

Corina Wustmann Seiler

Resilienz

Widerstandsfähigkeit von Kindern
in Tageseinrichtungen fördern

Beiträge zur Bildungsqualität

Herausgegeben von Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis,
Direktor des Staatsinstituts für Frühpädagogik
in München und Professor für Erziehungswissenschaft
an der Freien Universität Bozen.

Cornelsen

Titel**Resilienz**

Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern
Beiträge zur Bildungsqualität

Autorin

Corina Wustmann Seiler

Lektorat

Sigrid Weber, Freiburg

Titelbild

© humbak / Shutterstock.com

Umschlagkonzept und -gestaltung

Ungermeyer, grafische Angelegenheiten, Berlin

Technische Umsetzung

Markus Schmitz, Altenberge

Druck

Heenemann GmbH & Co. KG, Berlin, DE

Verlag an der Ruhr

Mülheim an der Ruhr

www.verlagruhr.de

Urheberrechtlicher Hinweis

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Der Verlag untersagt ausdrücklich das Herstellen von digitalen Kopien, das digitale Speichern und Zurverfügungstellen dieser Materialien in Netzwerken (das gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen), per E-Mail, Internet oder sonstigen elektronischen Medien außerhalb der gesetzlichen Grenzen. Keine gewerbliche Nutzung. Näheres zu unseren Lizenzbedingungen können Sie unter www.verlagruhr.de/lizenzbedingungen/ nachlesen.

Soweit in diesem Produkt Personen fotografisch abgebildet sind und ihnen von der Redaktion fiktive Namen, Berufe, Dialoge u. Ä. zugeordnet oder diese Personen in bestimmte Kontexte gesetzt werden, dienen diese Zuordnungen und Darstellungen ausschließlich der Veranschaulichung und dem besseren Verständnis des Inhalts.

Ursprünglich unter der ISBN 978-3-589-25404-0 bei Cornelsen Verlag GmbH, Berlin erschienen.

© 2013 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin

© 2016 Cornelsen Verlag GmbH, Berlin

© 2021 Verlag an der Ruhr (unveränderter Nachdruck)

ISBN 978-3-8346-5000-9

Inhalt

Vorwort.	9
1 Einführung	13
2 Was heißt Resilienz?	17
3 Entwicklung und Charakteristika des Resilienzkonzepts	25
3.1 Resilienz ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess	28
3.2 Resilienz ist eine variable Größe	30
3.3 Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional	32
4 Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept als zentrale Konzepte der Resilienzforschung	35
4.1 Das Risikofaktorenkonzept.	36
4.2 Das Schutzfaktorenkonzept.	44
4.3 Gegenwärtige Forschungsperspektive: Wirkprozesse und Mechanismen.	48
4.4 Resilienzmodelle: Zusammenwirken von Risiko- und Schutzbedingungen.	56
4.4.1 Modell der Kompensation	57
Das Haupteffekt-Modell	57
Das Mediatoren-Modell	58
4.4.2 Modell der Herausforderung	59
4.4.3 Modell der Interaktion	60
4.4.4 Modell der Kumulation	61
4.5 Zusammenfassung: Rahmenmodell von Resilienz	62

5	Zentrale Kennzeichen des Resilienzparadigmas	67
5.1	Fokus auf erfolgreicher Bewältigung, Kompetenzen und Stärken	68
5.2	Fokus auf Eigenaktivität	69
6	Exkurs: Coping und Coping-Strategien	75
6.1	Zum Begriff „Coping“	76
6.2	Coping-Strategien	77
7	Empirische Forschungsbefunde	85
7.1	Studien aus dem Bereich der Risiko- und Resilienzforschung	86
7.1.1	Die „Kauai-Längsschnittstudie“	87
7.1.2	Die „Mannheimer Risikokinderstudie“	89
7.1.3	Die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“	92
7.2	Personale Ressourcen des Kindes	96
7.2.1	Frühe Kindheit: Säuglings- und Kleinkindalter	96
7.2.2	Mittlere Kindheit: Schulalter	100
7.2.3	Jugendalter/Adoleszenz	105
7.3	Schutzfaktoren innerhalb der Familie	107
7.4	Schutzfaktoren im sozialen Umfeld	111
7.5	Zusammenfassung der empirischen Befunde	115
8	Bedeutung der Resilienzforschung für die Bildungs- und Erziehungspraxis	121
8.1	Allgemeine Ziele und Strategien der Resilienzförderung	122
8.2	Ansatzpunkte zur Resilienzförderung in Bildungs- und Erziehungskontexten	124
8.2.1	Resilienzförderung auf der individuellen Ebene	125
	Beispiel zur pädagogischen Umsetzung: Der Umgang mit Märchen und Geschichten	129
8.2.2	Resilienzförderung auf der Beziehungsebene	133
	Erziehungsmaxime zur Förderung von Resilienz in der Erzieher-Kind-Interaktion	133

	Stärkung von (elterlichen) Erziehungskompetenzen	136
	Beispiel 1: Der Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder®“	139
	Beispiel 2: Die interaktive CD-ROM „Freiheit in Grenzen“	141
8.3	Der Stellenwert von Kindertageseinrichtungen bei der Förderung von Resilienz	143
	Exkurs: Leitfragen für die Fallarbeit	147
9	Schlussfolgerungen und Ausblick	149
	Literatur	153
	Abbildungsverzeichnis	172

Vorwort

Aus pädagogischer Sicht lässt sich das Aufwachsen von Kindern als Abfolge manchmal mehr, manchmal weniger gelingender Entwicklungsschritte betrachten, und vor allem die weniger erfolgreichen Entwicklungsschritte erfahren traditionellerweise die größte Aufmerksamkeit. So ergründet man ihre Ursachen und entwickelt dann ein breit gefächertes Beratungs-, Therapie- und gelegentlich auch Präventionsangebot. Als mögliche Ursachen genannt werden in diesem Zusammenhang fast immer die zunehmenden Belastungen, denen Kinder heutzutage ausgesetzt sind und die sie auf intraindividuelle Ebene, innerhalb der Familie, in der Peergroup, in der schulischen und beruflichen Ausbildung oder im gesamtgesellschaftlichen Kontext erfahren.

Nun ist es aber keineswegs so, dass sich angesichts der erhöhten Belastungen eine Gefährdung der kindlichen Entwicklung in großem Maßstab abzeichnen würde. Erstaunlich ist vielmehr die vergleichsweise große Zahl von Kindern, die unter schwierigen Bedingungen aufwachsen, deren Entwicklung aber dennoch eher unauffällig oder sogar positiv verläuft. Dieser Umstand hat mittlerweile die Aufmerksamkeit der Forscher in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen erregt. Man begann sich zu fragen, welche Faktoren dazu beitragen, dass sich Kinder auch unter widrigen Umständen positiv entwickeln können. Die sich hieraus ergebenden Forschungen werden heute unter dem Begriff der Resilienzforschung zusammengefasst.

Mittlerweile gibt es eine Fülle von Untersuchungen und Einzelbefunden zur Resilienzforschung. Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich das Forschungsgebiet noch in voller Entwicklung befindet. Insbesondere aufgrund der Komplexität des Konstrukts gibt es noch eine ganze Reihe offener Fragen, wie z. B. im Hinblick auf differentielle Entwicklungsprozesse oder Anpassungs- bzw. Wechselwirkungsmechanismen zwischen Risiko- und Schutzfaktoren. Um das zu klären, sind weitere Untersuchungen mit vergleichsweise aufwändigen Forschungsdesigns notwendig.

Ungeachtet dieser Problemlagen kann man dennoch davon ausgehen, dass das Resilienz*phänomen* ein empirisch bestätigtes Phänomen ist, das in Verbindung mit einem elaborierten Resilienz*paradigma* Perspektiven eröffnet, die bislang nicht oder zu wenig wahrgenommen wurden. Gerade im Hinblick auf zukünftige Belastungen nicht nur einzelner, sondern aller Kinder gewinnt das Resilienzkonzept als primärpräventives Anliegen eine besondere Bedeutung.

Für die pädagogische Praxis sind die Ergebnisse der Resilienzforschung insofern von großer Wichtigkeit, als dass sie Anhaltspunkte dafür liefern, welche Fähigkeiten und Unterstützung Kinder brauchen, um sich trotz schwieriger Bedingungen gesund und positiv entwickeln zu können. Die Ausbildung und Stärkung von Resilienz kann somit in Kenntnis dieser Befunde zum *integralen* Bestandteil von Bildungs- und Erziehungsprozessen gemacht werden.

Die Befunde der Resilienzforschung zeigen, dass es wichtig ist, Kinder möglichst früh mit effektiven Bewältigungsformen von Belastungen vertraut zu machen. Gerade im Zusammenhang mit dem zwar schon längst bestehenden, nun aber wieder neu diskutierten Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer eventuell sogar grundlegenden Resilienzförderung innerhalb dieser Einrichtung. Sieht man von einzelnen Modellvorhaben ab, ist dieses Anliegen bis jetzt allerdings noch vor allem programmatischer Natur. Nicht zuletzt ist die Resilienzforschung als Teil einer größeren gesellschaftlichen Bemühung zu verstehen, Kindern Entwicklungsbedingungen bereitzustellen, damit sie bereits bekannte sowie noch völlig unbekannte Herausforderungen erfolgreich meistern können. Gerade hier hat es in jüngster Zeit einige verdienstvolle neue Aktivitäten gegeben.

Das vorliegende Buch gibt erstmals einen systematischen Überblick über die Entwicklung, den aktuellen Stand sowie die Bedeutung der Resilienzforschung für die Pädagogik. Darüber hinaus wird gezeigt, wie Resilienz gefördert werden kann, welche Ziele und Strategien damit verbunden sind und an welchen Punkten Resilienzförderung in der pädagogischen Praxis konkret ansetzen kann. Dies wird prototypisch für die individuelle Förderebene und für die Beziehungsebene betrachtet und die Rolle der Eltern bei der Entwicklung und Stärkung von Resilienz diskutiert.

Diese Arbeit ist Teil eines von mir initiierten und geleiteten, mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Frauen im Staatsinstitut für Frühpädagogik verwirklichten Projektes. Darin sind auch Gedanken enthalten, die in den letzten acht Jahren in der Institutsarbeit entwickelt worden sind und das Profil des IFP mitgeprägt haben. Für die Vorarbeiten und für die Unterstützung danke ich hier namentlich Frau Renate Kropp, Frau Elisabeth Brandmayr, Frau Beate Minsel und Herrn Arndt Ladwig.

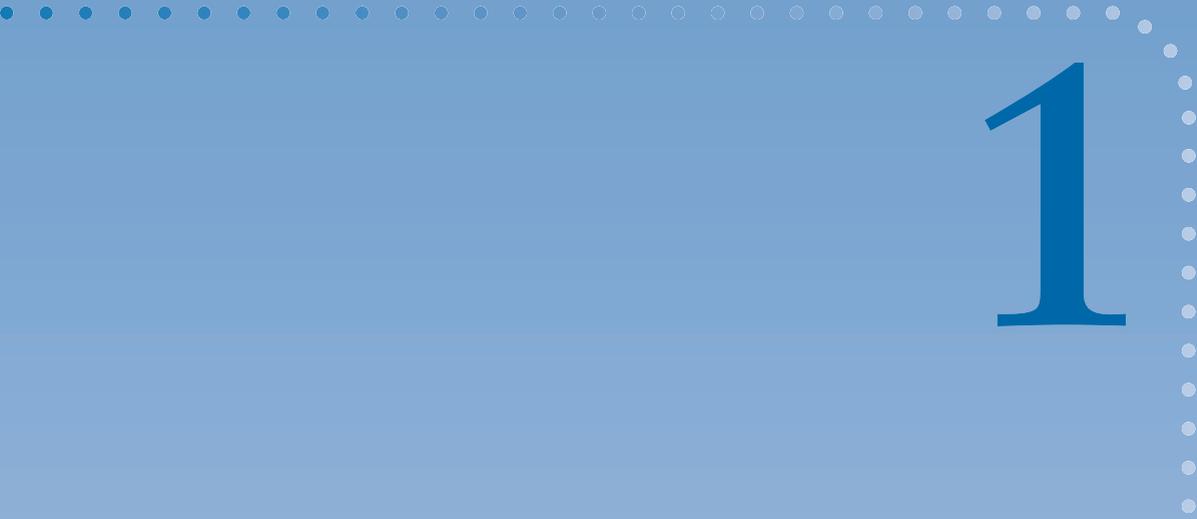
Frau Corina Wustmann kommt das Verdienst zu, sich in besonderer Weise mit der Resilienzforschung befasst und auf diesem Forschungsgebiet profiliert zu haben. Sie hat zum Teil weit verstreute Arbeiten zusammengestellt, ausgewer-

tet und auf beeindruckende Weise systematisiert und vorgestellt. Durch die klare Vermittlung der zentralen Gedanken und der damit verknüpften Anliegen hat sie die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass das Gebiet der Resilienzforschung auch einem breiteren Interessentenkreis zugänglich wird, sei es zur Information oder als Anregung für weitere eigene Forschungsarbeiten. Ihr Beitrag lässt sich in die Reihe jener Arbeiten einordnen, die die wissenschaftlichen Grundlagen nicht nur für die Implementierung des Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplanes bereitstellen, sondern auch für die Bildungspläne anderer Bundesländer, die derzeit entwickelt werden. Frau Wustmann gilt mein aufrichtiger wie herzlicher Dank für ihren Beitrag. Frau Sigrid Weber danke ich für ihre fachkundige Begleitung dieser Reihe.

Den Leserinnen und Lesern wünsche ich eine für sie und ihre Praxis anregende Beschäftigung mit dieser in der Tat spannenden Thematik, die in dieser Form auch erstmalig in Deutschland präsentiert wird.

Professor Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis



A decorative dotted line in a light blue color, starting from the left edge of the page and curving downwards to the right, ending near the top right corner.

1

Einführung

Seit einigen Jahrzehnten unterliegt unsere Gesellschaft einem Transformationsprozess hin zur Postmoderne, der mit zahlreichen kontextuellen, strukturellen und familialen Veränderungen sowie einer zunehmenden sozialen Komplexität verbunden ist. Aufgrund dieser rasanten Veränderungen werden Kinder heute mit immer neuen Herausforderungen konfrontiert. Dazu gehört auch, mit Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen umzugehen. Fast tagtäglich ist in den Nachrichten von Katastrophen, Kriegen, Gewaltverbrechen, Unfällen oder Wirtschaftskrisen zu hören. Es wird von hohen Arbeitslosenquoten, einem wachsenden Armutsprblem in der Gesellschaft, Umweltbelastungen, steigenden Trennungs- und Scheidungsraten u. v. m. berichtet. Diese Risikoperspektive ist zunächst mit der Erwartung negativer Konsequenzen für die Entwicklung der Kinder verknüpft. Tatsächlich wachsen viele Kinder aber *trotz* dieser erhöhten Entwicklungsrisiken zu erstaunlich kompetenten, leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten heran.

Dieses Phänomen hat in jüngerer Zeit das Interesse zahlreicher Forscher aus verschiedenen Fachdisziplinen, z. B. der Entwicklungspsychologie, Heil- und Sonderpädagogik, Epidemiologie, Gesundheitspsychologie, Anthropologie oder Persönlichkeitspsychologie, geweckt und wird heute unter dem Begriff „Resilienz“ genauer untersucht. Folgende Fragen stehen dabei u. a. im Vordergrund: Was macht die Kinder derart „stark“? Über welche Potentiale bzw. „Reservekapazitäten“ verfügen sie, dass sie Risikolagen und schwerwiegende Lebensbelastungen so erfolgreich bewältigen können? Welche schützenden Bedingungen in der Lebensumwelt des Kindes tragen zu einer solchen positiven Entwicklung bei?

Darüber hinaus wird diskutiert, was das Besondere oder Neuartige an dieser Resilienzforschung ist: Liefert sie neue, aussagkräftige Impulse für Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, mit denen sich die Prognose von sogenannten Risikokindern verbessern könnte? Oder wird mit dem Resilienzkonzept doch nur „alter Wein in neuen Schläuchen ausgeschenkt“ und „mit einem semantischen Trick Hoffnung und Optimismus in die Diskussion gebracht“ (Laucht, 1999, S. 305)? Welche Hinweise ergeben sich aus den Ergebnissen der Resilienzforschung für zukünftige Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern? Das heißt: Was sollte/muss künftig (stärker) fokussiert und akzentuiert werden? Welchen Beitrag können die einzelnen Bildungs- und Erziehungskontexte von Kindern – die Familie sowie außerfamiliale Bildungseinrichtungen – leisten, Kinder für die besonderen Risiken in ihrer aktuellen Lebenswelt (noch) besser „auszurüsten“? Wie können dort diese wichtigen Bewältigungskompetenzen wirksam gefördert werden?

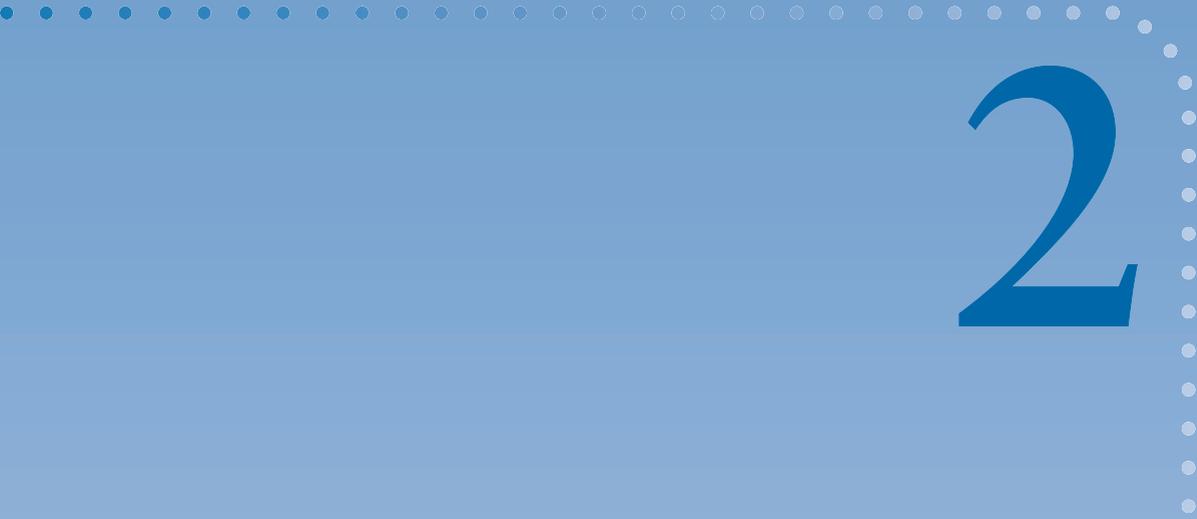
Das vorliegende Buch beleuchtet diese Fragen vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes zum Thema Resilienz. Dabei wird zunächst das Konzept der Resilienz in seiner Begriffsbestimmung und Entwicklung (Kapitel 2 und 3) sowie in seinen inhaltlichen und forschungstheoretischen Grundlagen und Besonderheiten vorgestellt und diskutiert (Kapitel 4 und 5). Im Anschluss daran werden die konkreten empirischen Befunde der Resilienzforschung dargelegt (Kapitel 7). Denn sie bilden den Ausgangspunkt für die Konzipierung von Maßnahmen und Angeboten zur Resilienzförderung in den einzelnen Bildungs- und Erziehungskontexten, die in abschließenden Ausführungen an exemplarischen Beispielen aufgezeigt werden (Kapitel 8).

Das Buch verfolgt die Absicht, die Erkenntnisse der – hierzulande doch noch sehr unbekannt – Resilienzforschung insbesondere all denen zugänglich zu machen, die tagtäglich mit der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen betraut sind. Denn diese Forschungsrichtung hat maßgeblich dazu beigetragen, die traditionelle risiko- bzw. defizitorientierte Sichtweise zu überwinden, die jahrzehntelang der pädagogisch-psychologischen Forschung und Praxis und letztlich unserem Bild vom Kind zugrunde lag.

Im Vordergrund steht hier vor allem, die Relevanz dieser Forschungsergebnisse für die Konzipierung von Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen wie auch in der Familie aufzuzeigen und erste Denkanstöße zu geben, wie eine Resilienzförderung in der pädagogischen Praxis umgesetzt werden könnte. Zentral ist dabei insbesondere der Perspektivenwechsel weg von einem Defizit-Ansatz hin zu einem Kompetenz- bzw. ressourcenorientierten Ansatz. Denn diese Tatsache hat eine große Bedeutung für unser alltägliches pädagogisches Handeln, und schafft ein Bewusstsein dafür, den Blick in erster Linie auf die Stärken und Potentiale jedes einzelnen Kindes zu richten und sie als kompetente und aktive Bewältiger zu betrachten.

Die Förderung von Resilienz gehört meines Erachtens zu den grundlegenden präventiven Aufgaben von Kindertageseinrichtungen. Denn resiliente Kinder haben bessere Chancen, die auf sie zukommenden gesellschaftlichen, familialen und individuellen Veränderungen und Krisen erfolgreich zu bewältigen. In einer postmodernen Gesellschaft ist Resilienz eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich Kinder zu selbstsicheren, gesunden und kompetenten Persönlichkeiten entwickeln können. Und dabei sollten wir unsere Kinder mit allen uns zur Verfügung stehenden Mitteln tatkräftig unterstützen.



A decorative dotted line in a light blue color, starting from the left edge of the page and curving downwards to the right, ending near the number 2.

2

Was heißt Resilienz?

Der Begriff „Resilienz“ leitet sich von dem englischen Wort „resilience“ (Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität) ab und bezeichnet allgemein die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems (z. B. dem Paarsystem oder der Familie), erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen (z. B. Rutter, 2001; Petermann, 2000).¹ Kurz gesagt: Es geht um die Fähigkeit, sich von einer schwierigen Lebenssituation nicht „unterkriegen zu lassen“ bzw. „nicht daran zu zerbrechen“. In der Fachdiskussion werden häufig die Begriffe „Stressresistenz“, „psychische Robustheit“ oder „psychische Elastizität“ synonym für Resilienz verwendet.

Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.

An die Bedeutung von Resilienz sind damit zwei wesentliche Bedingungen geknüpft:

- (1) eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung und
- (2) eine erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände (Glantz & Sloboda, 1999; Luthar & Cicchetti, 2000; Luthar & Cushing, 1999; Masten & Coatsworth, 1998; Masten, 1999, 2001 a; Richman & Fraser, 2001).

Ein bestimmtes positives Entwicklungsbild bei einem Kind, z. B. ein hohes Maß an Selbstvertrauen, Sozialkompetenz und Lernbereitschaft, kann nicht per se als Ausdruck von Resilienz gewertet werden. Dies ist erst dann der Fall, wenn besondere Widerstände bzw. Schwierigkeiten zu überwinden waren und das Kind eine besondere Bewältigungsleistung erbracht hat (Göpel, 2000; Glantz & Sloboda, 1999). Als resilient können somit nur die Kinder angesehen werden, die sich trotz massiver Beeinträchtigung erstaunlich positiv entwickeln, im Vergleich zu denjenigen Kindern, die unter gleichen Bedingungen – d. h. gleich hoher Risikobelastung – psychische Beeinträchtigungen aufweisen. Einem (psychisch) widerstandsfähigen Kind gelingt es, Entwicklungsrisiken weitestgehend zu vermindern oder zu kompensieren, negative Einflüsse auszugleichen und sich gleichzeitig gesundheitsförderliche Kompetenzen anzueignen (Laucht, Schmidt & Esser, 2000). Masten et al. (1990, zitiert nach Opp, Fingerle & Freytag, 1999) definieren deshalb Resi-

¹ Im Rahmen der folgenden Ausführungen wird nur auf den Aspekt der „individuellen Resilienz“ eingegangen (vgl. zu „familiärer Resilienz“ oder „Paar-Resilienz“ z. B. Conger, Rueter & Elder, 1999; McCubbin et al., 1999; Patterson, 2002; Walsh, 1998).

lienz als den „Prozeß, die Fähigkeit oder das Ergebnis erfolgreicher Adaptation angesichts herausfordernder oder bedrohender Umstände im Sinne ... [psychischen] Wohlbefindens und/oder effektiver Austauschbeziehungen mit der Umwelt“ (S. 16). Individuen, die Traumata wie Kriege und Naturkatastrophen bewältigt haben, zeigen wohl am deutlichsten diese menschliche Fähigkeit zur Resilienz (Masten, 2001 b).

Folgende Erscheinungsformen werden in der Resilienzforschung genauer betrachtet:

- die positive, gesunde Entwicklung trotz *andauerndem, hohem Risiko-Status*, z. B. chronische Armut/niedriger sozioökonomischer Status, elterliche Psychopathologie, sehr junge Elternschaft (auch sog. Multiproblem-Milieus),
- die beständige Kompetenz unter *akuten Stressbedingungen*, z. B. elterliche Trennung/Scheidung, Wiederheirat eines Elternteils, Verlust eines Geschwisters (= sogenannte nicht-normative kritische Lebensereignisse²),
- die positive bzw. schnelle Erholung von *traumatischen Erlebnissen*³ wie Tod eines Elternteils, sexueller Missbrauch oder Kriegserlebnisse (Bender & Lösel, 1998; Fraser & Richman, 2001; Masten, Best & Garmezy, 1990; Werner, 2000).

Damit können zwei grundlegende Phänomene des Resilienzkonzepts unterschieden werden:

- der Erhalt der kindlichen Funktionsfähigkeit und
- die Wiederherstellung der normalen kindlichen Funktionsfähigkeit (bei traumatischen Erlebnissen).

2 Filipp (1990) unterscheidet bei kritischen Lebensereignissen zwischen normativen und nicht-normativen. Normative Ereignisse sind erwartbar, d. h. in gewisser Weise vorhersehbar, wie der Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule. Nicht-normative Lebensereignisse sind dagegen erwartungswidrig bzw. irregulär, wie z. B. Erkrankung oder Arbeitslosigkeit.

3 Traumatische Erlebnisse sind Erfahrungen extremsten Stresses. In den meisten Fällen wird das eigene oder das Leben anderer bedroht (Butollo & Gavranidou, 1999). Laut DSM-IV (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen, 1996) wird ein traumatisches Ereignis wie folgt definiert: „Das traumatische Ereignis beinhaltet das direkte persönliche Erleben einer Situation, die mit dem Tod oder der Androhung des Todes, einer schweren Verletzung oder einer anderen Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit zu tun hat, oder die Beobachtung eines Ereignisses, das mit dem Tod, der Verletzung oder der Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit einer anderen Person zu tun hat oder das Miterleben eines unerwarteten oder gewaltsamen Todes, schweren Leids, oder Androhung des Todes oder einer Verletzung eines Familienmitgliedes oder einer nahestehenden Person“ (S. 487).

Bender und Lösel (1998) vergleichen die genannten Erscheinungsformen von Resilienz mit biologischen Schutzmechanismen des Organismus:

- der Protektion (z. B. in der Immunabwehr),
- der Reparatur (z. B. in der Wundheilung) und
- der Regeneration (z. B. im Schlaf).

Resilienz bezieht sich insofern nicht nur auf die reine *Abwesenheit psychischer Störungen* (wie z. B. antisoziales/aggressives Verhalten, Delinquenz, Ängste, Depressionen, Drogenkonsum, Sucht oder psychosomatische Störungen), sondern schließt den *Erwerb bzw. Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen* der normalen kindlichen Entwicklung mit ein (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Luthar & Cicchetti, 2000; Masten, 2001 a; Masten & Coatsworth, 1998; Rutter, 2000; Wyman et al., 2000). Ähnlich verhält es sich bei der Gesundheitsdefinition der Weltgesundheitsorganisation (WHO): Danach wird Gesundheit verstanden als ein „Zustand vollkommen[en] körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht bloß [als] die Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechen“ (Präambel der WHO-Charta, zitiert nach Antonovsky, 1979, S. 71).

Mit dem Erwerb und Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen ist die *erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben* gemeint (→ Tab. 1). Die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe stellt eine entscheidende Basis dafür dar, wie nachfolgende, spätere Aufgaben gemeistert werden. Im Verlauf dieses Prozesses erwirbt das Kind Fähigkeiten und Kompetenzen, die es für eine positive Entwicklung benötigt. Eine erfolgreiche Bewältigung impliziert eine Weiterentwicklung bzw. persönliches Wachstum und beeinflusst damit die Kontinuität von Anpassung bzw. Fehlanpassung im Entwicklungsverlauf. Das heißt: Wird eine solche altersspezifische Entwicklungsaufgabe erfolgreich bewältigt, stabilisiert sich die Persönlichkeit des Kindes und es lernt, Veränderungen und Stresssituationen als Herausforderung zu begreifen. Ist dies nicht der Fall, ist mit einer Stagnation, mit Entwicklungsdefiziten oder gar psychischen Fehlentwicklungen und somatischen Erkrankungen zu rechnen (Butollo & Gavranidou, 1999). Vor dem Hintergrund der Entwicklungsaufgaben lassen sich also entwicklungspsychologische Kriterien aufstellen, nach denen für jede Altersstufe Anpassungen bzw. Fehlanpassungen beurteilt werden können.

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

Tab. 1 Beispiele von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter (Havighurst, 1982; Waters & Sroufe, 1983; vgl. Oerter, 1995)

Bei der Entwicklung von Kompetenzen kann von einer kumulativen oder interaktionalen Kontinuität ausgegangen werden: „Die kumulative Kontinuität umschreibt einen Prozess, nach dem das (erlernte) Verhalten dazu führt, dass das Kind sich weiterhin in ‚Lebensumwelten‘ bewegt, die das Verhalten verfestigen. Interaktionale Kontinuität umschreibt einen Prozess, nach dem das Verhalten eines Kindes Reaktionen von Personen aus dem Umfeld (z. B. den Eltern) erzeugt, die das Verhalten aufrechterhalten/verfestigen“ (Scheithauer, Petermann & Niebank, 2002, S. 78). Beide Prozesse sowie eine gewisse Stabilität wichtiger Bedingungen im Umfeld des Kindes tragen zum Erhalt bzw. zur Erweiterung des kindlichen Kompetenzniveaus über die Zeit bei.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive charakterisieren Waters und Sroufe (1983) Resilienz als die „Fähigkeit, internale und externale Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um (...) Entwicklungsanliegen zu bewältigen“ (zitiert nach Röper, von Hagen & Noam, 2001, S. 17). Diese Definition schließt jedoch eine signifikante Bedrohung der kindlichen Entwicklung (im Sinne der oben genannten Erscheinungsformen hoher Risiko-Status, akute Stresssituation, traumatisches Erlebnis) nicht explizit mit ein, was aber – wie bereits aufgezeigt wurde – heute als elementares Definitionskriterium von Resilienz überhaupt gilt.

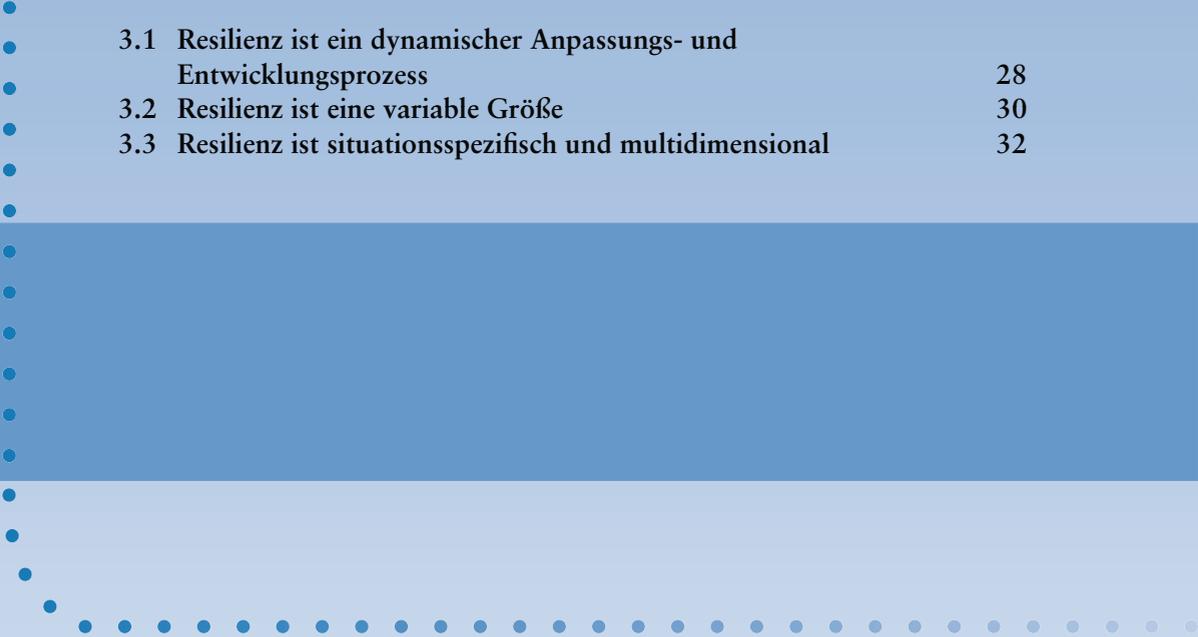
Das Phänomen der Resilienz wird allgemein als das positive Gegenstück zu *Vulnerabilität* betrachtet (Basic Behavioral Task Force, 1996).⁴ Vulnerabilität kennzeichnet die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (ungünstigen) Einflussfaktoren – also eine erhöhte Bereitschaft, psychische Erkrankungen zu entwickeln (Fingerle, 2000). Nach Scheithauer und Petermann (1999) umschreibt die Vulnerabilität, wie stark die Entwicklung eines Kindes ungünstig beeinflusst werden kann. Ein Kind, das besonders anfällig für widrige Lebensumstände ist, besitzt demnach eine hohe Vulnerabilität.

Zusammenfassung:

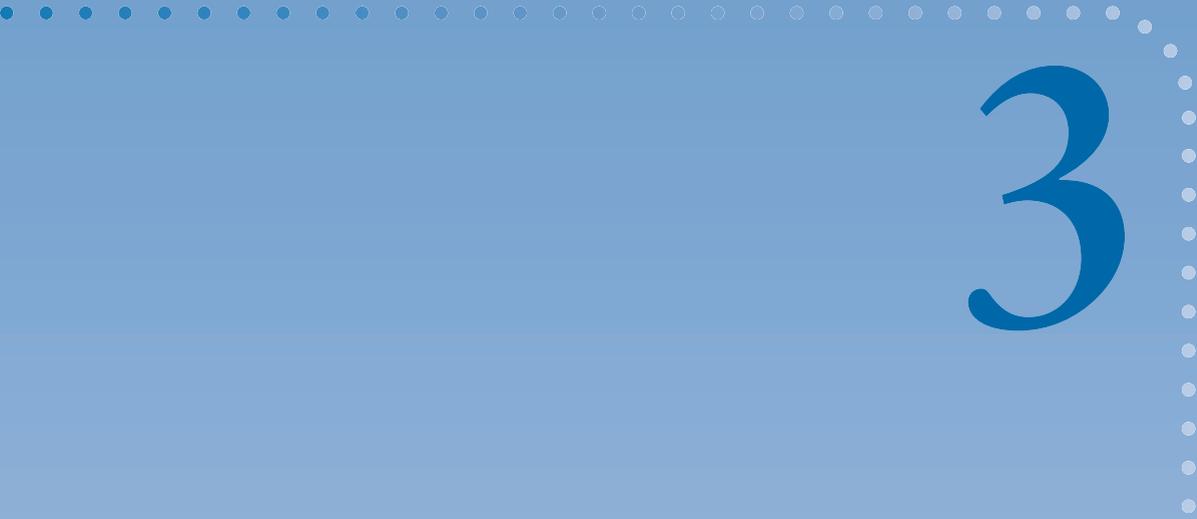
Unter Resilienz wird die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken verstanden. Das Phänomen der Resilienz bezieht sich auf die Abwehr von maladaptiven Reaktionen angesichts belastender Lebensumstände (Zimmerman & Arunkumar, 1994). Das Gegenstück dazu ist Vulnerabilität: Vulnerabilität bezieht sich auf die Prädisposition eines Kindes, unter Einfluss von Risikobelastungen verschiedene Formen von Erlebens- und Verhaltensstörungen zu entwickeln. Resilienz zielt insofern auf psychische Gesundheit trotz erhöhter Entwicklungsrisiken ab, d. h. auf *Bewältigungskompetenz*.

Generelles Ziel der Resilienzforschung ist es, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Faktoren und Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, erhalten und fördern (Fingerle, Freytag & Julius, 1999).

4 Im Vergleich zum Konzept der Vulnerabilität, das bereits 1845 in einem psychiatrischen Lehrbuch erwähnt wurde (Fingerle, 2000), ist das Resilienzkonzept eine sehr junge Forschungsrichtung, die ihren Anfang erst zu Beginn der 1970er Jahre nahm (→ Kap. 3).



3.1	Resilienz ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess	28
3.2	Resilienz ist eine variable Größe	30
3.3	Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional	32

A decorative dotted line in a light blue color, starting from the left edge of the page and curving downwards and to the right towards the top right corner.

3

Entwicklung und Charakteristika des Resilienzkonzepts

Das wachsende Interesse an der positiven, gesunden Entwicklung trotz belastender Lebensumstände kann in Zusammenhang mit einem Paradigmen- bzw. Perspektivenwechsel in den Human- und Sozialwissenschaften gesehen werden, der sich von einem krankheitsorientierten, pathogenetischen Modell (Pathos, griech.: Leiden, Krankheit; Genese, griech.: Entstehung) zu einem ressourcenorientierten, salutogenetischen Modell (Salus, lat.: Wohlbefinden, Gesundheit, Heil) vollzogen hat (Laucht, Schmidt & Esser, 2000). Das Konzept der Resilienz weist damit einen starken Bezug zum Konzept der *Salutogenese* auf, das der Medizinsoziologe Antonovsky (1979) in den 1970er Jahren geprägt hat. Sein Ausgangspunkt war: Anstatt nur danach zu fragen, was eine Person krank macht oder was die Krankheit ausgelöst hat, sollte man sich vielmehr darauf konzentrieren, was den Menschen gesund erhält und wie es manchen Menschen gelingt, trotz vielfältiger gesundheitsgefährdender Einflüsse nicht krank zu werden (Antonovsky, 1997). Die Suche nach spezifischen Krankheitsursachen muss nach Antonovsky mit der Suche nach gesundheitserhaltenden und -fördernden Faktoren ergänzt werden. Wesentlich war für Antonovsky eine mehr ganzheitliche, nicht ausschließlich symptomorientierte Betrachtungsweise; die salutogenetische Blickrichtung stellte für ihn insofern eine wichtige Erweiterung dar. Im Vordergrund stand die Leitfrage: „Wie wird ein Mensch mehr gesund und weniger krank?“ (Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001, S. 24). Diesen Perspektivenwechsel hat Antonovsky versucht, mit folgender Metapher zu veranschaulichen: 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 dagegen vielmehr darum, den Menschen zu einem guten Schwimmer auszubilden, damit er ohne ärztliche Hilfe Strudel und Stromschnellen meistert (vgl. Bengel, Strittmatter & Willmann, 2001, S. 141). Mit dieser salutogenetischen Sichtweise rückten im weiteren Verlauf Krankheitsverhinderung und Gesundheitsförderung immer stärker in den Blickpunkt gesundheitspolitischer und -wissenschaftlicher Diskussionen. In der Praxis ging damit eine Betonung der Prävention einher: nämlich die Stärkung von Gesundheitsressourcen und Bewältigungskapazitäten.

Während die Risikoforschung untersucht, welche Risiken in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise mit welchen Entwicklungsbeeinträchtigungen verknüpft sind, kehrt die Resilienzforschung diese traditionelle pathozentristische Sichtweise um und fragt in salutogenetischer Perspektive danach, welche Eigenschaften und Fähigkeiten jene Kinder und Jugendlichen auszeichnen, die sich trotz vorliegender Risikokonstellationen erstaunlich positiv und gesund entwickeln (vgl. Göppel, 2000, S. 80). Durch zahlreiche Untersuchungen zu Risikoeinflüssen kindlicher Entwicklung – z. B. elterliche

Scheidung, chronische familiäre Disharmonie oder elterliche Psychopathologie – hatte man (zu Beginn der 1970er Jahre) zunehmend erkannt, dass große Unterschiede existieren, wie Kinder auf Risikobedingungen reagieren: Auf der einen Seite gibt es Kinder, die Verhaltensstörungen entwickeln, auf der anderen Seite Kinder, die relativ unbeschadet „davonkommen“ oder die an diesen schweren Lebensbedingungen sogar erstarken und wachsen (= interindividuelle Variabilität; vgl. hierzu z. B. Anthony, 1974; Garmezy, 1971, 1974; Rutter, 1979; Werner, Bierman & French, 1971; Werner & Smith, 1977).⁵ Die Befunde legten damit nahe, dass widrige Lebensumstände und extreme Risikosituationen nicht zwangsläufig die kindliche Entwicklung beeinträchtigen, sondern einige Kinder vielmehr erstaunliche Fähigkeiten besitzen bzw. entwickeln, solchen negativen Einflüssen „entgegenzutreten“. So kam Garmezy (1971) z. B. in seiner Untersuchung von Kindern mit einem psychisch kranken Elternteil (Schizophrenie) zu dem Ergebnis, dass die elterliche Erkrankung zwar durchaus ein Risiko für die kindliche Entwicklung darstellt, aber dennoch (entgegen aller Erwartung) über 90% der Kinder keine psychische Störung (Schizophrenie) aufwies. Ergebnisse aus verschiedenen Längsschnittstudien zeigen, dass sich 50–70% der untersuchten Risikokinder generell zu relativ gesunden, kompetenten und leistungsfähigen Erwachsenen entwickeln (Davis, 1999).

Lange Zeit wurde dieses Phänomen der psychischen Widerstandskraft in der Erforschung kindlicher Entwicklungsverläufe nahezu ausgeblendet: Einerseits interessierte man sich mehr für die Ursachen bzw. Entstehungsbedingungen von Entwicklungsstörungen sowie für die einzelnen Risikobedingungen. Rutter (1992, zitiert nach Kühl, 2003) merkt hierzu beispielsweise an: „Es besteht eine bedauernde Tendenz, sich hoffnungslos auf die Probleme der Menschheit zu konzentrieren, sowie auf alles das, was falsch laufen kann (...)“ (S. 53). Andererseits schien es in gewisser Weise unerklärbar, und viele Forscher zeigten auch Scheu, den Fokus auf die „positiven“ Reaktionen zu richten (Masten, 1999; Rutter, 2000). Man bezeichnete diese Kinder zunächst als „unverwundbar, unbesiegt oder unverwundlich“ (vgl. z. B. Anthony, 1974; Anthony & Cohler, 1987; Werner & Smith, 1982), ohne aber genau zu wissen, wodurch und wie sie es geschafft hatten, sich an die belastenden Lebenssituationen effektiv anzupassen. Es wurde angenommen, dass sie so stark sind, dass sie unter keinen Umständen psychische Beeinträchtigungen entwickeln. Ihnen wurden damit beinahe mystische, übermenschliche Qualitäten zugeschrieben, was sich in der Literatur in Titeln wie die „Wunderkin-

⁵ Lange Zeit waren die Studien eher klinisch orientiert und suchten anamnestic-retrospektiv nach den Ursachen vorliegender Störungen. Erst durch Längsschnittstudien – vor allem prospektive – wurde die Forschung verstärkt auf diese unterschiedlichen Entwicklungsverläufe von Risikokindern aufmerksam (Göppel, 2000).

der“ oder „Superkids“ (vgl. z. B. Kauffman et al., 1979; Tress, 1986) widerspiegelte (Laucht, 1999; Laucht, Schmidt & Esser, 2000; Masten, 2001 a).

Anfang der 1980er Jahre gewann dieses Konzept der sogenannten „unverwundbaren Kinder“ zunehmend an Popularität (Rutter, 2000). Die Erkenntnis, dass manche Kinder schwierige Lebensumstände derart gut meistern, führte dann doch zu einem verstärkten Forschungsinteresse, die individuell verschiedenen Entwicklungsverläufe der Kinder *detailliert* zu ergründen und insbesondere deren personale Qualitäten und sozialen Ressourcen zu untersuchen, die ihnen zu dieser positiven Entwicklung verhelfen (vgl. hierzu beispielsweise die Kauai-Längsschnittstudie von Werner & Smith, 1982, 1992, 2001 → Kap. 7.1.1). Die Beachtung von solchen „schützenden“ Bedingungen hatte eine erhebliche Erweiterung der traditionellen Risikoforschung zur Folge (Rutter, 1985).

Im Zuge neuerer Forschungsbefunde wurde schon bald die Annahme der „absoluten Unverwundbarkeit“ widerlegt (Rutter, 1985, 1990, 2000). Das Phänomen der Resilienz wird heute vielmehr wie folgt charakterisiert:

3.1 Resilienz ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess

Resilienz bezeichnet kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal eines Kindes, sondern umfasst eine Kapazität, die im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion *erworben* wird (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993; Kumpfer, 1999; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten, 1999; Rutter, 2000, 2001; Waller, 2001; Wyman et al., 2000). Damit bezieht sich Resilienz auf einen dynamischen, transaktionalen⁶ Prozess zwischen Kind und Umwelt. Bedeutsam ist insbesondere die bidirektionale Betrachtungsweise, d. h. die Beteiligung sowohl der Person als auch der Umwelt an der Entwicklung resilienten Verhaltens. Frühere Umweltbedingungen wirken z. B. insofern auf den Prozess ein, als dass positive und stabilisierende frühere Erfahrungen die Ausbildung von Bewältigungsfähigkeiten wesentlich begünstigen: Ein Kind, das sich einer Belastung gewachsen zeigt, geht aus dieser Erfahrung

⁶ „Unter einer Transaktion versteht man, dass sich alle an einer Interaktion beteiligten Faktoren gegenseitig beeinflussen und dadurch in qualitativ andere Faktoren transformiert werden“ (Petermann & Petermann, 2002, S. 46).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen in der kindlichen Entwicklung (modifiziert nach Scheithauer, Niebank & Petermann, 2000, S. 67)	55
Abb. 2 Haupteffekt-Modell (modifiziert nach Zimmerman & Arunkumar, 1994, S. 5)	58
Abb. 3 Mediatoren-Modell (modifiziert nach Masten, 2001 a, S. 230)	58
Abb. 4 Modell der Interaktion (modifiziert nach Zimmerman & Arunkumar, 1994, S. 7)	60
Abb. 5 Rahmenmodell von Resilienz (modifiziert nach Kumpfer, 1999, S. 185)	65
Abb. 6 Hohe Intelligenz als risikoerhöhender oder -mildernder Faktor bei zunehmender Risikobelastung	104
Abb. 7 Entwicklungsmodell zur Entstehung von Resilienz nach Werner (1993, modifiziert nach Laucht, Schmidt & Esser, 2000, S. 105)	119