

Wustmann, Corina

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 192-206

urn:nbn:de:0111-opus-47486

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung

Roland Merten

Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung.
Einführung in den Thementeil 149

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut.
Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg 154

Sabine Walper

Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu
Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? 170

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung.
Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen 192

Thomas Gabriel

Resilienz – Kritik und Perspektiven 208

Allgemeiner Teil

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik 219

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern 237

Diskussion: Standards in der Lehrerbildung

Walter Herzog

Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem
theoretisch (zu) schwachen Konzept 253

Sabine Reh

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung.
Theoretische Perspektiven und Kritik 260

Fritz Oser

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen.
Eine Replik auf Walter Herzog 267

Ewald Terhart

Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar 276

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 281

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Otto Hansmann: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)
Hartmut von Hentig: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit
Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt 291

Kurt Kreppner

Heinz Kindler: Väter und Kinder – Langzeitstudien über väterliche Fürsorge
und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern 300

Andreas Pfister

Anne Fehlberg: Sozialarbeit in der Stricher-Szene. Über die Situation von
Strichern und mögliche Handlungskonzepte am Beispiel von Stricherprojekten ... 304

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 307

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung

Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen

Zusammenfassung: Immer wieder ist das Phänomen ersichtlich, dass sich einige Kinder trotz widrigster Lebensumstände erstaunlich positiv und kompetent entwickeln. Was diese Kinder derart „stark“ macht, dass sie Lebensbelastungen wie Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern oder Migration so erfolgreich meistern können, und wie wir Kinder darin unterstützen können, solche entscheidenden Bewältigungskompetenzen zu entwickeln, wird in jüngster Zeit unter dem Begriff „Resilienz“ lebhaft diskutiert. Ziel der Resilienzforschung ist es, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Bedingungen psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind, erhalten und fördern. Das Resilienz-Paradigma impliziert damit einen Perspektivenwechsel: weg von dem traditionellen Defizit-Ansatz hin zu einem Kompetenz- bzw. ressourcenorientierten Ansatz.

1. Definition von Resilienz

Der Begriff „Resilienz“ leitet sich von dem englischen Wort „resilience“ („Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit“; lat. „resilere“ = abprallen) ab und bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen (z.B. Unglücken, traumatischen Erfahrungen, Misserfolgen, Risikobedingungen) und negativen Folgen von Stress umzugehen (z.B. Rutter 2001). Resilienz meint damit eine *psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken* (Wustmann 2004).¹ An die Bedeutung von Resilienz sind folglich zwei Bedingungen geknüpft: zum einen das Vorhandensein einer signifikanten Bedrohung für die kindliche Entwicklung und zum anderen die erfolgreiche Bewältigung dieser belastenden Lebensumstände (Luthar/Cicchetti 2000; Masten/Coatsworth 1998). Einem psychisch widerstandsfähigen Kind gelingt es, Entwicklungsrisiken weitestgehend zu vermindern oder zu kompensieren, negative Einflüsse auszugleichen und sich gleichzeitig gesundheitsförderliche bzw. bewältigungsrelevante Kompetenzen anzueignen (Laucht/Schmidt/Esser 2000).

Das Gegenstück zu Resilienz heißt „Vulnerabilität“: Vulnerabilität kennzeichnet die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (ungünstigen) Einflussfaktoren, d.h. eine erhöhte Bereitschaft, psychische Erkrankungen zu entwickeln (Fingerle 2000).

Im Mittelpunkt der Resilienzforschung stehen folgende Erscheinungsformen:

1 Als Synonyme für Resilienz werden in der Fachdiskussion auch häufig die Begriffe „Stressresistenz“, „psychische Robustheit“ oder „psychische Elastizität“ verwendet.

- die *positive, gesunde Entwicklung trotz hohem Risiko-Status*, z.B. chronische Armut, elterliche Psychopathologie, sehr junge Elternschaft;
- die *beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen*, z.B. elterlicher Trennung und Scheidung, Wiederheirat eines Elternteils, Verlust eines Geschwisters (sog. kritische Lebensereignisse);
- die *positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen* wie z.B. Tod eines Elternteils, Gewalterfahrungen, Naturkatastrophen oder Kriegs- und Terrorerlebnisse (z.B. Bender/Lösel 1998; Werner 2000).

Resilienz bezieht sich damit nicht nur auf die Abwesenheit von psychischen Störungen, sondern schließt den Erwerb bzw. Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen der normalen kindlichen Entwicklung mit ein (Masten/Coatsworth 1998; Rutter 2000). Gemeint ist die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Denn 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 für eine positive Entwicklung benötigt werden. Eine erfolgreiche Bewältigung impliziert eine Weiterentwicklung bzw. persönliches Wachstum und beeinflusst damit die Kontinuität von Anpassung bzw. Fehlanpassung im Entwicklungsverlauf.

2. Charakteristika des Resilienzkonzepts

2.1 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 (Kumpfer 1999; Luthar/Cicchetti/Becker 2000; Rutter 2000; Waller 2001; Wyman u.a. 2000). Resilienz bezieht sich auf einen dynamischen, transaktionalen Prozess zwischen Kind und Umwelt. Bedeutsam ist 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 gestärkt hervor und schafft damit günstige Voraussetzungen, künftige Anforderungen erfolgreich zu bestehen (Laucht/Schmidt/Esser 2000). Darüber hinaus wirkt auch das Kind regulierend auf seine Lebensumwelt ein, indem es seine Umwelt aktiv mitgestaltet und konstruiert. Die Kauai-Längsschnittstudie von Werner und Smith (2001)² belegt z.B., dass die resilienten Kinder und

2 Die Längsschnittstudie von Werner und Smith (2001) gilt als die so genannte Pionierstudie der Resilienzforschung. Bei der Studie wurden 698 Kinder, die im Jahr 1955 auf der Hawaiianischen Insel Kanai geboren wurden (kompletter Geburtsjahrgang), über 40 Jahre hinweg begleitet.

Jugendlichen in der Lage waren, sich selbst eine Umwelt auszuwählen oder zu schaffen, die sie schützt und die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen aufrecht erhält bzw. weiter verstärkt.

2.2 *Resilienz ist eine variable Größe*

Resilienz bedeutet nach heutigem Forschungsstand keine stabile Immunität gegenüber negativen Lebensereignissen und psychischen Störungen, sondern ist ein Konstrukt, das über Zeit und Situationen hinweg variieren kann (Rutter 2000; Waller 2001). Die Fähigkeit, Risikobedingungen erfolgreich zu bewältigen, kann sich in der Entwicklung des Kindes sehr verändern (Scheithauer/Niebank/Petermann 2000). So können sich neue Vulnerabilitäten und Ressourcen im Laufe der kindlichen Entwicklung und während akuter Stressepisoden herausbilden. Kinder können insofern zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens resilient sein, zu einem späteren Zeitpunkt, unter anderen Risikoeinflüssen, wesentlich verletzlicher erscheinen. Resilienz bezieht sich deshalb auf eine flexible, den jeweiligen Situationsanforderungen angemessene, d.h. „elastische“ Widerstandsfähigkeit (Bender/Lösel 1998), und bezeichnet keine „lebenslange“ Fähigkeit gemäß dem Motto „einmal erworben und damit immer präsent“.

2.3 *Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional*

Resilienz in einem spezifischen Lebensbereich kann nicht automatisch auf alle anderen Lebens- oder Kompetenzbereiche übertragen werden. So können Kinder, welche chronischen elterlichen Konflikten ausgesetzt sind, z.B. hinsichtlich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit resilient, hinsichtlich sozialer Kontakte und Beziehungen dagegen nicht resilient sein. Aus diesem Grund wird heute nicht mehr von einer universellen, sondern von einer situations- oder lebensbereichsspezifischen Resilienz ausgegangen (Scheithauer/Niebank/Petermann 2000). Einige Autoren verwenden deshalb bereits speziellere Begriffe wie „emotional resilience“, „academic/educational resilience“, „social resilience“, „cultural resilience“ oder „behavioral resilience“, um die Terminologie zu präzisieren und Missverständnisse bzw. Fehlinterpretationen zu vermeiden (Luthar/Cicchetti/Becker 2000).

Resilienz umfasst zusammenfassend ein *hochkomplexes Zusammenspiel aus Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt*. Die Wurzeln für die Entstehung von Resilienz liegen in besonderen risikomildernden bzw. schützenden Faktoren innerhalb oder außerhalb des Kindes. Aufgrund dieser konstitutionellen, erlernten oder anderweitig verfügbaren Ressourcen unterscheiden sich die Menschen in ihrer Fähigkeit zur Belastungsregulation (Bender/Lösel 1998).

3. Empirische Forschungsbefunde

Obwohl es große Unterschiede in den jeweiligen Risikobelastungen und methodischen Vorgehensweisen der Untersuchungen gibt – z.B. bezüglich ihrer Stichprobe, der Methodenauswahl, den untersuchten Problemfeldern oder den Kriterien, was überhaupt

eine „erfolgreiche“ Anpassung kennzeichnet – kamen dennoch viele Forscher zu relativ übereinstimmenden Befunden hinsichtlich jener Faktoren, die Resilienz charakterisieren bzw. an der Entstehung maßgeblich beteiligt sind. Als bedeutsame Untersuchungen können hier insbesondere die „Kauai-Längsschnittstudie“ von Werner und Smith (2001), die „Mannheimer Risikokinderstudie“ von Laucht u.a. (2000), die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Mitarbeitern (z.B. Lösel/Bender 1999) und das „Rochester Child Resilience Project“ von Cowen u.a. (1997) hervorgehoben werden. Zusammenfassend konnten in diesen Untersuchungen folgende schützende Faktoren identifiziert werden (s. Tab. 1, S. 195):

3.1 Personale Ressourcen

Schon im Säuglingsalter wurden die resilienten Kinder der Kauai-Längsschnittstudie (Werner/Smith 2001) von ihren Bezugspersonen als sehr aktiv, liebevoll, „pflegeleicht“ und sozial aufgeschlossen charakterisiert. Sie zeigten sich als äußerst anpassungsfähig an neue Situationen, hatten kaum Schlafprobleme oder Schwierigkeiten mit der Nahrungsaufnahme und konnten leicht beruhigt werden. Darüber hinaus wiesen sie ein hohes Antriebsniveau auf und zeigten sich kontaktfreudiger, emotional ausgeglichener und fröhlicher als vergleichbare nichtresiliente Kinder. Diese Eigenschaften stehen in direktem Gegensatz zu so genannten „schwierigen“ Temperamentsmerkmalen (Thomas/Chess 1980). Kinder mit einem „schwierigen“ Temperament haben nicht nur genetisch mitbedingt ungünstigere Entwicklungsvoraussetzungen. Sie sind auch in größerer Gefahr, zur Zielscheibe negativer, feindseliger Gefühle und kritisierender, bestrafender Erziehungsverhaltens zu werden. Sie können relativ schnell in einen „Teufelskreis“ sich gegenseitig bedingender, negativer Reaktionen geraten. Kinder mit so genannten „einfachen“ Temperamentsmerkmalen lösen dagegen eher positive Reaktionen wie Aufmerksamkeit, Wärme und soziale Unterstützung bei den Bezugspersonen aus (Julius/Goetze 2000).

Im Kleinkindalter erschienen die resilienten Kinder der Kauai-Längsschnittstudie (Werner/Smith 2001) als selbstständiger, selbstbewusster und unabhängiger im Vergleich zu den nichtresilienten Kindern gleichen Alters und Geschlechts. Sie waren sowohl in ihren Kommunikations- und Bewegungsfähigkeiten weiter entwickelt als auch mehr in das soziale Spiel mit Gleichaltrigen integriert. Einerseits verfügten sie über gut entwickelte *Selbsthilfefertigkeiten* (verbunden mit dem Streben nach Autonomie), andererseits besaßen sie aber auch die *Fähigkeit, Hilfe zu erbitten*, wenn diese für sie als notwendig erachtet wurde. Gegenüber neuen Erfahrungen zeigten sie sich offen und neugierig. In engem Zusammenhang damit steht die Tatsache, dass die meisten resilienten Kinder ein *sicheres Bindungsverhalten* entwickelt hatten: Kinder, die über eine sichere Bindung verfügen, beginnen früh ihre Umwelt aktiv zu explorieren. Laut Julius und Goetze (2000) dürfte ein „solches Explorationsverhalten [...] die Wahrscheinlichkeit effektiver Handlungen erhöhen, die wiederum die Autonomie des Kindes stärken“ (S. 297).

Tab. 1: Personale und soziale Ressourcen	
Personale Ressourcen	<p><i>Kindbezogene Faktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) ● Erstgeborenes Kind ● Weibliches Geschlecht (in der Kindheit) <p><i>Resilienzfaktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Problemlösefähigkeiten ● Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ● Positives Selbstkonzept/Hohes Selbstwertgefühl ● Fähigkeit zur Selbstregulation ● Internale Kontrollüberzeugung/Realistischer Attribuierungsstil ● Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit/ Soziale Perspektivenübernahme/Verantwortungsübernahme ● Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten) ● Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust) ● Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung (Kohärenzgefühl) ● Talente, Interessen und Hobbys
Soziale Ressourcen	<p><i>Innerhalb der Familie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert ● Emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten (autoritativer Erziehungsstil) ● Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie ● Enge Geschwisterbindungen ● Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn) ● Hoher sozioökonomischer Status <p><i>In den Bildungsinstitutionen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen ● Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) ● Hoher, aber angemessener Leistungsstandard ● Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes ● Positive Peerkontakte/Positive Freundschaftsbeziehungen ● Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) ● Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen <p><i>Im weiteren sozialen Umfeld</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Großeltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer) ● Ressourcen auf kommunaler Ebene (z.B. Angebote der Familienbildung, Gemeindearbeit) ● Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern/Erziehung/Familie)

Im Alter von zehn Jahren verfügten die resilienten Kinder der Kauai-Längsschnittstudie (Werner/Smith 2001) über besser entwickelte *Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten* sowie ein *positives Selbstkonzept*. Die Haltung der resilienten Kinder war in Problemlösesituationen weniger reaktiv als vielmehr proaktiv: Sie übernahmen selbstständig Verantwortung in der jeweiligen Situation und waren aktiv um eine Problemlösung bemüht: Obwohl die resilienten Kinder weder besonders talentiert noch intellektuell hochbegabt waren, nutzten sie ihre eigenen Ressourcen und Fähigkeiten effektiv aus. Sie konnten sich gut auf ihre Schularbeiten konzentrieren und zeigten ein überdurchschnittliches Maß an Ausdauervermögen und Hartnäckigkeit (*schulische Leistungsfähigkeit*). Die guten Schulleistungen waren für sie eine bedeutende Quelle der Selbstbestätigung. Sie halfen, die negativen Erfahrungen in der Familie zu kompensieren (Bender/Lösel 1998). Darüber hinaus besaßen die resilienten Kinder *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*. Die protektive Wirkung von Selbstwirksamkeit liegt v.a. in der Motivation für und Ausführung von aktiven Bewältigungsversuchen (Fingerle/Freytag/Julius 1999): Wer nicht erwartet, mit seiner Handlung etwas zu bewirken, wird gar nicht erst versuchen, etwas zu verändern bzw. zu riskieren, sondern die Situationen meiden und sich selbst negativ einschätzen. Wer dagegen positive Erwartungen hinsichtlich seiner eigenen Selbstwirksamkeit hat, wird diese auch auf neue Situationen übertragen und sich ein gewisses Schwierigkeitsniveau zutrauen.

Im Jugendalter (18 Jahre) zeichneten sich die resilienten Kinder der Kauai-Studie (Werner/Smith 2001) durch eine stärker ausgeprägte *internale Kontrollüberzeugung*, eine *höhere Sozialkompetenz* und ein *positives Selbstkonzept* auch. Sie waren verantwortungsbewusster, selbstständiger, leistungsorientierter und sozial reifer als vergleichbare nichtresiliente Jugendliche. Sie verfügten über mehr effektive Konfliktlösestrategien, besaßen Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und die Zuversicht, dass die Dinge sich erwartungsgemäß zum Guten wenden werden (*optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung*). Darüber hinaus zeigten sie *Empathie* und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Menschen. Viele mussten z.B. Verantwortung für die Betreuung eines jüngeren Geschwisterkindes übernehmen, den Haushalt führen, wenn die Eltern krank oder behindert waren oder Teilzeit-Jobs nach der Schule ausüben, um zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen. Diese frühzeitige Verantwortungsübernahme für sich und andere hat offenbar die Entwicklung von internaler Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeit und Ausdauervermögen begünstigt (Julius/Goetze 2000). Die Tätigkeiten gaben ihnen die Fähigkeit, Bedeutung und Wert im eigenen Tun sowie Sinn und Zweck in der eigenen Existenz zu sehen. Antonovsky (1987) bezeichnet diese kognitive, affektiv-motivationale Eigenschaft als „*Kohärenzgefühl*“: Aufgrund der Überzeugung, dass das Leben und die Aufgaben, die man zu bewältigen hat, sinnvoll bewertet werden, lohnt es sich, sich dafür einzusetzen.

3.2 Soziale Ressourcen

Trotz enormer familiärer Risikobelastungen hatten die meisten resilienten Kinder der Kauai-Studie (Werner/Smith 2001) die Möglichkeit, eine *enge, positiv-emotionale und*

stabile Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson aufzubauen, die ihnen eine konstante und kompetente Betreuung sowie Anregungen bot. Diese Bezugsperson ging adäquat und feinfühlig auf die Bedürfnisse und Signale des Kindes ein. In engem Zusammenhang mit der Bindung an Bezugspersonen stehen dabei Merkmale des Erziehungsklimas und des Erziehungsstils (Bender/Lösel 1998). In den meisten Studien hat sich hier ein Beziehungsmuster als protektiv bewährt, das durch Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz dem Kind gegenüber, durch Sicherheit im Erziehungsverhalten und durch Monitoring charakterisiert werden kann. Waren die Eltern zu einem solchen Fürsorgeverhalten selbst nicht in der Lage, fungierten in der Kauai-Studie häufig die Großeltern oder ältere Geschwister als stabile Pflegepersonen und Identifikationsmodelle.

Viele resiliente Kinder der Kauai-Studie (Werner/Smith 2001) verfügten auch außerhalb ihrer Familie über entscheidende Quellen emotionaler und sozialer Unterstützung. So konnten viele Lehrer benennen, die ihnen Aufmerksamkeit entgegenbrachten, sich für sie einsetzten und sie herausforderten. Diese *unterstützenden Personen außerhalb der Familie* trugen nicht nur zur unmittelbaren Problemreduzierung bei, sondern dienten gleichzeitig auch als Modelle für ein aktives und konstruktives Bewältigungsverhalten sowie für prosoziale Handlungsweisen (Bender/Lösel 1998).

Ein weiterer protektiver Effekt ging von *positiven Erfahrungen in der Schule* aus. So zeigte sich, dass die resilienten Kinder gern zur Schule gingen: Laut Werner (1990, zitiert nach Göppel 1999) machten sie in vielen Fällen die Schule sogar „[...] zu einem Heim fern von daheim, einem Zufluchtsort vor einer konfusen Familiensituation“ (S. 180). Die Schule kann damit bei Kindern in schwierigen Lebenssituationen „[...] im günstigen 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 [...]“ (ebd., S. 178). Folgende spezifische Qualitäten konnten der schulischen Umgebung die Funktion eines Schutzfaktors zuweisen: Schulen, in denen

- ein hoher, aber angemessener Leistungsstandard an die Schüler gestellt wird,
- den Schülern verantwortungsvolle Aufgaben übertragen werden,
- es klare, konsistente und gerechte Regeln gibt,
- Schüler häufig für ihre Leistungen und ihr Verhalten verstärkt werden,
- Möglichkeiten des kooperativen Lernens und der Partizipation bestehen,
- Lehrer respekt- und verständnisvoll den Schülern begegnen,
- positive Peer-Kontakte bestehen,
- enge Zusammenarbeit mit Elternhaus und anderen sozialen Einrichtungen besteht,
- Schulsozialarbeit und weitere Förderangebote verankert sind,
- außerschulische Aktivitäten organisiert werden, bei denen die Schüler gemeinsame Ideen und Interessen teilen können,
- insgesamt ein *wertschätzendes Schulklima* vorherrscht (Julius/Prater 1996; Howard/Dryden/Johnson 1999).

Laut Julius und Prater (1996) geht von solchen schulischen Bedingungen insofern ein protektiver Effekt aus, als dass sie den Aufbau von Selbstwirksamkeit und hohen Effi-

zierenwartungen sowie die Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützen. Darüber hinaus tragen sie zur Entwicklung von Konflikt- und Problemlösefertigkeiten, Kontrollüberzeugungen und sozialen Kompetenzen bei und unterstützen die Entstehung eines Kohärenzgefühls. Bedeutsam ist demzufolge eine Schule, deren Ethos nicht nur in der reinen Wissensvermittlung liegt, sondern die sich als „caring community“ konstituiert.

4. Zukünftige Forschungsperspektive: Wirkprozesse und Mechanismen

Nach heutiger Forschungsansicht ist es nicht ausreichend, die einzelnen risikoe erhöhenden und -mildernden Bedingungen zu kennen, sondern entscheidend ist, die zugrunde liegenden dynamischen Prozesse und Mechanismen ihrer Wirkung zu erforschen (Luthar/Cicchetti 2000). Das Phänomen der Resilienz lässt sich nicht mehr auf eine einfache additive Aneinanderreihung und Auflistung von Faktoren reduzieren. Rutter (2000) betont in diesem Kontext beispielsweise, dass die Schutzqualität weniger in dem Faktor selbst, d.h. in der Variable als solcher, als vielmehr in dem ihm zugrunde liegenden Schutzmechanismus liegt. Erst durch das Erfassen dieses komplexen Zusammenspiels können exaktere Aussagen über jene Bedingungen getroffen werden, die zur Entwicklung einer Störung führen oder umgekehrt eine positive Entwicklung begünstigen. Rutter (2001) führt in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen „Risiko-Indikator“ und „Risiko-Mechanismus“ ein. Er nimmt an, dass Risikofaktoren nicht per se das Entwicklungsergebnis des Kindes bedingen, sondern Indikatoren für weitaus komplexere Prozesse und Mechanismen sind. Nach dieser Differenzierung fungiert z.B. der Risikofaktor „elterliche Scheidung“ als ein Risiko-Indikator. Empirische Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass die Gefahr für die kindliche Entwicklung eher von den zugrunde liegenden proximalen Risikoprozessen wie familiäre Disharmonie, elterliche Konflikte oder verunsichertes, überfordertes Erziehungsverhalten der Eltern vor und nach der Scheidung ausgeht, die danach als „Risiko-Mechanismen“ anzusehen sind (vgl. z.B. Schmidt-Denter 2001).

Risiko- und Schutzeffekte müssen darüber hinaus stärker im sozialen Kontext betrachtet werden (Glantz/Sloboda 1999; Luthar/Cicchetti 2000; Rutter 2000; Waller 2001). Je nach Risikosituation zeigen sich oftmals sehr unterschiedliche Wirkungen. Bestimmte risikoe erhöhende und -mildernde Faktoren können in dem einen Fall negative, im anderen Fall, d.h. unter anderen Umständen, positive Wirkung haben. So erwies sich z.B. der Faktor „strenge elterliche Erziehung“ als ein Schutzfaktor bei Jugendlichen, die in Armut aufwachsen, aber nicht bei Jugendlichen, die familiären Risikobedingungen wie elterliche Psychopathologie ausgesetzt sind (Luthar/Cicchetti 2000). Peer-Beziehungen gelten normalerweise als sehr gute Prädiktoren für die prosoziale Entwicklung von Kindern sowie als Schutzfaktor bei der Bewältigung von Belastungen. Bei Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten sowie bei Straßenkindern fand man jedoch heraus, dass Peer-Beziehungen auch mit abweichendem, aggressivem Verhalten verbunden sein können (Luthar 1995). Die Peer-Gruppe kann in dem Fall ein Modell und ein Ver-

stärker für delinquentes Verhalten darstellen, was unter diesen Umständen eher einem Training antisozialen Verhaltens gleichkommt.

Was protektiv wirkt, hängt somit von den jeweiligen individuellen bzw. spezifischen Bedingungskonstellationen ab (Fingerle 1999). Betrachtet man nur das Vorhandensein eines risikomildernden Faktors, ohne dessen Qualität bzw. Wirkungsweise in der konkreten Lebenssituation mit einzubeziehen, können Prognosen aufgrund eines „reinen Balance-Modells“ (Resilienz basiere lediglich auf der Balance zwischen risikoerhöhenden und -mildernden Faktoren) falsch sein.

Kumpfer (1999) hat versucht im Sinne eines multikausalen Entwicklungsmodells ein Rahmenmodell von Resilienz zu konzipieren, das die Komplexität des Phänomens besonders anschaulich verdeutlicht. Das Modell liefert einen guten Orientierungsrahmen, da es alle bislang in der Resilienzforschung diskutierten forschungstheoretischen Grundlagen in sich vereint. Es berücksichtigt die dynamischen Prozesse zwischen Merkmalen des Kindes, seiner Lebensumwelt und dem Entwicklungsergebnis. Kumpfer hebt sechs Dimensionen hervor, die für die Entwicklung von Resilienz bedeutsam sind: Dabei handelt es sich um vier Einflussbereiche (Prädikatoren) und zwei Transaktionsprozesse. Als Einflussbereiche liegen dem Modell folgende zugrunde (vgl. die Nummerierung in der Abbildung, S. 200):

- 1) Der *akute Stressor*, der den Resilienzprozess überhaupt erst aktiviert und eine Störung des kindlichen Gleichgewichts auslöst; das erlebte Stressniveau wird dabei von der subjektiven Bewertung des Kindes beeinflusst (als Herausforderung, Bedrohung, Verlust);
- 2) *Umweltbedingungen*, die sich auf das Vorhandensein bzw. die Interaktion risikohöherender und risikomildernder Bedingungen in der Lebensumwelt des Kindes (in der Familie, in den Bildungsinstitutionen, bei den Peers, im sozialen Umfeld sowie im gesellschaftlichen Kontext) beziehen; die Wirkung der Risiko- und Schutzbedingungen wird dabei von den Variablen Entwicklungsstand und Alter, Geschlecht, soziokultureller Kontext sowie geographischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund moderiert; entscheidend ist darüber hinaus eine mögliche Kumulation oder Abfolge im Auftreten von risikoerhöhenden und/oder -mildernden Faktoren;
- 3) *Personale Merkmale*, d.h. Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Risikosituation förderlich sind (Resilienzfaktoren); sie lassen sich nach Kumpfer fünf (sich überlappenden) Bereichen zuordnen: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen und Glaube/Motivation; entscheidende kindbezogene Faktoren sind darüber hinaus Temperamentsmerkmale, Geschlecht und intellektuelle Fähigkeiten;
- 4) Das *Entwicklungsergebnis*: ein positives Entwicklungsergebnis kennzeichnet sich durch den Erhalt und Erwerb altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen der normalen kindlichen Entwicklung bzw. durch die Abwesenheit psychischer Störungen; ein positives Entwicklungsergebnis gilt darüber hinaus im Sinne eines dynamischen Prozesses als Prädiktor für eine erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Stresssituationen.

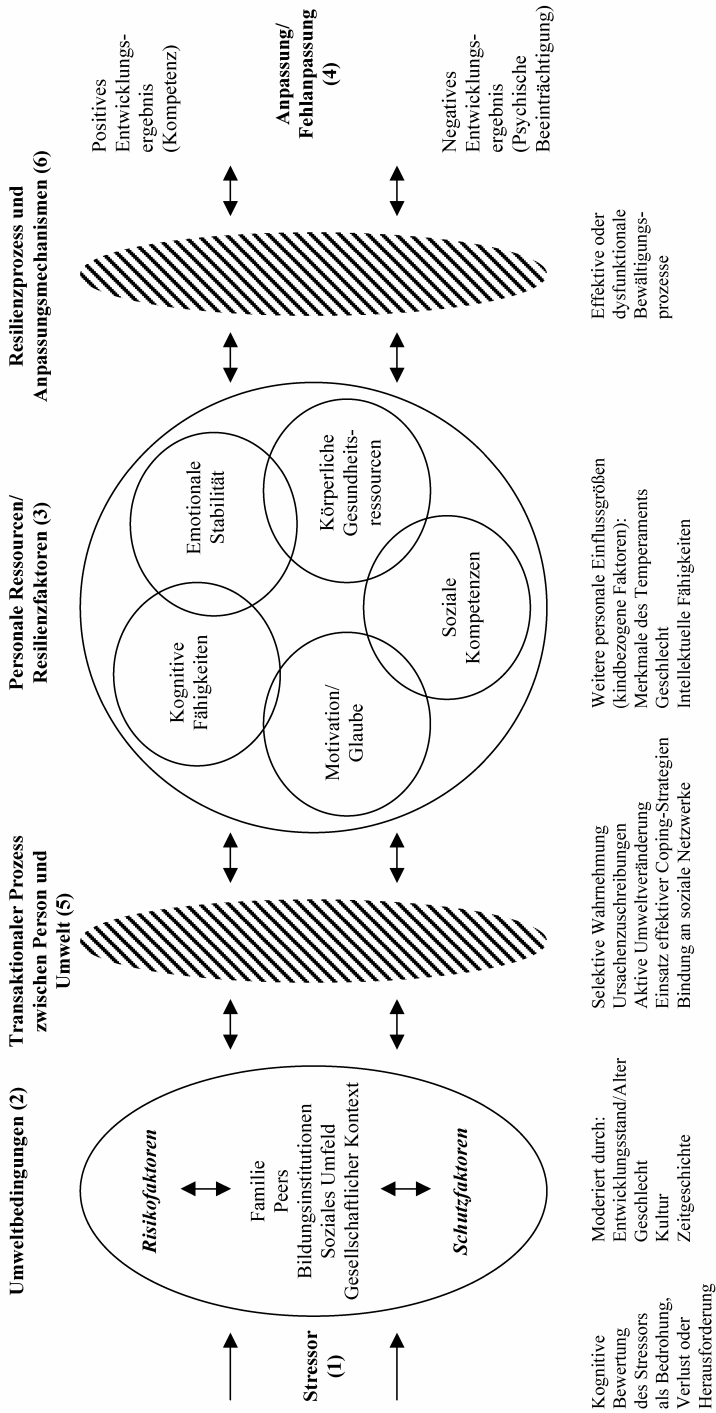


Abb. 1: Rahmenmodell von Resilienz (modifiziert nach Kumpfer, 1999, S. 185)

Als Transaktionsprozesse benennt Kumpfer (ebd.):

- 1) das *Zusammenspiel von Person und Umwelt*, das von der Person ausgehend z.B. durch selektive Wahrnehmungsprozesse, Attribuierungsmuster, aktive Umweltselektion oder die Bindung an soziale Netzwerke beeinflusst wird; von unterstützenden Bezugspersonen wird ein positiver Anpassungsprozess u.a. durch ein positives Modellverhalten, emotionale Unterstützung oder eine empathische Haltung angeregt;
- 2) das *Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis* (so genannter Resilienzprozess); damit sind effektive oder dysfunktionale Bewältigungsprozesse gemeint, die sich letztlich in einem gesteigerten bzw. gleich bleibenden Kompetenzniveau oder aber in maladaptiven Reaktionen äußern; wie und warum es zu den verschiedenen Entwicklungsergebnissen kommt, welche internen Prozesse hier zugrunde liegen, bleibt Gegenstand weiterer Forschung.

Kumpfer (ebd.) weist darauf hin, dass hinsichtlich der beiden Transaktionsprozesse noch großer Forschungsbedarf besteht. Vorrangiges Ziel zukünftiger Resilienzforschung liegt vor allem darin, zu einem einheitlichen forschungsmethodischen Grundlagengerüst zu gelangen, mit dem die vielfältigen, dynamischen Zusammenhänge abgebildet werden können. Bislang weist das Resilienzkonzept aufgrund seiner Komplexität noch methodische Probleme bzw. Schwachstellen auf. Dies betrifft insbesondere das Fehlen:

- einer einheitlichen, klaren Terminologie,
- einheitlicher methodischer Zugänge, z.B. im Hinblick darauf, was unter resilientem Verhalten bzw. einer erfolgreichen, positiven Anpassung verstanden und im Untersuchungsdesign berücksichtigt wird (einige Forscher definieren das in ihrer Untersuchung als die Abwesenheit psychischer Störungen, andere beziehen sich auf bestimmte Kompetenzkriterien, welche an altersspezifischen Entwicklungsaufgaben festgemacht werden, wieder andere sehen darin das „blanke Überleben“ oder schließen alle drei Kriterien in ihre Untersuchung mit ein),³
- einer Theorie mit erklärendem, nicht nur beschreibendem Anspruch (einen kritischen Überblick über die verschiedenen Definitionsversuche und methodischen Ansätze geben z.B. Kaplan 1999; Luthar/Cicchetti 2000; Rutter 2000).

5. Perspektivenwechsel: Von der Defizitorientierung zur Ressourcenorientierung

Ungeachtet der noch bestehenden methodischen Unklarheiten und damit einhergehenden Kontroversen im Forschungsfeld lassen sich dennoch folgende Besonderheiten des Resilienz-Paradigmas hervorheben:

3 Entsprechend heterogen fallen die Ergebnisse der Untersuchungen aus. Was eine „erfolgreiche, positive“ Anpassung definiert, unterliegt nicht zuletzt auch historischen, kulturellen und entwicklungsbedingten Veränderungen.

- Das Konzept der Resilienz legt den Fokus auf die Bewältigung von Risikosituationen. Es interessieren nicht mehr nur Anpassungs- und Bewältigungsprobleme. Die Perspektive ist nicht defizitorientiert, sondern richtet sich auf die Fähigkeiten, Ressourcen und Stärken jedes einzelnen Kindes, ohne dabei Probleme zu ignorieren oder zu unterschätzen. Von Interesse ist, wie Bewältigungskapazitäten aufgebaut bzw. gefördert werden können. Diese Betrachtungsweise eröffnet die Chance, das langjährige „reparaturorientierte“ Förderverständnis zu überwinden und stattdessen eher nach den individuellen „Selbstkorrekturkräften“ zu suchen, die dann auch den Ausgangspunkt professionellen Handelns darstellen (Freitag 1999).
- Im Vordergrund steht nicht „die Vorstellung vom Kind als bloß passivem Prägeprodukt äußerer Einflüsse“ (Göppel 1999, S. 177), sondern der Fokus liegt auf der kindlichen Eigenaktivität. Das Resilienzkonzept beinhaltet die Sichtweise vom Kind als aktiven „Bewältiger“ und Mitgestalter seines eigenen Lebens, z.B. durch den effektiven Gebrauch seiner internen und externen Ressourcen. Dabei wird aber auch betont, dass Kinder sich natürlich nicht selbst dauerhaft „resilient machen können“, sondern hierzu maßgeblicher Hilfe und Unterstützung bedürfen (Luthar/Cicchetti 2000). Denn Kinder sind viel stärker von ihrem Lebensraum abhängig als Erwachsene und aufgrund dessen wesentlich mehr auf stützende Systeme angewiesen.

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

6. Ansatzpunkte zur Resilienzförderung in der Bildungs- und Erziehungspraxis

Als zentrale Ziele aller Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Resilienz lassen sich die *Verminderung von Risikoeinflüssen* sowie die *Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren* benennen (Masten/Coatsworth 1998). Im Einzelnen ist hiermit gemeint,

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

Aus den Befunden der Resilienzforschung lässt sich die Forderung ableiten, allen Kindern und speziellen Risikokindern frühzeitig, lang andauernd und intensiv Möglichkeiten anzubieten, dass sie diese wichtigen Basiskompetenzen erwerben können, die für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände förderlich sind. Ein solcher primär- bzw. sekundärpräventiver Ansatz kann sich in Bildungs- und Erziehungskontexten maßgeblich auf zwei Ebenen konstituieren (Wustmann 2004):

(1) *Resilienzförderung auf der individuellen Ebene* (direkt beim Kind): Als Ansatzpunkte können hier insbesondere folgende Bereiche hervorgehoben werden: Förderung von

- Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien,
- Eigenaktivität und persönlicher Verantwortungsübernahme,
- Selbstwirksamkeit und realistischen Kontrollüberzeugungen,
- positiver Selbsteinschätzung des Kindes,
- kindlichen Selbstregulationsfähigkeiten,
- sozialen Kompetenzen wie Empathie und sozialer Perspektivenübernahme,
- Stressbewältigungskompetenzen.

(2) *Resilienzförderung auf der Beziehungsebene* (indirekt über die Erziehungs- bzw. Interaktionsqualität, d.h. mittelbar über die Erziehungsperson): Im Vordergrund steht hier, Eltern (und andere Erziehungspersonen) in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken, dabei insbesondere im Hinblick auf die Förderung

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

7. Schlussfolgerungen

Die Kenntnis der protektiven Faktoren, wie sie von der Resilienzforschung identifiziert und (zum Teil wieder neu) in die Diskussion eingebracht werden, ist meines Erachtens für die Entwicklung und Konzipierung von Präventions- und Interventionsmaßnahmen sowie für alle Erziehungspersonen von großer Bedeutung. Denn darauf baut sich die Zielprojektion auf, „wie“ wir in unserer alltäglichen Erziehungs- und Bildungspraxis Kinder (noch mehr) stärken und unterstützen können, um belastende Lebenssituationen und Alltagsanforderungen zu bewältigen. Resilienzförderung heißt in diesem Zusammenhang vor allem, jene wichtigen Grundlagen (Person- und Umweltressourcen) zu schaffen, zu festigen und zu optimieren, die es Kindern ermöglichen bzw. die sie motivieren, selbst weiterzukommen. Das Resilienzkonzept eröffnet hier nach meinem Ver-

ständnis eine enorme optimistische Herangehensweise: Der Blick richtet sich nicht mehr auf die Defizite und Schwächen, sondern vielmehr auf die Kompetenzen und Bewältigungsressourcen jedes einzelnen Kindes.

Literatur

- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bender, D./Lösel, F. (1998): Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In: Margraf, J./Siegrist, J./Neumer, S. (Hrsg.): *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen*. Berlin: Springer, S. 117-145.
- Cowen, E.L. u.a. (1997): Follow-up study of young stress-affected and stress-resilient urban children. In: *Development and Psychopathology* 9, S. 565-577.
- Fingerle, M. (1999): Resilienz – Vorhersage und Förderung. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt, S. 94-98.
- Fingerle, M. (2000): Vulnerabilität. In: Borchert, J. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 287-293.
- Fingerle, M./Freytag, A./Julius, H. (1999): Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50, S. 302-309.
- Freytag, A. (1999): Kann das Resilienzparadigma integrierende Funktion für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Frühförderung übernehmen? In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt, S. 166-169.
- Glantz, M.D./Sloboda, Z. (1999): Analysis and reconceptualization of resilience. In: Glantz, M.D./Johnson, J.L. (Hrsg.): *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, S. 109-126.
- Göppel, R. (1999): Bildung als Chance. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A. (Hrsg.): *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt, S. 170-190.
- Göppel, R. (2000): Die Bedeutung der Risiko- und Resilienzforschung für die Sonder- und Heilpädagogik. In: Bundschuh, K. (Hrsg.): *Wahrnehmen – verstehen – handeln: Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79-96.
- Julius, H./Goetze, H. (2000): Resilienz. In: Borchert, J. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 294-304.
- Julius, H./Prater, M.A. (1996): Resilienz. In: *Sonderpädagogik* 26, S. 228-235.
- Howard, S./Dryden, J./Johnson, B. (1999): Childhood resilience: Review and critique of literature. In: *Oxford Review of Education* 25, S. 307-323.
- Kaplan, H.B. (1999): Towards an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In: Glantz, M.D./Johnson, J.L. (Hrsg.): *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, S. 17-83.
- Kumpfer, K.L. (1999): Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In: Glantz, M.D./Johnson, J.L. (Hrsg.): *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher, S. 179-224.
- Laucht, M./Schmidt, M.H./Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Frühförderung interdisziplinär* 19, H. S. 97-108.
- Lösel, F./Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differenziellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, G./Fingerle, M./Freytag, A.

- (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt, S. 37-58.
- Luthar, S.S. (1995): Social competence in the school setting: prospective cross-domain associations among inner-city teens. In: *Child Development* 66, S. 416-429.
- Luthar, S.S./Cicchetti, D. (2000): The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. In: *Development and Psychopathology* 12, S. 857-885.
- Luthar, S.S./Cicchetti, D./Becker, B. (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. In: *Child Development* 71, S. 543-562.
- Masten, A.S./Coatsworth, J.D. (1998): The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. In: *American Psychologist*, 53, S. 205-220.
- Rutter, M. (2000): Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In: Shonkoff, J.P./Meisels, S.J. (Hrsg.): *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 651-682.
- Rutter, M. (2001): Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. In: Richman, J.M./Fraser, M.W. (Hrsg.): *The context of youth violence: resilience, risk, and protection*. Westport: Praeger Publishers, S. 13-41.
- Scheithauer, H./Niebank, K./Petermann, F. (2000): Biopsychosoziale Risiken in der Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In: Petermann, F./Niebank, K./Scheithauer, H. (Hrsg.): *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre*. Göttingen: Hogrefe, S. 65-97.
- Schmidt-Denter, U. (2001): Differentielle Entwicklungsverläufe von Scheidungskindern. In: Walper, S./Pekrun, R. (Hrsg.): *Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 293-313.
- Thomas, A./Chess, S. (1980): *Temperament und Entwicklung*. Stuttgart: Enke.
- Waller, M.A. (2001): Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. In: *American Journal of Orthopsychiatry* 71, S. 290-297.
- Werner, E.E. (2000): Protective factors and individual resilience. In: Shonkoff, J.P./Meisels, S.J. (Hrsg.): *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 115-132.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität, hrsg. von W.E. Fthenakis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wyman, P.A./Sandler, I./Wolchik, S./Nelson, K. (2000): Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention. In: Cicchetti, D./Rappaport, J./Sandler, I./Weissberg, R.P. (Hrsg.): *The promotion of wellness in children and adolescents*. Washington: CWLA Press, S. 133-184.

Abstract: *Time after time, we are confronted with the phenomenon that some children show an astonishingly positive and competent development despite the most unfavorable circumstances. What it is that makes these children strong enough to overcome handicaps such as poverty, their parents' unemployment or migration and how we can help children develop such decisive skills of coping with difficulties is nowadays vividly discussed under the heading of "resilience". Research on resilience aims at gaining a better insight into the conditions that maintain and enhance the mental health and stability of children exposed to specific developmental risks. Accordingly, the paradigm of resilience implies a change of perspective: away from the traditional deficit approach, towards a competence- and resource-oriented approach.*

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Päd. Corina Wustmann, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München,
E-Mail: Wustmann@dji.de.