

FAKTENBLATT DES LCH ZU «RESILIENZ»

1. DEFINITION UND WISSENSCHAFTLICHER HINTERGRUND

1.1. Was ist Resilienz?

Ein Mensch, der trotz widriger Lebensumstände ein positives Leben aufbaut und dieses auch nach einem einmaligen und potentiell sehr erschütternden Ereignis erhält, besitzt eine ausgeprägte psychische Widerstandskraft. Dieses Vermögen einer Person oder eines sozialen Systems (z. B. Familie) wird mit dem Begriff «Resilienz» beschrieben (Bonanno, 2004; Rutter, 1990). Resilienz leitet sich von dem englischen Wort «resilience» (Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität; lat. «resilire» = zurückspringen, abprallen) ab und meint psychische Widerstandsfähigkeit (Wustmann, 2005). Resilienz bedeutet daher nicht die Abwesenheit von Leiden oder psychischen Beeinträchtigung, sondern ist das Ergebnis einer erfolgreichen Adaption beziehungsweise Bewältigung von Belastungen.

1.2. Verwandte Begriffe und Konzepte

Resilienz ist im deutschsprachigen Raum mit Begriffen wie Durchhaltewillen und -vermögen, Belohnungsaufschub, Selbstdisziplin, Frustrationstoleranz sowie Motivation verbunden. Im englischsprachigen Raum werden verwandte Begriffe wie Grit, Perseverance, Hardiness, Coping, Ambition, Stamina, Drivenness, Persistence, Tenacity, Self-control und Delayed Gratification mit dem Resilienzbezug verwendet. Während «Resilienz» eine positive Anpassung auf Stress und Trauma bedeutet, wird «Grit» als Durchhaltevermögen für langfristige Ziele definiert. Grit ist eine positive, nicht-kognitive Eigenschaft einer Person, welche sich mit Leidenschaft für die Erreichung eines fernen Ziels einsetzt.

Resilienz konzentriert sich auf die Schutzfaktoren, während insbesondere früher der Blickwinkel auf das pathogenetische Gegenstück, die «Vulnerabilität», gerichtet war. Dieses Konzept gibt die Verletzlichkeit an, also wie stark ein Mensch durch Risikofaktoren ungünstig beeinflusst wird (Frick, 2009). Ist ein Mensch in der Lage, sich an ungünstige Bedingungen, Problemen und Stress anzupassen und wendet dazu aktive Bewältigungsmuster an, spricht man von «Coping» (Frick, 2009).

Ergänzt wird die Resilienz durch das Konzept der Salutogenese. Dabei liegt der Fokus auf der Stärkung von Ressourcen und nicht auf der Reduktion von Risiken. Antonovsky (1997) legt der Salutogenese das Kohärenzgefühl als Lebenseinstellung und übergreifender Schutzfaktor zugrunde. Ein Gefühl, welches die Überzeugung umfasst, Energie in eine bestimmte Situation oder Handlung zu investieren, indem man darin eine Sinnhaftigkeit erkennt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015).

Demgegenüber geht es der «Capabilities»-Perspektive nicht um solche Adaptionfähigkeiten, sondern um das Ausmass an Verwirklichungschancen, die bestimmte soziale Arrangements eröffnen oder verschliessen (Ziegler, 2009).

1.3. Wissenschaftlicher Bezug

Das Ideal der Widerstandsfähigkeit und des Durchhaltevermögens wird seit Aristoteles als Tugend verstanden. Der Ursprung des modernen Resilienzansatzes liegt in den Sozial-, Gesundheits- und Entwicklungswissenschaften. Die wohl bekannteste Langzeitstudie mit spezieller Ausrichtung auf Bewältigungskompetenz stellt die Kauai-Studie der Entwicklungspsychologin Emmy E. Werner dar. Dabei wurden alle 698 Kinder des Geburtsjahrgangs 1955 auf der Insel Kauai im Hawaii-Archipel über 32 Jahre hinweg in ihrer Entwicklung begleitet.

Emmy E. Werner und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beobachteten, dass von den Kindern, die unter «disharmonischen» Bedingungen aufwuchsen, zwei Drittel im Alter von zehn Jahren schwerwiegende Lern- und Verhaltensstörungen entwickelten und bereits vor Erreichung der Volljährigkeit straffällig oder psychiatrisch auffällig wurden. Ein Drittel entwickelte sich jedoch selbst mit multiplen Belastungen zu kompetenten, integrierten Personen mit einer gesunden und stabilen Persönlichkeit (Werner, 1997). Seither wurden weitere Studien durchgeführt. Folgende Erkenntnisse stehen im Zentrum:

Die grösste Gefährdung für Kinder geht von **psychosozialen Risikobelastungen** aus.

- a) in schwierigen familiären Lebensumständen (z. B. chronische Armut, geringe Schulbildung oder Arbeitslosigkeit der Eltern, Scheidung/Trennung der Eltern, Tod von Familienangehörigen),
- b) bei (psychisch) kranken, alkohol-/drogenabhängigen oder gewalttätigen Eltern,
- c) mit einer Entwicklungsverzögerung oder körperlichen Beeinträchtigung aufwachsen, in allen Entwicklungsbereichen signifikant ungünstiger ab als psychosozial unbelastete Kinder. Weitere Faktoren wie eine schwierige Schwangerschaft, Missbrauch, Einsamkeit oder Hospitalismus, also ein Krankenhaus-, Sanatorium- oder Heimaufenthalt oder eine Inhaftierung in frühester Kindheit erhöhen das Risiko weiter, selber eine Entwicklungsstörung, Verhaltensauffälligkeit oder Krankheit zu entwickeln.

Risiko- und Schutzfaktoren sowie personale und psychosoziale Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und werden als dynamisches Konzept verstanden. Während sich motorische, kognitive und sozial-emotionale Auffälligkeiten auf den Einfluss psychosozialer Risiken zurückführen lassen können, konnte in Studien gezeigt werden, dass die geistige Einstellung im Laufe des Lebens an neue Herausforderungen adaptiert werden kann. Somit beeinflussen angeborene, biologische Faktoren den Entwicklungsverlauf eines Kindes mit der Zeit weit weniger stark als die sozio-ökonomische Bedingungen (Burgener, 2009; Scheithauer et al., 2000).

Der **Umgang mit Niederlagen** hängt davon ab, wie sie interpretiert und wahrgenommen werden. Carol Dweck unterscheidet zwischen Personen mit einem starren Selbstbild (engl. «Fixed Mindset»), welche Scheitern als Indiz für mangelndes, angeborenes Talent sehen und Personen mit einem dynamischen Selbstbild (engl. «Growth Mindset»), welche Erfolg mit Anstrengung (z. B. Lernen, Üben und Training) verbinden. Gemäss Carol Dweck kann das Mindset mit gezieltem Training von starr zu dynamisch geändert werden (Dweck, 2006).

1.4. Gesellschaftlicher Bezug

Aktuelle Herausforderungen wie die Globalisierung, Migration oder Kriegstraumatisierung, gesellschaftliche Themen wie das Streben nach Achtsamkeit und Zufriedenheit sowie Erkenntnisse aus empirischen Untersuchungen oder der Neurobiologie beeinflussen das Individuum zunehmend. Zahlreiche Ratgeber und Zeitschriften, welche sich an Eltern, Studierende oder Manager richten, nehmen Resilienzansätze auf und stellen diese in immer neue Kontexte. Auch die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 1994) spricht von «Lebenskompetenz», welche (u. a. durch die Schule) gefördert werden soll. Neben den traditionellen Lebensbereichen wie Ernährung und Bewegung sowie schulbezogenen Fachbereichen wie Sprachen, Mathematik, oder Naturwissenschaften bekommt die psychische Gesundheit einen immer grösseren Stellenwert. So nehmen Aspekte der Förderung von psychischer Gesundheit und Prävention bei schulbezogenen Programmen oder im Lehrplan 21 (z. B. in den didaktischen Hinweisen zur beruflichen Orientierung) mehr Raum ein.

1.5. Gefahren und Grenzen

Eine mögliche Gefahr besteht darin, dass das Individuum mit dem Vorwurf von angeblich fehlender Resilienz alleine für Fehlschläge verantwortlich gemacht wird (anstatt Fehler im System zu orten). Dies kann dazu führen, dass die Politik in Resilienzförderprogramme investiert anstatt in die Infrastruktur oder soziale Wohlfahrt (Frick, 2018). Resilienz kann und soll gefördert werden, jedoch darf Resilienztraining kein Ersatz für die Verbesserung systemischer Benachteiligungen sein (Chancengerechtigkeit). Es braucht ein differenziertes Abwägen zwischen externen und internen Faktoren, welche die Resilienz beeinflussen können.

Nicht zuletzt wird der Begriff der Resilienz auf eine messbare schulische Leistung reduziert – so auch in der neuesten PISA-Sonderauswertung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Darin wird der «Leistungszuwachs» mit den Ergebnissen im PISA-Test und den Kompetenzstufen gemessen.

Eine Schülerin oder ein Schüler gilt dann als «resilient», wenn sie oder er eine gute durchschnittliche Leistung zeigt und trotz sozialer Nachteile in allen PISA-Testfeldern mindestens die Kompetenzstufe drei von fünf erreicht (Paus und Gallander, 2018) – was ein willkürlich gesetzter Grenzwert ist.

2. BEEINFLUSSUNG VON RESILIENZ

2.1. Wie kann die Schule solches Wissen nutzen?

Manche Studien haben gezeigt, dass gewisse Personen eigenständig Resilienz entwickeln. Andere Studien deuten hingegen an, dass man Resilienz bewusst fördern kann. In der Schule entstehen oftmals belastende Situationen, auf welche man unterschiedlich reagieren kann. Stellen wir uns vor, Jonas bekommt eine schlechte Note zurück. Niedergeschlagen bejammert er seine Situation und ortet sein Versagen in widrigen, externen Umständen. Nadja dagegen hat sich nach ihrer letzten schlechten Note schnell wieder aufgerafft und denkt darüber nach, wie sie sich verbessern könnte. Dank einer neuen Taktik ist sie seither erfolgreich (adaptiertes Beispiel nach H. N. Wright, vgl. Wolter, 2005). Sie hat gelernt, den Akzent auf das eigene Handeln zu richten und auf ressourcen- und entwicklungsorientierte Ansätze zurückzugreifen statt in einer Opferhaltung zu verweilen (Frick, 2018).

Im folgenden Abschnitt werden nun einige Massnahmen vorgestellt, wie Resilienz gezielt erlernt und vermittelt werden können:

- **Unbelasteter Beziehungsaufbau:** Für Schülerinnen und Schüler, welche aus prekären Lebensverhältnissen stammen sowie belastete familiäre Bindungserfahrungen und ein fragiles Selbstbild haben, gilt es, eine sichere Basis durch Sicherheit, konsistente Regeln, Strukturen, Werte, (gesellschaftliche) Normen und verlässliche professionelle und fürsorgliche Bezugs- und Vertrauenspersonen zu schaffen. Weitere äussere Faktoren wie eine angemessene Kontrolle, soziale Mischung und positive Peerkontakte an einer Schule, eine niedrige Lehrerfluktuation, motivierte Schulleitungen und den Unterricht ergänzende Angebote (z. B. Ganztageschulen) vermitteln Orientierung, ermöglichen eine aktive gesellschaftliche Teilhabe und können, zu einem gewissen Grad, sogar eine genetische Prädisposition und Vulnerabilität betreffend Depression oder ADHS «puffern» (Frick, 2018; Weiss, 2015; Daniel und Wassel 2002; Paus und Gallander, 2018; Wustmann, 2005).
- **Entwicklungsphasen berücksichtigen:** Damit Schutzfaktoren auf einem soliden Fundament aufbauen können, nennen Klaus Fröhlich-Gildhoff und Maïke Rönnau-Böse (2015) Entwicklungsphasen, in denen das Kind eine erhöhte Anfälligkeit gegenüber risikoerhöhenden Faktoren aufweist. Besonderes Augenmerk gilt den vulnerablen Phasen, vor allem Eintritte und Übergänge im schulischen Bereich, aber auch die Pubertät. In diesen Phasen hat das Kind oder der Jugendliche viele Anforderungen gleichzeitig zu bewältigen, was die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklungsstörung oder des Entstehens einer psychischen Krankheit erhöht. Ebenfalls ins Jugendalter fällt der mehrjährige Bildungs- und Berufswahlprozess. In diesem Zusammenhang sieht der Lehrplan 21 vor, dass Schülerinnen und Schüler Erreichtes und individuelle Fortschritte wahrnehmen können. Damit unterstützen die Lehrpersonen eine konstruktive Entwicklung und helfen den Schülerinnen und Schülern, besser mit belastenden Lebensumständen und Rückschlägen in der Berufsfindung umzugehen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), 2016).
- **Autonomie- & Wirksamkeitserfahrungen:** Schulen und Bildungsinstitutionen sollen vermitteln, dass man die innere Kontrollüberzeugung («Internal Locus of Control») beeinflussen kann. Stress und Resilienz sind keine festen Faktoren und Menschen haben darum stets die Möglichkeit, ihre Umstände im Laufe eines Lebens selbst verändern zu können. Schülerinnen und Schüler sollen mittels angemessenen, projektartigen und praxisnahen Inhalten lernen, sich zu motivieren und darauf zu konzentrieren, was man selbst kontrollieren kann, anstatt seine Umstände auf äussere Faktoren abzuschieben. Sie sollen Möglichkeiten bekommen, das eigene Lernen ins Zentrum zu stellen und zu reflektieren, indem sie Misserfolge durch vertieftes Lernen begegnen oder Wege finden, um Probleme zu lösen und Lernen zu steuern (Paus und Gallander, 2018; Daniel und Wassell, 2002).

2.2. Was können Lehrpersonen tun?

- Hervorheben, dass Leistung und Erfolge mehr durch Anstrengung und weniger durch gegebene Talente beeinflusst werden. Dementsprechend sollten Lernende für ihren Einsatz und Durchhaltewillen statt für ihr «Talent» oder ihre «Intelligenz» gelobt werden. Hilfreich ist, wenn man als Lehrperson den Schülerinnen und Schülern Zielsetzungen und soziale Verantwortlichkeiten bietet, welche verstehbar, bedeutsam, sinnhaft, handhab- und bewältigbar sind (z. B. ein «Ämtli» in der Schule).
- Ermutigen und anregen, dass Probleme mittels aktivem, konstruktivem Bewältigungsverhalten («adaptives Coping») gelöst werden können.
- Vorzeigen, wie man als überzeugendes, soziales Vorbild mit Misserfolgen und Niederlagen umgeht: Anders über eine Situation nachdenken (z. B. Schlechtes umdeuten, sich distanzieren), sich nicht als Opfer fühlen und so das Selbstwertgefühl nicht schmälern, sondern seinen Anteil am Problem und deren Lösung realistisch einschätzen. Möglichst keine Verallgemeinerungen und gesunder Optimismus, jedoch ohne die Realität zu leugnen.
- Fördern von Interessen, Hobbies, Lesen und Schreiben, insbesondere für benachteiligte Kinder und Jugendliche («Children at risk») (Pianta, 2014).
- Sich gedanklich auf die Änderungen oder bevorstehende Probleme und Belastungen vorbereiten, denn nichts ist so sicher wie der Wandel. Stabile emotionale Beziehung zu den Kindern, Jugendlichen und ihren Erziehungsberechtigten sowie ein Netzwerk aus Lehrerkolleginnen und -kollegen, Schulleitungen und privatem Umfeld aufbauen. Kommunikationszeiten für den Austausch mit dem Kollegium und den Eltern einplanen. So steht man in der Not und bei der Problemlösung nicht alleine da. Tritt trotz diesem vorausplanenden Management eine Krise auf, sich selber oder seinem Gegenüber Zeit und Raum geben, um einen klaren Gedanken fassen sowie Gefühle und Emotionen zulassen zu können. (Kennzeichen resilienter Menschen und wichtige Merkmale eines resilienzfördernden Unterrichts adaptiert und ergänzt, vgl. Wolter, 2005; Frick, 2009 & 2018).

3. REFERENZEN UND WEITERE INFORMATIONEN

3.1. Referenzen zum Text

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Bonanno, G. A. (2004). *Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events?* In: *American Psychologist*, 59(1), S. 20-28.
- Burgener, A. (2009). *Erfassung des Förderbedarfs von Kindern mit Entwicklungsgefährdung in früher Kindheit. Auszüge aus einem Entwicklungsprojekt*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* Jg. 15, 5/09.
- Daniel, B. und Wassell, S. (2002). *The Early Years. Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), Hrsg. 2016. «Grundlagen.» In: Lehrplan 21. Von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage, bereinigte Fassung vom 29.02.2016, S. 15-47. Luzern: D-EDK-Geschäftsstelle. http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Gesamtausgabe.pdf.
- Dweck, Carol S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Frick, J. (2009). *Resilienz im Vorschul- und Primarschulalter. Grundlagen, Erkenntnisse und Transfer*. In: Handout Sonderstufenkonferenz Kanton Zug.
- Frick, J. (2018). *Resilienzförderung in der Schule. Möglichkeiten, Chancen und Grenzen*. In: Handout Fachtagung Förderung der familiären Resilienz in Beratung und Schule der Universität Zürich.
- Fröhlich-Gildhoff, K. und Rönau-Böse, M. (2015). *Resilienz (4. akt. Auflage)*. München: Ernst Reinhardt.
- Kleim, B. (2018). *Was macht uns resilient? State of the Art der Resilienzforschung und ihr Bezug zur Familie*. In: Handout Fachtagung Förderung der familiären Resilienz in Beratung und Schule der Universität Zürich.
- Paus, I. und Gallander, S. (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz. Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind – und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland GmbH.
- Pianta, R. & Walsh, D. (2014). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. London und New York: Routledge.
- Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. In: Rolf, J., Masten, A.S., Cicchetti, D., Nüchterlein, K.H. & Weintraub, S. (eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). *Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. In: Kindheit und Entwicklung. Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie 8, S. 3-14.
- Weiss, H. (2015). *Chancen auch für arme Kinder – Bildung und Förderung von Kindern mit Entwicklungsrisiken*. In: Lernen Fördern – Heft 3 / 15.
- Werner, E. (1997). *Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren*. In: VHN, Jg. 66, Heft 2, S. 192-203.
- Wolter, B. (2005). *Resilienzforschung – Das Geheimnis der inneren Stärke Resilienz*. In: systema 3/2005, 19. Jahrgang, S. 299-304.
- Wustmann, C. (2005). *Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51(2), S. 192-206.
- Ziegler, H. (2011). *Gerechtigkeit und Soziale Arbeit: Capabilities als Antwort auf das Maßstabsproblem in der Sozialen Arbeit*. In: Böllert K. (eds). Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

3.2. Weiterführende Informationen

- <https://www.fritzundfraenzi.ch/dossiers/resilienz> – Dossier des Schweizer ElternMagazins Fritz+Fränzi
- http://www.juergfrick.ch/publikationen/Hogrefe_Autorenflyer_Frick.pdf – Bücher vom Resilienz-Experten Jürg Frick
- <http://www.margritstamm.ch/images/Resilienz.pdf> – Eine kritische theoretische Begriffsanalyse mit Fokus auf den deutschsprachigen Raum von Margrit Stamm

Zürich, 24. Oktober 2018 / BS