



Hochschule für Angewandte
Wissenschaften Hamburg

Hamburg University of Applied Sciences

Fakultät Wirtschaft & Soziales

Department Soziale Arbeit

Resilienz und Möglichkeiten von Resilienzförderung im Kontext von Kindertageseinrichtungen

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 31.05.2018

Vorgelegt von: Wernicke, Inga

[REDACTED]

[REDACTED]

Erstprüfer: Prof. Dr. Gunter Groen

Zweitprüferin: Prof. Dr. Bettina Radeiski

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Resilienz	3
2.1	Was ist Resilienz?.....	3
2.2	Bezugsmodelle	7
2.2.1	Salutogenese nach Antonovsky	8
2.2.2	Bindungstheorie nach Bowlby	11
2.3	Risiko- und Schutzfaktorenkonzept.....	16
2.3.1	Das Risikofaktorenkonzept.....	17
2.3.2	Das Schutzfaktorenkonzept.....	20
2.3.3	Wirkungsweise der Modelle.....	25
2.4	Studien der Resilienzforschung	25
2.4.1	Die Kauai-Längsschnittstudie.....	25
2.4.2	Die Bielefelder-Invulnerabilitätsstudie	27
3	Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen.....	28
3.1	Allgemeine Ausgangslage und Schwierigkeiten in Kindertageseinrichtungen	30
3.2	Ebenen der Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen	32
3.2.1	Die individuelle Ebene.....	32
3.2.2	Die Beziehungsebene	36
3.2.2.1	Eltern-Kind-Beziehung	36
3.2.2.2	Fachkräfte-Kind-Beziehung.....	38
3.3	Beispiele für Präventionsprogramme und -konzepte	40
3.3.1	Direkte Förderung in Kindertageseinrichtungen	41
3.3.1.1	Kinder stärken!	41
3.3.1.2	EFFEKT® - Entwicklungsförderung in Familien: Eltern - und Kinder - Training.....	43
3.3.1.3	Papilio-3bis6.....	45

3.3.1.4	Faustlos.....	48
3.3.2	Förderung der Erziehungs- und Beziehungspersonen.....	49
3.3.2.1	STEEP™	49
3.3.2.2	Triple P – Positives Erziehungsprogramm®.....	51
3.3.2.3	Starke Eltern – Starke Kinder®.....	53
4	Fazit	55
5	Literaturverzeichnis.....	57
6	Eidesstattliche Erklärung.....	62

1 Einleitung

Das Konzept der Resilienz, das heute in zahlreicher Literatur (vgl. u.a. Wustmann Seiler 2015, Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015) zu finden ist, beschäftigt sich mit der Frage, was einen Menschen dazu befähigen kann, sich trotz schwieriger Lebensumstände gut zu entwickeln. Die Forschung und Wissenschaft hat im Zuge der Resilienzforschung bereits durch Studien, wie die Kauai-Studie, die Wirkung von Schutzfaktoren untersucht und belegt (vgl. Bengel/Meinders-Lücking/Rottmann 2009).

Diese Fähigkeit der Resilienz zeigt sich auch in der bekannten Jugendbuchreihe Harry Potter von J. K. Rowling. Harry Potter, der als Baby seine Eltern verliert und bei seinen nichtmagischen Verwandten aufwächst, wird in seiner Kindheit und Jugend immer wieder Opfer von Mobbing, zuerst durch seine Verwandten und später in der Schule auch durch seine Mitschüler. Voldemort, der auch seine Eltern ermordet hat, macht Harry ebenfalls das Leben schwer, indem er ihn ein ums andere Mal versucht umzubringen. Außerdem gelingt es Voldemort immer wieder Harry in schwierige und gefährliche Situationen zu bringen. Doch in der Zauberschule Hogwarts findet Harry schnell Freunde mit deren Hilfe er viele der Probleme und Herausforderungen bewältigen kann. Schließlich gelingt es Harry mit der Unterstützung seines Schulleiters Albus Dumbledore und mit der Gewissheit, dass seine Mutter ihn geliebt hat und er dadurch über einen gewissen Schutz verfügt, seinen Feind Voldemort und seine Anhänger zu besiegen (vgl. Rowling 1997-2007).

Daraus ergibt sich für mich die Frage, wie Menschen und im Besonderen Kinder einen solchen Schutz, wie beispielhaft in der oben genannten Jugendbuchreihe dargestellt, erhalten können. Wie können Kinder dabei unterstützt werden, sich protektive Kompetenzen und Fähigkeiten anzueignen, die ihnen trotz schwieriger Lebensumstände eine gute Entwicklung ermöglichen? Wie können Eltern ihr Kinder dabei unterstützen? Welchen Stellenwert haben die Kindertageseinrichtungen und in welcher Form können pädagogische Fachkräfte im Kontext dieser unterstützend wirken?

Zuerst stellt sich mir jedoch die Frage, was genau bezeichnet die Fähigkeit Resilienz und wovon wird sie beeinflusst. Welche Auswirkungen hat sie auf unseren Lebensverlauf? Können Kinder durch frühe präventive Förderung von Eltern oder Kindertageseinrichtungen Probleme und schwierige Situationen besser bewältigen lernen?

Reinhard Mey sagte einmal: „Je kaputter die Welt draußen, desto heiler muss sie zu Hause sein“ (Mey, R., unbekannte Quelle).

Doch was bedeutet die besagte heile Welt zuhause? Wie und von wem wird sie beeinflusst? Um auf all die aufgezählten Fragen eine Antwort zu finden, habe ich mich vordergründig mit dem Thema der Resilienzförderung im Kontext von Kindertageseinrichtungen auseinandergesetzt. Das impliziert auch einen Blick auf die individuelle Gestaltung von förderlichen Beziehungen im Umfeld des Kindes. Die Grundlage bietet im zweiten Kapitel die Vorstellung des Resilienz-Konzeptes. Anhand verschiedener Definitionen gehe ich auf die Frage ein, was Resilienz ist und wie diese entsteht. Anschließend stelle ich die Merkmale und Charakteristika des Konzeptes vor. Zum besseren Verständnis des Resilienz-Konzeptes erläutere ich zwei Theorien, das Modell der Salutogenese und die Bindungstheorie, die als Bezugsmodelle aufgeführt werden. Im Anschluss gehe ich auf die zwei zentralen Modelle von Resilienz, das Risiko- und das Schutzfaktorenmodell, ein und erkläre diese auch im Hinblick auf ihre Wirkungsweise. Abschließend stelle ich zwei bekannte Studien aus der Resilienzforschung ergebnisorientiert vor.

Im dritten Kapitel geht es um die präventive Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. Zuerst beschreibe ich die allgemeine Ausgangslage und die Schwierigkeiten in Kindertageseinrichtungen, um anschließend die Resilienzförderung auf der individuellen Ebene und der Beziehungsebene zu erläutern. Auf der Beziehungsebene werden die Eltern-Kind- und die Erzieher_in-Kind-Beziehung jeweils einzeln beleuchtet. Im letzten Teil des dritten Kapitels stelle ich beispielhaft sieben Präventionsprogramme und -konzepte vor. Dazu zählen vier Programme und Konzepte, die eine direkte Förderung in Kindertageseinrichtungen beinhalten und drei Programme und Konzepte, die sich auf die Förderung der Beziehungs- und Erziehungspersonen beziehen. Im vierten Kapitel ziehe ich ein persönliches Fazit.

In allen Kapiteln soll die Förderung von Resilienz im Hinblick auf eine gute Entwicklung von Kindern im Vordergrund stehen.

2 Resilienz

Die Frage, was einen Menschen dazu befähigen kann, trotz schwieriger Lebensumstände, sein Leben gut zu gestalten und zu bewältigen, ist schon seit den 1990iger Jahren ein bekanntes Thema der Forschung. Der Perspektivwechsel von Aaron Antonovsky von einem pathologischen zu einem salutogenetischen Blick auf die Gesundheit der Menschen, brachte viele Forscher dazu, sich verstärkt auf die protektiven Ressourcen und Fähigkeiten zu konzentrieren anstatt weiterhin die Ursachen für psychische Störungen zu untersuchen. Nicht zuletzt trug auch Emmy Werner, die Mitte der 1950iger Jahre als erste eine Langzeitstudie zum Thema Resilienz auf der Kauai-Insel durchführte, dazu bei, dass der Begriff der Resilienz heute in Bereichen der Psychologie, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften bekannt ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 7). Doch was genau bezeichnet die Fähigkeit der Resilienz? Wodurch wird sie beeinflusst? Und wie entsteht sie?

2.1 Was ist Resilienz?

Ursprünglich stammt der Begriff aus der Werkstoffkunde und bedeutet ‚zurückspringen‘. Übertragen auf den Menschen oder Systeme bedeutet der Begriff der Resilienz die Fähigkeit, negative innere und äußere Einflüsse unbeschadet überstehen zu können. Im Deutschen gibt es keine begriffliche Übersetzung, verwendet wird hier ein Synonym, das sich vom englischen Begriff „resilience“ ableitet und als „Elastizität, Spannkraft und Widerstandsfähigkeit“ übersetzt wird (vgl. Wellensiek/Galuska 2014, 21).

Die in Deutschland allgemein anerkannte Definition von Wustmann Seiler konkretisiert diese Fähigkeit der Resilienz als „eine psychische Widerstandsfähigkeit [...] gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (2015, 18). Außerdem verweist sie auf zwei bedeutsame Bedingungen, damit Menschen ein resilientes Verhalten zeigen können. Zum einen muss eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung vorliegen und zum anderen müssen diese belastenden Lebensumstände erfolgreich bewältigt werden. Ein positives Entwicklungsbild durch hohes Selbstvertrauen oder eine gute soziale Kompetenz allein kann nicht als Resilienz

gedeutet werden. Erst wenn schwierige Lebensumstände auftreten und diese erfolgreich bewältigt werden, ist von Resilienz die Rede (vgl. ebd., 18).

Neben Wustmann Seiler sind in der Literatur zahlreiche weitere Definitionen von Resilienz zu finden, unter anderem bezeichnet Masten/Best/Garmezy Resilienz als „[...] Prozess, die Fähigkeit oder das Ergebnis erfolgreicher Adaptation angesichts herausfordernder oder bedrohender Umstände im Sinne inneren Wohlbefindens und/oder effektiver Austauschbeziehungen mit der Umwelt“ (1990, 426; zit. n. Opp/Fingerle 2008, 15). Im Wesentlichen gleichen sich die Definitionen, sie unterscheiden sich lediglich in der Ausrichtung. In den oben genannten Definitionen von Wustmann Seiler und Masten et al. werden sowohl die inneren als auch die äußeren Einflüsse auf den Menschen berücksichtigt. Eine weitere Definition, die eher eine entwicklungspsychologische Ausrichtung hat, besagt: „Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin 2006, 13). Unter Berücksichtigung der Entwicklungspsychologie bezieht sich Resilienz demnach nicht alleine auf Abwehr bzw. Abwesenheit von psychischen Störungen (z.B. Ängste, Depressionen, Sucht, Delinquenz, aggressives Verhalten oder psychosomatische Störungen), sondern bezieht auch den Erhalt oder Erwerb altersangemessener Kompetenzen und Fähigkeiten, die einer förderlichen Entwicklung dienen, mit ein. Diese altersangemessenen Kompetenzen und Fähigkeiten werden auch häufig als Entwicklungsaufgaben bezeichnet und können als Grundlage oder Indikator für die Entwicklung eines Kindes gesehen werden (vgl. Wustmann Seiler 2015, 20).

Die folgenden Ausführungen zum Thema Resilienz stützen sich im Wesentlichen auf die entwicklungspsychologische Sichtweise. Die Auswirkungen und die Bedeutung von Resilienz für die Entwicklung von Kindern steht dabei im Vordergrund, die inneren und äußeren Einflüsse des Kindes und der Umwelt finden ebenfalls Beachtung.

Havighurst entwickelte das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Kindern, welches nachfolgend von vielen Bereichen der Entwicklungspsychologie aufgegriffen wurde. Diese Aufgaben bestehen aus einem Zusammenspiel von biologischen Faktoren, gesellschaftlichen Normen, Zielen und Erwartungen und aus individuellen Zielen des Kindes. Dabei ist von Anforderungen die Rede, die sich dem Individuum im Verlauf des Lebens stellen und anschließend von ihm bewältigt werden müssen. Ein Kind hat beispielsweise bis zum Schulalter unter anderem folgende Entwicklungsaufgaben (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2016, 19 f.):

Im ersten Lebensjahr:

- Aufbau von Bindungsbeziehungen zu Bezugspersonen
- Entwicklung physiologischer Regulationsfähigkeiten

Bis zum dritten Lebensjahr:

- Entwicklung eines differenzierten Emotionsspektrums
- Denk- und Problemlösefähigkeiten erlernen
- Entwicklung von Sprache

Bis zum sechsten Lebensjahr:

- Erweiterung von sozialen Kompetenzen
- anfängliches Ablösen von Bezugspersonen
- Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und weiteren Erwachsenen

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben kann, je nach Art und Weise der Bewältigung, entwicklungsfördernd oder auch entwicklungshemmend sein. Wird zum Beispiel ein eher zurückhaltendes Kind durch ein überbehütetes Erziehungsverhalten der Eltern daran gehindert selbst erfolgreiche Erfahrungen mit schwierigen Situationen und Anforderungen zu machen, so ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass es beim Übergang in den Kindergarten Ängste zeigt. Bei mangelnder Unterstützung können sich solche Ängste verstärken oder psychosomatische Beschwerden verursachen. Es kommt hier auf eine gute Relation von Umweltereignissen, individuellen Zielen und Potenzialen sowie Unterstützungsmöglichkeiten an (vgl. ebd., 20 f.). Denn der Mensch hat ein Grundbedürfnis „[...] seine Umwelt zu kontrollieren. Schon im Säuglingsalter erleben es Menschen [...] als positiver, wenn sie durch ihr eigenes Verhalten ihre Umwelt positiv beeinflussen können [...]“ (Glück 2007, 43).

Ein kurzer Blick in die Vergangenheit zeigt, dass Resilienz zum Anfang der 1980iger Jahre von vielen Forschern als Wunderwaffe gesehen wurde. Kinder, die Belastungen und schwierige Lebensumstände besser als andere Kinder meistern konnten, wurden als „unverwundbar“ bezeichnet. Als Ursache für dieses Verhalten wurde eine Stärke vermutet, durch die diese Kinder keinerlei psychische Beeinträchtigungen entwickeln konnten (vgl. Wustmann Seiler 2015, 28). Durch weitere Forschungen und Studien, unter anderen auch die Kauai-Längsschnittstudie von Werner und Smith 1982, 1992

(s. Kap. 2.4.1), wurden die individuellen Entwicklungsverläufe von Kindern detailliert untersucht. Insbesondere wurde hier der Fokus auf die personalen und sozialen Ressourcen gelegt, die eine positive Entwicklung unterstützen. Heute wird der Begriff der Resilienz als ein dynamischer Prozess verstanden. Die Entwicklung von Resilienz basiert auf einem transaktionalen Anpassungsprozess zwischen Kind und Umwelt (vgl. Wustmann Seiler 2015, 28).

Resilienz ist also kein Persönlichkeitsmerkmal, welches angeboren oder stabil ist. Die Fähigkeit eines Menschen Schwierigkeiten trotz widriger Lebensumstände entwicklungsfördernd zu bewältigen, entsteht durch die Auseinandersetzung mit eben diesen Schwierigkeiten und durch einen Austausch von individuellen Schutzfaktoren. Ob ein Mensch in einer bestimmten Situation resilientes Verhalten zeigen kann, hängt auch von der Verteilung und Gewichtung von schwierigen Lebensumständen und individuellen Schutzfaktoren in der jeweiligen Situation ab (vgl. Weiß 2008, 159). Resilienz ist eine „variable Größe“ (Wustmann Seiler 2015, 30) und kein stabiler Zustand, der eine andauernde Invulnerabilität verspricht. Menschen können zu einem bestimmten Zeitpunkt resilient sein, doch haben sich die Schwierigkeiten und Belastungen zu einem anderen Zeitpunkt verändert, so können sie in dieser neuen Situation trotzdem Probleme haben diese zu bewältigen. Resilienz ist nicht auf alle Lebensbereiche übertragbar. Sie entwickelt sich situationsspezifisch und ist multidimensional zu betrachten, da sie von biologischen, psychologischen und psychosozialen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 10 f.).

Daniel und Wassell benennen in ihrem Arbeitsbuch drei Grundbausteine, die die Fähigkeit der Resilienz stützen:

1. „eine sichere Basis, in der das Kind ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit erlebt und die es ihm ermöglicht, sich aktiv explorierend mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen;
2. eine gute Selbst-Wertschätzung d.h. eine verinnerlichte Vorstellung, etwas wert zu sein und etwas zu können (Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrungen);
3. ein Gefühl der Selbst-Wirksamkeit, d.h. von Einfluss und Kontrolle, zusammen mit einem realitätsbezogenen Wissen der persönlichen Stärken und Grenzen.“
(2002, 13, zit. n. Weiß 2008, 161)

Im Fokus des Resilienz-Konzeptes steht die erfolgreiche Bewältigung von Risikosituationen. Dabei ist der Blick nicht ausschließlich auf die Anpassung und Bewältigung von Problemen gerichtet, sondern bezieht auch die persönliche Weiterentwicklung und

Chance mit ein, das Leben neu zu gestalten. Die erfolgreiche Bewältigung von Ereignissen ermöglicht es Kindern neue individuelle und soziale Ressourcen zu erlernen, die ihnen zukünftig helfen weitere Situationen zu bewältigen. Die Rolle des Kindes wird hier als aktiver ‚Bewältiger‘ und Mitgestalter seines eigenen Lebens gesehen. Da Kinder diese Rolle noch nicht alleine erfüllen können, sind sie auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen. Gemäß dem Leitprinzip ‚So früh wie möglich‘ können Kinder schon sehr früh Unterstützung bei der Entwicklung von Fähigkeiten erhalten, die ihnen in herausfordernden und schwierigen Situationen behilflich sind, diese zu bewältigen (s. Kap. 2.3.2). Im Zentrum des Resilienz-Konzeptes steht die Frage: Was stärkt Kinder? Und wie können die Bewältigungskompetenzen der Kinder aufgebaut und gefördert werden? (vgl. Wustmann Seiler 2015, 68 ff.)

Zum besseren Verständnis des Resilienz-Konzeptes werden im Folgenden eine Theorie zur ressourcenorientierten Sichtweise und eine zum Thema Bindung und Beziehung dargestellt.

2.2 Bezugsmodelle

Das Resilienz-Konzept berücksichtigt Aspekte und Ansichten aus bereits bestehenden und erforschten Theorien. Diese Theorien werden hier als Bezugsmodelle, die zur Erklärung und Herkunft des Resilienz-Konzeptes beitragen, aufgeführt. In der Salutogenese von Aaron Antonovsky wird der Blick auf die Gesundheit gerichtet und wie diese gefördert werden kann. Antonovsky betont dabei eine Ressourcenorientierung und distanziert sich von dem bisherigen defizitorientierten Blickwinkel der Medizin. Ein weiteres Bezugsmodell ist die Bindungstheorie nach John Bowlby. Hier werden die Grundzüge einer frühkindlichen Bindung und ihre Bedeutung für das gesamte weitere Leben erklärt.

2.2.1 Salutogenese nach Antonovsky

Aaron Antonovsky war Medizinsoziologe in Jerusalem und erforschte von 1960 bis 1970 die unterschiedliche Verarbeitung und Anpassung an den neuen Lebensabschnitt der Menopause von Frauen aus dem Blick der Stressforschung. Viele dieser Frauen hatten nationalsozialistische Konzentrationslager überlebt, und konnten sich trotz der Grausamkeiten, die sie erlebt hatten, recht gut und stabil ein neues Leben aufbauen. Antonovsky empfand das als Wunder und wollte näher erforschen, wie es diesen Frauen gelungen war, trotz ihrer Erlebnisse, sich an den neuen Lebensabschnitt anpassen zu können. Im Zuge dieser Forschung entwickelte Antonovsky das Modell der Salutogenese.

Dieses Modell basiert auf zwei Grundannahmen: Zum einen, dass das Auftreten von Krankheiten ein normales Ereignis ist, welches keine Abweichung von der Normalität darstellt und zum anderen, dass Gesundheit und Krankheit zusammengehören und als Pole eines gemeinsamen Kontinuums verstanden werden können (vgl. Franke 2010, 164).

Im pathologischen Verständnis der Medizin wird Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit verstanden. Nach diesem Verständnis ist Gesundheit keine eigene Qualität und lässt sich nur negativ beeinflussen (vgl. Bengel/Strittmatter 2001, 141).

Die erste Annahme, dass Krankheiten eine Normalität des Lebens sind, bezeichnet Antonovsky als Heterostase (Ungleichgewicht). Er geht davon aus, dass der menschliche Organismus dauerhaft unterschiedlichen Stressoren ausgesetzt ist, gegen die er sich verteidigen muss. Die Bemühungen, sich zu verteidigen um gesund zu bleiben, wird von ihm als Normalität angesehen. Gesundheit ist somit ein Zustand indem Krankheitsrisiken integriert sind und Berücksichtigung finden (vgl. ebd., 43).

Die zweite Annahme des gemeinsamen Kontinuums aus Gesundheit und Krankheit, hat er in einer Metapher als reißenden Fluss veranschaulicht:

„[...] meine fundamentale philosophische Annahme ist, daß der Fluß der Strom des Lebens ist. Niemand geht sicher am Ufer entlang. Darüber hinaus ist für mich klar, daß ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen wie auch im übertragenden Sinn verschmutzt ist. Es gibt Gabelungen im Fluß, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen und Strudel führen. Meine Arbeit ist der Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet: ‚Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluß befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?‘“ (Antonovsky 1997, 92)

Die beiden Endpunkte des Kontinuums werden von Antonovsky als ‚health-ease‘ und ‚dis-ease‘ bezeichnet und lassen sich als ‚Gesundheit‘ und ‚Ent-Gesundung‘ übersetzen. Die Bewegung auf dem Kontinuum bzw. dem Fluss basiert auf dem Umgang mit den uns begegnenden Stressoren. Diese sind nicht immer schädlich. Ein erfolgreicher Umgang mit den Stressoren, kann auch gesundheitsfördernde Auswirkungen haben. Welche Auswirkungen Stress auf den Menschen hat, hängt zum einem von der Art des Stressors ab und zum anderen davon wie wir ihn bewältigen können.

Die entscheidenden Faktoren für eine Bewegung zum Pol ‚Gesundheit‘ und zur Bewältigung von Stressoren nennt Antonovsky ‚generalisierte Widerstandsressourcen‘. Diese gibt es in Form von gesellschaftlichen und individuelle Ressourcen. Die generalisierten Widerstandsressourcen haben Auswirkungen darauf, wie Menschen mit Stressoren umgehen, entweder sie können diese konstruktiv bewältigen oder sie können diese ganz vermeiden. Dabei spielen die gemachten Erfahrungen eine große Rolle. Kann ein Mensch den Stress, dem er ausgesetzt ist, bewältigen, entsteht bei ihm das Gefühl, dass er sein Leben meistern und steuern kann. Diese Überzeugung nennt Antonovsky das ‚Kohärenzgefühl‘ und schreibt ihm eine entscheidende Bedeutung für die Verortung auf dem Kontinuum von ‚Gesundheit‘ und ‚Ent-Gesundung‘ zu. Das Kohärenzgefühl wird in drei Teilkomponente unterteilt:

- *Verstehbarkeit*: Wahrnehmung der Stressoren, die sich im Lebensverlauf aus innerer und äußerer Umwelt ergeben, als strukturiert, vorhersehbar und erklärbar.
- *Handhabbarkeit*: Die Verfügbarkeit von geeigneten Ressourcen, um den Anforderungen der Stimuli begegnen zu können.
- *Bedeutsamkeit*: Die Motivation mit der die Anforderungen und Probleme angegangen werden, ist nach Antonovsky der wichtigste Teilaspekt. Ist ein hohes Maß an Bedeutsamkeit vorhanden, werden Aufgaben eher als Herausforderungen denn als Last gesehen.

Die Ausbildung eines guten Kohärenzgefühls basiert im Wesentlichen auf Erfahrungen. Menschen müssen in Lauf ihres Lebens die Erfahrungen machen, dass die ihnen zur Verfügung stehenden Widerstandsressourcen ausreichen und sich Abläufe unter vergleichbaren Bedingungen ähneln (Konsistenz), dass sie ihr Leben selbst beeinflussen und steuern können (Partizipation) und dass sie den Anforderungen gewachsen

sind und weder über- noch unterfordert sind (Belastungsbalance) (vgl. Franke 2010, 166 ff.). Das Kohärenzgefühl kann also als Voraussetzung angesehen werden, damit wir Menschen mit den unterschiedlichen Anforderungen flexibel umgehen können. Mit Hilfe eines guten Kohärenzgefühls können wir Situationen besser bewerten, gezielter Emotionen einsetzen und somit auch motivational eine bessere Handlungsbasis für eine gelingende Bewältigung schaffen. Es schafft eine gute kognitiv-emotionale Ausgangslage, um flexibel die Widerstandsressourcen zu aktivieren, die zur Bewältigung benötigt werden (vgl. ebd., 172).

Die Frage, mit der sich Antonovsky im Zuge seiner Forschung im Wesentlichen beschäftigte, war, wie es dem Menschen gelingen kann, ein „guter Schwimmer“ in dem von ihm bezeichneten „Strom des Lebens“ (Antonovsky 1997, 92) zu werden.

Die Entwicklung des Kohärenzgefühls basiert auf den Erfahrungen, die wir machen und beginnt im Säuglingsalter. Das Heranwachsen ist für den Säugling und die Eltern mit zahlreichen Herausforderungen verbunden. Um die beginnende Bildung des Kohärenzgefühls zu begünstigen, sollten die Signale und Bedürfnisse des Kindes von den Eltern situationsgemäß gedeutet und befriedigt werden. Gerade bei Säuglingen kommt es auf Kontinuität und von Konsistenz getragene Erfahrungen an. Durch sich wiederholende Abläufe werden die Stimuli und ihre Reaktionen für das Kind zunehmend einschätzbar und somit auch verstehbar.

Der Grundstein für das Erleben von Kindern, dass sie selbst wichtig sind, liegt in der Beteiligung an Entscheidungsprozessen. Bei Säuglingen äußert sich eine solche Beteiligung schon in der positiven Aufnahme und Beantwortung von den Signalen des Kindes. Weint ein Kind, weil es Hunger hat und bekommt anschließend von der Mutter etwas zu essen, so entsteht das Gefühl beteiligt zu sein und eine Bedeutung zu haben. Alle Erfahrungen in der frühen Entwicklung sollten eine gute Balance zwischen Unterforderung und Überlastung aufweisen.

Nach Antonovsky wird das Kohärenzgefühl im Laufe der Kindheit und Jugend und anschließend in der Adoleszenz durch die dem jeweiligen Alter entsprechenden Veränderungen modifiziert. Eine vollständige Entwicklung des Kohärenzgefühls ist etwa ab dem 30. Lebensjahr vorhanden und erweist sich von da als veränderungsstabil (vgl. Lorenz 2016, 46 f.).

Die Salutogenese beschreibt einen ressourcenorientierten Blick auf den Menschen und sucht nach Fähigkeiten, die zu einer erfolgreichen Bewältigung von schwierigen Situationen und Lebensereignissen beitragen. Diese Sichtweise ist auch im Resilienz-

Konzept wiederzufinden. Ein weiterer wichtiger Grundstein stellt eine sichere Bindung zu einer Bezugsperson da, die im Folgenden durch die Bindungstheorie konkretisiert wird.

2.2.2 Bindungstheorie nach Bowlby

John Bowlby war ein britischer Kinderpsychiater und entwickelte aus seiner Arbeit mit kriminell auffälligen Kindern Mitte des 20. Jahrhundert die Anfänge der Bindungstheorie. Erforscht wurde diese das erste Mal von der US-amerikanisch-kanadischen Psychologin Mary Ainsworth, die in einer von Bowlby gegründeten Forschungsgruppe mitarbeitete. Ainsworth untersuchte die individuellen Unterschiede der Kinder und analysierte im Besonderen das Explorationsverhalten. Mit den erworbenen Kenntnissen und Beobachtungen konnte sie die Bindungstheorie erweitern. Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit der Neigung von Menschen eine starke und affektive Bindung miteinander einzugehen und welche Auswirkungen Bindung und unterbrochene Bindung auf die psychische Gesundheit hat. Als erstes stellt sich jedoch die Frage: Was ist Bindung? Bindung kann als eine enge emotionale Beziehung definiert werden, die sich durch Schutz und Unterstützung auszeichnet (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, 11).

Eine schwächere Person bindet sich an eine Stärkere mit der Erwartung, von ihr Sicherheit und Fürsorge zu bekommen. Dabei ist es möglich, dass ein Kind mehrere Bindungen zu eng vertrauten Personen aufbaut, zum Beispiel zu Mutter und Vater oder zu Großeltern oder Tagesmüttern. Sind mehrere Bindungspersonen vorhanden, so entsteht eine Hierarchie der Bindungspersonen. Geht es einem Kind nicht gut, wird es die Nähe der primären Bindungsperson suchen. Die anderen Bindungspersonen können, in Abwesenheit der primären Bindungsperson einspringen, doch wird das Kind immer die primäre Bindungsperson vorziehen. Nach Bowlby ist die Entstehung einer Bindung, vergleichbar mit dem Prozess des ‚sich-verliebens‘, denn eine unangefochtene Beständigkeit der Bindung ist Liebe und dient als Quelle psychischer Sicherheit. Wird die Bindung unterbrochen oder abgebrochen empfindet das Kind Kummer, Trauer und auch Angst (vgl. Grossmann/Grossmann 2012, 71 f.).

Das Verhalten das ein Kind zeigt, wenn es die psychische und physische Nähe zu seiner Bindungsperson aufbauen bzw. erhalten möchte, nennt sich das Bindungsverhalten. Säuglinge und Kleinkinder äußern ihr Bindungsverhalten meist durch Weinen,

Festklammern, Rufen, Hinkrabbeln oder Hinlaufen und durch Protest, wenn die Bindungsperson sich entfernt. Die Ursachen für das Bindungsverhalten der Kinder können Müdigkeit, Angst, Trauer, Schmerzen, Stress, Krankheiten oder neue überfordernde Reize sein. Haben Kinder die Gewissheit, dass ihre Bindungsperson in ihrer Nähe ist und verspüren somit ein Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden, so können sie in ihrer Umwelt frei explorieren und diese erkunden. Wird das Kind mit Unsicherheiten konfrontiert, so stoppt das Explorationsverhalten und das Kind macht sich durch vermehrtes Bindungsverhalten bemerkbar. Zwischen Explorations- und Bindungsverhalten besteht also eine wechselseitige Beziehung (vgl. Lenging/Lüpschen 2012, 11 f.).

Bowlby bezeichnet die elterliche Fürsorge als komplementäres Verhaltenssystem zum Bindungsverhalten der Kinder. Die Eltern bzw. die Bindungspersonen sind auf die Signale des Kindes angewiesen, um diese beantworten zu können. Doch auch die Verhaltensweise und die Art der Beantwortung der Signale von Seiten der Bindungsperson haben einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Verhalten sich die Eltern sensitiv und sind in der Lage die kindlichen Signale angemessen wahrzunehmen und zu beantworten, so können die Kinder ihre Gefühle frei und offen den Eltern gegenüber äußern (vgl. ebd., 13).

Im Folgenden wird der Begriff der ‚primären Bindungsperson‘ durch ‚Mutter‘ ersetzt, da die Mutter in den meisten Fällen die primäre Bindungsperson für Kinder darstellt. Die Entwicklung der Bindung zu einer Bindungsperson beginnt nach der Geburt und findet im Wesentlichen im ersten Lebensjahr statt. Die Bindungsentwicklung lässt sich in vier Phasen beschreiben:

1. *Null bis zwei Monate:*

In der ersten Phase werden die sozialen Reaktionen des Kindes unspezifisch eingesetzt. Kinder äußern fast reflexartig Reaktionen wie Horchen, Anschauen, Schreien und Anschmiegen ohne diese an eine bestimmte Person zu richten.

2. *Drei bis sechs Monate:*

In der zweiten Phase, der zielorientierten Phase, können Kinder schon besser und schneller auf die Verhaltensweisen der Mutter reagieren. Die sozialen Äußerungen des Säuglings werden bevorzugt an die Mutter gerichtet (z.B. lachen, Arme entgegenstrecken) und nicht an weniger vertraute Personen oder Fremde.

3. *Sechs bis ca. 24 Monate:*

In der dritten Phase kann das Kind aktiv, initiativ und zielorientiert sein Bindungsverhalten äußern. Durch Entwicklungsfortschritte wie Rutschen, Krabbeln und Laufen kann das Kind selbstständig die Nähe zu seiner Mutter bestimmen. Das Kind lernt die Reaktionen der Mutter auf sein Verhalten hin vorherzusagen und kann sich mit differenzierter werdenden Lauten mit ihr verständigen. Die Mutter ist zu einem „sicheren Hafen“ geworden und so kann das Kind frei in seiner Umwelt explorieren. Eine Rückversicherung, wo die Mutter ist, bietet dem Kind Sicherheit, indem es weiß wohin es bei Unsicherheit oder Gefahren gehen oder krabbeln muss.

4. *Ca. ab 24 Monaten:*

Die vierte Phase beginnt, wenn das Kind anfängt zu sprechen und versteht was die Mutter beabsichtigt. In der Phase der zielkorrigierten Partnerschaft entsteht ein größer werdendes Verständnis für das, was die Mutter machen möchte oder beabsichtigt. Kinder können in dieser Phase erkennen, wenn es Interessenkonflikte zwischen ihren Wünschen und den Plänen der Mutter gibt. Im Vorschulalter beginnen die Kinder das Vorhaben der Mutter argumentativ in Richtung ihre eigenen Wünsche zu lenken und entdecken das auch andere Denken, Fühlen und Wollen (vgl. Grossmann/Grossmann 2012, 74 ff.).

Die Entwicklung der Bindungssicherheit kann verschiedene Ausprägungen haben. Diese Unterschiede werden in Bindungsmustern verdeutlicht dargestellt. Die Bindungstheorie konnte zunächst drei verschiedene Bindungsmuster mit Hilfe der ‚Fremden Situation‘ aufzeigen. Die ‚Fremde Situation‘ ist eine von Ainsworth und Wittig im Jahre 1969 erfundene Laborbeobachtungsmethode, die zur Erfassung der Bindungsmuster von Kindern von elf bis zwanzig Monaten dient. In der ‚Fremden Situation‘ werden Trennungssituationen von Kind und Mutter herbeigeführt. Durch anschließende Wiedervereinigungsphasen kann das Bindungsverhalten des Kindes beobachtet und den drei Bindungsmustern (A-C) zugeordnet werden. In den 1980iger Jahren wurde ein viertes Bindungsmuster (D) hinzugefügt, da sich einige Kinder den vorherigen drei Bindungsmustern nicht zuordnen ließen (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, 15 ff.).

Die Bindungstheorie unterscheidet nunmehr vier Bindungsmuster:

- *Unsicher-vermeidendes Bindungsmuster (A)*: Im Beisein der Bindungsperson ist das Kind freundlich zu Fremden und kann spontan explorieren. Es kommuniziert jedoch wenig und zeigt keine negativen Gefühle. Die Trennung der Bindungsperson löst kaum Gefühle aus und wird lediglich registriert. Das Kind lässt sich gerne von einer fremden Person ablenken oder trösten. Die Spielqualität des Kindes nimmt ab. Bei der Rückkehr der Bindungsperson wendet sich das Kind ab und ignoriert diese. Es ist weiterhin freundlich zur fremden Person und spielt weiter. Je höher die Belastung für das Kind ist, desto weniger zeigt es negative Gefühle. Dem liegt eine Erwartung an die Bindungsperson zugrunde, die von Angst vor Zurückweisung, beim Zeigen von Schwäche, geprägt ist. Bei Belastungen wird das Explorationsverhalten überbetont und dient als Ablenkung.
- *Sicheres Bindungsmuster (B)*: Im Beisein der Bindungsperson findet eine offene Kommunikation mit der fremden Person statt, es werden auch negative Gefühle gezeigt. Das Kind ist freundlich zur Bindungsperson, kann spontan explorieren und begreift die Bindungsperson als sichere Basis. Bei der Trennung von der Bindungsperson wird ein Vermissen deutlich und das Kind lässt sich nur ungerne und unzureichend von einer fremden Person trösten. Bei der Rückkehr der Bindungsperson zeigt das Kind ein aktives, initiatives und starkes Drängen nach Kontakt und Nähe zur Bindungsperson. Die Zuwendungen der Bindungsperson können das Kind beruhigen, sodass es weiterspielen kann. Die Bindungsperson wird wieder als sichere Basis gesehen. Zwischen dem Bindungs- und Explorationsverhalten ist eine gute Balance entstanden. Bei Belastungen sucht das Kind aktiv Nähe und Unterstützung der Bindungsperson und vertraut darauf, dass diese ihm hilft.
- *Unsicher-ambivalentes Bindungsmuster (C)*: Im Beisein der Bindungsperson zeigt das Kind Angst gegenüber einer fremden Person. Es bleibt in der Nähe der Bindungsperson, ist misstrauisch, ob diese weggeht und zeigt wenig Exploration. Die Trennung von der Bindungsperson wird vom Kind nicht toleriert. Es schreit verzweifelt und weist die fremde Person deutlich zurück. Kehrt die Bindungsperson zurück zeigt das Kind ein starkes Drängen nach Nähe, welches jedoch mit Ärger oder kleinen Wutausbrüchen begleitet wird. Das Kind ist zu

keinem anderen Verhalten außer weinen fähig und eine Exploration ist nicht mehr möglich. Das Kind zeigt große Angst vor Verlust mit einer Vermischung von Ärger. Bei Belastungen zeigt es Verzweiflung, die Bindungsgefühle werden überbetont und lassen so keine Exploration mehr zu (vgl. Grossmann/Grossmann 2012, 144).

- *Desorganisiertes/desorientiertes Bindungsmuster (D)*: Dieses Bindungsmuster zeichnet sich vor allem durch widersprüchliche Verhaltensweisen aus, die Kinder in der ‚Fremden Situation‘ gezeigt haben. Die anderen drei Bindungsmuster können als organisierte Bindungsmuster gesehen werden, da den Verhaltensweisen eine beständige Bewältigungsstruktur zugrunde liegt. Bei dem desorganisierten oder desorientierten Bindungsmuster zeigten Kinder beispielsweise eine deutliche Vermeidung der Bindungsperson mit einem gleichzeitigen starken Trennungsprotest oder ein ruhiges Spielen bei Abwesenheit der Bindungsperson und gestresstes oder ärgerliches Verhalten, wenn die Bindungsperson zurückkehrt. Weitere Merkmale sind das Erstarren, Einfrieren oder verlangsamte Bewegungen oder Gesichtsausdrücke sowie abnormale Körperhaltungen und asymmetrische Bewegungen. Dieses Bindungsmuster kann die Folge von Vernachlässigung oder auch Misshandlung durch die Bindungsperson sein (vgl. ebd., 156 ff.).

Bei der Entwicklung der Bindungsmuster spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. Dabei ist nicht alleine das Verhalten der Bindungsperson entscheidend. Die Feinfühligkeit der Mutter und das Temperament des Kindes, können Bindungsunterschiede hervorrufen. Feinfühligkeit wird als Fähigkeit beschrieben, die Signale des Kindes wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und angemessen und schnell beantworten bzw. befriedigen zu können. Wichtige Merkmale von Feinfühligkeit sind die Schnelligkeit, die Konsistenz und die Passgenauigkeit der Verhaltensweisen der Bindungsperson. Ainsworth betont, dass es vor allem wichtig sei, nicht nur die offensichtlichen Signale der Kinder wahrzunehmen, sondern auch die feinsten Äußerungen. Außerdem sollte sich die Bindungsperson, unabhängig von ihrem eigenen Gemütszustand, in das Kind hineinversetzen und ihm nachfühlen können. Gerade in der frühkindlichen Entwicklung ist, nach Ainsworth, eine schnelle Beantwortung der Signale entscheidend, um die Verbindung von eigenen Signalen und elterlichen Reaktionen zu verstehen. Im

Jahr 2011 entwickelte Ainsworth die Feinfühligkeitsskala, ein standardisiertes Verfahren, um die Feinfühligkeit von Mütter festzustellen und zu messen (vgl. Lengning/Lüpschen 2012, 24 f.).

Das Temperament des Kindes kann als kindlicher Einflussfaktor auf die Sicherheit der Bindung Einfluss nehmen. Temperament wird allgemein als Teil der Persönlichkeit gesehen und beschreibt die Besonderheiten des Kindes. Das Temperament eines Kindes kann sich in der Ausprägung von folgenden Charakteristika zeigen: Die Irritierbarkeit, die Geselligkeit und die Freude an körperlichen Kontakten. Diese Charakteristika beeinflussen die Mutter-Kind-Interaktion und haben so auch eine indirekte Wirkung auf die Bindungsqualität (vgl. ebd., 27 f.).

Aus dem Zusammenspiel von Bindungsverhalten und dem elterlichen Fürsorgeverhalten entwickelt das Kind im Laufe der Zeit internale Arbeitsmodelle. Diese setzen sich aus internalisierten und mentalen Repräsentationen vom eigenen Selbst, der Umwelt und den Bindungspersonen zusammen, die sich aus den Bindungserfahrungen ergeben. Mithilfe der internalen Arbeitsmodelle simulieren Kinder die Realität und bewerten Situationen. Die gemachten Erfahrungen spiegeln sich in den Verhaltenserwartungen an ihre Bindungspersonen in bindungsrelevanten Situationen wieder.

Die Bindungstheorie geht von einer Stabilität der Bindungsmuster aus, die eine schwere Veränderung internaler Arbeitsmodelle einschließt (vgl. ebd., 28 ff.).

Die frühkindliche Entwicklung von Bindung legt nach der Bindungstheorie von Bowlby einen wichtigen Grundstein für die weitere seelische und psychische Entwicklung des Menschen und ist schwer veränderbar. Eine unzureichende oder nicht vorhandene Bindung ist nicht nur hinderlich für die weitere Entwicklung des Kindes, sondern stellt auch einen Risikofaktor dar. Dieser und weitere Risikofaktoren und die Faktoren, die die Entwicklung von Kinder unterstützen, werden im nächsten Kapitel erläutert.

2.3 Risiko- und Schutzfaktorenkonzept

Die beiden Konzepte, das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept, sind zentrale Konzepte zum Thema Resilienz und sind eng mit der Resilienzforschung verbunden. Der Fokus des Resilienzkonzeptes liegt bei der Bewältigung von Risiken. Diese Risiken

werden im Risikofaktorenkonzept dargestellt. Die Schutzfaktoren, die zu einer gelingenden Bewältigung beitragen, finden im Schutzfaktorenkonzept Betrachtung. Beide Konzepte werden im Folgenden als Teil des Resilienzkonzeptes vorgestellt. Anschließend erfolgt die Erläuterung der Bedingungen, wie beide Konzepte zusammen auf die Entwicklung von Kindern wirken.

2.3.1 Das Risikofaktorenkonzept

Risikofaktoren entspringen aus der pathogenetischen Sichtweise des biomedizinischen Modells. Sie bezeichnen Faktoren, die eine erhöhte Wahrscheinlichkeit aufweisen, dass die gesunde Entwicklung von Kindern, durch Krankheiten oder Störungen, gefährdet wird. Diese Faktoren werden in zwei Gruppen unterschieden: Zum einen die Vulnerabilitätsfaktoren des Kindes, die biologische und psychologische Merkmale des Kindes mit einschließen und zum anderen die Stressoren und Risikoeinflüsse, die von außen, von der psychosozialen Umwelt auf das Kind einwirken (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 20 f.). Im Folgenden werden die Vulnerabilitätsfaktoren des Kindes und die Risikofaktoren aus der Umwelt beispielhaft aufgezählt:

Primäre Vulnerabilitätsfaktoren des Kindes (von Geburt an):

- prä-, peri-, und postnatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Ernährungsdefizite, Erkrankungen des Säuglings)
- neuropsychologische Defizite
- chronische Erkrankungen wie Asthma, Krebs oder hirnorganische Schädigungen
- geringe kognitive Fähigkeiten wie niedriger Intelligenzquotient

Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren des Kindes (durch Interaktion mit der Umwelt/Familie):

- unsichere Bindungsorganisation
- geringe Fähigkeiten zur Regulation von Anspannung und Entspannung

Risikofaktoren und Stressoren aus der Umwelt:

- niedriger sozioökonomischer Status
- Wohnumfeld mit hohem Kriminalitätsniveau
- chronische familiäre Disharmonie
- elterliche Trennung und Scheidung
- Alkohol- und/oder Drogenmissbrauch der Eltern
- psychische Erkrankungen eines oder beider Elternteile
- Abwesenheit eines Elternteils
- Erziehungsdefizite und ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern
- sehr junge Elternschaft
- häufige Wohnort- und Schulwechsel
- Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige
- außerfamiliäre Unterbringung

Wustmann Seiler benennt noch weitere Risikofaktoren, unter anderem traumatische Erlebnisse. Diesen Risikofaktor bezeichnet sie als „besonders extreme Form“ (Wustmann Seiler 2015, 39), da Kinder durch traumatische Erlebnisse Machtlosigkeit, Kontrollverlust und einer Gefährdung des Lebens ausgesetzt sind, die die eigenen Bewältigungsmechanismen außer Kraft setzen (vgl. ebd., 38 f.).

Die aufgezählten Risikofaktoren führen nicht per se zu einer Störung der kindlichen Entwicklung. Bei einer Häufung von Belastungen und Risikofaktoren steigt jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass die Entwicklung gestört wird. Im Hinblick auf die Bewältigung der Risikofaktoren können diese auch in strukturelle Faktoren, die sich nicht verändern lassen (z.B. das Geschlecht oder genetische Faktoren) und in variable Faktoren, die durch Interaktion mit der Umwelt verändert werden können, unterteilt werden. Die variablen Faktoren können mit Hilfe von Präventionsprojekten verbessert werden. Ein Beispiel hierfür ist die Verbesserung der elterlichen Erziehungscompetenz durch einen Eltern-Kurs (s. Kap 3.2.2.2).

Kinder durchlaufen in ihrer Entwicklung immer wieder Phasen erhöhter Vulnerabilität, diese zeichnen sich durch eine erhöhte Anfälligkeit des Kindes aus. In Übergangsphasen zum Beispiel beim Eintritt in den Kindergarten, oder beim Übergang von Kindergarten und Schule oder aber in der Pubertät sind Kinder vielen Anforderungen gleichzeitig ausgesetzt. Treten in solchen, ohnehin schon schwierigen Lebensphasen noch

zusätzlich vermehrt Risikofaktoren auf, so ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Kinder diese Anforderungen nicht bewältigen können und die Entwicklung beeinträchtigt wird. Es sind jedoch noch einige Aspekte zu benennen, die die Wirkung der Risikofaktoren bedingen:

- *Kumulation von Belastungen:* Risikofaktoren kommen selten einzeln vor. Häufig findet eine Anhäufung von Risikofaktoren statt, die alle gleichzeitig auf das Kind einwirken und so die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden Entwicklung verringern. Diese multiple Risikobelastung wirkt sich besonders entwicklungsgefährdend auf Kinder aus.
- *Dauer der Belastung:* Wirken Risikoeinflüssen über einen langen Zeitraum auf das Kind ein, so kann dies eine Veränderung der Bewältigungskompetenzen des Kindes zu Folge haben.
- *Abfolge der Ereignisse:* Je früher ein Kind belastenden Situationen ausgesetzt ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass im weiteren Verlauf des Lebens noch weitere Risikofaktoren hinzukommen.
- *Alter und Entwicklungsstand des Kindes:* Alter und Entwicklungsstand haben einen Einfluss auf die Wirkungsweise von Belastungen, da das Kind je nach Alter verschiedene Entwicklungsaufgaben (s. Kap. 2.1) bewältigen muss. Im Säuglings- und Kleinkindalter sind Belastungen wie eine Unterernährung beispielsweise sehr bedeutsam, weil Kinder im dem Alter eine Vielzahl Entwicklungsaufgaben ausgesetzt sind. In der Kindheit gehen die Risiken eher von familiären Belastungen aus.
- *Geschlechtsspezifische Aspekte:* Jungen sind nach der epidemiologischen Forschung in der Kindheit anfälliger für Risikofaktoren und auch psychische Störungen kommen in der Kindheit vermehrt bei Jungen vor. In der Pubertät sind dann jedoch die Mädchen, aufgrund der hormonellen Veränderungen ihres Körpers, häufiger von psychosomatischen Erkrankungen betroffen.
- *Subjektive Bewertung der Belastung:* Wie eine schwierige Situation von dem Kind subjektiv bewertet wird, spielt ebenfalls eine große Rolle bei der Bewältigung. So kann eine elterliche Trennung zum einem als Erleichterung und Minderung von Auseinandersetzungen gesehen werden oder als Verlust eines Elternteils und wohlmöglicher Schuldzuweisung für die Trennung. Im letzten Fall

würde dies eine Gefährdung der Entwicklung darstellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 25 ff.).

Risikofaktoren sind kein automatischer Auslöser für die Gefährdung der kindlichen Entwicklung oder die Entstehung einer psychischen Störung. Unter Berücksichtigung der aufgeführten Aspekte erhöhen sie jedoch die Wahrscheinlichkeit einer Gefährdung. Ob diese Gefährdung zu einer Störung der Entwicklung führt hängt auch von den schützenden Faktoren ab, über die ein Kind verfügt.

2.3.2 Das Schutzfaktorenkonzept

Schutzfaktoren können als Merkmale beschrieben werden, die die Auftretenswahrscheinlichkeit einer psychischen Störung verringern und eine positive Entwicklung des Kindes begünstigen. In der Literatur finden sich unterschiedliche Sichtweisen und Definitionen zu den Schutzfaktoren. So unterteilen beispielsweise Scheitenhauer/Petermann/Niebank diese Merkmale in zwei Formen: zum einen als förderliche Bedingung, die auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Kindes haben, wenn keine Risikosituation besteht und zum anderen in die eigentlichen Schutzfaktoren, die Risikosituationen abpuffern und abmildern, wenn eine Gefährdung der Entwicklung vorhanden ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 28).

Laucht sieht das Schutzfaktorenkonzept als Ergänzung zum Risikofaktorenkonzept und beschreibt dazu vier Voraussetzungen. Als erste Voraussetzung muss eine klare Abgrenzung zum Risikofaktorenkonzept vorhanden sein, damit Schutzfaktoren nicht nur als das Fernbleiben oder die Abwesenheit von Risikofaktoren verstanden werden. Als zweites sollte der abpuffernde Effekt von Schutzfaktoren nachgewiesen werden, der wirksam wird, wenn eine Gefährdung vorhanden ist. Als dritte Voraussetzung nennt Laucht eine Abgrenzung von den kindlichen Kompetenzen. Gemeint ist hierbei eine unterschiedliche Sicht auf die Kompetenzen des Kindes hinsichtlich der Funktion, einmal als Schutz vor Risikoeinflüssen und als zweites als Ergebnis einer schützenden Entwicklung. Laucht legt den Fokus auf eine unabhängige Betrachtung beider Sichtweisen, da sonst alleine auf die Stabilität des kindlichen Merkmals als protektiver Faktor Bezug genommen wird. Die vierte und letzte Voraussetzung bezieht sich auf eine

zeitliche Priorität, nach der die Kompetenzen, die einer Belastung entgegenwirken sollen, bereits vor dem Auftreten der Belastung dem Kind als Ressource zur Verfügung stehen müssen (vgl. Bengel/Meinders-Lücking/Rottmann 2009, 23).

Die Schutzfaktoren werden übereinstimmend in zwei Bereiche unterteilt: die personalen Ressourcen des Kindes und die sozialen Ressourcen im Umfeld des Kindes. Die personalen Ressourcen des Kindes bestehen aus kindbezogenen Faktoren wie positive Temperamenteigenschaften und intellektuelle Fähigkeiten sowie aus den Resilienzfaktoren, die im Folgenden noch näher erläutert werden. Die sozialen Ressourcen sind innerhalb der Familie, in den Bildungssituationen und im weiteren sozialen Umfeld vorzufinden. Beispiele hierfür sind:

Soziale Ressourcen:

- innerhalb der Familie:
 - mindestens eine stabile Bezugsperson
 - autoritativer/demokratischer Erziehungsstil
 - stabile Familienverhältnisse, die durch Zusammenhalt und konstruktive Kommunikation geprägt sind
 - altersangemessene Anforderungen im Haushalt
 - hohes Bildungsniveau der Eltern
 - Unterstützungsnetzwerke (Familie, Freunde, Nachbarn)
 - hoher sozioökonomischer Status

- in Bildungssituationen:
 - wertschätzendes Klima
 - klare und nachvollziehbare Regeln und Strukturen
 - positive Freundschaftsbeziehungen
 - Zusammenarbeit mit den Eltern und weiteren sozialen Einrichtungen
 - Förderung der Resilienzfaktoren

- im weiteren sozialen Umfeld:
 - positive Rollenmodelle außerhalb der Familie (z.B. Erzieher_in, Lehrer_in, Nachbar_in)
 - kommunale Ressourcen wie Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen usw.

- gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten
 - prosoziale Normen und Werte in der Gesellschaft
- (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 30 f.)

Die Resilienzfaktoren gehören zu den personalen Ressourcen und wurden durch Studien, unter anderem der Kauai-Studie, als Faktoren identifiziert, die die Fähigkeit der Resilienz bei einem Menschen unterstützen. Wustmann Seiler schreibt den Resilienz-faktoren eine besondere Rolle zu und definiert sie als „Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von alters-spezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt; [...]“ (Wustmann Seiler 2015, 46). Im Unterschied zu den kindbezogenen Faktoren sind die Resilienzfaktoren nicht angeboren, sondern können von Kindern erlernt und erworben werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 41). Die Sechs Resilienzfaktoren stimmen auch im Wesentlichen mit denen von der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organisation, WHO) 1996 bestimmten Lebenskompetenzen: Selbstwahrnehmung, Empathie, kreatives und kritisches Denken, Entscheidungen treffen, Problemlösefertigkeit, effektive Kommunikationsstrategien, interpersonale Beziehungsfertigkeit, Gefühlsbewältigung und Stressbewältigung, überein. Diese sollen als Grundlage für Interventionen und Präventionsprogramme dienen (vgl. Jerusalem/Meixner 2009, 145).

Die sechs Resilienzfaktoren sind:

- *Selbstwahrnehmung* bezeichnet eine ganzheitliche Wahrnehmung von sich selbst und seinen Emotionen und Gedanken. Dabei spielt auch die Fähigkeit sich selber und andere zu reflektieren und ein Verhältnis zwischen der eigenen und der fremden Wahrnehmung herzustellen, eine Rolle. Die Selbstwahrnehmung besteht aus drei miteinander verbundenen Bestandteilen: dem Selbst-Konzept, der Selbst-Wahrnehmung im engeren Sinne und der Selbst-Reflexivität. Das Selbst-Konzept wird durch Erfahrungen geprägt und ist zum einen eine beständige seelische Grundstruktur, bleibt aber zum anderen flexibel, da sie durch Erfahrungen verändert werden kann. Das Selbst-Konzept wird als uns innewohnende handlungsleitende Instanz verstanden. Die Selbst-Wahrnehmung im engeren Sinne bezieht sich auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers, die auf den Interaktionen und den Rückmeldungen aus der Umwelt basiert. In der frühen Kindheit wird die Selbstwahrnehmung im Wesentlichen von

Körper- und Sinneswahrnehmung beeinflusst. Eine hohe Selbstaufmerksamkeit begünstigt die Sensibilität für Wahrnehmungsinformationen des eigenen Körpers und körperlicher Zustände. Im Bereich der Selbstreflexivität werden die Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse beurteilt und bewertet. Dies kann durch Selbstbeobachtung, eine selbstbezogene Denkweise oder einen inneren Dialog erfolgen und dient auch der Weiterentwicklung des Selbst-Konzeptes (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 44 f.).

- *Selbstwirksamkeit* bedeutet den eigenen Fähigkeiten und Mitteln zu vertrauen und die Überzeugung zu haben, sein Ziel trotz vorhandener Hindernisse erreichen zu können. Entscheidend für die Selbstwirksamkeit sind die Erwartungen, mit denen an eine Situation herangehen wird und ob die gewünschten Effekte eintreten. Welche Erwartungen man hat, hängt wiederum von den Erfahrungen ab, die gerade im ersten Lebensjahr gemacht werden. Denn die Grundlage des Selbstwirksamkeitserlebens entwickelt sich zwischen dem sechsten und neunten Lebensmonat. Haben die eigenen Handlungen Erfolg, so wird die Selbstwirksamkeit verstärkt, resultiert aus Handlungen ein Misserfolg, so wird das Selbstwirksamkeitsempfinden geschwächt (vgl. ebd., 46 f.).
- Als *Selbststeuerung/-regulation* bezeichnet man die Fähigkeit die eigenen Emotionen flexibel und angepasst an die Belastungssituationen regulieren und steuern zu können. Diese Fähigkeit ist ein Lernprozess, der schon direkt nach der Geburt beginnt. Säuglinge benötigen dabei die Hilfe ihrer Bezugsperson, doch ca. ab dem fünften Lebensjahr können Kinder in der Regel ihre Emotionen selbstständig regulieren. Kann ein Kind, zuerst mit Hilfe der Bezugsperson und später alleine, seine Emotionen gut regulieren, so entwickelt es eine Empathiefähigkeit und kann auch emotional die Perspektive von anderen übernehmen. Bleibt die Regulation der Emotionen durch die Bezugsperson aus, so entsteht ein Teufelskreis: das Kind verweilt weiterhin in einem Spannungszustand (Schreien des Kindes), der wiederum zur Anspannung der Bezugsperson führt und dadurch eine Regulation der Emotionen erschwert (vgl. ebd., 48 f.).
- Die *Soziale Kompetenz* beschreibt die Verhaltensweisen, die in sozialen Situationen benötigt werden. Dazu zählt die Kontaktaufnahme mit anderen Menschen, das Hineinfühlen in den Anderen, das Einschätzen von sozialen Situationen, eine gewisse Selbstbehauptung und das Lösen von sozialen Konflikten.

Die soziale Kompetenz ist jedoch ein Zusammenspiel aus mehreren Elementen: der Wahrnehmung und der Interpretation von sozialen Situationen, emotionale Kompetenz und Empathie, Verhaltensmöglichkeiten, spezifische Verhaltensumsetzungen bei der Lösung von Problemen und die eigene Beurteilung von Konsequenzen. Inwieweit sich die soziale Kompetenz entwickelt, hängt von den Erfahrungen des Kindes, vom Alter des Kindes und der Situation hinsichtlich ihrer Bedeutung und Komplexität ab (vgl. ebd., 50 f.).

- Die *adaptive Bewältigungskompetenz* ist die Fähigkeit mit Stress umgehen zu können. Sie beinhaltet das Einschätzen von stressigen Situationen im Hinblick darauf, ob und wie diese zu bewältigen sind, das Erkennen der eigenen Grenzen und das Wissen darum wie und wo man Unterstützung erhält. Stress entsteht, wenn die Anpassungsfähigkeit einer Person durch hohe Anforderungen überfordert wird. Dabei kann Stress drei verschiedene Ursachen haben: Entwicklungsaufgaben, kritische Lebensereignisse oder alltägliche Belastungen. Ob eine Situation als stressig erlebt wird, hängt zum einen von der subjektiven Bewertung der Situation ab und zum anderen von der Vielzahl der Stressfaktoren, die auf eine Person einwirken (vgl. ebd., 52 f.).
- Das *Problemlösen* beschreibt eine Fähigkeit sich Ziele zu setzen und diese trotz auftretender Probleme erreichen zu wollen. Die Probleme werden direkt angegangen und können mit Hilfe von Problemlösestrategien bewältigt werden. Zum Problemlösen gehört auch eine Planungskompetenz, die als Analyse der eigenen Ressourcen bezeichnet werden kann und einen realistischen Blick auf die Bewältigung von schwierigen Situationen eröffnet. Auch Entscheidungen können in solchen Situationen einfacher getroffen werden (vgl. ebd., 54 f.).

Ähnlich wie bei den Risikofaktoren, bedeutet auch hier ein vorhanden sein von schützenden Faktoren keine Immunität gegen Belastungen oder psychische Störungen. Sie begünstigen das erfolgreiche Bewältigen und schaffen dadurch die Erfahrungen, dass Kinder selbst auf eine gelingende Bewältigung von Problemen Einfluss nehmen können. Denn je mehr ein Kind solche Erfahrungen macht und darin unterstützt wird, desto einfacher fällt es ihm mit schwierigen Situationen umzugehen (vgl. ebd., 31).

Doch wie genau wirken die beiden Konzepte auf die Entwicklung von Kindern? Gementeilig oder zusammen?

2.3.3 Wirkungsweise der Modelle

Sowohl das Risikofaktoren- als auch das Schutzfaktorenkonzept bedingen sich durch einen komplexen Wechselwirkungsprozess. Beide Konzepte können nicht alleine gesehen werden und verstehen sich nicht als Gegenteil von dem jeweils anderen. Ball und Peters (2007) stellen diesbezüglich fest, „[...]“, dass ein fehlender Schutzfaktor als Risikofaktor gesehen werden kann, aber nicht umgekehrt, da das alleinige Fehlen von Risikofaktoren an sich keinen Schutz darstellt“ (130).

Die Entwicklung von Kindern wird von den Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst, je nachdem wie diese zusammenwirken entsteht als Ergebnis bei einem Kind Vulnerabilität oder Resilienz. Beides sind keine festen Persönlichkeitsmerkmale, sondern äußern sich situationsspezifisch und sind durch Anforderungen und Ressourcen veränderbar (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 33 f.).

Wie bereits genannte wurden die oben beschriebenen Risiko- und Schutzfaktoren mittlerweile in einer Vielzahl von Studien untersucht. Im Folgenden Kapitel werden zwei ausgewählte Studien beispielhaft vorgestellt.

2.4 Studien der Resilienzforschung

Die Resilienzforschung hat sich zum Ziel gesetzt die Entwicklungswege von Kindern, in Bezug auf die individuellen Unterschiede und die unterschiedlichen Verläufe hin zu erfassen und zu erforschen. Dabei stehen besonders solche Kinder im Forschungsinteresse, die vermehrt von, den in Kapitel 2.3.1 unter anderem aufgeführten Risikofaktoren, betroffen sind. Beide Studien sind Längsschnittstudien und gelten in ihrem jeweiligen Land als Vorreiter der Resilienzforschung. Im Folgenden werden diese kurz und ergebnisorientiert vorgestellt.

2.4.1 Die Kauai-Längsschnittstudie

Die Kauai-Längsschnittstudie ist, als die Erste Studie zum Thema Resilienz bekannt, und wurde von Emmy Werner und ihren Kollegen auf der hawaiianischen Insel Kauai

durchgeführt. Werner und Kollegen untersuchten den Einfluss von biologischen und psychosozialen Risikofaktoren, schwierigen Lebensereignissen und protektiven Faktoren auf die Entwicklung von fast 700 Kindern, die alle im Jahrgang 1955 geboren wurden. Die Untersuchung der Gruppe begann schon während der Schwangerschaft und konnte auch bei einem Großteil der Teilnehmer im Alter von eins, zwei, zehn, 18, 32 und 40 Jahren fortgesetzt werden.

Bei ca. einem Drittel der Kinder konnten mindestens vier Risikofaktoren festgestellt werden, diese waren unter anderem chronische Armut, Komplikationen bei der Geburt, psychische Erkrankungen der Eltern und schwierige Familienverhältnisse. Diese 201 Kinder wurden als Hochrisikogruppe eingestuft. Doch trotz den schwierigen Umständen, in denen sie aufwuchsen, konnten bei 72 Kindern gute Entwicklungsergebnisse festgestellt werden. In den unterschiedlichen Entwicklungsstufen konnten Faktoren herausgearbeitet werden die eine besondere Bedeutung für die Entwicklung darstellten. So wurde im Alter von zwei Jahren eine gute sprachliche und motorische Entwicklung, eine positive soziale Orientierung sowie die selbstständige Suche nach neuen Erfahrungen als bedeutsam eingestuft. Bei den Kindern im Alter von 10 Jahren war es hingegen ein vielfältiges Interesse, positive Peer-Kontakte in der Schule und gute Problemlösefähigkeiten. Im Alter von 18 Jahren fielen die Kinder durch eine soziale Reife, realistische Zukunftspläne, Zuverlässigkeit, Vertrauen in die eigene Person und einen Glauben an die Sinnhaftigkeit des Lebens auf. Im Bereich der Familie konnten folgende Schutzfaktoren festgestellt werden:

- weniger als vier Kinder
- ein Geburtsabstand von mindestens zwei Jahren
- hohes Bildungsniveau der Mutter
- einfühlsamer Erziehungsstil
- Mädchen: regelmäßige Berufstätigkeit der Mutter
- Jungen: bildungserzieherische Anreize

Außerhalb der Familie konnte außerdem eine enge Beziehung zu einem Erwachsenen z.B. Erzieher_in oder Lehrer_in eine große Bedeutung für eine gute Entwicklung zu-

geschrieben werden. Werner betont hierbei besonders die Wechselwirkungen der verschiedenen Schutzfaktoren, die im Laufe des Lebens wirksam sind (vgl. Bengel/Meinders-Lücking/Rottmann 2009, 33 f.).

Die Kauai-Längsschnittstudie ist einer der bekanntesten internationalen Studien zum Thema Resilienz. Doch auch in Deutschland gibt es Resilienzstudien, die ebenfalls bekannt sind, unter anderem die Bielefelder-Invulnerabilitätsstudie, die im Folgenden vorgestellt wird.

2.4.2 Die Bielefelder-Invulnerabilitätsstudie

Die Bielefelder-Invulnerabilitätsstudie gilt als erste deutsche Resilienzstudie und hatte das Ziel Kinder mit hohem Entwicklungsrisiko auf ihre seelische Widerstandskraft hin zu untersuchen. Lösel und Mitarbeiter legten den Fokus dabei auf die außerfamiliären Schutzfaktoren, die eine resiliente Entwicklung begünstigen.

Die Studie wurde mit 146 Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren durchgeführt, die alle in Heimen aufgewachsen sind. Die Jugendlichen wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Anhand von Fallkonferenzen, Entwicklungsberichten, Selbsteinschätzungen der Jugendlichen und einem Risikoindex konnten jeweilige Risikofaktoren ermittelt werden. Dabei wurden sowohl äußere Faktoren wie die Wohnsituation, Trennung oder Scheidung der Eltern und der sozioökonomische Status berücksichtigt als auch die subjektiven Erlebnisse der Jugendlichen mit Konflikten der Eltern oder Drogen und Alkoholkonsum.

Die eine Gruppe bestand aus 66 Jugendlichen und zeigte, als Ergebnis der oben genannten Verfahren, resiliente Verhaltensweisen. Im Gegensatz dazu zeigte die andere Gruppe mit 80 Jugendlichen starke Verhaltensauffälligkeiten. Beide Gruppen wurden anschließend anhand von Fragebögen befragt, die Merkmale der biographischen Belastung, der Verhaltens- und Erlebensstörung und sozialen und personalen Ressourcen erfassten. Die Ergebnisse ähnelten den aus der Kauai-Studie und zeigten folgende protektive Faktoren auf:

- realistische Zukunftspläne
- gutes Selbstwertgefühl
- starke Leistungsmotivation

- enge außerfamiliäre Bezugsperson
- bessere Beziehung zu Peer-Kontakten
- größere Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung

Ein deutlicher Unterschied zur zweiten Gruppe zeigte sich auch in der Wahrnehmung des Erziehungsklimas im Heim. Welches im besten Fall als autoritativ empfunden wurde und durch Empathie und klare Grenzen geprägt wurde. Im schlechtesten Fall, vorwiegend von der zweiten Gruppe, wurde das Klima jedoch als eher autoritär und restriktiv erlebt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 17 f.).

Abschließend lässt sich feststellen, dass bei beiden Studien einige protektive Faktoren ermittelt wurden, die die Entwicklung und ein resilientes Verhalten begünstigen. Der Faktor, dem beide Studien eine große Bedeutung zuschreiben, ist die enge Beziehung zu einer Bezugsperson außerhalb der Familie. Solche eine Bezugsperson außerhalb der Familie kann beispielsweise ein Erzieher_in in einer Kindertageseinrichtung sein. Wie eine Resilienzförderung im Kontext von Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden kann ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

3 Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen

Den Kindertageseinrichtungen kommt bei der Entwicklung von Kindern eine vermehrte Bedeutung zu. Sie sind, nicht nur für Kinder, die erste und längerfristige gesellschaftliche Institution in denen die Kinder sozialisiert werden, sondern sollten auch für Eltern Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten bieten. Mit Hilfe einer gezielten und guten Vernetzung mit anderen sozialen und pädagogischen Einrichtungen und Institutionen könnte die Kindertageseinrichtung Familien mit ihren Kindern einen niedrighschwelligem und schnellen Übergang in andere Unterstützungssysteme ermöglichen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gilghoff 2014, 25).

Dass Kindertageseinrichtungen zu wichtigen Bildungsinstitutionen geworden sind, unterstreicht auch das, seit dem 01.08.2013 in veränderter Weise in Kraft getretene, Kinderförderungsgesetz (KiföG). In diesem heißt es in §24 Abs. 3, dass alle Kinder ab dem vollendeten ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr einen Rechtsanspruch

auf einen Betreuungsplatz haben. Sollte dies nicht umsetzbar sein, so steht den Eltern nach Abs. 2 eine finanzielle Entschädigung zu.

Das Statistische Bundesamt gibt aktuell bekannt, dass im letzten Jahr rund 763.000 Kinder unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen oder öffentlichen Einrichtungen betreut wurden (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2018). Aufgrund der Zahlen kann davon ausgegangen werden, dass eine Resilienzförderung, die in Kindertagesstätten verortet ist, sehr viele Kinder und ihre Familie erreicht und zu einer Förderung der Entwicklung beitragen kann.

Das Ziel der präventiven Resilienzförderung in Kindertagesstätten ist, die Risikoeinflüsse zu verringern und außerdem die Schutzfaktoren der Kinder zu stärken und zu fördern. Dazu zählt unter anderem:

- die Stress- und Risikowahrnehmung eines Kindes bezüglich der kognitiven Bewertungsprozesse zu verändern
 - die Erhöhung der sozialen Ressourcen in der Betreuungsumgebung
 - die Förderung der kindlichen Kompetenzen
 - die Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen (Bindungsqualität, Erziehungsqualität, soziale Unterstützung)
- (vgl. Wustmann Seiler 2015, 122)

Durch eine möglichst frühe Förderung der kindlichen Kompetenzen und Schutzfaktoren, kann eine Verfestigung von Verhaltensauffälligkeiten, die häufig ihren Ursprung in der frühen Kindheit haben, verhindert werden. Denn bei psychischen Erkrankungen oder Verhaltensauffälligkeiten ist es nachgewiesen, dass diese ab einem bestimmten Alter stabil und verfestigt sind. Ein Beispiel hierfür ist eine Störung im Sozialverhalten oder ein ausgeprägtes aggressives Verhalten, welches ab einem Lebensalter von etwa fünf Jahren als unveränderlich angesehen werden kann. Je früher eine solche vorbeugende und präventive Förderung erfolgt, desto wirksamer können auch langfristig Entwicklungsprobleme und Verhaltensauffälligkeiten verhindert oder verringert werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 60).

Luthar merkt dazu jedoch an, dass die präventiven Maßnahmen, nicht alleine an das risikobelastete Kind, sondern auch an die eventuell risikobelastende Umwelt gerichtet werden sollte, um eine bestmögliche Förderung zu erreichen. (vgl. Rönnau-Böse/Fröh-

lich-Gildhoff 2012, 26). Kinder sollten so früh wie möglich durch solche Präventionsprogramme unterstützt werden. Die Wirkung dieser Programme entfaltet sich am besten, wenn sie zum einen einzelne Kompetenzen der Kinder fördern und zum anderen, wenn die erlernten Verhaltensweisen in den pädagogischen Alltag der Einrichtung aufgenommen und so verfestigt werden können (vgl. ebd. 2012, 27 f.).

Die Gestaltung des Alltags in den Kindertageseinrichtungen spielt bei den Fördermöglichkeiten in einer solchen Einrichtung eine wichtige Rolle. Denn auch der Alltag in Kindertageseinrichtungen wird durch gesellschaftliche Einflüsse und Veränderungen beeinflusst. Von welcher Ausgangslage und Schwierigkeiten diese Arbeit ausgeht wird im Folgenden Kapitel erörtert.

3.1 Allgemeine Ausgangslage und Schwierigkeiten in Kindertageseinrichtungen

Die strukturellen und familiären Veränderungen, die sich in den letzten Jahren in unserer Gesellschaft bemerkbar gemacht haben, machen nicht vor den Heranwachsenden halt. Sie haben zur Folge, dass Kinder vermehrt mit Unsicherheiten, Belastungen und schwierigen Lebensbedingungen umgehen müssen (vgl. Wustmann Seiler 2015, 14). Die Zahl der Familien oder familienähnlichen Lebensformen in denen Kinder aufwachsen sind gestiegen und die geschützten Entwicklungsräume für Kinder und Jugendliche werden seltener. Daraus resultiert eine schwieriger gelingende Sozialisierung und stellt Kinder und Jugendliche vor hohe Anforderungen bei der Entwicklung reflexiver Fähigkeiten und emotionaler, sozialer und kognitiver Kompetenzen (vgl. Bengel/Meinders-Lücking/Rottmann 2009, 10).

Die Zusammenhänge traditioneller Gemeinschaften verringern sich, dies geht auch mit einem Verlust von Geborgenheit und Gemeinschaftserfahrungen einher. Eine größer werdende Autonomie für Kinder und Jugendliche ermöglicht ihnen auch größer werdende Aushandlungsspielräume für eigene Interessen und eine Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebens. Die Erweiterung der Entscheidungsmöglichkeiten und Partizipationsrechte überträgt den Kindern eine Verantwortung, ihr eigenes Leben in die Hand zu nehmen und stellt viele Kinder vor Herausforderungen und Schwierigkeiten (vgl. Opp/Fingerle 2008, 10 f.).

Die veränderten Lebenslagen wirken sich sowohl auf die Erziehung der Kinder als auch auf die Eltern aus. Auch sie müssen mit gestiegenen Erwartungen an eine gelingende Elternschaft und erhöhten Anforderungen im Berufsleben umgehen und sind dadurch häufig verunsichert und zum Teil auch überfordert (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2014, 25).

In der sich heute rasant verändernden Welt entsteht eine Gefährdung für die Entwicklung von Kindern, da die psychosozialen Anforderungen an Kinder so hoch sind wie nie zuvor. So sollen Babys sich beispielsweise alleine unter einem Babybogen beschäftigen können, mit Schnuller und Schmusetier bei Aufregung alleine zurechtkommen, im Kinderzimmer alleine Ein- und Durchschlafen, bei einer Vielfalt und Überstimulation von Reizen sich selbst regulieren, immer neue gleichaltrige und erwachsene Sozialpartner in unterschiedlichen Einrichtungen und Angeboten akzeptieren und nach Möglichkeit nicht mehr als 14 Tage im Jahr krank und somit auf die Eltern angewiesen sein (vgl. Haug-Schnabel 2016, 10ff).

Die häufigsten Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter sind psychische Störungen wie Angststörungen und Depressionen. Rund 20% der Kinder und Jugendlichen in Deutschland sind von psychischen Auffälligkeiten betroffen oder zeigen Hinweise auf psychische Auffälligkeiten, die Beeinträchtigungen im familiären, schulischen oder erweiterten sozialen Umfeld zur Folge haben können. Es besteht das Risiko, dass diese psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter chronisch werden und sich Komorbiditäten (Begleiterkrankungen) von weiteren psychischen Auffälligkeiten entwickeln. Die psychische Gesundheit stellt einen wichtigen Grundbaustein für ein gesundes Aufwachsen von Kindern und ihre soziale Teilhabe dar (vgl. Klasen/Reiß/Otto 2017, 55f.).

Ausgehend von dieser Ausgangslage und den beschriebenen Schwierigkeiten brauchen Kinder und Eltern eine spezifische Förderung um die psychische Gesundheit der Kinder schützen zu können. Da Kinder eine solche Förderung frühestmöglich erhalten sollten, geht es im nächsten Kapitel im Wesentlichen um die Umsetzung von Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen.

3.2 Ebenen der Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen

Eine präventive Resilienzförderung soll den Kindern helfen, schützende Faktoren aufzubauen, um die psychische Gesundheit zu erhalten und zu stärken. Mit Hilfe dieser Faktoren können Kinder in Zukunft auftretende Probleme besser bewältigen und müssen diese nicht mehr als unüberwindbare Hindernisse ansehen (vgl. Fried 2003, 71). Die Förderung von Resilienz kann über zwei Ebenen erfolgen, über die individuelle Ebene und über die Beziehungsebene.

3.2.1 Die individuelle Ebene

Eine Förderung von Resilienz auf der individuellen Ebene legt den Fokus auf das Kind, mit seinen Stärken und Talenten. Durch die Förderung von bestimmten Kompetenzen soll es Kindern möglich werden, mit den negativen Einflüssen, die aus der Umwelt auf sie einwirken, besser umzugehen und diese besser bewältigen zu können. Für Kinder sind besonders altersentsprechende Problemlösefähigkeiten, Kompetenz zum Bewältigen von Stress, soziale Kompetenzen und positive Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit entscheidend für eine gute Entwicklung (vgl. Krause 2016, 33). Denn „[...] nur ein Kind, das sich auch akzeptiert fühlt, kann auch andere annehmen, lieben und schätzen lernen.“ (ebd.)

Ergänzend führt Wustmann Seiler noch weitere Ansatzpunkte auf, die im Zuge der Resilienzförderung Beachtung finden sollten:

- Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme
 - realistische Kontrollüberzeugungen
 - kindliche Selbstregulationsfähigkeiten
 - Empathie und soziale Perspektivübernahme
 - körperliche Gesundheitsressourcen
- (vgl. Wustmann Seiler 2015, 125)

Die in Kapitel 2.1 aufgeführten Resilienz-Bausteine von Daniel/Wassell können aus der Sicht des Kindes wie folgt beschrieben werden:

- „ICH HABE: ‚[...] Menschen, die mich gerne haben, und Menschen, die mir helfen‘ (sichere Basis).
- ICH BIN: ‚[...] eine liebenswerte Person und respektvoll mir und anderen gegenüber‘ (Selbst-Wertschätzung).
- ICH KANN: ‚[...] Wege finden, Probleme zu lösen und mich selbst zu steuern‘ (Selbst-Wirksamkeit).“ (2002, 86, zit. n. Weiß 2008, 161)

Die Kompetenzen, die hier von Krause, Wustmann Seiler und Daniel/Wassell als bedeutend für eine Förderung der Resilienz aufgeführt werden, entsprechen denen der von der Forschung benannten sechs Resilienzfaktoren: Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, soziale Kompetenz, adaptive Bewältigungskompetenz und Problemlösen (s. Kap. 2.3.2). Eine Resilienzförderung auf der individuellen Ebene kann also als eine Förderung anhand der Resilienzfaktoren verstanden werden.

Im Folgenden werden einzelne Beispiele für eine direkte Förderung anhand der Resilienzfaktoren dargestellt:

- *Selbstwahrnehmung*: Hauptbestandteil einer guten Selbst- und Fremdwahrnehmung ist das Bewusstsein über die eigenen Gefühle. Diese sollten auch differenziert ausgedrückt und benannt werden können. Im Zuge der Resilienzförderung sollte die Sensibilität für Gefühle und den eigenen Körper erhöht werden. Hierfür brauchen Kinder jedoch die Unterstützung der Eltern oder weiterer Erziehungspersonen, die als Vorbild fungieren. Auf sprachlicher Ebene können Eltern ihre Kinder dazu ermutigen die verschiedenen Gefühle erstmal zu benennen. Als nächstes können sie dann einem Gemütszustand z.B. ‚Mir geht es schlecht‘ verschiedene Gefühle zuordnen, sodass die Kinder zwischen Gefühlen wie beispielsweise Wut, Angst und Trauer unterscheiden können. Eine differenzierte Betrachtungsweise der eigenen Gefühle unterstützt auch das Erkennen von Gefühlen bei anderen und fördert so die Fremdwahrnehmung (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 45 f.).
- *Selbstwirksamkeit*: Ein Gefühl, dass die eigene Person selbstwirksam ist, entsteht, wenn diesbezüglich eigene Erfahrungen gemacht werden und einem Verantwortung übertragen wird. Die Selbstwirksamkeit von Kindern kann gefördert werden, indem sie dazu ermutigt werden selber Erfahrungen zu machen und ihnen im Alltag dem Alter entsprechend Verantwortung für kleinere Aufgaben

übertragen wird. Bei Schwierigkeiten sollten die Eltern oder Erziehungspersonen das Kind darin bestärken, trotzdem weiterzumachen und auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen. Ein vorschnelles Eingreifen ist hier nicht förderlich, da es dem Kind die Gelegenheit nimmt, aus seinem Handeln die Konsequenz oder den Erfolg zu begreifen. Kinder lernen aus ihren Erfahrungen und können diese im besten Fall auf andere Situationen übertragen und somit die Konsequenzen ihrer Handlungen in ähnlichen Situationen voraussagen (vgl. ebd., 48).

- *Selbstregulation*: Kinder können ihre Gefühle anfangs nicht selbstständig regulieren und sind dabei auf die Hilfe und Unterstützung ihrer Bezugsperson angewiesen. Durch einen offenen Umgang mit Gefühlen in der Familie und ein positives emotionales Klima, indem auch über Gefühle gesprochen wird, kann die Selbstregulation unterstützt werden. Eltern können ihre Kinder dabei unterstützen, indem sie Gefühle ansprechen und ihnen einen möglichen Umgang damit aufzeigen. Damit Kindern die Regulation der eigenen Gefühle gelingt müssen sie diese differenziert wahrnehmen und interpretieren können, wissen wo sie sich Hilfe suchen können und Handlungsmöglichkeiten zur Beruhigung kennen (vgl. ebd., 49 f.).
- *Soziale Kompetenz*: Auch bei der Förderung der sozialen Kompetenz spielen die Eltern als Vorbilder eine entscheidende Rolle. Stimmen die Emotionen, Mimik und Gestik der Eltern mit den Verhaltensweisen überein, sind diese für das Kind nachvollziehbar, so lernt es die Handlungsabsichten und Reaktionen von den Eltern und auch anderen Personen abzuschätzen und vorherzusagen. Das beeinflusst auch den Kontakt zu anderen Personen und wie Kinder auf diese zugehen. Klare Regeln und Abläufe beim Lösen von Konflikten und eine anschließende Reflexion helfen den Kindern beim Entwickeln eigener Lösungsstrategien und sie können sich in Konfliktsituationen besser in andere hineinversetzen (ebd., 52).
- *Adaptive Bewältigungskompetenz*: Die adaptive Bewältigungskompetenz kann gefördert werden, indem die Eltern mit dem Kind gemeinsam die für ihn stressauslösenden Situationen herausfinden und überlegen, was ihm helfen könnte. Die Hilfen sind für jedes Kind individuell auszuwählen und können beispielsweise Entspannungsübungen oder Bewegungsangebote sein. Auch eine Unterstützungsperson oder ein Rückzugsort kann dem Kind helfen Stress zu bewältigen (vgl. ebd., 54).

- *Problemlösen*: Die Förderung dieser Kompetenz setzt ein gewisses Vertrauen der Eltern in ihre Kinder voraus. Denn nur wenn die Eltern ihrem Kind zutrauen, dass es Probleme selbstständig lösen kann und nicht frühzeitig eingreifen, bekommt es auch die Chance dazu. Eltern sollten erst dann eingreifen, wenn das Kind sie um Hilfe bittet oder wenn es nach mehrmaligem scheitern, sein Ziel nicht erreichen kann. In diesem Fall können die Eltern versuchen das Problem gemeinsam mit dem Kind zu lösen, so werden ihm neue Problemlösestrategien aufgezeigt. Im Alltag können Kinder dabei gefördert werden, indem sie in die Planungs- und Entscheidungsprozesse der Eltern mit einbezogen werden (vgl. ebd., 56 f.).

Die individuelle Förderung anhand der sechs Resilienzfaktoren sollte im besten Fall sowohl von den Eltern zuhause als auch von den Erzieher_innen der Kindertageseinrichtung in den Alltag integriert werden.

Eine weitere Möglichkeit zur Förderung der kindlichen Kompetenzen bietet das Lesen und Erzählen von resilienzfördernden Märchen oder Geschichten. Dabei sollten sie folgende Merkmale aufweisen, um eine resilienzfördernde Wirkung zu entfalten:

- In der Geschichte geht es um die Bewältigung eines Problems oder einer schwierigen Situation.
- Die Hauptfigur wird selbst aktiv und kann das Problem durch Eigeninitiative lösen.
- Die Figur zeigt sich verantwortlich für ihr Verhalten.
- Die Figur glaub an sich und ihre Fähigkeiten.
- Die Figur lässt sich durch Hindernisse nicht abbringen und ist optimistisch und zuversichtlich dem Leben gegenüber.
- Die Figur weiß um ihre Stärken und hat ein positives Bild von sich selbst. Mit Hilfe dessen kann sie sich soziale Beziehungen aufbauen und Unterstützung suchen.
- Die Figur zeigt Hilfsbereitschaft und fühlt sich für andere verantwortlich. (vgl. Wustmann Seiler 2015, 129 f.)

Nach dem Lesen einer solchen Geschichte kann durch gezielte Fragen oder das Zusammenfassen von besonders wichtigen Passagen die Persönlichkeit des Protagonisten und seine Problemlösestrategien noch einmal verdeutlicht werden. Das soll dem Kind neue Wege aufzeigen eigene Problemlösestrategien zu entwickeln.

Bezogen auf die anderen Resilienzfaktoren können Geschichten und Märchen ebenfalls als Vorbild und Rollenmodell dienen, denn sie ermöglichen Kindern die Perspektive der Figur einzunehmen und die Verhaltensweisen nachzuvollziehen. Das Lesen oder Vorlesen von Geschichten und Märchen kann außerdem als Entlastung und Ablenkung genutzt werden, indem Kinder eine Auszeit von ihren eigenen Sorgen und Problemen bekommen (vgl. ebd., 130 f.).

Auf der individuellen Ebene bieten sich verschiedene Möglichkeiten zur Förderung der kindlichen Kompetenzen. Diese finden auch in den Präventionskonzepten und -programmen Anwendung (s. Kap 3.3.1) und sind neben der Beziehungsarbeit im kindlichen Umfeld ein wichtiger Bestandteil der Resilienzförderung.

3.2.2 Die Beziehungsebene

Auf der Beziehungsebene stehen die Personen im Vordergrund, die eine enge Beziehung zum Kind eingehen. Durch die Förderung der Beziehung und der Interaktion zwischen Eltern und Kind, im Kontext von Kindertageseinrichtungen auch zwischen Erzieher_in und Kind, können die Erziehungskompetenzen von Eltern und Erzieher_innen gezielt gestärkt werden. Auf dieser Ebene kann also in die Beziehungsarbeit zwischen Eltern und Kind und zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind unterschieden werden. Im Folgenden werden beide einzeln beleuchtet.

3.2.2.1 Eltern-Kind-Beziehung

Die Eltern-Kind-Beziehung basiert im Wesentlichen auf den elterlichen Erziehungskompetenzen und wird auch durch die eigenen Erfahrungen der Eltern in punkto Erziehung beeinflusst. Die Umwelt und die Anforderungen der Gesellschaft spielen dabei ebenfalls eine Rolle. Der hohe Erwartungsdruck einer gelingenden Beziehung ist eng

mit dem Verlust der traditionellen Erziehungsvorstellungen verbunden. Die Eltern werden heute für ein Fehlverhalten der Kinder beschuldigt und geraten so leicht an ihre Grenzen. Hinzu kommt häufig noch eigener Stress im Beruf oder im Privatleben (vgl. Wustmann Seiler 2015, 136).

Die Förderung der elterlichen Erziehungskompetenzen und der personalen Ressourcen sollte deswegen frühzeitig und kontinuierlich Beachtung finden. Diese haben eine große Auswirkung auf die Gestaltung der Beziehung zum Kind, welches in vorangegangenen Ausführungen mehrmals beschrieben wurde (u.a. Kap. 2.1 & 2.2.2).

Die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen beinhaltet die Förderung:

- eines autoritativen Erziehungsstils
- der Kommunikation zwischen Eltern und Kind
- der Vorbildfunktion
- von Erziehungstechniken, in Bezug auf den effektiven Einsatz von Lob, Belohnung und Ermutigung
- des Kompetenzgefühls
- der Konfliktlösungsstrategien
(vgl. ebd., 137)

Beispielhaft wird hier auf den Punkt der Förderung der Kommunikation näher eingegangen, da dieser im Alltag von Eltern und Kindern immer gegenwärtig ist.

Die Konstruktivität der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern zeichnet sich durch folgende Merkmale aus (vgl. ebd., 137 f.):

- ein *kongruentes Gesprächsverhalten*: Dieses entsteht, wenn sich die Äußerung mit dem Verhalten der Eltern decken. Ein Beispiel hierfür ist, wenn das Kind ermutigt und bestärkt und ihm auf die Schulter geklopft wird. Ein inkongruentes Verhalten wäre der Fall, wenn das Kind angelacht und gleichzeitig auf ein negatives Verhalten aufmerksam gemacht wird.
- eine *offene und unterstützende Basis*: Eine solche Basis zeichnet sich zum einem durch Zuhören aus, aber auch durch die Vermittlung von Unterstützung und Wertschätzung. Dabei kann besonders das aktive Zuhören, welches durch das Wiederholen in eigenen Worten und das Kommentieren erfolgt, bei Kindern,

die Schwierigkeiten haben Gefühle auszudrücken, helfen Probleme zu identifizieren und Lösungen zu entwickeln.

- die *Verwendung von Ich-Botschaften/Vermeidung von Du-Botschaften*: Dadurch wird ein direkter Angriff der Person des Kindes verhindert, da Ich-Botschaften nur Informationen enthalten, wie sich das Verhalten des Kindes auf den Elternteil auswirkt.
- *konstruktives Loben und konstruktives Kritisieren*: Das konstruktive Loben und Kritisieren bezieht sich auf Verhaltensweisen des Kindes, die entweder richtig oder falsch waren. Durch das Loben und Kritisieren können dem Kind die Auswirkungen seines Verhaltens deutlich gemacht werden und ihm können Alternativen aufgezeigt werden. Dabei sollte sich das Loben und Kritisieren immer ausschließlich auf die Verhaltensweisen beziehen und nicht auf die Persönlichkeit des Kindes selber.

Die Förderung der elterlichen Erziehungskompetenzen kann mit Hilfe von Elterntrainings, wie sie in Kap. 3.3.2 beschrieben werden, durchgeführt werden. Da viele Kinder früh und darüber hinaus über längere Zeit in Kindertageseinrichtungen betreut werden, spielt auch die Beziehung zwischen dem Kind und den pädagogischen Fachkräften eine bedeutsame Rolle bei der Entwicklung der psychischen Gesundheit des Kindes.

3.2.2.2 Fachkräfte-Kind-Beziehung

Im Kontext von Kindertageseinrichtungen wird die Position von pädagogischen Fachkräften zumeist von Erzieher_innen ausgeübt. Im Folgenden werden daher beide Bezeichnungen verwendet.

Die Beziehung zwischen einer Fachkraft und einem Kind bedingt sich im Wesentlichen durch die professionelle Haltung der Fachkraft. Diese sollte im besten Fall folgende Merkmale aufweisen:

- Respekt und Wertschätzung dem Kind gegenüber
- Offenheit
- ressourcenorientiert und bedarfsorientiert

- aktives Zugehen auf die Eltern
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen
- fachliches Wissen
- Selbstreflexion der eigenen Handlungen

(vgl. Göbel-Reinhardt/Lundbeck 2015, 212)

Durch eine vertrauensvolle und wertschätzende Haltung der pädagogischen Fachkraft werden die Kinder in der Entwicklung von Bewältigungsstrategien für Entwicklungsaufgaben oder auch für schwierige Situationen unterstützt. Wenn Kinder Vertrauen in sich selber und die eigenen Fähigkeiten haben, dann erleben sie ihr Umfeld als handhabbar. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft besteht darin, durch Beobachtungen herauszufinden, was für das Kind gerade wichtig ist und dafür zu sorgen, dass das Kind weder über- noch unterfordert ist (vgl. Fischer 2012, 50 f.).

Die Entwicklungsanreize sollten daher etwas über dem Entwicklungsstand des Kindes ansetzen, aber nicht zu hoch, da eine Überforderung meist Enttäuschung und Resignation zur Folge hat. Die Fachkraft sollte durch die Beobachtungen des Kindes und aus einer kindzentrierten Perspektive heraus präzise Rückmeldungen bezüglich des Selbstgefühls und der Eigenwahrnehmung geben. Anhand derer das Kind seine Handlungskompetenzen und Selbstwahrnehmung überprüfen kann. Positive Rückmeldungen der Fachkraft bewirken ein Gefühl von Sicherheit und motivieren Kinder in ihrem selbstständigen Verhalten (vgl. ebd.).

Pädagogische Fachkräfte fungieren im Alltag der Kindertageseinrichtungen als Modelle und sollten daher ein gutes Vorbild für die Kinder sein. Kinder erlernen den Umgang mit Stress, Problemen und Konflikten durch aktive Auseinandersetzungen mit ihrer sachlichen und personalen Umwelt. Die wahrgenommenen Verhaltensweisen werden vom Kind interpretiert und haben einen Einfluss auf das zukünftige Verhalten im Umgang mit herausfordernden Situationen (vgl. ebd., 50).

Für die Beziehung zu einer pädagogischen Fachkraft ist für ein Kind auch eine sichere Orientierung wichtig. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen sollte durch einen geregelten und transparenten Tagesablauf, visuelle Orientierungshilfen in Spiel- und Speisebereichen und klare und für die Kinder nachvollziehbare Regeln geprägt sein. Das Verhalten und die Kommunikation der pädagogischen Fachkraft sollten angemessen, vom Kind verstehbar und kongruent sein. Eine authentische Kommunikation, die sol-

che Merkmale aufweist, begünstigt die Vertrauensbildung zwischen Kind und Erzieher_in. Die Basis einer kongruenten Kommunikation ist die Verwendung von Ich-Botschaften. Diese sind, wie schon in Kap. 3.2.2.1 aufgeführt, eine klare und deutliche Botschaft, die sich alleine auf das Verhalten des Kindes bezieht und kein Urteil über die Persönlichkeit des Kindes fällt (vgl. ebd., 51 f.).

Durch Interaktionen im kindlichen Umfeld eignet sich das Kind verschiedene Rollenmuster an, die aus den jeweiligen Rückmeldungen entstehen. Mit Hilfe dieser Rollenmuster und in den Beziehungsgefügen mit Bezugspersonen kann das Kind den Umgang mit sich selber, den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen ausbilden (vgl. ebd., 52).

Die oben genannten Bestandteile einer förderlichen Umgebung und eines förderlichen Umgangs mit Kindern sind auch in den Präventionsprogrammen und -konzepten enthalten. Im nächsten Kapitel werden ausgewählte Resilienzförderungsprogramme vorgestellt.

3.3 Beispiele für Präventionsprogramme und -konzepte

Grundlegend ist zu sagen, dass sich die vorgestellten Präventionsprogramme und -konzepte an alle Kinder richten und durch die Förderung von protektiven Faktoren die kindliche Entwicklung unterstützen und den Kindern helfen, sich in unserer Welt zurechtzufinden. Die Präventionsprogramme und -konzepte lassen sich in unterschiedlicher Weise kategorisieren und ordnen. Die im folgenden Kapitel aufgeführten Präventionsprogramme und -konzepte sind spezifisch für die Altersgruppe von Kindern, die in Kindertageseinrichtungen unterbracht sind, ausgewählt. Sie stammen alle aus dem deutschsprachigen Raum, sind anerkannt und wurden bereits erforscht und evaluiert. Zu Gunsten der Übersichtlichkeit erfolgt eine weitere Unterteilung in ‚Direkte Förderung in Kindertageseinrichtungen‘ und ‚Förderung der Erziehungs- und Beziehungspersonen‘.

3.3.1 Direkte Förderung in Kindertageseinrichtungen

Die folgenden vier Programme und Konzepte zeichnen sich durch eine direkte Förderung der Kinder (s. Kap 3.2.1) in den Kindertageseinrichtungen aus. Der Fokus liegt hier vor allem bei den Kompetenzen der Kinder selbst. Inhaltlich bestehen die Programme als Hauptbestandteil aus einem Kinderkurs oder Kindertraining, welches bei fast allen an die sechs Resilienzfaktoren angelehnt ist und eine konkrete Förderung dieser Faktoren zum Ziel hat. Die vorgestellten Programme und Konzepte sind als eigenständig zu sehen und sollen einen Überblick geben, wie eine konzeptgestützte Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen erfolgen kann.

3.3.1.1 Kinder stärken!

Das Präventionskonzept ‚Kinder stärken!‘ wurde vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg entwickelt. Es dient der Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen und bezieht mehrere Ebenen der Förderung mit ein.

Die vier Ebenen sind:

1. Die Förderung der Kinder durch einen Kinderkurs (PRiK)
2. Unterstützung der elterlichen Erziehungskompetenzen
3. Arbeit mit den pädagogischen Fachkräften
4. Einbeziehung des sozialen Umfeldes der Kindertageseinrichtung

Die erste Ebene beinhaltet die Förderung der Kinder durch den Kinderkurs PRiK (Prävention und Resilienzförderung in Kindertagesstätten). Der Kurs dauert zehn Wochen und findet zweimal in der Woche statt. Der Inhalt des Kurses ist in sechs Bausteine aufgeteilt und orientiert sich an den sechs Resilienzfaktoren: Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Probleme lösen. Alle Bausteine enthalten jeweils drei bis vier Einheiten, in denen das jeweilige Thema altersgerecht bearbeitet wird. Durch die insgesamt 20 Einheiten und verschiedenen Methoden ist eine gezielte Förderung der Resilienzfaktoren möglich.

Um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen, sollten die Übungen in den Alltag des Kindes integriert werden.

Auf der zweiten Ebene bekommen die Eltern die Möglichkeit an Elternkursen, die zur Stärkung der Erziehungskompetenz und zur Förderung von Resilienz im Familienalltag beitragen, teilzunehmen. Außerdem gibt es ein wöchentliches Sprechstundenangebot im Bereich der Eltern- und Familienberatung, das von externen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung angeboten wird.

Die dritte Ebene beschäftigt sich mit den pädagogischen Fachkräften. Für sie gibt es Fortbildungsangebote im Bereich der Umsetzung von Kinder- und Elternkursen und zum theoretischen Fachwissen von Resilienz. Des Weiteren werden kind- und familienzentrierte Fallsupervisionen mit dem gesamten Fachkräfteteam durchgeführt.

Auf der vierten und letzten Ebene werden die Kindertageseinrichtungen, während des Projektverlaufes, bei der Vernetzung mit Einrichtungen und Vereinen unterstützt.

Die Ziele des Projektes sind zum einen den Kindern präventiv verschiedene Möglichkeiten und Handlungsweisen aufzuzeigen, anhand derer sie Belastungen bewältigen und entwicklungsfördernd für sich nutzen können. Zum anderen sollen sich die Kindertageseinrichtungen mit ihren Fachkräften zu offenen Anlaufstellen entwickeln, die Familien und Kinder mit gezielt präventiven Angeboten unterstützen und Vernetzungsprozesse ermöglichen. Dadurch kann die Kindertageseinrichtung selbst sowohl durch gezielte Angebote der Resilienzförderung als auch durch eine koordinierende Funktion im Stadtteil unterstützend wirken.

Das Konzept wurde in vier Kindertageseinrichtungen in Freiburg und dem Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald von 2005 bis 2007 durchgeführt und anschließend evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation zeigten, dass sich die Haltung der Erzieher_innen verbesserte, indem diese einen stärkeren ressourcenorientierten Blick auf die Kinder entwickelten. Selber erlebten sich die Erzieher_innen als kompetenter und konnten auch positive Entwicklungsprozesse im Team feststellen. Durch die standardisierten Tests, die die Kinder durchliefen, konnte ein deutlicher Effekt bei der Verbesserung des Selbstwertes der Kinder festgestellt werden. Dies zeigte sich sowohl bei den Kindern aus den Kindergärten, als auch später bei einer erneuten Befragung bzw. Überprüfung in der Schule. Im Vergleich zur Kontrollgruppe konnte bei den Kindern, die an dem Präventionskonzept ‚Kinder stärken!‘ teilgenommen haben, eine bessere Entwicklung des Selbstwertes ermittelt werden. Eine spezifische kognitive Förderung gehörte nicht zu den primären Zielen des Konzeptes, es konnten aber in diesem Bereich

indirekte Effekte beobachtet werden. Die Kinder konnten durch eine Verbesserung der Selbststeuerung, Selbstsicherheit und Problemlösefähigkeiten die in der Kindertageseinrichtung angebotenen Bildungsangebote besser aufnehmen. Dies wurde möglicherweise auch von den Eltern unterstützt, indem sie ihr Verhalten besser reflektiert haben. Zu den elterlichen Erziehungskompetenzen liegen keine Ergebnisse vor, es konnten aber viele Eltern mit dem Konzept erreicht werden. Etwa dreiviertel der Eltern nahmen Unterstützungsangebote wahr, davon etwa die Hälfte über die Elternkurse. Mittlerweile findet das Konzept ‚Kinder stärken!‘ bundesweit in verschiedenen Kindertageseinrichtungen Anwendung und wird in dem Alltag der Einrichtungen umgesetzt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 71 ff.).

3.3.1.2 EFFEKT® - Entwicklungsförderung in Familien: Eltern - und Kinder - Training

Das Präventionsprogramm EFFEKT® wird vom Bundesfamilienministerium gefördert und ist in eine komplexe Präventions- und Entwicklungsstudie der Universität Erlangen-Nürnberg eingebunden. Diese hat über mehrere Jahre hinweg die Wirksamkeit von selbst entwickelten Fördertrainings, in Bezug auf die Verbesserung des Sozialverhaltens, erforscht. Das Programm besteht aus einem Eltern- und mehreren Kindertrainings, für Kinder unterschiedlicher Altersgruppen und Bildungseinrichtungen, unter anderem auch für Kindertageseinrichtungen. Das Eltern- und Kindertraining kann sowohl in Kombination als auch einzeln umgesetzt werden (vgl. Universität Erlangen-Nürnberg a).

Das Elterntraining wird in zwei Versionen angeboten, der ‚Standard‘- und der ‚Interkulturell‘- Version. Somit kann der Elternkurs von allen Eltern, auch mit Migrationshintergrund, mit Kindern von drei bis zehn Jahren genutzt werden. Inhalte des Kurses sind Tipps für Erziehungsprobleme in folgenden Bereichen (vgl. Universität Erlangen-Nürnberg c): „Grundregeln positiver Erziehung, Bitten und Aufforderungen, Grenzen setzen, schwierige Erziehungssituationen, Überforderung in der Erziehung (Stress, Verhaltensprobleme), Soziale Beziehungen in der Familie“ (Lösel/Jaursch/Beelmann/Stemmler 2007, 223)

Der Kurs hat einen Umfang von 5 Sitzungen à 90-120 Minuten und wird von externen, ausgebildeten Kursleitern durchgeführt. Das jeweilige Thema des Kurstages wird mit-

hilfe von Vorträgen, Arbeitsgruppen, Gruppendiskussionen und Rollenspielen erarbeitet. Zur Unterstützung der Inhalte bekommen die Eltern strukturierte Arbeitsmaterialien und Hausaufgaben mit, welche sie bis zum nächsten Treffen zuhause umsetzen und ausprobieren sollen (vgl. ebd.).

Der Kinderkurs, ‚Ich kann Probleme lösen – IKPL‘, ist ebenfalls in einer ‚Standard‘ und einer ‚Interkulturell‘-Version vorhanden. Es handelt sich hierbei um ein soziales Kompetenztraining, welches für alle Kinder von vier und bis sieben Jahren geeignet ist. Die Ziele des Kurses sind die Wahrnehmung und Identifikation von Gefühlen bei sich selbst und bei anderen Kindern, das Einschätzen des eigenen Verhaltens mit seinen Folgen, die Hintergründe für das Verhalten anderer Kinder zu erfassen, Lösungswege für Auseinandersetzungen mit anderen Kindern zu erarbeiten und die Lösungswege auf ihre Wirksamkeit hin zu beurteilen.

Das Kindertraining umfasst 15 Sitzungen à 45-60 Minuten und kann entweder drei Wochen täglich oder fünf Wochen lag dreimal pro Woche durchgeführt werden. Die Vermittlung der Kursinhalte erfolgt spielerisch mithilfe von Modellspielen, Bildbetrachtungen mit Frage-Antwort-Runden, Sing- und Bewegungsspielen, Rollen- und Frage-spielen und dem Ausmalen von Bildvorlagen. Die Kinder erhalten außerdem Mappen, in denen sie ihre Bilder und sonstigen Materialien sammeln können. Zur Moderation verwenden die externen Kursleiter Hand- oder Fingerpuppen, um den Kindern das Kennenlernen und die Identifikation mit dem Training einfacher zu gestalten (vgl. Universität Erlangen-Nürnberg b).

Das Training des Kinderkurses gliedert sich inhaltlich in zwei Bereiche. In der ersten Hälfte des Trainings stehen vorbereitende Problemlösespiele im Fokus. Sie dienen dazu den Kindern sowohl sprachliche als auch kognitive Grundvoraussetzungen für die Entwicklung von Problemlösefertigkeiten beizubringen. Als erstes befassen sich die Kinder mit Wortkonzepten (z.B.: gleich-verschieden), die als Hinweisreize für erforderliche Gedankenabläufe stehen sollen. Durch wiederholtes Vorkommen, entstehen Denkgewohnheiten, die hilfreich beim systematischen Reflektieren und Lösen von Problemen sind. Als nächstes werden Gefühle behandelt, indem den Kindern mit Hilfe von Illustrationen bestimmte Emotionen gezeigt und anschließend mit Rollenspielen nähergebracht werden. Wichtig dabei ist, dass es mehrere Wege zum Erkennen von Gefühlen gibt. Die Wahrnehmung dieser Wege, zum Beispiel durch Sehen oder Fragen, soll bei den Kindern geschärft werden. Anschließend wird den Kindern mit Hilfe

des Kausalitätsprinzipes das Erkennen von Ursachen für Gefühle und Verhaltensweisen aufgezeigt. Dadurch wird eine Grundlage geschaffen mögliche Konsequenzen des eigenen Handelns zu erkennen.

Der zweite inhaltliche Bereich beschäftigt sich mit den Problemlösespielen und dient zur Anwendung, der im ersten Bereich erlernten, Denkmuster. Hier wird zuerst die Generierung von alternativen Lösungsvorschlägen bestärkt. Mithilfe von illustrierten Problemsituationen sollen die Kinder verschiedene Wege für die Lösung des Problems herausfinden. Im nächsten Schritt, der Antizipation von Handlungskonsequenzen, soll den Kindern bewusst gemacht werden, dass bestimmte Handlungen oder Ereignisse auch immer bestimmte Folgen haben. Anschließend erfolgt die Bewertung der Handlungskonsequenzen, indem die gefunden Lösungswege von den Kindern in Bezug auf die Konsequenzen beurteilt werden.

Anhand dieses Trainings sollen den Kindern Denkstrategien beigebracht werden, die es ihnen leichter machen soziale Konflikte selbstständig zu lösen (vgl. Lösel et al. 2007, 220 f.).

Wie schon am Anfang genannt wurde das Präventionsprogramm EFFEKT® in die Erlangen-Nürnberg-Studie eingebettet und in deren Zusammenhang evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation ergaben, dass Kinder, die an dem Programm teilgenommen haben weniger Verhaltensprobleme im Vergleich zur Kontrollgruppe entwickelten. Die beste Entwicklung zeigte sich bei Familien in denen sowohl die Eltern, als auch die Kinder an dem Präventionsprogramm teilgenommen haben (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, 70 f.)

3.3.1.3 Papilio-3bis6

Papilio ist ein gemeinnütziger Verein und Träger von zahlreichen Papilio-Programmen, die die Prävention von Sucht und Gewalt zum Ziel haben (vgl. Papilio e.V. 2017-2018 a). Das Programm Papilio-3bis6 wurde im Jahr 2003 speziell für den Kindergartenalltag entwickelt. Wie der Name schon sagt, wurde das Programm für Familien mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren entwickelt. Die Ziele des Programmes werden auf drei Ebenen umgesetzt: durch eine Förderung der Erzieher_innen, der Kinder und der Eltern (vgl. Papilio e.V. 2017-2018 b).

Die Erzieher_innen sollen mit einer Fortbildung dazu befähigt werden, die Kinder mit einem Entwicklungsfördernden Erziehungsverhalten zu unterstützen. Dieses Verhalten beinhaltet das Loben von erwünschtem Verhalten und der Umgang mit unerwünschtem Verhalten, das Verbalisieren von Handlungsabfolgen und Aufforderungen sowie den Umgang mit Regeln in der Gruppe (vgl. Papilio e.V. 2017-2018 c).

Die kindorientierten Maßnahmen sind der ‚Spielzeug-macht-Ferien-Tag‘, das ‚meins-deinsdeins-unser-Spiel‘ und ‚Paula und die Kistenkobolde‘ (Papilio e.V. 2017-2018 b). Am ‚Spielzeug-macht-Ferien-Tag‘ sollen die Kinder lernen, sich ohne das herkömmliche Spielzeug im Kindergarten zu beschäftigen. Dieser Tag soll einmal in der Woche fest in den Kindergartenalltag verankert werden. Ziel eines solchen Tages ist es, das gemeinsame und kreative Spielen zu fördern, die Integration von Kindern in eine Gruppe zu ermöglichen und den Kontakt zu Gleichaltrigen zu unterstützen. Den Erzieher_innen kommt dabei eine aktive Rolle zu, sie sind die Vorbilder für die Kinder und sollten ihnen viel Aufmerksamkeit geben sowie empathisches Verhalten und Sensibilität im Umgang mit den Bedürfnissen von einzelnen Kindern und der Gruppe zeigen (vgl. Papilio e.V. 2017-2018 d).

Das ‚Meins-deinsdeins-unser-Spiel‘ bietet den Kindern eine spielerische Unterstützung bei der Einhaltung von vereinbarten Regeln, der Förderung von erwünschtem Verhalten sowie der Vermeidung von unerwünschtem Verhalten. Die Kinder werden in Gruppen eingeteilt und jede Gruppe legt gemeinsam eine Regel fest, zum Beispiel, dass nur ein Kind zurzeit spricht. Anschließend erhält die Gruppe einen Punkt, die die Regel im Spielverlauf eingehalten hat. Die Gruppe, die zum Ende der Spielphase von ein bis zwei Wochen, die höchste Punktzahl erreicht hat, darf sich etwas Wünschen. Voraussetzung des Wunsches ist es, dass es allen Kindern zu Gute kommt, beispielsweise gemeinsames Kuchenbacken. Es geht hierbei um ein gemeinsames Gewinnen. Ziel des Spieles ist ein gruppenförderliches und prosoziales Verhalten der Kinder, indem sie die vereinbarten Regeln einhalten, ihr Verhalten kontrollieren können, sich für das Gruppengeschehen mitverantwortlich fühlen und sich auf die gestellte Aufgabe konzentrieren und diese auch zu Ende bringen (vgl. Papilio e.V. 2017-2018 e).

Paula und die Kistenkobolde basiert auf einer Geschichte, die von den vier Kobolden Heulibold (Traurigkeit), Zornobold (Wut/Ärger), Bibberbold (Angst) und Freudibold (Freude) handelt. Mit Hilfe dieser Geschichte sollen die Kinder die den Kobolden zugehörigen Gefühle kennen, erkennen und benennen lernen, sowohl bei sich selber als auch bei anderen. Ein weiteres Ziel diese Geschichte ist, dass die Kinder darin bestärkt

werden ihr Gefühle auszudrücken, ein Verständnis dafür zu entwickeln und die Gefühle eigenständig regulieren zu können. In dieser Maßnahme erlernen die Kinder die emotionale Kompetenz, die eine große Bedeutung für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit hat (vgl. Papilio e.V. 2017-2018 f).

Die Eltern können im ‚Papilio-ElternClub‘ Unterstützung in typischen Erziehungsfragen erhalten. Der ‚ElternClub‘ beinhaltet sechs Treffen, bei denen sich Eltern und Erzieher_innen austauschen können. Die Treffen haben folgende Themen: Umgang mit Lob, Formulierung von Aufforderungen, Regeln in der Familie, Umgang mit Gefühlen und das Entdecken der Welt mit den Kindern. Im ‚ElternClub‘ wird der Fokus im Sinne der Erziehungspartnerschaft auf eine partnerschaftliche Gesprächsatmosphäre gesetzt und die Eltern werden motiviert sich außerhalb der Treffen mit anderen Eltern auszutauschen und ihre Erziehung zu reflektieren (vgl. Papilio e.V. 2017-2018 g).

Das vorgestellte Programm Papilio-3bis6 wurde 2003/2004 im Rahmen der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des Programms Papilio (ALEPP) erforscht. Die Ergebnisse zeigen, dass das Programm Verhaltensauffälligkeiten reduziert und ein prosoziales Verhalten der Kinder aus dem Kindergarten fördert. Gerade Kinder, die bereits zu Verhaltensauffälligkeiten neigten, konnten einen besonderen Nutzen aus dem Programm ziehen. Eine weitere Beobachtung ist eine bessere Integration von eher zurückgezogenen Kindern in die Gruppe. Außerdem ergab die Studie, dass Papilio unterstützend bei der Entwicklung von Basiskompetenzen wirkt und somit nicht nur primärpräventiv gegen Gewalt- und Suchtverhalten wirkt, sondern auch einen Bildungsaspekt erfüllt (vgl. Papilio e.V. 2017-2018 h).

Papilio hat im Jahr 2017 ein neues Präventionsprojekt entwickelt, das speziell für die Krippe, also für Kinder unter drei Jahren geeignet ist. Das Projekt Papilio-U3 läuft drei Jahre und hat inhaltlich den Fokus auf die Interaktion und Beziehung zwischen Erzieher_in und Kind gelegt, weil sich die sozial-emotionalen Kompetenzen in dem Alter vorwiegend in der Interaktion mit einer Bezugsperson entwickeln. Da das Projekt sich noch in der Durchführung befindet, gibt es bislang keine Evaluationsdaten (vgl. Papilio e.V. 2017-2018 i).

3.3.1.4 Faustlos

Faustlos ist ein Präventionskonzept zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Fortbildungen und die Ausbildung zur Faustlos-Kursleiter_in werden vom Heidelberger Präventionszentrum (HPZ) durchgeführt. Das Konzept hat das Ziel gewaltbereitem Verhalten von Kindern und Jugendlichen vorzubeugen. Die Ausrichtung des Konzeptes ist entwicklungspsychologisch, daher gibt es für die jeweilige Altersgruppe spezifische, auf das Alter der Teilnehmer_innen abgestimmte, Programme. Faustlos für den Kindergarten besteht aus 28 Lektionen und hat den Schwerpunkt auf die Vermittlung folgender Kompetenzen gelegt: Empathie, Impulskontrolle und der Umgang mit Wut und Ärger. Die Umsetzung der Themen erfolgt auf eine spielerische Weise und wird von zwei Handpuppen, ‚Wilder Willi‘ und ‚Ruhiger Schneck‘, begleitet. Die Handpuppen sollen die Kinder darin unterstützen die Bandbreite an sozialen und emotionalen Kompetenzen zu erlernen und mit dessen Hilfe einen Bestand an gewaltpräventivem Verhalten aufzubauen (vgl. Heidelberger Präventionszentrum 2017). Die Vermittlung der einzelnen Themen wird kindgerecht mithilfe von Fotokarten, auf denen Kinder in verschiedenen sozialen Situationen zu sehen sind, realisiert. Die Kursleiter bekommen bei der Fortbildung außerdem ein Anweisungsheft, in dem die einzelnen Lektionen beschrieben sind. Zusätzlich erhalten sie ein Handbuch, das alle theoretischen Hintergründe von Faustlos sowie weitere Informationen, die zur Durchführung benötigt werden, enthält (vgl. Cierpka 2007, 211).

Die Evaluation von Faustlos erfolgte 2003 mit der Prä-Erhebung und 2004 mit einer Post-Erhebung. Die Ergebnisse zeigen, dass den Kindern, im Gegensatz zur Vergleichsgruppe, eine bessere Identifikation mit Emotionen gelingt und sie eine größere Auswahl an Lösungswegen für soziale Probleme zur Verfügung haben. Außerdem konnten sie auf mehrere Beruhigungstechniken zurückgreifen und fühlen sich häufiger sozial kompetent auf eine Problemlage zu reagieren. Faustlos begünstigt einen Zuwachs an sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen und ist besonders wirksam bei der Vermittlung von empathischen und emotionalen Basiskompetenzen (vgl. Schick/Cierpka 2006, 465 f.).

Neben den Programmen der direkten Förderung in Kindertageseinrichtungen, werden anschließend noch Programme vorgestellt, die Personen in dem Umfeld von Kinder unterstützen und fördern.

3.3.2 Förderung der Erziehungs- und Beziehungspersonen

Die Entwicklung von Kindern wird auch maßgeblich durch die Erziehungs- und Beziehungspersonen im Umfeld des Kindes beeinflusst. In den folgenden Programmen stehen nun eher die Eltern im Vordergrund, da ihnen in den meisten Fällen die Rolle der Erziehungs- und Beziehungsperson zukommt. Mithilfe der vorgestellten Programme können Eltern Unterstützung und Rat in Erziehungsfragen bekommen. Außerdem erhalten sie Informationen zu wichtigen Grundlagen einer gelingenden Erziehung wie beispielsweise Kommunikation, Bindung und Grenzen setzen. Die folgenden Programme können in einem ergänzenden Verhältnis zu den in Kapitel 3.3.1. aufgeführten Konzepten gesehen werden. Die unterschiedliche Ausrichtung der Programme bauen aufeinander auf und bieten Unterstützungsmöglichkeiten von der Schwangerschaft bis zur Pubertät und stärken im Besonderen die Beziehung zwischen Kind und Erziehungs- und Beziehungsperson.

3.3.2.1 STEEP™

Der Name STEEP™ steht für Steps Toward Effective Enjoyable Parenting und wird als ‚Schritte hin zu einer gelingenden und Freude bereitenden Elternschaft‘ übersetzt. Es ist ein videogestütztes Beratungs- und Frühinterventionsprogramm, das von Martha Erickson und Byron Egeland in den USA entwickelt wurde. Grundlage und Basis des Programmes ist die Bindungstheorie. Das Ziel ist die Unterstützung beim Aufbau einer gelingenden Eltern-Kind-Beziehung von Eltern in Krisen- und Belastungssituationen. Dabei sollen die Eltern keine Perfektion in der Erziehung und Beziehung erreichen, ein ausreichend guter Umgang mit ihren Kindern ist genügend. Außerdem sollen sich die Eltern mit der eigenen Biographie und ihrem Erziehungsverhalten kritisch-reflektiert auseinandersetzen (vgl. GUTE FEE e.V.).

Das Programm dient zum einen der Verhinderung von Kindeswohlgefährdung und zum anderen der Resilienzförderung und ist speziell an psychosozial hochbelastete Familien gerichtet. Um eine frühestmögliche Förderung zu erreichen, kann das STEEP™ - Programm schon in der Schwangerschaft beginnen und geht maximal bis zum dritten Lebensjahr eines Kindes. In der Umsetzung des Programmes werden nicht

ausschließlich videogestützte Beratungen durchgeführt, sondern auch Eltern-Kind-Gruppen und Familienaktionen. Dadurch soll eine soziale Isolation verhindert werden und den Eltern gleichzeitig Informationen über die Kindesentwicklung und die allgemeine Lebensbewältigung vermittelt und eine positive Elternrolle gefördert werden (vgl. ebd.).

Die Komplexität des STEEP™ - Programmes wird durch folgende unterschiedlichen Ebenen verdeutlicht:

- Auf der Verhaltensebene werden die Interaktionen zwischen den Eltern und dem Kind auf Video aufgenommen, um anschließend das Videomaterial gemeinsam mit der STEEP™ - Beraterin zu betrachten. Dabei gilt der Grundsatz: Seeing is believing – Das Gesehene glaubt man auch (vgl. ebd.).
- Die Repräsentationsebene schaut auf die Vergangenheit der Eltern und nimmt ihre eigenen Bindungserfahrungen und -modelle in den Blick. Sie spiegeln sich häufig in der Erziehung der eigenen Kinder wieder und steuern diese. Hier lautet der Grundsatz: Looking back, moving forward – Blicke zurück, um nach vorne zu gehen (vgl. ebd.).
- Die nächste Ebene beinhaltet eine helfende Beziehung zwischen den Eltern und der STEEP™ - Beraterin. Für manche Bindungsmodelle gelingt eine Veränderung nur mit einer Stütze, in Gestalt einer bedeutsamen Beziehung. Die Schwierigkeit besteht darin zum einen eine Balance zwischen Zuwendung und Natürlichkeit zu finden und zum anderen zwischen Distanz und Reflexion (vgl. ebd.).
- Die letzte Ebene bezieht sich auf die soziale Unterstützung, die von Eltern benötigt wird. Damit ist nicht nur die professionelle Unterstützung durch die STEEP™ - Beraterin gemeint, sondern auch durch andere Mütter oder weiterer Angebote im Sozialraum (vgl. ebd.).

Die letzte Wirksamkeitsstudie, die 2016 durchgeführt wurde, bestand aus jungen, missbrauchten und vernachlässigten Müttern. Als Vergleich wurde die Studie mit einer Kontrollgruppe durchgeführt, die aus Mütter bestand, die nur die standardisierten Hilfeleistungen des Kinderführsorgesystems bekamen. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Mütter der Interventionsgruppe in den zwei Jahren, die sie von STEEP™

begleitet wurden, eine Verbesserung der Lebensführungsfähigkeiten, eine höhere Feinfühligkeit, mehr Verständnis für die kindliche Entwicklung und weniger depressive Symptome zeigten (vgl. Suess/Bohlen/Carlson/Spangler/Frumentia Maier 2016, 451).

3.3.2.2 Triple P – Positives Erziehungsprogramm®

Das Programm Triple P bedeutet Positive Parenting Program und wird ins deutsche als positives Erziehungsprogramm übersetzt. Das Programm wird international in 25 Ländern eingesetzt und besteht schon seit 35 Jahren (vgl. Triple P Deutschland GmbH a). Die Ziele des Triple P – Positives Erziehungsprogramm® sind die Unterstützung der Eltern beim Aufbau einer liebevollen und fördernden Beziehung zu ihren Kindern. Dabei stehen Wege im Vordergrund, die konstruktiv eine gesunde Entwicklung fördern, auf gewaltfreie Weise und nicht verletzend die Kinder unterstützen altersspezifische Aufgaben und Anforderungen zu meistern. Grundlagen hierfür sind liebevolle Zuwendung und eine gelingende Kommunikation in der Familie. Das Programm bietet den Eltern Unterstützung bei der Umsetzung eines autoritativen Erziehungsstils und fördert dabei sowohl Geborgenheit, Liebe und Zuwendung als auch klare Regeln, Struktur im Alltag und Konsequenzen. Besonderen Wert legt das Triple P – Positives Erziehungsprogramm® auf die Selbstregulation und vermittelt den Eltern hierzu Fertigkeiten, welche es den Eltern ermöglicht, Probleme selbstständig und unabhängig zu bewältigen (vgl. Hahlweg/Heinrichs 2007, 190).

Die Umsetzung von Triple P wird, angepasst an die Vielfalt der Familien, in verschiedenen Varianten angeboten. Familien können, je nach Bedarf und Zeit, eine für sich passende Variante auswählen, zum Beispiel Einzelberatungen, öffentliche Vorträge, Gruppenkurse oder auch online von zuhause (vgl. Triple P Deutschland GmbH b).

Um den Eltern und Familien eine große Flexibilität zu ermöglichen, gliedert sich das Triple P- System in fünf Ebenen, mit steigender Intensität, die je nach Bedarf in Anspruch genommen werden können:

- Die erste Ebene, das universelle Triple P, soll die Eltern ermutigen an dem Programm zur positiven Erziehung teilzunehmen. Es bietet viele Informationen und

Botschaften über positive Erziehung und soll Eltern helfen unabhängiger und selbstsicherer in der Erziehung ihrer Kinder zu werden.

- Auf der zweiten Ebene haben Eltern, die im Grunde gut zurechtkommen, die Möglichkeit kurze und einmalige Unterstützung bei Schwierigkeiten mit dem Verhalten oder der Entwicklung ihres Kindes zu bekommen. Die Unterstützung beinhaltet entweder die Teilnahme an drei zur Auswahl stehenden Vorträgen mit Themen rund um die Erziehungsfertigkeiten einer positiven Erziehung oder ein individuell von Fachkräften durchgeführtes Elterngespräch.
- Die dritte Ebene bezieht sich auf leichte bis mittelschwere Schwierigkeiten oder Sorgen. Hier erhalten die Eltern themenspezifische Beratungs- oder Trainingsangebote. Die Triple P-Kurzberatung umfasst vier persönliche oder telefonische Gespräche mit einem Triple P-Berater, sowie die Broschüre mit den Informationen für eine gelingende positive Erziehung. Auf dieser Ebene ist auch eine spezielle Variante für Eltern von Kindern mit Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen verfügbar.
- Die vierte Ebene ist für Eltern mit schwerwiegenden Erziehungsproblemen oder Kindern mit schweren Verhaltensauffälligkeiten. Den Eltern werden hier die gesamten Möglichkeiten an Triple P-Erziehungsfertigkeiten aufgezeigt, um diese in verschiedenen Situationen des Erziehungsalltages anzuwenden. Die Durchführung kann als Gruppentraining, Einzeltraining, Online-Training oder Selbsttraining mit Handbuch verwirklicht werden. Auch hier gibt es spezielle Varianten für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen.
- Auf der fünften Ebene geht es um eine weiterführende und vertiefende Unterstützung, wenn die Interventionen der vierten Ebene nicht ausreichend oder tiefgründig genug waren. Diese Ebene kann also nur in Anspruch genommen werden, wenn die Eltern die Interventionen der vierten Ebene durchlaufen haben. Diese Ebene enthält zwei Programme, zum einen das Triple P Plus, welches sich an Eltern mit Partnerschaftskonflikten, Stress oder psychischen Problemen richtet. Hierbei haben die Eltern die Möglichkeit, an drei Modulen zu spezifischen Themen der Partnerschaft, der Kommunikation, positiven Bewältigungsmöglichkeiten und weiteren positiven Erziehungsfertigkeiten teilzunehmen und an diesen zu arbeiten. Zum anderen gibt es für Eltern, die ein erhöhtes Risiko aufweisen ihr Kind zu misshandeln, das Programm Triple P Wege. Es

behandelt die Bewältigung von Ärger und enthält außerdem Verhaltensstrategien, die die elterlichen Bewältigungskompetenzen verbessern sollen.
(vgl. Triple P Deutschland GmbH c)

Das Programm Triple P wurde im Laufe der Jahre, in denen es schon in zahlreichen Einrichtungen Anwendung findet, viele Male von deutschen und internationalen Studien erforscht und evaluiert. Die positiven Effekte sind ein Rückgang von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, ein erhöhtes elterliches Kompetenzgefühl und Selbstvertrauen, die Minderung von Stress und Depressionen und ein Rückgang der Zahlen von Kindesmisshandlungen und Inobhutnahmen (vgl. Born/Dirscherl 2013, 362).

3.3.2.3 Starke Eltern – Starke Kinder®

Das Kursangebot Starke Eltern – Starke Kinder® vom Deutschen Kinderschutzbund (DKSB) ist an alle Mütter und Väter gerichtet. Es wurde als Begleitprogramm für den im Jahre 2000 in Kraft getretenen §1631 Abs. 2 des BGB: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ entwickelt. Das Angebot soll Mütter und Väter unterstützen mehr Freude, Leichtigkeit und Sicherheit in der Erziehung zu erlangen und gelassener und souveräner den Familienalltag gestalten zu können. Der Schwerpunkt liegt auf der Unterstützung für eine gewaltfreie Erziehung (vgl. DKSB Bundesverband e.V. 2018a).

Ziele des Elternkurses sind zum einen die Verhinderung bzw. Verminderung von psychischer und physischer Gewalt durch die Stärkung der Erziehungskompetenzen und zum anderen im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention das Stärken der Rechte und Bedürfnisse von Kindern in der Familie durch Mitsprache- Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Wichtig ist hierbei der Blick auf die vorhandenen Ressourcen der Eltern und Kinder und nicht auf die Defizite. Als Leitbild dient das Konzept der ‚anleitenden Erziehung‘. Welches weder autoritär noch antiautoritär ist. Die Eltern werden unterstützt ihre positive elterliche Autorität, ohne auf körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen oder andere entwürdigende Erziehungsmaßnahmen zurück-

greifen zu müssen, auszuüben. Zu den Inhalten des Kurses gehören die Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen, Erziehungszielen und Glaubenssätzen, das Setzen und Einhalten von Grenzen, Leitorientierungen wie die Fürsorgepflicht, Annahme, Ermutigung und das Vertrauen und Kommunikationsformen und -regelungen (vgl. Honkanen-Schoberth 2003, 14).

Der Kurs findet an acht bis zwölf Abenden statt, mit einer jeweiligen Dauer von zwei bis drei Stunden. Jeder Kursabend hat ein ausgewähltes Motto, zum Beispiel: „Achte auf die positiven Seiten des Kindes!“ (Wustmann 2015, 140). Das Motto wird gemeinsam mit den Teilnehmer_innen und unter Anwendung unterschiedlicher Methoden wie Diskussionsrunden, Übungen in Kleingruppen, Arbeitsblättern oder Rollenspielen bearbeitet. Als ‚roter Faden‘ oder als Stufenmodell bezüglich des Ablaufes der einzelnen Kursabende dienen folgende Fragen (vgl. ebd.):

1. „Welche Werte und Erziehungsstile haben wir in der Familie?“
 2. Wie kann ich das Selbstwertgefühl des Kindes unterstützen?
 3. Wie kann ich meinem Kind bei seinen Schwierigkeiten helfen?
 4. Wie drücke ich meine Bedürfnisse aus?
 5. Wie lösen wir Probleme in der Familie?“
- (Honkanen-Schoberth 2003, 15)

Am Ende jeder Veranstaltung erhalten die Teilnehmer_innen eine Aufgabe, diese soll bis zum nächsten Kursabend in die Erziehungspraxis aufgenommen werden (vgl. DKSB Bundesverband e.V. 2018b).

Die aktuellste Evaluation des Elternkurses Starke Eltern-Starke Kinder® wurde 2009 von Prof. Wulf Rauer an der Universität Hamburg veröffentlicht. Die Befragung der Eltern ergaben, dass sie Unsicherheiten und die Unzufriedenheit mit ihrer Rolle als Eltern abbauen konnten und ihr Selbstvertrauen und positives Elternverhalten steigern konnten. Außerdem konnten die Eltern negative Verhaltensmuster reduzieren und den Blick mehr auf die Stärken und positiven Seiten ihres Kindes richten (vgl. DKSB Bundesverband e.V. 2018c).

Mit den Programmen zur Förderung der Erziehungs- und Beziehungsperson können Eltern sich selber und die Beziehung zu ihren Kindern stärken. Eine gute und tragfähige Beziehung wirkt sich positiv auf die Entwicklung ihrer Kinder aus und bildet die Grundlage für die Fähigkeit der Resilienz.

4 Fazit

Ein Sprichwort lautet: „Wenn das Leben dir eine Zitrone gibt, dann mach Limonade draus“ (Wolf, V. E., unbekannte Quelle). Dieses Sprichwort weckt die Hoffnung, dass man trotz Schwierigkeiten auch noch etwas Positives sehen kann. Das Sprichwort eröffnet zum einen den Blick auf die Ressourcen und zum anderen auf die Handlungsmöglichkeiten. Sollten daher nicht alle Kinder die Möglichkeit haben, im übertragenen Sinne, aus einer Zitrone eine Limonade zu machen?

Meine Arbeit beschäftigt sich genau mit diesen Verhaltensweisen und Kompetenzen, die es einem Kind ermöglichen, sich trotz schwierigen Lebensumständen gut zu entwickeln. Am Anfang der Entwicklung eines jeden Kindes steht die Bindung zu einer nahen Bezugsperson. Diese Bindung legt den Grundstein für alle weiteren Beziehungen des Kindes. Die protektiven Faktoren, die ein Kind zur erfolgreichen Bewältigung von Problemen benötigt, werden im Wesentlichen durch die Interaktion mit Beziehungs- und Bezugspersonen ausgebildet. Dies findet im Alltag zum einen in der Beziehung zwischen Eltern und Kind und zum anderen zwischen Erzieher_in und Kind statt.

Zur Veranschaulichung einer Resilienzförderung in Kindertagesstätten habe ich einige Programme ausgewählt und vorgestellt. Die ‚direkten‘ Präventionsprogramme gleichen sich in den wesentlichen Punkten. Sie gehen alle auf individuelle Kompetenzen im Sinne der Resilienzfaktoren von Kindern ein und ermöglichen eine spezifische Förderung. Außerdem wird bei fast allen Programmen auch die Förderung der Eltern oder naher Bezugspersonen miteinbezogen. Die Programme zur Förderung der Erziehungs- und Beziehungspersonen unterscheiden sich in den Ausrichtungen Beziehungsarbeit, gewaltfreie Erziehung und Förderung der Mutter-Kind-Bindung und können als Ergänzung zu den Programmen zur Förderung von Resilienz gesehen werden. Die letzteren Programme haben eine Unterstützung und Stärkung der Beziehungen im kindlichen Umfeld zum Ziel, die als Basis für die psychische Gesundheit gesehen werden. Auch die Eltern und pädagogischen Fachkräfte, die als Vorbilder für Kinder fungieren, können mit Hilfe solcher Programme unterstützt und gefördert werden.

Um Kindern eine bestmögliche Förderung von resilientem Verhalten zu ermöglichen, sollte sowohl eine Förderung der kindlichen Kompetenzen, als auch eine Unterstützung der Beziehungs- und Erziehungspersonen erfolgen. Eine Förderung im Kontext

von Kindertageseinrichtungen bietet aufgrund der guten Erreichbarkeit, der alltagsnahen Gestaltung und der rechtlichen Anspruchsgrundlage einen guten Ort für eine frühzeitige Resilienzförderung.

Einige der vorgestellten Programme finden schon Anwendung in Kindertageseinrichtungen, statistische Daten zur Anwendung von Resilienzförderungsprogrammen gibt es bislang keine. Ziel sollte es jedoch sein, dass in jeder Kindertageseinrichtung Programme zur Förderung von Resilienz eingeführt werden. Kinder und Eltern brauchen Unterstützung bei der Entwicklung und Erziehung. Durch eine flächendeckende Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen hätten Kinder und Eltern frühzeitig die Möglichkeit ihre Kompetenzen und Ressourcen zu erweitern und Kinder könnten schwierige Lebensereignisse und Probleme besser bewältigen.

Für diese Umsetzung ist die Bekanntheit, die das Thema Resilienz in den letzten Jahren erreicht hat, von Vorteil. Auch die entstandenen und vorgestellten Konzepte, wie man eine solche Resilienzförderung umsetzen kann, sind in ihrer Wirkungsweise durch Studien bestätigt worden. Eine Schwierigkeit besteht jedoch darin aus den bestehenden Konzepten eines auszuwählen, welches in allen Kindertageseinrichtungen Anwendung findet. Ob eine Resilienzförderung nur durch ein Programm erfolgen sollte oder auch durch verschiedene Programme Anwendung finden könnte, bleibt für mich fraglich. Es wäre jedoch wünschenswert, wenn alle Kinder die bestmöglichen Chancen zu einer guten Entwicklung bekämen, welche nach meiner Sicht auch durch die Förderung von Resilienz gesteigert werden kann.

Die Kinder von heute gestalten unsere Zukunft und daher sollten alle Kinder die Möglichkeit haben, aus Zitronen eine Limonade zu machen (vgl. Wolf V. E., Quelle unbekannt).

5 Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997):** Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Ausgabe von Alexa Franke. Tübingen: dgvt-Verlag
- Ball, J., Peters, S. (2007):** Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren, in: Seiffge-Krenke, I., Lohaus, A. (Hrsg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 126-143
- Bengel, J., Strittmatter, R. (2001):** Aaron Antonovskys Modell der Salutogenese. Ein führender Vortrag von Jürgen Bengel und Regine Strittmatter, in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Forschung der Praxis der Gesundheitsförderung. Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Band 6. Köln
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., Rottmann, N. (2009):** Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Hrsg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Band 35. Köln
- Born, R., Dirscherl, T. (2013):** Praxisportrait. Gemeinsam liebend gern erziehen lernen: Das Triple P-Gruppentraining für Eltern, in: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS
- Cierpka, M. (2007):** Faustlos für Kindergarten und Schule, in: Suchodoletz, W. v. (Hrsg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 203-214
- Daniel, B., Wassell, S. (2002):** The early years. Assessing and promoting resilience in vulnerable children 1. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Deutscher Kinderschutzbund (2018a):** Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes. Inhalte und Angebote. Online unter <http://www.sesk.de/CONTENT/SHOWPAGE.ASPX?CONTENT=635&TPL=7> (Zugriff: 04.04.2018)
- Deutscher Kinderschutzbund (2018b):** Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes. Inhalte und Angebote. Kurskonzept. Online unter <http://www.sesk.de/CONTENT/SHOWPAGE.ASPX?CONTENT=640&TPL=7> (Zugriff: 04.04.2018)

- Deutscher Kinderschutzbund Bundesverband e.V. (2018c):** Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes. Evaluation. Online unter <http://www.sesk.de/CONTENT/SHOWPAGE.ASPX?CONTENT=637&TPL=7> (Zugriff: 06.04.2018)
- Fischer, S. (2012):** Resilienzförderung in Tageseinrichtungen, in: Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., Fischer, S. (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Franke, A. (2010):** Modelle von Gesundheit und Krankheit. 2. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG
- Fried, L. (2003):** Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen, in: Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.-S., Liegle, L. (Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S. 54-85
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2016):** Einführung: Entwicklung und Entwicklungsmodelle, in: Fröhlich-Gildhoff, K., Mischio, C., Castello, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie für Fachkräfte in der Frühpädagogik. Grundlagen der Frühpädagogik Band 2. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Köln, Kronach: Wolters Kluwer Deutschland GmbH
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. (2015):** Resilienz. 4., akt. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag
- Glück, J. (2007):** Handlungstheorien in der Entwicklungspsychologie, in: Hasselhorn, M., Schneider, M. & W. (Hrsg.): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 38-48
- Göbel-Reinhardt, A., Lundbeck, N. (2015):** Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas. Qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis. Wiesbaden: Springer VS
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. (2012):** Bindungen – Das Gefüge psychischer Sicherheit. 5., vollständig aktualisierte Auflage. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH
- GUTE FEE e.V. (o.J.):** Was ist STEEP™?. Online unter <http://www.steep-weiterbildung.de/was-ist-steeptm/> (Zugriff: 07.04.2018)
- Hahlweg, K., Heinrichs, N. (2007):** Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen mit dem Triple P-Elterntraining, in: Suchodoletz, W. v. (Hrsg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 183-201

- Haug-Schnabel, G. (2016):** Vorwort, in: Wyrobnik, I. (Hrsg.): Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, S. 9-12
- Heidelberger Präventionszentrum (2017):** Faustlos für Kindergärten. Online unter <http://h-p-z.de/faustlos-kindergarten/faustlos-für-kindergärten> (Zugriff: 03.04.2018)
- Honkanen-Schoberth, P. (2003):** Gewaltfreie Erziehung in der Familie. In IKK-Nachrichten, Jg.5 (Heft 1-2), S. 13-16
- Jerusalem, M., Meixner, S. (2009):** Lebenskompetenzen, in: Lohaus, A., Domsch, H. (Hrsg.): Psychologischer Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 141-157
- Klasen F., Reiß F., Otto C. (2017):** Die BELLA-Studie – das Modul zur psychischen Gesundheit in KiGGS Welle 2, in: Robert Koch-Institut (Hrsg.): Journal of Health Monitoring 2 (S3). Berlin, S. 55–65
- Krause, S. (2016):** Präventionsarbeit zur Stärkung von Kindern, in: Wyrobnik, I. (Hrsg.): Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, S. 29-38
- Lengning, A., Lüpschen, N. (2012):** Bindung. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag
- Lorenz, R.-F. (2016):** Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag
- Lösel, F., Jaursch, S., Beelmann, A., Stemmler, M. (2007):** Prävention von Störungen des Sozialverhaltens – Entwicklungsförderung in Familien: das Eltern- und Kindertraining EFFEKT, in: Suchodoletz, W. v. (Hrsg.): Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, S. 215-234
- Masten, A., Best, K., Garmezy, N. (1990):** Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. In Development and Psychopathology, (Heft 2), S. 425-444
- Opp, G., Fingerle, M. (2008):** Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag
- Papilio e.V. (2017-2018 a):** Papilio: Präventionsprogramme für Kitas und Grundschulen. Online unter <https://www.papilio.de/ueber-papilio.html> (Zugriff: 09.04.2018)

- Papilio e.V. (2017-2018 b):** Papilio-3bis6: Ein Präventionsprogramm für den Kindergartenalltag. Online unter <https://www.papilio.de/papilio-3bis6.html> (Zugriff: 09.04.2018)
- Papilio e.V. (2017-2018 c):** Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten. Online unter <https://www.papilio.de/entwicklungsfoerderndes-erziehungsverhalten.html> (Zugriff: 09.04.2018)
- Papilio e.V. (2017-2018 d):** Spielzeug-macht-Ferien-Tag. Online unter <https://www.papilio.de/spielzeug-macht-ferien-tag.html> (Zugriff: 09.04.2018)
- Papilio e.V. (2017-2018 e):** Meins-deinsdeins-unser-Spiel. Online unter <https://www.papilio.de/meins-deinsdeins-unser-spiel.html> (Zugriff: 09.04.2018)
- Papilio e.V. (2017-2018 f):** Paula und die Kistenkobelde. Online unter <https://www.papilio.de/paula-und-die-kistenkobelde.html> (Zugriff: 09.04.2018)
- Papilio e.V. (2017-2018 g):** Der Papilio-ElternClub. Online unter <https://www.papilio.de/papilio-elternclub.html> (Zugriff: 09.04.2018)
- Papilio e.V. (2017-2018 h):** Präventionprogramme von Papilio sind wissenschaftlich fundiert und werden evaluiert. Online unter <https://www.papilio.de/wissenschaftsstudien.html> (Zugriff: 09.04.2018)
- Papilio e.V. (2017-2018 i):** Präventionsprojekt Papilio-U3. Online unter <https://www.papilio.de/papilio-u3.html> (Zugriff: 09.04.2018)
- Rönnau-Böse, M., Fröhlich-Gildhoff, K. (2012):** Einführung. Das Konzept der Resilienz und Resilienzförderung, in: Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., Fischer, S. (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 9-29
- Rönnau-Böse, M., Fröhlich-Gildhoff, K. (2014):** Resilienz im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH
- Schick, A., Cierpka, M. (2006):** Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. In Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 55 (Heft 6), S. 459-474
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018):** Kindertagesbetreuung. Online unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Kindertagesbetreuung.html> (Zugriff: 28.04.2018)

- Suess, G. J., Bohlen, U., Carlson, E. A., Spangler, G., Frumentia Maier, M. (2016):** Effectives of attachment based STEEP™ intervention in a German high-risk sample. Online unter: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14616734.2016.1165265> (Zugriff: 30.05.2018)
- Triple P Deutschland GmbH (o.J. a):** Startseite. Online unter <http://www.triplep.de/de-de/startseite/> (Zugriff: 05.04.2018)
- Triple P Deutschland GmbH (o.J. b):** Über Triple P. Positives Erziehungsprogramm. Online unter <http://www.triplep-eltern.de/de-de/ueber-triple-p/positives-erziehungsprogramm/> (Zugriff: 05.04.2018)
- Triple P Deutschland GmbH (o.J. c):** Was ist Triple P?. Das Triple P-System. Online unter <http://www.triplep.de/de-de/was-kann-triple-p/das-triple-p-system/> (Zugriff: 05.04.2018)
- Universität Erlangen-Nürnberg (o.J. a):** Was ist EFFEKT®? Online unter <http://www.effekt-training.de/kurse.html> (Zugriff: 01.04.2018)
- Universität Erlangen-Nürnberg (o.J. b):** Kinderkurs IKPL. Online unter <http://www.effekt-training.de/ikpl.html> (Zugriff: 01.04.2018)
- Universität Erlangen-Nürnberg (o.J. c):** Elternkurs. Online unter <http://www.effekt-training.de/elternkurs.html> (Zugriff: 01.04.2018)
- Weiß, H. (2008):** Frühförderung als protektive Maßnahme – Resilienz im Kleinkindalter, in: Opp, G., Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, S. 158-174
- Wellensiek, S. K., Galuska, J. (2014):** Resilienz – Kompetenz der Zukunft. Balance halten zwischen Leistung und Gesundheit. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Welter-Enderlin, R. (2006):** Resilienz aus Sicht von Beratung und Therapie, in: Welter-Enderlin, R., Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer Verlag, S. 7-19
- Wustmann Seiler, C. (2015):** Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Hrsg.: Fthenakis, W. E., Beiträge zu Bildungsqualität. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH

6 Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Quickborn, den 31.05.2018

Inga Wernicke