

Göppel, Rolf; Graf, Ulrike

Resilienzförderung als Mittel im Kampf gegen Kinderarmut?

Lehren & Lernen 49 (2023) 8/9, S. 36-41



Quellenangabe/ Reference:

Göppel, Rolf; Graf, Ulrike: Resilienzförderung als Mittel im Kampf gegen Kinderarmut? - In: Lehren & Lernen 49 (2023) 8/9, S. 36-41 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-340891 - DOI: 10.25656/01:34089

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-340891>

<https://doi.org/10.25656/01:34089>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

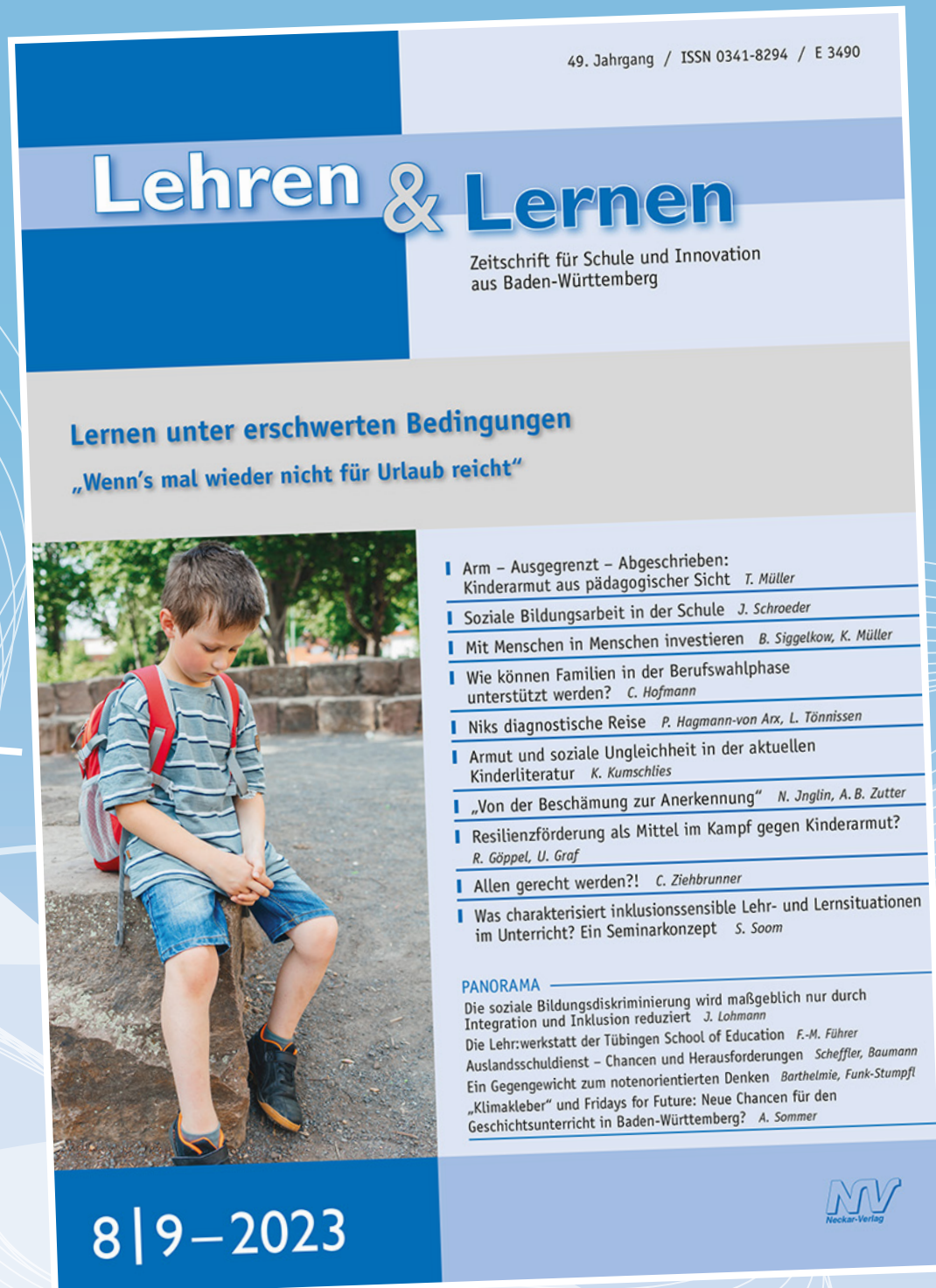
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 8|9-2023 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.com

Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation
aus Baden-Württemberg

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V.i.S.d.P.)

Prof. Dr. Helmut Frommer † bis 2014
OSTD Johannes Baumann bis 2019

Redaktion

OSTD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf
Prof. Rolf Dürr, Reutlingen
Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl
Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt
Jun. Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Konstanz
Carmen Huber, Salem
Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich
Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg
Dr. Helmut Wehr, Malsch
Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Prof. Dr. Kathrin Müller, Prof. Dr. Eva-Kristina Franz

Manuskripte an den Verlag erbeten.
Über die Annahme entscheidet die Redaktion.
Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH
Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen
Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50
info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44
E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42
E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 7 vom 1.1.2021

Bestellungen: beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint monatlich und ist in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.
print oder digital: Einzelheft: 7,95 €, Doppelheft: 15,90 €, Jahresabonnement: 50,- €
print & digital: Jahresabonnement: 54,80 €
Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das Abonnement bis auf Widerruf und kann dann mit Frist von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2023 Neckar-Verlag GmbH

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Lernen unter erschwerten Bedingungen „Wenn's mal wieder nicht für Urlaub reicht“

Editorial	3
Thomas Müller	
Arm – Ausgegrenzt – Abgeschrieben	
Kinderarmut – eine Annäherung aus pädagogischer Sicht	4
Joachim Schroeder	
Soziale Bildungsarbeit in der Schule	9
Bernd Siggelkow, Kathrin Müller	
Mit Menschen in Menschen investieren	13
Claudia Hofmann	
Wie können Familien in der Berufswahlphase unterstützt werden?	17
Priska Hagmann-von Arx, Liliana Tönnissen	
Niks diagnostische Reise	21
Kirsten Kumschlies	
Armut und soziale Ungleichheit in der aktuellen Kinderliteratur	27
Nicole Jnglin, Anna Barbara Zutter	
„Von der Beschämung zur Anerkennung“	33
Rolf Göppel, Ulrike Graf	
Resilienzförderung als Mittel im Kampf gegen Kinderarmut?	36
Claudia Ziehbrunner	
Allen gerecht werden?!	42
Seline Soom	
Was charakterisiert inklusionssensible Lehr- und Lernsituationen im Unterricht? Ein Seminarkonzept	47

Panorama

Joachim Lohmann	
Die soziale Bildungsdiskriminierung wird maßgeblich nur durch Integration und Inklusion reduziert	51
Felician-Michael Führer	
Die Lehr:werkstatt der Tübingen School of Education	60
Uta Scheffler, Johannes Baumann	
Auslandsschuldienst – Chancen und Herausforderungen	64
Laoise Barthelmie, Cordula Funk-Stumpfl	
Ein Gegengewicht zum notenorientierten Denken	66
Andreas Sommer	
„Klimakleber“ und Fridays for Future: Neue Chancen für den Geschichtsunterricht in Baden-Württemberg?	70

Zwischenruf

Ulrich Herrmann	
Lesekompetenz im Abwärtstrend – nachgefragt	75

Für Sie gelesen

Johannes Baumann zu: Julia Friedrichs: Working Class	77
Jochen Vatter zu: Ralf Lankau: Unterricht in Präsenz und Distanz	78

Rolf Göppel, Ulrike Graf

Resilienzförderung als Mittel im Kampf gegen Kinderarmut?

Taugt Resilienzförderung zur Armutsbekämpfung? Dieser Frage geht der folgende Artikel nach, indem zunächst Resilienz in Grundzügen erläutert wird, um dann Armutsbetroffenheit als einen Risikofaktor für kindliche Entwicklung zu beleuchten. Die Frage, inwiefern Schule Kinder mit Armutserfahrungen in ihrer Resilienz fördern kann, wird aus der Perspektive eines multisystemischen Ansatzes kritisch diskutiert.

► Stichwörter: [Resilienz](#), [Armutsbetroffenheit](#), [Vulnerabilität](#), [Berührbarkeit](#)

Resilienz – Kurzporträt eines Phänomens

„Wenn es mal wieder nicht für den Urlaub gereicht hat“, die Lehrkraft nach den Ferien anbietet, eine Geschichte über „ein schönes Ferienerlebnis“ zu schreiben, aber in der didaktischen Rahmung vergisst, verschiedene Urlaubsmöglichkeiten aufzufächern, dann sind Schüler/innen aus armutsbetroffenen Kontexten eher mit der Frage beschäftigt „Wie kann ich mithalten?“, als dass sie freudig losschreiben. Wer nicht weit gereist ist, bleibt – nach eigener Erfahrung der Autorin – irritiert zurück, weil es „in der Luft liegt“, dass der Flug auf eine Insel im Meer, so verriet es schon der erste vorgelesene Text, wohl attraktiver war als eine Dauerkarte fürs Freibad, dessen Besuch sich die eigene Familie täglich gönnte – und der entsprechende Aufsatz fand gar nicht erst den Weg vors Publikum.

Wenn von Resilienz die Rede ist, wird immer von akuten oder kontinuierlichen Risikolagen ausgegangen, die zu

bewältigen sind. Als Risiko werden sowohl normative Risiken, wie entwicklungsbezogene Phasen (Pubertät), als auch nicht-normative, also unvorhersehbare Ereignisse bezeichnet, die spontan auftreten können (früher Tod von Bezugspersonen, Flucht). Der Unterschied beider Gruppen liegt in den Präventionsmöglichkeiten: Können vorhersehbare Ereignisse mit entwicklungspsychologischem und resilienzrelevantem Wissen pädagogisch begleitet werden, ist es bei unberechenbaren Risiken „nur“ möglich, generell förderlich zu wirken. Dies geschieht über die [Stärkung des jungen Menschen](#) in allem, was zu den „pädagogischen Klassikern“ zählt. Selbstwirksamkeit etwa als eine bedeutende individuelle Disposition, anstehende Probleme mit Zutrauen in das eigene erfolgreiche Handeln anzugehen, gehört zu den so genannten Resilienzfaktoren, die Bewältigungsprozesse günstig steuern können. Das pädagogisch Hoffnungsvolle daran:

Selbstwirksamkeit und Selbststeuerung, eine realistische Selbstwahrnehmung und soziale Kompetenz, um weitere Resilienzfaktoren zu nennen, werden psycho-sozial erworben – also über Interaktionsprozesse mit der (pädagogischen) Umwelt. Hier greift die gute Nachricht: Alle pädagogisch professionellen Akteur/innen sind beruflich für die Moderation dieser Prozesse ausgebildet.

„Ordinary Magic“, so nennt *Masten* (2014) ihr Buch über Resilienz deshalb, denn im „normalen“ pädagogischen Alltag von hoher Qualität werden anhaltend Entwicklungen gefördert, die helfen können, Belastungen erfolgreich zu bearbeiten.

Es ist ein wenig Begriffsarbeit nötig, um das „Risiko“ zu entschlüsseln: Zunächst zählt als Risiko, was potenziell entwicklungsgefährdend sein kann. Der Begriff Belastung kommt an der ersten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsschwelle ins Spiel: Inwiefern ein Risiko als Belastung angesehen wird, das herauszufinden braucht die subjektive Perspektive der jeweiligen Person. Der Übergang vom Kindergarten in die Schule etwa ist nicht für jedes Kind belastend. Wir wissen inzwischen, dass dies häufiger bei den Kindern der Fall ist, die schon vorher in vergleichbaren Situationen eine weniger gute Anpassung zeigen konnten. Wer, und jetzt wird ein dritter Begriff relevant, ein Risiko mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung als Herausforderung annehmen kann – sprich: mit klarer Problem- und Ressourcenanalyse und -nutzung Prozesse in Gang setzt, die der Lösung entgegenarbeiten –, für diese Person entsteht aus dem Risiko, idealtypisch gedacht, keine Belastung.

Resilienz ist kein Automatismus, sie gilt als Wahrscheinlichkeitskonzept – auch hier liegt pädagogische Hoffnung: Es gibt keine von vornherein verlorenen Spiele. Ein Risiko kann gut ausgehen. Allerdings geht es im Bewältigungsprozess nicht ohne die Fähigkeiten, Ressourcen zu nutzen. Bisher war von individuellen Ressourcen die Rede, die in gelungenen sozialen Lernerfahrungen wurzeln. Generell sind soziale Ressourcen als bedeutsamer Resilienzfaktor erwiesen, besonders eine verlässliche Bezugsperson innerhalb oder außerhalb der Familie gilt als „Königsmacherin“ der Resilienz (Luthar 2006 in Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, 32). Professionelle pädagogische Akteur/innen zählen also eindeutig zu einer resilienzrelevanten sozialen Umgebung. Aber auch menschliches Miteinander ist nicht voraussetzungslos.

Eine häufig weniger beachtete Risiko- wie Ressourcendimension liegt in gesellschaftlichen und rechtlichen Strukturen.

Dazu zählen Rechte wie Gleichberechtigung und Diskriminierungsfreiheit sowie konkrete Praktiken in In-

stitutionen, z.B. gleichberechtigte Teilhabe. Nicht zu vergessen ist an dieser Stelle die immer optimierbare Professionalisierung etwa pädagogischer Berufe – mit hinreichenden Angeboten, Zeit und beruflicher Würdigung. Dies gilt unter dem Vorbehalt, der im Sinn der Resilienz von Lehrkräften zu beherzigen ist: Strukturelle Probleme rein individuell „zu schultern“, übersieht den Problembesitz: Was politisch verursacht ist, muss auch politisch verändert werden.

Mit dieser Trias individueller, sozialer und struktureller Dimensionen vertritt dieser Artikel die systemische, multi-perspektivische Sicht auf Resilienz. Es geht dabei immer um den Blick auf die Vernetzungen und Wechselwirkungen von Kind, Familie, Kommune sowie Bildungs- und Betreuungsinstitutionen – hinsichtlich der Risiken und Ressourcen.

Ein Resilienzprozess wird dabei als Weg aus einer Belastung hin zu einem wiederhergestellten oder neuen Gleichgewicht der Lebensfunktionen gesehen, ist also als Transformation zu verstehen (Masten 2014, 9).

In diesem Gefüge ist das Risiko-Schutzfaktoren-Konzept zu verorten. Als Schutzfaktoren gelten individuelle Fähigkeiten sowie soziale und strukturelle Ressourcen, die schon vor dem auftretenden Risiko ausgebildet sind und deshalb präventiv wirken.

Tritt ein Risiko auf, können Schutzfaktoren, zu denen auch die oben genannten psycho-sozial erworbenen Resilienzfaktoren zählen, das Entstehen psychischer Störungen verhindern, maladaptive Entwicklungen mildern und die Chance einer guten Entwicklung steigern (Rutter 1990 in Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, 28). Risiko- und Schutzfaktoren sind dabei nicht im Sinne einer Gleichung zu verrechnen, sie wiegen einander nicht einfach auf (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, 31).

Wie Resilienz ist auch Armut systemisch zu verstehen. Was wissen wir über Armut in ihren individuellen, sozialen und strukturellen Risikodimensionen bzw. Bedingungen?

Armutsbetroffenheit und Resilienz – Fakten und Dynamiken

Zunächst ist Armut ein sozialpolitisches und kein pädagogisches Problem und zählt zu den nicht-normativen Risiken.

Die sozialpolitischen Instrumente, mit denen die Politik Einfluss auf die Verteilung des gesellschaftlichen Reich-

tums nehmen kann, liegen zum Beispiel in der Bildungsfinanzierung, also der strukturellen Ebene. Die Infrastruktur von Bildungseinrichtungen, niedrigschwellige Angebote spezieller kommunaler Beratungs-, Förder- und Freizeitangebote, die materielle und personelle Ausstattung von Schulen und schulbezogene familiäre Kosten bilden die Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums ab. Ihr zugrunde liegen politische Entscheidungen, auf die politisch engagierte Personen sowie Organisationen, z. B. Bildungsgewerkschaften, Einfluss nehmen können.

Armutsbetroffene Kindheiten sind kein rein in elterlichen Kontoständen wurzelndes Problem. Sie sind mit vielfältigen sozialen, psychischen, gesundheitlichen und bildungsbezogenen Folgerisiken assoziiert.

Armutsbetroffenheit hat also eine subjektive und emotionale Seite, die mit Mangelserfahrungen und entsprechenden Sorgen, Ängsten, Beschämungserlebnissen und Ausgrenzungstendenzen zu tun hat. Mehrfache elterliche Belastungen in Armutskontexten wirken sich auf die Beziehungsgestaltung zu den Kindern aus, weil den Eltern „in bestimmten Phasen [...] emotionale Kraft und Zuversicht“ ausgehen (Pupeter et al. 2018, 187). Ebenso sind bei von Armut betroffenen Kindern weniger Bildungsaspiration und ein ungünstigeres, Medienkonsum-orientiertes Freizeitverhalten sowie häufigere Ausgrenzungsprozesse zu verzeichnen (ebd., 188ff.). Auch weitere gesundheitliche Probleme im Ernährungsbereich mit der Folge von Übergewicht sind nachgewiesen (Lampert/Kuntz 2019, 1270). Die Bildungsforschung erkennt quer durch die internationalen Vergleichsstudien (z. B. PISA, TIMSS, IGLU, IQB) insgesamt ungünstigere, misserfolgsgeprägte Schulbiografien (Laubstein u. a. 2016, 76).

Häufung von Risiken im Sinn von Dosis und Kumulation können, das wurde in den zitierten Daten deutlich, zu negativen Kaskadeneffekten (Masten/Motti-Steffanidi 2020) führen. Besonders wenn ein neues Risiko auftritt, schaukeln sich die Risiko-Auswirkungen auf. Dies ist nicht zuletzt in den Studien zur Corona-Pandemie deutlich geworden: Junge Menschen aus benachteiligten Kontexten weisen aufgrund der Pandemiemaßnahmen zu einem höheren Prozentsatz (Copsy 2022) einschränkende Auswirkungen in ihren Bildungs- und Entwicklungswegen auf. Armutsbetroffenheit gehört zu den Ausgangslagen sich aufschaukelnder Prozesse: Sie kann Mangelernährung verursachen, zu beengten Wohnverhältnissen und ungenügender medizinischer Hilfe führen, eine größere Isolation und einen höheren elterlichen Stresslevel oder Arbeitslosigkeit provozieren (Masten/Motti-Steffanidi 2020, 100) – eine Negativkaskade. [Armut kann in diesem Sinn als „Ressourcen-Schlucker“ gelten.](#)

Generell ist hinsichtlich der Kaskadeneffekte auf drei Aspekte zu verweisen:

Dosis und Kumulation – siehe Corona –, das Alter des Kindes sowie die Familiensituation machen einen Unterschied in der Bewältigung von Risiken.

Zum Alter: Jüngere Kinder haben eine höhere Entwicklungsvulnerabilität bezüglich materieller und sozialer Verluste, aber weniger Risiken durch ihre noch geringe Bewusstheit von Risikoauswirkungen. Älteren Kindern und Jugendlichen hingegen helfen ausgereifere Entwicklungsgrade im Kognitiven wie Sozialen, Risiken bewältigen zu können. Dafür überblicken sie aufgrund ihrer höheren Bewusstheit eher die Risikofolgen (ebd.).

Bezüglich der Verhinderung von Kaskaden wird bei Familienphasen oder -situationen unterschieden hinsichtlich der Aspekte *keine Kinder*, *kleine Kinder*, *Kinder im Schulalter*, *ältere Eltern* und dem Vernetzungsgrad *multigenerational* vs. *alleinerziehend* (Masten/Motti-Steffanidi 2020, 101). Als positive Einflussfaktoren für Bewältigungsprozesse sind folgende Faktorenbündel nachgewiesen: *enge Beziehungen*, *psychologische Fähigkeiten*, *kommunale Unterstützung*. Für Familien spezifiziert bedeutet dies: Die *Qualität der Eltern-Kind-Beziehung*, die *Management-Fähigkeiten der Eltern* und der *Familienzusammenhalt* sind bewältigungsrelevant (ebd.). Es geht also gemäß dem systemischen Ansatz um die Familie in ihrer Gesamtdynamik mit deren Auswirkungen auf das Individuum. Die Autor/innen leiten daraus die Hypothese ab, dass diese systemischen Effekte auch auf andere Systeme wie Schule zutreffen (ebd.).

Entsprechend sind positive Kaskadeneffekte beschrieben: Eine gute Gehirnentwicklung etwa, die eine hohe kognitive Entwicklung zeitigt, disponiert eine bessere Entscheidungsfähigkeit, was wiederum zu einer höheren Selbstregulationsfähigkeit führt.

Eine Förderung von Eltern in ihrem elterlichen Verhalten ist generell ein Schlüsselfaktor für positive Kaskaden (ebd.).

Bei allen Belastungsquoten sei auch in den Blick gerückt, dass die meisten Eltern, die mit einem sehr begrenzten Familieneinkommen wirtschaften müssen, sich nach Kräften bemühen, ihren Kindern eine gedeihliche Kindheit zu ermöglichen. Die meisten Kinder aus Armutsverhältnissen sind weder „verwahrlost“ noch weisen sie Störungen auf, sie beklagen kein elterliches Zuwendungsdefizit und keine Mobbing Erfahrungen in der Schule. Die allermeisten sind weder übergewichtig noch medien süchtig. Die Mehrheit von ihnen schafft einen schulischen Abschluss und eine Berufsausbildung. Um welchen Preis im Erleben von Folgebenauteilungen, scheint eine offene Frage. Es müssen die politisch

mitverschuldeten und im Politischen zu lösenden Armutsrisiken wie aktuell die angespannte Wohnsituation in Städten thematisiert werden, ebenso die Quote der armutsbetroffenen Kinder. Mit ca. 20% liegt sie in einem reichen Land wie Deutschland auf einem skandalösen Niveau. Aber: Wird es nicht immer Armutsbetroffenheit geben? Gehört sie nicht zur „Diversitätslandschaft“, die neben Gender-, Kultur- und Rassismussensibilität als weitere Kategorie die Armutssensibilität hinzufügt? Klein widerspricht: „Das Credo der Integrationspädagogin: ‚Es ist normal, verschieden zu sein‘ wird im Hinblick auf die Kinder, die in Armut aufwachsen, zynisch“ (2007, 157). Vielmehr muss Armut differenzkritisch gesehen werden, indem die Ursachen von Armutsbetroffenheit weiter beforscht und auf allen Ebenen präventiv wie interventiv bekämpft werden.

Resilienzförderung in der Schule?

Gemäß der hier vertretenen systemischen Position müssen in diesem Abschnitt die verschiedenen Ebenen beachtet werden: Was kann Schule in der Vernetzung von individuellen, sozialen und strukturellen Ressourcen bieten?

Bereits 2011 wurden von Göppel in dem Beitrag „Resilienzförderung als schulische Aufgabe“ Resilienzförderprogramme kritisch diskutiert. Die Skepsis gegenüber der Idee, Resilienz sei lehrplanmäßig vermittelbar, überwog.

Schon der Anspruch, die Institution Schule, die systembedingt immer auch Versagenerfahrungen produziert, könne sich so umstandslos auf der Seite der Schutzfaktoren positionieren, wurde mit der Frage konfrontiert:

„[...] brauchen Kinder nicht schon immer ein beträchtliches Maß an Resilienz, an seelischer Stabilität und Widerstandskraft, um die mit der Schule verbundenen Belastungen und Zumutungen einigermaßen heil zu überstehen?“ (Göppel 2011, 383)

Mit Bezug auf autobiografische Schulerinnerungen wurde darauf verwiesen, dass Schule gerade von Kindern aus prekären Verhältnissen oft als zusätzlicher Risikofaktor erlebt und als Ort von Beschämung und Versagen erinnert wird (Pennac 2009).

Hatte die damalige Auseinandersetzung mit der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer Resilienzförderung in der Schule keinen spezifischen Fokus auf das Thema Kinderarmut, wird sie diesen auch hier nicht im Sinn eines Problemlöseauftrags der Kinderarmutsbekämpfung via Resilienzförderung einnehmen können. Speziell im Hinblick auf die Idee einer gezielten „Resilienzförderung für Kinder mit Armutserfahrungen“ verböte sich die Identifikation entsprechender Schüler/

innen-Gruppen mit „spezifischem Förderbedarf“ wegen ihres stigmatisierenden Charakters aus humanen Gründen und würde der Inklusionsidee zuwiderlaufen. Die Frage, wie die Schule in ihren Möglichkeiten doch etwas Substanzielles zur Verbesserung von Lebensqualität und Bildungschancen armutsbetroffener Schüler/innen beitragen kann, soll zum Abschluss in zwölf Forderungen auf den Punkt gebracht werden. Dafür wurden die 2011 formulierten „10 Gebote zur Linderung von Schulkummer“ (Göppel 2011) entsprechend adaptiert und ergänzt.

1. Alles, was dazu beiträgt, in der Schule eine Atmosphäre von Anerkennung und respektvollem Umgang zwischen allen am Schulleben Beteiligten zu kultivieren, leistet potenziell einen Beitrag für die Selbstwertstärkung von häufig mit Verunsicherung belasteten Kindern mit Armutserfahrungen.
2. Alles, was Fairness und Solidarität sowie Zusammenhalt in Schulklassen fördert, was Ausgrenzung wegen fehlender Statussymbole etwa bestimmter Markenkleider vorbeugt, ist geeignet, von Armut betroffene Kinder zu entlasten und zu schützen.
3. Alles, was an klaren, einsichtigen und nützlichen Strukturen und Routinen in einer Klasse etabliert ist, ist gerade für jene Kinder von besonderer Bedeutung, deren häusliche Lebenswelt eher unstrukturiert und unvorhersehbar ist. Zugleich kann dabei gelernt werden, wie ein partizipativer Umgang mit Regeln, deren Sinn und anlassbezogener Änderung gelebt werden kann.
4. Alles, was an didaktischem Geschick investiert wird, um mittels adaptiver Lernangebote individuelle Verstehenshürden und Lernblockaden zu überwinden und so Lernerfolge zu ermöglichen, fördert zugleich die Resilienz derjenigen Kinder, die in ihrer bisherigen Entwicklungsgeschichte oft weniger vielseitige Anregungen bekommen haben, um ihre Neugierde auf die Welt zu entfalten.
5. Alles, was die Lehrpersonen an Achtsamkeit, Wertschätzung und Empathie hinsichtlich der kleinen und großen Nöte ihrer Schüler/innen aufbringen, was sie an Ermutigung vermitteln, Neues zu wagen, kommt besonders denen zugute, bei denen die soziale Resonanz in ihrem häuslichen Umfeld ein eher knappes Gut in ihrem Lebensrucksack war.
6. Alles, was Schüler/innen im Rahmen des Unterrichts angeboten wird an interessanten Geschichten, Gedichten und Liedern, die ihren Horizont erweitern und ihre Phantasie beflügeln, in denen sie ihre persönlichen Sorgen und Konflikte gespiegelt sehen und interessante Identifikationsfiguren sowie Problemlösestrategien kennenlernen, ist gerade für jene Kinder, die in Sachen Literacy-Bildung eher zu kurz gekommen sind, von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

7. Alles, was Schüler/innen z. B. im Rahmen von sorgfältig geplanten Lernentwicklungsgesprächen hilft, ihr eigenes Lernen besser zu verstehen, ihrer Stärken und Lernzuwächse vergewissert zu werden, weitere Lernschritte für ihre Noch-Schwächen kennenzulernen, um nächste Etappenziele zu erreichen und so zu erfahren, dass Anstrengung sich lohnt, stellt gerade für jene, die aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen leichter zu entmutigen und weniger vertraut sind mit systematischen Lernprozessen, eine wertvolle Unterstützung dar.
8. Ähnliches gilt auch für die Ebene des Verhaltens: Alles, was Schüler/innen durch entsprechende Rückmeldungen hilft, die eigenen Verhaltensmuster und deren Wirkung besser zu verstehen, die eigenen Emotionen angemessener zu regulieren, Bedürfnisse klarer zu artikulieren und eigene Interessen geschickter zu vertreten, kann ihr „soziales Standing“ innerhalb der Klasse verbessern und ist gerade für jene Kinder besonders wichtig, die noch weniger Gelegenheiten hatten, die Feinheiten des in der Schule erwarteten Sozialverhaltens zu erlernen.
9. Alles, was Schüler/innen im Rahmen der Schule die Chance gibt, für sich Domänen des Erfolgs und der Anerkennung zu finden, Interessen auszubilden, kann gerade für Kinder aus wenig anregungsreichen Kontexten Kristallisationskern für ein neues Zutrauen in die eigenen Kräfte werden. Hier liegen auch Chancen der Ganztageschule, eine breitere Palette von attraktiven Angeboten bereitstellen zu können.
10. In dem Sinne sind auch all jene Dinge wichtig, mittels derer Schüler/innen aus Familien mit geringstem Budget niederschwellig, taktvoll und beschämungsfrei finanzielle Unterstützung ermöglicht wird, damit attraktive schulische Angebote finanzierbar werden. Auch Dinge wie die Organisation eines Schulfrühstücks, einer Kleiderkammer oder die Knüpfung von Kontakten zu bestimmten Vereinen, in denen Schüler/innen mit speziellen Talenten weiter gefördert werden, bzw. die Vermittlung von Mentor/innen, die sich in entsprechenden Programmen bereit erklären, Kindern eine gewisse Zeit zur Seite zu stehen, sind hier zu nennen. Alles, was benachteiligten jungen Menschen in diesem Sinne von engagierten Lehrpersonen an Chancen und Kontakten zugespielt wird, kann für sie ein Stück Kompensation bedeuten.
11. Ergänzt werden muss im Sinn der Verantwortungsklarheit: Es bleiben alle Felder sozial- und bildungspolitischen Engagements, um Benachteiligungsstrukturen zu verändern, wozu auch Fragen eines im weiten Sinn inklusiven Schulsystems inklusive einer Ressourcenausstattung gehören, die es Lehrkräften erleichtert, ihre in den vorigen Punkten genannten pädagogischen Aufträge noch besser zu erfüllen.

12. Die Erschließung sozialer Ressourcen im beruflichen Feld, wie eine verstärkte, auf Unterricht und Schulgestaltung abgestimmte Arbeit in kollegialen Teams, könnte auch individuelle Ressourcen der Lehrkräfte zugleich schonen und stärken, woraus vielleicht die Solidarität, notwendige Ressourcen auf kommunaler Ebene einzufordern, erwachsen könnte.

Bei allen bisherigen Vorschlägen und dem Wissen um den Wert genereller förderlicher Bedingungen und Schutzfaktoren ist die Frage, woran Resilienz erkannt werden kann, noch offen.

Wer definiert eigentlich „Resilienzerfolg“?

Bisher war viel von Belastung und Bewältigung die Rede. Über Resilienz kann nicht entschieden werden, ohne den Blick auf das Ergebnis eines Bewältigungsprozesses zu werfen. Wann gilt jemand als resilient?

Zunächst wird in der Resilienzforschung von der Variabilität von Resilienz ausgegangen: Sie kann bereichsspezifisch auftreten. So kann sich jemand im Leistungsbereich resilient zeigen, im sozialen Leben weniger. Auch in chronologischer Perspektive ist es denkbar, dass jemand einen Risikobereich heute bewältigt, vor Jahren es noch nicht konnte. Generell ist die erfolgreiche Bewältigung eines Risikos kein Garant für eine analoge Entwicklung beim erneuten Auftreten der Belastungen. Wohl aber ist die Wahrscheinlichkeit höher, auf erfolgreiche Bearbeitungsprozesse rekurren zu können.

Wer aber entscheidet über eine erfolgreiche Bewältigung? Ist resilient, wer ohne Markenkleider weiß, wer er ist, oder auch, wer dringend benötigtes Geld für Ernährung in Statussymbole investiert? Ist resilient, wer verschweigt, dass er für ein Label hungert, oder „nur“ derjenige, der darüber spricht?

Mögliche Antworten hängen von normativen Vorannahmen ab, die reflektiert werden müssen. Vielleicht gilt es auch, mit Ambivalenzen von vorübergehenden bzw. bereichsspezifischen Resilienzergebnissen in subjektiver Wahrnehmung zu rechnen. In diesem Zusammenhang ist die grundsätzliche Kontextspezifität von Resilienz zu beachten:

Bei allem allgemeinen Wissen sind immer die konkrete Person, das Risiko, die Ressourcen auf allen Ebenen in ihren Wechselwirkungen zu beleuchten. Es ist zu fragen: Was gefährdet das Risiko? Wogegen schützt der Schutzfaktor? (Lösel/Bender 2007, 71, in Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, 32) Keine Person oder Situation gleicht der anderen. Insofern ist auch ein „Resilienzerfolg“ kaum ohne die subjektive Erlebensperspektive denkbar.

Wie steht es um das Wohlbefinden einer Person, die ein bestimmtes Resilienzergbnis registrieren kann? Geht es einer Lehrkraft nach einer Erschöpfungssyndrom-Therapie so gut, dass sie wieder in lebendigem Kontakt mit ihren Schüler/innen und Kolleg/innen sein kann? Oder hat sie einen Schutzschild ihrer Berührbarkeit aufgebaut, der die Lebendigkeit des Kontakts noch begrenzt? Wie ist ihre Lebensqualität? Hier muss die jeweilige Person zu Wort kommen dürfen.

Mit einem weiteren Gedanken soll noch einmal die Vulnerabilität aufgegriffen werden. Zuweilen wird von vulnerablen Phasen gesprochen, etwa bei entwicklungsbedingten Lebensabschnitten (z. B. Pubertät). Um eine größere Verletzlichkeit zu wissen, ist präventiv relevant. Zugleich liegt eine, zugespitzt formuliert, Tendenz der „Veropferung“ darin, ganze Gruppen von Menschen von vorneherein unter dieser Perspektive zu adressieren. Im Sinn eines Bewusstseins größerer bzw. bestimmter Fürsorge- und Schutzpflichten ist die Perspektive angebracht. Kinder sind auf Erwachsene mit professionell geschärftem Blick angewiesen. Zugleich ist aber erneut die „Einzelfall“-Perspektive zu stärken. Denn ganz im Sinn einer der Resilienzthematik eigenen Ressourcenorientierung ist es möglich, die Perspektiven gerade in sensibleren Phasen auch auf die besonderen Kräfte der Entwicklungsdynamiken zu richten, ohne die Bewältigung von Belastungen zu vernachlässigen – keine rosa Brille also, eher multi-fokale Gläser.

Auch endet das Verständnis von „vulnerabel“ nicht einfach in der ersten Übersetzung von „verletzlich“, es umfasst auch die Dimension der Berührbarkeit. Bedeutsame existenzielle Erfahrungen, wie sie in nahen Beziehungen gemacht werden, sind nicht ohne das Risiko zu haben, „verletzt“ zu werden, wenn die eigenen Gefühle nicht erwidert werden.

Insofern geht es vielleicht eher um eine Kultur der Berührbarkeit, in der der Mensch sich in seiner Offenheit zu schützen vermag, ohne sich emotional zu verweigern.

Bei entsprechender Rahmung der Situation im Unterricht wäre es dann leichter, von Ferienerlebnissen zu erzählen, weil nicht ihr „Prestigewert“, sondern die persönliche Bedeutsamkeit dieser Erlebnisse in den Mittelpunkt rückt – egal ob in der Ferne oder dem Zelt im Schrebergarten.

Literatur

Copsy/Ravens-Siberer, U./Kaman, A.: Auswertung der 3. Befragungswelle der Copsy-Studie. 2022. <https://www.uke.de/kliniken-institute/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatrie-psychotherapie-und-psychosomatik/forschung/arbeitsgruppen/child-public-health/forschung/copsy-studie.html> (10.02.2023).

Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau-Böse, M.: Resilienz. München 2019.

Göppel, R.: Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: Zander, M. (Hrsg.): Handbuch der Resilienzförderung. Wiesbaden 2011, 383-406.

Klein, G.: Armut, soziale Benachteiligung, Vernachlässigung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 76 (2007), 156-158.

Lampert, T./Kuntz, B.: Auswirkungen von Armut auf den Gesundheitszustand und das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse aus KiGGS Welle 2. In: Bundesgesundheitsblatt 62 (2019), 1263–1274.

Laubstein, D./Holz, G./Seddig, N.: Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. 2016. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf

Masten, A. S.: Ordinary Magic. Resilience in Development. New York/London 2014.

Masten, A. S./Motti-Stefanidi, F.: Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1 (2020), 95-106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>.

Pennac, D.: Schulkummer. Köln 2009.

Pupeter/Schneekloth/Andresen: Kinder in Armut. Spürbare Benachteiligung im Alltag. In: World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie, Frankfurt a.M. 2018, 180-195.

Eine ausführliche Literaturliste kann bei dem/der Autor/in angefragt werden.

Dr. Rolf Göppel

Professor für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der PH Heidelberg
goeppel@ph-heidelberg.de

Dr. Ulrike Graf

Professorin für Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik an der PH Heidelberg, Vorsitzende der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie (Sektion 13.2) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/DGfE
ulrike.graf@ph-heidelberg.de