

# Themenmodule zur Verbraucherbildung

## Was Kinder stark macht – zum Konzept der Resilienz

Fachbeitrag  
von Dr. Antje Richter

### Kurzinformationen

---

Titel der Unterrichtseinheit:	Was Kinder stark macht – zum Konzept der Resilienz
Autor:	Dr. Antje Richter
Stand:	Juli 2008
Zielgruppe:	Lehrkräfte in Grund- und weiterführenden Schulen, ErzieherInnen

Erstellt im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverband e.V.

## Inhaltsverzeichnis

---

<b>Einleitung</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Resilienz-Forschung</b> .....	<b>3</b>
Armut als Entwicklungsrisiko .....	3
Was bedeutet Armut für Kinder und Jugendliche? .....	3
Risiken und Ressourcen .....	6
Resilienz: Widerstandskraft gegenüber Entwicklungsrisiken.....	8
Meilensteine in Resilienzforschung .....	9
Längsschnittstudien in Deutschland .....	10
Perspektivenwechsel .....	11
Was schützt? .....	13
Wechselwirkungen von Alter und Geschlecht .....	14
Erziehungsorientierungen in der Familie .....	15
Peerbeziehungen.....	15
Entwicklungsübergänge.....	16
Geschlechts- und statusspezifische Unterschiede in der Bewältigung von Problemlagen.	17
Offene Fragen in der Resilienzforschung - Gesicherte Ergebnisse.....	25
AWO/ISS-Studie (2005).....	25
<b>2. Folgerungen aus der Resilienzforschung: Anforderungen des Alltags bewältigen..</b>	<b>27</b>
Förderung von Resilienz im Vorschulalter .....	27
Bildung als Ressource zur Lebensbewältigung .....	28
Individuelle Kompetenzförderung allein reicht nicht aus.....	32
<b>Literatur</b> .....	<b>35</b>

## Einleitung

---

Kinder stark machen – gleiche Startchancen für alle, lautet eine der Forderungen des Verbraucherzentrale Bundesverbandes e.V. anlässlich erschreckender Zahlen zur Kinderarmut in Deutschland. 16 Prozent unserer Kinder leben in Armut, d.h. jedes sechste Kind, in manchen Städten und Regionen sogar jedes zweite bis dritte Kind. Arbeitslosigkeit ist der häufigste Grund für die finanzielle Misere vieler Familien. Soziale Ausgrenzung, gesundheitliche Belastungen, wenig Bildungsanreize aus dem häuslichen Umfeld belasten Kinder und Jugendliche aus armen Familien und erschweren ihnen den Start in ein selbstbestimmtes Leben. Es gibt viele Punkte, an denen man ansetzen müsste, um Kindern und Jugendlichen gleiche Startchancen für ihr Leben zu geben. Ein wichtiger Bereich ist die Stärkung ihrer Belastbarkeit und Widerstandsfähigkeit, damit sie trotz einer schwierigen Ausgangssituation eine gesunde und starke Persönlichkeit entwickeln und später ihr Leben selbst meistern können. Doch wo kann man ansetzen, um junge Menschen zu stärken? Wie entwickeln sie selbst diese Stärken und Überlebenstechniken, die sie durch schwierige Situationen tragen? Was macht Kinder und Jugendliche stark?

Diesem Thema widmet sich der folgende Fachbeitrag. Er stellt die Ergebnisse aus der sogenannten Resilienzforschung dar, der Forschung, die sich eben mit der Belastbarkeit, der psychischen Widerstandsfähigkeit, der Robustheit einer Persönlichkeit beschäftigt. Der Begriff leitet sich aus dem Englischen „resilience“ ab und bedeutet genau dies: Belastbarkeit, psychische Widerstandsfähigkeit, Robustheit. Der Beitrag zeigt, wie sich Resilienz bei Kindern und Jugendlichen entwickeln kann und weist damit auf mögliche Ansätze, diese in der Persönlichkeitsentwicklung so wichtige Eigenschaft zu unterstützen und zu fördern.

Antje Richter

## **1. Resilienz-Forschung**

---

Resilienzforschung ist ein noch junger Forschungszweig. Sie untersucht die Risiken in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf ihrem Weg zum Erwachsenwerden und die Fähigkeit, eigene Ressourcen zu mobilisieren, um mit diesen Risiken umzugehen. Dafür sind Studien und Untersuchungen über einen längeren Zeitraum notwendig, da Resilienz nicht punktuell und einmalig gemessen werden kann. Resilienz ist eher als ein Persönlichkeitsanteil zu sehen, der sich zeigt, wenn jemand mit unterschiedlichen schwierigen Herausforderungen oder Risiken im Leben konfrontiert wird, denen er mit innerer Stärke und Widerstandsfähigkeit – Resilienz – erfolgreich begegnen kann.

### **Armut als Entwicklungsrisiko**

Die Risiken, denen Kindern und Jugendliche in ihrer Entwicklung ausgesetzt sind, sind vielfältig. Viele lassen sich im familiären Hintergrund festmachen. Sehr junge Elternschaft, chronische Erkrankungen, soziale Isolation und Suchterkrankungen von Eltern gehören dazu. Als weitere Risiken zählen ein niedriger Bildungsstatus von Eltern, insbesondere Müttern, oder auch eine beengte Wohnsituation, die die Möglichkeiten zum Spielen, in Ruhe Hausaufgaben zu machen oder zu entspannen negativ beeinflusst. Im Kontext dieser Themen wird materielle Armut als eines der größten Entwicklungsrisiken betrachtet. Dies gilt nicht nur bezogen auf den Grad der sozialen Integration, sondern auch hinsichtlich der Teilhabechancen in anderen zentralen Lebensbereichen. Kinder, die mit den oben genannten Schwierigkeiten in der Familie aufwachsen müssen, kann man als „Risikokinder“ bezeichnen.

### **Was bedeutet Armut für Kinder und Jugendliche?**

Materielle Armut lässt sich exakt definieren und es gibt eine Vielzahl von Ansätzen zu ihrer Erfassung. Oft geht es dabei um Daten, Zahlen und Armutsquoten. Doch auch die subjektive Wahrnehmung von Armut und deren Auswirkungen auf die individuelle Lebenssituation lassen sich genau beschreiben. Charakteristisch ist zum Beispiel das Gefühl „nicht dazuzugehören“, „ganz unten zu sein“ und alle anderen „über sich“ zu sehen.

Armut schränkt die Handlungsspielräume des Menschen gravierend ein. Dem entsprechen in der Alltagsrealität die geringen Teilhabechancen, eine zunehmende soziale Isolation und als

typisches Merkmal das Erleben von Ausgrenzung. Ausgrenzung oder auch fehlende Teilhabe bedeuten, dass der Zugang zu gesellschaftlich anerkannten Werten, Gütern und zu Unterstützungsleistungen unter Armutsbedingungen für Kinder und Jugendliche stark eingeschränkt ist. Materielle Armut zieht infolgedessen Unterversorgung in wesentlichen Lebensbereichen, wie z.B. hinsichtlich der Bildungs- und der Gesundheitschancen nach sich.

Das folgende Zitat aus einem Interview mit einer elfjährigen Schülerin kann dies illustrieren. Das Mädchen berichtet von ihren Freizeitaktivitäten am vorangegangenen Wochenende:

„Es war ja Stadtfest hier und meine Mutter hatte ja kein Geld. (...) Ich hab geweint, geweint, geweint, bis ich Kopfschmerzen hatte. Ich wollte ja auch unbedingt da so hin (...). (Mutter schimpft: Hör auf!) Hast du denn nun gehört!

Ja, dann gehe ich jetzt in die Stadt rein und guck mir so was an. Bin ich da zum Stadtfest rein gegangen, hab die ganze Zeit geguckt, mein ganzer Kopf war rot und traurig drinne und so. Ich hab nicht geweint, aber still war ich. Hab mir Musik angeguckt. Ja, mehr war das nicht. (...)

Ja, und dann bin ich zu meinen Freunden gegangen und da haben sie gefragt, was machst du denn hier? Hab ich gesagt, meine Mutter hat kein Geld, ich kann jetzt nichts machen. Hab'n sie gesagt: Ach so. Ja, dann bin ich weitergegangen, weil ist natürlich blöde.

Frage: Mit den Freundinnen bist du dann nicht zusammen geblieben?

Antwort: Nä. Die wollten ja in das große Karussell.

Frage: Ach so. Und die haben dich gefragt, was du jetzt machst, ob du mitkommst?

Antwort: Ja.

Frage: Und was hast du gesagt? (...)

Antwort: Meine Mutter hat mir kein Geld gegeben. Die hat keine Arbeit.

Frage: Weil sie keine Arbeit hat?

Antwort: Ja.

Frage: Dann bist du alleine weitergegangen?

Antwort: Ja und war natürlich traurig, dass ich nicht mit rein konnte. Dann bin ich zurückgegangen, nach Hause.“<sup>1</sup>

Neben dem Hinweis auf Probleme der Teilhabe geht es in diesem Zitat auch um die Arbeitslosigkeit der Mutter. Das Mädchen berichtet im weiteren Interview von den typischen Folgen für die Betroffenen, wie beispielsweise der negativen Beeinträchtigung des Familienklimas. Vor allem Langzeitarbeitslosigkeit ist für die Betroffenen mit psychischen Beeinträchtigungen und Erkrankungen verbunden. Zu den negativen Folgen der elterlichen Langzeitarbeitslosigkeit gehört für deren Kinder trotz späterer eigener beruflicher Erfolge häufig eine erhöhte Verletzbarkeit durch Stress, die noch Jahrzehnte später nachzuweisen ist.<sup>2</sup>

Wie Kinder Armut erleben und bewältigen, hängt im Übrigen maßgeblich vom familiären Klima, der Qualität der elterlichen Paarbeziehung, dem Grad des Unterstützungsnetzwerks (vor allem bei alleinerziehenden Eltern) sowie vielen weiteren Faktoren ab. Liegen weitere ungünstige Bedingungen im häuslichen und außerhäuslichen Umfeld vor, dann verstärkt Armut im Kindesalter Rückzugs-Verhalten, Ängstlichkeit und Depressivität sowie das lang anhaltende Gefühl „Opfer“ zu sein. Das heißt, von Armut betroffene Kinder neigen eher als andere Gleichaltrige dazu, Belastungen und Probleme zu vermeiden, zu internalisieren und nicht aktiv anzugehen, was nicht nur psychosoziale Probleme, sondern auch weit reichende

---

<sup>1</sup> Richter, Antje 2000, S. 100f

<sup>2</sup> Vgl.: Takeuchi, D.T., Williams, D.R., Adair, R.K., 1991, S. 1031-1041, Krappmann, L. 2000, 2002a, 2002b; Schindler, Wacker, Wetzels 1990

Benachteiligungen in vielen anderen Lebensbereichen, wie z.B. beim Schulerfolg zur Folge hat.

### **Risiken und Ressourcen**

In diversen „Resilienzstudien“ ist das Erkenntnisinteresse daher auf Armut und soziale Benachteiligung als zentralem Risikofaktor für die kindliche Entwicklung, sowie auf die Bewältigungskompetenzen der Betroffenen im Besonderen gerichtet.<sup>3</sup>

Die Liste der Risikofaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist lang. Als besonders kritisch gilt die Häufung und Wechselwirkung risikohafter Bedingungen bezogen auf den Zeitpunkt und die Dauer des Auftretens (z.B. Alter und Entwicklungsstand des Kindes/Jugendlichen). Eine Häufung von Entwicklungsrisiken kann zu besonderen Gefährdungen und Belastungen führen und Risikofaktoren, die in einen problematischen Kontext eingebunden sind, können sich gegenseitig verstärken und dadurch besonders negative Wirkungen auslösen.

Alltagserfahrungen zeigen jedoch ebenso wie diverse Forschungsergebnisse, dass diese Risikofaktoren nicht zwangsläufig zu einer negativen Entwicklung führen müssen, sondern in ihrer Wirkung durch (un-)günstige Bedingungen abgeschwächt oder auch verstärkt werden können. Entscheidend ist immer der Kontext, in dem risikohafte Bedingungen auftreten. Man sagt daher, unter bestimmten Voraussetzungen ist die Wahrscheinlichkeit einer Störung zwar erhöht, aber nicht determiniert, d.h. das Risikofaktorenkonzept versteht sich als ein Wahrscheinlichkeits- und nicht als ein Kausalitätskonzept. Letztlich entscheidet auch die Verfügbarkeit von Ressourcen über den weiteren Verlauf der Entwicklung, wobei man unter

---

<sup>3</sup> Richter, Antje 2000, S. 100f

*Ressourcen* aktuell verfügbare - also nicht anderweitig gebundene, nicht mehr oder noch nicht verfügbare – Potenziale versteht, die die Entwicklung unterstützen.<sup>4</sup>

Eine Häufung verschiedener Risikofaktoren *kann* also zu einer gefährdenden Risikokonstellation führen, *kann* aber auch durch Ressourcen verschiedenster Art abgeschwächt werden. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse gilt es als unzureichend, nur die Risiken, Probleme und Symptome im Leben eines Kindes zu bewerten. Wichtig ist, die Ressourcen ebenso gut zu kennen wie die Risiken, die potenziellen schützenden Systeme ebenso wie die Vulnerabilitäten (Verletzbarkeiten), vorhandene Kompetenzen genauso wie vorhandene Symptome.<sup>5</sup> Eine solche Denkweise eröffnet Möglichkeiten zur Entwicklung präventiver Handlungskonzepte und praxisorientierter Instrumente.

---

<sup>4</sup> vgl. Petermann/ Schmidt 2006

<sup>5</sup> Vgl. Masten 2001

## **Resilienz: Widerstandskraft gegenüber Entwicklungsrisiken**

In diesen Kontext passt das Konzept der Resilienz. Resilienz wird definiert als psychische Widerstandskraft (hier: von Kindern) gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken und beinhaltet die Fähigkeit, Stress und Belastungen erfolgreich, d.h. im Sinn einer Widerstandsfähigkeit gegenüber vielfältigen Belastungen zu bewältigen. Verallgemeinernd kann gesagt werden, Resilienz zielt auf psychische Gesundheit *trotz* erhöhter Entwicklungsrisiken.

Man spricht zum Beispiel von Resilienz, wenn Kinder angesichts herausfordernder Lebensumstände Bewältigungskompetenzen aktivieren, die ihnen helfen, diese relativ unbeschadet zu überstehen. Dabei ist allerdings immer davon auszugehen, dass es sich um einen dynamischen Entwicklungsprozess handelt, dessen Verlauf vor dem Hintergrund der Kind-Umwelt-Interaktion zu sehen ist und dass die in diesem Prozess erworbenen Kapazitäten auch Schwankungen unterliegen können.<sup>6</sup> Resilienz ist also keine statische, eventuell sogar „angeborene“ Eigenschaft, sondern abhängig von Eigenschaften, die das Individuum durch eigene Aktivitäten erworben hat oder die ihm durch seine Umgebung zur Verfügung gestellt werden. Beobachtungen aus diesem Forschungskontext belegen sogar, dass manche Kinder die für ihre eigene Entwicklung günstigen Umweltverhältnisse bevorzugt aufsuchen und entsprechende Entwicklungsanreize aktiv herausfordern<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Vgl. Rutter 2001

<sup>7</sup> Vgl. Scarr /McCartney 1983

## Meilensteine in Resilienzforschung

Als ein Meilenstein in der Resilienzforschung gelten die Arbeiten von Emmy Werner und Ruth Smith, die auf der Insel Kauai in einer Längsschnittstudie alle Kinder des Geburtsjahrgangs 1955 untersuchten. Längsschnittstudie bedeutet in diesem Zusammenhang, dass dieselbe empirische Studie zu mehreren Zeitpunkten durchgeführt und die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungswellen miteinander verglichen werden. In diesem Sinne gingen auch Werner und Smith vor. Sie begleiteten die Kinder über einen langen Zeitraum und untersuchten sie im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren. Bei einem Drittel der Kinder bestanden hohe Entwicklungsrisiken, wie chronische Armut, geburtsbedingte Komplikationen oder schwierige Familienhintergründe, die durch elterliche psychische Erkrankungen oder Disharmonie gekennzeichnet waren. Dabei entdeckten sie, dass sich etwa ein Drittel der untersuchten Mädchen und Jungen trotz massiver psychischer Belastungen und widrigster Lebensumstände zu gesunden Erwachsenen entwickelte. Obwohl die Forscherinnen ursprünglich nach den Auswirkungen dieser Risikofaktoren forschten, gelang es ihnen erstmalig eine Reihe von Merkmalen zu ermitteln, die die positive Entwicklung der Kinder beeinflussen. Zu den schützenden Faktoren in der Familie gehören nach ihren Ergebnissen beispielsweise eine enge Bindung zu mindestens einer kompetenten und stabilen Person, die auf ihre Bedürfnisse eingegangen ist, ein ausreichender Abstand bis zur Geburt des nächsten Kindes in der Familie oder eine höhere Schulbildung der Eltern. Zu den schützenden Prozessen im Kind sind hohe Intelligenz, hohe Kommunikationsfähigkeiten, praktische Problemlösefähigkeiten, nicht-geschlechtsstereotypes Verhalten zu rechnen. Auch schützende Faktoren in der Lebensumwelt wie z.B. ein Lieblingslehrer/in als positives Rollenmodell konnten ermittelt werden.

Werner und Smith wechselten damit erstmalig von der Risiko- in die Ressourcenperspektive und lenkten die Aufmerksamkeit von den bereits umfassend erforschten Risikofaktoren zu den Schutzfaktoren (*protektive Faktoren*). Sie erstellten die erste Liste protektiver Faktoren und legten damit einen Grundstein zur Erforschung des Konzepts von Risiko- und Schutzfaktoren, deren Zusammenspiel die Entwicklung von Kindern maßgeblich beeinflusst. Mit ihren Entdeckungen stießen sie kontinuierliche wissenschaftliche Aktivitäten in der Resilienzforschung an.

## Längsschnittstudien in Deutschland

Auch in Deutschland erfuh die Forschung in diesem Bereich eine höhere Aufmerksamkeit, wenn auch Längsschnittstudien bis zum heutigen Zeitpunkt sehr selten sind. Zu den wenigen Studien dieser Art zählt die „Mannheimer Risikokinderstudie“, die seit vielen Jahren mehrere hundert Mannheimer Kinder unter Einbeziehung neuropsychiatrischer und neurophysiologischer Merkmale bezüglich Entstehung und Verlauf von psychischen Störungen untersucht. Dabei gehen die Mannheimer der Frage nach, welche Kinder besonders entwicklungsgefährdet bzw. geschützt sind und untersuchen die Chancen und Risiken von Kindern, deren Entwicklung durch frühe Belastungen gefährdet ist. Die Fragestellung der Forscher richtet sich vor allem auf die Entstehung und den Verlauf von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen und die Ermittlung von Risikofaktoren. Auch diese Studie begleitete eine ausgewählte Kohorte von der Geburt bis ins Jugendalter. Ein zentrales Ergebnis ist die besondere Bedeutung von frühkindlichen Belastungen für die kindliche Entwicklung, deren Auswirkungen bis ins Grundschulalter unvermindert nachweisbar sind.

So zeigte sich etwa, dass zu früh geborene Säuglinge mit sehr niedrigem Geburtsgewicht besonders gefährdet sind und später oft einen um zehn Punkte niedrigeren IQ haben als ihre zeitgerecht geborenen Altersgenossen. Kinder psychisch kranker Eltern zeigten sich nicht nur kognitiv weniger leistungsfähig, sondern waren häufig auch psychisch auffälliger als die nicht vorbelastete Vergleichsgruppe. Die Studie liefert außerdem Belege dafür, dass mütterliches Rauchen in der Schwangerschaft mit der Entstehung von ADHS bei Kindern in Verbindung steht. In der zweiten Phase ab dem 15. Lebensjahr steht bis zum heutigen Zeitpunkt das Suchtverhalten und die Suchtgefährdung der Jugendlichen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Bender untersuchte eine andere Altersgruppe mit spezieller Problemstellung. Es handelte sich dabei um Jugendliche in Heimbetreuung, die aus einem so genannten Multiproblemmilieu kamen und von ihren professionellen Betreuern im Hinblick auf ihre Bewältigungskapazitäten als „resilient“ eingestuft wurden. Die Einschätzungen der Betreuer wurden mit einem ausführlichen Interview und zahlreichen Frage- und Selbsteinschätzungsbögen überprüft. Die als resilient eingestuften Jugendlichen zeigten unter anderem ein flexibleres, weniger impulsives Temperament, hatten eine realistischere Zukunftsperspektive, hatten öfter eine feste

Bezugsperson außerhalb ihrer hoch belasteten Familie und waren zufriedener mit der erhaltenen sozialen Unterstützung.

Weitere Ergebnisse der Studie belegten die Bedeutung von sozialer Unterstützung zur Förderung von Resilienz und die Notwendigkeit einer geschlechtsspezifischen Betrachtungsweise des Konzepts.

Die Ergebnisse zeigten außerdem, dass für die Jugendlichen die vom Heim angebotenen Hilfen allein keine Garantie für eine positive Entwicklung darstellen. Erst wenn sie von den Adressaten angenommen wurden, hatten sie eine Wirkung. Der Schlüssel zum Erfolg der Unterstützungsleistungen liegt demnach in der Qualität der Beziehung, die ihnen gleichzeitig mit der Unterstützung angeboten wird.

### **Perspektivenwechsel**

Das Konzept der Resilienz bietet bis heute ein unverändert hohes Maß an Faszination für Wissenschaft und Praxis. Es kann als ein Sammelbecken oder auch eine Art Rahmen für verschiedene Forschungsrichtungen angesehen werden, in dem sich Elemente aus der Entwicklungspsychologie, der Gesundheitswissenschaft, der Pädagogik, der Frühförderung u.v.m befinden. Allen gemeinsam ist der Perspektivenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenperspektive, zu dem vor allem Aaron Antonovsky in den 1970er Jahren mit seinem Konzept der „Salutogenese“ wesentliche Bausteine beigetragen hat. Der Begriff Salutogenese steht für „Gesundheitsentstehung“ oder „Ursprung von Gesundheit“ und wurde von Antonovsky als Gegenbegriff zur Pathogenese - der Entstehung von Krankheit - entwickelt. Er hat damit eine weit reichende Neuorientierung im Verstehen von Gesundheit und Krankheit als zwei entgegengesetzten Positionen auf einem Kontinuum in Gang gesetzt. Nach diesem Ansatz ist ein Mensch nicht entweder „gesund“ oder „krank“, sondern befindet sich zu einem bestimmten Zeitpunkt auf einer bestimmten Position des Kontinuums zwischen Gesundheit und Krankheit.

Zentral in der Theorie Antonovskys ist sein Konstrukt des „Kohärenzgefühls“ („sense of coherence“), einer globalen Orientierung, die das Ausmaß eines alles durchdringenden Vertrauens beschreibt. Es handelt sich dabei um eine individuelle psychologische Einflussgröße, einer Art Grundhaltung, die Welt als zusammenhängend und sinnvoll zu

erleben. Diese Orientierung beinhaltet drei Komponenten: Erstens, die Anforderungen aus der inneren und äußeren (internalen und externalen) Umwelt werden im Verlauf des Lebens strukturiert, sind vorhersagbar und erklärbar; zweitens, es stehen geeignete Ressourcen zur Verfügung, um den Anforderungen zu begegnen, und drittens, diese Anforderungen sind als Herausforderungen zu sehen, die Engagement verdienen. Mit anderen Worten, es überwiegt die Einstellung, dass wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, Energie in sie zu investieren, sich für sie einzusetzen und sich ihnen zu verpflichten. Sie werden eher als willkommene Herausforderungen denn als Lasten, die man gerne los wäre, angesehen. Antonovsky sieht diese letzte Komponente, die als positive Handlungsmotivation oder „motivational“ angesehen werden kann, als die wichtigste an.<sup>8</sup>

Interessant sind dabei die Perspektiven, die sich durch diese Sichtweise eröffnen. Das salutogenetische Konzept ist vor allem ausgerichtet auf die Analysen fördernder und stärkender Faktoren, auf die ganzheitliche, nicht allein symptomorientierte Betrachtung und auf die Stärkung der Bewältigungskompetenzen des Individuums. Das Konzept spiegelt sich eher wider in der Frage, warum Menschen gesund bleiben und weniger, warum sie krank werden. Gegenüber der bisher üblichen starken Ausrichtung der Medizin auf Risikofaktoren betont es die **Stärkung der Gesundheitsressourcen** eines Menschen. Gesundheit wird in diesem Zusammenhang im Sinn der weit gefassten Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) interpretiert, die Gesundheit als einen Zustand umfassenden physischen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur als Abwesenheit von Krankheit oder Behinderung auffasst.

---

<sup>8</sup> Vgl. BZgA 1998

Man fragt also danach, was einen Menschen bzw. ein Kind gesund erhält und rückt damit diejenigen jungen Menschen ins Zentrum des Interesses, die sich trotz widriger Umstände positiv entwickelt haben. Zu Beginn der Diskussionen sprach man von „Kindern, die schwimmen, obwohl alles dafür spricht, dass sie untergehen“<sup>9</sup> (Cowen/Work 1988) bzw. bezeichnete sie als „invulnerabel.“<sup>10</sup> Dieser Begriff lässt sich aus dem Englischen mit „Unverwundbarkeit, Unverletzlichkeit“ übersetzen, wobei die Übersetzung etwas in die Irre führt: Diese Kinder sind sehr wohl verwundbar und Belastungen gehen auch an ihnen nicht spurlos vorüber, aber im Gegensatz zu anderen Kindern und Jugendlichen entwickeln sie Kompetenzen zur Bewältigung der Belastungen.

### **Was schützt?**

Die Diskussionen um die Ermittlung und Definition von Schutzfaktoren beschäftigen seit vielen Jahren die Wissenschaft mit ungebrochenem Interesse und Engagement. Im Gegensatz zu den Risikofaktoren ist es viel schwieriger, die Existenz und Wirkung von Schutzfaktoren im Sinne von personalen (z. B. individuelle Eigenschaften des Kindes) und sozialen Ressourcen (z. B. Merkmale in der Betreuungsumwelt des Kindes) zu belegen. Schutzfaktoren werden definiert als individuelle oder Umfeldmerkmale, die bereits *vor* dem Auftreten von Risikofaktoren vorhanden sind und die Entstehung von psychischen Störungen verhindern oder abmildern.<sup>11</sup> Von einem Schutzfaktor sollte man nur sprechen, wenn er die krankmachenden Wirkungen eines Risikofaktors vermindert.<sup>12</sup>

Trotz dieser Einschränkung lassen sich aus den Lebenswegen von „Risikokindern“, die sich auch angesichts vielfältiger Belastungen und Risiken positiv entwickelten, Anhaltspunkte für

---

<sup>9</sup> Cowen/Work 1988

<sup>10</sup> Geprägt wurde dieser Begriff von Emmy Werner

<sup>11</sup> Vgl. Petermann/Schmidt 2003

<sup>12</sup> Vgl. Rutter 2001

Prävention und Intervention gewinnen. Nach gesicherten Erkenntnissen schützen beispielsweise körperliche und personale Ressourcen, gesundheitsförderliche Verhaltensweisen, soziostrukturelle Rahmenbedingungen oder auch ökologische Lebensbedingungen, die die körperliche Gesundheit von Kindern fördern.

**Abb. 1 . Was schützt?**

- |   |  |
|---|--|
| • Eine enge emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson | • körperliche Gesundheitsressourcen  |
| • die kognitiven Fähigkeiten des Individuums                      | • das Ausmaß an wahrgenommener sozialer Unterstützung  |
| • ein aktiver Problembewältigungsstil                             | • das Erleben von Erfolg und Leistung - nicht nur durch gute Schulnoten, sondern auch durch soziale Aktivitäten, die Verantwortung und Kreativität erfordern |
| • das Ausmaß an Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen              | • das Geschlecht   |
| • das Gefühl von Selbstwirksamkeit                                |  |

**Wechselwirkungen von Alter und Geschlecht**

Entscheidende Wirkungen der einzelnen Faktoren entwickeln sich jedoch nicht allein aus sich heraus, sondern entfalten sich oft erst in Interaktion mit anderen bzw. einem spezifischen Kontext. Der Faktor Geschlecht wirkt beispielsweise in Interaktion mit dem Lebensalter: Jungen gelten vor allem im frühen Kindesalter als verletzbarer, während dies bei Mädchen eher ab der Pubertät zutreffend ist. Je nach Altersstufe und Geschlechtszugehörigkeit werden daher unterschiedliche Faktoren als protektiv angesehen. In der nachfolgenden Tabelle wird das deutlich.

**Abb. 2 :Wirkung der Schutzfaktoren nach Geschlecht und Alter**

<b>Alter</b>	<b>Mädchen</b>	<b>Jungen</b>
Kleinkind	Umgängliches Temperament	Höheres Bildungsniveau der Mutter, positive mütterliche Interaktion, familiäre Stabilität
Mittlere Kindheit	(nonverbale) Problemlösefähigkeiten und das Rollenvorbild einer Mutter mit Schulabschluss und Berufstätigkeit	Emotionale Unterstützung durch die Familie, Anzahl der Kinder in der Familie, Anzahl Erwachsener außerhalb des Haushaltes mit denen das Kind gerne verkehrt
Späte Jugend	Hohe Selbstachtung, internale Kontrollüberzeugung, und realistisches Bildungsziel	Vorhandensein einer/s Lehrerin/Lehrers als Mentor oder Rollenvorbild und regelmäßige Aufgaben und Verantwortung im Familienalltag

(nach Petermann, u.a. 1998)

### **Erziehungsorientierungen in der Familie**

Andere Studien in diesem Forschungsfeld (vgl. Werner 1999) ergaben, dass sich die Erziehungsorientierungen in der Familie, die kindliche Resilienzfähigkeiten stärken, bei Jungen und Mädchen unterscheiden. Resiliente Jungen kommen oft aus Haushalten mit klaren Strukturen und Regeln, in denen ein männliches Familienmitglied (Vater, Großvater, älterer Bruder) als Identifikationsmodell dient *und* in denen Gefühle nicht unterdrückt werden. Resiliente Mädchen kommen oft aus Haushalten, in denen sich die Betonung von Unabhängigkeit *mit* der zuverlässigen Unterstützung einer weiblichen Fürsorgeperson *verbindet* (Mutter, Großmutter, Tante, ältere Schwester).

### **Peerbeziehungen**

Auch gute Peer-Beziehungen, die bei Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen als Schutzfaktor zur Bewältigung von Belastungen hervorgehoben werden, können nicht per se als Ressource verortet werden. In Interaktion mit abweichendem Verhalten der Freundesgruppe wirken sie eher als Verstärker des eigenen abweichenden Verhaltens und damit als Risikofaktor.

## Entwicklungsübergänge

In jedem kindlichen Entwicklungsverlauf gibt es Phasen erhöhter Verletzbarkeit (Vulnerabilität) aufgrund von besonderen Entwicklungsaufgaben. Entwicklungsübergänge - sogenannte Transitionen - sind mit solchen neuen Aufgaben verbunden und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung zu sehen. Sie stellen erhöhte Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit, vor allem wenn zusätzliche Probleme dazu kommen und die Bewältigung altersgemäßer Aufgaben erschweren. Möglich ist auch, dass ungelöste Konflikte aus anderen Altersstufen wieder auftreten und eine erneute Auseinandersetzung erfordern.

Ein **Beispiel** für einen solchen Prozess ist der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Charakteristisch ist, dass Mädchen und Jungen dabei Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmachen, die entwicklungsstimulierend, aber auch mit diversen Belastungsfaktoren verbunden ist. Treten daneben weitere Risiken wie beispielsweise eine länger andauernde Armutslage in der Familie auf, können sich diese Entwicklungsübergänge für Mädchen und Jungen als hoch belastend erweisen.

Resilienzfördernde Faktoren, die die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterstützen, sind im individuellen Bereich u.a. ein hohes kognitives Funktionsniveau bzw. eine „hohe Intelligenz“, eine positive Emotionalität („Liebenswürdigkeit“) oder eine altersentsprechende Impulskontrolle. Im sozialen Bereich gehören vor allem familiäre Faktoren wie ein positives Elternverhalten und ein gutes Familienklima dazu. Resilienzfördernd wirkt aber auch ein gelungener Übergang zum Schulkind, der durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule, eine gemeinsame Elternarbeit und längerfristig angelegte Peer-Projekte vorbereitet werden kann und damit eine Brückenfunktion übernimmt. Die folgende Tabelle nennt **Beispiele für Entwicklungsübergänge**, die erschwert werden, wenn weitere Risiken, wie z.B. eine anhaltende Armutslage der Familie hinzu kommen, sowie resilienzfördernde Faktoren je nach Altersstufe.

**Abb. 3: Entwicklungsübergänge**

<b>Entwicklungsübergänge – in Armutslagen für Kinder besonders belastend</b>	<b>Entwicklungsübergänge – resilienzfördernde Faktoren</b>
Übergang Schwangerschaft, Geburt <ul style="list-style-type: none"> <li>• z.B. biologische Risiken (niedriges Geburtsgewicht, Mangelernährung der Mutter, etc.)</li> </ul>	Säuglingszeit: <ul style="list-style-type: none"> <li>• z.B. ein sicheres Bindungsverhalten, das weniger den angeborenen Temperamenteigenschaften zugerechnet, sondern eher als Folge positiver oder negativer Erziehungsreaktionen betrachtet wird</li> </ul>
Übergang Kita – Grundschule <ul style="list-style-type: none"> <li>• z.B. psychosoziale Risiken im familiären und schulischen Bereich</li> </ul>	Schulalter: <ul style="list-style-type: none"> <li>• z.B. soziokulturelle Ressourcen: altersangemessenes Kommunikationsvermögen, gutes Sprach- und Lesevermögen, Impulskontrolle</li> <li>• positives Klassen- und Schulklima</li> </ul>
Pubertät/Jugendalter <ul style="list-style-type: none"> <li>• z.B. psychosoziale Risiken im familiären und schulischen Bereich (Übergang in den Beruf, Ablösung in Kind-Eltern-Beziehung)</li> </ul>	Jugendalter: <ul style="list-style-type: none"> <li>• z.B. soziales Netzwerk, soziale Unterstützung: Freundschaften mit Gleichaltrigengruppe, beste/r Freund/in</li> <li>• positives Klassen- und Schulklima</li> </ul>

**Geschlechts- und statusspezifische Unterschiede in der Bewältigung von Problemlagen**

Häufig wird zwischen personalen und sozialen Ressourcen unterschieden, je nachdem, ob sie Persönlichkeitsmerkmale oder Merkmale des sozialen Umfelds betreffen. Hier lassen sich sowohl geschlechts- wie auch statusspezifische Unterschiede ausmachen.

Soziale Unterstützung über soziale Netzwerke gilt beispielsweise als eine der zentralen Variablen in der Erhaltung von körperlicher und seelischer Gesundheit, sowie in der Vermeidung, Bearbeitung und Bewältigung unterschiedlicher Belastungen und Krisen. Die mehr oder minder starke Einbindung von Kindern und Jugendlichen in ein soziales Beziehungsgefüge wirkt entscheidend auf die entwicklungsfördernde Bewältigung von Problemlagen ein (z. B. die Bewältigung eines Alltags, der durch materielle Armut geprägt ist).

Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass Mädchen im Kindesalter eher über personale Ressourcen wie ein „umgängliches“ Temperament, Problemlösefertigkeiten und höheres Selbstwertgefühl verfügen als gleichaltrige Jungen. Sie können zu diesem Zeitpunkt außerdem mehr soziale Unterstützung mobilisieren als Jungen. In Armutslagen vergrößern

sich diese Abstände nochmals eklatant und zwar nicht nur zwischen Jungen und Mädchen gleichen sozialen Status', sondern auch zwischen gleichaltrigen Jungen mit niedriger bzw. mittlerer Sozialstatuszugehörigkeit. Gemeint ist, dass Jungen im Kindesalter, die mit ihren Familien in Armut leben, meist weniger gut soziale Unterstützung mobilisieren können und weniger Ansprechpersonen haben als Mädchen in vergleichbarer Lebenslage bzw. als Jungen mit höherem Sozialstatus. Sie sind also in Bezug auf ihre Möglichkeiten und Chancen der Lebensbewältigung weitaus mehr als ihre Altersgenossinnen und –genossen auf sich selbst zurück geworfen.<sup>13</sup>

**Abb. 4: Geschlecht, Armut und Bewältigung im Grundschulalter**

Mädchen (in Armut) können eher soziale Unterstützung mobilisieren (Netzwerkbildung) als gleichaltrige Jungen mit vergleichbarem Sozialstatus	Jungen (in Armut) können weniger gut soziale Unterstützung mobilisieren als gleichaltrige Jungen mit höherem sozialen Status und gleichaltrige Mädchen mit vergleichbarem Sozialstatus.
Mädchen zeigen eher „aktives Problembewältigungsverhalten“ als gleichaltrige Jungen mit vergleichbarem Sozialstatus	Jungen (in Armut) zeigen eher problemmeidendes Bewältigungsverhalten als gleichaltrige Jungen mit höherem sozialen Status und gleichaltrige Mädchen mit vergleichbarem Sozialstatus
Mädchen (in Armut) im Kindesalter profitieren sehr von gut ausgebildeten Bewältigungskompetenzen der Mutter	Jungen (in Armut) haben im Kindesalter weniger Ansprechpersonen bei persönlichen Problemen und Spannungen als gleichaltrige Jungen mit höherem sozialen Status und gleichaltrige Mädchen mit vergleichbarem Sozialstatus

(nach Richter 2000)

Das Bewältigungsverhalten bei Armut lässt sich in aktiv-problemlösende und in problemmeidende Formen unterscheiden. Mädchen zeigen im Grundschulalter eher ein aktiv-problemlösendes Bewältigungsverhalten als gleichaltrige Jungen. Allerdings gilt für alle

---

<sup>13</sup> vgl. Richter 2000

von Armut betroffenen Grundschulkindern: Sie neigen eher als andere Gleichaltrige zu sozialem Rückzug, d.h. dass sie Belastungen und Probleme vermeiden, verinnerlichen und nicht aktiv angehen.

Die elfjährige Janni liefert mit ihrer Aussage ein gutes Beispiel. Sie ist mit ihrer fünfköpfigen Familie aus Kostengründen von einer 80qm in eine 68qm Wohnung umgezogen und sagt auf die Frage, was sich seit ihrem Umzug in die kleinere Wohnung verändert hat: „Ja, was hat sich da geändert. Zwar war die Wohnung, die wir vorher hatten, größer; also wir konnten in der Küche essen, mein Zimmer war größer. Geändert hat sich eigentlich von den Zimmern her vieles, aber direkt so, haben wir das Gleiche. Jeder hat sein eigenes Zimmer. Zwar müssen wir hier in der Wohnstube essen, aber das ist eigentlich das Gleiche“.

An anderer Stelle erzählt sie: „Ja, wenn Mama mal eben kein Geld hat, dann reicht uns eben eine Stulle. Ich muss nicht so ein Vielfraß sein, der täglich einen Haufen Portionen zum Mittag, Frühstück oder Abendbrot isst. Das muss ich nicht“.<sup>14</sup>

Typisch für problemmeidende Verhaltensformen sind Handlungen und Haltungen wie „Wunschdenken“, „Rationalisieren“ oder „Tabuisieren“, die vorwiegend der Regulation und Steuerung emotionaler Reaktionen dienen. Aus der subjektiven, kindlichen Perspektive gesehen, erscheint dieses Bewältigungsverhalten als funktional für den Umgang mit Belastungen, negative Gefühle werden abgewehrt, tabuisiert und verdrängt, so dass Ratlosigkeit, Überforderung oder Scham vermieden werden. Dabei spielen persönliche Ressourcen und Einschätzungen hinsichtlich der Veränderbarkeit der Situation eine wichtige Rolle.

---

<sup>14</sup> Vgl. Holz u.a. 2005, S. 191

Ein Beispiel, das aus einer eigenen Studie zur Armutsbewältigung von Kindern im Grundschulalter stammt, soll verdeutlichen, was gemeint ist. Ein neunjähriger Junge antwortete in einem Interview auf die Frage nach seinem letzten Geburtstag folgendermaßen:

„Auf dem letzten Geburtstag, da hab ich also nur mit den Älteren gefeiert und dann, aber so mit den Kindern..... Also da, also da fehlte uns..... also, hatten wir ..... da hab ich keinen Kindergeburtstag gefeiert, sondern nur Elterngeburtstag. Also es kamen nur die Erwachsenen.

Frage: Du sagst gerade, Kindergeburtstag hast du nicht gefeiert, da fehlte euch? Was fehlte euch da?

Antwort: Also da fehlte uns so ... Also wie soll ich das jetzt sagen? Hm. Also, wir hatten nicht genug Geld ... da wollte meine Mama nur mit Erwachsenen feiern. Mir war das recht. Mir war das egal.“<sup>15</sup>

Deutlich wird das Rückzugsverhalten auch am Beispiel eines anderen Neunjährigen, der auf die Frage, an wen er sich wenden könnte, wenn er traurig ist, folgendermaßen antwortete:

Frage: Zu wem kannst du gehen, wenn du traurig bist?

Antwort: Zu meiner Mama.

Frage: Und tust du das auch?

Antwort: Nein.

Frage: Und ein Geschwisterkind?

Antwort: Nein.

Frage: Und wie schaffst du das so, ohne zu jemandem zu gehen?

---

<sup>15</sup> vgl. Richter 2000, S. 65

(...)

Antwort: Ich denke immer, ich brauche das nicht.

Frage: Was tust du statt dessen? Anstatt traurig zu sein. Du denkst, ich brauche das nicht.

(...)

Antwort: Dann nehme ich meine ganze Kraft und dann geht das.<sup>16</sup>

Gerade für Kinder im Grundschulalter kann die Beschränkung auf eigene Handlungspotentiale und Ressourcen eine „Pseudo-Autonomie“, „Pseudo-Erwachsen-Sein“ und damit Überforderung bedeuten. Langfristig kann ein vorwiegend problemmeidendes Verhalten nicht nur psychosoziale Probleme, sondern auch weit reichende Benachteiligungen in den verschiedensten Lebensbereichen (z. B. Bildungsverlauf, Freundschaften) nach sich ziehen, da dies gleichzeitig bedeutet, dass Kompetenzen nicht genutzt und weiterentwickelt werden und der Handlungsspielraum zunehmend eingeschränkt ist.<sup>17</sup>

Resiliente Kinder und Jugendliche aus der Kauai-Studie (Werner/Smith) zeichneten sich im Umgang mit Aufgaben und Problemen durch ein hohes Maß an Selbständigkeit aus, verbunden mit der Fähigkeit sich im Bedarfsfall gezielt nach Hilfe umzusehen. Hinweise auf die zentrale Bedeutung dieser Haltung finden sich auch bei Aaron Antonovsky. Das von ihm gebildete Konstrukt des Kohärenzgefühls repräsentiert die Zuversicht, das Leben bewältigen zu können. Das Gefühl von *Handhabbarkeit* steht für die Überzeugung eines Menschen, dass Schwierigkeiten lösbar sind. Antonovsky nennt dies auch „instrumentelles Vertrauen“ und definiert es als das „Ausmaß, in dem man wahrnimmt, dass man geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen zu begegnen.“ Dabei geht es nicht nur um eigene

---

<sup>16</sup> vgl. Richter 2000, S. 95

<sup>17</sup> vgl. Richter 2000

Ressourcen und Kompetenzen, sondern es zählt auch der Glaube, dass andere Personen oder eine höhere Macht dabei helfen, Schwierigkeiten zu überwinden. Es geht auch dabei um aktiv-problemlösende Bewältigungsstrategien, die erlernt werden können. Kinder und Jugendliche in der Schule brauchen dazu Menschen, die an mögliche Erfolge glauben, die erfolgreiche Interaktionen fördern und eine Lernumgebung schaffen, die gekennzeichnet ist durch „Kontinuität und Struktur, Über- und Unterforderungsbalance und eine aktive Beteiligung an kritischer Entscheidungsfindung.“<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Keogh 1999

### Abb. 5: Resilienz und aktiv-problemlösendes Bewältigungsverhalten bei Jugendlichen

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Resiliente Jugendliche zeigen mehr aktiv-problemlösendes Bewältigungsverhalten.</li><li>▪ Zusammenhang zwischen aktiv-problemlösendem Bewältigungsverhalten und Wahrnehmung von Regulierbarkeit hat zur Folge:<ul style="list-style-type: none"><li>○ Jugendliche erhalten höheres Maß an sozialer Unterstützung</li><li>○ Sie gehen gezielter auf Personen aus ihrem sozialen Netzwerk zu</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Aktiv-problemlösendes Bewältigung hat Mediatorfunktion und ist bei Jugendlichen mit geringerem Vorkommen von Erlebens- und Verhaltensstörungen verbunden.</li><li>▪ Das Gefühl von <i>Handhabbarkeit</i> (A. Antonovsky) steht für die Überzeugung, dass Schwierigkeiten lösbar sind.</li><li>▪ Resiliente Jugendliche zeigen mehr aktiv-problemlösendes Bewältigungsverhalten, haben größere soziale Netzwerke und nennen mehr relevante Unterstützungspersonen.</li></ul>
--	---

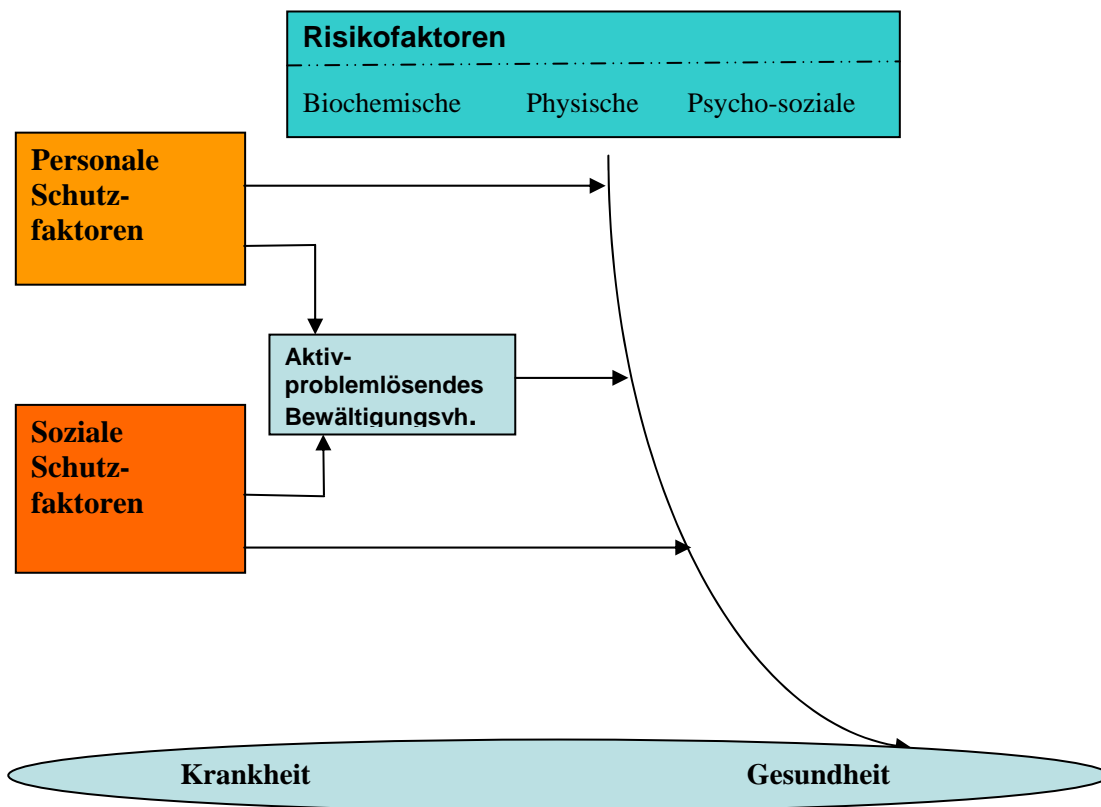
In der oben bereits kurz erwähnten Bielefelder „Invulnerabilitätsstudie“ mit Heimjugendlichen aus Multiproblemfamilien wurden zur Ermittlung von Resilienz ebenfalls die Kompetenzen zur Problembewältigung untersucht. Im Ergebnis stellte sich heraus, dass resiliente Jugendliche kein größeres soziales Netzwerk haben und auch nicht häufiger soziale Unterstützung mobilisieren. Sie waren aber deutlich zufriedener mit der erhaltenen Unterstützung. Dieses Ergebnis steht nach Einschätzung der Forscherinnen und Forscher im Zusammenhang mit der Fähigkeit, Probleme aktiv unter Nutzung sozialer Ressourcen zu lösen. Ihrer Ansicht nach nutzen „resiliente“ Jugendliche soziale Unterstützung zwar nicht häufiger, in Problemsituationen aber vermutlich effektiver. Gründe dafür liegen unter anderem in der Wahrnehmung von „Regulierbarkeit“, die bewirkt, dass Jugendliche gezielter auf andere zugehen und dadurch angemessenere Unterstützung erhalten. Jugendliche, die eher aktiv-problemlösendes Bewältigungsverhalten zeigten, entwickelten weniger Erlebens- und Verhaltensstörungen.

Weitere Unterschiede liegen in der Geschlechtsspezifität. Sie betreffen zum Beispiel die Aktivitäten mit Freundinnen und Freunden und deren Bewertung. Kolip betont in ihrer Studie zum Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung außerdem, dass die gesamte Diskussion nicht geschlechtsneutral, sondern vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Lebensbedingungen zu sehen ist. Mädchen wählen ihrer Ansicht nach Freundinnen nicht nur danach aus, ob sie gemeinsam in der Freizeit etwas unternehmen und Spaß haben können, sondern auch ob sie zu ihnen Vertrauen haben und Probleme besprechen können. Bei

Jungen scheint dagegen die Bedeutung körperlicher Aktivitäten zum Spannungsabbau (allein und in der Gruppe) mehr Bedeutung für die Problembewältigung zu haben.<sup>19</sup>

Die folgende Grafik zeigt den Einfluss personaler und sozialer Schutzfaktoren auf die gesunde Entwicklung, moderiert durch den Faktor „Aktive Problembewältigung“.

**Modell zum Einfluss personaler und sozialer Schutzfaktoren auf die gesunde Entwicklung (nach Kolip 1998)**



---

<sup>19</sup> vgl. Kolip 1993, S. 152ff

### **Offene Fragen in der Resilienzforschung – Gesicherte Ergebnisse**

Die theoretische Verortung des Resilienzkonzeptes ist noch nicht abgeschlossen und lässt viele Fragen offen. Risikofaktoren lassen sich relativ leicht ausmachen, weil sie körperliche oder psychische Krankheiten, abweichendes Verhalten, Einsamkeitsgefühle etc. begleiten oder ihnen vorausgehen. Schwieriger sind Aussagen zu den Schutzfaktoren zu formulieren. Ihre Existenz ist nicht leicht nachzuweisen und als Beweis ist es nicht ausreichend, die Abwesenheit von Krankheit zu konstatieren. Sie sind mehr als nur das Gegenteil von Risikofaktoren und nach Michael Rutter, einem der führenden Forscher in diesem Fachgebiet, zu trennen von positiven Erfahrungen und Erlebnissen, die lediglich eine wohltuende Wirkung haben. Er schlägt vor, nur dann von einem Schutzfaktor zu sprechen, wenn

- Schutz- und Risikofaktoren methodisch und qualitativ klar voneinander getrennt sind,
- ein schützendes Merkmal die krankmachende Wirkung eines Risikos senkt und
- eindeutige Vorstellungen darüber formuliert werden, wie sie im Prozess zusammenwirken.

Sicher ist, dass sich Risiko- und Schutzfaktoren in einem empfindlichen Gleichgewicht befinden. Der Hinweis auf die Prozesshaftigkeit des Geschehens zeigt, dass Resilienz nicht als feste Qualität anzusehen ist, sondern über die Zeit und die Umstände hinweg variieren kann. In entsprechenden Studien zur Resilienz muss also die dauerhafte Aufrechterhaltung von Gesundheit empirisch nachgewiesen werden.

### **AWO/ISS-Studie (2005)**

Als ein Schritt in diese Richtung gilt die **AWO/ISS-Studie (2005)**, die die Auswirkungen von Kinderarmut als wesentlichem Risikofaktor für die Entwicklung von Mädchen und Jungen untersucht. Für die Studie wurden die Kinder mehrfach vom Kindergartenalter bis zum Übergang in die weiterführenden Schulen befragt. Ihre Lebenslage wurde im materiellen, sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Bereich genau untersucht und es kam zu interessanten Ergebnissen, die belegten, dass in allen Belangen eine massive Ungleichheit zu Lasten der armen Kinder besteht. Zwei Beispiele, die sich auf den kulturellen Bereich beziehen, verdeutlichen die Einschränkungen: 1) Es mussten nur 9 % der nicht-armen, aber

29 % der armen Kinder eine Klasse in der Grundschulzeit wiederholen. 2) Es hatten doppelt so viele nicht-arme Familien wie arme Kinder einen Internetzugang 70 % vs. 35 %). Ähnliche Chancenungleichheiten finden sich auch in den anderen genannten Bereichen. Aufgabe der Studie war es jedoch nicht nur diese Situation zu erforschen, sondern auch die Faktoren zu ermitteln, die eine positive Entwicklung der Kinder trotz dauerhafter Armut begünstigen.

In Anwendung des bereits erwähnten Konzepts von Garmezy wurden die Schutzfaktoren in den Persönlichkeitsmerkmalen des Kindes, den Merkmalen der engeren sozialen Umwelt und dem außerfamilialen Stützsystem verortet. Das Ergebnis zeigt u.a., dass bei lang anhaltender finanzieller Armut familiäre Ressourcen mehr als individuelle oder außerfamiliale Ressourcen schützend im Sinne einer positiven Entwicklung der Kinder wirken, d.h. Unterstützung, Anregung und Förderung, kurz gesagt „familialer Rückhalt“, wirkt sich als Schutzfaktor für einen positiven Entwicklungsverlauf aus und können die negativen Folgen von Armut mildern. Als stärkender Faktor wurden immer wieder „Familienaktivitäten“ hervor gehoben, d.h. mehr oder weniger alltägliche Ereignisse, wie gemeinsame Gesellschaftsspiele, Vorlesen, Besuche bei Freunden und Verwandten und auch strukturgebende Rituale wie tägliche Mahlzeiten mit mindestens einem Elternteil. Diese Aussagen beziehen sich nebenbei gesagt auf alle Familienformen (d.h. auf Ein-Eltern-, Zwei-Eltern- oder Patchworkfamilien). Umgekehrt zeigen diese Ergebnisse, wie dringend Familien in Krisensituationen soziale Hilfen benötigen, die sie bei der Bewältigung ihrer Problemlagen unterstützen.

Leider hat dieselbe Studie auch ergeben, dass diese sozialen Hilfen – wie Schuldnerberatung oder Erziehungsberatung, sozialpädagogische Familienhilfe, Kuren, o.ä. - in einer solchen Situation, die im Übrigen durch Arbeitslosigkeit, Scheidung oder Krankheit für viele Familien unverhofft eingetreten und dann angesichts der wirtschaftlichen Lage lange unverändert blieb, kaum bekannt waren oder aufgrund hoher Hürden unerreichbar blieben.

## **2. Folgerungen aus der Resilienzforschung: Anforderungen des Alltags bewältigen**

---

Eine der Folgerungen aus der Resilienzforschung ist die, dass Resilienz beim Kind (un-)mittelbar über die Erziehungsqualität gefördert werden kann. Gleichzeitig werden jedoch noch konkretere Zielstellungen benötigt, um Kinder und Jugendliche im Alltag zu unterstützen, Anforderungen von außen durch innere Stärke entgegenzutreten. Dazu gehören beispielsweise der „Erwerb von Basiskompetenzen“, die „Fähigkeit zur Selbstregulation“ und „kognitive Flexibilität“, was im Folgenden genauer ausgeführt wird.

Zu den Basiskompetenzen zählen ein positives Selbstkonzept und zunehmende Kontrollerwartung im Sinn der langsam wachsenden Einsicht, Ziele erreichen zu können. Fähigkeiten zur Selbstregulation und Anpassung im Umgang mit Belastungen oder übermäßigen Reizen beinhalten u.a. das Vermögen, sich bei Bedarf innerlich zu distanzieren und vor Überforderung zu schützen. Entscheidend ist außerdem, ob Kompetenzen zur Bewältigung von Problemen und Konflikten gelernt wurden. Darunter fällt auch die Fähigkeit zu „kognitiver Flexibilität“, die es erlaubt, Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und verschiedene Lösungsstrategien zu entwerfen oder auch angesichts eines negativen Ereignisses oder einer schwierigen, emotional belastenden Situation eine Ablenkung zu finden.

Im Vorschulalter gehören dazu die sich langsam entwickelnden Einsichten in die Zusammenhänge zwischen Mitteln und Erfolg und ein wachsendes Repertoire von Aushandlungsmöglichkeiten. Wichtig ist angesichts unserer multi-ethnischen Gesellschaft und vor der Maxime gelingender Integration außerdem, dass sich Kinder in verschiedenen kulturellen und sozialen Umwelten bewegen und mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konstruktiv umgehen können.

### **Förderung von Resilienz im Vorschulalter**

Um Kinder im Vorschulalter durch eine resilienzfördernde Erziehung zu unterstützen, ist es wichtig, den Kindern mit einer grundlegenden erzieherischen Haltung im pädagogischen Alltag zu begegnen, die sie auf verschiedenen Ebenen wie folgt bestärkt:

- das Kind ermutigt, seine Gefühle zu benennen und auszudrücken

- dem Kind hilft, soziale Beziehungen aufzubauen
- dem Kind hilft, sich erreichbare Ziele zu setzen
- das Kind ermutigt positiv und konstruktiv zu denken
- vorschnelle Hilfeleistungen vermeidet.

Die emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder wird gefördert wenn Erziehende ihnen helfen zu lernen, ihre Erfahrungen im alltäglichen Umgang mit anderen zu verbalisieren. So können sie den innewohnenden Handlungsmustern auf die Spur kommen und das eigene Handlungsrepertoire verstehen und erweitern.

### **Bildung als Ressource zur Lebensbewältigung**

Die Forderungen, den Kindern zu helfen erreichbare Ziele zu setzen sowie vorschnelle Hilfeleistungen seitens der Erziehenden zu vermeiden, sind elementar. Zwar entwickeln sich individuelle Kompetenzen und Ressourcen über die gesamte Lebensspanne weiter, aber es werden entscheidende Grundlagen in der Kindheit gelegt. Das Anforderungsniveau der gestellten Aufgaben sollte daher weder zu hoch noch zu niedrig liegen. Denn das Spektrum der personalen Ressourcen, auf das ein Mensch zurück greifen kann, kann sich erstens umso besser ausdifferenzieren, je ausgewogener das Verhältnis von Anforderungen und bereits bestehenden Ressourcen ist. Zum zweiten unterstützt die Erfahrung erfolgreicher Bewältigung die Generierung neuer Erfolge. Mit anderen Worten: Anforderungen sollten also „hoch“, aber nicht „zu hoch“ hängen. Denn Leistungsmotivation entwickelt sich nur dann optimal, wenn die mittlere Schwierigkeit der Anforderungen knapp unterhalb der individuellen Leistungsgrenze liegt, so dass diese zwar Anstrengung verlangen, aber nicht zu Unter- bzw. Überforderung führen.

Masten (2001) sieht in diesem Zusammenhang Potenziale zur Resilienzförderung in Schulen und Sportgruppen. Sie fordert von Lehrkräften und Trainerinnen und Trainern die Anforderungen so gestalten, dass sie Kindern Erfolgserlebnisse verschaffen und auf diese Weise ihr Selbstvertrauen stärken. Sie fordert außerdem, Ziele in graduelle Herausforderungen zu gliedern, die individuell auf das Kind zugeschnitten sind. Gefühle von Selbstwirksamkeit und Kompetenz sind für sie Nebenprodukte dieser Strategie, deren Schwerpunkt darin liegt, Kinder zu motivieren, sich hartnäckig um ihr Glück bemühen.

Ein weiteres entscheidendes Element für die Bewältigung von Anforderungen im Leben junger Menschen ist die **Bewertung** der Ereignisse. Wird ein Ereignis analog zum Verständnis Antonovskys als Herausforderung statt als Bedrohung begriffen, sind die Chancen größer, dass die Bewältigung gelingt. Damit zielt Resilienz auch auf eine generalisierte Erwartungshaltung, die einen selbst in die Lage versetzt, Einfluss zu nehmen und mit dem eigenen Handeln etwas bewirken zu können. Betont wird dabei der Aspekt der aktiven Selbsttätigkeit, was das Selbstbild und Selbstbewusstsein des Kindes oder der Jugendlichen stärkt.

Der Aspekt des subjektiv erlebten Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen wird im Zusammenhang mit der Diskussion um Resilienzstärkung in der Schule ebenfalls häufig thematisiert. Vorausgesetzt wird dabei, dass Schulen, aber auch Kitas und Horte unter günstigen Bedingungen für Kinder und Jugendliche einen Ausgleich z. B. zu familiären Belastungen bieten können, den diese auch in der Bedeutung für ihr eigenes Wohlbefinden sehr hoch einschätzen.

Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Schulen, Kitas und Horten ist jedoch nicht als unabhängig von ihren alltäglichen Erfahrungen anzusehen. Hölscher (2003) berichtet aus ihren Interviews von jugendlichen Mädchen und Jungen, deren schulische Probleme vor allem vor dem Hintergrund familiärer Konflikte entstanden sind. Ihre Schwierigkeiten haben weniger mit Verständnisproblemen zu tun, als mit den Schwierigkeiten zuhause. Ihre Gespräche mit Schülerinnen und Schülern belegen, dass vor einem belasteten familiären Hintergrund ein Scheitern auf verschiedenen Ebenen wahrscheinlich ist, das mit hoher Wahrscheinlichkeit negative Selbsturteile nach sich zieht. Schulische Leistungserfolge dagegen verschaffen soziale Anerkennung, aber auch das Gefühl, die im Leben gestellten Anforderungen bewältigen zu können, Kontrolle ausüben zu können, was als wesentlicher protektiver Faktor zu sehen ist.

Hölscher beschreibt in ihrer Studie über Lebenslagen und Bewältigungsstrategien sozial benachteiligter (deprivierter) Jugendlicher aus dem Ganztagsschulbereich in NRW unter anderem die Hürden, ausreichende Hilfen und Unterstützung außerhalb der Familie oder des engsten Freundeskreises zu finden oder auch zu akzeptieren. Als Gründe für die fehlende Akzeptanz von Hilfsangeboten nennen die Jugendlichen zum einen Informationsmangel, zum anderen Unsicherheit und fehlendes Vertrauen in fremde Personen. Schülerinnen und Schüler brauchen nach ihren eigenen Aussagen in den Interviews Menschen, die ihnen den

Weg ebnen, auf sie zugehen und sie ansprechen. Ihre Interviewpartner berichteten positiv über Lehrkräfte, die ihre Probleme und Verhaltensänderungen wahrgenommen und sie daraufhin angesprochen haben.

Ann Masten fordert im Rahmen dieser Diskussion, dass Wissen und Problemlösefähigkeiten auf Seiten der Schüler gefördert werden<sup>20</sup>, andere Wissenschaftler weisen darauf hin, dass sich Schulen in einer Krise der Fürsorglichkeit befinden und Schülerinnen und Schüler mehr Fürsorglichkeit und interessierte Zuwendung der Lehrer fordern.<sup>21</sup>

Die Einschätzung von Fürsorglichkeit, sozial gerechtem Handeln und unterrichtlicher Kompetenz ist mit Vertrauen und subjektiv empfundenen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler verknüpft. Opp vertritt die These, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur die Bedeutung von kognitiver Unterweisung systematisch überschätzen und gleichzeitig ihre potentiellen Möglichkeiten als signifikante Andere das Leben ihrer Schüler zu beeinflussen, signifikant unterschätzen.<sup>22</sup>

Unter dem Titel „Bildung als Chance“ werden von einigen Autoren immer wieder enge Zusammenhänge und sogar Parallelen zwischen Bildung und Resilienz gezogen,<sup>23</sup> vor allem dann, wenn Bildung in ihrem Kern nicht als „Bestand“ begriffen wird, den es zu erwerben und zu bewahren gilt, sondern eher als Vermögen und als Prozess. Parallelen sind auch darin zu sehen, dass sowohl Resilienz wie auch Bildung die Idee der „gelingenden Lebensgestaltung“ zum Ziel haben. Einig ist man sich vor allem darüber, dass das kognitive Funktionsniveau, das heißt die Funktionen des Menschen, die mit Wahrnehmung, Lernen, Erinnern und

---

<sup>20</sup> Vgl. Masten 2001

<sup>21</sup> Vgl. Opp 2007

<sup>22</sup> Opp 2007

<sup>23</sup> vgl. Göppel 1999

Denken zu tun haben, ein grundlegendes menschliches Anpassungssystem darstellen und Bildung eine unverzichtbare Ressource zur Lebensbewältigung ist.

Obwohl immer noch verhältnismäßig wenig Forschung zur Thematik der Resilienzförderung (von Risikokindern) im Schulbereich existiert, gibt es gesicherte Hinweise auf resilienzfördernde Faktoren. Dazu gehören: Hohe Erwartungen an Leistung und Verhalten der Schüler, ein gutes Klassenklima, für das maßgeblich der/die Klassenlehrer/in verantwortlich ist und das die Qualität der Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler-Interaktion bestimmt,<sup>24</sup> die Klassengröße, ein angemessener Wechsel der Lehrkräfte und auch ein gutes Schulklima, das, nebenbei gesagt, auch durch das Wohlbefinden der Lehrkräfte mitbestimmt wird. Dazu gehören aber auch allgemeine Faktoren wie Kontinuität, Struktur und Zuverlässigkeit, die vor allem für Kinder mit eher chaotischem Lebenshintergrund eine wesentliche Qualität von großer Bedeutung sind. Damit Mädchen und Jungen ihre Schule auf diese Weise erfahren können, müssen jedoch grundlegende Bedingungen erfüllt sein.

Grundlegend ist beispielsweise die Erfahrung von Gemeinschaft bei gleichzeitiger Förderung von Autonomie, Selbstbestimmung und –gestaltung, die sowohl die Aktivierung des Individuums wie auch seine Unterstützung bei der Lösung von Problembewältigung beinhalten. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die Erfahrung von *Selbstwirksamkeit* betont, im Verständnis wirken und etwas *bewirken* zu können. Eine Maxime erzieherischen Handelns in diesem Bereich ist die Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen, die in Partizipation, Mitbestimmung und in die Förderung von Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme münden muss. Lothar Krappmann formulierte es aus der Sicht der Sozialisationsforschung so: „Immer dann, wenn ein Kindergarten, eine Spielgruppe von Kindern nicht ein Kindergarten oder eine Spielgruppe für Kinder, sondern mit Kindern ist,

---

<sup>24</sup> Keogh 1999

also die Beteiligung der Kinder fördert, entstehen Situationen, in denen Kompetenzen ablesbar und aufsaugbar sind.“<sup>25</sup> Krappmanns Aussage richtete sich hier zwar auf die Altersgruppe der Vorschulkinder, lässt sich aber nach den Ergebnissen der Forschung zu Partizipation auf alle Altersgruppe erweitern.<sup>26</sup>

### **Individuelle Kompetenzförderung allein reicht nicht aus**

Die Ausführungen zur Resilienzforschung haben einen weiten Bogen geschlagen. Dabei sollte deutlich werden, dass Resilienzförderung individuelle Kompetenzförderung zur selbständigen Bewältigung des Alltags und seiner besonderen Belastungen bedeutet. Resilienzförderung bedeutet aber auch die Entwicklung grundlegender Rahmenbedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.

Dazu gehört eine umfassende Unterstützung von Familien zur Sicherung des Bildungsstatus und der zufriedenstellenden gesundheitlichen Entwicklung ihrer Kinder. Ergänzend zu den materiellen Leistungen, die Familien in Armut oder in prekären Lebenslagen beziehen können, müssen kommunale Angebote im Bereich Bildung, Jugendhilfe, Gesundheit und Soziales darauf ausgerichtet werden, *alle* Kinder, d.h. auch die armen Kinder, zu erreichen. Dabei ist zu beachten, dass diese höhere strukturelle Barrieren wahrnehmen als andere und dadurch mehr Zugangsprobleme zu den Leistungen des Hilfesystems bestehen. Aufsuchende und partizipative Ansätze haben sich in diesem Zusammenhang zu ihrer Integration als wirkungsvoller erwiesen als beispielsweise Komm-Strukturen.

---

<sup>25</sup> Krappmann: 2003, S. 8

<sup>26</sup> Vgl. Wright, Block, von Unger 2007

Auf kommunaler Ebene sind die Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder auszubauen. Dazu ist in den Kommunen ein umfassendes Bildungs- und Betreuungsangebot erforderlich. Es beginnt mit der Krippe, führt über den Kindergarten hin zur Ganztagschule oder den unterschiedlichen Formen der Schulkindbetreuung.

Diese Angebote sollten nicht nur die im Text angesprochene hohe Bildungsqualität im Sinne von hohen Erwartungen an Leistung und Verhalten der Schüler beinhalten, sondern das Wohlbefinden durch eine hohe Qualität der Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler-Interaktion stärken, wofür ein gutes Klassenklima und Schulklima erzeugt werden muss.

Allen Kindern sollte es ermöglicht werden, einschließlich des Mittagessens an Ganztagsangeboten kostenfrei teilzunehmen. Diese Investitionen in die Bildung von Kindern und Jugendlichen erhöhen deren künftige berufliche Chancen und verbessern ihre Lebenskompetenzen. Sie sind damit langfristig für die Kommunen auch ökonomisch sinnvoll.

Außerdem müssen tragfähige Konzepte zur Elternbildung entwickelt werden, die sich besonders an sozial benachteiligte Eltern richten. Eltern nehmen eine Schlüsselposition zur Vermittlung von Bildung an ihre Kinder ein. Angebote der Elternbildung stärken Eltern und können die erzieherische Entwicklung von Kindern positiv beeinflussen. Zielrichtung von Elternbildung ist die Unterstützung von Familien in ihrem Alltag, bei Übergängen von einer Lebensphase in die andere sowie in besonderen Lebenslagen und Belastungssituationen.

Die Niedrigschwelligkeit der Angebote ist Voraussetzung für den Erfolg der Maßnahmen. Sozial benachteiligte Eltern benötigen Orte zur Vermittlung von Elternbildung in ihrer Lebenswelt (wie Kitas, Schulen, Einrichtungen der Gemeinwesenarbeit, aber auch Kinder-, Geburts- oder Frauenkliniken).

Weitere notwendige Maßnahmen sind ein leistungsfähiges Netzwerk „Früher Hilfen“ und die Entwicklung von Konzepten zur Gesundheitsförderung für Kinder in Kitas, Schulen und Wohnumfeld. Manche Kommunen sind angesichts der anhaltend hohen Kinderarmutsquoten auch bereits dazu übergegangen, unterstützende finanzielle Leistungen für Familien bereitzustellen. Maßnahmen wie kommunale Bildungsfonds, Sozialpässe für Familien und Notfallhilfen können in existentiellen Krisen oder bei langanhaltender Arbeitslosigkeit der

Eltern die kulturelle Teilhabe erleichtern und Kindern Bildungschancen eröffnen, die ihnen ohne diese Möglichkeiten verschlossen blieben.<sup>27</sup>

Schlüsselstrategien zur Resilienzstärkung zielen immer auch auf die Stärkung von Familien und außerfamiliärer Schutzfaktoren. Ein ausgedehntes Freundschafts- und Verwandtschaftsnetzwerk, regelmäßige Freizeitaktivitäten mit Freunden oder Nachbarn, Wohlbefinden in Kita und Schule und die Öffnung kommunaler Systeme zur Unterstützung der gesamten Familie gehören dazu. Kurzum: Sie zielen nicht nur auf das individuelle Verhalten des Einzelnen, sondern auch auf den Grad der Integration in das soziale Umfeld und auf eine positive Veränderung der Rahmenbedingungen. Eine Lösung ist also nicht in der Individualisierung der zum großen Teil gesellschaftlich verursachten Risiken zu finden, sondern nur in der breiten gesellschaftlichen Unterstützung von Familien durch soziale Hilfen und durch ein qualitativ hochwertiges Bildungs- und Betreuungsangebot in Kindertagesstätten und Schulen.

---

<sup>27</sup> Vgl. Regionaler Knoten 2008

## Literatur

---

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.

Cowen, Emory L., Work, William C.: Resilient Children, Psychological Wellness and Primary Prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16/1988, S. 116-120.

Garnezy, Norman: Stress Resistent Children: The Search for Protective Factors. In: Stevenson J.E.: *Recent Research in Developmental Psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, S. 213-233. Oxford 1985.

Göppel, Rolf: Bildung als Chance. In: Opp, Günther, Fingerle, Michael, Freytag, Andreas: *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München Basel 1999.

Hölscher, Petra: Immer musst Du hingehen und praktisch betteln. Wie Jugendliche Armut erleben. Frankfurt 2003.

Holz, Gerda, Richter, Antje, Wüstendörfer, Werner, Giering, Dietrich: Zukunftschancen für Kinder!? – Wirkung von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. ISS Aktuell 8/2005. Frankfurt a.M. 2005.

Keogh, Barbara: Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In: Opp, Günther, Fingerle, Michael, Freytag, Andreas: *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München Basel 1999.

Kolip, Petra: Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung. Weinheim. 1993.

Krappmann, Lothar: Kompetenzförderung im Kindesalter. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (B9/2003)*

Masten, Ann S.: Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags. In: Röper, Gisela, v. Hagen, Cornelia, Noam, Gil (Hrsg.): Entwicklung und Risiko- Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart 2001.

Opp, Günther, Fingerle, Michael, Freytag, Andreas: Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München Basel 1999.

Opp, Günther: Schule – Chance oder Risiko ? In: Opp, Günther, Fingerle, Michael: Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. neu bearbeitete Auflage. München Basel 2007.

Petermann, Franz; Kusch, Michael; Niebanck, Kay: Entwicklungspsychopathologie. Kap.11, 203-227. Weinheim 1998.

Petermann, Franz, Schmidt, Martin: Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie. Kindheit und Entwicklung 15. Hogrefe-Verlag Göttingen 2006. S. 118-127.

Regionaler Knoten Niedersachsen: Strategien gegen Kinderarmut- Impulse für die Praxis. Hannover 2008. Download unter: <http://www.gesundheit-nds.de/downloads/broschuere.strategien.kinderarmut.pdf>

Richter, Antje: Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Shaker Verlag, Aachen 2000.

Richter, Antje (2004): Handlungskonzept zur Gesundheitsförderung für sozial benachteiligte Kinder im Setting Kindertagesstätte. In: Richter, Antje, Holz, Gerda, Altgeld, Thomas (Hg.): Gesund in allen Lebenslagen. Förderung von Gesundheitspotentialen bei sozial benachteiligten Kindern im Elementarbereich. Frankfurt a. M., 2004.

Richter, Antje: Armutsprävention - Ein Auftrag für die Gesundheitsförderung. In: Zander, Margherita (Hg.),: Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis. Wiesbaden 2005.

Rutter, Michael: Psychosocial adversity: Risk, resilience and recovery. In: Jack M. Richman & Mark W. Fraser 2001, (Hrsg.) The context of youth violence: resilience, risk an protection (S. 13 -41). Westport 2001.

Scarr S. /McCartney. K, 1983: How people make their own environments: a theory of genotype greater than environments effects. Child Develoment 54, 424-435. 1983.

Werner, Emmy: Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther u.a.: Was Kinder stärkt - Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel. 1999.

Wright, Michael T., Block, Martina, von Unger, Hella: Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. In: Info\_Dienst für Gesundheitsförderung. Zeitschrift von Gesundheit Berlin 2007, 7(3): 4-5.

**Kontaktadresse:**

Dr. Antje Richter Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V., Fenskeweg 2, 30165 Hannover, Telefon: 0511 / 38 81 18 93 3, E-Mail: antje.richter(@)gesundheit-nds.de