

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Resilienzförderung in der Kinder- und Jugendhilfe

Wie können die psychischen Widerstandskräfte eines Kindes innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe Schweiz gefördert werden?

Bachelor-Thesis

Vorgelegt von Esther Göldner

Eingereicht bei Sarina Ahmed, MA, Dipl.-Päd.

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit, Muttenz

Basel, im Januar 2025

Abstract

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie die psychischen Widerstandskräfte eines Kindes innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz gefördert werden können.

Schwierige Bedingungen können die gesunde Entwicklung eines Kindes gefährden. Jegliche Herausforderungen erfordern psychische Widerstandskräfte, damit diese gut bewältigt werden können und das Kind gestärkt auf dem weiteren Lebensweg fortschreitet. Die Resilienzforschung hat belegt, dass trotz vielfältigen schwierigen Bedingungen die Möglichkeit besteht, durch Resilienzförderung eine geschütztere Entwicklung zu begünstigen.

Die Bachelor-Thesis kommt zum Schluss, dass die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sich gut für Resilienzförderung eignen, da der Auftrag darin besteht, das Wohlergehen des Kindes zu schützen und eine gesunde Entwicklung zu fördern, sowie Angebote für Bezugspersonen bestehen. Mithilfe einer resilienzfördernden Haltung der Fachperson können durch bewusste Handlungen die im Kind inliegenden Basiskompetenzen der Resilienz, qualitative Beziehungen und weitere schützende Faktoren, innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe gefördert und die psychischen Widerstandskräfte eines Kindes gestärkt werden.

Inhaltsverzeichnis

- Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Herleitung der Fragestellung	1
1.2.	Relevanz für die Soziale Arbeit	2
1.3.	Aufbau der Arbeit.....	2
2.	Ausgangslagen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz.....	3
2.1	Rechtliche Definition Kindheit.....	3
2.2	Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz	3
2.2.1.	Angebote der Kinder- und Jugendhilfe	4
2.3	Anforderungen an Kinder in der Schweiz	6
2.4	Kindliche Entwicklungsaufgaben.....	8
3.	Das Resilienzkonzept	9
3.1	Begriffsdefinition Resilienz	9
3.1.1.	Resilienz als dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess.....	10
3.1.2.	Resilienz als variable Grösse.....	10
3.1.3.	Situationsspezifische und multidimensionale Resilienz	11
3.2.	Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept.....	11
3.2.1.	Vulnerabilität	11
3.2.2.	Das Risikofaktorenkonzept	12
3.2.2.1.	Wirkmechanismen der Risikofaktoren.....	14
3.3.	Das Schutzfaktorenkonzept.....	16
3.3.1.	Wirkmechanismen der Schutzfaktoren	19
3.4.	Wirkmechanismen der Risiko- und Schutzfaktoren.....	19
3.5.	Rahmenmodell von Resilienz.....	21
4.	Resilienzförderung.....	22
4.1.	Prävention und Gesundheitsförderung im Zusammenhang mit Resilienz	23
4.2.	Resilienzförderung auf der individuellen Ebene	24
4.2.1.	Selbstwahrnehmung	24
4.2.1.1.	Förderung der Selbstwahrnehmung	25
4.2.2.	Selbstwirksamkeit.....	26

4.2.2.1.	Förderung der Selbstwirksamkeit	27
4.2.3.	Selbststeuerung/ -regulation.....	27
4.2.3.1.	Förderung der Selbststeuerung/ -regulation	28
4.2.4.	Soziale Kompetenz.....	29
4.2.4.1.	Förderung der sozialen Kompetenz.....	30
4.2.5.	Adaptive Bewältigungskompetenz	30
4.2.5.1.	Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenz	31
4.2.6.	Problemlösefähigkeiten.....	32
4.2.6.1.	Förderung der Problemlösefähigkeiten.....	32
4.3.	Resilienzfaktoren und personale Ressourcen je nach Entwicklungsalter.....	33
4.3.1.	Säuglings- und Kleinkindalter	33
4.3.2.	Schulalter	34
4.3.3.	Jugendalter.....	34
4.4.	Resilienzförderung auf der Beziehungsebene	35
4.4.1.	Bedeutung von Beziehungen	35
4.4.2.	Förderungsmaßnahmen.....	36
4.5.	Wirkprinzipien der Resilienzförderung	37
4.5.1.	Resilienzförderungsprogramme	37
5.	Schlussteil	39
5.1.	Schlussfolgerung.....	39
5.2.	Beantwortung der Fragestellung.....	41
6.	Literaturverzeichnis	48
	Eigenständigkeitserklärung.....	51

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben: Thun-Hohenstein, Leonhard (2023). Kinder und Resilienz. Was Krisen mit unseren Kindern machen und wie wir sie davor schützen können.

Wals bei Salzburg: Ecowing Verlag. S.31.

Abbildung 2: Zusammenspiel risikomildernder und risikoerhöhender Bedingungen: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Rönna-Böse, Maike (2019). Resilienz. 5.Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 33.

Abbildung 3: Rahmenmodell von Resilienz: Wustmann Seiler, Corina (2021). Resilienz.

Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. 8.Aufl. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. S.65.

1. Einleitung

Eine menschliche Fähigkeit, die es schon immer gegeben haben mag, jedoch erst seit kurzem erforscht wird, ist die Resilienz. Diese Entdeckung machten Emmy Werner und Ruth Smith in ihrer weltweit berühmt gewordenen Kauai-Studie – «the children of Kauai» (1971) und «Vulnerable but invincible» (1982), die als Pionierstudie in diesem Bereich gilt. (vgl. Zander 2011: 10) Werner und Smith untersuchten 698 asiatische und polynesische Kinder, die im Jahre 1955 auf der Insel Kauai geboren wurden, über 40 Jahre lang. Dabei machten sie die Entdeckung, dass sich ein Drittel der Kinder, die unter mehrfachen schwierigen Bedingungen aufwuchsen, trotzdem eine gesunde Entwicklung einschlugen und zu zuversichtlichen, selbstsicheren und hoffnungsvollen Erwachsenen heranwuchsen. (vgl. Wustmann 2021: 87f.) Emmy Werner sagte: «Sie alle lehrten mich, welche ausserordentlichen Fähigkeiten Menschen entwickeln, die grosse Hindernisse zu bewältigen haben.» (vgl. Werner 2011: 32) Die Ergebnisse der Kauai-Studie zeigten, dass Hindernisse in der Kindheit nicht zwingend zu psychischen Schädigungen führen müssen, sondern die Möglichkeit besteht, daraus bereichert hervorzugehen. (vgl. Zander 2011: 9) Mit diesem Phänomen: der Resilienz, der psychischen Widerstandskraft, beschäftigt sich folgende Arbeit, denn auch Kinder und Jugendliche in der Schweiz treffen auf Hindernisse. Stress, familiäre Probleme, schulische Anforderungen und gesellschaftliche Erwartungen sind nur einige der schwierigen Bedingungen, die das Wohlbefinden junger Menschen beeinträchtigen können. Eine genauere Auslegung der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz folgt im weiteren Verlauf der Arbeit. In der Stress-Studie von Pro Juventute, die 2021 durchgeführt wurde, ist ersichtlich geworden, dass ein Drittel (32,6 %) der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz eine hohe Stressausprägung aufweisen. Die Studie zeigte, dass viele Kinder und Jugendliche bereits in jungen Jahren das Gefühl haben, den Anforderungen, Erwartungen und Aufgaben nicht gewachsen zu sein. (vgl. Pro Juventute 2021: 4f.) Die Resilienzforschung zeigte, dass, je mehr stressauslösende Faktoren zusammentreffen, desto entwicklungsgefährdeter das betroffene Kind ist. (vgl. Rutter 2000, Masten 2001a; zit. nach Wustmann 2021: 41)

1.1. Herleitung der Fragestellung

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Kinder und Jugendliche in der Schweiz trotz Herausforderungen eine gesunde Entwicklung einschlagen können, wobei Gesundheit als ein «Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen» (World Health Organization 2014: 1) definiert wird. Denn Menschen mit einer hohen Resilienz sind viel widerstandsfähiger gegenüber schwierigen Bedingungen als andere. (vgl. Wustmann 2009: 71) Bei der Förderung von Resilienz wird ein besonderes Augenmerk auf die Kindheit gelegt. Ein früher Beginn an Förderungsmassnahmen ist fundamental, um zu verhindern, dass schon früh ungünstige

Bewältigungsstrategien auf schwierige Bedingungen gewählt und stabilisiert werden. (vgl. Wustmann 2005: 203) Die Fragestellung der Arbeit lautet demgemäss:

Wie können die psychischen Widerstandskräfte eines Kindes innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe Schweiz gefördert werden?

1.2. Relevanz für die Soziale Arbeit

In der Kinder- und Jugendhilfe findet die Soziale Arbeit ihren Zugang zu den Kindern und Jugendlichen. Die Kinder- und Jugendhilfe ist für den Schutz einer gesunden Entwicklung und für das Wohlergehen eines Kindes zuständig. (vgl. Schnurr 2020: o.S.) Somit spielt die Kinder- und Jugendhilfe eine zentrale Rolle bei der Unterstützung von jungen Menschen und deren Familien, denn sie verfügt sowohl über Angebote für Eltern, Erziehungsberechtigte, Familien, aber auch für die Kinder und Jugendlichen selbst. Die Soziale Arbeit kümmert sich um Menschen, die besondere Belastungen zu bewältigen haben und möchte das Wohlbefinden des einzelnen Menschen stärken. (vgl. Avenir Social 2010: 8) Weiter formuliert Avenir Social einen Teilauftrag der Sozialen Arbeit folgendermassen: «Soziale Arbeit hat Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren.» (Avenir Social 2010: 7)

1.3. Aufbau der Arbeit

In einem ersten Schritt wird der Begriff «Kindheit» aus rechtlicher Perspektive definiert. Anschliessend wird die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren unterschiedlichen Angeboten vorgestellt. Danach werden aktuelle und stetige Anforderungen an Kinder und Jugendliche in der Schweiz aufgezeigt. Anschliessend wird der Resilienzbezug eingeführt und charakteristisch dargestellt. Folgend wird das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept ausgeführt und in seinen Wirkmechanismen erklärt. In einem weiteren Teil der Arbeit wird die Resilienzförderung aufgegriffen und sowohl auf der individuellen Ebene, mit dem Schwerpunkt der Resilienzfaktoren, als auch auf der Beziehungsebene, konkret beschrieben. Verschiedene Methoden in den einzelnen Bereichen werden vorgeschlagen. Nicht zuletzt werden die Wirkprinzipien der Resilienzförderung erklärt und einige Resilienz-Förderungsprogrammen vorgestellt. Resümierend folgt die Schlussfolgerung der Arbeit mit der Beantwortung der Fragestellung.

Hauptteil

2. Ausgangslagen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz

Die Ausgangslagen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz werden folgend dargestellt. Dazu gehört eine Definition des Begriffes «Kindheit» aus der rechtlichen Perspektive, das Aufzeigen der Unterstützungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe sowie aktuelle und stetige Anforderungen an Kinder und Jugendliche.

2.1 Rechtliche Definition Kindheit

Gemäss der UN-Kinderrechtskonvention, die 1997 von der Schweiz unterzeichnet wurde, ist jeder Mensch ein Kind, das die Volljährigkeit nach geltendem Recht noch nicht erlangt hat. (vgl. Art.1 UN-KRK) Seit 1996 wurde Volljährigkeit in der Schweiz ab dem vollendeten 18. Lebensjahr im Zivilgesetzbuch festgelegt. (vgl. Art.14 ZGB)

Gemäss dieser rechtlichen Definition wird der Begriff Kindheit im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit auch für Jugendliche verwendet werden.

2.2 Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz

Alle Dienste und Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz sind dazu da, Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe zu unterstützen, Bildungsgelegenheiten ausserhalb der Schule zugänglich zu machen und so einzuwirken, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Wohlergehen geschützt und in ihrer Entwicklung gefördert werden. (vgl. Schnurr 2020: o.S.) Zur Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz gehören die Mütter- und Väterberatung, die Erziehungs- und Elternberatung, Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die Schulsozialarbeit, sozialpädagogische Familienbegleitung, Heimerziehung sowie Familienpflege/ Pflegefamilien. Da die Schweiz ein föderalistischer Bundesstaat ist, werden nur jene Aufgaben beim Bund angesiedelt, die die Kraft der Kantone übersteigen und wo eine einheitliche Regelung des Bundes notwendig ist. Vom Bund aus gibt es in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe ausserschulische Rahmengesetze. Dazu gehören das Kinder- und Jugendförderungsgesetz und im Zivilgesetzbuch Aufgaben zum Kinderschutz. Im Vergleich zu Deutschland und Österreich fehlt ein bundeseinheitliches Leistungs- und Organisationsgesetz für Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. Die Kantone interpretieren ihre Zuständigkeit für die Angebote sehr unterschiedlich. So sind die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe vielfältig und je nach Ort zufällig. Innerhalb der Kantone gibt es keinen einheitlichen Zuständigkeitsort, die Zuständigkeit verteilt sich auf Sicherheits-, Bildungs-, Gesundheits- und Sozialdirektionen. (vgl. Schnurr 2019: 13-18) Am 30. September 2011 wurde im Bundesgesetz zur Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern beschlossen, dass private Trägerschaften, Kantone und Gemeinden, die Zusammenarbeit zwischen Bund und

Kantonen, sowie die Förderung des Erfahrungsaustausches und der Kompetenzentwicklung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe unterstützen sollen. (vgl. Art.1 KJFG) Der Zweck dieses Beschlusses soll Kinder in ihrem körperlichen und geistigen Wohlbefinden fördern, Kinder sollen in ihrer Entwicklung zur Verantwortung ihrer eigenen Person und der Gemeinschaft gestärkt werden und die soziale, kulturelle und politische Integration der Kinder soll angeregt werden. (vgl. Art.2 KJFG)

2.2.1. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe

Folgend eine Ausführung der einzelnen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Es würde den Rahmen der Arbeit sprengen, auf jedes Angebot im Detail einzugehen, deshalb werden sie ausschliesslich grob skizziert.

Mütter- und Väterberatung: Folgende Informationen wurden aus dem Leitfaden für die Mütter- und Väterberatung in Baselland genommen. Die Grundstrukturen sind in jedem Kanton gleich, Details können je nach Ort abweichen. Die Mütter- und Väterberatung bietet eine niederschwellige Beratung und steht allen Eltern mit Kindern von Geburt bis zum Kindergarten Eintritt zur Verfügung. Die Nutzung des Angebotes ist freiwillig und kostenlos. Auch Migrationsfamilien werden mittels geeigneter Massnahmen versucht zu erreichen. Das Ziel ist, die Eltern in einer individuellen, präventiven und gesundheitsförderlichen Betreuung zu stärken. Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten werden dort frühzeitig erkannt und an weitere Hilfsangebote weitergeleitet. Bekanntgemacht wird dieses Angebot durch Informationsbriefe an Eltern, Beiträge in Schaukästen und weitere Kommunikationskanäle. Sie arbeitet mit den Geburtsabteilungen der Spitäler in der Region, Hebammen, Heilpädagogischen Früherzieher und Früherzieherinnen, Sozialdiensten und weiteren Fachbereichen zusammen. (vgl. Amt für Gesundheit 2016: 4-10)

Erziehungs- und Elternberatung: Folgende Informationen wurden aus der Erziehungsberatung im Kanton Bern genommen. Die Grundstrukturen sind in jedem Kanton gleich, Details können je nach Ort abweichen. Die Erziehungs- und Elternberatung ist eine unabhängige und freiwillige Beratungsstelle. Sie ist zuständig ab der Geburt bis zum Abschluss der beruflichen Grund- und Mittelschulbildung. Eltern und Kinder können sich telefonisch bei der Stelle in der Region anmelden. In einem Erstgespräch werden Anliegen geklärt, in einem weiteren Schritt folgt die gemeinsame Suche nach Lösungswegen. Bei längerfristigen Problemen ist eine Beratung über einen längeren Zeitraum, mit psychotherapeutischer Unterstützung möglich. Bei Sprachbarrieren besteht die Option, eine Übersetzungsperson hinzuzuziehen. (vgl. Bildungs- und Kulturdirektion o.J.: 1)

Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit: Die offene Kinder- und Jugendarbeit versteht sich als wichtige Akteurin für die ausserschulische Bildung. Die Angebote der offenen

Kinder- und Jugendarbeit bieten Räume, in denen Kinder den Freiraum haben, ihre Bedürfnisse in Abgrenzung zur Erwachsenenwelt einbringen und ausleben zu dürfen. Sie begleitet, bestärkt und fördert Kinder im Rahmen von Beziehungsarbeit hin zur Selbstständigkeit. Dabei ist die Beziehungsarbeit zu den Fachpersonen und Gleichaltrigen von Wichtigkeit. Sie bietet meist auch Coaching, vermittelt Kontakte und triagiert weiter, falls dafür Bedarf besteht. Strukturmerkmale der offenen Kinder- und Jugendarbeit sind: Offenheit, Freiwilligkeit, Bildung, Partizipation, Niederschwelligkeit und eine lebensweltliche Orientierung. (vgl. DOJ 2018: 1-8)

Schulsozialarbeit: Folgende Informationen wurden aus der Erziehungsberatung im Kanton Aargau genommen. Die Grundstrukturen sind in jedem Kanton gleich, Details können je nach Ort abweichen. Die Schulsozialarbeit ist eine non-formale Bildungsinstanz, die mit der Schule kooperiert und das Ziel hat, Kinder auf ihrem Weg zur Selbstständigkeit hin zu begleiten, sie in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Fähigkeiten zu persönlicher und sozialer Problemlösung zu fördern. Sie arbeitet mit Einzelnen und Gruppen zusammen, führt aber auch Präventions- und Projektarbeiten durch. Die Schulsozialarbeit ist freiwillig. Schülerinnen und Schüler erhalten schnell und niederschwellig Unterstützung bei sozialen oder persönlichen Problemen sowie bei der Bewältigung von schwierigen Situationen. Kinder suchen die Schulsozialarbeit aus Eigeninitiative auf. (vgl. Verein Schulsozialarbeit Aargau 2021: 1ff.)

Sozialpädagogische Familienbegleitung: Die Sozialpädagogische Familienbegleitung (SPF) versteht sich als aufsuchendes Angebot, das direkt vor Ort in den Familien stattfindet und Hilfe zur Selbsthilfe im praktischen Lebensalltag geben möchte. Sie unterstützt Familien in der Bewältigung ihrer Probleme und verbessert somit auch die Lebensbedingungen der betroffenen Kinder. Der Fokus liegt beim Kindeswohl. Die SPF arbeitet zeitlich begrenzt. Wenn nötig vernetzt sie und versucht Ressourcen im direkten Umfeld zu erschliessen. (vgl. Sozialpädagogische Familienbegleitung 2017: 2ff.)

Heimerziehung: Die Angebote für Kinder und Jugendliche, die eine Unterbringung ausserhalb der Herkunftsfamilie bieten, sind zur Sicherstellung des Kindeswohl da. Diese sogenannten stationären Erziehungshilfen sind für alle Minderjährigen mit erschwerten familiären, schulischen Verhältnissen oder sozial auffälligem oder straffälligem Verhalten vorgesehen, bei welchen eine Unterbringung bei den Erziehungsberechtigten zum jeweiligen Zeitpunkt nicht möglich ist. In der Schweiz fächert sich das Feld der stationären Erziehungshilfen auf eine weitreichende Praxis mit vielfältigen Angeboten und Einrichtungen mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Zu den stationären Erziehungshilfen gehören all jene institutionellen Angebote, in welchen Kinder mindestens zeitweise über Tag und Nacht leben. Diese Orte wollen jungen

Menschen Hilfe, Schutz und Förderung in belastenden Lebenslagen geben können. (vgl. Eberitzsch 2023: 37f., 46)

Familienpflege/ Pflegefamilien: Eine Unterbringung eines Kindes in einer Pflegefamilie möchte dem Kind Sicherheit, Stabilität und gute Entwicklungsbedingungen bieten, denn eine Fremdplatzierung bedeutet einen massiven Eingriff in ein Kindesleben. Oftmals sind die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB), Gerichte, Beistandspersonen, die Herkunftsfamilie und weitere Beteiligte bei der Entscheidung involviert. Das Amt für Soziales ist zuständig für den Bereich der Familienpflege und achtet auf gute Eignungsvoraussetzungen. Der Übergang in eine Pflegefamilie verläuft in unterschiedlichen Phasen, der Entscheidungsphase, Aufnahmephase, Betreuungsphase und Austrittsphase. Das grundsätzliche Ziel ist, dass das Kind ein Lebensumfeld hat, wo seine Grundbedürfnisse befriedigt werden, und seine allgemeinen und aussergewöhnlichen Entwicklungsanforderungen bewältigt werden können. (vgl. Amt für Soziales 2024: 5-23)

2.3 Anforderungen an Kinder in der Schweiz

In der Schweiz leben in einem Drittel aller Privathaushalte Kinder unter 25 Jahren. Davon leben die meisten mit beiden Elternteilen zusammen. 13% leben in einem Einelternhaushalt. Fast die Hälfte der Kinder unter 25 Jahren in der Schweiz, lebt in einem Haushalt ohne Migrationshintergrund. 35% wohnt mit Migrationshintergrund auf und 16% in einem gemischten Haushalt. (vgl. Bundesamt für Statistik 2022: o.S.) Seit einigen Jahrzehnten befindet sich unsere Gesellschaft in Veränderung und wird zunehmend komplexer. (vgl. Wustmann 2012: 14) Kinder treffen auf einen immer grösser werdenden Handlungsspielraum, eigene Interessen und Möglichkeiten umsetzen zu können. Keupp (1996: 130) umschreibt dies als «riskanter werdende Chance für Kinder und Jugendliche». Gleichzeitig findet ein Prozess der Enttraditionalisierung statt, was den Verlust von Gemeinschaftserfahrungen und Geborgenheit zur Folge hat. Dieser Individualisierungsprozess mit den vielen Entscheidungsmöglichkeiten und Teilhaberechten erfordert Orientierung und einen inneren Kompass. Weiter kommen Kinder aus immer unterschiedlicher werdenden Herkunftsfamilien. Es gibt Kinder aus pädagogisch hoch angereicherten Elternhäusern und solche, die mangelnd umsorgt werden. So gibt es jene Kinder, die in diesem Individualisierungsprozess auf familiäre Unterstützung zählen können und einige, denen es an familiärer Unterstützung mangelt. (vgl. Opp/Fingerle 2007: 10f.) Weiter gab und gibt es weltweit Krisen, die sich auch auf die Schweiz auswirken und den Stress sowie die psychischen Herausforderungen für Kinder und Jugendliche erhöhen. Dazu gehören Beispiele wie der Krieg in der Ukraine, die Ängste, welche mit dem Klimawandel verbunden sind oder der Anforderungsdruck in den sozialen Medien. In der Schweiz wird alle vier Jahre eine national repräsentative Studie zum Gesundheitsverhalten von 11- bis 15-Jährigen durchgeführt: die HBSC-Studie (Health

Behaviour in School-aged Children). In der HBSC- Studie 2022 wurde gezeigt, dass sich der Gesundheitszustand insgesamt verschlechtert hat. Gerade bei häufiger Nutzung sozialer Medien wird öfters über eine schlechtere psychische Gesundheit gesprochen. Weiter wurde festgestellt, dass wiederkehrende oder chronische Symptome das Wohlbefinden, das Sozialleben und die schulischen Leistungen massgebend verschlechtern können. Als häufige chronische Krankheiten wurden Kurzsichtigkeit, Heuschnupfen, Asthma, Aufmerksamkeitsdefizitstörungen (ADHS) und Essstörungen genannt. Auch die Covid-19 Pandemie hat seine Spuren hinterlassen. Rund 20% der 11- bis 15-Jährigen berichteten, dass sie sich aufgrund der Pandemie niedergeschlagen und hoffnungsvoll gefühlt haben, wohingegen 36% der 14- und 15- Jährigen im Zuge der Pandemie neue Hobbys entdeckt haben. (vgl. Sucht Schweiz 2023) Die Covid-19 Pandemie hat nicht nur 11- bis 15- Jährige, sondern alle Kinder der Schweiz getroffen. Durch Schliessungen, Kontaktverbote, Sperren von Freizeitmöglichkeiten und weiteren politischen Entscheidungen folgten Konsequenzen, die sich auf alle Lebensbereiche auswirkten. Diese haben sich direkt und indirekt auf die Kinder und Jugendlichen ausgewirkt. Die körperliche Gesundheit betreffend, waren die meisten Kinder zwar im Vorteil, jedoch litten sie unter Faktoren wie Bewegungsmangel, Ängste und besonders unter sozialer Isolation. (vgl. Dragano 2022: o.S.) Auch die Stress-Studie 2022 von Pro Juventute gibt Einblick in die Lebenswelt von Kindern in der Schweiz. Dort wurde nachgewiesen, dass ein Drittel (32,6%) der Kinder in der Schweiz eine hohe Stressausprägung aufweisen. Bei steigendem Alter nimmt der Stresspegel zu, so sind es bei unter 12-Jährigen 26,1% und bei über 14-Jährigen 45% mit einer hohen Stressausprägung. Diese Kinder zeigen im Vergleich zu den Kindern mit niedrigeren Stresswerten eine erhöhte Ängstlichkeit, ein geringeres Wohlbefinden und ein schlechteres Selbstkonzept. Die sozialen Beziehungen werden von diesen Kindern als schwacher bewertet. Zu den häufigen sozialen Stressoren gehören Streit mit den Eltern, Mobbing und Streit in der Schulklasse. Weiter verbringen diese Kinder viel Zeit mit Hausaufgaben oder müssen für Geld arbeiten. Gleichzeitig verbringen sie vermehrt Zeit an elektronischen Geräten. Insgesamt wurde auch in dieser Studie nachgewiesen, dass je mehr Zeit auf sozialen Medien verbracht wird, desto höher ist ihr Stresspegel. Dahingegen gaben Kinder mit niedrigen Stresswerten eher an genug Zeit zu haben, um sich zu erholen und ihre freie Zeit mit Sporttraining, musikalischem Üben und sozialen Kontakten zu investieren. Diese Studie zeigt, dass viele Kinder bereits in jungen Jahren das Gefühl haben, den Anforderungen, Erwartungen und Aufgaben nicht gewachsen zu sein. (vgl. Pro Juventute 2021: 4f.)

Es wird ersichtlich, dass auf unterschiedlichen Ebenen schwierige Bedingungen eintreffen können, die sich auf das Leben von Kindern auswirken und Anforderungen an sie stellen. Neben familiären, gesundheitlichen, gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen

kommen die natürlichen Entwicklungsaufgaben hinzu, die jedes Kind im Älterwerden durchläuft.

2.4 Kindliche Entwicklungsaufgaben

Erik H. Erikson, einer der berühmtesten Psychoanalytiker (1902 – 1994) geht davon aus, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens acht Entwicklungsphasen durchläuft. (vgl. Erikson 1971: 241ff.) Leonhard Thun-Hohenstein (vgl. 2023: 31) hat die Entwicklungsaufgaben, folgendermassen zusammengefasst, wobei die Autorin die Entwicklungsphasen des Erwachsenenalters weggekürzt hat aufgrund der Perspektive der Arbeit, die sich auf Kinder eingrenzt.

Stufe	Alter	Entwicklungsstufen psychosoziale Krise	Psychosozialer Grund- effekt nach positiver Bewältigung	Entwicklungsthema
1	Baby	Vertrauen vs. Misstrauen	Grundvertrauen, Hoffnung	Ich bin, was man mir gibt.
2	Kleinkind	Autonomie vs. Scham & Zweifel	Wille, Bestimmtheit	Ich bin, was ich will.
3	Vorschulkind	Initiative vs. Schuld	Mut, Zielgerichtetheit	Ich bin, was ich mir vorstellen kann, zu werden.
4	Schulkind	Eifer vs. Unterlegenheit	Kompetenz	Ich bin, was ich lerne.
5	Pubertät	Ich-Identität vs. Rollenverwirrung	Selbstwert, Loyalität	Ich bin, was ich bin.

Abb.1: Entwicklungsaufgaben (in: Thun-Hohenstein 2023: 31)

Die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe (Abb.1) wird zum Fundament dafür, dass darauffolgende Entwicklungsaufgaben ebenfalls gemeistert werden können. Durch eine erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe werden neue Fähigkeiten und Kompetenzen erlernt, die Persönlichkeit des Kindes wird gefestigt und es versteht Veränderungen und Stresssituation als bewältigbar. Ist dem nicht so, kann die Entwicklung stagnieren, Entwicklungsrückstände entstehen oder psychische Fehlentwicklungen folgen. (vgl. Butollo/Gavranidou 1999; zit. nach Wustmann 2021: 20) Übergangszeiten von einer Entwicklungsaufgabe zur nächsten, sind gekennzeichnet durch eine erhöhte Vulnerabilität. (vgl. Scheithauer/Petermann 1999; zit. Wustmann 2021: 30) Neue Anforderungen werden an das Kind gestellt, was eine erhöhte Anpassungsleistung erfordert. So können weitere

zusätzliche Belastungen eine stärkere Wirkung auf die Psyche des Kindes haben. (vgl. Wustmann 2021: 31)

3. Das Resilienzkonzept

Man könnte davon ausgehen, dass aufgrund der vielfältigen Anforderungen an Kinder eine besondere Gefährdung der kindlichen Entwicklung ersichtlich werden müsste. Vielmehr lässt jedoch erstaunen, dass eine grosse Anzahl Kinder, die unter belastenden Lebensumständen aufwachsen, dennoch eine unauffällige oder positive Entwicklung durchlaufen. (vgl. Wustmann 2021: 10) Dieses Phänomen wird folgend mit dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse aufgearbeitet. Aufgrund der hohen Komplexität dieses Themas, befindet sich dieses Forschungsgebiet jedoch noch in voller Entwicklung. (vgl. ebd.)

3.1 Begriffsdefinition Resilienz

Der Ursprung des Resilienzbegriffes ist in der Materialkunde zu finden. Dort spricht man von Materialeigenschaften, die sich durch äussere Kraftwirkung verbiegen, ohne zu brechen. Ein Gummiband beispielsweise kehrt nach einer Dehnung wieder in seine ursprüngliche Form zurück, weshalb diesem Material eine hohe Resilienz zugeschrieben wird. (vgl. Kaiser 2019: 6) Der Begriff «Resilienz» kommt aus dem englischen Wort «resilience» was so viel wie Elastizität oder Strapazierfähigkeit bedeutet. Resilienz bezeichnet die psychische Robustheit und Widerstandfähigkeit von Menschen, welche aufgrund von belastenden Lebensumständen nicht zerbrechen. (vgl. Lenz 2021, zit. nach Lenz 2022: 52) «Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.» (vgl. Wustmann 2021: 18) Damit ist nicht nur die Abwesenheit von psychischen Auffälligkeiten gemeint, sondern auch das Erlernen oder Erhalten altersgemässen Fähigkeiten der normalen kindlichen Entwicklung. (vgl. ebd.: 20) Um von Resilienz sprechen zu können, reicht es jedoch nicht aus, nur positive Entwicklungseigenschaften zu zeigen. Es braucht vielmehr eine erhebliche Bedrohung für die kindliche Entwicklung einerseits und eine gelungene Bewältigung dieser erheblichen Bedrohung andererseits. So werden Kinder als resilient gesehen, wenn sie trotz erheblicher Belastung eine positive Entwicklung einschlagen, im Vergleich zu den Kindern, die unter gleich hoher Belastung Beeinträchtigungen aufzeigen. (vgl. Glantz/Sloboda 1999, Luthar/Cicchetti 2000, Luthar/Cushing 1999, Masten/Coatsworth 1998, Masten 1999, 2001a, Richman/Fraser 2001; zit. nach ebd.) Resilienz kann in verschiedenen Varianten erscheinen. So kann sich resilientes Verhalten zeigen, wenn das Kind trotz andauernder, hoher Belastung, wie zum Beispiel chronischer Armut oder psychischer Erkrankung eines Elternteils, eine gesunde Entwicklung einschlägt. Es können auch akute Stressbedingungen, wie eine elterliche Scheidung auftreten, durch die das resiliente Kind Beständigkeit zeigt. Ebenfalls eine positive

Erholung von traumatischen Ereignissen wie zum Beispiel den Tod eines Elternteils zeigt Resilienz. (vgl. Bender/Lösel 1998, Fraser/Richman 2001, Masten/Best/Garmezy 1990, Werner 2000; zit. nach ebd.) Es geht also um die Aufrechterhaltung der kindlichen Funktionsfähigkeit oder um die Wiederherstellung der kindlichen Funktionsfähigkeit (vgl. Wustmann 2021: 20) Aus sozialarbeiterischer Sichtweise spricht man von Resilienz, wenn sich ein Mensch von einer Lebensbelastung schneller und besser erholt, als aufgrund der Schwere der Belastung anzunehmen wäre. So gilt resilientes Verhalten in der Sozialwissenschaft als unerwartet hohe psychische Widerstandskraft angesichts aussergewöhnlicher Risiken. (vgl. Zander/Roemer 2016: 47f.)

Die vorliegende Arbeit begrenzt ihre Betrachtungsweise auf das sozialarbeiterische Verständnis von Resilienz. Auf Basis dessen weist Resilienz drei Charakteristiken auf, die folgend erläutert werden.

3.1.1. Resilienz als dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess

Nach heutigem Forschungsstand weiss man, dass Resilienz kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal ist, sondern ein komplexes Zusammenspiel von Eigenschaften des Kindes und Eigenschaften seiner Lebensumwelt. (vgl. Lenz 2022: 53) Sowohl die Lebensumwelt als auch das aktive Mitwirken der Person, ist für die Resilienzentwicklung von Bedeutung. Wenn die Umwelt Bedingungen bietet, worin das Kind bereits früh positive und stabilisierende Erfahrungen im Umgang mit Herausforderungen machen kann, begünstigt das die Ausbildung von Bewältigungsfähigkeiten. Dies schafft eine gute Voraussetzung dafür, um weitere Herausforderungen zu bewältigen. (vgl. Laucht/Schmidt/Esser 2000; zit. nach Wustmann 2021: 28f.) Gleichzeitig wirkt das Kind durch Mitgestaltung regulierend auf die Lebensumwelt ein. (vgl. Wustmann 2021: 29)

3.1.2. Resilienz als variable Grösse

Wenn Resilienz erworben wurde, garantiert dies keine lebenslange Absicherung. Je nach Situation und Lebensalter kann die Fähigkeit zur Resilienz variieren. Resiliente Kinder haben zwar eine dickere Haut, jedoch sind sie keine unverwundbaren, unbesiegbaren Wunderkinder. (vgl. Lenz 2022: 53) Sowohl Vulnerabilitäten als auch Ressourcen bilden sich im Laufe der Kindheit und während Stressepisoden heraus. (vgl. Masten/Coatsworth 1998; zit. nach Wustmann 2021: 30) So können Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt resilient sein, zu einem anderen Zeitpunkt bedeutend verletzlich. Je nach Herausforderung zeigt sich die Widerstandsfähigkeit flexibel und der jeweiligen Situation angepasst. (vgl. Bender/Lösel 1998; zit. nach ebd.: 31) Es gibt Studien, die zeigen, dass belastende Lebensumstände vorübergehend emotionale Probleme, Entwicklungsrückstände und weitere Symptome verursachen können. (vgl. Rutter 1985; zit. nach ebd.) Dies ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass auch von aussen gesehen resiliente Kinder, präventiv unterstützt werden sollen, damit

sie nicht im weiteren Verlauf ihres Lebens ein erhöhtes Risiko haben, vulnerabel zu werden. (vgl. Petermann/Kusch/Niebank 1998; zit. nach ebd.)

3.1.3. Situationsspezifische und multidimensionale Resilienz

Wie schon im Kapitel zuvor erwähnt wurde, können Kinder in einer Situation Belastungen gut bewältigen, in einer anderen zeigen sie sich jedoch sehr verletzlich. Es wurde wissenschaftlich belegt, dass Kinder es schaffen, über eine längere Zeitepisode belastende Situationen zu bewältigen, kommen jedoch zusätzlich noch weitere Herausforderungen dazu, reichen die Widerstandskräfte nicht mehr aus. So hängt Resilienz damit zusammen, welche Art, welcher Umfang und welche Dauer Belastungen haben, mit denen das Kind umgehen muss. (vgl. Lenz 2022: 53) So kann Resilienz in einem Lebensbereich nicht automatisch auch auf andere Lebensbereiche übertragen werden. Kinder, die andauernd elterlichen Konflikten ausgesetzt sind, können beispielsweise gute schulische Leistungen erbringen, in der Beziehungsfähigkeit zeigen sie jedoch trotzdem Mängel. Aufgrund dessen, wird nicht von einer allseitigen Resilienz gesprochen, sondern von einer situations- und lebensbereichsspezifischen Resilienz. (vgl. Luthar 1993, Scheithauer/Niebank/Petermann 2000; zit. nach Wustmann 2021: 32f.)

3.2. Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept

Basierend auf diesem Resilienz-Verständnis werden nun folgend zwei zentrale Konzepte der Resilienzforschung vorgestellt, das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept. Es gibt risikoe erhöhende Bedingungen, die die Entstehung von psychischen Störungen begünstigen und risikomildernde Bedingungen, die Risiken mindern und die Widerstandsfähigkeit fördern. Diese sogenannten Risiko- und Schutzfaktoren stehen wechselwirkend zueinander in Beziehung und sind Gegenstand der aktuellen Forschung. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 20) Der Betrachtungsrahmen der Resilienzforschung hat sich im Laufe der Zeit erweitert und besteht aus einem Zusammenspiel von Vulnerabilität, Trauma, Risikofaktoren, Schutzfaktoren und Ressourcen. (vgl. Fookan 2016: 30) Diese Begrifflichkeiten werden folgend dargestellt.

3.2.1. Vulnerabilität

Das Wort «Vulnerabilität» findet seinen Ursprung im Neulatein und bedeutet so viel wie Verletzung, Kränkung, Verwundbarkeit. Dabei geht es um eine entstehende Wunde, die die Erfahrung eines Widerstands verursacht. (vgl. Stöhr/Lohwasser/Napoles/Burghardt/Dederich/Dziabel/Krebs/Zirfas 2019: 5) Vulnerabilität wird als das Gegenteil von Resilienz bezeichnet. (vgl. Güfel 2010: 78) Laut Scheithauer/Petermann (vgl. 1999; zit. nach Wustmann 2021: 22) umschreibt Vulnerabilität, wie ungünstig die Entwicklung eines Kindes beeinflusst werden kann. Ein Kind, das besonders sensitiv auf belastende Lebensumstände reagiert, besitzt eine hohe Vulnerabilität. Scheithauer (vgl. 2000; zit. nach Güfel 2010: 78) spricht von Vulnerabilitätsfaktoren, wozu Defizite oder Defekte des Kindes dazuzählen, und unterteilt sie

in zwei Kategorien. Eine Frühgeburt beispielweise oder genetische Dispositionen, zählt er zu den primären Vulnerabilitätsfaktoren. Zu den sekundären Vulnerabilitätsfaktoren zählt er Faktoren, welche sich das Kind im Verhältnis zur Umwelt aneignet. Remschmidt (vgl. 1988 zit. nach Güfel: 79) schreibt, dass die primären Vulnerabilitätsfaktoren mit stetigem Alter an Bedeutung verlieren, wohingegen sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren, also alle psychosozialen Risiken an Bedeutung zunehmen. Im nächsten Kapitel (3.2.2.) folgt eine Auflistung der Vulnerabilitätsfaktoren.

Wie bereits im Kapitel 2.4 «Kindliche Entwicklungsaufgaben» erwähnt, sind Kinder gerade in Entwicklungsübergangszeiten besonders vulnerabel. So stellt etwa der Eintritt in die Schule oder die Zeit der Pubertät besondere Anforderungen an Kinder, die sie bewältigen müssen, was Kinder besonders anfällig auf Entwicklungsrisiken macht. (vgl. Scheithauer/ Petermann 1999, Griebel/ Niesel 2005; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 25)

3.2.2. Das Risikofaktorenkonzept

Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren sind im wissenschaftlichen Verständnis voneinander abzugrenzen. So beziehen sich Vulnerabilitätsfaktoren auf biologische und psychologische Eigenschaften des Kindes, wohingegen Risikofaktoren beziehungsweise Stressoren psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes meinen. (vgl. Wustmann 2021: 37) Beim Risikofaktorenkonzept werden jene Elemente angeschaut, welche die kindliche Entwicklung gefährden, beeinträchtigen oder zu psychischen Störungen und Krankheiten führen können. So sind Risikofaktoren krankheitsbegünstigend, risikoerhöhend und entwicklungshemmend und bilden eine potenzielle Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes. (vgl. Holtmann/Schmidt 2004; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 21). Das Risikofaktorenkonzept ist kein Ursache-Wirkungs-Konzept, sondern ein Wahrscheinlichkeitskonzept. (vgl. Wustmann 2021: 36)

Um die unterschiedlichen entwicklungsgefährdenden Faktoren darzustellen, folgt eine Skizzierung der verschiedenen Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren bzw. Stressoren:

Primäre Vulnerabilitätsfaktoren

- Prä-, peri-, postnatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht, Ernährungsdefizite, Erkrankung des Säuglings)
- Neuropsychologische Defizite
- Psychophysiologische Faktoren (z.B. sehr niedriges Aktivitätsniveau)
- Genetische Faktoren (z.B. Chromosomenanomalien)
- Chronische Erkrankungen (z.B. Asthma, Neurodermitis, Krebs, schwere Herzfehler, hirnganische Schädigungen)

- Schwierige Temperamentmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit

Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren

- Unsichere Bindungsorganisation
- Geringe kognitive Fähigkeiten (niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung)
- Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung; Regulationsstörungen

Risikofaktoren/Stressoren

- Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut
- Unzureichende, unausgewogene Ernährung des Kindes
- Aversives Wohnumfeld (Wohngebieten mit hohem Kriminalitätsanteil)
- Chronische familiäre Disharmonie
- Chronische Belastungen/belastende Lebensereignisse der Mutter während der Schwangerschaft
- Elterliche Trennung und Scheidung
- Wiederheirat eines Elternteils
- Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern
- Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile
- Kriminalität der Eltern
- Obdachlosigkeit
- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Abwesenheit eines Elternteils/alleinerziehender Elternteil
- Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z.B. inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, Uneinigkeit der Eltern in Erziehungsmethoden, körperliche Strafen, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse/Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind,
- mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität
- Sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr)
- Unerwünschte Schwangerschaft
- Häufige Umzüge, häufiger Schulwechsel
- Migrationshintergrund
- Soziale Isolation der Familie
- Adoption/Pflegefamilie
- Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes

- Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung
- Mehr als vier Geschwister
- Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige
- Außerfamiliäre Unterbringung (Rönnau-Böse 2013, Sarimski/Papousek 2000, Scheithauer et al. 2000, Wustmann 2012; zit. nach Kaiser 2019: 20f.)

Eine extreme Form eines Risikoeinflusses wird als Trauma bezeichnet. Traumata sind gekennzeichnet durch ihre Plötzlichkeit, ihre Heftigkeit und ihre Ausweglosigkeit. (vgl. Pausch/Matten 2018: 4) Folgend sind exemplarisch traumatische Ereignisse aufgelistet:

Traumatische Erlebnisse

- Natur-, technische oder durch Menschen verursachte Katastrophen (Erdbeben, Vulkanausbruch, Flugzeugabsturz, Hochwasser, Schiffsunglück, Brände, Atomreaktorunfall)
- Kriegs- und Terrorerlebnisse, politische Gewalt, Verfolgung, Vertreibung, Flucht
- Schwere (Verkehrs-)Unfälle
- Gewalttaten (direkte Gewalterfahrung, z.B. körperliche Misshandlung, sexueller Missbrauch, Vernachlässigung, Kindesentführung, Geiselnahme, Raubüberfall, seelische Gewalt)
- Beobachtete Gewalterlebnisse (indirekte Gewalterfahrung, z.B. Beobachtung von Verletzung, Tötung, Folterung von nahen Bezugspersonen)
- Diagnose einer lebensbedrohlichen Krankheit und belastende medizinische Maßnahmen
- Tod oder schwere Erkrankung eines bzw. beider Elternteile (Rönnau-Böse 2013, Sarimski/Papousek 2000, Scheithauer et al. 2000, Wustmann 2012; zit. nach Kaiser 2020: 21)

Das Vorhandensein von Risikofaktoren bedeutet nicht automatisch, dass unausweichlich eine Beeinträchtigung der Entwicklung erfolgen muss. Viel mehr kommt es darauf an, ob sich das Kind in einer vulnerablen Phase befindet. (vgl. Kaiser 2020: 18)

3.2.2.1. Wirkmechanismen der Risikofaktoren

Nichtsdestotrotz erhöhen Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von psychischen Störungen (vgl. Bender/Lösel 1998; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 25) und können eine Entwicklungsgefährdung auslösen. (vgl. Holtmann/Schmidt 2004; zit. nach ebd.) Es hängt von vielen weiteren Aspekten ab, ob ein Risikofaktor tatsächlich negative Folgewirkungen nach sich zieht. (vgl. Wustmann 2016, Scheithauer/ Petermann 1999; zit. nach ebd.)

Ein möglicher Aspekt kann *die Kumulation von Belastungen* sein. Studien haben gezeigt, dass ein Risikofaktor selten allein kommt, sondern oftmals mehrere Faktoren gleichzeitig auftreten. (vgl. Laucht/Esser/Schmidt 1997, Scheithauer/Petermann 1999, Bengel/Meinders-Lücking/Rottmann 2009; zit. nach ebd.) So ist es wahrscheinlicher, dass Kinder, die beispielsweise in chronischer Armut aufwachsen, auch Eltern haben, die arbeitslos oder psychisch krank sind. Dazu kommen oftmals aufgrund von schlechter Ernährung oder engen Wohnverhältnissen Gesundheitsrisiken hinzu. (vgl. Scheithauer/Petermann 1999; zit. nach Wustmann 2021: 40) Je mehr Risikofaktoren zusammentreffen, desto entwicklungsgefährdeter ist das betroffene Kind. (vgl. Rutter 2000, Masten 2001a; zit. nach ebd.: 41)

Eine bedeutende Rolle kann auch *die Chronizität des Risikoeinflusses* sein. Langanhaltende schädigende Einflüsse können das biopsychosoziale Wohlbefinden entwicklungs hemmend verändern. (vgl. Bender/Lösel 1998, zit. nach ebd.: 43)

Weiter spielt *die Abfolge der Ereignisse* eine Rolle. Es kann zu negativen Kettenreaktionen kommen. So können beispielsweise prä- und perinatale Komplikationen zu neurologischen Schädigungen des Nervensystems führen, welche nachteilige Temperamentmerkmale oder kognitive Einschränkungen zur Folge haben können, welche wiederum zu schlechteren Schulleistungen beitragen können und die negative Leistungsrückmeldung das Selbstwertgefühl des Kindes negativ beeinflussen kann. (vgl. Moffitt 1993; zit. nach ebd.: 42) So sind nicht nur die einzelnen Risikofaktoren entscheidend, sondern vielmehr die Mechanismen, die sich über die Zeit hinweg entwickeln. (vgl. Scheithauer/Petermann 1999; zit. nach ebd.)

Ein weiteres Kriterium, das zu Entwicklungsrisiken führen kann, ist *das Alter und der Entwicklungsstand* eines Kindes. So sind Säuglinge besonders gefährdet auf Belastungen wie Unterernährung und Vernachlässigung, weil Säuglinge enorm viele Entwicklungsschritte in kurzer Zeit meistern müssen. In der Kindheit sind Gefährdungen im familiären Bereich von Bedeutung und in der Jugendzeit können Risikofaktoren vermehrt in beispielsweise delinquenten Freundeskreisen zu finden sein. (vgl. Laucht et al. 2000, Fröhlich-Gildhoff 2006; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 26)

Unter anderem spielt *die Geschlechterzugehörigkeit* eine Rolle. Es gibt in der Forschung Belege dafür, dass Jungen in der Kindheit anfälliger sind auf Risikobelastungen, insbesondere biologische Risiken, familiäre Defizite und der sozioökonomische Status. Nachweislich weisen Jungen häufiger Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen auf. In der Pubertät sind Mädchen jedoch anfälliger. (vgl. Laucht et al. 2000, Scheithauer/Petermann 1999, Kaplan 1999; zit. nach Wustmann 2021: 43) Dies hat seinen Zusammenhang damit, dass Mädchen

viel sensibler auf körperliche und hormonelle Veränderungen reagieren und prozentual Essstörungen und ähnliche Verhaltensauffälligkeiten vermehrt auftreten können. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 27)

Welches Ausmass negative Ereignisse nach sich ziehen wird auch durch *die subjektive Bewertung von Ereignissen* bestimmt. So kann ein Kind zum Beispiel die Trennung der Eltern als entlastend erleben, weil es nicht mehr den Stresssituationen ausgesetzt ist, ein anderes Kind hingegen kann Verlustängste bilden und Schuldgefühle entwickeln. (vgl. Wustmann 2021: 44) So ist es bedeutsam, wie das Kind den Risikofaktor selbst einordnet und in das eigene Selbstkonzept aufnimmt. (vgl. Wadsworth 1999, Rutter, 2001; zit. nach ebd.)

Da ein Risikofaktor bedingt durch die oben genannten Faktoren eine individuelle Wirkung auf das Kind haben kann, spricht man in der Resilienzforschung von *der Multifinalität* der Risikofaktoren. Das bedeutet, selbst wenn Kinder dem gleichen risikoe erhöhenden Faktor ausgesetzt sind, reagieren Kinder unterschiedlich auf diese. Deshalb ist es notwendig, dass Entwicklungsverläufe aus der jeweiligen, individuellen Perspektive des Kindes betrachtet werden. (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 27)

Um eine vollständigere Beurteilung des kindlichen Entwicklungsverlaufs vornehmen zu können, müssen neben den Risikofaktoren auch die schützenden Faktoren mitbeachtet werden. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 28)

3.3. Das Schutzfaktorenkonzept

Dem Risikofaktorenkonzept steht das Schutzfaktorenkonzept gegenüber. Anders als Risikofaktoren wirken Schutzfaktoren schützend und risikohemmend. Die bewährteste Definition nach Rutter 1990 (zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 28) lautet: «Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern, sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen.» So helfen risikomildernde beziehungsweise Schutzfaktoren, indem sie die Anpassung eines Menschen an die Umwelt fördern oder die Etablierung einer Störung vermindern. Schützende Bedingungen helfen dem Kind erfolgreich mit Belastungen umzugehen und Risikosituationen abzuschwächen. (vgl. Wustmann 2021: 46) Ein Schutzfaktor wird als solcher bezeichnet, wenn gleichlaufend eine Risikosituation vorhanden ist. Wenn dies nicht der Fall ist, spricht man von generellen, entwicklungsfördernden Bedingungen. (vgl. Scheithauer et al. 2000; zit. nach ebd.: 45).

Basierend auf Holtmann, Schmidt, Luthar et al. definieren Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann (vgl. 2009: 23f.) vier Merkmale, die im Zusammenhang mit Schutzfaktoren berücksichtigt werden müssen:

1. Schutzfaktoren bilden nicht das Gegenteil von Risikofaktoren. Sie müssen unabhängig voneinander gesehen werden und sowohl begrifflich als auch methodisch voneinander abgegrenzt werden.
2. Bei einer bestehenden Risikosituation puffern Schutzfaktoren die schädliche Wirkung eines Risikofaktors ab. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass beim Nicht Vorhandensein von Schutzfaktoren kein Puffereffekt stattfindet und die schädliche Wirkung sich geltend macht.
3. Ein Schutzfaktor ist lediglich die Ursache einer positiven Entwicklung trotz Risikosituation, und nicht das Ergebnis. Das Ergebnis ist die Bewältigung der Belastungssituation und die daraus gebildeten Ressourcen.
4. Ein Schutzfaktor muss bereits vor dem Eintreten eines Risikofaktors vorhanden gewesen sein, damit er als solcher bezeichnet werden kann. (vgl. ebd.).

Sowie Risikofaktoren empirisch hergeleitet werden konnten, wurden auch Schutzfaktoren herauskristallisiert. Je nach Forscher oder Forscherin werden diese unterschiedlich kategorisiert. Aus Basis von Wustmanns (2016) gründlicher Literaturrecherche eine Zusammenfassung zentraler Schutzfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse (2019: 30f.)

Personale Ressourcen

Kindbezogene Faktoren:

- positive Temperamenteigenschaften
- intellektuelle Fähigkeiten
- erstgeborenes Kind
- weibliches Geschlecht

Resilienzfaktoren:

- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit
- Selbststeuerung
- Soziale Kompetenz
- Umgang mit Stress
- Problemlösefähigkeiten

Soziale Ressourcen

Innerhalb der Familie:

- mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert

- -> autoritativer/ demokratischer Erziehungsstil
- Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
- enge Geschwisterbindungen
- altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt
- hohes Bildungsniveau der Eltern
- harmonische Paarbeziehung der Eltern
- unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
- hoher sozioökonomischer Status

In den Bildungsinstitutionen:

- klare, transparente u. konsistente Regeln und Strukturen
- wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt u. Akzeptanz gegenüber dem Kind)
- hoher, angemessener Leistungsstandard
- positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
- positive Peerkontakte/ positive Freundschaftsbeziehungen
- Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

Im weiteren sozialen Umfeld

- kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Erzieherinnen, Lehrerinnen, Nachbarn)
- -> Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Gemeindeförderung usw.)
- gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten
- Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (vgl. ebd.)

Oftmals werden Personale Faktoren aufgeteilt in Kindbezogene- und Resilienzfaktoren. Kindbezogene Faktoren umfassen jene Eigenschaften, die das Kind seit der Geburt aufweist. (vgl. Wustmann 2012: 46) Resilienzfaktoren hingegen sind Eigenschaften, die das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erwirbt. Diese Eigenschaften sind bei der Bewältigung von Belastungen von besonderer Wichtigkeit. (vgl. ebd.: 6) Deshalb werden die Resilienzfaktoren im Kapitel 4.2 «Resilienzförderung auf der individuellen Ebene» noch genauer ausgeführt. Anhand der Auflistung scheint schon erstmals hindurch, in welchen Bereichen Förderung geschehen kann, nämlich bei den Resilienzfaktoren und den umgebungsbezogenen Schutzfaktoren. (vgl. Wustmann 2021: 47)

3.3.1. Wirkmechanismen der Schutzfaktoren

Ein Kind kann nicht in allen Bereichen Schutzfaktoren aufweisen und es wäre auch nicht automatisch resilient, wenn es Schutzfaktoren in allen Bereichen zeigt. Es geht vielmehr darum, dass ein Kind die Erfahrung macht, dass es Belastungen zu bewältigen vermag und selbst einen Einfluss darauf nehmen kann. Auf je mehr Unterstützung und Möglichkeiten ein Kind zurückgreifen kann, desto einfacher wird es, die Belastung zu bewältigen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 31) Schutzfaktoren summieren und verstärken sich gegenseitig. So trägt beispielsweise eine gute Bindung zu einer Bezugsperson zu einer positiven Entwicklung des Selbstbildes und einem erhöhten Gefühl der Selbstwirksamkeit bei. (vgl. Egeland/Carlson/Sroufe 1993; zit. nach Wustmann 2021: 47) Dies erhöht dann wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass im weiteren Entwicklungsprozess gute Beziehungen aufgebaut werden und soziale Unterstützung gesucht wird. (vgl. Wustmann 2021: 47) Diese *Kumulation risikomildernder* Bedingungen können zu Menschen mit vielfältigen Schutzfaktoren und jene mit wenig oder gar keinen Schutzfaktoren führen. (vgl. Scheithauer/Petermann 1999; zit. nach ebd.) Weiter wirken Schutzfaktoren *je nach Geschlecht* unterschiedlich. Bei Mädchen ist im Kindesalter die soziale Orientierung von Bedeutung, wohingegen bei Jungen das Streben nach Autonomie und Selbsthilfe eine schützende Wirkung entfalten kann. (vgl. Werner/Smith 1982; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 31)

3.4. Wirkmechanismen der Risiko- und Schutzfaktoren

Nach heutigem Forschungsstand kommt es nicht auf die einzelnen Risiko- und Schutzfaktoren an, sondern vielmehr auf die zugrundeliegenden Prozesse und Mechanismen. (vgl. Wustmann 2021: 48) Rutter (vgl. 2000; zit. nach ebd.) betont, dass die Qualität des Schutzes nicht im einzelnen Faktor selbst liegt, sondern vielmehr im zugrundeliegenden Mechanismus. So können Schutz- und Risikofaktoren nicht gegeneinander aufgelistet werden, so dass sie sich schlussendlich aufheben. Einige Schutzfaktoren wirken sich stärker auf die kindliche Entwicklung aus als andere. Weiter kommt hinzu, dass nicht immer klar abzugrenzen ist, was ein Risiko- und was ein Schutzfaktor ist. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 31f.) So begünstigen Peer-Beziehungen grundsätzlich soziales Verhalten und gelten als Schutzfaktor bei Belastungen. Bei Jugendlichen aus sozial benachteiligten Wohngebieten und Strassenkindern hingegen wurde herausgefunden, dass Peer-Beziehungen delinquentes Verhalten fördern können. (vgl. Luthar 1995; zit. nach Wustmann 2021: 50) Vielmehr geht es darum, die konkrete Lebenssituation zu betrachten, um die Qualität eines Faktors und seine Folge abschätzen zu können. Lösel & Bender (1999; zit. nach Wustmann 2021: 54) fragen deshalb: «Risiko wofür? Und Schutz wogegen?» Weiter sind das subjektive Bewertungs- und Bewältigungsverhalten von entscheidender Bedeutung. Die Einschätzung der Person ist von

Wichtigkeit, nicht nur die Faktoren allein. (vgl. Scheithauer/ Petermann 1999; zit nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 32)

Risiko- und Schutzfaktoren unterliegen einem komplexen Wechselwirkungsmechanismus. Folgend eine übersichtliche Darstellung nach Petermann/ Niebank/Scheithauer (vgl. 2004; zit. nach ebd.: 33):

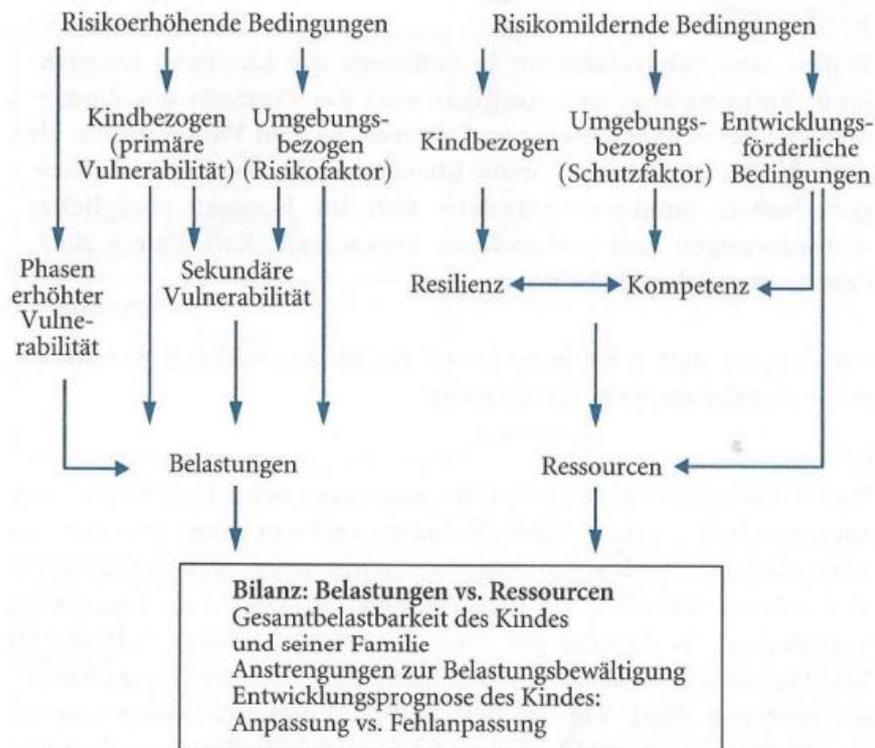


Abb.2: Zusammenspiel risikomildernder und risikoerhöhender Bedingungen (in: ebd.)

Wie in Abb. 2 ersichtlich wird, werden die **risikoerhöhenden Bedingungen** unterteilt in **Vulnerabilitätsfaktoren** und **umgebungsbezogenen Risikofaktoren**. Sie führen zu einer **Verwundbarkeit** des Kindes und somit zu einer **Belastung** der kindlichen Entwicklung. In **Phasen erhöhter Vulnerabilität** (wie Entwicklungsübergänge) können sich risikoerhöhende Bedingungen besonders geltend machen. Daneben stehen die **risikomildernden Bedingungen** unterteilt in **kindsbezogene, umgebungsbezogene** und **entwicklungsförderliche Bedingungen**. Diese begünstigen die Förderung und Unterstützung der **Kompetenz** und **Resilienz** des Kindes. Das Dreiergespann aus **Resilienz, Kompetenz** und **entwicklungsförderlichen Bedingungen** bilden die **Ressourcen** des Kindes. Das Ergebnis ist ein Zusammenspiel von **Belastungen** versus **Ressourcen**, welche aufgrund von individuellen Faktoren eine **Anpassung** oder **Fehlanpassung** nach sich zieht. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 34)

3.5. Rahmenmodell von Resilienz

Um das komplexe Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren zu erklären, haben verschiedene Forscher Modelle vorgeschlagen. (vgl. Wustmann 2021: 56) Es würde den Blickwinkel dieser Arbeit sprengen, diese im Einzelnen auszuführen. Deshalb stellt die Autorin direkt das Rahmenmodell von Kumpfer (1999) dar, welches einen guten Orientierungsrahmen bildet, weil alle bisherigen Forschungsergebnisse zur Resilienz zusammengefasst dargestellt werden. Ausserdem berücksichtigt folgendes Modell die dynamischen Zusammenspiele zwischen kindsbezogenen-, umgebungsbezogenen Merkmale und dem Entwicklungsergebnis. (vgl. ebd.: 62)

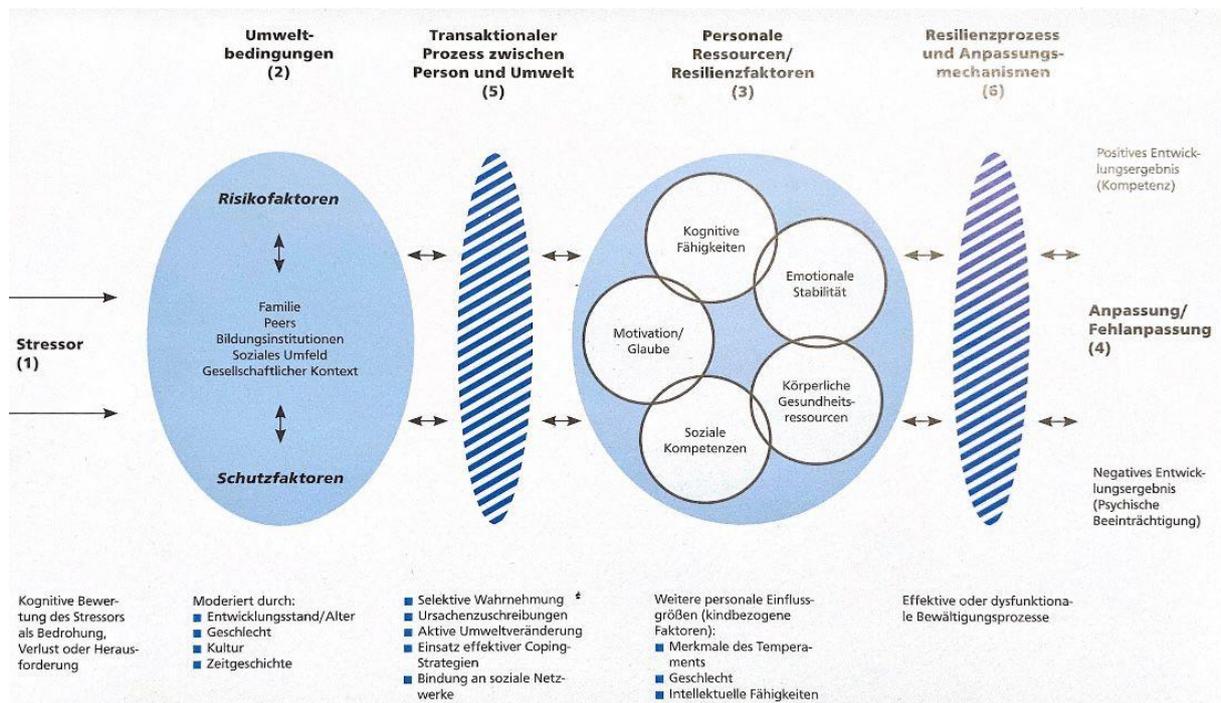


Abb.3: Rahmenmodell von Resilienz (in: Kumpfer 1999; zit. nach Wustmann 2021: 65)

Die folgende Nummerierung orientiert sich an den Nummern in Abb.3, um das Modell geordnet zu erklären.

- 1) Der aktuelle Stressor ist Grund für die Aktivierung des Resilienzprozesses und löst eine Störung der kindlichen Entwicklung aus. Wie stark das Stresserleben ist, hängt von der subjektiven Bewertung des Kindes ab.
- 2) Die Umweltbedingungen beziehen sich auf die Risiko- und Schutzfaktoren, die in der Lebenswelt des Kindes vorhanden sind (zum Beispiel in der Familie, in den Bildungsorganisationen oder Peers). Die Wirkung dieser Risiko- und Schutzfaktoren werden vom Entwicklungsstand/Alter, Geschlecht, Kultur, geographischer und zeitgeschichtlicher Hintergrund mitbestimmt.

- 3) Die personalen Ressourcen benennen die Kompetenzen des Kindes, die eine erfolgreiche Bewältigung der Belastung ermöglichen. Folgende sich überschneidende Bereiche wurden definiert: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen und Glaube/ Motivation. Darüber hinaus sind ausschlaggebende Faktoren Temperamentsmerkmale, das Geschlecht und die intellektuellen Fähigkeiten.
- 4) Das Entwicklungsergebnis zeigt eine Anpassung oder eine Fehlanpassung. Ein positives Entwicklungsergebnis wird gekennzeichnet durch den Erhalt und das Aneignen von altersangemessenen Kompetenzen beziehungsweise durch das Ausbleiben von psychischen Störungen.
- 5) Hier wird das von der Person ausgehende Zusammenspiel mit der Umwelt dargestellt. Dies geschieht durch selektive Wahrnehmung, Ursachenzuschreibung, aktive Umweltveränderung, Einsatz effektiver Coping-Strategien und Bindung an soziale Netzwerke. Durch positive Bezugspersonen wird ein positiver Anpassungsstil angeregt, zum Beispiel durch Vorbildfunktion, emotionale Unterstützung oder eine mitfühlende Haltung.
- 6) Hier wird der Resilienzprozess dargestellt, das Zusammenspiel zwischen der Person und dem Entwicklungsergebnis. Gemeint sind dienliche oder schädliche Bewältigungsprozesse, die zu einem gleichbleibenden, erhöhten oder mangelhaften Kompetenzniveau führen. (vgl. ebd.: 62f.)

Kumpfer macht darauf aufmerksam, dass es bei den Transaktionsprozessen (Nummer fünf und sechs) noch tieferer Forschung bedarf. An diesem Modell ist zu bemängeln, dass lediglich Risikofaktoren einbezogen sind, nicht jedoch Vulnerabilitätsfaktoren. (vgl. ebd.: 63)

Im bisherigen Verlauf der Arbeit wurde die Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz beleuchtet, aktuelle Anforderungen an Kinder in der Schweiz wurden aufgezeigt und die für die vorliegende Arbeit wichtigsten Grundlagen der Resilienzforschung aufgearbeitet. Nun widmet sich die Autorin, im weiteren Vorgehen der Resilienzförderung.

4. Resilienzförderung

Grob beschrieben geht es in der Resilienzförderung darum, durch (sozial-) pädagogische Interventionen, welche beim Kind ansetzen, die seelischen Widerstandskräfte des Kindes zu stärken. (vgl. Zander 2011: 303) Die Bewältigung von Belastungen bergen die Chance eines persönlichen Zuwachses an Fähigkeiten, neues Wissen kann generiert werden, neue Haltungen können sich herausbilden, neue Sozialbeziehungen entstehen. So können sich aus Lebensbelastungen, die bewältigt wurden, neue personale und soziale Ressourcen entwickeln. (vgl. Scheithauer 1999; zit. nach Wustmann 2021: 68) In der Resilienzförderung

wird danach gefragt, was Kinder stärkt. (vgl. Wustmann 2021: 68) Das Kind wird als aktiver Bewältiger und Mitgestalter seines eigenen Lebens gesehen. (Fingerle 1999; zit. nach ebd.: 69). Trotzdem ist hervorzuheben, dass Kinder in stärkerem Mass von ihrem Lebensumfeld abhängig sind als Erwachsene, denn sie haben weniger Erfahrungen mit Stressoren und eine unpräzise Einschätzung ihrer eigenen Ressourcen. Deshalb können sie sich nicht anhaltend selbst resilient machen, sondern sind auf Unterstützung von aussen angewiesen. (vgl. Grotberg 1995, Luthar/Cicchetti 2000; zit. nach ebd.: 71)

4.1. Prävention und Gesundheitsförderung im Zusammenhang mit Resilienz

Die Ergebnisse der Resilienzforschung haben immer wieder gezeigt, dass eine frühzeitige und damit präventive Unterstützung wesentlich dazu beiträgt, dass die Entwicklung von Kindern nachhaltig beeinflusst wird. Deswegen zielen Resilienz-Förderungsmaßnahmen meist auf Prävention ab, weil sich eine frühzeitige Unterstützung bei Kindern als besonders nachhaltig erwiesen hat. Der Begriff «Prävention» stammt aus dem lateinischen Wort «Praevenire» und meint so viel wie «zuvorkommen». Durch gezielte Mittel versucht die Prävention ungünstigen Entwicklungsverläufen zuvorzukommen. Neben der Prävention kommt der Gesundheitsförderung ebenfalls ein hoher Stellenwert zu. Dabei geht es um den Aufbau und die Stärkung von gesundheitlichen Ressourcen und Lebensweisen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019: 58ff.) Zentrale Ziele aller Präventions- und Interventionsmaßnahmen der Resilienzförderung sind die Verminderung von Risikoeinflüssen und die Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren. (vgl. Masten 2012, Masten/Coatsworth 1998, Petermann 2003; zit. nach Wustmann 2021: 122) Damit sind folgende Punkte gemeint:

- Die Eindämmung von Risikoeinflüssen und deren Folgen,
- den kognitiven Bewertungsprozess von der Stress- und Risikowahrnehmung des Kindes zu verändern,
- die sozialen Ressourcen in der Lebenswelt des Kindes zu verstärken,
- die kindlichen Fähigkeiten zu stärken,
- die Qualität von Beziehungsprozessen zu verbessern. (vgl. Wustmann 2021: 122)

Im Zentrum steht also, frühzeitig Entwicklungsrisiken aus dem Weg zu räumen oder ihre Wirkung zu dämmen, sowie Bedingungen zu schaffen und Fähigkeiten zu fördern, mit denen gefährdete Kinder und Familien Belastungen bewältigen können. (Laucht et al. 2000; zit. nach ebd. 122f.)

Die psychischen Widerstandskräfte des Kindes können grundlegend auf drei Ebenen gefördert werden: auf der individuellen Ebene, auf der Beziehungsebene und auf der Makroebene. Diese bilden die Grundlage für eine wirkungsvolle Resilienzförderung. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019: 88) Resilienzförderung auf der Makroebene meint die Förderung sozialer

Faktoren, wie beispielsweise Armutsbekämpfung oder die gleichberechtigte Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder. (vgl. Wustmann 2012: 124) Im Zusammenhang mit der Kinder- und Jugendhilfe kann Resilienzförderung auf der Makroebene auch bedeuten, sich politisch für eine einheitliche Regelung der Kinder- und Jugendhilfe oder für eine übergeordnete Resilienzstrategie einzusetzen. Das vorliegende Kapitel beschränkt sich jedoch auf die individuelle- und Beziehungsebene, welche Wustmann (2021: 124) für Bildungs- und Erziehungskontexte maßgeblich vorschlägt.

4.2. Resilienzförderung auf der individuellen Ebene

Eigenschaften, die direkt beim Kind ansetzen, werden auf der individuellen Ebene gefördert. (vgl. Wustmann 2021: 125) Im Kapitel 3.3 «Das Schutzfaktorenkonzept» wurden die Resilienzfaktoren bereits dargestellt, als Eigenschaften, die das Kind in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und durch das Bewältigen von Belastungen erwirbt. Diese bilden die Basiskompetenzen, um Belastungen bewältigen zu können. (vgl. ebd.: 46) Resilienzförderung auf der individuellen Ebene zielt auf die Stärkung eben dieser Fähigkeiten ab. Sie sind deshalb relevant, weil sie veränderbar sind und von aussen über die Bezugsperson, auf sie eingewirkt werden kann. (vgl. Kaiser 2020: 34) Diese Resilienzfaktoren können die Widerstandskräfte von Kindern gegenüber Lebensbelastungen stärken und eine schützende Wirkung entfalten. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019: 41) Besonders Kinder mit mehrfachen Risikobelastungen sollten eine frühzeitige, langandauernde und intensive Förderung dieser Basiskompetenzen erhalten (vgl. Wustmann 2012: 124) Die aufgelisteten Faktoren stimmen mit den zehn Fähigkeiten überein, die die Weltgesundheitsorganisation als Lebenskompetenzen definiert. Die WHO empfiehlt, diese Lebenskompetenzen als Grundlage für Prävention und Intervention zu nutzen. (vgl. WHO 1994; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019: 42)

In den folgenden Kapiteln werden die sechs Resilienzfaktoren genauer ausgeführt und Beispielinterventionen genannt.

4.2.1. Selbstwahrnehmung

Eine gute Selbstwahrnehmung zeigt sich durch eine ganzheitliche und angemessene Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gefühle. Dazu gehört sich selbst in Beziehung zu anderen zu sehen, zu reflektieren und andere Menschen ebenfalls angemessen wahrzunehmen (Fremdwahrnehmung). (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019: 43) In der Schutzfaktorenforschung findet man eine breite Befundlage dafür, dass eine gute Selbstwahrnehmung eine schützende Wirkung entfalten kann (vgl. Bengel et al. 2009: 66), welche jedoch in Abhängigkeit zu weiteren Entwicklungsbedingungen und Schutzfaktoren steht. (vgl. Kaiser 2020: 35) Zur Selbstwahrnehmung gehört das *Selbst-Konzept* dazu. Dies besteht aus unterschiedlichen Anteilen, die verschiedene Wissenschaftler unterschiedlich

definieren. Alle Wissenschaftler stellen jedoch einheitlich fest, dass das Selbst aus konkreten Erfahrungen besteht. Trotz einer stabilen seelischen Grundstruktur des Selbstkonzeptes bleibt es durch neue Erfahrungen veränderbar und dynamisch. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019: 44)

Zur Selbstwahrnehmung genauer betrachtet gehören:

- Wahrnehmung des eigenen Körpers und körperliche Zustände
- Wahrnehmung der eigenen Gefühle, deren Lokalisation im Körper und deren Differenzierung
- Aufnahme von Informationen über sich, den eigenen Körper und die Umwelt über die Sinne
- Selbstaufmerksamkeit und Sensibilität
- Selbstreflexivität. (Fröhlich-Gildhoff/Dörner/Rönna-Böse 2012: 16)

«Resiliente Kinder kennen die verschiedenen Gefühle und können sie adäquat ausdrücken (mimisch und sprachlich); sie können Stimmungen bei sich und anderen erkennen und einordnen; sie können sich, ihre Gefühle und Gedanken reflektieren und in Bezug zu anderen setzen.» (Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019: 46)

4.2.1.1. Förderung der Selbstwahrnehmung

Zur Förderung der Selbstwahrnehmung sollen die Gefühle des Kindes von pädagogischen Fachkräften einfühlsam erfasst und sprachlich gut begleitet werden. Dadurch wird ein vielfältiger Gefühlswortschatz gebildet und dem Kind wird zur Reflexion verholfen. (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 97) Um in der Fremdwahrnehmung gefördert zu werden, braucht das Kind mehrmalige, konkrete Rückmeldungen über die Befindlichkeit und Denkweise des Gegenübers. (vgl. Kaiser 2020: 37)

In Alltagssituationen schlagen Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff (vgl. 2020: 97) beispielsweise folgende Möglichkeiten vor:

- Anregungen zur Sinneswahrnehmung, beispielsweise Geruchs-, Geschmacks-, Geräuschspiele oder das Fühlen von unterschiedlichen Materialien
- Raumgestaltung, die die Sinne anregen, das bewusste Auskundschaften der Natur
- Spiele, Bücher, Sprechen zum Thema Gefühle
- über Gefühle reflektieren
- Vorbildpersonen, die über eigene Gefühle sprechen (vgl. ebd.)

Folgend eine mögliche Übung, die mit Kindern im Schulalter durchgeführt werden kann, zur Stärkung der Selbstwahrnehmung. Sie wurde von Amy Saltzman und Philippe Goldin (vgl. 2011: 165f.) konzipiert, ursprünglich als Achtsamkeitsübung für die Kinder- und

Jugendpsychotherapie. Die Übung ist niederschwellig und kann deshalb gut auch in diversen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt werden.

Gefühlsübung: In dieser Übung sollen die Kinder einen Gefühlszustand, den sie erlebt haben in Erinnerung rufen und vertieft darüber nachdenken. In einem ersten Schritt sollen die Kinder ihre Gefühle beobachten und ihnen einen Namen geben. Das darf alles Mögliche sein, so nannte ein Junge sein Gefühlszustand etwa «Gewürzkraut». Dabei finden sie vielleicht heraus, dass man diese nicht nur glücklich oder traurig nennen kann, sondern vielleicht auch stürmisch oder aufgewühlt. In einem weiteren Schritt sollen sie erkunden, wo sie dieses Gefühl im Körper erlebt haben, so zum Beispiel ein rumorender Bauch oder im grossen Zeh. Weiter sollen die Kinder feststellen, ob die Gefühle eine Farbe haben oder ein Geräusch machen. Dann werden die Kinder aufgefordert, die Gefühle zu fragen, was sie denn nun brauchen. Oftmals ist dies etwas Einfaches wie Aufmerksamkeit, Zeit oder Raum. Dann werden die Kinder gefragt, ob sie bereit sind, den Gefühlen das zu geben, was sie brauchen. Mithilfe dieser Übung kann Gefühlen Raum gegeben werden, um sie wahrzunehmen und ihnen nachzugehen. Es kann die Erfahrung gemacht werden, dass man sich weder von Gefühlen überrumpeln lassen muss noch sie unterdrücken soll, sondern dass man die eigenen Gefühle im gesunden Mass gestalten kann. (vgl. ebd.)

4.2.2. Selbstwirksamkeit

Der Selbstwirksamkeit wird in der Schutzfaktorenforschung ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Durch sie werden andere Schutzfaktoren, wie die Selbstwahrnehmung, in hohem Mass beeinflusst. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse 2019: 46) Die schützende Wirkung der Selbstwirksamkeit entfaltet sich hauptsächlich in der Motivation und Ausführung von aktiven Bewältigungsversuchen. (vgl. Wustmann 2021: 101) Selbstwirksamkeit meint die innere Gewissheit, dass neue oder schwierige Anforderungssituationen mithilfe eigener Fähigkeiten bewältigt werden können. Das Selbstwirksamkeitskonzept beruht auf der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura, demnach kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch die innere Überzeugung gesteuert werden. Eine schwache Selbstwirksamkeit zeigt sich, wenn die Person zwar weiss, welche Fähigkeiten sie erwerben sollte, aufgrund von mangelnder Begabung oder Konzentrationsschwierigkeiten sich selbst aber nicht in der Lage sieht, sich diese Fähigkeiten tatsächlich anzueignen. (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2022: 35f.) Wer gar nicht erwartet, dass eigene Handlungen Wirkung zeigen, ist passiv, zeigt keine Initiative und schätzt sich selbst negativ ein. (Fingerle/Freytag/Julius 1999, Julius/Goetze 2000; zit. nach Wustmann 2021: 101) Handlungen, die Erfolg zeigen, stärken die Selbstwirksamkeitserwartung, Misserfolge hingegen schwächen sie. (vgl. Jerusalem 1990: 33) Die Kauai-Studie zeigte, dass Kinder aufgrund von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Zuversicht und Vertrauen in sich selbst entwickelten. (vgl. Wustmann 2021: 29) Die resilienten

Kinder dieser Studie wiesen sich als selbstständiger, selbstbewusster auf, zeigten gute Selbsthilfefertigkeiten und holten sich bei Notwendigkeit Hilfe. (vgl. ebd.:101) Weiter besaßen sie hohe interne Kontrollüberzeugungen, was bedeutet, dass Erlebnisse als Folge des eigenen Handelns eingeordnet wurden. (Egle/Hoffmann 2000; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 46) Kleine Erlebnisse der Selbstwirksamkeit können entscheidend sein für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen. (vgl. Wustmann 2021: 101f.)

«Resiliente Kinder sind davon überzeugt, genug Kompetenzen zur Verfügung zu haben, um schwierige Situationen zu bewältigen und mit dem eigenen Handeln etwas zu bewirken. Sie sind sich ihrer Fähigkeiten bewusst.» (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 47)

4.2.2.1. Förderung der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit wird dann gefördert, wenn Kinder die Erfahrung machen, dass sie mit ihrem Handeln etwas bewirken können. Je mehr Erfahrungswerte dazukommen, desto sicherer wird sich das Kind seiner eigenen Fähigkeiten und traut sich an neue Anforderungen heran. Pädagogische Fachkräfte sollen Ermöglicher vielfältiger Selbstwirksamkeitserfahrungen des Kindes sein. In Alltagssituationen kann das durch folgende Punkte geschehen:

- Benennen der Stärken des Kindes
- Übertragung von Verantwortungen, die wichtig sind (wie das eigene Zimmer gestalten, den Tisch decken, Kochrezepte auswählen)
- Mit dem Kind gemeinsam aushandeln, in welchen Bereichen es Verantwortung übernimmt. Der Selbsteinschätzung des Kindes vertrauen, damit es lernt, seine eigenen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen
- Dem Kind Zutrauen schenken, erst dann eingreifen, wenn das Kind wirklich Hilfe braucht
- über Gelungenes und nicht Gelungenes reflektieren
- Mitbestimmung bei alltäglichen Entscheidungen (vgl. Rönnau-Böse/ Fröhlich-Gildhoff 2020: 98)

4.2.3. Selbststeuerung/ -regulation

Selbststeuerung/ -regulation bezeichnet die Fähigkeit, den inneren Zustand, dazu gehören Emotionen und Spannungszustände, entstehen zu lassen, diese andauern zu lassen, ihre Intensität und Dauer zu modulieren und die begleitenden Prozesse des menschlichen Organismus und Verhaltens zu regulieren. Bis zum fünften Lebensjahr geschieht dies mithilfe einer Bezugsperson. Ob ein Mensch von einem anderen Menschen in seinem Erleben verstanden wird, hat einen grossen Effekt auf die Gefühlsentwicklung und die spätere Emotionsregulation. Ab dem fünften Lebensjahr können Kinder in der Regel selbstständig ihre Emotionen regulieren. Eine erfolgreiche Entwicklung der Selbstregulation bildet die Basis zur

Empathiefähigkeit und emotionaler Perspektivenübernahme. Im gegenteiligen Fall, wenn ein Kind seine innere Spannung nicht mithilfe einer Bezugsperson reduzieren kann, bleibt ein andauernder innerer Spannungszustand. Im Zusammenhang mit dem Resilienzthema meint Selbstregulation, dass man auf verschiedene Lebensbelastungen emotional flexibel reagieren kann und den inneren Spannungszustand je nach Anforderung herauf- oder herunterreguliert. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 48f.)

«Resiliente Kinder können sich und ihre Gefühlszustände selbstständig regulieren bzw. kontrollieren; sie wissen, was ihnen hilft, um sich selbst zu beruhigen und wo sie sich ggf. Hilfe holen können; sie kennen Handlungsalternativen und Strategien zur Selbstberuhigung. Resiliente Kinder haben gelernt, innere Anforderungen zu bewältigen und ihnen zu begegnen.» (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 50)

4.2.3.1. Förderung der Selbststeuerung/ -regulation

Die Ausbildung der Selbstregulationsfähigkeit kann innerhalb der Familie unterstützt werden, indem eine positive, emotionale Atmosphäre herrscht, sowie ein offener Umgang mit Gefühlen gepflegt wird. Weiter helfen Hilfestellungen im Umgang mit den eigenen Emotionen. Dies geschieht beispielsweise, wenn Gefühle ausgesprochen werden und Möglichkeiten zum Umgang mit ihnen vorgeschlagen werden. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 49) Dann gehört zur Selbstregulationsförderung auch dazu, die Kinder darin zu begleiten, ihre Aufmerksamkeit zielorientiert zu lenken und sich während Aktivitäten selbst zu motivieren. (vgl. Fischer/Fröhlich-Gildhoff 2013: 18)

Folgende Vorschläge zur Selbstregulationsförderung:

- eigene Gefühlsregungen beobachten
- diese Gefühle differenziert spüren und die Ursache herausfinden
- soziale Unterstützung holen
- neue Handlungsstrategien zur Emotionsregulation entwickeln. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 49)
- Regelmässige Abläufe, wie Essenszeiten, Einschlafrituale
- Spiele spielen, wo zuvor gemeinsame Regeln definiert wurden
- Feedback über das eigene Handeln
- sich selbst laut Anweisungen geben (Selbstinstruktion) (vgl. Rönnau Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 97)
- im gemeinsamen Rollenspiel (Emotionen werden ausgedrückt und gespielt) (vgl. Holodynski 2006; zit. nach Kaiser 2020: 41)

Eine mögliche Strategie zur Selbstregulation schlägt Petra Saltuari (vgl. 2022: 6f) in ihrem Artikel vor. In diesem Artikel geht es um Entspannung und Selbstregulation durch bildnerisches

Gestalten. Darin schreibt Sie, dass durch kunstvolles Ausdrücken, Kritzeln, Klecksen, Kleistermalen, Drucktechniken insbesondere während Krisen, wie der Coronakrise, der eigene gestalterische Ausdruck Selbstwirksamkeitserfahrungen erzeugen und belastende Emotionen wie Angst, Wut oder Traurigkeit in Kunst transformieren kann. Die eigenen Gefühle in Form und Farbe auszudrücken kann sehr entlastend sein. Dabei ist es wichtig, das Ergebnis nicht zu bewerten, denn Emotionen sind etwas sehr Individuelles und Persönliches. Im Begleitungsprozess ist Unterstützung in der Art der Darstellung und eine wertschätzende Begleitung im gestalterischen Prozess förderlich. So kann das bildnerische Gestalten zu einer Ressource werden im Umgang mit der Regulation des Innenlebens. (vgl. ebd.)

4.2.4. Soziale Kompetenz

Im Sinne der Resilienzentwicklung meint soziale Kompetenz, Unterstützungen von anderen annehmen, wahrnehmen und einfordern zu können. Durch dies werden soziale Ressourcen aktiviert, welche in Herausforderungen ihre Schutzwirkung entfalten können. Um Zugang zu diesen sozialen Unterstützungspotentialen zu finden, braucht es Beziehungskompetenzen. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 84) Dazu gehören die *Wahrnehmung und Interpretation sozialer Situationen*. Dies überschneidet sich mit den Resilienzfaktoren der Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit, denn hat jemand beispielsweise einen niedrigen Selbstwert, sind seine Handlungsmöglichkeiten in sozialen Situationen eingeschränkt. Weiter gehören zu den Beziehungskompetenzen die *emotionale Kompetenz* und *Empathiefähigkeit*, welche sich durch das Bewusstsein der eigenen Gefühle zeigen und durch die Fähigkeit sich in jemanden hineinversetzen zu können. Dann braucht es vielfältige *Verhaltensmöglichkeiten* in einer sozialen Situation. Dazu gehören Grundfähigkeiten der Kommunikation, wie Kontaktaufnahme, Zuhören, Mimik und Gestik, konstruktive Kritik geben und annehmen, sich selbst abgrenzen. Weiter ist die *spezifische Verhaltensrealisierung*, vor allem bei der Lösung von Konflikten und bei der Selbsteinbringung von Wichtigkeit. Nein sagen zu können, eigene Interessen und Bedürfnisse in angemessener Weise einbringen zu können, gegebenenfalls durchzusetzen und sich selbst zu behaupten. Weiter können sozial kompetente Menschen ihr *Verhalten allein oder mithilfe von jemand anderem reflektieren* und *Schlüsse für die nächsten Male ziehen*. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau/Dörner/Kraus-Gruner/Engel 2007a; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 51f.)

«Resiliente Kinder können auf andere Menschen zugehen und Kontakt aufnehmen; sie können sich in andere einfühlen und soziale Situationen einschätzen; sie können sich aber auch selbst behaupten und Konflikte adäquat lösen.» (Fröhlich Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 52)

4.2.4.1. Förderung der sozialen Kompetenz

Zuerst brauchen Kinder Vorbilder, an denen sie erkennen können, wie man auf gute Weise miteinander kommuniziert und Konflikte löst. Jegliche Situationen, wo Kinder unter anderen Menschen sind, eignen sich zur Förderung dieses Resilienzfaktors. Durch das Vorhandensein geordneter Grundstrukturen wird eine Basis gelegt, die eine Grundlage für konstruktive Konfliktgespräche bietet. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 98)

In Alltagssituationen können beispielsweise folgende Möglichkeiten umgesetzt werden:

- Rollenspiele
- Kooperationsspiele
- bei Auseinandersetzungen gemeinsam nach Lösungen suchen
- Götti/ Gotti für jüngere Kinder
- Zuhören, wenn Kinder etwas erzählen. (vgl. ebd.)

4.2.5. Adaptive Bewältigungskompetenz

Adaptive, oder anders gesagt anpassungsfähige Bewältigungskompetenzen, meinen die Fähigkeit, auf Stressereignisse mit verschiedenen Copingstrategien zu reagieren. (vgl. Rönnau-Böse 2013: 96) Stress entsteht dann, wenn Belastungen die Anpassungsfähigkeit der Person überfordern und ein Ungleichgewicht zwischen Person und Umwelt herstellen. Dabei werden die drei Stressfaktoren: Entwicklungsaufgaben, kritische Lebensereignisse und alltägliche Belastung unterschieden. (vgl. Faltermaier 2017; zit. nach Wustmann 2021: 53) Copingstrategien sind konkrete Handlungsabsichten, mit denen auf Stressereignisse reagiert wird. Es gibt defensive Coping-Strategien, welche die Vermeidung des Stressereignis abzielen, und aktive Coping-Strategien, welche sich mit dem Stressereignis auseinandersetzen. (vgl. Wustmann 2021: 77) Weiter können Copingstrategien entweder eine problemlösende oder eine emotionsregulierende Funktion haben. (vgl. Klein-Hessling & Lohaus 2000; zit. nach Wustmann 2021: 77) Wobei sich die emotionsregulierenden Strategien erst von der späten Kindheit bis zum mittleren Jugendalter herausbilden. Die jüngeren Kinder neigen zu den problemlösenden Strategien. (vgl. Hampel/Petermann 1998, 2001; zit. nach Wustmann 2021: 78)

Brenner (vgl. 1984; zit. nach Wustmann 2021: 81f.) gliedert neun Coping- Strategien bei Kindern und Jugendlichen:

Die Coping-Strategie *Altruismus* führt dazu, dass ein Kind einem anderen Menschen hilft, was ihm das Gefühl gibt, für andere brauchbar zu sein. Mit Hilfe von *Humor* lockert das Kind die Ernsthaftigkeit der Problemsituation auf. Wenn diese Strategie zu stark ausgeprägt ist, kann das jedoch negativerweise dazu führen, dass andere Menschen die Problemsituation nicht als ernsthaft erkennen. Durch die *Unterdrückung* destruktiver Gefühle kann sich das Kind für eine

bestimmte Zeit schützen und neue Kräfte sammeln, bis es erneut mit der Stresssituation konfrontiert wird. Räume ausserhalb der Familie, wie Kindertageseinrichtungen bieten eine Möglichkeit, das Problem vorübergehend zu vergessen. Durch die *Antizipation* eines Stressereignisses, kann sich das Kind vorzeitig darauf einstellen und bereits Bewältigungsstrategien überlegen; wobei diese Strategien stark vom Alter des Kindes abhängen. Durch *Sublimierung* versucht das Kind nicht erfüllte Bedürfnisse durch Ersatzmittel, wie zum Beispiel Hobbys oder Spielen auszugleichen und bringt dadurch seine Angst, Wut, Verzweiflung zum Ausdruck, was das Stressempfinden erleichtert.

Folgend werden vier defensive Strategien gezeigt, welche bei Kindern oftmals bei plötzlich auftretenden Stressereignissen angewendet werden, um sich selbst zu schützen. So kann Erlebtes verkraftet werden und neuer Kräfte werden gesammelt, um wieder handlungsfähig zu werden. Sie eignen sich jedoch nicht zu dauerhaften Strategien für eine Langzeitanpassung.

Das Kind *verleugnet oder lehnt das Stressereignis ab*. Durch *Regression* (altersgemässer Entwicklungsrückschritt) versucht das Kind durch abhängiges, forderndes Verhalten mehr Zuwendung zu erhalten, wodurch das Stressereignis entlastet wird. Das Kind geht auf *Rückzug*, verstummt und verschwindet in Tagträumen. Durch *impulsives Ausagieren* versucht das Kind mithilfe von ärgerndem Verhalten seine Probleme zu verbergen und dadurch mehr Aufmerksamkeit zu erhalten. (vgl. ebd.)

Nicht alle Strategien sind förderlich und lindern das Empfinden von Stress. Es gibt ungeeignete Coping-Strategien wie Gewaltanwendung oder Drogenkonsum und geeignete Coping-Strategien wie Informationssuche oder Suche nach sozialer Unterstützung. (vgl. ebd. 79f.) Je nach Stressereignis sind unterschiedliche Bewältigungsstrategien erforderlich, es gibt keine Patentlösung. Um eine gute Stressbewältigung zu erwirken, braucht es ein breites Repertoire an Coping-Strategien, welche situationsangepasst eingesetzt werden können. (vgl. Lohaus/Klein-Hessling 1999; zit. nach ebd. 82)

«Resiliente Kinder können für sie stressige Situationen einschätzen, d.h., sie erkennen, ob sie für sie bewältigbar sind, und kennen ihre Grenzen; sie kennen Bewältigungsstrategien und können diese anwenden; sie wissen, wie sie sich Unterstützung holen können und wann sie diese brauchen; sie können die Situationen reflektieren und bewerten.» (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 54)

4.2.5.1. Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenz

Die Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenzen kann durch folgende Vorschläge unterstützt werden:

- Gemeinsame Reflexion, was stressauslösende Situationen sein können und welche Coping-Strategien dabei dienlich sind. (vgl. ebd.)
- Vorbild sein im Nutzen aktiver Coping-Strategien
- Spiele, die körperliche Aktivität fordern
- Rückzugsmöglichkeiten
- Entspannungstechniken
- Fantasiereisen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 99)

4.2.6. Problemlösefähigkeiten

Im Zusammenhang mit dem Resilienzthema meinen Problemlösefähigkeiten, dass Pläne zielorientiert verfolgt werden und selbst wenn Belastungen diesen Weg begleiten, effektiv Strategien zur Erreichung der Ziele entwickelt werden. Damit verbunden sind Planungskompetenzen und Zielorientierung, welche eine positive Einstellung der Zukunft herbeiführen. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 95) Dies entfaltet die schützende Wirkung darin, dass Zielorientierung den Kindern Orientierung und Sicherheit bieten kann. (vgl. Wustmann 2004: 100) Kinder mit hohen Problemlösefähigkeiten schätzen ihre Ressourcen im Zusammenhang mit der Belastung realistisch und frühzeitig ein, damit es ihnen leichter fällt Entscheidungen zu treffen und Strategien auf unbekannte Ereignisse anzuwenden. (vgl. Rönnau-Böse 2013: 92) Je älter die Kinder werden, desto komplexer werden auch ihre Problemlösestrategien, jedoch sind bereits sehr kleine Kinder in der Lage, simple Zusammenhänge zu fassen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 56). Die Ergebnisse der Kauai-Studie zeigten, dass die resilienten Kinder in Problemlösesituationen oftmals selbstständig Verantwortung übernahmen und sich um die Lösung des Problems bemühten. Sie warteten nicht darauf, dass ein Aussenstehender kam und ihnen das Problem abnahm. (vgl. Wustmann 2004: 100)

«Resiliente Kinder haben gelernt, sich realistische Ziele zu setzen; sie trauen sich, Probleme direkt anzugehen und kennen dafür Problemlösestrategien; sie sind in der Lage, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.» (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 57)

4.2.6.1. Förderung der Problemlösefähigkeiten

Durch das Bewusstmachen kleiner Teilschritte hin zur Problemlösung wird diese Fähigkeit aktiviert. Das Kind soll herausfinden, welche Strategien es braucht, um ein Problem zu lösen. Diese Strategien kann das Kind abspeichern und gegebenenfalls in einer nächsten Problemsituation wieder anwenden. Im Zentrum stehen dabei nicht zwingend schwerwiegende Probleme, sondern die Alltagsbewältigung. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 98) Folgend ein paar Punkte, die diesen Resilienzfaktor bei Kindern stärken können:

- Einbezug der Kinder in Entscheidungs- und Planungsprozesse
- Keine vorschnellen Hilfestellungen, Kinder sollen sich in ihrem eigenen Tempo mit der Situation auseinandersetzen
- Reflexion über verschiedene Problemsituationen
- Abläufe bewusst machen
- Aufzeigen, wo Kinder sich Unterstützung holen können
- Geschichten erzählen, in denen die Hauptperson ein Problem erfolgreich löst
- Vorbild sein im konstruktiven Problemlösen (vgl. ebd.)

4.3. Resilienzfaktoren und personale Ressourcen je nach Entwicklungsalter

Je nach Entwicklungsalter, sind unterschiedliche Resilienzfaktoren und personale Ressourcen von besonderer Bedeutung. Wustmann (vgl. 2021: 96-107) hat auf Basis der Kauai-Studie aufgeteilt in: Säuglings- und Kleinkindalter, Schulalter und Jugendalter/Adoleszenz, wichtige personale Ressourcen und Resilienzfaktoren herausgearbeitet. Da die verschiedenen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe auf jede Altersgruppe treffen, werden im Folgenden die wichtigsten Ergebnisse dargelegt.

4.3.1. Säuglings- und Kleinkindalter

Die resilienten Kinder der Kauai-Studie waren als Säuglinge meist pflegeleicht, aktiv, sozial aufgeschlossen und liebevoll, sprich, sie verfügten über ein *einfaches Temperament*. Dies steht im direkten Gegensatz zu den schwierigen Temperamentsmerkmalen, dazu gehört eine niedrige Anpassungsfähigkeit, soziale Gehemmtheit, biologisch irreguläre Funktionen oder hohe Reizbarkeit. Kinder mit schwierigen Temperamentsmerkmalen stehen in einer erhöhten Gefahr, Zielscheibe von ungünstigen Erziehungsverhalten zu werden. Kinder mit einfachen Temperamentsmerkmalen hingegen lösen bei den Bezugspersonen eher positive Reaktionen aus. (vgl. Wustmann 2021: 96) In der Bindungsforschung wurde herausgefunden, dass Kinder mit schwierigen Temperamentsmerkmalen seltener eine sichere Bindung zu ihren Müttern entwickeln als Kinder mit einfachen Temperamentsmerkmalen. (vgl. Fremmer-Bombik 1992; zit. nach Fingerle et al. 1999: 304) Engfer (vgl. 1991; zit. nach Wustmann 2021: 97) meint, dass der Grund dafür weniger ein schwieriges Temperament ist, mehr jedoch die negative Erzieher- oder Erzieherinnenreaktion ist. Eine *sichere Bindung* gilt als wesentliche Grundlage dafür, dass sich die kindliche Fähigkeit zu Bewältigung von Belastungen entwickeln kann. (vgl. Laucht et al. 2000, Zimmermann/Suess/Scheuerer-Englisch/Grossmann 2000; zit. nach Wustmann 2021: 108) Die meisten der resilienten Kinder der Kauai-Studie konnten ein sicheres Bindungsverhalten entwickeln, deshalb zeigten sie *Explorationslust* und *Erkundungsbestreben*. Auf Basis einer sicheren Bindung konnten weitere positive Entwicklungsergebnisse folgen wie: *gute Problemlösefähigkeiten*, *Ausdauer*, *soziale Aufgeschlossenheit*, *Gefühlsregulation* und ein *realistischeres Selbstbild*. Weiter wiesen die

widerstandsfähigen Kleinkindalter (zwei Jahre) *Selbstständigkeit* und *Selbstbewusstsein* auf, sowie gut entwickelte *Kommunikations-* und *Bewegungsfähigkeiten*. Einerseits zeigten sie gute *Selbsthilfefertigkeiten* (damit verbunden das *Streben nach Autonomie*), andererseits konnten sie *bei Bedarf um Hilfe bitten*. (vgl. Wustmann 2021: 98f.)

4.3.2. Schulalter

In der mittleren Kindheit, also im Schulalter, zeigten die widerstandsfähigen Kinder der Kauai-Studie gut entwickelte *Problemlöse-* und *Kommunikationsfähigkeiten* sowie ein *positives Selbstkonzept*. Die Kinder übernahmen *selbstständig Verantwortung* und warteten nicht erst Hilfe von aussen ab. Trotzdem konnten sie *bei Bedarf auf Menschen zugehen* und *soziale Unterstützung mobilisieren*. Sie nutzten ihre *Ressourcen* und *Fähigkeiten* effektiv. (vgl. Wustmann 2021: 100) Durch ein überdurchschnittliches Mass an *schulischer Leistungsfähigkeit*, versuchten die resilienten Kinder Risikobelastungen zu kompensieren, denn dort konnten sie *Selbstständigkeit* erleben. (vgl. Bender & Löser 1998; zit. nach ebd.: 101) Des Weiteren hatten die Kinder ein gutes *Sprach- und Lesevermögen*, dies bot ihnen die Möglichkeit, sich ausserhalb ihrer schwierigen Familiensituation, Wissen über die Welt anzueignen. (vgl. Kumpfer 1999; zit. nach ebd.: 102) Sie besaßen ausgeprägte *internale Kontrollüberzeugungen*, was bedeutet, dass das Kind selbst einen Einfluss auf die Dinge im Leben ausüben kann und hohe *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*. Oftmals besaßen die Kinder auch ein besonderes *Interesse oder Hobby*, das sie gemeinsam mit einem Freund oder einer Freundin teilten. So konnten sie sich auch der Stresssituation innerlich distanzieren und Freude und Spass erleben. (vgl. ebd.: 103)

4.3.3. Jugendalter

Resiliente Eigenschaften im Jugendalter zeigten sich gemäss der Kauai-Studie mit stärker ausgeprägten *internalen Kontrollüberzeugungen*, einer *höheren Sozialkompetenz* und einem *positiven Selbstkonzept*. Weiter zeigten sich die widerstandsfähigen Jugendlichen *verantwortungsbewusst, selbstständig* und *leistungsorientiert*. Sie verfügten über *effektive Problemlösestrategien*, besaßen *Selbstvertrauen in ihre eigenen Stärken*, besaßen eine *optimistische, hoffnungsvolle Lebenseinstellung* und zeigten *Empathie* und *Hilfsbereitschaft*. Ein weiteres Kennzeichen resilienter Jugendlicher war laut der Kauai-Studie eine gute *Planungskompetenz*. Eigene Berufs- und Lebensziele wurden gesetzt und deren Umsetzung angestrebt. Auch *körperliche Gesundheitsressourcen* halfen bei der Bewältigung von Stresssituationen. Dazu gehört unter anderem ein gutes Immunsystem, körperliche Bewegung, eine regelmässigen Wach- /Schlafrythmus und eine ausgewogene Ernährung. (vgl. ebd.: 105f.)

4.4. Resilienzförderung auf der Beziehungsebene

Neben den personalen Ressourcen leisten schützende Bedingungen in der Lebensumwelt des Kindes einen entscheidenden Beitrag zur Resilienzentwicklung. (vgl. Wustmann 2021: 133) Um die Bedeutung von Beziehungen hervorzuheben, wird diesem Thema folgend ein eigenes Kapitel eingeräumt.

4.4.1. Bedeutung von Beziehungen

Suniya Luthar (2006; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 32) kam nach 50 Jahren Resilienzforschung zum Schluss: «Die erste grosse Botschaft ist: Resilienz beruht, grundlegend, auf Beziehungen.» Eine stabile, wertschätzende, emotional warme, erwachsene Bezugsperson eines Kindes, trägt am wesentlichsten zu einer seelisch gesunden Entwicklung bei. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 32) In der Kauai-Studie zeigte sich, dass die widerstandsfähigsten Kinder mindestens eine verlässliche Bezugsperson hatten, die ihre Bedürfnisse wahrgenommen hat. Meist war diese Bezugsperson im nahen familiären Umfeld, jedoch suchten sich Kinder auch im weiteren sozialen Umfeld Personen, die ihnen in Lebensbelastungen zur Seite standen. (vgl. Werner 2008a: 23) Eine besondere Bedeutung bekommen sogenannte kompensatorische Beziehungen. Das können Beziehungen aus der Verwandtschaft, aus dem Bekanntenkreis, die/der Partner/in oder pädagogische/pflegerische Fachkräfte sein. Damit die Beziehung eine positive Wirkung entfalten kann, muss sie:

- «konstant verfügbar sein
- ein Gefühl von Sicherheit vermitteln
- feinfühlig auf die Bedürfnisse eingehen können
- wertschätzend sein, Vertrauen und Unterstützung bieten
- das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen stärken» (Bengel et al 2009; zit. nach Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 16)
- «eine optimistische Grundhaltung vermitteln
- herausfordernde, jedoch bewältigbare Anforderungen stellen und dabei individuelle-passgenaue Unterstützung anbieten, Ermutigung aussprechen und Erfolgsmeldungen geben (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012; zit. nach ebd.: 17).»

Die Qualität der Beziehung des Kindes zu seiner Bezugsperson beeinflusst die kindliche Entwicklung. Es ist relevant, wie die Beziehung gestaltet ist, damit sie sich positiv auswirkt und weniger, zu wem diese Beziehung besteht. (vgl. Rönnau-Böse 2013: 53) Hauptsächlich bei Kindern, die zuhause auf ein mangelndes Beziehungsangebot treffen, «können starke und positive Beziehungen der Kinder zu nichtelterlichen Fürsorgepersonen die Einflüsse später auftretender Risikofaktoren kompensieren». (Pianta/Stulhmann/Hamre, 2000; zit. nach Kaiser

2020: 30). Verschiedene Studien zeigen die Bedeutsamkeit zu pädagogischen Fachkräften auf. So zeigten Pianta/Rollins (vgl. 1995; zit. nach ebd.: 31), dass eine positive Beziehung zur pädagogischen Fachkraft im Kindergarten später in den ersten beiden Schuljahren problemmindernd wirkt und mit positiveren Beziehungen zu zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen verbunden ist. Aus dieser und weiteren Studien folgern sie, dass bei einem Risiko der schulischen Entwicklung die Qualität der Beziehung zu pädagogischen Fachpersonen zu einer Wiederherstellung positiver Entwicklungstendenzen fördern kann. (vgl. Kaiser 2020: 31) Negative Interaktionen zwischen den Lehrern und Lehrerinnen können Entwicklungsrisiken verstärken, wohingegen positive Interaktionen mit den Lehrern und Lehrerinnen Aufmerksamkeit und aufgabenorientiertes Verhalten fördern. (vgl. Pianta et al. 2000; zit. nach ebd.) In der ersten Klasse zeigten Kinder beim Vorhandensein mehrerer Risikofaktoren wie beispielsweise Aufmerksamkeitsdefizite oder Lernprobleme, die besten Leistungserfolge dann, wenn sie von den Fachpersonen passgenaue Hilfe erhalten haben. Daraus lässt sich ableiten, dass eine hohe Beziehungsqualität, gekennzeichnet durch emotionale- sowie Lernunterstützung, Lücken schliessen und Veränderung hervorrufen kann. Der Fachkraft-Kind-Beziehung soll besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, um die Resilienz von Kindern zu fördern. (vgl. Pianta et al. 2008; zit. nach ebd.) Eine qualitative Beziehung zu mindestens einer Person kann als Schlüssel für Resilienzprozesse bezeichnet werden. (vgl. Rönnau-Böse 2013: 55)

4.4.2. Förderungsmassnahmen

Auf der Beziehungsebene liegt der Schwerpunkt der Förderung darin, dass Eltern und weitere Erziehungspersonen in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt werden, damit Kinder in der Entwicklung wichtiger Lebenskompetenzen unterstützt werden können. So kann die erziehende Person dem Kind bedingungslose Annahme entgegenbringen, dem Kind Aufmerksamkeit schenken, dem Kind Zukunftsglauben vermitteln, dem Kind eine anregungsreiche Umgebung bereitstellen, Routine in den Lebensalltag des Kindes hereinbringen, resilientes Vorbild sein, (vgl. Wustmann 2021: 133ff.) um nur ein paar Aspekte zu nennen. In den Kapiteln 4.2.1 bis 4.2.6 wurden bereits eine Vielfalt an Resilienzfördernden Ideen dargelegt, welche Erziehungspersonen mit den Kindern umsetzen können.

Auf der Ebene der Fachkraft geht es darum, sich der Resilienzförderung bewusst zu werden. Eigenes Handeln soll dahingehend reflektiert werden und in der alltäglichen Begegnung mit dem Kind einfließen. Die Reflexion kann mithilfe folgender Fragen geschehen:

- Wo lassen sich im eigenen erzieherischen Handeln, die Fähigkeiten zur Resilienz des Kindes noch bewusster und gezielter fördern?

- Wie trage ich selbst in meinem erzieherischen Verhalten dazu bei, dass das Kind in seinen Fähigkeiten zur Resilienz gestärkt wird? (vgl. Wustmann 2021: 134)

Durch Weiterbildungsangebote und kontinuierliche Reflexion in der Praxis, soll eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber dem Kind gefördert werden, so dass die Fachkraft qualifiziert ist. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 91)

4.5. Wirkprinzipien der Resilienzförderung

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Interventionen, die *frühzeitig beginnen* und *langfristig ausgelegt* sind, einen stärken, positiven Effekt zeigen. (vgl. Wustmann 2021: 124) Weiter zeigen sich Massnahmen, die sich *direkt auf das Kind* beziehen, effektiver als ausschliesslich elternzentrierte Prävention. Massnahmen, die *beide Ebenen* ansprechen, wirken am stärksten. (vgl. z.B. Lösel 2001; zit. nach ebd.) Es wird eine Kombination aus Verhaltens- und Verhältnisprävention vorgeschlagen. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 82) Die Verhaltensprävention möchte persönliche, ungesunde Verhaltensweise abbauen und alternatives, gesundes Verhalten aufbauen. Die Verhältnisprävention hingegen, möchte Umwelt- und Lebensbedingungen verbessern. (vgl. Bengel et al. 2009: 121). Eine Kombination aus beiden Präventionsformen ermöglicht die *Berücksichtigung aller relevanten Ebenen*, die für die Resilienzförderung von Wichtigkeit sind. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 82) Eine weitere Möglichkeit, um die Effektivität einer Resilienz-Förderungsmaßnahme zu steigern, besteht in der *Breite der Massnahme*. So können gleichlaufend soziale Fähigkeiten, kognitive Fähigkeiten und ein positives Gesundheitsverhalten gefördert werden. Weiter ist die *Kontinuität* von sozialen Unterstützungssystemen von Wichtigkeit. Langandauernde Unterstützung erhöhen positive Entwicklungsverläufe. (vgl. Wustmann 2021: 124)

4.5.1. Resilienzförderungsprogramme

Es existieren fundierte resilienorientierte Programme, jedoch nennen die wenigsten Resilienzförderung explizit als Ziel, sondern beziehen sich auf die Förderung von zwei bis drei Resilienzfaktoren. Die Resilienzförderungsprogramme werden unterteilt in die verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes. Für das Vorschulalter existieren hauptsächlich Programme, die mehrere Ebenen miteinbeziehen. So hat beispielsweise das Programm: Entwicklungsförderung in Familie: Eltern und Kindertraining (EFFEKT) zum Ziel, auf der Ebene des Kindes und zugleich auf der Ebene der Eltern in einem bestimmten Zeitraum mit konkret ausgearbeiteten Methoden die sozial-kognitiven Problemlösefähigkeiten des Kindes zu fördern, eine positive Eltern-Kind Interaktion herbeizuführen und Belastungen der Eltern abzubauen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 66) Programme für das Schul- und Jugendalter sind meist spezifisch auf die Kinder selbst gerichtet. (vgl. ebd.: 66) Das «Penn Prevention Programme», (vgl. Seligman 1999; zit. nach Wustmann 2021: 128) zielt darauf ab, dass Kinder im Grundschulalter im positiven Denken und in effektiven Copingstrategien

gefördert werden. Dies geschieht mithilfe von Bildergeschichten und der Heranführung an ein hilfreiches Modell. Für Jugendliche existiert beispielsweise das «Fit for Life» Programm. (vgl. Steinebach/Gharabaghi 2013; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 79f) Die Jugendlichen besuchen zwölf Module, an denen Themen wie: Motivation, Selbstsicherheit, Lob und Kritik, Beruf und Zukunft, mit ihnen durchgearbeitet werden. Es existieren auch Unterstützungsangebote für Bezugspersonen. Beispielsweise Programme, die Eltern in ihrer Erziehungs- und Beziehungsfähigkeit stärken wollen, wie zum Beispiel das Programm «Starke Eltern – Starke Kinder». (vgl. Kinderschutz.ch) Neben den erwähnten existieren noch eine weitere Fülle an resilienzorientierten Programmen, die in (Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2019: 66-86) oder in (Wustmann 2021: 126-131) zu finden sind. Die Programme zur Resilienzförderung sollen an die verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes angepasst werden, um altersspezifische Schutzfaktoren zu berücksichtigen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2010: 65)

5. Schlussteil

5.1. Schlussfolgerung

Die Lebenslagen von Kindern in der Schweiz sind vielfältig und komplex. Auf der Ebene der Gesellschaft erhalten Kinder im Zuge der Gesellschaftsveränderung vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten für ihr eigenes Leben. Die Freiheit, Möglichkeiten zu wählen und mitzubestimmen, (vgl. Opp/Fingerle 2007: 10f.) stellt die Herausforderung an Kinder, damit umgehen zu können. Im Aufkommen der Sozialen Medien sind Kinder mit weiteren Herausforderungen konfrontiert. Sowohl die HBSC-Studie als auch die Stress-Studie von Pro-Juventute zeigten auf, dass bei häufiger Nutzung Sozialer Medien der Gesundheitszustand und der Stresspegel der Kinder gestiegen ist. Auf der globalen Ebene wurden Kinder aufgrund der Corona-Krise aus ihrem ursprünglichen Lebensrhythmus herausgeworfen, und ein Umgang mit dieser neuen Lebenslage war gefordert. Die Corona-Krise ist nicht die einzige Krise, welche die Kinder bewältigen müssen. Kriege, die weltweit stattfinden, Ängste zum Klimawandel und weitere Belastungen, die tagtäglich hinzukommen können, erfordern ebenfalls einen Umgang damit. Die Pro-Juventute-Studie hat gezeigt, dass viele Kinder bereits in jungen Jahren das Gefühl haben, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Auch gesundheitliche Belastungen wie Kurzsichtigkeit, Heuschnupfen, Asthma, ADHS oder Essstörungen können eine Belastung darstellen. (vgl. Sucht Schweiz 2023; Pro Juventute 2021: 4f.) Weitere Risikofaktoren wie beispielsweise ungünstige genetische Faktoren, unsichere Bindungsorganisationen, chronische familiäre Disharmonie, elterliche Scheidung, psychische Störung eines Elternteils, häufige Umzüge, Mobbing von Gleichaltrigen (vgl. Rönnau-Böse 2013, Sarimski/Papousek 2000, Scheithauer et al. 2000, Wustmann 2012; zit. nach Kaiser 2019: 20f.) sind Belastungen für Kinder, die psychische Widerstandskraft erfordern. Neben den gesellschaftlichen, globalen, gesundheitlichen und familiären Belastungen kommen die natürlichen Entwicklungsaufgaben eines Kindes hinzu. Je nach Alter des Kindes muss eine Krise bewältigt werden, die den Grundstein für die nächste Entwicklungsstufe legt. Ist dem nicht so, kann die Entwicklung stagnieren oder psychische Fehlentwicklungen folgen. (vgl. Butollo/Gavranidou 1999; zit. nach Wustmann 2021: 20)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kinder in der Schweiz auf unterschiedliche Art und Weise Stressoren erfahren. Wenn ein oder mehrere Stressor/-en das Leben eines Kindes über kurze oder lange Zeit herausfordert, wird die Strapazierfähigkeit der Psyche des Kindes geprüft. Die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen trotz einer Belastung nicht zu zerbrechen, nennt sich Resilienz. (vgl. Lenz 2021; zit. nach Lenz 2022: 52) Resilienz zeigt sich, wenn ein Kind trotz Stressor eine positive Entwicklung einschlägt. (vgl. Wustmann 2021: 20) Stressoren lösen einen Prozess aus, der im Rahmenmodell von Kumpfer (vgl. 1999; zit. nach Wustmann 2021: 65) gezeigt wird und zu einem positiven Entwicklungsergebnis

(Kompetenz) oder zu einem negativen Entwicklungsergebnis (Psychische Beeinträchtigung) führen. Das Entwicklungsergebnis ist dabei abhängig von den Risiko- und Schutzfaktoren der Umwelt, sowie den personalen Ressourcen und Resilienzfaktoren des Kindes. (vgl. ebd.) Weiter hängt es von den Vulnerabilitätsfaktoren ab, die im Modell jedoch nicht dargestellt wurden. (vgl. Wustmann 2021: 62f.) Resilienz ist dabei kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern besteht aus einem komplexen Zusammenspiel zwischen Eigenschaften des Kindes und seiner Interaktion mit der Umwelt. (vgl. Lenz 2022: 53) Obwohl Resilienz kein Persönlichkeitsmerkmal ist, erweisen sich frühe positive Bewältigungserfahrungen fundamental dafür, dass auch weitere Belastungen angegangen werden. (vgl. Laucht et al. 2000; zit. nach Wustmann 2021: 28f.) So kann Resilienz je nach Situation und Lebensalter variieren, es existieren keine unverwundbaren, unbesiegbaren Wunderkinder. (vgl. Lenz 2022: 53) Dies ist ein wichtiger Hinweis dafür, dass auch von aussen gesehen resiliente Kinder präventiv unterstützt werden sollen, damit sie nicht im weiteren Verlauf ihres Lebens ein erhöhtes Risiko haben, vulnerabel zu werden. (vgl. Petermann et al. 1998; zit. nach ebd.) Ob im Leben eines Kindes eine Beeinträchtigung der Entwicklung erfolgt, hängt von weiteren Faktoren ab. Es kann sein, dass das Vorhandensein eines Risikofaktors weitere Risikofaktoren nach sich zieht. Je mehr Risikofaktoren vorhanden sind (vgl. Rutter 2000, Masten 2001a; zit. Wustmann 2021: 41), je länger ein Risikofaktor anhält (vgl. Bender/Lösel 1998, zit. nach ebd.: 43), je kürzer die Risikofaktoren aufeinanderfolgen (vgl. Wustmann 2021: 42), je nach Alters- und Entwicklungsstand des Kindes (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 26), je nach Geschlechterzugehörigkeit (vgl. ebd.: 27), je nach Wirkung des Risikofaktors auf das Kind (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007, zit. nach ebd.: 27) und je nach subjektiver Bewertung von Ereignissen (vgl. Wustmann 2021: 44), kann eine Beeinträchtigung der Entwicklung erfolgen oder eben auch nicht. Jeder Risikofaktor führt zu einer Verwundbarkeit des Kindes und somit zu einer Belastung der kindlichen Entwicklung. In Phasen erhöhter Vulnerabilität (wie Entwicklungsübergänge) können Risikofaktoren eine besonders starke Wirkung auf die Psyche des Kindes haben. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 34) Dem Risikofaktorenkonzept steht das Schutzfaktorenkonzept gegenüber. Sowie Risikofaktoren eine risikoerhöhende und entwicklungsgefährdende Wirkung haben können, erweisen sich Schutzfaktoren in diesem Prozess als risikomindernd und schützend. Schutzfaktoren können eine Entwicklungsstörung verhindern oder abmildern und eine gesunde Entwicklung fördern und aufrechterhalten. (vgl. ebd.: 28) In der Resilienzförderung geht es darum, die psychischen Widerstandskräfte, die Resilienz des Kindes durch (sozial-) pädagogische Interventionen zu stärken. (vgl. Zander 2011: 303) Dabei werden Belastungen als Chance gesehen an persönlichen Fähigkeiten zu wachsen, neues Wissen zu generieren, neue Haltungen zu entwickeln und neue Beziehungen entstehen zu lassen. Es besteht die Hoffnung, dass neue Ressourcen generiert werden können. (vgl. Scheithauer 1999; zit. nach Wustmann 2021: 68)

5.2. Beantwortung der Fragestellung

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wurde am Anfang der Arbeit folgendermassen formuliert: *Wie können die psychischen Widerstandskräfte eines Kindes innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe Schweiz gefördert werden?*

Das übergeordnete Ziel der Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz ist es, Eltern in ihren Erziehungsaufgaben zu unterstützen, Bildungsgelegenheiten ausserhalb der Schule zugänglich zu machen und so einzuwirken, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Wohlergehen geschützt und in ihrer Entwicklung gefördert werden. (vgl. Schnurr 2020: o.S.) Die Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist es also, für das Wohlergehen des Kindes zu sorgen, und dafür stellt sie unterschiedliche Angebote zur Verfügung, die Kinder in einer gesunden Entwicklung fördern können. Dies beinhaltet sowohl Angebote für Eltern und Erziehungsberechtigte als Bezugspersonen der Kinder, aber auch über Angebote, die direkt beim Kind ansetzen. Im Bundesgesetz wurde beschlossen, dass die Förderung ausserschulischer Arbeit zugunsten der Kinder und Jugendlichen unterstützt werden soll (vgl. Art.2 KJFG). Jedoch wird die konkrete Umsetzung in die Verantwortung der Kantone übergeben. Innerhalb der Kantone verteilt sich die Verantwortung auf unterschiedliche Direktionen. Dies kann je nach Ort zu hohen Qualitätsunterschieden führen und die Hauptverantwortung ist nicht geklärt. Das Ziel und die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe sind zwar auf einer übergeordneten Ebene resilienzfremdlich, doch wird Resilienz nicht explizit erwähnt und die Förderung bleibt je nach Ort zufällig. Es wäre sinnvoll, Resilienzförderung als fixe Verortung im Konzept beziehungsweise im pädagogischen Qualitätsmanagementsystem hinzuzutun. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 92) Nichtsdestotrotz wurden aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit Elemente und Zusammenhänge herausgearbeitet, die sich für die Förderung der psychischen Widerstandskräfte in der Kinder- und Jugendhilfe eignen.

Resilienzförderung meint

- Risikofaktoren einzudämmen,
- den subjektiven Bewertungsprozess von der Risikowahrnehmung des Kindes zu verändern,
- die Beziehungsqualität zu erhöhen,
- soziale Ressourcen in der Lebenswelt des Kindes zu mobilisieren,
- die kindlichen Fähigkeiten zu stärken. (vgl. Wustmann 2021: 122)

Die konkrete Ausgestaltung dieser Ziele kann in jedem Angebot, je nach Rahmenbedingungen und Entwicklungsalter unterschiedlich aussehen. Grundsätzlich bieten klare und transparente Regeln und Strukturen, ein wertschätzendes Klima, geprägt von Wärme, Respekt und

Akzeptanz, sowie hohe Qualitätsmerkmale, (vgl. Wustmann 2016; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 30f.) eine resilienzfördernde Basis in allen Kinder- und Jugendhilfsangeboten. Ebenso ist die Qualifizierung der Fachperson von Bedeutung. Durch Weiterbildungsangebote und kontinuierliche Reflexion, soll die Fachkraft in einer ressourcenorientierten Haltung gegenüber dem Kind gefördert werden. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 91) Die Fachkraft soll sich der Resilienzförderung bewusstwerden und diese in alltägliche Begegnungen hineinfließen lassen. (vgl. Wustmann 2021: 134) Folgend nun einige resilienzfördernde Ideen in den konkreten Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe.

Mütter- und Väterberatung: Die Mütter- und Väterberatung unterstützt Bezugspersonen des Kindes und kann somit indirekt resilienzfördernd auf Kinder im Säuglings- und Kleinkindalter wirken. Da das Angebot kostenlos und niederschwellig ist, vernetzt arbeitet und Migrationsfamilien miteinbezieht, steht dieses Angebot einer breiten Masse offen. Resilienzförderung ist hier insofern spannend, weil ein frühes Ansetzen von Resilienz-Förderungsmaßnahmen einen stärkenden, positiven Effekt zeigt. (vgl. Wustmann 2021: 124) Entwicklungsrisiken können frühzeitig erkannt werden und wenn nötig weitere Hilfsangebote vorgeschlagen werden. (vgl. Amt für Gesundheit 2016: 4) Entwicklungsthemen im Säuglings- und Kleinkindalter sind Vertrauen versus Misstrauen, sowie Autonomie versus Scham und Zweifel. (vgl. Thun-Hohenstein 2023: 32) Die Fachkraft kann die Eltern dahingehend aufklären, Ideen geben, Zuhören, Verständnis zeigen, Fragen beantworten und dadurch selbst die Resilienz der Eltern stärken. Denn das Lernen am Vorbild, hat sich immer wieder als bedeutsam erwiesen. (vgl. Rönnau-Böse/ Fröhlich Gildhoff: 2020: 97) Bücher, die eine Geschichte einer resilienten Person erzählen oder Anregungen zu Sinneswahrnehmungen (schmecken, riechen, tasten, sehen, hören) (vgl. ebd.), können den Eltern als konkrete Ideen für die Praxis mit ihren Kindern mitgegeben werden. Dadurch wird den Eltern Werkzeug in die Hand gegeben, wie sie wichtige Basiskompetenzen der psychischen Widerstandskraft ihrer Kinder stärken können. Weiter ist ein wichtiges Ziel, dass die Erziehungskompetenzen der Eltern gestärkt werden. (vgl. Wustmann 2021: 133) Insbesondere die Wichtigkeit eines sicheren Bindungsverhaltens, selbst wenn das Kind schwierige Temperamentsmerkmale aufweist, kann als wichtige Grundlage für weitere positive Entwicklungsergebnisse hervorgehoben werden. (vgl. Wustmann 2021: 98) Dadurch können die Qualität von Beziehungsprozessen verbessert werden und somit auch die kindlichen Fähigkeiten gestärkt werden. Eltern finden in der Mütter- und Väterberatung einen Ort, wo Unsicherheiten Raum finden, Wissen generiert wird, Erziehungskompetenzen gestärkt werden und neue Ideen mitgegeben werden. Weiter kann die Fachperson aktuelle Programme, die resilienzfördernd

wirken, empfehlen wie zum Beispiel das Programm: «Starke Eltern – Starke Kinder» (vgl. [Starke Eltern – Starke Kinder | Kinderschutz Schweiz](#))

Ähnliche resilienzfördernde Massnahmen können auch in der **Erziehungs- und Elternberatung** eingesetzt werden, denn auch hier ist das Angebot niederschwellig, kostenlos, Migrationsfamilienfreundlich und an die Bezugsperson-/en gerichtet. Anders als bei der Mütter- und Väterberatung können auch Kinder dieses Beratungsangebot nutzen. Dieses Angebot wirkt sich auf Kinder ab Geburt bis zum Abschluss der Grundschulbildung aus. Relevante Entwicklungsthemen sind ergänzend zu den oberen: Initiative versus Schuld (Vorschulkind), Eifer versus Unterlegenheit (Schulkind) und Ich-Identität versus Rollenverwirrung (Pubertät). (vgl. Thun-Hohenstein 2023: 31) Die Fachperson kann dahingehend Aufklärung leisten und Unterstützungsmöglichkeiten in der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe aufzeigen. Wie bei der Mütter- und Väterberatung bereits erwähnt, kann die Fachperson die Resilienz der Eltern ebenfalls stärken, was sich dann auch auf das Kind auswirkt. Bei Problemstellungen und Anliegen, die mitgebracht werden, kann die Fachperson dahingehend unterstützen, geeignete Problemlösestrategien zu finden. Durch die Reflexion verschiedener Problemsituationen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 98) kann die Problemlösefähigkeit von Kindern oder den Erziehungsberechtigten gefördert werden. Denn gute Problemlösefähigkeiten beinhalten Zielorientierung, welche den Kindern Orientierung und Sicherheit gibt und dadurch eine schützende Wirkung entfalten kann. (vgl. Wustmann 2004: 100) Dabei ist zu beachten, dass selbst sehr kleine Kinder bereits einfache Zusammenhänge erfassen können. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 56) Zur Förderung der Selbstwirksamkeit kann die Fachperson Mut zusprechen, Stärken benennen und dem Kind Zutrauen schenken. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 98) Bei gewissen Problemstellungen, kann auch eine längerfristige psycho-therapeutische Unterstützung in Anspruch genommen werden. Dies kann insbesondere förderlich sein, weil langandauernde Unterstützung positive Entwicklungsverläufe erhöhen. (vgl. Wustmann 2021: 124) Die Fachperson kann auf Programme oder Kurse hinweisen, die resilienzfördernde Themen aufgreifen. Mit dem Hintergrund, dass Kinder in der Schweiz bei häufiger Nutzung der Sozialen Medien ein schlechteres Wohlbefinden aufweisen (vgl. Pro Juventute 2021: 4) sind Kurse, die im Umgang mit eben diesem Thema helfen, besonders hervorzuheben.

Die **Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit** sind insofern spannend, weil sie direkt beim Kind ansetzen, was sich effektiver in Bezug auf Resilienzförderung zeigte, als wenn nur die Eltern angesprochen werden. (vgl. zum Beispiel Lösel 2001; zit. nach Wustmann 2021: 124) Durch die Regelmässigkeit der Angebote ist eine langandauernde Unterstützung möglich, was sich ebenfalls als resilienzfördernd erwiesen hat. (vgl. ebd.: 124) Die Beziehungsarbeit ist ein wichtiger Bestandteil der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Insbesondere wenn Kinder

zu Hause auf ein mangelndes Beziehungsangebot treffen, können innerhalb der Angebote der Kinder- und Jugendarbeit durch die Regelmässigkeit, Niederschwelligkeit und Offenheit der Angebote auch sogenannte «kompensatorische Beziehungen» entstehen, die Einflüsse später auftretender Risikofaktoren kompensieren können. (vgl. Pianta et al. 2000; zit. nach Kaiser 2020: 30) Damit die Beziehung eine positive Wirkung entfalten kann, sollte die Bezugsperson konstant verfügbar sein, ein Gefühl der Sicherheit vermitteln, feinfühlig auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, wertschätzend sein, Unterstützung bieten, das Selbstwertgefühl sowie auch das Selbstvertrauen stärken (vgl. Bengel et al 2009; zit. nach Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 16), eine optimistische Grundhaltung vermitteln, herausfordernde, jedoch bewältigbare Anforderungen stellen, dabei individuelle-passgenaue Unterstützung anbieten, Ermutigung aussprechen und Erfolgsmeldungen geben. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012; zit. nach ebd.: 17). Eine konstante Verfügbarkeit der Bezugsperson kann nicht gewährleistet werden, da sich die Erreichbarkeit auf die Öffnungszeiten des jeweiligen Angebotes beschränkt. Eine qualitativ gute Beziehung kann dazu führen, dass sich die Kinder trauen auch ein Coaching Angebot zu nutzen, was noch mehr Tiefe zulässt. Innerhalb der Angebotszeiten können Alltagssituationen genutzt werden, um diverse Resilienzfaktoren zu fördern. So kann die Fachperson ein Vorbild sein, indem sie über ihre eigenen Gefühle spricht (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 97), sinnvolle Coping-Strategien nutzt (vgl. ebd.: 99) und konstruktiv Probleme löst. (vgl. ebd.: 98) Problemlöse- und Kommunikations-fähigkeiten erwiesen sich in der mittleren Kindheit (Schulalter) als besonders schützend. (vgl. Wustmann 2021: 100) Ebenso erwiesen sich im genannten Altersabschnitt ein positives Selbstkonzept (vgl. ebd.: 100) und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. ebd.: 103) als schützend. Die Fachperson kann die Gefühle des Kindes einfühlsam erfassen und sprachlich begleiten, sodass ein vielfältiger Gefühlswortschatz gebildet wird. Oder es können Spiele oder Bücher zum Thema Gefühle eingebracht werden. (vgl. Rönnau-Böse/ Fröhlich-Gildhoff 2020: 97) Dies fördert ein positives Selbstkonzept, was zum Resilienzfaktor Selbstwahrnehmung dazugehört. Die Selbstwirksamkeit kann innerhalb der Angebote gefördert werden, indem dem Kind Verantwortung übertragen wird, beispielsweise in der Wahl beim Abendessen, im Bedienen der Musikanlage, in der Raumgestaltung. Dabei ist zu beachten, dass gemeinsam mit dem Kind der Verantwortungsbereich aushandelt und der Selbsteinschätzung des Kindes Vertrauen geschenkt werden soll. Weiter können bewusst die Stärken des Kindes benannt werden. (vgl. ebd.: 98) In den Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sind eine Ansammlung von mehreren Menschen zu finden. Dies bietet eine gute Voraussetzung, um soziale Kompetenzen zu fördern, die insbesondere im Jugendalter eine schützende Wirkung entfalten. (vgl. Wustmann 2021: 105) Peer-Beziehungen begünstigen grundsätzlich soziales Verhalten und gelten als Schutzfaktor bei Belastungen. (vgl. ebd.: 50) Dies kann durch Kooperations-

oder Rollenspiele geschehen oder in Konfliktsituationen können gemeinsam Lösungen ausgehandelt werden. (vgl. Rönnau-Böse/ Fröhlich-Gildhoff 2019: 98)

Die **Schulsozialarbeit** bietet eine freiwillige, niederschwellige Unterstützung in sozialen oder persönlichen Problemlagen. (vgl. Verein Schulsozialarbeit Aargau 2021: 1ff.) Innerhalb der Schule kann die Schulsozialarbeit ein Rückzugsort für Kinder sein, wo sie mit ihren Anliegen allein oder in Gruppen hinkommen können. Da Kinder meist über mehrere Jahre an einer Schule sind, kann eine vertrauensvolle Beziehung zu der Schulsozialarbeiterin, zum Schulsozialarbeiter entstehen. Damit die Beziehung eine positive Wirkung entfalten kann, sind die Elemente, die auch bei den Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit genannt wurden, von Bedeutung. Denn eine stabile, wertschätzende, emotional warme, erwachsene Bezugsperson, trägt am wesentlichsten zu einer psychisch gesunden Entwicklung eines Kindes bei. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019: 32) Auf Basis dessen, kann sich das Kind in einer Problemsituation öffnen. Durch die Reflexion einer stressauslösenden Situation können ähnliche stressauslösende Situationen identifiziert werden und verschiedene Coping-Strategien dazu durchdacht werden, zur Förderung der adaptiven Bewältigungskompetenzen (vgl. ebd.: 54) So kann beispielsweise anstatt Gewaltanwendung die Suche nach sozialer Unterstützung vorgeschlagen werden. Ziel ist es, ein breites Repertoire an Coping-Strategien anzueignen, die dann situationsangepasst eingesetzt werden können. (vgl. Lohaus/Klein-Hessling 1999; zit. nach ebd. 82) An diesem Rückzugsort kann das Kind einen Raum finden, in dem es sich selbst wahrnehmen kann. Das Kind kann ermutigt und begleitet werden, über seine eigenen Gefühle zu sprechen. Beispielsweise eignet sich die Gefühlsübung von Amy Saltzman und Philippe Goldin (vgl. 2011: 165f.), in diesem Rahmen. Wenn Gruppen kommen, wird durch das gemeinsame Suchen nach Lösungen die Förderung der sozialen Kompetenzen möglich. (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020: 98) Nicht zuletzt ist die Schulsozialarbeit berechtigt Präventionsprojekte durchzuführen, die sich ebenfalls resilienzfördernd zeigen können.

Da die **sozialpädagogische Familienbegleitung** direkt innerhalb der Familien stattfindet, hat sie sowohl die Kinder als auch die Eltern in ihrem Auftrag. Dies lässt zu, dass nicht nur die sozialen Fähigkeiten der Familienmitglieder-/innen, sondern auch die personalen Ressourcen des Einzelnen direkt gefördert werden können. Da dieses Angebot sowohl auf die Eltern und Kinder bezogen ist und Resilienz auf mehreren Ressourcenebenen gefördert werden kann, begünstigt dies eine besonders starke Wirkung der Förderung. (vgl. Wustmann 2021: 124) Innerhalb der Familie können die Erziehungskompetenzen der Eltern gestärkt werden. Die positive Wirkung von klaren und konsistenten Regeln und Strukturen, sowie Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind kann den Eltern nahegebracht werden und die schützende Wirkung dahinter aufgezeigt werden. (vgl. Wustmann 2016; zit. nach Fröhlich-

Gildhoff/ Röhnau-Böse 2019: 30) In der Bewältigung der Familienprobleme können alternative Coping-Strategien gemeinsam erarbeitet werden oder weitere hilfreiche Angebote vorgeschlagen werden. Durch Ressourcenerschließung im direkten Umfeld, wie Angebote der Familienbildung oder Gemeindeförderung (vgl. ebd.) können weitere soziale Schutzfaktoren für die Familie mobilisiert werden.

In der **Heimerziehung** und **Familienpflege/ in Pflegefamilien**, wird eine Fremdplatzierung ausserhalb der Ursprungsfamilie vorgenommen, was einen massiven Eingriff in ein Kindesleben darstellt. (vgl. Amt für Soziales 2024: 5-23) Grund dafür ist eine Sicherstellung des Kindeswohls. In diesen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe kann man davon ausgehen, dass das Kind teils schwere Risikobelastungen mitbringt und vielleicht bereits psychische Auffälligkeiten aufweist. Risikokinder sollten in besonderem Masse eine frühzeitige, langandauernde und intensive Förderung der Basiskompetenzen zur Bewältigung von Belastungen erhalten. (vgl. Wustmann 2012: 124) Denn Studien haben gezeigt, dass ein Risikofaktor selten allein kommt, sondern oftmals mehrere Faktoren gleichzeitig auftreten. (vgl. zum Beispiel Scheithauer/Petermann 1999; zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Röhnau-Böse 2019: 25) Dies kann zu Menschen mit vielfältigen Schutzfaktoren und zu jenen mit wenigen oder gar keinen Schutzfaktoren führen. Bereits mehrfach wurde in der vorliegenden Arbeit die Bedeutung von Beziehungen genannt. Tragende Beziehungen gelten als Grundlage für Resilienz. Hervorzuheben sind diese tragenden Beziehungen vor allem in diesem Feld der Kinder- und Jugendhilfe, denn die Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder in der Ursprungsfamilie auf ein mangelndes Beziehungsangebot treffen, ist höher als in den anderen Angeboten. Gerade hier können sogenannte kompensatorische Beziehungen entstehen, die stabil, wertschätzend und emotional warm auf das Kind eingehen. Da hier die Kinder in Heimen oder Pflegefamilien leben, ist eine Kontinuität des Unterstützungssystems gewährleistet, was ein wesentliches Wirkprinzip der Resilienzförderung ist. (vgl. Wustmann 2021: 124) Eine hohe Beziehungsqualität, gekennzeichnet durch emotionale- und Lernunterstützung, kann Lücken schliessen und Veränderungen hervorrufen. (vgl. Pianta et al. 2008; zit. nach Kaiser 2020: 31) Die Fachkraft kann dem Kind bedingungslose Annahme entgegenbringen, dem Kind Aufmerksamkeit schenken, ihm Zukunftsglauben vermitteln, Routine in den Lebensalltag bringen, resilientes Vorbild sein (vgl. Wustmann 2021: 134f.) und dadurch die Beziehungsqualität erhöhen. Auf Basis einer qualitativen Beziehung können in der Alltagsbegleitung die Basiskompetenzen zur Bewältigung von Belastungen, also die Resilienzfaktoren, auf vielfältige Weise gestärkt werden. Die Fachperson sollte die Förderung dieser Basiskompetenzen sehr bewusst und reflektiv tun. Dazu können Kinder zu Hobbys mit Freunden motiviert werden, was Freude und Spass trotz Risikobelastung ermöglichen kann. (vgl. ebd.: 103) Auch körperliche Gesundheitsressourcen können durch gesunde Ernährung,

körperliche Bewegung, regelmässiger Wach-/ Schlafrythmus gestärkt werden. (vgl. ebd.: 106)

Eine Fülle weiterer Resilienzfördernder Ideen und Methoden könnte dem bereits Geschriebenen hinzugefügt werden. Grundsätzlich zeigt sich die Förderung der seelischen Widerstandskräfte dann am wirksamsten, wenn sowohl Verhältnisbedingungen, also die Umwelt- und Lebensbedingungen des Kindes verbessert werden, als auch Verhaltensmerkmale, also persönlich ungesunde Verhaltensweise, durch alternative gesunde Verhaltensweisen ersetzt werden. (vgl. Bengel et al. 2009: 121) Wichtig ist, dass die Fachkraft des jeweiligen Angebotes die Entwicklungsaufgaben und besonderen Schutzfaktoren der jeweiligen Altersgruppe genau kennt und entsprechend darauf eingehen kann. Jede Fachperson kann im Arbeitsalltag mit seinem eigenen Handeln dazu beitragen, dass das Kind Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnt, sich selbst als wertvoll erlebt und dass es durch eigene Handlungen Veränderungen bewirken kann. (vgl. Wustmann 2021: 133)

Die Autorin schliesst vorliegende Arbeit mit folgendem Zitat von Emmy Werner (2011: 45):

«Wir können aber Resilienz in einzelnen Kindern fördern. Dazu bedarf es keiner grossen Summen, sondern einfach nur Zeit und Fürsorge. Wenn Kinder Personen begegnen, die ihnen eine gesicherte Vertrauensgrundlage bieten, sie zur eigenen Initiative ermutigen und ihnen zu Kompetenz verhelfen, dann können sie erfolgreich sein. Dieser Erfolg gibt ihnen Hoffnung, realistische Hoffnung. Dies ist ein Geschenk, das jeder von uns zuhause, im Klassenzimmer, auf dem Spielplatz und in der Nachbarschaft machen kann.» (ebd.)

6. Literaturverzeichnis

Amt für Gesundheit (2016). Leitfaden Mütter- und Väterberatung (MVB). Volkswirtschafts- und Gesundheitsdirektion. Kanton Basel-Land.

Amt für Soziales (2024). Kinder in Pflegefamilien. Konzept zur Zusammenarbeit mit Fachpersonen. Kanton St.Gallen.

Art. 1 UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) 20.November 1998.

Art. 1 Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) 30.September 2011.

Art. 2 Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJFG) 30.September 2011.

Art. 14 Zivilgesetzbuch (ZGB) 1996.

AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz (HG.) (o.J.). In: <http://avenirsocial.ch/> [Zugriffsdatum: 20.November 2024].

Bengel, Jürgen/Meinders-Lücking, Frauke/ Rottmann, Nina (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Band 35. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bildungs- und Kulturdirektion (o.J.). EB – Wege für Eltern. Bildungs- und Kulturdirektion. Kanton Bern.

Bundesamt für Statistik (2022). Haushalte und Familien im Jahr 2022. URL: <https://www.bfs.admin.ch/news/de/2024-0259> [Zugriffsdatum: 21.November 2024].

Dachverband Offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz DOJ/AFAJ (2018). Grundlagen für Entscheidungsträger*innen und Fachpersonen. Bern. S. 3-8

Dragano, Nico (2022). Grusswort. In: Oommen-Halbach, Anne/Weyers, Simone/Griemert, Maria. (Hg.). Kinder und Jugendliche in der COVID-19-Pandemie. Perspektiven aus Praxis und Wissenschaft. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH. o.S.

Eberitzsch, Stefan (2023). Stationäre Erziehungshilfen Schweiz. Eine Einführung in Strukturen, Konzepte, Forschung sowie rechtliche Rahmungen von Partizipation. Weinheim: Beltz Juventa.

Erikson, Erik H. (1971). Kindheit und Gesellschaft. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalarbeit erschienen 1950). S. 241-243.

Fingerle, Michael/Freytag, Andreas/Julius, Henri (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 50 Jg. (6). S. 302-309.

Fischer, Sibylle/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013). Kinder stärken. Resilienzförderung in der Kita. In: Kindergarten heute (43). Münster: Comenius-Institut. S.16-20.

Fooker, Insa/Zinnecker Jürgen (Hg.) (2007). Trauma und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Fooker, Insa (2016). Psychologische Perspektive der Resilienzforschung. In: Wink, Rüdiger (Hg.). Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 13-46.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Dörner, Tina/Rönnau-Böse, Maïke (2012). Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK. Ein Förderprogramm. 2.Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Rönnau-Böse, Maïke (2019). Resilienz. 5.Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Güfel, Lars (2010). Schwache Kinder stark machen: Vulnerabilität und Resilienz im Kontext der Jugendpsychiatrie. In: Fredersdorf, Frederic/Himmer, Michael (Hg.). Junge Sozialarbeitswissenschaften. Diplomarbeiten zu relevanten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.78f.

- Jerusalem Matthias (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Kaiser, Silke (2019). Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren. Ein Weiterbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Keupp, Heiner (1996). Aufwachsen in der Postmoderne. Riskanter werdende Chancen für Kinder und Jugendliche. In: Opp, Günther/Peterander, Franz (Hg.). Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S.130.
- Kinderschutz Schweiz (o.J.). Kursübersicht Starke Eltern- Starke Kinder. URL: <https://www.kinderschutz.ch/angebote/kurse-starke-eltern-starke-kinder> [Zugriffsdatum: 28.November 2024].
- Lenz, Albert (2022). Kinder psychisch kranker Eltern stärken. Informationen zur Förderung von Resilienz in Familie, Kindergarten und Schule. 2.Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Opp, Günther/Fingerle, Michael/Suess, Gerhard (Hg.) (2020). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 4.Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pausch, Markus J./Matten, Sven J. (2018). Trauma und Traumafolgestörungen, In Medien, Management und Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pro Juventute (2021). Stress-Studie. Rund ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz ist gestresst – Erkenntnisse für Jugendliche. URL: <https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2021-08/Stress-Studie.pdf> [Zugriffsdatum: 21.November 2024].
- Remschmidt, Helmut (1988). Risikofaktoren, protektive Faktoren und Prävention. In: Kisker, Karl Peter/Lauter, H./Meyer. J.-E/Müller, C./Strömngren, E. (Hg.). Band 7: Kinder- und Jugendpsychiatrie. Psychiatrie der Gegenwart. Berlin: Springer. S. 375-410.
- Rönnau-Böse, Maike (2013). Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. Freiburg: FEL.
- Rönnau-Böse, Maike/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rönnau-Böse, Maike/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2020). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer.
- Saltuari, Petra (2022). Experimentelle Techniken. Entspannung und Selbstregulation durch bildnerisches Gestalten. In: Grundschule Kunst. 88. Jg. (3). Kinder. S.6f.
- Saltzman, Amy/Goldin, Philippe (2011). Achtsamkeitsbasierte Stressreduktion für Kinder im Schulalter. In: Greco, Laurie A./Hayes, Steven C. (Hg.). Akzeptanz und Achtsamkeit in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Weinheim: Beltz. S. 165f.
- Schnurr, Stefan (2019). Kinder und Jugendhilfe in der Schweiz. Hochschule Soziale Arbeit Schweiz FHNW. Institut Kinder- und Jugendhilfe. Muttenz.
- Schnurr, Stefan (2020). Kinder- und Jugendhilfe. In: Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik. DOI: <https://doi.org/10.33058/seismo.30739.0114>.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft (44). Weinheim: Beltz. S. 28-53.
- Sozialpädagogische Familienbegleitung Fachverband Schweiz (2017). Leitbild Sozialpädagogische Familienbegleitung. URL: <https://soc-im-fokus.ch/wp-content/uploads/2019/06/Konzept-Sozialp%C3%A4dagogische-Familienbegleitung.pdf> [Zugriffsdatum: 20.November 2024].

Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (2019). Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Die Frage der Vulnerabilität. Eine Einleitung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Sucht Schweiz (2023). Nationale Studie bei Jugendlichen: Das Wohlbefinden nimmt ab – bei den Mädchen mehr als bei den Jungen. Zusammenfassung in Deutsch. URL: <https://www.suchtschweiz.ch/press/nationale-studie-bei-jugendlichen-das-wohlbefinden-nimmt-ab-bei-den-maedchen-mehr-als-bei-den-jungen/> [Zugriffsdatum: 5. September 2024].

Verein Schulsozialarbeit Aargau (2021). Handreichung Schulsozialarbeit. URL: https://www.vessag.ch/images/pdfs/Handreichung_Schulsozialarbeit_VeSSAG_M%C3%A4rz21.pdf [Zugriffsdatum: 20. November 2024].

Werner, Emmy E. (2008a). Resilienz. Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Aufl. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 23.

Werner, Emmy E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In: Zander, Margherita (Hg.). Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 32.

World Health Organization (2014). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. URL: https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/20200706/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1948-1015_1002_976-20200706-de-pdf-a.pdf [Zugriffsdatum: 2. Dezember 2024]

Wustmann, Seiler/Corina (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.

Wustmann, Corina (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Jg. (2). S. 192-207.

Wustmann Seiler/Corina (2012). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.

Wustmann Seiler, Corina (2021). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. 8. Aufl. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Zander, Margeritha (2010). Armes Kind Starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S. 37.

Zander, Margherita (2011). Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Zander, Margeritha/Roemer, Martin (2016). Resilienz im Kontext von Sozialer Arbeit: Das Geheimnis der menschlichen Seele lüften?. In: Wink, Rüdiger (Hg.). Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Studien zur Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 47-72.