

Immun gegen Krisen Resilienz im Lebensverlauf



Michael Fingerle

Goethe-Universität Frankfurt/M

FB IV – Erziehungswissenschaften

Abteilung Förderdiagnostik und Evaluation

IDeA – Center for Research on Individual Development and Adaptive Education

Das Phänomen



Das Phänomen

Resilienz im Sinne einer positiven Entwicklung:

- Subjektives Wohlbefinden
- Sicherung persönlicher Bedürfnisse
- Erreichen sozial anerkannter Ziele (Teilhabe)

Entwicklung unter Bedingungen mit ansonsten hoher Wahrscheinlichkeit für negative Outcomes:

- Psychische Probleme
- Beziehungsprobleme
- Leistungsprobleme
- Delinquenz
- Gesundheitliche Probleme

Definition

Resilienz

- bezieht sich auf einen dynamischen Prozess, der positive Adaptation im Kontext bedeutsamer Belastungen beinhaltet (umfasst)

Zwei entscheidende Bedingungen

- (1) Individuen sind signifikanten Bedrohungen oder ernstzunehmenden Widrigkeiten ausgesetzt
- (2) die positive Adaptationsleistung geschieht trotz starker Beeinträchtigungen des Entwicklungsprozesses
- (Garmezy, 1990; Luthar & Zigler, 1991; Masten, Best, & Garmezy, 1990; Rutter, 1990; Werner & Smith, 1982, 1992).

Zitiert nach: Luthar, Cicchetti & Becker, 2000

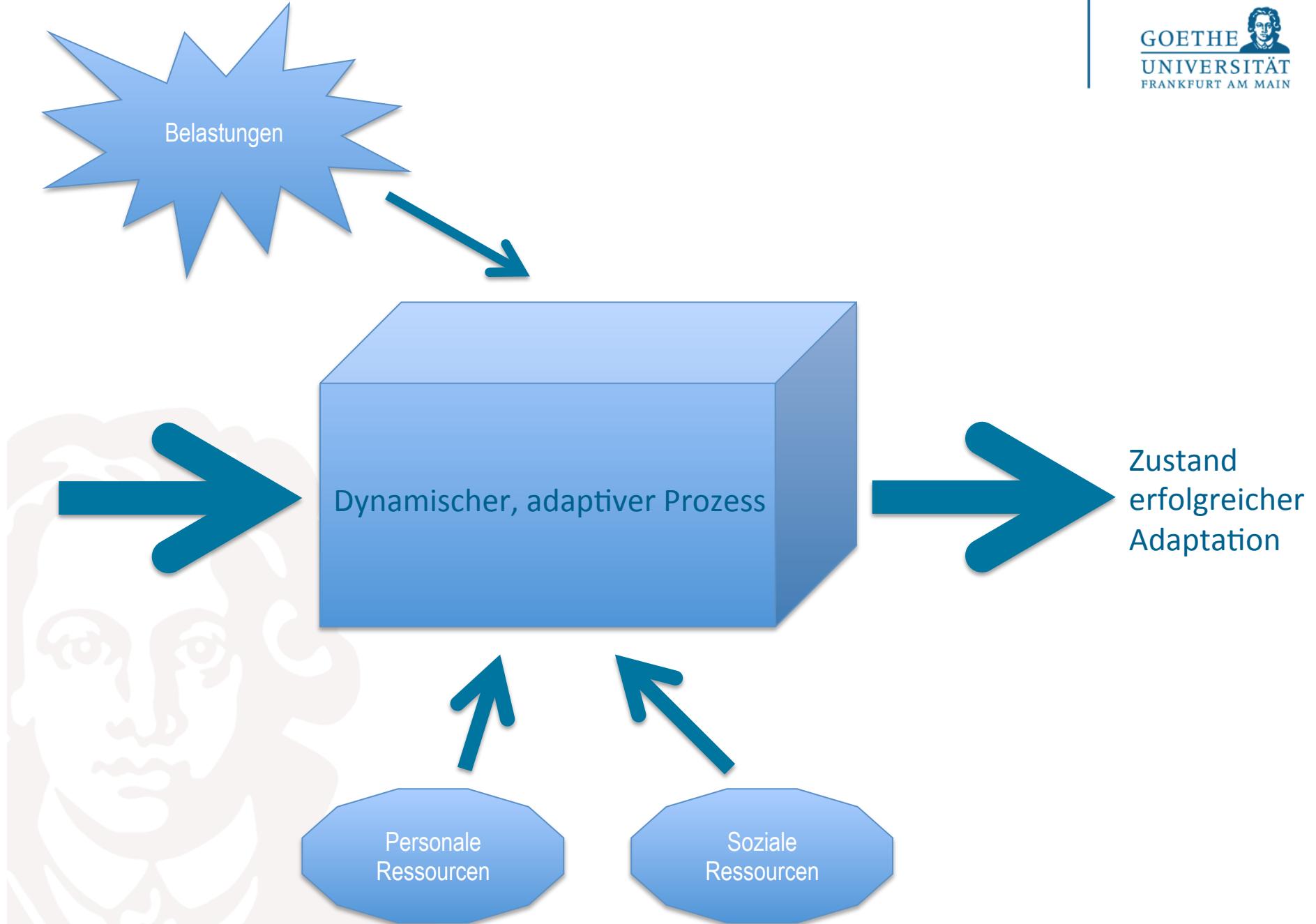
Wie funktioniert es?

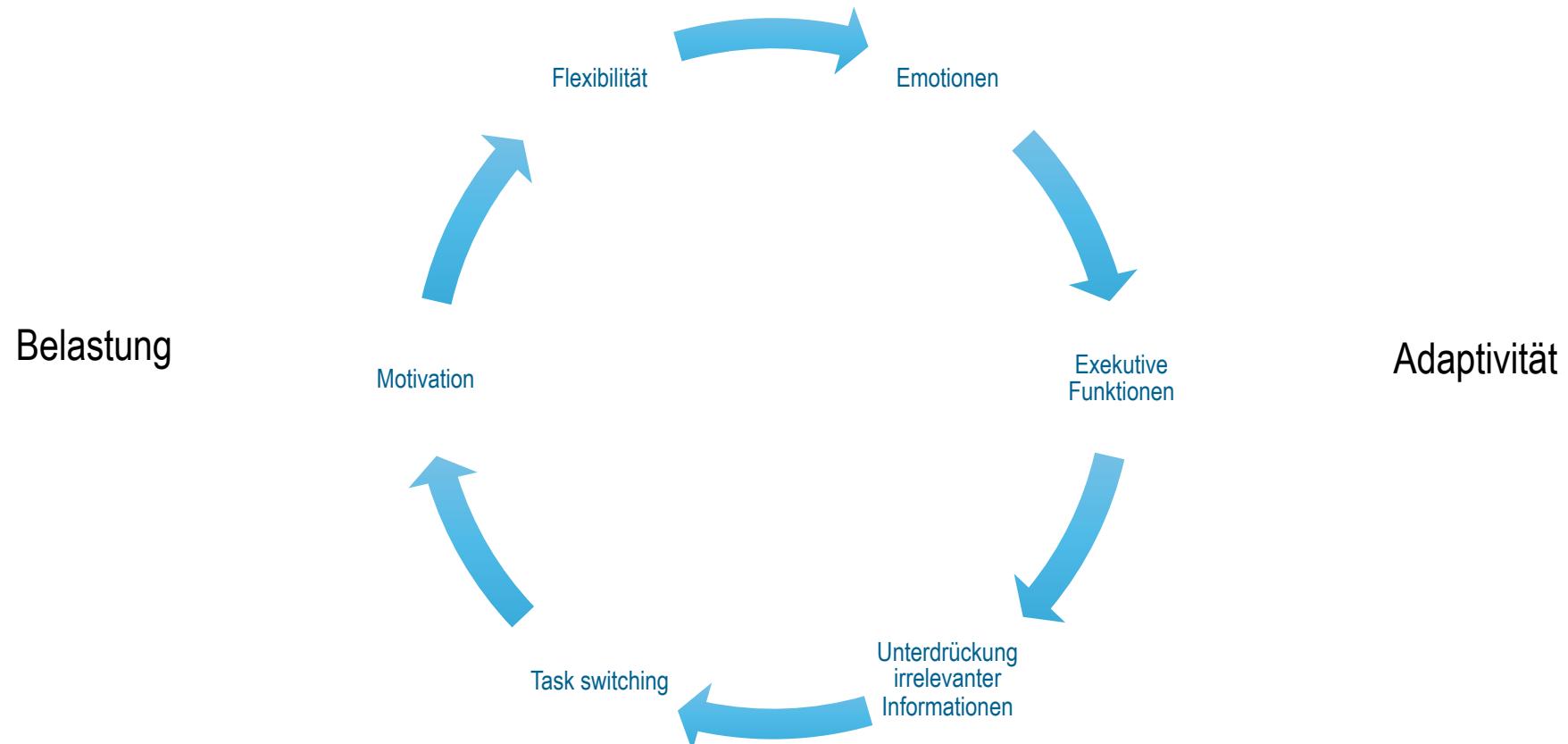




Schutzfaktoren		
Lebenskompetenzen	Ressourcen in der Familie	Ressourcen im institutionellen und sozialen Umfeld
<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Selbststeuerung (Emotionsregulierung, Aktivierung und Beruhigung, Inhibition, Konzentration, Bedürfnisaufschub, Ausdauervermögen, etc.) • Selbstwirksamkeit (Selbstwirksamkeitsüberzeugung, interne Kontrollüberzeugung, realistische Kausalattribution, etc.) • Soziale Kompetenzen (Nutzung sozialer Unterstützung, Konfliktlösungsfähigkeiten, Selbstbehauptung, Empathie, Verantwortungsbewusstsein, etc.) • Problemlösen • Umgang mit Stress / adaptive Bewältigungsfähigkeit • Kognitive Flexibilität 	<ul style="list-style-type: none"> • Bindungsförderliches Elternverhalten • Feinfühligkeit/ Responsivität • Autoritativer Erziehungsstil (emotionale Wärme, Wertschätzung, Akzeptanz, Partnerschaftliche Kommunikation, klare Verhaltensregeln, produktive Rückmeldungen, entwicklungsangemessene Kontrolle, Monitoring, etc.) • Positiv-emotionale und stabile Beziehung zu einer Bezugsperson • Familiäre Stabilität und Zusammenhalt • Gemeinsame Unternehmungen • Routinierte Tagesstruktur • Familiäre Rituale • Geringes Konfliktpotential • Übernahme von Aufgaben • Soziales Eingebunden sein der Familie 	<ul style="list-style-type: none"> • Angemessener Leistungsstandard • Klare und gerechte Regeln • Partizipationsmöglichkeiten • Wertschätzendes Einrichtungs- und Gruppenklima • Konstruktive Feedbackkultur • Respektvolle, aktiv-interessierte und unterstützende Pädagogen • Gelingende Zusammenarbeit und Beratung mit Eltern und externen Partnern • „Schulsozialarbeit“ und spezielle Förderangebote • Außerinstitutionelle Aktivitäten • Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle • Unterstützung beim Aufbau von Freundschaftsbeziehungen • Zugang zu sozialen Einrichtungen und professionellen Hilfsangeboten







Prozesscharakter

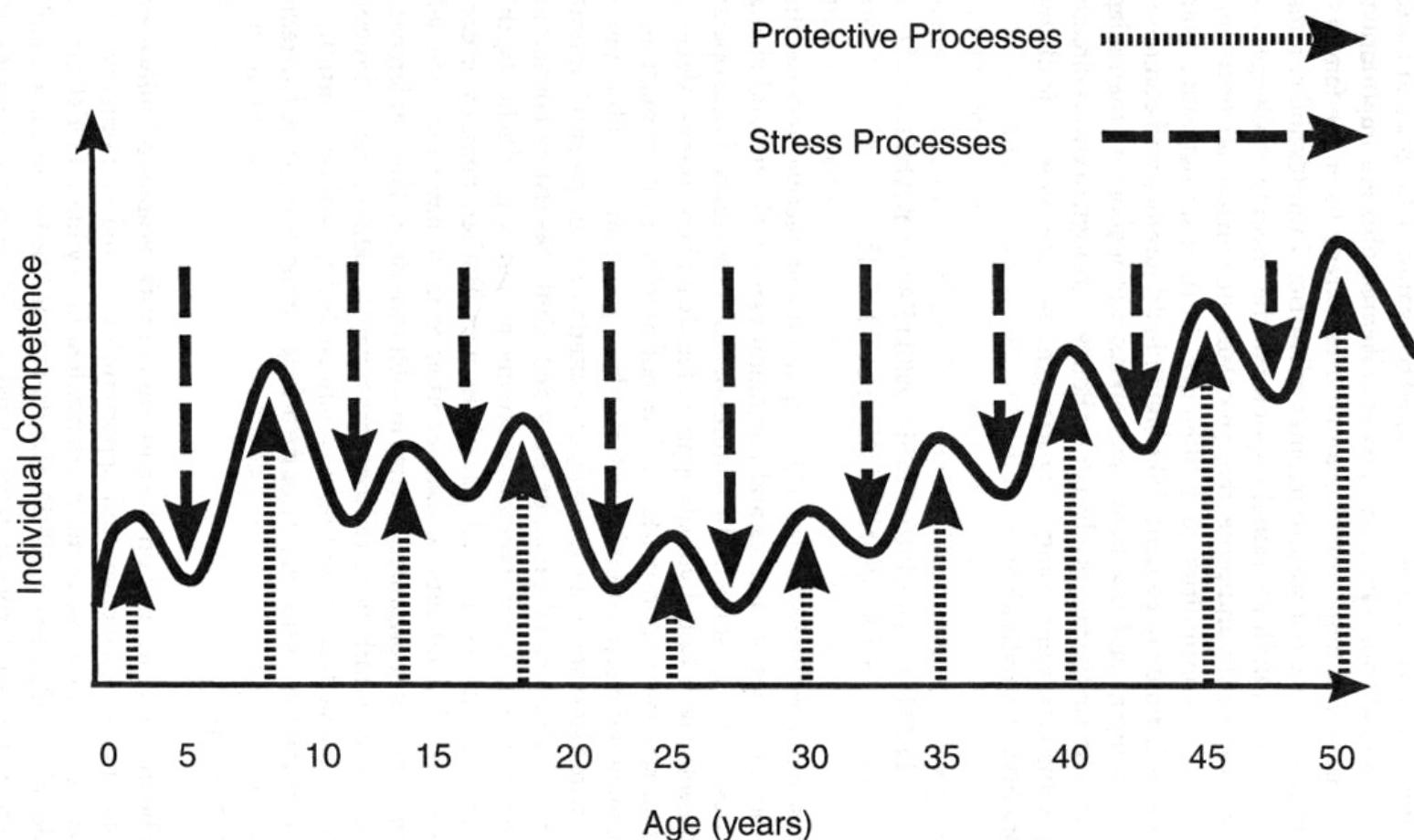


Figure 2.1. Interplay of protective and stress processes and their influence on individual competence across the life span.

**Resilienz bezogen auf Entwicklung und Belastungsbearbeitung
(Psychologie, Erziehungswissenschaften...)** (z.B. Wustmann & Simoni,
2010; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böhse, 2011)

Stressresilienz (Neurowissenschaften, Medizin...) (z.B. Joyce et al., 2005;
Karatsoreos & McEwen, 2011; Franklin et al., 2012; Lieb, 2015)

**Community resilience, resiliente Ökologien (Soziologie,
Humangeografie, Ökologie...)** (z.B. Gunderson, 2000; Bergen et al., 2001; Norris et
al., 2008; Ungar, 2008, 2011; Magis, 2010)

Resilienz in den Ingenieurwissenschaften und im Militärwesen
(z.B. Leveson et al., 2006; Bartone, 2006)

Aktuelle Diskurse

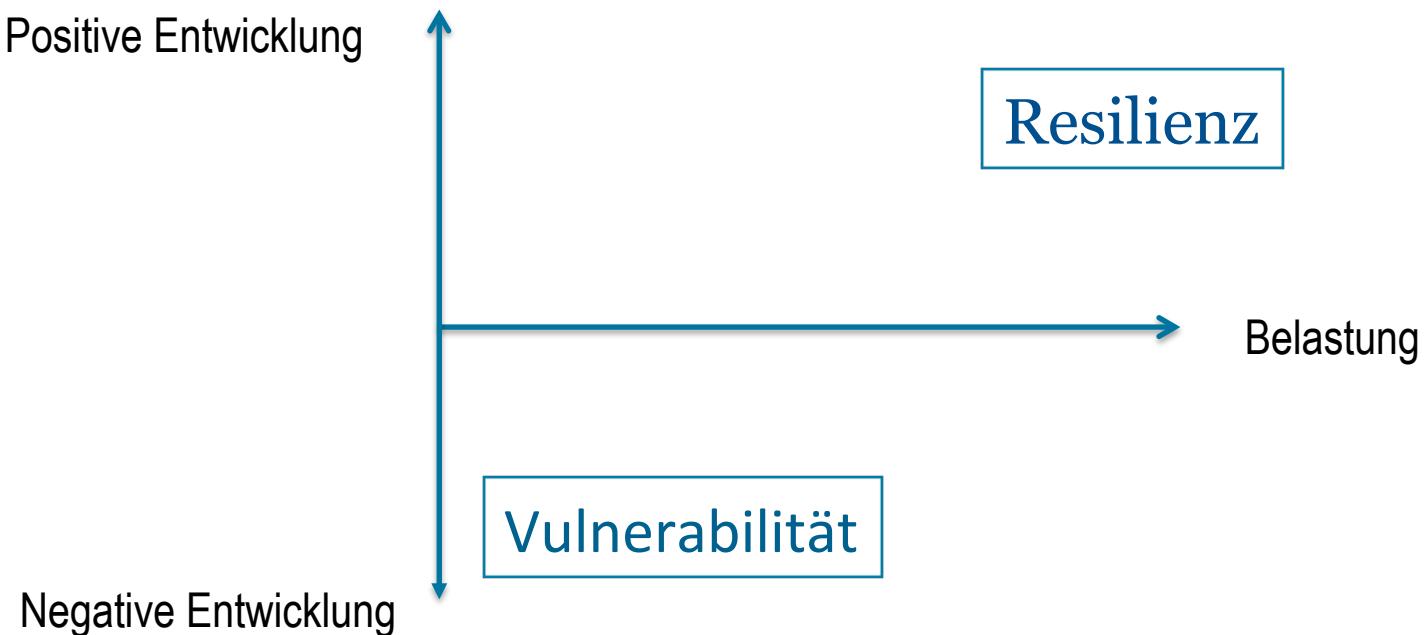
- Suche nach Mechanismen
 - Schutzfaktoren nicht mehr so stark im Fokus
 - Selbstregulation, Stressresistenz
- Bedeutung sozialer Faktoren
 - Soziale Ressourcen
 - Kulturelle Variabilität / Diversität
 - Prozesse
- Präferenz des Vulnerabilitätsbegriffs

Vulnerabilität



Vulnerabilität

Unterschiedliche Sensitivität von Menschen gegenüber Belastungen und riskanten Lebenslagen, die mit einem (andauernd) erhöhten Risiko für negative Effekte einhergeht (Zubin & Spring, 1977; Luthar & Zelazo, 2003; Fingerle, im Druck)



Gründe für Bevorzugung

Vulnerabilität nicht als klinisch/psychologischer/
medizinischer Begriff

Vulnerabilität als advokatorischer, lageorientierter
Begriff

- Z.B. Kindeswohl, Kinderrechte -> Angewiesensein von Kindern auf Schutz und Entwicklungsmöglichkeiten (z.B. Andresen, Koch & König, 2015)
- Z.B. Schutz von Minderheiten, benachteiligten Gruppen, die der Gefahr der Viktimisierung ausgesetzt sind (z.B: Chakraborti & Garland, 2012)

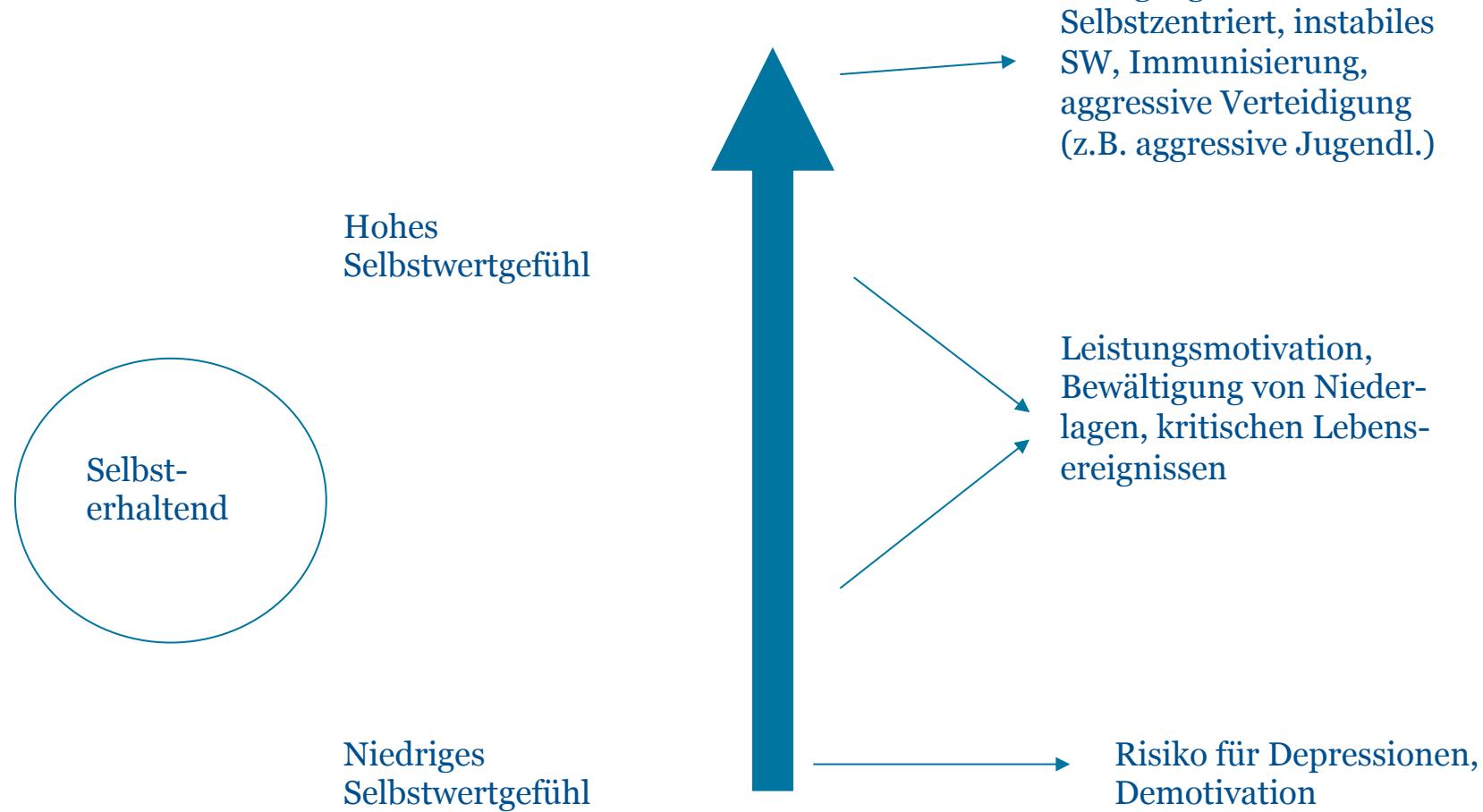
Vulnerabilität vrs. Resilienz

Lageorientierte, advokatorische Vulnerabilität und Resilienz schließen sich nicht notwendigerweise gegenseitig aus, sondern ergänzen sich

- Bsp: Kinder werden Opfer von Missbrauch oder Vernachlässigung, da sie in einer schutzlosen Position sind
- Einige davon verarbeiten das psychische Trauma besser als andere

Es wäre hingegen indiskutabel, Maßnahmen gegen Missbrauch u.ä. mit dem Hinweis zu streichen, dass man die Resilienz der Kinder stärken könne

Selbstwertgefühl



Baumeister et al., 1996; Baumeister et al. 2005

Selbstregulation



Selbstregulation

„Selbstregulation ist die Fähigkeit des Selbst, sein Verhalten zu ändern. Sie vergrößert die Flexibilität und Adaptivität menschlichen Verhaltens und befähigt Menschen dazu, ihr Handeln an ein bemerkenswert breites Spektrum sozialer und situationaler Anforderungen anzupassen.“ (Baumeister & Vohs, 2007)

Befunde

- **Selbstregulation ist wesentlicher Einflussfaktor für Schulerfolg** (z.B. Nota, Soresi & Zimmermann, 2004)
- **Selbstregulation und Emotionalität sind wesentliche Faktoren für die Bewältigung multipler Risiken im Grundschulalter** (Lengua, 2002)
- **Selbstregulation beeinflusst (moderiert) die Stärke des Effekts von devianten Peers auf die Entwicklung anti-sozialen Verhaltens bei Jugendlichen** (Gardner, Dishion & Connell, 2007)
- **Emotionsregulation wesentlich für psychisches Wohlbefinden** (Tugade & Frederickson, 2006)
- Bei Jugendlichen aus Familien mit niedrigem Einkommen war Selbstregulation besaßen diejenigen mit mehr Selbstregulation (Emotionsregulation, exekutive Funktionen), höherem Selbstwert und mehr monitoring der Eltern die höheren Werte für Wohlbefinden und psychische Gesundheit (Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2003)

Selbstregulation (self-control)

- Moffitt, T.E., Poulton, R. & Caspi, A. (Lifelong Impact of Early Self-Control. American Scientist, 2013, vol 101(5), 352-359)
- Dunedin-Study (Neuseeland)
 - Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study
 - 1007 Teilnehmer (2012), Start 1972-1973
 - 0, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 26, 32, 38

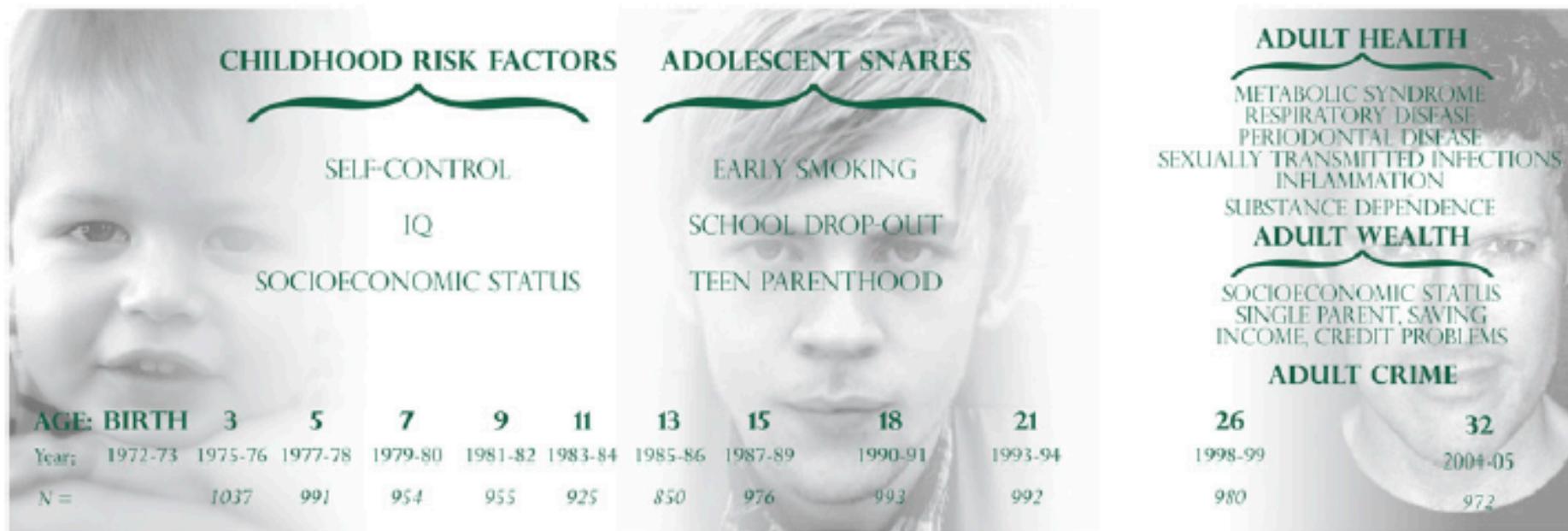


Fig. 1. Design of the Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study.

Risikofaktoren und Outcome-Variablen

Selbstregulation Komposit-Score

- Emotionale Stabilität
- Frustrationstoleranz
- Ausdauer
- Aufmerksamkeitsspanne
- Ablenkbarkeit
- Ruhelosigkeit
- Aktivität
- Impulskontrolle
- Planvolles Handeln
- Abwarten können
- Kombination der Daten aus den Jahren 3-11

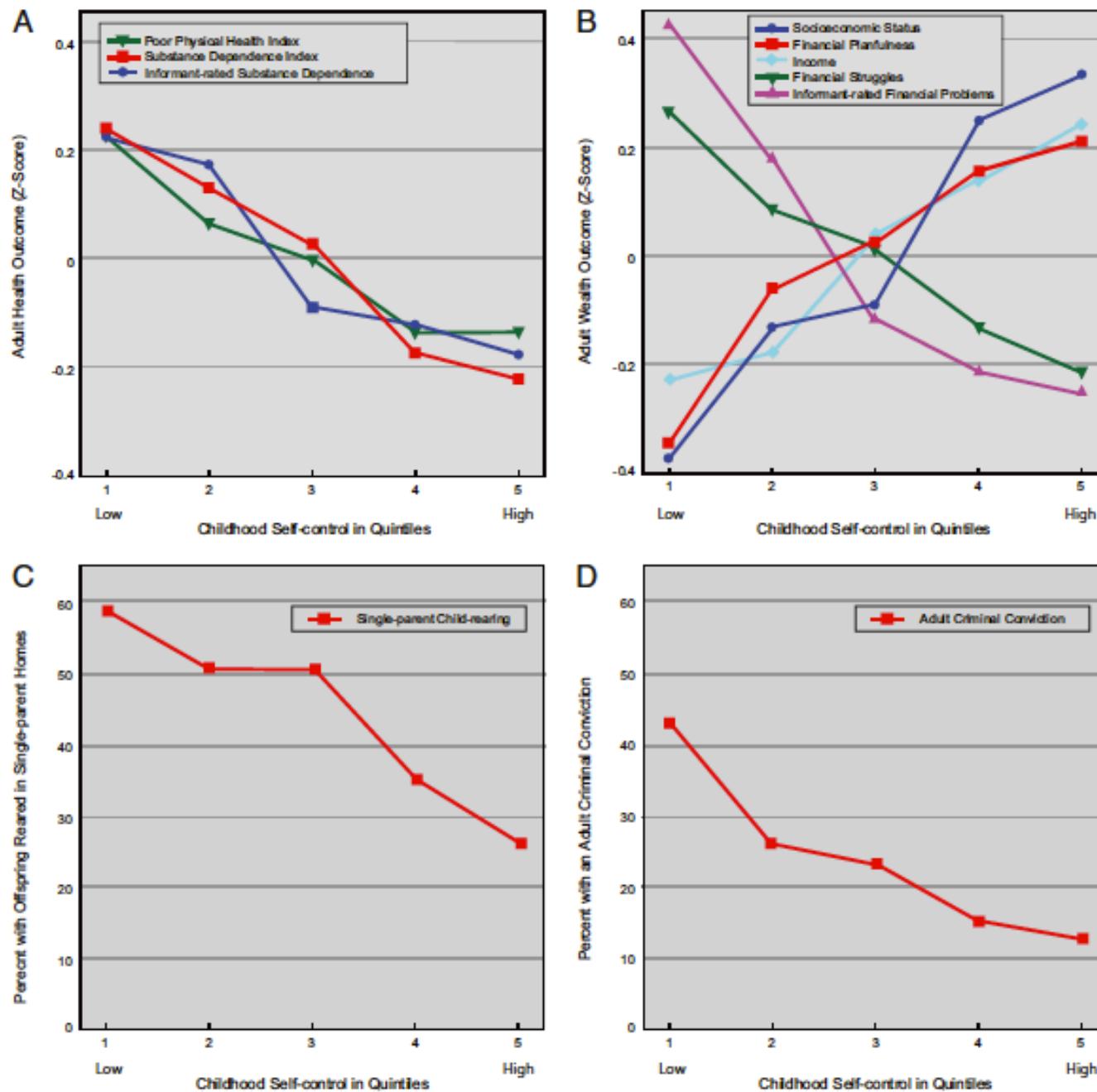


Fig. 2. Self-control gradient. Children with low self-control had poorer health (A), more wealth problems (B), more single-parent child rearing (C), and more criminal convictions (D) than those with high self-control.

Self-control war langfristig der beste Prädiktor für positiven Outcome

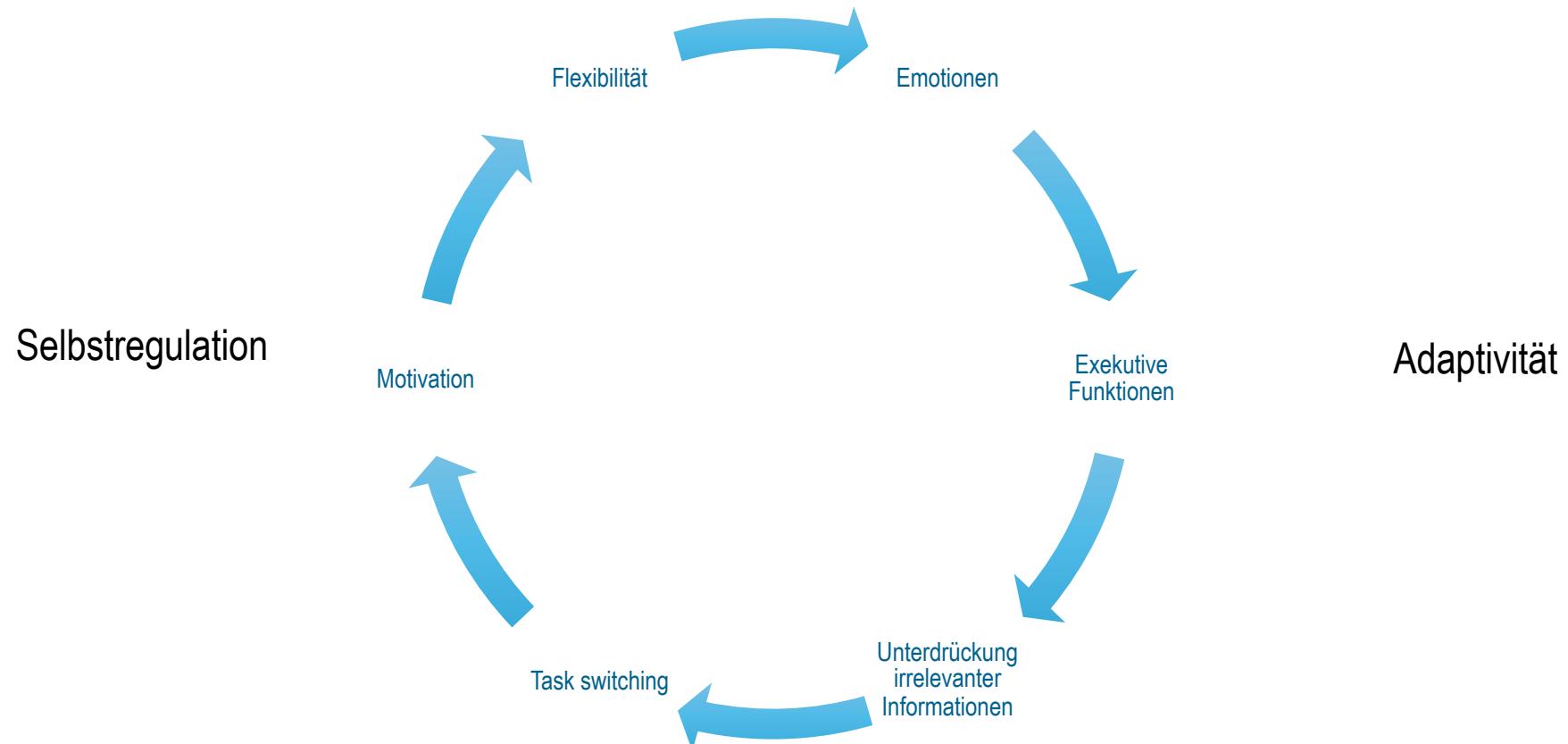
Auch nach Kontrolle der Effekte für IQ und sozio-ökonomischen Status

Moffitt leitet daraus ab, dass soziale Hilfen im Erwachsenenalter hinterfragt werden müssten

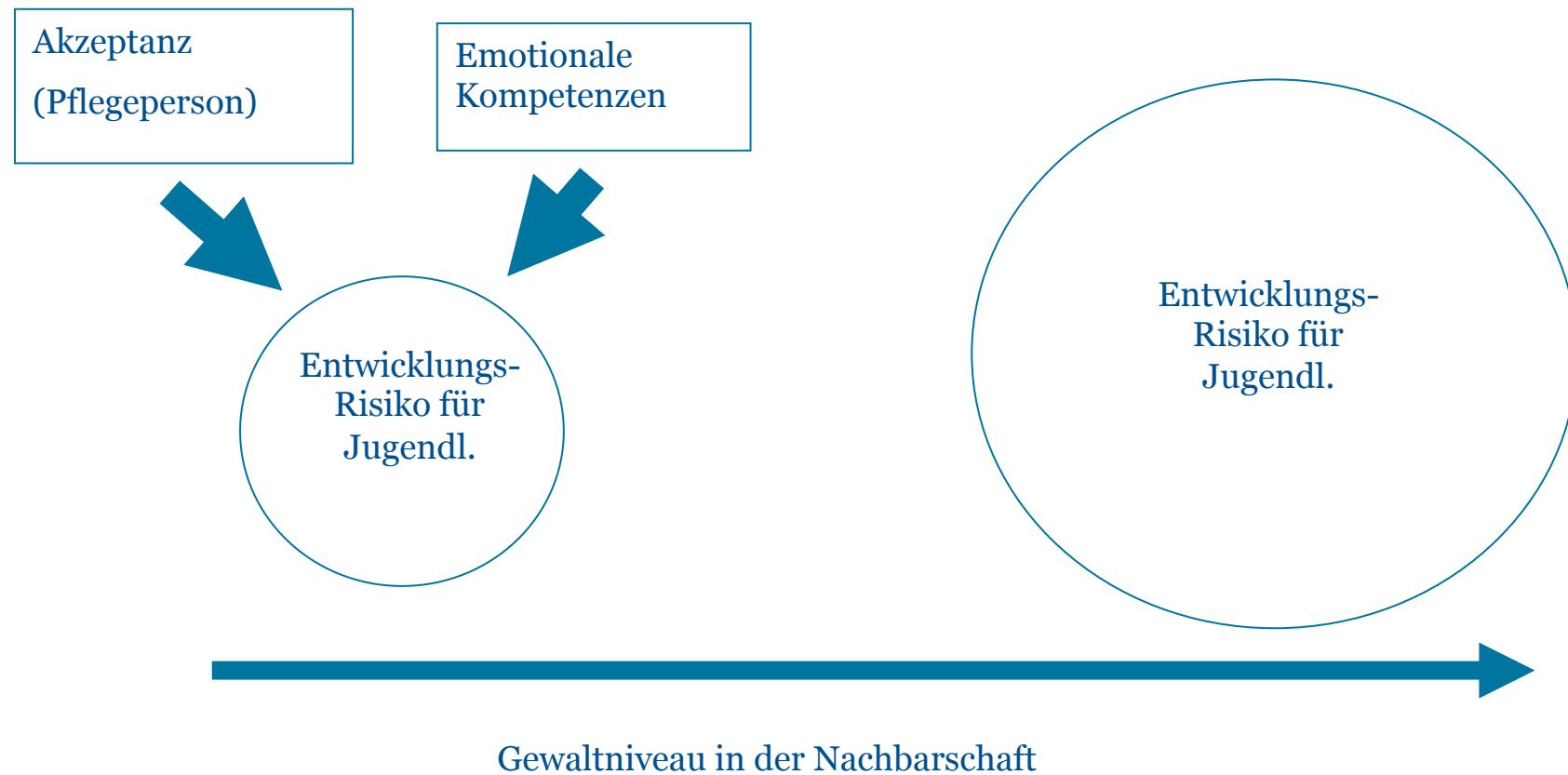
Kritisches Fazit: Im Grunde zeigt er in erster Linie, dass Selbstregulation wichtig ist

Kritik: Die Rolle sozialer Ressourcen nur beschränkt abgebildet

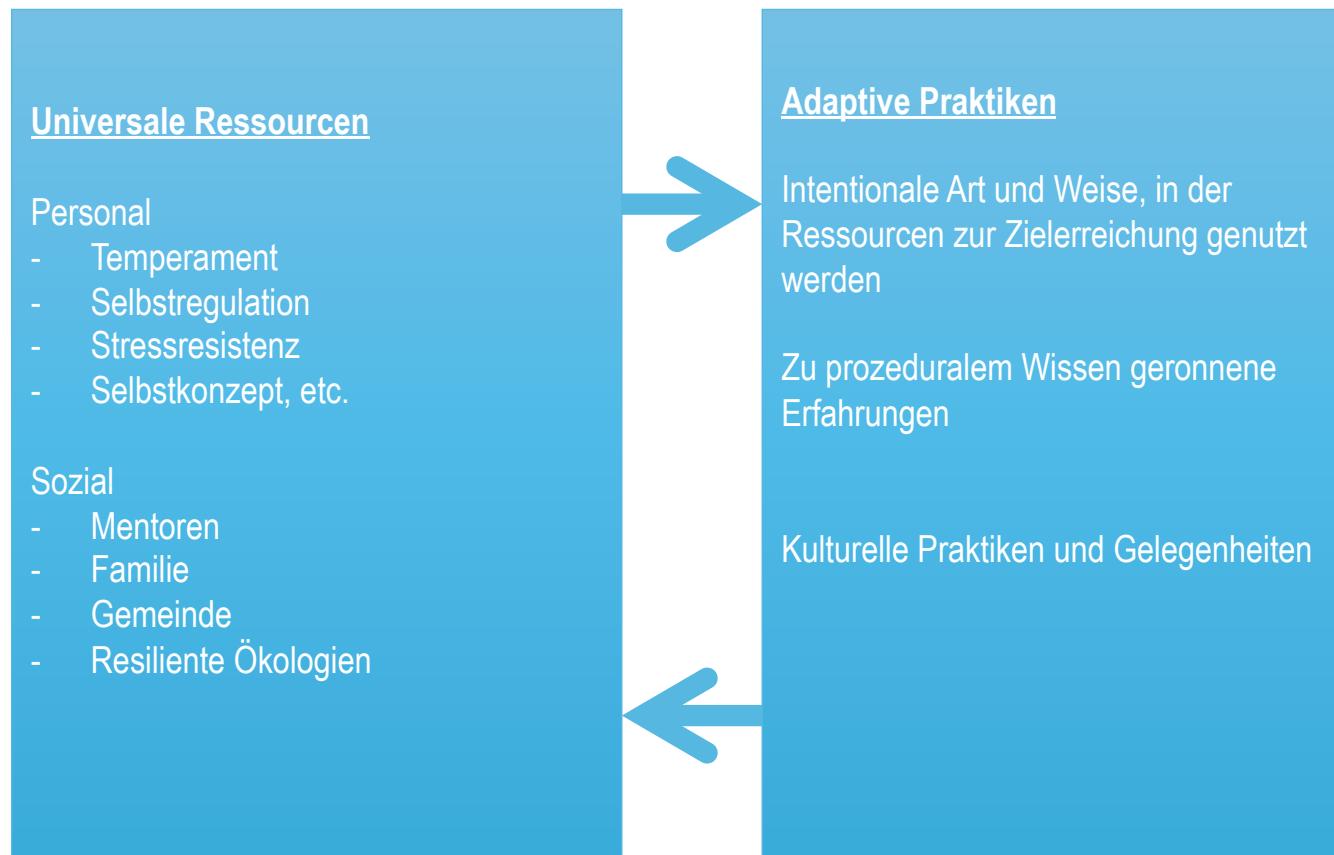
Kritik: Außerdem lässt sich Selbstregulation/Selbstkontrolle auch anders operationalisieren



Aufwachsen in gewalttätigen Nachbarschaften



Selbstregulation, Ressourcen, Praktiken und Prozesse



P
O
S
I
T
I
V
E
R
O
U
T
C
O
M
E

Komplexität ist kein Grund zur Beunruhigung



Prozesse

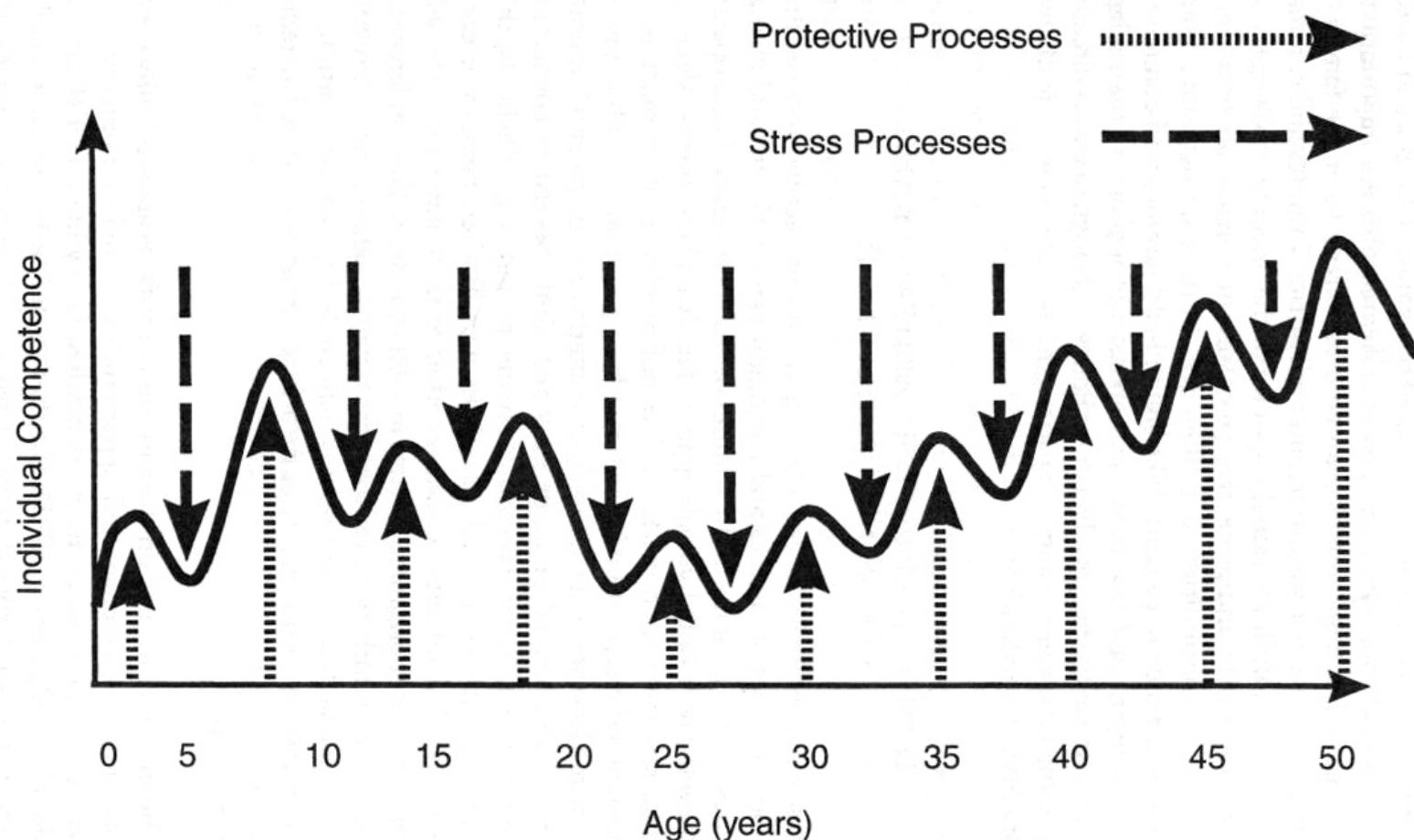


Figure 2.1. Interplay of protective and stress processes and their influence on individual competence across the life span.

- Prozesse der adaptiven Bewältigung von Risiken
 - Duale Definition via Risiko X Outcome
1. Quantitative Längsschnittdesigns
 - Life-span-Studien
 - Zeitreihenanalysen kürzerer Zeiträume (Wochen)
 2. Qualitative Designs
 - (retrospektive) Analysen biografischer Narrative

Fallbeispiel Jamal (Fingerle & Graf, im Druck)

- 13 Jahre alt, zwei Schwestern (15 und 16 Jahre alt)
- Lernhilfeschule, 6. Klasse
- Scheidung der Eltern, als Jamal 5 Jahre alt war
- Zum Zeitpunkt des Interviews lebte der Vater in einer anderen Stadt
- Mutter litt unter einer psychischen Erkrankung, verließ nur selten und dann nur in Begleitung die Wohnung - KL: „desolate Familienverhältnisse“
- Scheidung überlappte sich mit Einschulung
- Vorschulklassen, Überprüfung, LH-Schule, bis zur 3. od. 4. Klasse viele Schwierigkeiten
- „Eine schriftliche Beurteilung der Vorschule beschrieb Jamals Arbeits- und Sozialverhalten als problematisch. Er habe des Öfteren aggressives Verhalten gezeigt, sei egozentrisch gewesen und habe Konflikte nicht lösen können. Ebenso sei seine Konzentrationsfähigkeit wechselhaft gewesen und er hätte sich manchmal nicht verständlich ausdrücken können. Er benötigte zudem viel Zuwendung seitens der Lehrkraft, bei der sich seine Leistungen verbesserten. Seine Motorik wurde, laut Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf, als auffällig und nicht altersgemäß beschrieben. Er habe ferner Schwierigkeiten gehabt, seine Kraft zu dosieren, verstünde Anweisungen nicht immer richtig und habe auch sprachliche Probleme gehabt.“.

Wende zur positiven Entwicklung

- Ende der dritten Klasse wurde im Rahmen einer Leistungsstandbeurteilung festgestellt,
- dass das familiäre Umfeld zwar weiterhin eine Belastung darstelle (da die Mutter kaum das Haus verlässe und der Vater nicht viel Zeit für seine Kinder habe),
- Jamal käme jedoch mittlerweile deutlich besser in der Schule zurecht.
- Jamal habe sich vor allen Dingen im Bereich Sozialkompetenz sehr positiv entwickelt,
- er geriete weniger in Streitigkeiten mit Mitschülern,
- könne Konflikte selbstständig lösen und habe ein gesundes Selbstvertrauen entwickelt.
- Auch im Leistungsbereich habe er sich stark verbessert, zeige großes Interesse, eine gute Auffassungsgabe und Ehrgeiz, er mache sich viele eigene Gedanken zu Themen.

Bewältigungspraktiken

- Trennung der Lebenswelten
- „(...) schwierig aber, ich hab die Schule weiter gemacht, weil, weil ich gedacht hab, die andern Leute müssen nich wissen, was ich in mein privaten Leben hab und so, die müssen sich da auch nicht einmischen, weil das ist mein Leben, keiner muss sich ein, keiner muss sich einmischen und die müssen auch nich wissen, was ich durchgemacht hab, hab ich also gedacht. Darum hat da auch keiner gewusst, was ich durchgemacht hab,...“
- „(...) ich hab daran gehalten, dass ich, dass ich nicht draußen irgendwas Dummes erzähl oder so, weil ich könnnt ja meiner Familie schaden oder so und dann hab ich immer gedacht, dass ich nicht will, dass irgendwas mit meiner Familie ist, dass einer Heim (*Anmerkung: gemeint ist nicht sein Zuhause: Einrichtung im Sinne von Erziehungsheim!*) kommt oder so, hab ich das, hab ich das immer äh für mich behalten (...)“

- Einsichten
- „Ja,// und ähm,// da hab ich auch irgendwann gedacht, ja warum bin ich jetzt aggressiv? Ich muss da gar nicht aggressiv auf die Leute sein, ich muss äh gar nicht mehr daran denken und so, ich nur dann gedacht, was jetzt in der Schule ist, ist in der Schule, was zu Hause ist ist zu Hause.“
- „(...) und da hab ich mich, da hab ich gesagt, ja , ich, ich muss mich in der *Schule* verbessern, dann hab ich fast überhaupt keine Probleme mehr. Da hab ich gesagt, dass ich mich in der Schule besser, da gibt es auch fast keine Probleme mehr und jetzt steh ich da und hab kein Problem, nicht wahr,// gut so.“

- „(...) und ich weiß nicht, ich war irgendwie zu hart, dass die Familie kaputt gegangen ist, bin ich einfach nur hart geblieben. Ich,// weiß nicht, ich hatte einfach keine Probleme damit. Ich hab gesagt, fertig, ich hab, meine Familie ist kaputt, ich lebe jetzt nur noch mit meinen beiden Schwestern und mit mein, mit meiner Mutter, fertig, ich hab mein Leben, ich a, ich akzeptier es so. Ich hab es so gesagt, fertig und ist auch so geblieben, ist nicht besser geworden, ist nicht schlechter geworden. Und ich hab's einfach nur versteckt von der Offen, Öffentlichkeit, also bis heute und bis die letzten Jahre und so. Ich ha, hab's eigentlich gut geschafft und ich hab die schwierigen Zeiten gut durchstecken können.“
- Soziale Ressourcen
- Verwandte
- Freunde
- Lehrer

Befunde

- Trennung zwischen Risiken und Ressourcen wird diesem Geschehen nicht gerecht
 - Trennung zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit
 - Scham, Gesicht wahren
 - Vorbild des Vaters (schwach, aber auch stark)
- Verständnis (Verwandte), Entlastung (Freunde) durch soziale Ressourcen
- Wege und Umwege
 - Gewinnung von Einsichten (vielleicht wegen der Imagewahrung)
 - Bewusste Entscheidung, Sinnhaftigkeit des Handelns
 - Erfahrung von Selbstwirksamkeit bis zum „Einzelkämpfermythos“

Ein Vergleichshorizont für Entwicklungserwartungen

El-Mafaalani, 2014 (2012)

- Interviewstudie, 40 Befragte
- Aus bildungsfernen Milieus, z.T. mit Migrationshintergrund
- Bildungsaufsteiger (in hohe Positionen: Manager, Professoren)
- Sogenannte Extremaufsteiger

Zentrale Befunde

- Selbstmotivation zu Bildung und Schulleistungen, Bereitschaft und Wille, sich selbst ändern zu wollen (aber kein konkreter Aufstiegsplan)
- ***Ausgangspunkt: Persönliche Krise, in der die Herkunft als Einschränkung empfunden wurde, verbunden mit Gefühlen der Irritation und Kränkung***
- Habitusänderung (Entwicklungsmotiv)
- ***Distanzierung vom Herkunfts米尔ieu und der Familie (ästhetische, kognitive, körperliche und moralische Aspekte)***
- ***Gefahr der Entfremdung, Identitätskrisen***
- Anerkennung und Unterstützung weniger durch Lehrkräfte, als vielmehr durch einen Mentor aus einem Milieu mit höherer Bildung
- ***Praktikable Perspektiven (auch zufällige Gelegenheiten)***

ADHS und berufliche Entwicklung

Bonnes, 2013, 2016

Forschungsergebnisse zur beruflichen Entwicklung von Menschen mit ADHS

Weniger qualitativ hochwertige Schul- und Berufsabschlüsse (Barkley 2002)

Bleiben überdurchschnittlich unter ihrem intellektuellen Potenzial bezogen auf die berufliche Position (Biedermann et al. 2008)

Häufigere Kündigungen, mehr Beschäftigungsverhältnisse (Barkley 2002)

Erschwerender Einfluss durch hohe Komorbiditätsrate:

- Mehr Krankheitstage im Jahr (De Graaf et al. 2008)
- Höheres Risiko für Arbeitslosigkeit (Halmoy et al. 2009)

Studie zu beruflichen Verläufen von Menschen mit ADHS

Stichprobe

N = 28

Alter: 18 - 59 Jahre

Diagnostizierte ADHS

Erhebungsmethode

Qualitative Interviews

Biographisch-orientiert , semi-strukturiert

Analyse

Analyse der biographischen Verlaufsbeschreibungen

Theoretisches Kodieren nach der Grounded Theory

Ergebnisse

Durch niedrigere Schulabschlüsse oder nicht ausreichende Noten konnten nicht die gewünschten Berufe / Ausbildungen ergriffen werden

→ Nachholen von Abschlüssen später im Leben

Konstante Suche nach einer beruflichen „Nische“ in die sie mit ihrem individuellem Profil hineinpassen

Schwierigkeiten das eigene berufliche Potenzial auszuschöpfen

Mögliche Ressourcen

Soziale Unterstützung

Partner / Kollege, der sie ergänzt

Zielgerichtetes Verhalten, Suche nach Herausforderungen

Suche nach Umgebungen, die Struktur bieten

Diagnose / Verständnis von ADHS

Positive Einstellung gegenüber ADHS

Eigene Stärken und Schwächen kennen

Finden einer beruflichen Nische

Herstellung von beruflicher Passung

Durch die Herstellung einer positiven Passung
zwischen Selbstkonzept und dem eigenen Konzept
von ADHS / ADHS-Symptomatik
= Nische

Positive Einstellung gegenüber ADHS
Nutzung von Talenten und Fähigkeiten, die für das
Berufsfeld gewinnbringend sind

Resilienz = Ergebnis eines Lernprozesses

- Resilienz ist nicht eine „automatische“ Folge aus dem Vorhandensein von Ressourcen
 - sondern das Ergebnis von Lernprozessen, in denen gelernt wird,
 - Eigene Ressourcen zu identifizieren
 - subjektiv bedeutsame Lebensziele mittels der vorhandenen Ressourcen zu verwirklichen
 - Ziele zu verfolgen, die mittel- und langfristig erfolgversprechend sind, da sie sozial anschlussfähig sind
- => Resilienz ist das Ergebnis eines sozialen Lernens, das als sinnvoll erlebt wird

Was bedeutet das für Pädagogik?

Pädagogik = Schule und andere Bildungs- und Hilfesysteme

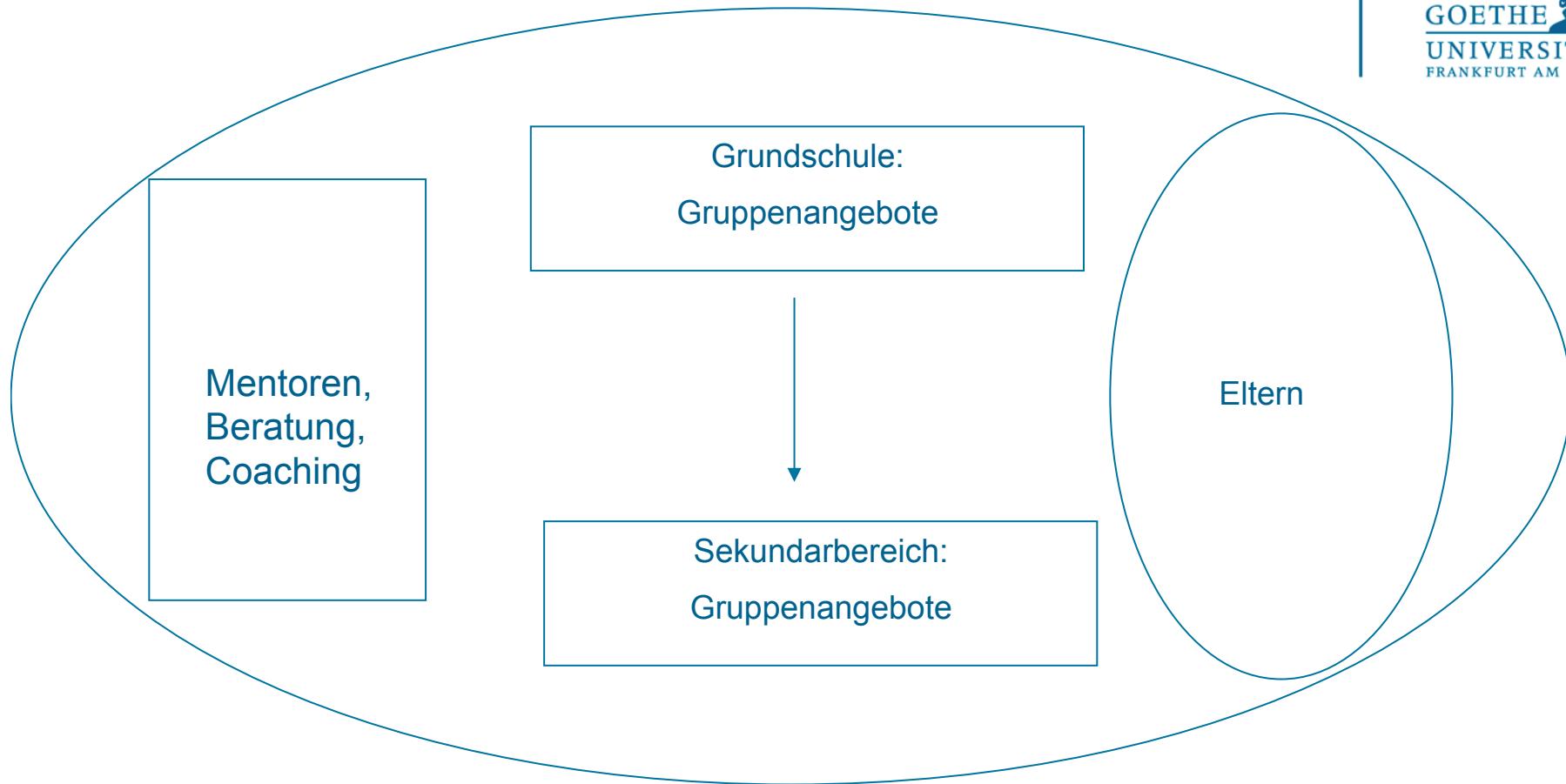
Unterstützung beim Aufbau von personalen Kompetenzen

Unterstützung beim adaptiven Ressourceneinsatz

Pädagogische Angebote sind soziale Ressource im Sinne einer „community resilience“

Community resilience (z.B. Mykota, D. B. & Muhajarine, N., 2005)

- Bewältigungskompetenz sozialer Systeme



Community resilience:
Entwicklung einer vernetzten Angebotsstruktur für Gemeinden

Individualisierte Angebote:
Beratung, Coaching

Fokus auf Ressourcenaktivierung und Erwerb:

- Identifikation von eigenen Stärken und ihrer Grenzen
- Aufbau neuer Stärken

Fokus auf Anpassungs- und Veränderungspraktiken

- Verfolgung sozial anschlussfähiger Ziele
- Anpassung individueller Ziele an eigene Kompetenzen und situative Gegebenheiten
- Sequenzierung von Zielen
- Entwicklung alternativer Lebenspläne

Notwendigkeit externer Angebote zur Entlastung der Schulen in Problemlagen

Passende Ansätze

Mentoring-Programme

- Big Brothers, Big Sisters (USA)
- Balu und Du (Deutschland, u.a. in Frankfurt)

„Positive Peer Culture (Opp & Teichmann, 2009)

- Moderierte Gruppenberatung von Kindern/Jugendlichen für Kinder/Jugendliche

Lernen durch soziales Engagement (Seifert, 2011)

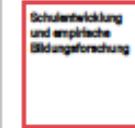
Grundschule

*Innovativer
Bildungsservice*

Schulentwicklung

**Mehrebenenkonzept zur Förderung von
Lebenskompetenzen und Resilienz**

Stuttgart 2013 ▪ FTh 529



Kernelemente

In der Schule sollten fünf Kernelemente umgesetzt werden:

- (1) Konzeptionelle Verankerung der Thematik;
- (2) Fortbildungen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie weiteren pädagogischen Fachkräften im Betreuungs- und Förderungsbereich;
- (3) Verankerung der Thematik in den Klassen/Lerngruppen sowie im Schulleben;
- (4) Gezielte Zusammenarbeit mit den Eltern/familiären Bezugspersonen;
- (5) Öffnung der Schule nach außen, um Netzwerke zu weiteren unterstützenden Institutionen im Sozialraum (z. B. Erziehungsberatungsstellen, Jugendhilfeinstitutionen) aufzubauen.
(LiS, Entwurf Mehrebenenkonzept, S. 26)



Organisationsebene Schule

Auf der Ebene der Organisation Schule sollte das übergeordnete Ziel in der Etablierung eines resilienzförderlichen Schulklimas bestehen.
Dies bedeutet im Einzelnen:

Die Erstellung eines verbindlichen Schulkonzepts zur Lebenskompetenzförderung mit der Beschreibung konkreter Ziele und Maßnahmen. Hierzu ist eine strukturelle Verankerung durch verbindliche Beschlüsse (in Lehrer-, Schul-, Eltern-, Schülerkonferenzen) nötig;

Das Erzeugen von Verlässlichkeit und Sicherheit, vor allem durch Transparenz von Entscheidungen und klare Regeln;
Partizipation von Schülerinnen und Schülern durch das altersgerechte Übertragen von Verantwortung;

Organisationsebene Schule

Fortbildungen für das gesamte Team (Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, etc.);

Zielgruppenspezifische Bildungsangebote auf Schulebene für Eltern bzw. unterschiedliche Elterngruppen;

die kontinuierliche Evaluation der vereinbarten Maßnahmen;

systematische und verbindliche Kooperation der Organisation Schule mit unterstützenden Institutionen (z. B. Erziehungsberatungsstellen, Organisationen der Jugendarbeit, Schulsozialarbeit sowie Vereinen im Sozialraum).

Klassen / Lerngruppen

Regelmäßige Freiräume im Rahmen des Unterrichtsprozesses (z. B. „Klassenstunden“), die spezifisch zur Entwicklung einer Klassenkultur genutzt werden;

Etablierung einer auf demokratischen Strukturen basierenden Feedbackkultur

Durchführung von Trainingskursen zur Resilienzförderung (mit regelmäßigen Wiederholungen/Vertiefungen)

Situations- und themenspezifische Anpassung der methodisch-didaktischen Aufbereitung des Unterrichts auf der Grundlage der Lebenskompetenzfaktoren

Informations-, Beratungs-, und Kursangebote für die Eltern einer Klasse

Schülerinnen und Schüler

Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler bei spezifischem Bedarf an Gesundheitsförderung;

Unterstützung der Selbstwertentwicklung, der sozialen Kompetenzen und Selbstregulationsfähigkeiten – gegebenenfalls durch begleitete Weitervermittlung an Spezialdienste;

Niedrigschwellige Einzelberatung und Unterstützung von Eltern.

(LiS, Entwurf Mehrbenenkonzept, S.24-27)



Stärkenanalyse

„Institutionsspezifische Stärkenanalyse“

Hervorheben bereits bestehender Elemente zur Lebenskompetenzförderung;

Darlegung bisher vernachlässigter Elemente;

Planung eines schulspezifischen Mehrebenenkonzepts zur Förderung von Lebenskompetenzen und Resilienz;

Überprüfung der Ergebnisse auf der Grundlage der Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens.

Institutionsspezifische Stärkenanalyse			Wie ist der aktuelle Stand?		Wie schätzen Sie den Entwicklungsbedarf ein?			
			Realisiert	Teilweise realisiert	Nicht realisiert	Keinen	Niedrigen	Hohen
1.	Bereich der Organisation Schule							
1.01	Die Schule führt zielgerichtet und systematisch Qualitätsentwicklung mithilfe von Selbstevaluation durch.							
1.02	Das Projektmanagement/-steuerung ist in den Rahmen der kontinuierlichen Schulentwicklung integriert.							
1.03	Das von der Schule erarbeitete Konzept wird in regelmäßigen Abständen evaluiert und entsprechend der Ergebnisse angepasst.							
1.04	Die Beteiligung der Eltern und externer Partner zur Entwicklung und Umsetzung des Schulkonzepts ist als Leitprinzip verabschiedet.							
1.05	Es gibt dargelegte Vereinbarungen zur Beziehungsgestaltung an der Schule (Bezugslehrersystem).							
1.06	Die Individualisierung als Lernprinzip und damit die innere Differenzierung des Unterrichts sind als Leitprinzipien umgesetzt.							
1.07	Die Schule ermöglicht in regelmäßigen Abständen einen Dialog (über Ziele, Wege, Stärken, Schwächen, Vereinbarungen) zwischen den am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten.							
1.08	Es besteht eine systematische Koordination der speziellen Fördermaßnahmen (z. B. regelmäßige Förderplangespräche/ Entwicklungsgespräche).							
1.09	Es besteht an der Schule eine Anerkennungskultur, die zu einem positiven Schulklima beiträgt (z. B. interkulturelle Feste; Schulversammlung).							
1.10	Es sind Maßnahmen zur Etablierung einer Schulgemeinschaft, die divergierende Lebensumstände berücksichtigt, umgesetzt (z.B. Mittagessen für alle Schüler).							
1.11	Auf Ebene der Schule wird die aktive Mitsprache und Mitgestaltung gefördert (SMV; Selbst organisierte Schülerprojekte).							
1.12	Es besteht ein explizit ausformuliertes Schulprogramm zur Resilienzförderung (z.B. "Grundschule macht stark!").							
1.13	Es gibt ein Qualitätshandbuch mit der Darstellung von Ablaufprozessen, Zielen, Maßnahmen und strukturellen Verankerungen der Resilienzförderung.							

		Wie ist der aktuelle Stand?		Wie schätzen Sie den Entwicklungsbedarf ein?			
		Realisiert	Teilweise realisiert	Nicht realisiert	Keinen	Niedrigen	Hohen
1.14	Die Schule stellt für die Umsetzung des schulinternen Resilienzkonzepts entsprechende Ressourcen (Finanzmittel, Anrechnungsstunden, Personal, Räume etc.) zur Verfügung.						
1.15	An der Schule bestehen Konzepte zur Gesundheitsförderung (z.B. Klasse 2000).						
1.16	Die Schule bietet ein Beratungs- und Hilfesystem zur Bewältigung von Lebensproblemen an (z. B. Elternberatung; Supervision).						
1.17	Von der Schule werden Beratungs- und/oder Coaching Systeme für Personen, Gruppen oder Gremien zur Unterstützung der Resilienzförderung (z.B. Supervisor) angeboten.						
1.18	Es besteht an der Schule ein Konzept zur Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen.						
1.19	In der Schule gibt es Maßnahmen zur Inklusion von Kindern und Familien mit Migrationshintergrund.						
1.20	Alle wesentlichen Teile des Schulgebäudes sind barrierefrei erreichbar.						

		Wie ist der aktuelle Stand?		Wie schätzen Sie den Entwicklungsbedarf ein?			
		Realisiert	Teilweise realisiert	Nicht realisiert	Keinen	Niedrigen	Hohen
2.	Bereich der Lehrkräfte/pädagogischen Fachkräfte						
2.01	Die LehrerInnen begreifen sich als Beziehungspersonen für die SchülerInnen und reflektieren ihr Verhalten vor diesem Hintergrund.						
2.02	Es wird den Lehrkräften ermöglicht an Qualifizierungsmaßnahmen zur Förderung der seelischen Gesundheit der SchülerInnen teilzunehmen.						
2.03	Die LehrerInnenkommunikation wird angeregt und weiterentwickelt (z.B. Stufentreffen; systematische Teamentwicklung)						
2.04	Die Schule oder das entsprechende Gremium stellt den Lehrkräften Informationen und Materialien zum Thema Resilienz zur Verfügung.						
2.05	An der Schule bestehen Maßnahmen zur Förderung LehrerInnengesundheit						
2.06	Die Lehrer begreifen Inklusion als originäre Aufgabe.						

		Wie ist der aktuelle Stand?			Wie schätzen Sie den Entwicklungsbedarf ein?		
		Realisiert	Teilweise realisiert	Nicht realisiert	Keinen	Niedrigen	Hohen
3.	Bereich der Klasse/Lerngruppe						
3.01	Die verantwortlichen Lehrkräfte nutzen Klassenstunden zur Entwicklung einer Klassenkultur.						
3.02	In jeder Klasse gibt es einen Klassenrat.						
3.03	Kooperative Lernformen finden ihre Entsprechung im Unterricht.						
3.04	In den Schulklassen finden regelmäßig Feedbackrunden statt.						
3.05	Es sind Maßnahmen und Indikatoren für eine stärkenorientierte Feedbackkultur festgelegt (z. B. Ressourcenanalysen; Stärkenlisten).						
3.06	In der Schule hat sich eine positive „Peer – Culture“ (z. B. Kinder stärken Kinder) etabliert.						
3.07	Es finden in regelmäßigen Abständen außerunterrichtliche Veranstaltungen mit pädagogischem Bezug statt.						
3.08	Für jede Klassenstufe gibt es ein „Methodencurriculum“ zur Resilienzförderung.						
3.09	SchülerInnengruppen haben die Möglichkeit an Trainingskursen zur Resilienzförderung teilzunehmen.						
3.10	Ein pädagogisches System zur Konfliktbewältigung ist entwickelt (z.B. Konfliktkultur).						
3.11	Im Unterricht werden Formen von selbstorganisiertem Lernen angeboten.						
3.12	Individualisierung und Differenzierung (z. B. Freiarbeit, Werkstattarbeit, Wochenplan, Lernzirkelarbeit, Projektarbeit, Portfolioarbeit etc.) sind feste Bestandteile des Unterrichts an der Schule.						
3.13	Die Heterogenität der Klassen wird als Ressource gesehen und genutzt.						

4.	Bereich der Schülerinnen/Schüler	Wie ist der aktuelle Stand?			Wie schätzen Sie den Entwicklungsbedarf ein?		
		Realisiert	Teilweise realisiert	Nicht realisiert	Keinen	Niedrigen	Hohen
4.01	Die Schule schafft Möglichkeiten, dass jede Schülerinnen und jeder Schüler Gemeinschaft positiv erleben und Freundschaftsbeziehungen entstehen können (z. B. geeignete Aktivitäten wie bspw. Ausflüge, Klassenstunden).						
4.02	Soziales Lernen wird individuell gefördert und gefordert.						
4.03	In den Klassenzimmern wird eine dem außerschulischen Umfeld kompensatorische Atmosphäre geschaffen (z. B. Rückzugsecken, Kummerkasten, vertrauensvolle Gespräche).						
4.04	Die Schule unterstützt die Partizipation von SchülerInnen durch das altersgerechte Übertragen von Verantwortung und Partizipation.						
4.05	Eine Klarheit der Rollen und Regeln ermöglicht den einzelnen SchülerInnen Orientierung (z.B. Schulregeln die für alle Schüler und Lehrer Gültigkeit besitzen).						
4.06	Die SchülerInnen haben vielfältige Gelegenheiten, eigene Stärken (neu) zu entdecken und zu erproben.						
4.07	Es gibt Raum und Gelegenheiten für Selbstwahrnehmung und -ausdruck von verschiedensten Gefühlen.						
4.08	Aktive Bewältigungsstrategien von Anforderungen und Stress werden individuumszentrierter gefördert.						
4.09	Das Steigern der Selbstwirksamkeitserwartungen der SchülerInnen wird besonders fokussiert.						
4.10	Die Schülerinnen und Schüler erweitern im Unterricht ihre Handlungskompetenz und die Fähigkeit planerisch vorzugehen (Routinen erarbeiten, fachspezifische Methoden und Arbeitstechniken [Recherchieren, Konstruieren, Kommunizieren, Präsentieren, Ko operieren, Problemlösen, Reflektieren etc.], Initiierung von selbstständigem Planen des Arbeitsprozesses).						
4.11	Es findet in regelmäßigen Abständen (mind. 1-mal pro Vierteljahr) eine strukturierte Entwicklungs- und Lernbeobachtung jedes Kindes statt.						
4.12	Den Kindern an der Schule wird ermöglicht, den eigenen Lernprozess zu beobachten (z. B. Selbstbeobachtungsbögen).						
4.13	Mit Einführung eines Portfolios führen wir die Schülerinnen und Schüler an die Selbstreflexion und Leistungsbeurteilung heran.						
4.14	Förderpläne werden für alle Schülerinnen und Schüler erstellt und umgesetzt (z. B. durch ausgewählte Inhalte, Methoden, Medien, Formen der Differenzierung, Lernarrangements, Sozialformen, externe Angebote, Lehrkräfte etc.).						
4.15	Für die individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung stehen Personen (z. B. Coaches) zur Verfügung.						



5.	Bereich der Eltern/personaler Bezugspersonen	Wie ist der aktuelle Stand?			Wie schätzen Sie den Entwicklungsbedarf ein?		
		Realisiert	Teilweise realisiert	Nicht realisiert	Keinen	Niedrigen	Hohen
5.01	Die Qualität der Erziehungspartnerschaft wird in regelmäßigen Abständen evaluiert.						
5.02	Eltern wird die Möglichkeit geboten, sich aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen.						
5.03	LehrerInnen sind AnsprechpartnerInnen der Eltern für alle Erziehungsfragen.						
5.04	Es sind konkrete Maßnahmen zum regelmäßigen Kontakt mit den Eltern - unabhängig von Problemen - etabliert.						
5.05	Die LehrerInnen pflegen einen aktiven Kontakt mit allen Eltern, bevor Probleme entstehen.						
5.06	Auf der Grundlage der Ergebnisse der Entwicklungs- und Lernbeobachtung findet ein Mal pro Schulhalbjahr ein Entwicklungsgespräch mit allen Beteiligten statt.						
5.07	In regelmäßigen Abständen finden individuelle Entwicklungsgespräche mit dem Kind (und den Eltern) statt.						
5.08	Im Verlauf von Beratungsterminen werden Vereinbarungen für die häusliche und die schulische Erziehung und Förderung getroffen.						
5.09	Den Eltern wird die Möglichkeit eröffnet, am Unterricht in Form von Hospitationen teilzunehmen.						
5.10	Die elterliche Mitarbeit an pädagogischen Projekten wird von der Schule explizit gefördert.						
5.11	Es gibt an der Schule Aktionen von Eltern für Eltern (z. B. gemeinsames Kochen, Ausflüge, Diskussionsrunden).						
5.12	An der Schule haben die Eltern die Möglichkeit an „Elterngesprächskreisen“ teilzunehmen.						
5.13	Den Eltern stehen Informationen zum Thema Resilienz zur freien Verfügung (z.B. Internetauftritt, Broschüre, schwarzes Brett, Elternbibliothek etc.).						
5.14	Die Schule bietet Bildungsangebote für Eltern im Sinne einer vertrauensbildenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an.						
5.15	Beratungs- und Kursangebote für Eltern zum Thema Resilienz sind Bestandteil unseres Schulprofils.						
5.16	An der Schule gibt es die zeitbegrenzte Möglichkeit (Sprechzeiten), telefonischen Kontakt zu einer mit dem Thema Resilienz vertrauten Person aufzunehmen.						
5.17	Es gibt an der Schule Personen, die aufsuchende Elternbildungsangebote anbieten.						
5.18	Es finden Informationsabende für Eltern zum Thema Resilienz statt.						
5.19	Die Schule bietet Eltern Informationen in verschiedenen Sprachen an.						



5.	Bereich der Eltern/personaler Bezugspersonen	Wie ist der aktuelle Stand?			Wie schätzen Sie den Entwicklungsbedarf ein?		
		Realisiert	Teilweise realisiert	Nicht realisiert	Keinen	Niedrigen	Hohen
5.01	Die Qualität der Erziehungspartnerschaft wird in regelmäßigen Abständen evaluiert.						
5.02	Eltern wird die Möglichkeit geboten, sich aktiv an der Schulentwicklung zu beteiligen.						
5.03	LehrerInnen sind AnsprechpartnerInnen der Eltern für alle Erziehungsfragen.						
5.04	Es sind konkrete Maßnahmen zum regelmäßigen Kontakt mit den Eltern - unabhängig von Problemen - etabliert.						
5.05	Die LehrerInnen pflegen einen aktiven Kontakt mit allen Eltern, bevor Probleme entstehen.						
5.06	Auf der Grundlage der Ergebnisse der Entwicklungs- und Lernbeobachtung findet ein Mal pro Schulhalbjahr ein Entwicklungsgespräch mit allen Beteiligten statt.						
5.07	In regelmäßigen Abständen finden individuelle Entwicklungsgespräche mit dem Kind (und den Eltern) statt.						
5.08	Im Verlauf von Beratungsterminen werden Vereinbarungen für die häusliche und die schulische Erziehung und Förderung getroffen.						
5.09	Den Eltern wird die Möglichkeit eröffnet, am Unterricht in Form von Hospitationen teilzunehmen.						
5.10	Die elterliche Mitarbeit an pädagogischen Projekten wird von der Schule explizit gefördert.						
5.11	Es gibt an der Schule Aktionen von Eltern für Eltern (z. B. gemeinsames Kochen, Ausflüge, Diskussionsrunden).						
5.12	An der Schule haben die Eltern die Möglichkeit an „Elterngesprächskreisen“ teilzunehmen.						
5.13	Den Eltern stehen Informationen zum Thema Resilienz zur freien Verfügung (z.B. Internetauftritt, Broschüre, schwarzes Brett, Elternbibliothek etc.).						
5.14	Die Schule bietet Bildungsangebote für Eltern im Sinne einer vertrauensbildenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft an.						
5.15	Beratungs- und Kursangebote für Eltern zum Thema Resilienz sind Bestandteil unseres Schulprofils.						
5.16	An der Schule gibt es die zeitbegrenzte Möglichkeit (Sprechzeiten), telefonischen Kontakt zu einer mit dem Thema Resilienz vertrauten Person aufzunehmen.						
5.17	Es gibt an der Schule Personen, die aufsuchende Elternbildungsangebote anbieten.						
5.18	Es finden Informationsabende für Eltern zum Thema Resilienz statt.						
5.19	Die Schule bietet Eltern Informationen in verschiedenen Sprachen an.						

(4) Checkliste		Ausprägung					Wie kann ich die Umsetzung verbessern?
	Indikator	1	2	3	4	5	
1	Ich gebe den Schülerinnen und Schülern einen Überblick über die geplanten Unterrichtsschritte.						
2	Ich ermögliche Einstimmung auf das Thema zu Beginn des Unterrichts (z. B. Rätsel, Geschichte, Bild).						
3	In lernaktiven Phasen achte ich auf die Stärken der Schülerinnen und Schüler, verbalisiere diese Stärken und zeige auf, wie sie für den Lernprozess genutzt werden können.						
4	Bei Anzeichen von Überforderung reduziere ich je nach individuellem Stand die Anforderungen, zergliedere Lernschritte etc.						
5	Ich setze deutlich erkennbare Rituale im Unterricht ein, die der zeitlichen Strukturierung und der Orientierung dienen.						
6	Strategien, die Schülerinnen und Schüler in Lernprozessen oder in Sozialformen während des Unterrichts einsetzen, greife ich auf und reflektiere und diskutiere sie mit ihnen. Dabei stelle ich den Bezug zu den Resilienzfaktoren bzw. Übungen aus dem Manual PRiGS her.						
7	Ich betone die individuellen Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler (individuelle Bezugsnorm) und vergleiche sie nicht nur in Bezug auf andere Schülerinnen und Schüler (soziale Bezugsnorm).						
8	Zielvorstellungen werden zu Beginn einer Aufgabenstellung deutlich benannt und/oder...(siehe 8)						
9	Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit eigene Zielvorstellungen zu formulieren. Ich unterstütze sie aktiv darin, realistische Ziele zu formulieren und sie zu verfolgen.						
10	Ich achte auf ein klar strukturiertes Festhalten der Arbeitsergebnisse (z.B. Übersichten, Tabellen, Datenblätter oder Fragen).						
11	Arbeitsprozesse werden gemeinsam nachvollzogen und auf andere Situationen übertragen.						
12	Schatzsuche statt Fehlerfahndung: „Fehler“ werden bewusst für den Lernprozess genutzt.						
13	Unterrichtsstoff, Arbeitsergebnisse und eingesetzte Strategien werden an neuen Beispielen wiederholt und z. B. an Modellen oder Bildern veranschaulicht.						
14	Wesentliche Inhalte der Stunde fasste ich bzw. fassen Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsende zusammen. Diese Zusammenfassungen können in der nächsten Stunde als Einstieg dienen.						
15	Gemeinsam wird der Unterrichtsprozess kurz reflektiert.						

Exemplarische Unterrichtseinheiten

Förderprogramm „Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS“ (Fröhlich-Gildhoff, Becker & Fischer, 2012).

Beispiele, wie Unterrichtselemente passend zu einem der Resilienzfaktoren gestaltet werden können

Die Beispiele beziehen sich auf die konkrete Gestaltung von Unterrichtsstunden innerhalb unterschiedlicher Fächer. Die Unterrichtsinhalte werden unter der gezielten Bezugnahme auf die Resilienzfaktoren aufbereitet.

Diese Beispiele entstammen einerseits positiven Erfahrungen, wie sie im Modellprojekt „Grundschule macht stark! Resilienzförderung in Grundschulen“ gemacht wurden, zum anderen sind sie von der Projektgruppe „Stark bleiben– Resilienzförderung in der Grundschule“ im Bildungsnetz des Kreises Breisgau-Hochschwarzwald (Mitglieder: U. Kiesgen, M. Haage, Dr. D. Jacobs, K. Hasenfratz) zur Verfügung gestellt worden.

Inhalt: Was ich schon kann: Mein Stärkenbuch

Zielgruppe/Klassenstufe: 1. Klasse und 2. Klasse

Ziele

Die Kinder werden sich darüber bewusst, was sie schon alles geschafft haben und was sie alles können.

Angesprochene Ressourcen/Lebenskompetenzen
Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung

Ablauf/Praktische Durchführung der Stunde/Einheit Setting/Rahmen:

Die Kinder werden für das Eingangsritual in einem Sitz-/oder Stuhlkreis begrüßt; auch die Geschichte kann hier erzählt werden.

Die Gestaltung der Stärkenbücher kann auf dem Boden sitzend oder liegend stattfinden.

Das Spiel findet im Stuhlkreis statt.

Material:

- ☒ Die Geschichte „Annika lernt schwimmen“;
- ☒ Für jedes Kind ein „Stärkenbuch“;
- ☒ Stifte zum Malen und Schreiben.

Einführung

Zunächst knüpft die Lehrkraft an die Erfahrungen der Kinder an. Sie spricht mit ihnen darüber, was die Kinder im Verlauf der ersten Klasse bereits gelernt haben (Buchstaben, Rechenarten etc.).

Dann erfolgt eine Überleitung zur Geschichte:

„Heute wir wollen wir uns genauer damit beschäftigen, was ihr schon alles gelernt habt und was ihr gut könnt. Aber erst einmal wollte ich euch ein Erlebnis von einem Kind erzählen, dass ich sehr gut kenne. Es heißt Annika.“

Geschichte „Annika lernt schwimmen“

„Annika ist ein kleines Mädchen, etwa so alt wie ihr jetzt. Annika ist mit ihren Eltern im Schwimmbad. Sie ist eine richtige kleine Wasserratte und liebt das Wasser. Sie kann gar nicht lange genug drin bleiben. Wären da nur nicht diese blöden Schwimmflügel, die nerven ja richtig! Da kann man überhaupt nicht gut planschen und tauchen schon gar nicht. Darum will Annika auch immer, dass Papa oder Mama mit ins Wasser kommen, dann darf sie ohne Schwimmflügel rumplanschen, denn Papa oder Mama halten sie ja immer. Jetzt ist Annika aber gerade richtig wütend! Papa und Mama wollen mal wieder nicht mit ins Wasser kommen! Sie sitzen nur am Beckenrand und schauen ihr zu, sagen es wäre ihnen gerade zu kalt. Und sie muss diese blöden Schwimmflügel anziehen. Wie doof! Annika bittet und bettelt, dass einer von beiden rein kommt, aber nichts zu machen. Papa ruft ihr nur zu: „Dann musst du jetzt eben doch endlich richtig schwimmen lernen, dann darfst du auch ohne Schwimmflügel ins Wasser. Du hast es ja auch schon oft versucht, wenn du jetzt weiterübst, dann kannst du das bestimmt bald.“

Annika nimmt sich vor, ab jetzt immer wieder zu üben! Bei den nächsten Schwimmbadbesuchen übt Annika jedes Mal ganz fleißig die Schwimmbewegung: Die Arme vorne zusammen, die Handflächen drehen und – weg das Wasser, gleichzeitig mit den Beinen diese Froschbewegung – gar nicht so einfach, zum Glück hat immer Papa oder Mama eine Hand unter ihrem Bauch, damit sie nicht untergeht. Und dann, plötzlich, mit einem Male, da ruft ihre Mama: „Ja, du hast es geschafft, das ist es, super!“ Annika ist völlig überrascht und weiß erst gar nicht, was ihre Mama meint! Aber auch ihr Papa, der daneben im Wasser steht, grinst und meint: „Die Mama hat dich gerade gar nicht gehalten, du bist ganz alleine geschwommen! Das hast Du toll gemacht!“ Annika fängt an über das ganze Gesicht zu strahlen und ist so stolz, dass es sich plötzlich anfühlt, als hätte sie lauter Schmetterlinge im Bauch. Aber so richtig glauben kann sie es noch gar nicht. Darum möchte sie es gleich noch mal ausprobieren. Sie schwimmt von Mama zu Papa und tatsächlich, sie geht gar nicht mehr unter!“

Reflexion

Mit den Kindern wird nach der Geschichte eine Diskussion eröffnet, bei der u. a. folgende Fragen gestellt werden können:

„Was könnt ihr schon ganz alleine? Konntet ihr das schon immer?

Erinnert ihr euch daran, wie ihr es gelernt habt? War es anstrengend?

Wie habt ihr euch gefühlt, als es das erste Mal geklappt hat?“

Einführung des Stärkenbuches

Die Lehrkraft bemerkt, was die Kinder schon alles können, und dass das sehr viel ist. Aus diesem Grund schlägt sie vor, dass die Kinder ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in ein Stärkenbuch eintragen können.

Den Kindern wird erklärt, dass ein Stärkenbuch dazu da ist, dass alles festgehalten wird, was sie schon alleine können oder was sie besonders gut können, was sie besonders auszeichnet (z. B. ein schönes Lachen oder die schönen Sommersprossen/Haare etc.).

Es kann aber auch eingetragen werden, was sie noch alles alleine lernen und erreichen wollen.

Jedes Kind erhält ein Stärkenbuch und darf seine Stärken festhalten (malen oder schreiben).

Die Lehrkraft achtet darauf, dass alle Kinder persönliche Stärken entdecken und benennen.

Falls das nicht für jedes Kind möglich ist, werden diese Kinder durch gezielte Fragen unterstützt.

Weiterführende Aktivitäten

In den folgenden Einheiten und wenn möglich auch während des Unterrichts, fragen die Lehrkräfte immer wieder nach den Stärkenbüchern und regen die Weiterführung auch im häuslichen Umfeld der Kinder gemeinsam mit ihren Eltern an. Eltern, Geschwister, Großeltern, Freunde oder Nachbarn können das Buch um weitere Stärken ergänzen.

Um sich intensiv und analytisch mit einer Situation, in der sich die Kinder als selbstwirksam erlebt haben, zu beschäftigen, können die Kinder zum Beispiel im Deutschunterricht oder als Hausaufgabe eine Geschichte zum Thema „Ich hab's geschafft!“ in ihr Stärkenbuch schreiben.

(LiS, Entwurf Mehrebenenkonzept, S. -89-91)

Caveat

- Pädagogik kann nicht alle gesellschaftlichen Probleme lösen
- Der Aufbau von Bewältigungskapital ersetzt nicht die Auseinandersetzung mit der Frage, wie riskant eine Gesellschaft für ihre Mitglieder sein darf
- Das Resilienzphänomen ist keine Rechtfertigung für eine irreale Selbstoptimierungsiedologie

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!



Literatur

- Aos S., Lieb R., Mayfield J., Miller M. & Pennucci A. (2004). Benefits and costs of prevention and early interventions for youth. Washington: Washington State Institute for Public Policy
- Baumeister, R. F. Smart, L. & Boden, J. M. (1996): Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Bulletin*, 103, 5-33
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2005). Exploding the self-esteem myth. *Scientific American*, 292, 84–91
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151 – 162
- Bolger, K. E., & Patterson, C. J. (2003). Sequelae of child maltreatment: Vulnerability and resilience. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 156–181). New York, NY: Cambridge University Press.
- Boyce, W. T., & Ellis, B. J. (2005). Biological sensitivity to context: I. An evolutionary-developmental theory of the origins and functions of stress reactivity. *Development and Psychopathology*, 17, 271–301.
- Coté, J. E. & Levine, C. (2002): Identity formation. Agency and culture. A socialpsychological synthesis. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Denov, M., & MacLure, R. (2007). Turnings and epiphanies: Militarization, life histories, and the making and unmaking of two child soldiers in Sierra Leone. *Journal of Youth Studies*, 10, 243–261.
- Donnon, T., & Hammond, W. (2007). Understanding the relationships between resiliency and bullying in adolescence: An assessment of youth resiliency from five urban junior high schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16, 449–472.
- Fingerle, M. (2001): Lehrereinschätzungen von adaptiven Kompetenzen bei Grundschulkindern mit und ohne aggressive Verhaltenstendenzen. *Heilpädagogische Forschung* 27, S. 135-141
- Fingerle, M. (2011): Die Verwundbarkeit des Resilienzkonzepts – und sein Nutzen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56, 122-135.
- for research, monitoring, and intervention. *The International Journal of Children's Rights*, 12, 321–377.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009): Resilienz. München.
- Göppel, R. (1997): Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Würzburg.
- Gottfredson, D. C. & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39, 3 – 35
- Graf, I. & Perren, S. (im Druck). Nicht-intendierte Effekte von Präventionsprogrammen am Beispiel devianter Peer-Einflüsse. In: M. Fingerle, M. Grumm & S. Hein (Hrsg.), *Entwicklungsoptimierte Prävention - Potentiale und Hindernisse*. München
- Grumm, M., Hein, S. & Fingerle, M. (eingereichtes Manuskript). Schulbasierte Präventionsprogramme: Was wenden Schulen an und worauf legen sie Wert?
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect*, 32, 797–810.
- Kaplan, H. P. (2006): Understandings the concept of resilience. In: S. Goldstein & R. B. Brooks (Hrsg.), *Handbook of resilience in children*, S. 39-47. New York
- Karoly, P. (2010). Psychopathology as dysfunctional self-regulation. When resilience resources are compromised. In: J. W. Reich, A. J. Zautra & J. S. Hall (Hrsg.), *Handbook of adult resilience*, S. 146-170. New York

- Leadbeater, B., Dogden, D. & Solarz, A. (2010). The Resilience Revolution: A paradigm shift for research and policy? In: R. D. Peters, B. Leadbeater & R. J. McMahon (Hrsg.), *Resilience in children, families, and communities. Linking context to practice and policy*. New York
- Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of Professors Masten & Wachs. In B. M. Lester, A. S. Masten, & B. McEwen (Eds.), *Resilience in children* (S. 40–51). Boston, MA: Blackwell.
- Liebel, M. (2004). *A will of their own: Cross-cultural perspectives on working children*. London, UK: Zed Books.
- Lösel, F., Bender, D. (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: G. Opp, M. Fingerle (Hrsg.): *Was Kinder stärkt*, S. 57-78. München
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. Wang & E. Gordon (Eds.), *Risk and resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990): Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. In: *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A. S./Wright, M. O. (2010): Resilience over the lifespan. Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In: (Hrsg.): Reich, J. W./Zautra, A. J./Hall, J. S. (Hrsg.): *Handbook of adult resilience*, S. 213-237. New York.
- Mykota, D. B. & Muhajarine, N. (2005). Community resilience. Impact on child and youth health outcomes. A neighbourhood study. *Canadian Journal of School Psychology*, 20, 5-20

- Mykota, D. B. & Muhajarine, N. (2005). Community resilience. Impact on child and youth health outcomes. A neighbourhood study. *Canadian Journal of School Psychology*, 20, 5-20
- Noeker, M. & Petermann, F. (2008): Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 255-263.
- Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen - Ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und ENtwicklungspsychopathologie? *Kindheit & Entwicklung*, 15, 118-127
- Rutter, M. (2006). Implication of resilience concepts for scientific understanding. In B. M. Lester, A. S. Masten, & B. McEwen (Eds.), *Resilience in children* (pp. 1–12). Boston, MA: Blackwell.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ousten, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Shamai, M., Kimhi, S., & Enosh, G. (2007). Social systems and personal reactions to threats of war and terror. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24, 747–764.
- Skodol, A. E. (2010). The resilient personality. In: J. W. Reich, A. J. Zautra &, J. S. Hall (Hrsg.), *Handbook of adult resilience*, S. 112-125. New York
- Solomon, Z., & Laufer, A. (2005). Israeli youth cope with terror: Vulnerability and resilience. In M. Ungar (Ed.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts* (pp. 229–246). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York, NY: Guilford.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9, 455–471.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2009). What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1, 13 – 24
- Ungar, M. (2011): The social ecology of resilience. Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 1-17.
- Welter-Enderlin, R. (2006): Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand. B. (Hrsg.): *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 7-19). Heidelberg.

- Werner, E. & Smith, R. (1982). Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. New York.
- Werner, E. E. (2006): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände (S. 28-42). Heidelberg.
- Werner, E. E. (2010). Resilience research: Past, present, and future. In: R. D. Peters, B. Leadbeater & R. J. McMahon (Hrsg.), Resilience in children, families, and communities. Linking context to practice and policy, S. 3-12. New York
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behaviour: A meta-analysis. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 71, 136 - 149
- Woodhead, M. (2004). Psychosocial impacts of child work: A framework
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30, 221-243

Literatur

- Gardner, T. W., & Dishion, T. J. & Connell, A. M. (2008). Adolescent Self-Regulation as Resilience: Resistance to Antisocial Behavior within the Deviant Peer Context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 273-284.
- Lengua, L. J. (2002). The Contribution of Emotionality and Self-Regulation to the Understanding of Children's Response to Multiple Risk. *Child Development*, Vol. 73, 144-161.
- Kalisch, R., Müller, M. B. & Tüscher, O. (2015). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, 1-21.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience. A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Domhardt, M., Münzer, An., Fegert, J. M. & Goldbeck, L. (2014). Resilience in Survivors of child Sexual Abuse: A Systematic Review of the Literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 1-18. -> VOL Recherchieren!
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of Parental Involvement and Autonomy Support: Their Relations with Self-Regulation, Academic Performance, Substance Use and Resilience among Adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10, 497- 518.

- Bruckner, J. C., Mezzacappa, E. & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139–162.
- Davydov, D. M., Stewart, R., Ritchie, K. & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30, 479–495.
- Pinquart, M. (2009). Moderating effects of dispositional resilience on associations between hassles and psychological distress. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 53–60.