen ein Verhalten aufgetreten ist und wie man diesem gesund entgegenwirken könne. Er versuchte, den Perspektivenwechsel mit folgender Metapher zu erklären:

„Menschen schwimmen in einem Fluss voller Gefahren, Strudel und Stromschnellen. In der pathogenetisch orientierten Medizin versucht der Arzt, den Ertrinkenden aus dem Strom zu reißen. In der Salutogenese geht es viel mehr darum, den Menschen zu einem guten Schwimmer auszubilden, damit er ohne ärztliche Hilfe Strudel und Stromschnellen meistert“ (Wustmann 2004, S. 26).

Damit weist Antonovsky's Modell einen starken Bezug zum Resilienzkonzept auf. Die Resilienzforschung fragt nach den Eigenschaften und Fähigkeiten von Kindern, die sich trotz Risiken erstaunlich positiv und gesund entwickeln. Lange waren die Studien nur klinisch orientiert. Erst durch Längsschnittstudien legte die Forschung das Augenmerk auf unterschiedliche Entwicklungsverläufe von Risikokindern. Es existieren große Unterschiede in der Art, wie Kinder auf Risikobedingungen reagieren: Die Kinder, die Verhaltensstörungen entwickeln und die Kinder, die unbeschadet bleiben oder sogar an der Situation wachsen können. Diesem Phänomen wurde 1955 durch die Kauai - Längsschnittstudie intensiv auf den Grund gegangen.

3.2. Die Kauai - Längsschnittstudie

Die wohl bekannteste, größte und älteste Studie zur Resilienzforschung ist die, von Emmy E. Werner, Ruth S. Smith und Kolleg(inn)en durchgeführte Kauai – Längsschnittstudie. Die Entwicklungspsychologinnen begleiteten 698 Kinder aus multiethnischen Familien, die auf der Insel Kauai - die damals durch chronische Armut geprägt war - im Jahre 1955 geboren wurden, über 40 Jahre hinweg. Auskünfte über die Teilnehmer(innen) wurden erstmals im Geburtsalter, sowie dann im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren erhoben, um so möglichst alle Entwicklungsphasen erfassen zu können (Werner 2011). Mit Pädiatern, Psycholog(inn)en, Sozialarbeiter(inne)n, Krankenschwestern, und Lehrer(inne)n, Persönlichkeits,- und Leistungstests sowie Informationen von Gesundheits- und Sozialdiensten, Familiengerichten und Polizeibehörden wurden Daten via Interviews und Verhaltensbeobachtungen festgehalten. Zu den Zeitpunkten der letzten drei Erhebungsdaten wurden die

Probanden auch selbst befragt (Wustmann 2004). Beobachtet wurde der Einfluss von Risikofaktoren und von Schutzfaktoren auf die Entwicklung der Kinder hin. Sie gingen sowohl der Frage nach Langzeitfolgen von prä- und perinatalen Risikobedingungen und Folgen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit auf den Grund sowie deren Auswirkungen auf die physische und psychische Entwicklung und Gesundheit, um daraufhin Schutzfaktoren identifizieren zu können. Dreißig Prozent der Teilnehmer(innen) wuchsen unter äußerst schwierigen Bedingungen auf. Diesen Risikokindern galt das Interesse der Psycholog(inn)en. Sie fragten sich, wie sich diese Kinder über die Jahre hinweg entwickeln würden und ob diese eine Chance hätten, zu lebensächtigen Erwachsenen heranwachsen zu können. Diese Probanden wiesen jeweils vier oder mehr Risikofaktoren, wie Armut, Geburtskomplikationen, psychisch kranke Eltern oder Scheidung auf und wurden somit als Hochrisikogruppe bezeichnet (Kormann 2009). Für zwei Drittel dieser Kinder ergaben sich negative Konsequenzen, wie Lern- und Verhaltensprobleme, Konflikte mit dem Gesetz oder psychische Probleme. Ein Drittel der Risikokinder entwickelte sich jedoch erstaunlich positiv. Das Forschungsteam konnte bei diesem Drittel keine Verhaltensauffälligkeiten entdecken. Die Teilnehmer(innen) hatten Erfolg in der Schule, waren sozial integriert und setzten sich realistische Ziele. Die Längsschnittstudie zeigte, dass Resilienz auf wechselseitigen Effekten beruht: dem Zusammenspiel von Schutzfaktoren im Kind, in der Familie und im sozialen Umfeld. Schützende Faktoren im Kind seien demnach günstige Temperamenteigenschaften, die sich später als Vorteil bewiesen, um sich beispielsweise im Vergleich zu ihren Altersgenossen in schwierigen Lebensumständen zu behaupten oder realistischere Berufe und Bildungspläne sowie höhere Erwartungen an die Zukunft zu haben. Mit schützenden Faktoren in der Familie ist vor allem die sichere Bindung zu einer kompetenten, emotional stabilen Person gemeint, die auf die Kinder einging und sie unterstützte. Damit waren nicht nur Eltern, sondern auch Großeltern, Geschwister, Verwandte etc. gemeint. Als schützende Faktoren im weiteren sozialen Umfeld zählten Personen, welche die Probanden bei Problemen und Unterstützung aufsuchten, wie Nachbarn, Lehrer, aber auch ihre Peers. Hier wird die Wichtigkeit von Autonomie deutlich, verbunden mit der Fähigkeit, sich bei Bedarf Unterstützung zu holen. Die Studie bewies, dass Kinder auch durch erschwerte Bedingungen zu lebensächtigen Erwachsenen heranwachsen können. Aus den Ergebnissen schlossen die Forscher(innen), dass seelische Schutzfaktoren existieren müssen. Detailliertere Ergebnisse der Studie werden in Punkt 5.2. im Bezug auf Schule

und das Grundschulalter vorgestellt.

4. Das Resilienzkonzept

Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept sind zentrale Konzepte der Resilienzforschung. Im Folgenden wird Resilienz zunächst im Allgemeinen beschrieben und dann auf beide Konzepte eingegangen sowie zwei Beispielkonzepte von idealen Schutzfaktoren bzw. einem resilienten Kind vorgestellt. Die Unterscheidung von Risiko- und Schutzfaktoren ist jedoch durch eine Komplexität begleitet.

4.1. Resilienz als anpassungsfähiger Prozess, variable Größe und Mutidimensionalität

Wustmann (2004) bezeichnet Resilienz als einen dynamischen, transaktionalen Prozess zwischen dem Kind und seiner Umwelt und betont damit, dass Resilienz kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal ist. Resilienz wird in einer Kind – Umwelt – Interaktion erworben und schließt demnach beide Parteien an der Resilienzentwicklung ein. Das Kind kann seine Umwelt selbst regulieren und gestaltet diese mit. Die aktive Rolle des Kindes, ist die Art und Weise, wie das Individuum mit Risiken umgeht und diese wahrnimmt. Demnach kann Resilienz nicht angeboren sein, denn damit würde eine Förderung und Stärkung von Resilienz nicht funktionieren und wegfallen. Das hieße demnach, dass Resilienz zu „besitzen“ Glück sei und der, der es nicht in sich habe, diesem Glück verweigert ist. Wenn man davon ausgeht, dass Resilienz keine angeborene Eigenschaft ist, sondern das Potenzial dazu aber mehr oder weniger in allen oder doch zumindest in vielen Menschen steckt, dann liegt es nahe, dass diese Fähigkeit auch gefördert werden kann (Zander 2011).

Resilienz ist eine variable Größe. Sie muss nicht konstant beständig sein und schützt auch nicht vor kompletter Unverwundbarkeit. Wie das Kind mit Stressoren und Risikosituationen umgeht, kann sich im Laufe des Lebens und des Aufwachsens verändern. Es können sich immer wieder neue Risiko- und Schutzfaktoren ergeben. So

kann es passieren, dass Kinder zu einem Zeitpunkt resilient sind und sich an Ressourcen bedienen können, jedoch zu einem anderen Zeitpunkt verletzbarer sind. Mit anderen Worten: Resilienz ist flexibel, situativ bedingt und keine garantierte lebenslange Fähigkeit. Deshalb sollen auch sogenannte resiliente Kinder unterstützt werden, da dennoch die Gefahr auftreten kann, dass sie im Verlauf des weiteren Lebens verletzbar werden können (Petermann, Kusch & Niebank 1998, in Wustmann 2004). Resilienz ist also im Leben nicht zu jedem Zeitpunkt gleichermaßen ausgeprägt. Manche Zeitpunkte können risikoreich sein, so wie die Geburt, der Übergang von Familie in die Krippe, als auch von Krippe in die Grundschule oder von dieser in die weiterführende Schule, Pubertät etc.. Demnach können Kinder zu diesen Zeitpunkten vulnerabel sein (Richter - Kornweitz 2011).

Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional. Die Kompetenz der Ressourcennutzung ist, wie erwähnt, kein Persönlichkeitsmerkmal, wie beispielsweise Intelligenz, sondern von der Situation und Zeit abhängig, eben von der Verfügbarkeit der Ressourcen. Die psychische Widerstandskraft kann sich nicht von einem Lebensbereich automatisch auf einen anderen übertragen (Luthar & Zigler 1991, in Wustmann 2004). „Resilienz ist außerdem ein bereichsspezifisches Phänomen, denn sie kann sich in einzelnen Lebensbereichen (wie akademischen Fertigkeiten) entwickeln, in anderen Bereichen (wie sozialen oder emotionalen Kompetenzen) jedoch fehlen“ (Richter - Kornweitz 2011, S. 243). Deshalb wird heute nicht mehr von einer universellen Resilienz, sondern von einer situations- und lebensspezifischen Resilienz ausgegangen (Luthar 1993 in Wustmann 2004). Resilienz setzt sich also nicht aus einfach diagnostizierbaren Merkmalen zusammen, sondern ist ein hochkomplexes Zusammenspiel von personalen sowie umweltbezogenen Merkmalen des Kindes.

4.2. Das Risikofaktorenkonzept

Garnezy definiert einen Risikofaktor als etwas, „das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht“ (Garnezy 1983 zitiert nach Laucht 1999 in Wustmann 2004, S. 36). Eine Wahrscheinlichkeit von Störungen ist nicht festgelegt, sondern lediglich erhöht (Wolke 2001 in Wustmann 2004). „Das Risikofaktorenkonzept ist ein Wahrscheinlichkeitskonzept, kein Kausalitätskonzept.

Das heißt, Risiken sind nicht immer unmittelbar mit psychischen Störungen verknüpft, sondern es muss in vielen Fällen eine Vulnerabilität des Kindes vorausgesetzt sein (Scheithauer et al. 2000 in Wustmann 2004). Die folgende Tabelle soll einen Überblick über (mögliche) Risikofaktoren bieten. Anzumerken ist, dass in dieser Tabelle keineswegs alle Risikofaktoren erfasst werden konnten, sondern lediglich ein Teil dieser Faktoren, welche jedoch am häufigsten auftreten und von Autor(inn)en genannt wurden. Die Risikofaktoren teilen sich in personale, familiäre und umweltbedingte Faktoren.

Personale Risikofaktoren	Familiäre Risikofaktoren	Umweltbedingte Risikofaktoren
Prä-, peri- und postnatale Faktoren	Tod von (Groß-)Eltern Selbstmord	Aversives Wohnumfeld
Neuropsychologische Defizite	Scheidung / Trennung / Wiederverheiratung	Häufige Umzüge
Schwierige Temperamentsmerkmale	Niedriges Bildungsniveau	Außerfamiliäre Unterbringung
Chronische Erkrankungen (Asthma, Krebs...)	Armut	Umzug von Freunden
Unsichere Bindungsorganisation	Alkohol/Drogenmissbrauch	Schlechte wirtschaftliche Lage
Psychophysiologische Faktoren	(sexueller) Missbrauch	Status als Migrant
Genetische Faktoren	Alleinerziehendes Elternteil	häufiger Schulwechsel
Geringe kognitive Fertigkeit	Krankheit oder Behinderung in der Familie oder psychische Störungen	Probleme in der Schule
Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung	Mangelnde Gesundheit und daraus resultierende lange Krankenhausaufenthalte	Terror, Kriegserlebnisse, politische Gewalt, Verfolgung
	Erziehungsdefizite/ ungünstige Erziehungspraktiken	Schwere (Verkehrs-) Unfälle
	Unerwünschte Schwangerschaft	Beobachtete Gewalterlebnisse

(Siehe z.B. Wustmann 2004, S. 38-40, Werner 2011, S. 35)

Risikofaktoren werden verschiedenen Kategorien zugeordnet. Zunächst gibt es einen

Unterschied zwischen einem *Risikofaktor* und einem *Vulnerabilitätsfaktor*, wobei sich Letzteres auf biologische und psychologische Merkmale bezieht und von Schwächen, Defekten oder Defiziten des Kindes spricht. Hierbei wird wiederum von *primären* und *sekundären* Vulnerabilitätsfaktoren gesprochen. Primäre Faktoren weist das Kind von der Geburt an auf und die sekundären Faktoren erwirbt es durch ein Agieren mit seiner Umwelt. Von den Risikofaktoren (bzw. Stressoren) wird gesprochen, wenn sie psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes betreffen. Damit sind die Familie und das weitere soziale Umfeld gemeint.

Sie werden zudem auch in *diskrete* und *kontinuierliche* Faktoren unterteilt, die sich zeitlich auswirken. Diskrete Risikofaktoren wirken sich auf einen bestimmten Zeitpunkt aus und müssen keine längeren Beeinträchtigungen mit davon tragen. Die kontinuierlichen Risikofaktoren beeinflussen hingegen einen langen Zeitraum oder gar den gesamten Lebenslauf.

Schließlich wird zwischen *proximalen* und *distalen* Faktoren unterschieden, wobei sich proximale Faktoren direkt auf das Kind auswirken und die distalen Faktoren hingegen indirekt über Mediatoren wirken.

Traumatische Ereignisse haben einen gesonderten Stellenwert als eine extreme Form von Risikofaktoren. Die Nähe zum Geschehen, die Größe des Überraschungsmomentes, die Art der Beobachtung, die Nähe der Beziehung zu den Verletzten oder getöteten Personen und das Ausmaß der selbst erlebten Schmerzen bzw. körperlichen Beschädigungen sind die Faktoren, die bei der Analyse von traumatischen Erfahrungen von Wichtigkeit sind (Wustmann 2004).

Es wurde festgestellt, dass Risikofaktoren meistens gehäuft auftreten, selten jedoch isoliert voneinander (Laucht et al. 2000 in Wustmann 2004). Man spricht von *multiplen Risikobelastungen*, *Risikokonstellationen*, *koexistierenden Stressoren* oder *kumulativer Traumatisierung* (Luthar & Cushing 1999 in Wustmann 2004). Doch nicht nur die Kumulation der Risikofaktoren ist entscheidend, sondern auch deren *Abfolge im Auftreten und in der Wechselwirkung*. Stressoren können zu einem frühen Zeitpunkt das Auftreten von Auswirkungen zu einem späteren Zeitpunkt erhöhen (Scheithauer & Petermann 1999 in Wustmann 2004). Eine frühe Mutterschaft kann unter Umständen mit Geburtskomplikationen, Frühgeburt, inkompetenten oder unsicheren Erziehungsverhalten der Mutter, Einschränkungen in ihrer Ausbildung oder mangelhafter Versorgung des Kindes einhergehen. Diese multiplen Risiken können sich summieren und gegenseitig verstärken. Je höher die Risikobelastung ist, desto höher ist

auch die Entwicklungsbeeinträchtigung zu erwarten (Laucht et al. 2000 in Wustmann 2004).

4.3. Das Schutzfaktorenkonzept

Laut Rutter sind Schutzfaktoren psychologische Merkmale oder Eigenschaften der sozialen Umwelt, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen senken und die Auftretenswahrscheinlichkeit eines positiven Ergebnisses erhöhen (Wustmann 2004). Ein Schutzfaktor hat jedoch erst dann eine Wirkung, wenn ein Risikofaktor vorliegt. In dem Fall kann von einer generellen entwicklungsförderlichen Bedingung gesprochen werden, die sich als Faktor unabhängig positiv auswirkt, ohne dass ein Risiko besteht (Scheithauer et al. 2000 in Wustmann 2004). Folgende Tabelle zeigt personale, familiäre und umweltbezogene Schutzfaktoren des Kindes auf. Auch hier wird nur eine Auswahl an Schutzfaktoren und nicht das ganze Repertoire erschöpft.

Kindbezogene Faktoren	Familiäre Faktoren	Umweltbezogene Faktoren
Internale Kontrollüberzeugung	Enge Bindung an wichtigste Bezugsperson	Kompetente, gleichaltrige Freunde (Peers)
Impuls - Beherrschung	(Rollen)Vorbilder	Unterstützung durch Lehrer
Positives Selbstkonzept	Unterstützung durch die Großeltern	Erfolg in der Schule
Kohärenzgefühl	Unterstützung durch die Geschwister	Mentoren, ältere Ratgeber
Vorausschauendes Handeln	Regeln und Struktur zu Hause	Soziale Einrichtungen (z.B. Jugendzentrum)
Besondere Begabung	Kleine Familie (<4 Kinder)	Chancengleichheit
Autonomiestreben	Materielles Wohlbefinden durch guten sozioökonomischen Status	Sicheres Wohnumfeld
Biologische Konstitutionen	Emotional positives, unterstützendes Erziehungsklima	Unterstützung durch Nachbarn

(Siehe z.B. Richter-Kornweitz in Zander 2011, S. 244, 246 oder Wustmann 2004, S. 115, 116)

Die Schutzfaktoren in der Tabelle werden je nach Autor(in) unterschiedlich genannt

oder eingeordnet. Garmezy (1985), Masten et al. (1990), Werner & Smith (1992) oder Luthar & Cicchetti (2000) unterteilen die Schutzfaktoren in personale und soziale Schutzfaktoren, die sich in den drei Kategorien Kind, Familie und dem außerfamiliären sozialen Umfeld widerspiegeln. Scheithauer und Petermann (2000) teilen die risikomildernden Faktoren in kindbezogene Faktoren, Resilienzfaktoren und umweltbezogene Faktoren. Erstere Faktoren beziehen sich auf Eigenschaften, die das Kind von Geburt an vorweist, wie beispielsweise ein positives Temperament. Resilienzfaktoren werden als Eigenschaften beschrieben, die das Kind einerseits durch die Interaktion mit der Umwelt erwirbt und andererseits durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben meistert. Diese geben dem Kind beispielsweise ein positives Selbstwertgefühl oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die umweltbezogenen Faktoren sind durch Merkmale in der Familie und dem sozialen Umfeld gekennzeichnet. Dazu zählt beispielsweise die stabile Beziehung zu einer Bezugsperson. Wichtig ist, dass die genannten Kategorien nicht isoliert voneinander gesehen werden sollen, sondern Wechselwirkungen unterliegen. Eigenschaften und Merkmale, die vom Kind auszugehen scheinen, können sich aber eventuell erst durch eine Kind – Umwelt – Interaktion ergeben haben (Wustmann 2004).

4.3.1. Das internationale Resilienzprojekt nach Grotberg

Eine andere Art der Einteilung von Schutzfaktoren beschreibt Grotberg anhand ihres „International Resilience Project“. Laut ihr ist Resilienz „eine grundlegende Kraft, die allen Kindern innewohnt“ (Grotberg 2011, S:57) und eine Eigenschaft, die es uns ermöglicht, schlimme Situationen und Auswirkungen zu verringern, zu vermeiden oder zu bewältigen. Das Konzept bezieht die genetischen Anlagen des Kindes mit ein und ist der Überzeugung, dass die Genetik und das Temperament des Kindes Einfluss darauf nehmen, ob es resilient werden wird. Damit ist gemeint, dass die Vulnerabilität des Kindes seine Selbstwahrnehmung bestimmt und daher auch seine Möglichkeiten, mit der Situation umzugehen. Kinder verlassen sich nach dem internationalen Resilienzprojekt auf drei Quellen der Resilienz, die sie schützen und ihnen helfen können. Diese Quellen werden in die Kategorien „ICH HABE“, „ICH BIN“ und „ICH KANN“ geteilt.

ICH HABE beinhaltet Menschen im nahen Umfeld, auf die das Kind zurückgreifen kann, wenn es nötig ist. Grotberg gibt hier Beispiele, wie „ICH HABE um mich Menschen, denen ich traue und die mich immer lieben“ oder auch „ICH HABE Menschen, die mir helfen, wenn ich krank bin, in Gefahr schwebe oder etwas lernen muss“ (Gotberg 2011, S. 55). Es handelt sich um vertrauensvolle Beziehungen, aber auch um Vorbilder, Ermutigung zur Autonomie und Zugang zu Gesundheits-, Bildungs-, Fürsorge- und Hilfseinrichtungen. Diese Faktoren bilden die äußeren Stützen und Ressourcen. Sie sind so gesehen der Stützpfiler des Kindes, da es diese Fähigkeit als erstes entwickelt, noch bevor es sich selbst reflektieren kann (ICH BIN) oder was es im Stande ist zu vollziehen (ICH KANN).

ICH BIN bezieht sich auf den Charakter und das Selbstbild des Kindes. Hierzu zählen Auffassungen, wie „ICH BIN jemand, den man mögen und lieben kann“, oder „ICH BIN sicher, dass alles gut wird“ (Gotberg 2011, S. 55). Hierbei geht es um eine reflektierte, positive Sicht des Kindes auf sich selbst, wozu beispielsweise Stolz, Vertrauen oder Charaktereigenschaften wie Altruismus, Empathie und Verantwortung zählen. Diese Faktoren prägen die inneren persönlichen Stärken, Gefühle, Ansichten und Einstellungen.

ICH KANN umfasst die Fähigkeiten des Kindes, wie beispielsweise „ICH KANN mit Anderen über Dinge reden, die mich ängstigen oder bekümmern“, oder „ICH KANN dann, wenn ich es brauche, jemanden finden, der mir hilft“ (Gotberg 2011, S. 55). Hier finden Fertigkeiten, wie Kommunikation, Problemlösung und Kontrolle von Impulsen ihren Platz.

Diese Faktoren zielen auf die sozialen und zwischenmenschlichen Fähigkeiten eines Kindes ab, die es durch Unterrichtung oder der Interaktion mit anderen Kindern oder Erwachsenen erwirbt. Es wird nicht davon ausgegangen, dass ein Kind alle Gewissheiten braucht, um widerstandsfähig und stark zu sein, jedoch ist nur ein einziger Faktor unzureichend. Jeder dieser drei Faktoren bietet Raum für unterschiedliche Optionen, die sowohl die Kinder als auch die Menschen, die für sie sorgen, nutzen können, um sich bzw. sie zu stärken. Zwar wird das ganze Repertoire wohl kaum erschöpft werden müssen, jedoch ermöglicht die Vielzahl der Optionen den Kindern und Erwachsenen, auf Situationen entsprechend angemessen zu reagieren. Kinder verlassen sich abhängig von ihrem Alter, mehr oder weniger auf ihre Stärken und greifen auf diese zurück. Je älter sie werden, desto mehr fokussiert sich das Kind weg von externen Hilfen (ICH HABE), hin zu seinen eigenen Fähigkeiten (ICH

KANN) und dem so entstehenden Selbstbild (ICH BIN). Dem passen sich die Erwachsene im Idealfall an und können die Kinder somit unterstützen, wenn nötig.

4.3.2. Die sieben Resilienzfaktoren nach Ungar

Michael Ungar benutzt wiederum ein anderes Resilienzmodell und teilt die Schutz- bzw. Resilienzfaktoren in sieben Kategorien ein. Ein Kind kann resilient sein und durch Förderung resilient werden, wenn folgende Kategorien beachtet und positiv besetzt werden: Beziehungen, Identität, Macht und Kontrolle, soziale Gerechtigkeit, Zusammenhalt, kulturelle Anhaftung und der Zugriff auf materielle Ressourcen.

Unter Beziehungen fallen alle Arten von Beziehungen mit signifikanten Menschen, wie den Peers, Mentoren, Familienmitgliedern oder Menschen im näheren sozialen Umfeld, die für das Kind wichtig sind bzw. wichtig sein können.

Identität zeichnet sich durch ein persönliches und kollektives Bild darüber aus, wer man (das Kind) selbst ist und sich selbst wahrnimmt und von anderen wahrgenommen wird. Die Identität wird unter Anderem durch Gefühle wie Stolz, Befriedigung, Sinnhaftigkeit im Leben, der Selbsteinschätzung von Stärken und Schwächen, Normen, Werte und Moral oder durch spirituelle oder religiöse Identifikation angesehen.

Macht und Kontrolle sind verknüpft mit der Erfahrung, gut für sich selbst und andere sorgen zu können sowie der Fähigkeit und dem Wissen, eine Situation ändern zu können, in dem sich das Kind bestimmten Ressourcen bedient.

Soziale Gerechtigkeit empfindet das Kind beispielsweise in einer von ihm sinnhaften und wichtigen Rolle in der Gemeinschaft (Familie, Nachbarschaft, Klassengemeinschaft etc.). Außerdem spiegelt sich die Gerechtigkeit in dem Recht, zu partizipieren oder Chancen zu bekommen, einen Beitrag leisten zu können.

Der Zugang zu materiellen Ressourcen beinhaltet die Verfügbarkeit von finanziellen und erzieherischen Ressourcen (Schule), medizinischer Versorgung, Zugang zu Essen, Trinken, Kleidung und Schutz.

Zusammenhalt ergibt sich für das Kind durch seine persönlichen Interessen und einem Gefühl für persönliche Verantwortung und einem Gefühl, dass das Leben eine Sinnhaftigkeit besitzt.

Als abschließende Kategorie führt Ungar die kulturelle Zugehörigkeit auf und die eventuellen praktizierten und erlernten Traditionen im Bezug auf Werte und Glaube

(Ungar 2015). Auch hier ist anzumerken, dass eine Kategorie alleine nicht ausreicht, aber durch die Kategorien hat das Kind viele Möglichkeiten, Kraft zu schöpfen.

4.4. Die Komplexität (einer strengen Unterscheidung) von Risiko- und Schutzfaktoren

Neben den bereits genannten Kategorien und Unterscheidungen von Schutzfaktoren und Risikofaktoren, die sich klar einordnen ließen, wird in diesem Abschnitt nun die Komplexität einer strengen Unterscheidung dieser Faktoren erläutert.

Hier ist unter Anderem die Frage nach dem Alter und dem Entwicklungsstand des Kindes und wann ein Kind Risikofaktoren ausgesetzt ist, entscheidend. Diese bedingt das Verständnis des Geschehens für das Kind. Demnach sind beispielsweise Säuglinge auf Grund ihrer neurologischen Entwicklung noch geschützt vor Trennungssituationen, da sie noch keine stabilen, selektiven Bindungen entwickelt haben. Für Kleinkinder von ca. 2 Jahren stellen das Alter und der Entwicklungsstand hingegen einen Risikofaktor im Bezug auf Trennung dar. Wenn sich die Eltern in der Kita von ihrem Kind verabschieden, weiß dies zunächst nicht, dass es nur eine temporäre Trennung ist, da es sich vom Entwicklungsstand her im Übergang von der biologischen Regulation seiner Bedürfnisse zur sozialen Regulation befindet. Die Entwicklungsaufgabe der Bindung an eine sichere Bezugsperson ist noch nicht bewältigt.

Der kognitive Entwicklungsstand spielt eine Rolle im Bezug auf die Fähigkeit, ein negatives Erlebnis einordnen zu können. Für jüngere Kinder sind größere Katastrophen zu komplex. Einerseits kann dies ein Schutzfaktor sein, da sie magische Erklärungen für das Geschehen finden können. Andererseits orientieren sich die Kinder aber natürlich auch an den Eltern und deren Reaktionen auf das Erlebte oder Vorgefallene und können dadurch Ängste entwickeln. Kinder ab ca. 9 Jahren schaffen es hingegen meistens schon, eine Situation zu analysieren und Konsequenzen für die Zukunft abzuleiten (Wustmann 2004).

Letztendlich ist die subjektive Wahrnehmung des Kindes selbst ein überaus wichtiger Faktor. Das Kind stuft den Stressor durch seine Ereigniseinschätzung als hoch oder niedrig ein. Ein bestimmtes Risiko kann für ein Kind belastend sein, - z.B. eine Trennung der Eltern - und für ein anderes Kind sogar als entlastend erlebt werden, da

sich der Streit der Eltern zu Hause auflösen wird. Es liegt eine Multifinalität von Risikofaktoren vor. Aus der Perspektive des Kindes lässt sich eine Risikosituation beurteilen und feststellen, wie fähig das Kind ist, die Situation zu bewältigen oder zu kompensieren (Lohaus & Klein – Heßling 2001 in Wustmann 2004).

Weiterhin ist die strenge Unterscheidung von Schutz- und Risikofaktoren schwierig, da eine Ressource auch einen Risikofaktor darstellen kann, wie ein hohes Selbstwertgefühl, das gewöhnlich als positiv, und ein niedriges Selbstwertgefühl als nicht förderlich angesehen wird. Jedoch kann dieses positive Selbstwertgefühl in einigen Fällen auch Verhaltensprobleme erhöhen, wie beispielsweise bei aggressiven Jugendlichen, bei denen das positive Selbstwertgefühl als kausal mit ihrem Problemverhalten verbunden zu sein scheint und viel weniger als ausgleichender Faktor wirkt (Baumeister/Smart/Boden 1996 in Wustmann 2004). So ist es prinzipiell unangemessen, personale und soziale Merkmale grundsätzlich als Ressource oder Risikofaktor zu bezeichnen, sondern auf die Funktion des Merkmals in der Gesamtkonstellation zu achten. Da sich Lebensbedingungen schnell ändern können und somit auch ihre verbundenen Ressourcen, ist Resilienz keine stabile Eigenschaft. Es kommt daher auf die Verfügbarkeit, sowie die Flexibilität im Einsatz von Ressourcen an. Fingerle definiert nach diesen Angaben Resilienz wie folgt „Es scheint mir angemessener zu sein, Resilienz als das (zumindest temporäre) Ergebnis von Lebenspraxen zu sehen, in denen Ressourcen identifiziert und genutzt werden, um in einer persistenten Weise sozial anschlussfähige Ziele zu verfolgen“ (Fingerle 2011, S. 213).

Außerdem ist darauf zu achten, dass man sich nicht nur anhand der Risikofaktoren und Schutzfaktoren im Bezug auf die Stärken einer Person bezieht, sondern dass man auch auf allgemein eher negativ angesehene Verhaltensweisen achtet, die in gewissen Situationen als positiv empfunden und angewandt werden können. So kann beispielsweise aggressives Verhalten positiv als Selbstbehauptung angesehen werden. Hier ist jedoch anzumerken, dass dieser Vorgang der negativ angesehenen Verhaltensmerkmale zu positivem Bewältigungsschema als Einziges nicht für Resilienz ausreicht, aber es kann einen wichtigen Teilschritt darstellen (Fingerle 2011). Es ist problematisch, Charakteristiken dieses Prozesses festzulegen, die diesen vereinfachen sollen (einfacher diagnostizierbar und trainierbar machen). Dabei steht die These im Vordergrund, dass Resilienz das Ergebnis des Vorliegens von Schutzfaktoren ist, welche die Wirkung von Entwicklungsrisiken (Risikofaktoren) kompensieren oder

sogar komplett ausschalten könnten. Diese Methode birgt Probleme, da Schutzfaktoren als das Gegenstück zu Risikofaktoren angesehen werden und bedeutet somit, dass Menschen, die über (viele) Schutzfaktoren verfügen, erst einmal weniger Risikofaktoren ausgesetzt sind im Vergleich zu Menschen, die keine Schutzfaktoren aufweisen können. Es wird also nicht qualitativ unterschieden, sondern es liegt nur eine unterschiedlich hohe Nettorisikobelastung vor. Daher ist es im Grunde genommen unwichtig, wie viele Schutzfaktoren jemand besitzt. Diese werden erst relevant, wenn sich ein Risikofaktor ergibt (Fingerle 2011).

Auch die Geschlechterzugehörigkeit ist im Rahmen der Resilienzförderung zu beachten. Im Grundschulalter liegen die Prävalenzraten zu psychischen Störungen und Verhaltensweisen bei Jungen höher als bei Mädchen. Mädchen werden in der Adoleszenz wiederum verletzlicher. (Laucht et al. 2000 in Wustmann 2004). Es ist festgestellt worden, dass Jungen eher externalisierende und Mädchen eher internalisierende Störungen vorweisen. Zu beachten ist deshalb auch, dass Jungen und Mädchen Probleme unterschiedlich wahrnehmen und bewerten, wie auch in der Ressourcenaktivierung. Dabei gilt, dass Mädchen in der Regel mehr Ansprechpersonen haben als Jungen. Werner fand in ihrer Studie bei manchen Mädchen und Jungen Geschlechtsstereotypen vor, die nicht zu typisch „männlichen“ und „weiblichen“ Ausprägungen gehörten (Werner nach Garbiel 2005 in Richter-Kornweitz 2011). Ein nicht geschlechts - stereotypisches Verhalten bei Mädchen kann als Schutzfaktor benannt werden, da ihr Verhalten ihnen mehr Möglichkeiten erlaubt und sie mehr Interesse an ihrer Umwelt und auch an Aktivitäten, die als nicht geschlechtstypisch gelten, zeigen. In Befragungen sind Mädchen eher bereit, Beschwerden zuzugeben. Auch Zander geht davon aus, dass im Grundschulalter geschlechtstypische Unterschiede im Sozialverhalten vorhanden sind: Mädchen agieren meist oft in Zweiergruppen, während Jungen in größeren Gruppen wetteifern (Zander 2011).

Traumatische Ereignisse haben, wie bereits erwähnt, einen gesonderten Stellenwert. Resilienzforschung ist ursprünglich verknüpft mit der Traumaforschung. Hier ist Resilienz dann die Widerstandsfähigkeit, welche die stark Traumatisierten dazu befähigt, das Trauma zu überleben und ein relatives Maß an Gesundheit und Stabilität zu erhalten. „Ein Trauma ist nach psychoanalytischem Verständnis dadurch gekennzeichnet, dass es von außen mit ungeheurer Gewalt über einen Menschen hereinbricht, den psychischen Reizschutz durchbricht, und sich einer inneren Verarbeitung entzieht“ (Freyberg 2011, S. 220). Durch dieses Trauma wird das gute

Objekt im Inneren zerstört. Dieses meint die Repräsentanten (meist die Eltern) der frühkindlichen Erfahrung, die auch die Basis für das Urvertrauen bilden. Es stellt hier dann die Fähigkeit des Wiederaufbaus des guten Objekts im Inneren dar. Im Idealfall kann das Kind das Erlebte als einmalig relativieren und ihm so die traumatische Wirkung nehmen. Ein signifikantes Problem der Bewältigung des Traumas kann darin liegen, dass es aufgrund von beispielsweise Verwahrlosung vom Kind gar nicht erst dazu kommen kann, dass das Kind ein gutes Objekt im Inneren ausbilden kann. Folglich ist dessen Resilienz schwach ausgeprägt und es kann bereits durch relativ harmlose negative Erfahrungen hoffnungslos überfordert sein. Gerade dieses gute Objekt im Inneren oder zumindest Restbestände dessen, sind aber laut Freyberg die Voraussetzung, dass Resilienzarbeit überhaupt angenommen werden kann. „Psychoanalytisch gesagt: Die positiv libidinösen Tendenzen müssen zumindest ein wenig stärker sein als die negativ aggressiven“ (Freyberg 2011, S. 221). In der Regel geht es immer zunächst darum, vertrauensvolle und halbwegs belastbare Arbeitsbündnisse aufzubauen. Der springende Punkt ist hier, dass sich die Resilienz von Kindern hinter schwer erträglichen Formen von Abweisung, Zurückweisung, Aggressivität oder Destruktivität verbergen kann. Auch Fingerle betrachtet Resilienz weniger als eine Persönlichkeitseigenschaft, sondern viel mehr als ein „temporär feststellbares Entwicklungsergebnis (...) und zum anderen als ein damit korrespondierendes Wissen der resilienten Person um Ressourcennutzung in Sinne eines Bewältigungskapitals; dieses Wissen kann aber nicht unabhängig von bestimmten Entwicklungsumgebungen erworben werden“ (Fingele 2011, S. 208). Risiko- und Schutzfaktoren können also aufgrund von Personen- und Kontextmerkmalen und Störungsart unterschiedliche Auswirkungen haben. So muss in der Resilienzförderung stets die Individualität der Situationsproblematik beachtet werden.

4.5. Resilienzmodelle: Zusammenwirken von Risiko- und

Schutzbedingungen

Die folgenden aufgeführten Resilienzmodelle beschreiben die Zusammenwirkung von risikoerhöhenden und risikomildernden Faktoren. Es handelt sich um statistische Modelle, in denen beide Faktorenarten und das Entwicklungsergebnis voneinander abhängige Elemente darstellen.

4.5.1. Modell der Kompensation

Es wird davon ausgegangen, dass ein risikoerhöhender Faktor von einem risikomildernden Faktor kompensiert werden kann. Dieses Modell ist in zwei weitere Untermodelle geteilt, dem Haupteffekt - Modell und dem Mediatoren - Modell. Das Haupteffekt - Modell besteht aus einem risikomildernden Faktor, der sich direkt auf das Kind und dessen Entwicklungsergebnis bezieht und auf es wirkt. Hierzu gehört beispielsweise die Förderung kindlicher Kompetenzen, wie Problemlösefähigkeiten, Stressbewältigungskompetenzen oder soziale Kompetenzen.

Das Mediatoren - Modell wirkt indirekt auf das Kind, über einen sogenannten Mediator. Dazu kann das Verhalten der Eltern ein solcher Mediator sein. Armut kann einen Risikofaktor darstellen, welcher sich aber durch beispielsweise ein gut aufgebautes soziales Netzwerk kompensieren oder verbessern lässt, und somit einen Schutzfaktor darstellt. Der Mediator wären nun die Eltern, die sich dem Kind widmen können, da sie sich weniger stark belastet fühlen.

4.5.2. Modell der Herausforderung

Kinder sollen dahingehend gefördert werden, dass sie Stress und Risiko als eine Herausforderung ansehen können und ihnen eine Vielzahl an Bewältigungsstrategien vermittelt werden, auf die sie bei Bedarf zurückgreifen können. Voraussetzung dafür ist, dass der Stress für das Kind noch moderat und noch zu bewältigen ist, ansonsten können Gefühle der Hilflosigkeit ausgelöst werden. In diesem Modell wird der Risikofaktor als ein möglicher Verstärker für eine erfolgreiche Anpassungsfähigkeit

betrachtet. Zu geringer Stress fordert das Kind demnach wenig heraus und ist weniger förderlich. So kann die Geburt eines Geschwisterkindes einen Risikofaktor für das Kind darstellen, da es nun versuchen muss, sich der neuen Situation anzupassen. Wenn dann aber ein weiterer belastender Faktor die Situation erschwert, wird das Kind enorm belastet. Ein weiterer belastender Faktor könnten ständige Streitereien der Eltern sein. In dieser Zeit kann das Kind die Beziehung des neuen Geschwisterkindes als Stütze sehen, indem es sich intensiv um dieses kümmert, mit ihm spielt und somit von der allgemeinen Familiensituation zunächst Abstand nimmt.

4.5.3. Modell der Interaktion

Hier liegt eine interaktive Beziehung zwischen Risiko- und Schutzfaktor vor, wobei der risikomildernde Faktor das Ausmaß des Stressors bestimmt. Jedoch ist der Schutzfaktor nur dann effektiv, wenn ein Risiko vorliegt. Dieses Modell wird bei Kindern aus Risikogruppen, wie bei Scheidungskindern oder Kindern mit Migrationshintergrund als Präventions- oder Interventionsmaßnahme angewandt. Diese Angebote können auch darin bestehen, die Bezugs- und Erziehungspersonen für die Bedürfnisse dieser Kinder zu sensibilisieren.

4.5.4. Modell der Kumulation

Rutter (1985) zeigte mit dem Modell der Kumulation eine Erweiterung des Interaktionsmodells auf. Die Effekte von Risiko- und Schutzfaktoren können sich addieren. So ist die Belastung für ein Kind wesentlich größer, wenn mehr risikoerhöhende Faktoren und weniger schützende Faktoren vorhanden sind. Gleichzeitig ist die Belastung für das Kind geringer, je weniger Risikofaktoren und desto mehr Schutzfaktoren vorhanden sind. Die Kumulation von risikomildernden Faktoren wirkt demnach wesentlich besser und unterstützend im Bezug auf die Anpassung des Kindes als nur ein Schutzfaktor.

Laut Werner müssen sich die unterschiedlichen Modelle nicht ausschließen, sondern können auch gleichzeitig oder nacheinander auftreten, je nach Bewältigungsverhalten

des Kindes (Wustmann 2004).

5. Die Grundschulzeit

Die Grundschule ist neben familiären Faktoren ein einflussreicher Faktor im weiteren sozialen Umfeld von Kindern. Obwohl die Schule oft als Schutzfaktor (gute schulische Leitungen, Peerfreundschaften, Lehrer(in) als weitere Bezugsperson etc.) angegeben wurde, können aber gerade in der Schule und durch die Schule Risikofaktoren entstehen (häufiger Schulwechsel, nicht ausreichende schulische Leistungen, Streit mit Freunden etc.). Da, wie in der Einleitung bereits erwähnt, Schule einen immer höheren zeitlich – qualitativen Anteil einnimmt, wird dieser Lebensbereich immer wichtiger und trägt positiv oder negativ zum Wohlbefinden der Kinder bei. Im Folgenden werden altersspezifische Entwicklungsaufgaben des Grundschulkindes dargestellt und welche Schutzfaktoren dem Kind helfen können, wenn diese Aufgaben durch Risikofaktoren gefährdet sind.

5.1. Entwicklungsaufgaben im Grundschulalter

Jede Altersstufe stellt Entwicklungsaufgaben dar, die es gilt, vom Kind zu bewältigen, um altersangemessene Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben. Sie stellen jeweils die Basis für die nachfolgenden Entwicklungsaufgaben dar. Eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben stabilisiert das Kind und macht es stark für Veränderungen, Stresssituationen und Herausforderungen (Wustmann 2004).

Bründel / Hurrelmann (1996 in Wustmann 2004) sehen in der Grundschulzeit folgende Entwicklungsaufgaben für Kinder zwischen 5-11 Jahren als zentral an:

- den Aufbau von Peerbeziehungen und Freundschaften
- das Einüben männlicher und weiblicher Verhaltensweisen
- das Einleiten der Entwicklung von kognitiven Kompetenzen und Denkschemata
- Schreib-, Lese-, und Rechenfertigkeiten entwickeln
- lernen, mit dem sozialen System Schule umzugehen
- Aufbau von Wissen, Moral und Wertprioritäten

Grotberg hingegen bedient sich nicht der Kategorie „Grundschulalter“, sondern teilt die Entwicklungsaufgaben in drei Altersstufen: Von der Geburt bis zum Alter von drei Jahren, von vier bis sieben Jahren und von acht bis elf Jahren. Obwohl sich die zweite Altersstufe zum Teil auch auf das Grundschulalter bezieht, wird die Schule erst in der letzten Altersstufe erwähnt. Diese weist teilweise ähnliche Entwicklungsaufgaben zu Bründel / Hurrelmann auf. Im Folgenden werden die zweite und dritte Entwicklungsstufe erläutert, da sich diese beiden auf das Grundschulalter beziehen.

Das Kind im Alter von 4 – 7 Jahren lernt, initiativ zu werden und ist in viele eigene Projekte verwickelt, die es aber nicht unbedingt zu Ende bringt und es fällt ihm manchmal schwer, zwischen Phantasie und Realität zu unterscheiden. Außerdem möchte das Kind helfen und scheint in die Aktivitäten der Erwachsenen einzudringen. Das Kind ist sehr aktiv und beginnt Fragen zu stellen und wenn Antworten auf diese verweigert werden, kann das Kind sich schuldig, wertlos oder aufsässig fühlen.

Das Kind versucht im Alter von 8 – 11 Jahren Ausdauer, Fleiß und Lebenskompetenzen zu erwerben, besonders in der Schule. Es möchte sowohl Erfolg haben um ein positives Selbstbild von sich zu gewinnen, als auch gute Freunde besitzen, die es anerkennen und ihm zustimmen. Wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden können oder die Lehrkraft dem Kind auf eine Weise zeigt, dass es nicht sonderlich fähig ist, können sich dadurch mehrere negative Auswirkungen ergeben, wie die Infragestellung des (positiven) Selbstbildes, Zweifel an seiner Fähigkeit oder daran, Erfolg haben zu können (Grotberg 2011).

Ist eine erfolgreiche Bewältigung der genannten Entwicklungsaufgaben nicht der Fall, ist mit Entwicklungsdefiziten, wie psychischen Fehlentwicklungen oder Stagnation zu rechnen (Butollo & Gavranidou 1999 in Grotberg 2011). Alle genannten Entwicklungsaufgaben können durch Risikofaktoren aller Art (Tabelle 4.2.) erschwert werden. Egal, ob die Kinder Probleme von zu Hause mit in die Schule bringen oder sich Probleme in der Schule ergeben: sie brauchen Ressourcen, die ihnen helfen, mit den belastenden Situationen umzugehen.

5.2. Schutzfaktoren im Grundschulalter

Schutzfaktoren im Grundschulalter können laut Fingerle / Walther (2008 in Zander S. 300) folgende sein:

Zu den personalen Schutzfaktoren gehören:

- die Fähigkeit zur Kommunikation und des Problemlösens
- seine Talente und Interessen effektiv zu nutzen
- eine zielgerichtete Plan- und Handlungsfähigkeit
- Flexibilität in der Stressbewältigung
- Selbstvertrauen
- Intelligenz

Zu den sozialen Schutzfaktoren im Grundschulalter gehören:

- die sichere Bindung an eine Bezugsperson, die verlässlich und stabil ist
- Regeln und Struktur in der Familie
- emotionale Unterstützung
- konstruktives Bewältigungsverhalten durch positive Rollenvorbilder

Soziale Schutzfaktoren / Ressourcen in Bildungsinstitutionen:

- Regeln, Struktur und Transparenz
- Wertschätzendes Klima
- hoher, aber angemessener Leistungsstandard
- Positive Verstärkung von Leistungsbereitschaft des Kindes
- Freundschaftsbeziehungen
- Basiskompetenzförderung
- Kontakt zu Eltern und anderen sozialen Institutionen (Wustmann 2004)

5.2.1. Ergebnisse der Kauai Studie für das Schulalter

Eine detailliertere Übersicht von protektiven Faktoren im Grundschulalter gibt die Kauai – Längsschnittstudie, die bereits in der Geschichte der Resilienzforschung vorgestellt wurde. Hier werden diese Faktoren nun ausführlicher und teilweise anhand von Beispielen vorgestellt, sowohl die personalen Ressourcen als auch die Schutzfaktoren in der Familie und im weiteren sozialen Umfeld.

5.2.1.1. Personale Ressourcen

Werner und Smith bewiesen in ihrer Längsschnittstudie, dass die resilienten Kinder im Alter von zehn Jahren über eine besser entwickelte Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit, sowie über ein positiveres Selbstkonzept verfügten. Das äußerte sich darin, dass diese Kinder eine proaktive Haltung im Bezug auf Problemlösungen zeigten und Verantwortung übernahmen. Diese Haltung verlangt jedoch ein gewisses Maß an Selbstvertrauen, Sozialkompetenz und die Fähigkeit, sich Hilfe zu suchen. Obwohl diese Kinder in schwierigen Familienverhältnissen, geprägt von Alkoholismus der Eltern, chronischen Konflikten dieser, oder elterlicher Psychopathologie aufwuchsen, zeigten sie eine überdurchschnittliche schulische Leistungsfähigkeit, welche ihnen Selbstbestätigung gab und die Fähigkeit, die familiären Belastungen zu kompensieren (Bender & Lösel 1998 in Wustmann 2004). „Schulische Leistungen verschaffen soziale Anerkennung, insbesondere aber auch das Gefühl, die im Leben gestellten Aufgaben meistern zu können, Kontrolle darüber auszuüben und dem Leben nicht nur hilflos ausgeliefert zu sein“ (Opp 1999, zitiert in Wustmann 2004, S. 101).

Ihr besseres Sprach- und Lesevermögen verschaffte den resilienten Kindern die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven wahrnehmen und einnehmen zu können und damit komplex denken zu können.

Weiterhin besaßen die resilienten Kinder der Längsschnittstudie im Gegensatz zu den nicht - resilienten Kindern eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung, also die subjektive Überzeugung, dass sie mit ihrem Handeln etwas bewegen und verändern können. Sich als wirksam zu erleben, ist die Motivation des Ausführens von Bewältigungsversuchen und der Erfolg kann zu Befriedigung von Kontrollbedürfnissen führen. Das Gegenteil – geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung – führt zu passivem, initiativlosem Verhalten und verhindert somit den Aufbau von Selbstvertrauen.

Verbunden mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurde auch die interne Kontrollüberzeugung deutlich, bei der das Kind in der Lage ist, Kontrolle oder Einfluss auf sein Leben zu haben und es mit seinem Handeln wirksam beeinflussen kann. Die nicht - resilienten Kinder hingegen glaubten nicht daran, dass sie dies konnten und fanden sich damit ab, dass sie und ihr Leben lediglich durch Schicksal, Glück oder Zufall, sowie von anderen Personen bestimmt wurde. Die resilienten Kinder hingegen besaßen somit eine realistische Kontrollüberzeugung, welche die Überzeugung der für sie kontrollierbaren Herausforderungen beinhaltet und gleichzeitig die Annahme und das Verstehen, dass sie für sie unkontrollierbare Situationen eben nicht beherrschen können.

Die resilienten Kinder wiesen außerdem einen realistischen Attributionsstil vor. Dieser beinhaltet die Fähigkeit, die Schuld an einer Situation (z.B. Trennung der Eltern) nicht auf sich als Ursache projizieren zu lassen, sondern sich von dieser Vorstellung abgrenzen zu können. Negativ für das Kind wäre hier eine internalisierende Attribution, in dem sich das Kind die Schuld für die Trennung geben würde, weil es denkt, dass es hätte lieber sein sollen. Dieser Vorgang kann negative Gefühle wie Resignation, Selbstzweifel, Traurigkeit, Erregung oder Hilflosigkeit hervorrufen und im Extremfall zu sozialer Angst und Unsicherheit führen. Der realistische Attributionsstil kann diese Gefühle verhindern und gleichzeitig die Ausbildung eines positiven Selbstbildes fördern.

Ebenso ist ein spezielles Hobby oder eine besondere Interesse als hilfreich anzusehen. Diese können in schwierigen Zeiten Trost spenden und einen Lebenssinn geben. Sie ermöglichen den Kindern Ablenkung und eine innerliche Distanz zu den Problemen. Hobbys oder Interessen wurden als Quelle der emotionalen und sozialen Unterstützung angesehen (Wustmann 2004).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass resiliente Kinder im Gegensatz zu nicht – resilienten Kindern mit Erfolg der eigenen Handlungen rechnen, an Probleme demnach aktiv herangehen, ihre Talente und Ressourcen kennen und auf diese zurückgreifen und nutzen können, und sie erkennen realistisch, was für sie beeinflussbar ist und was nicht. Problemsituationen und Risikofaktoren werden somit eher als Herausforderung gesehen, als diese als Belastung zu erleben.

5.2.1.2. Schutzfaktoren in der Familie

Die meisten resilienten Kinder der Kauai – Längsschnittstudie hatten trotz großer

Risikobelastungen, wie elterlicher Psychopathologie oder Scheidung, die Möglichkeit, eine enge, emotional positive und stabile Beziehung zu einer Bezugsperson aufzubauen. Es konnte eine kontinuierliche und zuverlässige Beziehung aufgebaut werden, und der Großteil der Kinder ein sicheres Bindungsverhalten aufbauen. Das positive Ergebnis einer sicheren Bindung ist unter Anderem die Entwicklung von Selbstwertgefühl, ein positives Selbstbild und soziale Kompetenz. Das Urvertrauen erlangt das Kind durch das sichere Wissen, Liebe und Aufmerksamkeit zu erfahren. Für den Aufbau einer sicheren Eltern – Kind Beziehung sind laut Schneewind (2001 in Wustmann 2004) folgende elterlichen Interaktionsverhaltensweisen nötig: Die Sensitivität der Eltern bzw. der Bezugsperson, direkt und angemessen auf das Bedürfnis des Kindes zu reagieren, eine positive Haltung gegenüber dem Kind durch Anteilnahme, die durch positive Gefühle zum Ausdruck kommt, Synchronisation wechselseitiger Abstimmung mit dem Kind und einer Wechselseitigkeit von Interaktionen, Unterstützung und Stimulation durch eine Interaktionsaufnahme mit dem Kind. In den meisten Studien hat sich ein autoritativer – demokratischer Erziehungsstil bewährt. Ein solcher Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch emotionale Wertschätzung, bedingungslose Akzeptanz, eine offene, partnerschaftliche und konkrete Kommunikation, Kontrolle, Monitoring, klare Regeln und produktive Rückmeldungen. In der Kauai – Studie stellte sich heraus, dass Großeltern oder ältere Geschwister als Bezugspersonen galten, wenn die Eltern keine Fähigkeit zu einem Fürsorgeverhalten vorweisen konnten. Als einflussreicher positiver Faktor neben einem sicheren Bindungsverhalten erwies sich familiäre Stabilität und familiärer Zusammenhalt. Ein anderer Schutzfaktor wie in der Tabelle (4.3.) aufgeführt, war eine geringe Anzahl von Geschwistern mit größerem Altersabstand von mindestens zwei Jahren, sowie wenn das Kind das Erstgeborene war und die Aufmerksamkeit der Eltern seine ersten 20 Lebensmonate nicht teilen musste (Wustmann 2004).

Ausschlaggebend für gute Schutzfaktoren innerhalb der Familie sind daher Familienerziehung und Familienbeziehung, welche die Grundlage für psychische Gesundheit legen. Der Erziehungsstil der Eltern sowie eine positive Beziehung zu ihnen und den Geschwistern, stellen klare Schutzfaktoren dar.

5.2.1.3. Schutzfaktoren im sozialen Umfeld

Für viele der resilienten Kinder aus der Kauai – Studie verfügten sich Quellen

emotionaler und sozialer Unterstützung als Schutzfaktoren außerhalb der Familie. Hier ist es interessant, dass die meisten Kinder Lehrer(innen) als Vertrauensperson nannten. Im Allgemeinen geben Bezugspersonen Anregungen und Hilfestellungen zur effektiven Bewältigung oder bieten alternative Verhaltensmodelle an, die dem Kind helfen können. Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen stellen einen weiteren unterstützenden außerfamiliären Faktor dar. Durch diese konnten unter Anderem Erholung, Unterhaltung, Rat, positives Feedback und emotionaler Beistand geboten werden. Auch die Peers können wie die oben genannten Bezugspersonen hilfreich und unterstützend für die Kinder wirken, in dem sie Ablenkung erzeugen können. Bei den Peerkontakten ist es für die Kinder hilfreich, dass sie im sozialen Spiel mit diesen, die erlebten Erfahrungen verarbeiten können und dies als Bewältigungshilfe angesehen werden kann. Das Kind kann sich im Idealfall ungezwungen ausdrücken und sich dem Ernst des Alltags lösen. Diese Interaktion ermöglicht außerdem eine Perspektivenübernahme und Empathie. Sie lernen, zu teilen, sich zu helfen und sich zu verstehen. Diese Beziehungen fördern nicht nur Kreativität sondern auch Kommunikationsfähigkeit, Impulskontrolle und interpersonales Bewusstsein. Die Schule könnte ein geeigneter Ort dafür sein, da sich dort etliche Peers aufhalten.

5.3. Fallbeispiel

Als ich im Zeitraum von Februar – April 2016 in einer Grundschule in Nordrhein - Westfalen praktizierte, fiel mir ein Kind besonders auf, auf das ich mich fokussierte und vorrangig kümmern sollte. Folgendes Fallbeispiel wird meine Beobachtungen und mein Hintergrundwissen, das ich durch die Klassenlehrerin erfuhr, beschreiben.

Felix ist 10 Jahre alt und geht in die dritte Klasse einer Gesamtgrundschule. Die Klasse ist recht groß, verglichen zu den anderen Klassen: 25 Kinder, drei von ihnen mit besonderen Bedürfnissen. Felix ist eines von ihnen. Auch wenn man nur wenige Minuten in der Klasse verbringt, nimmt man Notiz von ihm. Nicht weil er laut oder frech ist, sondern weil er immer wieder in Tagträume verfällt und überhaupt nicht fokussiert ist. Das beinhaltet beispielsweise, dass er plötzlich anfängt, vor sich her zu singen, ohne es wirklich zu merken, Geschichten zu malen oder aus dem

Klassenzimmer zu gehen und selbst gar nicht genau zu wissen, warum. Ich erkenne schnell, dass er sowohl große Schwierigkeiten mit seiner Feinmotorik als auch mit der Grobmotorik hat. Auch wenn er der Größte und Älteste in seiner Klasse ist (er musste eine Klasse wiederholen aufgrund von nicht aus zureichenden Noten), fällt er manchmal über seine eigenen Füße, auch wenn er langsam geht. Die Lehrerin erzählte mir, als Felix in der ersten Klasse war, ist er nicht dazu fähig gewesen, zu rennen. Sobald er anfang schnell zu laufen, fiel er hin.

Die meisten seiner Klassenkameraden, besonders die Mädchen, sind unterstützend. Sie helfen ihm und spielen in den Pausen mit ihm. Dafür ist er ihnen dankbar. Es gibt auch Kinder, die einen Bogen um ihn machen, da er öfters sehr aggressiv werden kann und sich dann nicht mehr unter Kontrolle hat. Sie finden ihn seltsam und lachen in bestimmten Situationen über ihn. Felix' Charakter würde ich außerdem als offen und kreativ bezeichnen und er hat ein starkes Verlangen nach Gerechtigkeit. Aggressiv wird er meistens, wenn er merkt, dass er etwas nicht so gut kann wie die anderen, z.B. Buchstabieren und Schreiben.

Felix' Eltern sind relativ jung und haben vor kurzer Zeit Familienzuwachs bekommen, Felix' kleinen Bruder. Er mag sein einziges Geschwisterchen, obwohl er auch erzählt, dass das Baby mehr Aufmerksamkeit bekommt als er. Die Eltern besuchten einen Therapeuten auf Grund von Felix' Defiziten bzw. seiner Bedürfnisse und Schwierigkeiten in der Schule. Der Therapeut erzählte der Lehrerin, dass die Eltern noch selbst wie Kinder seien und sich auch oft so verhalten würden und sie Felix' Bedürfnisse nicht erfüllen können, besonders bezogen auf sein Alter. Er ist der Einzige in seiner Klasse, der schon ein Smartphone besitzt und sich damit alles anschauen kann, was er möchte. Am liebsten schaut er Youtube-Videos, die für sein Alter verboten und unpassend sind. Ihm wird auch erlaubt, Computerspiele ab 16 und 18 Jahren zu spielen. Dass er das darf, samt deren Inhalte, erzählt er seinen Klassenkameraden regelmäßig. Er erzählte der Lehrerin und mir auch oft von Alpträumen, die er regelmäßig auf Grund dieser Medien hat. Aufgrund dessen ist er morgens meistens unkonzentriert, unruhig und verwirrt. Es kam ein paar Mal vor, dass Felix die Lehrerin mit "Baby", "Honey", oder "Sexy" ansprach. Die Lehrerin vermutete, dass er das vielleicht so zu Hause aufschnappt hat, jedoch klang es äußerst anstößig, unangenehm und überaus unangemessen.

Sein geliebter Opa kommt ihn mehrere Tage in der Woche nach Schulschluss abholen und dann verbringen sie für gewöhnlich den ganzen restlichen Tag miteinander und

erledigen auch zusammen die Hausaufgaben.

So ziemlich alles, worüber Felix erzählt, hat mit Superhelden, bösen Dämonen und anderen schrecklichen Figuren zu tun. Er möchte selbst auch ein Superheld sein, aber manchmal wird er sehr aggressiv und sagt, dass ein böser Dämon in ihm ist und dass er sich als schlechte und böse Person sieht, die nichts richtig kann. Wenn die Klasse Aufsätze schreiben soll, kommen in seiner Geschichte immer böse Kreaturen vor. Diese werden auch ständig gezeichnet, egal ob die Klasse gerade zeichnen soll oder nicht. Von diesen Kreaturen erzählt er auch jeden Montag im wöchentlichen Morgenkreis. Neben seinen Vorbildern "Spiderman" und "Superman" ist sein großes Idol der deutsche Rapper "Cro". Er rappt und singt ziemlich schnell, manchmal auch auf Englisch und Felix kennt alle seine Texte in und auswendig. Er kann sagen, was die englischen Texte bedeuten und auf Veranstaltungen, wie z.B. Kindergeburtstagen oder Karneval verkleidet er sich als Cro. Ein Fach, in dem er daher wirklich gut ist, ist Englisch. Er kann es wirklich gut sprechen und lesen und hat eine überraschend gute Betonung und Aussprache für sein Alter und ist ein kreativer Akteur, wenn es um Rollenspiele in der Schule geht.

5.3.1. Analyse des Fallbeispiels

Ein überaus wichtiger Fakt im Fokus auf das Helfen und Unterstützen von Kindern, die Risikofaktoren ausgesetzt sind ist, was Michael Ungar in seiner Rede "Sustainable resilience in children and young people - research & practice" vorstellt: Dass wir uns nicht darauf versteifen sollen, das Kind zu ändern, sondern darauf fokussieren, die Umgebung des Kindes zu verändern, damit wir das Kind befähigen können (Empowerment), sodass es im Stande ist, sich zu entwickeln, sicher zu sein und keinem Risiko ausgesetzt zu sein. Er behauptet, "Resilience is the capacity of individuals to navigate their way through the psychological, social, cultural and physical resources, that sustain their well being and their capacity individually and in groups, to negotiate for these resources to be provided in culturally meaningful ways" (Video speech 2015). Felix ist mehreren Risiken ausgesetzt. Wenn seine Wut ihn überkommt, fühlt er sich nicht wohl, weil er nicht aggressiv sein möchte, aber für ihn ist es frustrierend – in seinen Augen - nicht gut genug auf einem Gebiet zu sein. Diese Aggressivität

verursacht, dass er seinen Klassenkameraden seltsam erscheint. Ihm fehlt Selbstbewusstsein und ein generell positive(re)s Selbstbild. Es besteht das Risiko für ihn, noch öfter ausgeschlossen zu werden von den Kindern, die über ihn lachen. Hinzu kommen die Alpträume, die er wegen des unpassenden Medienkonsums für sein Alter hat, die einen großen Schlafmangel zur fast täglichen Folge haben. Das nimmt ihm somit die Fähigkeit, sich im Unterricht zu konzentrieren, wodurch er morgens für gewöhnlich sehr müde ist. Einerseits fehlt ihm ein sicherer Weg, Medien zu konsumieren, die seinem Alter entsprechen und andererseits fehlt ihm jemand, dem er sich anvertrauen kann und mit dem er über die Träume reden kann. Dieser überhöhte und unangebrachte Medienkonsum wirkt sich auf sein ganzes Wesen aus. Es nimmt nicht nur den erwähnten Einfluss auf seine Konzentrationsfähigkeit, er hat auch nur dieses eine Gesprächsthema, der Horrorgeschichten und Computerspiele. Da die anderen Kinder in seiner Klasse keinen Zugang zu solchen Medien zu haben scheinen, kommen ihnen die Erzählungen von Felix suspekt und abstoßend vor, welches wiederum dazu beiträgt, dass viele Kinder genervt sind, Angst vor ihm haben und nichts mit ihm zu tun haben wollen. Obwohl er damals das erste Schuljahr wiederholen musste, hat er in den meisten Fächern immer noch große Schwierigkeiten und kann diese Defizite nicht (alleine) aufholen. Hier gibt es also ein weiteres Risiko, dass er ausgeschlossen wird wegen seiner Defizite und andererseits kann es für ihn immer schwieriger werden, wenn er es nicht schafft, seine Lücken zu füllen. Felix ist traurig, weil sein kleiner Bruder seiner Meinung nach viel mehr Aufmerksamkeit bekommt als Felix sie davor bekommen hat.

Im Bezug auf seine Schutzfaktoren bzw. Resilienzfaktoren ist Felix' Talent im Fach Englisch eine großartige personale Ressource für ihn, die ihm eine Menge Freude und Selbstbewusstsein für den Moment gibt. Er scheint sich sichtlich wohl zu fühlen, wenn die Lehrerin ihn auswählt, damit er einen Text laut vorliest. Die Kinder der Klasse sind wirklich beeindruckt, welches sich an ihren ungläubigen Blicken zeigt und an der für die anderen Kinder "Befremdlichkeit" seiner Aussprache (er spricht fließend, gut betont und man vernimmt seinen deutschen Akzent kaum). Felix merkt das und es macht ihn stärker und er glaubt an sich selbst. Es fährt auch sein Gefühl des Versagens und der Wertlosigkeit für eine Zeit herunter. Ungar würde das an dem Fakt festmachen, dass, je intensiver Kinder in etwas involviert sind, desto wertvoller und von Nutzen fühlen sie sich. Er meint, wenn man ein Kind durch bestimmte Aufgaben in der Schule integriert, dann wird das einen enormen Einfluss auf sein Wohlergehen haben. Es

entwickelt ein Gefühl von Zugehörigkeit, von Gemeinschaft. Wenn die Schüler eine Geschichte schreiben sollen, schreibt Felix nicht die längsten Geschichten, da ihm Hilfe und Unterstützung beim Schreiben und Buchstabieren fehlt, aber die Klasse möchte seine Geschichten hören, die meist dramatisch und schrecklich sind, jedoch auch lustig und aufregend und sie finden immer ein glückliches Ende. Dies unterstützt eine positive Sichtweise auf seine eigene *Identität*, hervorgerufen durch die Bewunderung seiner Klassenkameraden. Sein Opa ist eine wichtige Bezugsperson für ihn. Er kann seinem Enkel zwar nicht richtige Nachhilfe geben, aber zumindest sieht er zu, dass sie die Hausaufgaben zusammen erledigen. Die Bindung zu seinem Opa ist eine sichere *Beziehung* und bildet einen starken Zusammenhalt zwischen den beiden. Unter die Ressource *Macht und Kontrolle* fällt Felix' Art, mit der Situation des Mobbing, des Ausgelacht Werdens, wenn er aggressiv wird, umzugehen. Er kompensiert die Situation, in dem er Superheldengeschichten malt, in denen er entweder ein Superheld ist oder der Gegner, der alles und alle zerstört. Dadurch hat er die Macht und Kontrolle seiner Gedanken und Fantasie und kann dem Konflikt vorerst entweichen, bis sich das Umfeld geändert hat. In seinem Fall wären das eventuell die anderen Kinder, die ihn und sein Verhalten zu verstehen lernen und ihn akzeptieren. Er zeigt Resilienz, in dem er den Schutzfaktor des Zurückziehens und des Abreagierens durch Malen wählt, womit er sich am wohlsten fühlt. Damit benutzt er das *Haupteffekt Modell des Modells der Kompensation*. Er selbst trägt einen Schutzfaktor in sich (die Idee, das Wissen und die Entscheidungskraft darüber, was er nun zu tun hat, damit es ihm besser geht) und kompensiert damit die Risikosituation.

Wie in Punkt 4.3.1. erwähnt, erklärt Grotberg anhand ihres internationalen Resilienzprojekt, je älter Kinder werden, desto mehr fokussiert sich das Kind weg von externen Hilfen (ICH HABE), hin zu seinen eigenen Fähigkeiten (ICH KANN) und dem so entstehenden Selbstbild (ICH BIN). Wenn man davon ausgeht, dass die Quelle ICH HABE die Grundquelle ist, ergeben einige Herausforderungen Felix' Sinn. Da er weder sagen kann „ICH HABE Menschen, die mir Leitlinien setzen, sodass ich immer weiß, wann ich einhalten muss, bevor Gefahr und Ärger drohen“, oder „ICH HABE Menschen, die mir durch die Art, wie sie sich verhalten zeigen, wie man es richtig macht“ (Grotberg 2011, S. 55). Dadurch prägt sich sein Selbstbild und Felix würde nicht sagen, „ICH BIN jemand, den man mögen und lieben kann“ oder „ICH KANN mit anderen über Dinge reden, die mich ängstigen oder bekümmern“, oder „ICH KANN mich zurückhalten, wenn ich das Gefühl habe, ich mache etwas falsch oder

bringe mich in Gefahr“ (Grotberg 2011, S. 55). Dadurch, dass seine Eltern einen nicht sehr reifen Erziehungsstil anwenden, Felix keine Grenzen setzen (und ihn so Gefahr aussetzen!) und Felix sich durch sein kleinen Bruder vernachlässigt fühlt, kann er nicht behaupten, dass er (nahestehende) Menschen um sich hat, die ihm zeigen, wie man etwas richtig macht. Zwar gibt es seinen Opa, durch den er einen Teil nach Ungars sechster Resilienzfaktor, der Zugehörigkeit besitzt, jedoch ist deutlich zu sehen, dass sein Opa alleine keinen großen Einfluss auf die Behebung der ursprünglichen Quelle des Problems der Eltern hat.

Seine externen Ressourcen sind in seiner Situation sein Opa und seine Klassenlehrerin, die beide versuchen, bessere Voraussetzungen und Bedingungen für ihn zu schaffen. Jedoch muss auch eine große Veränderung seitens der Eltern stattfinden. Zumindest muss es ein Ende mit den altersungerechten und zeitlich unbegrenzten Medienkonsum geben, der ihn extrem negativ beeinflusst, sowohl in der Nacht als auch tagsüber. Es ist deutlich, dass auch die Umgebung sich ändern muss, um ihm ein besseres Gefühl zu geben, sodass es ihm besser geht, er sich verbundener fühlt und auch auf Hinblick auf alle sieben Resilienzfaktoren. Kann die Schule in seinem Fall oder auch allgemein ein Schutzfaktor sein oder ist sie eher ein Risikofaktor?

5.4. Schule: Schutz- oder Risikofaktor?

Viele Forscher(innen) und Autor(inn)en zählen die Grundschule zu einer wichtigen, außerfamiliären Ressource für Kinder, auf Grund der langen Zeit, die sie dort verbringen und auf Grund des Bildungserfolgs sowie den Interaktionsmöglichkeiten mit Peers und Lehrkräften. Positive Erfahrungen in der Schule stellten sich auch in der Kauai – Studie als protektiver Effekt heraus. Werner stellte fest, dass die Schule für Kinder „(...) im günstigsten Fall als Fluchtpunkt, als Nische, als Insel der Ordnung und der Struktur in einem sonst eher chaotischen Alltag, als Ort der persönlichen Zuwendung, der Einbindung in Freundschaftsbeziehungen und der Bestätigung eigener Werthaftigkeit erlebt werden(...)“ kann (Werner zitiert in Göppel 1999 in Wustmann 2004, S. 113). Die Schule kann jedoch im Gegensatz dazu auch ein Ort des Versagens, der Beschämung, des Zwangs, der Demütigung, der Ausgrenzung und der Ermutigung sein, sodass die Schule auf der anderen Seite auch als Belastung gesehen werden kann. Onnen und Stein stellten in ihrer Studie „Was sind gute Schulen? Schule und Unterricht

aus der Sicht von Grundschüler/innen“ fest: Je älter die Schüler(innen) waren, desto mehr Ängste gegenüber Schule wurden aufgebaut. Hiermit waren die Ängste vor Ablehnung durch Peers noch stärker als Leistungsängste. „Das Bedürfnis, beliebt zu sein und sich auf gute Freundinnen und Freunde verlassen zu können, machen soziale Ablehnung und Isolation zur größeren Belastung als Misserfolgserlebnisse in den Fächerleistungen.“ (Hössel 2006 in Onnen & Stein 2016). Laut Freyberg (2011) dient das deutsche Schulsystem bis heute nur der Selektion und nicht der Förderung von Resilienz. Ein Konflikt ergebe sich demnach in der Situation der Sozialpädagog(inne)n und Schulsozialarbeiter(innen), die zwar einerseits mit jenen Kindern arbeiten, die nur geringe Resilienz vorweisen können und aus schwierigen Familienverhältnissen kommen, in denen die pathogenen die salutogenischen Faktoren überwiegen, aber andererseits durch zeitlich begrenzte Rahmenbedingungen eingeschränkt sind, welches die Gefahr erhöht, die belasteten Kinder wieder zu schwächen. Laut Freyberg ist das kindheitswissenschaftliche Ideal des kompetenten und aktiven Bewältigers seiner Entwicklungsaufgaben unrealistisch. Es hält dies für Schwärmerei und betont, dass man verdrängen würde, in welcher Welt Kinder tatsächlich aufwachsen, in „(...) einer gewalttätigen, verlogenen, kinderfeindlichen, lieblosen Welt, einer Gesellschaft mit chronischer Massenarbeitslosigkeit bei obszöner Anhäufung privaten Reichtums“ (S. 232) Auch den Lehrer(inne)n und Erzieher(inne)n wird ein ähnlicher Begriff zu geschrieben: den der Spezialisten. Doch dabei wird nicht erwähnt, wie oft Bemühungen und Arbeitsbündnisse mit Eltern und Familie missglücken, und auch nicht, dass die Eltern oft eher Teil des Problems als der Lösung sind. Die Überlastung vieler Lehrer(innen) - die sich unter Anderem aus Konferenzen, Tagungen, Initiativen, Modellversuchen, zu großer Lerngruppen und zu vollgepackter Bildungspläne zusammensetzt - wird auch weggelassen. „Enge Zeitvorgaben und Erwartungen ihrer Klientel, hindern Praktiker oft daran, sich tiefer mit der Fachliteratur und den Ergebnissen von Studien und theorielastigen Diskussionen darüber zu befassen, was und warum etwas funktioniert“ (Ungar 2011, S. 158). Laut Fingerle seien Präventionen für Resilienz nützlich, aber reichen nicht aus. Er erwähnt die wichtige Rolle von sozialen Faktoren, wie eines Mentors, z.B. Lehrer(innen), Betreuer(innen), Verwandte, die für die Kinder einen wegweisenden und beratenden Platz einnehmen. Es gibt jedoch keine direkten Entsprechungen zwischen Schutz- und Risikofaktor. Es reicht nicht aus, eine nicht vorhandene sichere Bindung zu einem Elternteil durch eine andere verlässliche Bezugsperson zu kompensieren, (Fingerle / Walther 2008 in Zander 2011),

obwohl es zweifellos positive Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben kann. Grundsätzlich können Präventionsprogramme nützlich sein, jedoch kann es sein, dass sie zu kurz greifen. Hierbei ist es von Vorteil, wenn das Kind schon Zugang zu entwicklungsorientierten Settings hat. Um so zielgerecht und individuell wie möglich mit dem Kind arbeiten zu können, muss ein hoher Personalbedarf für ein zuverlässiges Fallmanagement vorliegen. Damit sind Kosten und großer Zeitaufwand verbunden (Fingerle 2011). Schule ist Ländersache und durch die Kultusministerien der Bundesländer geregelt. Die Länder tragen die Kosten für das Schulpersonal. Das bedeutet demnach, dass reichere Bundesländer eine größere Chance für ausreichend Personal durch finanzielle Mittel besitzen und nutzen können.

Entgegen Freyberg (2011), nach dem es in der Schule darum geht, in möglichst kurzer Zeit, viel Wissen in lernhomogenen Gruppen zu vermitteln und um jeden Preis zu versuchen, Fehler zu vermeiden, versteht Wiater (2005 in Onnen & Stein 2016) Schule nicht nur als Bildungsinstitution, sondern ebenso als Ort, der Kindern erzieherische Hilfestellung zum Erwerb von Ich - Kompetenz, Sozialkompetenz, sowie von Sachkompetenz bieten soll.

In Felix Fall stellt die Schule einen Schutz- und gleichzeitig einen Risikofaktor dar. Schutz bietet sie ihm durch seine engagierte Lehrerin, die so gut es geht zusieht, dass er seine Stärken zeigen kann und dadurch ein positiveres Selbstbild entwickeln kann. Seine weiblichen Freunde sind ein weiterer Schutzfaktor, durch die er sich nicht alleine fühlen muss, wenn er von den Jungen (Risikofaktoren) ausgeschlossen oder ausgelacht wird. Hier wird deutlich, dass Felix dennoch Risikofaktoren ausgesetzt ist, und zwar auf Grund von außerschulischen Risikofaktoren, wie dem Medienkonsum und dem Erziehungsstil seiner Eltern, und zum Anderen wahrscheinlich auch auf Grund der geringen Zeit der Klassenlehrerin, um noch intensiver auf ihn eingehen zu können. Da der Hauptrisikofaktor anscheinend bei den Eltern und deren Erziehungskompetenz liegt und diese von primärer Wichtigkeit ist für die Entwicklung eines Kindes, bringt Felix trotz Schutzfaktoren, Probleme mit in die Grundschule. Schule kann somit einen risikoerhöhenden als auch einen protektiven Faktor darstellen. Wie Wieland bereits erwähnte, kann Schule auch in Felix' Fall helfen, aber eventuell nicht ausreichend.

6. Zusammenfassung

Eine allgemeingültige Definition für Resilienz konnte auch nach über 60 Jahren

Resilienzforschung noch nicht eindeutig festgelegt werden. Dies liegt an unterschiedlichen Meinungen und Fokussen von Forscher(innen) und Autor(innen) im Bezug auf die Möglichkeiten und Arten der Erhaltung oder Wiederherstellung psychischer Gesundheit, trotz erhöhter Entwicklungsrisiken. Die Resilienzforschung untersucht die Bewältigungskompetenz von Kindern und will Antworten auf die Frage, welche Faktoren dazu beitragen, dass das Kind gegenüber Risiken psychisch widerstandsfähig sein kann. Durch Studien, wie beispielsweise die Kauai – Längsschnittstudie, konnte herausgefunden werden, dass Schutzfaktoren für resiliente Kinder existieren müssen, da sich ein Drittel der Kinder der Hochrisikogruppe im Gegensatz zu den anderen zwei Dritteln mit den gleichen Voraussetzungen und Risiken, gesund entwickelten. Demnach wurde angenommen, dass Resilienz auch förderbar ist. Diese Förderung gestaltet sich allerdings als komplex. Zunächst ist eine Prävention problematisch, wenn das Kind nur wenige oder keine vorhandenen personalen Schutzfaktoren in sich trägt. Vorteile haben dann Kinder, die bereits ein gewisses Maß an internalen Schutzfaktoren vorweisen können. Traumatische Erlebnisse haben ohnehin einen gesonderten Stellenwert. Die strenge Unterscheidung von Risiko- und Schutzfaktoren ist außerdem problematisch, da die jeweiligen Faktoren in verschiedenen Kontexten und von Kind zu Kind variieren, unterschiedlich wirken und genutzt werden können. Ein Faktor, der für Kind A ein Risiko darstellt, kann für Kind B einen Schutzfaktor sein. Das Kind steht als Erfahrungssubjekt im Mittelpunkt und die subjektive Wahrnehmung dessen, erhält einen gesonderten Stellenwert (Richter - Kornweitz 2011).

Verschiedene Modelle zur Resilienzförderung wurden in dieser Arbeit vorgestellt und zeigen - wie die verschiedenen Definitionen von Resilienz zu Anfang dieser Arbeit - auch Differenzen in den Konzepten auf. Diese sind ebenfalls auf die unterschiedlichen Forschungsergebnisse und Fokusse der Forscher(innen) zurückzuführen: Während das internationale Resilienzprojekt sich auf Gewissheiten konzentriert, die Kinder helfen können, resilient zu sein, fokussiert sich Ungar auf sieben Kategorien, die erfüllt sein sollten, damit ein Kind gute Chancen hat um widerstandsfähig zu sein. Ergebnisse der Kauai - Studie zeigten, dass neben einem wertschätzenden Erziehungsklima und der Förderung von Resilienzfaktoren, fürsorgliche Personen außerhalb der Familie eine große Rolle spielen, speziell in der Schule, da die Kinder in diesem Lebensbereich einen Großteil ihrer Zeit verbringen, sie Peerkontakte um sich haben und Lehrer(innen), die sie im Idealfall um Unterstützung bitten können und als weitere

Bezugsperson, Vorbild oder Mentor ansehen können. Jede Altersstufe stellt Entwicklungsaufgaben an das Kind, das diese versucht zu bewältigen. Diese Aufgaben können durch Risikofaktoren aller Art eingeschränkt, bedroht oder dem Kind verweigert werden. Daher ist es essentiell, dass das Kind über ausreichend Ressourcen verfügt, um sich in diesen Situationen zu schützen und diesen gewachsen zu sein. Die Kauai - Studie liefert Ergebnisse zu personalen Schutzfaktoren im Schulalter, in der Familie und im sozialen Umfeld. Diese drei Kategorien sind die Hauptressourcensäulen der Resilienzförderung. Obwohl alle drei Kategorien Risikofaktoren in sich bergen können, stellen sie gleichzeitig Chancen für Schutzfaktoren dar. So stellt auch die Grundschule einen Risiko- und zugleich einen Schutzfaktor dar. Abgesehen davon, dass dies auch der Fall für Felix gewesen ist, kristallisierte sich doch das eigentliche Problem des Erziehungsstils der Eltern bzw. der nicht ausreichenden, elterlichen Fürsorge heraus, in der die Grundschule, oder stellvertretend die Klassenlehrerin, die Hände gebunden waren, um Felix nur im Rahmen der Schule und ohne Elternarbeit genügend helfen zu können.

7. Fazit

Zentral für die Resilienzförderung ist der Perspektivenwechsel, vom Defizit- zum Kompetenzansatz. Der Unterschied zwischen einem resilienten und einem nicht - resilienten Kind zeichnet sich durch seine Verfügbarkeit von personalen, familiären und sozialen Schutzfaktoren in Risikosituationen aus. Die Komplexität der Resilienz liegt in der individuellen Wechselwirkung von Schutz- und Risikofaktoren je nach Kind und damit darin, dass kein universelles Förderkonzept existieren kann. Abgesehen von den unterschiedlichen Interpretationen dieser Faktoren, gilt grundsätzlich die Regel, je mehr Schutzfaktoren und je weniger Risikofaktoren existieren, desto besser. Hierbei ist anzumerken, dass Schutzfaktoren erst als Hilfe agieren können, wenn Risiken auftreten und auch erst dann bestimmt werden kann, ob ein Kind resilient ist oder nicht. Dies ist besonders von der subjektiven Bewertung des Kindes abhängig. Das Kind bestimmt im wesentlichen, was ihm gut tut und was es braucht. Der Erwerb von Resilienz(faktoren) garantiert aber leider keineswegs, immerzu allen widrigen Umständen gewachsen zu sein. Jeder erlebt jedoch Notsituationen und daher ist die Förderung und Stärkung von

Resilienz dennoch wichtig. Die Schule nimmt laut vielen Studien einen hohen Stellenwert in der kindlichen Entwicklung ein, da sie, wie erwähnt, nicht nur ein Ort des Kompetenzerwerbs, sondern auch des sozialen Lernens ist. Dort haben die Kinder etliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Schule kann aber, wie bereits erörtert, sowohl einen Schutzfaktor als auch einen Risikofaktor darstellen. Eine allgemeine Antwort auf die Frage, ob die Grundschule Resilienz gezielt fördern kann, ist nicht möglich, da Schulen, Klassenkamerad(inn)en und Lehrer(innen) genauso unterschiedlich sein können, wie Familien, Geschwister und Eltern. Dementsprechend können Kinder im familiären und schulischen Lebensbereich höchst unterschiedliche Erfahrungen machen. Kinder erlernen Kompetenzen erst durch die Interaktion mit ihrer Umwelt. Deswegen ist die Familie essentiell, da sie der primäre Bereich ist, in dem das Kind aufwächst und sich entwickelt. Da die Resilienz eines Kindes von diesem persönlichen Umfeld abhängt, müssen zu diesem Umfeld Hilfsangebote gehören, die den Bedürfnissen von (Risiko)Kindern und ihren Familien entsprechen. Wenn Entwicklungsstörungen vorliegen und altersspezifische Kompetenzen nicht vorhanden sind, haben die Kinder zunächst ein Defizit. Hier muss dann individuell vorgegangen werden, da risikomildernde und risikoe erhöhende Faktoren kontextabhängig betrachtet werden müssen. Was ist das Risiko und wogegen soll geschützt werden?

Da die Grundschule, wie erwähnt, einen zeitlich – quantitativen Lebensbereich des Kindes einnimmt, kann der Stellenwert der Institution für Resilienzförderung theoretisch hoch angesiedelt werden. Chancen bieten sich durch die Ressourcen, die sich in der Schule finden, wie beispielsweise Lehrer(innen), die eine weitere Bezugsperson darstellen können oder Peerfreundschaften, durch die das Kind Zugehörigkeit empfinden und Bestätigung erlangen kann oder Bildungserfolg, der das Selbstbewusstsein und die Zukunftschancen der Kinder stärken kann. Grenzen stellen sich der Grundschule auf Grund von möglichen Risikofaktoren, die sich entweder in der Schule ergeben oder von zu Hause mitgebracht werden und die Kinder in ihren schulischen Entwicklungsaufgaben hemmen. Da Lehrer(innen) sowie an der Schule angestellte Sozialarbeiter(innen) und Sozialpädagog(inn)en sich an zeitliche Rahmenbedingungen zu halten haben, ist eine intensive und vor allem individuelle Förderung wohl nicht immer möglich. Wie sich herauskristallisiert hat, sind Präventionen zu Resilienzförderung innerhalb der Grundschule, ohne den Einbezug von Eltern, in in vielen Fällen demnach wahrscheinlich auch nicht ausreichend. Familienerziehung und Familienbeziehung sind grundlegende Bedingungen für die

positive Entwicklung von Kindern. Daher kann die Zusammenarbeit mit der Familie und die Stärkung der Eltern in ihrer Erziehungsfunktion ein zentraler Ansatzpunkt für die Förderung von Resilienz sein, um Risiken oder widrige Umstände an der Wurzel zu packen und zu bewältigen.

8. Literaturangaben

- Fingerle, M.: Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention, S. 208 – 217. In Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedizin Wiesbaden.
- Freyberg, T.: Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort?, S. 219 – 239. In Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedizin Wiesbaden.
- Grotberg, E.: Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters, S. 51 – 99. In Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedizin Wiesbaden.
- Kormann, G. (2007): Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt, Gmünder Hochschulreihe Nr. 27, S. 37 – 56. In: Plieninger M. u. Schumacher E. (Hrsg.), Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. (Internetquelle: http://www.kormann.de/downloads/DL06_Resilienz-Was_Kinder_staerkt.pdf)
- Richter – Kornweitz, A.: Gleichheit und Differenz – die Relation zwischen Resilienz, Geschlecht und Gesundheit, S. 240 – 274. In Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedizin Wiesbaden.
- Stein, M, & Onnen, A.: Was sind gute Schulen? Schule und Unterricht aus der Sicht von Grundschüler/innen – eine qualitative Studie mit Grundschüler/innen zu Beginn und Ende der Primarschulzeit , 2016 ProLog Verlag
- Ungar, M.: Theorie in die Tat umsetzen. Fünf Prinzipien der Intervention, S.157 – 175. In Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedizin Wiesbaden.

- Ungar, M. (2015): Working with children and youth with complex needs – 20 skills to build resilience. 1. Auflage 2015, Routledge, New York.
- Werner, E. : Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien S. 32 – 45. In Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedizin Wiesbaden.
- Wieland, N.: Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung, S. 180 – 205. In Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedizin Wiesbaden.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 1. Auflage 2004, Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Zander, M.: Armut als Entwicklungsrisiko – Resilienzförderung als Entwicklungshilfe?, S. 275 – 313. In Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung, 1. Auflage 2011, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedizin Wiesbaden.

Digitale Quelle

- Ungar, M. (2014): Sustainable resilience in children and young people - research & practice, Videokonferenz vom 24.04.2014, zugegriffen am 01.09.2016 (Internetlink: <http://edu.au.dk/viden/video/resiliens-04-2014/>)

9. Eidesstattliche Erklärung

Name: Ramona Klafen

Matrikelnummer: 20132491

Hiermit erkläre ich, Ramona Klafen, an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel „Resilienz in der Grundschule – Stellenwert, Chancen und Grenzen der Institution für Resilienzförderung bei Kindern“ selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Sämtliche Stellen der Bachelorarbeit, die im Wortlaut oder sinngemäß anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht. Die Bachelorarbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Ort, Datum

Unterschrift