

# **Strategien zur Resilienzförderung in der Schule**

**Marvin Müller**

**Eingereicht bei: Prof. Dr. Florian Baier**

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule  
Nordwestschweiz, Basel

Eingereicht im Juni 2018 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

## Abstract

Vorliegende Bachelor- Thesis beschäftigt sich mit der Frage, welche theoretisch fundierten Strategien zur Resilienzförderung aus dem aktuellen Diskurs über Resilienz abgeleitet werden können, und wie diese hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden vor dem Hintergrund ihrer institutionellen Anbindung zu bewerten sind. Resilienz wird als gute und stabile Kontrollüberzeugung definiert, welche es einer Person erlaubt, selbst in Anbetracht sozio-ökonomischer Deprivation, brauchbare Kompetenzen zu entwickeln.

Darauffolgend werden entwicklungspsychologische Grundannahmen von Piaget und von Bronfenbrenner, sowie die ethologische Bindungstheorie dargestellt, bevor daraus Strategien zur Resilienzförderung abgeleitet werden.

Die Handlungsmöglichkeiten von Lehrpersonen werden durch die Bezugnahme auf die gesellschaftlichen Funktionen von Schule abgesteckt. Auf Seiten der Schulsozialarbeit wird herausgestellt, dass deren Handlungsmöglichkeiten vom Kooperationsverhältnis zu den Lehrpersonen, sowie den politischen Motivationen zur Einführung von Schulsozialarbeit, abhängig ist.

Es stellt sich heraus, dass die hergeleiteten Strategien zur Resilienzförderung zum Teil umsetzbar erscheinen, jedoch an den die Schule konstituierenden Widersprüchen ihre Grenzen haben.

## Inhaltsverzeichnis

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | Einleitung .....   | 1  |
| 2     | Resilienz .....  | 4  |
| 2.1   | Die Salutogenese und das Kohärenzgefühl.....   | 6  |
| 2.2   | Schutz- und Risikofaktorenmodelle .....  | 9  |
| 2.3   | Resilienz als Metakompetenz .....  | 14 |
| 2.3.1 | Resilienz als psychosoziales Konstrukt .....   | 15 |
| 2.3.2 | Resilienz im Bereich des Bewältigungsparadigmas und der Psychologie der<br>Kontrollüberzeugung ..... | 16 |
| 2.3.3 | Resilienz als Kompetenz .....  | 17 |
| 3     | Die Entstehung von Resilienz.....  | 19 |
| 3.1   | Entwicklungspsychologische Grundannahmen.....  | 19 |
| 3.1.1 | Assimilation und Akkommodation.....  | 19 |
| 3.1.2 | Ökologische Entwicklungstheorie .....  | 21 |
| 3.1.3 | Bindung und Resilienz.....   | 25 |
| 3.2   | Einschätzung der Entwicklungstheorien .....  | 27 |
| 4     | Resilienzförderung als (sozial-)pädagogisches Konzept? .....   | 29 |
| 4.1   | Politische Dimensionen von Resilienzförderung .....  | 29 |
| 4.2   | Sozial unverträgliche Handlungsmuster im Kontext von Resilienz.....                                  | 30 |
| 4.3   | Herleitung der Strategien zur Resilienzförderung .....   | 32 |
| 5     | Resilienzförderung in der Schule .....   | 36 |
| 5.1   | Gesellschaftliche Funktionen von Schule .....  | 37 |
| 5.2   | Schulsozialarbeit .....  | 39 |
| 6     | Schlussfolgerungen.....  | 43 |
| 7     | Quellenverzeichnis .....   | 49 |

## 1 Einleitung

Geleitet durch die Frage nach Spezifika in der Wahrnehmung der Adressaten von Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften, stiess ich in meiner Literaturrecherche, im Zusammenhang mit dem Begriff der Schüler-Lehrer-Beziehung, auf eine aktuelle Untersuchungsarbeit von M. Diers (2016) mit dem Titel «*Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften*». Der Begriff der Resilienz, bzw. der Resilienzförderung, war mir bis dahin nicht bekannt. Nach einer ersten Auseinandersetzung mit dem Diskurs darüber, war mein Interesse daran in mehrfacher Hinsicht entfacht: Während die einen Positionen Resilienzförderung, also die Förderung von psychischer Widerstandskraft gegenüber Belastungen, als neue, innovative Praxis sehen und schon Methoden vorstellen, wie Resilienz herzustellen sei, gibt es auf der anderen Seite weitaus kritischere Haltungen dem Resilienzbegriff gegenüber. Die Kritik richtete sich zum Teil an die wissenschaftliche Fundierung von Resilienz (Wieland 2011), andere sehen darin gar ein «problematisches Modewort» (von Freyberg 2011). Die belebte und auch aktuelle Diskussion, sowie das Potential, ein für die Praxis, sowie auch für die Theorie Sozialer Arbeit relevantes und innovatives Konzept zu entdecken, veranlasste mich, mich tiefer mit Resilienz bzw. Resilienzförderung auseinanderzusetzen. Ausserdem zeichneten sich im Resilienzkonzept Parallelen zu gängigen Konzepten der Sozialen Arbeit, wie der Ressourcenorientierung oder dem Bewältigungsparadigma, ab.

Weiter erstaunte es mich, dass Diers Untersuchung, welche nach sozialer Unterstützung und Ressourcen in der Schule fragt, die Schulsozialarbeit nahezu unerwähnt liess. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass mit der Einführung der Schulsozialarbeit, dem Begehren, dass sich Lehrkräfte wieder ihrem «Kerngeschäft Unterricht» zuwenden können, Rechnung getragen werden sollte. Dieser Umstand führte mich zu der Frage, inwiefern Lehrpersonen in ihrer spezifischen Rolle, soziale Unterstützung bieten, bzw. Resilienz fördernd agieren können, und wo dabei die Grenzen liegen, sind den pädagogischen Tätigkeiten der Lehrpersonen, als Bestandteil der Institution Schule, welche verschiedene gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen hat, institutionelle Grenzen gesetzt. Auf der anderen Seite liegen der Schulsozialarbeit durch ihre institutionelle Anbindung vermutlich andere Möglichkeiten zugrunde, Resilienz fördernd auf ihre AdressatInnen einzuwirken.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Bachelor-Thesis lässt sich demnach in folgender Leitfrage zusammenfassen:

**Welche theoretisch fundierten Strategien zur Resilienzförderung lassen sich aus dem aktuellen Diskurs über Resilienz ableiten und wie sind diese hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten, welche sich den Berufsgruppen der Lehrkräfte sowie der Schulsozialarbeitenden in der Schweiz, vor dem Hintergrund ihrer institutionellen Anbindung bieten, zu bewerten?**

Diese Leitfrage impliziert zwei thematische Schwerpunkte: Zum einen die theoretische Auseinandersetzung mit Resilienz, bzw. Resilienzförderung, welche in den ersten drei Kapiteln stattfinden wird. Im vierten Kapitel werden die institutionellen Voraussetzungen der Lehrkräfte, sowie der Schulsozialarbeitenden in der Schweiz dargestellt, bevor im abschliessenden fünften Kapitel die beiden thematischen Schwerpunkte aufeinander bezogen werden. Die einzelnen Kapitel werden nachfolgend hinsichtlich ihrer Ziele und Vorgehensweisen kurz dargestellt.

Ziel des ersten Kapitels ist es, eine Definition von Resilienz zu erlangen, bzw. inhaltlich zu bestimmen, was in dieser Arbeit darunter verstanden wird. Hierzu findet einleitend eine Auseinandersetzung mit Resilienz auf der begrifflichen Ebene statt, bevor die Längsschnittstudie von Werner und Smith (Werner 2011: 32 – 47; Diers 2016: 45 – 48) als Ausgangspunkt der Resilienzforschung rezipiert werden. Ausgehend von einer ersten Charakterisierung dieses empirischen Phänomens, werden Bezüge zu den grundlegenden Denkfiguren im Kontext von Resilienz hergestellt. Auf der einen Seite ist dies die salutogenetische Perspektive, wie sie Antonovsky (Diers 2016: 52 – 57) beschreibt, und auf der anderen Seite ist dies die Annahme, dass Resilienz sich als schützende Faktoren in der Person widerspiegeln und im Zusammenspiel mit Risikofaktoren in der Umwelt ihre Wirkung entfaltet. Hierzu findet eine Auseinandersetzung mit Risiko- und Schutzfaktorenmodellen statt, welche sich grundsätzlich mit der Frage beschäftigen, welche Bedingungen den Entwicklungsverlauf eines Menschen positiv bzw. negativ beeinflussen.

In Anbetracht offenbleibender Fragen bezüglich der Wirkungsweisen der identifizierten Faktoren, erscheint es unumgänglich, die Prozesse in der Person, bzw. zwischen Person und Umwelt im Zusammenhang mit Resilienz näher zu betrachten und theoretisch zu fundieren. Hierzu wird dem Vorschlag Wielands (Wieland 2011: 180 – 207) gefolgt, den Resilienzbegriff zu schärfen und in gegenstandsrelevante Theorien einzuordnen.

Das Vorgehen in diesem Kapitel, ausgehend von einem empirischen Befund, diesen zu charakterisieren, und in theoretische Bezüge einzubinden, geht vom Bestreben aus, dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit in einer heterogenen Begriffslandschaft rund um Resilienz, gerecht zu werden.

Nachdem im ersten Kapitel definiert worden ist, was unter Resilienz verstanden werden kann, widmet sich das zweite Kapitel der Frage nach deren Entstehung. Ausgehend von der theoretisch gestützten Annahme, dass Resilienz kein angeborenes Merkmal ist, sich also in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt, bzw. dass resiliente Entwicklung als gelingende Entwicklung trotz widriger Umstände verstanden wird, verlangt dies, eine Betrachtung von Erklärungsmodellen, wie Entwicklung grundsätzlich funktioniert und Antworten darauf, was unter gelingender Entwicklung verstanden wird. Zu diesem Zweck werden zwei Entwicklungstheorien herangezogen, die sich in ihrer jeweiligen Orientierung unterscheiden, um so ein möglichst umfassendstes Bild von Entwicklungsprozessen zu erhalten: Während die kognitive Entwicklungstheorie nach Piaget (Hurrelmann 2002: 69 – 75) die Prozesse seitens des Subjekts fokussiert, liegt der ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner (Flammer 2005: 203 – 215), eher die Absicht zu Grunde die menschliche Entwicklung in Abhängigkeit ihrer Umwelt zu erklären. Weiter versprechen die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse einen relevanten Erklärungsgehalt bezüglich der Entstehung von Resilienz in der Betrachtung der Bindungstheorie (Berk 2005: 19 – 21), welche zum Schluss dieses Kapitels beleuchtet wird.

Das dritte Kapitel befasst sich im Anschluss an das Wissen um die Entstehungsbedingungen von Resilienz mit der Frage, was dieses für eine gezielte Förderung von Resilienz bedeutet. Bevor mögliche Strategien von Resilienzförderung aufgrund der Erkenntnisse in den vorangehenden Kapiteln hergeleitet werden, werden zwei Aspekte thematisiert, die sich weniger mit der Frage befassen, wie sich Resilienz fördern lässt, als mehr mit ethischen Fragestellungen, ob es also auch sinnvoll ist, Resilienz zu fördern. Zum einen findet hierzu eine Auseinandersetzung mit einer kritischen Einschätzung des Resilienzkonstrukts von Thomas von Freyberg (Von Freyberg 2011: 219 – 239) statt, welche auf die politischen Dimensionen von Resilienzförderung verweist. Zum anderen wird auf den Umstand eingegangen, dass sich Resilienz in sozial unverträglichen Handlungsmuster niederschlagen kann und die Frage diskutiert, was dies für resilienzfördernde AkteurInnen bedeutet. Eng verbunden mit der Frage, wie sich Resilienz fördern lässt, ist auch die Frage, wer Resilienz fördern kann.

Aufgrund dessen, dass die Forschungsergebnisse Werners, die den Ausgangspunkt dieser Arbeit markieren, festhielten, dass Lehrpersonen einen besonderen Stellenwert als Ressource in der Entwicklung von Resilienz darstellen, sowie der Tatsache, dass die im dritten Kapitel hergeleiteten Strategien zur Förderung von Resilienz auf weitere Ressourcen verweisen, die in der Institution Schule zu erwarten sein könnten, befasst sich das vierte Kapitel mit der Schule als potentieller Ort der Resilienzförderung. Das Erkenntnisinteresse richtet sich hierbei an die Voraussetzungen, die der Schule aufgrund ihrer gesellschaftlichen

Funktionen zugrunde liegen, Resilienz zu fördern. Hierzu werden bildungssoziologische Wissensbestände, wie sie von Herzog (Herzog 2009: 155 – 195) zusammengetragen worden sind, beigezogen. Im Anschluss daran wird, der Hypothese folgend, dass der Schulsozialarbeit, als weitere Akteurin in der Institution Schule, andere strukturelle Voraussetzungen und entsprechend andere Möglichkeiten, Resilienz zu fördern zugrundeliegen, diese kurz dargestellt (Baier 2008: 87 – 120; Baier 2011: 97 – 114; Baier 2015: 293 – 257). Ziel dieses vierten und letzten Kapitels des Hauptteils der vorliegenden Arbeit ist es, eine Hintergrundfolie zu erhalten, auf welche die Auseinandersetzung zur Resilienzförderung, bezogen werden kann, um so die theoretischen Erkenntnisse, im Sinne eines Ausblicks, für eine potentielle Praxis zu reflektieren.

Dies findet im fünften und letzten Kapitel, den Schlussfolgerungen statt. Dabei werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengetragen, diskutiert und in Hinsicht auf die Fragestellungen dieser Arbeit bewertet.

## 2 Resilienz

Der Begriff der Resilienz stammt vom lateinischen «resilire» (= zurückspringen) ab und wurde zunächst in den Naturwissenschaften verwendet, um die Fähigkeit eines Materials zu beschreiben, nach starker Verformung in seine ursprüngliche Form zurückzuspringen (vgl. Zander 2011:9). Im angloamerikanischen Sprachraum ist der Begriff «resilience», im Vergleich zum deutschsprachigen Raum, auch abseits von Wissenschaft, im alltäglichen Sprachgebrauch beheimatet. So wird ein «resilient child» sinngemäss als ein «unverwüstliches Kind» bezeichnet (vgl. Wieland 2011:183). Resilienz bezeichnet in Kontext der Humanwissenschaften «die psychische Widerstandsfähigkeit eines Kindes oder Jugendlichen gegenüber belastenden Risikobedingungen» (BZgA 2009; Petermann et al. 2004; Werner 2008 zit. nach Diers 2016: 45). Das Gegenstück zu Resilienz ist die «Vulnerabilität». Diese bezeichnet «grundlegende Defizite in den psychischen Systemen, die dazu führen, dass selbst vergleichsweise schwache Stressoren zu einer Überlastung der Bewältigungsmechanismen und als Folge zur Ausbildung pathologischer Verhaltensweisen führen können» (Zubin/ Spring 1977; Olbrich 1987 zit. nach Opp/Fingerle 2008:14).

In der Frage wie Resilienz entsteht und was die Spezifika von Resilienz ausmachen, ist eine interdisziplinäre Debatte in der Humanwissenschaft entfacht, in welcher nebst der Entwicklungspsychologie und der Psychotherapie mittlerweile auch die Pädagogik, die Soziologie, die Ethnologie, wie auch die Soziale Arbeit Einzug hielten (vgl. Zander 2011.:9). Das hohe interdisziplinäre Interesse an besagtem Phänomen zeugt einerseits von den grossen Hoffnungen und Erwartungen, die mit dem Begriff der Resilienz in Verbindung gebracht werden, andererseits mag dieser Umstand, wie auch die vergleichsweise junge Geschichte der Resilienzforschung, ein Stück weit erklären, warum noch keine einheitliche

Definition von Resilienz gefunden wurde, fokussieren doch die verschiedenen Disziplinen das Phänomen unter ihren jeweilig spezifischen Gesichtspunkten (vgl. Wieland 2011: 181).

Der Einzug des Resilienz Begriffs in die Humanwissenschaften wird mit der «Pionierin der Resilienzforschung» (vgl. Zander 2011:13), der Entwicklungspsychologin Emmy Werner und ihrer Kollegin Ruth Smith, assoziiert. In ihrer Längsschnittstudie «The children of Kauai» (1971) (vgl. ebd.:10) begleiteten sie einen kompletten Geburtsjahrgang (n=698) der hawaiianischen Insel Kauai über 40 Jahre. Die Hälfte der Kohorte lebte dabei in chronischer Armut. Im Fokus der prospektiv angelegten Studie standen die «Langzeitfolgen von prä – und perinatalen Risikobedingungen und die Konsequenzen frühkindlicher ungünstiger Lebensumstände für die kognitive, psychische und physische Entwicklung der Kinder» (Diers 2016:47). Als Datenquellen dienten «Interviews und Verhaltensbeobachtungen, Persönlichkeits- und Leistungstests, sowie Informationen von Gesundheits- und Sozialdiensten, Familiengerichten und Polizeibehörden»(ebd.:46) Dabei klassifizierte Werner Risiko- und Schutzfaktoren (vgl. Werner 2011a: 32 ff.), also Bedingungen die Entwicklungsfördernd resp. -hemmend wirken. Bereits nach zwei Jahren wies ungefähr ein Drittel der Kohorte ein hohes Entwicklungsrisiko auf. Dieser Drittel war mehrfachen (vier oder mehr) Risikobedingungen ausgesetzt. Im Alter von zehn Jahren zeigten zwei Drittel jener hochbelasteten Gruppe schwere Lern- und Verhaltensstörungen, die übrigen der hochbelasteten Gruppe jedoch, «entwickelten sich trotz Risiken zu zuversichtlichen, leistungsfähigen und selbstsicheren Erwachsenen»(Diers 2016:47). Dieser Gruppe wurde Resilienz zugesprochen (vgl. ebd.).

Charakterisiert man dieses empirische Phänomen, lässt es sich folgendermassen definieren:

«Es gibt Menschen, die sich positiv entwickeln, obwohl sie unter Bedingungen aufwachsen, von denen bekannt ist, dass sie mit einem hohen Risiko für die Entstehung von psychischen Problemen und dysfunktionalen Verhaltensmuster einhergehen» (Fingerle 2011 :210).

Eine erste Interpretation dieses Phänomens hält fest, «dass selbst die kumulative Erfassung signifikanter Entwicklungsrisiken eine lineare Prognose für Entwicklungsauffälligkeiten nicht zulässt. Dies führte zur Annahme der Existenz so genannter protektiver Faktoren in der Person und/ oder der Umwelt eines Kindes, welche die Wirkung von Risikofaktoren moderieren und so die Wahrscheinlichkeit für die Herausbildung von Störungen senken können» (Opp/ Fingerle 2008:14).

Nach einer ersten Annäherung an den Begriff der Resilienz, geht es nachfolgend darum, dieses Phänomen theoretisch zu fundieren. Erst wenn anhand der theoretischen Bezüge differenziert dargelegt wird, was unter Resilienz verstanden wird, kann nach deren Entstehung, bzw. deren Entstehungsbedingungen gefragt werden.

Als erstes werden hierzu die Forschungen von Aaron Antonovsky vorgestellt. Auch er beschäftigte sich mit dem Phänomen, dass Menschen sich wider Erwarten positiv entwickelten. Obschon er den Begriff der Resilienz nicht verwendete, weisen seine Forschungsarbeiten enge Bezüge zum Resilienzkonzept auf, so dass auch er als eine Wurzel der Resilienzforschung gilt.

## 2.1 Die Salutogenese und das Kohärenzgefühl

Der israelische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky (vgl. Werner 2008:24) legte im Jahre 1970 eine Studie vor, welche aufzeigte, dass fast ein Drittel einer Gruppe von Frauen, welche einen Aufenthalt in einem Konzentrationslager überlebten, entgegen aller Erwartungen, gesundheitlich nicht beeinträchtigt waren. (vgl. Deuber 2015:8). Diese Beobachtung lenkte seine Aufmerksamkeit auf die Frage, wie es möglich sei, unter solchen Bedingungen gesund zu bleiben, bzw. was letztlich die Bedingungen für die Entstehung, bzw. Erhaltung von Gesundheit seien (vgl.: ebd.:9).

Mit seinem Konzept der Salutogenese (Saluto = Wohlbefinden, Genese = Entstehung) (vgl. ebd.) versteht er «Krankheit und Gesundheit als ein Kontinuum, auf dem sich der Mensch je nach Bedingungen in die eine oder andere Richtung bewegt. Der Mensch wird immer zugleich als mehr oder weniger gesund und mehr oder weniger krank betrachtet» (Diers 2016:53). Mit der Ausrichtung des Konzepts auf «die Entwicklungen und Faktoren, die Gesundheit evozieren» (ebd.:52), stellt es gegenüber der pathogenetischen, medizinischen Sichtweise, welche die Entstehung und Bekämpfung von Krankheit fokussieren, ein positiv orientiertes Konstrukt dar, welches nach den «Ressourcen eines Menschen, die diesen gesünder machen können» (ebd.:53) fragt. Der salutogenetische Ansatz geht davon aus, dass der menschliche Organismus ein System ist, und somit der «Kraft der Entropie»(ebd.) ausgesetzt ist. Das bedeutet, dass alle organisierten Strukturen verloren, aber auch wiederaufgebaut werden können. In Bezug auf den Gesundheitszustand heisst das, dass es nicht aussergewöhnlich ist, an Gesundheit zu verlieren und diese immer wieder neu aufgebaut werden muss (vgl.ebd.:52ff.).

Antonovsky kam zur Überzeugung, dass das «Kohärenzgefühl» (auch SOC = sense of coherence) im Zentrum der Entwicklung eines Menschen steht. Er versteht darunter «die individuelle, kognitive und emotionale Einstellung eines Menschen, «die Welt als zusammenhängend und sinnvoll zu erleben»» (Diers 2016: 53), oder wie Deuber (Deuber 2015: 10) zusammenfasst: als «eine Art des In-der-Welt-Seins [...], eine Grundorientierung dem Leben gegenüber». Antonovsky sieht das Kohärenzgefühl als hauptverantwortlich für den Gesundheits- bzw. Krankheitszustand eines Menschen und die grössere oder kleinere Ausprägung dieses Gefühls als Erklärung dafür, dass Menschen, die unter den gleichen äusseren Missständen leiden, sich unterschiedlich gut entwickeln (vgl. Diers 2016:53). Antonovsky definiert das Kohärenzgefühl folgendermassen (ebd.:53 ff.):

«Das SOC (Kohärenzgefühl) ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmass man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

1. Die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äusseren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
2. Einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
3. Diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen»

Das Kohärenzgefühl konstituiert sich also aus einem Gefühl der Verstehbarkeit (1.), einer Art kognitivem Verarbeitungsmuster, welches dem Menschen die Umgebung verstehbar erscheinen lässt, einem Gefühl der Handhabbarkeit (2.) der Anforderungen, wobei die Wahrnehmung der zur Verfügung stehenden Ressourcen zur Bewältigung der Anforderungen von zentraler Bedeutung ist, sowie einem Gefühl der Sinnhaftigkeit (3.) welches die motivationalen Prozesse meint, «in wie weit ein Mensch bereit ist, Probleme zu lösen, weil es ihm sinnvoll erscheint, sich mit einem Problem auseinanderzusetzen»(Diers 2016:54)(vgl.ebd.). Insbesondere der motivationale Aspekt stellt Antonovsky in den Vordergrund. Wird eine Situation als wenig sinnhaft wahrgenommen, sinken die Chancen, die Situation verstehen und handhaben zu können (vgl. Deuber 2015:9). Das Kohärenzgefühl fungiert insofern als «flexibles Steuerungsinstrument, als Dirigent, der den Einsatz verschiedener [...] [Copingstrategien] in Abhängigkeit von den Anforderungen anregt» (BZgA 2001 zit. nach Diers 2016: 54).

Eine starke Ausprägung des Kohärenzgefühls korreliert mit «einem starken Selbst und einer stabilen Identität» (Diers 2016:54) und bildet sich in der Kindheit und Jugend aus, wobei es mit zunehmendem Alter an Ausprägung gewinnt (vgl. ebd.). Ein zentraler Aspekt bei der Ausbildung des Kohärenzgefühls liegt darin, dass es sich «kontrafaktisch» (Deuber 2015:10) bilden kann. Das heisst, dass nicht die Vermeidung von prekären Situationen bzw. Stressoren das Kohärenzgefühl fördern, sondern dieses gerade im Umgang mit Stressoren ausgebildet werden kann (vgl. ebd.). Nun ist es aber nicht so, dass je mehr Stresssituationen zu bewältigen sind, desto besser das Kohärenzgefühl ausgebildet wird, «für die Entwicklung eines starken Kohärenzgefühls ist ein ausgewogenes Verhältnis von Konsistenz und Überraschung, von lohnenden und frustrierenden Ereignissen erforderlich» (BZgA 2001 zit. nach Diers 2016:54).

Die Wirkungsweisen des Kohärenzgefühls auf die physische und psychische Gesundheit wurde in diversen Studien erforscht, wobei, aufgrund der Komplexität des salutogenetischen Modells, jeweils nach Korrelaten zwischen einzelnen, isolierten Aspekten der Gesundheit

und dem Kohärenzgefühl geforscht wurde. Hinreichend signifikante Korrelationen konnten zwischen «positiven Faktoren *psychischer Gesundheit* (z.B. Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit)» (Diers 2016:56) und der Ausprägung des Kohärenzgefühls festgestellt werden. Ausserdem wurde im Zusammenhang mit *Stressbewältigung* festgestellt, dass je nach Ausprägung des Kohärenzgefühls, Stress unterschiedlich wahrgenommen wird. So nehmen Menschen mit ausgeprägterem Kohärenzgefühl schwierige Lebenssituationen und Probleme eher als versteh – und handhabbarer wahr, und sehen diese eher als Herausforderungen und weniger als Lasten. Hinsichtlich der Korrelate zwischen Kohärenzgefühl und den Parametern *physische Gesundheit, soziales Umfeld, Gesundheitsverhalten, Merkmale einer Person, Geschlecht* und *sozioökonomischer Status* sind die Ergebnisse entweder zu wenig aussagekräftig, deuten auf keine spezifischen Zusammenhänge hin, oder die Korrelate wurden bis anhin zu wenig beforscht. Selbst die hinreichend signifikanten Korrelationen zwischen einzelnen Parametern und dem Kohärenzgefühl lassen -wenn sie auch erhellend sein mögen – keine Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge zwischen Gesundheit und Kohärenzgefühl zu, da (aufgrund der Isolation der einzelnen Parameter) nicht erklärt werden kann, in welchem Verhältnis die einzelnen Parameter zueinander in Verbindung stehen, bzw. ob und wie sie sich gegenseitig bedingen oder beeinflussen. (vgl. ebd.: 55)

Nichtsdestotrotz legt Antonovsky mit seiner salutogenetischen Perspektive und der damit verbundenen Frage nach den gesundheitsbevorzugenden Faktoren und Entwicklungen eine Grundlage für die Resilienzforschung, indem gesunderhaltende Ressourcen und deren Steuerung in den Blick geraten. Weiter eröffnen sich durch Antonovskys Ausführungen Ansatzpunkte, welche im Hinblick auf das Resilienzkonzept vielversprechend klingen, die aber in einer weiteren theoretischen Systematisierung bedürfen. Diese seien hier noch einmal zusammengefasst:

- Das Kohärenzgefühl fungiert als übergreifende Orientierungsinstanz über Kognition, Wahrnehmen von Ressourcen und Motivation (Sinnhaftigkeit)
- Probleme und schwierige Lebenssituationen können als Herausforderungen oder als Lasten wahrgenommen werden.
- Das Kohärenzgefühl bildet sich im Umgang mit Stressoren bzw. aus der Balance von lohnenswerten und frustrierenden Erlebnissen.
- Das Kohärenzgefühl hängt mit einem «durchdringenden, andauernden und dynamischen Gefühl des Vertrauens» zusammen

## 2.2 Schutz- und Risikofaktorenmodelle

Schutz- und Risikofaktorenmodelle befassen sich mit der Klassifikation von Faktoren, welche den Verlauf der Entwicklung positiv oder negativ beeinflussen (vgl. Diers 2016:28). In Bezug auf die vorliegende Fragestellung interessiert dies besonders, wenn danach gefragt wird was einen Menschen vulnerabel oder eben resilient macht. Der Versuch Faktoren zu identifizieren bzw. zu objektivieren, welche Resilienz hervorbringen, scheint insbesondere vor dem Interesse diese gezielt zu fördern, vielversprechend.

In der Klassifikation von Schutz- und Risikofaktoren können Modelle unterschieden werden, die Schutz- und Risikofaktoren relativ isoliert voneinander betrachten, solchen die Schutz- und Risikofaktoren als Kontinuum verstehen und Modellen, die von komplexen Schutz- und Risikomechanismen ausgehen (vgl. ebd.:28 ff.).

Folgende Modelle über das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren können in der bisherigen Resilienzforschung unterschieden werden (vgl. Wustmann 2004; Kumpfer 1999 zit. nach Diers 2016: 58):

- Kompensationsmodell

Dabei wird davon ausgegangen, dass risikoe erhöhende Faktoren von risikomildernden kompensiert werden können. Je mehr risikomildernde Faktoren vorliegen, desto besser wird das Entwicklungsergebnis erwartet. Dabei werden Kompensationsmodelle in das Haupteffektmodell (direkte Einwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren auf das Entwicklungsergebnis) und das Mediatoren-Modell (Einwirkung der Faktoren über einen Mediator z.B. Elternverhalten) unterschieden.

- Modell der Herausforderung

Risikoe erhöhende Bedingungen stellen Herausforderungen dar, durch deren Bewältigung die heranwachsende Person an Kompetenz gewinnt resp. Bewältigungsstrategien erlernt, welche sie in künftigen Stresssituationen als Ressource nutzen kann. Voraussetzung dafür ist, dass das Ausmass der Herausforderung ein «moderates Mass» (ebd.:58) nicht überschreitet.

- Interaktionsmodell

Dieses Modell geht davon aus, dass «risikomildernde Faktoren nur in Anwesenheit von risikoe erhöhenden Bedingungen im Sinne eines Moderators auf das Entwicklungsergebnis einwirken» (ebd.:58). Risikomildernde Faktoren wirken demnach ausschliesslich indirekt auf das Entwicklungsergebnis ein.

- Kumulationsmodell

Das Kumulationsmodell stellt eine Weiterentwicklung des Interaktionsmodells dar: Die Effekte der Schutz- wie auch den Risikofaktoren addieren sich hierbei. Je nachdem ob mehr risikoerhöhende oder -mildernde Bedingungen vorliegen, erhöht bzw. verringert sich die Belastung.

Auch Emmy Werner bezog sich in ihren, eingangs erwähnten Forschungen, auf ein Schutz- und Risikofaktorenmodell und fasste ihre Erkenntnisse diesbezüglich wie folgt zusammen (Werner 1999 zit. nach Diers 2016:48):

«Der Einfluss von schützenden Faktoren auf die Anpassungsfähigkeit der Kinder scheint auf den verschiedenen Entwicklungsstufen zu variieren. Konstitutionelle Dispositionen – Gesundheitszustand und Temperamenteigenschaften – haben ihren grössten Einfluss in der Säuglingszeit und im Kleinkindalter. Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten ebenso wie das Vorhandensein verantwortlicher, kompetenter «Ersatzeltern» und Lehrer spielen eine zentrale Rolle als schützende Faktoren in der Schulzeit. In der Adoleszenz sind interne Kontrollüberzeugungen und Zielbestimmtheit wichtige Schutzfaktoren»

Werners zusammenfassende Ergebnisse zeigen, dass die protektive Wirkung einzelner Faktoren nicht zeitlich stabil und situationsübergreifend zu verstehen sind, sondern in Abhängigkeit von spezifischen Anforderungen ihre Wirkung entfalten. Resilienz wird in diesem Zusammenhang als temporäre Eigenschaft verstanden, die sich Lebenslauf verändern kann (vgl. Rutter 2000; Scheithauer et al. 2000 zit. nach Opp/Fingerele 2008: 15).

Ein Modell zur Erfassung von Schutz- und Risikofaktoren, welche diese ebenso in ihrer kontext- und konstellationsabhängigen Wechselwirkung verstehen, schlugen Petermann, Niebank und Scheithauer (2004 zit. nach Diers 2016:29) vor. Sie unterscheiden «risikoerhöhende und risikomildernde Bedingungen» in der kindlichen Entwicklung. Die «risikoerhöhenden Bedingungen» unterscheiden sie weiter in «kindbezogene Faktoren» bzw. «primäre Vulnerabilität» und «umgebungsbezogene Faktoren». Erstere meinen prä- und perinatale Risikofaktoren wie bspw. «Substanzmissbrauch der Mutter während der Schwangerschaft» und intraindividuelle Faktoren wie bspw. ein «unsicherer oder desorganisierter Bindungstyp». Umgebungsbezogene Faktoren beziehen sich auf die «familiären Bedingungen», bspw. «hohe Geschwisterzahl» und «soziale Bedingungen» wie bspw. «niedrige Schulbildung der Eltern».

«Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren» sind solche, die das Kind in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erwirbt. (vgl. Diers 2016: 32)

Zudem wird erwähnt, dass es Phasen erhöhter Vulnerabilität gibt, wie bspw.

Entwicklungsübergänge wie der Schuleintritt oder die Pubertät (vgl. Petermann et al. 2004 zit. nach Diers 2016: 32).

|   |   |
|---|---|
| <b>kindbezogene Faktoren (Vulnerabilität)</b>                     | <b>prä- und perinatale Risikofaktoren</b><br>- Substanzmissbrauch der Mutter während der Schwangerschaft<br>- Geburtsgewicht unter 1500g<br>- Frühgeburtlichkeit<br>- Neugeborenen-Sepsis<br>- perinatale Krampfanfälle<br>- Atemnotsyndrom   |
|   | <b>intraindividuelle Faktoren</b><br>- schwieriges Temperament<br>- Tonus des Nervus vagus<br>- negative Affektivität, dysfunktionale Emotionsregulation<br>- dysfunktionale kognitive Bewältigungsstrategien<br>- mangelnde Impulskontrolle<br>- unsicherer oder desorganisierter Bindungstyp<br>- Handlungsregulation- und Problemlöse-schwierigkeiten          |
| <b>umgebungsbezogene/ psychosoziale Faktoren (Risikofaktoren)</b> | <b>familiäre Bedingungen</b><br>- Ein-Elternfamilie oder Stieffamilie<br>- frühe Elternschaft (Mutter bei Geburt jünger als 18 Jahre)<br>- hohe Geschwisterzahl<br>- psychische Auffälligkeit/Delinquenz der Eltern<br>- ungünstiges familiäres Milieu, Verwahrlosung, Gewalttätigkeit<br>- Destabilisierung des Familiensystems durch kritische Lebensereignisse |
|   | <b>soziale Bedingungen</b><br>- niedrige Schulbildung der Eltern<br>- fehlende Berufsausbildung der Eltern<br>- Arbeitslosigkeit<br>- Armut, geringer sozio-ökonomischer Status<br>- Migrationshintergrund  |

Abbildung 1: Risikoerhöhende Bedingungen (in Diers 2016: 33)

«Risikomildernde Bedingungen», sind «Bedingungen, die die Auftretenswahrscheinlichkeit einer psychischen Störung verringern» (Diers 2016:34). Risikomildernde Faktoren können die Effekte von Risikofaktoren moderieren (vgl. Fingerle 2008 zit. nach Diers 2016:34).

Auch die risikomildernden Faktoren werden unterschieden in «personale Faktoren» und «umgebungsbezogene Faktoren»: Umgebungsbezogene Faktoren werden weiter differenziert in «familiäre Schutzfaktoren» wie z.B. «positive Geschwisterbeziehungen» und «soziale Schutzfaktoren» wie bspw. «Einbindung in prosoziale Gruppen».

Die personalen Faktoren werden unterschieden in «Kindbezogene Faktoren und biologische Korrelate der Resilienz» und «Resilienzfaktoren».

Weiter werden «entwicklungsfördernde Bedingungen» genannt, welche «unabhängig davon, ob ein Risiko vorliegt oder nicht» (Petermann et al. 2004 zit. nach Diers 2016:34) positiv auf die Entwicklung von Kinder und Jugendlichen einwirken. Diese werden anhand der entwicklungspsychologischen Grundannahmen (vgl. Kap. 3.1) thematisiert.

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Personale Faktoren</b>       | <b>Kindbezogene Faktoren und biologische Korrelate der Resilienz</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- positives Temperament</li> <li>- erstgeborenes Kind und weibliches Geschlecht</li> <li>- überdurchschnittliche Intelligenz</li> </ul>   |
|                                 | <b>Resilienzfaktoren</b><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- positives Selbstkonzept, positive Lebenseinstellung, Religiosität (Kohärenz)</li> <li>- kognitive Fähigkeiten und schulische Leistung</li> <li>- internale Kontrollüberzeugung</li> <li>- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen</li> <li>- Selbstkontrolle und Selbstregulation</li> <li>- aktive Bewältigungsstrategien (proaktives Handeln in Problemsituationen)</li> <li>- realistische Selbsteinschätzung und Zielorientierung</li> <li>- realistischer Attribuierungsstil</li> <li>- hohe Sozialkompetenz</li> <li>- Selbsthilfefertigkeiten</li> <li>- Empathiefähigkeit, Hilfsbereitschaft</li> </ul> |
| <b>Familiäre Schutzfaktoren</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Strukturelle Familienmerkmale (z.B. kleine Familiengröße)</li> <li>- sichere Bindung zur Mutter</li> <li>- autoritative Erziehung, positives Familienklima und Kohäsion</li> <li>- positive Geschwisterbeziehungen</li> <li>- Merkmale der Eltern (hohes Bildungsniveau, hoher sozio-ökonomischer Status)</li> </ul>  |
| <b>Soziale Schutzfaktoren</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- soziale Unterstützung</li> <li>- stabile positive Beziehung zu einer Bezugsperson</li> <li>- Erwachsene als Rollenmodelle, die zu konstruktivem Bewältigungsverhalten ermutigen</li> <li>- positive Freundschaftsbeziehungen</li> <li>- Qualität der Bildungsinstitutionen (klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen, wertschätzendes Klima, hoher, angemessener Leistungsstandard, Zusammenarbeit mit Eltern und Institutionen)</li> <li>- Einbindung in prosoziale Gruppen</li> <li>- dosierte soziale Verantwortlichkeit und Leistungsanforderungen</li> </ul>  |

Abbildung 2: Risikomildernde Bedingungen (in Diers 2016: 35)

Obschon das vorliegende Modell von «komplexen Risiko- und Schutzmechanismen» (Petermann, Niebank, Scheithauer 2004 zit. nach Diers 2016:29) und deren konstellationsabhängigen Wirkungsweisen ausgeht, sind zwei Punkte zu bedenken:

1. Die vorgestellten Faktoren wurden (wie auch in den Forschungen Antonovskys) «in der Regel [...] aufgrund forschungsmethodischer Aspekte» (Diers 2016: 31) nur einzeln untersucht. Ausgangspunkt des Modells sind also Korrelate zwischen einzelnen Parameter und Entwicklungsergebnissen und lassen insofern keine lineare Prognose zu. Das wird besonders deutlich, wenn Fingerle (Fingerle 2008 zit. nach Diers 2016: 32 ff.) darauf hinweist, dass bei verschiedenen Personen identische Risikobedingungen zu unterschiedlichen Störungen führen können («Multifinalität») und unterschiedliche Risikobedingungen wiederum dieselbe Störung begünstigen

(«Äquifinalität»).

Risikoerhöhende Faktoren sind daher eher als «Indikatoren für weitaus komplexere Prozesse und Mechanismen zu verstehen» (Wustmann 2004 zit. nach Diers 2016:32).

2. Zwar konnte anhand einzelner Studien die Bedeutung von risikomildernden Bedingungen für die Entwicklung von Kinder und Jugendlichen, sowie die negativen Auswirkung insbesondere einer Kumulation von Risikofaktoren belegt werden (vgl. Diers 2016: 63ff.), die Entschlüsselung der Wirkungsweisen (bzw. der komplexen Prozesse und Mechanismen) von Schutz- und Risikofaktoren stellt jedoch «nach wie vor ein forschungsmethodisches und konzeptuelles Problem dar» (Laucht et al. 1997 zit. nach Opp/Fingerle 2008:15).
3. Gewisse Faktoren können sowohl Schutz- als auch Risikofaktoren darstellen. Als Beispiel wird die Scheidung der Eltern angeführt: «Wenn vor der Scheidung grosse elterliche Konflikte das Familienklima und damit die Entwicklung des Kindes belasten, kann die Scheidung zur Beendigung dieser Konflikte und damit der Belastung führen. Eine plötzliche und unvorhergesehene Trennung der Eltern kann das Kind aber auch derart beeinträchtigen, dass es psychische Störungen entwickelt» (Diers 2016: 30).

Fingerle (Fingerle 2011:212) kommt zum Schluss, dass es vor diesem Hintergrund prinzipiell unangemessen erscheint, personalen oder sozialen Faktoren exklusiv den Status einer Ressource oder eines Risikofaktors zuzuschreiben. Schutz- und Risikofaktoren müssen unter einer probabilistischen und interaktiven Perspektive betrachtet werden: «Jeder Faktor hängt jeweils mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit mit positiven als auch negativen Wirkungen zusammen, die von Bedingungsgefüge zu Bedingungsgefüge wechseln können» (ebd.).

Vor diesem Hintergrund erscheint es einleuchtend, wenn er ( Fingerle 2008a zit. nach Diers 2016: 31) zu bedenken gibt, dass es «Aufgabe zukünftiger Forschung [ist], weniger nach festen Faktoren zu suchen, als vielmehr die kontext- und konstellationsspezifischen Bewältigungsprozesse und differentiellen biografischen Weichenstellungen zu untersuchen, durch welche es resilienten Personen gelingt, ihre riskanten Lebenslagen adaptiv zu bearbeiten». Mit anderen Worten interessiert die «Art der Bearbeitung einer Risikolage» (Opp/ Fingerle 2008: 15).

Die theoretische Verortung des Resilienzkonstrukts, wie sie Wieland formuliert (vgl. Kap.2.3.), fokussiert ebendiese Prozesse der Wahrnehmung und Steuerung von Faktoren

und bietet somit einen Rahmen zur Reflektion darüber, inwiefern die dargestellten Faktoren, welche im vorliegenden Modell mit Resilienz korrelieren, hinsichtlich ihrer Wirkungsweise zu bewerten sind.

### 2.3 Resilienz als Metakompetenz

Norbert Wieland, Diplompsychologe, Professor für Entwicklungspsychologie und psychologischer Psychotherapeut (vgl. Zander 2011: 689), nähert sich einer Schärfung des Resilienzbegriffs auf einer theoretischen Ebene. Er anerkennt das Phänomen als empirisch gut gesichert, führt aber an, dass dies noch nicht automatisch bedeute, dass es somit den Anforderungen wissenschaftlicher Konstrukte entspreche, da die Qualität eines wissenschaftlichen Konstrukts zum einen zwar von der «Qualität der empirischen Erhebung [...], d.h. von der Reliabilität, Validität und Objektivität» (Wieland 2011: 183) abhängt, zum anderen jedoch von dessen «Einordnung in gegenstandsrelevante Theorien» (ebd.). Am Schutz- und Risikofaktorenmodell kritisiert er das es an einer «Vorstellung vom Verhältnis psychischer und sozialer Sachverhalte» (ebd.: 192) fehle. Er konkretisiert seine Kritik, indem er sich auf ein Modell von Resilienz bezieht, welches Fröhlich-Gildhoff (vgl. Rönna-Böse /Fröhlich-Gildhoff 2011: 360ff.) vorschlägt. Dabei kritisiert er, dass die Resilienz fördernden Faktoren «Selbstwahrnehmung» und «Kontrollüberzeugung» nicht explizit zueinander in ein Verhältnis gesetzt werden (vgl. Wieland 2011:184). In den Begriffen Antonovskys geht es wohl um das Verhältnis, inwiefern die Wahrnehmung von Ressourcen, das Gefühl der Handhabbarkeit beeinflusst und umgekehrt.

Wieland schlägt demnach vor, das Resilienzkonstrukt in folgenden theoretischen Kontexte einzuordnen (vgl. ebd.): In eine Theorie der psychosozialen Sachverhalte (2.3.1), in das Bewältigungsparadigma (2.3.2) und in eine Theorie der Kompetenz (2.3.3).

Eine theoretische Einordnung setzt voraus, dass die Bezüge zur Empirie geklärt sind. Dies wiederum setzt voraus, zu wissen, wie das Konstrukt operationalisiert wurde. Wieland bezieht sich auf Studien von Elder (1974), Werner/Smith (1982 und 1998), Luthar (1999) und Schoon (2006) (vgl. ebd.), wenn er folgende Definition von Resilienz als Ausgangspunkt der Operationalisierung bezieht:

«Resilienz liegt vor, wenn jemand eine extrem bedrohliche, d.h. hochriskante Situation unerwartet gut bewältigt» (ebd.:185)

Unter einer «extrem bedrohlicher Situation» versteht Wieland, mit Bezug auf Elder (1974) in erster Linie «ökonomische Deprivation», mit all ihren Ursachen und Folgen. Mit Bezug auf Schoon (2006) werden daneben «niedriger Bildungsstand der Eltern» und «geringe soziale Integration der Familie» als bedrohliche Situation genannt. «Erfahrungen der psychophysischen Existenzbedrohung», also traumatisierende Erlebnisse, zählt Wieland zu

einer anderen Kategorie bedrohlicher Situationen und verweist darauf, dass diese gesondert untersucht werden müssen (vgl. ebd.:185). Gegenüber Antonovsky grenzt er die bedrohlichen Umstände also stärker ein. Die Frauen von Auschwitz welche den Ausgangspunkt seiner Forschungen markierten, litten neben sozioökonomischer Deprivation auch unter solch traumatisierenden Umständen (vgl. Deuber 2016:9).

In Bezug auf «unerwartet» verweist er auf darauf, dass Resilienz nur der Minderheit einer Gruppe attestiert wird, wenn die Mehrheit die gleiche bedrohliche Situation nicht meistert. «Bewältigen» wird positiv, wie auch negativ operationalisiert. Positiv z.B. im Sinne eines erfolgreichen Einstiegs ins Berufsleben oder einer gelingenden Partnerschaft. Negativ z.B. im Sinne einer Vermeidung von Delinquenz oder psychischer Krankheit (vgl. Wieland 2011:185).

Mit diesen Operationalisierungen lassen sich die vorgeschlagenen theoretischen Kontexte begründen (vgl. ebd.).

Resilienz ist Element einer Reaktion auf eine ökonomische Deprivation und, da nur bei einer Minderheit vorhanden, «sehr stark subjekt- und einzelfallbestimmt» (ebd.). Daher handelt es sich um ein psychosoziales Phänomen und bedarf einer theoretischen Einordnung in Theorien, die Aussagen zu Zusammenhängen von psychischen und sozialen Prozessen treffen. Ausserdem wird Resilienz als «Grundlage für gelingende Bewältigung von extremen Situationen vorgestellt und hat daher den Charakter einer Kompetenz, also einer psychischen Struktur» (ebd.:186).

### 2.3.1 Resilienz als psychosoziales Konstrukt

Wieland definiert Konstrukte als Beschreibungen empirischer Befunde, resp. Beobachtungen und Messungen von Sachverhalten. Dabei unterscheidet er Sachverhalte als Naturphänomene, welche unabhängig von menschlichem Handeln existieren und psychosoziale Phänomene, die stets in Abhängigkeit von menschlichem Handeln zu verstehen sind. Resilienz, konzipiert als psychische Struktur, hängt insofern notwendigerweise von menschlichem Handeln ab, da psychische Strukturen - vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Handlungsregulationspsychologie – immer Resultat menschlichen Handelns sind und dessen Steuerung dienen. (vgl. Wieland 2011: 186). Handeln ist immer sozial bestimmt, da es immer auf direkte oder indirekte Interaktion bezogen ist. Resilienz, als psychosoziales Phänomen, wird insofern als «Handlungen bzw. Interaktionen bzw. [...] Resultate davon» (ebd.) verstanden und geht folglich auf Interessen zurück, die diese Interaktionen bzw. Handlungen hervorrufen. Handeln muss daher immer im Kontext der zugrundeliegenden Interessen bewertet werden. (vgl. ebd.)

«Weil psychosoziale Phänomene interessengebunden sind, muss ihre Beschreibung multiperspektivisch sein» (ebd.: 187) In der Ich-Perspektive der handelnden Person liegen

die Interessen, welche zum Handeln veranlassen. Die Du-Perspektive, der Perspektive des Interaktionspartners, enthält die Interessen der Person, die auf die Interaktion reagieren soll und die Er/Sie-Perspektive, die Perspektive einer nicht-beteiligten dritten Person verweist auf Fremdinteressen «unter denen die Interaktion und die infrage stehende Handlung beurteilt werden kann» (ebd.). Der Er/Sie-Perspektive kommt eine ausserordentliche Bedeutung zu, wenn diese sich in der Beurteilung einer Interaktion auf eine ethische Norm, «also eine Bewertung mit Anspruch auf Universalität» (Fenner 2007 zit. nach Wieland 2011:187) bezieht, wie dies im pädagogischen Kontext oft der Fall ist. Die Wir-Perspektive umfasst alle gemeinsamen Interessen aller an der Interaktion beteiligten AkteurInnen und ist, dadurch dass sie so das Gelingen einer Interaktion sichert, Kernelement von Interaktionen (vgl. Wieland 2011:187).

In Bezug auf die Beschreibung von Resilienz, bzw. resilientem Handeln als psychosoziales Phänomen, bedeutet das, dass dieses nur als solches bewertet werden kann, wenn die (subjektiven) Interessen, sowie die unterstellten Interessen der direkt involvierten Interaktionspartner mitberücksichtigt werden. Inwiefern die Erfüllung von Fremdinteressen, bzw. die Einhaltung ethischer Normen, ein Kriterium zur Bestimmung von resilientem Verhalten ist, ist jedoch damit noch nicht geklärt.

### 2.3.2 Resilienz im Bereich des Bewältigungsparadigmas und der Psychologie der Kontrollüberzeugung

Wieland (vgl. Wieland 2011: 188) ist der Überzeugung, das Resilienzkonstrukt sei klar im Bereich des Bewältigungsparadigmas zu verordnen, da – wie sich zeigen wird – «viele mit Resilienz verbundene Vorstellungen [...] sich mithilfe des Bewältigungsparadigmas gut auf den Begriff bringen [lassen]»(ebd.).

Aus dem Verständnis des Bewältigungsparadigmas, sind menschliche Handlungen stets Bewältigung von gestellten Anforderungen. Die Bewältigung von Anforderungen wird von zwei Seiten bestimmt: Einerseits von einer objektiven bzw. sozialen Seite, d.h. von den äusseren Anforderungen selbst. Diese verlangen eine «sachgerechte» (ebd.) Bewältigung. Auf der anderen Seite werden Anforderungen durch deren subjektive Beurteilung bestimmt, welche den Anliegen und Bedürfnissen der handelnden Person entspringen. Die Bedürfnisse der handelnden Person sind daran zu erkennen, wie sie eine Situation bewertet.

«Ein Akteur kann eine Situation als aktivierende Herausforderung interpretieren oder als existentielle Bedrohung» (ebd.). Dies ist die subjektive Seite von Bewältigung.

Die subjektive Beurteilung einer Anforderung stellt den Ausgangspunkt für die Entscheidung dar, wie die Anforderung bewältigt werden soll.

In der konkreten Gestaltung der Bewältigung unterscheidet man zwei Formen (vgl. ebd.):

- Externale Bewältigung, d.h. der Bewältigung der Anforderung durch Einflussnahme auf soziale oder physische Sachverhalte
- Internale Bewältigung, d.h. Bewältigung ist auf innere Prozesse, insb. auf Gefühle gegenüber Anforderungen gerichtet

In engem Zusammenhang mit dem Bewältigungsparadigma steht der Begriff und die Theorie der «Kontrollüberzeugung» (ebd.), welche für Wieland einen zentralen Aspekt von Resilienz ausmacht. Die subjektive Seite von Bewältigung bzw. internale Bewältigungsstrategien, wird vornehmlich durch das Ausmass an Kontrollüberzeugung bestimmt. «Kontrollüberzeugung ist eine psychische Struktur und zentraler Aspekt der Ich-Identität» (ebd.). Eine ausgeprägte Kontrollüberzeugung lässt einen Menschen annehmen, dass er die an ihn gestellten Anforderungen «in aller Regel» (ebd.:189) auf eine befriedigende Weise bewältigen können wird, sei dies anhand von externalen Strategien, also der Fähigkeit, die Umwelt zu verändern, oder anhand internaler Strategien, also der Fähigkeit, flexibel mit seinen Bewertungsstrukturen auf Anforderungen reagieren zu können. Kontrollüberzeugung wird dabei aber nicht statisch verstanden; es ist durchaus möglich, dass sie von Zeit zu Zeit (und wohl auch in Abhängigkeit der Anforderungen) weniger oder mehr ausgeprägt ist, wichtig ist nur, dass sie Zusammenbrüche überdauert (vgl. ebd.). Mit dieser Beschreibung von Kontrollüberzeugung als orientierende, vertrauensgenerierende und dynamische Instanz, kommt sie der Beschreibung des Kohärenzgefühls von Antonovsky sehr nahe. Wieland (vgl.ebd) expliziert aber weiter, dass es unerheblich sei, ob die Kontrollüberzeugung realistisch bzw. sachlich gerechtfertigt ist; dass es in Anbetracht existenzbedrohender Herausforderungen sogar überlebenswichtig sein kann, an solch illusionären Kontrollüberzeugungen festzuhalten. Der vollumfängliche Verlust der Kontrollüberzeugung führe zu schwerer Depression oder in extremis auch zum Tod.

«Kontrollüberzeugung verweist auf jene psychischen Strukturen, die als subjektive Voraussetzungen Bewältigung grundsätzlich ermöglichen» (ebd.).

In Bezug auf Resilienz, kann diese folglich als «Bewältigungsstrategie im Sinne besonders guter Kontrollüberzeugung [bestimmt werden, ohne sie] an externale Bewältigungsstrategien zu binden» (ebd.), da die Kontrollüberzeugung über ausgeprägte externale Bewältigungsstrategien auch illusionär sein kann.

Insofern wird Kontrollüberzeugung (als psychische Struktur) als Voraussetzung für internale und externale Bewältigungsstrategien betrachtet.

### 2.3.3 Resilienz als Kompetenz

«Kompetenzen sind Bewältigungsstrategien» (Wieland 2011:189)

Der Kompetenzbegriff, wie ihn Wieland hier bezieht, entstand in der

Handlungsregulationstheorie. Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang als Elemente

der Handlungsregulation aufgefasst. In der Handlungsregulationstheorie werden psychische Prozesse als «innere Handlungsvorbereitung und -steuerung» (ebd.) verstanden. Hierbei unterscheidet man die Antriebsregulation von der Ausführungsregulation. Die Antriebsregulation stellt sicher, dass eine Handlung den eigenen Bedürfnissen gerecht wird. Der Ausführungsregulation kommt die Funktion zu, sicherzustellen, dass eine Handlung insofern sachgerecht ist, als dass sie die bestehenden Bedingungen angemessen berücksichtigt. Die Ausführungsregulation besteht aus vier Bestandteilen: die Bedingungsanalyse, die Zielanalyse, die Weg-Mittel-Analyse und den Handlungsplan. Ganz zentral ist die Zielanalyse, durch sie entsteht die «handlungsleitende Vorstellung vom Handlungsergebnis» (ebd.:190). Die Bedingungsanalyse, sowie die Weg-Mittel-Analyse beziehen sich auf die Zielanalyse, indem durch die Bedingungsanalyse abgeschätzt wird, wie die inneren und äusseren Bedingungen im Verhältnis zum gewünschten Handlungsergebnis zu bewerten sind und auf welchem Weg dieses Handlungsergebnis, resp. Ziel, zu erreichen ist. Der Handlungsplan ist das Resultat der Analysen (vgl. ebd.). Kompetenzen, als psychische Strukturen werden anhand der Bedingungs- und der Weg-Mittel-Analyse entwickelt und sind insofern zu verstehen als «eine Art Programm, welches erfahrungsgemäss günstige Kombinationen von Situationstypen und Verfahrensweisen beinhalten» (ebd.). Der Bezug von Kompetenzen zu Bewältigungsstrategien wird hier deutlich, wobei der Kompetenzbegriff, in diesem theoretischen Zusammenhang, funktional unter Bewältigungsgesichtspunkten zu verstehen ist und nicht wie in der Bildungsforschung inhaltlich bestimmt wird. (vgl. ebd.).

Die Analyse der Handlungsbedingungen ist, wie eben gezeigt wurde, Bestandteil der Entwicklung von Kompetenzen. Es gibt subjektive und objektive Handlungsbedingungen, wobei die subjektiven Handlungsbedingungen reflektieren, wie es um die Bedingungen nicht nur in Bezug auf Emotion, Kognition, Motivation, körperlicher Fitness sowie Wissen über relevante Situationstypen steht, sondern um die eigene Handlungsfähigkeit ganz generell. Die Gesamtheit der Einschätzung der Handlungsfähigkeit, lässt sich mit dem Begriff der Kontrollüberzeugung, auf den Punkt bringen. Insofern «wird Kontrollüberzeugung zu einem Element, das jeglicher Kompetenz zugrunde liegt» (ebd.:190).

In diesem Zusammenhang sei nochmals auf Wielands Eingangs geäusserte Kritik bezüglich des ungeklärten Verhältnisses von Selbstwahrnehmung und Kontrollüberzeugung verwiesen: Selbstwahrnehmung erscheint hier als Voraussetzung für die Analyse der subjektiven Handlungsbedingungen und somit als Voraussetzung für Kontrollüberzeugung.

Aufgrund dieser theoretischen Verordnungen lässt sich das Konstrukt Resilienz für die vorliegende Arbeit folgendermassen definieren:

«Resilienz [ist] eine Metakompetenz, die in allen Kompetenzen enthalten ist, und bezeichnet eine aussergewöhnlich gute und stabile Kontrollüberzeugung» (Wieland 2011:190)

Resilienz als aussergewöhnlich gute und stabile Kontrollüberzeugung ist eine «Selbst-Bezogene Metakompetenz» (ebd.:194), die es Personen erlaubt, «auch unter sehr bedrohlichen Umständen zu lernen, brauchbare Kompetenzen zu entwickeln» (ebd.:199).

### 3 Die Entstehung von Resilienz

Nach der Beantwortung der Frage was Resilienz ist, bzw. was in diesem Kontext unter dem Begriff verstanden wird, geht es in einem nächsten Schritt darum, danach zu fragen, wie Resilienz entsteht. Die Entstehung von Resilienz als «Selbst-bezogene Metakompetenz» (Wieland 2011: 194) interessiert insofern, als dass die Bedingungen unter denen Resilienz entsteht, Aufschluss über potentielle Einflussmöglichkeiten geben kann, was wiederum, vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses, den (sozial-) pädagogischen Nutzen aus dem Konstrukt Resilienz bzw. der Resilienzförderung zu bestimmen, sehr zentral und relevant ist.

#### 3.1 Entwicklungspsychologische Grundannahmen

Um der Frage nach der Entstehung von Resilienz zu begegnen, wie es für das vorliegende Unterfangen sinnvoll erscheint, werden einige theoretische Grundannahmen dargestellt. In Anlehnung an Fend (Fend 2005 zit. nach Diers 2016:20), müssen zur Analyse von Entwicklungsprozessen «theoretische Modelle zur Person, zur Umwelt und zu deren Interaktion» definiert werden.

##### 3.1.1 Assimilation und Akkommodation

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget gilt als Begründer der kognitiven Entwicklungspsychologie. Leitidee der Theorie Piagets ist die Vorstellung, dass der Mensch einerseits aktiv auf seine Umwelt Einfluss nimmt, andererseits die Umwelt aber auch auf den Menschen einwirkt. «In diesem wechselseitigen Vorgang werden bestimmte Verhaltensweisen des Denkens und Strukturen der Wahrnehmung gebildet, die sich stufenweise weiterentwickeln» (Hurrelmann 2002: 69). Auf jeder Entwicklungsstufe sind die Voraussetzungen für die Weiterentwicklung zur nächsten, differenzierteren kognitiven Struktur bereits angelegt.

Anders als klassische Lerntheorien geht Piagets Theorie insofern davon aus, dass Entwicklung weniger bedeutet, neu Gelerntes in additivem Sinne anzuhäufen; vielmehr wird die fortschreitende Entwicklung als Ausdifferenzierung der kognitiven Strukturen verstanden, wobei die alten Strukturen von den neuen Strukturen verändert werden und mit ihnen zusammen ein neues Ganzes bilden. Durch die fortschreitende Ausdifferenzierung wird eine

immer bessere Anpassung an die Umweltbedingungen erreicht. (vgl. ebd.:69ff.)

Es geht für Piaget im Kern darum, «wie ein Mensch sich als aktiver Organismus mit seiner stofflichen Umwelt auseinandersetzt (sic!) und dabei Vorstellungen von der Welt entwirft» (ebd.:70). Wenn neue Umwelteinflüsse bzw. Anforderungen sich nicht mehr mit den bestehenden kognitiven Strukturen bzw. dem intellektuellen Niveau bewältigen lassen, kommt es aufgrund von «Einordnungsproblemen» (ebd.) zu einem Ungleichgewicht zwischen innerer und äußerer Realität. Mit anderen Worten geht es um das «Subjekt-Objekt-Gleichgewicht» (Kegan 1986: 52), also darum, was sich ein Subjekt zum Objekt der Betrachtung machen kann und was nicht.

Aufgrund dieses Ungleichgewichts entsteht ein Druck zur Weiterentwicklung bzw. Anpassung der kognitiven Strukturen (vgl. Hurrelmann 2002:70).

Für diesen Prozess der «Neuanpassung von inneren Denkstrukturen an die äussere Umwelt»(ebd.:71) führt Piaget den Begriff der «Adaption» (ebd.) ein, welcher von den zwei komplementären Aspekten der «Assimilation» und der «Akkommodation» geprägt ist (vgl. Deuber 2015: 7). Der Prozess der Adaption lässt sich anhand folgender Modalitäten beschreiben (vgl. ebd.:8):

- Assimilation: situative Anforderungen werden in bestehende Schemata bzw. Denkstrukturen eingeordnet; es besteht insofern kein Konflikt zwischen innerer und äußerer Realität
- Ungleichgewicht: Konflikt zwischen kognitiven Schemata und Umwelt wird wahrgenommen
- Akkommodation: Konflikt zwischen kognitiven Schemata und Umwelt wird gelöst, indem das kognitive Schema angepasst bzw. differenziert wird

Der Mensch wird hierbei zwar als «ein offenes System betrachtet, das in ständigem Austausch mit der Umwelt steht und von ihr gestaltet und verändert wird» (Hurrelmann 2002:72), den Auslöser für den Adaptionprozess sieht Piaget aber in erster Linie im Mensch selber. Piaget formuliert vier Stufen der kognitiven Entwicklung (die sensomotorische Stufe, im Alter von 0-2 Jahren; die präoperationale Stufe, im Alter von 2-7 Jahre; die Stufe des konkreten Operierens, im Alter von 7-11 Jahren und die Stufe des formalen Operierens, ab dem 11 Lebensjahr) (vgl. ebd.:70), deren Übergänge als Anlässe zur Entwicklung betrachtet werden können. Der «spontane Vorgang der Entwicklung» (ebd.:72) setzt der Mensch bzw. das Kind jedoch selbsttätig in Gang (vgl.ebd.:72). Wenn auch Piagets Modell kognitiver Entwicklung den Menschen im ständigen Austausch mit der Umwelt sieht, macht er nur wenig Aussagen über die konkrete Beschaffenheit der Umwelt und der Einflüsse der Person auf diese (vgl. ebd.: 74).

Mit den Ausführungen zur Adaption, bzw. dass Irritationen (bzw. wahrgenommenes

Ungleichgewicht) «Anpassungsgeneratoren» (Deuber 2015: 8) sind, bietet Piaget einen für das Resilienzkonstrukt zentralen theoretischen Bezugsrahmen (vgl. ebd.) für die subjektive Seite von Entwicklung. Lernvorgänge werden als Aspekte jeder menschlichen Handlung gesehen, welche damit zur Entwicklung neuer Kompetenzen, und somit auch zur Entwicklung neuer Bewältigungsmöglichkeiten beitragen (vgl. Wieland 2011: 197 ff.). Die Kritik, dass Piaget die Umwelt, wie auch das Soziale in seiner Theorie vernachlässigt bzw. unterschätzt, sowie das sie sehr stark auf Kognition fokussiert ist (vgl. Hurrelmann 2002:74), verlangt, unter den eingangs von Fend erwähnten Prämissen zur Analyse von Entwicklungsprozessen, eine nähere Betrachtung der Umwelt.

### 3.1.2 Ökologische Entwicklungstheorie

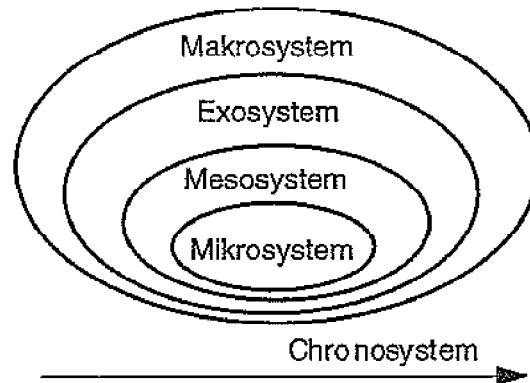
Urie Bronfenbrenner, Psychologe und Professor für menschliche Entwicklung und Familienstudien zählt als Begründer der ökologischen Entwicklungstheorie (vgl. Flammer 2005: 204). Seine theoretische Position verfolgt die gleiche Grundannahme wie Piaget, der Mensch sei aktiver und kreativer Gestalter in der Aneignung seiner Umwelt. Die Umwelt wird jedoch stärker fokussiert, ihre Beschaffenheit differenzierter beschrieben und der Einfluss der Umwelt auf die menschliche Entwicklung stärker gewichtet (vgl. Hurrelmann 2002:77). So versteht Bronfenbrenner den Menschen und seine Umwelt als ein Gesamtsystem, «wobei die Veränderungen von Mensch und Umwelt jeweils transaktional (sich wechselseitig beeinflussend) verlaufen» (ebd.). Dabei ist für die menschliche Entwicklung weniger ausschlaggebend, wie die Umwelt bzw. Lebensbereiche objektiv sind, als wie sie von der sich entwickelnden Person wahrgenommen werden (vgl. Diers 2016:20). Der Ansatz Bronfenbrenners befasst sich mit:

«der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den grösseren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind» (Bronfenbrenner 1979 zit. nach Flammer 2005:204).

Bronfenbrenner definiert Entwicklung als «dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt» (ebd.:206), wobei «Veränderung» auch meint «auf andere Orte und Zeiten übergreifen» (ebd.:206) zu können, bzw. dass die fortschreitende Entwicklung der Person es ihr erlaubt, sich immer wieder neue Lebensbereiche anzueignen. Anders als Piaget geht Bronfenbrenner nicht von einer festen Abfolge von Entwicklungsschritten der Persönlichkeit aus (vgl. Hurrelmann 2002: 79), vielmehr wird der Fortschritt der Entwicklung, vom entwicklungsfördernden Gehalt der Lebensbereiche abhängig gemacht (vgl. ebd.: 78).

Die Lebensbereiche, oder auch «Entwicklungskontexte» (Flammer 2005: 205), konstruiert

Bronfenbrenner als konzentrisch angelegte Kreise um das sich entwickelnde Individuum herum. Daneben fügt er mit dem «Chronosystem» (vgl. Abb.1) eine zeitliche Dimension hinzu (vgl. ebd.).



*Figur 13-1:*  
Verschachtelte Systeme als Entwicklungskontexte

*Abbildung 3: Entwicklungskontexte (in Flammer 2005:205)*

### *Das Mikrosystem*

Das Mikrosystem «umfasst alle Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen» (Diers 2016: 21), welche direkt mit der Person in Verbindung stehen. Ebenso ist damit der aktuelle, unmittelbar erlebbare Lebensraum mit seinen physikalischen, sozialen und symbolischen Merkmalen gemeint (vgl. Flammer 2005: 207), also z.B. die Wohnung der Familie eines Kindes oder das Schulzimmer. Das entwicklungsrelevante Geschehen sieht Bronfenbrenner in der Tätigkeit, der Beziehung und der Rolle:

*Tätigkeiten* (auch molare Tätigkeiten= relativ langdauernde, zielverfolgende Tätigkeiten, z.B. ein Buch lesen), sieht er besonders dann als entwicklungsfördernd, wenn diese Beziehungen stiften, nichtpräsenzte Welten oder Erfahrungen symbolisch aktuell machen können, oder wenn sie zu «sehr komplizierten Strukturen von integrierten oder parallel verfolgten Tätigkeiten zusammenwachsen können(z.B. sich auf die Aufnahme einer Berufslehre in einem Jahr vorbereiten, indem man Englisch lernt»(ebd.). Er schlägt beispielsweise einen «Lehrplan für menschliche Anteilnahme» in der Schule vor, der vorsieht, dass Schüler bestimmte soziale Verantwortungen verbindlich übernehmen sollen (ebd.:208).

In Bezug auf *Beziehungen*, welche sich aus dem Zusammentreffen von «Tätigkeiten zweier oder mehrerer Personen, von Tätigkeit und Erleben und von Erleben und Erleben»(ebd.) ergeben, hebt Bronfenbrenner die Dyade hervor. Diese unterscheidet er in die

Beobachtungsdyade (ein Kind schaut bspw. der Mutter beim Kochen zu), der Dyade gemeinsamer Tätigkeit und der Primärdyade, «die durch stabile positive affektive gegenseitige Beziehungen gekennzeichnet ist» (ebd.). Solche Primärdyaden sieht Bronfenbrenner insbesondere im Zusammenhang mit dem Ausmass der Komplexität der molaren Tätigkeit der Interaktionspartner als entwicklungsfördernd (vgl. ebd.). Beobachtungsdyaden begünstigen die Entstehung von Dyaden gemeinsamer Tätigkeit, diese wiederum begünstigen ein Entstehen von Primärdyaden. Erstere müssen aber nicht zwingend der Entstehung der darauffolgenden Dyade vorausgehen (ebd.).

Eine *Rolle*, als «Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden» (ebd.), schränken die bisherigen Möglichkeiten des Verhaltens ein, eröffnen aber durch eine gewisse Legitimierung neue Verhaltensmöglichkeiten (vgl. ebd.). Das Übernehmen einer neuen Rolle geht durch die Wahrnehmung einer Aufgabe, Motivation und Legitimation, mit einer veränderten Sicht auf Dinge und Personen, einher. Insofern wird durch einen Rollenwechsel «das Neue» (ebd.:209) ermöglicht und ist, im Gegensatz zur Rollenfixierung, aus Bronfenbrenners Sicht entwicklungsfördernd. Durch eine Vielzahl von Lebensbereichen und damit verbundenen Rollen steigert sich das Verhaltensrepertoire, sowie die Erfahrungs- und Wahrnehmungsvielfalt (vgl. ebd.: 208). Innerhalb des Mikrosystems bedeutet Entwicklung also den «Erwerb immer komplexerer Tätigkeiten und Beziehungen» (ebd.:209).

### *Das Mesosystem*

«Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist» (ebd.). Inhaltlich sind damit Beziehungen und Interaktionen zwischen den Lebensbereichen (=Mikrosystemen) der sich entwickelnden Person gemeint, an welchen diese aber nicht direkt beteiligt ist (z.B. Gespräche bzw. Beziehung zwischen Lehrperson und Eltern) (vgl.ebd.). Als entwicklungsrelevant hierbei sieht Bronfenbrenner die *Verbindung* jener Lebensbereiche, sowie die *ökologischen Übergänge*.

Die *Verbindungen* können auf verschiedene Weisen beschaffen sein: durch die Beteiligung einer Person an mehreren Lebensbereichen (z.B. begleitet die Grossmutter das Kind auf dem Schulausflug); über eine Mittelsperson, mit welcher ein dritter Lebensbereich geteilt wird (die Mutter besucht bspw. den selben Yoga-Kurs wie die Klavierlehrerin des Kindes); durch Kommunikation zwischen den Lebensbereichen (der Vater telefoniert bspw. mit der Klavierlehrerin) oder durch Kenntnisse über andere Lebensbereiche (die Mutter weiss Bescheid, wie es in der Schule her und zu geht). «Das entwicklungsfördernde Potenzial eines Lebensbereiches wächst [...] mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu

anderen Lebensbereichen» (Hurrelmann 2002: 78).

Als *ökologische Übergänge* bezeichnet Bronfenbrenner «die Erschliessung neuer Lebensbereiche» (Flammer 2005: 209) und sieht darin wichtige Entwicklungsschritte. «So wie Entwicklung als Erwerb immer komplexerer Tätigkeiten und Beziehungen im Mikrosystem stattfindet, so bedeutet Entwicklung im Mesosystem u.a. die Vergrösserung der Zahl von Lebensbereichen, zu denen eine sich entwickelnde Person Zugang hat» (ebd.). Ein ökologischer Übergang kann z.B. der Schuleintritt, ein Wohnungswechsel aber auch «jegliche Übernahme neuer Rollen» (ebd.:210) sein. Das heisst, ein solcher Übergang geht nicht zwingend mit einem Wechsel physischer Räume einher; auch die Geburt eines jüngeren Geschwisters bildet, durch die Hervorbringung neuer Rollenkonstellationen, einen neuen Lebensbereich.

Bronfenbrenner sieht ökologische Übergänge zwar als Entwicklungsgeneratoren, macht deren Güte aber davon abhängig, inwiefern diese «sorgfältig vorbereitet und begleitet» (ebd.) werden. Als entwicklungsfördernde Bedingungen für einen Übergang nennt er: Die Begleitung von mindestens einer Person aus einem früheren Lebensbereich in den Neuen; einen hohen Grad an Mühelosigkeit und ein hohes Ausmass der beidseitigen Kommunikation zwischen den Lebensbereichen; vorgängiger Informationsaustausch aller Beteiligten; die Vereinbarkeit der Rollenanforderungen aus den verschiedenen Lebensbereichen, sowie eine wohlwollende Gesinnung aller Beteiligten gegenüber dem betrachteten Subjekt (vgl. ebd.).

Ausserdem beschreibt Bronfenbrenner in diesem Zusammenhang «Mentoren» (ebd.:211) als besonders entwicklungsrelevante Dyadenpartner. Diese sollten für Initiativen der sich entwickelnden Person empfänglich sein, gleichzeitig aber auch Grenzen aufzeigen können. Sie müssen die «schwierige Doppelrolle von Herausforderung und Unterstützung» (ebd.) verkörpern.

### *Das Exosystem*

Das Exosystem umfasst diejenigen Lebensbereiche, «an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden» (ebd.). Als Beispiele werden, der Arbeitsplatz des Vaters oder die Lehrerkonferenz genannt. Hat der Vater also bspw. einen schlechten Tag bei er Arbeit gehabt und wirkt sich dies auf seine Stimmung am Abend aus, beeinflusst dies wiederum die Interaktionen zwischen dem Vater und dem sich entwickelnden Menschen. Das Exosystem «Arbeitsplatz des Vaters» wirkt sich so, durch den Vater als Beteiligter des Mikrosystems, sowie des Exosystems, auf das betrachtete Subjekt aus. Es bedarf also einer Folge von mindestens zwei kausalen Schritten, wobei diese in beide Richtungen verlaufen können (vgl. ebd.).

### *Das Makrosystem*

Das Makrosystem bezeichnet die gesellschaftlichen Zusammenhänge, in welchen die Mikro-, Meso- und Exosysteme eingebettet sind. Es beinhaltet die Kultur, Subkultur oder Zeitkultur, Weltanschauungen und Ideologien mit den damit verbundenen Werte- und Normstrukturen, welche ihrerseits die in ihr eingebetteten Systeme beeinflussen (vgl. ebd).

Über die konkreten entwicklungsrelevanten Aspekte des Exo- und Makrosystem trifft Bronfenbrenner keine Aussagen. Es ist davon auszugehen, dass diese «in dem Masse als entwicklungsfördernd klassifiziert [werden], wie sie es der sich entwickelnden Person ermöglichen, an fortschreitend komplexeren Tätigkeiten, zwischenmenschlichen Beziehungen und sozialen Rollenstrukturen teilzunehmen» (Hurrelmann 2002: 78).

### *Das Chronosystem*

Das Chronosystem meint markante biographische Übergänge, wie z.B. die Geschlechtsreife oder den Schulaustritt. Bronfenbrenner unterscheidet dabei normative (=in jeder Biographie zu erwartenden) von non-normativen (=aussergewöhnlichen) kritischen Lebensereignissen (vgl. Flammer 2005: 212).

#### 3.1.3 Bindung und Resilienz

Den sozialen Charakter des Lernens, wie ihn auch Bronfenbrenner hervorhebt, reflektiert die Bindungstheorie «insofern [...] sie zeigt, dass Lernen verstanden als Exploration, Bindung voraussetzt (Ainsworth 1968 zit. nach Wieland 2011:198).

Inwiefern eine Situation als «extrem bedrohlich» gilt, hängt sehr stark von deren Wahrnehmung und deren subjektiver Bewertung (bzw. der Ich-Perspektive) ab. Wieland (Wieland 2011: 198) spricht von «ängstigenden Situationen», welche dann entstehen, wenn die bestehende Kontrollüberzeugung in Frage gestellt wird, weil eine Situation die eigenen Bewältigungsstrategien überfordert (vgl. ebd.:198 ff.). «Angst ist Aspekt jeder spontanen Überforderungsreaktion und als solche ambivalent zu bewerten» (ebd.:199). Positiv, da sie kurzfristig überlebenswichtige Reaktionen auslösen kann, negativ, da sie gleichzeitig verhindert, komplexe Situationsanalysen durchführen zu können und dementsprechend die Entwicklung neuer Kompetenzen blockiert (vgl. Spitzer 2002 zit. nach Wieland 2011:199). Insbesondere in Anbetracht chronischer Überforderung, stellt Angst insofern ein Bewältigungsrisiko dar (vgl. ebd.:199).

«Bestehende Angstbereitschaft lässt sich dauerhaft senken, wenn wenigstens eine Bezugsperson dem Heranwachsenden Angebote zur Entwicklung einer sicheren Bindung macht» (Grossmann/ Grossmann 2004 zit. nach Wieland 2011: 199).

Die ethologische Bindungstheorie gilt gemäss Berk (Berk 2005: 253) als gegenwärtig allgemein akzeptierte Theorie im Forschungsbereich der Bindungsentwicklung. Diese konzipiert «die emotionale Bindung des Säuglings zu seiner Bezugsperson als eine in der Evolution entstandene Reaktion, die dem Überleben dient» (ebd.). Die emotionale Bindung eines Säuglings zu seiner Bezugsperson entwickelt sich in den ersten zwei Lebensjahren und vollzieht sich in vier Teilphasen (vgl. ebd.: 253 ff.). Aus den Erfahrungen dieser Phasen, konstruieren Kinder «eine andauernde Bindung zu ihrer Bezugsperson», welche sie in Abwesenheit derer, in Form einer inneren Repräsentation, als Basis für Exploration nutzen. Diese innere Repräsentation wird zu einem wichtigen Teil der eigenen Persönlichkeit und dient als «inneres Arbeitsmodell bzw. als ein Set von Erwartungen an die Verfügbarkeit der Bindungspersonen sowie der Wahrscheinlichkeit, dass diese dem Kind in stressreichen Situationen Unterstützung bieten» (Bowlby 1980 zit. nach Berk 2005:255).

Das Ausmass der Bindungsqualität von Kleinkinder im Alter von ein bis zwei Jahren konnte von Ainsworth und Mitarbeitenden in ein sicheres Bindungsmuster und drei unsichere Bindungsmuster klassifiziert werden. Einige Fälle konnten jedoch keiner dieser Kategorien zugeordnet werden. Im Einzelnen waren die Kategorien folgende (vgl. Berk 2005: 256):

- Sichere Bindung
- Unsicher-vermeidende Bindung
- Unsicher-ambivalente Bindung
- Unsicher-desorganisierte Bindung

Einflussfaktoren auf die Bindungsqualität unterliegen mehreren Bedingungen. Dazu zählen die Feinfühligkeit, bzw. die Persönlichkeitseigenschaften der Bezugsperson, die Eigenschaften des Säuglings, ein unterstützendes Umfeld, sowie die Erwartungen, die an das Kind gerichtet werden (vgl. Grossmann/ Grossmann 2004 zit. nach Diers 2016:42). Ausserdem ist die Bindungsrepräsentation, bzw. das «innere Arbeitsmodell» der Bezugsperson insofern ein ausschlaggebender Faktor, als dass nachgewiesen werden konnte, dass dieses signifikant mit dem Bindungsmuster des Kindes zusammenhängt (vgl. ebd.).

«Wenn ein Kind keine sichere Bindung zu seinen Eltern aufbauen kann, dann besteht die Möglichkeit, dass eine andere vertraute Person die Rolle der sicheren Basis einnimmt» (ebd.). Bindungen zu vertrauten Personen ausserhalb der Familie können die negativen Folgen von unsicheren Bindungsbeziehungen abpuffern und auf diese Weise die soziale Entwicklung und die Integration eines Kindes unterstützen (vgl. Van Ijzendoorn 2005 zit. nach Diers 2016:42).

In Bezug auf die Ausbildung von Resilienz, welche es einer Person erlaubt, in ängstigenden Situationen brauchbare Kompetenzen zu entwickeln, ist eine sichere Bindung insofern

förderlich, als dass sie «geringe Angstbereitschaft» hervorbringt (vgl. Rauh 2002 zit. nach Wieland 2011:199). Lernt also eine Person, «dass ängstigende Situationen durch Hilfe von anderen Menschen grundsätzlich zu bewältigen sind» (Wieland 2011: 199), kann bestehende Angstbereitschaft dauerhaft gesenkt werden (Grossmann/ Grossmann 2004 zit. nach Wieland 2011: 199). Geringe Angstbereitschaft wirkt sich am stärksten in ängstigen Situationen positiv aus (vgl. Wieland 2011: 198) und kann so der Blockade der Entwicklung neuer (komplexer) Kompetenzen entgegenwirken.

Sichere Bindung als Gefühl, dass fremde Hilfe bei Bedarf verfügbar erscheint, «ermöglicht die immer länger dauernde und umfassendere Trennung von der Hilfe anderer» (ebd.). Dies wiederum ermöglicht erst, Erfahrungen darin zu machen, Anforderungen anhand eigener Bewältigungsmöglichkeiten zu meistern und so die eigene Kontrollüberzeugung zu entwickeln bzw. zu stärken (vgl. ebd.:199). Explorationstendenzen, welche insbesondere auch die Auseinandersetzung mit «gefährlichen» Situationen beinhalten, sind daher als entwicklungsfördernd zu betrachten und gilt es dementsprechend zu unterstützen (ebd.). Unterstützen meint dabei, die heranwachsende Person eben gerade nicht vor diesen Entwicklungsgelegenheiten zu «bewahren» und so möglichst viele «unterschiedliche Möglichkeiten zur Kontrolle durch eigenes Handeln» (ebd.) erlebbar zu machen. Kontrollüberzeugung, die auf solchen Erfahrungen basiert, ist «optimal geeignet» (ebd.) um auch «aussichtslose» Situationen zu bewältigen (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der Aussagen der entwicklungspsychologischen Grundannahmen sollte die Begleitung resp. soziale Unterstützung bei ökologischen Übergängen bzw. der Auseinandersetzung mit herausfordernden Situationen, so weit reichen, dass die Handlungsfähigkeit (bzw. die Entwicklung neuer Kompetenzen im Sinne von Bewältigungsstrategien) nicht durch ein zu hohes Ausmaß an Angstbereitschaft blockiert wird, gleichzeitig jedoch nur so weit, als dass das betrachtete Subjekt die Bewältigung der herausfordernden Situation als eigene Leistung erlebt und dadurch die eigene Kontrollüberzeugung gestärkt wird. Dieser Zustand lässt sich, wie beschrieben, durch das Vorhandensein von mindestens einer sicheren Bindung erreichen.

### 3.2 Einschätzung der Entwicklungstheorien

Bronfenbrenner betont die soziale Seite und somit auch potentielle äussere Einflussmöglichkeiten menschlicher Entwicklung, was unter einer (sozial-) pädagogischen Perspektive zentral erscheint. Insofern ist Bronfenbrenners Theorie auch anschlussfähig an die Theorie psychosozialer Sachverhalte, welche postuliert, dass psychische Strukturen immer Resultate menschlichen Handelns sind und dieses wiederum immer sozial bestimmt wird, weil es sich auf direkte oder indirekte Interaktionen bezieht. Als weiterer Erkenntnisgewinn zeigt sich die, insbesondere aus sozialarbeiterischer Perspektive

relevante, systemische Sichtweise auf die Umwelt und deren Wirkungszusammenhänge. Im Bereich der Mesosysteme bzw. der ökologischen Übergänge sieht es Bronfenbrenner als entwicklungsfördernd, wenn möglichst keine Rollenkonflikte auftreten, und die sich entwickelnde Person möglichst umfassend begleitet wird, bzw. diese Übergänge möglichst reibungslos verlaufen (vgl. Bronfenbrenner 1979 zit. nach Flammer 2005: 210). Aus Sicht des Bewältigungsparadigmas erscheint dies zumindest fragwürdig, da gerade solche «Reibungen» (in den Worten Piagets «Ungleichgewicht zw. innerer und äusserer Realität»), Entwicklung evozieren. Dies zeigt, dass der ökologischen Entwicklungstheorie in diesem Punkt, ein anderes Verständnis der Wirkungsweise von Entwicklung «als summierter Niederschlag der Anregungsimpulse der sozialen Umwelt» (Hurrelmann 2002: 79) zugrunde liegt, welches sich eher durch eine lerntheoretische Orientierung auszeichnet (vgl. ebd.) und sich insofern nur bedingt in das Bewältigungsparadigma einordnen lässt. «Es finden sich aber insofern Ansatzpunkte für eine Entwicklungstheorie, als mit jedem Schritt des Übergangs von einem Lebensbereich in einen anderen und mit jeder Erweiterung des sozialen Aktionsradius eines Menschen auch eine Erweiterung der jeweils spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen eintritt» (ebd.). Hier zeigt sich auch ein wesentlicher Teil des Erkenntnisgewinns und des praktischen Nutzens der Betrachtung der Theorie Bronfenbrenners für das vorliegende Projekt:

Auslöser für Entwicklung sind nicht nur in der Abfolge von vorgegebenen Entwicklungsschritten, sondern dynamischer und in sozialer Abhängigkeit zu verstehen. Die Rollenveränderung und die damit verbundenen neuen Anforderungen an ein Subjekt, die bspw. aus der Geburt eines jüngeren Geschwisters resultiert, kann im Modell Bronfenbrenners gut erfasst werden, ohne dies von einem konkreten Lebensalter abhängig zu machen. Ausserdem wird deutlich, dass die Bewertung positiver bzw. negativer Entwicklungsergebnisse dem Einfluss des jeweiligen Makrosystems unterliegen. Wenn auch Piaget und Bronfenbrenner verschiedene Gesichtspunkte von Entwicklung fokussieren, könnte man, betrachtet man die Ansätze in gewisser Weise komplementär, zusammenfassend festhalten: Bronfenbrenner verweist auf den Einfluss der Umwelt, welcher Adaptionsprozesse, im Sinne Piagets, auslösen kann. An dieser Stelle sei nochmals auf das Chronosystem verwiesen, mit dem Bronfenbrenner auch deutlich macht, dass Entwicklungsanlässe nicht nur sozial bedingt sind, sondern auch aus biologischer Reifung hervorgehen. In diesem Zusammenhang (Bronfenbrenner fügte das Chronosystem erst im Nachhinein seinem Modell hinzu (vgl. Flammer 2005:212) verwendet er auch die Begriffe der «normativen und aussergewöhnlichen Lebenskrisen» als Entwicklungsanlässe, welche m.E. eher dem Vokabular des Bewältigungsparadigmas zuzuordnen sind.

Die nähere Betrachtung der Bindungstheorie trägt einerseits dem Umstand Rechnung, dass ,in den Worten Bronfenbrenners, «Primärdyaden», in den Worten Werners «Ersatzeltern»

einen besonderen Stellenwert in der Entwicklung von Resilienz aufweisen, andererseits vermag der Ansatz aufzuzeigen, wie der von Wieland genannte Faktor «geringe Angstbereitschaft» und damit einhergehend die Entwicklung internaler Kontrollüberzeugung verstanden werden kann.

Im vorhergehenden Kapitel wurden Faktoren in der Person sowie der Umwelt beschrieben, die mit resilienter Entwicklung korrelieren. In diesem Kapitel wurde nun aufgezeigt was diesen Faktoren in der Entwicklung förderlich ist.

## 4 Resilienzförderung als (sozial-)pädagogisches Konzept?

Bevor die Möglichkeiten Resilienz fördernd auf Heranwachsende einzuwirken auf einer inhaltlichen Ebene diskutiert werden, müssen an dieser Stelle noch zwei weitere Aspekte im Diskurs um Resilienzförderung thematisiert werden.

### 4.1 Politische Dimensionen von Resilienzförderung

Die Fokussierung auf die Stärkung individueller Fähigkeiten, welche einem Menschen erlauben, widrigen Umständen zu trotzen, darf nicht zu einem «dekontextualisierten und individualisiertem Verständnis der menschlichen Entwicklung» (vgl. Ungar/ Bottrell/ Tian/ Wang 2013: 2) führen, welche die Verantwortung für alle möglichen Problemlagen dem Individuum zuschreiben, und die mögliche Veränderung ebendieser widrigen Umstände ausser Acht lassen. Eine solche, neoliberal anmutende Perspektive könnte als Argumentarium dazu missbraucht werden, Unterstützungsangebote dahingehend zu reduzieren, bzw. die Bearbeitung prekärer Lebenslagen insofern zu individualisieren, als dass lediglich die Individuen nur über genug Resilienz verfügen müssten, um sich in der Welt behaupten zu können. Wieland (vgl. Wieland 2011:182) sieht darin eine realistische Gefahr einer Verführung, da «die Tendenz verbreitet ist, Sozialisation vornehmlich als Anpassung an bestehende soziale Verhältnisse zu verstehen und entsprechend zu beeinflussen» (ebd.). Thomas von Freyberg (Von Freyberg 2011: 219 - 239), sieht diese Tendenzen nicht nur als drohende Gefahr im Umgang mit dem Resilienzkonzept, sondern kritisiert diese, darüber hinaus, auch an den pädagogischen Reformen der letzten Jahrzehnte, welche sich auf die Ressourcenorientierung, oder allgemeiner auf die «positive Pädagogik» bezogen:

«Das geradezu dogmatische Verdikt einer positiven Pädagogik gegen jegliche Rede von Defiziten, Störungen und mangelnden Ressourcen dient längst der ideologischen Legitimation schlechter, inhumaner Verhältnisse und der nicht minder ideologischen Leugnung oder Verharmlosung dessen, was diese gesellschaftlichen Verhältnisse anrichten: bei Kindern und Jugendlichen, bei ihren Eltern und bei den für sie verantwortlichen Erwachsenen» (ebd.:229)

Insofern würde von Freyberg an Werners Forschungsarbeiten wohl kritisieren – etwas verkürzt ausgedrückt - dass ihr Erkenntnisinteresse darin liegt, herauszufinden wie von Armut betroffene Individuen positiv damit umgehen können, anstatt danach zu fragen wie diese Armut überhaupt zustande kommt. Im Kontext der positiven Pädagogik ist von Freybergs Kritik durchaus nachvollziehbar und macht im Zusammenhang mit Resilienz auf einen sehr wesentlichen Aspekt aufmerksam den es mitzudenken gilt. Mit dem erklärten Ziel, die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber extremsten Anforderungen zu stärken und der positiv ausgerichteten Orientierung der salutogenetischen Perspektive, muss sich das Resilienzkonzept die Kritik, ein Konzept zu sein das beim Individuum ansetzt, grundsätzlich gefallen lassen. Wieland (Wieland 2018:1559) ist es durchaus bewusst, «dass prekäre Lebenslagen keine «natürlichen» Existenzbedingungen sind, sondern aus Interessenskonflikten resultieren, die zwischen verschiedenen sozialen Strukturen bestehen». Resilienz sieht er nicht als Beitrag zur Auflösung dieser Konflikte, sondern als «ein Aspekt der Bewältigung dieser Konflikte durch Menschen in prekären Lebenslagen» (ebd.). Insofern ist hier der Gedanke zentral, «dass Resilienzförderung v.a. Kinder in extrem prekären Lebenslagen eine Hilfe bietet, an diesen Verhältnissen nicht zu zerbrechen» (Zander 2011 zit. nach Wieland 2018:1550), was m.E. durchaus über eine ethische Grundlage verfügt, wenn auch der Fokus nicht auf der Veränderung der Verhältnisse liegt. Die Wortwahl Wielands legt auch hierbei nahe, die prekären Lebenslagen und deren Auswirkungen auch nicht zu verharmlosen oder zu legitimieren. Ausserdem macht er darauf aufmerksam, dass nirgendwo «von einer absoluten Resilienz die Rede [sei], die einzelne Menschen gegenüber beliebig extremen Verhältnissen immunisieren würde» (Wieland 2011:182). Grundsätzlich kann aber festgehalten werden: «Resilienzförderung konzentriert sich auf den Ausbau internaler Steuerung und eben nicht auf die Bewältigung sozialer oder sachlicher Anforderungen» (ebd.: 204) und muss sich insofern die Kritik gefallen lassen, ein individualisierendes Konzept zu sein.

Wustmann betont einen weiteren Aspekt in dieser Frage, wenn sie erwähnt, dass Resilienz sich nicht nur auf die Abwesenheit von psychischen Störungen bezieht, sondern auch «den Erwerb bzw. Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen der normalen kindlichen Entwicklung» (vgl. Masten/Coatsworth 1998; Rutter 2000 zit. nach Wustmann 2005: 193) beinhaltet. Es geht also nicht nur darum, dass Betroffene an den «Verhältnissen nicht zerbrechen», sondern auch um die adaptive Entwicklung, also darum, dass sie sich durch Bewältigung weiterentwickeln können.

#### 4.2 Sozial unverträgliche Handlungsmuster im Kontext von Resilienz

Wie Wieland im Kapitel 2.3.1 deutlich macht, muss Resilienz, da es ein psychosoziales Phänomen ist und folglich auf Interessen zurückgeht, unter strikter Subjektorientierung

betrachtet werden. Nun ist es aber so, dass «Interessen Einzelner, [...] den Interessen anderer Einzelner, sogar einer sehr grossen Gruppe von ihnen, widersprechen» (Wieland 2011:195) können. Resilientes Handeln kann demzufolge für andere Menschen «lästig bzw. schädlich und sogar vor dem Hintergrund ethischer Normen fragwürdig sein» (ebd.). Dies wirft die Frage nach einer ethischen Legitimation von Resilienzförderung auf, bedenkt man, dass dadurch soziale Konflikte verschärft werden können. Dem Konfliktpotential gegenüber steht «ein in buchstäblichem Sinne existentielles Interesse» (ebd.), indem resilientes Handeln, die Kontrollüberzeugung in extrem bedrohlichen Situationen sichert.

«Kontrollüberzeugung verweist auf jene psychischen Strukturen, die als subjektive Voraussetzungen Bewältigung grundsätzlich ermöglichen» (ebd.:189). Entsprechend wäre es auch ethisch fragwürdig die Kontrollüberzeugung eines Menschen als Grundlage für dessen «Überlebensstrategien» ungebührlich einzuschränken. So zeigt sich ein ethisches Spannungsfeld in der Bewertung und im Umgang mit resilientem Verhalten, sowie die Notwendigkeit, die ethischen Ansprüche gegeneinander abzuwägen. Wieland fasst die Probleme in der Bewertung von Resilienz in drei Aspekten zusammen:

- Resilientes Handeln hat – wie eben erläutert - einen hohen ethischen Stellenwert
- Bei einer Abwägung der Interessen müssen die «Nebenwirkungen» resilienten Handelns, also «Schäden, die resilient handelnde sich oder anderen zufügen» (ebd.:197) mitbedacht werden
- In der Bewertung resilienten Handelns ist zu bedenken, «dass die (soziale) Norm, nach dem resilientes Handeln beurteilt wird, selbst fragwürdig sein kann» (ebd.)

Der letzte Aspekt, der Wieland hier aufführt, erhält eine ausserordentliche Relevanz, wenn man bedenkt, dass sich der ganze Diskurs um Resilienz per Definition auf Risikokinder, also Kinder in prekären Lebenslagen, bezieht. Resilientes Handeln «kann [...] nicht rundum sozial angepasst sein, weil prekäre Lebenslagen von anomischen Situationen<sup>1</sup> geprägt sind» (Wieland 2018: 1555). Diese lassen sozial angepasstes Verhalten oft nicht zu. So muss beispielsweise eine von Armut betroffene Person unter Umständen in der Lage sein, stehlen zu können, um ihre Existenz zu sichern.

Mit diesem Beispiel soll nun aber nicht die Norm, dass es verboten ist zu stehlen, hinterfragt werden; in diesem Fall wäre zu hinterfragen, warum es keine gesellschaftliche Norm (kein Gesetz) gäbe, die die materielle Existenz aller Menschen insoweit sichert, dass niemand darauf angewiesen wäre, stehlen zu müssen.

Deutlicher wird die normkritische Potenz des Resilienzkonstruktes an folgendem Beispiel:

---

<sup>1</sup> Anomietheorie: hierzu (Stein 2008:85 - 89)

«Lebt jemand offen schwul in einem Land, wo das als Straftat geahndet wird, weil er so und v. a. so seine Kontrollüberzeugung sichert, so enthält die Frage nach einer Positionierung gegenüber diesem delinquenten Verhalten die Frage einer Positionierung gegenüber Rechtsnormen und gegenüber einer mehrheitlich getragenen ethischen Norm»(Wieland 2011: 196)

Dies zeigt, dass dadurch, dass Resilienz einen existenzsichernden Aspekt aufweist, dass die Notwendigkeit besteht, im «Einzelfall eine bewertende Position zum resilienten Akt und zum Akteur einzunehmen und zu begründen» (ebd.:197). Darüber hinaus wird klar, dass die Bewertungsprobleme nicht damit zu lösen sind, sich lediglich an den bestehenden Normen zu orientieren. Resilientes Verhalten muss demzufolge «in erster Linie bezogen auf die Bedürfnisse des resilienten Subjekts beurteilt werden. Ihre soziale Angepasstheit ist erst in zweiter Linie relevant» (Wieland 2018: 1551).

#### 4.3 Herleitung der Strategien zur Resilienzförderung

In diesem Kapitel soll nun abschliessend zusammengetragen werden, welche Strategien der Resilienzförderung sich aufgrund der bisherigen Auseinandersetzung abzeichnen, welche ethischen Massgaben zu berücksichtigen sind, und was diese für resilienzfördernde AkteurInnen mit sich bringen. Dabei wird darauf verzichtet, detailliert auf eine methodisch-inhaltliche Ebene einzugehen. Zwar werden allfällige Bezüge angedeutet, ohne diese aber ausführlich zu entfalten. Im Vordergrund steht die Frage nach den Voraussetzungen und den Zielen von Resilienzförderung und wie diese zu erreichen sind. Für die Darstellung dessen, muss noch einmal ausgeholt werden:

- Das Resilienzkonzept geht von einem transaktionalen Verhältnis von Subjekt und Umwelt aus. Die Entwicklung von Resilienz als psychische Struktur hängt in erster Linie von der Aktivität der Heranwachsenden, und in zweiter Linie von den Aktivitäten derer, die mit den Heranwachsenden interagieren, bzw. innerhalb gegebener sozialer Strukturen verbunden sind ab (vgl. Wieland 2018: 1552).

Will man Resilienz also gezielt fördern, muss «die Beteiligung sowohl der Person als auch der Umwelt an der Entwicklung resilienten Verhaltens» (Wustmann 2005: 193) in den Blick genommen werden.

- «Resilienz [ist] eine [Selbst-bezogene] Metakompetenz, die in allen Kompetenzen enthalten ist, und bezeichnet eine aussergewöhnlich gute und stabile Kontrollüberzeugung» (Wieland 2011:190), welche es Heranwachsenden erlaubt, «auch unter sehr bedrohlichen Umständen zu lernen, brauchbare Kompetenzen zu entwickeln» (ebd.:199)

Resilienz als «Fähigkeit, Fähigkeiten zu erwerben» (Wieland 2018:1555) umfasst idealerweise eine «grosse Bandbreite von Lernstrategien und [...] [eine] starke und umfassende Lernmotivation»(ebd.).

Je ausgeprägter das Gefühl ist, die eigene Lebenssituation kontrollieren zu können (Kontrollüberzeugung), desto wahrscheinlicher verfügen Heranwachsende über eine starke Selbstwirksamkeitsmotivation, was wiederum den Erwerb von Lernstrategien und die Stärkung der Lernmotivation begünstigen (vgl. ebd.).

Da gezeigt wurde, dass ein hohes Mass an Kontrollüberzeugung mit Resilienz korreliert bzw. Resilienz als gute und stabile Kontrollüberzeugung verstanden wird, muss also Resilienzförderung darauf abzielen, die Kontrollüberzeugung zu stärken.

- «Kontrollüberzeugung entsteht umso eher, je mehr unterschiedliche Möglichkeiten zur Kontrolle durch eigenes Handeln existieren» (Wieland 2011: 199)

Diese Aussage gibt dem entwicklungsfördernden Aspekt, den Bronfenbrenner mit «Rollenwechsel» (vgl. 3.1.2 *Das Mesosystem*) umschreibt, im Hinblick auf Resilienzförderung eine besondere Relevanz. Weiter sollten diese unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten, bzw. Anforderungen so gestaltet werden, dass die Heranwachsenden insofern herausgefordert, jedoch nicht überfordert werden, als dass sie die Bewältigung der Anforderung als eigene Leistung erleben (vgl. 3.1.3). Auf Seiten der Resilienz fördernden AkteurInnen heisst das, dass eine Passung von Entwicklungsstand resp. subjektiver Bewertung der Anforderungen der Heranwachsenden und den objektiven Anforderungen selbst angestrebt werden sollte.

Auf subjektiver Seite beschreibt Wieland, kann «Ein Akteur [...] eine Situation als aktivierende Herausforderung interpretieren oder als existentielle Bedrohung» (Wieland 2011.:188) Kumpfer beschreibt dies als «Essenz von Resilienz» (vgl. Kumpfer 1999 zit. nach. Diers 2016:59). Möglichkeiten, dies gezielt und direkt zu fördern, finden sich in einer Vielzahl von (insb. kognitiv ausgerichteten) Beratungsmethoden (vgl. McLeod 2004: 97 - 128), welche eben zum Ziel haben, die subjektiven Bewertungsmuster zu verändern bzw. das subjektiv wahrgenommene, ängstigende Potential einer Herausforderung zu reduzieren. Exemplarisch ist in diesem Zusammenhang besonders an die Methode des «Reframings» (vgl. ebd.: 115) zu denken.

Um eine Passung mittels Veränderungen auf der objektiven Seite von Herausforderungen zu erreichen, nennt Wieland (Wieland 2011:205) «die Reduktion existenzieller Einschränkungen durch praktische und soziale Hilfen». Auf der einen Seite sind damit materielle Hilfen gemeint, die die Anforderungen dahingehend entspannen können, dass Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher werden, auf der anderen Seite sind damit Bindungsangebote gemeint.

- «Angst ist Aspekt jeder spontanen Überforderungssituation» (Wieland 2011:199)

Wie in Kapitel 3.1.3 entfaltet wurde, ist eine sichere Bindung im Zusammenhang mit Resilienz gerade deshalb von ausserordentlicher Relevanz, da diese «geringe Angstbereitschaft» hervorbringt, und diese wiederum besonders geeignet erscheint, Erfahrungen darin zu sammeln, Kontrolle durch eigenes Handeln zu erleben. Sichere Bindungen sind Interaktionsmuster zwischen den Heranwachsenden und ihrer sozialen Umwelt, welche die Heranwachsenden in ihrem Wesen respektieren und ihnen Möglichkeiten bieten, eigene Bedürfnisse und Weltansichten zum Ausdruck zu bringen (vgl. Wieland 2018: 1556).

Losgelöst vom Mutter-Kind Kontext (primäre Bindungen) muss eine Strategie der Resilienzförderung danach fragen, wie es Heranwachsenden möglich ist, sekundäre Bindungen, also Bindungen zu anderen Erwachsenen und insb. zu Peers aufzubauen. An dieser Stelle sei an Bronfenbrenners Entwicklung von Dyaden (vgl. 3.1.2 *Das Mikrosystem*) verwiesen.

Weiter führt Wieland in dem Zusammenhang den Begriff der «Integrationsbereitschaft und -fähigkeit» (Wieland 2018:1556) von sozialen Systemen ein, was eine «soziale Struktur mit Interaktionsmustern» (ebd.) beschreibt. Zeigen die Interaktionsmuster, die sich im sozialen System herausgebildet haben eine gewisse Flexibilität gegenüber Andersartigkeit (sozial nicht angepassten Verhaltensmuster) bzw. tolerieren diese nicht nur, sondern nutzen sie sozial konstruktiv, macht es dies für Neuzugänge einfacher, neue Bindungen aufzubauen. In Bezug auf Resilienz geht es darum, «dass Heranwachsende in prekären Lebenslagen eine attraktive soziale Position [in Bezug auf ihre Lebenslage] finden können» (ebd.).

Es stellt sich also die Frage, wie diese Flexibilität der Interaktionsmuster gefördert werden kann. Eine Möglichkeit auf Ebene der Peers, um exemplarisch auf eine Methode Bezug zu nehmen, könnte die aus dem Diversity-Training stammende Gruppenmethode «Ein Schritt nach vorn» (vgl. Anti-Bias Werkstatt o.J.) darstellen, welche zum Ziel hat, die eigene gesellschaftliche Position bzw. Privilegierungen zu reflektieren und für soziale Ungleichheiten zu sensibilisieren.

Will man sekundäre Bindungen auf Ebene von Professionellen der Kinder- und Jugendhilfe oder Lehrpersonen, also innerhalb professioneller Beziehungen, fördern, muss die geforderte Flexibilität von Interaktionsmustern, in Anbindung zu ihrer institutionellen Rahmenbedingungen betrachtet werden.

- Resilientes Handeln «kann [...] nicht rundum sozial angepasst sein, weil prekäre Lebenslagen von anomischen Situationen geprägt sind» (Wieland in 2018: 1555).

Der Aufbau einer sicheren Bindung setzt voraus, dass Heranwachsende in ihrem Wesen respektiert werden, d.h. dass auch bestehende resiliente Verhaltensmuster respektiert werden. In Bezug auf pädagogische Beziehungen heisst das, dass in erster Linie von den

Professionellen selbst (ähnlich wie auch bei den Peers) eine gewisse «Normentoleranz» (ebd.) gefordert wird, diese aber zusätzlich auf institutioneller Ebene etabliert werden muss. So kommen auch Opp und Fingerle zum Schluss, dass «der Aufbau von Resilienz auch eine grössere Flexibilität der pädagogischen Angebote verlangt» (Opp/ Fingerle 2011:16).

Diese Forderung erinnert an den Ansatz «Akzeptierender Jugendarbeit» (vgl. Krafeld 1996), welcher als Antwort darauf, dass Jugendliche aus dem rechtsextremen Spektrum aufgrund ihrer Orientierung aus den sozialarbeiterischen Prozessen ausgeschlossen wurden, entwickelt wurde. Je nach Institution sind wohl verschiedene Verhandlungsspielräume bezüglich einer Normentoleranz vorhanden. Die Grenzen der Akzeptanz sozial unverträglicher (resilienter) Handlungsmuster werden aber nicht nur durch die institutionellen Rahmenbedingungen markiert. Eine grenzenlose Akzeptanz sozial unangepasster Verhaltensmuster wäre für die Förderung von Resilienz insofern kontraproduktiv, als dass resilientes Handeln soweit sozial kompetent sein sollte, um weitere Ausgrenzung zu vermeiden. Ausgrenzung würden die Chancen, eine prekäre Lebenslage zu bewältigen verringern (Wieland 2018: 1555).

- «Da extrem bedrohliche Situationen meist sozialer Natur sind und auf spezifischen Machtverhältnissen beruhen, ist die Vermittlung von Normen und ethischen Massgaben nur bedingt geeignet, Resilienz hervor zu bringen» (Wieland 2011:199).

Auf Seiten der Umwelt zeigt sich eine gewisse Normentoleranz oder Flexibilität von Interaktionsmustern dem Aufbau von Resilienz förderlich, solange damit nicht Ausgrenzung provoziert wird. Auf Seiten des Subjekts erscheint es sinnvoll, eine Grundhaltung zu fördern, die an den eigenen Bedürfnissen orientiert ist, und diese als wichtig erachtet, jedoch auch nur so weit, als dass Exklusion nicht evoziert wird. Ziel von Resilienzförderung muss es demnach sein, den Heranwachsenden ein «(soziales) Augenmass» (Wieland 2018: 1555) zu vermitteln, welches ihnen erlaubt zu «erkennen, wo sozial unangepasstes Handeln im Sinne eigener Interessen nötig ist und wo eine – u.U. als ungerecht, riskant und wenig interessenkompatibel erlebte – Anpassung an soziale Normen» (ebd.) zielführender ist. Dass Heranwachsende ein solches Augenmass erlernen können, bedingt aber eben ein nicht zu rigides Normensystem, so dass sie nicht schon bei geringen Abweichungen mit Ausschluss sanktioniert würden.

Wie in Kapitel 2.3.1 aufgezeigt wurde, hängt das Gelingen von Interaktionen davon ab, ob sich die Interaktionspartner im Interaktionsziel genügend aufgehoben fühlen oder nicht. Für die Förderung von Resilienz in Institutionen heisst das, dass die Interessens- und Motivlagen bzw. Interaktionsziele der Heranwachsenden in prekären Lebenslagen im Einzelfall identifiziert werden müssen, diese den Interaktionszielen der Institutionen gegenübergestellt werden müssen, und auf deren Kompatibilität hin überprüft werden

müssen. Dies bildet die Grundlage für Aushandlungsprozesse darüber, wo Kompromisse auf beiden Seiten eingegangen werden können. Sind die Institutionen, als Vertreter der vorherrschenden Machtverhältnisse, aber nicht ernsthaft dazu bereit und fähig, sich zu hinterfragen und auch zu verändern, erscheint Resilienzförderung als ein sozialdisziplinierendes Konzept, welches nicht allzu viel Erfolg verspricht.

## 5 Resilienzförderung in der Schule

Die ausserordentliche Relevanz von sekundären Bindungsangeboten in Bezug auf die Entwicklung von Resilienz konnte im letzten Kapitel in ihren Wirkungszusammenhängen weitgehendst erläutert werden. Emmy Werner kam in ihren Forschungsergebnissen zum Schluss, «dass Lehrerinnen und Lehrer als häufigste Bezugsperson ausserhalb der Familie von resilienten Kindern benannt werden» (Diers 2016: 12). Auch Opp (Opp 2008: 230) betont den Einfluss von Lehrpersonen und Schule für Heranwachsende aus prekären Lebenslagen:

«Dieser Einfluss könnte für Kinder, die in belasteten Lebenswelten aufwachsen, am stärksten sein, denn für sie kann die Schule zu einer strukturierten Gegenwelt zu dem alltäglichen Chaos werden, das sie in ihren angestammten Lebenswelten erleben. Die Lehrer könnten gerade auf die Entwicklung von Risikoschülern mehr Einfluss haben als sie glauben wollen.»

Neben diesen Aussagen zeigen auch die im vorherigen Kapitel aufgezeigten Ansätze einer Strategie zur Resilienzförderung Aspekte, die eine Analyse der Schule als resilienzfördernde Institution begründen können: So wartet die Schule als soziales System nicht nur mit einer Vielzahl Gleichaltriger als potentielle Peers auf, auch werden immer wieder Anforderungen an die Heranwachsenden gestellt, an welchen sie womöglich ihre Kontrollüberzeugung stärken könnten. Ist also die Schule dazu prädestiniert, Resilienz zu fördern? Um dieser Frage nachzugehen wird die Schule nachfolgend anhand bildungssoziologischer Erkenntnisse in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung skizziert, um darauffolgend im Rahmen der Schlussfolgerungen dieser Arbeit, mögliche Antworten darauf zu diskutieren. Die Auseinandersetzung mit der Frage, wie dabei eine ideale Lehrperson im Hinblick auf Resilienzförderung auszusehen hätte, oder welche didaktischen Mittel hierfür ideal wären, würde aber den Anspruch dieser Arbeit übersteigen. Im Vordergrund stehen Überlegungen über die institutionellen Möglichkeiten und Grenzen der Schule auf Ebene des Makrosystems. Als weitere relevante Akteurin in der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von Resilienzförderung in der Schule, wird die Schulsozialarbeit – ebenfalls mit dem Fokus auf die institutionellen Rahmenbedingungen – kurz umrissen.

## 5.1 Gesellschaftliche Funktionen von Schule

Dass die Schule nicht nur eine pädagogische Funktion hat, also, «dass die Schule nicht nur unter dem Aspekt eines perennierenden Fokus auf die Eigenart des Individuums und seine Formung zur Humanität verstanden werden kann, sondern auch in Beziehung zu den Bedürfnissen der Gesellschaft steht» (Herzog 2009: 157), ist grundsätzlich anerkannt (vgl. ebd.). Aus soziologischer Perspektive begründet sich die Schule durch die Aufgabe der «Sozialisation des Nachwuchses» (ebd.). Diese Aufgabe, die Heranwachsenden «zu zivilisieren» (ebd.), umfasst, diesen, die wesentlichen Kulturtechniken beizubringen, die basalen Normen und Werte zu vermitteln sowie den kollektiven Wissensstand der Gesellschaft weiterzugeben (vgl. ebd.). Neben der Aufgabe der Sozialisation in das Erwachsenenleben, nennt Parsons (Parsons 1968 zit. nach Herzog 2009:157) «auch die Zuweisung von sozialem bzw. beruflichem Status als gesellschaftlicher Auftrag der Schule». Die angesprochenen Funktionen der Schule werden nachfolgend systematisiert, erläutert und ergänzt.

### *Die Qualifikationsfunktion*

Die Qualifikationsfunktion wird auch Ausbildungs- oder Sozialisationsfunktion genannt (vgl. Herzog 2009:157) und beschreibt die Aufgabe der Wissensvermittlung, welche sich aus der Perspektive einer funktional differenzierten Gesellschaft zwischen den Systemen Wissenschaft (Produktion von Wissen) und Wirtschaft (Verwendung von Wissen) befindet (vgl.: ebd.). In den letzten Jahren konnte eine Bildungsexpansion, also eine Tendenz zu höheren Bildungsabschlüssen, beobachtet werden, welche damit einhergeht, dass ein höherer Abschluss «in dem Masse an instrumentellem Wert verliert, wie andere ebenfalls darüber verfügen» (Dornbusch, Glasgow und Lin 1996 zit. nach Herzog 2009:157).

### *Die Allokations- bzw. Selektionsfunktion*

Die Allokationsfunktion, auch Auslese- oder Zuweisungsfunktion, steht für die Funktion, die Heranwachsenden aufgrund ihrer schulischen Leistung zu klassifizieren und ihnen aufgrund dessen «ein mehr oder weniger fixer Platz in der Sozialstruktur der Gesellschaft» (Herzog 2009: 157) zuzuweisen. Die Zuweisung zu den möglichen gesellschaftlichen Positionen erfolgt durch meritokratische Prinzipien, also der Öffnung und Verschließung von beruflichen Perspektiven durch die Vergabe von Zertifikaten und Abschlüssen (ebd.). Luhmann (Luhmann 2002 zit. nach Herzog 2009:158), sieht die Schule in diesem Zusammenhang als «Dirigierungsstelle für Chancen im späteren Leben».

### *Die Legitimations- bzw. Integrationsfunktion*

Diese Funktion besteht in der Vermittlung von sozialen Normen und Werten, sowie der Weltanschauung an die Heranwachsenden. Dadurch, dass die Schule die gesellschaftlichen Verhältnisse und die kulturellen Traditionen billigt, trägt sie zur Sozialintegration der Gesellschaft bei (vgl. Herzog 2009:158). In erster Linie legitimiert sie «das Leistungsprinzip als Basis der sozialen Differenzierung» (ebd.). Weiter evoziert die Schule durch die Legitimationsfunktion Akzeptanz gegenüber dem Bestehenden. Also auch gegenüber der Struktur der sozialen Ungleichheiten, sowie der vorherrschenden politischen Ordnung. Da nachgewiesen werden konnte, dass der Schulerfolg nicht nur durch Leistung, sondern massgeblich durch die soziale Herkunft bedingt wird (Becker und Lauterbach 2008 zit. nach Herzog 2009:158), erscheint die Legitimationsfunktion der Schule hier ideologisch geprägt, oder in den Worten Bourdieus und Passerons (Bourdieu/Passeron 1971 zit. nach Herzog 2009: 158) als «Herrschaftsinstrument um soziale Ungleichheit zu reproduzieren». Dadurch, dass die Schule Werte und Ideale vermittelt, die darauf beruhen, sozial und kulturell geschaffene Ungleichheiten als natürlich gegeben anzusehen, «verschleiert sie das Versagen der Gesellschaft in einem zentralen Bereich ihres politischen Selbstverständnisses» (Herzog 2009: 158).

### *Die Absorptions- bzw. Aufbewahrungsfunktion*

Diese Funktion umschreibt die Tatsache, dass eine moderne, arbeitsteilige Gesellschaft mit dem Problem konfrontiert wäre, die noch unmündigen Heranwachsenden sozial zu platzieren, sofern die Schule diese Funktion nicht übernehmen würde (vgl. ebd.).

### *Die Enkulturations- bzw. Tradierungsfunktion*

Die «Funktion der Kulturüberlieferung» (Klafiki 1998 zit. nach Herzog 2009: 158) kommt der Qualifikationsfunktion nahe, unterscheidet sich in ihrer Orientierung aber darin, dass nicht Wissen und Können im Vordergrund stehen, sondern ihre Ausrichtung an Normen und Werten. Heranwachsende sollen durch die Enkulturation in der Schule in «ihrer Kultur heimisch (werden)» (Fend 2006 zit. nach Herzog 2009:158). Der Begriff der «Resubjektivierung von Kultur» (ebd.:158), zeigt die Nähe dieser Funktion zum pädagogischen Gedanken. Versteht man unter Sozialisation die «Sozialwerdung des Menschen, sowohl im Sinne seiner strukturellen, wie auch im Sinne seiner kulturellen Einfügung» (Herzog 2009: 158), kann eine Unterscheidung in Qualifikations- und Enkulturationsfunktion entfallen (vgl. ebd.).

Es gilt als umstritten, ob die Enkulturationsfunktion tatsächlich eine Funktion im strengen soziologischen Sinn erfüllt, oder ob damit ein «Anspruch der Pädagogik auf eine (relativ) autonome Festlegung der Ziele und Aufgaben von Schule» (ebd.) markiert wird. Während

die Schulpädagogik (vgl. Sandfuchs 2001 zit. nach Herzog 2009: 158) davor warnt, dass das Verstehen der Theorie und Praxis der Schule lediglich im Kontext ihrer gesellschaftlichen Funktionen zum Abschied der Pädagogik führe, steht für Luhmann (Luhmann 1994 zit. nach Herzog 2009: 159) fest, dass der Zweck der Schule in erster Linie an der sozialen Selektion festgemacht ist. Der Widerspruch dieser Perspektiven auf die Schule gründet nicht lediglich darauf, dass die Disziplinen der Schulpädagogik und der Soziologie verschiedene Aspekte von Schule in den Vordergrund rücken, vielmehr handelt es sich dabei um einen «realen Antagonismus, welcher die Schule konstitutiv prägt» (Herzog 2009: 159). Das «unauflösbare Dilemma von Bildung und Selektion» (ebd.) wird dabei überschattet vom Anspruch auf Chancengleichheit. Denn wie alle Institutionen einer demokratischen Gesellschaft, muss die Schule die «erste Tugend sozialer Institutionen» (Rawls 1979 zit. nach Herzog 2009: 159) – die Gerechtigkeit – erfüllen. Mit dem Verkennen der Unterschiede der Voraussetzungen, also den unterschiedlich ausgeprägten Entwicklungsständen und den unterschiedlichen Unterstützungsnetzwerken – kurzum der sozialen Herkunft und der Qualität der primären Sozialisation durch die Familie - der Kinder, bedeutet eine Gleichbehandlung aller nicht Gerechtigkeit, sondern das Zementieren von bestehenden, sozialen Ungleichheiten.

## 5.2 Schulsozialarbeit

Als weitere Akteurin in der Institution Schule, hat sich in der deutschsprachigen Schweiz in den letzten 20 Jahren die Schulsozialarbeit mehr und mehr etabliert. Während in den 1970er und 1980er Jahren vereinzelt die ersten Schulsozialarbeits-Projekte realisiert wurden, kam es in den 1990er Jahren zu einer intensiven, quantitativen Verbreitung von Schulsozialarbeit. Die Einführung der Schulsozialarbeit vollzog sich dabei in der Regel in den Gemeinden, welchen auch die Verantwortung über die Ausgestaltung der jeweiligen Angebote zukam (vgl. Baier 2008: 87). Dieser Umstand vermag es zu erklären, dass die Begründungen für eine Einführung von Schulsozialarbeit eine hohe Heterogenität aufweisen: Als wichtige Anlässe nennt Netos (Netos 2007 zit. nach Baier 2008:91) «Jugendliche, die rebellieren, Kinder, die Kameraden mobben, Gewalt auf dem Pausenplatz, Lehrpersonen, die an ihre Grenzen stossen», sowie «überforderte Eltern». Die betroffenen Schulen, welche ihrerseits häufig mit den Etiketten «Schulen mit besonderen sozialen Verhältnissen» bzw. «Schule mit besonderen sozialen Belastungen» (Vögeli-Mantovani 2005 zit. nach Baier 2008:91) versehen wurden, äusserten oft die Hoffnung, dass die Lehrpersonen «ihren Kernauftrag des Unterrichtens» (Strittmatter 2003 zit. nach Baier 2008:91) wieder besser wahrnehmen können. In vielen Fällen wurde also mit der Einführung der Schulsozialarbeit angestrebt die traditionelle schulische Praxisform aufrecht zu erhalten, bzw. wiederherzustellen, wobei die Problemursachen dabei im individuellen Verhalten der Schülerinnen und Schüler, bzw. im sozialen Gefüge ausserhalb der Schule gesehen wurden (vgl. Baier 2008:91). Nicht immer jedoch, waren verfestigte soziale Problemlagen, welche sich in den Schulen

manifestierten, Ausgangspunkt für die Einführung von Schulsozialarbeit. So wurde beispielsweise im Kanton Luzern mit der versuchsweisen Einführung der Schulsozialarbeit die Absicht verfolgt, «Wohlbefinden, Schulklima und Bildungsprozesse zu fördern» (ebd.). Als weitere Beweggründe zur Einführung der Schulsozialarbeit werden folgende genannt (vgl. ebd.:94):

- Es wurden Lücken und Optimierungsbedarf im sozialen Hilfesystem erkannt
- Die Schulsozialarbeit wurde als kosteneffiziente Strategie zur Behebung einer Vielfalt von Problemen angesehen
- Positiv bewertete Wirkungen von Schulsozialarbeit wurde an vielen Standorten unmittelbar wahrnehmbar
- Zur Bearbeitung von sozialen Problemlagen wurden neue Kompetenzen erforderlich

Ausschlaggebend hierbei ist die Erkenntnis, dass mit der Einführung von Schulsozialarbeit verschiedene Strategien resp. Ziele verfolgt wurden. Während auf der einen Seite im Vordergrund stand, «traditionelle Formen des Schulbetriebs trotz veränderter Bedingungen weiter zu führen» (ebd.), verfolgte die andere Seite das Ziel, «Schulen um (sozial-)pädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote zu erweitern» (ebd.). Damit wird erkennbar, dass die Entwicklung von Schulsozialarbeit immer auch von übergeordneten bildungs- und sozialpolitischen Strategien und Programmen abhängig ist (vgl. Baier 2011:85)

Die Schulsozialarbeit stellt ein relativ «neues Handlungsfeld im Angebotsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe» (Baier 2008:87) dar und ist somit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zu verstehen (vgl. Baier 2011:86). Neben den politisch begründeten Zielen von Schulsozialarbeit, weiss diese sich auch auf fachlicher Ebene zu begründen und eigene, professionelle Ziele zu formulieren. Dabei bezieht sie sich grundsätzlich auf die, in der Fachöffentlichkeit der Sozialen Arbeit breit geteilte, Orientierung am Wert der sozialen Gerechtigkeit (vgl. ebd.:87). Thiersch (Thiersch 2002 zit. nach Baier 2011:87) formulierte die Rolle der Sozialen Arbeit als «Anwalt der sozialen Gerechtigkeit», Staub-Bernasconi benennt die Soziale Arbeit als «Menschenrechtsprofession» (Staub-Bernasconi 2007 zit. nach Baier 2011:87). Schulsozialarbeit resp. Soziale Arbeit im Allgemeinen orientiert sich demnach primär am Ziel der «sozialen Gerechtigkeit» und nicht bedingungslos an einer spezifischen Personengruppe (vgl. Baier 2011: 87). Im professionellen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit ist damit, neben dem gesellschaftlichen (bzw. staatlichen) Mandat (Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle) und der Verpflichtung ihrer Klientel gegenüber (implizite oder ausgesprochene Begehren seitens der Nutzer und Nutzerinnen von Sozialer Arbeit), das dritte Mandat des «Trippel-Mandats», der Verpflichtung gegenüber der eigenen Profession (wissenschaftliches Wissen und professionsethische Basis/ Menschenrechte/ soziale

Gerechtigkeit) (vgl. avenir social 2010:7) benannt. Für die Kinder- und Jugendhilfe stellt die UN- Kinderrechtskonvention «eine der umfassendsten inhaltlichen Konkretisierungen von sozialer Gerechtigkeit gegenüber Kindern und Jugendlichen» (vgl. Baier 2011: 87) dar. Insbesondere das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Artikel 2), das Recht auf Beteiligung (Artikel 12), sowie das Recht auf Bildung (Artikel 29) zeichnen sich für die Schulsozialarbeit, als Anwältin sozialer Gerechtigkeit, durch besondere Relevanz aus (vgl. ebd.:88). Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass die Schule soziale Ungleichheiten reproduziert bzw. verstärkt (Schulerfolg wird nicht nur durch Leistung, sondern massgeblich von der sozialen Herkunft bedingt), erscheint die Schule als diskriminierende Institution. So wurde auch «im ersten offiziellen PISA-Bericht resümiert, dass das frühe Selektionssystem der Schweiz diskriminierend sei» (vgl. Buschor et al. 2003; Coradi Vellacott et al. 2003 zit. nach Baier 2011: 90). Baier (vgl. Baier 2011:90) folgert daraus, dass aus fachlicher Perspektive resp. mit Bezugnahme auf die UN-Kinderrechtskonvention, es das Recht der Kinder sei, ein neues Schulsystem zu bekommen und es Auftrag der Schulsozialarbeit sei, diesen dabei anwaltlich zur Seite zu stehen. Die institutionelle Diskriminierung der Schule verdeutlicht, dass es nicht nur Aufgabe der Schulsozialarbeit sein kann, die Kinderrechte zu realisieren, sondern dies eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung darstellt, die auch Veränderungen auf politischer Ebene erfordert (vgl. ebd.:91). So richtet sich die UN-Kinderrechtskonvention (welche zwar von der Schweiz ratifiziert worden ist, jedoch noch nicht in nationales, und somit einklagbares Recht transformiert wurde) (vgl. ebd.:90) nicht lediglich an die Soziale Arbeit, sondern an alle öffentlichen Institutionen, also auch die Schule (vgl. ebd.:88). Wie sich aber in der Reflektion über die Beweggründe zur Einführung von Schulsozialarbeit gezeigt hat, ist die institutionelle Diskriminierung der Schule nicht wirklich prominent als Beweggrund aufgeführt. Zwar werden Diskriminierungen auf der interaktiven Ebene (z.B. Mobbing auf dem Pausenplatz) angesprochen, doch scheint die Schule vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen Funktionen und den damit einhergehenden Widersprüchen, entweder überfordert («Zur Bearbeitung von sozialen Problemlagen wurden neue Kompetenzen erforderlich») oder nicht gewillt («Schulsozialarbeit soll traditionelle schulische Praxisform aufrecht erhalten»), sich für faktische Chancengleichheit und die Wahrnehmung des Rechts auf Nicht-Diskriminierung einzusetzen. Die Soziale Arbeit als «Menschenrechtsprofession», die sich explizit an der UN-Kinderrechtskonvention orientiert und ein anderes Fachwissen als die Profession der Schulpädagogik in die Institution Schule hineinträgt, ist also dazu angehalten, «die UN-Kinderrechtskonvention auch in das Bewusstsein der Schule zu bringen und die Realisierung der Inhalt (sic!) auch in das Selbstverständnis des Auftrags von Schule zu integrieren» (Baier 2011:89).

Dass es sich für die Schulsozialarbeit erreichen lässt, ihre eigenen professionellen Ansprüche in die Institution Schule hineinzutragen und geltend zu machen, ist dabei

keineswegs selbstverständlich, da «die Schulsozialarbeit mit der Verortung in der Schule in einer Institution tätig [ist], die von einer anderen Berufsgruppe mit möglicherweise anderen Orientierungen gestaltet und gesteuert wird» (ebd.:86).

Das damit angesprochene Verhältnis zwischen der Profession der Lehrkräfte und der Sozialen Arbeit wird von Baier (vgl. Baier 2015: 244) in zwei unterschiedliche Verhältnisse klassifiziert:

- Das Verhältnis kooperativer Professionalität
- Das Verhältnis von sich professionalisierenden oder einfach nur entlastenden LehrerInnen zu einer Sozialen Arbeit, die schulischen Belangen untergeordnet ist (Auch «Subordinationsmodell» (Schwendemann/ Krauseneck 2001 zit. nach Baier 2015: 244) genannt)

Ersteres zeichnet sich dadurch aus, «dass die beteiligten Professionellen die Institution Schule als eine Einrichtung wahrnehmen, innerhalb derer nicht nur Unterricht stattfinden soll, sondern es zahlreiche weitere Aufgaben zu erledigen gibt» (Baier 2015:244). Im Wissen darum, dass der Unterricht, wie auch die Aufgaben neben dem Unterricht, herausfordernd sind und spezifische Kompetenzen voraussetzen, die sich jeweils auf verschiedene (Fach-)Wissensbestände stützen, begegnen sich die Professionen mit gegenseitigem Respekt und Wertschätzung. Durch den Beitrag der verschiedenen Kompetenzen wird zum «Gelingen eines gemeinsamen Vorhabens» (ebd.:245) beigetragen. In Verhältnissen kooperativer Professionalität betrachtet man sich demnach gegenseitig weniger als konkurrierende, als sich ergänzende AkteurInnen.

Subordinationsmodelle hingegen, zeichnen sich dadurch aus, «dass Schulleitungen bzw. Lehrkräfte sich grundsätzlich als allzuständig für sämtliche Arbeitsaufgaben in der Institution Schule verstehen. Die Institution Schule wird von einem solchen Selbstverständnis ausgehend als monoprofessionelle Einrichtung verstanden, innerhalb derer es einzig die Profession der Lehrkräfte gibt, die gesamthaft alle Tätigkeiten koordiniert und kontrolliert» (ebd.). In solchen Modellen widmen sich die Lehrkräfte der übergeordneten Aufgabe des Lehrens und delegieren andere Aufgaben an untergeordnete Berufsgruppen, ohne dabei die Kontrolle dieser Aufgaben vollständig abzugeben. Die Tätigkeiten der untergeordneten Berufsgruppen zielen lediglich darauf ab, der Profession der Lehrkräfte bzw. der Institution Schule zuzudienen. Dadurch, dass in Subordinationsmodellen einzig die Schulpädagogik als wissenschaftliche Bezugsdisziplin gilt, bleibt es Schulsozialarbeitenden verwehrt, ihre eigenen Zuständigkeitsbereiche und ihre eigenen fachlichen Ziele zu formulieren, bzw. sich an eigens definierten Massstäben zu messen (vgl.ebd.:246). In Anbetracht dessen, dass aber genau dies ein konstitutives Merkmal, bzw. «die wichtigste Eigenschaft» (ebd.:242) professionellen Handelns ist, wird für die Schulsozialarbeit in Subordinationsmodellen

«professionelles Handeln zumindest eingegrenzt, wenn nicht sogar verunmöglicht» (ebd.:246).

Ausschlaggebend, ob ersteres oder letzteres Modell die Zusammenarbeit der Professionen kennzeichnet, ob es also der Schulsozialarbeit möglich ist, ihre eigenen professionellen Maßstäbe zu setzen oder nicht, sind dabei nicht nur die individuellen «möglicherweise anderen Orientierungen» der Lehrkräfte, sondern auch die strukturellen Voraussetzungen, also auch Personalschlüssel, Qualifikationsprofile und Trägerschaften der Schulsozialarbeit (vgl. Baier 2008: 99 – 102). Diese Aspekte unterliegen ihrerseits u.A. politischen Entscheidungen und Motivationen, welche, wie Eingangs dieses Kapitels beschrieben, sehr heterogen sein können.

## 6 Schlussfolgerungen

Die theoretisch abgeleiteten Strategien zur Resilienzförderung wurden in Kapitel 4.3 zusammengefasst. Auffallend bei der theoretischen Fundierung von Resilienz und entsprechend auch bei der Ableitung von Strategien der Resilienzförderung daraus, ist, dass sehr stark der Argumentation Wielands gefolgt wird. Diese Entscheidung ist damit zu begründen, dass Wieland in seinem Bestreben, Resilienz in gegenstandsrelevante Theorien einzuordnen, in Anbetracht der komplexen und heterogenen Begriffslandschaft, dem Anliegen, Klarheit und Übersicht zu schaffen, entgegenkommt. Wenn auch Wielands Argumentation schlüssig und nachvollziehbar erscheint, birgt die starke Bezugnahme auf eine einzige Position immer auch Kritikpotential. So sei an dieser Stelle noch einmal explizit darauf verwiesen, dass es sich beim Ansatz Wielands eben «nur» um einen Vorschlag einer theoretischen Einordnung handelt, und nicht um einen in der Fachwelt breit geteilten Konsens. Insofern muss, in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit, relativiert werden, dass sich durchaus andere theoretisch fundierte Strategien aus dem aktuellen Diskurs über Resilienz ableiten liessen, würde man den Begriff der Resilienz anders operationalisieren. Der Anspruch, sämtliche theoretisch fundierten Strategien zu erörtern, würden den Rahmen dieser Arbeit aber bei weitem übersteigen.

Die Operationalisierungen und die damit verbundenen Folgerungen Wielands führen dazu, dass der Begriff der Kontrollüberzeugung einen ausserordentlichen Stellenwert erlangt und in seiner Funktion als Scharnierbegriff in der Ableitung der Strategien zur Resilienzförderung auftritt. Nebst der theoretischen Herleitung des Begriffs der Kontrollüberzeugung von Wieland, wurde dieser im Anschluss an den von Antonovsky beschriebenen Begriff des Kohärenzsinn vorgestellt und die Parallelen der Begriffe herausgestrichen. Wie aber die aufgeführten Resilienzfaktoren in Abbildung 2 (Kap 2.2) nahelegen, handelt es sich durchaus um zwei verschiedene Begriffe. Während beim Kohärenzsinn die darin ganz zentralen motivationalen Aspekte auf einen eher religiös konnotierten Begriff der Sinnhaftigkeit

verweisen, bezieht sich der Begriff der Sinnhaftigkeit, bzw. die motivationalen Aspekte im Bereich der Kontrollüberzeugung, auf die Aussicht der Befriedigung von Bedürfnissen. Auf die Frage, inwiefern Kontrollüberzeugung auch mit dem Wahrnehmen eines «höheren Sinns» im religiösen bzw. spirituellen Kontextes korreliert, könnte mit der Explikation der Bedürfnistheorie, auf die sich Wieland bezieht, begegnet werden. Weiter wäre es interessant, der Frage nachzugehen, wie sich eine solch religiös konnotierte Sinnhaftigkeit in ihrer Relevanz für Heranwachsende danach unterscheidet, ob die extrem bedrohliche Situation auf natürliche oder gesellschaftliche Umstände zurückzuführen ist, ob also durch die stärker eingegrenzten Operationalisierungen extrem bedrohlicher Situationen Wielands, der Aspekt eines «höheren Sinns» dessen Relevanz im Vergleich zu Antonovskys Ausführungen mindert.

In der Frage, wie die dargestellten Strategien hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften und Schulsozialarbeiten vor dem Hintergrund ihrer institutionellen Anbindung zu bewerten sind, kristallisierte sich die geforderte «Flexibilität pädagogischer Angebote» oder «Normentoleranz» von Institutionen als Voraussetzung für Resilienzförderung heraus. Damit verbunden ist die Frage, ob die Schule diese Flexibilität aufbringen kann und welche Rolle die Schulsozialarbeit dabei spielen könnte. Die geforderte Normentoleranz sollte dabei darauf abzielen, bestehende resiliente Verhaltensmuster nicht mit Exklusion zu sanktionieren, um so den Heranwachsenden zu ermöglichen «ein (soziales) Augenmass» entwickeln zu können, wo sie die Erfüllung ihrer Bedürfnisse stärker gewichten sollen als deren soziale Angepasstheit und umgekehrt. Die Legitimations- bzw. Integrationsfunktion, als konstituierende Aufgabe von Schule, also der Aufgabe, Akzeptanz gegenüber bestehenden sozialen Normen und allen voran dem Leistungsprinzip als Grundlage für Selektion zu evozieren, verweist auf ein rigides Normensystem und steht damit in einem gegensätzlichen Verhältnis zu der geforderten Normentoleranz. Kann nun die Schulsozialarbeit dieses Problem lösen? Die professionellen Handlungsmöglichkeiten hängen, wie in Kapitel 5.2 aufgezeigt wurde, sehr stark davon ab, wie das kooperative Verhältnis der Schulpädagogik und der Schulsozialarbeit beschaffen ist. Das kooperative Verhältnis hängt neben den individuellen Orientierungen der Lehrkräfte wiederum davon ab, wie es um die strukturellen Voraussetzungen der Schulsozialarbeit steht, welche ihrerseits auf politische Entscheidungen und Strategien zurück zu führen sind.

Kann die Schulsozialarbeit ihrem professionellen Selbstverständnis gerecht werden, könnte sie, vorausgesetzt in der Förderung von Resilienz einen Beitrag zur Stärkung sozialer Gerechtigkeit zu erkennen, in erster Linie darauf ausgerichtet sein, in der Schule für die geforderte Normentoleranz zu sensibilisieren und dies professionell zu begründen resp. die Reflektion über Sanktionsmöglichkeiten, welche nicht mit Exklusion einhergehen, anregen. Steht die Schulsozialarbeit jedoch in einem Subordinationsverhältnis zur Schule und ist dem

Normensystem der Schule unterstellt, bieten sich auch kaum Möglichkeiten, neue Anregungen durchzusetzen. Doch selbst wenn die Schulsozialarbeit in ihren professionellen Zielen ernst genommen wird, ist m.E. davon auszugehen, dass der Gegensatz zwischen der Legitimations- bzw. Integrationsfunktion der Schule und der Forderung nach Normtoleranz, auf der Ebene der Institution, bestenfalls aufgeweicht, ohne grundsätzliche Veränderung auf politischer Ebene aber kaum überwunden werden kann.

Neben dem Zweck, durch Vermeidung von exklusionsgenerierenden Sanktionen, den Heranwachsenden zu ermöglichen, ein soziales Augenmass zu entwickeln, ist mit einer normtoleranten Haltung auf individueller Ebene, eine Voraussetzung beschrieben, die es Heranwachsenden in prekären Lebenslagen einfacher machen soll, sekundäre Bindungsangebote wahrzunehmen. Im Hinblick auf die Handlungsmöglichkeiten von Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden könnte man folgern, dass durch die institutionelle Anbindung der Lehrkräfte an die Schule, also den Umstand, dass Lehrkräfte auch dazu verpflichtet sind, die Verhaltensweisen und die Leistung der Heranwachsenden zu sanktionieren bzw. zu benoten, den Schulsozialarbeitenden eher die institutionellen Voraussetzungen zugrunde liegen, um sekundäre Bindungsangebote anzubieten. Diese Folgerung mag in der Tendenz möglicherweise stimmen, jedoch wäre die Aussage, dass Lehrkräfte für Heranwachsende keine sekundären Bindungspartner darstellen können, vor dem Hintergrund der strikten Subjektorientierung von Resilienz (und den empirischen Studien von Werner und Smith) vermessen. Lehrkräfte jedoch darauf aufmerksam zu machen, dass sie gerade im Kontext resilienter Entwicklung einen besonderen Stellenwert haben, könnte als eine Aufgabe von Schulsozialarbeit angesehen werden, wobei dies weniger auf die institutionelle Anbindung als auf das spezifische Fachwissen und den damit verbundenen systemischen Blick von Schulsozialarbeitenden zurückzuführen wäre.

In Bezug auf den Aufbau sekundärer Bindungen auf Ebene der Peers, zeigte sich die Integrationsbereitschaft von sozialen Gruppen als entscheidender Faktor. Integrationsbereitschaft sozialer Gruppen ist zu verstehen als leicht veränderbare Interaktionsmuster, welche sich über längere Zeit in Gruppen herausgebildet haben, die es Neuzugängen erleichtert, eine attraktive soziale Position in Bezug auf ihre Lebenslage zu finden.

Für die Förderung von Integrationsbereitschaft von sozialen Gruppen zeichnet sich die Möglichkeit ab, dies anhand von Gruppeninterventionen, wie z.B. Klassenstunden, zu erreichen. Wie dabei die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte und der Schulsozialarbeitenden zu bewerten sind, hängt m.E. davon ab, ob die Peers im Klassenverband oder ausserhalb gemeint sind. Geht man von Peers innerhalb einer Schulklasse aus, kann wieder der Argumentation gefolgt werden, dass

Schulsozialarbeitende durch ihre institutionelle Anbindung weniger unbefangen mit einer Klasse arbeiten können, als dies Lehrkräften möglich ist. Auf der anderen Seite ist aufgrund des Umstands, dass sich diese Interaktionsmuster über längere Zeit herausbilden, darin, dass Lehrpersonen quantitativ mehr Zeit mit einer Klasse verbringen, eine Ressource auf Seiten der Lehrkräfte zu sehen. Bei Peergroups ausserhalb des Klassenverbands könnte man annehmen, Schulsozialarbeitende haben durch ihre institutionellen Voraussetzungen – stets unter der Annahme, die Bedingungen erlauben eine professionelle Arbeitsweise – die geeigneteren Möglichkeiten, mit Gruppen von Heranwachsenden, in bspw. informellen Settings, zusammenzuarbeiten.

Als weitere Strategie, Resilienz zu fördern, bzw. Kontrollüberzeugung zu stärken, zeichnete sich die Passung von Anforderungen und Entwicklungsstand der Heranwachsenden ab, um so Erfahrungen darin zu ermöglichen, Kontrolle durch eigenes Handeln zu erleben. Aus Sicht des Bewältigungsparadigmas funktioniert gelingende Entwicklung grundsätzlich durch solche Erfahrungen, wie in Kap. 4.3 bzw. Kap. 2.3.2 aber dargelegt wurde, zeichnen sich solche Erfahrungen in der Entwicklung von Resilienz bzw. in Anbetracht (drohender) sozioökonomischer Deprivation, durch besondere Relevanz aus. Weiter ist in diesem Zusammenhang der entwicklungsfördernde Gehalt, der mit der Übernahme verschiedener Rollen, welche mit der Entwicklung eines möglichst vielseitigen Bewältigungskapital einhergeht, hervorzuheben.

Auf der Ebene der Handlungsmöglichkeiten in der Schule ist auf Seiten der Schulpädagogik in erster Linie an die Unterrichtssituation zu denken, welche sich mitunter, durch das Stellen von Aufgaben an die Heranwachsenden, konstituiert. Relevanteste Funktionen der Schule sind diesbezüglich die Qualifikations-, sowie die Selektionsfunktion, welche den Anspruch, Anforderungen am individuellen Entwicklungsstand anzupassen, konterkariert. Die Manifestation dieser Funktionen, ist u.A. im Lehrplan zu erkennen, welcher vorgibt, in welchem Alter welche Leistungsniveaus zu erreichen sind. Der Handlungsspielraum, der Lehrkräften in der Umsetzung der geforderten Passung zur Verfügung steht, ist unter solchen Voraussetzungen innerhalb des hiesigen Makrosystems m.E. als sehr gering zu bewerten. Natürlich gibt es engagierte Lehrkräfte, die eine Anpassung der Anforderungen an das Individuum, bspw. mit der Einführung von Wochenplänen (die Heranwachsenden können dabei ihren Stundenplan ein Stück weit selber gestalten), anstreben, doch solange am Ende des Semester, die langsameren SchülerInnen dennoch am allgemein gültigen Lehrplan gemessen und entsprechend abgestraft werden, erscheinen die durchaus wohlwollenden Bemühungen der engagierten Lehrkräfte ambivalent. Zwar könnte auf diese Weise tatsächlich die Kontrollüberzeugung gestärkt werden, doch der Preis dafür wäre drohende Exklusion durch die Selektionsfunktion, was der Förderung von Resilienz wieder abträglich wäre.

Auch die Schulsozialarbeit verfügt auf der institutionellen Ebene nicht über die Möglichkeiten, dieses Dilemma aufzulösen, da sich der Ursprung des Problems auf einer höheren, politischen Ebene verorten lässt. Damit ist auf die Notwendigkeit verwiesen, dass professionelle Schulsozialarbeit (und die Soziale Arbeit im Allgemeinen) immer auch bestrebt sein sollte, ihre Ziele und ihr Fachwissen auf politischer Ebene einzubringen.

Bezüglich des Aspekts des Rollenwechsels, zeigen sich den beiden Professionen unterschiedliche Ausgangslagen. Die fixen Rollen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen konstituieren die heutige Form von Schule. Solange diese Rollenstruktur nicht in ihrem Grundsatz gefährdet ist, bieten sich entsprechend kleine Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, wie z.B. die Ernennung von KlassenvorsteherInnen. Schulsozialarbeitende, welche vor dem Hintergrund ihrer institutionellen Anbindung, welche sich nicht durch ein derart rigides – mitunter institutionell bedingten - Rollenverständnis auszeichnet, haben wohl eher die Voraussetzungen, flexibel mit Rollenstrukturen umzugehen. So kann es als Bestandteil professioneller Schulsozialarbeit betrachtet werden, die Verantwortung bzw. Definitionsmacht über bspw. Themen oder Konflikte, welche Heranwachsende beschäftigen und besprechen wollen, ihnen zu überlassen.

Als letzte Strategie zur Resilienzförderung wird nun die Analyse der ängstigenden Situation auf die Schule bezogen. Ängstigende Situationen müssen im Kontext von Resilienz als extrem bedrohliche, also existenzbedrohende Situationen verstanden werden, da per Definition bei einer Mehrheit derer, die solchen Bedingungen ausgesetzt sind, Entwicklungsbeeinträchtigungen zu erwarten sind. Die Schwere dieser Ausgangslage verweist auf einen Beratungskontext, welcher von Vertrauen geprägt sein sollte. In der Frage, wie es um die Handlungsmöglichkeiten der beiden Professionen steht, kann grundsätzlich der gleichen Argumentation gefolgt werden, wie sie im Bezug auf den Aufbau von sekundären Bindungen formuliert worden ist, dass also Schulsozialarbeitenden eher die institutionellen Voraussetzungen (sowie die Kompetenzen) haben, es aber in erster Linie davon abhängig ist, wie die Heranwachsenden die zur Verfügung stehenden Bindungs- bzw. Beratungsangebote bewerten. In Kap. 4.3 wurde exemplarisch die Beratungsmethode des Reframings genannt, welche darauf abzielt, Bewertungsmuster bezüglich Anforderungen zu verändern. Weiter orientiert sich Beratung im Kontext von Resilienz an der Ressourcenorientierung, also dem Bestreben hinter sozial unverträglicher Handlungsmustern, Ressourcen zu erkennen, auf welche in Anbetracht von Krisen zurückgegriffen werden kann. Wie sich in der Auseinandersetzung mit der Entstehung von Resilienz gezeigt hat, ist deren Entwicklung auch stark von sozialen Faktoren abhängig und individuelle Beratung demnach zwar als essentieller Teil von Resilienzförderung zu bewerten, aber eben nur als Teil davon. Wenn also Lehrkräfte ihre SchülerInnen in die

Beratung zur Schulsozialarbeit zur Resilienzförderung schicken, wäre diesem Vorhaben wohl kaum Erfolg zu prognostizieren.

Abschliessend wird nun noch einmal Stellung zur Frage über den Sinn oder Unsinn von Resilienzförderung in der Schule bezogen. Aus Sicht der Sozialen Arbeit muss also grundsätzlich gefragt werden, ob Resilienzförderung in der Schule zu mehr sozialer Gerechtigkeit führt oder nicht. Wie so oft gibt es Argumente auf beiden Seiten.

Dafür spricht der unmittelbare Nutzen, den Heranwachsende in prekären Lebenslagen daraus ziehen können, also dass versucht wird, ihnen eine gelingende Entwicklung trotz widrigen Umständen zu gewährleisten, was mit Bezug auf Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention, dem Recht auf Bildung, untermauert werden kann. Man könnte auch argumentieren, dass die Schule, welche erwiesenermassen soziale Ungleichheit reproduziert, durch Resilienzförderung Verantwortung für die von ihr mitverursachten Probleme übernimmt, und durch die (Wieder)Herstellung der Fähigkeit, sich weiter zu entwickeln, einen Teil zum sozialen Aufstieg von Heranwachsende aus prekären Verhältnissen beiträgt.

Auf der anderen Seite wirkt es geradezu zynisch, vor dem Hintergrund eines diskriminierenden Schulsystems, die Bearbeitung dessen Auswirkungen auf Ebene der Individuen anzustreben. Die Betrachtung der institutionellen Möglichkeiten der Schule hat gezeigt, dass sie sich nur schon schwer daran tun würde, die sozialen Bedingungen zu gewährleisten, um Resilienz umfassend zu fördern. Und selbst wenn Resilienzförderung noch so ideal gestaltet werden könnte, ist und bleibt das Ziel von Resilienzförderung ein individualisierendes. Aus meiner Sicht ist es nicht an den Heranwachsenden, sich an ein krankes Schulsystem zu adaptieren. Viel eher scheint es notwendig, dass sich die Schule an die Bedürfnisse der Heranwachsenden adaptiert.

## 7 Quellenverzeichnis

- Anti-Bias Werkstatt. (o.J.). Ein Schritt nach vorn. In: Methodenbox. Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Anti-Bias Werkstatt. [www.anti-bias-werkstatt.de](http://www.anti-bias-werkstatt.de)
- Avenir social. (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern.
- Baier, Florian. (2008). Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/ Schnurr, Stefan (Hg.). Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag. S. 87-120.
- Baier, Florian. (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, Florian/ Deinet, Ulrich. (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Leverkusen – Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 85 – 96.
- Baier, Florian. (2015). Bedrohungen und systemische Kontexte sozialarbeiterischer Professionalität in Schulen. In: Becker Lenz, Roland/ Busse, Stefan/ Ehlert, Gudrun/ Müller-Hermann, Silke (Hg.). Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 239 – 257.
- Berk, Laura. (2005). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.
- Herzog, Walter. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: Becker, Rolf. (Hg.). Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag. S.155 – 194.
- Deuber, Claudia. (2015). Kompensiertes Unglück?. Veröffentlichte Master-Thesis. FH Voralberg/FHS St. Gallen. MSc in Psychosozialer Beratung. Dornbirn/St. Gallen.
- Diers, Manuela. (2016). Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Junge Erwachsene in Risikolage erzählen. Wiesbaden: Springer VS.
- Fingerele, Michael. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In: Zander, Margherita. (Hg.). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 208 – 218.
- Flammer, August. (2005). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Hans Huber.
- Hurrelmann, Klaus (2002). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kegan, Robert. (1986). Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt.

Krafeld, Franz Josef (1996). Die Praxis akzeptierender Jugendarbeit. Opladen: Leske und Budrich.

McLeod, John. (2004). Counselling. Eine Einführung in die Beratung. Tübingen: DGVT.

Opp, Günther. (2008). Schule – Chance oder Risiko. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael. (Hg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 227 – 244.

Opp, Günther; Fingerle, Michael. (Hg.) (2008). Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 7 – 19.

Rönnau- Böse, Maike/ Fröhlich- Gildhoff, Klaus. (2011). Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen – Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In: Zander, Margherita. (Hg.). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 360 – 382.

Stein, Roland. (2008). Grundwissen Verhaltensstörungen. Hohengehren: Schneider Verlag.

Ungar, Michael/ Bottrell, Dorothy/ Tian, Guo-Xiu/ Wang, Xiying (2013). Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter. In: Steinebach, Christoph/ Gharabaghi, Kiaras (Hg.). Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven. Berlin/ Heidelberg: Springer Verlag. S. 1 – 19.

Von Freyberg, Thomas. (2011). Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort?. In: Zander, Margherita. (Hg.). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 219 – 239.

Werner, Emmy E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael. (Hg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 20 – 31.

Werner, Emmy E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In: Zander, Margherita. (Hg.). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 32 – 46.

Wieland, Norbert. (2011). Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung. In: Zander, Margherita. (Hg.). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 180 – 207.

Wieland, Norbert. (2018). Resilienzforschung: Gegenstände, Fragestellungen und Strategien. In: Böllert, Karin. (Hg.). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 1549 – 1562.

Wustmann, Corina. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51 (2). S. 192-206.

Zander, Margherita. (Hg.) (2011). Einleitung der Herausgeberin. In: Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 8 – 30.