Steinebach Gharabaghi



Resilienzförderung im Jugendalter

Praxis und Perspektiven



Resilienzförderung im Jugendalter

Christoph Steinebach Kiaras Gharabaghi (Hrsg.)

Resilienzförderung im Jugendalter

Praxis und Perspektiven

Mit 11 Abbildungen und 13 Tabellen



Herausgeber Prof. Dr. Christoph Steinebach

Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften Departement Angewandte Psychologie Minervastraße 30 8032 Zürich Schweiz **Prof. Dr. Kiaras Gharabaghi** Ryerson University

School of Child and Youth Care Victoria Street 350 M5B 2K3 Toronto Ontario

Kanada

ISBN 978-3-642-33047-6 DOI 10 1007/978-3-642-33048-3

ISBN 978-3-642-33048-3 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

SpringerMedizin

© Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2013

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland vom 9. September 1965 in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtsgesetzes.

Produkthaftung: Für Angaben über Dosierungsanweisungen und Applikationsformen kann vom Verlag keine Gewähr übernommen werden. Derartige Angaben müssen vom jeweiligen Anwender im Einzelfall anhand anderer Literaturstellen auf ihre Richtigkeit überprüft werden.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

Planung: Monika Radecki, Heidelberg

Projektmanagement: Sigrid Janke, Heidelberg

Lektorat: Dörte Fuchs, Freiburg

Projektkoordination: Barbara Karg, Heidelberg

Umschlaggestaltung: deblik, Berlin

Fotonachweis Umschlag: © Sam Cornwell / Shutterstock.com Herstellung: Crest Premedia Solutions (P) Ltd., Pune, India

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Medizin ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media www.springer.com

Vorwort

Wie fördert man am besten Resilienz im Jugendalter? Jugendliche stellen uns vor besondere Herausforderungen. Manchmal überraschen sie uns in ihrer Art zu denken, zu fühlen und zu handeln. Mal wirken sie recht erwachsen, mal noch recht jung und unerfahren. Aufgrund unterschiedlicher Erwartungen und Wünsche sind Konflikte wahrscheinlich. Schnell stehen die Erwachsenen zwischen Begleiten und Erziehen, zwischen Moderieren und Belehren.

Als Eltern, Verwandte und Freunde erleben wir ein Wechselspiel von Gefühlen, Überzeugungen und Aktivität. Als Psychologen, Pädagogen, Lehrer und Sozialarbeiter bringen wir in dieses Wechselspiel den Anspruch professioneller Unterstützung, Begleitung und Förderung ein. Wir sehen Schwächen und Stärken beim Jugendlichen und seiner Umwelt. Wir entwerfen Angebote, die die Lebenswelt der Jugendlichen erreichen sollen. Durch unser gezieltes Handeln möchten wir das Verhalten und Erleben der Jugendlichen beeinflussen. Langfristig geht es uns darum, dass der Jugendliche seine Probleme in den Griff bekommt, mehr von seinen Stärken zeigt und weitere Herausforderungen und Krisen ohne professionelle Hilfe meistern kann. Es geht uns also um nachhaltige Veränderungen im Dienst der Resilienz. Das ist mehr als nur die Lösung aktueller Probleme.

Das Spannungsfeld, in dem wir handeln, ist weit und vielfältig. Darüber hinaus sind die Erwartungen an ein gutes Angebot mit nachhaltigen »Effekten« hoch. Um zu klären, was hilft, müssen wir die Komplexität der Lebenswelt von Jugendlichen »auffalten«. Dies geschieht in der Arbeit mit einzelnen Jugendlichen, wenn wir in einer Fallbesprechung ein gutes Verständnis für die Lebenslage dieses Jugendlichen zu entwickeln versuchen. Dies geschieht im Gespräch mit dem Jugendlichen, wenn es darum geht, mit ihm ein besseres Verständnis seiner Lebenswelt zu erarbeiten.

Wir gehen in diesem Buch einen ähnlichen Weg: Wir richten den Blick nach und nach auf verschiedene Facetten. Und aus den verschiedenen Mosaiksteinen entsteht am Ende ein Bild von dem, was Resilienzförderung im Jugendalter ausmacht.

Zunächst geht es darum, klarer zu fassen, was Resilienz im Jugendalter überhaupt bedeutet. Michael Ungar, Dorothy Bottrell, Guo-Xiu Tian und Xiying Wang gehen im ersten Beitrag der »Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter« nach (▶ Kap. 1). Kiaras Gharabaghi widmet sich der Analyse der professionellen Erziehung im Jugendalter und fokussiert hier auf die Arbeit der Jugendhilfe (▶ Kap. 2). Kompetente und gezielte Angebote verlangen eine Analyse der Person und ihrer Situation. Was dies unter dem Anliegen der Resilienzförderung bedeuten kann, stellen Franz Petermann und Annette Lohbeck im Beitrag »Diagnostik: Stärken sehen lernen« vor (▶ Kap. 3). Dass Beratung im Sinne stärkenorientierter Gespräche Möglichkeiten für eine nachhaltige

Lösung bestehender Probleme bietet, macht Christoph Steinebach in seinem Beitrag zu helfenden Gesprächen mit Jugendlichen deutlich (▶ Kap. 4).

Der fachliche Blick weitet sich, wenn die Familie in den Blick rückt. Marcel Schär und Andrea Studer zeigen auf, wie Familien mit besonderen Belastungen umgehen können und was die Resilienz von Familien im Einzelnen ausmacht (▶ Kap. 5). Die Schule als weiterer Umweltaspekt ist nicht nur ein »beklagenswertes Problem«, sie kann auch als Schutzfaktor und Übungsraum verstanden werden. Was dies für die Gestaltung des Schulalltags und einer schulischen Bildungspolitik bedeutet, arbeitet Marianne Kant-Schaps heraus (▶ Kap. 6).

Neben Familie und Schule stehen die Gleichaltrigen mit ihrem Einfluss. Die Peers gelten oft als Gefahr. Wie Christoph Steinebach und Ursula Steinebach zeigen, sind Peers aber auch eine wichtige Ressource, auf die die professionellen Angebote »zurückgreifen« sollten (▶ Kap. 7). Um den Jugendlichen gerecht zu werden, müssen die Angebote auf die Besonderheiten der Jugendlichen abgestimmt sein. Wassilis Kassis und Sibylle Artz machen deutlich, dass ein empirischer Zugang helfen kann, die Bedeutung von Gender in der Resilienzförderung gerade im Umfeld von Gewalterfahrungen zu verstehen (▶ Kap. 8). Inwiefern dies für Eigenschaften und Besonderheiten wie z.B. die kulturelle Herkunft gilt, diskutiert Kiaras Gharabaghi unter dem Titel »Diversity: Unterschiede als Chancen« (▶ Kap. 9). Eine neue Umwelt erschließt sich dem Jugendlichen mit dem Übergang in den Beruf. In ihrem Beitrag zeigen Ulrike Petermann und Jan Schultheiß, wie die Auseinandersetzung mit der Berufswahl für eine nachhaltige resilienzorientierte Entwicklungsförderung genutzt werden kann (▶ Kap. 10).

Während die Beiträge bis dahin den Jugendlichen selbst und seine unmittelbaren Umwelten in den Blick genommen haben, rücken die letzten beiden Beiträge die Wohngemeinde und das professionelle Team von Einrichtungen und Schulen in den Blick. Dieser Blick richtet sich zunächst auf die weitere Umwelt der Jugendlichen, auf das Wohnquartier und die Gemeinde. Klaus Fröhlich-Gildhoff zeigt auf, wie die Gemeinde als Lernwelt verstanden und für die Resilienzförderung benutzt werden kann (▶ Kap. 11). Schließlich zeigen Christoph Steinebach, Kiaras Gharabaghi und Ursula Steinebach, dass Teams durchaus Modell und Ressource für positive Entwicklung sein können (▶ Kap. 12). Auch hier sind resilienzfördernde Angebote nicht nur für die Fachkräfte selbst, sondern indirekt auch für die Jugendlichen hilfreich.

Die Autoren bieten in ihren Beiträgen Informationen zu den Grundlagen, sie machen deutlich, wie die Praxis der Resilienzförderung im Jugendalter aussehen kann und soll. Als Herausgeber danken wir allen Autoren für die Mühen dieses »Spagats« zwischen Grundlagen und Praxis. Erst der genaue Blick auf beides macht es möglich, im Transfer auf andere Fragen, Probleme und Lebenslagen die positive Praxis einer nachhaltigen Resilienzförderung zu entwerfen. Wir sind froh, dass es uns gelungen ist, in diesem Band Autorinnen und Autoren aus Australien, Belgien, China, Kanada, Deutschland und der Schweiz zusammenzubringen, um gemeinsam das Bild einer nachhaltigen Re-

VII

silienzförderung zu entwerfen, einer Praxis, die in Theorie und Methode den Jugendlichen in ihren individuellen Lebenswelten gerecht wird.

Unser Dank gilt Frau Judith Whittaker-Stemmler, Herrn Dipl.-Psych. Jens Pfeiffer und Herrn Prof. Dr. Gerhard Stemmler für die Unterstützung bei der Übersetzung der englischsprachigen Manuskripte. Und schließlich möchten wir Frau Monika Radecki und Frau Dörte Fuchs für die wohlwollende, geduldige und absolut kompetente Begleitung dieses Buchprojekts danken. Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir viele Anregungen und Impulse für die fordernde Arbeit mit den Jugendlichen und ihren vielfältigen Ressourcen, Stärken und Lebensperspektiven.

Christoph Steinebach und Kiaras Gharabaghi Zürich und Toronto, im Frühjahr 2013

Die Herausgeber

Christoph Steinebach

Prof. Dr. rer. soc. Christoph Steinebach lehrt und forscht an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW). Er ist Direktor des Departements Angewandte Psychologie und des Instituts für Angewandte Psychologie (IAP).

Als Diplompsychologe und approbierter Psychologischer Psychotherapeut war er viele Jahre in der Diagnostik und Beratung von Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsproblemen in einem sozialpädiatrischen Zentrum sowie als Leiter einer interdisziplinären Beratungsstelle für entwicklungsauffällige Kinder tätig. Nach einigen Jahren als Professor für Rehabilitationspsychologie an der Katholischen Hochschule Freiburg i. Br. wechselte er 2007 an die ZHAW in Zürich. Als Direktor des Departements Angewandte Psychologie ist er Mitglied der Hochschulleitung. Er lehrt u.a. Grundlagen der Beratung sowie Theorie und Praxis der Resilienzförderung. Seine Forschung konzentriert sich auf Strategien und Methoden der Resilienzförderung; u.a. untersucht er die Effekte von Positive Peer Culture (PPC) in unterschiedlichen Lebensbereichen von Jugendlichen.

Christoph Steinebach ist Mitglied im Beirat der Fachzeitschriften *Child & Youth Services* und *Reclaiming Children and Youth*. Er engagiert sich in verschiedenen nationalen und internationalen Gremien und Initiativen zur Förderung seelischer Gesundheit und ist u.a. Mitglied des Vorstands der European Federation of Psychologists' Associations (EFPA). Er hat mehrere Bücher publiziert und ist Autor einer Vielzahl von Buch- und Journalbeiträgen.

Kiaras Gharabaghi

Prof. Dr. Kiaras Gharabaghi lehrt und forscht als Associate Professor an der School of Child and Youth Care der Ryerson University in Toronto, Kanada.

Nach dem Studium der Psychologie sowie der Sozialwissenschaften arbeitete er zunächst über viele Jahre mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien und wirkte in der Leitung verschiedener Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe mit. Seit 2007 lehrt und forscht er an der Ryerson University in Toronto. Seine Schwerpunkte in der Lehre sind u.a. Fragen der Berufspraxis, wie z.B. ethische Grundlagen, soziale Beziehungen und die Entwicklung von Theorie und Praxis der Jugendhilfe. Als Forschungsfragen stehen die Betreuung von Jugendlichen ohne Wohnsitz sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe im Mittelpunkt. Dabei sind für ihn ressourcen- und resilienzorientierte Perspektiven für die Entwicklung von Jugendlichen, ihren Familien, den betreuenden Organisationen und des gesellschaftlichen Umfelds leitend.

X Die Herausgeber

Kiaras Gharabaghi ist Herausgeber von *Child & Youth Services*, einem internationalen Journal zu Fragen der Kinder- und Jugendhilfe weltweit. Er ist zudem Autor verschiedener Bücher, Buchbeiträge und Journalartikel.

Die Autoren

Prof. Dr. Sibylle Artz

School of Child and Youth Care University of Victoria P.O. Box 1700, STN CSC Victoria, BC V8W 2Y2 Kanada E-Mail: sartz@uvic.ca

Prof. Dr. Dorothy Bottrell

Faculty of Education and Social Work University of Sydney NSW 2006, Education Building A35, Sydney, Australien E-Mail: dorothy.bottrell@ sydney.edu.au

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Evangelische Hochschule Freiburg Bugginger Straße 38 79114 Freiburg E-Mail: froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Prof. Dr. Kiaras Gharabaghi

School of Child and Youth Care Ryerson University 350 Victoria Street Toronto, Ontario, M5B 2K3 Kanada E-Mail: k.gharabaghi@ ryerson.ca

Marianne Kant-Schaps, Dipl.-Psych.

EFPA Standing Committee »Network of European Psychologists in the Educational System« Av. Marcel Thirylaan 9 1200 Brüssel Belgien E-Mail: info@nepes.eu

Prof. Dr. Wassilis Kassis

Universität Osnabrück Institut für Erziehungswissenschaft Heger-Tor-Wall 9 49069 Osnabrück E-Mail: wkassis@uni-osnabrueck de

Annette Lohbeck, M.A.

Zentrum für Klinische Psychologie u. Rehabilitation der Universität Bremen (ZKPR) Grazer Str. 6 28359 Bremen E-Mail: alohbeck@unibremen.de

Prof. Dr. Franz Petermann

Zentrum für Klinische Psychologie u. Rehabilitation der Universität Bremen (ZKPR) Grazer Str. 6 28359 Bremen E-Mail: fpeterm@uni-bremen.de

Prof. Dr. Ulrike Petermann

Zentrum für Klinische Psychologie u. Rehabilitation der Universität Bremen (ZKPR) Grazer Str. 6 28359 Bremen E-Mail: upeterm@unibremen.de

Prof. Dr. Marcel Schär

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte
Wissenschaften
Departement Angewandte
Psychologie
Merkurstr. 43
8032 Zürich
Schweiz
E-Mail: marcel.schaer@
zhaw.ch

Jan Schultheiß, Dipl.-Psych.

Zentrum für Klinische Psychologie u. Rehabilitation der Universität Bremen (ZKPR) Grazer Str. 6 28359 Bremen E-Mail: jansch@unibremen.de

Prof. Dr. Christoph Steinebach

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte
Wissenschaften
Departement Angewandte
Psychologie
Minervastr. 30
8032 Zürich
Schweiz
E-Mail: Christoph.Steinebach@zhaw.ch

Ursula Steinebach, Dipl.-Päd.

Marianum Hegne, Fachschule für Sozialpädagogik Konradistr. 16 78476 Hegne E-Mail: usteinebach@ marianum-hegne.de

Andrea Studer, Dipl.-Psych., MSc

ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften Departement Angewandte Psychologie Merkurstr. 43 8032 Zürich Schweiz E-Mail: andrea.studer@zhaw.ch

Prof. Dr. Guo-Xiu Tian

Department of Social Work College of Politics and Law Capital Normal University Xisanhuanbeilu 83 Haidian District Beijing 100089 China

E-Mail: tgx37886@126.

com

Prof. Dr. Michael Ungar

Killam Professor of Social Work Dalhousie University 6420 Coburg Road P.O. Box 15000 Halifax, B3H 4R2 Kanada E-Mail: michael.ungar@

E-Mail: michael.ungar@dal.ca

Prof. Dr. Xiying Wang

School of Social Development and Public Policy
Beijing Normal University
No. 19 Xinjiekouwai Street
Haidian District
Beijing 100875
China
E-Mail: xiyingw@gmail.
com

Inhaltsverzeichnis

1	Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter	1
	Michael Ungar, Dorothy Bottrell, Guo-Xiu Tian und Xiying Wang	
1.1	Resilient sein und Resilienz	2
1.2	Prinzip 1: Umwelt sticht Anlage	5
1.3	Prinzip 2: Die differenzielle Wirkung resilienzbezogener Prozesse hängt	
	von den aktuellen Risiken ab	6
1.4	Prinzip 3: Kontext und Kultur beeinflussen, welche protektiven Prozesse	
	am wichtigsten sind	7
1.5	Fallbeispiele	10
1.6	Anwendung der Theorie in der Praxis	12
1.7	Schlussfolgerungen	17
	Literatur	17
2	Erziehung: Professionelle Hilfen im Jugendalter	21
	Kiaras Gharabaghi	
2.1	Einführung	22
2.2	Prinzipen der Erziehungshilfe im Jugendalter	23
2.3	Resilienzförderung und Selbstbild	25
2.4	Resilienzförderung als Erziehungsziel	28
2.5	Jugendkultur und geduldige Umwelten	30
	Literatur	31
3	Diagnostik: Stärken sehen lernen	33
	Franz Petermann und Annette Lohbeck	
3.1	Einleitung	34
3.2	Ziele der Ressourcendiagnostik	34
3.3	Zur Operationalisierung von Ressourcen	35
3.4	Diagnostische Verfahren zur Erfassung von Ressourcen	36
3.5	Multimodale Ressourcendiagnostik	43
3.6	Der ressourcendiagnostische Prozess	44
3.7	Die Bedeutung und Perspektiven der Ressourcendiagnostik für die	
	Klinische Psychologie	45
3.8	Zusammenfassung und Ausblick	46
	Literatur	47
4	Beratung: Stärkenorientierte Gespräche	51
	Christoph Steinebach	
4.1	Beratung – wozu?	52
4.2	Was ist Beratung?	55

XIV

10	Übergänge: Beruf als Zukunft	147
	Ulrike Petermann und Jan Schultheiß	
10.1	Der Berufseinstieg als wichtiger Entwicklungsschritt	148
10.2	Berufsvorbereitung in der Schule	149
10.3	Trainings für Jugendliche	150
10.4	Das JobFit-Training für Jugendliche	152
10.5	Erfahrungen aus der Praxis	158
10.6	Umgang mit »Problemklassen«	160
10.7	Perspektiven für die Zukunft	162
	Literatur	162
11	Gemeinde: Das Quartier als Risiko- und Schutzfaktor	165
	Klaus Fröhlich-Gildhoff	
11.1	Die Bedeutung der Kontextvariablen bei der Entstehung von Resilienz	166
11.2	Gemeinde (»community«) als Einflussfaktor	168
11.3	Grundprinzipien und Möglichkeiten der Resilienzförderung in der Gemeinde	171
11.4	Gute Beispiele	173
11.5	Schlussbemerkungen	178
	Literatur.	178
12	Teamarbeit: Positive Umwelten schaffen	183
	Christoph Steinebach, Kiaras Gharabaghi und Ursula Steinebach	
12.1	Resilienz als Teammerkmal	184
12.2	Jenseits des Teams	186
12.3	Der Einzelne und sein Team	187
12.4	Zielpunkte der Resilienzförderung	190
12.5	Angebote zur Förderung der Teamresilienz	191
12.6	Wege zu einer Unterstützungskultur	193
12.7	Ausblick	195
	Literatur	196
	Stichwortverzeichnis	197

Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter

Michael Ungar, Dorothy Bottrell, Guo-Xiu Tian und Xiying Wang (Übersetzung: Judith Whittaker-Stemmler, Jens Pfeiffer, Gerhard Stemmler)

1.1	Resilient sein und Resilienz – 2
1.2	Prinzip 1: Umwelt sticht Anlage – 5
1.3	Prinzip 2: Die differenzielle Wirkung resilienzbezogener Prozesse hängt von den aktuellen Risiken ab – 6
1.4	Prinzip 3: Kontext und Kultur beeinflussen, welche protektiven Prozesse am wichtigsten sind – 7
1.5	Fallbeispiele – 10
1.6 1.6.1	Anwendung der Theorie in der Praxis – 12 Wie das Prinzip »Umwelt sticht Anlage« die Praxis bereichern kann – 13
1.6.2	Wie das Prinzip der differenziellen Wirkung die Praxis bereichern kann – 15
1.6.3	Wie das Prinzip »Kontext und Kultur« die Praxis bereichern könnte – 16
1.7	Schlussfolgerungen – 17
	Literatur – 17

Um ein sozial-ökologisches, kontextbezogenes Verständnis von Resilienz zu entwickeln, werden wir im Folgenden drei Prinzipien diskutieren: (1) Die Umwelt ist wichtiger als die Anlage, (2) die Wirkung resilienzbezogener Prozesse hängt von der Risikobelastung ab, (3) Kontext und Kultur beeinflussen protektive Prozesse. Sie zeigen weltweit Homogenität und Heterogenität. Es mag sein, dass sich ein gewisser Prozentsatz von Personen innerhalb einer Population, die sehr ungünstigen Bedingungen ausgesetzt ist, trotz aller Widrigkeiten behaupten wird. Mit unserer Auffassung von Resilienz verbindet sich jedoch die Überzeugung, dass wir für die meisten Menschen eine positive Entwicklung wahrscheinlicher machen können und auch die gefährdetsten Menschen sich positiv entwickeln können, wenn wir durch die Veränderung ihrer Umwelt förderliche Bedingungen schaffen (Rutter 2007). Wie Scheper-Hughes (2008) zeigt, können sich Menschen – als wären sie biologisch entsprechend vorprogrammiert - widerstandsfähig zeigen. Aber erst unsere Gedanken, Handlungen und die uns zur Verfügung stehende Unterstützung machen es uns möglich, Resilienz zu zeigen: »While theories of human vulnerability and trauma acknowledge the weight of the world on the lives of the poor, the excluded, and the oppressed, human frailty is matched by a possibly even bio-evolutionarily derived, certainly historically situated, and culturally elaborated capacity for resilience. While for many years searching in the nooks and crannies of oppressed and excluded communities for political mobilizations and organized resistance in the face of terror as usual, I found, instead, forms of everyday resilience« (ebd., S. 52). Diese alltägliche Resilienz erwächst aus unterschiedlichen Prozessen wie sozialer Integration, gegenseitiger Unterstützung und der Gewährung von Sicherheit - all dies sind Aspekte einer Gemeinschaft, die Individuen gemeinsam beeinflussen können. Diese eher ökologische Perspektive von Resilienz steht hier im Zentrum unserer Betrachtung.

1.1 Resilient sein und Resilienz

Die Begriffe Widerstandsfähigkeit (resiliency) und Resilienz (resilience) beschreiben unterschiedliche Perspektiven auf die Möglichkeiten von Individuen, Familien und Gemeinschaften, Stress zu bewältigen.

Definition

Aufbauend auf Studien zur Ich-Resilienz wird eine auf das Individuum bezogene Konzeption von positiver Entwicklung als Widerstandsfähigkeit bezeichnet. Damit wird die Kapazität einer Person beschrieben, zu wachsen und sich trotz Widrigkeiten positiv zu entwickeln. Diese hängt ganz wesentlich von Temperament, Persönlichkeit, Attributionsstil und Disposition ab (Ungar 2011).

Das Konzept der Widerstandsfähigkeit drückt ein dekontextualisiertes und individualisiertes Verständnis der menschlichen Entwicklung aus, wonach wichtige Lebensereignisse (erfolgreicher Schulabschluss, vergleichsweise später Beginn sexueller Aktivität, positive Bindungen zu Gleichaltrigen, Mentoren und Betreuern etc.) allein auf biologische, genetische und stabile psychologische Faktoren zurückgeführt werden können. Folgerichtig unterstützt die Forschung zur Widerstandsfähigkeit eine neoliberale Betonung der Verantwortung des Einzelnen, sich zu motivieren und zu engagieren und unter widrigen Umständen persönliche Verantwortung für die eigene Entwicklung zu übernehmen (Bottrell 2009).

Eine aktuelle Arbeit von Reivich et al. (2011) im Feld der US-Armee nimmt diese Perspektive ein. Den Soldaten werden vor dem Einsatz psychologische Ressourcen zur Verfügung gestellt (wie das Gefühl der Sinnhaftigkeit und Vertrauen in die Unterstützung durch die Kameraden), die dabei helfen sollen, besser auf das zu erwartende Trauma einer bewaffneten Ausein-

andersetzung vorbereitet zu sein. Der Schwerpunkt liegt auf dem, was der Einzelne tun kann, um sich unter Stress anzupassen. Wenn ein Soldat eine posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) entwickelt, ist er nach dieser Auffassung von Widerstandsfähigkeit an der Herausbildung der Mechanismen gescheitert, die nötig sind, um mit der Situation fertigzuwerden. Oder es fehlen ihm die grundlegenden Stärken, die erforderlich sind, um überhaupt ins Gefecht gehen zu können. Screeninginstrumente, wie sie von Reivich et al. (2011) entwickelt wurden, sollen solche Risiken für PTBS, die auf individuellen Schwächen basieren, identifizieren. Wenngleich dieser Ansatz Vorzüge hat, konzentriert er sich jedoch fast ausschließlich auf den Einzelnen und seine Verantwortung, mit dem Kampfgeschehen psychisch fertigzuwerden. Die Vorstellungen, die der militärischen Ausbildung zugrunde liegen, und die Überzeugungen, die zu Militäreinsätzen geführt haben, werden nicht infrage gestellt. Mit anderen Worten: Es wird wenig darauf geachtet, dass sich der Kontext, in dem die Soldaten kämpfen, ändert. Stattdessen wird ihnen lieber bei der Anpassung an eine dysfunktionale Umwelt geholfen.

Das gleiche Argumentationsmuster findet sich in Studien zur Widerstandsfähigkeit, die die Änderungsfähigkeit des Kindes betonen. Widerstandsfähigkeit galt gemeinhin als eine Gruppe von Eigenschaften, die gesunde Kinder haben, vergleichbar dem Wachsen des Löwenzahns inmitten von Schutt (Cyrulnik 2008). Diese Anschauung legt die Verantwortung für die Überwindung von Not auf die Schultern der Kinder. Sie gibt den Opfern von Unterdrückung Schuld an den Nachteilen, die sie erleiden, wenn sie nicht selbst in der Lage sind, die Herausforderungen in ihrem Leben zu meistern. Darüber hinaus vermögen die Theorie der Widerstandsfähigkeit und verwandte Konzepte aus der auf das Individuum fokussierten Positiven Psychologie nicht, Anregungen für eine effektive Ausgestaltung der Sozialpolitik und die Unterstützung für Betreuungspersonen oder soziale Dienste zu geben. Ebenso wenig beachten sie kulturelle und kontextuelle Unterschiede, die einige Bewältigungsstrategien sinnvoller und angemessener machen als andere.

Im Gegensatz dazu konzentriert sich die Forschung zur Resilienz auf eine Reihe von komplexen Prozessen zwischen Individuen und ihrer Umwelt. Diese Perspektive steht einer sozial-ökologischen Interpretation des Begriffs viel näher.

So verstanden, sind die Ursachen der Resilienz in »Person x Umwelt«-Interaktionen zu finden. Dabei zeigen Individuen unter widrigen Lebensumständen in Abhängigkeit von bereitgestellten Ressourcen eine positive Entwicklung, die von der Passung zwischen den zugänglichen Ressourcen und den individuellen Bedürfnissen sowie von der Bedeutung der verfügbaren Ressourcen abhängig ist.

Um diese kontextuell sensiblen Prozesse zu berücksichtigen, entwickelte Ungar (2008) die folgende Definition von Resilienz.

Definition -

Nach Ungar (2008) ist *Resilienz* das – auch unter widrigen Umständen – erfolgreiche Navigieren eines Kindes (oder Erwachsenen) zu den Ressourcen, die es (oder er) zu seinem Wohlergehen benötigt, und das Aushandeln des Zugangs zu kulturell bedeutsamen Ressourcen mit denjenigen, die die Ressourcen kontrollieren.

Die Definition der Resilienz als Suche nach Ressourcen und Kontrolle sichert eine ausgewogene Sicht auf die Bewältigungsfähigkeiten des Individuums und auf das individuelle Recht der Familie und der Gemeinschaft, das zu erhalten, was sie zu einer erfolgreichen Entwicklung benötigen. Individuen sind wahrscheinlich dann resilienter, wenn die soziale Umwelt viele Ressourcen bietet. So sieht Miles (2000) in seinen soziologischen

Schriften über Jugendliche das Leben von jungen Menschen als Ausdruck der Aushandlung von Mitbestimmung über diejenigen Strukturen, die ihnen Grenzen setzen. Es ist diese Erfahrung von Kontrolle und die Reaktionsfähigkeit der Systeme, die die Navigation und das Aushandeln zu einer Basis für resilienzfördernde Erfahrungen machen.

Selbstverständlich muss jedes den Kontext einbeziehende Verständnis von Resilienz definieren, welche der praktischen Auswirkungen die besten Indikatoren für eine gesunde Entwicklung sind. Ein einfaches Verständnis von Resilienz nimmt lineare kausale Modelle der Verknüpfung von persönlichen Eigenschaften und praktischen Auswirkungen an. Eine stärker kontextualisierte Interpretation von Bewältigung unter Stressbedingungen erfordert eine höhere Komplexität, um die sozial akzeptablen und nicht akzeptablen oder verborgenen Formen von Resilienz zu verstehen. Die politisch am Rande Stehenden widersetzen sich oft der Vorherrschaft der Mächtigen. Wer entscheidet aber dann, woran man Resilienz erkennt? In diesen diskursiven Verhandlungen über die Macht von Definitionen müssen wir uns daran erinnern, dass Resilienz Prozesse bezeichnet, die ein Individuum stärken, dass aber diejenigen, die Kontrolle über ihr eigenes Leben ausüben, sich möglicherweise nicht an die Konventionen der Inhaber der Definitionsmacht anpassen möchten. Wie können wir z.B. den Widerstand der Bauern verstehen, mit denen Paulo Freire (1970) in Brasilien und Chile arbeitete? Den Bauern wurde ihre Unterdrückung bewusst, und sie boten den Eigentümern der Plantagen, auf denen sie arbeiteten, die Stirn. Freire (1970) deutete den Sinn von »guter Arbeit« um, indem er die passive Hinnahme von Arbeitsbedingungen in aktiven Widerstand veränderte. Während wir rückblickend in diesem Beispiel eine Stärkung sehen, anerkennen wir vielleicht nicht ganz so bereitwillig die gleiche Resilienz bei jungen Amerikanern mit afrikanischer Herkunft, die von ihren Eltern dazu angehalten werden, dem Rassismus durch ein Festhalten an der eigenen Kultur zu widerstehen, statt die

Normen der dominanten Kultur zu übernehmen (APA 2008). Ab welchem Punkt ist die Vermeidung von institutionellem Rassismus z.B. in Schulen und psychosozialen Diensten, die ihre Praxis nicht kulturell anpassen, eine gute Entscheidung und nicht nur sozialer Rückzug? Und, viel wichtiger, wer entscheidet darüber? Nach welchem Standard wird Resilienz beurteilt?

Dies ist kein Argument für kulturellen Relativismus, denn nicht jede Entscheidung einer Gruppe ist unbedingt protektiv, aber es erinnert uns daran, dass die Prozesse, die mit Resilienz verbunden sind, ausgehandelt werden.

Eine sozial-ökologische Sichtweise von Resilienz, besonders über Kontexte und Kulturen hinweg, zeigt uns, dass Resilienz für verschiedene Personen an verschiedenen Orten sehr Unterschiedliches bedeuten kann.

Beispiel

Um diesen Gesichtspunkt zu veranschaulichen, werfen wir einen Blick auf Ishmael Beahs Bericht über seine Erfahrungen als Kindersoldat (Beah 2007). Auch wenn es schockierend ist, berichtet Beah über seine Wut darüber, dass Mitarbeiter einer Hilfsorganisation ihm seine Waffe wegnahmen, nachdem sie ihn aus der Kampfeinheit genommen hatten, und dass er sich im Anschluss immer wieder vorstellte, zu seiner Kampfeinheit zurückzukehren. Er sagt, dass er stolz darauf war, als Teil der Armee die Rebellen zu bekämpfen, die seine Eltern getötet hatten. Solche Berichte von Kindersoldaten, Kinderarbeitern (Liebel 2004) und anderen vermutlich ausgenutzten jungen Menschen belegen in der Regel, dass in einem ressourcenarmen Umfeld selbst potenziell gefährliche Bewältigungsstrategien zweckdienlich sein können, wenn es nur wenige andere Optionen für einen Erfolg gibt.

Diese komplexen Muster können mithilfe der folgenden drei Prinzipien erläutert werden.

₅ 1

1.2 Prinzip 1: Umwelt sticht Anlage

In der Elf-Länder-Studie zu Resilienz unter Jugendlichen von Ungar et al. (2007) kristallisierten sich sieben Themenfelder heraus, die an allen Untersuchungsstandorten mit einer positiven Entwicklung assoziiert waren: Zugang zu materiellen Ressourcen, kultureller Zusammenhalt, Identität, Einfluss und Kontrolle, zwischenmenschliche Beziehungen, soziale Gerechtigkeit sowie soziale Kohäsion und inklusive religiöse Zugehörigkeit. Befunde aus 89 qualitativen Interviews und 1.451 Befragungen weisen darauf hin, dass diese sieben Themen miteinander in einem Spannungsfeld stehen (Ungar 2008). Für jede der Lebensumgebungen konnten Ungar et al. (2007) zeigen, dass einzelne Themenfelder stärker betont sind als andere. So kann soziale Gerechtigkeit als Thema zeitweise zugunsten der Beziehung zu Autoritäten, die einerseits ausbeuterisch sind, andererseits eine verbesserte materielle Versorgung sichern, außer Acht gelassen werden. Genauso kann Kinderarbeit im ökonomischen und politischen Kontext von Armut, Ungerechtigkeit und Unterdrückung eine brauchbare Option für einige Kinder sein, um ihre psychosozialen Ressourcen, ihren Selbstwert, ihre Zuversicht, die Wirksamkeit des eigenen Handelns und die ökonomischen Ressourcen zu sichern. Dies macht es schwer, die Beteiligung von Kindern am Arbeitsmarkt rundweg zu verdammen, insbesondere wenn es am Zugang zu alternativen Möglichkeiten (z.B. Beschulung) mangelt (Liborio u. Ungar 2010). Diese Beispiele zeigen, was auch Längsschnittstudien bei Risikopopulationen im Kindesalter wiederholt nachweisen konnten: Das Lebensumfeld in Form einer sicheren Nachbarschaft, einer guten Schule und sicherer Bindungen an Bezugspersonen erklärt mehr Unterschiede in kindlichen Entwicklungspfaden, als individuelle Eigenschaften der Kinder dies vermögen (Sroufe et al. 2005).

Die Qualität der Fürsorge, die Kinder erfahren, zeigt über Kontexte und Kulturen hinweg sowohl Homogenität als auch Heterogenität. Bei-

spielsweise zeigte die Studie von Feldman u. Masalha (2007) zum Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und Merkmalen der kindlichen Entwicklung bei israelischen und arabischen Familien, dass bei arabischen Eltern, die traditionell in Großfamilien leben und eine geringere väterliche Beteiligung an Erziehungsaufgaben kennen, die soziale Unterstützung eine weitaus größere Rolle spielte als bei israelischen Eltern. Im Gegensatz dazu zeigten erwachsene Israelis mehr Verbundenheit mit ihren Kindern, hatten aber auch mehr Probleme beim Ausfüllen der unterschiedlichen Rollen in Familie und Arbeit, Trotz dieser Unterschiede sind sich die beiden Gruppen im Allgemeinen recht ähnlich, wobei die Gefährdung des mütterlichen Wohlergehens z.B. durch Depression einen Risikofaktor für das Kind darstellte, während das elterliche Wohlergehen mit besserer Stressbewältigung bei den Kindern assoziiert war:

» In beiden Gesellschaften hing, Beobachtungen und Mitteilungen zufolge, mütterliche Depression mit einem schwierigen Temperament des Kindes zusammen, negative kindliche Emotionalität korrelierte mit geringerer elterlicher Sensitivität, Ehezufriedenheit war mit höherer sozialer Unterstützung verknüpft, soziale Unterstützung hing mit höherer Sensitivität zusammen und mütterliche Depression korrelierte mit geringerer Ehezufriedenheit. « (Feldman u. Masalha 2007, S. 13; Übers.: J. Whittaker-Stemmler, J. Pfeiffer, G. Stemmler)

Risiken und protektive Prozesse sind bei beiden Gruppen gleich, aber sie beeinflussen die elterlichen Erziehungsmethoden in verschiedener Weise, da die Kultur die damit verbundenen Gedanken und Verhaltensweisen unterschiedlich formt. Natürlich können Faktoren wie soziale Unterstützung und Sensibilität gegenüber den Bedürfnissen von Kindern bei den meisten ethnischen Gruppen identifiziert werden. Die Spannung entsteht dann aus dem Wechselspiel

zwischen den Faktoren, die allen Menschen gemeinsam sind, und den einzigartigen Mustern, die beeinflussen, wie ein Faktor letztlich wirkt. Wir werden auf diesen Punkt später noch einmal zurückkommen.

Es ist jedoch wichtig, ob Resilienz als eine latente personale Eigenschaft, als eine durch eine förderliche Umgebung ausgelöste latente personale Eigenschaft oder aber als eine Eigenschaft der Umgebung verstanden wird, die für die meisten Kinder die Grundlage dafür schafft, dass sie sich trotz aller Widrigkeiten erfolgreich entwickeln.

Die wissenschaftliche Literatur macht deutlich, dass Resilienz bei Kindern am ehesten dann entsteht, wenn die Umgebung auf die Bedürfnisse der Kinder eingeht, die Entfaltung von bereits vorhandenen Kompetenzen auslöst oder aber Gelegenheiten bietet, neue Kompetenzen zu entwickeln.

1.3 Prinzip 2: Die differenzielle Wirkung resilienzbezogener Prozesse hängt von den aktuellen Risiken ab

Die Faktoren, die zu einer positiven psychologischen Disposition oder zu anderen praktischen Auswirkungen beitragen, sind bei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen weitgehend ähnlich. Bei besonders belasteten Menschen dürften jedoch diejenigen Prozesse des menschlichen Denkens und Verhaltens, die eine positive Entwicklung unterstützen, nicht in gleicher Weise ablaufen.

Die Forschung zeigt, dass wir zwei konzeptuelle Fehler begehen, wenn wir die Ergebnisse der Forschung zur Positiven Psychologie mit denen aus Studien über Resilienz gleichsetzen. Der erste Fehler ist ein Übertragungsfehler. Wir nehmen aufgrund von Studiendesign und Messungen fälschlicherweise an, dass einige Verhaltensweisen unabhängig von der Stärke widriger Bedingungen nicht förderlich und manche Gedanken und Copingstile erwiesenermaßen gut seien. Das Prinzip der differenziellen Wirkung legt jedoch anderes nahe. So untersuchten McMahon u. Luthar (2007) 361 Mutter-Kind-Dyaden, bei denen die Mütter wegen Drogenmissbrauchs therapiert und mit dem Ziel, besser mit dem Leben in der Stadt zurechtzukommen, betreut wurden.

Die Autoren zeigten, dass die Verantwortung des Kindes in der Familie (z.B., sich um die Mutter zu kümmern, den Haushalt zu führen und allgemein Unterstützung zu bieten) kurvilinear mit kindlichem Disstress in Beziehung steht. Wenn die Mutter ganz offensichtlich hohen psychischen Anforderungen ausgesetzt war, wurde die Eltern-Kind-Beziehung durch eine extrem hohe oder niedrige Verantwortungsübernahme des Kindes beeinträchtigt. Insbesondere zeigten die Autoren, dass die Übernahme eines extrem hohen oder niedrigen Maßes an Pflichten mit einer zunehmenden Abkehr von der Schule, ein mittleres Ausmaß der emotionalen Fürsorge für die Mutter hingegen mit weniger Disstress beim Kind, einer geringeren Distanzierung von der Schule und einer besseren Eltern-Kind-Beziehung assoziiert war. Die Erwartung, dass sich das Kind einbringt und damit die Elternrolle einnimmt, wenn Hilfe benötigt wird, führte anscheinend zu einer Aufwertung des Kindes in der Familie und konnte damit das kindliche Wohlergehen und die soziale Kompetenz des Kindes schützen. Dies gelte jedoch nicht für Kinder unter geringerem Stress, bei denen die Übernahme der Elternrolle - verbunden mit den Aufgaben ihrer Erziehungspersonen - seelische Schäden bedingte (Hooper et al. 2008). Demnach kann ein bestimmtes Verhaltensmuster bei geringer psychischer Belastung Fehlanpassung fördern, jedoch bei sehr belastenden Lebensumständen eine positive Entwicklung begünstigen.

Eine Erklärung für dieses Muster könnte die Wirksamkeitserfahrung (Selbstwirksamkeit, »self-efficacy«) des Kindes sein, ein mit Resilienz assoziierter Faktor, der zum Tragen kommt, wenn sich dem Kind die Möglichkeit bietet, im Zuge einer extremen familiären Gefährdung so wie ein Erwachsener einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung der Familie zu leisten. Resilienz ist hier das Ergebnis erfolgreichen Ansteuerns von verfügbaren gesundheitserhaltenden Ressourcen durch das Kind und die Familie. Sie erleben die umgekehrte oder abgeflachte Hierarchie in der Eltern-Kind-Beziehung als Mittel, sich emotionale und instrumentelle Unterstützung wie Anerkennung, Unabhängigkeit und Entscheidungskontrolle zu sichern. Für ein Kind mit wenigen Ressourcen ist daher die Übernahme der Elternrolle mit großem Stolz und der Entwicklung von Fertigkeiten verbunden.

Das zweite Problem ist, dass wir auch Auslassungsfehler riskieren. Dieses Problem entsteht, wenn wir die begünstigenden Faktoren, die sowohl das psychische Wohlergehen (z.B. Selbstwirksamkeit) einer ganzen Population als auch protektive Prozesse unterstützen, und jene Faktoren, die mit Resilienz unter Stress zusammenhängen (z.B., sich um ein Elternteil zu kümmern), falsch verstehen.

Wir übersehen unter Umständen Faktoren, die eine positive Entwicklung für Populationen unter Stress vorhersagen, die aber für nicht belastete Populationen nur eine geringe oder keine Relevanz haben. Dies sei am Beispiel einer Scheidung illustriert. Eine Scheidung benachteiligt sicherlich die betroffenen Kinder, auch wenn die meisten Kinder davon relativ unbeschadet aufwachsen (Greene et al. 2003). Kinder hingegen, die in einer Familie mit emotionalem oder physischem Missbrauch zwischen Familienmitgliedern aufwuchsen, können die Scheidung als einen protektiven Faktor erleben. Das Leben dieser Kinder ist nach der Scheidung besser. Ein

protektiver Prozess kann also nur dann als gut oder schlecht verstanden werden, wenn wir ihn im Kontext der Belastung verstehen.

1.4 Prinzip 3: Kontext und Kultur beeinflussen, welche protektiven Prozesse am wichtigsten sind

Während die Prinzipien »Umwelt sticht Anlage« und das Prinzip der differenziellen Wirkung nahelegen, dass wir die Umwelt und ihre Interaktionen mit den Menschen aufmerksam verfolgen müssen, ist es doch die Qualität der Umwelt, der breitere soziopolitische, kulturelle und ökonomische Kontext, der bestimmt, welche protektiven Prozesse am ehesten mit Resilienz verbunden sind. Besonders protektive Faktoren sind die Werte einer Familie oder Gemeinschaft. So erwies sich z.B. der Militärdienst in den Vereinigten Staaten als ein protektiver Faktor für solche jungen Männer, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten waren (Laub u. Sampson 2003). Regelmäßige Teilnahme an Gottesdiensten geht unter bestimmten Bedingungen mit verminderter Straffälligkeit einher (Benson 2003). Die Bildung der Mutter sagt mit großer Wahrscheinlichkeit eine Reihe von Verhaltensweisen des Kindes vorher. z.B., ob es die Schule abschließt oder abbricht, früh schwanger wird oder eine Schwangerschaft aufschiebt (Benson 2003). In jedem dieser Fälle ist es entscheidend, welcher Wert auf ein bestimmtes Verhalten gelegt wird und dass Ressourcen bereitgestellt werden, die den Erfolg eines Kindes mehr oder weniger wahrscheinlich machen.

Darüber hinaus überschneiden sich Aspekte von Kontext und Kultur. Zum Beispiel fanden Ungar und Kollegen in einer Studie zur anonymen Offenlegung von Missbrauch bei Jugendlichen (Ungar et al. 2009), die an einem Gewaltpräventionsprogramm des kanadischen Roten Kreuzes teilgenommen hatten, dass missbrauchte Kinder profitierten, wenn sie zu einer

behutsamen Selbstöffnung ermutigt wurden. Dabei folgten Jungen und Mädchen nicht demselben Muster, und ältere und jüngere Kinder öffneten sich nicht in gleicher Art und Weise. Die gesetzliche Pflicht der Bürger, einen Verdacht auf Missbrauch den Behörden zu melden. die eigentlich der Sicherheit von Kindern zugutekommen sollte, könnte aber auch die Autonomie der Kinder gefährden und sie davon abhalten, sich zu öffnen. Dies ist dann zu erwarten, wenn Kinder befürchten, dass eine Selbstöffnung zu einer Herausnahme aus der Familie führen würde. Demzufolge können Kinder in einem sozialen Umfeld, in dem schnell von Missbrauch die Rede ist, einen protektiven Prozess wie die gesetzliche Pflicht zur Meldung als ein Risiko erleben.

Wie das obige Beispiel zeigt, müssen viele Faktoren beachtet werden, wenn die potenziellen Vorzüge eines protektiven Prozesses erfasst werden sollen. Das Geschlecht ist eine dieser kontextuellen Variablen, die das Erleben von Resilienz formt. So zeigten Spencer et al. (2002) in ihrer Längsschnittstudie zu sexuellen Erfahrungen von Jugendlichen, dass jene, die zum Zeitpunkt der ersten Befragung noch keine sexuellen Erfahrungen hatten, später ein je nach Geschlecht unterschiedliches Sexualverhalten zeigten: Jungen, die bei der ersten Befragung ein höheres Selbstwertgefühl zeigten, waren zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung häufiger sexuell aktiv. Mädchen zeigten das umgekehrte Muster: Nur diejenigen mit einem höheren Selbstwertgefühl zum ersten Messzeitpunkt waren auch zum zweiten Messzeitpunkt noch unerfahren. Spencer et al. (2002) ziehen daraus den Schluss, dass

» ... Mädchen mit geringem Selbstwertgefühl mit Geschlechtsverkehr beginnen, um sich selbst besser akzeptieren zu können, um Intimität herzustellen, das Gefühl von Reife zu erleben oder um gegen die konventionellen Normen nicht zu früher sexueller Aktivität zu rebellieren ... [Doch] eine frühe Aufnahme sexueller Aktivität könnte

bei Jungen als bewundernswert gelten und bei den Gleichaltrigen hoch angesehen sein. Jungen, die ein höheres Selbstwertgefühl und größere Selbstsicherheit haben, könnten eher bereitwillige Partner finden als Jungen mit einem niedrigeren Selbstwertgefühl, die enthaltsam bleiben.
(Spencer et al. 2002, S. 583; Übers.: J. Whittaker-Stemmler, J. Pfeiffer, G. Stemmler)

Wenn wir Resilienz bei Jugendlichen u.a. daran messen, dass sie den Beginn sexueller Aktivität zeitlich aufschieben, dann erkennen wir, dass Geschlecht und Kultur beeinflussen, ob ein solcher protektiver Prozess für alle Kinder die gleiche Bedeutung hat, oder nur für Mädchen oder ausschließlich für Mädchen mit niedrigem Selbstwertgefühl von Bedeutung ist. Eine junge Frau, die sich für die Aufnahme von sexuellen Beziehungen entscheidet, um ihrem verminderten Selbstwertgefühl beizukommen, verwendet damit vielleicht ein unkonventionelles Muster von Resilienz, das wohl für sie, nicht aber für andere in ihrem Umkreis angemessen sein mag.

Solche nuancenreichen Unterschiede in Studien zu protektiven Faktoren (in diesem Fall der verzögerte Beginn sexueller Aktivität), sind auf dem Gebiet der Resilienz typisch. Die im jeweiligen Bereich gültigen Normen, das Geschlecht und Eigenschaften wie der Selbstwert und die Verfügbarkeit von Ressourcen, die für dessen Entwicklung erforderlich sind, wirken zusammen und bestimmen so, ob ein Verhalten zweckdienlich ist. So könnte die Aufnahme sexueller Beziehungen für manche Mädchen mit niedrigem Selbstwertgefühl eine Quelle von Kraft sein und ihnen helfen, soziale Ressourcen wie z.B. Intimität zu sichern. Andere Studien zu Unterschieden bezüglich sozialer Klasse und ethnischer Herkunft zwischen jungen Frauen, die sexuell aktiv werden, weisen darauf hin, dass auch diese Faktoren darüber bestimmen, ob ein bestimmtes Verhalten angemessen und in Kontexten mit erhöhtem Risiko protektiv ist oder nicht (Saewyc u. Edinburgh 2010).

Einer der am besten untersuchten Aspekte des Kontexts im Zusammenhang mit den spezifischen Mustern von Resilienz ist die Kultur.

Definition -

Kultur ist ein allgemein akzeptierter Satz von Werten, Überzeugungen und Selbstzuschreibungen von Menschen, die diese im Alltagsleben konkret werden lassen (Berry 1979). Die gemeinsame Konstruktion dessen, was zum Kern von Resilienz zählt, spiegelt dann den relativen Einfluss von Menschen in einer gemeinsamen Kultur wider.

Typischerweise haben die besonders gefährdeten Menschen die schwächste Stimme, wenn es um die Frage geht, was als gelungene Bewältigung gilt. Ab wann macht für ein Kind, das rassistischen Angriffen ausgesetzt ist, ein Schulabbruch mehr Sinn, als die Erniedrigung weiter zu ertragen (Dei et al. 1997)? Und warum weisen Migranten der ersten Generation, die sich nicht an die dominante Kultur anpassen, eine bessere psychische Gesundheit auf als jene, die sich anpassen (Grant et al. 2004)? Diese Beispiele weisen darauf hin, dass Kultur für die Entwicklungswege eines Kindes und für die Bewertung der verfügbaren protektiven Faktoren eine große Rolle spielt. Kulturfremde Personen verstehen den Widerstand von Minoritäten in einer Kultur oft falsch. Sie sehen ihn als fehlende Anpassungsfähigkeit, während in Wahrheit kulturspezifische Bewältigungsstrategien in bedrohlichen Umwelten protektiv wirken können.

Eine qualitative Studie von Nguyen-Gillham (2008) mit 321 palästinensischen Elftklässlern soll diesen Punkt veranschaulichen. Diese Jugendlichen beschreiben in unverwechselbarer Weise Resilienz als soziales Leiden:

>> Das palästinensische Konzept des samud – die Entschlossenheit zu existieren, indem man standfest und mit dem Land verwurzelt ist – ist

für Resilienz überaus zentral. In einem palästinensischen Kontext müssen Leiden und Durchhalten sowohl auf der individuellen als auch auf der Ebene der Gemeinschaft verstanden werden. Das Konstrukt der Resilienz geht über eine individualistische Interpretation hinaus: Resilienz wird konstituiert als eine breite gemeinschaftliche und soziale Repräsentation dessen, was Durchhalten bedeutet. ((Nguyen-Gillham 2008, S. 292; Übers.: J. Whittaker-Stemmler, J. Pfeiffer, G. Stemmler)

Obwohl die Themen dieser Jugendlichen – wie die Bedeutung, die sie unterstützenden Beziehungen zuschreiben, das Bedürfnis, ein so normales Leben wie möglich zu führen, politische Partizipation, Ausbildung und Optimismus – genau den Themen anderer Jugendlicher entsprechen, auch denen von Israelis (Shamai u. Kimhi 2006), gibt es kulturspezifische Ausdrucksformen, die diese Ressourcen im Kontext des politischen Kampfes mit einem Gefühl des entschlossenen Leidens verbinden.

Wie kann, so gesehen, eine Gruppe sowohl der dominanten Kultur ähneln und trotzdem spezifische Bewältigungsmuster zeigen? Wissenschaftler, die das kulturspezifische Verständnis von Erscheinungsformen der Resilienz untersuchten, übersahen den Ansteckungseffekt der dominanten Kultur auf die darin eingebetteten Subpopulationen (Dana 2008). Wenn der Einfluss von kulturellen Normen und Praktiken erfasst werden soll, muss berücksichtigt werden, wie stark ethnische Minoritäten ein Teil der dominanten Kultur geworden sind. Während wir gewöhnlich dazu neigen, den Blick auf die Unterschiede zwischen kulturellen Gruppen zu richten, wissen wir kaum, wie stark die jeweiligen ethnischen Populationen von den dominanten kulturellen Erwartungen und Praktiken beeinflusst ist. Hierin liegt die besondere Herausforderung für das Verständnis von Resilienz über Kontexte und Kulturen hinweg: Wir müssen die Spannung zwischen Gleichheit und Unterschiedlichkeit von Gruppen und von Individuen in diesen Gruppen anerkennen.

1.5 Fallbeispiele

Die folgenden Fallbeispiele zeigen, wie die drei oben erörterten Prinzipien unser Verständnis von Resilienz im Leben von jungen Menschen zu fördern helfen. Alle drei Jugendlichen nehmen an Studien von Forschern teil, die dem Resilience Research Centre der Dalhousie Universität in Halifax, Kanada, angehören.

Yang, 18 Jahre (Peking, China)

Yang ist 18 Jahre alt und in ihrem Abschlussjahr an der Highschool. Sie ist eine kräftig aussehende junge Frau aus einem übervölkerten Vorort von Peking. Ihre Klassenkameraden, Eltern und Lehrer beschreiben sie als eine heitere und optimistische Jugendliche, die sich gut damit abgefunden hat, dass ihre Eltern Wirtschaftsmigranten sind. Ihre Eltern zogen vor Jahren zunächst nach Peking und ließen sie und ihre Schwester bei einem Onkel. Als die wirtschaftliche Situation der Eltern sich stabilisiert hatte, zog die Familie wieder zusammen. Yangs größte Herausforderungen sind die Integration in die neue Schule und der Umgang mit Mobbing, dem sie ausgesetzt ist, sowie die Bewältigung eines Schocks, den sie bei einem kürzlich erlebten Autounfall erlitt. Auch wenn Yang von dem Drang berichtete, zurückzuschlagen, wenn sie gemobbt wurde, entschied sie sich, die Regeln ihrer Schule einzuhalten, wonach man sich gegen Rüpel nicht physisch wehren soll.

Yang erfährt von vielen Seiten Unterstützung und Halt, was ihr beim Einleben in Peking geholfen hat. Ihre Eltern sind in kleineren Geschäften angestellt. Ihre ältere Schwester ist Reiseleiterin. Yang berichtet, dass sie täglich Kontakt zu ihren Eltern und ihrer Schwester habe und dass sie außerhalb der Schulzeit häufig mit ihren Mitschülern im Internet chatte. Entferntere Familienmitglieder waren auch wichtig. Als Yangs Eltern

gerade nach Peking gezogen waren, begleiteten ihre Onkel sie in die Hauptstadt, um die Eltern zu besuchen. Yang sagt, dass dieses Netzwerk von sozialer Unterstützung sie schütze, wenn sie in der Schule und in ihrem Freundeskreis Hilfe benötige, und das bekräftige, was sie am meisten an sich wertschätzt: ihre einfache, ernste, hart arbeitende und fleißige Art. Sie sagt, dass ihr diese Eigenschaften gute Dienste in einer Klasse mit 50 Schülern leisten, unter denen nur vier Mädchen sind. Yang verfolgt auch außerschulische Aktivitäten, etwa das Kampfsporttraining, und sie arbeitet freiwillig in einem Rundfunksender mit, der von Jugendlichen geführt wird.

Analyse Auch wenn Yang ihre Eigenschaften als wichtigen Faktor ihrer Resilienz hervorhob, sah sie doch auch die Unterstützung, die sie von ihrer unmittelbaren und erweiterten Familie sowie von der Schule empfing, die ihr eine strukturierte Lernumgebung bot und in der sie sich Erfolge erarbeiten konnte. Obwohl sie nur wenig gegen das Mobbing unternahm, betrachtete sie ihre Toleranzbereitschaft nicht als Zeichen persönlicher Schwäche, sondern als Zeichen ihres starken Charakters. Yang verwendete also eine kontextspezifische Definition von »Charakter«, eine Definition, die die chinesischen Werte des Respekts gegenüber den Eltern und des Einhaltens von Regeln widerspiegelt. Das Festhalten an diesen Werten ist offenbar besonders für Kinder hilfreich, die von ihren Familien getrennt aufwachsen. Die gewonnene ökonomische Sicherheit ermöglichte Yangs Familie die Wiedervereinigung, aber auch eine ausreichende Flexibilität der elterlichen Arbeitszeiten, sodass die Eltern sich abends um ihre Tochter kümmern können. In der Zusammenschau erweisen sich persönliche Eigenschaften, kulturelle Werte und strukturelle Unterstützung, wie die erweiterte Familie und die Arbeitsstellen der Eltern, als protektive Faktoren, die in ihrem Zusammenwirken eine unterstützende Umgebung für Yangs Erfolg herstellen.

Darlene, 19 Jahre (Sydney, Australien)

Als Darlene zehn Jahre alt war, wurde sie aus ihrer Familie, die zu den australischen Ureinwohnern gehört, herausgenommen, weil ihre Eltern aufgrund von psychischer Erkrankung, Drogenmissbrauch und familiärer Gewalt nicht in der Lage waren, sie angemessen aufzuziehen. Bis zum Alter von 16 Jahren zog Darlene zwischen ihrer Familie, Unterkünften für Vertriebene, Pflegefamilien und staatlichen Einrichtungen hin und her. In Erziehungsheimen wurde sie sexuell missbraucht. Sie beschreibt diesen Abschnitt ihres Lebens als trostlos. Weil sie hungrig war, stahl sie Essen aus Geschäften. Aus Ärger und Frustration schikanierte sie andere in der Schule. Sie schwänzte die Schule und konsumierte in ihrer Freizeit Drogen und Alkohol mit ihren Freunden. Im Alter von 16 war sie den Betreuungssystemen »entkommen«. Sie glaubt, dass sie durch die harte Zeit stark geworden ist. Jetzt, mit 19 Jahren, arbeitet sie in Teilzeit, begreift sich aber selbst als Vollzeitmutter. Der Traum, ihren Kindern ein besseres Leben zu ermöglichen, gibt ihrem Leben eine Richtung. Ihre Kinder sollen die materielle Geborgenheit und den zwischenmenschlichen Austausch erfahren, die sie nie erleben durfte. Auch wenn sie ihr jetziges Leben als Gegenentwurf zu ihrem eigenen Aufwachsen gestaltet, steht sie loyal zu ihrer Familie. Sie besucht sie regelmäßig und hilft, wo sie kann. So kocht sie z.B. oder bringt die Mutter zu Arztterminen.

Für die erfolgreiche Bewältigung ihrer Situation ist ein informelles Netzwerk von Unterstützern erforderlich. Während Darlene in Betreuung war, wurde sie von den Familien der Ureinwohner in der Nachbarschaft wie ein Familienmitglied behandelt, was ihr emotionale Zuwendung und eine Auszeit von der streng kontrollierten Betreuung gewährte. Als Teenager erhielt Darlene auch emotionale und praktische Unterstützung durch eine lokale Jugendeinrichtung und das informelle Netzwerk Gleichaltriger. Das lokale Jugendzentrum gab z.B. eine tägliche

Mahlzeit aus und war ein sicherer Platz, um mit Freunden »abzuhängen« und Sport zu treiben. Sie nahm auch die Hilfe von Sozialarbeitern in Anspruch, die ihr in Fragen des Einkommens, der Schulbildung, bei Arbeitsstellen und ihrer ersten Wohnung zur Seite standen. Ihre Freundinnen und sie kümmerten sich umeinander, teilten und tauschten Kleidung, Essen, Geld, Babysitter und Informationen über soziale Dienste und Einrichtungen.

Persönliche Eigenschaften wie ihre Neigung zum Ärger haben Darlene in kontextspezifischer Weise gute Dienste geleistet. Auch wenn ihr »Rabaukentum« in der Schule unangebracht war, zog es doch die Aufmerksamkeit von etlichen Erwachsenen auf sich: Sowohl in der Grundschule als auch in der weiterführenden Schule ließen Lehrer und Betreuungspersonen Darlene wissen, dass sie an ihrem Wohlergehen interessiert waren. Wenn sie an diese Zeit zurückdenkt, ist sie der festen Überzeugung, dass diese Umstände sie von den ernsteren Schwierigkeiten fernhalten konnten, die ihre Bekannten straffällig werden ließen. Erst als sie das Betreuungssystem hinter sich gelassen hatte, entwickelte sich ihr Ärger zu einem konsequenten Bemühen um Selbstbestimmung. Der Ärger über ihre Erfahrungen im staatlichen Betreuungssystem und ihr Wissen um die Deportationen von Kindern aus ihrer Ethnie wurden als stiller Widerstand zum Ausdruck gebracht. Darlene lernte, das System zu nutzen und seine Regeln zu manipulieren, um für sich eine neue Perspektive zu finden. Ihr Ärger wurde so zum Werkzeug eines sozialen und politischen Kampfes. Sie beschreibt ihre Entscheidungen als Teil einer größeren Strategie, um den Kreislauf von Abhängigkeit und Armut für ihre Kinder und ihr Volk zu brechen.

Analyse Darlene erklärte ihre Kompetenz und Motivation, ihre schwierige Situation zu bewältigen, mit ihrer Bindung an die Idee einer idealen Zukunft für sich und andere in ihrer Gemeinschaft. Diese Wertvorstellungen wurden einerseits durch das enge Zusammenleben mit anderen Ureinwohnern und andererseits durch die Inanspruchnahme von Sozialhelfern bekräftigt, die sie bei der Suche nach einer sicheren Wohnung, Bildung und finanziellen Mitteln unterstützten. Diese strukturelle Unterstützung gab Darlene das, was sie brauchte, um sich einen Weg in ein besseres Leben zu bahnen. Ihre Bereitschaft zur Veränderung und ihre erfolgreiche Vermeidung von Straffälligkeit beruhten auf persönlichen Entscheidungen, die ihr Chancen auf eine positive psychosoziale Entwicklung eröffneten.

Emilie, 15 Jahre (Montreal, Kanada)

Die 15-jährige Emilie ist aufgrund einer Sehbehinderung nahezu blind. Gleichwohl bestanden ihre Eltern darauf, dass sie Hausarbeit verrichtete und eine staatliche Schule besuchte, in die sie integriert wurde. Sie konnte ihre Schulaufgaben erledigen, weil sie über computergestützte Lesegeräte verfügte. In der Freizeit tanzt Emily und singt im Chor. Ihre Eltern und Lehrer haben für Emilie eine Umgebung geschaffen, die ihr eine vollständige Integration ermöglicht. Wenn man sie trifft, merkt man kaum, dass sie eine Behinderung hat. Emily selbst ist sich jedoch ihrer Grenzen bewusst. Sie drückt das so aus: »Ich bin nie die Beste in der Klasse gewesen.«

Emilie setzt ihren trockenen Humor ein, um ihre physische Behinderung herunterzuspielen, etwa wenn sie sich im Sport unbehaglich fühlt. Als sie versehentlich eine Spielerin auf dem Fußballfeld trat, sagte sie lachend: »Hoppla, ich dachte, du wärst der Ball.« Sie akzeptiert sich selbst und sorgt für ihre Sicherheit, auch dadurch, dass sie sich unproblematische Freunde aussucht. Auch sonst richtet sich Emilie auf Schwierigkeiten ein, bevor sie auftreten, ganz so, wie sie vorgeht, wenn sie eine Straße überqueren will und die Fahrzeuge nicht sehen kann. Emilie beschreibt ihr Leben als eine Abfolge von Übergängen. Ein Schulwechsel bedeutete nicht nur, neue Freunde finden zu müssen. Es ging auch

darum, neue Buslinien, neue Wege sowie neue Lehrer kennenzulernen, die sie zunächst davon überzeugen musste, dass sie Hilfe brauchte.

Emilie hat sich trotz ihrer Einschränkungen eine positive Zukunftsorientierung und den Wunsch bewahrt, anderen zu helfen. Dazu zählt auch, dass sie sich freiwillig als Assistentin im Ballettunterricht für Drei- bis Vierjährige meldete. »Ich helfe gerne Menschen. Ich möchte psychologische Schulberaterin werden. Ich mag dieses Arbeitsfeld wirklich sehr ... ich mag mit Kindern arbeiten, und Kinder mögen mich auch«, erklärte sie.

Analyse Emilies erfolgreiche Anpassung zu Hause, in der Schule und bei außerschulischen Aktivitäten ist zu einem Teil das Ergebnis ihrer umgänglichen Art und ihres Wunschs, für sich Sicherheiten zu schaffen. Ihre erfolgreiche Anpassung wird allerdings auch durch Unterstützungsleistungen erleichtert, die die Integration von Kindern mit Behinderungen fördern. Emilies Erfolg ist nicht nur auf ihr Bedürfnis nach einer guten Entwicklung zurückzuführen, er ist ebenso – von einem speziellen Programm in der Schule bis zu computergestütztem Lernen – das Vermögen ihrer Umgebung, sich an ihre Bedürfnisse anzupassen.

1.6 Anwendung der Theorie in der Praxis

Wie die drei Fallbeispiele zeigen, können unterstützende Umgebungen, die in kulturell angemessener Weise Ressourcen für die Bedürfnisse von Menschen bereitstellen, eine Grundlage für Resilienz schaffen. Man kann nun Interventionsprogramme konzipieren – von zeitlich begrenzten Vorhaben bis zur Schaffung von sozialen Diensten und staatlichen Maßnahmen –, die Resilienz wahrscheinlicher werden lassen (Easterbrooks et al. 2011). Kognitive Strategien werden Jugendgewalt, Viktimisierung oder psychischen Störungen nur zum Teil gerecht, denn

solche Probleme verlangen auch Interventionen bei Eltern und in der Familie, Hausbesuche, Patenschaften und Maßnahmen auf der Makroebene, die die sozialen Bedingungen für Gesundheit thematisieren und zur Überwindung komplexer Verhaltensstörungen beitragen (Nix et al. 2005). Das Problem von Dienstleistungen in diesem Sektor ist jedoch, dass ein solches Spektrum aufeinander abgestimmter Leistungen im Hinblick auf seine Wirksamkeit und Zuverlässigkeit nur schwer bewertet werden kann. Dieser Komplexität können manualisierte Behandlungsprogramme, die nur ein einzelnes maladaptives Verhalten oder singuläre Symptome einer psychischen Störung (z.B. Depression oder die Borderline-Persönlichkeitsstörung) isoliert von den vielfältigen anderen psychopathologisch relevanten Einflüssen betrachten, kaum Rechnung tragen.

Die komplexen Muster der Inanspruchnahme unterstützender Dienste lassen eine stärkere Koordination angeraten erscheinen, wenn Jugendliche mit gravierenden Benachteiligungen Hilfe bei der Bewältigung von Risiken und der Entwicklung von Resilienz erhalten sollen. France et al. (2010) kommentieren Risikofaktoren und Präventionsprogramme und konstatieren, dass solche Programme tendenziell ausgedünnt werden und dabei außer Acht gelassen werde, dass »Programme zur Risikoreduktion dazu neigen, das Verhalten des Kindes oder der Eltern zu verändern, wo doch in vielen Fällen die Risiken aus der Sozialstruktur im Weiteren hervorgehen oder von ihr geschaffen werden« (ebd., S. 1197; Übers.: J. Whittaker-Stemmler, J. Pfeiffer, G. Stemmler).

Jugendliche weisen oft Risikomuster auf, die gut koordinierte unterstützende Dienstleistungen erfordern (Dodge et al. 2009). Dass solche Modelle existieren, sei am Beispiel des Programms »Australian Pathways to Prevention« (Smyth u. Fasoli 2007) veranschaulicht. Dieses Programm wurde in Vororten von Brisbane mit einer ethnisch gemischten und sozial benachteiligten Bevölkerung eingesetzt, in

denen es im Vergleich zur Region insgesamt achtmal so viele Gerichtsverfahren mit Jugendlichen gab. Das Programm legt den Schwerpunkt auf umfassende und integrative Vorgehensweisen, um jungen Leuten beim Übergang zwischen aufeinanderfolgenden Lebensphasen zu helfen: »Entwicklung wird als ein komplexer und vielgestaltiger Prozess verstanden, der durch eine Reihe von Kontexten und Systemen (z.B. Familien, Schulen, Nachbarschaften, ethnische und spirituelle Gemeinschaften) und durch die Beziehungen zwischen ihnen beeinflusst wird« (France et al. 2010, S. 1201). So betrachtet, sind Entwicklungsrisiken eine Form von Ungleichheit und Nachweis für das »Versagen einer kontextuell mangelhaften Systemebene, die Entwicklung unterstützen sollte. Daraus folgt, dass die Absicht von Interventionen in diesem Projekt eine zweifache ist - erstens, die Befähigung von Personen, Familien und Gemeinschaften zum Erreichen von Ressourcen und Gelegenheiten zu stärken (also Wirksamkeit herbeizuführen und zu fördern), und zweitens, zur Reform von größeren Systemen und sozialen Strukturen beizutragen, die die Wahlmöglichkeiten für bestimmte Mitglieder der Gesellschaft einschränken« (ebd., S. 1203).

1.6.1 Wie das Prinzip »Umwelt sticht Anlage« die Praxis bereichern kann

Wenn wir den Fokus vom Individuum auf die verschiedenen sozialen Dienstleister, informellen Unterstützungsleistungen und örtlichen Ressourcen verlagern und auf die Förderung von Resilienz richten, dann platzieren wir das Momentum der Veränderung in die sozialen Institutionen, anstatt den sowieso schon Benachteiligten überzogene Erwartungen aufzubürden. So spielten in allen drei Fallbeispielen die Bildungsumwelten bei der Förderung der gefährdeten Jugendlichen eine wichtige Rolle.

Obwohl man annehmen kann, dass junge Menschen nur ausreichend motiviert werden müssen, ihre Bildungsmöglichkeiten zu nutzen, war es doch so, dass Yang, Darlene und Emilie auf Pädagogen trafen, die nicht nur Interesse an ihnen zeigten, sondern ihnen auch strukturierte Umgebungen bereitstellten. Diese Verschiebung des Blickwinkels hin zu einer aktiven Umweltgestaltung findet man auch in Studien zum Wohlergehen in Quartieren. So konnte Prothrow-Stith (1991) zeigen, dass Gewalt bei Jugendlichen eher eine Angelegenheit des öffentlichen Gesundheitssystems als der psychischen Gesundheit der Jugendlichen ist. Sie war erschüttert, dass so viele ihrer Kollegen in den 1970er-Jahren Gewalt zwischen ethnischen Minderheiten als ein Manko der Personen und nicht als Antwort auf eine strukturelle Ungleichheit sahen:

>> Ich verstand dieses Problem nicht als eines, das, sagen wir mal, bessere Operationstechniken verlangte, sondern als eines, das die Entwicklung von öffentlichen Gesundheitsstrategien wie Gesundheitsförderung in der Schule, Gesundheitserziehung über die Massenmedien, Aufmerksamkeit des Umfelds und zur Risikofeststellung ein systematisches Screening in Krankenhäusern verlangte. (K

(S. 133; Übers.: J. Whittaker-Stemmler, J. Pfeiffer, G. Stemmler)

Ihr war bewusst, dass die Lösung von individuellen Problemen genauso wenig wie bei Herzerkrankungen oder beim Rauchen auf der Intensivstation zu finden war, sondern lange bevor der Patient ein Teil des medizinischen Systems wurde. Sozialpolitische Programme, die Bildungsmaßnahmen und andere Interventionen auf die Bedürfnisse der besonders gefährdeten Kinder ausrichten, können Entwicklungsprozesse sehr viel besser beeinflussen als Förderprogramme, die sich ausschließlich auf Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwäche konzentrie-

ren. Interventionen auf der Ebene des einzelnen Kindes sind nicht sehr effektiv, es sei denn, dass sie in ein Netzwerk von Unterstützungsangeboten und Programmen eingebettet sind (Cicchetti 2010).

Für einen solchen Wechsel des Fokus von einzelnen Personen hin zu Systemen sind leicht Belege in der Literatur zu finden. Im Bildungsbereich, um nur ein Beispiel zu nennen, fand eine Verschiebung des Schwerpunkts weg von der Prävention kritischen Verhaltens wie Schulabbruch oder Vernachlässigung der Schule statt. Beides sind negative Verhaltensweisen, auf die mit Interventionen auf Personebene in Form von Bestrafung oder Förderung der Motivation von Schülern reagiert wurde. Stattdessen steht nun die Schaffung einer anregenden schulischen Umwelt im Mittelpunkt, in der Kinder in einem besseren Umgang mit den Faktoren, die einen Schulabbruch vorhersagen, unterstützt werden (Daly et al. 2009).

Das kann jeder Pädagoge in seiner Praxis verändern: Schulen in anregende Lernumgebungen verwandeln, anstatt sich übermäßig auf Veränderungen zu kaprizieren, die die Schüler bei sich selbst vornehmen sollen.

Es überrascht nun nicht, dass Veränderungen der schulischen Umwelt die Raten von Fehlzeiten in Fällen extremer sozialer Benachteiligung dramatisch beeinflussen können. Studien zum Schulbesuch zeigen, dass sich Schüler unter der Erfahrung positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen stärker engagieren (Murray 2009). Das Fehlen solchen Engagements könnte allerdings auch für eine versteckte Form von Resilienz stehen. So kann sich die soziale Identität eines Schülers in schulischen Umgebungen, in denen sich Schüler ausgegrenzt fühlen, um das Thema des Widerstands gegen schulisches Engagement herausbilden. Das Ideal einer fördernden Schule, wie Yang, Darlene und Emilie sie erlebten, entspricht nicht notwendigerweise der Norm

(MacBeath et al. 2000). Schüler auf einem niedrigen Bildungsweg, Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status und Minoritäten finden sich typischerweise in weniger gut aufgestellten Schulen und in Bildungsplänen wieder, die weniger gut an die Bedürfnisse dieser Schüler angepasst sind. Solche Umstände können dazu beitragen, dass sich Schüler von Schule und Lernen abwenden, besonders wenn Armut und ethnische Herkunft als Defizite der Schüler verstanden werden, denn dies verstärkt negative Erfahrungen in der Klasse.

Dieses Muster ist jedoch weit komplizierter, als es zunächst scheint. Kultur und Werte verzerren die Wahrnehmung von Benachteiligung. Manche ethnischen Minoritäten mögen ihre Chancen auf Erfolg in der Schule für angemessen halten, obwohl ihnen ihre Schulen weniger Ressourcen bieten. Dies hat zur Folge, dass sich fortdauernd Muster von Ungerechtigkeit im Bildungssystem als Leistungsunterschiede festschreiben (Shernoff u. Schmidt 2008), Protektive Prozesse müssen also verbunden mit der persönlichen Biografie, mit Familienwerten, Aspekten der Kultur im weiteren Sinne, mit rechtlichen Bestimmungen und Ressourcen als den sogenannten distalen Faktoren erforscht werden. Gewiss sind auch Schüler aus höheren sozioökonomischen Schichten der Vorstädte einem schulischen Risiko ausgesetzt, allerdings nur unter problematischen Verhaltensweisen wie z.B. Suchtmittelkonsum (Luthar u. Ansary 2005). Wir müssen uns bei all dem immer noch um ein Verständnis der Komplexität von Interaktionen zwischen Variablen auf der Personebene und Kontextfaktoren wie dem sozioökonomischen Status bemühen, ebenso darum, deren Einfluss auf Merkmale von Resilienz, wie z.B. das Engagement in der Schule, zu verstehen. In der Dekonstruktion dieser komplexen Beziehungen findet sich eine Bestätigung für das Prinzip, dass unser Verhalten stärker durch unsere Erziehung als durch unsere biologische oder psychologische Natur bedingt ist.

1.6.2 Wie das Prinzip der differenziellen Wirkung die Praxis bereichern kann

Das Prinzip der differenziellen Wirkung bereichert das Verständnis von Interventionen zur Steigerung von Resilienz durch den Gedanken, dass Lösungsansätze für Risiken oft zeitlich begrenzt sind. Sie sind in bestimmten historischen Epochen oder Phasen der kindlichen Entwicklung verwurzelt und in Bezug auf viele verschiedene Risikoquellen und vielfache Stärken multidimensional. Als z.B. Saewyc u. Edinburgh (2010) nach Ansätzen suchten, um bei sexuell ausgebeuteten Ausreißerinnen Entwicklung zu fördern, entwickelten sie das Runaway Intervention Program (RIP), das durch Hausbesuche, Gruppenunterstützung und individuelle Führung Stärken vermitteln sollte. Im Rahmen des Programms wurden Krankenschwestern angestellt, die in der Behandlung von Traumareaktionen und Maßnahmen zur Verringerung von Risikoverhalten nach sexueller Gewalt erfahren waren. Die insgesamt 68 Mädchen in der Altersgruppe von zwölf bis 15 Jahren zeigten sechs bis zwölf Monate nach der Intervention positive Entwicklungsfortschritte. Eines der bedeutendsten Ergebnisse war, dass das Programm sich für diejenigen Mädchen als besonders hilfreich erwies, die die wenigsten persönlichen, familiären und schulischen Ressourcen zur Verfügung hatten. Entgegen der Erwartung zogen Mädchen, die zu Beginn der Intervention besser »funktionierende« Familien, ein höheres Engagement in der Schule, einen höheren Selbstwert und eine geringere emotionale Belastung aufwiesen, geringeren Nutzen aus dem Programm:

>> Diejenigen mit den niedrigsten Ausgangswerten in Bezug auf ihre Verbundenheit mit der Schule, ihrer Familie oder anderen Erwachsenen, dem niedrigsten Selbstwert und der höchsten emotionalen Belastung erholten sich tatsächlich am stärksten, und diejenigen mit der höchsten Verbundenheit und dem höchsten Selbstwert zu Beginn erholten sich am wenigsten, was die Effektivität von RIP bei den Mädchen mit einem hohen Risiko unterstreicht. **«** (Saewyc u. Edinburgh, S. 186; Übers.: J. Whittaker-Stemmler, J. Pfeiffer, J. Stemmler)

Dieses Muster lässt daran zweifeln, ob es überhaupt einen Bedarf für universelle Interventionsprogramme und für den Aufbau von protektiven Faktoren der Resilienz gibt. Präventionsprogramme, die sich an eine ganze Population richten und entweder die Einwirkung von Risikofaktoren verhindern (z.B. Zigaretten weniger attraktiv und für Jugendliche schlechter zugänglich machen) oder positive Einstellungen und Verhaltensweisen fördern wollen (z.B. Kampagnen für gesundes Essen), können ausgezeichnete Ergebnisse vorweisen. Bei Populationen mit hohem Risiko scheinen sie aber relativ ineffektiv zu sein. Auch das Umgekehrte kann – wie das obige Beispiel zeigt - der Fall sein. Ein auf die Bedürfnisse einer gefährdeten Population ausgerichtetes Programm könnte seine größten Wirkungen nur auf die am stärksten benachteiligten Menschen ausüben und einen relativ geringen Effekt bei denjenigen haben, die über die besseren Ressourcen verfügen.

1.6.3 Wie das Prinzip »Kontext und Kultur« die Praxis bereichern könnte

Interventionen, die unter Bezugnahme auf Kontext und Kultur entwickelt werden, führen oft zu therapeutischen Ansätzen, die auf die Bedürfnisse von gefährdeten Personen abgestimmt sind. Betrachten wir hierfür exemplarisch Interventionen gegen Rassismus und die darauf folgende soziale Ausgrenzung. Junge Menschen aus der dominanten Kultur werden nur wenig von Interventionen profitieren, die das kulturelle Bewusstsein schärfen sollen, auch wenn diese Bemühungen

zur Entwicklung von Bürgersinn und nationalem Stolz für die psychosoziale Entwicklung eines jeden Kindes hilfreich sein können (Peterson et al. 2008). Für junge Menschen, die unter Rassismus leiden, können jedoch spezifischere Interventionen empfehlenswert sein. Wie Johnson (2005) in ihrer Untersuchung über die Anpassungsleistungen von Kindern, die Rassismus ausgesetzt sind, erklärt: »Das Entwicklungsmuster der elterlichen ethnischen Sozialisation besteht darin, diejenigen Botschaften herauszustreichen, die in der frühen Kindheit den ethnischen/kulturellen Stolz und die Geschichte der eigenen Ethnie hervorheben, und die Botschaften über das Misstrauen gegen Weiße bis in die frühe Adoleszenz aufzuschieben« (S. 91; Übers.: J. Whittaker-Stemmler, J. Pfeiffer, G. Stemmler). Programme für die Entwicklung von Vertrauen zwischen Eltern, Polizei und anderen Personen, die die Mehrheitskultur repräsentieren und ihre positiven Einstellungen an ihre Kinder weitergeben, können für Einstellungsänderungen bei Kindern besonders nützlich sein (VanderStaay 2007).

Diese Art der Kulturspezifität ist in der Forschung zu unterschiedlichen Arten von Interventionen deutlich erkennbar. Abelev (2009) untersuchte 48 afroamerikanische Erwachsene, die an der Universität studiert und die im Bildungssektor Resilienz gezeigt hatten. Sie zeigte unter Rückgriff auf Bourdieus Konzept des Habitus - die Vorstellung, dass Menschen Normen, Ideale und Interaktionsmuster übernehmen und als wahr und allgemeingültig akzeptieren -, dass Klassenunterschiede bestimmen, was man als seine eigene mögliche Zukunft akzeptiert. In diesem Punkt konvergieren alle drei Prinzipien, die in diesem Kapitel diskutiert worden sind. Alle 48 Interviewten zeigten Anzeichen von ökonomischer Mobilität und das Potenzial für den Aufstieg in eine höhere soziale Klasse. Eine Erklärung für die Änderung ihres Lebenswegs ergab sich nicht aus ihren persönlichen Eigenschaften, sondern aus dem dramatischen Einfluss, den ein Schulwechsel auf ihre weiteren

Berufspläne hatte. Die meisten Teilnehmer der Studie von Abelev (2009) berichteten, dass sie von ihren öffentlichen Schulen in eine Bildungsumgebung mit besseren Ressourcen gelangten. Dieser Wechsel wurde in der Regel durch einen der Mittelschicht angehörenden Mentor außerhalb der eigenen Familie befördert. Mit diesem Wechsel ging die Ausbildung neuer Werte und Erwartungen einher sowie die notwendige praktische und psychologische Unterstützung für die Aufrechterhaltung von Resilienz. In diesem Fall übte ein Wechsel der Schule einen dramatischen Effekt auf die am meisten gefährdeten Kinder aus und beeinflusste die kulturellen Annahmen über das, was ein Kind erreichen kann. Dies hat Implikationen für die Bereitstellung von Ressourcen für Schulen. Und es ist notwendig, die Tatsache stärker anzuerkennen, dass die soziale Herkunft die kulturellen Ressourcen einer entwicklungsförderlichen Umwelt beschneidet.

1.7 Schlussfolgerungen

Wenn man Resilienz als eine Qualität von Personen definiert, weist man einen Großteil der Verantwortung für Wachstum und Entwicklung gerade denjenigen gefährdeten Menschen zu, die in großer Not sind. Ein Wechsel der Perspektive hin zu einem stärker ökologischen Verständnis von Resilienz kann uns dabei helfen, das komplexe Gefüge von protektiven Prozessen zu identifizieren, die sowohl die Exposition gegenüber Risiken mindern als auch die Befähigung zu einer positiven Entwicklung aufbauen können. Lebensgeschichten werden oft aus der Perspektive der Person erzählt, die resilienter erscheint als andere.

Oft stellen Lebensgeschichten das heraus, was Menschen zur Verbesserung ihres Lebens beigetragen haben. Betrachtet man Beispiele für ein gut gelebtes Leben allerdings genauer, kann man in der Regel etliche Katalysatoren für den persönlichen Erfolg eines Kindes identifizieren, wie etwa persönliche Mentoren, institutionelle Unterstützung und soziale Programme, die Ressourcen verfügbar und zugänglich gemacht machen.

Wenn Resilienz in erster Linie als Qualität der Umwelt und erst an zweiter Stelle als eine Qualität des Menschen verstanden wird, der versucht, das Beste aus dieser Umwelt herauszuholen, dann wird durch die Unterstützung von Fachleuten, Politikern, Gemeinden und Familien bei der Übernahme einer aktiven Rolle Resilienz wahrscheinlicher.

Literatur

- Abelev, M. S. (2009). Advancing out of poverty: Social class worldview and its relation to resilience. *Journal of Adole*scent Research. 24, 114–141.
- American Psychological Association (APA), Task Force on Resilience and Strength in Black Children and Adolescents (2008). Resilience in African American children and adolescents: A vision for optimal development. Washington, DC: Author. http://www.apa.org/pi/cyf/resilience/html. Zugegriffen: 12. Dezember 2012.
- Beah, I. (2007). A long way gone: Memoirs of a boy soldier. Vancouver, BC: Douglas & MacIntyre.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Hrsg.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (S. 19–46). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Berry, J. W. (1979). A cultural ecology of social behaviour.

 Advances in Experimental Social Psychology, 12, 177–206.

 Rottroll, D. (2000). Understanding (marginal) postportives:
- Bottrell, D. (2009). Understanding 'marginal' perspectives: Towards a social theory of resilience. Qualitative Social Work, 8(3), 321–340.
- Cicchetti, D. (2010). A developmental psychopathology perspective on bipolar disorder. In D. J. Miklowitz & D. Cicchetti (Hrsg.), *Understanding bipolar disorder: A developmental psychopathology perspective* (S. 1–32). New York, NY: Guilford.
- Cyrulnik, B. (2008). Children in war and their resiliences. In H. Parens, H. P. Blum & S. Akhtar (Hrsg.), The unbroken soul: Tragedy, trauma, and resilience (S. 23–36). Lanham, MD: Aronson.
- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M., & Vera, E. (2009). School engagement among urban adolescents of color: Does perception of social support and neighborhood

- safety really matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 63–74.
- Dana, R. H. (2008). Clincial diagnosis in multicultural populations. In L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (Hrsg.), Handbook of multicultural assessment: Clinical, psychological, and educational applications (3. Aufl., S. 107–131). New York, NY: Wiley.
- Dei, G. J. S., Massuca, J., McIsaac, E., & Zine, J. (1997). Reconstructing 'drop-out': A critical ethnography of the dynamics of Black students' disengagement from school. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Dodge, K. A., Murphy, R., O'Donnell, K., & Christopoulos, C. (2009). Community-level prevention of child maltreatment: The Durham Family Initiative. In K. A. Dodge & D. L. Coleman (Hrsg.), Preventing child maltreatment: Community approaches (S. 68–81). New York, NY: Guilford.
- Easterbrooks, M. A., Chaudhuri, J. H., Bartlett, J. D., & Copeman, A. (2011). Resilience in parenting among young mothers: Family and ecological risks and opportunities. Children and Youth Services Review, 33, 42–50.
- Feldman, R., & Masalha, S. (2007). The role of culture in moderating the links between early ecological risk and young children's adaptation. *Development and Psychopathology*, 19, 1–21.
- France, A., Freiberg, K., & Homel, R. (2010). Beyond risk factors: Towards a holistic prevention paradigm for children and young people. *British Journal of Social Work,* 40(4), 1192–1210.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury.
- Grant, B. F., Stinson, F. S., Hasin, D. S., Dawson, D. A., Chou, S. P., & Anderson, K. (2004). Immigration and lifetime prevalence of DSM-IV psychiatric disorders among Mexican Americans and non-Hispanic Whites in the United States: Results from the national Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Archives of General Psychiatry*, 61(12), 1226–1233.
- Greene, S. M., Anderson, E. R., Hetherinton, E. M., Gorgatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (2003). Risk and resilience after divorce. In F. Walsh (Hrsg.), *Normal family processes* (3. Aufl., S. 96–120). New York, NY: Guilford.
- Hooper, L. M., Marotta, S. A., & Lanthier, R. P. (2008). Predictors of growth and distress following childhood parent-ification: A retrospective exploratory study. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 693–705.
- Johnson, D. J. (2005). The ecology of children's racial coping: Family, school, and community influences. In T. S. Weisner (Hrsg.), Discovering successful pathways in children's development (S. 87–109). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Laub, J. H., & Sampson, R. J. (1993). Turning points in the life course: Why change matters to the study of crime. *Criminology*, 31, 301–325.
- Liebel, M. (2004). A will of their own: Cross-cultural perspectives on working children. London, UK: Zed Books.
- Liborio, R., & Ungar, M. (2010). Children's labour and work as a risky pathway to resilience: Children's growth in

- contexts of poor resources. *Psicologia Reflexao e Critica*, 23(2), 232–242.
- Luthar, S. S., & Ansary, N. S. (2005). Dimensions of adolescent rebellion: Risks for academic failure among high- and low-income youth. *Development and Psychopathology*, 17, 231–250.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2000). Self-evaluation in European schools: A story of change. London, UK: Routledge.
- McMahon, T. J., & Luthar, S. S. (2007). Defining characteristics and potential consequences of caretaking burden among children living in urban poverty. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(2), 267–281.
- Miles, S. (2000). Youth lifestyles in a changing world. Buckingham, UK: Open University Press.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376–404.
- Nguyen-Gillham, V. (2008). Normalising the abnormal: Palestinian youth and the contradictions of resilience in protracted conflict. *Health and Social Care in the Community*, 16(3), 291–298.
- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Bierman, K. L., & Maples, J. J. (2005). Decoupling the relation between risk factors for conduct problems and the receipt of intervention services: Participation across multiple components of a prevention program. American Journal of Community Psychology, 36(3/4), 307–325.
- Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Adrea, W., & Seligman, M. E. P. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*, 21(2), 214–217.
- Prothrow-Stith, D. (1991). *Deadly consequences*. New York, NY: Harper Perennial.
- Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., & McBride, S. (2011). Master resilience training in the U.S. Army. American Psychologist, 66(1), 25–34.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, *31*, 205–209.
- Saewyc, E. M., & Edinburgh, L. D. (2010). Restoring healthy developmental trajectories for sexually exploited young runaway girls: Fostering protective factors and reducing risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 46, 180–188.
- Scheper-Hughes, N. (2008). A talent for life: Reflections on human vulnerability and resilience. *Ethnos*, 73(1), 25–56.
- Shamai, M., & Kimhi, S. (2006). Exposure to threat of war and terror, political attitudes, stress, and life satisfaction among teenagers in Israel. *Journal of Adolescence*, 29, 165–176.
- Shernoff, D. J., & Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 564–580.
- Smyth, J., & Fasoli, L. (2007). Climbing over the rocks in the road to student engagement and learning in a challenging high school in Australia. *Educational Research*, 49(3), 273–295.

- Spencer, J. M., Zimet, G. D., Aalsma, M. C., & Orr, D. P. (2002). Self-esteem as a predictor of initiation of coitus in early adolescents. *Pediatrics*, 109(4), 581–584.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood. New York, NY: Guilford.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. British Journal of Social Work, 38(2), 218–235.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience. Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 1–17.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42(166), 287–310.
- Ungar, M., Barter, K., McConnell, S., Tutty, L., & Fairholm, J. (2009). Patterns of disclosure among youth. *Qualitative Social Work*, 8(3), 341–356.
- VanderStaay, S. L. (2007). Law and society in Seattle: Lawrelated education as culturally responsive teaching. Anthropology & Education Quarterly, 38(4), 360–379.

Erziehung: Professionelle Hilfen im Jugendalter

Kiaras Gharabaghi

2.1	Einführung – 22
2.2	Prinzipen der Erziehungshilfe im Jugendalter – 23
2.3	Resilienzförderung und Selbstbild – 25
2.4	Resilienzförderung als Erziehungsziel – 28
2.5	Jugendkultur und geduldige Umwelten – 30
	Literatur – 31

Was will und was soll Erziehung im Jugendalter? Diese Fragen sind naheliegend, und trotzdem fehlen übereinstimmende und konsensfähige Antworten. Theorie und Praxis geben mehrdeutige Empfehlungen. Oft werden körperliche und seelische Gesundheit, großes Selbstbewusstsein, die Bereitschaft, sich in der Gemeinde einzusetzen und sich für die Gesellschaft zu engagieren, gute Schulleistungen oder auch die spätere berufliche Karriere als allgemeine Belege für erfolgreiche Erziehung genannt. Damit ist vorgegeben, was Jugendliche zu erreichen haben und welche Werte und Normen dabei richtungsweisend sind. Aus Sicht der Jugendlichen geht es in der Erziehung nicht um ihre eigentlichen Stärken. Stattdessen werden jene Eigenschaften gestärkt, die mit den gesellschaftlichen Normen übereinstimmen und zu den gewünschten Ergebnissen führen.

2.1 Einführung

Mit einer solch einseitigen normativen Ausrichtung kann eine Resilienzförderung im Jugendalter nicht arbeiten. Jugendliche, die bis jetzt keinen Anschluss an ihre Gemeinde oder die Gesellschaft gefunden haben, werden diesen Anschluss auch nicht unter dem Druck der dominanten Erziehungsideologie finden. Im Gegenteil, sie werden sich durch auffälliges und störendes Verhalten gegen eine solche Normierung wehren, selbst wenn die Resultate ihres Verhaltens sinnlos scheinen und ihr Leben nur noch schwerer machen. Resilienzförderung im Jugendalter macht es notwendig, die Erziehung an den oft nur wenig entwickelten Stärken der Jugendlichen auszurichten. So können sich die Jugendlichen konstruktiv und selbstgesteuert entwickeln.

Erziehung im Jugendalter will als zentrales Anliegen, metaphorisch gesprochen, einen »Ort« schaffen, der der Vorstellungskraft der einzelnen Jugendlichen entspricht. Ungar (2002, 2004) verweist immer wieder auf die verborgenen Zeichen der Resilienz. Was oft als Problemverhalten gilt, kann sich schlussendlich auch als Stärke erweisen:

» Adolescents articulate an alternative discourse about resilience that links mental health to experiences of power. They explain that the social discourse that defines them as high-risk youth is biased by generalizations about the state of their mental health. «

(Ungar 2004, S. 8)

In diesem Beitrag wird die Erziehungshilfe im Jugendalter kritisch untersucht. Der Beitrag will zudem eine Konzeption von Erziehungs- und Jugendhilfe vorstellen, die sich an folgenden Prinzipen ausrichtet:

- Erziehung kann nicht ausschließlich am Wissen und an den Sachkenntnissen der Experten ausgerichtet werden, sondern muss die Sicht der Jugendlichen berücksichtigen.
- Die Erziehungsziele müssen die Zielvorstellungen der einzelnen Jugendlichen sowie die Ziele der jeweiligen Jugendgruppen berücksichtigen.
- Erziehungshilfe schätzt Lernen und Erfahrung genauso wie (Fach-)Wissen und Wirksamkeit.
- Erziehungshilfe darf sich aber nicht allein vom Konsens mit den Jugendlichen und ihrer Zustimmung abhängig machen. Resilienzförderung im Jugendalter verlangt, dass Jugendliche Risiken eingehen und Fehler machen dürfen und so auch ihre eigenen Stärken und Begrenzungen entdecken.
- Das zentrale Merkmal der Resilienzförderung in der Erziehungs- und Jugendhilfe ist die Geduld der Erwachsenen.

Auf den folgenden Seiten werden diese Prinzipien genauer untersucht und mit Beispielen aus der Praxis der Erziehungshilfe in Kanada und den USA erläutert. Diese Erfahrungen sind sicher auch für den deutschen Kontext hilfreich.

2.2 Prinzipen der Erziehungshilfe im Jugendalter

Die Erfahrung der Jugend entwickelt sich hauptsächlich in den Beziehungen des Jugendlichen zu anderen. Dabei können die Peers, die Familie und die Mitglieder der Gemeinschaft unterschiedlich wichtig sein. Man kann diese Beziehungen auch als soziale Netzwerke in der Umwelt sehen und damit in einem ersten Schritt die Lebenswelt der Jugendlichen aufteilen.

Erstes Prinzip der Erziehung im Jugendalter ist, dass sich die Erziehungshilfe mit der Lebenswelt des Jugendlichen beschäftigen muss.

Bellefeuille u. Jamieson (2008) betonen: »relational practice is a dynamic, rich, flexible, and continually evolving process of co-constructed inquiry. In this type of inquiry meaning emerges within the ,space between the individual, the family, or the community« (S. 38). Damit ist auch der Einfluss des oder der Jugendlichen auf seine oder ihre Erziehung gesichert. Die Lebenswelt der Jugendlichen kann nicht von außen konstruiert werden. Sie ist ein Ergebnis und Teil ihrer Vorstellung. In ihr spiegeln sich die subjektiv konstruierten Eigenschaften des Lebensraums und der sozialen Beziehungen des Jugendlichen (Gharabaghi u. Stuart 2013). Erziehungshilfe ist nur dann hilfreich, wenn sie die Lebenswelt des Jugendlichen als Grundlage der Erziehung annimmt.

In der Praxis wird dieses Prinzip oft vernachlässigt. Wohlmeinende Erziehungsinitiativen lassen oft wichtige Beziehungen des Jugendlichen unberücksichtigt. Häufig verlangen die Verhältnisse in der Familie – vor allem, wenn diese als problematisch oder sogar gefährlich eingeschätzt werden – eine konsequente Trennung des Jugendlichen von der Familie. Diese Familienbeziehungen sollen dann durch andere, professionelle Beziehungen im stationären Setting ersetzt werden. Die Stärken des Jugendlichen, die es ihm erlaubten, trotz Risiken und Problemen in der Familie zu leben, aber auch seine Beziehungen zur Mutter, zum Vater oder zu den Geschwistern scheinen weniger wichtig. Stattdessen ist der Jugendliche aufgefordert, sich eine neue Lebenswelt zu schaffen.

Aber nicht nur die wichtigen familiären Beziehungen sollen aufgegeben werden. Ganz selten werden die Beziehungen im Freundeskreis als wichtiger Teil der Lebenswelt anerkannt und in die Maßnahmen integriert. Für gewöhnlich werden Jugendliche mit gravierenden Verhaltensproblemen aufgefordert, diese Beziehungen wenigstens eine Zeit lang zu vergessen oder zu vernachlässigen. Hier handelt die Erziehungshilfe gegen die Interessen der Jugendlichen, zumal der Freundeskreis eigentlich den Kern ihrer sozialen Umwelt bildet (Tate 2001).

Schon seit Langem erkennen die wissenschaftlichen Arbeiten zur Resilienzförderung die zentrale Rolle der Beziehung als Konzept wie auch in ihrer Bedeutung für die Praxis an. In der Praxis findet das Konzept »Beziehung« seinen Ausdruck in einer besonderen Erziehungsmethode. Dabei geht es jedoch nicht mehr um die Beziehungen der Jugendlichen untereinander, sondern um die Beziehungen, die sich zwischen Fachkräften wie Sozialpädagogen, Psychologen und Lehrern einerseits und den Jugendlichen andererseits entwickeln. Damit ist der Jugendliche nicht mehr aufgefordert, sein eigentliches soziales Netz zu stärken, sondern er wird gezwungen, sein altes Netzwerk durch ein neues Netzwerk professioneller Erziehung zu ersetzen.

Für die Resilienzförderung in der Erziehungshilfe ist es notwendig, das Konzept der »Beziehung« nicht allein als Erziehungsmethode, sondern auch im übertragenen Sinn als »Ort« in der Lebenswelt der Jugendlichen zu verstehen. Gerade die Beziehungen im Freundeskreis, in der Familie und in der Gemeinschaft, die möglicherweise nicht konstruktiv oder positiv verlaufen, müssen in die Erziehungshilfe integriert werden. Damit lernen die Jugendlichen, ihre

Beziehungen in konstruktiver Weise zu gestalten. Dies führt zu einem dauerhaften Ausbau des Selbstbewusstseins und des Selbstverstehens in Beziehungen. Es überrascht kaum, dass Verhaltensprobleme zunehmen, wenn diese vielen Beziehungen in die Lebenswelt des Jugendlichen integriert werden müssen. Unter diesen Bedingungen liegt der Versuch nahe, das Verhalten der Jugendlichen zu kontrollieren und die Erziehungshilfe als Verhaltenstherapie zu gestalten. Ein solcher Schritt ist verständlich, aber sicher nicht sinnvoll. Positives Verhalten, das allein von der Macht und der Struktur der Erziehungshilfe abhängt, ist kurzfristig sicher wünschenswert, nur lässt sich so keine Resilienz fördern: »when we arbitrarily control children, we do not allow them the opportunity to grow and change« (Vanderwoerd 1991, S. 41; s. auch Freeman 2011; Smith 2004).

Fallbeispiel

Martin lebte schon seit vier Monaten im Jugendheim, aber die Beziehungen der Fachkräfte zu ihm gestalteten sich immer noch schwierig. Sie sagten ihm immer wieder, dass er seine Beziehungen außerhalb des Jugendheims aufgeben müsse und die Chance ergreifen solle, neue Beziehungen zu ihnen, den Fachkräften, zu entwickeln. Doch Martins Verhalten war weiterhin problematisch. Er weigerte sich, die Routinen des Jugendheims zu akzeptieren. Die Fachkräfte versuchten vieles, um ihn davon zu überzeugen, dass seine Beteiligung an den täglichen Aktivitäten des Jugendheims nur Vorteile bringen würde. Martin zeigte keinerlei Interesse. Ganz im Gegenteil. Martin war davon überzeugt, dass seine Verweigerung seine wichtigsten Beziehungen stärkt. Er wollte treu zu seiner Familie halten und dies auch jeden Tag beweisen. Er wollte klar zeigen, dass er sich weiterhin als Familienmitglied sah und dass er diese Beziehungen nicht durch Beziehungen zu den Fachkräften ersetzen würde. Je mehr die Fachkräfte versuchten, ihn mit Druck in das Jugendheim zu integrieren,

desto stärker verweigerte er sich. Im Jugendheim sah Martin sich als Märtyrer. Obwohl er sehr unter den Regeln des Jugendheims litt, war er stolz auf seine Treue zu seiner Familie. Den Druck, sich anzupassen, setzte er in eine immer stärker werdende Verweigerung um.

Als weiteres Prinzip der Erziehung im Jugendalter fordern wir Engagement.

Dieses Engagement darf nicht nur vom Erzieher auf den Jugendlichen gerichtet sein. Es ist auch wichtig, dass sich der Jugendliche auf den Erzieher hin engagiert. Diese Gegenseitigkeit von Engagement wird oft vernachlässigt. Erzieher betonen in ihrer Beziehung zu Jugendlichen zumeist nur ihre eigenen Initiativen. Damit wird das Prinzip Engagement zu einer Art Kontrolle verzerrt: Der Jugendliche soll sich an die Initiativen der Fachkräfte anpassen. Die Gelegenheit für den Jugendlichen, selbst die Initiative zu ergreifen und so z.B. auch seine Beziehungen zu den Fachkräften aktiv zu gestalten, geht verloren (Gharabaghi u. Stuart 2013).

Engagement steht für die Verbindung zwischen dem Erzieher und dem Jugendlichen. Jeder Augenblick in dieser Verbindung ist wichtig und gibt der Beziehung, die zwischen ihnen besteht, Bedeutung. Solche Verbindungen müssen von den Beteiligten nicht aktiv und bewusst geplant und gestaltet werden. Sie sollten sich vielmehr ganz natürlich aus dem Zusammensein entwickeln. Entsprechend betont Krueger (2011) den informellen Kontext solcher Verbindungen:

>> A moment of connection occurs when we are *in* the moment *with* one another, engaged in an activity or interaction together. We are here, you and I, us, together, sharing a moment as we work or play or talk together. We get connected to something we do: paint, run, cook, dance, fix a car, etc. **《**

(Krueger 2011, S. 27)

Engagement steht nicht allein für Aktivitäten der Fachkräfte oder der Jugendlichen. Manchmal sind es Erinnerungen oder bestimmte Orte, die den Jugendlichen aktiv werden lassen. So kommt es vor, dass ein Jugendlicher auch nach langer Zeit noch um seine verstorbene Mutter trauert und gerade am Geburtstag der Mutter seiner Trauer nachhängt. Die Erinnerung an die Mutter und die große Trauer um sie sind in diesem Fall Anlass für den Jugendlichen, die Initiative zu ergreifen, das Gespräch mit der Fachkraft oder einfach nur ihre Nähe zu suchen. Aus diesem Impuls zur Erinnerung ergeben sich nun Herausforderungen für die Beziehung zwischen dem Jugendlichen und seinem Erzieher.

Beziehungen können sich nicht ohne Engagement weiterentwickeln. Auf der anderen Seite ist ein Engagement ohne Beziehung selten wichtig und sicher nicht resilienzfördernd. Deutliches Engagement im Sinne der Kontaktaufnahme wird von Jugendlichen oft abgelehnt, vor allem, wenn der Jugendliche in vorhergehenden Beziehungen enttäuscht wurde. Trotzdem wird es gerade dann besonders wichtig, wenn die Jugendlichen Enttäuschungen erwarten und sich deshalb an der falschen Stelle und für die falschen Ziele einsetzen:

» Youth often resist efforts to be engaged, especially those who have experienced considerable failure, rejection, abuse, abandonment and alienation. When things are going well, or the better choice seems obvious, they act out, run away, or choose a less productive course of action. We seek resolution in another moment of connection, discovery and/or empowerment. ((Kruger 2011, S. 27)

Fallbeispiel

Jeff kam mit seinem Erzieher Michael gut zurecht. Schon seit sechs Monaten arbeiteten sie zusammen, um Jeff bei seinen Problemen in der Schule zu helfen. Seit zwei Wochen wurde Jeffs

Verhalten jedoch wieder schwieriger, und die Schule forderte, dass Michael streng eingreifen solle. Michael versuchte Jeff auf sein Verhalten anzusprechen, aber Jeff wollte davon nichts wissen. Michael kannte Jeff gut genug, um zu wissen, dass Druck dessen Verhalten nicht ändern würde. Anstatt Jeff zu »bezwingen«, versuchte Michael ihn in sportliche Aktivitäten einzubinden. Obwohl sie sich schon aut kannten, wusste Michael, dass ihre Beziehung allein nicht ausreichen würde. Daher versuchte er immer wieder, Jeff mit neuen Methoden zu motivieren. Es dauerte aut drei Wochen, bis Jeff endlich bereit war. sich zu engagieren. »Wir machen einen Schulausflug nach Toronto«, sagte Jeff, »und du weißt ja, dass ich dort mit meiner Familie lebte, als die Probleme losgingen. Jetzt kommt mir alles, was wir erreicht haben, so sinnlos vor.« Michael wusste genau, was zu tun war, »Also«, sagte er, »dann fahren wir dieses Wochenende zusammen nach Toronto und sehen mal, ob wir beide die Stadt anders erleben können.«

2.3 Resilienzförderung und Selbstbild

Wenn wir davon ausgehen, dass alle Jugendlichen die Möglichkeit haben, ihren Lebensweg positiv zu gestalten, und so auch der Übergang ins Erwachsenenalter gelingt, woher kommt dann das Wissen, das zu einer erfolgreichen Entwicklungsgestaltung notwendig ist? Mit anderen Worten: Können Experten, wie z.B. Psychologen, Erzieher, Sozialpädagogen und Ärzte, durch ihre Ausbildung und ihre Praxiserfahrung den Jugendlichen wirklich helfen? Wer dies entschieden mit »Ia« beantwortet, der läuft Gefahr, eine Jugendhilfe zu konzipieren, in der die Jugendlichen als »Objekte« gesehen werden. Die Rolle der Jugendlichen in der Erziehungshilfe ist dann auf ihre Anpassung an die auf der Basis der Fachkenntnisse von Experten entwickelten Normen beschränkt. Anders als in der resilienzfördernden Erziehungshilfe werden das Selbstverständnis, die Eigenverantwortung und die Selbststeuerung des Jugendlichen als »falsch« oder wenigstens als »störend« erlebt. Die Unterschiede zwischen Jugendlichen werden übersehen, und mit umfassenden Angeboten wird der Weg ins Erwachsenenalter direktiv und »evidenzbasiert« gestaltet. Die Unterschiede durch Kulturzugehörigkeit, Religion, persönliche Beziehungen in der Familie oder auch im Freundeskreis sowie durch individuelle Eigenschaften werden damit nicht als mögliche Stärken in den Erziehungsangeboten berücksichtigt, sondern als nebensächlich abgetan.

Wenn wir dagegen die Angebote der Experten nicht allein von ihrer Perspektive abhängig machen, sondern bereit sind, die Jugendlichen als Experten für ihre Lebenswelt zu sehen, ergeben sich daraus viele neue Perspektiven für die Erziehungshilfe. Ausgehend vom Selbstbild, vom Selbstwert und der persönlichen Identität der Jugendlichen, können wir ihre persönlichen Erfahrungen und Eigenheiten als Stärken ansprechen. Auf dieser Basis erschließt sich der Jugendliche Möglichkeiten, seine Kompetenzen resilienzfördernd einzusetzen. Brendtro et al. (2009) betonen: »even the most troubled young person has hidden potentials which can be nurtured through positive relationships between adults and youth« (S. 1).

In der Praxis ist es nicht immer einfach, das Expertenwissen und die persönlichen Erfahrungen der Jugendlichen zu vereinen. Für die Experten ist das Verhalten des Jugendlichen oft der Schlüssel zum Verständnis seiner Identität. Der Kampf gegen die Anpassung wird deshalb nicht als Verhaltensstörung, sondern eher als Ausdruck eines Identitätsproblems gesehen. Für den Jugendlichen aber kann dieser Kampf auch dazu dienen, sich selbst zu schützen. Frühere Erfahrungen haben ihm gezeigt, dass es ohne diesen Kampf zu schmerzvollen Erlebnissen und Missbrauch kommen kann. Der Kampf gegen die Anpassung ist damit eine Art Selbstvertei-

digung, ohne die sich der Jugendliche unsicher und machtlos fühlt (Fox 1994).

Ungar (2006) betont, dass der Aufbau einer Beziehung zu einem verhaltensauffälligen Jugendlichen immer da beginnen muss, wo man versucht, den Zweck des auffälligen Verhaltens aus der Sicht des Jugendlichen zu verstehen. Dafür ist es wichtig, dass man dem Jugendlichen genau zuhört und beim Zuhören die Umwelt und die Erfahrungen des Jugendlichen berücksichtigt.

»Hear their truth«: Die Kunst des Zuhörens im Umgang mit Jugendlichen

Ungar (2006, S. 40) empfiehlt: »When it comes to hearing an adolescent's truth,

- 1. take the time to listen.
- 2. Keep a positive attitude toward the youth, even if the youth's behavior is a problem.
- 3. Try to understand the world from the youth's point of view.
- 4. Be curious rather than full of awe and wonder at the stories you may hear.«

Die Fachkräfte fördern den Selbstwert und eine positive Identität der Jugendlichen, indem sie den Zweck, dem das problematische Verhalten dient, berücksichtigen. Sie unterstützen all jene Verhaltensalternativen, die diesem Zweck dienen und angemessen sind. Wie die Resilienzwissenschaft zeigt, sind positive Umwelten resilienzfördernd. Es ist dabei aber auch ganz wichtig, dass sich die Fachkräfte aus ihrer Perspektive nicht nur auf Änderungen der Umwelt konzentrieren, sondern in ihrer Bewertung der Umwelt die Perspektive des Jugendlichen berücksichtigen. Dabei sollten sie besonders auf die Familienbeziehungen und die Herkunftskultur achten. Die Fachkräfte wollen, dass sich der Jugendliche in dieser Umwelt wohlfühlt, sich gut orientiert, sich sicher fühlt und sich im Sinne eines umfassenden Empowerments als selbstverantwortlich und kompetent erlebt.

In der Praxis fällt es oft schwer, die Lebenswelt eines Jugendlichen zu verstehen. Die Fachkräfte gehen hinsichtlich der Frage, was eine positive Umwelt auszeichnet, von eher grundsätzlichen und allgemeinen Annahmen aus. Da ist von der liebevollen Familie die Rede, in der die Eltern Probleme geduldig mit ihren Kindern gemeinsam lösen, wo es wenig Streit gibt und die Kinder umsorgt werden. Ihrer Meinung nach sollten Jugendliche nur gute Freunde haben, Freunde, die keine Drogen nehmen, nicht rauchen, die gut in der Schule zurechtkommen und im Allgemeinen eher angepasst und »gutbürgerlich« leben. Als Eigenschaften wünschen sich die Fachkräfte oft Optimismus, Interesse an Sport und die Bereitschaft zu positivem Engagement in Familie und Gesellschaft.

Die Welt des Jugendlichen ist aber nicht einfach eine Sammlung von positiven Einstellungen oder positiven Merkmalen der Umwelt, sondern ein systemisches Netz, in dem die Beziehungen, unterschiedlichen Einstellungen und Umweltgegebenheiten für den Jugendlichen einen besonderen Sinn haben. Es gibt unendlich viele Möglichkeiten, dieses Beziehungsnetz zu gestalten. Deshalb ist es auch notwendig, diese Unterschiede in den Lebenswelten und in ihrer Repräsentation mit den Jugendlichen selbst herauszuarbeiten. In diesem Bedingungsnetz spielt dann auch die kulturelle Herkunft eine besondere Rolle. Der Jugendliche sollte auch die Bedeutung seiner kulturellen Herkunft reflektieren, nicht nur im Sinne seiner Heimat und ethnischen Herkunft, sondern auch im Sinne der Familie und der gesellschaftlichen Kultur.

Fallbeispiel

Als der Kinderschutz Shiva aus ihrer gewalttätigen Familie genommen hatte, dachten alle Helfer, dass es in Shivas Leben nun wieder aufwärts gehen würde. Der Kinderschutz brachte sie in einer Pflegefamilie unter. Die Pflegeeltern galten als besonders einfühlsam und genossen einen hervorragenden Ruf. Sie lebten in einem großen Haus, wo es immer etwas zu tun gab. Allen Pflegekindern gaben sie die Möglichkeit, in Sportclubs mitzumachen. Jeden Tag gab es Unterstützung bei den Hausaufgaben. Shivas neue Familie war freundlich, hilfsbereit und fürsorglich. Und trotzdem vermisste Shiva ihre eigene Familie. Selbst die Erinnerungen an die Gewalt und den Streit, die Vernachlässigung und die Armut waren für Shiva kein Grund, für ihr jetziges Leben dankbar zu sein. Immer wieder kam sie zu spät von der Schule nach Hause, und wenn man sie fragte, wo sie gewesen sei, sagte sie ehrlich, dass sie ihre Familie besucht habe. Immer wieder versuchte Shiva ihren Pflegeeltern klarzumachen: »Ich bin euch dankbar für alles, aber meine Familie ist meine Welt: dort kenne ich mich aus, dort verstehe ich die Menschen. Was ihr hier alles für mich macht, ist natürlich toll, aber trotzdem fühle ich mich hier fremd. Ich will nach Hause, selbst wenn es schwer ist, dort zu leben. Besser schwer als fremd.«

In den multikulturellen Gemeinschaften Nordamerikas ist es wichtig, bezüglich dessen, was positive Kommunikation in Familien ist, offen zu bleiben. In vielen Familienkulturen wird lautes Debattieren als Stärke und als Zeichen dafür betrachtet, dass die Teilnehmer der Debatte auch wirklich miteinander in Kontakt stehen. Ein leiser und eher »höflicher« Austausch kann dann als fremd und unfreundlich erlebt werden. Für die Jugendhilfe heißt das, dass allgemeine Annahmen über eine förderliche Umwelt zwar hilfreich sein können, aber unbedingt mit der Weltsicht und dem Erleben der Jugendlichen verbunden werden müssen. Die Expertise der Fachkräfte hat nur dann eine Chance, wenn sie die Expertise des Jugendlichen für seine Lebenswelt berücksichtigt.

2.4 Resilienzförderung als Erziehungsziel

Jugendlichen fällt es allgemein eher schwer, sich mit der Zukunft zu beschäftigen. Ihr Denken und Fühlen sind ganz dem Hier und Jetzt gewidmet. Die Zukunft wird kommen, egal, ob ich mich mit ihr beschäftige oder nicht. Der Optimismus der Jugendlichen scheint grenzenlos; auch wenn es so aussieht, als würde vieles doch nicht so kommen, wie man es sich wünscht, bleiben die Jugendlichen optimistisch. Aus ihrer Sicht bedeuten Schwierigkeiten in der Schule, in der Familie, ja sogar kriminelle Verhaltensweisen keineswegs eine problematische Zukunft. Sie stellen eher eine unnötige Störung in der Gegenwart dar.

Daraus ergibt sich die erste Herausforderung für die Jugendhilfe. Wie kann man helfen, wenn man gleichzeitig Teil des aktuellen Problems ist? Wenn man als Fachkraft die Zukunft infrage stellt, wird man schnell als »Miesmacher«, als Pessimist angesehen. Die Jugendlichen nehmen einen dann kaum mehr ernst. Wenn man sich aber nur auf das Problemverhalten in der Gegenwart bezieht, wird man schnell als negativ und einseitig abgelehnt. Deshalb kann das Ziel der Erziehungshilfe nicht allein von den Experten vorgegeben werden. Wenn die Jugendlichen die Ziele ihrer Erziehung mitbestimmen dürfen, wird es ihnen möglich sein, ihren Weg in die Zukunft zu finden, sich ihren Problemen zu stellen und so auch Resilienz zu entwickeln. Mit anderen Worten: Der Weg in die Zukunft beginnt in der Gegenwart, und Jugendliche kennen ihre Gegenwart aus ihrer eigenen, unverwechselbaren Perspektive.

Fallbeispiel

Peter wollte schon immer Arzt werden. Als er noch ein kleines Kind war, erzählte er fast täglich von seinen Abenteuern als Chirurg. Er stellte sich vor, dass er armen Menschen helfen könnte, indem er ihnen die Armut »wegoperiert«. Jetzt, als Teenager, ist Peter weiterhin davon überzeugt, dass er später Arzt wird. Das Problem ist nur, dass Peter kaum die Schule schafft und dazu auch noch jede Menge Schwierigkeiten mit der Polizei hat. Heute lebt er in einem Jugendheim, und fast täglich hat er Streit mit den anderen Jugendlichen, den Fachkräften und den Lehrern. Seine Erziehungs- und Bildungsziele hat er nicht erreicht, und es sieht auch nicht so aus, als ob er sie in naher Zukunft erreichen würde. Die Fachkräfte im Heim zweifeln an seinen Plänen und versuchen ihn von der Notwendigkeit zu überzeugen, einen realistischen Berufswunsch zu entwickeln. Unter anderem haben sie ihm Berufe wie Mechaniker, Schlosser oder Klempner vorgeschlagen. Peter ist empört über diesen Zweifel an seinem Potenzial. Er hört die Empfehlungen der Fachkräfte als negatives und ablehnendes Feedback. Er wird auch in Zukunft die Empfehlungen der Erwachsenen ablehnen, so wie sie seine Träume ablehnen. Er freut sich darauf, eines Tages als Arzt im Heim aufzutauchen. Dann kann er es allen beweisen.

Jugendliche haben unterschiedliche Wünsche und Erwartungen an ihre Zukunft. Für viele ist es schwer, ihre Ideen mit konkreten Zielen zu verbinden. Ziele und konkrete Absprachen, die auch ein bestimmtes Verhalten verlangen und deren Umsetzung leicht zu prüfen ist, werden von den Fachkräften oft fallen gelassen, weil es einfach nicht so aussieht, als ob sich der Jugendliche tatsächlich auf das Ziel konzentrieren würde. Die Fachkräfte ersetzen oft die Ziele des Jugendlichen durch solche Ziele, die sie selbst aus ihrer Fachperspektive für angemessen halten und die ihren Möglichkeiten entsprechen. Damit ist die Mitarbeit des Jugendlichen grundsätzlich geschwächt, weil die neuen Ziele jetzt nicht mehr der Lebenswelt des Jugendlichen, sondern den Lebenswelten der Fachkräfte entsprechen. In aller Regel ist weniger zu befürchten, dass die erwünschten »Outcomes« falsch sind oder den Jugendlichen gar schaden könnten, sondern

dass, ganz im Gegenteil, die Ergebnisse zu gut, die Ziele zu hoch gesteckt sind und von einer sorgfältig gestalteten Umwelt abhängen. Was fehlt, ist die Möglichkeit, dass der Jugendliche im Prozess Erfolge, aber auch Fehlschläge erleben darf. Mit dem Ziel der Resilienzförderung muss die Umwelt das Lernen und die Erfahrung genauso schätzen wie das Wissen und die Wirksamkeit, sodass sich die Jugendlichen im Kontext ihrer Entwicklung auch wirklich selbst erkennen können. Dazu schreibt Walkenhurst (1999):

» Giving choices is easy if we are the only ones who decide what those choices are, but if we give the power of creating choices to young people, we move into areas of uncertainty. Allowing children to create their own choices can ultimately be the building blocks of healthy relationships, trust, and belonging. When a young person is given the power to be part of the decision-making process, he or she becomes motivated to make the effort to continue the problem-solving process. «

(Walkenhurst 1999, S. 118)

Es gibt keine umfassende und allgemeingültige Antwort auf die Frage, wie die Jugendlichen einzubeziehen sind. Unterschiede zwischen Jugendlichen sind manchmal deutlich zu erkennen, etwa wenn es um Kultur oder Religion geht. Aber manchmal sind sie auch weniger offensichtlich, etwa wenn es um ihre Träume, Wünsche und Hoffnungen oder ihre Motive und Fantasien geht (Gharabaghi u. Stuart 2013). Um die Erziehungsziele so zu bestimmen, dass sie dem Jugendlichen in seiner Einzigartigkeit entsprechen, muss die Erziehungshilfe ihm die Möglichkeit geben, sich mit seiner ganzen Individualität einzubringen. Traditionelle Diagnostik kann das kaum. Für ein ganzheitliches Verstehen der Jugendlichen ist eine persönliche Beziehung zwischen dem Jugendlichen und der Fachkraft unverzichtbar.

Dabei geht es darum, die Stärken, aber auch die Verletzbarkeit des Jugendlichen zu explorieren. Verletzbarkeit ist nicht mit Schwächen gleichzusetzen. Schwächen sind jene Eigenschaften des Jugendlichen, die bis jetzt noch unterentwickelt sind und mit denen sich der Jugendliche oft in Schwierigkeiten bringt. Schwächen sind leicht zu identifizieren und zeigen sich im Verhalten und nicht zuletzt auch in den mangelnden Leistungen des Jugendlichen. Fachkräfte, die nur auf die Schwächen eines Jugendlichen sehen, sind entwertend und entmutigend und mit Sicherheit nicht resilienzfördernd. Verletzbarkeit dagegen bezieht sich auf die Erfahrungen und auch auf die Bereitschaft des Jugendlichen, sich mit bestimmten Eigenschaften seiner Identität zu befassen. In der Resilienzförderung widmen sich die Fachkräfte dem Ausbau der Stärken, sie konzentrieren sich dabei ganz wesentlich auf die Verminderung der Verletzbarkeit.

Jugendliche zeigen gerne ihre Stärken. Aber sie sind sehr zurückhaltend, wenn man sie nach ihrer Verletzbarkeit fragt. »Verletzbarkeit« ist auch nicht einfach über gängige diagnostische Verfahren zu fassen. Erst in einer tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung wird es möglich, Verletzbarkeit zu erkennen. Oft sind sich die Jugendlichen ihrer Verletzbarkeit nicht bewusst und lernen erst in den Beziehungserfahrungen mit der Fachkraft, sie zu erkennen. Ein wichtiges Ziel der Resilienzförderung ist schon erreicht, wenn der Jugendliche sich seiner Verletzbarkeit bewusst wird. Er kann dann sein Verhalten gegenüber anderen - und vor allem gegenüber Institutionen wie z.B. der Schule, dem Heim und sogar der Familie – als Antwort seiner eigenen Verletzbarkeit auf eine drohende Überforderung verstehen. In diesem Sinne gibt es für den Jugendlichen neue Verhaltensmöglichkeiten, die statt impulsiv und aggressiv nun reflektiert und angemessen sind.

2.5 Jugendkultur und geduldige Umwelten

Die Erziehungshilfe ist ziel- und ergebnisorientiert. Der professionelle Experte will mit seinen Maßnahmen etwas erreichen. Meistens wird eine Änderung des Verhaltens angestrebt, damit dieses den Erwartungen der Gesellschaft entspricht. Es ist allerdings wichtig, dass man solche Verhaltenserwartungen auch dekonstruiert. Vieles, was in der Gesellschaft als »positives Verhalten« gilt, sind ideale Konstrukte. Dabei müssen Jugendliche in der Erziehungshilfe oft mit viel höheren Erwartungen rechnen als die übrigen Jugendlichen. Im stationären Bereich müssen Jugendliche z.B. nicht nur wissen, wie man im Gruppenalltag zurechtkommt, sondern auch, wie man die Beziehungen zu den Fachkräften gestaltet und wie man mit Konflikten und der Dynamik der Gruppe umgehen muss. Im Alltag werden die Jugendlichen dann auch noch beobachtet und auf jedes problematische Verhalten angesprochen (Durrant 1993; Pazaratz 2009; Smith 2009).

So kann man leicht die Dominanz der Erwachsenenkultur und damit die Vernachlässigung der Jugendkultur erkennen (Skott-Myhre 2006). In der Jugendkultur ist es wichtig, dass man sich Fehlern, problematischem Verhalten und auch wiederkehrenden Konflikten aussetzt. Außerdem ist die Jugendkultur nicht wirklich zielorientiert. Das alltägliche Leben ist auf das Sammeln verschiedener Erfahrungen konzentriert und verlangt, dass sich Jugendliche auch Risiken und Gefahren aussetzen (Ungar 2007). Wenn wir ein Ziel der Jugendkultur nennen müssten, dann wäre es sicher entwicklungsangemessen, vom Ziel einer eigenen Identität auszugehen, die im Freundeskreis anerkannt wird (Gifford-Smith u. Brownell 2003).

Für die Erziehungshilfe im Jugendalter ist dieser Kulturunterschied zwischen der Erwachsenenkultur mit ihren besonderen gesellschaftlichen Erwartungen und der Jugendkultur ein wichtiger Anhaltspunkt, um die Beziehungen zwischen Fachkräften und Jugendlichen zu gestalten. Die Gefahr, dass man zu einem dialektischen Prozess beiträgt, in dem der Jugendliche sich die extremsten Eigenschaften der Jugendkultur aneignet, um sich gegen die Integration in die Fremdkultur der Gesellschaft zu wehren, besteht immer. Diese Gefahr wird mit dem Zwang zur Integration in die Fremdkultur »Erwachsenenwelt« sicher gefördert. Daher ist es notwendig, dass die Erziehungshilfe die Jugendkultur nicht ablehnt, sondern als potenzielle Resilienzquelle anerkennt (Bennet u. Kahn-Harris 2004; Ungar 2002).

In diesem Sinn sind Erziehungs- und Jugendhilfe dafür verantwortlich, dass Jugendliche ihre Verletzbarkeit besser verstehen. Zudem sollen sie Strategien finden, die die Folgen dieser Verletzbarkeit verringern. Es ist aber nicht die Aufgabe der Fachkräfte, diese Verletzbarkeit ganz zu beheben, indem sie die Umwelt so gestalten, dass die Jugendlichen sich keinen Gefahren und Risiken mehr aussetzen müssen. Damit ist die erste Frage der Fachkraft an den Jugendlichen nicht mehr: »Wie kannst du so etwas vermeiden oder anders machen?«, sondern: »Was bedeutet dieses Verhalten (oder diese Entscheidung) für deine Identität (oder dein Selbstbewusstsein)?« Weitere Fragen können dann dazu beitragen, die Erfahrung des Jugendlichen im Kontext seiner Jugendkultur zu explorieren:

- »Was meinen andere auch deine Freunde – zu deinem Verhalten?«
- »Hast du erreicht, was du erreichen wolltest?«
- »Warum ist es wichtig für dich, das zu erreichen?«
- »Wie wirkt sich dein Verhalten auf deine Beziehungen aus?«

In solchen Gesprächen ist es nicht wichtig, Gegenpositionen zu beziehen. Es ist wichtiger, dass die Fachkraft das Verhalten des Jugendlichen mit Interesse zu verstehen sucht, ohne das Verhalten abzulehnen und ohne es zu unterstüt-

zen. Wenn Jugendliche die Fragen der Fachkraft als neutral erleben, erweitern sich die Möglichkeiten und auch die Motivation, nach Verhaltensalternativen zu suchen. Allerdings müssen viele Jugendliche erst mehrmals solche Gespräche erleben und erfahren, dass sie nicht bewertet werden, bevor sie sich wirklich trauen, ihr Verhalten selbst ernsthaft zu explorieren.

Alle Jugendlichen haben die Fähigkeit, sich reflektierend weiterzuentwickeln. Es ist dieses reflektierende Denken, das die Jugendhilfe fördern muss. Deshalb ist Geduld eine wichtige, ja sogar entscheidende Eigenschaft der rezilienzfördernden Erziehungs- und Jugendhilfe. Selbstreflexion ist schwierig, und oft macht sie Jugendlichen ihre eigene Verletzbarkeit nur noch deutlicher. Aus diesem Grund wehren sich die Jugendlichen oft gegen Selbstreflexion, manchmal mit Gewalt, manchmal mit Rückzug. In der Gegenwart scheinen die Ergebnisse der Selbstreflexion oft wenig befriedigend. Die geduldige Fachkraft weiß aber, dass eine von ihr geleitete und unterstützte Selbstreflexion, vor allem, wenn sie als neutral und nicht wertend erlebt wird, nicht nur Resilienz fördert, sondern auch die eigene Beziehung zu den Jugendlichen vertieft. Damit werden weitere Möglichkeiten für eine resilienzfördernde Erziehungs- und Jugendhilfe geschaffen.

Literatur

- Bellefeuille, G., & Jamieson, D. (2008). Relational-centered planning: A turn toward creative potential and possibilities. In G. Bellefuille & F. Ricks (Hrsg.), Standing on the precipice: Inquiry into the creative potential of child and youth care practice (S. 35–72). Edmonton, AB: MacEwan.
- Bennett, H., & Kahn-Harris, K. (2004). After subculture: Critical studies in contemporary youth culture. London: Palgrave Macmillan.
- Brendtro, L., Mitchell, M., & Long, N. (2009). The second century of the child. *Reclaiming Children and Youth*, 18(4), 1–7.

- Durrant, M. (1993). Residential treatment: A cooperative, competency-based approach to therapy and program design. New York: Norton & Company.
- Fox, L. (1994). The catastrophe of compliance. *Journal of Child and Youth Care, 9(1), 3*–18.
- Freeman, J. (2011). From coercion to connection: Shifting an organizational culture. Relational Child and Youth Care Practice, 24(1–2), 128–132.
- Gharabaghi, K., & Stuart, C. (2013). Right here, right now: Exploring life-space interventions for children and youth. Toronto: Pearson.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. Journal of School Psychology, 41, 235–284.
- Krueger, M. (2011). Pictures of praxis. *Relational Child and Youth Care Practice*, 24(1/2), 26–32.
- Pazaratz, D. (2009). Residential treatment of adolescents: Integrative principles and practices. New York: Routledge.
- Skott-Myhre, H. (2006). Radical youth work: Becoming visible. Child & Youth Care Forum, 35(3), 219–229.
- Smith, B. (2004). The price of coercion and compliance. *Relational Child and Youth Care Practice*, 17(2), 22–28.
- Smith, M. (2009). Rethinking residential child care: Positive perspectives. Bristol, UK: The Policy Press.
- Tate, T. (2001). Peer influencing and positive cognitive restructuring. *Reclaiming Children and Youth*, 9(4), 215–218.
- Ungar, M. (2002). Playing at being bad: The hidden resilience of troubled teens. Lawrencetown Beach, NS: Pottersfield Press.
- Ungar, M. (2004). Nurturing hidden resilience in troubled youth. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Ungar, M. (2006). Strength-based counselling with at-risk youth. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ungar, M. (2007). Too safe for their own good: How risk and responsibility help teens thrive. Toronto, Canada: McClelland & Stewart.
- Vanderwoerd, J. (1991). Divisions between behavior management and therapy: Towards new directions of authority in child and youth care. *Journal of Child and Youth Care*, 5(1), 33–41.
- Walkenhurst, B. (1999). Tent making and truancy. *Reclaiming Children and Youth 8(2)*, 117–118.

Diagnostik: Stärken sehen lernen

Franz Petermann und Annette Lohbeck

3.1	Einleitung – 34
3.2	Ziele der Ressourcendiagnostik – 34
3.3	Zur Operationalisierung von Ressourcen – 35
3.4	Diagnostische Verfahren zur Erfassung von Ressourcen – 36
3.5	Multimodale Ressourcendiagnostik – 43
3.6	Der ressourcendiagnostische Prozess – 44
3.7	Die Bedeutung und Perspektiven der Ressourcendiagnostik für die Klinische Psychologie – 45
3.8	Zusammenfassung und Ausblick – 46
	Literatur – 47

Die Orientierung an Stärken und Ressourcen nimmt mittlerweile in der Klinischen Psycholoaie einen zunehmend größeren Stellenwert ein. Die Relevanz der Ressourcendiagnostik für differenzierte Präventionsprogramme und für die Therapieplanung unterstreicht diese Bedeutung. Allerdings befindet sich die Ressourcendiagnostik immer noch »in den Kinderschuhen«, da kaum valide und normierte Instrumente zur Verfügung stehen. Das folgende Kapitel soll in die Ressourcendiagnostik bei Kindern und Jugendlichen einführen und einen Überblick über bisherige und neuere Entwicklungen von ressourcenorientierten Verfahren für diese Altersgruppe geben. Ziel ist es, einen praxisnahen Zugang zur Ressourcendiagnostik für das Kindes- und Jugendalter zu gewinnen und neue methodische Wege für die Konzeption von ressourcenzentrierten Erhebungsverfahren aufzuzeigen. Zu Beginn des Kapitels werden die Zielsetzungen und Funktionen der Ressourcendiagnostik kurz erläutert. Im Anschluss folgt eine Darstellung der wichtigsten ressourcendiagnostischen Verfahren für das Kindes- und Jugendalter, wobei am Ende dieses Abschnitts das Kompetenzanalyseverfahren (KANN; Petermann et al. 2012) näher beleuchtet wird. Um eine Orientierung für die praxisnahe Anwendung von ressourcenzentrierten Verfahren zu geben, soll ein Fallbeispiel herangezogen werden. Zudem werden am Ende des Abschnittes einige international gebräuchliche Erhebungsverfahren angeführt, bevor die Kennzeichen einer multimodalen Ressourcendiagnostik und die Bedeutung und die Perspektiven der Ressourcendiagnostik im Kontext der Klinischen Psychologie herausgestellt werden. Abschließend folgt eine Zusammenfassung, in der auf zukünftige Forschungsaufgaben in der Klinischen Psychologie hingewiesen wird.

3.1 Einleitung

Die ressourcenorientierte Diagnostik begleitet die Klinische Psychologie schon seit einigen Jahren (vgl. den Überblick von Cowen 2000).

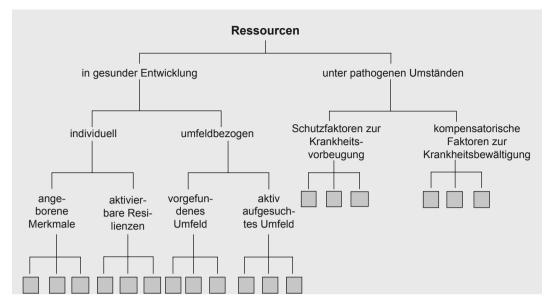
Definition

Ressourcen sind nach Petermann u. Schmidt (2006, S. 50) »aktuell verfügbare – also nicht anderweitig gebundene, nicht mehr oder noch nicht verfügbare – Potenziale, die die Entwicklung unterstützen«.

Mit dieser Definition wird deutlich, dass Ressourcen von eminenter Wichtigkeit für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und psychischen Störungen sind und dass ihnen eine Schlüsselrolle für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zukommt. Durch die Zunahme an Forschungsaktivitäten zur Ressourcendiagnostik seit Mitte der 1990er-Jahre (vgl. z.B. Grawe u. Grawe-Gerber 1999) wird die Relevanz ressourcenorientierter Ansätze insbesondere für die Klinische Psychologie insofern unterstrichen (vgl. Snyder u. Lopez 2002). Die Frage, wie Ressourcen valide zu erfassen sind, stellt jedoch eine große Herausforderung dar, zumal bislang kaum Instrumente existieren, die eine standardisierte Erfassung von Ressourcen realisieren, besonders im Hinblick auf das Kindesund Jugendalter (Petermann u. Schmidt 2009).

3.2 Ziele der Ressourcendiagnostik

Die Ressourcendiagnostik ist als Komplement zur Diagnostik psychischer Störungen zu begreifen. Mit der Gegenüberstellung von personen- und umfeldbezogenen Risiko- und Schutzfaktoren kann sie einen entscheidenden Beitrag zur Aufspürung und Einordnung psychosozialer Bedingungen und Ursachen von psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen leisten. Vor dem Hintergrund einer Interventionsperspektive dient die Ressourcendiagnostik der Erfassung von personen- und umfeldbezogenen Ressourcen mit dem Ziel, vorhandene Ressourcen zu stärken und fehlende aufzubauen. Sie trägt damit zur Förderung des Wohlbefindens bei und



■ Abb. 3.1 Klassifikation von Ressourcen (aus Petermann u. Schmidt 2006, S. 122; mit freundlicher Genehmigung des Hogrefe Verlags, Göttingen)

schafft optimale Bedingungen für die Problembearbeitung in der Psychotherapie, besonders bei Kindern und Jugendlichen. Abgesehen davon ist sie nicht zuletzt für die Verlaufsdiagnostik bzw. Erfolgskontrolle bei der Erhebung von Kompetenzzuwächsen gut anwendbar.

3.3 Zur Operationalisierung von Ressourcen

Aufgrund der unterschiedlichen Definitionen wurden bereits mehrere Kategorisierungsvorschläge zur Erfassung von Ressourcen vorgelegt (u.a. Klemenz 2003). Petermann u. Schmidt (2006; ► Abschn. 3.1) unterscheiden zwischen personen- und umfeldbezogenen Ressourcen und stellen obiges Klassifikationsmodell von Ressourcen heraus (■ Abb. 3.1).

Im Sinne der eingangs eingeführten Definition nach Petermann u. Schmidt (2006) kann die Operationalisierung von Ressourcen nur im Rahmen des beobachtbaren Verhaltens geschehen, das sich in Kompetenzen niederschlägt (vgl. Petermann u. Schmidt 2009, S. 52).

Definition

Der ursprünglichen Begriffsbestimmung nach White (1959) zufolge werden Kompetenzen definiert als »die von einem Individuum selbst hervorgebrachten (also nicht genetisch angelegten oder zwangsläufig sich im Leben entwickelnden) Fähigkeiten, mit seiner Umwelt effektiv zu interagieren« (Petermann et al. 2012, S. 11). Kanning (2009) bezeichnet Kompetenzen als ein Potenzial an Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums, in konkreten Situationen ein spezifisches Verhalten zu zeigen, wobei eine Person auch dann als kompetent gilt, wenn in einer Situation einmal nicht die gewünschten Wirkungen erwachsen. Von wesentlicher Bedeutung ist, dass die Person grundsätzlich in der Lage wäre, das gewünschte Verhalten zu zeigen (vgl. Kanning 2009, S. 12). Nach Petermann u. Schmidt (2006) sind Kompetenzen

mit dem Resilienzbegriff vergleichbar, der die personenbezogenen Ressourcen eines Menschen subsumiert, die im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion erworben wurden. Dennoch ist der Kompetenz- vom Resilienzbegriff insofern abzugrenzen, als schwer beobachtbare Merkmale wie »Selbstsicherheit« oder »Optimismus« nicht berücksichtigt werden (vgl. Petermann et al. 2012, S. 11).

Die personenbezogenen Ressourcen eines Kindes/Jugendlichen (vererbt oder erworben) entsprechen demnach den Kompetenzen, die ihm zur Bewältigung von altersrelevanten Entwicklungsanforderungen zur Verfügung stehen und sich über die gesamte Lebensspanne zunehmend ausdifferenzieren. Dem oben abgebildeten Modell folgend, fördert ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Anforderungen und Ressourcen eine gesunde Entwicklung, während gravierende Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Ressourcen zu pathogenen Umständen und Fehlentwicklungen führen (vgl. Daniel u. Wassel 2002; Olson et al. 2003). Durch den gezielten Einsatz von Ressourcen lässt sich aber ein Gleichgewicht zwischen Entwicklungsdefiziten und der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben wiederherstellen. Wirken Ressourcen zur Krankheitsvorbeugung, werden sie als Schutzfaktoren deklariert, dienen sie zur Bewältigung von Belastungen, ist von Kompensationsfaktoren zu sprechen.

Definition

Schutz- und Kompensationsfaktoren sind aktuell verfügbare Mittel, die entweder angeboren und genetisch bedingt sind oder im Kontext der gesunden Entwicklung erlernt wurden und im Sinne eines Puffereffektes bereits vor dem Auftreten von psychischen Störungen vorhanden sind, wobei die letztgenannten Faktoren auch als Resilienzen bezeichnet werden.

Es ist zu berücksichtigen, dass Schutzfaktoren stets in Abhängigkeit von der Intensität und kumulativen Wirkung von Risikofaktoren auf die Bewältigung von Entwicklungsanforderungen einwirken und Resilienzen sich wiederum im Lebenslauf verändern und ein uneinheitliches Bild von verschiedenen Kompetenzen zeigen können. Des Weiteren gilt es, zwischen verfügbaren und aktuell genutzten Ressourcen bzw. Kompetenzen zu differenzieren, wobei im Rahmen von präventiven Interventionsprogrammen vor allem die nicht genutzten, aber verfügbaren Ressourcen angesprochen werden sollten, um die Potenziale des Kindes/Jugendlichen optimal auszunutzen (vgl. Schreyer-Mehlhop et al. 2011, S. 202).

3.4 Diagnostische Verfahren zur Erfassung von Ressourcen

Um zu einer differenzierten Einschätzung der Kompetenzen und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen zu gelangen, sind zuverlässige diagnostische Verfahren unabdingbar, die den psychometrischen Gütekriterien hinreichend gerecht werden und die entwicklungsrelevanten personen- und umfeldbezogenen Ressourcen möglichst standardisiert zu erfassen vermögen.

Tab. 3.1 gibt eine Übersicht über wichtige ressourcenorientierte Verfahren für das Kindesund Jugendalter. Auf einzelne in dieser Liste aufgeführte Verfahren soll in den nachstehenden Abschnitten eingegangen werden.

Fragebogen zur Erfassung von personenund umfeldbezogenen Ressourcen

Einen Schwerpunkt auf Ressourcen legt die Mannheimer Beurteilungsskala für das Funktionsniveau (MBF; Marcus et al. 1993), die die Kompetenzen von Kindern/Jugendlichen entlang dem individuellen Entwicklungsstand erheben möchte. Die Datenerhebung erfolgt in Form eines Interviews, in dem Eltern oder Lehrkräfte die individuellen Ressourcen eines Kindes/

■ Tab. 3.1 Beispiele für ressourcenorientierte Erhebungsverfahren in der Klinischen Psychologie				
Fragebogen zur Erfassung von personen- und umfeldbezogenen Ressourcen	Verfahren zur Erfassung einzelner spezifischer Ressourcen	Spezielle Interviewleitfäden und Checklisten für Sozialpädagogen		
MBF: Mannheimer Beurteilungsskala für das Funktionsniveau (Marcus et al. 1993) KINDL-R-Fragebogen (Ravens-Sieberer 2003) Instrument zur Erfassung von Ressourcen bei Kindern und Jugendlichen (Schneider u. Pickartz 2004) RS-11: Resilienzskala (Schumacher et al. 2005) LSL: Lehrereinschätzliste für Sozialund Lernverhalten (Petermann u. Petermann 2006) SSL: Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (Petermann u. Petermann 2013)	MAD-J: Multiaxiales Diagnosesystem Jugendhilfe (Jakob u. Wahlen 2006) PFK 9-14: Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (Seitz u. Rausche 2004) WISC-IV: Wechsler Intelligence Scale for Children/Fourth Edition (Petermann u. Petermann 2011a) Stressverarbeitungsbogen (Hampel et al. 2001) Ratingskala für Soziale Kompetenz (Schowalter 2001) WIRKALL-K: Selbstwirksamkeitsskala (Schwarzer u. Jerusalem 1999)	Sozialpädagogische Diagnose- tabellen: Erleben und Handeln des jungen Menschen (Ressourcenteil) (Bayerisches Landesjugendamt 2001) KANN: Kompetenzanalyseverfahren (Petermann et al. 2012)		

Jugendlichen einschätzen. Die Skala setzt sich aus fünf Kompetenzbereichen zusammen:

- Funktion in der Familie,
- = Peer-Beziehungen,
- = erbrachte Leistungen,
- Interessen und Freizeitbeschäftigungen,
- Autonomie.

Da jedoch ein einziges komplexes Item einen Bereich repräsentiert, wird nur ein kleiner Bereich von Ressourcen erfasst, sodass sich keine konkreten Aussagen zu lern- und trainierbaren Kompetenzen ableiten lassen.

Die Resilienzskala (RS-11; Schumacher et al. 2005) stellt eine Kurzversion der normierten Resilience Scale von Wagnild u. Young (1993) dar, die für Jugendliche ab 14 Jahren einsetzbar ist und insbesondere die personenbezogenen Ressourcen, die zur Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsanforderungen von Relevanz sind, akzentuiert. Die Originalskala von Wagnild u. Young (1993) beinhaltet 25 Aussagen, die sich auf folgende zwei Skalen mit diesen Merkmalen aufteilen:

- Persönliche Kompetenz: Selbstvertrauen, Beweglichkeit, (Selbst-)Beherrschung, Unabhängigkeit und Ausdauer sowie
- Akzeptanz des Selbst und des Lebens: Anpassungsfähigkeit, Toleranz, flexible Sicht auf sich selbst und den eigenen Lebensweg.

Dennoch konnte für die deutschsprachige eindimensionale Elf-Items-Fassung (vgl. Schumacher et al. 2005, S. 39) die Fundierung der beiden Skalen faktorenanalytisch nicht repliziert werden. Der Aussagenbereich ließ sich lediglich mit einer Skala hinreichend gut darlegen.

Eine der umfassendsten Systematisierungen von Ressourcen leisteten Schneider u. Pickartz (2004). Aufbauend auf den Arbeiten von Holländer u. Schmidt (1997) konstruierten sie ein strukturiertes Instrument zur Erfassung von Ressourcen bei Kindern und Jugendlichen mit 39 personen- und 55 umfeldbezogenen Merkmalen, die als protektive Faktoren zur Bewältigung von Entwicklungsanforderungen und Risiken belegt wurden. Da sich nach Hauptkomponentenanalysen mit Varimax-Rotation aber keine eindeu-

tige Skalenstruktur abbildete, verblieben 30 personen- und 35 umfeldbezogene Items, die fünf bzw. vier Faktoren zuzuordnen waren. Für die personenbezogenen Ressourcen werden die folgenden fünf Schwerpunkte erfasst:

- positive Selbstwahrnehmung,
- körperliche Robustheit,
- soziale Wertschätzung,
- Selbststeuerung und kreative Fähigkeiten,
- Aktivitätsniveau und Interessenvielfalt.

Für die umfeldbezogenen Ressourcen werden folgende vier Bereiche erhoben:

- kindgerechte Lebensverhältnisse,
- Erziehungskompetenz der Eltern,
- positive Selbstwahrnehmung und Grundeinstellung,
- Aktivitäts- und Anregungsniveau.

Das Instrument findet vornehmlich in der Klinischen Kinderpsychologie und in der Kinderund Jugendhilfe Verwendung.

Speziell auf den Schulkontext ausgerichtet ist die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL: Petermann u. Petermann 2006). ein ressourcenorientierter Verhaltensbeurteilungsbogen, mit dessen Hilfe das schulbezogene Sozial- und Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis 19 Jahren differenziert untersucht werden kann. Im Fokus der Betrachtung stehen zwei personenbezogene Ressourcen: das Sozial- und das Lernverhalten. Die Einschätzliste beinhaltet 50 Aussagen, die zehn Bereichen untergliedert sind, sodass jeder Bereich fünf Aussagen umfasst. Sechs Bereiche beziehen sich auf das Sozial- und vier auf das Lernverhalten. Die Bereiche zum Sozialverhalten werden durch folgende Skalen erfasst:

- Kooperation,
- Selbstwahrnehmung,
- Selbstkontrolle,
- = Einfühlungsvermögen/Hilfsbereitschaft,
- angemessene Selbstbehauptung und
- Sozialkontakt.

Die Bereiche zum Lernverhalten bilden die Skalen:

- Anstrengungsbereitschaft/Ausdauer,
- Konzentration,
- Selbstständigkeit beim Lernen sowie
- Sorgfalt beim Lernen.

Neben diesen werden als zusätzlicher Leistungsindikator die Deutsch- und die Mathematiknote sowie der Notendurchschnitt des letzten Schulzeugnisses erfragt. Die Einschätzung wird vom Lehrer auf einer vierstufigen Likert-Skala (o = Verhalten tritt nie auf, 1 = Verhalten tritt selten auf, 2 = Verhalten tritt manchmal auf, 3 = Verhalten tritt häufig auf) vorgenommen, wobei als Beurteilungsgrundlage das konkret beobachtbare Verhalten eines Schülers während der letzten vier Wochen heranzuziehen ist. Die LSL hat sich bereits als ein äußerst ökonomisches, ressourcenorientiertes Screeningverfahren bewährt, das an einer Stichprobe von über 1.480 Schülern in Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- und Sonderschulen normiert wurde. Bei der faktorenanalytischen Skalenüberprüfung des LSL ließen sich sowohl eine sehr gute Reliabilität mit Cronbachs-Alpha-Werten von .82 bis .95 erzielen als auch die erwartete Zwei-Faktoren-Struktur deutlich bestätigen. Es liegen alters- und geschlechtsspezifische Normwerte (T-Werte, Prozentränge) vor.

Da sich die LSL als bewährtes Verfahren zur Erfassung des Lern- und Sozialverhaltens von Kindern im Fremdurteil erwiesen hat, war es vor dem Hintergrund einer multimodalen Ressourcenperspektive das Bestreben, einen vergleichbaren Beurteilungsbogen zu konzipieren, der als Komplement zur LSL die Selbsteinschätzung von Kindern analysieren kann. Daraufhin wurde eine analoge Selbsteinschätzliste für Schüler (SSL; Petermann u. Petermann 2013; Lohbeck et al. 2013) konstruiert, die bereits an einer Stichprobe von 317 Schülern im Alter von neun bis 17 Jahren überprüft wurde und sich als erfolgreich erwiesen hat. Bei der faktorenanalytischen Überprüfung konnten in dieser ersten Untersuchung

die angenommene Faktorenstruktur sowie eine hinreichend gute Reliabilität mit Cronbachs-Alpha-Werten zwischen .74 bis .87 eindeutig belegt werden. Die SSL ist damit zusammen mit der LSL im schulbezogenen Kontext als valides Instrument einsetzbar, das die Stärken und Ressourcen eines Kindes/Jugendlichen im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen differenziert beleuchtet. Diese beiden Verfahren bieten sich nicht zuletzt auch zur Überprüfung der Wirksamkeit von schulbasierten Trainingsprogrammen wie z.B. dem Job-Fit-Training (Petermann u. Petermann 2010) hervorragend an.

Die Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL; Petermann u. Petermann 2013; Lohbeck et al. 2013) ist demzufolge ein auf der LSL beruhendes Screeningverfahren, das für Schüler im Alter von zehn bis 19 Jahren entwickelt wurde und das schulbezogene Sozial- und Lernverhalten im Selbsturteil von Schülern zu erkennen sucht. Hauptanliegen dieser Einschätzliste ist, die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu ermitteln, die nach einschlägigen Studien für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle spielen (z.B. Petermann u. Kullik 2011; Petermann u. Petermann 2011b; Petermann u. Wiedebusch 2002) und als Schutzfaktor in Bezug auf die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten wie z.B. aggressives Verhalten, Delinquenz oder Substanzmissbrauch im Kindes- und Jugendalter gelten (Eisenberg 2000; Fuhrer 2008). So ließ sich beispielsweise in Studien nachweisen, dass sozial-emotionale Kompetenzen mit prosozialem Verhalten einhergehen (Blair et al. 2004) und dass bei einem Mangel an diesen Kompetenzen häufiger Verhaltensauffälligkeiten sowie schulische Probleme auftreten (Calkins u. Fox 2002; Izard 2002; Kats-Gold et al. 2007). Die SSL enthält insgesamt 40 Items, die wie die LSL die oben genannten zehn Bereiche des Sozial- und Lernverhaltens erfassen und auf die letzten vier Wochen bezogen auf einer vierstufigen Skala von den Schülern selbst einzuschätzen sind (Beispielitems: »Ich kann in einer Gruppenarbeit gut mitreden«, »Ich gehe mit meinen Schulsachen sorgfältig um«, »Ich weiß, ob ich an einem Streit schuld bin«). Zusätzlich werden die Deutschund die Mathematiknote sowie das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds erfragt.

Spezielle Interviewleitfäden und Checklisten

Mit einer bewusst ressourcenorientierten Schwerpunktsetzung lassen sich darüber hinaus spezielle Interviewleitfäden und Checklisten zur Erhebung von Ressourcen anführen, die sich insbesondere für den Bereich der Psychomotorik bzw. für Sozialpädagogen empfehlen und sich bewusst von den normorientierten diagnostischen Verfahren abgrenzen. Normtabellen existieren allerdings für diese Verfahren nicht. Im Folgenden werden einige Verfahren vorgestellt.

Der Ressourcenteil der Sozialpädagogischen Diagnosetabellen »Erleben und Handeln des jungen Menschen« (Bayerisches Landesjugendamt 2001) legt den Fokus auf fünf Ressourcenbereiche, die u.a. aus der Sicht einer sozialpädagogischen Fachkraft für ein Kind/einen Jugendlichen zu beurteilen sind. Diese beziehen sich auf folgende Schwerpunkte:

- körperliche Gesundheit,
- seelisches Wohlbefinden,
- Leistungsvermögen,
- Sozialkompetenz,
- Autonomie

Bei einer Evaluation des Verfahrens (vgl. Macsenaere et al. 2008) zeigten sich aber nur niedrige bis mittlere Reliabilitäten hinsichtlich der personenbezogenen Ressourcen, und auch bei den Korrelationsberechnungen zur Ermittlung der externen Validität deuteten die niedrigen Werte von kleiner als .40 auf eine niedrige Validität hin. Obwohl daraufhin eine zweite, revidierte und gekürzte Fassung des Verfahrens entwickelt wurde, die weniger komplex zu sein scheint, hat sich dieses Verfahren in der Ressourcendiagnostik bislang nicht bewährt.

■ Tab. 3.2 Skalen des KANN (Petermann et al. 2012)				
Skala	Beispielitem			
Feinfühligkeit und Fairness (14 Items)	14. Reagiert einfühlsam auf Gefühle anderer.			
Freizeitverhalten und Gleichaltrige (16 Items)	21. Gestaltet Freizeit von alleine aktiv.			
Leistungsverhalten (15 Items)	32. Strebt danach, selbst gesetzte Ziele zu erreichen.			
Selbstständigkeit im Alltag (13 Items)	35. Erledigt Einkäufe selbstständig.			

Das Kompetenzanalyseverfahren (KANN; Petermann et al. 2012) stellt ein ressourcenorientiertes Verfahren dar, das in Anlehnung an die Jugendhilfe-Effekt-Studie (JES) auf der Basis der Ressourcenliste von Schneider u. Pickartz (2004) die personen- und umfeldbezogenen Ressourcen von Kindern/Jugendlichen differenziert analysieren kann. Beim KANN handelt es sich um einen Beurteilungsbogen, mit dessen Hilfe das gut beobachtbare Verhalten eines Kindes/ Jugendlichen von verschiedenen, möglichst eng vertrauten Bezugspersonen wie Eltern oder Erziehern auf einer sechsstufigen Ratingskala (von »1 = trifft gar nicht zu« bis »6 = trifft voll zu«) einzuschätzen ist. Als Bewertungsgrundlage gilt das Verhalten der letzten sechs Monate. Ergänzend werden neben soziodemografischen Daten die Hobbys und Interessen des Kindes/Jugendlichen in dem Beurteilungsbogen dokumentiert. Am Ende des Bogens ist Platz für freie Bemerkungen; hier kann der Beurteiler beschreiben, was ihm an dem Kind/Jugendlichen am meisten gefällt. Mithilfe der gewonnenen Informationen aus dem Beurteilungsbogen wird somit eine umfassende Diagnostik der Ressourcen und Kompetenzen des jeweiligen Kindes/Jugendlichen realisiert, die eine gute Ausgangsbasis für die Festlegung von Zielen in der Therapie bildet. Das Manual stellt altersspezifische Normen (T-Werte und Prozentränge) und Vergleichstabellen für Kinder aus der Jugendhilfe zur Verfügung. Der Beurteilungsbogen umfasst 58 Aussagen, die sich auf vier Subskalen verteilen. Diese sind in Tab. 3.2 mit jeweils einem Beispielitem dargestellt.

Bei einer Prüfung der psychometrischen Güte des KANN ließen sich gute bis sehr gute Reliabilitäten der vier Skalen mit Cronbachs-Alpha-Werten von .87 bis .92 erzielen, und auch bei der faktorenanalytischen Überprüfung bestätigte sich die erwartete Vier-Faktoren-Lösung, was für die Eindeutigkeit der vier Skalen spricht und durch erste Befunde zur Validierung dieses Instruments - an auffälligen Kindern/Jugendlichen - unterstrichen wird. Das beschriebene Kompetenzanalyseverfahren zeichnet sich damit als ein sehr praktikables, alltagstaugliches und hoch ökonomisches Instrument mit aus, das sich in verschiedenen Bereichen der Klinischen Psychologie, der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie der Jugendhilfe anwenden lässt und außerdem gut in die kontinuierliche Qualitätssicherung im Rahmen der Jugendhilfe und Sonderpädagogik zu integrieren ist. Anhand des folgenden Fallbeispiels soll exemplarisch die Anwendung des KANN veranschaulicht werden.

Fallbeispiel

Karl ist zwölf Jahre alt und geht in die 6. Klasse einer Realschule. Die Lehrerin beschreibt Karl als einen sehr verhaltensauffälligen Schüler, da er im Unterricht ständig stört, häufig aggressiv auf die Kritik anderer reagiert und in Streitereien mit ihnen verwickelt ist sowie enorme Konzentrations- und Lernschwierigkeiten hat. Aufgrund seines auffälligen Sozial- und Lernverhaltens schlägt sie den Eltern daher zur besseren Einschätzung des Entwicklungsstandes eine Untersuchung bei einer Schulpsychologin vor. Nach

Einwilligung der Eltern wird im diagnostischen Prozess neben einem Screeningtest zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten das KANN-Verfahren eingesetzt, um Karls Ressourcenrepertoire zu prüfen. Die Befunde aus dem KANN zeigt die folgende Tabelle:

Skala	T-Wert	Prozentrang
Leistungsverhalten	35	7
Selbstständigkeit im Alltag	41	17
Empathie und Fairness	30	2
Freizeitverhalten und Gleichaltrige	37	10

Die Befunde aus dem KANN spiegeln das oben beschriebene Verhaltensmuster von Karl eindeutig wider, das sich ebenso in dem zusätzlich vorhandenen Profilblatt des KANN (nicht dargestellt) abbilden lässt: Sowohl auf den Skalen »Leistungsverhalten« und »Selbstständigkeit im Alltag« als auch auf den Skalen »Empathie und Fairness« und »Freizeitverhalten und Gleichaltrige« erreicht Karl stark unterdurchschnittliche T-Werte. Im Elterngespräch und im Fragebogen unter der Rubrik »Hobbys« stellt sich zudem heraus, dass Karl sich sehr für Basketball interessiert, jedoch keinem Sportverein angehört und sich schlecht in Gruppenaktivitäten einfügen kann. Um zu einer differenzierteren Diagnostik zu gelangen, wird daraufhin eine Reihe von spezifischeren Verfahren angewendet: ein Intelligenz- und Konzentrationstest, ein Anstrengungsvermeidungstest sowie der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS-J: Petermann u. Petermann 2000). Außerdem sollen die Eltern und Lehrer das Verhalten von Karl über einen Zeitraum von sechs Monaten genauestens beobachten und dokumentieren. Mithilfe der verschiedenen diagnostischen Datenquellen ist es der Schulpsychologin schließlich möglich, für Karls Verhalten die Diagnose eines gestörten Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen (F91.1) mit einer Lernbehinderung zu stellen. Da Karls Eltern ihren Sohn auf keinen Fall in eine Schule für Erziehungshilfe bzw. Verhaltensgestörte überweisen wollen, empfiehlt die Psychologin eine strukturierte und intensive Psychotherapie, die ein Sozialtraining mit Jugendlichen in einer Jugendhilfeeinrichtung mit Einzel- und Gruppentraining vorsieht und von einer regelmäßigen Eltern- und Familienberatung begleitet wird. Zur Behandlung seiner Lern- und Konzentrationsschwierigkeiten in der Schule wird für Karl ergänzend eine pädagogisch-psychologische und medikamentöse Therapie verordnet. Das Gutachten und die gesamten Testunterlagen werden an die ambulante Psychotherapeutin weitergeleitet. Um Karls Begeisterung für Basketball zu fördern, wird Karl in der Therapie u.a. dazu ermutigt, sich einem Sportverein oder einer Basketballgruppe aus der Jugendhilfeeinrichtung anzuschließen und sich auszuprobieren.

Um die Behandlungsfortschritte und den Therapieerfolg einschätzen zu können, wird das KANN-Verfahren erneut zum Einsatz gebracht. Es lässt sich ein Vergleich zu den im Manual vorhandenen altersspezifischen Normtabellen sowie den Vergleichstabellen von Kindern aus der Jugendhilfe herstellen, anhand dessen Karls Entwicklungsstand gut einzuordnen ist.

Ressourcendiagnostische Verfahren im internationalen Raum

Neben den soeben referierten Verfahren existieren auch im internationalen Raum zahlreiche strukturierte Verfahren zur Erfassung von Ressourcen bei Kindern und Jugendlichen. Eine kleine Auswahl geeigneter Ressourcendiagnoseverfahren für das Kindes- und Jugendalter ist als Überblick in Tab. 3.3 zusammengestellt.

Im Rahmen einer umfassenden Evaluation von 19 ressourcenbezogenen Erhebungsverfahren aus dem internationalen Raum (vgl. Windle et al. 2011) wies die *Connor-Davidson Resilience Scale* (Connor et al. 2003; Campbell-Sills u. Stein 2007) die besten psychometrischen Kennwerte

■ Tab. 3.3 Strukturierte Diagnoseverfahren zur Erhebung von Ressourcen für das Kindes- und Jugendalter im internationalen Raum

Verfahren zur Diagnostik von Ressourcen allgemein Verfahren zur Diagnostik spezifischer Ressourcen CD-RISC: Connor-Davidson Resilience Scale ITIA: »I think I Am«-Ouestionnaire (Connor et al. 2003; Campbell-Sills u. Stein 2007) (Ouvinen-Birgerstam 1985) YR:ADS: Youth Resiliency: Assessing Developmental Hope Scale (Snyder et al. 1997) Strengths (Donnon u. Hammond 2007) Brief COPE Scale (Carver 1997) The Resilience Scale of the Student Survey **SOC:** Sense of Coherence Scale (Sun u. Stewart 2007) (Antonovsky 1987; Eriksson u. Lindstrom 2005) CYRM: The Child and Youth Resilience Measure PREQ: Perceived Residential Environment Quality (Ungar et al. 2008) (Bonaiuto et al. 2002) MSPSS: Multidimensional Scale of Perceived Social **READ:** The Resilience Scale for Adolescents (Hjemdal et al. 2006) Support (Prezza u. Principato 2002) The Resilience Attitudes and Skills Profile Prosocial Behavior Scale (Caprara et al. 2005) (Hurtes u. Allen 2001) HBSC: Health Behaviour in School-Aged Children (Currie et al. 2001) KIDSCREEN-52: Screening for and Promotion of Children and Adolescents Health (Ravens-Sieberer 2006)

auf. Diese Skala wurde in den USA und in England für den klinischen Kontext zur Erfassung der Stressbewältigungsfähigkeit von Jugendlichen im Alter von 18 Jahren eingeführt und umfasst 25 Items (Beispielitems: »I am able to adapt when changes occur«, »I am able to handle unpleasant or painful feelings like sadness, fear and anger«). Die Einschätzung erfolgt mittels Selbsturteil auf einer vierstufigen Skala von o (»stimmt überhaupt nicht«) bis 4 (»stimmt fast immer«). Bei einer ersten faktorenanalytischen Überprüfung der Skala (vgl. Connor et al. 2003) zeichnete sich eine multidimensionale Struktur ab. Allerdings ließen sich die Reliabilität und Validität der einzelnen Subskalen nicht hinreichend belegen, sodass bisherige Studien stets nur die gesamte Skala berücksichtigen.

Besonders hervorzuheben sind im internationalen Raum das *HBSC*- und die *KIDSCREEN-Verfahren* (vgl. ■ Tab. 3.3), die darauf abzielen, die Lebensqualität und das gesundheitsrelevante Verhalten von Kindern und Jugendlichen international vergleichend zu ermitteln. Die HBSC-Studie wurde bereits in 40 verschiedenen Ländern in Europa und Nordamerika realisiert und

wird seit 1982 im vierjährigen Turnus durchgeführt, 1993/1994 auch erstmalig in Deutschland. Bei der letzten Erhebungswelle 2009/2010 beteiligten sich bis auf Baden-Württemberg alle deutschen Bundesländer mit einer repräsentativen Stichprobe von ca. 5.000 Kindern im Alter von elf bis 15 Jahren. Das Diagnoseverfahren Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC; Currie et al. 2001) erfasst subjektiv berichtete Angaben zur Gesundheit und zum Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen, indem neben soziodemografischen Daten (Geschlecht, Alter, Familienstruktur, Herkunft/Migrationshintergrund, familiärer Wohlstand) folgende Themenbereiche im Kernfragebogen behandelt werden:

- allgemeine Gesundheitsindikatoren (u.a. körperliche Gesundheit, psychische Gesundheit, soziale Gesundheit),
- Gesundheits- und Risikoverhalten (u.a. Substanzkonsum, k\u00f6rperliche Aktivit\u00e4t, Ern\u00e4hrungsverhalten, aggressives Verhalten, Freizeitverhalten) sowie
- soziale Ressourcen und Unterstützungssysteme (u.a. Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe, Selbstkonzept).

Zusätzlich sind optionale Fragenmodule im HBSC enthalten, die jedoch ausschließlich auf der Ebene der repräsentativen Ländersurveys anzuwenden sind.

Der KIDSCREEN-52 stellt ein analoges Verfahren mit 52 Items dar, das von 2000 bis 2004 im europäischen Raum an einer umfassenden Stichprobe von über 1.500 Familien erprobt wurde; das Verfahren begreift sich als kulturübergreifend einsetzbarer Lebensqualitätsfragebogen für Kinder und Jugendliche. Zielgruppe sind gesunde und chronisch kranke Kinder zwischen acht und 18 Jahren, die eine Einschätzung zu folgenden zehn relevanten Dimensionen der gesundheitsbezogenen Lebensqualität abgeben sollen:

- physisches Wohlbefinden,
- psychisches Wohlbefinden,
- Emotionen und Stimmung,
- Selbstwahrnehmung,
- Autonomie,
- Beziehung zu den Eltern,
- finanzielle Ressourcen.
- Peers und sozialer Rückhalt.
- = schulisches Umfeld,
- Bullying.

Außerdem liegen zwei weitere Versionen des KIDSCREEN vor: der KIDSCREEN-27, der überwiegend im klinischen Bereich Anwendung erfährt, und der KIDSCREEN-10 Index, der vornehmlich für epidemiologische Studien vorgesehen ist.

3.5 Multimodale Ressourcendiagnostik

Das Ziel, die primär defizitorientierten Ansätze zu überwinden und an den Stärken und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, setzt wie in der störungsorientierten Verhaltensund Psychodiagnostik (Döpfner u. Petermann 2012) multimodale diagnostische Verfahren voraus, die die entwicklungsrelevanten, personen-

und umfeldbezogenen Ressourcen umfassend untersuchen.

Eine Mehrebenen-Ressourcendiagnostik berücksichtigt Ressourcen auf verschiedenen Ebenen. So lassen sich kognitive, emotionale, aktionale und physische Ressourcen von sozialen, ökonomischen und ökologischen Ressourcen aus dem Umfeld eines Kindes/Jugendlichen unterscheiden.

Eine multimethodale Ressourcendiagnostik will personen- und umfeldbezogene Ressourcen erschließen, da durch den Einsatz von unterschiedlichen Methoden eine gute Informationsbasis geschaffen werden kann und sich Bewertungsverzerrungen erkennen lassen. Zu den diagnostischen ressourcenorientierten Verfahren, die sich in der Klinischen Psychologie bereits bewährt haben, zählen:

- eine ressourcenzentrierte Anamnese/ Exploration,
- Verhaltensbeobachtungen unter einer ressourcenorientierten Perspektive,
- Verhaltensbeschreibungen mittels Fragebögen sowie
- kognitive ressourcenbezogene Leistungstests.

Die ressourcenzentrierte Anamnese erfolgt in der Regel im Rahmen eines Erstgesprächs mit den Eltern oder dem Kind/Jugendlichen. Für einen besseren Einstieg und zur Verbesserung der Therapiemotivation bietet es sich an, direkt die Stärken und Ressourcen des Kindes/Jugendlichen anzusprechen. Darüber hinaus gilt es, die Eltern zu Beginn ausführlich über den Sinn und Zweck der Therapie aufzuklären und ihnen über die Fortschritte der Therapie fortlaufend Bericht zu erstatten.

Verhaltensbeobachtungen ermöglichen einen indirekteren Zugang zu den Ressourcen und Stärken eines Kindes/Jugendlichen. In der Regel handelt es sich um Fremdbeobachtungen, in denen das sichtbare Sozialverhalten des Kindes/Jugendlichen von Bezugspersonen oder Exper-

ten unmittelbar in einer bestimmten Situation beobachtet wird, um anschließend konkrete Aussagen über dessen Ressourcen und Stärken treffen zu können. Selbstbeobachtungen, z.B. mithilfe von Tagebüchern, lassen sich gleichfalls in die Diagnostik einbeziehen, sofern sie über festgelegte Kriterien verfügen und regelmäßig besprochen werden.

Kognitive Leistungstests erfassen Ressourcen besonders differenziert, zumal sie diese direkt in der diagnostischen Situation erheben. Dabei werden im Regelfall Aufgaben mit objektiv richtigen bzw. falschen Lösungsoptionen gestellt, welche die Person ohne jegliche Charakterisierung von Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten, Einstellungen oder Verhaltensweisen zu bearbeiten hat. Ein Vorteil von Leistungstests besteht mitunter darin, dass ein »Umweg« über das Sozialverhalten vermieden werden kann, wohingegen ein Nachteil ist, dass solche Tests zumeist lediglich einzelne kognitive Merkmale fokussieren.

Darüber hinaus ist eine situationsspezifische Ressourcendiagnostik zur genaueren Bestimmung der verschiedenen Lebensbereiche von Kindern/Jugendlichen (z.B. Familie, Freundeskreis, Schule) angebracht, die differenziert Informationen über die Eigen- und Fremdressourcen liefert und Hinweise gibt, ob Ressourcen als Mittel zur Bedürfnisbefriedigung und zur Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben überhaupt vorhanden sind und auch genutzt werden. So kommt es beispielsweise vor, dass ein Kind/Jugendlicher in der Schulklasse kein Gefühl von Kontrolle entwickeln kann, dagegen aber in der Familie gegenüber jüngeren Geschwistern durchaus Kontrolle ausübt. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass vielmehr von bereichsspezifischen und kontextabhängigen Ressourcen auszugehen ist.

Ressourcendiagnostik muss zudem als *in-dividualisierte Diagnostik* gestaltet werden. Die Aufgabe des Diagnostikers ist, zu analysieren, ob die vorhandenen Ressourcen von dem Kind/

Jugendlichen auch wahrgenommen und optimal genutzt werden bzw. ob welche fehlen oder nur nicht genutzt werden.

Die Diagnostik von Stärken und Ressourcen stellt nicht zuletzt eine behandlungsbezogene Diagnostik dar, da sie die relevanten Bezugs- und Anknüpfungspunkte für die Therapie und Intervention liefert und durch prozessuale Ressourcenaktivierungen und die Förderung von bisher verborgenen positiven Möglichkeiten oder Bedingungen maßgeblich zum Wohlbefinden beitragen kann.

3.6 Der ressourcendiagnostische Prozess

Bei der multimodalen Ressourcendiagnostik wird die Erfassung von Ressourcen als ein Prozess beschrieben, der sich in drei Phasen gliedert. Diese sind in Abb. 3.2 veranschaulicht.

Im Rahmen des Ressourcenscreenings erfolgen getrennte Explorationen mit dem Kind/ Jugendlichen und den Bezugspersonen, um zunächst Aufschluss über den personen- und umfeldbezogenen Ressourcenstand des Kindes/ Jugendlichen zu erhalten. Die Erhebung der Ressourcen erfolgt durch eine umfassende Anamnese. In der zweiten Phase werden die diagnostizierten personen- und umfeldbezogenen Ressourcen einer differenzierten Analyse unterzogen, um zu überprüfen, ob Ressourcen zur Bewältigung der altersentsprechenden Entwicklungsanforderungen sowie zur Befriedigung von Grundbedürfnissen vorhanden sind oder nicht. Anhand der Befunde aus dem Screening sowie der Ressourcenanalyse geht es schließlich in einer dritten Phase um die Planung und Beratung einer längerfristigen ressourcenbezogenen Verlaufsdiagnostik, deren Ziel es ist, »neue« oder bisher verborgene Ressourcen aufzudecken und durch gezielte Therapiemöglichkeiten zu fördern.

Phase 1: Ressourcenscreening

- Explorationen der Eltern, des Kindes/Jugendlichen, der Erzieher/Lehrer und Anamnese
- Ressourcenerhebung mit den Eltern



Phase 2: Differenzierte Ressourcenanalyse

 Erfassung des aktuellen Ressourcenrepertoires mittels spezifischer ressourcenorientierter Verfahren



Phase 3: Ressourcenbezogene Verlaufsdiagnostik

- · Ausmaß der Ressourcenaktivierung
- Interessenbezogene, sukzessive Identifizierung von bisher unbekannten personenund umfeldbezogenen Ressourcen und deren schrittweise Nutzung

■ Abb. 3.2 Der ressourcendiagnostische Prozess

3.7 Die Bedeutung und Perspektiven der Ressourcendiagnostik für die Klinische Psychologie

Die Bedeutung einer ressourcenorientierten Diagnostik im Kontext der Klinischen Psychologie, auf das Kindes- und Jugendalter bezogen, lässt sich wie folgt begründen (u.a. Klemenz 2003):

- Nutzung offensichtlicher Ressourcen: Ressourcendiagnostik in der Klinischen Psychologie setzt an den aktuell verfügbaren personen- und umfeldbezogenen Ressourcen des Kindes/Jugendlichen an und gibt Hinweise darauf, wie man psychische Auffälligkeiten kompensieren kann.
- Schaffung neuer Ressourcen: Ressourcendiagnostik zielt nicht ausschließlich auf die Nutzung aktuell verfügbarer Ressourcen ab, sondern impliziert neben der Symptomreduktion gleichzeitig die Aktivierung von nicht frei verfügbaren Ressourcen.

- Bezug zur Lebenswelt im natürlichen Umfeld des Kindes/Jugendlichen: Ressourcendiagnostik lässt sich im Rahmen der pädagogischen Förderung und Therapie insbesondere auch in das natürliche Umfeld des Kindes/Jugendlichen integrieren, sodass ein enger Kontakt zu den nahestehenden Bezugspersonen bestehen bleibt und das Kind/der Jugendliche nicht aus der alltäglichen Lebenswelt herausgenommen wird.
- Entwicklung einer positiven Einstellung zur Therapie: Durch die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Möglichkeiten ermöglicht die Ressourcendiagnostik Kindern/Jugendlichen, angenehme und entlastende Gefühle auszubilden, die zu einer positiven Einstellung und erhöhten Bereitschaft zur Therapie führen.
- Erleben von Kontrolle: Durch die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Ressourcen können Kinder/Jugendliche in

der ressourcenorientierten Therapie Selbstwirksamkeits- und Kontrollerfahrungen sowie selbstwertdienliche Bewertungen und Attributionsstile erlernen oder trainieren, die mit einer größeren Mitteilungs- und Öffnungsbereitschaft einhergehen.

- Ploration ergibt sich eine deutlich weniger asymmetrische Beziehung zwischen dem Kind/Jugendlichen und dem Therapeuten als in der störungszentrierten Diagnostik, da das Kind/der Jugendliche als Experte am ehesten über seine Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse Auskunft geben kann Wissen, über das der Diagnostiker vorerst nicht verfügt. Kinder/Jugendliche können dadurch ihre eigene Fähigkeit differenziert erkennen lernen und zu einer selbstwertdienlichen Aufwertung bzw. Selbstwertsteigerung gelangen.
- Förderung von Beziehungen: Eine Zuwendung zu den Stärken des Kindes/Jugendlichen trägt maßgeblich zur Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den Bezugspersonen, dem Therapeuten und dem Kind/Jugendlichen bei und wirkt positiv auf das Wohlbefinden ein.
- Erhöhte Motivation zur Problembearbeitung/Störungsdiagnostik: Ressourcendiagnostik weckt die Interessen des Kindes/ Jugendlichen und erleichtert den Zugang zur Bearbeitung von Problemen und psychischen Störungen insofern, als Kinder/ Jugendliche eher bereit bzw. motiviert sind, auch an einer Therapie teilzunehmen und offen mit dem Therapeuten über die eigene Störungsproblematik zu sprechen.
- Erweiterung von diagnostischen Kompetenzen: Im Rahmen der ressourcendiagnostischen Praxis ist es dem Diagnostiker nicht nur möglich, die Beziehung zwischen dem Kind/Jugendlichen und den Eltern zu fördern, sondern auch eine umfassende Basis von Informationen über die Lebenswelt des

Kindes/Jugendlichen zu gewinnen, die in der defizitorientierten Therapie häufig verborgen bleiben. Zudem hat der Diagnostiker unter einer ressourcenorientierten Perspektive die Chance, sich im Hinblick auf seine eigenen diagnostischen Kompetenzen weiter zu professionalisieren und ein erweitertes Verständnis für die Mobilisierung der personen- und umfeldbezogenen Ressourcen eines Kindes/Jugendlichen in der Therapie herauszubilden.

3.8 Zusammenfassung und Ausblick

Obwohl die Ressourcendiagnostik in der Klinischen Psychologie zunehmend in den Vordergrund rückt, verweist sie dennoch stets auf einen äußerst defizitären Forschungsstand, was augenscheinlich in der Schwierigkeit der theoretischen Fundierung sowie der Operationalisierung von Ressourcen begründet liegt. Dass bislang kaum normierte und valide Instrumente zur Erfassung von Ressourcen von Kindern und Jugendlichen existieren, unterstreicht die Notwendigkeit, die Konzipierung von diagnostischen ressourcenorientierten Verfahren für das Kindes- und Jugendalter voranzutreiben und Diagnostikern Mut zu machen, sich auf ressourcenorientierte Ansätze einzulassen. Vor diesem Hintergrund erscheint die multimodale Ressourcendiagnostik als ein äußerst lohnenswertes Forschungsfeld, das die Ressourcen auf verschiedenen Ebenen mithilfe von unterschiedlichen methodischen Zugängen zu entschlüsseln hilft.

Mit der ausführlichen Darstellung des Kompetenzanalyseverfahrens (KANN; Petermann et al. 2012) sollten in diesem Beitrag ein neuer Ansatzpunkt sowie eine praxisnahe Orientierung für die künftige Planung und Herangehensweise von ressourcenorientierten diagnostischen Verfahren aufgezeigt werden. Die künftigen Forschungsaufgaben für die Weiterentwicklung der multimodalen Ressourcendiagnostik lassen sich

vor diesem Hintergrund wie folgt zusammenfassen:

- Zur Erfassung von Ressourcen sind standardisierte ressourcendiagnostische Verfahren unabdingbar, die eine klare theoretische Fundierung und Operationalisierung von personen- und umfeldbezogenen Ressourcen ermöglichen.
- Um feststellen zu können, ob Ressourcen bei Kindern/Jugendlichen vorhanden sind und optimal genutzt werden, ist es angezeigt, ressourcenorientierte Verfahren stärker auf die entwicklungsrelevanten Merkmale von Kindern und Jugendlichen zu beziehen und stärker kontextspezifisch auszurichten (vgl. Henley 2010).
- Winnen und eine umfassende Informationsbasis für die Therapie zu gewinnen, sind unterschiedliche Informationsquellen heranzuziehen (vgl. Petermann 2002). Ein solches Vorgehen sollte Verhaltensbeobachtung, Exploration, Selbst- und Fremdbewertungen systematisch miteinander in Beziehung setzen. So sollten Selbst- und Fremdbeurteilungsmaße stets gleichzeitig erhoben und hinsichtlich ihrer Übereinstimmung überprüft werden.

Wie an diesem Aufgabenkatalog ersichtlich ist, steht die Ressourcendiagnostik vor einer Reihe von offen gebliebenen Fragen. Dieser Zustand sollte als Aufforderung verstanden werden, sich für die Weiterentwicklung der immer noch lückenhaften Ressourcendiagnostik einzusetzen und den Mut aufzubringen, neue diagnostische Verfahren zu konzipieren. Vor diesem Hintergrund lässt sich zum Abschluss dieses Kapitels das folgende Fazit ziehen:

Die ressourcenorientierte Diagnostik stellt zwar keinen Ersatz für die Diagnostik von psychischen Störungen dar, sie ist jedoch als Ergänzung zur Störungsdiagnostik überaus gewinnbringend und kann zum Gelingen von Präventions- und Förderprogrammen sowie zum Wohlbefinden von psychisch kranken Kindern und Jugendlichen positiv beitragen. Die Klinische Psychologie unterstreicht, dass jedes einzelne Kind/jeder einzelne Jugendliche einzigartige Fähigkeiten und Talente besitzt, die häufig nicht gesehen werden. Vor allem bei psychisch kranken Kindern/Jugendlichen sind solche Stärken nicht auf den ersten Blick zu entdecken. Diese erkennen und sehen zu lernen muss daher – neben der Erfassung von Defiziten und Problemen – zentraler Gegenstand der Klinischen Diagnostik sein.

Literatur

- Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey & Boss
- Bayerisches Landesjugendamt (Hrsg.). (2001). Sozialpädagogische Diagnose: Arbeitshilfe zur Feststellung des erzieherischen Bedarfs. München: Eigenverlag.
- Blair, K. A., Denham S. A., Kochanoff, A., & Whipple B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, 419–443.
- Bonaiuto, M., Fornara, F., Aiello, A., & Bonnes, M. (2002). La qualità urbana percepita [The perception of urban quality]. In M. Prezza & M. Santinello (Hrsg.), *Knowing the community* (S. 133–160). Bologna: Il Mulino.
- Calkins, S., & Fox, N. (2002). Self-regulatory process in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. Development and Psychopathology, 14, 477–498.
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20, 1019–1028.
- Caprara, G. V., Capanna, C., Steca, P., & Paciello, M. (2005). Misura e determinanti della prosocialiatà. Un approccio sociale cognitivo [Measure and correlates of prosocial behavior. A social cognitive approach]. Giornale Italianio di Psicologia, 32, 287–307.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping, but your protocol is too long: Consider the Brief Cope. *Internatio*nal Journal of Behavioral Medicine, 4, 92–101.

- Connor, K. M., Davidson, J. R. T., & Lee, L. C. (2003). Spirituality, resilience, and anger in survivors of violent trauma:

 A community survey. *Journal of Traumatic Stress*, 16, 487–494.
- Cowen, E. L. (2000). Community psychology and routes to psychological wellness.In J. Rapport & E. Seidmann (Hrsg.), *Handbook of community psychology* (S. 79–100). New York: Kluwer.
- Currie, C., Samdal, O., Boyce, W., & Smith, B. (2001). *Health behavior in school-aged children: A WHO cross-national study. Research protocol for the 2001/2002 survey*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Daniel, B., & Wassel, S. (Hrsg.). (2002). Assessing and promoting resilience in vulnerable children. London: Kingsley.
- Donnon, T., & Hammond, W. (2007). A psychometric assessment of the self reported youth resiliency assessing delevopmental strengths questionnaire. *Psychological Report*, 100, 963–978.
- Döpfner, M., & Petermann, F. (2012). Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter (3., erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, *51*, 665–697.
- Eriksson, M., & Lindstrom, B. (2005). Validity of Antonovsky's Sense of Coherence Scale: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 460–466.
- Fuhrer, U. (2008). Jugendalter: Entwicklungsrisiken und -abweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. (6., vollst. überarb. Aufl., S. 81–98). Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K., & Grawe-Gerber, M. (1999). Ressourcenaktivierung – ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 44, 63–73.
- Hampel, P., Petermann, F., & Dickow, B. (2001). Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann, angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ). Göttingen: Hogrefe
- Henley, R. (2010). Resilience enhancing psychosocial programmes for youth in different cultural contexts: Evaluation and research. *Progress in Development Studies*, 10, 295–307.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. (2006). A new rating scale for adolescent resilience. Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation* in Counseling and Development, 39, 84–96.
- Holländer, A., & Schmidt, M. H. (1997). Qualitätsbeurteilung in der Jugendhilfe: Methodenentwicklung zur Erfassung der Strukturqualität. *Kindheit und Entwicklung*, *6*, 3–9.
- Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. *Thera*peutic Recreation Journal, 34, 333–347.
- Izard, C. E. (2002). Emotion knowledge and emotion utilization facilitate school readiness. *Social Policy Report*, 16, 7.

- Jakob, A., & Wahlen, K. (2006). *Das Multiaxiale Diagnosesystem Jugendhilfe (MAD-J)*. München: Reinhardt.
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2., aktual. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kats-Gold, I., Besser, A., & Priel, B. (2007). The role of simple emotion recognition skills among school aged boys at risk of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 363–378.
- Klemenz, B. (2003). Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Lohbeck, A., Petermann, F., & Petermann, U. (2013). Konstruktion und Validierung der Schülereinschätzliste zum Sozial- und Lernverhalten (SSL): Pilotstudie zur Überprüfung der Faktorenstruktur und der psychometrischen Eigenschaften eines Schülerfragebogens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (in Druck).
- Macsenaere, M., Paries, G., & Arnold, J. (2008). EST!: Evaluation der Sozialpädagogischen Diagnose-Tabellen. Abschlussbericht. http://www.blja.bayern.de/imperia/md/content/blvf/bayerlandesjugendamt/familie/abschlussbericht.pdf. Zugegriffen: 7. Februar 2012.
- Marcus, A., Blanz, B., Esser, G., Niemeyer, J., & Schmidt, M. H. (1993). Beurteilung des Funktionsniveaus bei Kindern und Jugendlichen mit psychischen Störungen. Kindheit und Entwicklung, 2, 166–171.
- Olson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1–11.
- Ourvinen-Birgerstam, P. (1985). *Jag tycker jag är*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie. Das Konzept der sozialen Kompetenz. Zeitschrift für Psychologie, 210, 175–185.
- Petermann, F., & Kullik, A. (2011). Frühe Emotionsdysregulation: Ein Indikator für psychische Störungen im Kindesalter? Kindheit und Entwicklung, 20, 186–196.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2000). Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS) (4., völlig veränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2010). *Training mit Jugendlichen: Aufbau zum Sozial- und Arbeitsverhalten* (9., vollst. veränd. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2011a). Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition. Frankfurt a.M.: Pearson Assessment.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2011b). Prävention. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 197–200.
- Petermann, F., & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? Kindheit und Entwicklung, 15, 118–127.
- Petermann, F., & Schmidt, M. H. (2009). Ressourcenorientierte Diagnostik eine Leerformel oder eine nützliche Perspektive? *Kindheit und Entwicklung, 18,* 49–56.

- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2002). Störungen beim Erwerb emotionaler Kompetenz im Kindesalter. Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 50, 1–28.
- Petermann, F., Schmidt, M. H., & Suing, M. (2012). *Kompetenzanalyseverfahren (KANN)*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2006). Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2013). Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL). Göttingen: Hogrefe.
- Prezza, M., & Principato, M. C. (2002). La rete sociale e il sostegno sociale [Social network and social support]. In M. Prezza & M. Santinello (Hrsg.), Knowing the community (S. 133–160). Bologna: I1 Mulino.
- Ravens-Sieberer, U. (2003). Der KINDL-R-Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen Revidierte Form. In J. K. A. Schumacher & E. Brähler (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden* (S. 184–188). Göttingen: Hogrefe.
- Ravens-Sieberer, U. (2006). *The Kidscreen questionnaires: Quality of life questionnaires for children and adolescents*.

 Lengerich: Papst.
- Schneider, K., & Pickartz, A. (2004). Ein empiriegeleitetes Instrument zur Erfassung von Ressourcen bei Kindern und Jugendlichen und deren Familien. In F. Petermann & H. Schmidt (Hrsg.), Qualitätssicherung in der Jugendhilfe (S. 25–54). Weinheim: Beltz.
- Schowalter, M. (2001). Soziale Angst im Jugendalter. Soziale Kompetenz, kognitive und physiologische Faktoren. Dissertation, Universität Heidelberg.
- Schreyer-Mehlhop, I., Petermann, F., Siener, C., & Petermann, U. (2011). Ressourcenorientierte Diagnostik des Sozialverhaltens in der Schule – ein Baustein zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Kindheit und Entwicklung, 20, 201–208.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B., & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 53, 16–39.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs »Selbstwirksame Schulen«. Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Seitz, W., & Rausche, A. (2004). Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9–14) (4., überarb. u. neu normierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W., Rapoff, M., & Ware, L. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399–425.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Hrsg.). (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: University Press.

- Sun, J., & Stewart, D. (2007). Development of populationbased resilience measures in the primary school setting. *Health Education*, 7, 575–599.
- Ungar, M., Liebenberg, L, Boothroyd, R., Kwong, K. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., Duque, I. (2008). The study of youth resilience across culture: Lessons from a pilot study of measurement development. *Research in Human Development*, 5, 166–180.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165–178.
- White, R. W. (1959). Motivation reconcidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9, 1–18.

Beratung: Stärkenorientierte Gespräche

Christoph Steinebach

4.1	Beratung – wozu? – 52
4.1.1	Beratungsbedarf – 52
4.1.2	Beratungsziele – 53
4.2	Was ist Beratung? – 55
4.2.1	Definition – 55
4.2.2	Schulen – 55
4.3	Stärkenorientierte Beratung – 58
4.3.1	Entwicklungsorientierte Beratung – 5
4.3.2	Bedürfnisorientierte Beratung – 61
4.3.3	Ressourcenorientierte Beratung – 63
4.4	Ausblick – 65
	Literatur – 66

An Anlässen für die Beratung von Jugendlichen ist kein Mangel. In der Forschung, der Beratungspraxis und im alltäglichen Leben mit Jugendlichen werden viele Probleme deutlich, bei denen Beratung helfen könnte. Bei aggressivem Verhalten oder depressivem Rückzug, Belastungsstörungen oder problematischem Essverhalten, selbstverletzendem Verhalten oder Suchtproblemen, Mobbing oder Schulverweigerung (vgl. etwa Kurth et al. 2002; Richter et al. 2008; Steinebach u. Steinebach 2010) ist Beratung gefragt. Daneben stehen aber Fragen, die gar nicht so sehr mit Verhaltensproblemen verbunden sind und dennoch Rat verlangen. Im Jugendalter stehen wichtige berufs- und laufbahnbezogene Entscheidungen an. In der Folge stellt dann auch der Wechsel von der Schule in die Arbeitswelt eine sehr grundlegende Veränderung (zur Transition Schule/Beruf vgl. Häfeli u. Schellenberg 2009) dar, die in eine Zeit fällt, in der der Jugendliche die Unabhängigkeit von den Eltern übt. Dies verstärkt aufseiten der Jugendlichen wie aufseiten der Erwachsenen eher die Ratlosigkeit (Dadaczynski u. Paulus 2011). Verbunden mit sehr grundlegenden Fragen nach der eigenen Identität, nach Selbstwert, Erwartungen und Lebenszielen können Spannungen entstehen, die sich mit professioneller Beratung klären lassen.

4.1 Beratung – wozu?

4.1.1 Beratungsbedarf

Jugendliche sind keine einfache Zielgruppe. Das Jugendalter zeichnet sich durch grundlegende kognitive, emotionale und soziale Veränderungen aus. Mit dem Jugendalter verbinden sich spezifische soziale und gesellschaftliche Erwartungen, die sich in entsprechenden Entwicklungsaufgaben widerspiegeln (Entwicklung einer positiven Identität, Autonomieentwicklung, Peerbeziehungen, erste romantische Beziehungen, berufliche Perspektive). Grundlagen

sind dabei auch körperliche Veränderungen im Zuge der Geschlechtsreifung. Hinzu kommen neurophysiologische Veränderungen, die zunächst Selbstkontrolle und Handlungsplanung schwächen, zugleich Belohnungsinteressen und Risikobereitschaft stärken (Casey et al. 2008; vgl. zusammenfassend Steinberg 2008, 2009; Steinebach et al. 2012).

All diese körperlichen, emotionalen, kognitiven und sozialen Veränderungen gilt es in ein stimmiges Selbstbild, in eine positive Identität zu integrieren – und dies in einer Zeit rapiden gesellschaftlichen Wandels mit wenigen Orientierungshilfen.

>> No groups in society are more profoundly affected by these changes than are adolescents and young adults, who are themselves in a period of personal transition from childhood to adulthood, from appropriate dependence on others to responsibility for the welfare of others, from preparation for future economic and civic participation to actual participation. ((Resnick u. Perret-Clermont 2004, S. 11)

Erst am Ende des Jugendalters wird eine neue Qualität des Denkens, der Selbstkontrolle, des emotionalen Erlebens, der Motivation und damit auch des Sozialverhaltens möglich, die das Verhalten der Jugendlichen »erwachsener« erscheinen lässt.

Der Weg ins Erwachsenenalter verläuft zwischen Risiken der Jugendlichen und Erschwernissen in ihren Umwelten (etwa Häfeli 2010). Sicher bieten aber auch die Kompetenzen der Jugendlichen wie auch die Ressourcen der Familie und der Freunde wichtige Unterstützung auf diesem zuweilen schwierigen Weg. Und nicht zuletzt positive Erfahrungen in der Schule (Göppel 2011) oder im Betrieb (European Federation of Psychologists' Associations 2011a, b) wie auch in der Gemeinde, etwa im Sportverein, können wichtige Hilfen geben (Luthar 2006; Steinebach 2012).

4.1.2 Beratungsziele

Gesundheit

Es ist durchaus naheliegend, Gesundheit aus der Perspektive der Resilienz zu diskutieren und gerade Resilienzförderung als wesentliches Anliegen der Förderung der mentalen Gesundheit im Jugendalter zu verstehen.

Definition -

Im Sinne der WHO (World Health Organization 1946) sprechen wir von *Gesundheit* bei umfassendem körperlichem, geistigem und sozialem Wohlbefinden.

Gesundheit ist demnach mehr als das Fehlen einer Krankheit oder Behinderung. Die Ottawa-Charta (World Health Organization 1986) bestimmt das heutige Leitbild der Gesundheitsförderung (Ruckstuhl 2011). Sie bestätigt die Abkehr vom biomedizinischen Denken, die Fokussierung von Gesundheit statt Krankheit und den Beitrag des Individuums wie der Gesellschaft für den Erhalt und die Förderung von Gesundheit. Prüfkriterien für diese Perspektive beziehen sich auf körperliche, psychische oder soziale Aspekte. Die relevanten Faktoren stehen in komplexen Wechselwirkungen, die grundsätzlich einen interdisziplinären Zugang notwendig machen. Entsprechend verstehen wir auch Beratung als Teil eines umfassenden Ansatzes (»integrated effort«; Copeland u. Crepeau-Hobson 2004) der Gesundheitsförderung in Schule oder Betrieb (vgl. auch Council of the European Union 2011; Europäische Union 2009, 2011; World Health Organization 2003). Beide, Gesundheit wie Resilienz, sind demnach nicht alleine die Eigenschaft einer Person, sondern auch Ausdruck eines gelungenen Wechselspiels persönlicher und umweltseitiger Bedingungen (vgl. Ungar u. Lerner 2008).

Jugendliche sind eine besondere und zumeist keine einfache Zielgruppe der Gesundheitsförderung (vgl. ausführlicher Steinebach u. Steinebach 2010). Von daher müssen Beratungsangebote speziell auf die Jugendlichen zugeschnitten sein. So werden Jugendliche Angebote nur dann annehmen, wenn diese ihre zentralen Anliegen und Bedürfnisse berücksichtigen. Kompetenz, Vertrauen, Bindung, Charakterstärken und Sorge für andere (als »Five Cs« – »competence«, »confidence«, »connection«, »character«, »caring« – bei Lerner et al. 2005) sind die Kernkonzepte der positiven Jugendpsychologie:

>> ... such programs are most likely to result in the development of these Cs when they involve positive sustained adult-youth relationships, youth skill-building activities, and opportunities for youth participation in and leadership of community-based activities. ((Lerner et al. 2005, S. 12)

Optimale Entwicklung

Jugendalter wird als ein Lebensabschnitt mit hoher Änderungsdynamik verstanden. Dabei ist die Entwicklung der Jugendlichen selbst eingebettet in eine verschachtelte Struktur von Entwicklungsumwelten (Steinebach 2000). Dass auch diese Entwicklungsumwelten nicht stabil sind, sondern sich in komplexen Wechselwirkungen miteinander, aber auch mit dem Individuum verändern, macht die hohe Komplexität dessen aus, was wir am Ende gelungene Sozialisation oder positive Entwicklung nennen. Dabei sollen Jugendliche zunehmend in der Lage sein, ihre eigene Entwicklung angemessen zu gestalten und auch schwierige Lebensphasen (Krisen, kritische Lebensereignisse) weitgehend selbstständig zu meistern.

Was wird dazu gebraucht? Sternberg u. Spear-Swearling (1998) sprechen von den »vier R«:

- 1. Willenskraft aufbringen (»resilience«; hier als »ego-resilience«, d.h. als Personmerkmal verstanden),
- 2. hart sein gegen sich selbst (»relentlessness«),
- 3. Unermüdlichkeit (»restlessness«) und
- 4. Risikobereitschaft (»risk taking«).

Diese Eigenschaften machen nach Sternberg u. Spear-Swearling (1998) eine erfolgreiche »personale Navigation« über schwierige Entwicklungspfade möglich (vgl. Steinebach u. Steinebach 2010).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht geht es weniger um statische Konzepte wie »Glück, Wohlbefinden, Zufriedenheit«, sondern um optimale bzw. positive Entwicklung (vgl. Brandtstädter 2011, S. 1). Menschliche Entwicklung geschieht demnach im Wechselspiel von individuellen Stärken und Schwächen und externen Erschwernissen und Hilfen. Das Individuum nimmt Entwicklungsziele in den Blick, bewertet die Möglichkeiten, Ressourcen und Probleme und versucht, durch Optimierung von Ressourcen und zielgerichteten Aktivitäten dem Ziel näher zu kommen - bis das Ziel erreicht ist oder. da unerreichbar, neu justiert werden muss (vgl. Brandtstädter 2011). Für das Jugendalter ergeben sich direkt mehrere Probleme:

- Es ist bei Weitem nicht gesichert, ob »Gesundsein« für Jugendliche ein attraktives Entwicklungsziel darstellt.
- »Sich gesund verhalten« verlangt u.U. einen Belohnungsaufschub, für den möglicherweise die notwendige Selbstkontrolle (aufgrund neurophysiologischer Veränderungen, s. oben) fehlt.
- Gerade im Jugendalter kann es zu einer schnellen Neubewertung von Zielen kommen, wenn sich Erschwernisse einstellen.
- Selbst wenn sich Jugendliche für ein Ziel entschieden haben, ist nicht gesagt, dass eine »gezielte« Handlungsplanung und planvolle Umsetzung auch gelingt. Oft fehlt es nicht an einem guten Vorsatz, sondern an der Verteidigung des Vorsatzes gegen andere Alternativen.
- Schließlich ist zu beachten, dass die Jugendlichen die zuvor beschriebenen Probleme der Handlungs- und Entwicklungssteuerung kennen und in ihr Selbstbild integriert haben (»Reg dich nicht auf! Das ist normal, ich bin halt in der Pubertät!«).

Resilienz

Wer resilient ist, kann schwierige Lebensereignisse, Belastungen und Krisen gut durchstehen. Ganz offensichtlich unterscheiden sich Menschen in ihrer Widerstandsfähigkeit voneinander. Dies mag mit genetischen Grundlagen, Entwicklungs- und Lernerfahrungen zusammenhängen. Sicher spielen aber auch Risiken und Schutzfaktoren aufseiten der Umwelt eine Rolle (Luthar 2006).

Definition

Resilienz steht demnach auch für gelingende Wechselwirkungen von Person und Umwelt (»Das lief ja besser als erwartet!«), gerade in belastenden Lebensphasen (Brendtro u. Larson 2006; Noeker u. Petermann 2008). Resilienz meint nicht, dass es nach all den Belastungen wieder so ist wie am Anfang, sondern zeigt sich in einer Verbesserung der Ausgangslage, in persönlichem Wachstum und Reifung (Benson u. Scales 2009).

In einer Beratung, die die Förderung von Stärken zum Anliegen hat, lässt sich Resilienz selbst als Ziel verstehen. Zusätzlich werden aber auch die Stärken der Person in ihrer persönlichen Lebenswelt Thema. Grundlegende Veränderungen in der Lebenswelt (Transitionen) stellen wichtige Herausforderungen, nicht selten auch deutliche Belastungen dar. Es gilt, die passenden Ziele zu definieren, die Erwartungen der Umwelt mit den eigenen Wünschen in Einklang zu bringen, die eigenen Kompetenzen und die Unterstützung der Umwelt abzuschätzen, Fehlendes zu ergänzen, zu lernen und bei all dem, was sonst ist, nicht den roten Faden zu verlieren (Sternberg u. Spear-Swearling 1998). Unter Bezug auf den vorhergehenden Abschnitt können wir sagen: Resilienz ist nicht nur Voraussetzung, sondern auch Ziel optimaler Entwicklung. Gelungene Lebensführung zeigt sich eben dann auch darin, dass man fähig und willens ist, Ziele, die sich nicht

verwirklichen lassen, zugunsten anderer Ziele aufzugeben oder neu zu definieren, um nicht in permanenter Selbstüberforderung gefangen zu sein (Brandtstädter 2011).

4.2 Was ist Beratung?

4.2.1 Definition

Definition -

Allgemein können wir sagen, dass *Beratung* ein bevormundungsfreier Prozess ist, in dem Probleme im Verhalten, Handeln und Erleben der Ratsuchenden unter Bezugnahme auf Theorien in einem als Beratung ausgewiesenen Setting durch Information und Reflexion geklärt und Lösungsversuche begleitet werden (vgl. zur psychologischen Beratung Steinebach 2006b).

In dieser Definition werden wichtige Merkmale der professionellen Beratung festgehalten: Beratung wird von einer professionellen Ethik getragen, die die Eigenverantwortung der Ratsuchenden, ihre Selbstbestimmung und Autonomie betont. Dies gilt auch für Jugendliche, die nicht freiwillig in die Beratung kommen, und solche, die sich gezwungen fühlen. Einerseits ist es natürlich wichtig, an einer positiven Einstellung gegenüber der Beratung zu arbeiten, andererseits können sich dem Jugendlichen Freiräume eröffnen, wenn er weiß, dass alles, was in der Beratung geschieht, freiwillig ist – auch wenn er selbst nicht freiwillig zum Termin kam.

Beratung ist dem »informed consent« (European Federation of Psychologists' Associations 1995/2005) verpflichtet, durch den sichergestellt wird, dass der Klient jederzeit über Ziele und Methoden der Beratung informiert ist und ihnen zustimmt. Gegenstand der Beratung sind Probleme des Ratsuchenden, nicht Probleme der

Beratenden. Damit grenzt sie sich z.B. von Erziehung ab. Beratung sieht den ganzen Menschen, sein Verhalten, Handeln und Erleben, Im Unterschied zu Alltagsgesprächen, etwa mit Freunden, gründet die professionelle Beratung auf wissenschaftlichen Theorien. Diese bilden gemeinsam mit subjektiven Theorien, die auf persönlichen Erfahrungen fußen, den theoretischen Rahmen des Beratungsprozesses. Transparenz im Sinne des »informed consent« verlangt auch Klarheit und Regeln zu Ort, Zeit und Rollen wie auch zu zentralen Fragen der Schweigepflicht und den möglichen Kosten. Hierin grenzt sich professionelle Beratung von Alltagsgesprächen ab, die durchaus den gleichen Zielen dienen können. Beratung ist im Wesentlichen Reflexion der aktuellen Lebenslage, das Gespräch über vergangene Erfahrungen und das Aufgreifen neuer Information. Würde sie sich jedoch darin erschöpfen, wäre sie u.U. sehr abstrakt. Beratung kann auch Training bedeuten, das Üben von Entspannungstechniken wie auch das Üben neuen Verhaltens im Rollenspiel. Beratung begleitet zudem die Umsetzung neuer Verhaltensweisen im Alltag, sichert und evaluiert so die nachhaltige Veränderung (Steinebach 2006a, b).

4.2.2 Schulen

Die gängigen Beratungstheorien lassen sich in aller Regel den vier Theorieschulen »psychodynamisch«, »verhaltensorientiert«, »humanistisch« und »systemisch« zuordnen.

Psychodynamische Beratungsansätze

In der Tradition tiefenpsychologischer Interventionen sind Probleme Ausdruck psychodynamischer Konflikte. Unter Bezugnahme auf das Instanzenmodell Sigmund Freuds (1856–1939) werden Spannungen und Konflikte zwischen »Es«, »Ich« und »Über-Ich« bewusst. Im Wissen um die Bedeutung der Ursachen, der Bedürfnisse wie

der Abwehr als unangemessen erlebter Wünsche werden neue Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten erschlossen. Außer um die Analyse von »Wunsch-Abwehr-Systemen« geht es in neueren Ansätzen insbesondere auch um die Beziehung zwischen Berater und Klienten. Hier werden Übertragung und Gegenübertragung Thema (Rauchfleisch 2006).

Eine systemisch-kommunikative Weiterentwicklung stellt die Transaktionsanalyse dar (Hennig u. Pelz 2007). Dabei wurde das Instanzenmodell im Sinne von Kind-, Erwachsenenund Eltern-Ich weiterentwickelt und der Austausch von Botschaften zwischen den Instanzen analysiert. Für die Jugendberatung erweitern Geldard u. Geldard (2010) dies um das »Jugendlichen-Ich«. Für den Berater leitet sich daraus die Forderung ab, das eigene »Jugendlichen-Ich« zu kennen und im Dienste einer komplementären Kommunikation mit Jugendlichen auch wertzuschätzen und in die Beratung einzubringen.

Beispiel

Häufig erleben sich Jugendliche als eher hilflos, wenn es darum geht, Beziehungen zu beschreiben. Eine Alternative zu langen und oft einsilbigen Klärungsgesprächen stellen kreative Methoden dar. Familienrollen und -beziehungen lassen sich z.B. auch im Bild darstellen. Die Aufgabe, die eigene Familie »in Tieren« oder als »verzauberte Familie« in anderen Lebe- und Fabelwesen oder Gegenständen zu zeichnen, hat hingegen etwas Spielerisches und wird möglicherweise lieber aufgegriffen (Geldard u. Geldard 2010). Gute Möglichkeiten, Beziehungsstrukturen abzubilden, bietet auch das Material des Familiensystemtests von Gehring (1998), zumal so auch die Familiendynamik gemeinsam mit dem Berater dargestellt und diskutiert werden kann.

Verhaltensorientierte Beratungsansätze

Ausgehend von der Annahme, dass alles Verhalten, auch Problemverhalten, erlernt ist, schenkt die verhaltensorientierte Beratung ihre Auf-

merksamkeit der Lerngeschichte und den aktuellen Bedingungen des Verhaltens. Prinzipiell können dabei unterschiedliche Theorien als Erklärung, aber auch als Grundlage für die Gestaltung der Beratung herangezogen werden (vgl. Steinebach 2003, 2006c):

- klassisches Konditionieren durch die Nähe eines zunächst neutralen Stimulus zu einem unkonditionierten Stimulus,
- operantes Konditionieren als Lernen durch Versuch und Irrtum, Erfolg und Belohnung,
- Beobachtungslernen als Lernen durch Vorbild, Nachahmung und Imitation,
- kognitives Lernen als Lernen über hypothetisch angenommene vermittelnde Handlungssegmente,
- Theorien situativen Lernens.

Der kognitive und motivationale Anteil des Einzelnen nimmt dabei über die fünf Gruppen hinweg zu. Dafür steht auch die »kognitive Wende« der Lern- und Verhaltenstheorien, die damit auch an kognitive und systemisch-konstruktivistische Beratungsansätze anschlussfähig werden (Steinebach 2006c).

Beispiel

Damit werden auch persönliche Gedanken und Gefühle Gegenstand. Negative Gefühle und destruktive Gedanken verhindern oft einen positiven Umgang mit Herausforderungen. So sollten z.B. »Alles-oder-nichts«-Gedanken oder Selbstbeschuldigungen durch Gedanken ersetzt werden, die für aktives Handeln Raum schaffen. Aus »Ich bringe auch wirklich nie etwas Vernünftiges zustande« wird dann »Manchmal gelingt mir durchaus das eine oder andere. Auch wenn es diesmal nicht geklappt hat, vielleicht klappt es beim nächsten Mal« (Geldard u. Geldard 2010). Die eigenen Muster und gute Alternativen können im Gespräch erarbeitet werden, sie können aber auch Gegenstand eines Spiels sein (s. Lowenstein 2011).

Humanistische Beratungsansätze

Gemeinsam ist den humanistischen Ansätzen die Annahme, dass der Mensch im Kern gut ist, »von Grund auf sozial, vorwärtsgerichtet, rational und realistisch« (Rogers 1976, S. 99f.). Diesen Anliegen und Überlegungen entsprechen weitere humanistische Ansätze und Methoden. Ausgangsbasis humanistischer Beratungsansätze sind fünf Postulate (vgl. Roth 2006):

- Postulat der Ganzheit: Der Mensch wird als besonderes Ganzes verstanden.
- Postulat der Individualität und Eingebundenheit: Der Mensch ist auch in seiner Autonomie als Individuum in seine Umwelt eingebunden.
- Postulat der Bewusstheit: Weil Menschen sich ihres Bewusstseins bewusst sind, ist eine Reflexion der eigenen Lebenswelt möglich.
- Postulat der Freiheit und Verantwortung: betont die Freiheit des Einzelnen, zugleich aber auch seine Verantwortung für die eigene Entwicklung und das Wohl der anderen.
- Postulat der Intentionalität: Menschen setzen sich selbst Ziele und gestalten ihr Leben im Sinne der Selbstverwirklichung.

Beratung dient der positiven Aktualisierungstendenz des Klienten. Beratung vermittelt und fördert Erfahrungen, die den inneren Bezugsrahmen im Sinne eines ganzheitlichen Selbsterlebens verändern. Die Beratungsbeziehung wird als offene und bevormundungsfreie Begegnung gestaltet. Echtheit, positive Wertschätzung und Empathie gelten als Haltungen des Beraters, die die Selbstentwicklung, Selbstakzeptanz und Selbstaktualisierung des Klienten fördern. Diese grundlegenden Aussagen zur Beratungspraxis zeichnen nicht nur die personzentrierte Beratung, sondern auch die Themenzentrierte Interaktion, gestaltpsychologische Beratungsansätze, körperorientierte und künstlerisch-gestaltende Beratungsangebote aus (vgl. Roth 2006).

Beispiel

Um Abläufe und Zusammenhänge zu klären, zurückliegende Erlebnisse greifbarer zu machen und alternative Verhaltensweisen zu erarbeiten und einzuüben, bieten sich Rollenspiele an. Hier können Probleme oder anstehende Herausforderungen aufgegriffen werden. Als Begleiter des Jugendlichen kann der Berater alternative Botschaften anbieten, Gefühle betonen. In seiner Rolle als Spielleiter kann er durch Fragen und Vorschläge Szenen verändern. In der anschließenden gemeinsamen Reflexion können Prozesse vertieft und Ergebnisse gesichert werden (Geldard u. Geldard 2010).

Systemische Beratung

In den systemischen Ansätzen liegt der Fokus auf dem Klienten- und Beratungssystem. Kommunikation, soziale Beziehungen und die individuelle wie die soziale Konstruktion der sozialen Dynamik werden reflektiert und im Beratungsprozess verändert. Symptome und Störungen verweisen auf Störungen im Beziehungs- und Kommunikationssystem. Ganzheitlichkeit, Zielorientierung, Regelhaftigkeit, zirkuläre Kausalität, Rückkoppelung, das Streben nach Homöostase, eine u.U. problematische Fixierung auf einen Wandel erster Ordnung in Abgrenzung zum Wandel zweiter Ordnung, eine differenzierte Struktur durch äußere und innere Grenzen und die besondere Bedeutung des internen Erfahrungsmodells für die Bewertung von Ereignissen und Entwicklungschancen werden als Systemmerkmale diskutiert (Schneewind 1987; Steinebach 2006b). Für die Beratung von Jugendlichen verlangt dieser Ansatz eine verstärkte Berücksichtigung des Familiensystems, der Peers oder auch des Klassenverbandes. Organisation, Rollen, Strukturen von Nähe, Distanz und Hierarchie, Interaktionsmuster und Regeln im Umgang mit dem infrage stehenden Problem werden reflektiert (Steinebach 2000).

Beispiel

Aus systemischer Sicht sind die Wahrnehmung und Bewertung der Familie sowohl durch jedes einzelne Familienmitglied als auch durch die Familie als Ganzes entscheidend für die Familiendynamik. In der Beratung geht es zunächst darum, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung der Familie herauszuarbeiten. Um dies besprechbar zu machen, kann eine Zeichnung hilfreich sein, die die Familie gemeinsam erstellt hat: die Familie als Haus, als Landschaft, als Garten oder als Fabelwesen (vgl. Lowenstein 2011). Gegenstand der Reflexion kann dann einerseits sein, welche Botschaften die Familie aus ihrem Bild ableitet; es kann aber auch darüber nachgedacht werden, wie das Bild entstanden ist und was dies über die Familie aussagt.

Jenseits der Schulen

Aus Sicht einer Beratung, die die Stärken der Jugendlichen erkennen und fördern möchte, ist ein übergreifender Beratungsansatz naheliegend. Ein solcher Ansatz bietet die Möglichkeit, auf der Basis humanistischer Grundhaltungen Methoden der verhaltensorientierten Praxis und der personzentrierten Beratung zu verbinden. Dabei kann sowohl das Geschehen außerhalb der Beratung Gegenstand werden wie auch die Entwicklung der Beratungsbeziehung im Sinne einer Reflexion von Übertragung und Gegenübertragung. Umfassender lassen sich Systemmerkmale und systemische Prozesse all jener sozialen Systeme in die Reflexion einbeziehen, in denen der Jugendliche Mitglied ist. Von daher ist die Beratung eine der relevanten Entwicklungsumwelten des Jugendlichen. Beide, der Berater wie der Jugendliche, gestalten ihre Beratungswelt und wirken damit auf die Lebenswelt des Jugendlichen ein (vgl. ■ Abb. 4.1).

Die Förderung der Stärken im Beratungsprozess lässt sich aus drei Perspektiven gestalten:

 aus einer entwicklungsorientierten Perspektive, die besonders die Möglichkeiten des

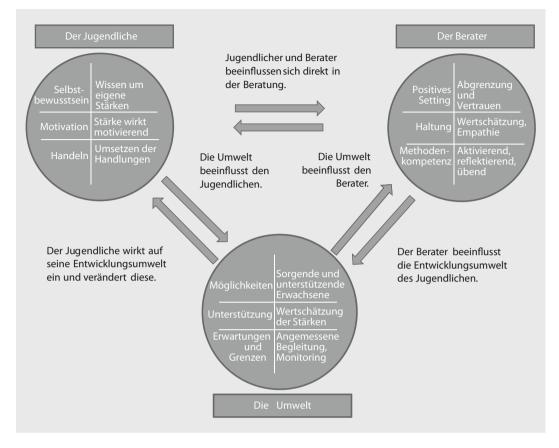
- Jugendlichen und die Unterstützung seiner Umwelt, die Ziele und die Zielbewertung und die verfügbaren individuellen wie umweltseitigen Mittel mit Blick auf den Lebenslauf zu gestalten sucht,
- aus einer bedürfnisorientierten Perspektive, die die Beratung im Dienst grundlegender Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, Bindung und Kompetenzerleben sieht, und
- aus einer ressourcenorientierten Perspektive, die die Stärkung oder den Auf- und Ausbau von Ressourcen des Jugendlichen und seiner Umwelt im Blick hat.

Diese drei Perspektiven sollen im Folgenden vorgestellt werden.

4.3 Stärkenorientierte Beratung

4.3.1 Entwicklungsorientierte Beratung

Versteht man Entwicklung als einen durch menschliches Handeln gestalteten Prozess, dann werden Ziele, Kontrollüberzeugungen, entwicklungsbezogene Emotionen, aber auch umweltseitige Unterstützung und Erschwernisse, Vorgaben und Hilfen Beratungsgegenstand (Brandtstädter 1985; Brandtstädter u. Gräser 1999; Steinebach 2006a; Gräser 2007). Entscheidende Probleme der Jugendlichen lassen sich auf Widersprüche zwischen persönlichen Entwicklungszielen und -potenzialen einerseits und sozialen Entwicklungsforderungen und -angeboten andererseits zurückführen. Transitionen, etwa zwischen Schule und Arbeitswelt, oder Krisen und kritische Lebensereignisse wie die Scheidung der Eltern sind Problemsituationen. Sie sind gekennzeichnet durch eine Diskrepanz zwischen subjektiven Anforderungsgehalten der Situation und subjektiven Bewältigungsmöglichkeiten. Sie werden anhand von Orientierungsproblemen deutlich. Die Handlungs- und



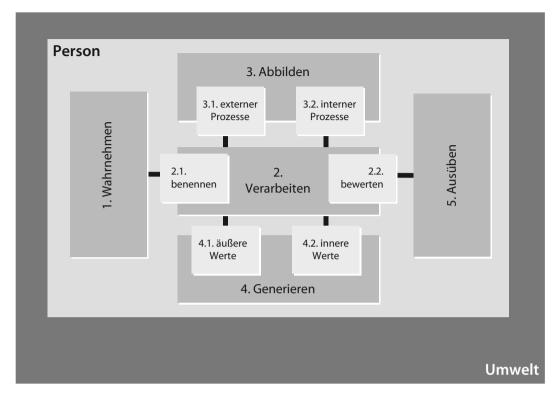
■ Abb. 4.1 Stärkenorientierung im Beratungssystem (adaptiert nach Benson u. Scales 2009)

Lebensführung wird infrage gestellt. Unzufriedenheit, Sehnsucht oder Mutlosigkeit verlangen nach anderen Zielen und der Verbesserung der Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Handlungsregulationen höherer Ordnung.

Die Bewältigung solcher Belastungen stärkt den Einzelnen und schafft die Voraussetzung, um künftige Herausforderungen besser zu meistern. Bei der Suche nach Orientierung werden Information und Argumentation wichtig. Dabei kann auch entwicklungsbezogenes Wissen in die Beratung eingebracht werden. Brandtstädter (1985) spricht in diesem Fall von Entwicklungsberatung. Sie liefert fundierte Hilfen bei der Deutung und kritischen Rekonstruktion von Entwicklungsthemen und Entwicklungsüberzeugungen, bei der Analyse objektiver und subjektiver Entwicklungspotenziale und Handlungskompetenzen,

bei der Darstellung von Entwicklungsalternativen und bei der Darstellung von Folgen und Nebenwirkungen alternativer Entwicklungsentscheidungen. Dabei ist ein bevormundungsfreier Dialog wichtig, um eine verlässliche Reflexion individueller Entwicklungsorientierungen möglich zu machen.

Als zentrale Frage erweist sich in der entwicklungsbezogenen Beratung, welche Ziele sich der Jugendliche setzt. Dabei kann es nicht darum gehen, dass der Berater oder die Eltern des Jugendlichen Ziele vorgeben. Was allgemein gilt, gilt sicher auch für Jugendliche: Die moderne Welt denkt weniger an einen definierten Endzustand, sondern »geht vielmehr von einem Verhaltenssystem aus, das als Ganzes die Anpassung und positive Bewältigung von neuen Lebensumständen vorantreibt« (Baltes u. Freund 2003,



■ Abb. 4.2 Modell eines adaptiv-selbstoptimierenden Systems (vgl. Brandstädter 1980) (aus Steinebach 2006b, S. 46; mit freundlicher Genehmigung des Verlags Klett-Cotta, Stuttgart)

S. 25; Übers.: C. Steinebach). Es muss also um die Frage gehen, wie der Jugendliche am ehesten in die Lage versetzt werden kann, seine Ziele bestmöglich selbst zu bestimmen und angemessen zu verfolgen. Was wird gebraucht, um in diesem Sinne gute Entscheidungen treffen und die eigene Entwicklung zukünftig möglichst selbstständig gestalten zu können? Die flexible Zielanpassung und die Optimierung der eigenen Ressourcen im Dienste der eigenen Entwicklungsziele sind Merkmale adaptiv-selbstoptimierender Systeme (Abb. 4.2).

Die kybernetische Theorie adaptiv-selbstoptimierender Systeme (Abb. 4.2) unterscheidet perzeptorische (1) und effektorische Systemglieder (5). Ein internes Modell der Außenwelt (3), das ein Umweltmodell (3.1.) und ein Selbstmodell (3.2) beinhaltet, soll interne und externe Prozesse abbilden. Ein kognitiv-semantisches

Systemglied (2) soll das Eingehende oder intern Ablaufende und nunmehr Abgebildete benennen (2.1), ein evaluatives Systemglied soll diese und andere Prozesse dann bewerten (2.2). Ein motivdynamisches Systemglied (4), das eine organismisch-biogenetische Motivationsbasis mit Umweltideal (4.1) und Selbstideal (4.2) umfasst, soll zum Systemgeschehen innere und äußere körperliche, intrinsische und extrinsische Motive einbringen. In Verbindung mit dem kognitivsemantischen und dem evaluativen Systemglied bildet das motivdynamische Systemglied einen Optimalwertkreis bzw. ein adaptives Führungsgrößensystem: Unter geänderten externen oder internen Bedingungen bilden sich neue, aus Sicht des Systems angemessenere Richtwerte (vgl. Brandtstädter 1980; Steinebach 2000). Die Resilienzförderung kann nun darauf abzielen, einzelne Modellelemente oder auch verschiedene Regelkreise positiv zu beeinflussen.

Beispiel

Zur Differenzierung der Wahrnehmung z.B. bieten sich auch konkrete Übungen wie die folgende an: »Wenn du magst, kannst du die Augen schließen. Was nimmst du wahr? Ist das außen oder eher in dir? Stell dir vor, du hast einen Scheinwerfer, mit dem du deine Wahrnehmung lenken kannst. Was in den Kegel des Scheinwerfers kommt, ist gut zu erkennen, alles andere wird eher unscharf. Richte deine Wahrnehmung nun einmal auf das, was du hörst. Und nun auf deine Hände. Hat sich dabei das, was du hörst, verändert? Wahrscheinlich ist es dann eher verblasst ...« (vgl. Stevens 2006).

Wie interne und externe Prozesse abgebildet sind, erfahren wir, wenn wir z.B. nach dem verfügbaren Wissen fragen, nach der Unterstützung durch die Familie oder Freunde, nach der Risikobereitschaft oder nach Kompetenzen und Fertigkeiten – oder auch nach der Kompetenz, erkannte Defizite eigenständig zu kompensieren (vgl. Gräser 2007).

Was wären vor diesem Hintergrund übergeordnete Beratungsziele? Worauf wäre in der Beratung zu achten? Menschen, die dem Ziel autonomer und zugleich sozial verantworteter Selbstbestimmung recht nahe kommen, verfügen über verschiedene Stärken. Genannt werden

- eine fortlaufende und differenzierte Überprüfung des eigenen Verhaltens,
- ein internes Umweltmodell, das Aspekte der Umwelt differenziert wiedergibt und erklärt,
- ein internes Selbstmodell, das die eigenen Empfindungen und Verhaltenspotenziale angemessen widerspiegelt,
- eine selbstkritische und erfahrungsoffene Einstellung als Voraussetzung für flexible Änderungen des internen Umwelt- und Selbstmodells,
- große »explorative Variabilität und Spontaneität« (Brandtstädter 1980, S. 219),

- die F\u00e4higkeit zur Selbstverst\u00e4rkung mit Blick auf das Umwelt- und Selbstideal,
- die weitgehende personale Autonomie der eigenen Bewertungskriterien und -maßstäbe,
- »eine kritische Distanz gegenüber externen Handlungsanweisungen, Zwängen oder Rollenmaßstäben« (Brandtstädter 1980, S. 220),
- die Bereitschaft, das Selbst- und Umweltideal, falls nötig, zu verändern,
- eine positive Selbsteinschätzung und -bewertung,
- »sozialintegrative Dispositionen, wie z.B. nicht nur intellektuelles, sondern auch 'empathisches' Erfassen der Standpunkte, Einstellungen und Interessen des Sozialpartners; Berücksichtigung der Interessen des Sozialpartners bei der eigenen Handlungsplanung; geringe Neigung, den Sozialpartner für eigene oder fremde Zwecke zu 'instrumentalisieren'« (Brandtstädter 1980, S. 220).

Mit all diesen Kompetenzen verbindet sich die Idee einer willentlichen »intentionalen« Selbstentwicklung, die der Selbsteffizienz (eigene Möglichkeiten entwickeln und optimal nutzen) und Selbstkultivierung (Handeln und Entwicklung in Einklang mit Normen und Standards bringen) dient (Freund 2007; Brandtstädter 2011).

4.3.2 Bedürfnisorientierte Beratung

Motivation gilt als eines der grundlegenden Probleme in der Beratung von Jugendlichen. Einerseits geht es um die Motivation für die Beratung selbst. Zum anderen werden oft Probleme bearbeitet, für die die Lösung längst bekannt scheint, jedoch »die Lust« zur Umsetzung fehlt. Umgekehrt werden Jugendliche eher an der Beratung teilnehmen, wenn sie den Eindruck

haben, dass die Beratung der Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse dient (etwa Scott et al. 2009).

Mit Richard Ryan und Edward Deci können wir annehmen, dass Jugendliche – wie alle Menschen – dann motiviert sind, wenn die anstehenden Handlungen ihren Grundbedürfnissen entsprechen. Deci und Ryan nennen als Grundbedürfnisse: Kompetenzerleben, Unabhängigkeit und das Eingebundensein in Beziehungen (Ryan u. Deci 2000).

Wenn es gelingt, diese Bedürfnisse anzusprechen und Aktivitäten zu entwerfen, die eine Befriedigung dieser Bedürfnisse ermöglichen, ist ein wichtiger Schritt getan. Das Erleben von Zugehörigkeit z.B. zu einer Gruppe ist ein wesentlicher Baustein für die eigene Identität. Die Unabhängigkeit von Vorgaben anderer ermöglicht es, eigene Interessen umzusetzen, sich als kompetent zu erleben sichert den Selbstwert und gibt Zuversicht (grundlegend dazu Leary 2007). Eine große Herausforderung der Jugendberatung sind die oft ambivalenten Einstellungen und Gefühle, die Widersprüche und Konflikte, wenn es um soziale Bindung und Autonomie geht.

Beispiel

Es kann von daher ein Ziel der Beratung sein, Unterschiede in den Beziehungen, in denen ein Jugendlicher steht, herauszuarbeiten. Geldard u. Geldard (2010) wählen zur Visualisierung fünf konzentrische Kreise. Jeder Kreis steht für eine andere Intensität und Form von Nähe. Im Zentrum steht die engste Form von Nähe und Intimität, die nur gewährt wird, wenn der Jugendliche selbst dies für passend und wünschenswert hält. Zwischen diesem persönlichen Raum und den Fremden (äußerster Kreis) stehen Menschen, die man umarmt oder von denen man sich umarmen lässt, aber nicht mehr, dann folgen gute Freunde, mit denen man gerne zusammen ist, die man aber nicht umarmen möchte, »O.K.-Menschen«, über die man aber mehr wissen müsste, um mit

ihnen befreundet zu sein, und schließlich »andere Menschen«, die einem vertraut sind, weil man sie öfter sieht, die einem aber nicht wirklich nahestehen. Der Jugendliche ist nun aufgefordert, Namen einzutragen oder Menschen zu nennen, so wie es aus seiner Sicht passt. Im Sinne einer Förderung sozialer Ressourcen kann auch die Frage sein, was er unternehmen kann, um mit dem einen oder anderen vertrauter zu werden, der ihm später als Freund helfen würde.

Grundlage einer guten Beratung ist Nähe, die aber von den Jugendlichen – gerade wenn es um die Nähe zu Erwachsenen geht – oft als unpassend erlebt wird. Jugendliche möchten sich gerne als eigenständig, d.h. auch als kompetent erleben. Es ist ihnen wichtig, dass ihnen selbst der Erfolg gehört, nicht den Erwachsenen (vgl. zur Bedeutung der autonomen Motivation beim Helfen Weinstein u. Ryan 2010). Es gilt einerseits also, Interesse an den Aktivitäten zu zeigen, ohne dass sich die Jugendlichen kontrolliert und bedrängt fühlen, andererseits sollen sie aber auch spüren, dass sie weiterhin zur Familie gehören oder dem Berater wichtig sind (Geldard u. Geldard 2010).

Natürlich liegt die Beziehungsgestaltung nicht nur in der Verantwortung der Erwachsenen. Der Jugendliche selbst leistet durchaus auch einen Beitrag zur Befriedigung seiner Bedürfnisse, etwa wenn es um die gelungene Gestaltung sozialer Beziehungen geht. So spricht die Relational-Cultural Theory (RCT) ausgehend von Jean Baker Miller (Jordan 2006; Comstock et al. 2008) von der Kompetenz, in positive wachstumsorientierte Beziehungen einzutreten. Mit Blick auf diese Theorie können wir annehmen, dass

- Beratung selbst ein Beziehungsangebot ist, in dem Jugendliche sich persönlich weiterentwickeln und Grundlegendes über Beziehungen lernen,
- Jugendliche in Beratungsbeziehungen Austausch und Gegenseitigkeit lernen, die reife Beziehungen ausmachen,

₆₃ **4**

- Beratung die Verbundenheit mit immer komplexeren und differenzierteren Beziehungsnetzen f\u00f6rdert,
- Jugendliche in der Beratung gegenseitige Empathie und Empowerment als Kern förderlicher Beziehungen erfahren,
- es ohne Authentizität keine Entwicklung hin zu wirklich guten Beziehungen geben kann,
- sich Jugendliche positiv entwickeln, wenn sie in solche wachstumsorientierten Beziehungen investieren,
- Beratung und Entwicklung zum Ziel haben, Beziehungskompetenz über den Lebenslauf zu fördern und zu sichern (vgl. Comstock et al. 2008).

In diesen Gedanken spielen auch gegenseitige Unterstützung und die Bereitschaft zu uneigennütziger Hilfe eine zentrale Rolle.

Brendtro et al. (2006) gehen sogar so weit, dass sie die drei Bedürfnisbereiche Kompetenzerleben, Unabhängigkeit und Bindung um einen vierten ergänzen: Hilfsbereitschaft (»generosity«).

In ihrem »Circle of Courage« (Brendtro et al. 2006) wird »generosity«, die gelebte unbedingte Hilfsbereitschaft, zu einem Grundbedürfnis. Sie ist eine gute Möglichkeit, sich selbst als kompetent, sorgend, zuversichtlich und »sozial« zu erleben. Von daher ist nicht nur die Bereitschaft, Hilfe anzunehmen, sondern auch das Bedürfnis, Hilfe zu geben und sich selbst als hilfreich für andere zu erleben, ein gutes Thema in der Beratung von Jugendlichen. Aber nicht nur Jugendliche suchen Unterstützung und möchten selbst Unterstützung geben. Belastung einerseits und erlebte Unterstützung andererseits spielen auch im Kontext der Familie (Benson u. Scales 2009), der Schule (Roseth et al. 2008; Rothland 2011) und bei ersten Erfahrungen in der Arbeitswelt (Steinberg u. Dornbusch 1991) eine wichtige Rolle. Alle Bereiche stehen vor der Aufgabe, eine Kultur der Unterstützung zu entwickeln, um die Resilienz und optimale Entwicklung ihrer Mitglieder zu fördern.

4.3.3 Ressourcenorientierte Beratung

In der Auseinandersetzung mit Herausforderungen, Belastungen, Krisen und kritischen Lebensereignissen stellen Ressourcen wichtige Schutzfaktoren dar. Diese sind einerseits als Merkmale der Person und andererseits als Merkmale der Umwelt zu verstehen. So kann die Beratung der Jugendlichen selbst als soziale Ressource verstanden werden. Zum anderen geht es darum, in der Beratung wichtige Ressourcen zu erkennen und zu fördern.

Auf welche Ressourcen ist zu achten? Aus verschiedenen nationalen und internationalen Untersuchungen (etwa Schellenberg u. Häfeli 2009; Benson u. Scales 2009; Search Institute o.J.) lassen sich folgende Ressourcengruppen unterscheiden:

- 1. Ressourcen des Jugendlichen selbst: z.B.
 - a. gute Gesundheit,
 - b. Ausgeglichenheit,
 - c. Ausdauer und die Bereitschaft, Belastungen durchzustehen, hohe Leistungsmotivation, positive Einstellung zu Schule und Ausbildung,
 - d. hoher Selbstwert und angemessene Selbstwirksamkeitserwartungen, Wissen um die eigenen Stärken und Bereitschaft, sich auch von anderen abzugrenzen,
 - e. soziale Kompetenzen, kommunikative Kompetenzen, konstruktiver Umgang mit Konflikten, Bereitschaft zu helfen und Gruppenfähigkeit,
 - f. Sinn für Gerechtigkeit und die Bereitschaft, für die eigene Meinung einzustehen.

Ressourcen der Familie:

- a. positive Kommunikation in der Familie, gemeinsame Zeit,
- b. Ausgewogenheit von Nähe und Distanz 1
- aktive Unterstützung und angemessenes Monitoring (klare Erwartungen, Absprachen und angemessene Konsequenzen) durch die Eltern,
- d. Bildungsnähe der Eltern,
- e. Einbindung der Familie in die weitere soziale Umwelt.
- Ressourcen in Schule und Ausbildungsbetrieb:
 - a. gute Beziehung zwischen Lehrer und Schüler oder Ausbilder und Lehrling,
 - b. gutes Schul- und Betriebsklima, erfahrene Unterstützung und p\u00e4dagogisches Geschick der Ausbilder.
 - c. passende Anforderungen, klare Regeln und Konsequenzen,
 - d. vielfältige Angebote und Kompetenzen (auch Vorbilder und positive Rollenmodelle) im Ausbildungsbetrieb,
 - e. Verfügbarkeit von Informations- und Beratungsangeboten,
 - f. angemessene Vernetzung zwischen Schule, Betreib und Elternhaus.
- 4. Beratung als Ressource:
 - Verfügbarkeit niedrigschwelliger Angebote.
 - b. gute Struktur der Angebote,
 - enger Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen.
- Ressourcen bei und mit Gleichaltrigen und in der Freizeit:
 - a. aktive und von der Familie wie den Peers unterstützte sinnvolle Freizeitgestaltung (u.a. Sport, Kirchengemeinde),
 - b. Teilnahme an regulären Angeboten,
 - konstruktive Einstellung der Peers zu Regeln,
 - d. positive Beziehungen zur und Unterstützung durch die Nachbarschaft sowie Monitoring (Regeln, Konsequenzen) und Sicherheit im Quartier.

- 6. Ressourcen in der Gesellschaft:
 - a. günstige Wirtschaftslage,
 - Verfügbarkeit von Bildungs- und Ausbildungsangeboten,
 - Verfügbarkeit von Ergänzungsangeboten für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen,
 - d. hohe Durchlässigkeit im Bildungssystem.
 - e. Vernetzung von Hilfen via Case Management.

Für die Jugendlichen stellen Kompetenzen der Selbstregulation, die auf einem positiven Selbstwertgefühl und Selbstkonzept fußen, und Fähigkeiten zur Emotionsregulation wichtige personale Ressourcen dar. Diese zeigen sich einerseits in der Kompetenz, mit schwierigen sozialen Interaktionen, aber auch mit anderen Herausforderungen des Lebens umzugehen und Ziele kompetent zu verfolgen. Dabei geht es nicht nur darum, mit Ausdauer oder gar Hartnäckigkeit an Zielen festzuhalten. Oft genug gilt es im Leben auch, Ziele an den Möglichkeiten zu relativieren und neue oder geänderte Ziele zu verfolgen (Brandtstädter 2007).

In diesem Sinne über Ziele, Möglichkeiten, eigene Wünsche und externe Erwartungen zu reflektieren und zu guten Lösungen zu kommen ist eine zentrale Aufgabe der Beratung. Häufig muss jedoch erst ein Gespür für die verfügbaren Ressourcen entwickelt werden. In der Beratung werden körperliche, emotionale, kognitive, spirituelle Ressourcen und umweltseitige Stärken erkannt, benannt und verfügbar gemacht. Dabei geht es nicht nur darum, zu benennen, welche Ressourcen der Berater beim Jugendlichen erkennt. Es geht auch darum, dass der Jugendliche diese Stärken als Ressourcen anerkennt und bewusst einzusetzen lernt. In der Ressourcenaktivierung wird Brachliegendes so nutzbar (Grawe u. Grawe-Gerber 1999). Geht es darum zu verstehen, was verändert werden soll, sind die Probleme »der natürliche Bezugspunkt. Für die Frage,

₆₅ **4**

wie die Probleme am besten verändert werden können, sind die Ressourcen« wichtiger als die Probleme (Grawe u. Grawe-Gerber, 1999, S. 63).

Wie lassen sich Ressourcen aktivieren? Zunächst gilt es, die Aufmerksamkeit des Jugendlichen auf seine Stärken zu lenken. Diese können explizit angesprochen, durch Lob akzentuiert oder unter Bezug auf aktuelle Erfahrungen oder Berichte des Klienten rückgemeldet werden. Komplimente und explizites Vertrauen in die Kompetenzen des Jugendlichen können hilfreich sein.

Beispiel

So schlägt Lowenstein (2011) vor, mit den Jugendlichen über Qualitäten von »Lebensrettern« zu sprechen: »Was hilft dir, wenn es dir schlecht geht?«, »Welche Leute tun dir dann gut, und was können die?« Aus den genannten Eigenschaften wird eine Liste erstellt, und es wird überlegt, wer in der Familie oder im Bekannten- und Freundeskreis über die jeweilige Eigenschaft oder Kompetenz verfügt. Für Krisenzeiten wird auch überlegt, wie der Jugendliche dann mit diesen Menschen in Kontakt treten kann. Zu den Qualitäten solcher »Lebensretter« (»lifesavers«, Lowenstein 2011, S. 179) gehören dann z.B.: »guter Zuhörer«, »Geduld«, »Humor« oder auch die »Bereitschaft zu helfen«.

Geht es zunächst darum, vorhandene Ressourcen nutzbar zu machen, so kann ein weiteres Ziel der Beratung sein, neue Ressourcen zu schaffen. Wer für sich erkennt, dass er durchaus in der Lage ist, auf andere zuzugehen, kann dies nun nutzen, um in Freundschaftsbeziehungen Hilfe zu geben und Unterstützung zu erfahren. Beides wird den Selbstwert stabilisieren und Selbstwirksamkeitserwartungen, nicht nur bei Herausforderungen in sozialen Beziehungen, positiv beeinflussen.

4.4 Ausblick

Jugendliche stehen vor großen Herausforderungen. Im Spannungsfeld von eigenen Erwartungen und Befürchtungen einerseits und den Wünschen und Sorgen der anderen andererseits gilt es eine eigene Identität und eine tragfähige Lebensperspektive zu entwickeln. Jugendliche gehen jedoch nicht mit leeren Händen an diese Aufgabe. Ihre Kompetenzen und Fähigkeiten, die verfügbaren Hilfen und Unterstützung sind wichtige Werkzeuge. Beratung kann eine Hilfe sein, diese Werkzeuge zu erkennen und etwas über ihren Gebrauch und über die anstehenden Aufgaben zu erfahren. Unter diesem Vorsatz bezieht sich Beratung auf verschiedene Theorien, die sich unterschiedlichen Schulen zuordnen lassen. Sie geben wichtige Hinweise auf Haltungen und Methoden, die auch für die Jugendberatung richtungsweisend sind, und unterstützen so eine fundierte Reflexion über Probleme und Perspektiven, Schwächen und Stärken in der Lebenswelt des Jugendlichen. Das Anliegen der Resilienzförderung verlangt neben einer Reflexion über Risiken und Schwächen, auch die Schutzfaktoren und Stärken zu fördern.

Mit den Aufgaben, langfristige Ziele in der Identität des Jugendlichen zu verankern, neben der grundlegenden Ausrichtung auch die Motivation zur Umsetzung der Vorsätze zu sichern und ein Gespür für die aktive Entwicklung und Sicherung von Ressourcen zu schaffen, folgt die stärkenorientierte Beratung einer Entwicklungs-, Bedürfnis- und Ressourcenperspektive.

Die hohe Komplexität von Entwicklung und Beratung wäre leichter zu bewältigen, wenn sie mit einem Beratungsmodell abzudecken wäre. Stattdessen sind Theorie und Praxis der Jugendberatung – wie auch der Beratung allgemein – eher eklektisch. Ein Metamodell der Jugendberatung müsste sicherstellen, dass der Dialog in der

Beratung wie auch die Entwicklung der Jugendlichen verständlich werden, nicht nur fachlich aus Sicht des Beraters, sondern auch aus der Sicht des Jugendlichen. Dem Metamodell der Beratungstheorie entspricht im Idealfall das Arbeitsmodell, das der Berater und der Jugendliche für den laufenden Beratungsprozess entwickelt haben. Beide werden dann den Prozess bewerten müssen: der Berater im Sinne der Evaluation und Verbesserung seiner fachlichen Kompetenzen, der Jugendliche im Sinne einer modellhaften Erfahrung von hilfreicher Kommunikation, Reflexion der Entwicklung und Erkenntnis seiner Perspektiven und Stärken. In diesem Sinne ist Beratung ein Modellfall gelingender Bildung.

Literatur

- Baltes, P. B., & Freund, A. M. (2003). Human strengths as the orchestration of wisdom and selective optimization with compensation (SOC). In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Hrsg.), A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology (S. 23–35). Washington, DC: APA Books.
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *Journal of Positive Psychology, 4*(1), 85–104.
- Brandtstädter, J. (1980). Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung. Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 28(3), 209–222.
- Brandtstädter, J. (1985). Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne: Zum Aufbau eines entwicklungspsychologischen Anwendungskonzeptes. In J. Brandtstädter & H. Gräser (Hrsg.), Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne (S. 1–15). Göttingen: Hogrefe.
- Brandtstädter, J. (2007). Hartnäckige Zielverfolgung und flexible Zielanpassung als Entwicklungsressourcen: Das Modell assimilativer und akkomodativer Prozesse. In U. Lindenberger & J. Brandtstädter (2007), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (S. 413–445). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandtstädter, J. (2011). *Positive Entwicklung*. Heidelberg: Spektrum.
- Brandtstädter, J., & Gräser, H. (1999). Entwicklungsorientierte Beratung. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), Klinische Entwicklungspsychologie (S. 335–350). Weinheim: PVU.

- Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & van Bockern, S. (2006).

 Reclaiming youth at risk. Our hope for the future (2. Aufl.).

 Bloomington: Solution Tree.
- Brendtro, L. K., & Larson, S. J. (2006). *The resilience revolution*. Bloomington: Solution Tree.
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28, 62–77.
- Comstock, D. L., Hammer, T. R., Strentzsch, J., Cannon, K., Parsons, J., & Salazar II, G. (2008). Relational-cultural theory:
 A framework for bridging relational, multicultural, and social justice competencies. *Journal of Counseling & Development*, 86, 279–287.
- Copeland, E. P., & Crepeau-Hobson, F. (2004). Health promotion in schools. In C. Spielberger (Hrsg.), Encyclopedia of applied psychology (Bd. 2, S. 159–166). Amsterdam: Elsevier.
- Council of the European Union (2011). Council conclusions on »The European pact for mental health and well-being: Results and future action«, Luxembourg, 6. Juni 2011. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/122389.pdf. Zugegriffen: 11. September 2011.
- Dadaczynski, K., & Paulus, P. (2011). Psychische Gesundheit aus Sicht von Schulleitungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 58(4),306–318.
- Europäische Union (2009). Follow up to the *Be healthy,* be yourself conference: A roadmap for a better youth health in Europe. http://ec.europa.eu/health-eu/doc/youth_roadmap.pdf. Zugegriffen: 28. November 2012.
- Europäische Union (2011). Youth health. http://ec.europa.eu/ health-eu/youth/index_en.htm. Zugegriffen: 28. November 2012.
- European Federation of Psychologists' Associations (1995/2005). Meta-code of ethics. Brussels: EFPA. http://www.efpa.eu/ethics. Zugegriffen: 7. Januar 2012.
- European Federation of Psychologists' Associations (2011a).

 Mental health and wellbeing at the workplace what psychology tells us. Brussels: EFPA. http://efpa.eu/professional-development/efpa-position-statement-on-health-2011. Zugegriffen: 11. September 2011.
- European Federation of Psychologists' Associations (2011b).

 Position statement on health. Bruxelles: EFPA. www.
 efpa.eu/professional-development/efpa-position-statement-on-health-2011. Zugegriffen: 9. Dezember 2012.
- Freund, A. M. (2007). Selektion, Optimierung und Kompensation im Kontext persönlicher Ziele. Das SOK-Modell. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (S. 367–388). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gehring, T. M. (1998). *Familiensystemtest* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2010). Counselling adolescents. The proactive approach for young people (3. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Göppel, R. (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung

₆₇ **4**

- (S. 283–406). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräser, H. (2007). Entwicklungsberatung. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (S. 599–623). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grawe, K., & Grawe-Gerber, M. (1999). Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. Psychotherapeut, 44, 63–73.
- Häfeli, K. (2010). Widrige Lebensumstände bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen im Erwachsenenalter. In H. Hackauf & H. Ohlbrecht (Hrsg.), *Jugend und Gesundheit. Ein Forschungsüberblick* (S. 232–251). Weinheim: Juventa.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsausbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Schlussbericht. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Hennig, G., & Pelz, G. (2007). *Transaktionsanalyse: Lehrbuch für Therapie und Beratung*. Paderborn: Junfermann.
- Jordan, J. V. (2006). Relational resilience in girls. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Hrsg.), Handbook of resilience in children (S. 79–90). New York: Springer.
- Kurth, B.-M., Bergmann, K. E., Hölling, H., Kahl, H., Kamtsiuris, P., & Thefeld, W. (2002). Der bundesweite Kinder- und Jugendgesundheitssurvey. Gesundheitswesen, 1, 3–11.
- Leary, M. R. (2007). Motivational and emotional aspects of the self. *Annual Review of Psychology*, *58*, 317–344.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth psychology. A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10–16.
- Lowenstein, L. (2011). Assessment and treatment activities for children, adolescents, and families (Bd. 3). Toronto: Champion Press.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.), Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (S. 740–795). New York: Wiley.
- Noeker, M., & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie,* 56(4), 255–263.
- Rauchfleich, U. (2006). Tiefenpsychologische Grundlagen der Beratung. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 163–174). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Resnick, L. B., & Perret-Clermont, A.-N. (2004). Prospects for youth in postindustrial societies. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Hrsg.), Joining society. Social interaction and learning in adolescence and youth (S. 11–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richter, M., Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W., & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.). (2008). Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Weinheim: Juventa.
- Rogers, C. R. (1976). Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus Sicht des Therapeuten. Stuttgart: Klett.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relation-

- ships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246.
- Roth, W. (2006). Humanistische Konzepte der Beratung. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch psychologische Beratung* (S. 195–213). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rothland, M. (2011). Aktivierung und Erleben sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 1–13
- Ruckstuhl, B. (2011). Gesundheitsförderung. Entwicklungsgeschichte einer neuen Public-Health-Perspektive. Weinheim: Juventa.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schellenberg, C., & Häfeli, K. (2009). Erfolgsfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit ungünstigen Startchancen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 15, 11–12.
- Schneewind, K. A. (1987). Familienpsychologie: Argumente für eine neue psychologische Disziplin. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1(2), 79–90.
- Scott, L. D., Munson, M. R., & White, T. (2009). Satisfaction with counseling among black males in transition from the foster care system. *Children and Youth Services Review*, 31, 161–168.
- Search Institute (o. J.). 40 Developmental Assets for Adolescents (ages 12–18). http://www.search-institute.org/ system/files/40AssetsList.pdf. Zugegriffen: 6. Januar 2012.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78–106.
- Steinberg, L. (2009). Should the science of adolescent brain development inform public policy? *American Psychologist*, 64(8), 739–750.
- Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: Replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27(2), 304–313.
- Steinebach, C. (2000). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinebach, C. (2003). Pädagogische Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinebach, C. (2006a). Beratung und Entwicklung. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 37–56). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinebach, C. (2006b). Beratung und Psychologie. In C. Steinebach (Hrsg.), Handbuch Psychologische Beratung (S. 11–34). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinebach, C. (2006c). Verhaltens- und kognitionspsychologische Grundlagen der Beratung. In C. Steinebach (Hrsg.), Handbuch Psychologische Beratung (S. 175–194). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Steinebach, C. (2012). Resilienz. In C. Steinebach, D. Jungo & R. Zihlmann (Hrsg.), *Praxis der Positiven Psychologie* (S. 95–101). Weinheim: Beltz.
- Steinebach, C., & Steinebach, U. (2010). Resilienzförderung im Jugendalter. Die Stärken der Peerbeziehungen nutzen. In H. Hackauf & H. Ohlbrecht (Hrsg.), Jugend und Gesundheit (S. 304–320). München: Juventa.
- Steinebach, C., Steinebach, U., & Brendtro, L. K. (2012).

 Peerbeziehungen und Gesundheit im Jugendalter. In
 C. Steinebach, D. Jungo & R. Zihlmann, R. (Hrsg.), *Praxis*der Positiven Psychologie (S. 153–161). Weinheim: Beltz.
- Sternberg, R. J., & Spear-Swerling, L. (1998). Personal navigation. In M. Ferrari & R. J. Sternberg (Hrsg.), Self-awareness: Its nature and development (S. 219–245). New York: Guilford.
- Stevens, J. O. (2006). Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie (16. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ungar, M., & Lerner, R. M. (2008). Introduction to a special issue of research in human development: Resilience and positive development across the life span: A view of the issues. Research in Human Development, 5(3),135–138.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. Journal of Personality and Social Psychology, 98(2), 222–244.
- World Health Organization (1946). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. http://www.admin.ch/ch/d/sr/0_810_1/index.html. Zugegriffen: 10. September 2011.
- World Health Organization (1986). Ottawa-Charta. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf. Zugegriffen: 10. September 2011.
- World Health Organization (2003). Strategic directions for improving the health and development of children and adolescents. Geneva: WHO.

Familie: Gelungene Balance zwischen Nähe und Distanz

Marcel Schär und Andrea Studer

5.1	Veränderungen der Familie während der Adoleszenz – 70
5.2	Der Einfluss der Familie auf die Resilienz
	der Jugendlichen – 71
5.2.1	Familiäre Risiko- oder Stressfaktoren – 72
5.2.2	Familiäre Schutzfaktoren – 74
5.3	Implikationen für die Praxis: Gelungene Balance zwischen
	Nähe und Distanz – 76
5.3.1	Exkurs: Diagnostische und therapeutische Arbeit mit Familien – 76
5.3.2	Fallbeispiel – 78
5.4	Fazit und Ausblick – 79
	Literatur – 79

Erste Untersuchungen zu Beginn der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts definierten Resilienz als eine statische, individuelle Charaktereigenschaft. Als resilient wurden die Kinder und Jugendlichen bezeichnet, die Krisen und Belastungen erfolgreich überwinden (s. auch Gartland et al. 2011) und sich trotz dysfunktionaler Familienverhältnisse, Scheidung, psychischer oder somatischer Erkrankungen der Eltern oder erfahrener Gewalt gesund entwickeln. Die Familie wurde zu dieser Zeit eher als Risikofaktor denn als Schutzfaktor gesehen. Im Laufe der Zeit wurde jedoch die Bedeutung der Familie als einer der wichtigsten Schutzfaktoren von Kindern immer deutlicher. Der Einfluss der Familie auf die Resilienz von Jugendlichen ist wesentlich umstrittener (s. auch Collins et al. 2000). Dies insbesondere aus zwei Gründen: Einerseits wird im Jugendalter der außerfamiliäre Einfluss größer, da sich Jugendliche in Bezug auf Werte, Verhalten usw. verstärkt an ihren Peers orientieren. Andererseits wird die Zeit der Adoleszenz von vielen Eltern als eine spannungsreiche und oft belastende Zeit beschrieben, da Jugendliche vermehrt die Regeln der Familie infrage stellen und ihre Eigenständigkeit und Unabhängigkeit einfordern (Schuster 2005). Für ein besseres Verständnis des familiären Einflusses auf die Resilienz von Jugendlichen ist die Beantwortung folgender Fragen zentral: Wie verändern sich die familiären Beziehungen während der Adoleszenz (► Abschn. 5.1)? Welche Fertigkeiten, Haltungen und Prozesse sind dabei hilfreich oder schädlich (► Abschn. 5.2)? Dabei soll versucht werden, einige zentrale Schlüsse und Erkenntnisse für die Förderung der Resilienz von Jugendlichen herauszuarbeiten.

5.1 Veränderungen der Familie während der Adoleszenz

Eine Familie ist einem stetigen Veränderungsprozess unterworfen, wobei die Veränderungen einer Familie mit jugendlichen Kindern besonders groß sind. Mit dem Eintreten der Geschlechtsreife, die den Übergang zwischen Kindheit und Adoleszenz markiert, nehmen die kognitiven Fertigkeiten der Kinder zu, und die Entwicklung der eigenen Identität wird zum zentralen Thema. Dieser Entwicklungsprozess vom Kind zum Erwachsenen umfasst die Übernahme der männlichen/weiblichen Geschlechtsrolle, die Loslösung von den Eltern, die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung und eigener Werte, die Vorbereitung auf ein Leben außerhalb der Familie (Beruf, eigene Familie) sowie den Aufbau von engeren und tieferen Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts (Dreher u. Dreher 1985). Die Peers lösen somit die Familie in einigen Sozialisationsaufgaben ab. Diese Ablösung von der Familie muss auch zu einer Veränderung der Beziehung zwischen Kind und Eltern führen.

Die Eltern sind aufgefordert, den Jugendlichen neue Erfahrungen innerund außerhalb des Familiensystems zu ermöglichen, um sie so in ihrer Rollenund Identitätsfindung zu unterstützen (Carter u. McGoldrick 1988).

Gemäß Hofer u. Pikowsky (2002) findet während der Adoleszenz idealerweise ein Prozess von einer unilateralen zu einer mehr komplementären Eltern-Kind-Beziehung statt. Sind Eltern mit kleineren Kindern noch einseitig in der Rolle der Ratgeber und verantwortlich für Regeln, so steht in der Adoleszenz der gegenseitige Austausch im Vordergrund. Die Beziehung wird also ausgeglichener.

Damit solche Veränderungsprozesse erfolgreich sein können, brauchen Familien unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Gemäß dem Circumplex-Modell von Olson (Olson u. Gorall 2003) sind für eine funktionale Anpassung drei verschiedene Dimensionen zentral: Kohäsion, Adaptabilität und Kommunikation.

Definitionen -

Kohäsion beschreibt die emotionale Bindung zwischen den Familienmitgliedern, das Nähe-Distanz-Verhältnis. Dies kann von losgelöst über getrennt und verbunden bis verstrickt sein. Während verstrickte Familien sehr enge Beziehungen und wenig Raum für Individualität zulassen, zeichnen sich losgelöste Familien dadurch aus, dass die Mitglieder der Familie unabhängig voneinander entscheiden und handeln und eine geringe emotionale Bindung untereinander aufweisen.

Adaptabilität bezieht sich auf die Fähigkeit einer Familie, sich neuen Anforderungen und Veränderungen anzupassen. Auch hier werden wiederum vier Stufen unterschieden: rigid, strukturiert, flexibel und chaotisch. Rigide Familien reagieren auf Entwicklungsanforderungen starr und unflexibel, chaotische dagegen leben ohne erkennbare längerfristige Regeln und Strukturen. Für die Gesundheit der Familie und der Kinder scheint ein ausgewogenes Mittelmaß an Adaptabilität und Kohäsion wichtig zu sein.

Kommunikation ist eine unterstützende Dimension. Sie dient dazu, entwicklungsbedingte Veränderungen in Bezug auf Kohäsion und Adaptabilität zu ermöglichen.

Studien legen nahe, dass ausgeglichene Familien eine bessere Kommunikation aufweisen als weniger ausbalancierte Familien. Das bedeutet, dass eine schlechte Kommunikation die Veränderung des Systems stört, wodurch sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass diese Familien in Extrempositionen verharren und ihre Mitglieder dysfunktionale Verhaltensweisen zeigen bzw. dass Störungen innerhalb der Familie oder bei einzelnen Mitgliedern entstehen.

5.2 Der Einfluss der Familie auf die Resilienz der Jugendlichen

Im Folgenden möchten wir darstellen, dass die Familie trotz der Rollenveränderung und des zunehmenden Einflusses der Peers ein wichtiger Bezugspunkt bleibt und einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Resilienz bei Jugendlichen leisten kann.

Definition -

Unter *Resilienz* verstehen wir nicht eine universelle Charaktereigenschaft, sondern die Fähigkeit, trotz schwieriger Umweltvariablen anstehende Entwicklungsaufgaben konstruktiv zu bewältigen (Rutter 1999). Das heißt, Resilienz wird als ein positiver Outcome eines dynamischen Interaktionsprozesses zwischen Risiko- und Schutzvariablen definiert.

Hier wird die Komplexität des Konzepts Resilienz deutlich: Je nach den vorhandenen Risiko- und Schutzvariablen kann Resilienz das Ergebnis auf unterschiedlichen Output-Ebenen (psychisch, physisch, sozial ...) sein. Um die Komplexität zu reduzieren und die Verständlichkeit zu erhöhen, werden nachfolgend zuerst einige der relevanten familiären Risikovariablen (▶ Abschn. 5.2.1) und dann einige der wichtigsten familiären Schutzvariablen (▶ Abschn. 5.2.2) mit ihren jeweiligen Auswirkungen betrachtet. Es sei jedoch bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Risikound Schutzfaktoren immer zusammenspielen.

In Bezug auf die Output-Ebenen schlagen Luthar et al. (2000) vor, eine präzise Terminologie zu verwenden und explizit von einer »emotionalen« oder »sozialen Resilienz« zu sprechen. Die meisten Studien konzentrieren sich auf die Frage, ob die von Risikovariablen Betroffenen ein dysfunktionales Verhalten oder eine psychische Störung entwickelten oder nicht (s. z.B. Fergus u. Zimmermann 2005). In anderen Worten: Der positive Outcome wird meistens als Verhindern

eines negativen Outcomes operationalisiert. Bei Jugendlichen zählen hierzu vor allem der Missbrauch von Substanzen (Tabak, Alkohol und andere Drogen), delinquentes, aggressives und sexuelles Risikoverhalten. In einer wesentlich geringeren Anzahl der Untersuchungen wird auf das Erreichen eines direkten positiven Outcomes fokussiert (s. z.B. McGrath et al. 2009).

5.2.1 Familiäre Risiko- oder Stressfaktoren

Entsprechend der oben aufgeführten Definition von Resilienz führen Risiko- oder Stressfaktoren nicht zwangsweise zu einer dysfunktionalen Entwicklung, sondern erhöhen lediglich die Wahrscheinlichkeit dafür. Gemäß Werner (1989) können Risikofaktoren unterteilt werden in

- kritische Lebensereignisse,
- schwierige individuelle Charakteristik sowie
- schwierige Umstände im Umfeld der Person, wobei hier wiederum weiter in innerfamiliäre (z.B. Gewalt- und Missbrauchserfahrungen) und außerfamiliären Risikofaktoren (z.B. Umweltkatastrophen) unterteilt werden kann.

Nachfolgend wird auf die Risiko- und Stressfaktoren im familiären Umfeld fokussiert, die in der wissenschaftlichen Literatur besonders häufig untersucht und besprochen werden: permissives und autoritäres Erziehungsverhalten, psychische Erkrankungen der Eltern sowie Scheidung und Gewalt innerhalb der Familie.

Permissives und autoritäres Erziehungsverhalten

Das Erziehungsverhalten wird häufig als eine der wichtigsten Einflussvariablen genannt. Für die Beschreibung von verschiedenen Erziehungsstilen kann auf das Modell von Baumrind (1991) zurückgegriffen werden. Sie schlägt ein zweidimensionales Raster vor, wobei auf der einen Seite

die Kontrolle/Lenkung und auf der anderen Seite die Responsivität angesiedelt ist. Unter Responsivität versteht sie die Bereitschaft der Eltern, auf die Interaktionsversuche des Kindes einzugehen und Zuneigung und emotionale Wärme zu zeigen.

Sowohl ein permissiver (wenig Kontrolle, dafür viel Responsivität) als auch ein autoritärer Erziehungsstil (viel Kontrolle und wenig Responsivität) der Eltern sind für die betroffenen Kinder und Jugendlichen ein erheblicher Risikofaktor für spätere Verhaltensauffälligkeiten und konnten beispielsweise mit einer erhöhten Bereitschaft zu aggressivem Verhalten in Verbindung gebracht werden (zur Übersicht s. Kawabata et al. 2011).

Jugendlichen mit permissiven Eltern fehlen die notwendigen Grenzen. Dadurch können sie die Fähigkeit, Wut zu kontrollieren, nicht vollständig entwickeln und reagieren bei Konflikten und Problemen oftmals mit aggressivem Verhalten. Zudem ist im Jugendalter gerade in hochrisikoreichen Umgebungen die Kontrolle der Eltern ein wesentlicher Schutz vor negativen Einflüssen von Peers (► Abschn. 5.2.2).

Dagegen weisen autoritär erzogene Kinder aufgrund der fehlenden Wärme und Responsivität oftmals einen niedrigeren Selbstwert und einen Mangel an sozialer Kompetenz auf. Dadurch sind sie stärker gefährdet, bei zusätzlichen Stressoren psychisch zu erkranken oder ein aggressives Verhalten zu zeigen. Brook et al. (1998) identifizierten einen abweisenden und harschen Erziehungsstil der Eltern als wichtige Einflussvariable für die Entstehung von Substanzmissbrauch und aggressivem Verhalten.

Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten der Eltern

Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten der Eltern bedeuten für die Entwicklung von Jugendlichen eine massive Belastung. Gemäß Staets (2011) sind vor allem die psychosozialen Folgen Risikofaktoren für eine Erkrankung

der Kinder. Im Folgenden soll auf einige dieser Risikofaktoren genauer eingegangen werden.

Generell ist es für das Kind schwierig, das Verhalten des erkrankten Elternteils zu verstehen. Dessen krankheitsbedingte Symptome und die teilweise nicht nachvollziehbaren Veränderungen seiner Emotionalität können zu großer Verunsicherung beim Kind führen, da der erkrankte Elternteil nicht mehr als berechenbar und verlässlich erlebt wird (Lenz 2008). So verlieren die Kinder an Halt und Sicherheit im Leben. Diese Verunsicherung kann dazu führen, dass sich die Kinder primär am nicht erkrankten Elternteil orientieren und dadurch Schuldgefühle gegenüber dem erkrankten Elternteil entwickeln oder ihre Bedürfnisse gänzlich in den Hintergrund stellen (Lenz 2005).

Menschen mit psychischen Erkrankungen sind grundsätzlich weniger gut in der Lage, sich in die Bedürfnisse anderer einzufühlen. Sie sind primär mit dem eigenen Erleben und den damit verbundenen alltäglichen Schwierigkeiten beschäftigt. Lenz u. Kuhn (2011) weisen darauf hin, dass betroffene Kinder und Jugendliche häufig zu wenig Fürsorge und Aufmerksamkeit erhalten, wodurch es zu einem Erziehungsdefizit kommen kann.

Wird innerhalb einer betroffenen Familie nicht offen über die Erkrankung gesprochen, können bei den Kindern Verzerrungen und Halbwissen über die Krankheit entstehen (Trepte 2008). Ein tabuisierender oder stark bagatellisierender Umgang mit der Krankheit nimmt dem Kind die Möglichkeit, über seine Ängste, Befürchtungen und Bedürfnisse zu reden. Das dadurch entstehende diffuse Wissen kann dazu führen, dass die Kinder das Gefühl bekommen, selbst (Mit-)Schuld an der Erkrankung der Eltern zu haben (Lenz 2008). Wo ein offener Austausch innerhalb der Familie nicht möglich ist, wird die Erkrankung zu einem Familiengeheimnis, und das Sprechen mit Außenstehenden über das Problem wird als Verrat an der Familie wahrgenommen (Pölkki et al. 2004). Dadurch können keine vertrauensvollen sozialen Kontakte außerhalb des Familiensystems aufgebaut werden, welche in Krisenzeiten zu einer Stabilisierung und einem Gefühl von mehr Sicherheit führen könnten (Lenz u. Kuhn 2011). Zudem können psychische Erkrankungen eines Ehepartners langfristig zu partnerschaftlichen Schwierigkeiten führen (Lenz u. Kuhn 2011). So konnten Downey u. Coyne (1990) nachweisen, dass Ehepartner einander negativer wahrnehmen, wenn einer der Partner psychisch krank ist, und dass solche Ehepaare dysfunktionale Interaktionsformen und höhere Scheidungsraten aufweisen.

Scheidung und familiäre Konflikte

Einer Scheidung bzw. Trennung geht in der Regel eine emotional belastende Zeit voraus, während der alle Familienmitglieder unter den elterlichen Auseinandersetzungen leiden. Kaslow (2001) bezeichnet diese Phase als »Vorscheidungszeit« und unterscheidet sie von der Scheidung selbst und von der Nachscheidungszeit. Etliche Studien weisen darauf hin, dass die Vorscheidungszeit, meist geprägt durch Konflikte und ein negatives innerfamiliäres Klima, einen wesentlichen belastenden Einfluss auf die Entwicklung von Jugendlichen hat und oftmals einen größeren Risikofaktor darstellt als die eigentliche Trennung. So konnte in verschiedenen Studien (Buehler et al. 1997; Reid u. Crisafulli 1990) aufgezeigt werden, dass ein Zusammenhang zwischen interparentalen Konflikten und aggressivem Verhalten der Kinder und Jugendlichen besteht. Nach dem kognitiv-kontextuellen Ansatz von Grych u. Fincham (1990) werden Konflikte von den Kindern und Jugendlichen insbesondere dann als belastend erfahren, wenn sie häufig vorkommen, intensiv sind und nur schlecht gelöst werden können.

In einer US-amerikanischen Übersichtsarbeit zur Trennung und Scheidung von Eltern konnten Hartman et al. (2011) folgende Problembereiche identifizieren: Eine Scheidung oder Trennung der Eltern korreliert bei Jugendlichen mit

- schlechteren Schulleistungen,
- einem erhöhten Konsum von illegalen Drogen, Alkohol und Zigaretten sowie sonstigen gesellschaftlich abweichenden Verhaltensweisen,
- einer eher negativen Haltung zur Ehe und dysfunktionalen Konfliktlösungsstrategien,
- einem erhöhten Risiko für internalisierende oder externalisierende Verhaltensstörungen.

Gewalterfahrung innerhalb der Familie

Häufig kommen innerhalb einer Familie gleichzeitig verschiedene Formen von Gewalt vor, und Kinder und Jugendliche müssen nicht nur Gewalttätigkeit zwischen den Eltern miterleben, sondern werden auch häufiger Opfer von Kindesmisshandlung (Apple u. Holden 1998; Edleson 2001; Tajima 2004).

Sowohl häusliche Gewalt zwischen Elternteilen als auch Kindesmisshandlungen können dazu führen, dass Jugendliche internalisierende oder externalisierende Verhaltensstörungen entwickeln oder selbst gewalttätig und delinquent werden (Moylan et al. 2010). Catalano et al. (1997) weisen außerdem auf ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung einer Substanzabhängigkeit hin.

5.2.2 Familiäre Schutzfaktoren

Familiäre Variablen können, wie oben aufgezeigt wurde, die Wahrscheinlichkeit erhöhen, an einer psychischen Störung zu erkranken. Im Gegenzug dienen aber einige andere familiäre Variablen auch als Schutzfaktoren und stärken die Widerstandsfähigkeit gegenüber verschiedenen innerund außerfamiliären Stressoren. Aufgrund ihrer Untersuchung von Familieninterventionsprogrammen konnten Bry et al. (1998) u.a. folgende Faktoren als wichtige familiäre Schutzfaktoren für eine störungsfreie Entwicklung von Kindern und Jugendlichen identifizieren: einen autorita-

tiven Erziehungsstil, familiäre Verbundenheit sowie elterliches Monitoring.

Autoritativer Erziehungsstil

Autoritative Eltern sind einfühlsam und feinfühlig, auf der anderen Seite aber auch hartnäckig im Durchsetzen von Grenzen. Gemäß dem Modell von Baumrind (1991) weisen sie also sowohl eine hohe Kontrolle als auch eine hohe Responsivität auf. Positive Effekte dieses Erziehungsstils konnten sowohl für die Entwicklung von kleinen Kindern als auch für die Entwicklung von Jugendlichen festgestellt werden. Jugendliche mit autoritativen Eltern zeigen weniger Depressionen, Ängste, antisoziales und deliquentes Verhalten und einen höheren Selbstwert (für einen Überblick s. Steinberg 2001). Auch wenn die beiden Kernelemente Kontrolle und Responsivität über sämtliche Altersstufen hinweg wichtig bleiben, kommt in der Adoleszenz nach Steinberg (2001) eine wichtige Komponente neu dazu: Jugendliche sollten von ihren Eltern unterstützt und ermutigt werden, ihre eigenen Meinungen und Überzeugungen zu entwickeln. Diese Komponente konnte von Gray u. Steinberg (1999) als weiterer wichtiger Schutzfaktor identifiziert werden.

Bei einem autoritativen Erziehungsstil sind Eltern und Jugendliche in ständiger Interaktion in Bezug auf Freiheiten und Grenzen. Dies stärkt einerseits die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen und hält andererseits aufgrund des verständnisvollen und warmen Familienklimas den Kontakt zwischen den Jugendlichen und den Eltern aufrecht: »In other words, it is not just what parents do that matters, but the emotional context in which they do it« (Steinberg 2001, S. 10).

Unter gewissen Umständen kann jedoch auch ein direktiveres Erziehungsverhalten angebracht sein. Fergus u. Zimmerman (2005) weisen etwa darauf hin, dass bei elterlicher Substanzabhängigkeit ein autoritärer Erziehungsstil dazu beitragen kann, dass die Kinder nicht beginnen, Drogen zu konsumieren. Laut Smokowski (1998)

₇₅ **5**

kann in einer risikobelasteten extrafamilialen Umgebung ein strenges, hoch direktives und trotzdem warmes Elternverhalten die Kinder vor Gefahren schützen.

■ Familiäre Verbundenheit und Unterstützung

Etliche Untersuchungen und Studien konnten aufzeigen, dass die Verbundenheit innerhalb der Familie im Hinblick auf verschiedene Risikofaktoren und Störungsbilder einen zentralen Schutzfaktor darstellt und die Resilienz von Jugendlichen fördern kann. Beispielsweise wiesen Markham et al. (2010) in einer systematischen Übersicht nach, dass die familiäre Verbundenheit wiederholt über viele empirische Studien hinweg einen signifikanten positiven Einfluss auf das sexuelle Risikoverhalten von Jugendlichen hat.

Andere Studien konnten zeigen, dass die familiäre Verbundenheit einen Schutzfaktor gegen depressive Verstimmung darstellt (Houltberg et al. 2011; Carbonell et al. 1998; Barber et al. 2005). Familiäre Verbundenheit und die damit zusammenhängende elterliche Unterstützung schützen auch vor negativen Konsequenzen von Gewalterfahrungen (Fergus u. Zimmerman 2005). Zudem konnten Studien aufzeigen, dass Jugendliche, die in einem von familiärer Verbundenheit geprägten Familienklima aufwachsen, weniger Gewalt, delinquentes oder antisoziales Verhalten zeigen und weniger Wiederholungstaten begehen (Fergus u. Zimmerman 2005; Fougere u. Daffren 2011).

Familiäre Verbundenheit und die damit zusammenhängende soziale Unterstützung ist auch wichtig für das generelle Wohlbefinden der Jugendlichen (McGrath et al. 2009): Zum einen ermöglicht sie den Jugendlichen, Selbstwert und Selbstwirksamkeit aufzubauen, und zum anderen ist die Familie in Zeiten von hoher Belastung und Stress eine wichtige Quelle von Unterstützung und hilft so, Stress besser zu verarbeiten (Peterson 2005). Sowohl ein erhöhter Selbstwert und erhöhte Selbstwirksamkeit als auch die mit

familiärer Unterstützung verbundene Stressreduktion lassen Jugendliche resilienter gegen zusätzliche Belastungen werden. Eine zuverlässige und hilfreiche elterliche Unterstützung scheint selbst negative Peereinflüsse zu kompensieren (Fergus u. Zimmerman 2005).

Elterliches Monitoring

Unter elterlichem Monitoring kann eine angemessene Wachsamkeit der Eltern gegenüber den Verhaltensweisen ihrer Kinder verstanden werden. Dazu zählt auch, dass die Eltern über die Aktivitäten, Freunde und die Aufenthaltsorte ihrer Kinder informiert sind und eine regulierende Struktur für die Jugendlichen vorgeben.

Wie in etlichen Studien und Metaanalysen aufgezeigt werden konnte, ist das elterliche Monitoring ein wichtiger und zentraler Schutzfaktor, der insbesondere auf das gesundheitliche Risikoverhalten der Jugendlichen einen starken Einfluss hat (Borawski et al. 2003). So können in Bezug auf den Substanzgebrauch drei Wirkungen beobachtet werden: Erstens kann das familiäre Monitoring das Risiko eines Einstiegs in den Drogen- und Alkoholkonsum verringern, zweitens kann es zur Reduzierung eines bereits vorhandenen Konsums beitragen, und drittens kann Monitoring den Ausstieg unterstützen (Lac u. Crano 2009; Fletcher et al. 1995). Ähnliche Ergebnisse konnten auch für das sexuelle Risikoverhalten beobachtet werden (Borawski et al. 2003). Jugendliche aus Familien mit geringem elterlichen Monitoring zeigen mehr sexuelle Aktivität und gehen dabei auch größere Risiken ein (z.B. wechselnde Partner oder inkonsistenter Kondomgebrauch).

Des Weiteren scheint das elterliche Monitoring auch einen wichtigen Einfluss auf antisoziales Verhalten zu haben. Barber et al. (2005) konnten in einer großen multikulturellen Studie (Amerika, Asien, Afrika und Europa mit insgesamt elf Ländern) zeigen, dass die elterliche Kontrolle des jugendlichen Verhaltens über verschiedene Nationen und ethnische Gruppierun-

gen hinweg mit einem geringeren Auftreten von antisozialem Verhalten zusammenhängt.

Eine naheliegende Erklärung für den Wirkmechanismus ist, dass nicht beaufsichtigte Jugendliche viel stärker durch Peers beeinflussbar sind, die möglicherweise ihrerseits bereits risikoreiches oder antisoziales Verhalten zeigen (Barber et al. 2005). Zudem ist das elterliche Monitoring auch eine Form von Fürsorge und Wertschätzung, was wiederum einen positiven Einfluss auf den Selbstwert hat.

5.3 Implikationen für die Praxis: Gelungene Balance zwischen Nähe und Distanz

Wie oben gezeigt wurde, ist das Entwicklungsziel von Jugendlichen die Loslösung von der Ursprungsfamilie und die Entwicklung einer eigenen, vom Elternhaus unabhängige(re)n Identität. Dies fordert zwangsweise Distanz. Gleichzeitig wurde auch deutlich, dass gewisse familiäre Risiko- und Schutzfaktoren einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Resilienz von Jugendlichen haben. Den aufgeführten Schutzvariablen (familiäre Verbundenheit und Unterstützung, elterliches Monitoring und autoritativer Erziehungsstil) ist gemeinsam, dass sie auf einer Sensitivität der Eltern gegenüber ihren Kindern aufbauen und Nähe in der Beziehung generieren. Auf der Seite der Risikofaktoren zeigte sich, dass Eltern bei einer Scheidung, bei einem permissiven/autoritären Erziehungsstil sowie bei psychischen Auffälligkeiten häufig nicht mehr über die Kapazität verfügen, sensitiv auf die Bedürfnisse ihrer Kinder einzugehen. Dadurch verlieren die Jugendlichen eine der wichtigsten Unterstützungsquellen, und notwendige Strukturen brechen weg.

In Bezug auf Nähe und Distanz zur Familie kann somit gefolgert werden, dass für Jugendliche nicht ein »Entweder-oder«, sondern ein »Sowohl-als-auch« wichtig ist. So ist gemäß Papastefanou (2011) nicht »Ablösung« das Ziel des Entwicklungsprozesses, sondern eine »Abgrenzung innerhalb der Beziehung«. Die Verbindung soll nicht abreißen, sondern sich lediglich verändern. Dieses »Sowohl-als-auch« generiert jedoch ein Spannungsfeld und eine Ambivalenz zwischen Nähe und Distanz. In diesem Spannungsfeld befinden sich nicht nur die Jugendlichen selbst und deren Eltern, sondern auch Beratende und Therapeuten. Und wie es für Spannungsfelder üblich ist, gibt es nicht eine einzige richtige Lösung, sondern nur die fortdauernde Suche nach der richtigen Balance. Bevor dies anhand eines Fallbeispiels veranschaulicht wird, soll der folgende Exkurs einen kurzen Einblick in die diagnostische und therapeutische Arbeit mit Familiensystemen gewähren.

5.3.1 Exkurs: Diagnostische und therapeutische Arbeit mit Familien

Bei der Beratung von Kindern und Jugendlichen spielt die Familie in einer noch viel unmittelbareren Art und Weise als bei der Beratung von Erwachsenen eine relevante Rolle. Wann immer möglich, sollten deshalb die Familienmitglieder in den Therapieprozess eingebunden werden. Dabei soll nicht nur die Ebene des Individuums, sondern auch die Interaktionen einzelner Familienmitglieder (Dyaden oder Triaden) und die Dynamik der Familie als systemisches Ganzes verstanden werden. Cierpka (2008) spricht deshalb von einem Drei-Ebenen-Modell. Dabei werden die einzelnen Ebenen in einem ersten Schritt hinsichtlich der diagnostisch wesentlichen Dimensionen auf Funktionalität bzw. Dysfunktionalität überprüft. Des Weiteren werden jene wechselseitigen Prozesse zwischen den einzelnen Ebenen identifiziert, welche ein dysfunktionales Verhalten entweder verstärken oder abschwächen. So liefern z.B. auf der individuellen Ebene Erkenntnisse über das Temperament oder die emotionale, kognitive und motivationale

Entwicklung wesentliche Informationen für eine sorgfältige Diagnostik. Auf der Ebene der Dyaden und Triaden kann die Oualität der frühen Bindung zwischen Bezugsperson und Kind Hinweise geben, welche Strategien und Muster in dieser Familie im interpersonellen Kontakt entwickelt werden konnten und mussten. Auch die Ausgestaltung der Eltern- oder der Geschwisterbeziehung kann als Ausdruck der Möglichkeiten und Grenzen von innerfamiliärer Beziehungspflege verstanden werden. Wird schließlich die Familie als Ganzes betrachtet, so stellt sich die grundlegende Frage, wie sie sich im sozialen und gesellschaftlichen Kontext organisiert. Hier kann das Verständnis von gelebten Werten und Normen, der Familiengeschichte und der Kohäsion der Familie, wie weiter oben beschrieben, wichtige Informationen zur Dynamik liefern.

Zur Erfassung solch relevanter Informationen steht eine Vielzahl von diagnostischen Hilfsmitteln zur Verfügung. Einige sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Klinisches Interview Als eine der wichtigsten Informationsquellen für den Therapeuten darf das klinische Interview bezeichnet werden. Dieses kann durch standardisierte Interviewmethoden oder Fragebogen zwar ergänzt, jedoch nie ersetzt werden. Laut Nordmann u. Kötter (2008) haben Befragungsmethoden, die auf der zirkulären Befragungstechnik der Mailänder Schule basieren, die Familientherapie auf sehr positive Weise beeinflusst und befruchtet. Beim systemischen Familieninterview geht es nicht darum, eine objektive Sicht der familiären Strukturen und Prozesse zu erhalten, sondern es wird eine gemeinsame Definition des familiären Systems angestrebt.

Skulpturverfahren Als weiteres hilfreiches Mittel zur Erlangung von mehr Klarheit darüber, wie die Familienmitglieder das Familiensystem erleben, bieten sich die Skulpturverfahren an. Arnold et al. (2008) unterscheiden strukturell orientierte von interaktionell und projektiv

orientierten Skulpturverfahren. Zu Ersteren gehören u.a. das Familienbrett nach Ludewig, die »lebende Skulptur«, der Familiensystem-Test (FAST), das Genogramm und der Familienhierarchietest. Aus diesen strukturell orientierten Verfahren lassen sich insbesondere Informationen zur Struktur der Beziehungen gewinnen. Welche Familienmitglieder stehen sich näher? Wer gehört (nicht) dazu? Wie verhält es sich mit der familiären Kohäsion? Bei den interaktionell orientierten Skulpturverfahren steht hingegen die Interaktion der Familienmitglieder untereinander im Fokus der Aufmerksamkeit. Dafür eignen sich Verfahren wie z.B. die Arbeit mit dem Lieblingsmärchen, die Familienzeichnung oder das Familienpuppeninterview. Dabei interessiert primär der Umgang der Familienmitglieder untereinander. Wie geht die Familie mit Konflikten um? Gibt es tabuisierte Themen? Wie werden Geschichten erzählt? Besonders für kleinere Kinder eignen sich die projektiven Verfahren, mit welchen unbewusste Inhalte sichtbar gemacht werden sollen. Bekannte Verfahren aus dieser Gruppe sind u.a. die »Familie in Tieren« oder die »verzauberte Familie«. Gegenseitige Erwartungen, eigene Ängste und Gefühle lassen sich gut in symbolischen Darstellungen erfassen und erklären und tragen so zur Klärung der Familiendynamik und -struktur bei. Die genannten Skulpturverfahren lassen sich sowohl rein diagnostisch als auch therapeutisch nutzen. Dabei hängt es von der Fragestellung des Therapeuten ab, wie er sie einsetzen und nutzen will. Es lassen sich damit auf eindrückliche Art und Weise Problemfelder und Ressourcen eines Familiensystems darstellen und Lösungsansätze entwickeln.

Im Folgenden soll der therapeutische Prozess anhand eines Fallbeispiels beschrieben werden, wobei das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz bei der Arbeit mit Jugendlichen veranschaulicht wird.

5.3.2 Fallbeispiel

Ein 18-jähriger Jugendlicher, dessen Vater früh gestorben ist, wird von seiner Mutter in die Therapie »geschleppt«, da es zu Hause immer mehr Streit gibt und sie dies nicht mehr aushält. Hintergrund dieser Streitigkeiten ist zum einen, dass der Jugendliche zur Kompensation von sozialen Problemen in der Schule zu viele Computerspiele spielt. Zum anderen leidet er darunter, äußerlich mehr seiner Mutter als seinem verstorbenen Vater zu gleichen. Mit der Androhung, sich einer Gesichtsoperation zu unterziehen, um seinem Vater ähnlicher zu sehen, hat er seine Mutter vor den Kopf gestoßen und massive Konflikte bewirkt. Aufgrund dieser Konflikte hat sich die Mutter bereits zurückgezogen und einen Teilzeitjob in einer anderen Stadt angenommen. Dadurch ist sie gezwungen, zweimal pro Woche außer Haus zu übernachten. Als Konsequenz geht der Jugendliche an diesen Tagen nur noch unregelmäßig zur Schule, wodurch sich die Konflikte zusätzlich verstärkt haben.

Die Mutter hat daraufhin vorgeschlagen, einen Psychotherapeuten aufzusuchen, um den Konflikten auf den Grund zu gehen. Gemeinsame Sitzungen mit der Mutter lehnt der Sohn jedoch ab, weshalb er schließlich alleine zu den Terminen kommt.

Indem der Sohn es ablehnt, gemeinsam mit seiner Mutter in die Therapie zu gehen, indem er ihr signalisiert, nicht wie sie aussehen zu wollen, und indem er zudem häufig seine Wut an ihr auslässt, schafft er einerseits eine Form der Distanz zwischen sich und seiner Mutter. Andererseits bewirkt er mit der Drohung, sich einer Operation zu unterziehen, immer wieder intensive Diskussionen. Dadurch zwingt er sie, sich mit ihm auseinanderzusetzen, und schafft dadurch auch eine Form von Nähe und Verbundenheit. Er äußert im Verlauf der Therapie, dass es ihn sehr verletzt habe, dass sich seine Mutter zurückgezogen habe: »Ich war früher immer sehr angepasst. Jetzt, wo ich was von ihr brauche, geht

sie einfach in eine andere Stadt arbeiten.« Dies und was er eigentlich bräuchte, kann und will er ihr aber in dieser Form nicht sagen. In einem anderen Zusammenhang erwähnt der Klient, dass er am liebsten auswandern und an einem anderen Ort ganz neu anfangen wolle: »Ich will jetzt endlich neu anfangen. Dafür muss ich den Kontakt zu allen hier abbrechen, außer vielleicht zu meiner Mutter.«

Dieses Beispiel soll die Ambivalenz von Nähe und Distanz und das Vorhandensein des Bedürfnisses nach Nähe und Unterstützung bei gleichzeitig äußerer Ablehnung veranschaulichen.

Gerade in Zeiten von großer Belastung ist es für die Jugendlichen sehr wichtig, trotz ihres manchmal schwierigen und ablehnenden Verhaltens von den Eltern Nähe und Unterstützung zu erfahren. Hierzu gehören neben positiven, warmen Interaktionen auch Strukturen und Familienregeln, wobei die Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen und Ansichten in die Ausformulierung dieser Strukturen und Regeln einbezogen werden sollten. Gleichzeitig ist es wichtig, dass den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet wird, ihre eigenen Erfahrungen zu machen. Dafür brauchen sie Distanz zu den Eltern, Zeit für sich allein und für anderes (Hobbys, Freunde treffen) und schließlich auch etwas Geld, damit sie sich unterschiedliche Aktivitäten (z.B. Konzerte, Sportveranstaltungen) und Gebrauchsgegenstände (z.B. Handy, Kleider) leisten können.

Für die beratende Fachperson bedeutet dies, das Autonomiestreben von Jugendlichen zu unterstützen, ohne das zugehörige Familiensystem außer Acht zu lassen. Lässt sich die Familie in den Beratungsprozess einbinden, kann die Eltern-Kind-Beziehung neu verhandelt werden, und die Jugendlichen können ihre eigenen Wertvorstellungen in die Gestaltung einfließen lassen. Nicht nur, aber insbesondere dort, wo die Familie nicht oder zu wenig präsent ist, geht es für Beratende darum, die Kräfte im Spannungsfeld von Nähe und Distanz auszuhalten und den Jugendlichen durch Zuneigung, Konstanz und

Kongruenz einen verlässlichen Raum für Entwicklung zu schaffen.

5.4 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die emotionale Nähe unter dem Autonomiestreben der Jugendlichen nicht unbedingt leiden und sich die Eltern-Kind-Beziehung im Verlauf der Jugend zwar verändern, aber nicht zwangsläufig verschlechtern muss. Den Jugendlichen soll ermöglicht werden, sich zu distanzieren und eigene Erfahrungen zu machen, wodurch sie ihre eigene Identität entwickeln können und gleichzeitig lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Insbesondere in schwierigen Phasen sollten die Eltern den Jugendlichen Halt und Schutz geben und ihnen so über manches Hindernis hinweghelfen. Die Jugendlichen lernen, dass Probleme gemeinsam überwindbar sind, dass sie Bindungspartnern auch in Krisenzeiten vertrauen können und dass sie es wert sind, unterstützt zu werden. Mit diesen positiven familiären Erfahrungen im Gepäck können sie auch zukünftige Schwierigkeiten gut meistern.

Wie auch in unserem Beispiel manifestieren sich Entwicklungsprobleme Jugendlicher meist im schulischen bzw. beruflichen Umfeld. Die Jugendlichen sind nicht mehr in der Lage, den dort gestellten Anforderungen zu genügen, oder fallen durch dysfunktionales Verhalten auf.

In ihrer Übersichtsstudie weisen Häfeli u. Schellenberg (2010) darauf hin, dass gezielte Interventionsprogramme zur Förderung von Resilienz bei Kindern und Jugendlichen eine positive Wirkung auf den schulischen Erfolg haben können. Dabei sollte nicht nur der Jugendliche selbst im Fokus stehen, auch das familiäre Umfeld wie auch die Peers sollten berücksichtigt und einbezogen werden. Gleichzeitig sind insbesondere in der Ausbildung und Beratung Jugendlicher tätige Fachpersonen gefordert, frühe An-

zeichen einer ungünstigen Entwicklung zu identifizieren und entsprechende Unterstützungsangebote zu kennen bzw. zu initiieren. Solch selektive Präventionsmaßnahmen erfordern ein entsprechend ausgebildetes Lehrpersonal und geschulte Beraterinnen.

Richtet man den Fokus auf die Familie als Ganzes, können Präventions- bzw. Aufklärungsprogramme für Eltern – initiiert von Beratungsstellen oder von Arbeitgeberseite – eine Sensibilisierung für die Herausforderungen bewirken, vor die sich Familien mit Jugendlichen gestellt sehen, und den lösungsorientierten Austausch fördern. Hier dürften sich auch spannende Ansätze für eine weiterführende Forschung bieten.

Literatur

- Apple, A. E., & Holden, G. W. (1998). The co-occurence of spouse and physical child abuse. A review and appraisal. *Journal of Family Psychology*, 12, 578–599.
- Arnold, S., Joraschky, P., & Cierpka, A. (2008). Skulpturverfahren. In M. Cierpka (Hrsg.), *Familiendiagnostik* (S. 305–333). Heidelberg: Springer.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control and behavioral control: Assessing relevance across time, method, and culture. Monographs of the Society for Research in Child Development, 70(4), 1–137.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during early adolescence transition. In P. A. Cowan & M. E. Hetherington (Hrsg.), Family transitions (S. 111–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Borawski, E. A., leveres-Landis, C. E., Lovegreen, L. A., & Trapl, E. S. (2003). Parental monitoring, negotiated unsupervised time, and parental trust: The role of perceived parenting practices in adolescent health risk behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 33, 60–70.
- Brook, J. S., Balka, E. B., Brook, D. W., Win, P. T., & Gursen, M. D. (1998). Drug use among African Americans: Ethnic identity as a protective factor. *Psychological Reports*, 83, 1427–1446.
- Bry, B. H., Catalano, R. F., Kumpfer, K. L., Lochman, J. E., & Szapocznik, J. (1998). Scientific findings from family prevention intervention research. In R. S. Ashery, E. B. Robertson & K. L. Kumpfer (Hrsg.), *Drug abuse prevention through family interventions. NIDA Research Monograph* (Bd. 177, S. 103–129). Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.

- Buehler, C., Anthony, C., Krishnakumar, A., Stone, G., Gerard, J., & Pemberton, S. (1997). Interparental conflict and youth problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 6, 233–247.
- Carbonell, D. M., Reinherz, H. Z., & Giaconia, R. M. (1998). Risk and resilience in late adolescence. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 15(4), 251–272.
- Carter, B., & McGoldrick, M. (1988). Overview: The changing family life cycle: A framework for family therapy. In B. Carter & M. McGoldrick (Hrsg.), The changing family life cycle. A framework for family therapy (S. 3–28). New York: Gardner.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Gainey, R. R., & Hoppe, M. J. (1997). Reducing parental risk factors for children's substance misuse: Prelimary outcomes with opiate-addicted parents. Substance Use and Misuse, 32, 699–721.
- Cierpka, M. (2008). Handbuch der Familiendiagnostik. Heidelberg: Springer.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218–232.
- Downey, G., & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 10, 50–76.
- Dreher, E., & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz (S. 56–70). Göttingen: Hogrefe.
- Edleson, J. L. (2001). Studying the co-occurrence of child maltreatment and domestic violence in families. In S. A. Graham-Bermann & J. L. Edleson (Hrsg.), Domestic violence in the lives of children: The future of research intervention and social policy (S. 91–110). Washington: American Psychological Association.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419.
- Fletcher, A. C., Darling, N., & Steinberg, L. (1995). Parental monitoring and peer influences on adolescent substance use. In J. McCord (Hrsg.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (S. 259–271). New York: Cambridge University Press.
- Fougere, A., & Daffern, M. D. (2011). Resilience in young offenders. *International Journal of Forensic Mental Health*, 10, 244–253.
- Gartland, D., Bond, L., Olsson, C. A., Buzwell, S., & Sawyer, S. M. (2011). Development of a multi-dimensional measure of resilience in adolescents: the Adolescent Resilience Questionnaire. BMC Medical Research Methodology, 11, 134.
- Gray, M., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. Journal of Marriage and the Family, 61, 574–587.

- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive contextual framework. *Psychological Bulletin*, *108*, 267–290.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2010). Resilienz, Risiko- und Schutzfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven (S. 149–158). Zürich: Rüegger.
- Hartman, L. R., Magalhaes, L., & Mandich, A. (2011). What does parental divorce or marital separation mean for adolescents? A scoping review of North American Literature. *Journal of Divorce and Remarriage*, 52, 490–518.
- Hofer, M., & Pikowsky, B. (2002). Familien mit Jugendlichen. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung (S. 241–264). Göttingen: Hogrefe.
- Houltberg, B., Henry, C., Merten, M., & Robinson, L. (2011). Adolescents' perceptions of family connectedness, intrinsic religiosity, and depressed mood. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 111–119.
- Kaslow, F. (2001). Spaltungen: Familien in der Scheidung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven in der Familienpsychologie (S. 443–473). Bern: Hogrefe.
- Kawabata, Y., Alink, L. R. A., Tseng, W. L., van IJzendoorn, M. H., & Crick, N. R. (2011). Maternal and paternal parenting styles associated with relational aggression in children and adolescents: A conceptual analysis and meta-analytic review. *Developmental Review*, 31, 240–278.
- Lac, A., & Crano, W. D. (2009). Monitoring matters: Metaanalytic review reveals the reliable linkage of parental monitoring with adolescent marijuana use. *Perspectives* on *Psychological Science*, 4, 578–586.
- Lenz, A. (2005). *Kinder psychisch kranker Eltern*. Göttingen: Hogrefe.
- Lenz, A. (2008). Interventionen bei Kindern psychisch kranker Eltern. Grundlagen, Diagnostik und therapeutische Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.
- Lenz, A., & Kuhn, J. (2011). Was stärkt Kinder psychisch kranker Eltern und f\u00f6rdert ihre Entwicklung? \u00dcberblick \u00fcber Ergebnisse der Resilienz- und Copingforschung. In S. Wiegand-Grefe, F. Mattejat & A. Lenz (Hrsg.), Kinder mit psychisch kranken Eltern. Klinik und Forschung (S. 269– 298). G\u00f6ttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Child Development*, 71, 543–562.
- Markham C. M., Lormand, D., Gloppen K. M., Peskin, M. F., Flores, B., Low, B., & House, L. D. (2011). Connectedness as a predictor of sexual and reproductive health outcomes for youth. *Journal of Adolescent Health*, 46, 23–41.
- McGrath, B., Brennan, M. A., Dolan, P., & Barnett, R. (2009).
 Adolescent well-being and supporting contexts: A comparison of adolescents in Ireland and Florida. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 19, 299–320.

- Moylan, C. A., Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2010). The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems. Journal of Family Violence, 23, 53–63.
- Nordmann, E., & Kötter, S. (2008). Systemisches Interviewen. In M. Cierpka (Hrsg.), *Familiendiagnostik* (S. 305–333), Heidelberg: Springer.
- Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Hrsg.), *Normal* family processes (S. 514–547). New York: Guilford.
- Papastefanou, C. (2011). Jugendliche und ihre Eltern Freund oder Feind? Vom Mythos der Generationenkluft. https://www.familienhandbuch.de/haufige-probleme/probleme-mit-jugendlichen/jugendliche-undihre-eltern-freund-oder-feind-vom-mythos-dergenerationenkluft. Zugegriffen: 6. Juni 2012.
- Peterson, G. W. (2005). Family influences on adolescent development. In T. P. Gullotta & G. R. Adams (Hrsg.), Handbook of adolescent behavioral problems: Evidencebased approaches to prevention and treatment (S. 27–55). New York: Springer.
- Pölkki, P., Ervast, S. A., & Huupponen, M. (2004). Coping and resilience of children of a mentally ill parent. *Social Work in Health Care*, *39*, 151–163.
- Reid, W. J., & Crisafulli, A. (1990). Marital discord and child behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnor*mal Child Psychology, 18, 105–117.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119–144.
- Schuster, B. (2005): Theoretische Ansätze zur Transformation der Eltern-Kind-Beziehung und zur Autonomieentwicklung bei Heranwachsenden. In B. Schuster, H.-P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hrsg.), Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft (S. 13–42). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Smokowski, P. (1998). Prevention and intervention strategies for promoting resilience in disadvantaged children. Social Service Review, 72, 337–364.
- Staets, S. (2011). KIPKEL Präventionsprojekt für Kinder psychisch kranker Eltern. In: S. Wiegand-Grefe, F. Mattejat & A. Lenz (Hrsg.), Kinder mit psychisch kranken Eltern. Klinik und Forschung (S. 133–142). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal* of Research on Adolescence, 11, 1–19.
- Tajima, E. A. (2004). Correlates of the co-occurrence of wife abuse and child abuse among a representative sample. *Journal of Family Violence*, 19, 399–410.

- Trepte, H.-V. (2008). Patenschaften und Psychoedukation für Kinder psychisch kranker Eltern. In A. Lenz & J. Jungbauer (Hrsg.), Kinder und Partner psychisch kranker Menschen. Belastungen, Hilfebedarf, Interventionskonzepte (S. 81–91). Tübingen: dgyt-Verlag.
- Werner, E. E. (1989). *Vulnerable, but invincible*. New York: Adams, Bannister & Cox.

Schule: Schutzfaktor und Übungsraum

Marianne Kant-Schaps

6.1	Schulische Resilienzförderung im Kontext europäischer
	Politik – 84
6.1.1	Bildung – 84
6.1.2	Öffentliche Gesundheit – 85
6.1.3	Justiz – 85
6.1.4	Bildungs- und Gesundheitsökonomie – 86
6.1.5	Europäische Beiträge zur Förderung psychischer Gesundheit in
	Schulen – 87
6.2	Förderung psychischer Gesundheit in
	europäischen Schulen – 87
6.2.1	europäischen Schulen – 87 Schulische Gesundheitsförderung – 87
6.2.1 6.2.2	•
	Schulische Gesundheitsförderung – 87
	Schulische Gesundheitsförderung – 87 Evaluation von Programmen zur Förderung psychischer Gesundheit

Die Förderung der Resilienz von Jugendlichen in der Schule ist mit mehr Fragen als Antworten verbunden: Ist Schule für Resilienzförderung zuständig und geeignet? Ist Schule nicht eher ein Risikofaktor für eine gesunde Entwicklung von Jugendlichen in einer Phase komplexer Veränderungen mit zunehmenden Autonomiebestrebungen, schrittweiser Ablösung vom Elternhaus, wachsender Bedeutung von Gleichaltrigen, Vorbereitung auf berufliche Entwicklung? Falls Schule dennoch eine entwicklungsfördernde Umgebung ist, wie kann sie Resilienz fördern? Ganz ohne Zweifel geht es bei diesen Fragen darum, wie Schule eine gesunde psychische Entwicklung Jugendlicher unterstützen kann, wobei Resilienzförderung in der Schule sich beziehen kann auf die Unterstützung (1) von Jugendlichen, die sich als wenig widerstandsfähig gegenüber widrigen Lebensumständen erwiesen haben (selektive/indizierte Interventionen), (2) der Entwicklung von Resilienzfaktoren bei allen Jugendlichen, um sie vorbeugend auf die erfolgreiche Bewältigung künftiger Herausforderungen des Lebens vorzubereiten (universelle Interventionen). Um Antworten zu finden, wird die schulische Resilienzförderung in den Rahmen europäischer Politik sowie in den Kontext der Entwicklung schulischer Gesundheitsförderung gestellt. Aus diesem Kontext werden Beispiele und Bedingungen schulischer Resilienzförderung abgeleitet.

6.1 Schulische Resilienzförderung im Kontext europäischer Politik

Die Förderung einer gesunden Entwicklung von Jugendlichen in Bildungseinrichtungen hat vor einigen Jahren den Sprung auf die Bühne europäischer Politik geschafft. Der Einsicht folgend, dass dieses Thema eine sektorenübergreifende Zusammenarbeit in der Europäischen Union (EU) erfordert (Jané-Llopis u. Braddick 2008), finden sich gesundheitsbezogene Konzepte für junge Menschen in fast allen Politikbereichen

wieder. Der Übersichtlichkeit halber werden hier nur die Sektoren Bildung, Gesundheit und Justiz erwähnt.

Vorab ein Hinweis: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurden die Internetadressen wichtiger Online-Dokumente zur schulischen Resilienzförderung im europäischen Kontext gesammelt in alphabetischer Reihenfolge ans Ende dieses Beitrags gesetzt (▶ Abschn. 6.2.3). Diese Dokumente sind im Text jeweils mit einem Verweispfeil (▶) gekennzeichnet.

6.1.1 Bildung

Als Antwort auf die ökonomischen, demografischen und technologischen Herausforderungen hat die EU die Strategie ▶ »Europa 2020« entwickelt, um ihre wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit aufrechterhalten zu können. Kernelemente der Strategie sind wirksame Investitionen in Bildung, Forschung und Innovation sowie die Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung. Der Erfolg dieser Strategie soll u.a. an folgenden gesundheits- und bildungsrelevanten Indikatoren gemessen werden, die bis 2020 erreicht werden sollen:

- Der Anteil der 15-Jährigen mit unterdurchschnittlichen Leistungen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften soll unter 15 % liegen.
- Der Anteil der Schul- und Ausbildungsabbrecher soll weniger als 10 % betragen.
- Mindestens 40 % der 30- bis 34-Jährigen sollen einen Hochschul- oder vergleichbaren Abschluss besitzen.

Das Bildungsprogramm ▶ »ET 2020« schreibt strategische Ziele des Vorläuferprogramms ▶ »Allgemeine und berufliche Bildung 2010« fort, wie die Verwirklichung lebenslangen Lernens, die Förderung sozialer Gerechtigkeit und sozialen Zusammenhalts, von aktivem Bürgersinn, Innovation und Kreativität sowie die Verbesserung

der Qualität und Effizienz der Bildung. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen (z.B. muttersprachliche, fremdsprachliche, mathematische, soziale Kompetenz, Lernkompetenz) wird als zentrales Element qualitativer Bildung im Schulwesen gesehen. Ausdrücklich erwähnt wird, dass »kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle spielen« (► Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2010 zu den Fähigkeiten für das lebenslange Lernen und der Initiative »Neue Kompetenzen für neue Beschäftigung« 2010/C 135/03, S. 394/14). Diese Fähigkeiten werden von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als gesundheitsbezogene Lebenskompetenzen (»life skills«) bezeichnet und decken sich z.T. mit den im Salutogenesekonzept erwähnten Gesundheitsressourcen.

Das EU Konsensus-Papier »Psychische Gesundheit der Jugend und in der Bildung« weist auf die Komplementarität bildungsrelevanter Kompetenzen und Gesundheit hin:

>>> Psychische Gesundheit junger Menschen beinhaltet Aspekte emotionalen Wohlbefindens (z.B. Glücklichsein und Vertrauen), psychologischen Wohlergehens (z.B. Resilienz, Autonomie, Gefühl der Handhabung) und sozialen Wohlbefindens (z.B. zwischenmenschliche Beziehungen und Bürgerschaft). Viele dieser Konzepte sind auch integraler Bestandteil der EU Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. (((Jané-Llopis u. Braddick 2008, S. 13; Übers.: M. Kant-Schaps)

Schulbildung wird zwar hauptsächlich unter sozial-ökonomischen Gesichtspunkten als wichtig erachtet, aber auch psychische Gesundheit findet ihre Berücksichtigung als Voraussetzung für eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn. Somit bietet bildungsbezogene Europapolitik einen Referenzrahmen zur Resilienzförderung in Schulen.

6.1.2 Öffentliche Gesundheit

Im Jahr 2008 wurde der ▶ »Europäische Pakt für psychische Gesundheit und Wohlbefinden« geschlossen. Das entsprechende EU-Konsensus-Papier weist darauf hin, dass die Schule durch Stärkung der psychischen Gesundheit sowohl der Bildung als auch der Gesundheit zu einer Win-win-Situation verhelfen kann:

>>> Das psychische, physische und emotionale Wohlbefinden junger Menschen ist eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und kann sich nur in enger Zusammenarbeit mit der Schule als ganzheitlicher Organisation entwickeln. Bildungserfolge tragen zu besserer Gesundheit im Allgemeinen und zu psychischer Gesundheit im Besonderen bei ... Ebenso führt bessere Gesundheit zu besseren Bildungsergebnissen. «

(Jané-Llopis u. Braddick 2008, S. 8; Übers.: M. Kant-Schaps)

Der EU-Pakt weist darauf hin, dass 50 % der psychischen Krankheiten sich bereits während der Pubertät entwickeln und ca. 10 bis 20 % der jungen Menschen in der EU unter psychischen Problemen leiden, und fordert Politiker zur Umsetzung von Fördermaßnahmen auf. Dazu zählen Programme für elterliches Erziehungsverhalten, die Integration sozioemotionalen Lernens in curriculare und extracurriculare Aktivitäten und in die Kultur von Vorschulen und Schulen, Programme zur Prävention von Missbrauch, Mobbing und Gewalt gegen junge Menschen und Programme gegen soziale Ausgrenzung. Diese Maßnahmen stehen in direktem Bezug zur Resilienzförderung von Jugendlichen in der Schule und bieten somit einen zweiten Referenzrahmen.

6.1.3 Justiz

Der Lissabon-Vertrag (► Änderungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags

zur Gründung der Europäischen Union) konsolidiert die ► Charta der Grundrechte der EU, insbesondere Art. 24 (Rechte des Kindes), der in engem Zusammenhang mit der Förderung einer gesunden Entwicklung von Jugendlichen in Schulen steht und einen partizipatorischen Ansatz im schulischen Kontext fordert:

>> (1) Kinder haben Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für ihr Wohlergehen notwendig sind. Sie können ihre Meinung frei äußern. Ihre Meinung wird in den Angelegenheiten, die sie betreffen, in einer ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechenden Weise berücksichtigt.

(2) Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher oder privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein. (4)

(Charta der Grundrechte der EU; http://www. europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf; zugegriffen: 22. Juli 2012)

2007 beschloss die EU ► Leitlinien zur Förderung und Wahrung der Rechte des Kindes, die ausdrücklich Kinderrechte in Schulcurricula erwähnen und den ► UN-Aktionsplan »Eine kindergerechte Welt« unterstützen, der sich u.a. einsetzt für die Entwicklung und Durchführung nationaler Gesundheitspolitiken und -programme für Jugendliche einschließlich Zielen und Indikatoren zur Förderung körperlicher und psychischer Gesundheit.

6.1.4 Bildungs- und Gesundheitsökonomie

Neben politischen Erwägungen gibt es ökonomische Aspekte, die Gesundheitsförderung in Schulen als eine der kostengünstigsten Investitionen einer Gesellschaft in verbesserte Gesundheit, Bildung und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu unterstützen. Einer Studie von Scott et al. (2001) zufolge sind die gesellschaftlichen Kosten,

die zehnjährige Kinder mit Verhaltensstörungen bis zum Alter von 28 Jahren verursachen, im Bildungssektor sechsmal höher und im Justizsektor sogar 20-mal höher als im Gesundheitssektor.

Eine Studie von Knapp et al. (2011) gelangte daraufhin zu der Schlussfolgerung, dass schulische Programme zur Förderung sozioemotionalen Lernens für öffentliche Verwaltungen kostensparend sind. Angesichts schrumpfender öffentlicher Budgets wird als europäische Antwort auf diese Herausforderungen eine verstärkte Investition in Prävention empfohlen (▶ Decision No. 1350/2007/EC).

Heckman (2008) kommt aufgrund seiner bildungsökonomischen Analysen zu der Erkenntnis, dass 50 % der Varianz an Einkommensunterschieden während der gesamten Lebensspanne bereits im Alter von 18 Jahren festliegen. Determinanten sozioökonomischen Erfolgs sind u.a. sozioemotionale Fähigkeiten. Heckman gelangt weiterhin zu dem Schluss, dass frühzeitige Interventionen ökonomisch effizient sind und lebenslange Ungleichheiten reduzieren können, indem sie die kognitiven und sozioemotionalen Fähigkeiten sowie den Gesundheitszustand junger Menschen verbessern. Selektive Interventionen für benachteiligte Jugendliche, die an keinem frühen Fähigkeitstraining teilnehmen konnten, erwiesen sich als ökonomisch weniger effizient, da sie in der Regel sehr teuer sind – bei geringer »Rendite«.

Aus sozioökonomischer Perspektive ist Resilienzförderung von Jugendlichen in Schulen dann eine effiziente Strategie, wenn universelle Gesundheitsförderung im Bildungswesen frühzeitig beginnt.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass eine schulische Förderung der Resilienz Jugendlicher von der europäischen Politik als wichtig angesehen wird, um die psychische Gesundheit der Bevölkerung und die Bildungsergebnisse zu verbessern, was wiederum als wesentliche Voraussetzung für die europäische Wettbewerbsfähigkeit eingeschätzt wird. Auch die Rechts-

politik der EU unterstützt die Resilienzförderung in Schulen, da sie einer Orientierung an den Entwicklungsbedürfnissen der Kinder, wie sie in der UN-Konvention kodifiziert wurden, verpflichtet ist. Insofern kann erwartet werden, dass die Förderung der Resilienz Jugendlicher in Schulen mindestens bis 2020 in vollem Umfang durch die europäische Politik unterstützt werden wird.

6.1.5 Europäische Beiträge zur Förderung psychischer Gesundheit in Schulen

Die EU hat in der letzten Dekade eine Reihe von Beiträgen zur Förderung psychischer Gesundheit Jugendlicher in Schulen geleistet, darunter die

- Erweiterung der Wissensbasis evidenzbasierter Gesundheitsförderung durch Unterstützung der ProMenPol-Datenbank (http://www.mentalhealthpromotion.net), des Dataprev-Projekts (http://dataprevproject.net) und des EU-Kompasses für Psychische Gesundheit (https://webgate.ec.europa.eu/sanco_mental_health/public/form/list.html?categoryId=5).
- Unterstützung der Vernetzung von relevanten Kräften,wie Schools for Health in Europe (SHE Network, http://www.schoolsforhealth.eu), Europäisches Netzwerk für sozial-emotionale Kompetenz von Kindern und jungen Menschen (ENSEC, http://www.enseceurope.org).
- unterstützung von Projekten zur Förderung der psychischen Gesundheit von Jugendlichen in Schulen, wie SEYLE (http://www.seyle.eu), PRO YOUTH (http://www.pro-youth.eu), ChAPAPs (http://ec.europa.eu/eahc/projects/database.html?prjno=2006327), KIDS STRENGTHS (http://www.strong-kids.eu) und School Children Mental Health in Europe (SCMHE, http://scmheproject.com).

6.2 Förderung psychischer Gesundheit in europäischen Schulen

6.2.1 Schulische Gesundheitsförderung

Ein Paradigmenwechsel schulischer Gesundheitserziehung begann mit dem in der ▶ Ottawa-Charta der WHO (1986) dargelegten Verständnis von Gesundheitsförderung. Die Schlüsselbegriffe »Selbstbestimmung«, »Befähigung« (»empowerment«) und »Partizipation der Betroffenen« verdeutlichen das emanzipatorischdemokratische Prinzip. SchülerInnen sind nicht mehr Objekte der Belehrung wie in der früheren Gesundheitserziehung, sondern werden durch die Ausstattung mit gesundheitsbezogenen Lebenskompetenzen in die Lage versetzt, selbstbestimmt zu handeln und sich genauso wie Eltern, Lehrkräfte und anderes Schulpersonal an gesundheitsbezogenen schulischen Maßnahmen zu beteiligen. Der Mensch wird nicht länger als passiver, leidender Patient verstanden, sondern als aktiver Gesundheitskonsument. Fragen nach umweltbezogenen Determinanten der Gesundheit, gesunden Verhaltensweisen und Einstellungen zur Gesundheit treten in den Vordergrund.

Ziel ist nicht nur das individuelle Verhalten, sondern auch eine Beeinflussung der Verhältnisse.

Damit gewinnt der »Lebensraum Schule« mit seinen Einflussfaktoren in Bezug auf die Gesundheit Bedeutung als Handlungsraum. Adressat der Gesundheitsförderung ist neben den Mitgliedern der Schulgemeinschaft auch die Schule als Organisation.

Eng damit verbunden ist das Salutogenesekonzept von Antonovsky, das als übergeordnetes Referenzmodell der schulischen Gesundheitsförderung angesehen werden kann. Schulen können die Entwicklung eines Kohärenzgefühls unterstützen, indem sie Risikofaktoren reduzieren, Schutzfaktoren stärken oder das schulische Umfeld mit ausreichendenden Ressourcen ausstatten. Zum Beispiel sollten Lehrkräfte sowie Eltern als Vertrauenspersonen und Modell in die Gesundheitsförderung einbezogen werden, um ein entwicklungsförderndes familiäres und schulisches Umfeld zu schaffen (WHO 2003).

Resilienz als ein gesundheitsbezogenes Lebenskompetenzmodell stellt einen Faktor schulischer Gesundheitsförderung dar (Opp u. Fingerle 2008). Zu den Kennzeichen einer resilienzfördernden Schule gehören die Vermittlung von physischer und psychischer Sicherheit, klare, konsistente Strukturen und angemessene Kontrolle, unterstützende Beziehungen, Bereitstellung von Gelegenheiten, sich zugehörig zu fühlen, positive soziale Normen, Unterstützung der Selbstwirksamkeit und des Engagements und die Integration von Bemühungen der Familien, der Schule und der Gemeinde (Larson et al. 2004). Je nach Ausprägung können Klassen- und Schulklima, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Schulleistung, Räumlichkeiten, Schülermitbestimmung, Perspektiven und Sinnerfahrungen als schulische Risiko- oder Schutzfaktoren angesehen werden (Freitag 1998). Die Entwicklung eines Kohärenzgefühls setzt Erfahrungen von Beständigkeit und Verlässlichkeit voraus: Heranwachsende müssen Sicherheit und Akzeptanz in tragfähigen Beziehungen erleben, was der Lehrkraft (Kuperminc et al. 2001) und den Gleichaltrigen (Steinebach u. Steinebach 2010) in der Schule als sozialen Faktoren genereller Widerstandsressourcen besondere Bedeutung verleiht. Ebenso wichtig sind Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und die Befriedigung von Lernbedürfnissen: Heranwachsende sollten weder unter- noch überfordert werden (Eccles et al. 1993) und Resonanz auf ihre individuellen Entwicklungsschritte erleben, indem sie als handelnde Personen mit ihren Stärken und Schwächen akzeptiert, geachtet und respektiert werden (Strittmatter u. Bedersdorfer 1991). Eine Stärkung der Selbstwirksamkeit von SchülerInnen, z.B. durch ermutigende Rückmeldungen

von Lehrkräften und durch die Teilnahme an sozial anerkannten Aktivitäten, kann sich sowohl auf das Selbstkonzept als auch auf Schulleistungen positiv auswirken (Moschner u. Dichhäuser 2006). Das erfordert eine Passung zwischen den pädagogischen Aktivitäten und den Entwicklungsbedürfnissen Jugendlicher (Fend 1997) sowie die Schaffung eines positiven Klassen- und Schulklimas als Modulator für personale Ressourcen wie Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. Bilz (2008) konnte ein unterstützendes Schul- und Klassenklima als wichtigsten schulischen Resilienzfaktor in der Entwicklungsförderung von Jugendlichen identifizieren.

6.2.2 Evaluation von Programmen zur Förderung psychischer Gesundheit in Schulen

Diverse Evaluationsstudien haben zu der Erkenntnis geführt, dass Gesundheitsförderung in Schulen die psychische Gesundheit von Jugendlichen verbessern kann (Jané-Llopis et al. 2005; Stewart-Brown 2006). Das Dataprev-Projekt (Weare u. Nind 2011) ermittelte 16 erfolgreiche evidenzbasierte schulische Interventionen zur Förderung psychischer Gesundheit Jugendlicher in Europa, darunter das Anti-Mobbing-Programm KiVa aus Finnland (http://www.kivakoulu.fi/content/view/56/171), das Penn Resiliency Program (http://www.ppc.sas.upenn.edu/ prpsum.htm) und das MindMatters-Programm (http://www.mindmatters-schule.de/schulentwicklung.html), sowie eine Reihe gemeinsamer Kennzeichen wirksamer Programme, wie

- ein ganzheitliches, gut implementiertes, nachhaltiges multimodales Förderkonzept,
- die Beteiligung aller Mitglieder einer Schulgemeinschaft (SchülerInnen, Eltern, Lehrkräfte, Schulleitung, Kommune),
- die Vermittlung von Kompetenzen, wobei Einstellungen, Wertvorstellungen, Fähigkei-

- ten und Überzeugungen und nicht nur Verhalten und Wissen einbezogen wurden,
- ein Gleichgewicht zwischen universellen und selektiven Ansätzen, wobei selektive und indizierte Interventionen einen stärkeren Effekt haben, wenn sie im Rahmen einer soliden Grundlage universeller Interventionen angewandt werden, was sich wiederum mit den Ergebnissen der Bildungsökonomie Heckmans (▶ Abschn. 6.1.4) deckt,
- aktive, vielfältige, partizipatorische und erfahrungsbezogene Lehr- und Lernmethoden, um einer Reihe von Lernstilen gerecht werden und das Erleben von Selbstwirksamkeit fördern zu können,
- Fortbildung von Schulpersonal, wobei wirksame Programme von externen Fachkräften beratend und unterstützend begleitet werden.

Auch die Bilz-Studie (Bilz 2008) stuft die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen in der Schule als wirksamkeitsrelevant ein. Der Bericht des ESPIL-Projekts »Aus- und Fortbildung, Berufsprofil und Dienste von Psychologen im Europäischen Bildungssystem« (European Federation of Psychologists Associations 2010) schlussfolgert, dass Schulpsychologie für schulische Gesundheitsförderung bedeutsam ist, z.B. durch Früherkennung und Beseitigung von Barrieren schulischen Erfolgs, durch die Entwicklung von Kompetenzen, die Fortbildung des Schulpersonals und die Beratung der Schule als Organisation. Schulpsychologen können aufgrund ihres ganzheitlichen Ansatzes eine Brücke in der Kooperation von Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsektor sein (Diagnostik, Weiterleitungs- und Koordinierungsfunktion). Es zeigen sich allerdings strukturelle Probleme, da die international empfohlene Relation von einem/einer Schulpsychologen bzw. -psychologin pro 1.000 SchülerInnen noch nicht in allen EU-Mitgliedstaaten erreicht ist, ja sich aufgrund

der ökonomischen Krise eher verschlechtert – trotz verstärkter Empfehlungen zum Ausbau der präventiven Gesundheitsversorgung.

6.2.3 Gesundheitsfördernde Schulen

Die 1990er-Jahre waren das Jahrzehnt der Initiative »Bildung für alle«, deren ▶ Aktionsplan bis 2015 die Schaffung sicherer, gesunder, inklusiver Schulen anstrebt und Politiken und Richtlinien zur Förderung des Wohlbefindens von Lehrkräften und SchülerInnen unterstützt. Daraus haben sich eine Reihe von »Vorzeigeprojekten« bezüglich schulischer Gesundheitsförderung entwickelt, wie FRESH (www.unicef.org/lifeskills/index 7262.html), »Schule und Gesundheit« (http://www.schoolsandhealth.org), »Kinderfreundliche Schulen« (http://www.unicef.org/ lifeskills/index_7260.html), CEHAPE (http:// cehape.env-health.org) und »Gesundheitsfördernde Schulen« (http://www.who.int/school_ youth_health/en) (Stand: 22. Juli 2012).

Die WHO (1997) versteht unter gesundheitsfördernden Schulen solche, in denen alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zusammenarbeiten, um SchülerInnen integrierte und positive Erfahrungen zu ermöglichen und Strukturen zur Förderung und zum Schutz ihrer Gesundheit bereitzustellen (Gesundheitslehrplan, die Schaffung einer »Schule als gesunder Betrieb«, Angebot von Gesundheitsfachkräften und -diensten, Einbeziehung der Familie und Kommune, kontinuierliche Evaluation der Schule als gesunder Raum zum Leben, Lernen und Arbeiten). Motor dieses Konzeptes war die Gründung der »Schools for Health in Europe« 1991 als gemeinsames Projekt der EU-Kommission, des Europarates und der WHO. Im Vergleich zur traditionellen Gesundheitserziehung und zum »life skills training« ist das ganzheitliche multidimensionale Konzept wirksamer, da es Gesundheitsaspekte auf nachhaltige Weise in Schulen zu integrieren versucht (Denman et al. 2001). Gesundheitsfördernde Schulen finden sich zwar in den meisten EU-Ländern (Jensen u. Simovska 2002), sie wurden aber kein »Blockbuster« der Bildungsreformen. Ein Grund wird darin gesehen, dass dieses Modell sich primär aus der Perspektive des Gesundheitssektors speist (»Schule im Dienst der Gesundheit«) und deshalb im Bildungsbereich auf begrenzte Motivation stößt. Im Kern geht es um eine bessere, kostengünstigere gesundheitliche Versorgung der Bevölkerung.

Es zeichnet sich ab, dass erst eine ernsthafte Berücksichtigung des Bildungsund Erziehungsauftrags von Schulen Chancen zu einer breiten Gesundheitsförderung eröffnen wird.

Ein wesentlicher Teil der Implementierungsproblematik liegt auch in den Strukturen der Gesundheitsförderung. So haben z.B. nur 53 % der EU-Länder ein nationales Programm zur Förderung psychischer Gesundheit (WHO 2005). Der Mangel an einer auf junge Menschen zentrierten Politik gesunder Entwicklung ist der begrenzende Faktor schulischer Gesundheitsförderung. Positive Beispiele einer öffentlichen Förderung gesunder Entwicklung von Jugendlichen unter Berücksichtigung intersektoraler Kooperation und Integration sind etwa die Gesundheitspolitik in Schweden (Baltag u. Mathieson 2010), die nationale Strategie »Gesund aufwachsen« in Deutschland (Bundesministerium für Gesundheit 2010), das KASTE-Programm in Finnland (Ministry of Social Affairs and Health Finland 2009) sowie das belgische Reformprojekt zur Integration sozialer, medizinischer und psychologischer Gesundheits- und Sozialdienste für junge Menschen (Ministerium der DG 2011). Evaluierungen integrierter Modelle in Europa liegen bislang nur bruchstückhaft vor, z.B. für den integrierten Dienst »Targeted Youth Support Pathfinders« (Rodger et al. 2007) im Rahmen der Bildungsreform »Every Child Matters« in Großbritannien (Department for Education and Skills 2004) mit seinem präventiven Schwerpunkt der Unterstützung jugendlicher Risikogruppen.

Hoffnungsvolle Ansätze wirksamer, breiter schulischer Gesundheitsförderung sind z.B. das Exzellenz-Curriculum in Schottland (Scottish Government 2008), das Netzwerk »Bildung und Gesundheit« in der Schweiz (Bundesamt für Gesundheit 2002) und das partizipatorische Modell der »guten gesunden Schule« in Deutschland (Paulus 2009), das einen Paradigmenwechsel in der schulischen Gesundheitsförderung einleitet, indem es die Gesundheitsförderung in den Dienst der Schulbildung stellt, mit dem Ziel der Verbesserung der Erziehungs- und Bildungsqualität. Gesundheit dient dabei als Motor, Beitrag und Vermittler im Lehr- und Lernprozess und in der schulischen Bildungsentwicklung.

Um auf die eingangs aufgeworfenen Fragen zurückzukommen, so kann wohl geantwortet werden, dass Schulen im Rahmen ihres Erziehungsauftrags die Aufgabe haben, eine gesunde Entwicklung von Jugendlichen zu unterstützen. Angesichts ihrer eigenen Widersprüche zwischen Bildung und Erziehung, zwischen Selektion und Förderung, zwischen Lernen und Leisten stellen Schulen sowohl einen Risikofaktor für die gesunde Entwicklung von Jugendlichen als auch ein wirkungsvolles Werkzeug dar, um SchülerInnen in ihren individuellen Lebensverläufen Wege zur Entfaltung ihres Potenzials zu ebnen. Dieses Ziel können sie erreichen, indem sie sich zu guten, gesunden Schulen entwickeln, die Bildungsqualität mit hochwertiger evidenzbasierter Gesundheitsförderung verbinden. Allerdings ist noch eine Weiterentwicklung struktureller Rahmenbedingungen erforderlich, damit Schulen einen wirksamen Beitrag zur Resilienzförderung von Jugendlichen leisten können.

Online-Dokumente zur schulischen Resilienzförderung in Europa (Stand: November 2012)

- Aktionsplan der Initiative »Bildung für alle«: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf
- Allgemeine und berufliche Bildung 2010: http://europa.eu/ legislation_summaries/ education_training_youth/ general_framework/c11086_ de.htm
- Änderungen des Vertrags über die Europäische Union und des Vertrags zur Gründung der Europäischen Union (2007): http://eur-lex.europa.eu/ LexUriServ/LexUriServ. do?uri=OJ:C:2007:306:0010: 0041:DE:PDF
- Charta der Grundrechte der EU: http://www.europarl. europa.eu/charter/pdf/ text_de.pdf
- Decision No 1350/2007/EC of the European Parliament and of the

- Council: http://eur-lex. europa.eu/LexUriServ/ LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:301: 0003:0013:EN:PDF
- Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates vom 11. Mai 2010 zu den Fähigkeiten für das lebenslange Lernen (2010/C 135/03): http://eur-lex. europa.eu/LexUriServ/ LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135: 0008:0011:DE:PDF
- ET 2020: Schlussfolgerungen des Rates zur Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Durchführung der Strategie »Europa 2020« (2011/C 70/01). http://eur-lex.europa. eu/LexUriServ/LexUriServ. do?uri=OJ:C:2011:070:0001: 0003:DE:PDF
- Europa 2020: http://ec.europa. eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%

- 20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf
- Europäischer Pakt für psychische Gesundheit und Wohlbefinden: http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_de.pdf
- Leitlinien zur F\u00f6rderung und Wahrung der Rechte des Kindes: http://www.consilium. europa.eu/uedocs/ cmsUpload/16031.07.pdf
- Ottawa-Charta der WHO: http://www.fgoe.org/hidden/ downloads/Ottawa_Charta.pdf
- UN Aktionsplan »Eine kindergerechte Welt«: http://www.unicef.org/specialsession/documents/A-S27-19-Rev1E-annex.pdf

Literatur

- Baltag, V., & Mathieson, A. (Hrsg.). (2010). Youth-friendly health policies and services in the European region. Sharing experiences. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Bilz, L. (2008). Schule und psychische Gesundheit Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS.
- Bundesamt für Gesundheit, Fachstelle für Gesundheitsförderung und Prävention, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). (2002). Bildung und Gesundheit – Netzwerk Schweiz. Konzept 2010: innovativ – wirksam – langfristig. Bern: BAG.
- Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.). (2010). Nationales Gesundheitsziel – Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Kooperationsverbund gesundheitsziele.de. Berlin: Bundesministerium für Gesundheit.
- Denman, S., Moon, A., Parsons, C., & Stears, D. (2001). *The health promoting school. Policy, research and practice.*London: Routledge.
- Department for Education and Skills (2004). Every child matters: Change for children. DfES/1081/2004, Nottingham: DfES-Publications.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et al. (1993). *Development during adolescence*. The impact of stage-environment fit on

- young adolsecent's experiences in schools and in families. Innsbruck: Studienverlag.
- European Federation of Psychologists Associations (Hrsg.). (2010). Aus- und Fortbildung, Berufsprofil und Dienste von Psychologen im Europäischen Bildungssystem. http://www.nepes.eu/files/D%20VERSION%20ESPIL%20 PAPER.pdf. Zugegriffen: 22. Juli 2012.
- Fend, H. (1997). Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern: Huber.
- Freitag M. (1998). Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit. Weinheim: Juventa.
- Heckman, J. J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children. In First Focus (Hrsg.), *Big ideas for children investing in our nation's future* (S. 49–58). Washington: First Focus.
- Jané-Llopis, E., & Braddick, F. (Hrsg). (2008). Mental health in youth and education. Consensus paper. Luxembourg: European Communities.
- Jané-Llopis, E., Barry, M. M., Hosman, C., & Patel, V. (2005).
 The evidence of mental health promotion effectiveness.
 In International Union for Health Promotion and Education (Hrsg.), The evidence of mental health promotion effectiveness: Strategies for action (S. 9–25). Promotion & Education, Special Edition 2.
- Jensen, B. B., & Simovska, V. (Hrsg.). (2002). Models of health promoting schools in Europe. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (Hrsg.). (2011). Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case. London: Department of Health.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, 141–159.
- Larson, R., Eccles, J., & Gootman, J. A. (2004). Features of positive developmental settings. *The Prevention Researcher*, 11(2), 8–13.
- Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft (2011).

 DG Ostbelgien Leben 2025. Regionales Entwicklungskonzept der Deutschsprachigen Gemeinschaft (Bd. 3). Eupen:

 Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft.
- Ministry of Social Affairs and Health Finland (2009). National development program for social welfare and health care (KASTE). http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=42733&name=DLFE-9339.pdf. Zugegriffen: 22. Juli 2012.
- Moschner B., & Dichhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 685–692). Weinheim: Beltz.
- Opp, G., & Fingerle, M. (2008). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhard.
- Paulus, P. (2009). *Anschub.de Ein Programm zur Förderung der guten gesunden Schule*. Münster: Waxmann.
- Rodger, J., Palmer, H., & Mahon, J. (2007). Targeted Youth Support Pathfinders. Interim evaluation. Research Report DCSF-RR016. London: Department for Children, Schools and Families.
- Scott, St., Knapp, M., Henderson, J., & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: Follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal*, 323(7306), 191–194.
- Scottish Government (2008). Curriculum for excellence: Building the Curriculum 3. A framework for teaching and learning. Edinburgh: Scottish Government.
- Steinebach, C., & Steinebach, U. (2010). Resilienzförderung im Jugendalter. Die Stärken der Peerbeziehungen nutzen. In H. Hackauf & H. Ohlbrecht (Hrsg.), Jugend und Gesundheit (S. 304–320). München: Juventa.
- Stewart-Brown, S. (2006). What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach? Copenhagen: WHO Regional Office of Europe's Health Evidence Network.
- Strittmatter, P., & Bedersdorfer, H. W. (1991). Pädagogische Interventionsforschung: Abbau von Angst in schulischen Leistungssituationen. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung (S. 297–323). Stuttgart: Enke.
- Weare, C., & Nind, M. (2011). Promoting mental health of children and adolescents through schools and school based interventions: Evidence outcomes school based interventions. Report of Workpackage 3 of the Dataprev Project. http://www.dataprevproject.net/files/final_re-

- ports/WP3%20-%20Final%20Report%20-%20Promoting%20Mental%20Health%20of%20Children%20 and%20Adolescents.pdf. Zugegriffen: 22. Juli 2012.
- World Health Organization (WHO) (2003). Skills for health. Skills based health education including life skills: An important component of a child-friendly health promoting school. *Information Series on School Health, Doc. 9*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (WHO) (2005). Mental health atlas 2005. Mental health: Evidence and research. Department of Mental Health and Substance Abuse, Geneva: WHO.

Gleichaltrige: Peers als Ressource

Christoph Steinebach und Ursula Steinebach

7.1	Probleme und Missverständnisse – 94
7.2	Die Gleichaltrigen – 95
7.2.1	Gemeinsamkeiten – 95
7.2.2	Unterschiede – 97
7.3	Ressourcen der Peerbeziehungen – 99
7.3.1	Kompetenzen – 99
7.3.2	Bedürfnisse – 100
7.3.3	Entwicklung – 102
7.4	Resilienzförderung mit Peers – 103
7.4.1	PPC als Anleitung zur Reflexion – 104
7.4.2	PPC als Gruppenprozess – 105
7.4.3	PPC als Ausdruck einer Unterstützungskultur – 10
7.5	Ausblick – 107
	Literatur – 108

»Die Freunde meines Kindes sind ...« Wie würden Sie den Satz beenden? Die Internet-Suchmaschine Google listet für diesen Satz in 0,20 Sekunden 754.000 Treffer (zugegriffen: 31. Januar 2012). Darunter: »Ich mag den Freund meines Kindes nicht«, »Ich weiß, man kann nichts erzwingen, aber wie soll ... Freunde finden?«, »Der falsche Umgang: Wenn mir die Freunde meines Kindes suspekt sind«, »Wenn das Kind die falschen Freunde mitbringt«, »Der Freund meines Kindes beleidigt mich«, »Was tun, wenn der beste Freund des Kindes einen beklaut?« oder »Nun hat es auch Madonna erwischt: Tochter Lourdes hat ihren ersten Freund«. An diesen Mitteilungen und Fragen wird bereits deutlich, wie widersprüchlich und vielfältig jene Gruppe ist, die wir als »Gleichaltrige« bezeichnen: zwischen diffuser Ablehnung und dem Wunsch, das Kind möge Freunde finden, zwischen Konflikten mit den Freunden der Kinder und den Sorgen um richtige Freunde bis hin zu der Frage, wie man als Eltern mit den ersten romantischen Beziehungen der Kinder umgehen soll.

7.1 Probleme und Missverständnisse

Nicht nur für Eltern, auch für die Fachleute ist das soziale Umfeld der Jugendlichen ein ganz besonderes Thema. Mal werden die Gleichaltrigen beschuldigt, mal in höchsten Tönen gelobt (Brown u. Larson 2009). Die Vorwürfe reichen von negativer Einflussnahme, von Verführung und Anleitung zu problematischem Verhalten bis hin zur Förderung psychischer Störungen (etwa »depression socialization«, Conway et al. 2011). Eltern haben oft den Eindruck, dass sie gegen die Macht der Gleichaltrigen nichts ausrichten können – als wäre mit dem wachsenden Einfluss der Freunde der elterliche Einfluss verloren gegangen. Das stimmt wohl nur bedingt.

>> Of course, parents maintain an immense influence on adolescents and rightfully deserve attention, but understanding adolescence requires that peers also be given careful consideration. ((Crosnoe u. McNeely 2008, S. 71)

Bisher wird die Rolle der Gleichaltrigen in Forschung und Praxis nur wenig berücksichtigt. Und wenn, dann überwiegt zumeist eine negative Perspektive. Bei den vielen negativen Befunden sind die positiven Einflüsse der Peers oft übersehen worden (Cook et al. 2009). Sicher können Freunde Belastungen darstellen. Jugendliche werden durch ihre Peers aber oft auch positiv unterstützt und entlastet (Crosnoe u. McNeely 2008).

Geht es um Resilienz im Jugendalter und die Rolle der Gleichaltrigen, dann sprechen wir von der Zeit zwischen dem Beginn der Pubertät und dem Eintritt in das junge Erwachsenenalter. In dieser Zeit ändern sich die Freundschaftsbeziehungen. Zunächst geht es vor allem um eine neue gemeinsame Freizeit; später kommt das Interesse an ersten romantischen Beziehungen und Sexualität hinzu (Brown u. Larson 2009). Was wissen wir bisher über die Gleichaltrigen (Peers)? Mit Brown u. Larson (2009) können wir festhalten:

- Beziehungen zu Gleichaltrigen werden im Jugendalter wichtiger. Verantwortlich sind hier einerseits k\u00f6rperliche, emotionale und kognitive Ver\u00e4nderungen beim Jugendlichen selbst, aber auch Ver\u00e4nderungen in seiner sozialen Umwelt. Es wird wichtig, Zeit mit den anderen zu verbringen und ihren Erwartungen zu entsprechen.
- Mit dem Eintritt ins Jugendalter werden Peerbeziehungen komplexer. Neben Gruppen treten evtl. auch Cliquen, engere Freundschaften oder auch romantische Beziehungen. Im weiteren sozialen und gesellschaftlichen Umfeld können sich Jugendliche als Teil größerer Gruppen oder auch spezifischer Jugendkulturen erleben und definieren (etwa Wetzstein 2005). Im un-

- mittelbaren Erleben spielen die Folgen z.B. Statusgewinn oder Statusverlust – von Beziehungen eine größere Rolle.
- In Freundschaften und Peergruppen sind die Jugendlichen einander ähnlich. Dies ist die Folge einer entsprechenden Auswahl der Gruppenmitglieder und der gegenseitigen Einflussnahme im Gruppengeschehen.
- von Peerbeziehungen. Ein Statusgewinn kann mit der Zugehörigkeit zu einer besonderen Gruppe verbunden sein, aber auch mit der besonderen Stellung, die man innerhalb dieser Gruppe innehat. Die Formulierung einer positiven und im Kern stabilen Identität gilt als wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. Von daher sind Gruppenzugehörigkeit und Stellung in der Gruppe wichtige Prüfgrößen für den Entwicklungsfortschritt.
- Im Spannungsfeld von individueller Entwicklung und Gruppenprozessen erweisen sich soziale Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen für die erfolgreiche Sozialisation.

Weitere Aussagen von Brown u. Larson (2009) betreffen Wege der Jugend- und Peerforschung:

- Die Anerkennung, die ein Jugendlicher durch seine Peers erfährt, ist ein guter Indikator für die Anpassung des Einzelnen an die Gruppe und an das Peersystem.
- Die subjektive Einschätzung von Peerbeziehungen gilt dagegen als wenig verlässlich.
- Peerbeziehungen, z.B. Zweierfreundschaften als Subsystem größerer Freundschaftsgruppen (Conway et al. 2011), und die Reputation eines Jugendlichen in seiner Gruppe erweisen sich zumindest am Anfang und in der Mitte des Jugendalters als wenig stabil.
- Jugendliche stehen mit ihren Peers in einem wechselseitigen Einflussverhältnis. Auch dies stellt besondere Herausforderungen an die Forschung.

Zudem muss die Forschung zur gegenseitigen Einflussnahme Merkmale der Akteure, die Ziele und den Gegenstand wie auch die Beziehungen der Akteure untereinander berücksichtigen. Ob sich jemand beeinflussen lässt, hängt auch vom jeweiligen Themenfeld, den Einstellungen des Betreffenden und von seinen früheren Erfahrungen in dieser Frage ab.

7.2 Die Gleichaltrigen

7.2.1 Gemeinsamkeiten

Die Jugendlichen teilen mit ihren Peers das Erleben grundlegender körperlicher, emotionaler, kognitiver und sozialer Veränderungen. Entsprechend gilt in fast allen Kulturen die Jugendzeit als Zeit der Veränderung und des Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsenenalter (Schwarz 2007). Was ist allen Jugendlichen gemeinsam? Antworten auf diese Frage lassen sich aus biologischer, psychologischer, soziologischer und rechtlicher Perspektive geben (zusammenfassend Steinebach 2000).

Rechtliche Perspektive In der deutschen Sozialgesetzgebung wird als Jugendlicher bezeichnet, wer mindestens 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist (Steinebach 2000). Die Spanne des Jugendalters ist jedoch weiter zu fassen, wenn wir den Eintritt der Pubertät als Startpunkt und den Wechsel in das Berufsleben, die Autonomie (Unabhängigkeit von den Eltern), als Belege für den Beginn des Erwachsenenalters verstehen. Die Übergänge sind fließend. Und mit den neuen Anforderungen können im Einzelfall Überforderung und Belastungen verbunden sein.

Biologische Perspektive Die biologische Perspektive verweist zunächst auf hormonelle Veränderungen. Mit ihnen gehen ein stärkeres Wachstum und die Ausbildung primärer und sekun-

därer Geschlechtsmerkmale einher. Eiweiß-, Fett- und Kohlehydratstoffwechsel und der Elektrolythaushalt sind von der Ausschüttung der Wachstumshormone betroffen. Für den weiteren Verlauf der körperlichen Veränderungen sind zunehmend die Sexualhormone bestimmend. Zudem beeinflussen die Schilddrüsenhormone. aber auch Insulin und Cortisol die Entwicklung des Knochenmarks bzw. des Wachstums. Im hormonalen Regelkreislauf wird die Empfindlichkeit des Hypothalamus verringert, und zur Kompensation schüttet die Hypophyse luteinisierendes Hormon (LH) und follikelstimulierendes Hormon (FSH) aus. FSH und LH bewirken den Anstieg von Östrogen und Gestagen bzw. bei Jungen einen Anstieg von Testosteron und Androgen.

Die aktuelle Forschung verweist zusätzlich auf entscheidende Veränderungen in der Struktur des Gehirns während der Adoleszenz. Vier anatomische Veränderungen wurden nachgewiesen:

- die Abnahme der grauen Substanz in den präfrontalen Regionen als Ausdruck eines Abbaus von Synapsen, wodurch überflüssige neuronale Verbindungen beseitigt werden.
- Veränderungen in der dopaminergen Aktivität, die zu einer Ausweitung und Reduktion sowie Neuverteilung von Dopaminrezeptoren in den paralimbischen und präfrontal-kortikalen Regionen führen. Da Dopamin eng mit dem limbischen Belohnungssystem verbunden ist, erhöht sich mit diesen Veränderungen die Bereitschaft, Abwechslung zu suchen (Casey et al. 2008). Daher werden mehr Reize benötigt.
- 3. Das Anwachsen der weißen Substanz während der Adoleszenz ist das Ergebnis einer zunehmenden Myelinisierung, mit der die Nervenfasern effektiver werden. Während der Abbau der grauen Substanz in der Entwicklung früher stattfindet, setzt der Prozess des Ausbaus der weißen Substanz später ein und hält bis ins frühe Erwachsenenalter an.

- Die nun offensichtliche dichtere Vernetzung im Präfrontalkortex steht für effektivere Handlungsplanung und zunehmend bedachtere Risikoabwägung.
- 4. Auch die Vernetzung zwischen kortikalen und subkortikalen Regionen verbessert sich. Dies führt zu einer ausgewogeneren emotionalen Regulation, bei der emotionale und soziale Informationen allmählich immer besser mit Prozessen der kognitiven Kontrolle verbunden werden können (vgl. zusammenfassend Steinberg 2008, 2009; vgl. Steinebach et al. 2012).

Psychologische Perspektive All diese körperlichen, emotionalen, kognitiven und sozialen Veränderungen gilt es in ein stimmiges Selbstbild, in eine positive Identität zu integrieren. Die Entwicklung der eigenen Identität erfolgt im Dialog mit Eltern und Gleichaltrigen als dem unmittelbaren sozialen Umfeld (Schwarz 2007). Sicher sind aber auch gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen entscheidend (Schwarz 2007). Identität steht nicht nur für eine sinnvolle Zusammenschau von Veränderungen, sie ist auch Ausdruck einer tragfähigen Zukunftsperspektive (Schwarz 2007). Die neu erworbenen kognitiven Kompetenzen ermöglichen es den Heranwachsenden zunehmend, Szenarien zu entwerfen, alternative Lebensentwürfe kritisch abzuwägen sowie Möglichkeiten und Risiken zu bewerten. Dabei werden eigene Ressourcen und Schwächen genauso berücksichtigt wie Anforderungen und Hilfen vonseiten der Umwelt. Dass dabei Schule und Ausbildung, Beruf und Familie zentrale Themen sind, macht deutlich, wie sehr Identitätsentwicklung und Sozialisation aufeinander bezogen sind. Erst am Ende des Jugendalters wird eine neue Qualität des Denkens, der Selbstkontrolle, des emotionalen Erlebens, der Motivation und damit auch des Sozialverhaltens möglich, die das Verhalten der Jugendlichen »erwachsener« erscheinen lässt.

Soziologische Perspektive In einer Zeit rapiden gesellschaftlichen Wandels stehen die Jugendlichen vor großen Herausforderungen:

» No groups in society are more profoundly affected by these changes than are adolescents and young adults, who are themselves in a period of personal transition from childhood to adulthood, from appropriate dependence on others to responsibility for the welfare of others, from preparation for future economic and civic participation to actual participation. (4) (Resnick u. Perret-Clermont 2004, S. 11)

In dieser Zeit grundlegender Veränderungen sind Eltern eine wichtige und bleibende Hilfe. Im alltäglichen Miteinander und in der Unterstützung bei schwierigen Lebensfragen nehmen sie Einfluss auf die rückblickende Bewertung, die aktuelle Lebenslage wie auch auf die Gestaltung der Zukunftsperspektiven der Jugendlichen. Direkt und indirekt fordern und fördern sie Zuversicht und Engagement bei den Herausforderungen des Alltags (vgl. Pomerantz u. Thompson 2008). Dabei suchen die Eltern oft prosoziales Verhalten zu fördern, Fehlverhalten zu unterbinden und den Schulerfolg zu sichern (Cook et al. 2009). Eltern erweisen sich auch als wichtige Quelle für einen positiven und stabilen Selbstwert (Schwarz 2007).

Auch die Beziehungen zu den Gleichaltrigen können einen wichtigen Beitrag zu einer positiven Identität, einem differenzierten und motivierenden Selbstkonzept und Selbstbewusstsein leisten. Umgekehrt führen Probleme in den Peerbeziehungen häufig auch zu deutlichen Belastungen bis hin zu psychosomatischen Störungen und psychischen Erkrankungen (Cook et al. 2009; Mendle et al. 2011). Einerseits sind Beziehungen in Peergruppen relativ stabil, wenn es um die Führung in der Gruppe oder um die Positionen im Kern der Gruppe oder am Rand geht (Lansford et al. 2009). Andererseits können Veränderungen in den Gruppen und Beziehun-

gen große Verunsicherung und Ängste auslösen. Nicht zuletzt hier sind dann Eltern eine wichtige Hilfe und Unterstützung (Abaied u. Rudolph 2011).

7.2.2 Unterschiede

Wir haben bisher auf das geschaut, was allgemein zu Peerbeziehungen im Jugendalter gesagt werden kann. Wenn wir nun den Blick auf die Unterschiede richten, so ist zunächst zu fragen, welche Bedingungen denn Unterschiede in den Beziehungen zwischen Jugendlichen und ihren gleichaltrigen Freunden fördern. Mit Crosnoe u. McNeely (2008) können wir als allgemeine Befunde der interdisziplinären Forschung festhalten:

- Die Welt der Gleichaltrigen besteht aus vielfältigen und verschachtelten Systemen sozialer Beziehungen.
- Peerbeziehungen haben ihren größten Einfluss auf den Entwicklungsverlauf im Jugendalter, größer als in der Kindheit oder später im Erwachsenenalter.
- Die Aufnahme in die Gruppe und die Einflussnahme der Mitglieder der Gruppe wirken entscheidend auf die Entwicklung des Einzelnen.

Peerbeziehungen haben sowohl positive als auch negative Einflüsse. Sie scheinen aber gerade bei Risikoverhalten besonders stark zu sein. Diese Aussagen können wir um folgende Botschaften ergänzen:

- Durch die aktive und unterstützende Begleitung der Jugendlichen nehmen Eltern entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen auch auf die Beziehungen ihrer Kinder zu Gleichaltrigen.
- Familien- und Peerbeziehungen sind eingebunden in die jeweilige Gesellschaft und Kultur.

Von daher können wir annehmen, dass Unterschiede zwischen den Jugendlichen selbst, Unterschiede zwischen den Familien- und Peerbeziehungen, zwischen den Lebenswelten in einer Gesellschaft wie zwischen den Kulturen, in denen diese Beziehungen gelebt werden, der Entwicklung von Jugendlichen unterschiedliche Richtungen geben. Im Folgenden wollen wir einen Eindruck von der Vielfalt der Peerbeziehungen geben.

>> Although puberty is a universal transition, there are notable fluctuations in development across children, and these differences serve as key predictors of subsequent well-being. **(**4 (Mendle et al. 2011, S. 1)

Ganz offensichtlich gibt es bei »den Gleichaltrigen« doch erhebliche Unterschiede. Auf körperlicher Seite betreffen sie den Zeitpunkt des Einsetzens der Pubertät und die Geschwindigkeit der damit einhergehenden körperlichen Veränderungen. Dabei bringt ein früher Beginn nicht zwingend Probleme; mit einem raschen Fortschreiten körperlicher Veränderungen sind aber durchaus besondere Herausforderungen verbunden. Ob sich nun im Zuge dieser Veränderungen depressive Symptome zeigen, hängt entscheidend davon ab, wie die Peers auf diese Veränderungen reagieren (Mendle et al. 2011).

Mit dem Eintritt ins Jugendalter nimmt die Komplexität der sozialen Beziehungen deutlich zu. Peerbeziehungen unterscheiden sich zumindest nach ihrer Art (formell oder informell, sozialer Rückhalt, Prestige) und Dauer, ihrer Struktur (Status, Führung, Gruppenkern), Größe (Zweierbeziehung, Kleingruppe, Gruppen, Ansammlungen) und ihren Wirkungen (positive und negative, direkte und indirekte Wirkungen).

Beispiel

Nicht allen Jugendlichen sind Peerbeziehungen gleich wichtig. In der Evaluation von »Positive Peer Culture«-Angeboten (Vorrath u. Brendtro 2007; Steinebach u. Steinebach 2008a, c) fanden sich vier Einstellungsmuster:

- die »gruppenorientierten« Jugendlichen, denen die Gruppentreffen ein wichtiges Anliegen sind. Sie nehmen am Gruppengeschehen teil, schätzen den Zusammenhalt der Gruppe, bringen sich in den Dialog und die Lösungssuche ein. Sie wirken kontrolliert und hilfsbereit. Ihr Engagement zeigt nicht nur in der Gruppe, sondern auch außerhalb in Schule und Familie Wirkungen.
- Die am Spaß orientierten »Hedonisten« zeigen wenig Widerstand gegen das Gruppenangebot; Geld, Beruf und gutes Aussehen sind wichtige Lebens- und Entwicklungsziele. Sie mögen die Gruppentreffen nicht und zweifeln am Sinn dieses Angebots.
- Die »Kämpfer« sind unglücklich und wütend, wenn sie an die Gruppentreffen denken.
 Sie bringen sich ein, erwarten, dass andere ihnen zuhören und schließlich auch helfen, stellen aber grundsätzlich alles infrage.
- 4. Die »einsamen Wölfe« wollen sich durch nichts und niemanden beeinflussen lassen. Sie sind zwar anwesend, halten sich aber weitgehend aus dem Gruppengeschehen heraus. Sie respektieren die Gruppenregeln und bringen sich auch ein, wenn die Regeln es verlangen. Sie bleiben dabei aber immer auf Distanz zur Gruppe und fragen sich, ob das Angebot »wirklich was bringt«.

In einem sozialpädagogischen Setting mit verhaltensauffälligen Jungen (n = 57) machten die »einsamen Wölfe« und die »Gruppenorientierten« mit jeweils etwa einem Drittel die größten Gruppen aus. Die »Kämpfer« und die »Hedonisten« bildeten gemeinsam das letzte Drittel der Jugendlichen (Steinebach u. Steinebach 2007, 2008b).

Ob Verhaltensweisen übernommen werden, hängt von der Nähe eines Jugendlichen zum jeweiligen Gruppenmodell ab, aber auch von seiner Beeinflussbarkeit (Monahan et al. 2009). Selektion in die Gruppe und Sozialisation durch die Gruppe fördern die gegenseitige Nähe in der Gruppe und damit auch die gegenseitige Beeinflussung. Wie die Forschung zeigt, verliert die eigentliche Selektion über die Jugendzeit an Bedeutung. Später, im Übergang zum Erwachsenenalter, nimmt dann auch der Einfluss der Peers ab, und andere Beziehungen werden wichtiger.

Die Jugendlichen selbst bringen unterschiedliche Eigenschaften und Kompetenzen in die Freundschaftsbeziehungen ein: Offenheit, Selbstbewusstsein, Empathie und Hilfsbereitschaft oder auch Unsicherheit, Neid, soziale Aggression, Risikobereitschaft und Beeinflussbarkeit (Brown u. Larson 2009). Ob sich z.B. ein Jugendlicher als Teil einer größeren Gruppe (»crowd«) versteht, die in eine eigene (Jugend-) Kultur eingebunden ist, hängt entscheidend von seinem Bedarf an identitätsstiftenden Symbolen und Ritualen ab (Brown u. Larson 2009).

Im Verhalten selbst wie auch in der Bewertung bestimmter Verhaltensweisen gibt es wohl deutlichere Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Die wahrgenommene Beliebtheit ist bei Jungen scheinbar stabiler als bei Mädchen. Physische Gewalt bedeutet bei Jungen eher ein Plus als bei Mädchen. Mädchen zeigen in Peerbeziehungen mehr Eifersucht als Jungen (vgl. ausführlicher Brown u. Larson 2009).

Über das Jugendalter nimmt der Wunsch nach intensiven, engen und ausschließlichen Freundschaften ab. Immer stärker werden in den Peerbeziehungen die individuellen Bedürfnisse der Mitglieder berücksichtigt, auch jene Bedürfnisse, die über die Gruppe hinaus auf andere Interessen der Gruppenmitglieder verweisen. Erste romantische Beziehungen sind oft eine große Herausforderung für bestehende Freundschaften, gilt es doch, diese trotz der Abgrenzung in

intimeren Zweierbeziehungen aufrechtzuerhalten (Brown u. Larson 2009).

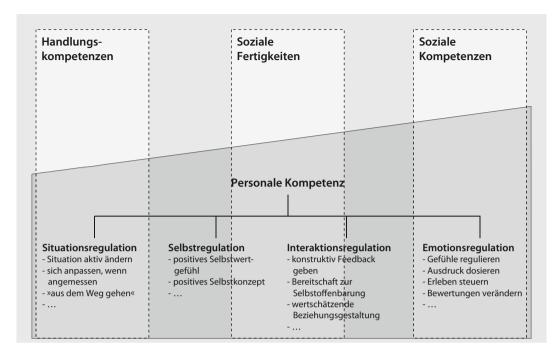
7.3 Ressourcen der Peerbeziehungen

7.3.1 Kompetenzen

Soziale Kompetenzen sind eine wichtige Grundlage für konfliktfreie und harmonische Peerbeziehungen. Wer soziale Situationen differenziert wahrnehmen und bewerten und auf dieser Grundlage sein Verhalten angemessen gestalten kann, der hat mehr Chancen, Freunde zu finden (vgl. Jugert et al. 2011).

Sicher ist es gut, wenn ein Jugendlicher über konkrete Kompetenzen verfügt, die gerade bei seinen Freunden hoch im Kurs stehen. Gut Tischtennis spielen zu können hilft, im Tischtennisverein seinen Platz zu finden. Solche Handlungskompetenzen allein reichen aber sicher nicht aus. Es ist auch notwendig, über soziale Fertigkeiten zu verfügen. Mit Kritik umgehen zu können, Gespräche beginnen und unerwünschte Kontakte beenden zu können, Nein sagen und Gefühle ausdrücken zu können hilft bei der positiven Bewältigung verschiedenster sozialer Situationen. Diesen Fertigkeiten entsprechen grundlegende soziale Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, zur konstruktiven Problembewältigung und zu einem fundierten Austausch im Dialog (vgl. ausführlicher Jugert et al. 2011). Wie Abb. 7.1 zeigt, sind diese Fertigkeiten und Kompetenzen mehr oder weniger stark von Kompetenzen der Selbststeuerung beeinflusst.

Die Entscheidung, Freundschaften einzugehen und zu pflegen, basiert ganz wesentlich auf der Wahrnehmung und Bewertung von Eigenschaften und Kompetenzen des Gegenübers. So erfolgt die Auswahl der Freunde auch mit dem Ziel, von den Kompetenzen der anderen zu profitieren (Brown u. Larson 2009). Dabei ent-



■ Abb. 7.1 Regulation in sozialen Situationen (adaptiert nach Steinebach 2007)

sprechen sich in Freundschaftsdyaden die Zuschreibungen. So suchen sich sozial kompetente Jugendliche auch eher sozial kompetente Freunde – und aggressive Jugendliche suchen eher die Nähe zu aggressiven Peers. Die Verstrickung in konflikthafte Beziehungen kann als Belastung erlebt werden, sie kann aber in der Gruppe auch einen Statusgewinn mit sich bringen (etwa durch die Zuschreibung, dass man »cool« ist; Brown u. Larson 2009, S. 91).

Damit wird deutlich, dass Freundschaften an und für sich weder gut noch schlecht sind. Erst die Qualität der Kommunikation und der Aktivitäten in den Freundschaftsbeziehungen bestimmt, ob diese eher als Risiko- oder als Schutzfaktor zu verstehen sind.

So beeinflussen Peers z.B. die Entscheidungen von Jugendlichen für Alkohol oder Drogen. Dabei ist auch belegt, dass Peers nicht selten von übermäßigem Alkoholkonsum abraten. Leider hat sich die Forschung bisher jedoch auf die negativen Einflüsse der Peers konzentriert. Die Rolle der Peers als positiver sozialer Einflussfaktor – etwa wenn es um die negative Bewertung von Alkohol geht – ist bisher eher vernachlässigt worden (Cook et al. 2009).

7.3.2 Bedürfnisse

Wenn wir Peers als Ressource verstehen und sogar als Helferinnen und Helfer bei Problemen der Jugendlichen einbeziehen wollen, dann wird das nur gelingen, wenn wir mit den Angeboten die Bedürfnisse aller Beteiligten treffen. Wenn dies gelingt, wird wohl auch die Motivation der Jugendlichen sehr hoch sein, aktiv zu werden und ihre Lage eigenständig und nachhaltig zu verändern. Mit diesen Überlegungen können wir uns zunächst auf die Arbeiten von Ryan u. Deci (2000) beziehen. Ihre Selbstbestimmungstheorie der Motivation fasst die aktuellen Befunde in einem Postulat zusammen:

>> The findings have led to the postulate of three innate psychological needs – competence, autonomy, and relatedness – which when satisfied yield enhanced self-motivation and mental health and when thwarted lead to diminished motivation and well-being. ((Ryan u. Deci 2000, S. 68)

Menschen sind demnach am ehesten motiviert, wenn die infrage stehenden Handlungen ein Gefühl von Kompetenz, die Einbindung in eine Gemeinschaft und zugleich Selbstbestimmung und Eigenverantwortung im Sinne einer erlebten Autonomie sichern.

Aufgrund ihrer eigenen Forschungen ergänzen Brendtro et al. (2006) diese drei Grundbedürfnisse um ein viertes: die Großzügigkeit (»generosity«).

Auch in der Arbeit mit Jugendlichen, die Verhaltensprobleme zeigen, bieten Angebote, die an ihre Hilfsbereitschaft appellieren, gute Möglichkeiten, Kompetenz und Selbstbestimmung, aber auch Verantwortungsübernahme und damit soziale Bindung zu erleben.

>> Unfortunately, many adults do not really believe that young people possess the quality of »greatness«, which is perhaps not surprising since youth seldom are provided with opportunities to display their true human potential. ((Vorrath u. Brendtro 2007, S. 19)

Im Sinne der Resilienzförderung gilt es mit den Gruppenangeboten Orte zu schaffen, an denen die Jugendlichen genau solche Erfahrungen machen können – unabhängig davon, welche Probleme sie sonst auch immer haben mögen.

Warum sollten es Gruppenangebote sein? Gruppen bieten besondere Möglichkeiten, die angesprochenen Grundbedürfnisse zu leben: Verbundenheit und Autonomie können ausprobiert werden, im gemeinsamen Handeln kön-

nen besondere Erfolge erzielt und damit »mastery« erlebt werden. Zugleich bieten sich viele Möglichkeiten, für andere hilfreich zu sein, sie zu unterstützen und so den eigenen Selbstwert positiv zu stabilisieren.

Der Gruppe kommt außerdem für die Entwicklung der Identität eine entscheidende Bedeutung zu. So unterscheiden wir im Zuge einer »sozialen Kategorisierung« (Tajfel 1981) zwischen Eigen- und Fremdgruppe und leiten aus der Zugehörigkeit zur Eigengruppe unsere soziale Identität ab. Gelingt es nun, neue Kompetenzen und Verhaltensweisen mit der sozialen Identität zu verbinden, sind die Veränderungen sicher nachhaltiger. Gleichzeitig sind aber auch einige Probleme zu bedenken: Zwischen Eigenund Fremdgruppe finden immer wieder soziale Vergleiche statt, mit dem Ziel, »selbst besser dazustehen« (Brewer u. Gardner 1996). Dies führt zu einer in vielen Untersuchungen belegten Tendenz, die Fremdgruppe zu diskriminieren (etwa Pettigrew 1997). Es ist also darauf zu achten, dass mit den gruppenbezogenen Angeboten keine Konkurrenzsituationen zwischen Gruppen und damit Intergruppenkonflikte geschaffen werden.

Die Gruppe selbst übt über verschiedene Wege Einfluss auf den Einzelnen aus: Durch (1) Verstärkung bzw. Belohnung oder (2) Gruppendruck, als (3) Modell oder (4) indem sie Möglichkeiten gestaltet und (5) scheinbar unpassendes Verhalten direkt unterbindet (Brown u. Larson 2009, S. 95).

Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Kulturen im Hinblick darauf, wie abweichendes Verhalten bewertet wird und welche Konsequenzen gezogen werden (Schwarz 2007). Offensichtlich sind Sozialisationseffekte für die am größten, die am Rand stehen (Conway et al. 2011). Für sie gilt es, Verhalten zu übernehmen, um den eigenen Status in der Gruppe zu verbessern – was letztlich dann eine Belohnung für das gezeigte

Verhalten wäre (Lansford et al. 2009). In Gruppen mit negativen Verhaltensnormen können es sich die Mitglieder im Zentrum der Gruppe eher erlauben, negative Verhaltensweisen nicht zu übernehmen (z.B. Conway et al. 2011 zu Depressivität; Miller-Johnson u. Costanzo 2004, S. 219, zu Hollanders Verweis auf den »idiosyncrasy credit«).

Stress stellt eine wesentliche Bedrohung für das Wohlbefinden dar. Auch im Jugendalter sind sowohl kritische Lebensereignisse als auch das Ringen mit den täglichen Unbilden (»daily hassles«; Dumont u. Provost 1999) wichtige Herausforderungen. Auch im Jugendalter ist die soziale Unterstützung durch Eltern, Lehrer und Freunde eine wichtige Ressource für die Stressbewältigung. Sie ergänzen die internen Schutzfaktoren, geben direkte Hilfen oder unterstützen eine aktive Stressbewältigung.

7.3.3 Entwicklung

Aus Sicht des biopsychosozialen Modells (vgl. Steinebach 2000) entwickeln sich Jugendliche - wie alle Menschen - eingebettet in eine verschachtelte Struktur unterschiedlicher Umweltsysteme. Um die Entwicklung des Jugendlichen zu verstehen, ist es wichtig, gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse zu kennen. Näher sind dem Jugendlichen sicher die unmittelbaren Umwelten wie Familie, Schule, Gemeinde (vom Jugendzentrum bis zum Sportverein) und Medien. Hier ist er unmittelbar einbezogen. Jeder Umweltbereich birgt seine eigenen Risiken und Schutzfaktoren. Allgemein gilt, dass die Bedeutung des sozialen Einflusses über Alter, Geschlecht und sozialökonomischen Status variiert (Cook et al. 2009).

Wie sich zeigt, sind voreilige Übergeneralisierungen in der Bewertung der Einflüsse zu vermeiden. Dies gilt auch und gerade für die Neuen Medien. Der intensive Austausch von SMS z.B. fördert eher positive Peerbeziehungen, während Chatrooms, Computerspiele und andere Unterhaltungsfeatures die Beziehungen eher belasten (Brown u. Larson 2009). Zudem gehen wir davon aus, dass Jugendliche je nach Lebenslage durch ihre verschiedenen Umwelten unterschiedlich beeinflussbar sind. Insbesondere in Phasen erhöhter Anspannung und Belastung suchen sie z.B. die Hilfe, die Unterstützung und den Rat der Eltern. Dies gilt auch für Krisen in Freundschaftsbeziehungen; auch hier nehmen Eltern Einfluss. Als besonders förderlich gilt eine Erziehungshaltung, die ein ziel- bzw. belastungsminderndes Engagement der Jugendlichen fördert und passives Aushalten von Konflikten und Stress eher unterbindet (Abaied u. Rudolph 2011).

Offensichtlich ist allein schon das Erleben von Peerbeziehungen resilienzfördernd. Wer Peerbeziehungen erlebt hat, kann anscheinend besser mit Belastungen in Beziehungen umgehen.

So zeigen Jugendliche mit entsprechenden Erfahrungen in Peerbeziehungen im jungen Erwachsenenalter weniger Aktivität im dorsalen anterioren Gyrus cinguli. Dies kann entweder bedeuten, dass sie sich aufgrund früherer Erfahrungen sicherer fühlen und diese Sicherheit nun ein Schutzfaktor gegen soziale Belastungen ist, oder aber, dass die früheren Erfahrungen durch ihr Konfliktpotenzial eine Desensibilisierung bewirkt haben (Masten et al. 2012).

Sofern wir Entwicklung als einen Prozess verstehen, in dem das entwicklungsbezogene Handeln eine entscheidende Rolle spielt, werden eigene Entwicklungsziele, die subjektiven Möglichkeiten, aber auch Hilfen und soziale Unterstützung sowie Grenzen und Erschwernisse wichtig. Im Jugendalter als einer Lebensphase, in der viele Weichen für die Zukunft gestellt werden, sind die Gleichaltrigen ein wichtiger Resonanzboden für eigene Entscheidungen. Sie sind Modell und Partner im Dialog, sie sind Helfer und unterstützen die Reflexion mit Fragen, Bedenken und Ermutigung. Nicht selten geben sie

direkt oder indirekt Rückmeldung zu Möglichkeiten und Grenzen des Jugendlichen, und dies oft klarer und spontaner, als Eltern dies könnten. Peerbeziehungen leisten aber auch einen wichtigen direkten Beitrag zur Bewältigung von Herausforderungen und Belastungen, seien es Krisen oder auch die alltäglichen kleinen Belastungen und Sorgen, die die Jugendlichen umtreiben. Aus resilienzpsychologischer Sicht geht es damit um die Frage, welchen Beitrag Peerbeziehungen zu einer positiven Bewältigung von Krisen leisten können. Bei der Gestaltung von Interventionen wird es zum einen darum gehen, Kompetenzen der Problembewältigung zu fördern, und zum anderen darum, in den Beziehungen zwischen den Gleichaltrigen für eine Kultur gegenseitiger Hilfe und Unterstützung zu sorgen.

7.4 Resilienzförderung mit Peers

Es wird deutlich: Peers sind nicht die Lösung für alle Probleme des Jugendalters. Wir haben gesehen:

- dass sich Peerbeziehungen über das Jugendalter verändern. Die Freiräume nehmen zu. Damit kann aber auch die Verbindlichkeit abnehmen. Was im frühen Jugendalter spannend sein mag, ist für die älteren Jugendlichen möglicherweise keine Attraktion mehr.
- Die Angebote in den Gruppen haben für Jungen und Mädchen unterschiedliche Bedeutung. Während Jungen eher an Aktivität gelegen ist, steht für viele Mädchen der soziale Dialog im Mittelpunkt. Es braucht also Platz für beides: gemeinsames Tun und miteinander Reden.
- Die Stellung des Einzelnen in der Gruppe ist von besonderer Bedeutung. Sie beeinflusst auch den Anpassungsdruck, unter dem der Einzelne steht. Es gilt also, die Gruppendy-

- namik im Blick zu behalten und konstruktiv zu nutzen.
- Die freie Selektion der Gruppenmitglieder kann problematisch sein, insbesondere wenn sich in Gruppen nur Jugendliche mit Verhaltensproblemen finden (Gifford-Smith et al. 2005). Hier muss überlegt werden, wer angesprochen wird und welche Erwartungen an seine Teilnahme geknüpft sind.
- Das Bedürfnis nach Autonomie f\u00f6rdert riskantes Verhalten. Hier ist die Begleitung der Gruppe sicher wichtig.
- Erwachsene sollen die Angebote »kontrollieren«, aber im Sinne eines Monitorings, das Freiräume zulässt (etwa Miller-Johnson u. Costanzo 2004).

Das alles hört sich schwierig und problematisch an. Wäre es da nicht besser, bei der Resilienzförderung ganz auf die Peers zu verzichten? Mit Blick auf die vorhergehenden Überlegungen sollten Angebote, die die Gleichaltrigen einbeziehen, kompetenz-, bedürfnis- und entwicklungsorientiert sein, um nachhaltig wirken zu können. Psychosoziale Interventionen sind immer vielschichtig. Zum einen geht es um Primärprozesse der individuellen Reflexion. Diese Reflexion ist in den Dialog mit den Kommunikationspartnern eingebettet, und diese Prozesse sind selbst wiederum eingebettet in Gruppenprozesse mit ihrer eigenen Dynamik von Nähe und Distanz, Hierarchie, Normbildung und Kultur von Kontrolle und Unterstützung. Und schließlich sind solche Gruppenprozesse eingebettet in die Kultur der Schule, des Wohnheims oder des offenen Jugendtreffs. Es gilt, die Kultur der Institution so zu gestalten, dass ein Klima der gegenseitigen Unterstützung und Hilfe entsteht.

Im Folgenden möchten wir die Gruppenangebote der »Positive Peer Culture« (PPC) als Modell für solche resilienzfördernden Gruppenangebote verstehen. Dabei sollen drei Perspektiven eingenommen werden:

- 1. PPC als Anleitung zur Reflexion,
- 2. PPC als Gruppenprozess und
- PPC als Ausdruck einer Kultur gegenseitiger Hilfe und Unterstützung.

7.4.1 PPC als Anleitung zur Reflexion

Das Angebot der PPC-Gruppen ist in den 1970er-Jahren entstanden (Vorrath u. Brendtro 2007). Ursprünglich in den USA entwickelt, verbindet PPC die heute aktuellen Konzepte von Empowerment-, Resilienz- und Stärkenorientierung in einem gruppenpädagogischen Angebot. Auch wenn PPC für die Arbeit mit Jugendlichen entwickelt wurde, die Verhaltensprobleme zeigen, ist der Transfer dieses Ansatzes in schulische und außerschulische Settings gut möglich (vgl. Opp u. Teichmann 2008).

Im Laufe der Gruppentreffen sprechen die Jugendlichen Probleme an und reflektieren diese gemeinsam. Ausgehend von einer ersten Problemschilderung, werden das Problem, seine Einbettung, die bereits unternommenen Lösungsversuche, aktuelle Wünsche und Befürchtungen, aber auch neue Lösungen angesprochen und gemeinsam reflektiert. Der Eigenverantwortung des Jugendlichen, über dessen Problem gesprochen wird, entspricht die Verantwortung der übrigen Gruppenmitglieder zur Hilfe bei Entwicklung einer Lösung für das Problem – und später auch bei der Umsetzung der Lösung.

Ablauf eines PPC-Gruppentreffens

- Zunächst nennt jeder Jugendliche ein Problem. Wichtig ist, dass es sich um aktuelle Alltagsprobleme handelt, zu deren Lösung auch die anderen Jugendlichen wirklich einen Beitrag leisten können.
- In der nun folgenden Entscheidungsrunde geht es um die Frage, wessen
 Problem bei diesem Treffen besprochen

- werden soll. Dass die Entscheidung für ein Problem einstimmig gefällt werden soll, stellt für die Gruppe eine große Herausforderung dar. Der Moderator kann dafür sorgen, dass die Probleme klar benannt werden und dass die Entscheidung transparent gefällt wird. Er nimmt jedoch keinen Einfluss auf die Auswahl des Problems.
- Nach der Entscheidung für ein Problem geht es darum, die Problemsituation mit all ihren Aspekten möglichst gut zu verstehen: den zeitlichen Ablauf, das Denken, Fühlen und Wollen der Beteiligten. Die Gruppe fragt nach und versucht zu klären, was in der Situation gut, was schwierig war. Motive, Handlungen und ihre Folgen werden reflektiert. In dieser Phase ist ein Ablaufmodell hilfreich.
- Schließlich werden gemeinsam Lösungsmöglichkeiten entworfen. Die Jugendlichen bringen auch Lösungen ein, bei denen sie selbst Unterstützung leisten können. So übernehmen sie selbst auch Verantwortung für den Erfolg bestimmter Vorschläge.
- Mit einer Zusammenfassung gibt der Moderator am Ende der Gruppensitzung Rückmeldung zum Gruppenprozess. Er benennt nochmals die entwickelte Lösung und die Verantwortung, die Einzelne für die Umsetzung übernommen haben (»Hausaufgaben«).

Die Gruppensitzungen stellen die Jugendlichen vor große Herausforderungen. Einerseits gilt es, eigene Probleme zu benennen, d.h., sie kognitiv, emotional und letztlich auch sprachlich so zu fassen, dass andere sie verstehen. Es gilt, sich den Fragen der anderen zu stellen, eigene Ideale mit den realen Problemen des Alltags zu vergleichen und das eigene Leben neu und anders zu bewerten. Es gilt, Handlungsmöglichkeiten zu entwer-

fen und Alternativen zu sehen, auch dann, wenn ich selbst noch nicht weiß, was ich unternehmen soll. Es gilt zu erkennen, was ich lernen sollte, wo ich Hilfe brauche und was ich bereits selbst umsetzen kann. Und es gilt, die Perspektive der anderen zu übernehmen, das eigene Leben mit den Augen der anderen zu sehen wie auch zu überlegen, was die anderen an Hilfe brauchen, um ihre Probleme besser angehen zu können. Es ist hier die ganze Palette sozialer Fertigkeiten und Kompetenzen angesprochen, von denen in Abb. 7.1 die Rede ist. Und sehr grundlegend geht es um den Erklärungswert jener Elemente und Prozesse, die im Modell adaptiv-selbstoptimierender Systeme von Brandtstädter (vgl. ▶ Kap. 4 in diesem Band; Brandtstädter 1980) genannt werden. Eine Übersicht über Methoden und mögliche Wirkungen von PPC-Prozessen gibt ■ Tab. 7.1.

Dieser Reflexionsprozess wird von einer Fachkraft begleitet. Sie gestaltet ihre Interventionen so, dass sie die Jugendlichen ermutigt, ohne zu dominieren. Damit stellt sie sicher, dass sich die Jugendlichen alle Erfolge selbst zuschreiben können – weil sie sich eingesetzt haben, nicht weil ein Erwachsener gesagt hat, was zu tun ist.

7.4.2 PPC als Gruppenprozess

Die Jugendlichen treffen sich regelmäßig in der Gruppe. Je nach Setting sind Treffen einmal bis mehrmals in der Woche denkbar. Die Jugendlichen sind in den Gruppen, um anderen zu helfen, sei es im Gespräch während der Treffen oder außerhalb. Bei Bedarf unterstützt der erwachsene Moderator die Gruppe. Er gibt mit Fragen an die Gruppe Impulse und formuliert am Ende der Treffen eine Rückmeldung an die ganze Gruppe. Er sitzt zumeist außerhalb des Stuhlkreises und unterstreicht so, dass die Verantwortung für das Geschehen bei den Jugendlichen selbst liegt. In aller Regel interveniert die Fachkraft nur über Fragen, nicht über Appelle, und sie richtet ihre

Fragen auch nicht an Einzelne, sondern immer an die Gruppe als Ganzes.

Impulsfragen für PPC-Gruppenprozesse Breuker nennt beispielhaft einige Fragen, mit denne die begleitende Eschkraft die Auf-

mit denen die begleitende Fachkraft die Aufmerksamkeit der Gruppe beeinflussen kann (ausführlicher Breuker 2010):

- Fragen zur Eröffnung: Was gibt es?
 Welche Situationen, in denen es Stress,
 Ärger oder andere Schwierigkeiten gab,
 habt ihr erlebt?
- Fragen zur Eingrenzung von Themen und Problemen: Hat die Gruppe schon verstanden, was für ... schwierig war?
 Was meint ..., wenn er von ... redet?
 Hat ... schon eine konkrete Situation benannt? Könnte man sagen, dass ... das Problem ist?
- Fragen zur Entscheidungsrunde und bei Entscheidungsschwierigkeiten: Was denkt die Gruppe, wer das Treffen am meisten braucht? Wer wird es gut nutzen können?
- Fragen zu Eingrenzung und Problemanalyse: Hat die Gruppe schon verstanden, was für ... schwierig war? Was genau ist in der Situation passiert, die ... beschreibt? Was würden die anderen Gruppenmitglieder an seiner Stelle fühlen oder denken? Wie hat sich ... Gegenüber gefühlt? Was hat der- oder diejenige wohl gedacht?
- Fragen zur Problemlösung: Was hat sich ... vielleicht gewünscht, mit seinem Verhalten zu erreichen? Welche Konsequenzen hatte das Verhalten kurzfristig? Welche Konsequenzen hatte das Verhalten langfristig? Was wird passieren, wenn ... sich weiter so verhält? Was könnte ... in Zukunft besser machen? Wobei/wie könnte die Gruppe ... dabei unterstützen?

■ Tab. 7.1 Methoden und mögliche Wirkungen von PPC-Prozessen im Modell adaptiv-selbstoptimierender Systeme (vgl. Brandtstädter 1980; Steinebach 1988, 2000, 2006; s. auch ► Kap. 4 in diesem Band)

Ziffer	Ebeneninterne Prozesse		Prozesse und mögliche Wirkungen
	Bereich und Funktion	Aufgaben, z.B	
1	Wahrnehmen	Ein Problem in die Gruppe einbringen	Wahrnehmung der problembezogenen Realität, Wahrnehmung sozialer Prozesse in der Gruppe, Rückkopplungsprozess (1 mit 5), Korrektur verzerrter Wahrnehmung (1 mit 2 und 4) durch Rückmeldungen aus der Gruppe
2	Verarbeiten		
2.1	Benennen	Mit der Gruppe darüber nachdenken, was das Problem ausmacht	Reflexion verleugneter Wahrnehmung (2 mit 1 und 4), Erkennen von Bewertungs- schemata und von negativen und positiven Mustern
2.2	Bewerten	Was war und was sein könnte, mit der Gruppe bewerten	Bewertung von Ereignissen, Möglichkeiten und Handlungsfolgen (2 mit 3 und 4), Be- wertung unter Bezug auf Gruppennormen (2 mit 3 und 4), Bewertung des Handlungs- bedarfs (2 mit 4)
3	Abbilden		
3.1	der Umwelt	Eindrücke und Rück- meldungen der Gruppe abholen	Differenziertheit und Erklärungswert des Umweltmodells (2 mit 3), Wertschätzung in der Gruppe (3 mit 4)
3.2	des Selbst	Misserfolge und Erfolge konstruktiv verarbeiten	Selbstkonzept, Realselbst, Identität, Modi- fikation des Selbstbildes (3 mit 2 und 4)
4	Motivieren		
4.1	nach äußeren Werten	Erwartungen der Gruppe erfragen. Rückmeldungen einfordern	Erwartungen an die Gruppe, Fremdmaßstä- be und mögliche Fremdbewertung
4.2	nach eigenen Werten	Sich abgrenzen und sich als Helfender erleben	Selbstwertschätzung ausbauen (4 mit 2), Hilfsbereitschaft als internalisierte Wert- haltung
5	Ausüben	Wertbezogen Fertigkeiten umsetzen und verbessern	Zielgerichteter Lösungsversuch (5 mit 4 und 3), gezeigte Sorge für andere (5 mit 2, 3 und 4)

7.4.3 PPC als Ausdruck einer Unterstützungskultur

Die Peergroup-Treffen sind sicher der Kern des PPC-Ansatzes. Aber der Anspruch von PPC reicht über die Gruppentreffen hinaus. Dies wird zunächst daran deutlich, dass Lösungen für Alltagsprobleme gesucht werden, die oft genug außerhalb der Gruppentreffen liegen. Mit der Umsetzung von Lösungen im Alltag außerhalb der Gruppentreffen ist ein erster Transfer von Erfolgen aus den Gruppengesprächen nach außen sichergestellt. Indem die anderen hier helfen und Unterstützung leisten, erweitert sich der Wirkradius. Der Anspruch von PPC geht aber weiter. Schließlich will PPC eine Veränderung der Kultur, des alltäglichen Miteinanders, der Werte, Überzeugungen, Einstellungen wie auch der resultierenden Verhaltensweisen erreichen.

Eine Kultur der gegenseitigen Sorge, des Respekts, der Unterstützung und Hilfe verlangt auch von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einiges an Selbstreflexion, pädagogischem Geschick und konstruktiver Kollegialität.

Positive Peer Culture im täglichen Miteinander

Nach Breuker et al. (2008) bedeutet PPC im Alltag,

- aufmerksam zu sein für das, was mir Jugendliche mitteilen wollen, für das, was sie einander mitteilen – und dies vor dem Hintergrund einer wohlwollenden Haltung,
- sich gegenseitig zu unterstützen (der Umgang von Mitarbeitern untereinander hat eine Vorbildfunktion),
- Jugendliche zu ermutigen und aufzufordern, sich gegenseitig zu unterstützen,
- Jugendliche sooft als möglich zu loben, denn so werden Stärken deutlich,

- präsent zu sein, sprich: Büroarbeiten erledigen oder zuhören, nicht beides gleichzeitig,
- die Eigenarten, Gefühle und Bedürfnisse der Jugendlichen zu berücksichtigen und wertzuschätzen sowie anzuerkennen, dass Menschen sich in ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten unterscheiden,
- wahrzunehmen, was einen jungen Menschen gerade bewegt, und empathisch darauf zu reagieren,
- Empathie unter den Jugendlichen zu unterstützen,
- im Alltag echtes Interesse zu zeigen für das, was die Jugendlichen bewegt (unsere Wertungen können wir mitteilen, wenn wir wirklich verstanden haben, worum es dem Jugendlichen geht),
- sich der Ressourcen der Jugendlichen sicher zu sein,
- respektvoll mit dem Gegenüber umzugehen, dabei die eigenen Grenzen klar zu definieren und entsprechend zu handeln.

7.5 Ausblick

Für Programme zur Resilienzförderung im Jugendalter gilt allgemein:

- Längerfristig angelegte (über Jahre laufende Angebote) sind effektiver als kurzfristige Maßnahmen.
- Präventionsprogramme, die verschiedene Domänen berücksichtigen (Jugendliche, Freunde, Familie, Schule, Gemeinde), sind effektiver als solche, die nur auf die Jugendlichen zielen.
- Bei Jugendlichen sollten auch die Schulumwelt und das Schulklima berücksichtigt werden.

»Program success is enhanced by combining emphases on changing children's behaviours, teacher and family behaviour, homeschool relationships, and school and neighbourhood support for healthy, competent behaviour« (Greenberg et al. 2003, S. 469).

Die Beziehungen zu Gleichaltrigen stehen für Entwicklungsrisiken genauso wie für Chancen. Eine generelle Einschätzung ist schwer, denn genauso wie sich die Jugendlichen von der Pubertät bis zum Übergang ins Erwachsenenalter körperlich, emotional, kognitiv und sozial verändern, verändern sich ihre Beziehungen zu den Gleichaltrigen. Unter dem Anliegen der Resilienzförderung geht es darum, das positive Potenzial dieser Beziehungen zu nutzen. Dabei gilt es, die Peergruppen nicht unbeachtet sich selbst zu überlassen, sondern sie mit Anforderungen zu konfrontieren, Regeln einzuführen und so konstruktives Verhalten zu schulen. Mit Positive Peer Culture wurde ein Ansatz entwickelt, der die Gruppentreffen als Ort gegenseitiger Hilfe und Unterstützung definiert. Die Treffen bieten den Jugendlichen die Möglichkeit, »greatness« zu zeigen, sich hilfreich und erfolgreich zu erleben, eingebunden in eine Gemeinschaft, die nicht von Erwachsenen dominiert ist, eine Gemeinschaft gegenseitiger Sorge und gegenseitigen Respekts. Damit bieten die Gruppentreffen gute Möglichkeiten, Grundbedürfnisse der Jugendlichen anzusprechen und soziale Kompetenzen einzuüben. Die Effekte sind durchaus eindrücklich (vgl. Steinebach u. Steinebach 2008a, b).

PPC nutzt die Stärken der Jugendlichen. Der Ansatz verlangt von den Jugendlichen viel, überlässt sie aber nicht sich selbst, sondern ermutigt sie, Verantwortung zu übernehmen. Mit dem Anspruch, die Kultur einer Einrichtung zu verändern, nimmt er auch die Fachkräfte in die Pflicht. So verändert sich eine Gemeinschaft, und die Chancen stehen gut, dass dies am Ende auch nicht ohne Auswirkungen auf die Gemeinde und die Gesellschaft als Ganzes bleibt. Die ersten Schritte sind gemacht.

Literatur

- Abaied, J. L., & Rudolph, K. D. (2011). Maternal influences on youth responses to peer stress. *Developmental Psychology*, 47(6), 1776–1785.
- Brandtstädter, J. (1980). Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung. Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 28(3), 209–222.
- Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & v. Bockern, S. (2006). *Reclaiming youth at risk. Our hope for the future* (2. Aufl.). Bloomington: Solution Tree.
- Breuker, K. (2010). *Positive Peer Culture. Handout für Moderatoren*. Unveröffentl. Manuskript. Ettlingen: St. Augustinusheim.
- Breuker, K., Bächle-Hahn, U., & Schrenk, A. (2008). Positive Peerkultur im Heimkontext. In G. Opp & J. Teichmann (Hrsg.), Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland (S. 103–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this »we«? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 83–93.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Hrsg.), *Handbook* of adolescent psychology (Bd. 2, 3. Aufl., S. 74–103). Hoboken, NJ: Wiley.
- Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28, 62.
- Conway, C. C., Rancourt, D., Adelman, C. B., Burk, W. J., & Prinstein, M. J. (2011). Depression socialization within friendship groups at the transition to adolescence: The roles of gender and group centrality as moderators of peer influence. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(4), 857–867.
- Cook, E. C., Buehler, C., & Henson, R. (2009). Parents and peers as social influences to deter antisocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1240–1252.
- Crosnoe, R., & McNeely, C. (2008). Peer relations, adolescent behavior, and public health research and practice. *Family and Community Health*, 31(1), Suppl., 71–80.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3),343–363.
- Gifford-Smith, M., Dodge, K. A., Dishion, T. J., & McCord, J. (2005). Peer influence in children and adolescents: crossing the bridge from developmental to intervention science. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 255–265.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. L. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., & Petermann, F. (2011). Soziale Kompetenz für Jugendliche – Grundlagen und Training (7., überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa.

- Lansford, J. E., Killeya-Jones, L. A., Miller, S., & Costanzo, P. R. (2009). Early adolescents' social standing in peer groups: Behavioral correlates of stability and change. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1084–1095.
- Masten, C. L., Telzer, E. H., Fuligni, A. J., Lieberman, M. D., & Eisenberger, N. I. (2012). Time spent with friends in adolescence relates to less neural sensitivity to later peer rejection. Social Cognitive and Affective Neuroscience, 7(1), 106–114.
- Mendle, J., Harden, K. P., Brooks-Gunn, J., & Graber, J. A. (2011). Peer relationships and depressive symptomatology in boys at puberty. *Developmental Psychology*, 21, 1–7
- Miller-Johnson, S., & Costanzo, P. R. (2004). If you can't beat 'em ... induce them to join you: Peer-based interventions during adolescence. In J. B. Kupersmidt & K. A. Doge (Hrsg.), Children's peer relations: From development to intervention (S. 209–222). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Monahan, K. C., Steinberg, L., & Cauffman, E. (2009).
 Affiliation with antisocial peers, susceptibility to peer influence, and antisocial behavior during transition to adulthood. *Developmental Psychology*, 45(6), 1520–1530.
- Opp, G., & Teichmann, J. (2008). Grundlegende Gedanken zum Thema Positive Peerkultur. In G. Opp & J. Teichmann (Hrsg.), *Positive Peerkultur in Deutschland. Best Practices* (S. 15–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 173–185.
- Pomerantz, E. M., & Thompson, R. (2008). Parents' role in children's personality development: The psychological resource principle. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (3. Aufl., S. 351–374). New York: Guilford Press.
- Resnick, L. B., & Perret-Clermont, A.-N. (2004). Prospects for youth in postindustrial societies. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Hrsg.), Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth (S. 11–25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schwarz, B. (2007). Jugend im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), Erleben und Handeln im kulturellen Kontext (S. 599–641). Göttingen: Hogrefe.
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28, 78–106.
- Steinberg, L. (2009). Should the science of adolescent brain development inform public policy? *American Psychologist*, 64(8), 739–750.
- Steinebach, C. (1988). Wege zu einem integrativen Modell interdisziplinärer Frühförderung. Frühförderung interdisziplinär, 7(3), 417–425.

- Steinebach, C. (2000). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinebach, C. (2006). Beratung und Entwicklung. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 37–56). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinebach, C. (2007). Jugendgruppen in Gedenkstätten. Wann führt Erinnern und Gedenken zum Lernen? In W. Nickolai & M. Brumlik (Hrsg.), *Erinnern, Lernen, Gedenken. Perspektiven der Gedenkstättenpädagogik* (S. 104–118). Freiburg: Lambertus.
- Steinebach, C., & Steinebach, U. (2008a). Best Practice prüfen. Zur Evaluation von PPC-Projekten. In G. Opp & J. Teichmann (Hrsg.), PPC in der Praxis (S. 157–173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinebach, C., & Steinebach, U. (2008b) Building strengths by Positive Peer Culture: Results of an evaluation in Germany. Vortrag, 25. Juli 2008. XXIX. International Congress of Psychology, 20.–25. July 2008, Berlin.
- Steinebach, C., & Steinebach, U. (2008c). Hilfsbereitschaft statt Gewalt. Wirkungen von Positive Peer Culture (PPC) in der stationären Jugendhilfe. *Unsere Jugend*, 60(7/8), 312–320.
- Steinebach, C., Steinebach, U., & Brendtro, L. K. (2012).
 Peerbeziehungen und Gesundheit im Jugendalter. In
 C. Steinebach, D. Jungo & R. Zihlmann (Hrsg.), Positive
 Psychologie in der Praxis (S. 153–161). Weinheim: Beltz.
- Steinebach, U., & Steinebach, C. (2007). Positive Peer Culture. Evaluation eines Beratungsmodells für Jugendliche. Freiburg i.Br.: Katholische Fachhochschule.
- Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vorrath, H. H., & Brendtro, L. K. (2007). *Positive Peer Culture* (2. Aufl.). New Brunswick: Aldine.
- Wetzstein, T. (2005). *Jugendliche Cliquen. Zur Bedeutung der Cliquen und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten.* Wiesbaden: VS.

Gender: Dynamische Resilienzperspektiven für den geschlechtsspezifischen Umgang Jugendlicher mit familiärer Gewalt

Wassilis Kassis und Sibylle Artz

8.1	Resilienz als ein multidimensionales Phänomen – 112
8.2	Zu den Prädiktoren der Gewaltresilienz – 113
8.3	Methode – 114
8.3.1	Daten – 114
8.3.2	Skalen – 114
8.3.3	Analysestrategie – 117
8.4	Ergebnisse – 118
8.4.1	Ergebnisse der Analysen – 118
8.4.2	Prädiktoren für die Gruppen »fast resilient« vs. »nicht resilient« – 123
8.5	Diskussion – 128
	Literatur – 130

Die negativen Effekte familiärer Gewalt auf die Entwicklung Jugendlicher sind gut dokumentiert (Hussev et al. 2006; Loeber et al. 2008a; Prinzie et al. 2008). Familiäre Gewalt im Jugendalter bedingt die Entwicklung von Gewalttätigkeit und Depression (Gilbert et al. 2009; Hussey et al. 2006; Kassis et al. 2010; Kitzmann et al. 2003; Yates et al. 2003). Dafür gibt es in der Fachliteratur viele Belege (Dunn et al. 2011; Kmett Danielson et al. 2010; Stormshak et al. 2011; Zinzow et al. 2009). Gewalttätigkeit, die mit Depressionsneigung einhergeht, kann sowohl bei Kindern im Grundschulalter wie auch später in der Adoleszenz und bei jungen Erwachsenen beobachtet werden (Leadbeater u. Hoglund 2009). Die wichtigsten Phänomene familiärer Gewalt, die mit Depressionsneigung und Gewalttätigkeit Jugendlicher verbunden sein können, sind einerseits die physische Misshandlung Jugendlicher durch ihre Eltern und andererseits die physische Gewalt zwischen den Eltern (Gilbert et al. 2009; Hussey et al. 2006; Kitzmann et al. 2003; Yates et al. 2003). Das Anliegen unserer Studie (Kassis et al. 2013) und dieses Beitrags ist es, personale und soziale Faktoren zu identifizieren, die Gewaltresilienz trotz familiärer Gewalterfahrungen erklären.

Obwohl die Verbindung zwischen familiärer Gewalt und der Entwicklung von Depressionen oder gewalttätigem Verhalten bereits vielfach herausgearbeitet wurde, gibt es nur wenige Studien, die auch Wege aus dem Gewaltzyklus zeigen (van der Put et al. 2011). Folge dieses Mangels ist, dass wir die spezifischen Sozialisationsmuster für Gewaltresilienz nicht kennen. Deshalb können wir auch nicht sagen, inwiefern sich Resilienz von Kindern und Jugendlichen aus gewalttätigen Familien »einzig« in der Abwesenheit von Gewalttätigkeit im Jugendalter zeigt oder ob es nicht doch mehr und andere Anzeichen für eine positive Entwicklung trotz solcher Risiken gibt.

Die Beziehung zwischen familiärer Gewalt und physischer Gewalt Jugendlicher ist gut dokumentiert. Aber entsprechende Belege für die Genese von Depression als einer internalisierten, mit familiären Gewalterfahrungen verbundenen Form von Gewalt liegen noch nicht vor (Brownfield u. Thompson 2005; Leadbeater et al. 1999). Folglich sind auch die spezifischen Sozialisationsmuster, die zu Resilienz im Jugendalter führen, weiterhin unklar. Dies gilt insbesondere, wenn neben Resilienz auch die Depressionsneigung berücksichtigt wird. Aus diesem Grund fokussieren wir unsere Aufmerksamkeit auch auf die Fragestellung, inwieweit Resilienz von Kindern und Jugendlichen aus gewalttätigen Familien allein über das Fehlen von Gewalttätigkeit aufseiten der Kinder und Jugendlichen belegt werden kann (Artz et al. 2008; Gilbert et al. 2009; Hussey et al. 2006).

8.1 Resilienz als ein multidimensionales Phänomen

Luthar et al. (2000) erforschten die multidimensionale Natur von Resilienz und machten uns darauf aufmerksam, dass Resilienzkriterien nicht einzig dichotom sind (ebd., S. 548). In diesem Sinne sprach auch Masten (2001, S. 228) davon, dass wir eine empirische Verifizierung von Resilienzmessungen benötigen, die ein rein binäres Konzept von Resilienz infrage stellen sollten.

Wir greifen die Überlegungen von Luthar und Masten auf und fragen, inwiefern es sinnvoll wäre, binäre Konzepte von Resilienz zu überdenken, um die Widerstandskraft wie auch die Widerstandsfähigkeit von Jugendlichen aus gewalttätigen Familien genauer zu untersuchen. So würden wir uns zugleich die Möglichkeit erarbeiten, schwerere Formen internalisierter und/oder externalisierter Gewalt genauer zu erforschen und diese von Sozialisationsmustern zu unterscheiden, die leichtere Belastungsphänomene aufweisen (Liebenberg u. Ungar 2009). Aus diesem Grund schlagen wir vor, Resilienz in der Auseinandersetzung mit familiärer Gewalt auf unterschiedlichen Ebenen zu unterscheiden. Wir bringen deshalb den Begriff »fast resilient« ein.

Definition

Mit dem Begriff »fast resilient« bezeichnen wir ein mittleres Belastungsniveau von Gewalttätigkeit und Depression als Kriterium für Resilienz im Jugendalter.

Wir gehen dabei davon aus, dass ein solcher Zugang sowohl für die Prävention wie auch für die klinische Intervention sinnvoll sein könnte, da er uns erlauben würde, die Heterogenität der Belastungsphänomene differenzierter anzugehen. Insbesondere würde ein solches Vorgehen die fokussiertere Berücksichtigung jener Jugendlichen erlauben, die entweder sehr hohe Werte in Bezug auf Depressionsneigung und Gewalttätigkeit aufweisen oder mittlerer Belastung ausgesetzt sind. Auf der anderen Seite könnten wir über diese Differenzierung des Belastungsniveaus auch genauer fassen, wie sich die unterschiedlichen Belastungsniveaus von jenen der resilienten Jugendlichen unterscheiden, die trotz familiärer Gewalt weder gewalttätig noch depressiv sind.

8.2 Zu den Prädiktoren der Gewaltresilienz

In der Forschungsliteratur sind bislang eine Vielzahl von geschlechtsspezifischen Gewaltresilienzprädiktoren identifiziert worden (Rutter 2007), die in einer komplexen Wechselwirkung mit weiteren sozialen Faktoren stehen.

So konnte Rutter bereits 2007 aufzeigen, dass Resilienz nicht als eine Funktion von Gender betrachtet werden kann. In einer anderen Studie (Collishaw et al. 2007) stellten Rutter und Mitarbeiter – basiert auf einer Längsschnittstudie aus den USA (DuMont et al. 2007) – fest, dass Geschlecht einzig dann eine Rolle für

Resilienz spielt, wenn auch die weiteren damit in Verbindung stehenden Faktoren berücksichtigt werden. In diesem Sinn ist das Geschlecht kein eigenständiger Faktor, sondern steht in enger Beziehung mit der familiären Dynamik und anderen sozialen Gegebenheiten.

Psychologisch orientierte Forscherinnen und Forscher betonten die Rolle des Selbstkonzepts als wichtigen Prädiktor für Gewaltresilienz (Brownfield u. Thompson 2005; Leadbeater u. Way 2007). So konnten Brownfield und Thompson bereits 2005 zeigen, dass Jugendliche, die eine stärkere internalisierte Handlungskontrolle haben (also Jugendliche, die von sich denken, dass sie ihr Leben über eigenes Handeln kontrollieren können), auch eine höhere Gewaltresilienz aufweisen (Brownfield u. Thompson 2005).

Leadbeater u. Way (2007) wiesen nach, dass der Erziehungsstil ein sehr gut dokumentierter und erforschter Prädiktor für Jugendgewalt ist. Demnach liegt es entscheidend am Erziehungsstil, wenn Adoleszente trotz familiärer Gewalterfahrungen gewaltfrei bleiben (Eisenberg et al. 1999; Hair et al. 2002; Leadbeater u. Way 2007; McCarthy u. Hutz 2006; Patterson et al. 1991; Patterson u. Stouthamer-Loeber 1984).

Erziehungswissenschaft und Kriminologie konnten aufzeigen, dass Gewalt in der Schule wesentlich vom Schulklima beeinflusst wird (Artz u. Nicholson 2010; Hymel et al. 1993; Longshore et al. 2004; Prinstein u. Cillessen 2003). Von Bedeutung ist auch die Qualität der Beziehung zu den Lehrpersonen, insbesondere, wenn Jugendliche Gewalterfahrungen in der Familie gemacht haben (Byrne u. Lurigio 2008; Desjardins u. Leadbeater 2011; Yeung u. Leadbeater 2010). Demnach scheinen ein gutes Schulklima und positive Erfahrungen mit Lehrpersonen nicht nur allgemeine Prädiktoren für eine geringe Gewaltbelastung in der Schule zu sein,

sondern auch Prädiktoren für Gewaltresilienz und damit protektive Faktoren, die den Ausstieg aus dem familiären Gewaltzyklus zu ermöglichen scheinen.

Umgekehrt müssen verbale Attacken durch den Lehrer als relevante Belastung in der Entwicklung Jugendlicher gesehen werden. Ein höheres Maß an verbalen Angriffen von Lehrpersonen ist demnach sehr eng mit höheren Raten von Gewalt im Jugendalter verbunden (Kassis 2011; Kassis et al. 2011; Khoury-Kassabri et al. 2005, 2004).

Auch andere außerfamiliäre Risikofaktoren wie Alkohol- und Drogenkonsum konnten mit Gewaltresilienz in Verbindung gebracht werden (Link 2008; Musher-Eizenman et al. 2003; Murray et al. 2009; Pauwels u. Svensson 2009). Trotzdem sei darauf hingewiesen, dass noch nicht klar ist, was diese Zusammenhänge bedeuten, weil u.a. die kausale Richtung dieser Wirkungen noch nicht geklärt ist.

Indem wir nun diese unterschiedlichen Prädiktoren auf ihre Wichtigkeit für die Prävalenz von Gewaltresilienz hin untersuchen, entwickeln wir, Ungar (2008) folgend, ein breites und komplexes Erklärungsmodell. So können wir ein differenzierteres Verständnis von Risikofaktoren und protektiven Faktoren in ihrer Bedeutung für Resilienz entwickeln.

Das Anliegen dieser Studie ist es, personale und soziale Faktoren zu identifizieren, die Gewaltresilienz trotz familiärer Gewalterfahrungen erklären. Resilienz steht dabei für die individuellen wie für die sozialen Ressourcen, die eine positive Anpassung trotz Belastungen fördern. In diesem Sinne spielen sozialökologische Faktoren wie Familie, Schule und Gleichaltrige, so Ungar (2011), eine wichtige Rolle für die Resilienz gegenüber Gewalt.

8.3 Methode

8.3.1 **Daten**

Die Datenerhebung erfolgte im Frühjahr 2009 durch eine anonyme Fragebogenuntersuchung einer Zufallsstrichprobe in vier verschiedenen EU-Ländern (Deutschland, Österreich, Slowenien, Spanien). In Tab. 8.1 sind die Charakteristika der befragten Jugendlichen dargestellt. 47 % der Jugendlichen waren weiblich, und ungefähr 29 % hatten einen Migrationshintergrund. Das durchschnittliche Alter lag bei 14,4 Jahren. Jeweils rund ein Drittel der Schüler und Schülerinnen hatte einen niedrigen, einen mittleren bzw. einen höheren sozioökonomischen Status. 23 % der Jugendlichen berichteten von körperlicher Misshandlung durch ihre Eltern, und 17,3 % hatten physische Gewalt zwischen den Eltern erlebt. Ungefähr 27 % zeigten depressive Symptome, und fast 35 % der Schülerinnen und Schüler gaben an, selbst physische Gewalt gegenüber anderen Jugendlichen ausgeübt zu haben.

8.3.2 Skalen

Es handelt sich ausschließlich um Selbsteinschätzungen der Jugendlichen. Die eingesetzten Skalen wurden aus den Mittelwertscores gebildet und faktorenanalytisch auf Eindimensionalität hin überprüft.

Sozioökonomischer Status und Migration Der Faktor »Sozioökonomischer Status« (SES) wurde vom höchsten Bildungsabschluss der Eltern und der Anzahl der Bücher im Haushalt abgeleitet (Hoffmeyer-Zlotnik u. Geis 2003). Der Migrationsstatus der Befragten wurde über Fragen nach der Nationalität bzw. den Nationalitäten, dem Geburtsland, der Muttersprache sowie der im Alltag gesprochenen Sprachen ermittelt. Wenn eine der Antworten zu diesen Fragen auf einen Migrationshintergrund hinwies, wurden die Jugendlichen entsprechend zugeteilt.

■ Tab. 8.1 Deskriptive Kennwerte	e der Stichprobe	
	In Prozent	In absoluten Zahlen
Migration		
Ohne Migrationshintergrund	71.2	3666
Mit Migrationshintergrund	28.8	1483
Geschlecht		
Mädchen	47.0	2418
Jungen	53.0	2731
Land		
Deutschland	55.0	2832
Österreich	14.1	724
Slowenien	14.1	726
Spanien	16.8	867
Physische Misshandlung durch Elter	n erlebt	
Ja	23.0	1184
Nein	77.0	3965
Physische Gewalt zwischen Eltern m	iterlebt	
Ja	17.3	892
Nein	82.7	4257
Depressive Symptome		
Ja	27.1	1394
Nein	72.9	3755
Körperliche Gewalt selbst ausgeübt		
Ja	34.8	1793
Nein	65.2	3356
Alter: arithm. Mittelwert (AM) = 14.40	, Standardabweichung (SD): 0.934, N = 5149	

Gewalterfahrungen mit Gleichaltrigen Die Skala »Körperliche Gewalt selbst ausgeübt« zur Messung der abhängigen Variable ist eine Eigenentwicklung von Kassis (2003). Sie erfasst Schlagen, Treten und Boxen, d.h. körperliche Angriffe gegen Mitschülerinnen und Mitschüler. Die acht Items der Skala weisen einen Cronbachs-Alpha-Wert von $\alpha=.82$ auf. »Psychische Gewalt gegen Mädchen ($\alpha=.69$) oder Jungen« ($\alpha=.76$) wurde über je drei Items erfasst. Die Skalen wurden

von Artz et al. (2009) entwickelt und basieren auf Tremblays (2000) Arbeiten zu indirekten Formen von Gewalt.

Depression Die Tendenz zu Depression wurde als Indikator für Selbstzweifel und eine negative Lebenseinstellung eingesetzt. Die fünf Items basieren auf dem Beck'schen Depressionsinventar ($\alpha = .78$; Beck u. Alford 2009).

Selbstkonzept Bei der Skala »Emotionale Selbstkontrolle« geht es um eine zentrale Dimension von Selbstkontrolle, nämlich um die Kontrolle der eigenen Emotionen und die Handhabung der eigenen Stimmungen (vier Items, $\alpha = .65$). »Zukunftsangst« bezieht sich darauf, wie die Jugendlichen ihre Chancen in der Zukunft einschätzen und ob die Befragten dazu neigen, ihre Zukunft als aussichtslos zu werten (vier Items, $\alpha = .68$). Die Skala »Selbstakzeptanz« (vier Items, $\alpha = .59$) bezieht sich auf die Fähigkeit der Jugendlichen, ihre eigene Person positiv zu bewerten. Alle drei Skalen entstammen dem Jugendinventar von Fend (2000).

Aktivitäten gegen Gewalt Mit der Skala »Mit Eltern oder Freunden über Gewalt sprechen« ($\alpha=.95$) und der Skala »Hilfe gegen Gewalt suchen« erfragten wir, welche Maßnahmen die Jugendlichen getroffen haben, um Gewalt zu verhindern (Skala mit vier Items, $\alpha=.76$). Beide Skalen sind Selbstentwicklungen des Projektteams (Kassis et al. 2011).

Familiäre Gewalt Die aus fünf Items bestehende Skala »Physische Gewalt zwischen den Eltern« erfasst die körperliche Gewalt zwischen den Eltern. Cronbachs Alpha beträgt $\alpha = .88$. Die aus drei Items bestehende Skala »Verbale Gewalt zwischen den Eltern« hat ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .88$. Die aus fünf Items bestehende Skala »Körperliche Misshandlung Jugendlicher in der Familie« thematisiert massive körperliche Gewalt, die Jugendliche durch ihre Eltern erfahren. Das Schlagen mit Gegenständen, Knochenbrüche, Prellungen wie auch anschließende Arztbesuche werden thematisiert. Cronbachs Alpha beträgt $\alpha = .83$. Alle drei Skalen sind von Mayer et al. (2005) entwickelt worden.

Elterlicher Erziehungsstil Mit »Inkonsistenter Erziehungsstil« ist die Instabilität des Erziehungsverhaltens der Eltern gemeint. Die fünf Items haben ein Cronbachs Alpha von α = .83. Der Fokus der Skala »Autoritärer Erziehungsstil« liegt auf der Kontrolle des Verhaltens der Kinder durch die Eltern. Die vier Items haben ein Cronbachs Alpha von α = .61. Beide Skalen beruhen auf dem Jugendinventar Fends (2000). Die Skala »Elterliche Beaufsichtigung« legt den Fokus auf die positive Aufmerksamkeit, die Eltern den Jugendlichen zukommen lassen (Skala mit vier Items, α = .75). Die Skala beruht auf der Arbeit von Loeber u. Dishion (1984) und wurde von Kassis (2003) weiterentwickelt.

Einstellungen bezüglich Aggression Die Skala »Egozentrismus« überprüft, wie stark die Jugendlichen das Gefühl haben, dass sie Kontrolle über ihr eigenes Leben haben (Skala mit vier Items, α = .61). Sie beruht auf Arbeiten von Schütz (2000) und wurde von Kassis (2003) weiterentwickelt. Die Skala »Empathielosigkeit« (Skala mit vier Items, α = .74) erfasst das mögliche Fehlen von Empathie und beruht auf dem Jugendinventar Fends (2000). Mit der Skala »Gewaltakzeptanz« (Skala mit vier Items, α = .82) erheben wir, ob die Jugendlichen bereit sind, Probleme durch Gewalt zu lösen. Die Skala ist von Artz et al. (2009) entwickelt worden.

Schule Über die Skala »Verbal aggressive Lehrpersonen« wird erhoben, ob Jugendliche die Erfahrung machen, dass Lehrpersonen das soziale Klima in der Schule negativ beeinflussen, z.B. durch physische oder verbale Gewalt (Skala mit vier Items, $\alpha = .69$). Die Skala beruht auf einer Arbeit von Krumm et al. (1997) und wurde von Kassis (2003) weiterentwickelt. Die Skala »Enge Beziehungen zu Lehrpersonen« spricht vertrauensvolle Beziehungen in sozialen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und

Schülern an. Die Skala umfasst vier Items (α = .78) und beruht auf dem Jugendinventar Fends (2000). In der Skala »Akzeptanz durch andere Schülerinnen und Schüler« wird die Akzeptanz durch Mitschüler und Mitschülerinnen betrachtet (Skala mit vier Items, α = .85). Auch diese Skala beruht auf dem Jugendinventar Fends (2000).

Alkohol und Drogen »Alkoholkonsum« erfasst das Trinken von Bier, Wein und anderen Alkoholika (Skala mit sechs Items, $\alpha = .85$). Die Skala »Drogenmissbrauch« wurde über Fragen zum Konsum von Marihuana oder anderen illegalen Drogen gebildet (Skala mit acht Items, $\alpha = .93$).

8.3.3 Analysestrategie

Die statistische Analyse in dieser Untersuchung erfolgte in mehreren Schritten. Zuerst wurde eine Variable für »Belastung durch familiäre Gewalt« gebildet. Um diese familiäre Belastung zu identifizieren, wurde zunächst die berichtete Misshandlung durch die Eltern dichotomisiert (»o« für »Keine physische Misshandlung durch die Eltern«; »1« für »Misshandlung durch die Eltern«), ebenso das Miterleben von physischer Gewalt zwischen den Eltern (»o« für »Keine physische Gewalt zwischen den Eltern miterlebt«; »1« für »Physische Gewalt zwischen den Eltern miterlebt«). In einem zweiten Schritt berechneten wir den neuen Indikator »Familiäre Belastung«. »Physische Misshandlung durch die Eltern« und/oder »Physische Gewalt zwischen den Eltern miterlebt« wurde als »Familiäre Belastung« codiert. Befragte, die einer der beiden Formen von physischer Gewalt in der Familie ausgesetzt waren, wurden in die Teilstichprobe (STAMINA-Belastung) für die weiteren Analysen aufgenommen.

Der zweite Schritt bestand darin, für das STAMINA-Belastungssample die Resilienzvariable mit den drei Ausprägungen »resilient«,

»fast resilient« und »nicht resilient« zu bilden. Um diese drei Resilienzgruppen zu identifizieren, gingen wir folgendermaßen vor. Jene Schülerinnen und Schüler, die keine Anwendung von physischer Gewalt gegen andere Jugendliche angegeben hatten und die darüber hinaus eine niedrige Depressionsneigung aufwiesen, wurden als »resilient« kategorisiert. Der zweite Schritt bei der Bestimmung der Resilienzgruppen bestand darin, dass wir die Jugendlichen mit Neigung zu Gewalt und Depression im oberen Quartil der jeweiligen Verteilung als »nicht resilient« kategorisierten. Die Und/oder-Bedingung stellte bei dieser Kategorisierung sicher, dass die belastende Situation bei Vorliegen von extro- und introvertierten Symptomen bei Jugendlichen aus gewaltbelasteten Familien berücksichtigt wurde. In einem dritten Schritt wurden alle Jugendlichen, die weder zur Gruppe der »resilienten« noch zur Gruppe der »nicht resilienten« Jugendlichen gehörten, der Gruppe »fast resilient« zugeordnet. Die Jugendlichen dieser Gruppe hatten mittlere Werte in der Anwendung von Gewalt und/oder der Depressionsneigung.

Danach wurden logistische Regressionsanalysen gerechnet, um die Resilienzmuster bei Vorliegen von familiärer Gewalt im STA-MINA-Belastungssample zu identifizieren. Im vorliegenden Beitrag wurden logistische Regressionsanalysen nach Geschlecht getrennt berechnet, um Gewaltresilienz vorherzusagen. Diese Analysen konnten nur durchgeführt werden, indem alle vier Teilstichproben (Österreich: n = 178, Deutschland: n = 1074, Slowenien: n = 175, Spanien: n = 217) zum neuen STAMINA-Belastungssample zusammengefasst wurden (n = 1.644). Andernfalls wäre es nicht möglich gewesen, in den einzelnen Ländern eine ausreichende Anzahl (>=30) von Jungen oder Mädchen zu erhalten, die über die spezifischen Resilienzerfahrungen verfügten (Tab. 8.3). Die logistischen Regressionsanalysen wurden durchgeführt, um herauszufinden, inwieweit sich die drei Jugendlichengruppen (»resilient«, »fast resilient«, »nicht resilient«) in Bezug auf die theoretisch ermittelten Prädiktoren voneinander unterschieden. Wir führten diese Regressionsanalysen über jeweils sieben Regressionsschritte für beide Geschlechter getrennt durch.

8.4 Ergebnisse

Von den befragten 5149 Jugendlichen hatten 1644 (31,9 %) Gewalt in ihren Familien erlebt. In diesen Familien wurden die Jugendlichen entweder von ihren Eltern misshandelt (752 Jugendliche oder 14,6 %), oder die Eltern misshandelten einander (460 Jugendliche oder 8,9 %). Es gab auch Familien, in denen sich die Gewalt sowohl gegen die Kinder als auch gegen den Partner richtete (432 Jugendliche oder 8,4 %). Das bedeutet, dass insgesamt fast jede/jeder vierte Jugendliche (23,5 %) im Alter von 14,5 Jahren physische Misshandlung durch die Eltern erleidet und fast jede/ jeder sechste Jugendliche (17,3 %) Partnergewalt miterlebt (vgl. Tab. 8.2). Die Zugehörigkeit von Jungen bzw. Mädchen zu diesen Gruppen von gewaltbelasteten Familien erwies sich als nicht signifikant (Chi-Quadrat = 5285, df = 3, N = 5149, p > .05).

8.4.1 Ergebnisse der Analysen

Nachdem im STAMINA-Belastungssample (n = 1644) die spezifischen Bedingungen von familiärer Belastung, Gewaltausübung und Depressionsneigung kombiniert worden waren, wurden 510 (31,0 %) Jugendliche als »resilient« codiert, 466 (28,3 %) als »fast resilient« und 668 (40,6 %) als »nicht resilient«. Im Rahmen dieses Beitrags wird lediglich darauf verwiesen, dass der sozio-ökonomische Status und der Migrationsstatus weder für die familiäre Gewaltbelastung noch für die Resilienzquote relevant sind. Ausführlich diskutieren wir diese Effekte in Kassis et al. (2013).

In einem weiteren Schritt wurden logistische Regressionsmodelle für das STAMINA-Belastungssample berechnet. So sollten Zusammenhänge zwischen dem Resilienzstatus und den in den Modellen verwendeten Prädiktoren geschätzt werden. In ■ Tab. 8.2 und ■ Tab. 8.3 sind die Ergebnisse des ersten Schritts dieser Analyse dargestellt. Das Selbstkonzept, Regressionsanalyse Schritt 1, ist ein relevanter Prädiktor für beide Geschlechter (ein Zuwachs in R² von 9,9 % bei den Mädchen und 5,5 % bei den Jungen).

Der zweite Analyseschritt, Aktivitäten gegen Gewalt, erbringt insgesamt dieselben Ergebnisse für beide Geschlechter (R2-Veränderung: 3,8 % bei den Mädchen, 3,7 % bei den Jungen). Das Ausmaß der Gewalt, das in der Familie erlebt wurde (dritter Rechenschritt), trägt aber einzig bei den Jungen zur Erklärung des Unterschiedes der beiden Gruppen »resilient« vs. »fast resilient« bei (R2-Veränderung: o % bei den Mädchen, 0,8 % bei den Jungen). Hingegen trägt der elterliche Erziehungsstil, Schritt 4 der Analyse, bei Mädchen und Jungen signifikant zur Unterscheidung der Lebensumwelten von »resilienten« und »fast resilienten« Jugendlichen bei (R2-Veränderung: 3,2 % bei den Mädchen, 2,0 % bei den Jungen).

Erfahrungen mit Gewalt und Einstellungen zu Gewalt sind für beide Geschlechter relevant, wenn es darum geht, »resiliente« und »fast resiliente« Jugendliche zu unterscheiden (R2-Veränderung: 8,3 % bei den Mädchen, 5,5 % bei den Jungen). Erfahrungen in der Schule (Schritt 6) spielen für die Unterscheidung von »resilienten« und »fast resilienten« Jugendlichen (R2-Veränderung: o % bei den Mädchen, 1,2 % bei den Jungen) eine geringe Rolle. In diesem Zusammenhang scheint Schule weder eine besondere Belastung noch eine notwendige Ressource zu sein. Missbrauch von Alkohol ist für die Jungen, Drogenkonsum dagegen für die Mädchen ein Prädiktor (R²-Veränderung: 1,7 % bei den Mädchen, 4,0 % bei den Jungen), so zeigt der siebte Analyseschritt.

e	
ă	
sal	
ds	
Š	
st	
<u> </u>	
ĕ	
₹	
\leq	
⋛	
Z	
Ε	
ē	
±	
Ξ	
se	
$\stackrel{\sim}{=}$	١
na	
Sa	
o	
SSi	
ē	
ed	
æ	
he	
isc	
ist	
g	1
-	
ž	
ŝ	
Zif	
be	
SS	
금	
<u>e</u>	
S	
es	
9	
ž	
e	
Sil	
re	
st	
»fa	
ŝ	
>	
ť	
ii.	
isi	
š	
⊆	
be	
g	
Ġ	
Ċ	
he	
S	
۱ä	
2	
2	
8	
þ.	
□ Tab	
0	

Mädchen n = 470	Modell 1 Selbstkonzept	Modell 2 + Aktivitäten gegen Gewalt	Modell 3 + familiäres Risiko	Modell 4 + Erziehungsstil	Modell 5 + Aggressionser- fahrungen	Modell 6 + Schule	Modell 7 + Drogen- und Alkoholmiss- brauch
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Emotionale Selbstkontrolle	-1.025*** (.188)	-1.035*** (.191)	990*** (.193)	955*** (.197)	815*** (.214)	794 *** (.216)	779*** (.220)
Sorge über die Zukunft	.300 (.179)	.189 (.182)	.167 (.184)	.085 (.189)	.035 (.209)	.020 (.211)	.018 (.214)
Selbstakzeptanz	258 (.183)	233 (.187)	236 (.190)	135 (.197)	282 (.214)	239 (.218)	258 (.223)
Mit Eltern oder Freunden über Gewalt sprechen		973** (.315)	932** (.315)	973** (.319)	731* (.335)	704* (.337)	764* (.345)
Hilfe gegen Ge- walt suchen		458** (.153)	462** (.157)	438** (.165)	200 (.195)	180 (.198)	208 (.199)
Physische Part- nergewalt			.014 (.317)	075 (.330)	032 (.350)	024 (.354)	.016 (.358)
Verbale Partner- gewalt			.125 (.086)	.049 (.090)	.091 (.097)	(260.) 660.	.085 (.098)
Physische Miss- handlung durch die Eltern			.423 (.286)	.160 (.300)	.118 (.312)	.091 (.313)	.026 (.318)
Inkonsistenter Erziehungsstil				.821*** (.237)	.750** (.250)	.722** (.255)	.702** (.260)
Autoritärer Erziehungsstil				122 (.211)	043 (.229)	016 (.235)	028 (.239)
Elterliche Beauf- sichtigung				.246 (.186)	.306 (.201)	.336 (.206)	.348 (.207)

	Modell 7 + Drogen- und Alkoholmiss- brauch	β (SE)	.991** (.320)	.323 (.258)	.156 (.267)	.459* (.232)	.546** (.192)	.140 (.296)	009 (.225)	.300 (.199)	.161 (.186)	1.694* (.717)	26.9 %	1.7 %	fweist
	Modell 6 + Schule	β (SE)	1.028*** (.316)	.341 (.256)	.135 (.264)	.463* (.229)	.573** (.190)	.230 (.278)	.022 (.221)	.248 (.193)			25.6%		signifikante Effekte au
	Modell 5 + Aggressionser- fahrungen	β (SE)	1.009*** (.305)	.326 (.255)	.110 (.259)	.474* (.228)	.624*** (.185)						25.2 %	8.3 %	das betreffende Modell
	Modell 4 + Erziehungsstil	β (SE)											16.9%	3.2 %	zig angegeben, wenn c
	Modell 3 + familiäres Risiko	β (SE)											14.4 %		Differenz in R ² wird ein:
	Modell 2 + Aktivitäten gegen Gewalt	β (SE)											13.7 %	3.8%	Anmerkung: * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001. Cox & Snell/Differenz in R² wird einzig angegeben, wenn das betreffende Modell signifikante Effekte aufweist
Forsetzung	Modell 1 Selbstkonzept	β (SE)											% 6:6	%6.6	<.05, ** = p < .01, ***
☐ Tab. 8.2 Forse	Mädchen n = 470		Psychische Gewalt gegen Jungen	Psychische Gewalt gegen Mädchen	Egozentrismus	Empathielosig- keit	Gewaltakzep- tanz	Verbal aggressi- ve Lehrpersonen	Enge Bezie- hungen zu Lehr- personen	Akzeptanz durch andere Schüler/ innen	Alkohol	Drogen	Cox & Snell R ²	Cox & Snell, Differenz in R ²	Anmerkung: $* = p$

■ Tab. 8.3 Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient« Geschlechtsspezifische logistische Regressionsanalyse mit dem STAMINA-Belastungssample		
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische Regressionsanalyse mit dem STAMINA-Belastur	nple	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische Regressionsanalyse mit dem STAMINA-Belastur	ssan	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	bun	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	elast	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	A-Be	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	M	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«; Geschlechtsspezifische l	STA	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	lem	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	nit c	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	/se r	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	ınaly	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	esuc	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	essi	
Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische logistische	Regr	
3 Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische l	he F	
3 Jungen, Gruppen »resilient« vs. »fast resilient«: Geschlechtsspezifische l	stisc	
~ ~	logi	
~ ~	che	
~ ~	zifis	
~ ~	sspe	
~ ~	scht	
~ ~	schle	
~ ~	Ges	
~ ~	:nt«	
~ ~	esilie	
~ ~	ast re	
~ ~	s. »fē	
~	t« V	
~	ilier	
~ ~	»res	
~ ~	pen	
~ ~	irup	
~	en, G	
☐ Tab. 8.3	bur	
□ Tab. 8.3	<u> </u>	
□ Tab	8.3	
	Tab	

Jungen n = 506	Modell 1 Selbstkonzept	Modell 2 + Aktivitäten gegen Gewalt	Modell 3 + familiäres Risiko	Modell 4 + Erziehungsstil	Modell 5 + Aggressionser- fahrungen	Modell 6 + Schule	Modell 7 + Drogen- und Alkoholmiss- brauch
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Emotionale Selbstkontrolle	695*** (.156)	729*** (.160)	723*** (.161)	725*** (.167)	419* (.186)	400* (.188)	254 (.197)
Sorge über die Zukunft	.308 (.174)	.329 (.176)	.303 (.179)	.306 (.181)	.241 (.190)	.223 (.194)	.240 (.199)
Selbstakzeptanz	.003 (.181)	.094 (.185)	.110 (.187)	.173 (.194)	.064 (209)	.107 (.220)	.020 (.225)
Mit Eltern oder Freunden über Gewalt sprechen		-1.145*** (.333)	-1.114*** (337)	-1.061** (.342)	910** (.355)	884* (.357)	697* (.355)
Hilfe gegen Ge- walt suchen		304* (.126)	265* (.128)	165 (.137)	177 (.172)	198 (.174)	194 (.180)
Physische Part- nergewalt			.618* (.303)	.601* (.307)	.613* (.312)	.614* (.315)	.658* (.325)
Verbale Partner- gewalt			.072 (.101)	.139 (.106)	.244* (.116)	.260* (.117)	.326** (.120)
Physische Miss- handlung durch die Eltern			.208 (.271)	.167 (.281)	.184 (.293)	.163 (.303)	.147 (.309)
Inkonsistenter Erziehungsstil				.428 (.226)	.389 (.237)	.305 (.242)	.340 (.247)
Autoritärer Erziehungsstil				.456* (.202)	.453* (.212)	.417* (.214)	.350 (.219)
Elterliche Beauf- sichtigung				254 (.170)	248 (.176)	239 (.182)	209 (.187)

	Modell 7 + Drogen- und Alkoholmiss- brauch	β (SE)	.669** (.227)	.063 (.316)	.016 (.214)	.073 (.196)	.345* (.158)	.619* (.271)	.223 (.181)	.247 (.184)	.661* (.167)	1.041 (.613)	22.7 %	4.0 %	ufweist
	Modell 6 + Schule	β (SE)	.766*** (.224)	.117 (.313)	092 (.208)	.043 (.191)	.346* (.154)	.697** (.265)	.117 (.177)	.117 (.180)			18.7 %	1.2 %	l signifikante Effekte a
	Modell 5 + Aggressionser- fahrungen	β (SE)	.831*** (.222)	.194 (.309)	082 (.206)	.027 (.191)	.348* (.148)						17.5 %	5.5 %	das betreffende Model
	Modell 4 + Erziehungsstil	β (SE)											12.0%	2.0%	ig angegeben, wenn c
	Modell 3 + familiäres Risiko	β (SE)											10.0 %	% 8.0	Differenz in R ² wird einz
	Modell 2 + Aktivitäten gegen Gewalt	β (SE)											9.2 %	3.7 %	Anmerkung: * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001. Cox & Snell/Differenz in R² wird einzig angegeben, wenn das betreffende Modell signifikante Effekte aufweist
ətzung	Modell 1 Selbstkonzept	β (SE)											5.5 %	5.5 %	<.05, ** = p <.01, ***
■ Tab. 8.3 Forsetzung	Jungen n = 506		Psychische Gewalt gegen Jungen	Psychische Gewalt gegen Mädchen	Egozentrismus	Empathielosig- keit	Gewaltakzep- tanz	Verbal aggressi- ve Lehrpersonen	Enge Bezie- hungen zu Lehr- personen	Akzeptanz durch andere Schüler/ innen	Alkohol	Drogen	Cox & Snell R ²	Cox & Snell, Differenz in R ²	Anmerkung: * = p

Insgesamt zeigte sich, dass wir die Unterschiede zwischen »resilienten« und »fast resilienten« Jugendlichen mit den verwendeten Analysemodellen klar herausarbeiten konnten. Die gesamte Voraussagestärke war sowohl für die Mädchen (Cox & Snell R² = 26,9 %, Nagelkerkes $R^2 = 36,1 \%$) als auch für die Jungen (Cox & Snell $R^2 = 22.7$ %, Nagelkerkes $R^2 = 30.2$ %) hoch bis sehr hoch. In Verbindung mit der Zuordnungsreliabilität für die Mädchen (81,3 % für die »resiliente«, 66,0 % für die »fast resiliente« Gruppe und 74,7 % über beide Gruppen) und auch für die Jungen (68,7 % für die »resiliente«, 68,4 % für die »fast resiliente« Gruppe und 68,6 % über beide Gruppen) belegt dies die nötige empirische Verlässlichkeit, auf deren Grundlage wir behaupten können, ein sehr gutes prädiktives Modell entwickelt zu haben.

8.4.2 Prädiktoren für die Gruppen »fast resilient« vs. »nicht resilient«

Nach der Analyse der Gruppen »resilient« vs. »fast resilient« bestand der nächste Schritt in der Analyse der Gruppen »fast resilient« vs. »nicht resilient« – unter Anwendung desselben Analyseschemas (vgl. ■ Tab. 8.4 u. ■ Tab. 8.5).

Für beide Geschlechter lieferte das Selbstkonzept einen relevanten Beitrag zur Erklärung (R²-Veränderungen: 10,4 % bei den Mädchen und 6,3 % bei den Jungen), auch wenn dieser Beitrag für die Mädchen etwas ausgeprägter ausfiel. Auch Aktivitäten gegen Gewalt (Regressionsanalyse Schritt 2) leisten einen relevanten Beitrag zur Unterscheidung der Gruppen »fast resilient« und »nicht resilient«, besonders bei den Jungen (R²-Veränderungen: 1 % bei den Mädchen und 5,9 % bei den Jungen).

Der Prädiktorbereich »Familiäres Risiko«, der einen sehr großen Beitrag leistet (R²-Veränderungen: 7,3 % bei den Mädchen und 9,1 % bei den Jungen), ist hingegen nicht geschlechtsspezifisch. Sowohl für Mädchen als auch für Jungen sind eigene Gewalterfahrungen in der Familie (physische Misshandlung durch die Eltern) hochsignifikant. Interessanterweise spielt der Erziehungsstil bei der Differenzierung der beiden Gruppen von »fast resilienten« und »nicht resilienten« Jugendlichen keine Rolle (R^2 -Veränderungen Mädchen/ Jungen: o %; β -Werte aller einzelnen Indikatoren: n.s.).

Der Prädiktorbereich »Erfahrungen mit und Einstellungen im Bereich Gewalt« weist klar differenzierte Beiträge auf (R²-Veränderungen: 3,8 % bei den Mädchen und 8,6 % bei den Jungen). Erfahrungen in der Schule spielen kaum eine Rolle (R²-Veränderungen: 1,0 % bei den Mädchen und 0 % bei den Jungen). Nur bei den Mädchen trägt verbale Gewalt durch Lehrpersonen schwach signifikant zur Erklärung der Unterschiede bei. Missbrauch von Alkohol und Drogen liefert keinen weiteren Erklärungsbeitrag bei den Jungen, und auch bei den Mädchen ist dieser Beitrag eher gering (R²-Veränderungen: 1,0 % bei den Mädchen und 0 % bei den Jungen).

Insgesamt ist die Vorhersagegüte des Modells hoch, sowohl für die Mädchen (Cox & Snell R²: 25,2 %; Nagelkerkes R²: 34,0 %) als auch für die Jungen (Cox & Snell R²: 30,1 %; Nagelkerkes R² 40,6 %). Eine Analyse der Klassifikationsreliabilität bestätigt diesen Eindruck (Mädchen, fast resilient: 62,1 %, nicht resilient: 81,2 %, insgesamt: 73,3 %; Jungen: fast resilient: 68,8 %, nicht resilient: 79,3 %, insgesamt: 75,0 %).

Zusammenfassend ist die Signifikanz der Prädiktoren »Selbstkonzept«, »Aktivitäten gegen Gewalt«, »Familiäres Risiko« und »Erfahrungen mit/Einstellungen zu Gewalt« zu betonen.

Hingegen spielt der Erziehungsstil keine Rolle bei der Unterscheidung der Gruppen »fast resilient« und »nicht resilient«, weder für Mädchen noch für Jungen. Die Prädiktorbereiche »Schule« und »Alkohol-/Drogenmissbrauch« liefern einen schwach signifikanten und damit geringen Beitrag zur Erklärung der Unterschiede.

+ Drogen- und Alcoholmissbrauch -.818*** (.202) -.592** (.195) 938*** (.271) -.433*(.189)-.055 (.218) -.018(.258)-.022(.192)-.032(.090)349* (.171) 599* (.240) 342 (.225) **□ Tab. 8.4** Mädchen, Gruppen »fast resilient« vs. »nicht resilient«: Geschlechtsspezifische logistische Regressionsanalyse mit dem STAMINA-Belastungssample Modell 7 β (SE) -.802*** (.200) -.583** (.194) 903*** (.268) -.402*(.186)-.019(.256)-.052(.190)-.027 (.088) -.007 (.216) 606* (.240) 317 (.169) 353 (.221) Modell 6 + Schule β (SE) + Aggressionser--.753*** (.195) -.628** (.190) .895*** (.262) -.399*(.182)-.099(.251)-.056(.187)-.016(.087)324* (.166) fahrungen (237) 029 (.213) 328 (.218) Modell 5 β (SE) + Erziehungsstil -.693*** (.186) -.648*** (.173) 963*** (.258) .742** (.235) .395 (.230) -.305(.158)-.244(.171)349* (.161) 016 (.084) 102 (.206) 315 (.210) Modell 4 β (SE) -.664*** (.182) -.643*** (.168) 992*** (.257) .769*** (.234) + familiäres -.375 (.229) -.256(.153).344* (.159) 022 (.080) Modell 3 Risiko β (SE) gegen Gewalt -.698*** (.170) -.599*** (.160) + Aktivitäten 397** (.151) .441* (.220) -.158(.144)Modell 2 β (SE) Selbstkonzept -.753*** (.168) -.527*** (.156) 389** (.149) Modell 1 β (SE) Selbstakzeptanz Gewalt sprechen handlung durch Elterliche Beauf-Verbale Partner-Hilfe gegen Ge-Selbstkontrolle Sorge über die Physische Part-Physische Miss-Mit Eltern oder Freunden über Inkonsistenter Erziehungsstil Autoritärer Erwalt suchen ziehungsstil Emotionale sichtigung nergewalt die Eltern Mädchen Zukunft n = 490gewalt

	7		
	ì		
	É		
	ī	•	
٠	2001112		
	٩	1	
	ì		
	(
L	Ц	L	
	5	1	ļ
(٥	Ć	
	(
	C	١	
ł			
ı	Ġ	,	
1			

Mädchen n = 490	Modell 1 Selbstkonzept	Modell 2 + Aktivitäten gegen Gewalt	Modell 3 + familiäres Risiko	Modell 4 + Erziehungsstil	Modell 5 + Aggressionser- fahrungen	Modell 6 + Schule	Modell 7 + Drogen- und Al- koholmissbrauch
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Psychische Gewalt gegen Jungen					.031 (.235)	.068 (.243)	.064 (.247)
Psychische Gewalt gegen Mädchen					.273 (.213)	.246 (.216)	.236 (.217)
Egozentrismus					229 (.216)	307 (.224)	331 (.227)
Empathielosig- keit					.640** (.205)	.641** (.207)	.688*** (.209)
Gewaltakzeptanz					.251 (.160)	.238 (.163)	.211 (.164)
Verbal aggressi- ve Lehrpersonen						.522* (.253)	.408 (.263)
Enge Bezie- hungen zu Lehr- personen						.355 (.192)	.360 (.194)
Akzeptanz durch andere Schüler/ innen						.231 (.161)	.240 (.164)
Alkohol							.055 (.170)
Drogen							.778* (.354)
Cox & Snell R ²	10.4 %	11.4%	18.7 %	19.3 %	23.1%	24.2 %	25,2 %
Cox & Snell, Differenz in R ²	10.4 %	1.0 %	7.3 %		4.4 %	1.1%	1.0 %
Anmerkung: * = p	Anmerkung: * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001. Cox & Snell/Differenz in \mathbb{R}^2 wird einzig angegeben, wenn das betreffende Modell signifikante Effekte aufweist	= p < .001. Cox & Snell	/Differenz in R² wird ei.	nzig angegeben, wenr	n das betreffende Mod	ell signifikante Effek	te aufweist

+ Drogen- und -.595*** (.171) -.844*** (.240) -.549** (.202) Alkoholmiss--.315*(.159)666** (.220) -.031(.154)-314(.222)156 (.173) 097 (.101) 296 (.199) 290 (.207) Modell 7 brauch β (SE) Jungen, Gruppen »fast resilient« vs. »nicht resilient«: Geschlechtsspezifische logistische Regressionsanalyse mit dem STAMINA-Belastungssample -.593*** (.171) -.850*** (.239) -.549** (.202) .672*** (.219) -.317*(.159)-.030(.153).152 (.173) 296 (.199) (001.) (200)318 (.221) 294 (.206) Modell 6 + Schule β (SE) + Aggressionser--.617*** (.192) -.620*** (.168) -.816*** (.236) .712*** (.213) -.307* (.157) fahrungen -.016(.151).148 (.172) 302 (.218) 283 (.197) (001.)660293 (.204) Modell 5 β (SE) + Erziehungsstil -1.050*** (.219) -.571*** (.145) 1.125*** (.201) -.472** (.163) -.280*(.123)-.008(.140)432* (.188) .125 (.159) .148 (.092) 142 (.201) 126 (.187) Modell 4 β (SE) + familiäres Risiko -1.050*** (.218) -.568*** (.143) 1.126*** (.196) -.468** (.160) -.282*(.121)433* (.187) .123 (.158) 137 (.089) Modell 3 β (SE) -1.117*** (.199) -.516*** (.154) gegen Gewalt -.446*** (.129) + Aktivitäten -.268* (.113) 243 (.144) Modell 2 β (SE) Selbstkonzept -.421 *** (.124) -.518*** (.148) .223 (.139) Modell 1 β (SE) Selbstakzeptanz Gewalt sprechen Elterliche Beaufhandlung durch Jungen n=644 Mit Eltern oder Hilfe gegen Ge-Verbale Partner Physische Miss-Selbstkontrolle Sorge über die Freunden über Physische Part-Inkonsistenter Autoritärer Er-**Erziehungsstil** □ Tab. 8.5 walt suchen Emotionale ziehungsstil sichtigung nergewalt die Eltern Zukunft gewalt

■ Tab. 8.5 Forse	Forsetzung						
Jungen n = 644	Modell 1 Selbstkonzept	Modell 2 + Aktivitäten gegen Gewalt	Modell 3 + familiäres Risiko	Modell 4 + Erziehungsstil	Modell 5 + Aggressionser- fahrungen	Modell 6 + Schule	Modell 7 + Drogen- und Alkoholmiss- brauch
	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
Psychische Gewalt gegen Jungen					.677*** (.168)	.722*** (.177)	.727*** (.178)
Psychische Gewalt gegen Mädchen					.568** (.207)	.572** (.208)	.568** (.209)
Egozentrismus					159 (.191)	174 (.192)	168 (.193)
Empathielosigkeit					.138 (.164)	.156 (.165)	.158 (.166)
Gewaltakzeptanz					.026 (.126)	.037 (.129)	.038 (.131)
Verbal aggressive Lehrpersonen						095 (.191)	101 (.193)
Enge Bezie- hungen zu Lehr- personen						024 (.161)	021 (.162)
Akzeptanz durch andere Schüler/ innen						.172 (.156)	.171 (.158)
Alkohol							019 (.129)
Drogen							.094 (.241)
Cox & Snell R ²	6.3 %	12.2%	21.3 %	21.4 %	29.9 %	30.1 %	30,1 %
Cox & Snell, Differenz in R ²	6.3 %	5.9 %	9.1%		8.6%		
Anmerkung: * = p	<.05, ** = p < .01, ***	= p < .001. Cox & Snell/D	Anmerkung: * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001. Cox & Snell/Differenz in R ² wird einzig angegeben, wenn das betreffende Modell signifikante Effekte aufweist	ig angegeben, wenn d	as betreffende Modell	signifikante Effekte au	fweist

8.5 Diskussion

Die Zusammenhänge zwischen familiärer Gewalt und der Entwicklung von Jugendlichen sind sehr gut dokumentiert (Sousa et al. 2011; Spano et al. 2010). Aus diesem Grund beginnen wir unsere Diskussion mit der Feststellung des Ausmaßes von familiärer Gewalt und damit auch mit der Feststellung des Risikos für die Jugendlichen.

In unserer Stichprobe haben mehr als 30 % der Jugendlichen angegeben, familiäre Gewalt zu erleben. Im Alter von 14,4 Jahren gab ungefähr jeder vierte Proband an, dass er oder sie von den Eltern physisch misshandelt worden sei; jeder sechste Proband gab an, bereits erlebt zu haben, dass sich seine Eltern geschlagen hätten. Diese Ergebnisse werden durch bereits existierende Forschung gestützt (Eaton et al. 2008; Hussey et al. 2006; Kassis 2010). Sie bleiben alarmierend und sind beunruhigend für sogenannte zivilisierte Gesellschaften (Gilbert et al. 2009) schließlich haben die betreffenden Länder die UN-Kinderrechtskonvention unterschrieben und damit auch die Pflicht, die Sicherheit der Kinder in den Familien als ein Menschenrecht zu garantieren (Bohne 2011).

Die nationalen und internationalen Maßnahmen zur Gewaltprävention in der Familie sollten ja u.a. auch deswegen vorangetrieben werden, weil die Effekte bzw. die durch familiäre Gewalt entstehenden Kosten als enorm zu werten sind. Dies belegt auch eine WHO-Studie, deren Autoren ein entsprechendes Manual entwickelt haben (Butchart et al. 2008). Die Autoren betonen:

>> Every day, children, women and men live inside their homes with the fear of violence by close family members. In many communities, all around the world, young people are afraid of violence on the way to school, the local store or the cafe. Every year, millions of people take or attempt to take their own lives. Such acts of violence cause enormous shock and suffering. ((Butchart et al. 2008, S. V)

Die Prävalenzen familiärer Gewalt, die auch in unseren Daten festgestellt worden sind, verweisen darauf, dass es nicht allein nationaler Strategien, sondern auch Strategien auf gesamteuropäischer Ebene bedarf. Erste Schritte sind bereits gemacht, etwa in Form der herausragenden Studie Factors at play in the perpetration of violence against women, violence against children and sexual orientation violence von Hagemann-White et al. (2010). Diese Studie wurde im Auftrag der Europäischen Kommission mit dem Ziel erstellt, Wege zu finden, um die nationalen Gesetze zur Geschlechtergewalt und zur Gewalt gegen Kinder zu standardisieren, damit eine breite Implementation in Europa möglich wird. Es liegen auch äußerst interessante Untersuchungen zu den wirtschaftlichen Kosten von Gewalterfahrungen vor. Bislang haben jedoch nur drei Länder diesbezügliche Analysen vorgenommen: Brasilien, Jamaika und Thailand (Butchart et al. 2008).

Für uns bedeutet das, dass Gewaltprävention eine Frage des allgemeinen gesellschaftlichen Interesses werden muss und in diesem Sinne auch durch entsprechende Gesetze und klare Umsetzungsbestimmungen unterstützt werden muss.

Als ein besonderes Ergebnis aus unseren Daten können wir festhalten, dass der Zusammenhang zwischen familiärer Gewalt und den eingeführten soziodemografischen Indikatoren – Gender, sozioökonomischer Status, Migrationsstatus, Nation – keine besondere Erklärungskraft bezüglich der Prävalenz familiärer Gewalt hat (Kassis et al. 2013). Dies führt nun zu einer weiterführenden Frage: Wenn soziodemografische Faktoren von einer geringeren Bedeutung für die Vorhersage von Resilienz und familiärer Gewalt im Jugendalter sind, wie kann dann der nächste Schritt aussehen? Unsere Daten zeigen hierzu zwei mögliche Perspektiven: erstens, dass

soziale und personale Charakteristiken eine weit stärkere Erklärungskraft haben als strukturelle Faktoren, und zweitens, dass ein dynamisches Verständnis von Gewaltresilienz ein weit höheres Potenzial hat, Gewaltresilienz im Jugendalter zu erklären, als ein rein dichotomes Verständnis.

Übereinstimmend mit den theoretischen Ausführungen von Masten (2001, 2004) konnten unsere Ergebnisse aufzeigen, dass Gewaltresilienz auf drei unterschiedlichen Ebenen festgestellt werden kann. Diese Ebenen nannten wir resilient, fast resilient und nicht resilient. Diese drei Ebenen sind nicht nur theoretische Setzungen. Sie konnten auch reliabel empirisch belegt werden.

Damit konnten wir auch die Ergebnisse von van der Put et al. (2011) bestätigen, die zeigen, dass personale und soziale Charakteristika (Ungar 2005) eine äußerst wichtige Rolle bei der Vorhersage des Resilienzniveaus spielen (Ungar 2011). Wir konnten auch bestätigen, dass diese drei unterschiedlichen Resilienzebenen auf einem Kontinuum erkannt werden können und dass sie in starker Abhängigkeit vom Ausmaß der erlebten Gewalt in der Familie stehen.

Über unsere Daten konnten wir zusätzlich die Definition von Gewaltresilienz weiterentwickeln. Dies haben wir über die Berücksichtigung externalisierender wie internalisierender Effekte von Gewalterfahrungen in der Familie erreicht. Hierbei knüpfen wir an die Arbeiten von Leadbeater u. Hoglund (2009) an, die zeigen, dass Gewaltbereitschaft und depressive Tendenz im Kindes- und Jugendalter sehr eng miteinander verbunden sind. Dieses neu entwickelte Verständnis von Resilienz gibt uns die Möglichkeit, die Pfade, die zu Gewaltresilienz führen, differenzierter zu verstehen. Dabei folgen wir Liebenberg u. Ungar (2009), die deutlich machen, dass ein differenzierteres Verständnis von Resilienz notwendig ist, um angemessener als bisher Präventionsziele wie auch klinische Interventionen voranzutreiben. Aus diesem Grund kann ein multidimensionales Verständnis von Resilienz durch die Berücksichtigung von Depression und Gewaltbereitschaft helfen, die Lebenserfahrungen der Jugendlichen angemessener darzustellen.

Über die Auswertung unseres Sieben-Stufen-Modells fanden wir zudem, dass ein höheres Selbstkonzept, genauer: eine höhere Emotionskontrolle, eine effektive Resilienzstrategie für beide Geschlechter darstellt, besonders stark jedoch für Mädchen (Brownfield u. Thompson 2005; Leadbeater et al. 1999). Resilienz und Fast-Resilienz werden außerdem durch vermehrte Gespräche mit Eltern oder Freunden über Gewalterfahrungen gestützt sowie durch vermehrte eigene Aktionen, um Gewalt aus dem Weg zu gehen. Demnach haben wir wichtige individuelle wie auch soziale Resilienzressourcen erkennen können. Ebenfalls festgehalten werden kann, dass wir, obwohl die Literatur die positiven Effekte des Schulklimas und einer guten Beziehung zu den Lehrpersonen belegt (Artz u. Nicholson 2010; Longshore et al. 2004; Prinstein u. Cillessen 2003), in unseren Daten keine entsprechen den Belege fanden. Weder positive Beziehungen zu den Lehrpersonen noch das Schulklima konnten als relevante Präventionsressourcen erkannt werden. Wir sind der Meinung, dass dieses Ergebnis insbesondere damit in Zusammenhang steht, dass der Prädiktor »Verbale Lehrpersonengewalt« sehr stark zwischen »resilient«, »fast resilient« und »nicht resilient« differierte. Die Vorhersagekraft dieses Prädiktors hatte demnach eine Auswirkung auf die Vorhersagestärke der Prädiktoren »positive Lehrerbeziehungen« und »Schulklima«.

Yeung u. Leadbeater konnten bereits 2010 zeigen, dass Lehrpersonen in Bezug auf Resilienz einen Einfluss haben. Unsere Daten stützen diese Aussage dahingehend, dass die verbale Aggression durch Lehrpersonen sowohl auf weibliche wie auf männliche Jugendliche eine deutliche negative Wirkung hat.

Die verbal aggressiven Verhaltensweisen von Lehrpersonen sind leider nicht das einzige Verhalten Erwachsener, das laut unseren Daten einen negativen Effekt auf den Resilienzstatus hat: In unserer Stichprobe konnte festgestellt werden, dass sowohl die körperliche Misshandlung durch die Eltern wie auch das Wahrnehmen von körperlicher Gewalt zwischen den Eltern einen enormen negativen Effekt auf die Resilienzentwicklung haben. Diese Daten stützen sehr stark bereits vorliegende Forschungsergebnisse zu elterlichem Verhalten und Aggressionsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen (Artz et al. 2008; Gilbert et al. 2009; Hussey et al. 2006; Kitzmann et al. 2003; Loeber et al. 2008a, b; Prinzie et al. 2008; Yates et al. 2003). Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein. Elternarbeit mit dem Ziel einer Reduktion physischer Gewalt in der Familie anzubieten.

Zugleich konnten wir feststellen, dass das Ausmaß an Gewaltakzeptanz sowohl für Mädchen als auch für Jungen einen wichtigen Vorhersagefaktor für Resilienz darstellt (Artz 1998; Artz et al. 2009). In diesem Sinn konnten die Einstellungen und die Motivation der Jugendlichen zu Gewalt als relevante Resilienzfaktoren belegt werden. Zwei weitere Verhaltensweisen, die als starke Prädiktoren von Jugendgewalt gelten - Alkoholkonsum und Drogenmissbrauch -, hatten einen eher niedrigeren Vorhersagewert als Resilienzfaktoren (Barnes et al. 2006; Lam u. McBride-Chang 2007). Während Drogenmissbrauch bei Mädchen ein mäßiger Resilienzprädiktor ist, konnte bei Jungen einzig der Alkoholkonsum als angemessener Resilienzprädiktor erkannt werden.

Diese Resultate, zusammen mit den Ergebnissen, dass ein gutes Schulklima und eine positive Lehrerbeziehung keine starken Vorhersagefaktoren für Gewaltresilienz waren, verweisen auch darauf, dass die Merkmale von Resilienz nicht dieselben Faktoren sind, die Gewalt vorhersagen. Dies lässt sich wohl auch darauf zurückführen, dass wir Resilienz nicht nur als das

Ausbleiben von physischer Gewalt verstanden haben, sondern auch mit den internalisierenden Effekten der familiären Gewalt – nämlich Depressionstendenzen – in Verbindung gebracht haben.

Wir halten zusammenfassend fest, dass unser theoretisches Modell empirisch sehr gut umgesetzt werden konnte und dass die drei Resilienzebenen auch empirisch reliabel belegt werden konnten. Ungefähr 75 % aller Jugendlichen in unserer Studie konnten über die durchgeführten Regressionsanalysen korrekt klassifiziert werden. Dies bedeutet, dass die eingeführten Prädiktoren sehr gut geeignet waren, die Resilienzcharakteristiken der Jugendlichen zu identifizieren. Aus einer inhaltlichen Perspektive bedeuten diese Ergebnisse, dass die personalen und sozialen Charakteristiken, die Gewaltresilienz fördern, durchaus reliabel und valide erkannt werden konnten. Die überwiegende Anzahl der Jugendlichen, die durch familiäre Gewalt negativ beeinflusst worden sind, könnte über die Berücksichtigung der genannten Faktoren positiv, d.h. in Richtung eines höheren Resilienzniveaus, beeinflusst werden (Aisenberg u. Herrenkohl 2008). Dies bedeutet: Ausgehend von einer dynamischen Resilienzperspektive und unter Berücksichtigung nicht nur individueller, sondern auch sozialer Charakteristiken könnte unsere Gesellschaft die Resilienz gegenüber Gewalt im Jugendalter stark unterstützen.

Literatur

Aisenberg, E., & Herrenkohl, T. (2008). Community violence in context. Risk and resilience in children and families. Journal of Interpersonal Violence, 23(3), 296–315.

Artz, S. (1998). Sex, power, and the violent school girl. Toronto: Trifolium.

Artz, S., & Nicholson, D. (2010). Reducing aggressive behavior in adolescent girls by attending to school climate. In M. Chesney-Lind & R. Immarigeon (Hrsg.), Fighting for girls (S. 149–174). New York: State University of New York.

- Artz, S., Nicholson, D., & Magnuson, D. (2008). Examining sex differences in the use of direct and indirect aggression. Gender Issues, 25(4), 267–288.
- Artz, S., Nicholson, D., & McNamara, J. (2009). Violence in the schoolyard: Using self-report surveys to understand school-based aggression and violence. *Journal of Child* and Youth Care Work, 22, 20–36.
- Barnes, G. M., Hoffman, J. H., Welte, J. W., Farrell, M. P., & Dintcheff, B. A. (2006). Effects of parental monitoring and peer deviance on substance use and delinquency. *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 1084–1104.
- Beck, A. T., & Alford, B. A. (2009). Depression: Causes and treatments (2. Aufl.). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Bohne, S. (2011). Gewalt gegen Frauen und Mädchen:
 Interventions- und Präventionsmöglichkeiten des Gesundheitswesens durch multi-professionelle Kooperation.
 Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften.
 Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Brownfield, D., & Thompson, K. (2005). Self-concept and delinquency. Western Criminology Review, 6(1), 22–29.
- Butchart, A., Hanh-Huynh, A., Corso, P., Florquin, N., & Muggah, R. (2008). *Manual for estimating the economic costs of injuries due to interpersonal and self-directed violence*. Geneva: WHO.
- Byrne, J. M., & Lurigio, A. (2008). Victimization and criminal behavior in adolescence and adulthood. *Victims and Offenders*, *3*(4), 319–330.
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 31(3),211–229.
- Desjardins, T. L., & Leadbeater, B. J. (2011). Relational victimization and depressive symptoms in adolescence: Moderating effects of mother, father, and peer emotional support. *Journal of Youth and Adolescence, 40,* 531–544.
- DuMont, K. A., Widom, C. S., & Czaja, S. J. (2007). Predictors of resilience in abused and neglected children grown-up: The role of individual and neighborhood characteristics. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 255–274.
- Dunn, V., Abbott, R., Croudace, T., Wilkinson, P., Jones, P., Herbert, J., et al. (2011). Profiles of family-focused adverse experiences through childhood and early adolescence: The ROOTS project, a community investigation of adolescent mental health. *BMC Psychiatry*, 11(1), 109.
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Ross, J., & Hawkins, J. (2008). Youth risk behavior surveillance – United States 2007. MMWR (Surveill Summ), 57, 1–131.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B., & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: Longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Develop*ment, 70(2), 513–534.
- Fend, H. (2000). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen: Leske & Budrich.

- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet*, 373(9657), 68–81.
- Hagemann-White, C., Kavemann, B., Kindler, H., Meysen, T., & Puchert, R. (2010). Factors at play in the perpetration of violence against women, violence against children and sexual orientation violence. A multi-level interactive model. Osnabrück: European Commission.
- Hair, E. C., McGroder, S. M., Zaslow, M. J., Ahluwalia, S. K., & Moore, K. A. (2002). How do maternal risk factors affect children in low-income families? Further evidence of two-generational implications. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 23(1/2), 65–94.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P., & Geis, A. J. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. ZUMA-Nachrichten, 52, 125–138.
- Hussey, J. M., Chang, J. J., & Kotch, J. B. (2006). Child maltreatment in the United States: Prevalence, risk factors, and adolescent health consequences. *Pediatrics*, 118(3), 933–942.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Develop*ment, 64, 879–896.
- Kassis, W. (2003). Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext. Bern: Haupt.
- Kassis, W. (2011). Prädiktoren des Einsatzes physischer Gewalt bei (männlichen) Jugendlichen. In G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter (S. 146–162). Weinheim: Juventa.
- Kassis, W., Abril, P., Bohne, S., Busche, M., Hrzenjak, M., Humer, Z., et al. (2010). Parents and teachers as violence risk-indicators. *Psychotherapie-Forum*, 18(2), 80–88.
- Kassis, W., Abril, P., Bohne, S., Busche, M., Hrzenjak, M., Humer, Z. et al. (2011). Formation of non-violent behaviour in school and during leisure time among young adults from violent families: An EC Daphne III Programme. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Kassis, W., Artz, S., Scamber, C., Scamber, E., Moldenhauer, S. (2013). Finding the way out: A non-dichotomous understanding of violence and depression resilience of adolescents who are exposed to family violence. *Child Abuse and Neglect* (in Druck).
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3–4), 187–204.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. Social Work Research, 29(3), 165–180.
- Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R., & Kenny, E. D. (2003). Child witnesses to domestic violence: A metaanalytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 339–352.

- Kmett Danielson, C., Macdonald, A., Amstadter, A. B., Hanson, R., de Arellano, M. A., Saunders, B. E., et al. (2010). Risky behaviors and depression in conjunction with – or in the absence of – lifetime history of PTSD among sexually abused adolescents. *Child Maltreatment*, 15(1), 101.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B., & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, *11*(2), 257–274.
- Lam, C., & McBride-Chang, C. (2007). Resilience in young adulthood: The moderating influences of gender-related personality traits and coping flexibility. Sex Roles, 56(3), 159–172.
- Leadbeater, B., & Hoglund, W. (2009). The effects of peer victimization and physical aggression on changes in internalizing from first to third grade. *Child Development*, 80(3), 843–859.
- Leadbeater, B. J. & Way, N. (Hrsg.). (2007). *Urban girls revisited: Building strengths*. New York: New York University Press.
- Leadbeater, B. J., Kupermine, G., Blatt, S., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescent's internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268–1282.
- Leadbeater, B. J., Thompson, K., & Gruppuso, V. (2012). Cooccurring trajectories of symptoms of anxiety, depression, and oppositional defiance from adolescence to young adulthood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(6), 719–730.
- Liebenberg, L., & Ungar, M. (2009). *Researching resilience*. Toronto: University of Toronto Press.
- Link, T. (2008). Adolescent substance use in Germany and the United States: A cross-cultural test of the applicability and generalizability of theoretical indicators. European Journal of Criminology, 5(4), 453–480.
- Loeber, R., & Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school: Family conditions influencing crosssetting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(5), 759–768.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & White, H. R. (2008a). *Violence and serious theft: Development and prediction from childhood to adulthood*. New York: Routledge.
- Loeber, R., Slot, W., & Stouthamer-Loeber, M. (2008b). A cumulative developmental model of risk and promotive factors. In R. Loeber, H. M. Koot, N. W. Slot, P. H. van der Laan & M. Hoeve (Hrsg.), Tomorrow's criminals: The development of child delinquency and effective interventions (S. 133–161). Hampshire, UK: Ashqate.
- Longshore, D., Chang, E., Hsieh, S., & Messina, N. (2004). Selfcontrol and social bonds: A combined control perspective on deviance. *Crime & Delinquency*, *50*(4), 542.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.

- Masten, A. S. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 310–319.
- Mayer, S., Fuhrer, U., & Uslucan, H.-H. (2005). Akkulturation und intergenerationale Transmission von Gewalt in Familien türkischer Herkunft. Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht, 3, 168–185.
- McCarthy, S. N., & Hutz, C. S. (2006). Preventing teen violence: A guide for parents and professionals. Westport, CT: Praeger.
- Murray, J., Farrington, D. P., & Eisner, M. (2009). Drawing conclusions about causes from systematic reviews of risk factors. *Journal of Experimental Criminology*, 5, 1–23.
- Musher-Eizenman, D., Holub, S., & Arnett, M. (2003). Attitude and peer influences on adolescent substance use: The moderating effect of age, sex, and substance. *Journal of Drug Education*, 33(1), 1–23.
- Patterson, G. R., & Stouthamer-Loeber, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, *55*, 1299–1307.
- Patterson, G. R., Capaldi, D., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. P. Pepler & K. H. Rubin (Hrsg.), The development and treatment of childhood aggression (S. 139–168). Hillsdale: Erlbaum.
- Pauwels, L., & Svensson, R. (2009). Adolescent lifestyle risk by gender and ethnic background. European Journal of Criminology, 6(1), 5–24.
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310–342.
- Prinzie, P., Hoeve, M., & Stams, G. J. J. M. (2008). Family processes, parent and child personality characteristics. In R. Loeber, H. M. Koot, N. W. Slot, P. H. van der Laan & M. Hoeve (Hrsg.), Tomorrow's criminals: The development of child delinquency and effective interventions (S. 91–102). Hampshire, UK: Ashqate.
- Put, C. van der, Laan, P. van der, Stams, G.-J., Deković, M., & Hoeve, M. (2011). Promotive factors during adolescence: Are there changes in impact and prevalence during adolescence and how does this relate to risk factors? International Journal of Child, Youth and Family Studies, (1 & 2), 119–141.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and caring. *Child Abuse and Neglect*, *31*(3), 205–209.
- Schütz, A. (2000). *Psychologie des Selbstwertgefühls*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sousa, C., Herrenkohl, T. I., Moylan, C. A., Tajima, E. A., Klika, J. B., Herrenkohl, R. C., et al. (2011). Longitudinal study on the effects of child abuse and children's exposure to domestic violence, parent-child attachments, and antisocial behavior in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(1), 111.
- Spano, R., Rivera, C., & Bolland, J. M. (2010). Are chronic exposure to violence and chronic violent behavior closely related developmental processes during adolescence? Criminal Justice and Behavior, 37(10), 1160–1179.

- Stormshak, E. A., Connell, A. M., Véronneau, M. H., Myers, M. W., Dishion, T. J., Kavanagh, K., et al. (2011). An ecological approach to promoting early adolescent mental health and social adaptation: Family centered intervention in public middle schools. *Child Develop*ment, 82(1),209–225.
- Tremblay, R. E. (2000). The origins of youth violence (ISUMA). Canadian Journal of Policy Research, 1(2), 19–24.
- Ungar, M. (2005). Pathways to resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings: Navigation and negotiation. *Child and Youth Care Forum*, 34(6), 423–444.
- Ungar, M. (2008). Putting resilience theory into action: Five principles for intervention. In L. Liebenberg & M. Ungar (Hrsg.), Resilience in action (S. 17–36). Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience. Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, (81), 1–17.
- Yates, T. M., Dodds, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2003). Exposure to partner violence and child behavior problems: A prospective study controlling for child physical abuse and neglect, child cognitive ability, socioeconomic status, and life stress. Development and Psychopathology, 15(1), 199–218.
- Yeung, R., & Leadbeater, B. J. (2010). Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), 80–98.
- Zinzow, H. M., Ruggiero, K. J., Resnick, H., Hanson, R., Smith, D., Saunders, B., et al. (2009). Prevalence and mental health correlates of witnessed parental and community violence in a national sample of adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 441–450.

Diversity: Unterschiede als Chancen

Kiaras Gharabaghi

9.1	Kultur und Resilienz – 137
9.2	Genauso und doch anders – 139
9.3	Diversity-freundliche Umwelten – 140
9.4	Resilienzfördernde Unterschiede – 14
9.5	Zusammenfassung – 144
	Literatur – 144

Nicht alle Jugendlichen sind gleich. Mit ihren Unterschieden zeigen sie ihre Einzigartigkeit. Unter Jugendlichen ist das Besondere die Norm. Deshalb ist es wichtig, dass Interventionen für junge Menschen die Einzigartigkeit jedes Jugendlichen berücksichtigen (Skott-Myhre 2006, 2008). Kulturelle und ethnische Unterschiede stehen für diese Vielfalt, die in der Erziehungshilfe grundsätzlich berücksichtigt werden muss. Es gibt zahlreiche Regeln und Empfehlungen, wie Angebote zu gestalten sind, damit sie dieser Vielfalt gerecht werden (White 2007). Kulturelle Unterschiede finden große Beachtung. Aber es gibt auch andere Unterschiede, die oft zu wenig einbezogen werden. Dazu gehören nicht nur Eigenschaften wie Geschlecht, Körpergewicht, körperliche und geistige Fähigkeiten, sondern auch das Selbstbild der jungen Menschen, ihre psychische Gesundheit, ihr sozioökonomischer Status und ihr Familiensystem, ihre Spiritualität und ihre Religionszugehörigkeit (Arrington u. Wilson 2000; Stieglitz 2010; Trout et al. 2009).

Für Organisationen ist es eine große Herausforderung, Angebote für junge Menschen zu entwickeln, die dieser Vielfalt entsprechen. In den meisten Fällen werden Interventionen für gefährdete junge Menschen entwickelt, um sie an die gängigen Erwartungen der Gesellschaft anzupassen. Die Interventionsziele entsprechen meist den zentralen Werten der Konformität, Compliance und Assimilation (Fewster 2010). In diesem Sinne sind Sozialarbeit, Jugendarbeit und Erziehungshilfe auf die Minderung von Unterschieden und Einzigartigkeit verpflichtet. Nur selten wird Vielfalt als resilienzfördernde Ressource gesehen (Gharabaghi 2012).

In diesem Kapitel werde ich Eigenheiten und damit die Vielfalt als grundlegende Stärke der Jugendlichen untersuchen und damit zeigen, dass wir durch eine Berücksichtigung der Einzigartigkeit der Jugendlichen ihre Widerstandsfähigkeit stärken können. Die Erziehungshilfe steht vor der Herausforderung, diese Vielfalt als Stärke zu

verstehen. Dabei gilt es, Konzepte zu entwickeln, die die Gruppe als sozialen Kontext berücksichtigen und gerade hier Unterschiede wertschätzen (Vander Ven 2000). Auch im Gruppenkontext ist es möglich, Vielfalt als Stärke zu fördern. Sowohl im individuellen Kontext als auch im Gruppenkontext erfordert die Berücksichtigung der Vielfalt in den alltäglichen Interventionen ein starkes Engagement in der Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen. Junge Menschen müssen darauf vertrauen können, dass ihre Stimmen gehört werden. Nur so können sie sich sicher fühlen und auf dieser Basis ihre Einzigartigkeit als Stärke entdecken. Umgekehrt muss die Fachkraft geduldig und bereit sein, den Jugendlichen genau zuzuhören. Nur so kann sie vermeiden, dass die Einhaltung der Normen und Regeln den Wert der individuellen Besonderheiten infrage stellt.

Fallbeispiel

Tanisha wurde in das Jugendheim aufgenommen, nachdem ihr Vater sie sexuell bedrängt hatte. Tanisha stammt ursprünglich aus Jamaika. Die jamaikanische Kultur ist ihr sehr wichtig, auch im Alltag. So ist sie gewohnt, dass die Familie beim Essen laut und kontrovers über soziale Fragen und Politik debattiert. Jeder hat immer gute Argumente, die entsprechend engagiert vertreten werden. Für einen Außenstehenden könnten diese Debatten Ausdruck von Konflikten und Problemen in der Familie sein, doch für Tanishas Familie waren diese Debatten eher eine Form, Nähe und Liebe auszudrücken. In der Tat war das Abendessen für Tanisha die schönste Zeit des Tages, und sie genoss es, dass die Familie mindestens einmal am Tag so zusammenkam.

An ihrem ersten Tag im Jugendheim war Tanisha sehr ängstlich. Sie fragte sich, wie sie all die neuen Erlebnisse verkraften sollte und ob jemand sie mögen würde. Alle anderen Jugendlichen waren ganz anders als sie, oder zumindest erschien es ihr so. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter waren nett, aber sie schienen ihr sehr

streng und zurückhaltend zu sein. Das Abendessen wurde um 18 Uhr serviert. Alle Jugendlichen und Mitarbeiter kamen am Esstisch zusammen. Tanisha hatte sich auf das Abendessen gefreut, weil sie erwartete, dass dies der Zeitpunkt sein würde, an dem sie sich mit den anderen auseinandersetzen und so ihre Peers kennenlernen konnte. Stattdessen machten die Erzieher deutlich, dass bei Tisch alle ruhig zu sein hätten und sich auf ihr Abendessen konzentrieren sollten. Es gab überhaupt kein Gespräch und keine Debatten, und Tanisha erinnerte das Abendessen eher an ein Begräbnis als an das gewohnte Zusammensein mit einer Familie.

Tanisha hatte viel zu sagen und wollte mit ihren Peers und den Fachkräften ins Gespräch kommen. Aber es fehlten die Möglichkeiten dazu. Stattdessen wurde offenbar von ihr erwartet, dass sie sich zurückhielt und niemanden ansprach. »Wenn ich nicht während des Essens reden darf, wann komme ich dann überhaupt zu Wort?«, fragte sie sich.

Tanisha lernte schnell, dass ihre Art, sich mit anderen auszutauschen, in diesem Heim unpassend war, obwohl die Fachkräfte sie immer ermutigten, bei den Aktivitäten und Routinen des Programms mitzumachen. Aber das »Was« und »Wie« war immer mehr oder weniger vorgeschrieben. Die Besonderheiten ihrer Kultur und ihres Alltags schienen niemanden zu interessieren. Daher entschloss sich Tanisha, den Regeln des Programms zu folgen, damit sie so bald wie möglich wieder nach Hause konnte – trotz der Gefahr des Missbrauchs durch den Vater. Das Leben in diesem Jugendheim war einfach zu schwierig für sie.

9.1 Kultur und Resilienz

Alle Aspekte des Lebens werden mehr oder weniger stark von der Kultur beeinflusst (Ungar 2008). Kulturelle Erfahrungen bestimmen, was wir essen, wie wir miteinander sprechen, wel-

che Feste wir feiern und die Art, in der wir sie feiern. Sie bestimmen die Rollenmodelle (»role models«), an denen wir uns ausrichten, wenn wir uns Ziele setzen. Jugendliche sind sich ihrer Kultur genauso bewusst wie Erwachsene, obwohl sie nur selten über »Kultur« sprechen. Für Jugendliche gibt es immer zumindest zwei Kulturen, die miteinander konkurrieren: die Familienkultur und die Jugendkultur. Familienkulturen sind in der Regel konservativ und orientieren sich an geschichtlichen, religiösen und ethnischen Erfahrungen und Gewohnheiten. Die Werte der Familienkultur werden meist von Erwachsenen vorgegeben und spiegeln die Erwartungen der Eltern und ihres Bekanntenkreises (Beckman u. Aksu-Koc 2009). Im Gegensatz zu Familienkulturen ist die Jugendkultur meist liberal. Sie befasst sich nicht mit langfristigen sozialen Konventionen, sondern mit aktuellen Begebenheiten und Beziehungen. Die Jugendkultur ist flexibler, aber auch direkter in dem Sinn, dass Unterschiede oft ganz offen und direkt akzentuiert werden (Cintron 2010; Skott-Myhre 2008).

Die Jugendkultur wird sehr schnell von Veränderungen in der Gesellschaft beeinflusst (Furlong et al. 2011). So haben neue Technologien großen Einfluss auf die Kommunikation der Jugendlichen. Social Networking ermöglicht die Entwicklung neuer Identitäten. In der Folge entwickeln Jugendliche heute ganz verschiedene Identitäten. Im Gegensatz dazu wehrt sich die Familienkultur gegen gesellschaftlichen Druck. Obwohl das Internet auch auf die Familienkultur Einfluss hat, werden familiäre Alltagsrituale nur wenig von der virtuellen Kommunikation beeinflusst. Das Essen schmeckt immer noch genauso – und traditionelle Feste werden weiterhin gefeiert.

Auch die Erziehungshilfe hat ihre eigene Kultur (Gharabaghi 2012). Wissen und Praxis der Erziehungshilfe sind auf kulturelle Werte der Gesellschaft bezogen. Es gilt, gesellschaftlich normierte Erziehungsziele zu erreichen und dabei Angebote zu entwickeln, die in ihrer Art auch

erwartungskonform gestaltet sind. Selbst die Anerkennung von Unterschieden - ihre Wertschätzung oder Ablehnung - ist abhängig von der Kultur oder zumindest kulturell beeinflusst. Auch die Rolle, die der Familie in den professionellen Interventionen der Erziehungshilfe zukommt, ist kulturell beeinflusst (Singh 2009). In der Regel achten professionelle Interventionen und institutionelle Angebote universale Werte. So müssen alle Jugendlichen in einem Heim dieselben Regeln befolgen und an bestimmten Routinen teilnehmen. Die Nützlichkeit solcher Routinen wird dabei nicht infrage gestellt, selbst wenn es ganz offensichtliche (kulturelle) Unterschiede zwischen den Jugendlichen gibt (Pazaratz 2009).

Im Leben der Jugendlichen spielt die Jugendkultur eine ganz besondere Rolle. Oft hat sie größeren Einfluss als die Familienkultur. Jugendliche wollen sich der Dynamik der Peerbeziehungen anpassen. In der Jugendkultur werden Identität und Selbstbewusstsein als Stärken anerkannt, während Konformität mit der Familienkultur oft als Schwäche gilt (Chu 2005; Xinyin 2012). Diese deutliche Bevorzugung der Jugendkultur steht aber oft mit den Botschaften der Familienkultur in Konflikt. Obwohl die Jugendlichen die Familiensitten oft als bedrängend und belastend erleben, finden sie in ihrer Familienkultur auch ein Gefühl der Sicherheit. Sie gelangen zu einer Selbsterkenntnis, die als Rahmen für eine positive Identitätsentwicklung dient. Vor allem, wenn Jugendliche sich als unsicher erleben, finden sie in ihrer Familienkultur Rückhalt, Stärke und damit Resilienz.

Der Erziehungshilfe stellt sich damit eine große Herausforderung: Die Verbindung zu den Jugendlichen findet mindestens in drei Kulturen statt. Alle drei Kulturen bieten Möglichkeiten zur Resilienzförderung, aber auch Risiken und potenzielle Probleme. Eine Kultur der Erziehungshilfe, die die Kultur der Jugend und der Familien infrage stellt, lässt einem Jugendlichen nur zwei Möglichkeiten: Entweder passt er sich an die Erwartungen der Kultur der Erziehungs-

hilfe an und verliert damit einen Teil seiner Identität, die Verbindung zu seinen Peers und zu seiner Familie, oder er widersetzt sich solch einer Anpassung und wird damit zum »Erziehungsproblem«. In diesem Sinne sind Unterschiede im Kontext der Resilienzförderung dialektisch. Es gilt eine Kultur zu entwickeln, die die Stärken der einen Kultur stärkt, ohne die der anderen zu schwächen.

Fallbeispiel

Schon seit zwei Jahren hatte die 15-jährige Jennifer Probleme zu Hause, weil sie regelmäßig mit ihren Peers in Schwierigkeiten kam. Erst fing sie an, Schulstunden zu schwänzen, dann war sie bis spät nachts mit Freunden unterwegs. Inzwischen hatte sie auch schon mehrfach Kontakt mit der Polizei, was bislang allerdings noch keine Anklage zur Folge hatte. Jennifers Eltern waren verzweifelt und wussten nicht mehr, was sie tun sollten. Sie hatten Angst, ihre Tochter ganz zu verlieren. Jeden Tag erwarteten sie schreckliche Neuigkeiten. Vor sechs Monaten hatte der Kinderschutz der Familie eine Erziehungshelferin zur Seite gestellt, in der Hoffnung, Jennifer so die Unterbringung in einem Jugendheim zu ersparen.

Die Erzieherin gab den Eltern und Jennifer jede Menge Ratschläge und betonte vor allem, wie wichtig es für Jennifer wäre, ihre Peers nicht weiter zu sehen. Sie schlug ihr vor, sich mit neuen Hobbys und Interessen zu befassen. So könne sie vielleicht eine neue Peergruppe finden. Sie sprach viel von Stärken und erklärte den Eltern, dass es wichtig sei, Jennifer so viel Gelegenheit wie möglich zu bieten, ihre Stärken zu erleben und auszubauen. Die Eltern fanden diese »Stärkenorientierung« gut, aber je mehr sie sich bemühten, Jennifer neue Hobbys und damit auch neue Peers vorzustellen, desto mehr ging ihre Tochter auf Distanz.

An einem besonders unglücklichen Tag wurde Jennifer wieder einmal von der Polizei nach Hause gebracht. Unterwegs fragte der Polizist sie, warum sie denn weiterhin alle Angebote

ablehne. Sie habe Glück, dass ihre Eltern weiterhin versuchen würden, ihr mit tollen Angeboten zu helfen. Wenn sie seine Tochter wäre, würde er ganz anders mit ihr umgehen, und sie hätte schon längst ihr Verhalten geändert. Dazu sagte Jennifer: »Ich habe keine Angst vor Strafen, vor der Polizei, vor Anzeigen und vor Gewalt. Aber ich bin meinen Freunden treu; wenn ich die verliere, was habe ich dann noch? Und wer wäre ich dann noch?«

Die Flexibilität der Jugendlichen ist nicht nur in ihrem Verhalten zu erkennen, sondern auch in der Entwicklung ihrer Kultur und vor allem in ihrer Fähigkeit, Aspekte mehrerer Kulturen in die eigene zu integrieren. Solange es kulturelle Erwartungen gibt, die die Jugendlichen als widersprüchlich und als unvereinbar mit ihrer Jugendkultur ansehen, können die Stärken der anderen Kulturen, z.B. der Familienkultur oder auch der Kultur der Erziehungshilfe, nicht genutzt werden. Jugendliche brauchen Gelegenheiten, verschiedene Kulturen miteinander zu verbinden. Das heißt, dass die Erziehungshilfe am effektivsten ist, wenn sie solche Gelegenheiten schafft. Es geht nicht darum, die Stärken der einen Kultur durch die Stärken der anderen zu ersetzen, sondern es geht darum, die Stärken der einen Kultur um die Stärken der anderen zu ergänzen (LeVine 2011).

Im stationären Bereich wird dieses Prinzip oft über Angebote umgesetzt, die dem Konzept der »Positive Peer Culture« (PPC) folgen (vgl. auch ▶ Kap. 7). Positive Peer Culture ist der ausdrückliche Versuch, die Jugendkultur mit der Erziehungskultur zu verbinden. Allerdings wird dabei oft die Familienkultur vernachlässigt. Ein weiteres Problem der Positive Peer Culture ist, dass die Reflexion der Jugendkultur oft von der Erziehungskultur beeinflusst ist. Damit ist sie für die Jugendlichen nicht wirklich authentisch. Hinzu kommt, dass das Setting der PPC-Treffen einem festgelegten Ablauf folgt und damit wenig Gelegenheit bietet, die individuellen Unterschiede der Jugendlichen zu gewichten. Obwohl

solche Unterschiede auch mit Kultur verbunden sind, hat jeder Jugendliche seine eigene Art, diese in seine kulturellen Kontexte einzufügen (Brendtro et al. 2007; Laursen 2010; Steinebach u. Steinebach 2009).

9.2 Genauso und doch anders

Es ist nicht immer einfach, die Unterschiede zwischen einzelnen Jugendlichen zu erkennen. Noch schwieriger ist es, solche Unterschiede in der Erziehungshilfe als Stärken zu integrieren. Obwohl allgemein anerkannt wird, dass jeder Jugendliche eine eigenständige Person ist, sind die Erwartungen an das Verhalten und auch an die Leistungen der Jugendlichen oft undifferenziert. Im stationären Bereich sind Regeln und Verhaltungserwartungen für alle Jugendlichen gleich. Auch die täglichen Routinen sind für alle gleich. Konsistenz wird als universeller Wert angesehen - und damit zum Maßstab für den Erfolg der Erziehungshilfe. Die Logik der Konsistenz ist, dass Jugendliche lernen müssen, was man von ihnen erwartet und welches Verhalten als positiv oder negativ angesehen wird. Ohne diese Konsistenz gäbe es nur Chaos - und das ist natürlich nicht das, was »chaotische Jugendliche« brauchen (Brown 1998; Pazaratz 2009).

Tatsächlich ist es so, dass konsistente Verhältnisse Jugendlichen Sicherheit geben. In diesem Sinne ist es wichtig, dass Jugendliche die Konsequenzen ihrer Entscheidungen vorhersagen können. Auf der anderen Seite ist Konsistenz als Prinzip nicht unbedingt der Anerkennung von Unterschieden dienlich. Manche Jugendliche profitieren von Konsistenz, weil sie so Fehler vermeiden können. Viele andere Jugendliche lernen aber unter diesen Verhältnissen wenig, und das, was sie lernen, hält oft nicht lange vor, denn es basiert eher auf Zwang. Wenn sie aus dem Jugendheim entlassen werden und in ihre alte Lebenswelt zurückkehren, wird das Erreichte schnell verloren gehen (Milligan u. Stevens 2006).

Unterschiede zwischen einzelnen Jugendlichen sind oft auch deshalb schwer zu bemerken, weil die Jugendlichen selbst nur selten darüber sprechen wollen. Viele sehen ihre Besonderheiten nicht, aber sie spüren, dass es nicht einfach ist, »anders« zu sein. Anpassung und Konformität werden sowohl in der Jugendkultur als auch in der Familienkultur und sogar in der Erziehungskultur verlangt. Gespräche über offensichtliche - z.B. ethnische oder körperliche - Unterschiede, werden vermieden, weil das Risiko, mit solchen Unterschieden anzuecken, zu groß ist. Und Fachkräfte, vor allem, wenn sie selbst keine Erfahrung mit bestimmten ethnischen oder religiösen Identitäten haben, meiden das Gespräch über solche Unterschiede, weil es ihre Unsicherheit offenbart und den Mangel an Kompetenz, mit dieser Komplexität umzugehen. Unterschiede, die weniger deutlich sind, wie z.B. die sexuelle Identität oder Aspekte der psychischen Gesundheit, fallen dann schnell unter den Tisch (Freeman 2010; Gharabaghi 2010).

Für viele Jugendliche ist es eine besondere Herausforderung, ihren eigenen Besonderheiten treu zu bleiben. So findet eine sexuelle Identität, die mit der gesellschaftlich dominanten heterosexuellen Orientierung nicht übereinstimmt, selten eine Möglichkeit, sich positiv auszudrücken. Ohne Zweifel ist es eine Aufgabe der Erziehungshilfe, Möglichkeiten für den Ausdruck solcher Besonderheiten zu schaffen. Resilienz kann nur gefördert werden, wenn Jugendliche sich im sozialen Bereich selbst erleben können.

Es ist eine wichtige Aufgabe der Erziehungs- und Jugendhilfe, Besonderheiten der einzelnen Jugendlichen mit den Jugendlichen selbst zu besprechen und diese Eigenheiten damit auch anzuerkennen. Darüber hinaus gilt es, die Umwelten der Jugendlichen für solche Unterschiede zu sensibilisieren (Newbury 2011).

9.3 Diversity-freundliche Umwelten

Im Allgemeinen zeigen sich die Umwelten der Jugendlichen gegenüber Unterschieden wenig wertschätzend. Das heißt nicht unbedingt, dass Unterschiede wie z.B. in der ethnischen oder sexuellen Identität in der sozialen Umwelt der Jugendlichen abgelehnt werden. Aber nur selten gibt es ernsthafte Signale der Umwelt, dass Unterschiede wertgeschätzt werden. Im stationären Bereich spiegeln z.B. die räumlichen Bedingungen des Jugendheims oft die dominante soziale Identität. Die Bilder an den Wänden zeigen weiße Mitglieder der Gesellschaft, die als Persönlichkeiten Rollenmodelle sein sollen. Während das Essen oft kulturell neutral ist, stellen die Musik, der Geruch und die Möbel im Jugendheim oft ebenfalls Repräsentationen der dominanten Kultur dar. Genauso können Aktivitäten Ausdruck der dominanten Kultur sein: Jungen spielen Fußball, Mädchen lernen kochen. Sport wird in vielen Jugendheimen täglich angeboten, wohingegen künstlerische oder kulturelle Aktivitäten seltener stattfinden. Für Jugendliche ist es ganz klar, welche Identität als ideal gilt: Für die Jungen ist es der sportliche, gesunde und heterosexuelle junge Mann, der den Sitten der dominanten Kultur folgt. Für Mädchen ist es natürlich auch gut, sportlich zu sein und bei sportlichen Aktivitäten mitzumachen, aber genauso wichtig ist es, die Hausarbeit zu meistern und die Männer zu unterstützen (de Finney et al. 2011).

In den meisten Jugendheimen Nordamerikas und Europas werden die Jugendlichen in die Entscheidungen über Angebote und Regeln einbezogen. Oft findet z.B. ein wöchentliches Treffen der Jugendlichen statt, an dem jeder seine Meinung einbringen kann. Obwohl solche Initiativen gut gemeint sind und sicher auch demokratische Elemente haben, sichern sie nicht unbedingt Diversity-freundliche Umwelten – ganz im Gegenteil: Wenn die ganze Gruppe über Aktivitäten und Regeln diskutiert, ist es wahr-

scheinlich, dass sich die dominanten Identitäten durchsetzen. Die Gruppe ist ein machtvoller Raum, in dem die dominante Kultur die Unterschiede der Einzelnen weitgehend unterdrückt.

Für den stationären Bereich der Erziehungshilfe ist es daher wichtig, bei den täglichen Aktivitäten für Unterschiede offen zu sein und diese Offenheit auch strukturell abzusichern. Jungen und Mädchen sollten Gelegenheit zu sportlichen, aber auch zu kulturellen und künstlerischen Aktivitäten haben. Unterschiede, besonders die Sitten und Gewohnheiten anderer Kulturen, gerade wenn sie das Familienleben betreffen, sollten regelmäßig in offenen Gesprächen reflektiert werden. Lernangebote, die rassistischen, homophoben oder sexistischen Einstellungen entgegenwirken, sollten Teil des täglichen Lebens sein. Am wichtigsten ist vielleicht, dass die Fachkräfte regelmäßig und unmissverständlich klarmachen, dass Unterschiede wertvoll sind und auch in der eigenen Einrichtung geschätzt werden. Die tägliche Botschaft an alle Jugendlichen sollte sein: »Es ist gut, anders zu sein; Konformität ist nicht der einzige Weg.«

Gespräche sind aber nicht genug. Auch das Jugendheim als Wohnort muss Unterschiede anerkennen. Die Bilder an den Wänden sollten Persönlichkeiten verschiedener Rassen, Religionen und mit und ohne körperliche Einschränkungen zeigen. Das Essen sollte die Vielfalt der Kulturen widerspiegeln, ebenso wie die Musik, das Fernsehen, die Möbel und alles andere im Jugendheim. Mit anderen Worten: Es muss jeden Tag eine Fülle von Zeichen geben, die den Jugendlichen zeigen, dass Unterschiede willkommen sind und als potenzielle Stärken gesehen werden.

Fallbeispiel

Mariska war sich schon früh ihrer Besonderheiten bewusst. Sie ist lesbisch, adoptiert und bevorzugt die männliche Rolle. Aber schon in der fünften Klasse hatte sie gelernt, ihre Identität zu verstecken. Ihr Lehrer hatte klargestellt, dass

seine Schüler und Schülerinnen das »Normalsein« lernen müssten. Eine »normale« Familie habe zwei Eltern, die Kinder sollten sich als Jungen und Mädchen »normal« entwickeln. Nur so komme man in der Gesellschaft zurecht. Mariska spürte, dass ihre Besonderheiten unerwünscht waren und dass sie es besser vermied, über ihre wahren Identitäten zu sprechen. Als sie ins Jugendheim kam, war sie sehr überrascht. Die Erzieherinnen und Erzieher stellten gleich am ersten Tag klar, dass alle Jugendlichen im Heim unterschiedlich seien und dass von allen erwartet werde, solche Unterschiede zu respektieren. Zwar sei es nicht immer möglich, bestimmte Unterschiede zu verstehen oder überhaupt zu bemerken, aber es sei wichtig, Vorurteile zu vermeiden.

Mariska bemerkte, dass an den Wänden Bilder von Persönlichkeiten hingen, die sich offen zu ihrer Homosexualität bekannten. Außerdem waren Menschen verschiedener Rassen abgebildet. Und weil der Tag, an dem sie ins Heim aufgenommen wurde, zufällig auf das persische Neujahrsfest fiel, wurde zum Mittagessen ein persisches Gericht serviert.

Mariska lernte, dass ihre Identität zwar verschieden von der anderer Jugendlicher war, aber dass jeder eine einzigartige Identität hat. Einer ihrer neuen Freunde erzählte, dass er immer nur seine Mutter gehabt habe und seinen Vater gar nicht kenne. Eine Freundin erzählte von ihrer Bindung an den Islam, wegen der sie meistens ein Kopftuch trage. Einer der Jungen im Heim bevorzugte ganz offen die traditionelle Mädchenrolle: er nahm immer am Kochen teil und liebte es, sich mit seinen weiblichen Peers die Haare zu stylen. Die beiden Jahre in diesem Jugendheim waren für Mariska die ersten Jahre ihres Lebens, in denen sie ohne Stress ihre Identität leben konnte. Endlich fand sie die Kraft, sich auch auf anderes zu konzentrieren, z.B. auf die Schule und auf ihr Verhältnis zu ihrer jetzt als »normal« angesehenen Adoptivfamilie.

9.4 Resilienzfördernde Unterschiede

In sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht verändert sich die Welt schnell. Heutzutage unterscheiden sich die Methoden der Kommunikation, zwischenmenschliche Beziehungen und auch die Arbeitswelt grundlegend von den Bedingungen in früheren Zeiten. Gesellschaftlicher Erfolg ist kaum durch ein Festhalten an alten Sitten möglich. In der Wirtschaft sind oft gerade jene Menschen erfolgreich, die »anders« sind. Steve Jobs z.B., der CEO von Apple, hatte verschiedene Lernstörungen. Andere erfolgreiche Menschen haben das Asperger-Syndrom, ADHS oder andere psychische Störungen, wie z.B. Mark Zuckerberg (Facebook), Richard Branson (Virgin Airlines), Paul Orfalea (Kinko Copying) und David Neeleman (JetBlue). Der Economist schrieb kürzlich zur Rolle von Unterschieden:

>> The replacement of organization man with disorganization man is changing the balance of power. Those square pegs may not have an easy time in school. They may be mocked by jocks and ignored at parties. But these days, no serious organization can prosper without them. **(**(The Economist, 2. Juni 2012, S. 84)

Unterschiede können sich als Probleme, genauso aber auch als Stärken erweisen. Es ist nicht unbedingt ein Problem, anders zu sein, sondern es geht darum, Umwelten zu schaffen, in denen solche Unterschiede als Stärken gelten.

Die Resilienz von Jugendlichen wird dann gefördert, wenn Jugendliche Umwelten erfahren, die es ihnen erlauben, ihre Unterschiede in die Entwicklung ihres Selbstvertrauens und ihrer Selbstachtung zu integrieren (Ungar 2007).

Ethnische und kulturelle Unterschiede werden in der Gesellschaft nicht gleich bewertet. Es wird immer wieder Momente der Diskriminierung und der Ausgrenzung geben. Sich solcher Diskriminierung zu widersetzen wird leichter, wenn junge Menschen zumindest in Teilen Umwelten haben, in denen sie sich mit ihren Besonderheiten sicher fühlen. Solche Umwelten können die Schule, die Familie oder das Jugendheim sein. Fachkräfte sind gefordert, die ihnen anvertrauten Umwelten in diesem Sinn Diversity-freundlich zu gestalten.

Ein wichtiges Element Diversity-freundlicher Erziehungshilfe ist es, Erziehungsziele und Methoden so zu gestalten, dass sich Jugendliche nicht an eine bestimmte Kultur oder Lebensart anpassen müssen, sondern dass Ziele und Methoden von Anfang an mit ihren Besonderheiten in Einklang stehen oder zumindest mit ihnen vereinbar sind. Bereits bei der Diagnose von Verhaltungsstörungen ist es wichtig, sich nicht nur auf das Verhalten des Jugendlichen zu konzentrieren, sondern auch seine Identität und die Verbindung zwischen dieser Identität und den Umwelten, in denen der Jugendliche lebt, zu berücksichtigen. Denn oft genug muss sich der Jugendliche mit genau diesem Verhalten gegen die Ablehnung und Diskriminierung seiner Identität wehren. Vor allem in der Schule, wo die ansonsten liberale Jugendkultur oft Besonderheiten ausgrenzt, lernen viele Jugendliche, dass ein auffälliges Verhalten der beste Weg ist, sich gegen solche Angriffe zur Wehr zu setzen. Es ist einfacher, als »verhaltensgestörter Teenager« denn als dumm oder unfähig zu gelten. Noch schlimmer ist es, als Ausländer oder »Mischling« angesehen zu werden, weil solche Angriffe nicht nur den Jugendlichen selbst treffen, sondern auch seine Familie und seine kulturelle Gemeinschaft. Die Folgen solchen Bullyings sind allgemein bekannt. Neuere Forschung zum Bullying in Schulen hat gezeigt, dass es sich um ein weitverbreitetes Problem handelt (William u. Gehret 2011). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Fachkräfte zuerst eine Verbindung zu dem Jugendlichen herstellen, um seine Besonderheiten verstehen zu lernen. Es ist dann möglich, die

Umwelten des Jugendlichen genau zu untersuchen, um festzustellen, ob es Möglichkeiten gibt, diese Diversity-freundlicher zu gestalten (VanderVen 2010).

Natürlich ist auffälliges Verhalten nicht nur die Folge von Ablehnung oder Bullying in der Schule. In vielen Fällen ist es die Folge der Anpassung eines Jugendlichen an die örtliche Jugendkultur. Diese steht oft im Gegensatz zu seiner bzw. ihrer Familienkultur, die weiterhin die traditionellen Sitten und kulturellen Werte der Heimat leben will. In Kanada beispielsweise entsteht ein großer Teil der Familienkonflikte obdachloser Jugendlicher aus der Spannung zwischen den Erwartungen der Heimatkultur und den Forderungen der neuen Kultur. Vor allem Mädchen sind hier stark benachteiligt, weil die Erwartungen bezüglich Sexualität und Verhalten im Freundeskreis selten mit den diesbezüglichen Erwartungen der eher konservativen Herkunftskulturen übereinstimmen.

Solche Familienkulturkonflikte werden selten als Kulturkonflikte erkannt.

Das Verhalten des Jugendlichen wird als auffällig oder störend bewertet und »behandelt«. Junge Menschen werden nur selten dazu aufgefordert, über ihre Identität und ihre Kultur zu reflektieren. Weil die Fachkräfte oft unzureichend ausgebildet sind, vermögen sie den Jugendlichen nicht dabei zu helfen. Ihr Wunsch zu helfen zielt dann im Wesentlichen auf eine Anpassung des Verhaltens.

Fallbeispiel

Sheila war zwölf Jahre alt, als ihre Familie aus Afghanistan nach Kanada kam. In Afghanistan hatte sie gelernt, dass Mädchen keinerlei Beziehungen mit Jungen eingehen sollten und dass ein Mädchen am besten immer zu Hause bleibt. So war sie überrascht festzustellen, dass diese Trennung in Kanada nicht nur nicht üblich ist, sondern dass, ganz im Gegenteil, die Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen als für das

Jugendalter wichtige Erfahrungen gelten. In der Schule wurde sie oft von ihren Peers verspottet, weil sie mit den Jungen nichts zu tun haben wollte. Obwohl sie einige Freundinnen hatte, fühlte sie sich nie so richtig anerkannt. In der neunten Klasse fingen dann die Beleidigungen an. Das Gerücht ging um, sie sei lesbisch. Immer wieder schrieben einige ihrer Peers auf Facebook, dass Sheila in andere Mädchen verliebt sei und sogar sexuelle Kontakte zu ihnen habe. Homosexualität wird aber in Sheilas Kultur absolut abgelehnt und als Sünde angesehen. Um zu beweisen, dass sie nicht lesbisch war, fing Sheila Beziehungen mit Jungen an. Da sie keinerlei Erfahrungen damit hatte, wurde sie von den Jungen schnell negativ beeinflusst, und nur kurze Zeit später ging sie erste sexuelle Beziehungen ein. Jetzt schrieben ihre Peers auf Facebook, dass sie »eine Schlampe« sei, und die Beleidigungen nahmen zu.

Sheila wusste jetzt nicht mehr, mit wem sie darüber sprechen sollte. Sie konnte ihren Eltern natürlich nicht sagen, dass sie wegen ihrer Beziehungen zu Jungen in der Schule beleidigt wurde. Aber sie wollte auch nicht in der Schule als »anders« oder lesbisch gelten. Eines Tages sah ihr Bruder, wie sie in der Stadt einen Jungen küsste, und erzählte es den Eltern. Die Eltern hatten keinerlei Verständnis für Sheilas Kulturkonflikte und schämten sich, eine solche Tochter zu haben. Ohne Unterstützung von zu Hause oder durch die Schule wurde Sheilas Verhalten immer auffälliger. Für eine Weile war Sheila ganz zufrieden, als verhaltensauffällig zu gelten. Aber auch dies wurde ihr bald zu viel, und so lief sie am Ende der neunten Klasse, mit nur 16 Jahren, von zu Hause weg. Sie ging nicht mehr zur Schule und wurde obdachlos. Auf der Straße traf sie viele Jugendliche, die sich genau wie sie weder zu Hause noch in der Schule wohlfühlten. Viele dieser Jugendlichen versuchten sich gegenseitig zu helfen, manchmal mit guten Ratschlägen und emotionaler Unterstützung, aber oft auch mit Drogen und Alkohol.

Obwohl ihr mehrmals professionelle Hilfe durch Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und Erziehungshelfer angeboten wurde, wurden weder Sheila noch ihre Familie je darin unterstützt, über die Anpassung an die neue Kultur nachzudenken und die Kulturunterschiede in offenen Gesprächen zu reflektieren.

9.5 Zusammenfassung

Oft ist es leichter, Unterschiedlichkeit als wichtiges Prinzip anzuerkennen, als Unterschiede in der Praxis der Erziehungshilfe aktiv zu berücksichtigen. Natürlich ist jeder Jugendliche ein eigener Mensch und damit verschieden von allen anderen. Die gesellschaftliche Ordnung verlangt, dass sich Jugendliche anpassen und sich entsprechend den gesellschaftlichen Normen entwickeln. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass gesellschaftliche Werte ebenfalls sehr unterschiedlich sind und dass vor allem die Jugendkultur Werte hat, durch die Jugendliche nachhaltig beeinflusst werden. In den meisten Fällen können Jugendliche mehrere Wertesysteme leben, ohne größere Probleme zu haben. Für sie gibt es immer wieder die Möglichkeit, Sicherheit in der Familie oder in anderen vertrauten Umwelten zu finden. Für viele Jugendliche gilt dies aber nicht, weil in ihren Umwelten die Ressourcen fehlen oder weil sie selbst mit ihren Merkmalen eine große Herausforderung für andere darstellen. Die Unterschiede zwischen den Wertesystemen ihrer Umwelten sind extremer, und ihnen fehlt eine verlässliche Möglichkeit, diese Unterschiede mit anderen zu besprechen.

Für die Erziehungshilfe ist es wichtig, zu diesen Jugendlichen eine vorurteilsfreie Verbindung herzustellen und zu versuchen, die Umwelten, die Beziehungen und das Selbstbild dieser Jugendlichen zu verstehen. Das volle Potenzial solcher Jugendlicher kann man nur dann erkennen, wenn die Jugendlichen nicht so viel Energie damit vergeuden müssen, sich zu verstecken, in-

dem sie sich entweder total von der Gesellschaft zurückziehen oder ein Verhalten zeigen, das ihre eigentlichen Besonderheiten überdeckt.

Literatur

- Arrington, E. G., & Wilson, M. N. (2000). A re-examination of risk and resilience during adolescence: Incorporating culture and diversity. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 221–230.
- Beckman, S., & Aksu-Koς, A. (Hrsg.). (2009). *Perspectives on human development, family and culture*. New York: Cambridge University Press.
- Brendtro, L. K., Mitchell, M. L., & McCall, H. (2007). Positive peer culture: Antidote to peer deviance training. *Reclaiming Children and Youth*, *15*(4), 200–204.
- Brown, E. (1998). Making residential care work: Structure and culture in children's homes. Darlington, UK: Darlington Social Research Series.
- Chu, J. (2005). Adolescent boys' friendships and peer group culture. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 7–22.
- Cintron, R. (2010). Why youth culture? Penn GSE Perspectives on Urban Education, 7(2), 19–21.
- Fewster, G. (2010). Don't let your kids be normal: A partnership for a different world. London: Influence Publishing.
- Finney, S. de, Loiselle, E., & Dean, M. (2011). Botttom of the food chain: The minoritization of girls in child and youth care. In A. Pence & J. White (Hrsg.), Child and youth care: Critical perpsectives on pedagogy, practice and policy (S. 70–94). Vancounver, BC: University of British Columbia Press.
- Freeman, J. (2010). From coercion to connection: Shifting an organizational culture. *Relational Child and Youth Care Practice*, 24(1–2), 128–132.
- Furlong, A., Woodman, D., & Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives: Reconciling transition and cultural perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology, 47(4),* 355–370.
- Gharabaghi, K. (2010). A child and youth care approach to residential care management. Relational Child and Youth Care Practice, 24(1–2), 133–141.
- Gharabaghi, K. (2012). *Being with edgy youth*. New York: Nova Science Publishers.
- Laursen, E. K. (2010). The evidence-base for positive peer culture. *Reclaiming Children and Youth, 19(2), 37–42*.
- LeVine, R. A. (2011). Traditions in transition: Adolescents remaking culture. *Ethos*, *39*(4), 426–440.
- Milligan, I., & Stevens, I. (2006). Residential child care: Collaborative practice. London: Sage.
- Newbury, J. (2011). Contextualizing care: Generating alternatives to the individualization of struggles and support by considering loss. In A. Pence & J. White (Hrsg.), Child and youth care: Critical perspecties on pedagogy,

- *practice and policy* (S. 158–178). Vancouver, BC: University of British Columbia Press.
- Pazaratz, D. (2009). Residential treatment of adolescents: Integrative principles and practices. London: Routledge.
- Singh, R. (2009). Constructing, the family 'across culture. Journal of Family Therapy, 31(4), 359–383.
- Skott-Myhre, H. (2006). Radical youth work: Becoming visible. *Child & Youth Care Forum*, *35*(3), 219–229.
- Skott-Myhre, H. (2008). Youth and subculture as creative force: Creating new spaces for radical youth work. Toronto: University of Toronto Press.
- Steinebach, C., & Steinebach, U. (2009). Positive peer culture with German youth. *Reclaiming Children and Youth,* 18(2), 27–33.
- Stieglitz, K. A. (2010). Development, risk and resilience of transgender youth. *Journal of the Association of Nurses in AIDS Care: JANAC, 21(3)*, 192–206.
- Trout, A. L., Casey, K., Chmelka, M. B., DeSalvo, C., Reid, R., & Epstein, M. H. (2009). Overlooked: Children with disabilities in residential care. *Child Welfare*, 88(2), 111–121.
- Ungar, M. (2007). Too safe for their own good: How risk and responsibility help teens thrive. Toronto: McClelland &
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235.
- VanderVen, K. (2000). Cultural aspects of point and level systems. Reclaiming Children and Youth, 9(1), 53–56.
- VanderVen, K. (2010). From the bully pulpit: A child and youth work approach to bullying. Relational Child and Youth Care Practice, 24(1–2), 86–95.
- White, J. (2007). Knowing, doing and being in context: A praxis-oriented approach to child and youth care. *Child & Youth Care Forum*, 36(5), 225–244.
- William, Y., & Gehret, C. (2011). Understanding and dealing with bullying in schools. *The Educational Forum*, 75(4), 315–326.
- Xinyin, C. (2012). Culture, peer interaction and social-emotional development. *Child Development Perspectives*, 6(1), 27–34.

Übergänge: Beruf als Zukunft

Ulrike Petermann und Jan Schultheiß

10.1	Der Berufseinstieg als wichtiger Entwicklungsschritt – 148
10.2	Berufsvorbereitung in der Schule – 149
10.3	Trainings für Jugendliche – 150
10.4	Das JobFit-Training für Jugendliche – 152
10.5	Erfahrungen aus der Praxis – 158
10.6	Umgang mit »Problemklassen« – 160
10.7	Perspektiven für die Zukunft – 162
	Literatur – 162

Die Anforderungen an die schulische Berufsvorbereitung haben sich in den letzten Jahren einhergehend mit der rasanten Entwicklung unserer Gesellschaft verändert. So werden Basiskenntnisse im Umgang mit dem Computer und in der englischen Sprache bei erfolgreichem Abschluss der Schule heutzutage ebenso selbstverständlich vorausgesetzt wie das Beherrschen der Schriftsprache vor 50 Jahren. Während die Vermittlung diverser Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), Qualifikationen und Wissensinhalte im Vordergrund der schulischen Berufsvorbereitung steht, kommt ein wichtiger Aspekt oft zu kurz: Durch mangelhaftes Arbeitsund Sozialverhalten sind einige Jugendliche trotz Schulabschluss und Erfüllung der formalen Qualifikationen nicht ausbildungsfähig. Diesen Schülern die Bedeutung ihres Verhaltens für den erfolgreichen Berufseinstieg bewusst zu machen eröffnet ihnen die Chance, den wichtigen Übergang von der Schule ins Berufsleben erfolgreich zu bewältigen. Dieses Kapitel soll daher die Bedeutung des Arbeits- und Sozialverhaltens für die Ausbildungsfähigkeit unterstreichen. In diesem Kontext wird das schulbasierte JobFit-Training aus den Bremer Präventionsprogrammen vorgestellt. Hierbei handelt es sich um ein Training sozialer und emotionaler Kompetenzen zur Vorbereitung auf den Berufseinstieg. Anschließend werden wichtige Erfahrungen in der praktischen Umsetzung des Trainings beschrieben.

10.1 Der Berufseinstieg als wichtiger Entwicklungsschritt

Entwicklungsübergänge stellen für Menschen generell wichtige Meilensteine dar und verändern das Leben in nachhaltiger Weise. Sei es das Erlernen des Laufens, der Übergang vom Kindergarten zur Schule oder der Einstieg in die Berufswelt – das Leben der betroffenen Menschen verändert sich in jedem Fall gravierend und

dauerhaft. Mit zunehmendem Alter nimmt für Jugendliche die subjektive Bedeutung der Eltern als lebensbestimmend ab, und die eigene Unabhängigkeit wird angestrebt. Das Jugendalter gilt als identitätskritische Lebensphase, in der sich viele Probleme kumulieren können (vgl. z.B. Fuhrer 2013; Hackauf u. Ohlbrecht 2010).

Als eine wichtige Entwicklungsaufgabe dieses Lebensabschnitts wird im Allgemeinen die Ablösung vom Elternhaus angesehen, die einen Teil der Identitätsfindung darstellt (Hurrelmann 2007). In unserer Gesellschaft ist einer der wichtigsten Schritte zur erfolgreichen Ablösung vom Elternhaus die damit notwendigerweise einhergehende wirtschaftliche Unabhängigkeit von den Eltern. Eltern sind aber nicht immer an einer kompletten Unabhängigkeit ihrer Kinder interessiert und haben Probleme, sich von ihren Kindern zu lösen. Immer wieder begegnet man in der psychotherapeutischen Arbeit mit den Eltern von Jugendlichen einer paradoxen Haltung: Die Eltern erwarten von ihren Kindern einerseits Selbstständigkeit, trauen ihnen andererseits aber diese Selbstständigkeit nicht zu und wollen ihre Kinder daher beschützen, was zu einer übertriebenen Behütung und letztendlich Bevormundung führt. Aus diesem Grund fällt außerfamiliären Einrichtungen, insbesondere der Schule, eine besondere Rolle bei der Vorbereitung dieser zu erreichenden Eigenständigkeit zu. Auch wenn die Familie beim Übergang ins Berufsleben eine wichtige Ressource darstellt (Menz 2009), so müssen in der Schule wichtige praktische und auch soziale Kompetenzen erworben werden, die später für einen erfolgreichen Berufseinstieg von Bedeutung sind.

Viele Jugendliche sind jedoch auf die Realität der Ausbildungs- und Arbeitswelt schlecht vorbereitet und können – trotz Erreichen der formalen Qualifikation zur Aufnahme einer Berufsausbildung – noch nicht als »ausbildungsfähig« angesehen werden. Eine mangelhafte Bewältigung der Entwicklungsaufgaben kann

bei Jugendlichen zu vielfältigen Problemverhaltensweisen führen (Fuhrer 2013). Die Probleme sind hierbei oft weniger auf einen Mangel an kognitiven Kompetenzen als vielmehr auf einen Mangel an Kompetenzen im Arbeits- und Sozialverhalten zurückzuführen. Die Möglichkeit, auch mit mangelhaftem Arbeits- und Sozialverhalten das System »Schule« mit einem Abschluss zu verlassen, gibt vielen Schülern das trügerische Gefühl, ihr Verhalten würde auch in der Arbeitswelt so toleriert und akzeptiert. Der Mangel an Ernsthaftigkeit, mit dem viele Jugendliche an die Ausbildungssuche herangehen, ist nicht notwendigerweise nur auf Faulheit, sondern häufig auch auf Unwissenheit zurückzuführen. Dass im Arbeitsleben andere Anforderungen gelten als in der Schule, lernen einige Schüler erst nach Abschluss der Schule. Schafft man es allerdings, den Schülern diese oft vorhandene Diskrepanz zwischen ihrer Vorstellung und der Realität bewusst zu machen, eröffnet ihnen dies ganz neue Chancen beim Berufseinstieg. Im Sinne eines ressourcenfördernden Ansatzes kommt der Verbesserung bzw. dem Aufbau von Schutzfaktoren zur langfristigen Vorbeugung psychischer Auffälligkeiten eine hohe Bedeutung zu (Petermann u. Resch 2013). Sind bei Auftreten eines Risikofaktors ausreichende Schutzfaktoren vorhanden. so kann die schädliche Wirkung des Risikofaktors abgemildert werden.

Der bevorstehende Berufseinstieg wird von vielen Jugendlichen als Stressor empfunden und kann somit als Risikofaktor bezeichnet werden. Auch soziale Faktoren, wie ein negatives Unterrichtsklima oder Aggressionen zwischen Mitschülern, spielen eine Rolle bei der Entwicklung von Schulstress (Oertel 2010). Deshalb sowie aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Präventionsmaßnahmen (vgl. Heinrichs et al. 2013) ist es sinnvoll, auch für den Bereich der Berufsvorbereitung standardisierte und manualisierte Verfahren zur Verfügung zu stellen.

Schulische Präventionsmaßnahmen erleichtern den Ausbildungs- und Berufseinstieg und tragen so zur Resilienz im Jugendalter bei.

Eine hohe Erreichbarkeit spielt eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Umsetzung von Präventionsmaßnahmen (F. Petermann u. U. Petermann 2011). So ist die Schule für Präventionsmaßnahmen besonders geeignet, da hier aufgrund der Schulpflicht alle Jugendlichen erreicht werden können. Der Schule kommt also bei der Vorbereitung von Jugendlichen auf den Berufseinstieg eine hohe Bedeutung zu. Eine Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen kann somit nicht nur zur Verbesserung der Unterrichtsatmosphäre beitragen, sondern auch als Schutzfaktor den Jugendlichen die erfolgreiche Bewältigung des wichtigen Entwicklungsschrittes »Berufseinstieg« erleichtern.

10.2 Berufsvorbereitung in der Schule

Die Schule hat bereits seit Langem ihren festen Platz in der Berufsvorbereitung. Die Vermittlung von Basiskompetenzen in der Schriftsprache, in Mathematik und Allgemeinbildung steht hierbei im Vordergrund. Aber auch das Suchen von Stellenanzeigen und das Vorbereiten von Bewerbungsmappen werden in fast allen Schulen geübt. Darüber hinaus ist das Absolvieren von Berufspraktika für die meisten Schüler ein fester Bestandteil der Berufsvorbereitung. Für Jugendliche mit Förderbedarf stehen vielfältige Maßnahmen zur Verfügung, bis hin zu einer Berufsvorbereitung in Vollzeit, in der sie innerhalb eines Jahres, intensiv betreut von Sozial- und Sonderpädagogen, u.a. durch zahlreiche Praktika zur Ausbildungsreife geführt werden sollen (vgl. Tretter et al. 2011).

Die vielfältigen Fördermaßnahmen für Jugendliche, denen die erfolgreiche Bewältigung

des oben beschriebenen Entwicklungsschrittes nicht gelungen ist, verfolgen im Prinzip die richtige Idee. Besser als eine nachträgliche Unterstützung wäre es jedoch, diesen Schülern von vorneherein ausreichende Kompetenzen zum erfolgreichen Berufseinstieg zu vermitteln. Deshalb sind Unterstützungsmaßnahmen wie die zahlreichen Angebote der Agentur für Arbeit, mit denen junge Menschen mit Förderbedarf in die Arbeitswelt eingegliedert werden sollen, zwar generell ein guter Ansatz, doch eine Überversorgung mit Maßnahmen kann auch dazu führen, dass diesen Jugendlichen wichtige Lernerfahrungen verwehrt werden (Gebhardt 2009). Werden sie bei Misserfolgen immer wieder von einer nächsten Maßnahme aufgefangen, so besteht die Gefahr, dass sie keine ausreichende Eigeninitiative herausbilden. Sinnvoller wäre es, allen Jugendlichen bereits in der Schule die nötigen Kompetenzen mitzugeben, um sich im Berufsleben zurechtzufinden.

Die Schule als Ort der Berufsvorbereitung wirft jedoch insofern auch Probleme auf, als normalerweise die Klassen- oder Fachlehrer die Berufsvorbereitung in Eigenregie übernehmen. Dass die dafür zuständigen Lehrer in allen Fällen die nötigen Voraussetzungen mitbringen, darf bezweifelt werden. Gerade ältere Lehrer sind häufig nach ihrem Abitur und dem anschließenden Studium direkt in den Schuldienst gewechselt und dort seit Jahrzehnten tätig. Die Arbeitswelt und auch die Anforderungen an die Art und Form von Bewerbungen haben sich in den letzten Jahrzehnten jedoch rasant verändert. So kann es vorkommen, dass ein Lehrer, der sich selbst seit mehreren Jahrzehnten auf keine Stellenausschreibung beworben hat - schon gar nicht in der freien Wirtschaft -, seinen Schülern nun eine Vorstellung davon vermitteln soll, wie der Bewerbungsprozess in der modernen Arbeitswelt abläuft. Im Rahmen der Berufsvorbereitung ist es für die Schüler daher von großem Vorteil, wenn externe Kräfte hinzugezogen werden, die mit der heutigen Arbeitswelt und

dem Bewerbungsprozess vertraut sind. An einigen Schulen werden Eltern als Experten für diese Rolle gewonnen, andere wiederum kooperieren mit der Agentur für Arbeit oder gemeinnützigen Vereinen. Die Schüler erhalten so einen differenzierteren Einblick in die Arbeitswelt und bekommen von den referierenden Experten in der Regel vermittelt, was bei Vorstellungsgesprächen oder Bewerbungen formal zu beachten ist. Die Mehrheit der Personen, die in dieser Form einen Einblick in ihren Berufsalltag gewähren, verfügt über eine Vielzahl sozialer und emotionaler Kompetenzen; diese Kompetenzen setzen sie bei Schülern oftmals als gegeben voraus. Da aber insbesondere als unzureichend ausbildungsfähig geltende Schüler massive Defizite in diesem Bereich aufweisen, wäre eine gezielte Förderung dieser Kompetenzen wohl hilfreicher als die Vermittlung zusätzlichen Wissens. Zwar wird den Schülern immer wieder gesagt, dass Dinge wie »ordentliches Benehmen« oder »Pünktlichkeit« im Berufsalltag sehr wichtig sind. Was genau allerdings darunter zu verstehen ist und wie man es schafft, sein Verhalten entsprechend zu modifizieren, wird meist nur unzureichend beachtet. Hierfür bedarf es manualisierter, evidenzbasierter Programme, die in den Schulalltag integriert werden können.

10.3 Trainings für Jugendliche

Während in den letzten Jahrzehnten eine erfreuliche Anzahl von Therapie- und Präventionsprogrammen für das Kindesalter entwickelt wurde, besteht für die Altersgruppe der Jugendlichen derzeit noch keine ähnlich günstige Versorgungslage (vgl. Petermann 2007). Insbesondere für den wichtigen Bereich der Berufsorientierung und zur Unterstützung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt sind kaum geeignete Programme zu finden. Für erwachsene Berufstätige, speziell für Führungskräfte, gibt es eine Vielzahl von Schulungs- und Trainingspro-

■ Tab. 10.1 Verhaltenstherapeutisch fundierte Programme für die Arbeit mit Jugendlichen					
Programm	Ziele	Methoden			
Berliner Präventionsprogramm für Haupt- und Gesamtschüler (Manns u. Schultze 2004)	Training sozialer Kompetenzen	Arbeitsblätter, Rollenspiele, Übungen			
Cognitive Therapy for Adolescents in School Settings (Creed et al. 2011)	Vermittlung von kognitiv-verhaltensthe- rapeutischen Methoden für die Arbeit mit Jugendlichen	Arbeitsblätter, Übungen			
Fit for Life (Jugert et al. 2011)	Training sozialer Kompetenzen	Arbeitsblätter, Rollenspiele, Übungen			
Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK) (Hinsch u. Pfingsten 2007)	Training sozialer Kompetenzen	Arbeitsblätter, Rollenspiele, Übungen			
JobFit-Training (Petermann u. Petermann 2010)	Training sozialer Kompetenzen zur Unterstützung des Berufseinstiegs	Arbeitsblätter, Rollenspiele, Übungen, Videofeedback			
PFADE (Jünger 2010; deutsche Adaptation des amerikanischen Programms PATHS von Kusché u. Greenberg 1994)	Förderung alternativer Denkstrategien, Prävention von Verhaltensauffälligkeiten	Arbeitsblätter, Übungen			
SELBST (Walter u. Döpfner 2007)	Therapieprogramm für Jugendliche mit Selbstwert-, Leistungs- und Beziehungs- störungen	Arbeitsblätter, Übungen			
Training mit Jugendlichen (Petermann u. Petermann 2010)	Therapieprogramm zum Abbau von ag- gressivem und initiativelosem Verhalten	Arbeitsblätter, Rollenspiele, Übungen, Videofeedback			

grammen zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Für die Gruppe der Jugendlichen muss die Forschung auf diesem Gebiet weiter vorangetrieben werden. Tab. 10.1 soll einen kurzen Überblick über ausgewählte Verfahren geben. Der Fokus liegt bei diesen Programmen jedoch meist nicht direkt auf dem Berufseinstieg, sondern vielmehr auf der allgemeinen Förderung sozialer Kompetenzen.

Es finden sich zwar im »Fit-for-Life«-Programm ebenso wie im »Training mit Jugendlichen« Bezüge zum bevorstehenden Berufseinstieg, doch das JobFit-Training ist das einzige manualisierte, evidenzbasierte deutschsprachige Training, das explizit für den Einsatz in Schulklassen und mit Fokus auf dem Berufseinstieg entwickelt wurde. Hervorzuheben ist in dieser Liste auch das leider noch nicht ins Deutsche übersetzte Buch von Creed et al. (2011). Es richtet sich interdisziplinär an Erwachsene, die im

Kontext »Schule« mit verhaltensauffälligen Jugendlichen arbeiten, seien es Lehrer, Sozialarbeiter oder Psychologen. Das Programm hat die Vermittlung kognitiv-verhaltenstherapeutischer Methoden zum Ziel und soll das Verständnis der Erwachsenen für die Sorgen und Nöte der Jugendlichen erhöhen. Problemverhalten soll von den Erwachsenen nicht nur abgebaut, sondern vor allem erst einmal verstanden werden.

Eine größere Auswahl von Programmen für die Arbeit mit Jugendlichen, insbesondere für den Einsatz in Schulklassen, wäre wünschenswert. Die vorhandenen Programme sind zwar wissenschaftlich gut fundiert, jedoch mangelt es hier teilweise noch an Evaluationsstudien, die die Wirksamkeit in der Praxis an großen Stichproben belegen. Ein Grund für die unzureichende Auswahl ist sicherlich darin zu finden, dass sich die Arbeit mit pubertären Jugendlichen wesentlich schwieriger gestaltet als die Arbeit mit

Kindern. Die Bewältigung dieser Schwierigkeiten macht die Arbeit mit Jugendlichen allerdings auch sehr bereichernd.

10.4 Das JobFit-Training für Jugendliche

Eine wirksame Möglichkeit, soziale und emotionale Kompetenzen in der Schule gezielt zu fördern, stellt das JobFit-Training für Jugendliche von Petermann u. Petermann (2010) dar. Im Folgenden sollen die Ziele, Methoden und Inhalte des Trainings vorgestellt werden, um ein Beispiel für eine wirksame, nach verhaltenspsychologischen Erkenntnissen konzipierte Maßnahme zur schulbasierten Resilienzförderung zu geben. Die Erfahrungen, die mit der Anwendung des Programms bisher gewonnen werden konnten, sollen die Bedeutung derartiger Maßnahmen verdeutlichen (zur Evaluierung s. ▶ Abschn. 10.5).

Das JobFit-Training für Jugendliche basiert auf dem »Training mit Jugendlichen« von Petermann u. Petermann (2010). Das »Training mit Jugendlichen« wurde 1987 entwickelt und wird in der Therapie mit Jugendlichen sowohl bei internalisierenden als auch bei externalisierenden Verhaltensstörungen und in der Heimerziehung verwendet. Es setzt nicht primär an der Behandlung eines spezifischen Störungsbildes an, sondern beinhaltet vornehmlich die Vermittlung von Kompetenzen und die Aktivierung von Ressourcen, was bei verschiedenen Störungsbildern von Relevanz ist.

Das Konzept basiert auf der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (2003). Mithilfe kognitiv-verhaltenstherapeutischer Maßnahmen wird mit den Jugendlichen an der Reflexion und Modifikation ihres Verhaltens gearbeitet. Das »Training mit Jugendlichen« besteht in seiner ursprünglichen Version aus einem Einzelund einem Gruppentraining. Wegen der zunehmenden Bedeutung von Präventionsmaßnahmen wurde das Programm ab 2005 (vgl. Roos u. Petermann 2005; Roos 2006) für den Einsatz in der Schule modifiziert und als reines Gruppentraining durchgeführt. Hierbei wurde der Fokus noch mehr als in der Therapieversion auf den bevorstehenden Berufseinstieg gelegt. In der aktuellen Version des »Trainings mit Jugendlichen« aus dem Jahre 2010 wurde das JobFit-Training erstmals komplett ausgearbeitet und inklusive der zu verwendenden Materialien veröffentlicht. Es besteht aus zehn aufeinander aufbauenden Modulen, die zunehmend sensiblere Themen bearbeiten, und wird einmal wöchentlich im Klassenverband durchgeführt. Jedes Modul nimmt ca. 90 Minuten, also zwei Unterrichtsstunden, in Anspruch.

Die zehn Module des JobFit-Trainings

- Modul 1: Einführung und Verhaltensregeln
- Modul 2: Beruf und Zukunft
- Modul 3: Lebensschicksale und Eigenverantwortung
- Modul 4: Schwierige Situationen und selbstsicher widerstehen lernen
- Modul 5: Gefühle, Verhalten und Einfühlungsvermögen
- Modul 6: Vorstellungsgespräche: Üben und reflektieren I
- Modul 7: Vorstellungsgespräche: Üben und reflektieren II
- Modul 8: Positives wahrnehmen und Anerkennung aussprechen
- Modul 9: Außenseiter und Mobbing
- Modul 10: Rückmeldung und Zertifikat

Je besser der Betreuungsschlüssel für die Klasse, desto individueller kann die Durchführung des Trainings auf die Jugendlichen abgestimmt werden. Generell kann das Training von einem oder zwei Trainern durchgeführt werden. Stehen genügend Trainer und Räume zur Verfügung, ist auch eine Halbierung der Klasse und die Durchführung in zwei kleineren Gruppen möglich. Bei

den Trainern kann es sich um interne (z.B. Lehrer der Schule) oder externe Trainer (z.B. pädagogische oder psychologische Mitarbeiter eines schulpsychologischen Dienstes) handeln. Da standardisierte Durchführungsanleitungen und Materialien die Umsetzbarkeit von Präventionsprogrammen in der Praxis erhöhen (Forman u. Barakat 2011), ist jedes Modul im Manual detailliert beschrieben. Die benötigten Arbeitsblätter sind auf einer dem Buch beiliegenden CD-ROM enthalten

Trainingsvertrag und Verhaltensvorsätze Auch für die teilnehmenden Schüler wird das Training klar und transparent strukturiert. Im ersten Modul wird die Vorgehensweise mit den Schülern besprochen, und zur Erhöhung der Verbindlichkeit wird ein Trainingsvertrag unterzeichnet. Die Schüler setzen sich im ersten Modul selbst zwei unterschiedliche Verhaltensziele (»Verhaltensvorsätze«), deren Erreichen sie regelmäßig selbst bewerten sollen. In den darauf folgenden Modulen gibt es für die Schüler immer wiederkehrende, feste Rituale, mit denen die Sitzungen eingeleitet und abgeschlossen werden. Diese Rituale dienen der Reflexion der selbst gewählten Verhaltensvorsätze und geben den Trainingssitzungen eine vorhersehbare Struktur.

In der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie stellen therapeutische Hausaufgaben ein wichtiges Element zur Erhöhung des Transfers von Kompetenzen in den Alltag dar (Petermann et al. 2012).

Die Möglichkeit, durch »Hausaufgaben« den Transfer von geübten Verhaltensweisen in den Alltag zu erleichtern, sollte auch bei Präventionsprogrammen berücksichtigt werden.

Checkliste Im JobFit-Training kommt die Checkliste als vereinfachte Form der Tagebuchbzw. Hausaufgabentechnik aus dem »Training mit Jugendlichen« zum Einsatz. Die Schüler

wählen einen möglichst konkreten Verhaltensvorsatz, dessen Einhaltung sie täglich selbstständig bewerten sollen. Hierzu sind für die sieben Tage der Woche Felder vorgegeben, in denen die Schüler jeden Abend »geschafft« oder »nicht geschafft« ankreuzen sollen. Beispiele für Checklistenaufgaben sind etwa:

- »Ich gehe jeden Tag um 22 Uhr ins Bett!«
 (■ Abb. 10.1)
- »Ich lerne jeden Tag 20 Minuten zusätzlich für die Schule!«
- »Ich räume jeden Tag 10 Minuten mein Zimmer auf!«

Die Reflexion der zu Hause täglich bearbeiteten Checkliste bildet den Einstieg in jedes Modul. Exemplarisch berichten ungefähr drei Schüler, wie ihnen das Einhalten ihres Vorsatzes gelungen ist und was ihnen beim Erreichen ihres Ziels geholfen hat. Den Abschluss jedes Moduls bildet wiederum das Austeilen einer neuen Checkliste für die kommende Woche, sodass die Checkliste als Rahmen für die Sitzungen fungiert.

Persönliche Regel und Rückmeldungstafel Ein weiterer Verhaltensvorsatz, den die Schüler im JobFit-Training fassen, bezieht sich auf die 90 Minuten Unterrichtszeit, in denen das Training durchgeführt wird. Hier wählen die Schüler einen konkret formulierten Verhaltensvorsatz als persönliche Regel, die sie auf einer in der Klasse hängenden Rückmeldungstafel vermerken. Hier einige Beispiele für persönliche Regeln:

- »Ich sitze ruhig auf meinem Stuhl!«
- »Ich spreche laut und deutlich!«
- »Ich melde mich mindestens dreimal pro Stunde!«

Vor der Bearbeitung des jeweiligen Themenblocks werden die Schüler an ihre persönliche Regel erinnert; nach der Bearbeitung des Themenblocks bewerten sich die Schüler bezüglich der Einhaltung ihres Vorsatzes gegenseitig mithilfe der Rückmeldungstafel. Die Rückmeldungs-

Arbeitsblatt 34: Checkliste zur Selbstbeobachtung							
Checkliste					3		
Blattnumme	r: 			(<u>O</u>		
Zeitraum:							
Meine Aufga	abe:						
Jeh gehe Jeden Tag um 22 Uhr ins Bett!							
	1. Tag	2. Tag	3. Tag	4. Tag	5. Tag	6. Tag	7. Tag
Geschafft	1. Tag	2. Tag	5. 1ag	4. Tag	J. Tag	O. Tag	7. Tag
Nicht geschafft		X	X		X		
Notizen: Dienstrug war ich bei einer Party da ging das nich							

Aus Petermann und Petermann: Training mit Jugendlichen © 2010 Hogrefe, Göttingen

■ Abb. 10.1 Beispiel für eine Checklistenaufgabe (aus Petermann u. Petermann 2010, S. 209; mit freundlicher Genehmigung des Hogrefe Verlags, Göttingen)

tafel hilft bei der Dokumentation der Fortschritte und gibt den Trainern eine Orientierung zur abschließenden Bewertung des Erfolgs der Schüler. Zur Dokumentation stehen den Trainern Hilfen in Form von Arbeitsblättern zur Verfügung. Die Auswertung dieser Dokumentation wird den Schülern nach dem fünften und nach dem zehnten Modul in Form von Halbzeittafeln präsentiert, damit sie einerseits eine nachvollziehbare Rückmeldung über ihre Bemühungen erhalten und sich andererseits als selbstwirksam erleben. Durch erfolgreiche Teilnahme an dem Training können sich die Schüler ein Zertifikat erarbeiten, wobei ihnen die Bedingungen hierfür (z.B. regelmäßige Teilnahme, ordentliches Führen der Trainingsmappe) im ersten Modul genau erklärt werden.

▶ Eine klare Trainingsstruktur hilft den Jugendlichen in einer schulbasierten Präventionsmaßnahme bei der Orientierung und sorgt für Transparenz und Verständlichkeit; die selbst gewählten Ziele und die konstante Rückmeldung darüber, ob und in welchem Umfang diese erreicht wurden, wirken motivierend.

Checkliste, Rückmeldungstafel und Halbzeittafel fördern die Fähigkeit zur Selbstreflexion, was schließlich zu einer Steigerung der Selbstkontrolle führen soll.

In den Themenblöcken werden mit den Schülern verschiedene aufeinander aufbauende und in der Schwierigkeit ansteigende Themen bearbeitet, die für eine Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenz wesentlich sind und immer wieder auf den bevorstehenden Berufseinstieg Bezug nehmen. Neben der Reflexion von Verhaltensweisen steht deren praktische Einübung, auch anhand von Rollenspielen, im Vordergrund. Mithilfe von Cartoons und Fotos werden Vorstellungen der Schüler über das Berufsleben und die Wichtigkeit sozialer und emotionaler Kompetenzen reflektiert. Ziel des Trainings ist nicht der Abbau von Problemverhalten,

sondern der Aufbau günstiger Verhaltensweisen und Einstellungen. Im Folgenden werden die Inhalte der einzelnen Themenblöcke des Trainings kurz vorgestellt.

Modul 1: Einführung und Verhaltensregeln

In der ersten Sitzung erhalten die Schüler einen Überblick über die kommenden Sitzungen und die Strukturen des Trainings. Die persönliche Regel und die Checkliste werden eingeführt, zudem wird ein Trainingsvertrag von Schülern und Trainern unterzeichnet. Den Schülern wird für die erfolgreiche Teilnahme am Training ein Zertifikat in Aussicht gestellt. Abschließend sammeln die Schüler in zwei Gruppen Argumente, die für und gegen Verhaltensregeln sprechen, und tauschen diese nach einem festen Ritual aus.

Modul 2: Beruf und Zukunft

Mithilfe von Cartoons werden verschiedene Berufsgruppen mit den Schülern besprochen und deren Vor- und Nachteile erarbeitet. In einem Rollenspiel bringen die Schüler ihre Vorstellungen zu der jeweils beliebtesten und unbeliebtesten Berufsgruppe zum Ausdruck, um diese dann gemeinsam mit den Trainern zu reflektieren. Den Schülern wird deutlich, dass jeder in der Klasse aus unterschiedlichen Gründen gewisse Berufe eher bevorzugt, andere eher ablehnt. Damit soll ihnen verdeutlicht werden, dass jeder für sich selbst die richtige Wahl treffen muss. Zusätzlich üben die Schüler, etwas aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

Modul 3: Lebensschicksale und Eigenverantwortung

Die Schüler erarbeiten, wiederum unter Zuhilfenahme von Cartoons, mit welchen Einstellungen an das Leben herangegangen werden kann und wie die eigene Einstellung zum Leben mit der Gestaltung dieses Lebens zusammenhängt. Anschließend suchen die Schüler Beispiele für positive und negative Erlebnisse aus ihrem Alltag und analysieren diese auf ihre Eigen- und

Fremdanteile. Die Schüler sollen so dazu angeregt werden, bei Erfolgen wie bei Misserfolgen ausgewogen ihre eigenen und externe Anteile zu erkennen und bei Erfolgen ihr eigenes Handeln sowie ihre Anstrengung als entscheidend zu sehen.

Modul 4: Schwierige Situationen und selbstsicher widerstehen lernen

Aus dem Alltag der Schüler werden Situationen gesammelt, in denen ihnen das Widerstehen und das selbstsichere Auftreten schwerfallen. Dies kann beispielsweise das Widerstehen gegenüber Gruppendruck sein oder auch das selbstsichere Behaupten in schwierigen Situationen, in denen die Schüler normalerweise mit Gewalt reagieren würden. Die Vor- und Nachteile verschiedener Reaktionen in diesen Situationen werden besprochen, bevor die Schüler in Rollenspielen die für sie relevantesten Situationen mit einem positiven Ausgang durchspielen.

Modul 5: Gefühle, Verhalten und Einfühlungsvermögen

Mit einer einleitenden Pantomimeübung, in der die Schüler verschiedene Gefühle darstellen sollen, sowie mithilfe von Fotos, auf denen ebenfalls Gefühle dargestellt sind, wird in diesem Modul die Emotionswahrnehmung bearbeitet (Abb. 10.2). Es wird den Schülern bewusst gemacht, dass die dargestellten Gefühle an beobachtbaren Merkmalen in der Mimik und Gestik erkannt werden können. Nachdem der Zusammenhang zwischen Gefühlen und Verhalten hergestellt wurde, wird seine Bedeutung für das Einfühlungsvermögen sowie dessen Bedeutung für unser soziales Zusammenleben besprochen. Abschließend wird in diesem Modul die erste Halbzeittafel präsentiert, die den Schülern eine Orientierung zum Stand ihrer Verhaltensbemühungen im Training liefert.

Modul 6: Vorstellungsgespräche: Üben und reflektieren I

In der ersten Hälfte dieses Themenblocks sammeln Schüler und Trainer Aspekte, die für ein erfolgreiches Vorstellungsgespräch zu beachten sind. Die Bedeutung von Verhalten und Auftreten wird nochmals verdeutlicht. In der zweiten Hälfte werden die Schüler in drei Gruppen (»Chef«, »Lehrlingsausbilder«, »Bewerber«) aufgeteilt, die jeweils eine Rolle in einem simulierten Vorstellungsgespräch vorbereiten. Fragen für die Chefrolle in einer Vorstellungssituation sind z.B.: »Was interessiert Sie an dem Beruf, für den Sie sich beworben haben?«, »Warum haben Sie sich gerade bei unserer Firma beworben?«, »Warum glauben Sie, dass Sie für diese Ausbildung geeignet sind?« (s. auch Petermann u. Petermann 2010, S. 249). Die Vorstellungsgespräche werden auf Video aufgezeichnet und anschließend betrachtet, um das Verhalten der Schüler mit ihnen gemeinsam auf anschauliche Weise zu reflektieren.

Modul 7: Vorstellungsgespräche: Üben und reflektieren II

Um den Schülern die Möglichkeit zu geben, in jeder der Gruppen einmal mitzuarbeiten, werden für die erste Hälfte dieses Moduls die Gruppen aus dem sechsten Modul wieder aufgegriffen und die zu bearbeitenden Rollen neu verteilt. Den Schülern bietet sich so die Möglichkeit, neben der Bewerberrolle auch die Perspektive des Chefs bzw. Lehrlingsausbilders einzunehmen, um selbst zu erleben, worauf diese bei einem Vorstellungsgespräch achten könnten. Nach der Videoauswertung der Vorstellungsgespräche erfolgt für die zweite Hälfte ein weiterer Rollentausch mit weiteren Vorstellungsgesprächen, die ebenfalls mit Videounterstützung ausgewertet werden.



🖪 Abb. 10.2 Gefühlsbilder für das Modul »Gefühle und Einfühlungsvermögen« (aus Petermann u. Petermann 2010, S. 241; mit freundlicher Genehmigung des Hogrefe Verlags, Göttingen)

Modul 8: Positives wahrnehmen und Anerkennung aussprechen

Eine praktische Übung bildet den Einstieg in das achte Modul: Die Schüler üben, an anderen positive Eigenschaften wahrzunehmen und sich gegenseitig dafür Anerkennung auszusprechen. Anschließend werden mithilfe von Arbeitsblättern und Diskussionen die Erfahrungen des Lobens und Gelobtwerdens reflektiert. Die generelle Bedeutung von Lob und positiver Rückmeldung wird mit den Schülern diskutiert, um sie zu ermutigen, ihren Blick öfter auf das Positive zu richten.

Modul 9: Außenseiter und Mobbing

Mit einem einleitenden Rollenspiel beginnt das neunte Modul. Den Schülern sollen die Gefühle von Außenseitern und die negativen Folgen von Mobbing verdeutlicht werden. In einer abschließenden Diskussion wird mit den Schülern besprochen, wann jemand als Außenseiter angesehen wird und was jeder selbst beitragen kann, um einen Außenseiter in eine Gruppe zu integrieren. Es wird verdeutlicht, dass es leichter fällt, jemanden zu akzeptieren, wenn man ihn besser kennenlernt und sich seine positiven Merkmale und Fähigkeiten bewusst macht.

Modul 10: Rückmeldung und Zertifikat

Zum Abschluss des Trainings reflektieren die Schüler noch einmal gemeinsam mit den Trainern über das Erlernte und Erreichte. Auf Arbeitsblättern notieren sie, was ihnen im Training gut gefallen und was ihnen Schwierigkeiten bereitet hat. Den Schülern wird eine detaillierte Rückmeldung über ihre Leistungen im Training gegeben. Dies erfolgt einerseits über die zweite Halbzeittafel, die zusammen mit der ersten Halbzeittafel die Leistungen der Schüler in den zehn Modulen dokumentiert. Des Weiteren erhalten diejenigen Schüler, die die Kriterien erfüllt haben, ein Zertifikat über ihre »erfolgreiche« oder »sehr erfolgreiche« Teilnahme am JobFit-Training.

10.5 Erfahrungen aus der Praxis

Das JobFit-Training wurde in früheren Phasen seiner Entwicklung evaluiert; dabei zeigten sich langfristig stabile Verbesserungen in den Einschätzungen der Lehrer (Koglin et al. 2010; Petermann et al. 2010). Auch die 2010 publizierte Version des Trainings wurde bereits einer ersten Evaluation unterzogen (Schultheiß et al. 2012). Hier zeigten sich in der ressourcenorientierten Diagnostik (vgl. auch ► Kap. 3 in diesem Band) mittels Selbsteinschätzung der Schüler Verbesserungen im Bereich des Sozialverhaltens, insbesondere in den Bereichen Kooperation, Selbstkontrolle und Selbstbehauptung. Bislang unveröffentlichte Ergebnisse einer Folgestudie belegen wiederum die Langfristigkeit dieser Effekte. Im folgenden Abschnitt sollen die gesammelten Erfahrungen der Autoren bei der praktischen Umsetzung des Trainings im Vordergrund stehen.

Das JobFit-Training wurde in den Jahren 2010 bis 2012 in etwa 60 Klassen in Bremen und Umgebung durchgeführt. Hierbei konnten viele nützliche Erkenntnisse gesammelt werden, die für eine erfolgreiche Umsetzung dieses oder eines ähnlichen Trainings von Bedeutung sind, zumal sich die Durchführung eines manualisierten Trainings in der Schule oft schwierig gestalten kann.

Die Klassen wurden jeweils von einem internen Trainer (meist dem Klassenlehrer) und einem externen Trainer (speziell geschulten studentischen Hilfskräften des Studiengangs Psychologie kurz vor ihrem Abschluss) betreut.

Hier wurde vor allem eines deutlich: Die erfolgreiche Umsetzung des Trainings hängt maßgeblich von den durchführenden Trainern ab; wichtig sind hier nicht nur Fachkompetenzen, sondern insbesondere die Wahrnehmung einer Vorbildfunktion und der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu den Schülern.

Externe Trainer sollten für die teils schwierige Arbeit mit Jugendlichen gut motiviert sein und den Jugendlichen offen und freundlich begegnen. Um den Schülern glaubhaft zu vermitteln, dass diszipliniertes Verhalten für einen erfolgreichen Berufseinstieg wichtig ist, müssen die Trainer selbst dieses Verhalten zeigen. Aus diesem Grund können ungenügend motivierte Lehrkräfte als Partner eher hinderlich sein. Eine optimale Vermittlung der Trainingsinhalte fand nur statt, wenn auch die teilnehmenden Lehrer das Training tatkräftig unterstützten und sich mit den Inhalten intensiv auseinandergesetzt hatten. Es lässt sich festhalten, dass bei einer Kombination von externen und internen Trainern die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen diesen von essenzieller Bedeutung ist. Dies ist nur möglich, wenn Lehrer Interesse an dem Training mitbringen und bereit sind, sich aktiv zu beteiligen.

Um eine optimale Vorbereitung der externen Trainer auf die Unterrichtssituation zu gewährleisten, müssen diese mit der Umsetzung eines manualisierten Trainings im schulischen Kontext vertraut sein bzw. vertraut gemacht werden. Interne und externe Trainer müssen in der Umsetzung des Trainings geschult und auf die Unterrichtssituation vorbereitet werden. In der Schulung zur Durchführung des JobFit-Trainings wurde den Trainern daher vermittelt, welche Aspekte für die erfolgreiche Arbeit mit einer größeren Gruppe von Jugendlichen beachtet werden müssen. Die Trainer lernten, klare Anweisungen zu geben und Grenzen zu setzen, wenn dies notwendig ist. Bei Jugendlichen in der Pubertät muss darauf geachtet werden, dass Aufforderungen eindeutig und verständlich formuliert werden. Jugendliche testen auch in der Schule oft ihre Grenzen aus und versuchen dies natürlich insbesondere mit externen Trainern. Ihnen diese Grenzen freundlich, aber bestimmt aufzuzeigen ist daher von besonderer Bedeutung. Die Trainer müssen auch darin geschult sein, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren.

Ebenso lernten die Trainer, die Sitzungen mithilfe des Trainingsmanuals vorzubereiten. Um die zu vermittelnden Inhalte glaubhaft zu präsentieren, müssen die Trainer über eine hohe Fachkompetenz verfügen und mit den Inhalten der einzelnen Module gut vertraut sein. Je sorgfältiger eine Trainingssitzung geplant wird, desto ergiebiger sind diese Sitzungen. Nur wenn alle Materialien zur Durchführung griffbereit sind, ist ein flüssiger Ablauf gewährleistet. Hierzu gehört auch die Auswahl eines geeigneten Raumes und technischer Hilfsmittel. Elektronische Geräte wie Videokameras oder Abspielgeräte müssen vor Beginn der Trainingseinheiten getestet werden, um später keine Zeit mit Bedienungsproblemen zu verschwenden.

Sorgfältige Vorbereitung der Materialien und umfangreiches Wissen über die eingesetzten Methoden sowie das Beherrschen der verwendeten Technik sind wichtig für eine zeitökonomische Umsetzung der Trainingssitzungen.

Um unerfahrenen Trainern eine Rückmeldung zu ihrem Verhalten in der Unterrichtssituation zu geben, sollten Hospitationen stattfinden.

Wird für eine Auswertung von Rollenspielen die Methode des Videofeedbacks eingesetzt, so muss man hier insbesondere auf den Hintergrund achten. Für die meisten Jugendlichen ist das Ansehen der eigenen Rollenspiele auf Video sehr schambesetzt. Aus diesem Grund sollten auf dem Video später keine Schüler zu sehen sein, die nicht am Rollenspiel teilnehmen, sondern zu den Zuschauern gehören. Die Erfahrung hat nämlich gezeigt, dass sich die Schüler bei der Auswertung zu sehr mit dem Hintergrund als mit dem eigentlichen Rollenspiel beschäftigen.

Ein praktisches Problem, dem man sich bei der Arbeit an Schulen zwangsläufig ausgesetzt sehen wird, ist der Umgang mit Erkrankungen während einer zeitlich begrenzten Maßnahme. Wird wie im JobFit-Training nach erfolgreichem Abschluss ein Zertifikat ausgegeben, so muss den

Schülern zu Beginn klar angekündigt werden, wie oft sie höchstens – auch krankheitsbedingt – fehlen dürfen, um das Zertifikat noch zu erhalten. Viele Schüler achten zudem sehr genau auf die Vollständigkeit ihrer Trainingsmappen und wollen, wenn sie bei einem Modul gefehlt haben, die dort verteilten Arbeitsblätter nachträglich erhalten. Deshalb sollte der Trainer immer ein paar Exemplare der Arbeitsblätter aus den zurückliegenden Modulen mitführen.

Was hilft bei der erfolgreichen Umsetzung eines schulbasierten Trainings?

- Der Trainer muss mit dem Training und den verwendeten Materialien gut vertraut sein.
- Die Materialien für jede Sitzung müssen sorgfältig vorbereitet werden.
- Für den Fall, dass Schüler eine Sitzung verpassen, sollten immer auch Arbeitsblätter aus zurückliegenden Modulen mitgeführt werden.
- Werden elektronische Geräte verwendet, muss man mit deren Bedienung gut vertraut sein.
- Der Trainingsraum muss für die Durchführung geeignet sein.
- Die Einstellung der Trainer den Schülern gegenüber sollte offen und freundlich sein.
- Die ausgewählten Trainer müssen zur Durchführung des Trainings motiviert sein.
- Die Trainer sollen den Teilnehmern als Vorbilder dienen können.
- Aufforderungen an die Schüler müssen von den Trainern klar formuliert werden.
- Die Schüler können in ihrer Mitarbeitsmotivation dadurch unterstützt werden, dass ihnen ein Zertifikat bei erfolgreicher Teilnahme in Aussicht gestellt wird.

10.6 Umgang mit »Problemklassen«

Verschiedene Studien geben unterschiedliche Prävalenzraten für psychische Störungen im Jugendalter an, jedoch werden länderübergreifend Prävalenzen von mindestens 10 % berichtet (vgl. Döpfner 2013). Dies bedeutet, dass bei durchschnittlich 25 Schülern pro Klasse jeweils ungefähr zwei Schüler psychische Auffälligkeiten aufweisen. Insbesondere Verhaltensstörungen stellen hier ein Problem dar. Störungen des Sozialverhaltens oder ADHS sind oft mit Leistungsproblemen verbunden. Die Prävalenz kann in Hauptschulklassen noch höher ausfallen, da verhaltensauffällige Schüler den Anforderungen, die von Gymnasium oder Realschule gestellt werden, nicht gerecht werden. So ist es durchaus möglich, dass in manchen Klassen überdurchschnittlich viele verhaltensauffällige Schüler sitzen, sodass ein geregelter Unterricht in einigen Fällen kaum noch möglich ist. In solchen Klassen werden Disziplinarmaßnahmen der Lehrer kaum noch ernst genommen, was die Durchführung eines manualisierten Trainings ebenfalls stark erschwert. Disziplin- und Respektlosigkeit haben sich in Problemklassen manchmal so verfestigt, dass Lehrer und Schüler keine Gemeinschaft mehr bilden, sondern sich gegenseitig feindselig betrachten. Es sind aber insbesondere diese Problemklassen, die von einem sozialen Kompetenztraining am meisten profitieren können. Wie kann man also auch in diesen Klassen eine günstige Unterrichtsatmosphäre herstellen? Im Folgenden soll hierzu eine Methode vorgestellt werden, die sich in der Arbeit mit Problemklassen bewährt hat und auf dem lerntheoretischen Prinzip von Diskriminations- und Verstärkungslernen beruht (U. Petermann u. F. Petermann 2011).

Die Schüler solcher Problemklassen fühlen sich oft von Erwachsenen nicht verstanden und haben in diesem Zusammenhang eine Abwehrhaltung gegenüber allen schulischen Inhalten entwickelt. Wichtig ist es zunächst, den Schü-

lern ein gewisses Verständnis für ihre Verweigerungshaltung entgegenzubringen (vgl. auch das Programm von Creed et al. 2011). Hier muss man sich bewusst machen, dass diese Abwehrhaltung zunächst weder gegen die eigene Person noch gegen das Training selbst gerichtet ist. Die Schüler verbinden mit der Institution Schule einfach viele negative Erfahrungen und sind oft nicht mehr in der Lage, irgendetwas zu benennen, was ihnen in der Schule – außer den Pausen – noch Spaß macht. Solchen Schülern sollte glaubhaft vermittelt werden, dass ihre Abwehrhaltung und das damit verbundene undisziplinierte Verhalten aufgrund ihrer bisherigen negativen Erfahrungen verständlich sind. Wird in dieser Form Verständnis für die Schüler gezeigt, so ist es wesentlich leichter, im Anschluss daran auch Verständnis für die eigene Situation einzufordern. Den Schülern muss bewusst gemacht werden, dass es unmöglich ist, ein Training durchzuführen, wenn in der Klasse völlige Disziplinlosigkeit herrscht.

Zur Strukturierung der Unterrichtssituation schlägt der Trainer daraufhin ein System vor, das für die Jugendlichen schnell und intuitiv verständlich ist. Den Schülern wird erklärt, dass dieses System aus dem Fußball abgeleitet ist, wo ein Schiedsrichter auf die Einhaltung der Regeln achtet, damit das Spiel reibungslos ablaufen kann. Um Spieler, die sich nicht an die Regeln halten, zu verwarnen, gibt es die gelbe Karte; brechen diese Spieler wiederholt die Regeln, so folgt auf die gelbe Karte die rote Karte und damit der Platzverweis. Ein ähnliches System wird nun auch für die Trainingszeit abgesprochen. Der Trainer hat hierzu ein Set laminierter gelber und roter Kärtchen vorbereitet, die für »Verwarnung« und »Platzverweis« stehen. Wird ein Schüler wegen groben Störens des Unterrichts verwarnt, so bekommt er als Konsequenz eine gelbe Karte auf seinen Platz gelegt, verbunden mit einem Hinweis des Trainers, aus welchem Grund die Verwarnung ausgesprochen wurde. Stört der Schüler daraufhin erneut den Unterricht, so erhält er

die rote Karte, wird für den Rest der Trainingssitzung vom Unterricht ausgeschlossen und in einen beaufsichtigten Ruheraum geschickt. Die betreffende Sitzung wird für diesen Schüler dann mit »versäumt« gewertet. Wichtig ist es hier, sich auf keinerlei Diskussionen über die Verteilung der Karten einzulassen - wie im Fußball kann es zu Fehlentscheidungen kommen; trotzdem gilt das Wort des Schiedsrichters. Eine derartige Konsequenz sind die Schüler von ihren Lehrkräften selten gewohnt, sodass anfangs meist ausgetestet wird, ob der Trainer die angekündigten Konsequenzen auch wirklich umsetzt. Muss jedoch der erste Schüler wegen einer roten Karte den Klassenraum verlassen, so bessert sich die Disziplin in der Klasse zumindest für die Zeit, in der mit dieser Methode gearbeitet wird. Schüler mit gelben Karten werden von ihren Mitschülern erinnert, nicht weiter zu stören, da sie ja sonst die rote Karte bekommen würden. Den Ausschluss aus der Klassengemeinschaft wollen die meisten Schüler unbedingt vermeiden. Erhält ein Schüler die rote Karte, so hat dies außerdem eine Signalwirkung auf andere Schüler, die bereits eine gelbe Karte bekommen haben.

Der Ausschluss störender Schüler dient nicht allein dazu, die Unterrichtssituation für die durchführenden Trainer angenehmer zu gestalten. Wird der Unterricht durch einige Schüler massiv gestört, so wird den nicht verhaltensauffälligen Schülern die Chance genommen, sich auf das Training zu konzentrieren. Nicht selten sind die Klassenkameraden durch die Störungen so genervt und abgelenkt, dass auch sie sich nicht mehr am Unterricht beteiligen. Die Methode des Ausschlusses aus dem Unterricht mag hart erscheinen, wurde jedoch selbst von Schülern, die rote Karten erhalten hatten, gut angenommen. Diese gaben nach Ende des Trainings an, die drohenden Konsequenzen hätten ihnen die Selbstkontrolle erleichtert; die gelben Karten dienten hier als visueller Hinweisreiz und halfen den Schülern, sich zurückzuhalten. Nach einer gelben Karte wurden die betreffenden Schüler

meist merklich ruhiger und beteiligten sich wesentlich besser an dem Training.

10.7 Perspektiven für die Zukunft

Die Reaktionen von Schülern und Lehrern auf das JobFit-Training waren durchweg positiv. Dies ist zum einen den klar strukturierten und verständlich manualisierten Instruktionen des Trainings zu verdanken. Zum anderen wurde ein besonderes Augenmerk auf die Auswahl von qualifizierten und motivierten Trainern gelegt, die in Schulungen auf die Unterrichtssituation vorbereitet wurden. Immer wieder betonen Lehrer wie Schüler, wie wichtig es für sie gewesen sei, sich mit dem Thema Berufseinstieg aus einer anderen als der gewohnten Perspektive auseinanderzusetzen. Den Fokus auf die Reflexion und Modifikation des eigenen Verhaltens zu legen und auf diese Weise die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schüler zu stärken scheint eine sinnvolle Unterstützung für den Berufseinstieg darzustellen. Für die Zukunft ist es wünschenswert, dass weitere standardisierte, evidenzbasierte Programme entwickelt werden, die die große Heterogenität der Schüler stärker berücksichtigen. Die Entwicklung im Jugendalter verläuft rasant, sodass es sinnvoll ist, Trainings für unterschiedliche Klassenstufen zu entwickeln. Auch die unterschiedlichen Leistungsniveaus von Schülern sollten in Zukunft im Sinne einer Binnendifferenzierung der Trainingsmethoden berücksichtigt werden.

Ein Berufsvorbereitungstraining für Jugendliche, durchgeführt von jungen, motivierten und speziell ausgebildeten Trainern, hat sich bewährt und sollte zukünftig weiteren Klassen ermöglicht werden. Dabei sollte der Trainer aufgrund seiner persönlichen Kompetenzen eine Vorbildfunktion erfüllen. Nach Abschluss des Trainings in ihren Klassen berichteten auch einige Lehrer, dass sie durch die gezielten Übungen gelernt hätten, sich selbst und ihre Schüler differenzierter

wahrzunehmen. Daher ist auch an eine gezielte Schulung der Selbstwahrnehmungsfähigkeiten von Lehrkräften zu denken. Es wäre wünschenswert, dass mehr Lehrer sich mit Möglichkeiten der gezielten Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen ihrer Schüler auseinandersetzen und größeres Verständnis für die schwierige Phase des Jugendalters entwickeln. Eben dieses Verständnis war es letztendlich, was den externen Trainern den schnellen Aufbau einer positiven Beziehung zu den Schülern ermöglichte. Darüber hinaus ist es sinnvoll, Lehrer gezielt in der Anwendung lerntheoretisch basierter Methoden der Unterrichtsgestaltung zu schulen. Insbesondere bei Klassen mit verhaltensauffälligen Schülern ist dies notwendig.

Literatur

Bandura, A. (2003). Self-efficacy: The exercise of control (6. Aufl.). New York: Freeman.

Creed, T. A., Reisweber, J., & Beck, A. T. (2011). Cognitive therapy for adolescents in school settings. New York: Guilford.

Döpfner, M. (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7., überarb. u. erw. Aufl., S. 31–56). Göttingen: Hogrefe.

Forman, S. G., & Barakat, A. M. (2011). Cognitive-behavioral therapy in the schools: Bringing research to practice through effective implementation. *Psychology in the Schools*, 48, 283–296.

Fuhrer, U. (2013). Jugendalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie (7., überarb. u. erw. Aufl., S. 119–133). Göttingen: Hogrefe.

Gebhardt, M. (2009). Der Zusammenhang von Resilienz und protektiven Faktoren bei der Berufswahl von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 78, 227–235.

Hackauf, H., & Ohlbrecht, H. (2010). »Jugend und Gesundheit« – ein Problemaufriss. In H. Hackauf & H. Ohlbrecht (Hrsg.), Jugend und Gesundheit. Ein Forschungsüberblick (S. 9–18). Weinheim: Juventa.

Heinrichs, N., Döpfner, M., & Petermann, F. (2013). Prävention psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie (7., überarb. u. erw. Aufl., S. 721–738). Göttingen: Hogrefe.

- Hinsch, R., & Pfingsten, U. (2007). Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2007). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (9. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Jugert, G., Rehder, A., Notz, P., & Petermann, F. (2011). Fit for Life – Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendliche (9., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Jünger, R. (2010). PFADE. Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien. Mittelstufen-Ordner (Klasse 4–6). Eine Adaptation des PATHS-Curriculum von Carol A Kusché und Mark T. Greenberg. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Koglin, U., Petermann, F., Heffter, P., & Petermann, U. (2010). Längerfristige Effekte des JobFit-Trainings für Jugendliche. Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 58, 235–241.
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). The PATHS curriculum. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Manns, M., & Schultze, J. (2004). Soziale Kompetenz und Prävention: Berliner Präventionsprogramm für Haupt- und Gesamtschüler. Frankfurt: Lang.
- Menz, S. (2009). Familie als Ressource. Individuelle und familiale Bewältigungspraktiken junger Erwachsener im Übergang in Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Oertel, L. (2010). Schulstress und Schulangst im Jugendalter. In H. Hackauf & H. Ohlbrecht (Hrsg.), Jugend und Gesundheit. Ein Forschungsüberblick (S. 178–193). Weinheim: Juventa.
- Petermann, F. (2007). Klinische Jugendpsychologie. Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 55, 141–143
- Petermann, F., & Petermann, U. (2010). *Training mit Jugendlichen* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., & Petermann, U. (2011). Prävention. *Kindheit und Entwicklung*, *20*, 197–200.
- Petermann, F., & Resch, F. (2013). Entwicklungspsychopathologie. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7., überarb. u. erw. Aufl., S. 57–76). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2011). Lernpsychologische Grundlagen. In F. Petermann (Hrsg.), *Kinderverhaltens-therapie* (4., vollst. veränd. Aufl., S. 21–71). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Petermann, U., Koglin, U., Petermann, F. & Heffter, P. (2010). Kompetenzaufbau durch das JobFit-Training für Schulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *57*, 144–152.
- Petermann, U., Petermann, F., & Röll, J. (2012). Hausaufgaben in der Kinderpsychotherapie. Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 60, 93–102.
- Roos, S. (2006). Evaluation des »Trainings mit Jugendlichen« im Rahmen schulischer Berufsvorbereitung. Frankfurt: Lang.

- Roos, S., & Petermann, U. (2005). Zur Wirksamkeit des »Trainings mit Jugendlichen« im schulischen Kontext. Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 53, 262–282.
- Schultheiß, J., Petermann, F., & Petermann, U. (2012). Zur Wirksamkeit des JobFit-Trainings für Jugendliche. Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie, 60, 145–151.
- Tretter, T., Spindler, K., & Gebhardt, M. (2011). Berufsvorbereitung in Vollzeit (BVV) Evaluation eines Modellversuchs zur beruflichen Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 80, 137–150.
- Walter, D., & Döpfner, M. (2007). SELBST Therapieprogramm für Jugendliche mit Selbstwert-, Leistungs- und Beziehungsstörungen. Bd. 1: Grundlagen der Selbstmanagementtherapie bei Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe.

Gemeinde: Das Quartier als Risiko- und Schutzfaktor

Klaus Fröhlich-Gildhoff

11.1	Die Bedeutung der Kontextvariablen bei der Entstehung von Resilienz – 166
11.2	Gemeinde (»community«) als Einflussfaktor – 168
11.2.1	Allgemeine Betrachtung: Gemeinde als Einflussgröße – 168
11.2.2	Kennzeichen positiver, resilienzfördernder Nachbarschaft – 169
11.2.3	Die Bedeutung der Institutionen KiTa und Schule – und deren Qualität – 170
11.3	Grundprinzipien und Möglichkeiten der Resilienzförderung
	in der Gemeinde – 171
11.3.1	Allgemeine Grundprinzipien – 171
11.3.2	Wie kann die zentrale Erkenntnis der Resilienzforschung – die Bedeutung einer stabilen Beziehung für gesunde Entwicklung – auf der Ebene »Gemeinde« umgesetzt werden? – 172
11.4	Gute Beispiele – 173
11.5	Schlussbemerkungen – 178
	Literatur – 178

In diesem Kapitel werden die Chancen, aber auch die Risiken referiert, die die Gemeinde (»community«) für die Entwicklung ihrer Mitglieder darstellt. Ausgehend von entsprechenden empirischen Befunden, werden Kennzeichen positiver, resilienzförderlicher Nachbarschaft herausgearbeitet und Grundprinzipen der Resilienzförderung in der Gemeinde abgeleitet. Drei positive Beispiele – ein systematisches Präventionskonzept auf kommunaler Ebene, die multimodale Resilienzförderung im Setting Kindertageseinrichtung und Mentorenprogramme - zeigen, wie gesunde Entwicklung im Zusammenhang von Gemeinde und Nachbarschaft gefördert werden kann. - Ein besonderer Dank geht an Dr. Maike Rönnau-Böse für die Unterstützung bei der Recherche und bei der Korrektur dieses Beitrags.

11.1 Die Bedeutung der Kontextvariablen bei der Entstehung von Resilienz

Resilienz wurde zunächst einmal als individuelle Fähigkeit verstanden, Belastungen und Krisen zu bewältigen und/oder sich auch unter schwierigen Lebensbedingungen »gesund« zu entwickeln. Allerdings hat auf die Entwicklung dieser Fähigkeit das komplexe Zusammenspiel vieler Faktoren einen Einfluss, wie beispielsweise Luthar (2006, S. 747) in ihrer Übersicht über die Ergebnisse von 50 Jahren Resilienzforschung betont. Der Adaptation an bzw. der Bewältigung von Risikokonstellationen liegen komplexe Zusammenhänge und Wechselwirkungen zugrunde, wie das Schaubild (Abb. 11.1) verdeutlicht.

Luthar betont immer wieder die Bedeutung von gesellschaftlichen (»society«-) und Gemeinde-(»community«-)Faktoren, die einerseits zum Entstehen von Risikokonstellationen für die individuelle Entwicklung beitragen können – wie

z.B. eine »Nachbarschaft«, in der häufig Gewalt vorkommt –, die andererseits jedoch auch stabilisierende Funktion übernehmen können (wie z.B. ein gut ausgebautes »Patensystem« zur Unterstützung armer Familien).

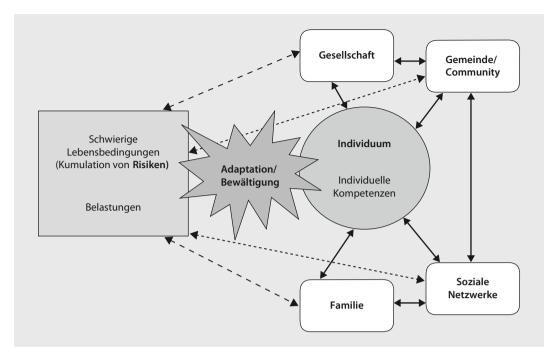
Diese Bedeutung wird u.a. durch Ungar et al. (2008) unterstützt, die in einer groß angelegten Studie (International Resilience Project; www. resilienceproject.org; zugegriffen: 17. Dezember 2012) besonders diese Faktoren einbeziehen.

Definition

Ungar (2011) versteht *Resilienz* als Ȇberlebensstrategie innerhalb eines Kontextes« (ebd., S. 136) und betont explizit die Bedeutung von Kultur und Kontext: »Resilienz stellt ... mehr als nur das Charaktermerkmal eines Kindes dar. Sie resultiert vielmehr aus der Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Sofern Sozialarbeiter und andere erfahrene Fachkräfte diese Umwelt mitgestalten, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit resilienten Verhaltens deutlich (Leadbeater et al. 2005)« (Ungar 2011, S. 134)

Dies bedeutet: »Kultur und Kontext bestimmen, ob die Interventionen und Programme, die einem schutzbedürftigem Kind angeboten werden, vom Kind, seiner Familie und seiner Gemeinde als hilfreiche Ressourcen anerkannt werden« (Ungar 2011, S. 135).

In der amerikanischen, kanadischen und australischen Resilienzforschung wird die Bedeutung der »community« (im Folgenden zumeist mit »Gemeinde« übersetzt, wobei damit nicht die Gebietskörperschaft gemeint ist; der englische Begriff ist weiter gefasst und schließt z.B. Aspekte von Gemeinschaft ein) schon seit Langem diskutiert und erforscht.



■ Abb. 11.1 Bewältigung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren

Definition

Benard definierte schon 1991 drei Kennzeichen von resilienzförderlichen Gemeinden:

- Verfügbarkeit sozialer Organisationen, die für die Bewohner konkrete Unterstützung zur Förderung seelischer Gesundheit bereithalten.
- konsistente soziale Normen, die den Bewohnern eine Orientierung geben, was erwünschtes/sozial akzeptiertes Verhalten bedeutet, und
- Gelegenheiten für Kinder und Jugendliche, am Leben der Gemeinschaft als wertgeschätzte Mitglieder teilzuhaben (Benard 1991).

Enge Bezüge ergeben sich dabei zur sozialökologischen Theorie von Bronfenbrenner (1981) und der daraus resultierenden Forschung.

In Deutschland hingegen hat sich die Resilienzforschung eher mit der Untersuchung von personalen und sozialen Resilienz- oder Schutzfaktoren (und deren Förderung mittels individuumzentrierter Programme, z.T. in Institutionen) befasst (Übersichten bei Bengel et al. 2009; Fröhlich-Gildhoff u. Rönnau-Böse 2011; Zander 2011). In anderen wissenschaftlichen Disziplinen werden hingegen Entwicklungskontexte auch auf der Ebene von »Gemeinde« rezipiert und erforscht, so z.B. im Konzept einer lebensweltorientierten Sozialpädagogik (Thiersch 1992), der Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit (z.B. Ackermann u. Wegner 2010) oder der Gemeindepsychologie (z.B. Röhrle u. Sommer 1995). Zumindest implizit wurden auch die Auswirkungen von Lebensbedingungen in »Gemeinden« auf die seelische Gesundheit der Bewohner und Bewohnerinnen untersucht - so gab es schon Anfang der 1990er-Jahre hierzu Veröffentlichungen (z.B. Böhm 1994).

Beispiel

Interessanterweise hat die Bundesregierung in der aktuellen Ausschreibung des Wettbewerbs »Unser Dorf soll schöner werden« den Aspekt des »dörflichen Gemeinsinns« in den Fokus genommen. In dieser Ausschreibung heißt es: »Die dörfliche Identität stärken. Das soziale Miteinander zwischen den Generationen, Bevölkerungsgruppen, Alt- und Neubürgern, die Kommunikationskultur sowie eine entsprechende, soziale Infrastruktur' lassen im Dorf Identität, soziale Geborgenheit und Vertrautheit - ein Heimatgefühl - entstehen. Sie sind wichtiger Teil der weichen Standortfaktoren', die zunehmend an Bedeutung gewinnen. Willkommen sind auch Initiativen, um Kinder und Jugendliche zu fördern, Familien zu entlasten, das "Wir-Gefühl" mit neuen Ansätzen und Projekten zu stärken oder den Dialog mit Bürgerinnen und Bürgern aus anderen Kulturkreisen voranzubringen« (http:// dorfwettbewerb.bund.de/de/unser-dorf-hatzukunft/24-bundeswettbewerb-2013-ausschreibung; zugegriffen: 17. Dezember 2012).

In diesem Beitrag werden zunächst internationale Forschungsergebnisse zur Bedeutung der »community« referiert und dann, in einem weiteren Schritt, exemplarisch einige (praktische) Möglichkeiten für ein resilienzförderliches Handeln im Zusammenhang mit und auf der Ebene der Gemeinde vorgestellt.

11.2 Gemeinde (»community«) als Einflussfaktor

11.2.1 Allgemeine Betrachtung: Gemeinde als Einflussgröße

Die folgende Zusammenstellung verschiedener Studien zeigt, dass »Gemeinden« bzw. »Nachbarschaften« eine Funktion sowohl als Risiko- als auch als Schutzfaktor haben können. Allerdings wird insgesamt davon ausgegangen, dass »Gemeinde« eher als sogenannte Moderatorvariable, also als potenzielle Einflussgröße gilt: So stellt eine gewaltbelastete, unsichere Umgebung ein Risiko für das Aufwachsen dar und begünstigt eher das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten – ob jedoch tatsächlich eine Verhaltensauffälligkeit entsteht und auch gezeigt wird, hängt immer auch von weiteren Variablen wie z.B. dem Familienklima, der Qualität der Bildungsinstitutionen und weiteren Schutzfaktoren auf der personalen Ebene ab.

- Yonas et al. (2010) untersuchten in ihrer Studie den moderierenden Einfluss positiver Merkmale von Nachbarschaften wie sozialer Zusammenhalt (»social cohesion«) und informelle soziale Kontrolle (»informal social control«) auf den Zusammenhang mit (früher) Kindesmisshandlung und aggressivem Verhalten im Alter von 12 Jahren. Befragt wurden Dyaden von Professionellen (N = 861, zumeist Sozialarbeiter) und Jugendlichen (N = 823). Multivariate Analysen zeigten den moderierenden Effekt von sozialem Zusammenhalt und sozialer Kontrolle: Jugendliche, die in ihrer frühen Kindheit Missbrauch und Vernachlässigung erfahren haben, zeigen weniger aggressives bzw. externalisierendes Problemverhalten, wenn sie in Nachbarschaften mit hohen Werten von (gemeinschaftlicher) sozialer Verantwortung (»collective efficacy«) aufgewachsen sind.
- DuMont et al. (2007) konnten zeigen, dass »Nachbarschaftsvorteile« keinen direkten Effekt auf die Resilienz haben, jedoch die Beziehung zwischen der Stabilität des Elternhauses und der Resilienz in der Jugend moderieren. Dies bedeutet, dass mögliche Folgen instabiler oder nicht entwicklungsförderlicher Familienverhältnisse durch tragfähige Strukturen in der »community« zumindest teilweise kompensiert werden können.
- Luthar (2006, S. 767f.) stellt die Ergebnisse verschiedener Studien vor, bei denen sich

zum einen zeigte, dass in gewaltbelasteten Gemeinschaften dann eine Kumulation von Risiken besteht, wenn die Eltern keine stabilisierende Funktion haben. Andersherum haben Eltern eine Mediatoren- und Moderatorenfunktion hinsichtlich der Auswirkungen von »community violence«. Das heißt, dass eine stabile bzw. schützende und persönlichkeitsstärkende Familienatmosphäre mögliche Auswirkungen eines (gewalt-) belasteten Umfelds mildern.

Jaffee et al. (2007) untersuchten das Zusammenwirken von individuellen Stärken (Schutzfaktoren auf personaler Ebene) und »Stress« in der Familie bzw. Nachbarschaft: Die personalen Faktoren haben eine resilienzfördernde Wirkung unter geringerem bis mittlerem, aber nicht unter hohem familiärem und »Nachbarschafts«-Stress.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass funktionierende, stützende Nachbarschaften Risiken für Kinder abpuffern können (Gabrino et al. 2004; Gorman-Smith u. Tolan 2003, Sampson 2001), wenn in der Gemeinde bzw. Nachbarschaft eine Reihe von Bedingungen gegeben sind.

11.2.2 Kennzeichen positiver, resilienzfördernder Nachbarschaft

Zugehörigkeit Unter Bezugnahme auf Gorman-Smith u. Tolan (2003) konstatiert Luthar (2006, S. 773), dass die Vulnerabilität von Kindern reduziert werden kann, wenn sie ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gemeinde (»community«) haben und Unterstützung durch die Nachbarschaft erfahren.

Soziale Unterstützung Das Vorhandensein bzw. Fehlen sozialer Unterstützung ist eine wichtige Variable für die Entstehung von Resilienz: Luthar (2006) referiert Befunde zur sozialen Unterstüt-

zung in der Gemeinde (»community support«), die zeigen, dass fehlende soziale Unterstützung ein deutlicher Risikofaktor ist. Li et al. (2011) konnten dies in einer Langzeitstudie bestätigen und zeigen, dass bei sozialer Isolation einer Familie das Risiko für Kindesmisshandlung steigt. Bengel et al. (2009, S. 102) betonen, dass zwischen wahrgenommener sozialer Unterstützung und realer sozialer Unterstützung zu differenzieren sei. Die wahrgenommene soziale Unterstützung habe einen wesentlich größeren Einfluss auf das Selbsterleben und den eigenen Selbstwert als die reale (ebenso: Luthar 2006, S. 772).

Collective efficacy In der schon angeführten Untersuchung von Yonas et al. (2010) erwies sich »collective efficacy« als eine bedeutende Einflussgröße zur Verringerung externalisierenden Problemverhaltens. Der Begriff »collective efficacy« (wörtlich: kollektive Selbstwirksamkeit) wurde erstmals von Sampson verwendet und als Phänomen weiter untersucht (Sampson et al. 1997; Sampson 2006). Er umfasst das soziale Kapital in Wohngemeinschaften/Nachbarschaften: Die Bewohner sorgen für Sicherheit vor Gewalt, kümmern sich darum, dass »Unordnung« nicht überhandnimmt, und setzen sich für das gemeinsame Wohl der Nachbarschaft ein. Damit ist nicht in erster Linie die Ebene sozialer Kontrolle angesprochen, sondern eher ein hoher Zusammenhalt und gemeinschaftliche Verantwortlichkeit für das, was in der Gemeinde/Nachbarschaft passiert (eine gute Übersicht über die diesbezügliche deutsche Diskussion findet sich bei Franzen u. Freitag 2007).

Offenheit für (kulturelle) Vielfalt Ungar (2011) weist auf die Bedeutung des kulturellen Hintergrunds für die Entwicklung von Resilienz hin. In diesem Zusammenhang wird der Faktor »Migrationshintergrund« oft als Risikofaktor benannt: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund seien »speziellen Risiken, Stressoren oder Belastungen ausgesetzt« (Bengel et al. 2009,

S. 115). Allerdings sei auch festzustellen, dass sie ȟber ihre eigene Kultur auch eigene Schutzfaktoren mitbringen«, etwa eine »starke familiäre Kohäsion in Familien aus traditionellen Gesellschaften« (ebd.). Castro (2005) diskutiert die Entwicklung einer bikulturellen Identität als Schutzfaktor (s. auch Uslucan 2011).

Damit sich diese bikulturelle Identität entwickeln kann, ist eine grundlegende Akzeptanz von Unterschiedlichkeit und Vielfalt in der Gemeinde nötig – andernfalls entstehen gerade für die Heranwachsenden Identitätskonflikte, weil sie sich »zwangsweise« zu einer Kultur »bekennen« müssen (vgl. z.B. Siefen 2005; Mecheril et al. 2010; vgl. auch ▶ Kap. 9). Ebenso bedeutsam sind Möglichkeiten der Teilhabe am (multi-)kulturellen Leben der Gemeinschaft/Nachbarschaft (ebd.).

Organisation sozialer Prozesse Die Entwicklung von Nachbarschaft muss gestaltet werden und entwickelt sich nicht (nur) »selbstläufig«. So bedarf dieser Prozess einerseits professioneller Unterstützung oder zumindest des Anschubs, andererseits gilt es die Selbstentwicklungs- und Entfaltungspotenziale von Nachbarschaft zu fördern und nicht professionell zu »bevormunden«.

Ein wichtiger Gesichtspunkt resilienzfördernder Nachbarschaft ist offensichtlich die Achtung, aber auch die angemessene soziale Kontrolle (»supervision«) der Jugendlichen durch die Erwachsenen der Gemeinde (Luthar 2006).

11.2.3 Die Bedeutung der Institutionen KiTa und Schule – und deren Qualität

Eine wichtige – gleichfalls moderierende Funktion – haben Institutionen im Gemeinwesen und hier im Besonderen die Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung (KiTa) und Schule. Deren potenziell schützende und ressourcen- wie resilienzstärkende Funktion ist vielfach empi-

risch belegt (für die KiTa: Rönnau et al. 2008; Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; für die Schule: Zusammenstellungen von Untersuchungsergebnissen bei Fingerle 2011; Opp 2007).

Eine hohe Bedeutung haben das Konzept und die Qualität der Bildungsinstitutionen: Eine qualitativ hochwertige Betreuung in KiTa und Schule kann Nachteile familiärer Situationen ausgleichen (Shonkoff u. Phillips 2000; NICHD 2003, 2006).

Kriterien für die Qualität sind dabei: die Qualifikation der BetreuerInnen, die Betreuer-Kind-Relation, die Stabilität (Dauer) der Beziehungen zwischen BetreuerInnen und Kind sowie die zur Gestaltung dieser Beziehungen zur Verfügung stehende Zeit. Auch für ältere Kinder können Schulen »substanziell gesunde Effekte ... in risikobelastenden Umwelten« erbringen (Feldman et al. 2004, zit. nach Luthar 2006, S. 768, Übers.: K. Fröhlich-Gildhoff).

Ebenso können andere Institutionen im Gemeinwesen die Resilienz der Kinder und Jugendlichen stärken. Bei Freizeitangeboten kommt es darauf an, dass diese »strukturiert« sind; solche Angebote haben deutlich größere positive Wirkungen auf die (seelisch gesunde) Entwicklung. »Strukturiert« bedeutet, dass klare Angebote gemacht werden und diese durch qualifizierte Personen begleitet werden. Bei niedrig strukturierten Angeboten - bei denen beispielsweise nur Räume zum Treffen zur Verfügung gestellt werden - besteht, so das Ergebnis einer Studie von Mahoney u. Stattin (2000) aus den USA, in den entsprechenden Umwelten die Gefahr, dass sich deviante Peerbeziehungen und antisoziales Verhalten verstärken.

11.3 Grundprinzipien und Möglichkeiten der Resilienzförderung in der Gemeinde

Aus den dargestellten Studienergebnissen lassen sich Prinzipien und Möglichkeiten für die Resilienzförderung im Zusammenhang mit und auf der Ebene der Gemeinde ableiten. Diese werden hier zunächst allgemein formuliert, dann werden vertiefend einige Praxisbeispiele beschrieben.

11.3.1 Allgemeine Grundprinzipien

Strategien auf verschiedenen Ebenen

Die Strategien zur Resilienzförderung müssen auf verschiedenen Ebenen – möglichst aufeinander abgestimmt – entwickelt und umgesetzt werden:

- Auf der Ebene der Politik (in der Kommune) bedeutet dies, Maßnahmen zur Armutsprävention, zur Wohnraumverbesserung, zur Sicherheit (Gewaltfreiheit) im Quartier zu ergreifen und Ressourcen für ein unterstützendes Quartiersmanagement bzw. für Gemeinwesenarbeit zur Verfügung zu stellen.
- In der *Gemeinde* (»community«) selbst sind präventive (Gemeinschafts-)Aktivitäten zu initiieren, die von den Bewohnern und Bewohnerinnen selbst realisiert werden; möglicherweise bedarf es zumindest in der »Anlaufphase« hierzu professioneller Unterstützung im Sinne des sozialraumbezogenen Empowerment-Ansatzes (z.B. Lenz u. Stark 2002; Herriger 2006).
- Für bestimmte Zielgruppen in der Gemeinde bedarf es gezielter (selektiver) Prävention. Dies sind z.B. strukturierte Freizeitangebote für Jugendliche, aufsuchende Unterstützungsangebote für alleinerziehende Mütter etc. hierbei sollten die Potenziale bürgerschaftlichen Engagements in der »community« genutzt werden.

- Für sogenannte (Hoch-)Risikogruppen, z.B. durch Armut oder dysfunktionale Familienstrukturen besonders belastete Kinder und Jugendliche, sollten gezielte Unterstützungsangebote mit aufsuchenden Ansätzen in der Gemeinde zur Verfügung stehen.
- Ein besonderes Augenmerk muss darauf gelegt werden, die vielfach belegten Disparitäten in der Nutzung von Unterstützungssystemen, insbesondere, wenn es um die Prävention seelischer Erkrankungen bzw. die Förderung seelischer Gesundheit geht, zu verhindern: Familien/Angehörige aus »Minderheiten«-Kulturen bzw. mit besonderen sozialen Belastungen und Benachteiligungen nutzen präventive Dienste weniger, sind jedoch in Institutionen des Jugendhilfeund Justizsystems überrepräsentiert (Weyers 2008; Kataoka et al. 2002). Hier müssen gemeindenah zielgruppenspezifische, aufsuchende Angebote (z.B. in Form regelmäßiger Hausbesuche) etabliert werden.

Mehrdimensionale/multimodale Ansätze statt isolierter Programme

In der Präventionsforschung (Heinrichs et al. 2002; Beelmann 2006; Röhrle 2008) und in der Resilienzforschung (Luthar 2006; Conduct Problems Prevention Research Group 2004; Bengel et al. 2009) hat sich immer wieder gezeigt, dass ein abgestimmtes multimodales Vorgehen, das Institutionen, Eltern, Kinder und Professionelle in einem abgestimmten Konzept einbezieht und erreicht, deutlich bessere Effekte und auch Nachhaltigkeit erzeugt als die Umsetzung isolierter Programme (z.B. Trainingskurse zur Gewaltprävention bei Jugendlichen). Im Sinne des Setting-Ansatzes der Gesundheitsförderung sind Institutionen wie KiTa und Schule gute Ausgangspunkte für die Resilienzförderung im Quartier.

Kooperation und Partizipation (und die Grenzen)

Erforderlich – und immer wieder gefordert – ist eine enge Kooperation von Professionellen und Ehrenamtlichen (und weiteren bürgerschaftlich engagierten Personen) unterschiedlicher Institutionen und Systeme. Diese Kooperation zwischen Gesundheits-, Sozial- und Bildungssystem stößt allerdings oft an Grenzen. Dies betrifft Strukturen, Finanzierungsmöglichkeiten, aber auch Vorurteile zwischen den Berufsgruppen (z.B. Glover 2009; Fröhlich-Gildhoff et al. 2008a; van Santen u. Seckinger 2003). Kooperation ist kein »Selbstläufer«, sondern bedarf ebenfalls einer abgestimmten Strategie auf Leitungsebene und auf der Ebene der unmittelbaren Akteure.

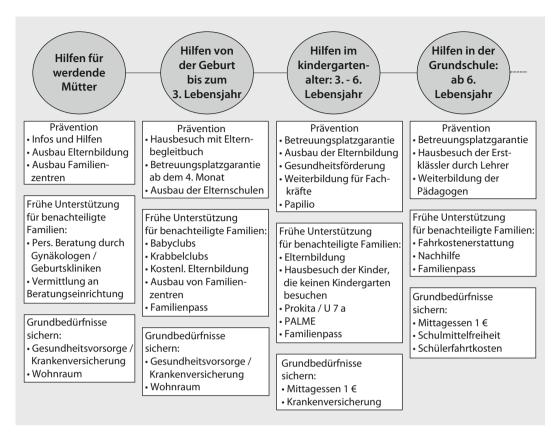
Partizipation ist einer der Faktoren, die den Erfolg von Interventionen bedingen. Trotzdem wird sie im Verhältnis von Professionellen und Klienten bzw. Klientinnen nicht immer in ausreichendem Maß realisiert. Erfolgreiche Beispiele, wie das »Family Group Conferencing«, bei dem eine Familie, kommunale Sozialarbeiter, aber auch Mitglieder der Gemeinde kooperativ Lösungen für die Bedürfnisse der betroffenen Familie erarbeiten (Klein et al. 2006), zeigen, wie die »community« in partizipative Hilfeprozesse eingebunden werden kann.

Grundlegend auf Partizipation ausgerichtete Ansätze können auch das Problem der Disparität der Nutzung von präventiven Angeboten – »Minderheitenkulturen« und sozial Benachteiligte werden oft nicht erreicht (s. oben; Kataoka et al. 2002; Glover 2009; Bengel et al. 2009) – zumindest mindern.

11.3.2 Wie kann die zentrale Erkenntnis der Resilienzforschung – die Bedeutung einer stabilen Beziehung für gesunde Entwicklung – auf der Ebene »Gemeinde« umgesetzt werden?

Eine zentrale Erkenntnis der Resilienzforschung - wie der Entwicklungspsychologie und der Psychotherapieforschung - lautet, dass sichere, Halt gebende und wertschätzende Beziehungen bzw. Beziehungserfahrungen für die seelische Gesundheit und die Ausbildung einer ausreichenden seelischen Widerstandskraft der wichtigste Faktor sind. Luthar (2006) drückt dies so aus: »Die erste große Botschaft ist: Resilienz beruht grundlegend auf Beziehungen« (ebd., S. 780; Übers.: K. Fröhlich-Gildhoff). Für die Entstehung von Resilienz haben sichere Bindungen eine wesentliche Bedeutung, (familiale) Beziehungsgefüge, »die von Sicherheit, Unterstützung und Möglichkeit zur Exploration geprägt sind« (Fingerle 2011, S. 215; s. auch Grossmann u. Grossmann 2007; Bengel et al. 2009).

Die Bedeutung von sicheren Beziehungen und auch deren kompensatorische Wirkung (z.B. Pianta et al. 2007; Masten u. Reed 2002) - ist für institutionelle Zusammenhänge nachgewiesen. Indes ist die Möglichkeit, diese Beziehungssicherheit auch auf der Ebene der »community« herzustellen, in der Fachliteratur wenig diskutiert und noch weniger systematisch erforscht. Im Kontext positiver Nachbarschaften liegen sicher Potenziale, z.B. könnten sich Erwachsene als Rollenmodelle anbieten, und Kindern und Jugendlichen, insbesondere aus risikobelasteten Familien, könnten durch Knüpfen stabiler Beziehungen zu (stabilen) Erwachsenen neue Beziehungserfahrungen ermöglicht werden. Zum Teil werden diese Potenziale in den unten vorgestellten Mentorenprogrammen genutzt, wobei selten der Sozialraum als »Bezugsgröße« herangezogen wird.



■ Abb. 11.2 Die »Präventionskette« der Stadt Dormagen (http://www.dormagen.de/familiennetzwerk.html; mit freundlicher Genehmigung der Stadt Dormagen)

11.4 Gute Beispiele

Es gibt eine Reihe von »Good-practice«-Beispielen, die zeigen, wie auf der Ebene der Gemeinde (oder *in* der Gemeinde) Resilienzförderung erfolgen kann. Die folgende Aufzählung ist keinesfalls vollständig – sie will lediglich exemplarisch entsprechende Möglichkeiten mit unterschiedlichen Zugangsweisen aufzeigen:

Vernetzte, abgestimmte Präventionsstrategie auf kommunaler Ebene

Ein gutes Beispiel für eine erfolgreiche vernetzte Präventionsstrategie auf kommunaler Ebene ist die »Präventionskette« der Stadt Dormagen (Abb. 11.2; Hilgers et al. 2009).

Gesteuert durch eine Stabsstelle Prävention, arbeiten alle kommunalen Dienste und Träger

der freien Wohlfahrtspflege zusammen, um Familien passgenaue Angebote auf den Ebenen der Prävention, der Sicherung der Grundbedürfnisse und der frühzeitigen, bedarfsgerechten Unterstützung für besondere Bedarfslagen zu machen. Ein wesentlicher Schlüssel sind dabei Hausbesuche von Fachkräften (besonders qualifizierte SozialarbeiterInnen) in allen Familien, und zwar kurz nach der Geburt des Kindes, zu Beginn des KiTa-Besuchs und zur Einschulung. Bei diesen Besuchen werden den Familien bei Bedarf weitere Unterstützungsmaßnahmen angeboten - wie z.B. das Elternbildungsprogramm PALME oder eine weitere Vorsorgeuntersuchung - und dann schnell realisiert. Über 98 % der Familien nehmen die Hausbesuche positiv an, nach sieben Jahren Projektlaufzeit haben sich die Anfangsinvestitionen der Kommune »gelohnt«: Die relativen Kosten für Hilfen zur Erziehung haben sich in der Stadt drastisch reduziert (Hilgers et al. 2009).

Eine interessante Initiative stellen die »Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum« (Deutscher Verein 2011) dar. Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. ist die Dachorganisation kommunaler Spitzenverbände und der Träger der freien Wohlfahrtspflege in Deutschland. In dem richtungsweisenden Grundlagenpapier wird Inklusion als bedeutende »gesellschaftliche Herausforderung« begriffen, die als Leitprinzip für die Gestaltung von Sozialräumen gelten soll(te):

>> Jedes Individuum schafft durch seine Aktivitäten, Vorlieben und Beziehungen Sozialräume und lebt in diesen. Inklusive Sozialräume sind gleichermaßen individuelle Lebensräume und strategische Handlungsräume mit einer inklusiven Zielrichtung. Diese inklusive Zielrichtung zeichnet sich dadurch aus, dass das selbstbestimmte und gemeinschaftliche Leben aller Menschen ermöglicht werden soll. Das bedeutet, alle Menschen sollen alleine oder mit anderen in der eigenen Wohnung leben können, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt sein können, Regelbildungssysteme nutzen können usw. Hierfür braucht es ein inklusives Umfeld, eine Nachbarschaft, ein Quartier im umfassenden Sinne, das dies ermöglicht. Es braucht Kultursensibilität in allen Lebensbereichen. « (Deutscher Verein 2011, S. 3)

Aus diesen Prämissen werden in dem Grundlagenpapier konkrete Handlungsprinzipien abgeleitet – es wird mit Spannung zu beobachten sein, ob und wie sich diese Leitprinzipien auf breiter Ebene etablieren können.

Resilienzförderung im multimodalen Ansatz in der Kindertageseinrichtung (KiTa)

Ausgehend von den Ergebnissen der Resilienzund Präventionsforschung, wurde am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung Freiburg im Zeitraum 2008 bis 2010 ein Konzept zur Resilienzförderung in KiTas in Quartieren mit besonderen Problemlagen entwickelt, umgesetzt und evaluiert (Förderung: BMBF; vgl. insgesamt: Fröhlich-Gildhoff et al. 2011).

Zielgruppe des Projekts waren *alle* Kinder der Einrichtungen mit ihren Familien. Das Resilienzprogramm versteht sich als primärpräventives Konzept. Es wurden deshalb keine einzelnen Gruppen von Kindern mit spezifischen Risiken gefördert, sondern alle Kinder und ihre Familien hatten die Möglichkeit, an den Angeboten teilzunehmen. Wenn darüber hinaus bei einem Kind spezifische Risiken deutlich wurden, wurde für dieses Kind eine entsprechende Förderung eingeleitet.

Die Kindertageseinrichtungen, die sich in Stadtgebieten mit verdichteten Problemlagen befinden, sollten im Rahmen der zweijährigen Projektlaufzeit zu niedrigschwelligen resilienzund gesundheitsförderlichen Knotenpunkten im Quartier entwickelt werden. So sollte ein Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit in den Bereichen Bildung und Gesundheit geleistet werden.

Weil Präventionsprogramme dann besonders erfolgreich sind, wenn sie unterschiedliche Ebenen berücksichtigen, war das Projekt multidimensional angelegt und setzte abgestimmt an vier zentralen Ebenen an: bei Eltern, Kindern, Fachkräften und Netzwerken (vgl. Abb. 11.3). Die pädagogischen Fachkräfte wurden von Beginn an in alle Aktivitäten einbezogen und konnten schon im Verlauf des Projekts alle methodischen Bausteine eigenständig umsetzen und auch nach Abschluss des Projekts fortführen.

Ebene 1: Fachkräfte Im Rahmen der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte stand die (Weiter-)Entwicklung einer ressourcenorientierten und resilienzfördernden Haltung durch Reflexion und die Anwendung geeigneter Methoden im Vordergrund. Um möglichst nachhaltige

Qualifizierung päd. Fachkräfte/ Coaching der Einrichtungen Arbeit mit den Kindern Kinderkurse Leitbild (Institution) · Differenzierte Unterstützung • Team-Fortbildungen im päd. Alltag • Ressourcenorientierte Fallsupervisionen Zusammenarbeit mit den Eltern Netzwerkbildung im Sozialraum · Beratung/»Sprechstunden« Erziehungsberatung • Elternkurse Soziale Dienste · Einbezug in Alltag • Einrichtungen, Vereine etc. im Sozialraum

■ Abb. 11.3 Multimodales Vorgehen: Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung (adaptiert nach Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, mit freundlicher Genehmigung des FEL-Verlags, Freiburg)

Effekte zu erzielen, erfolgte die Qualifizierung der Fachkräfte mit verschiedenen Methoden:

- Gesamtteamfortbildungen zu den Themen: Resilienzförderung in Kursen und im pädagogischen Alltag, Resilienz im Team, ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit Eltern, sozialräumliche Vernetzung,
- Unterstützung bei der praktischen Umsetzung der Programmelemente,
- systematische Reflexion der Prozesse und
- ressourcenorientierte Fallsupervision.

Ebene 2: Eltern Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern standen Selbstwirksamkeitserfahrungen und Selbstwertgefühl der Eltern im Mittelpunkt. Eine niedrigschwellige Ausgestaltung der Elternangebote war bei Eltern mit mangelnden Deutschkenntnissen und geringem Selbstwertgefühl von zentraler Bedeutung. Entsprechend wurde die Zusammenarbeit mit Eltern gestuft, aber grundsätzlich niedrigschwellig gestaltet und so sukzessive aufgebaut. Bestandteile waren:

- Informationen über das Projekt und dessen Hintergründe,
- Elternsprechstunde,
- Einbezug der Eltern in den KiTa-Alltag,
- Elternkurs (analog zu Fröhlich-Gildhoff et al. 2008b).

Ebene 3: Kinder Die pädagogische Arbeit mit den Kindern zielte darauf ab, den Alltag in der Einrichtung insgesamt resilienzförderlich zu gestalten. Dieser Ansatz fand sich in verdichteter Form in den Kinderkursen wieder, die sich am Manual *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen* (Fröhlich-Gildhoff et al. 2012) orientierten und den dialogischen Austausch mit den Kindern in den Mittelpunkt rückten. Dieses Manual musste (u.a. aufgrund vorhandener Sprachprobleme) an die Situation der Kinder angepasst werden. Ein weiterer wichtiger Schritt war die Integration der Bausteine in den Alltag, die in den Reflexionsgesprächen mit den ErzieherInnen vorbereitet wurde

Ebene 4: Vernetzung Die Kindertageseinrichtung dient Eltern als eine der ersten Anlaufstellen, wenn es um Erziehungsfragen und -probleme geht. Bei Anliegen, die eine tiefer gehende sozialrechtliche oder psychosoziale Beratung erforderlich machen, sind Kindertageseinrichtungen auf eine gute Vernetzung mit entsprechenden Einrichtungen im Sozialraum angewiesen. Demzufolge wurden folgende Angebote direkt vor Ort angebunden und niedrigschwellig realisiert:

 Elternsprechstunden in der KiTa über die zuständige Erziehungsberatungsstelle,

- bei Bedarf: schneller Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften in den KiTas und Beratungsstellen bzw. dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes (Stichwort: »kurze Wege«),
- ressourcenorientierte Fallsupervisionen im Gesamtteam unter Leitung einer externen Fachkraft.

Evaluation Die Erfassung der Wirkungen der komplexen Intervention erfolgte in einer Kombination aus Prozess- und Ergebnisevaluation in einem Vergleichsgruppendesign mit quantitativen und qualitativen Methoden (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2008b). Die Datenerhebungen fanden zu drei Messzeitpunkten (vor Projektbeginn, nach sechs Monaten Laufzeit, bei Projektende) statt. Zu den drei Zeitpunkten wurden auf der Ebene der Kinder, der Eltern und der pädagogischen Fachkräfte jeweils unterschiedliche Fragebögen und Tests eingesetzt. Des Weiteren wurden halbstrukturierte Interviews mit den pädagogischen Fachkräften und einem Teil der Eltern geführt.

Insgesamt nahmen 349 Kinder aus fünf KiTas am Projekt teil; Vergleichseinrichtungen waren fünf KiTas (367 Kinder) mit gleichen soziostrukturellen Daten. Die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation waren (für eine ausführliche Darstellung s. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011)

- auf der Ebene der Kinder: signifikante Verbesserungen (der Durchführungsgruppe) in Subtests des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller u. Deimann 2002), des Selbstkonzeptfragebogens (SKF; Engel et al. 2010) und auf der Ebene des externalisierenden und prosozialen Verhaltens (erfasst über den Fragebogen »Strength and Difficulties Questionnaire«, SDQ; Goodman 2005);
- auf der Ebene der Eltern: eine größere Sicherheit im Erleben der eigenen Elternrolle und eine größere Gelassenheit im Erziehungsverhalten;

auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte: eine Haltungsänderung (die Stärken und Potenziale von Kindern und Eltern wurden deutlicher gesehen) sowie eine gestiegene Sicherheit in der pädagogischen Arbeit. Dadurch und durch den ressourcenorientierten Blick stieg die Zufriedenheit mit der Arbeit.

Mit dem Projekt konnte gezeigt werden, dass es grundsätzlich möglich ist, auch in hoch belasteten Quartieren durch einen Setting-Ansatz in der KiTa Aspekte der seelischen Gesundheit von Kindern zu fördern; theoretische Ausgangsbasis waren dabei Erkenntnisse der Resilienzforschung. Die Stärkung des Selbstwertes und die Verringerung von Ängstlichkeit/Misserfolgserwartung ist von positiven Effekten auf kognitiver Ebene und Verhaltensebene begleitet. Hier liegen wichtige Potenziale zur Förderung von Chancengerechtigkeit.

In diesem Projekt ist es jedoch nicht ausreichend gelungen, die Vernetzung der KiTas - über die intensivierte Zusammenarbeit mit den Erziehungsberatungsstellen hinaus - auszubauen. Dies hing mit begrenzten Projektressourcen zusammen, aber auch damit, dass Kooperation und Vernetzung in der Priorität hinter dem »Alltagsgeschäft« der pädagogischen Arbeit mit den Kindern (und Eltern) immer wieder zurückstehen. Zudem sind an allen Standorten gerade in Bezug auf die eigentlich nötige Kooperation mit den Fachkräften des Gesundheitssystems (vor allem den KinderärztInnen) sehr viele Hürden deutlich geworden, die im Projektzeitraum nicht zu überwinden waren (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011).

Das multimodale Konzept der Resilienzförderung im Setting-Ansatz nach den oben ausgeführten Grundprinzipien wird derzeit in Grundschulen und weiterführenden Schulen umgesetzt und evaluiert (Becker u. Fröhlich-Gildhoff 2011). Erste Ergebnisse sind im Jahr 2013 zu erwarten.

Mentorenprogramme

Eine gute Möglichkeit, Kinder, Jugendliche und Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf zu erreichen - und zugleich systematisch tragfähige Beziehungen zu etablieren -, sind sogenannte Mentorenprogramme. Beispiele für solche Programme auf Familienebene unter Einbezug der Nachbarschaft sind das SAFE-Programm (Schools and Families Educating Children) und in Deutschland das Projekt »Familienlotsen Hamburg-Hamm«. Bei SAFE geht es um die Unterstützung von starken Familienbeziehungen sowie den Aufbau von Netzwerken in der Nachbarschaft, auch zur Unterstützung der Schulfertigkeiten der Kinder (Tolan et al. 2004). Beim Angebot der »Familienlotsen« steht die ressourcenorientierte Netzwerkaktivierung im Zentrum:

>> Mithilfe dieser Methode soll das soziale Netz der Familien, allein Erziehenden und Schwangeren systematisch gestärkt, stabilisiert und für sie nutzbar gemacht werden. Zudem leiten die professionellen Helferinnen und Helfer dazu an, die von ihnen erbrachte Unterstützung auf das natürliche und persönliche Netzwerk der Klientel zurückzuverlagern. Im Vordergrund der Arbeit steht die Befähigung der Familien, Schwangeren und allein Erziehenden, ihre Netzwerkstrukturen zu aktivieren und sich darin zu integrieren. Die Klientel wird dazu befähigt, nicht nur »Hilfe-Empfänger«, sondern auch »Hilfe-Geber« in ihren Netzwerken zu sein. « (http://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/?id=main2&idx=44704; zugegriffen:

In der Evaluation von Friedrich (2008) zeigte sich, dass die »Unterstützungsleistung, die die Familie aus ihrem sozialen Netzwerk ziehen konnte, in der Untersuchungsgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe [,klassische' sozialpädagogische Familienhilfe, Anm. des Autors] stärker war. Die Verfügbarkeit an Alltags- und

17. Dezember 2012)

Krisenunterstützung der Untersuchungsgruppe stieg, während die Unzufriedenheit mit dem aktuellen Ausmaß der Unterstützungsleistung um ein Drittel abnahm. Hinsichtlich der Effektivität der Familienhilfe wurden in der Untersuchungsgruppe aus Sicht der Klientel mehr schriftlich fixierte Hilfeplanziele erreicht« (ebd.).

Auf der Ebene einzelner Kinder und Jugendlicher haben Mentorensysteme (Eins-zu-eins-Beziehungen von Freiwilligen zu gefährdeten Kindern/Jugendlichen) positive Effekte auf die Schulleistung, führen zur Abnahme des Drogenund Alkoholkonsums, zur Abnahme des Schulschwänzens, und die Betroffenen zeigen sich insgesamt psychisch stabiler. Dies konnten schon vor fast 20 Jahren Tierny et al. (1995) mit dem Programm »Big Brothers, Big Sisters« nachweisen.

Das Konzept des deutschen Projekts »Balu undDu«(http://www.balu-und-du.de)istähnlich aufgebaut: Es handelt sich um ein Programm, bei dem ehrenamtliche Mentoren (»Balus«) Kinder im Grundschulalter regelmäßig bei Hausaufgaben und weiteren Aktivitäten begleiten. Für die Kinder (»Moglis«) soll dabei nicht die Schulleistung im engeren Sinne im Vordergrund stehen. Es geht eher um allgemeine außerschulische Lernanregungen. Die ehrenamtlichen Mentoren werden geschult und von Fachkräften begleitet (vgl. weitergehend und zu Evaluationsergebnissen: Müller-Kohlenberg 2008; Drexler et al. 2011; hier zeigten sich positive Effekte in Bezug auf Schulleistungen, Motivation und Problemlösefähigkeiten bei den Projektteilnehmern gegenüber einer Kontrollgruppe).

Peer Culture

Die Ergebnisse der Resilienzforschung zeigen einerseits, »dass sich eine gute und befriedigende Beziehung zu Gleichaltrigen positiv auf das allgemeine Wohlbefinden auswirkt« (Bengel et al. 2009), andererseits können soziale Peergruppen auch einen Risikofaktor darstellen. Entsprechend stellt Luthar (2006, S. 770f.) zusammenfassend fest, dass besonders für Jugendliche

soziale Eingebundenheit positive Auswirkungen und Zurückweisung starke negative Wirkungen hat. Bei Jugendlichen, die in deviante Peergroups eingebunden sind, zeigen sich aber immer wieder auch negative Veränderungen, etwa die Zunahme delinquenten Verhaltens.

Die Möglichkeiten, eine positive Peerkultur zu fördern, werden im Beitrag von Steinebach u. Steinebach in diesem Band (► Kap. 7) ausführlich dargestellt, daher wird an dieser Stelle nicht nochmals darauf eingegangen.

11.5 Schlussbemerkungen

Es konnte verdeutlicht werden, dass Gemeinde (»community«) einen wichtigen Einfluss auf die Resilienz ihrer Mitglieder hat und im Wechselspiel personale und Umwelt-Schutzfaktoren gefördert (aber auch blockiert) werden können. Allerdings ist das Entstehen und Erhalten resilienz- und entwicklungsförderlicher Umwelten und Nachbarschaften kein »Selbstläufer«: Hierzu werden – zumindest in der Aufbauphase – professionelle Ressourcen benötigt, und dies kostet Geld. Kommunen sollten hier investieren, denn die (langfristig) positiven Effekte sind empirisch nachgewiesen.

Ebenso werden Fachkräfte benötigt, die Resilienzförderung unter der Community-Perspektive umsetzen können. Hier besteht in der Aus- und Weiterbildung von SozialarbeiterInnen, (Kindheits-)PädagogInnen, PsychologInnen, aber auch GesundheitswissenschaftlerInnen Entwicklungsbedarf. Das letzte Wort zum Thema gehört Luthar (2006):

» Zur gesunden Entwicklung bedarf es ... eines positiven Wandels in der Beziehung zwischen dem Heranwachsenden – der engagiert und in der Lage ist, Gutes für sich, die Familie und das Umfeld zu leisten – und seiner Kommune, die einen solchen Mitbürger auch unterstützt (Lerner et al. 2002). Aufgabe der Sozialarbeit war es

bisher, angemessene Hilfe für heranwachsende Kinder bereitzustellen, sodass diese ihre schwierigen Lebensumstände gut in den Griff bekamen. Eine Person in ihrem eigenen Kontext zu verstehen bedeutet dagegen, sowohl das Maß der persönlichen Handlungsfähigkeit eines Menschen zu erkennen, der sich gerade die Ressourcen für seine seelische Gesundheit sichern will, als auch zu sehen, wie weit ein resilienzförderndes Umfeld sie ihm bereitstellen kann. (4 (ebd., S. 149, Übers.: K. Fröhlich-Gildhoff)

Literatur

Ackermann, F., & Wegner, W. (2010). *Gemeinwesenarbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Becker, J., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Resilienzförderung in der Grundschule. *Kita aktuell spezial*, *3*, 39–41.

Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 35(2), 151–162.

Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung 35). BZgA, Köln.

Böhm, I. (Hrsg.). (1994). Gemeindepsychologisches Handeln. Ein Werkstattbuch. Freiburg: Lambertus.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Castro, F. G. (2005). A cultural approach for promoting resilience among adjudicated mexican-american youth. In K. H. Barrett & W. H. Georg (Hrsg.), *Race, culture, psychology and law* (S. 327–341). Thousand Oaks: Sage.

Conduct Problems Prevention Research Group (2004). The FAST Track experiment: Translating the developmental model into a prevention design. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Hrsg.), Children's peer relations: From development to intervention (S. 181–208). Washington, DC: American Psychological Association.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2011).
Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven
Sozialraum. http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2011/DV%2035-11.pdf.
Zugegriffen: 2. Januar 2012.

- Drexler, S., Borrmann, B., & Müller-Kohlberg, H. (2011).

 Learning life skills strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program »Balu und Du« (»Baloo and you«). *Journal of Public Health*, Online First™, 9. November 2011. http://www.springerlink.com/content/g43655084u368508.

 Zugegriffen: 17. Dezember 2012.
- DuMont, K. A., Widom, C., & Czaja, S. J. (2007). Predictors of resilience in abused and neglected children grown-up: The role of individual and neighborhood characteristics. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 255–274.
- Engel, E.-M., Rönnau-Böse, M., Beuter, S., Wünsche, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter (SKF) – Konzept, Entwicklung und praktische Erfahrungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung (S. 305–328). Freiburg: FEL.
- Feldman, B. J., Conger, R. D., & Burzette, R. G. (2004). Traumatic events, psychiatric disorders, and pathways of risk and resilience during the transition to adulthood. Research in Human Development, 1, 259–290.
- Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208–218). Wiesbaden: VS.
- Franzen, A., & Freitag, M. (Hrsg.). (2007). Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Sonderausgabe der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: VS.
- Friedrich, S. (2008). *Die Aktivierung sozialer Netzwerke in der Sozialpädagogischen Familienhilfe*. Dissertation, Universität Hamburg. http://www.sub.uni-hamburg.de/opus/volltexte/2008/3655/pdf/dissend.pdf. Zugegriffen: 2. Januar 2012.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2011). *Resilienz* (2. Aufl.). München: Reinhardt/UTB.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Wigger, A., Lecaplain, P., Svensson, O., & Stelmaszuk, Z. W. (2008a). Professional support for violent young people. Results of a comparative European study. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M., & Dörner, T. (2008b). *Eltern stärken mit Kursen in Kitas*. München: Reinhard.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Haderlein, R. (2008c). Forschung in der Frühpädagogik: Sinn Standards Herausforderungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik (S. 13–36). Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Beuter, S., Fischer, S., Lindenberg, J., & Rönnau-Böse, M. (2011). Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas für Kinder und Familien mit sozialen Benachteiligungen. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T., & Rönnau, M. (2012). PRiK Prävention und Resilienzförderung in Kindertagesstätten. Ein Trainingsprogramm (2., vollst. neu bearb. Aufl.). München: Reinhardt.

- Gabrino, J., Hammond, W. R., Mercy, J., & Yung, B. R. (2004).

 Community violence and children: Preventing exposure and reducing harm. In K. Maton, C. J. Schellenbach, B. J. Leadbeater & A. L. Soularz (Hrsg.), Investing in children, youth, families and communities: Strength-based research and policy (S. 303–320). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Glover, J. (2009). Bouncing back: How can resilience be promoted in vulnerable children and young people? http://www.barnardos.org.uk/bouncing_back_resilience march09.pdf. Zugegriffen: 2. Januar 2012.
- Goodman, R. (2005). Strengths and Difficulties Questionnaire.
 Online verfügbar unter: http://www.sdqinfo.org/py/doc/b3.py?language=German. Zugegriffen: 4. März 2011.
- Gorman-Smith, D., & Tolan, P. H. (2003). Positive adaptation among youth exposed to community violence. In S. Luthar (Hrsg.), Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities (S. 392–413). New York: Cambridge University Press.
- Grossmann, K.E., & Grossmann, K. (2007). »Resilienz« Skeptische Anmerkungen zu einem Begriff. In I. Fooken & J. Zinnecker (Hrsg.), Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten (S. 29–38). Weinheim: Juventa.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K., & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. Psychologische Rundschau, 53, 170–183.
- Herriger, N. (2006). Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung (3., aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hilgers, H., Sandvoss, U., & Jasper, C. (2009). Von der Verwaltung der Kinderarmut zur frühen umfassenden Hilfe. Das Dormagener Modell: Was es beinhaltet und was man von ihm lernen kann. In W. Markus & A. Osner (Hrsg.), Handbuch Kommunalpolitik (S. 2–34). Berlin: Raabe.
- Jackson, V. (2002). »Cultural Competency«. *Behavioral Health Management*, 22(2), 24–26.
- Jaffee, S. R., Caspi, A., Moffitt, T. E., Polo-Thomas, M., & Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 231–253.
- Kastner-Koller, U., & Deimann, P. (2002). Wiener Entwicklungstest. Göttingen: Hogrefe.
- Kataoka, S. H., Zhang, L., & Wells, K. B. (2002). Unmet need for mental health care among U.S. children: Variation by ethnicity and insurance status. *American Journal of Psychiatry*, 159, 1548–1555.
- Klein, R. A., Kufeldt, K., & Rideout, S. (2006). Resilience theory and its relevance for children welfare. In R. J. Flynn, P. M. Dudding & J. G. Barber (Hrsg.), *Promoting resilience in child welfare* (S. 34–51). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Leadbeater, B., Dodgen, D., & Solarz, A. (2005). The resilience revolution: A paradigm shift for research and policy. In R. D. Peters, B. Leadbeater & R. C. McMahon (Hrsg.),

- Resilience in children, families and communities: Linking context to practice and policy (S. 47–63).New York: Kluwer.
- Lenz, A., & Stark, W. (Hrsg.). (2002). Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dqvt-Verlag.
- Lerner, R. M., Brentano, C., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civicl society. In R. M. Lerner, C. S. Taylor & A. von Aye (Hrsg.), Pathways to positive development among diverse youth (S. 11–34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Li, F., Godinet, M. T., & Arnsberger, P. (2011). Protective factors among families with children at risk of maltreatment: Follow up to early school years. *Children and Youth Services Review, 33(1),* 139–148.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2. Aufl., S. 739–795). New York: Wiley.
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent social behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 125–141.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), Handbook of positive psychology (S. 74–88). New York: Oxford University Press.
- Mecheril, P., Castro Valera, M. do Mar, Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Müller-Kohlenberg, H. (2008): Entwicklungsorientierte Prävention von Devianz im Jugendalter: Das Mentorenprojekt »Balu und Du«. In Bundesministerium des Innern (Hrsg.), Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts (S. 241–259). Berlin: BMI.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development) (2003). Social functioning in the first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development*, 74, 1639–1662.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development). (2006). The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD): Findings for children up to age 4 1/2 years (05-4318). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Opp, G. (2007). Schule Chance oder Risiko? In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2. Aufl., S. 227–245). München: Reinhardt.
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., neu bearb. Aufl., S. 192–211). München: Reinhardt.

- Röhrle, B. (2008). Die Forschungslage zur Prävention psychischer Störungen und zur Förderung psychischer Gesundheit. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis*, 40(2), 343–347.
- Röhrle, B., & Sommer, G. (Hrsg.). (1995). *Gemeindepsychologie: Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Tübingen: dqvt-Verlaq.
- Rönnau, M., Kraus-Gruner, G., & Engel, E.-M. (2008). Resilienzförderung in der Kindertagesstätte. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik (S. 117–147). Freiburg:
- Sampson, R. J. (2001). How do communities undergrid or undermine human development? Relevant contexts and social mechanisms. In A. Both & A. C. Crouter (Hrsg.), Does it take a village? Community effects on children, adolescents, and families (S. 3–30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sampson, R. J. (2006). Collective efficacy theory: Lessons learned and directions for future inquiry. In F. T. Cullen, J. P. Wright & K. R. Blevins (Hrsg.), Advances in criminological theory (Bd. 15, S. 149–167). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. Science, 277(5328), 918–924.
- Santen, E. van, & Seckinger, M. (2003). Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinderund Jugendhilfe. Opladen: Leske & Budrich.
- Schmidt, M., Schneider, K., Hohm, E., Pickartz, A., Macsenaere, M., Petermann, F., Flosdorf, K., Hölzl, H., & Knab, E. (2002). Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe (Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 219). Stuttgart: Kohlhammer,
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Hrsg.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press.
- Siefen, R.-G. (2005). Psychische Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In T. Borde & M. David (Hrsg.), Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Lebenswelten, Gesundheit und Krankheit (S. 107–117). Frankfurt a.M.: Mabuse.
- Thiersch, H. (1992). Lebensweltorientierte soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim: Juventa.
- Tierny, J. P., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (1995). *Making a difference: An impact study of »Big Brothers, Big Sisters*«. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Tolan, P., Gorman-Smith, D., & Henry, D. (2004). Supporting families in a high-risk setting: Proximal effects of the SAFE children prevention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 855–869.
- Ungar, M. (2011). Kontextuelle und kulturelle Aspekte von Resilienz – Jugendhilfe mit menschlichem Antlitz. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 133– 156). Wiesbaden: VS.

- Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., Duque, L., & Makhnach, A. (2008). The study of youth resilience across cultures: Lessons from a pilot study of measurement development. *Research in Human Development*, *5*(3), 166–180.
- Uslucan, H.-H. (2011). Resilienzpotentiale bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resililenzförderung (S. 555–574). Wiesbaden: VS.
- Weyers, S. (2008). Soziale Ungleichheit, soziale Beziehungen und Gesundheitsverhalten. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & M. Richter (Hrsg.), Health Inequalities. Determinanten und Mechanismen gesundheitlicher Ungleichheit (S. 257–270). Wiesbaden: VS.
- Yonas, M. A., Lewis, T., Hussey, J. M., Thompson, R., Newton, R., English, D., & Dubowitz, H. (2010). Perceptions of neighborhood collective efficacy moderate the impact of maltreatment on aggression. *Child Maltreatment*, 15(1), 37–47.
- Zander, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS.

Teamarbeit: Positive Umwelten schaffen

Christoph Steinebach, Kiaras Gharabaghi und Ursula Steinebach

12.1	Resilienz als Teammerkmal – 184
12.2	Jenseits des Teams – 186
12.3	Der Einzelne und sein Team – 187
12.4	Zielpunkte der Resilienzförderung – 190
12.5	Angebote zur Förderung der Teamresilienz – 19
12.6	Wege zu einer Unterstützungskultur – 193
12.7	Ausblick – 195
	Literatur – 196

Es ist nicht selbstverständlich, nach dem Team zu fragen, wenn es um Resilienzförderung im Jugendalter geht. Bei der Familie, der Peergruppe oder der Schulklasse scheint es naheliegender, denn in diesen sozialen Systemen ist der Jugendliche ja selbst Mitglied. Aber dies gilt sicher nicht für das professionelle Team. Das Team, unabhängig davon, ob es sich um ein Lehrerkollegium handelt oder um das Team einer Einrichtung der Jugendhilfe, trägt eine große Verantwortung für die Gestaltung der Umwelt der Jugendlichen. Die Fachkräfte wirken hier direkt durch Kommunikation, Erziehung und Begleitung, aber auch indirekt durch die Gestaltung der Kultur, nicht zuletzt auch durch die Art, in der sie selbst mit den Jugendlichen oder mit ihren Kollegen umgehen. In diesem Beitrag werden Ansatzpunkte für Interventionen reflektiert, mit denen die Resilienz professioneller Teams gestärkt werden kann. Von Fall zu Fall wird zu entscheiden sein. ob die Fachkräfte die Jugendlichen als Teil ihres Teams verstehen, etwa wenn es um besondere Aufgaben geht, die gemeinsam bewältigt werden sollen. Denkbar ist auch, dass Fachkräfte, Eltern und externe Begleiter gemeinsam mit dem Jugendlichen ein Team bilden, um die anstehenden Probleme zu lösen.

Gute Teams leisten einen Beitrag zur Widerstandsfähigkeit ihrer Mitglieder, sie sind aber auch selbst - durch besondere Kommunikationskompetenzen und eine positive Struktur - resilient. Teams sind für ihre Mitglieder ein wichtiger Ort, um eine positive Identität zu entwickeln und Grundbedürfnisse zu befriedigen. Aufgrund der vielen Belastungen, unter denen Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Fachkräfte der Erziehungshilfe stehen, ist die Entwicklung von Interventionen wünschenswert, die die Widerstandsfähigkeit des Teams und seiner Mitglieder dauerhaft erhöhen. Im Folgenden möchten wir zunächst Resilienz als Merkmal professioneller Teams beschreiben. Anschließend geht es darum, Bedürfnisse der Teammitglieder zu

reflektieren, um diese als Ansatzpunkte z.B. auch für die Prävention psychischer Störungen (Burnout) zu verstehen. Möglichkeiten für entsprechende teambezogene Interventionen werden vorgestellt, bevor ein Ausblick auf die künftige Forschung und Praxis versucht wird.

12.1 Resilienz als Teammerkmal

Bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel wurde deutlich, dass wir »Team« eher weit oder eher eng verstehen können. Im engeren Sinn sind Teams besondere Formen von Gruppen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen. Teams können sich bezüglich Anlass, Dauer, Zielen, Zusammensetzung, Kommunikation, Struktur und Kultur unterscheiden. Im weiteren Sinn lässt sich der Teambegriff auch auf Projektgruppen beziehen, in denen z.B. in der Jugendhilfe Fachkräfte und Jugendliche zusammenarbeiten. Je nach Zusammensetzung ergeben sich möglicherweise neue Dynamiken, die sich in Kommunikation und Struktur widerspiegeln.

Bleiben wir zunächst bei professionellen Teams. Hier gibt es sicher Unterschiede in der Belastung. Zu den stark belasteten Teams zählen Einsatzgruppen der Rettungsdienste, Teams der Notfallchirurgie oder Sondereinsatzkommandos der Polizei. Die starke Belastung resultiert aus unmittelbaren und zugleich sehr hohen Anforderungen. Unter diesen Arbeitsbedingungen nicht nur »einen guten Job zu machen«, sondern sogar zufrieden zu sein und hervorragend miteinander auszukommen ist sicher eine besondere Leistung. Die Frage liegt nahe: »Wie schaffen die das bloß?« Und was können wir daraus für das Miteinander in Teams anderer Arbeitsbereiche lernen? Was kann uns helfen, besondere Belastungen zu meistern?

Einerseits kann man annehmen, dass es besondere Menschen sind, die sich diese besonderen Herausforderungen wählen und schließlich z.B. in Notfallteams arbeiten. Andererseits kann

man davon ausgehen, dass sich diese Teams besondere Fähigkeiten angeeignet haben, um mit den Anforderungen gut zurechtzukommen (vgl. Brendtro u. Steinebach 2012).

Definition -

Person- und Umweltmerkmale machen *Resilienz* möglich. Resilienz zeigt sich in der erfolgreichen Bewältigung von großen Herausforderungen, Krisen und kritischen Lebensereignissen. Beides zusammen macht Resilienz aus: die Belastung wie auch der Erfolg (Steinebach 2012).

Wie die Resilienz einer einzelnen Person zeigt sich die Teamresilienz im Wechselspiel – hier: des Teams – mit der Umwelt. Dem Team gelingt es, Risiko- und Schutzfaktoren gekonnt zu balancieren und so Arbeits- und Entwicklungsziele »zielführend« zu verfolgen. Dabei lernt das Team aus den positiven wie den negativen Ergebnissen und kann sich so neue Kompetenzen aneignen.

Belastungen ergeben sich nicht nur aus einem besonderen Arbeitsauftrag, wie dies bei Rettungsteams offensichtlich ist. Viele Menschen sind belastet, sei es durch fortdauernde hohe Anforderungen oder durch schnellen Wandel am Arbeitsplatz. Ein Teil dieses Wandels ist sicher gesellschaftlich bedingt. Globalisierung, Pluralisierung, Beschleunigung und eine stärkere Wissensorientierung verlangen Lernen und Entwicklung auf allen Ebenen: kognitiv, affektiv, sozial und im konkreten Tun (vgl. die Beiträge in dem von Fengler u. Sanz 2011 herausgegebenen Band).

Teams können Last und Freude sein: Zum einen sind sie ein Ort der Kommunikation und der Beziehungen und werden damit schnell zur Bühne für Belastungen, Ausgrenzungen und Stress. Sie können aber auch genauso Schutz und Unterstützung bieten und so das subjektive Wohlbefinden wie auch die Leistungsfähigkeit der Einzelnen und der Gruppe sichern.

Definition

Der Begriff Teamresilienz verweist auf den Beitrag des Teams zur Bewältigung der Herausforderungen, vor denen das Team als Ganzes steht. Teamresilienz sichert eine gelungene Bewältigung dieser Aufgaben und eröffnet für positive Entwicklungen der Mitglieder wie auch der Gruppe als Ganzes verlässliche Perspektiven. Aus einer systemökologischen Sicht bietet Teamresilienz den Rahmen für die Widerstandsfähigkeit der einzelnen Teammitglieder. Zugleich ist sie aber auch die Basis für eine nachhaltige Leistungsfähigkeit der ganzen Organisation.

Was sind Merkmale resilienter Teams? Bisher gibt es zu diesem Thema wenig Forschung. Aufgrund der vorhergehenden Überlegungen würden wir erwarten, dass es sich um Merkmale handelt, die auch die einzelnen Teammitglieder auszeichnen. Hier wäre an motivationale Faktoren wie Ausdauer zu denken. Daneben wird es aber auch Merkmale geben, die nur die Gruppe als Ganzes auszeichnen, z.B. wenn es um Kommunikation geht. Leider sind die Forschungsbefunde dazu eher spärlich. In ihrem Beitrag zu »group well-being« haben Peterson et al. (2008) versucht, die wichtigsten theoretischen Aspekte und Forschungsbefunde zusammenzutragen. Aus ihrer Sicht sind wichtige Gruppenmerkmale:

- Zuversicht (»confidence«), dass die Gruppe die entscheidenden Aufgaben meistern kann und ihre Ziele mit Blick auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten erreichen wird,
- Begeisterung (»enthusiasm«) für das, was täglich ansteht,
- Optimismus (»optimism«), d.h. die Erwartung, dass es eher Erfolge als Misserfolge geben wird,

- Glaube an die Fähigkeiten der Gruppe (»belief in the group's capability«) im Hinblick auf Ausbildung, gemeinsame Erfahrungen und die Erfolge von Gruppen, die ähnlich gut aufgestellt sind,
- Widerstandsfähigkeit (»resilience«) in der Auseinandersetzung mit Herausforderungen,
- Führung (»leadership«), die den Beitrag der Gruppenmitglieder schätzt und respektiert.
 Es gilt, die Mitglieder zu fördern und zu unterstützen, die sich für ein offenes Klima einsetzen und für eine Werteorientierung in der Gruppe sorgen,
- gegenseitiges Vertrauen und gegenseitiger Respekt (»mutual trust and respect«) in der Überzeugung, dass alle zu ihrem Recht kommen sollten und so auch die Gruppe als Ganzes gewinnt,
- Loyalität (»loyalty«) gegenüber der Gruppe und ihren Mitgliedern,
- Zusammenhalt (»social cohesion«) der Gruppenmitglieder,
- eine gemeinsame Bestimmung der Gruppe (»a common purpose«), die von allen geteilt wird,
- Hingabe (»devotion«) an die Gruppenmitglieder und die Gruppe als Ganzes. Sie zeigt sich in gegenseitiger Unterstützung und Sorge füreinander,
- Opferbereitschaft (»sacrifice«), d.h. die Bereitschaft, die eigenen Bedürfnisse und das eigene Wohlbefinden zugunsten der Gruppe zurückzustellen,
- eine verbindende Gruppengeschichte (»a compelling group history«), die eine Quelle des Stolzes und hoher Erwartungen an kommende Leistungen darstellt,
- Sorge um die Ehre und Anerkennung der Gruppe (»concern with the honor of the group«) und
- ein Bewusstsein dafür, dass die Ziele und das Handeln der Gruppe berechtigt und wertvoll sind (»a sense of moral rightness«).

Tatsächlich sind viele dieser Aspekte schlüssig und naheliegend. Zudem lassen sich auf dieser Grundlage erste Interventionen zur Förderung der Teamresilienz denken, etwa wenn es um die Verbesserung des gegenseitigen Vertrauens oder um die Erarbeitung der Gruppengeschichte geht. Aber bisher sind dies nur Vorschläge, die je nach Aufgaben- und Tätigkeitsbereich, je nach Organisation und gesellschaftlicher Kultur anzupassen sein werden.

12.2 Jenseits des Teams

In den allermeisten Fällen ist das Team Teil einer Organisation. Es steht in Beziehungen zu anderen Gruppen der Organisation und zur Organisation als Ganzem. Veränderungen in diesen Beziehungen beeinflussen mehr oder weniger deutlich das Wohlbefinden des Einzelnen und die erfolgreiche Arbeit des Teams. Deshalb ist es wichtig, nicht nur Teamresilienz und die Resilienz jedes einzelnen Teammitglieds in Beziehung zueinander zu setzen, sondern auch nach der Beziehung zwischen Teamresilienz und der Resilienz der Organisation als Ganzem zu fragen. Mit Scharnhorst (2008) können wir sagen, dass resiliente Organisationen über die Fähigkeit verfügen, mit plötzlichen Änderungen oder dauerhaftem Wandel besser umzugehen: Sie haben Mitarbeiter, Teams und Führungskräfte, die zu einer kritischen System- und Umfeldanalyse fähig sind, die gewillt sind, Realität zu akzeptieren und anzupacken. Damit wird eine Gefahr falsch verstandener Resilienz angesprochen. Schließlich geht es nicht darum, sich abzuschotten und damit berechtigte Ansprüche der Umwelt abzuweisen. Ein solches Team wäre zwar widerstandsfähig, würde aber wegen der eigenen Widerstände den Bezug zur Realität verlieren und am Ende auf die eine oder andere Art scheitern.

Eine flexible Qualitätsentwicklung sorgt dafür, dass das Überleben der Organisation gesichert ist, noch bevor es kritisch wird.

Die Organisation steht für Sinn und positiven Wertbezug. Das Wertsystem resilienter Organisationen gibt Halt in schwierigen Situationen. Resiliente Organisationen sind flexibel, sie können improvisieren und all ihre Ressourcen zur Problembewältigung einsetzen. Sie sind in der Lage, ihre Resilienz zu verbessern.

Dazu gehört einmal die bestmögliche Vorbereitung auf vorhersehbare kritische Veränderungen und Ereignisse, andererseits aber auch die bewusste Entwicklung wichtiger Kompetenzen bei den Mitarbeitern, Teams und Führungskräften. Von daher sollte auch die Personalentwicklung im Dienste der Resilienzförderung stehen. Dabei kommt den Teams und Gruppen in Organisationen eine entscheidende Bedeutung zu:

» If groups provide individuals with a sense of meaning, purpose, and belonging (i.e. a positive sense of social identity) they tend to have positive psychological consequences. **«** (Haslam et al. 2009, S. 1)

12.3 Der Einzelne und sein Team

Teammitglieder und ihre Teams stehen in einer spannungsvollen Beziehung. Im Dienst der Resilienz gilt es diese Beziehungen und Teamprozesse so zu gestalten, dass Gesundheit und Wohlbefinden möglich werden. Zunächst muss der Einzelne für seine Entwicklung Sorge tragen. Dabei stellt das Team eine wichtige Entwicklungsumwelt dar, die der Einzelne aktiv und für sich förderlich beeinflussen kann. Von daher sind sicher erstens entwicklungspsychologische Theorien und Befunde wichtig. Die Entwicklung des Teams als Gruppe folgt eigenen Regeln, sie ist aber auch von der Dynamik der gesamten Organisation beeinflusst. Dies verweist zweitens auf organisationspsychologische Befunde, in denen

es um die Wechselbeziehungen von Gruppen in Organisationen geht. Die Wahrnehmung und Bewertung all solcher Prozesse sind von motivationalen Faktoren beeinflusst, die drittens wiederum auf die aktuelle sozialpsychologische Forschung und Theoriebildung verweisen. In der Diskussion dieser drei Perspektiven wird deutlich, dass die menschlichen Grundbedürfnisse Zugehörigkeit (»belonging«), Kompetenzerleben (»mastery«) und Unabhängigkeit (»autonomy«) eine wichtige Orientierung für die Resilienzförderung in Teams geben.

Das Team als Entwicklungsumwelt

Identität zu entwickeln bedeutet nicht nur, das Stabile in seinem Leben zu sehen, sondern auch, die Veränderungen wahrzunehmen und in das Bild von sich selbst zu integrieren. Die Bewertung meiner Identität ist Ausdruck der Art und Weise, wie ich mich sehe. In ihr kommt aber auch zum Ausdruck, wie ich meine, von den anderen gesehen zu werden (Steinebach 2000). Menschen sind verschieden, und verschiedene Menschen sehen mich auch unterschiedlich. Das kann zur Folge haben, dass ich nicht über eine, sondern gleich über mehrere Identitäten verfüge. Und zugleich ändert sich die Wahrnehmung der Menschen stetig. Eine positive stabile Identität ist sicher erstrebenswert, sie verlangt aber viel »Identitätsarbeit«. Dies gilt auch für eine stabile berufliche Identität. Identität ist einem stetigen Wandel unterworfen, und das Gelingen oder Misslingen der »Identitätsarbeit« hängt nicht nur von persönlichen Kompetenzen, sondern auch von Merkmalen der jeweils als wichtig erachteten Gruppen ab (vgl. Greve 2007). Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind zwei Positionen hervorzuheben:

 Entwicklung, auch Identitätsentwicklung, ist ein vom Menschen gestalteter Prozess, der auf ein positives Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und die angemessene Ausprägung internaler und externaler Kontrollüberzeu-

- gungen zielt (Steinebach 2000; Brandtstädter 2007).
- Menschen nehmen Einfluss auf die Entwicklung der sich mit ihnen entwickelnden Partner, indem sie etwa die Umwelt auf ihre möglichen Beiträge zu einer positiven Entwicklung hin bewerten oder indem sie Entwicklungsziele festlegen und Entwicklungsmittel einsetzen (Brandtstädter 2011; Steinebach 2006).

Für beide Grundpositionen gibt es unterschiedliche empirische Belege und Hinweise. Wenn wir für die Befunde aus diesen sehr unterschiedlichen Bereichen den kleinsten gemeinsamen Nenner suchen, so lässt sich sagen: Entwicklung in Partnerschaften, Gruppen und Organisationen verläuft dort positiv, wo in bestehenden sozialen Beziehungen gerade in Belastungssituationen ein hohes Maß an Unterstützung bereitgestellt wird, wo Verantwortung angemessen - d.h. aus der Sicht der Beteiligten gerecht - aufgeteilt ist und wo die bestehenden Absprachen unter den jeweiligen aktuellen Bedingungen revidiert werden können. Kurz: Kohäsion, persönliche Verantwortung und Flexibilität scheinen für eine optimale Entwicklung in Gruppen von besonderer Bedeutung zu sein.

Das Team als ein Teil der Organisation

Unter zunehmendem ökonomischem und sozialem Druck bei gleichzeitigem Fehlen richtungweisender Modelle und Normen erleben sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter immer häufiger in einem Konflikt zwischen Belangen der Organisation, den Belangen des eigenen Teams und den eigenen Interessen (vgl. Fengler u. Sanz 2011). Mit Blick auf die Organisation gilt es, das Bedürfnis nach Individualisierung mit den Gruppenaufgaben zu verbinden. Auch wenn das Dilemma nicht aufzulösen ist, mag es für einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erträglich sein, solange das Team Unterstützung bereitstellt und keine weiteren persönlichen, als privat

bewerteten Belastungen hinzukommen. Dennoch ist es wichtig zu fragen, was denn Konflikte zwischen Organisation und Team, zwischen Organisation und Individuum oder zwischen Team und Individuum erträglich macht. Welche Teammerkmale sind für das einzelne Teammitglied ein Gewinn und für die Organisation eine Hilfe?

Geht es um »Organisation«, »Gruppe« und Individuum, so scheinen Kohäsion (Kohärenz, Zusammenhalt vs. Distanz) und Macht (Einflussnahme, Führung u.a. vs. Partnerschaftlichkeit, Eigenverantwortung) als Merkmale der Gruppe von besonderer Bedeutung zu sein (Wood et al. 2011). Kohäsion beruht auf einer offenen, vertrauensvollen Kommunikation, aber auch auf interpersonaler Attraktivität. Gerade in informellen Gruppen scheinen diese Merkmale am ehesten vertreten. Hier entsteht ein positives Arbeitsklima, das höhere Arbeitsleistungen ermöglicht. Die Gruppe muss aber auch genügend Raum lassen, sodass Eigenverantwortung und individuelle Kreativität ihren Platz haben. Hier zeigt sich, dass Kohäsion durchaus zwiespältig zu sehen ist. Gleiches gilt für die Leitung. Ein Zuviel an Leitung hat negative Auswirkungen auf die Motivation und Kooperation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, ein Zuwenig an Leitung lässt meist die Zuständigkeiten ungeklärt und führt damit zu Verwirrung und unnötigem Energieverschleiß (Peiró u. Tetrick 2011; Wood et al. 2011).

Beispiel

Ob und inwiefern die Grundbedürfnisse der Teammitglieder in der Teamdynamik ihren Platz haben, hängt entscheidend davon ab, wie deutlich Kohäsion und Möglichkeiten der Einflussnahme gegeben sind – und ob diese beiden Merkmale flexibel an die Aufgaben des Teams und an die Bedürfnisse der einzelnen Teammitglieder angepasst werden können. Kohäsion und Macht – auch im Sinne einer gegenseitigen Einflussnahme – werden als wichtige



■ Abb. 12.1 Gemeinsame Darstellung der Teamstruktur mithilfe des FAST (Gehring 1993)

Strukturmerkmale verstanden. Kohäsion meint dabei den Zusammenhalt zwischen Gruppenmitaliedern, der emotional erlebt wird und mit Zuschreibungen auf die eigene Person, die Mitglieder, die soziale Umwelt und fremde Gruppen verbunden ist. »Macht« meint hier den Einfluss eines Gruppen- oder Organisationsmitglieds auf andere Mitglieder mit dem Ziel, ein Gruppenziel zu erreichen. Der Grad einer möglichen Einflussnahme wird dabei durch die relative Stellung des Einflussnehmenden zu den übrigen Mitgliedern dieser Gruppe, einer Vergleichsgruppe und der Organisation bestimmt (vgl. Steinebach 2001). Entsprechend lassen sich mit Verfahren wie dem Familiensystemtest FAST (Gehring 1993) sehr gut Nähe und Distanz bzw. fehlender Einfluss und Macht im Teamgespräch darstellen und mit Blick auf Erfordernisse, Ressourcen und Grundbedürfnisse kritisch diskutieren (vgl. ■ Abb. 12.1). Zusätzlich bietet sich die Möglichkeit, die Veränderung der Teamdynamik unter Einbezug bestimmter Klienten oder im Kontakt mit anderen Externen abzubilden und so besprechbar zu machen.

- Das Team als Spiegel der eigenen Erfolge Die sozialpsychologischen Analysen von Identität und Gruppe verweisen auf einige Besonderheiten:
- Jeder hat im Spannungsfeld zwischen Ich und Gruppe eine eigene Sicht.
- Diese subjektive Sicht ist verzerrt, insbesondere wenn es um die Einschätzung von Leistungen geht.
- Die subjektive Einschätzung von Identität, Gruppe und Leistung beeinflusst das weitere Engagement des Einzelnen in der Gruppe. So erleben wir uns mal stärker als Mitglied der einen oder anderen Gruppe, mal mehr als Individuum. Mitglieder derselben Gruppe können den Gruppenerfolg auf sehr unterschiedliche Aspekte zurückführen, wobei möglicherweise der eigene Beitrag zum Gruppenerfolg eine entscheidende Rolle für die Einschätzung spielt.

Ob und inwieweit wir uns als Mitglied der einen oder anderen Gruppe erleben, hat weitreichende Folgen. So unterscheiden wir im Zuge einer »sozialen Kategorisierung« (Tajfel 1981) zwischen Eigen- und Fremdgruppe und leiten aus der Zugehörigkeit zur Eigengruppe unsere soziale Identität ab. Zwischen Eigen- und Fremdgruppe finden nun immer wieder soziale Vergleiche statt, mit dem Ziel, selbst besser dazustehen. Dies führt zu einer in vielen Untersuchungen belegten Tendenz, die Fremdgruppe zu diskriminieren (vgl. zusammenfassend Haslam 2004). Gerade für interdisziplinäre Teams hat die Unterscheidung von Eigen- und Fremdgruppe große Bedeutung, denn es kann für das Team eine wirkliche Belastung darstellen, wenn sich ein Mitglied eher über seine Profession (»Psychologe«, »Ergotherapeut«) denn als Mitglied des Teams definiert. In der Folge wird er sich immer wieder auch innerhalb des Teams abgrenzen und eine eigene Identität pflegen.

Mit Schiffmann (1993) können wir davon ausgehen, dass Menschen als Mitglieder einer

Gruppe sich mal eher identitätsbezogenen, mal eher gruppenbezogenen Zielen widmen. Geht es um einen Gruppenerfolg, so hat eine Person dann einen Identitätsgewinn, wenn sie den Eindruck hat, dass ihr Beitrag entscheidend war, und wenn sie zugleich mit ihrer Tätigkeit eine Selbstdefinition verbindet: »Ohne mich hättet ihr das nie geschafft!« Wie Schiffmann weiter zeigt, ist ein solcher Identitätsgewinn insbesondere in Gruppen mit geringerem Zusammenhalt möglich, weil sonst ja auch die anderen an dem Erfolg beteiligt wären.

Ziele der persönlichen Identität können mit Gruppenzielen in Konflikt stehen. So wäre mit Blick auf die Theorie der symbolischen Selbstergänzung (Wicklund u. Gollwitzer 1985) denkbar, dass wir gerade eine selbstsymbolisierende Handlung durchführen und genau deswegen die Befindlichkeit der übrigen Gruppenmitglieder übergehen. Bei solchen selbstsymbolisierenden Handlungen versuchen Menschen, so die Theorie von Wicklund u. Gollwitzer (1985), den Mangel an Erfolgen in einem subjektiv wichtigen Zielbereich durch die Zurschaustellung alternativer Symbole der Zielerreichung zu kompensieren (»Ich glaube, dass ich als ausgebildeter Therapeut das übernehmen sollte«). Solch ein Mangel entsteht bei den üblicherweise hochgesteckten Persönlichkeits- und Entwicklungsidealen recht häufig. Ob, wie und welche Identitätsziele angestrebt werden, hängt jedoch sicher auch von der sozialen Umwelt der einzelnen Person ab.

12.4 Zielpunkte der Resilienzförderung

Unter Bezug auf entwicklungs-, sozial- und organisationpsychologische Arbeiten werden die Orientierungslinien positiver Entwicklung in und von Teams deutlich.

Positive Teams schaffen ein Klima der Zugehörigkeit, das genügend Freiräume für die Selbstentwicklung ihrer Mitglieder lässt. Sie bieten einen Entwicklungsgewinn, indem sie Perspektiven eröffnen. Sie bieten darüber hinaus aber auch Entwicklungsschutz, wenn dem Einzelnen oder der Gruppe Gefahr droht.

Entscheidend für das Verhalten in Teams und für die Bewertung der Teamprozesse ist die subjektiv erlebte Zugehörigkeit zum Team, der erlebte Zusammenhalt. Entscheidend ist aber auch die subjektive Bewertung der Beziehungen des Teams zu anderen Gruppen innerhalb oder außerhalb des Unternehmens. Hier können Auf- und Abwertungen zu mehr Kohäsion, aber auch zu einem Mehr an externen Konflikten führen. Im Kern geht es um die Frage nach Zusammenhalt (»belonging«) und Einflussnahme, nach Zugehörigkeit und Freiräumen (»autonomy«). Diese Bewertungen bilden den Hintergrund für die Bewertung des eigenen Erfolgs (»mastery«) und des Erfolgs der Gruppe.

Mit Peterson et al. (2008) können wir – wie eingangs dargestellt – annehmen, dass die Gruppenmerkmale resilienter Teams (▶ Abschn. 12.1) wichtige Voraussetzungen für eine überdauernde Widerstandsfähigkeit auch unter großen Belastungen sind. Wie ■ Tab. 12.1 zeigt, lassen sich diese Merkmale den Grundbedürfnissen, wie sie von Deci u. Ryan (1993) formuliert wurden, zuordnen.

Im »Circle of Courage« (Brendtro et al. 2002) kommt zu den Grundbedürfnissen von Zugehörigkeit, Erfolgserleben und Autonomie noch ein viertes Bedürfnis hinzu: das Bedürfnis nach Großzügigkeit (»generosity«).

Die Bedeutung von »generosity« klingt auch bei Peterson et al. (2008) an, wenn sie von Opfer-

■ Tab. 12.1 Grundbedürfnisse und Teammerkmale							
Grundbedürfnisse nach Deci u. Ryan (1993)	Bedingungen für Resilienz in Gruppen und Teams nach Peterson et al. (2008)						
Erfolgserleben (»mas- tery«)	 Optimismus (»optimism«), d.h. die Erwartung, dass es eher Erfolge als Misserfolge geben wird Zuversicht (»confidence«), dass die Gruppe die entscheidenden Aufgaben meistern kann und ihre Ziele mit Blick auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten erreichen wird Begeisterung (»enthusiasm«) für das, was täglich ansteht Glaube an die Fähigkeiten der Gruppe (»belief in the group's capability«) im Hinblick auf Ausbildung, gemeinsame Erfahrungen und die Erfolge von Gruppen, die ähnlich gut aufgestellt sind Widerstandsfähigkeit (»resilience«) in der Auseinandersetzung mit Herausforderungen Opferbereitschaft (»sacrifice«), d.h. die Bereitschaft, die eigenen Bedürfnisse und das eigene Wohlbefinden zugunsten der Gruppe zurückzustellen 						
Zugehörigkeit (»be- longing«)	 Gegenseitiges Vertrauen und gegenseitiger Respekt (»mutual trust and respect«) in der Überzeugung, dass alle zu ihrem Recht kommen sollten und so auch die Gruppe als Ganzes gewinnt Loyalität (»loyalty«) gegenüber der Gruppe und ihren Mitgliedern Zusammenhalt (»social cohesion«) der Gruppenmitglieder Gemeinsame Bestimmung der Gruppe (»common purpose«), die von allen geteilt wird Hingabe (»devotion«) an die Gruppenmitglieder und die Gruppe als Ganzes, die sich in gegenseitiger Unterstützung und Sorge füreinander zeigt Eine verbindende Gruppengeschichte (»compelling group history«) die eine Quelle des Stolzes und hoher Erwartungen an kommende Leistungen darstellt Sorge um die Ehre und Anerkennung der Gruppe (»concern with the honor of the group«) Ein Bewusstsein dafür, dass die Ziele und das Handeln der Gruppe berechtigt und wertvoll sind (»sense of moral rightness«) 						
Unabhängigkeit (»autonomy«)	 Führung (»leadership«), die den Beitrag der Gruppenmitglieder schätzt und respektiert. Es gilt, die Mitglieder zu fördern und zu unterstützen, die sich für ein offenes Klima und einsetzen und für eine Werteorientierung in der Gruppe sorgen 						

bereitschaft (»sacrifice«) oder Hingabe (»devotion«) sprechen. Eine zentrale Frage ist, wie eine Teamkultur geschaffen werden kann, die die gegenseitige Sorge und Unterstützung fördert und so zur Entwicklung einer Unterstützungskultur beiträgt.

12.5 Angebote zur Förderung der Teamresilienz

Welche Angebote führen dazu, dass Teams Belastungen, Krisen und gravierende Herausforderungen gut – oder mit größerer Wahrscheinlichkeit gut – meistern? Prinzipiell lassen sich

person-, team- und organisationsbezogene Maßnahmen denken. ■ Tab. 12.2 ordnet verschiedene teambezogene Interventionen unterschiedlichen Ausgangslagen und Problemen zu. Dabei gibt die rechte Spalte mögliche Wirkungen und Wertungen im Hinblick auf die Grundbedürfnisse wieder.

Es wird zu entschieden sein, welche der Interventionen als Einzelcoaching, im bilateralen Gespräch zwischen Teammitglied und Leitung, im Teamcoaching, in der Teamsupervision oder in anderen Angeboten zur Teamentwicklung umgesetzt werden. Im Folgenden möchten wir zeigen, inwiefern Gruppengespräche nach dem Modell von Positive Peer Culture (PPC) die

Tab. 12.2 Angebote zur Förderung der Teamresilienz (vgl. Steinebach 2001)

■ Tab. 12.2 Angebote zur Forderung der Teamresilienz (vgl. Steinebach 2001)						
System	Problem	Interventionsziel	Denkbare Maßnahmen	Wirkung		
Team als positive Gruppe	Anfang	Einstiegsphase positiv gestalten	Im Teamgespräch Unsicher- heiten benennen, Struktur geben, bestehende Bezie- hungen offenlegen, Wünsche und Erwartungen klären	Zugehörigkeit (+), Unabhängigkeit (+), Spielraum für Auto- nomie klären)		
	Integration	Einbinden von neuen Teammitgliedern	Sich gegenseitig informieren, Bestätigung und Wertschät- zung äußern, gemeinsame Interesse herausarbeiten, interne Erwartungen und ex- terne Anforderungen klären	Zugehörigkeit (+)		
	Sachfragen	Klarheit bzgl. Sach- fragen	Subjektive »Wahrheiten« als Hypothesen sammeln und prüfen, Unterschiede in der Einschätzung benennen, Haupt- und Nebenthemen klären	Unabhängigkeit (+)		
	Belastende Emo- tionen	Perspektiven für eine interne oder externe Bewältigung des Belastungserlebens aufzeigen	Gefühle aller Beteiligten benennen, Gruppenbezug hinterfragen, Bedürfnisse klären, konkrete Unterstüt- zung sicherstellen	Zugehörigkeit (+), Großzügigkeit (+, Ent- wicklung einer Unter- stützungskultur)		
	Latenter Konflikt	Aufdecken und Bearbeiten von Konflikten	Beobachtungen beschreiben, Folgen von Konflikten auf- zeigen, Bedarf an Unterstüt- zung erfragen, Leidensdruck feststellen, Belastung und Belastbarkeit der Gruppen- mitglieder erfragen, interne Ressourcen zur Konfliktbe- arbeitung aktivieren	Unabhängigkeit (+), Großzügigkeit (+)		
	Widersprüche zwischen persön- lichen Interessen und Belangen des Teams	Erkennen möglicher gemeinsamer Ziele und Interessen	Analyse von Zielen und Ressourcen, zur Stärkung emotionaler und sozialer Ressourcen u.U. Planung gemeinsamer Aktivitäten (Arbeit oder Freizeit)	Unabhängigkeit (+), Balance zwischen Autonomie und Zu- gehörigkeit)		
Mitglied und Team	Mitglied fühlt sich nicht dem Team zugehörig	Passung zwischen Bezugs- und Mit- gliedsgruppe	Persönliche Bewertung der Teamdynamik, Reflexion individueller Wünsche und sozialer Erwartungen	Zugehörigkeit (+)		

■ Tab. 12.2 Fortsetzung						
System	Problem	Interventionsziel	Denkbare Maßnahmen	Wirkung		
	Team wird als über die Maßen homogen wahr- genommen	Differenziertere Wahrnehmung des Teams und seiner Mitglieder	Darstellung der subjektiven Wahrnehmungen des Bezie- hungsgeschehens, persön- liche Beiträge zum Gelingen herausarbeiten, gemeinsame und individuelle Ziel- und Wertorientierungen im Team klären	Unabhängigkeit (+)		
	ldentitäts- und Zielkonflikte zwischen Indivi- duum, Team und Organisation	Passung zwischen individuellen Zielen, Teamnormen und Organisationskultur, Klima der Unterstüt- zung schaffen	Informationen über organi- sationale Bedingungen der Tätigkeit sicherstellen, wech- selseitige Hospitationen der Teammitglieder, Ressourcen zur Unterstützung bekannt machen	Unabhängigkeit (+), Großzügigkeit (+)		

Entwicklung einer Unterstützungskultur innerhalb eines Teams fördern können.

12.6 Wege zu einer Unterstützungskultur

Positive Peer Culture (PPC) ist ein pädagogischpsychologischer Ansatz, der in der Arbeit mit Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten entwickelt wurde. Als stärkenorientiertes Verfahren folgt es der Überzeugung, dass »the future of all children is best accomplished by identifying and harnessing their strengths and shaping resilient qualities« (Goldstein u. Brooks 2006, xiv). Es handelt sich um einen umfassenden Ansatz, bei dem Gruppengespräche im Sinne eines Positive Peer Counselings im Zentrum stehen. Diese Gruppengespräche schaffen einen Ort, an dem sich die Gruppenmitglieder trotz all ihrer Probleme als kompetent, zugehörig, unabhängig und großzügig erleben können. Die Leitfrage ist nicht: »Was musst du tun, um dein Problem zu lösen?«, sondern: »Wie kannst du den anderen helfen, damit ihr Problem weniger schwer ist?« Ziel dieser Gespräche ist ein Transfer der gemeinsam entwickelten Lösungen in den Alltag und damit eine Veränderung der Kultur der Einrichtung.

In ihrer Selbstbestimmungstheorie der Motivation kommen Ryan u. Deci (2000) zu dem Fazit:

>>> The findings have led to the postulate of three innate psychological needs – competence, autonomy, and relatedness – which when satisfied yield enhanced self-motivation and mental health and when thwarted lead to diminished motivation and well-being. ((Ryan u. Deci 2000, S. 68)

Wir können also annehmen, dass Interventionen, die die Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse ermöglichen, Unterstützung finden. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Befriedigung dieser Grundbedürfnisse Gesundheit und Wohlbefinden fördern. Aufgrund ihrer kulturvergleichenden Forschung ergänzen Brendtro et al. (2002) diese drei Grundbedürfnisse, wie bereits erwähnt, um ein viertes: Großzügigkeit (»generosity«). Diese vier Grundbedürfnisse bilden gemeinsam den »Circle of Courage« und

sichern so positive Entwicklung und Engagement für die Gemeinschaft.

>> Unfortunately, many adults do not really believe that young people possess the quality of sgreatness«, which is perhaps not surprising since youth seldom are provided with opportunities to display their true human potential. ((Vorrath u. Brendtro 2007, S. 19)

Auch wenn sich diese Überlegungen auf Jugendliche beziehen, wird schnell klar: Diese Grundbedürfnisse gelten auch für Erwachsene. Ein Transfer auf die Arbeitswelt liegt nahe: Wer sich am Arbeitsplatz als ausgegrenzt, hilflos und gegängelt erlebt, der wird seiner Arbeit wenig Positives abgewinnen können. Rückzug, Erkrankung oder Burnout sind zu erwarten. Wer sich dagegen in seiner Arbeit als kompetent erlebt, eingebunden ist und zugleich Freiräume selbst gestalten kann, der wird in dieser Arbeit eher aufgehen, sich wohlfühlen und einen wichtigen Beitrag zu einer positiven Entwicklung des Ganzen leisten.

Ablauf von Teamgesprächen nach dem PPC-Modell

Mit der Einführung von Gruppengesprächen nach dem Modell von PPC lernen die Teammitglieder eine besondere Form der kollegialen Fallberatung kennen. Die zumeist wöchentlichen Treffen von 90 Minuten Dauer folgen dabei einem festgelegten Ablauf:

- Jede/jeder benennt kurz ein Problem/ eine Schwierigkeit.
- 2. Die Gruppe entscheidet einstimmig, mit welchem Problem sie sich befassen will.
- 3. Der/die Betroffene schildert das Problem ausführlich.
- 4. Nachfragen zum Sachstand aus der Gruppe.
- 5. Nachfragen aus der Gruppe zur Gefühlslage und zu möglichen Verhaltensalter-

- nativen der am Problem beteiligten Personen.
- 6. Entwurf von Lösungsmöglichkeiten durch die Gruppe.
- 7. Verteilung von Hausaufgaben an die Gruppenmitglieder.
- Rückmeldung an alle Gruppenmitglieder durch den Moderator/die Moderatorin.

Die Gruppe beschränkt sich auf ein Problem je Sitzung. Sie bestimmt ein Mitglied zum Moderator. Er bzw. sie gibt im Anschluss an die Sitzung Rückmeldung zum Prozess und zum Beitrag aller. Durch Fragen kann der Moderator bzw. die Moderatorin die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte richten, ohne jedoch Einzelne direkt anzusprechen. Zudem sorgt er bzw. sie dafür, dass nicht nur Erlebnisse aktiviert, sondern auch Ergebnisse gesichert werden. Die Folgetreffen können damit beginnen, dass die Gruppe über das informiert wird, was in der Zwischenzeit geschehen ist.

Die Verantwortung für den Erfolg der Treffen, für die erfolgreiche Unterstützung von Einzelnen und letztendlich für die Lösung der angesprochenen Probleme liegt bei den Gruppenmitgliedern. Der Moderator stellt durch seine Zurückhaltung sicher, dass nicht ihm der Erfolg für die positiven Veränderungen zugeschrieben werden kann. Dies wird auch durch die Rotation der Moderatorenrolle von Sitzung zu Sitzung unterstützt.

Teamtreffen nach dem PPC-Modell stellen einige Herausforderungen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Oft fällt es diesen schwer, zu Beginn der Treffen Probleme zu benennen. Auch die Entscheidung, welches Problem nun besprochen werden soll, kann schwierig sein. Wichtig ist, dass die Gruppe die Chance hat zu helfen.

Dies bedeutet auch, dass es um Probleme gehen muss, die »lösbar« sind. Schwere Beziehungsprobleme oder Persönlichkeitsstörungen sind sicher kein guter Beratungsgegenstand und sollten an anderen Orten besprochen werden. Hilfe und Unterstützung sollte nicht nur über die Reflexion von Problemen, sondern auch durch aktives Tun außerhalb der Treffen geleistet werden. Dies wird nicht immer für alle gleichermaßen möglich oder erforderlich sein. In jedem Fall ist es wichtig, dass die Absprachen am Ende der Treffen gesichert werden.

Wie bei vielen Ansätzen der Peerberatung mischen sich anfangs Sorge und Unsicherheit mit Neugier und Freude. Das Teilen von Sorgen und Problemen wird als Entlastung erlebt. Selbstzweifel werden relativiert, wenn die Gruppenmitglieder sehen, dass sie trotz ihrer eigenen Probleme andere unterstützen können. Mit Blick auf die Theorie wird hier ein entscheidender Unterschied zu anderen Ansätzen der kollegialen Beratung deutlich: Der Moderator hat eine »reduzierte« Rolle. Er stellt in all seinen Interventionen sicher, dass der Erfolg bei der Gruppe und ihren Mitgliedern bleibt.

Vielfach erkennen die Fachkräfte aus sich heraus, dass es nicht nur darum gehen kann, den Jugendlichen PPC nahezubringen, sondern dass sie auch selbst von solchen kollegialen Gruppengesprächen profitieren würden. Die Erfahrungen sind in aller Regel sehr positiv und können zu einer Ressourcenaktivierung und Resilienzförderung im Team führen. Auch die Beschränkung auf ein Problem pro Treffen, die Fokussierung auf die Hilfe und Unterstützung durch die anderen Mitglieder der Gruppe sowie der Transfer in den Alltag durch abgesprochene Unterstützung unterscheidet PPC von anderen Formen der kollegialen Beratung.

Die Gruppengespräche helfen dem Einzelnen, stärken das Miteinander und den Zusammenhalt und fördern das Selbstbewusstsein. Dies gilt z.B. auch für junge Fachkräfte, die gerade in den Beruf einsteigen und sich an vielen

Stellen noch unsicher fühlen. Gerade die Erfahrung, dass man trotz dieser Unsicherheiten anderen helfen kann, wird als Bestärkung und Ermutigung erlebt.

Für den Transfer in den Alltag und die Veränderung der Unternehmenskultur ist entscheidend, ob und wie weit die Organisation als Ganzes diese Gruppen unterstützt. Dort, wo die Mitglieder den Eindruck haben, dass sie die Treffen gegen den Willen der Verantwortlichen und eher privat oder gar heimlich abhalten, ist eine Veränderung der Organisationskultur nur schwer oder gar nicht möglich. Dort, wo die Organisation, z.B. eine Schule, die Treffen auf allen Ebenen einführt, in diesem Fall also sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer und alle übrigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, entwickelt sich ein Klima der positiven Veränderung und der gegenseitigen Unterstützung.

12.7 Ausblick

Interventionen zur Förderung der Teamresilienz sollten nachhaltig sein. Wir gehen davon aus, dass nur solche Angebote nachhaltige Erfolge bewirken, die den Grundbedürfnissen der Teammitglieder entsprechen und einen Beitrag zur Entwicklung einer Unterstützungskultur leisten. Die bedürfnisorientierte Teamentwicklung sichert die optimale Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen und den Erfordernissen des Teams und der Organisation. Gegenseitige Unterstützung wird zu einer Leitungsund Teamaufgabe und damit zu einer wichtigen sozialen Ressource. Es ist zu erwarten, dass die Kulturentwicklung nicht an den Grenzen des Teams endet, sondern über diese Grenzen hinaus Auswirkungen auf die gesamte Organisation hat. Je besser es gelingt, Team- und Organisationsentwicklung aufeinander abzustimmen, desto rascher und nachhaltiger werden die gewünschten Veränderungen eintreten. Konkret bedeutet dies, dass z.B. PPC nicht nur für ein

Team, sondern für alle Teams angeboten werden sollte. In Schulen und anderen Bildungseinrichtungen beispielsweise sind Angebote nicht nur für die Fachkräfte, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler wichtig. So ist ein Transfer in den Alltag der Organisation wahrscheinlicher (Bolman u. Deal 2006). Letztlich geht es darum, dass die gegenseitige Unterstützung ein zentrales Merkmal einer starken Kultur wird. Die Organisation wird zu einem besonderen Ort, an dem sich die Möglichkeit der persönlichen Entwicklung mit dem Anliegen der Sorge für andere verbindet. Die Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung wird zu einem Symbol für Resilienz, das zugleich für Selbstbestimmung (Autonomie) und Selbstverpflichtung (Zugehörigkeit) steht.

Literatur

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2006). The wizard and the warrior. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brandtstädter, J. (2007). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch (S. 34–66). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandtstädter, J. (2011). Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingenden Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Brendtro, L. K., & Steinebach, C. (2012). Positive Psychologie für die Praxis. In C. Steinebach, D. Jungo & R. Zihlmann (Hrsg.), Positive Psychologie in der Praxis. Anwendung in Psychotherapie, Beratung und Coaching (S. 18–26). Weinheim: Beltz.
- Brendtro, L. K., Brokenleg, M., & Bockern, S. V. (2002). Reclaiming youth at risk. Our hope for the future. Bloomington: Solution Tree.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39(2), 223–238.
- Fengler, J., & Sanz, A. (Hrsg.). (2011). Ausgebrannte Teams. Burnout-Prävention und Salutogenese. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gehring, T. M. (1993). Der *Familiensystemtest*. Weinheim: Beltz.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2006). Preface. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Hrsg.), *Handbook of resilience in children* (S. xiii-xv). New York: Springer.
- Greve, W. (2007). Selbst und Identität im Lebenslauf. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungs-

- *psychologie der Lebensspanne* (S. 305–336). Stuttgart: Kohlhammer.
- Haslam, S. A. (2004). *Psychology in organizations. The social identity approach* (2. Aufl.). London: Sage.
- Haslam, S. A., Jolanda Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2009). Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology*, 58(1),1–23.
- Peiró, J. M., & Tetrick, L. (2011). Occupational health psychology. In P. R. Martin, F. M. Cheung, M. C. Knowles, M. Kyrios, L. Littlefield, J. B. Overmier & J. M. Prieto (Hrsg.), IAAP Handbook of applied psychology (S. 292–315). Chichester: Wiley.
- Peterson, C., Park, N., & Sweeney, P. J. (2008). Group well-being: Morale from a positive psychology perspective. Applied Psychology, 57, 19–36.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Scharnhorst, J. (2008). Resilienz Neue Arbeitsbedingungen erfordern neue Fähigkeiten. http://www.bdp-verband.org/aktuell/2008/bericht/BDP-Bericht-2008_Gesundheit-am-Arbeitsplatz.pdf. Zugegriffen: 12. Oktober 2012.
- Schiffmann, R. (1993). Die Wahrnehmung der eigenen T\u00e4tigkeit in Arbeitsgruppen als Ergebnis von Selbstverpflichtung, Gruppenkoh\u00e4renz und Gruppenerfolg. Arbeit, 2(3), 223–241.
- Steinebach, C. (2000). Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinebach, C. (2001). Supervision. Reflecting clinical and team development. In T. M. Gehring, M. Debry & P. K. Schmith (Hrsg.), *The Family System Test. Theory and application* (S. 247–263). London: Brunner-Routledge.
- Steinebach, C. (2006). Beratung und Entwicklung. In C. Steinebach (Hrsg.), Handbuch Psychologische Beratung (S. 37–56). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinebach, C. (2012). Resilienz. In C. Steinebach, D. Jungo & R. Zihlmann (Hrsg.), Positive Psychologie in der Praxis. Anwendung in Psychotherapie, Beratung und Coaching (S. 95–101). Weinheim: Beltz.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tietze, K. O. (2003). Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg: Rowohlt.
- Vorrath, H., & Brendtro, L. (2007). *Positive peer culture* (2. Aufl.). New York: Aldine.
- Wicklund, R. A., & Gollwitzer, P. M. (1985). Symbolische Selbstergänzung. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (Bd. 3; S. 31–55). Bern: Huber.
- Wood, R. E., Roberts, V., & Whelan, J. (2011). Organizational psychology. In P. R. Martin, F. M. Cheung, M. C. Knowles, M. Kyrios, L. Littlefield, J. B. Overmier & J. M. Prieto (Hrsg.), IAAP Handbook of applied psychology (S. 233– 268). Chichester: Wiley.

Stichwortverzeichnis

Adaptabilität 71 Anlage 5,7 Anpassung 26, 140 Assimilation 136 Ausbildungsreife 148, 149 Ausgrenzung 142 Autonomie 190

R

Bedürfnisse 12, 100

 Grundbedürfnisse 62, 187, 190 Beeinflussbarkeit 99 Benachteiligung, Wahrnehmung von 15

Beratung 52, 55

- bedürfnisorientierte 61
- entwicklungsorientierte 58
- Merkmale professioneller 55
- ressourcenorientierte 63
- Schulen 55
- übergreifender Ansatz 58 Beratungsansätze
- humanistische 57
- psychodynamische 55
- systemische 57
- verhaltensorientierte 56 Beratungsprozess, Perspektiven 58

Beratungsziele 61 Berufsvorbereitung 149, 150 Bewältigung 166 Bewältigungsfähigkeiten 3 Bewältigungsmuster 9 Beziehungen 23-25, 172

- Familienbeziehungen 26 Beziehungsgestaltung 62 Bildung 84, 174 Bildungsinstitutionen 170
- Oualität 170 Bildungsökonomie 86 Bullying 142 Burnout 194

Checklisten 39 Circle of Courage 63, 190, 193 community 166, 168, 171, 178 Compliance 136 Copingstile 6

Diagnostik, traditionelle 29 Diskriminationslernen 160 Diskriminierung 142

Eigenverantwortung 26 Einzelcoaching 191 Eltern 94 Eltern-Kind-Beziehung 70,79 Engagement 24, 25, 136 bürgerschaftliches 171 Entwicklung, optimale 53, 54 Entwicklungsaufgaben 36 Entwicklungsforderungen 58 Entwicklungsübergänge 148 Entwicklungsziele 102 Erfahrung 22, 29 Erfolgserleben 190 Erziehungshilfe 22, 23, 25, 28, 30, 137-139, 144

- stationärer Bereich 23, 139, 141 Erziehungsideologie 22 Erziehungsmethoden 5 Erziehungsstil 72, 113
- autoritärer 72
- autoritativer 74
- permissiver 72

Erziehungsverhalten 5,72 Erziehungsziele 137 Experten ► Fachkräfte 25 Exploration 47

Fachkräfte 23, 26, 28, 30 Familien 23, 172

- Gewalterfahrung in 74, 114, 128
- Gewaltprävention 128
- Nähe und Distanz 76
- psychische Erkrankungen 73
- Scheidung und Trennung 73
- Therapie 76 Familienkultur 137, 143 Freundeskreis 23

Freundschaften 99

Geduld 31

Gemeinde ► community 166 Gemeindepsychologie 167 Gemeinwesenarbeit 167 generosity 190, 193 Gerechtiakeit, soziale 5 Geschlecht 8 Gesundheit 53, 193

- öffentliche 85
- psychische 87

Gesundheitsförderung 53,86 - schulische 87, 88

- Gesundheitsökonomie 86 Gewalt 74, 118
- familiäre 112, 116, 128 Gewaltprävention 128 Gewaltresilienz 114, 117, 129 - Prädiktoren 113, 123 Gewalttätigkeit 112-114 Gleichaltrige ► Peers 94 Großzügigkeit 190, 193 Grundbedürfnisse 62
- Gruppenangebote 101 Gruppenerfolg 189 Gruppenkontext 136

Н

Hausaufgaben, therapeutische 153

Identität 26, 96, 101, 187 Identitäten 137 Identitätsentwicklung 138 Individualisierung 188 informed consent 55 Interventionen 166 Interventionsprogramme 12 Interviewleitfäden 39

Jugendhilfe 22, 25, 28, 31, 40 Jugendkultur 30, 137, 139, 143, 144

Kinder- und Jugendpsychiatrie 40 Kinderrechte 86

Kindertageseinrichtungen 170, 174. 175

- Resilienzförderung in 174
Kindesmisshandlung 74
Klinische Psychologie 37, 40, 45
klinisches Interview 77
Kohäsion 71, 188–190
Kommunikation 71
Kompensationsfaktoren 36
Kompetenzen 35, 52, 148
- emotionale 149, 150, 152
- soziale 99, 149, 150, 152
Konformität 136, 140

emotionale 149, 150, 152
soziale 99, 149, 150, 152
Konformität 136, 140
Konsistenz 139
Kontext 13, 16, 166
Kontrolle 72
Kontrollerfahrungen 46
Kontrollüberzeugungen 58
Kultur 7, 9, 16, 97, 101, 140, 142, 166, 170

- der Erziehungshilfe 137
- Familienkultur 137
- Herkunftskultur 26
- Jugendkultur 30, 137
- und Resilienz 137

Lebenswelt 23, 24, 27, 28, 139 Leistungstests 44 Lernbehinderung 41 Lernen 22, 29 Lernumgebung 10 Lernverhalten 38 Lösungen, Umsetzung im Alltag 107

М

Macht 188, 189 Mädchen 140 Mentorenprogramme 177 Monitoring, elterliches 74, 75 Motivation 31, 61

beim Helfen 62

N

Nachbarschaften 168–170 Netzwerk 23 Normen 136, 144

0

Organisation 185-188

P

Partizipation 172 Peerbeziehungen 94, 97, 98, 102,

- harmonische 99
- Ressourcen 99
- Unterschiede 97
 Peergruppen 95, 108, 177
 Peers 23, 94, 95, 100
- Auswahl von 99
- Resilienzförderung mit 103
 Positive Peer Culture 103, 105, 107, 108, 139, 177, 193
- Ablauf eines Gruppentreffens 104

Positive Psychologie 3

PPC ► Positive Peer Culture 104 Prävention 14, 149, 150

- in Schulen 152
- Präventionskette 173
 Präventionsforschung 171
 Problembearbeitung 35, 46
 protektive Faktoren 9, 10, 167
- Aufbau von 16 protektive Prozesse 8 Prozess, dialektischer 30 psychische Erkrankungen 97 psychosomatische Störungen 97 Psychotherapie 41 Pubertät 94

Q

Qualitätsentwicklung 186 Quartiere 14, 174, 176

R

Rassismus 4,16 Regeln 136 resilience Siehe Resilienz 2 resiliency Siehe Widerstandsfähigkeit 2

Resilienz 2–5, 7, 8, 54, 71, 142, 166, 185

- als multidimensionales Phänomen 112
- Förderung in Gemeinden 171, 173

- Förderung in KiTas 174
- Gewaltresilienz 113, 114
- ökologisches Verständnis von 17
- Resilienzförderung mit Peers 103
- schulische Resilienzförderung 84, 86
- und Geschlecht 113
- und Kultur 137

Responsivität 72

Ressourcen 2, 3, 5, 17, 34, 36, 54

- Operationalisierung von 35
- personenbezogene 38
- umfeldbezogene 38
- von Peerbeziehungen 99
 Ressourcenaktivierung 64, 195
 Ressourcenanalyse 44
 Ressourcendiagnostik 34, 45
- Mehrebenen- 43
- multimodale 43, 46
- Prozess der 44
- Verfahren 36, 41

Ressourcengruppen 63 Risiken 22 Risiko- und Schutzfaktoren 34,

- Risiko- und Schutzfaktoren 34 54, 71, 167
- familiäre Risikofaktoren 72
- familiäre Schutzfaktoren 74
 Rituale 153

S

Scheidung 73 Schlüsselkompetenzen 85 Schulen 87,170

- Berufsvorbereitung 149
- Bullying 142
- Gesundheitserziehung 87
- gesundheitsfördernde 89
- Gewalt in 113
- Präventionsmaßnahmen 149, 152
- Schulklima 113

Schutzfaktoren ▶ protektive
Faktoren 36
Screeningverfahren 39
Selbst- und Fremdbewertung 47

Selbstbewusstsein 24, 195 Selbstbild 25, 96 Selbstkontrolle 155, 158

selbstoptimierende Systeme 60 Selbstreflexion 31, 155

Selbstregulation 64 Selbststeuerung 26 Selbstverstehen 24 Selbstwertgefühl 8 - der Eltern 175 Selbstwertsteigerung 46 Selbstwirksamkeit 7, 88, 152, 155 Selbstwirksamkeitserfahrung 46 Selbstwirksamkeitserwartungen 65 self-efficacy Siehe Selbstwirksamkeit 7 Sensitivität, elterliche 76 Setting-Ansatz 176 Skulpturverfahren 77 soziale Kategorisierung 189 sozial-ökologische Perspektive 3 Sozialpädagogik 167 Sozialstruktur; Risiken der 13 Sozialverhalten 38 Strategien, kognitive 12 Stressbedingungen 4 Stressbewältigung 102 Systeme 13

adaptiv-selbstoptimierende 60Umweltsysteme 102

Teamcoaching 191 Teammitglieder

- Bedürfnisse 184
- Kompetenzen 184Teamprozesse 190

Teamresilienz 185

Teams, professionelle 184

- Belastung 184
- positive Entwicklung von 190
- Resilienzförderung 186, 191
- well-being 185

Teamsupervision 191

Teamtreffen 194

Temperament 5

Trainingsmappe 155

Trainingsstruktur 155

Trainingsvertrag 153, 155

Transfer von Erfolgen 107

Traumareaktionen 15

V

Veränderungen 52, 70, 95, 97

- anatomische 96
- hormonelle 95

Verantwortungsübernahme 6

Verbundenheit, familiäre 75

Verhalten 22, 30, 139

Verhaltens- und Psychodiagnos-

tik 43

Verhaltensauffälligkeiten 41

- der Eltern 72

Verhaltensbeobachtung 47

Verhaltensprobleme 101

Verhaltensstörungen 152

Verletzbarkeit 29, 30

Verstärkungslernen 160

Videofeedback 159

Vielfalt 136, 141

Vorbildfunktion 158, 162

Vorstellung 23

W

Wandel, gesellschaftlicher 97 Werte 136, 144 Wertsystem 187 Widerstandsfähigkeit 2 Wirksamkeit 22 Wirksamkeitserfahrung 7 Wohlbefinden 193

Z

Zertifikat 155, 158, 159 Ziele 22, 58 Zugehörigkeit 190

u

Übergang 95

Umwelt 3, 5, 7, 23

- schulische 14
- soziale 140

Unterschiede 27, 29, 138, 140–142,

144

kulturelle 101

Unterstützung, soziale 75, 169