

UNIVERSITÄT LEIPZIG
THEOLOGISCHE FAKULTÄT
INSTITUT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK

Resiliente Religiosität

Resilienzförderung im Religionsunterricht durch religiöse Konzeptentwicklung im Grundschulalter

Examensarbeit für das Erste Staatsexamen, Lehramt für Grund- und Mittelschulen

Eingereicht von:

Daniel Arnhold
Eilenburger Str. 55
04317 Leipzig
Matrikel: 9757364

E-Mail: ArnholdDaniel@web.de, Tel.: 0341 42370353

bei:

PD Dr. Christoph Gramzow,

Theologische Fakultät, Institut für Religionspädagogik, Universität Leipzig (als Erstgutachter)

und:

Prof. Dr. Siegfried Hoppe-Graff,

Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Allgemeine und Vergleichende Pädagogik,
Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Universität Leipzig (als Zweitgutachter)

sowie

der Sächsischen Bildungsagentur, Regionalstelle Leipzig

Leipzig, 2012

Zusammenfassung.

Die Kauai-Längsschnittstudie, die heute als eine grundlegende Untersuchung der Resilienzforschung betrachtet wird, erkannte unter anderem die Bedeutung der subjektiven Überzeugungen für die Bewältigung von Krisen und Entwicklungsrisiken in der Kindheit. Religiöse Überzeugungen könnten ein Schutzfaktor im Leben von „Risikokindern“ sein, insofern als sie ihnen das Gefühl geben könnten, dass ihr Leben Sinn und Bedeutung habe und den Glauben, dass sich trotz Not und Schmerzen die Dinge am Ende richten würden¹. Die Arbeit nimmt diese Beobachtung zum Ausgangspunkt und versucht aufbauend auf sozialisationstheoretischen Überlegungen und dem genetischen Strukturalismus sowie der Selbstkonzept- und der weiterführenden Resilienzforschung darzulegen, inwieweit Religiosität als ein protektiver Faktor kindlicher Entwicklung angesehen werden kann. Religiosität wird dabei verstanden als Konglomerat subjektiver religiöser kognitiver Strukturen. Der Bezug zu Aspekten des Konzepts der Salutogenese (Kohärenzgefühl) ermöglicht die Explizierung von „resilienter Religiosität“ als eine solche, die zur subjektiven Verstehbarkeit der Welt und des Selbst, zur handlungsleitenden Orientierung der Bewältigbarkeit und zur Bedeutsamkeitsattribution (Sinnstiftung) anleitet. Die Resilienzentwicklung des Kindes wird dabei vor allem in den Kontext der Schule als sozialökologischer Umwelt gestellt. Darauf aufbauend wird anhand des Selbstkonzeptes sowie kindlicher Vorstellungen zu Tod und Ewigkeit zu zeigen versucht, welche Inhalte eine „resiliente Religiosität“ haben kann. Dies wird sodann für den schulischen Religionsunterricht nutzbar gemacht, indem die Förderung protektiver religiöser Wissensbestände und Sinnangebote als Ziel religiöser Bildung eröffnet wird. Schließlich wird das Erörterte anhand des Theologisierens mit Kindern, dem Arbeiten mit Beispielgeschichten und der Gestaltung von Kindergebeten beispielhaft dargestellt.

Abstract.

The Kauai-Longitudinal Study, one of the basic resilience-surveys, identified, among others, the importance of subjective beliefs for coping with crisis and developmental risks during childhood. Religious beliefs could be a potent protective factor among ‚high risk individuals‘ who grew into successful adulthood, inasmuch as they could give those children a faith that life made sense and that the odds could be overcome². With respect to this result this study tries to expose how religiousness can be seen as a protective factor of child development based on the theory of socialization and the genetic structuralism as well as self-concept and further resilience research. Religiousness is therefore considered as a conglomerate of subjective religious cognitive structures. Referring to aspects of the concept of salutogenesis (sense of coherence) this study tries to explicate ‚resilient religiousness‘ as such a belief that leads to subjective comprehensibility of the surrounding world and the self, to an orientation of

¹ Vgl. Emmy E. WERNER: Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Günther OPP, Michael FINGERLE: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 2007. S. 20-31. Hier: S. 24.

² Cf. Emmy E. WERNER; Ruth S. SMITH: Overcoming the Odds. High Risk Children from Birth to Adulthood. Ithaca, London 1992. p. 177.

manageability and to a belief in meaningfulness. Infantile resilience development in this case is placed especially into the context of school as a social-ecological environment. Taking this as the basis this study tries to point out the ‚content‘ that ‚resilient religiousness‘ could have by means of infantile self-concepts and imaginations of death and eternity. Thereafter this work tries to utilize this for religious education in school by establishing the development of resilient cognitions and offers of meaningfulness as a goal of religious education. Finally this is exemplified by leading theological conversations with children in elementary school, working with exemplary narrations and by praying with children.

Autor:

Daniel Arnhold,

Mitarbeiter am Institut für Religionspädagogik, Theologische Fakultät der Universität Leipzig.
Lehrstuhl Prof. Dr. Frank M. Lütze.

Martin-Luther-Ring 3, 04109 Leipzig

Aktuelles Forschungsprojekt: „Armut und Gerechtigkeit im Religionsunterricht. Eine rekonstruktive Untersuchung zur Wahrnehmung und Thematisierung von ‚naher Armut‘ durch ReligionslehrerInnen an Schulen mit hohem Anteil an Schülern aus ökonomisch deprivierten Verhältnissen deutscher Großstädte.“
Projektlaufzeit August 2013 bis Juli 2014.

Kontakt:

E-Mail: ArnholdDaniel@web.de

Tel.: 0341 423 70 353

Post: Institut für Religionspädagogik, Universität Leipzig

Martin-Luther-Ring 3, 04109 Leipzig

Für Percy

*Wer sind wir? Wo kommen wir her? Wohin gehen wir?
Was erwarten wir? Was erwartet uns? Viele fühlen sich
nur als verwirrt. Der Boden wankt, sie wissen nicht
warum und von was. Dieser ihr Zustand ist Angst, wird
er bestimmter, so ist er Furcht. Einmal zog einer aus, das
Fürchten zu lernen. Das gelang in der eben vergangenen
Zeit leichter und näher, diese Kunst ward entsetzlich
beherrscht. Doch nun wird, die Urheber der Furcht
abgerechnet, ein uns gemäßeres Gefühl fällig. Es kommt
darauf an, das Hoffen zu lernen. Seine Arbeit entsagt
nicht, sie ist ins Gelingen verliebt statt ins Scheitern.*

– Ernst Bloch –

(Das Prinzip Hoffnung. Berlin 1985. S.1.)

Inhalt

TEIL I

1.	Einleitung	8
2.	Annäherung: Kontingenz.....	10
3.	Ausgangspunkt: das Kind (das konstruierende Subjekt)	12
3.1.	Die Ontogenese aus sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Sicht	12
3.2.	Das Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts	14
3.3.	Die Theorie der Strukturgenese	17
3.3.1.	Die Genese kognitiver Strukturen.....	17
3.3.2.	Die Einheiten des Wissens (Begriffe – Bedeutung – Konzept)	19
4.	Bezug: die Schule (die sozialökologische Umwelt).....	23
4.1.	Resilienz: anlage- oder umweltbedingt?	23
4.2.	Schlaglichter: Entwicklung sozialökologischer Ansätze.....	24
4.3.	Zur Begründung der ökosystemischen Betrachtung von Resilienz im Kindesalter	25
4.4.	Das ökosystemische Modell Urie Bronfenbrenners	26
5.	Problem: Was ist Religiosität?	30
6.	Das Resilienzkonzept	32
6.1.	Definition und Probleme der gegenwärtigen Resilienzforschung	32
6.2.	Merkmale von Resilienz.....	36
6.3.	Was ist ein Risiko?.....	37
6.4.	Was bedeutet ‚erfolgreiche Bewältigung‘?.....	40
6.5.	Risiko- und Schutzfaktoren.....	41
6.6.	Förderansätze von Resilienz	46
7.	Zielhorizont: Schule und Resilienz.....	48
7.1.	Kumulative Wirkung der Faktoren.....	48
7.2.	Schule als protektiver Faktor	48
7.3.	Schule als Risikofaktor	49
7.4.	Elemente schützender Schule.....	50
7.5.	Gestaltung des Lebensraums Schule	50
7.6.	Konzeptentwicklung in der Schule	51
8.	Plädoyer: (religiöse) Konzepte können ein Resilienzfaktor sein. Oder: das resiliente Konzept	52
1.	Einleitend	55
2.	Das resiliente Selbstkonzept.....	56
2.1.	Das Selbstkonzept und seine Konstruktion im Spiegel des Anderen.....	56
2.2.	Narrative Konstruktion von Identität	59
2.3.	Das religiöse Selbstkonzept	61
3.	Religiöse resiliente Konzepte	62

3.1. Bedingungen für religiöse Konzeptentwicklung.....	62
3.1.1. Entwicklungspsychologische Voraussetzungen.....	62
3.1.2. Positive emotionale Grundhaltung	63
3.1.3. Kinder sind aktive Konstrukteure.....	64
3.1.4. Gotteskonzepte und modellhafte Erwachsene	64
3.1.5. Unterrichtliche Umsetzung	65
3.2. Unterrichtliche Konzeptionen der religiösen Begriffsbildung	66
3.3. Ausgewählte religiöse Konzepte	67
3.3.1. Zum Beispiel: das Konzept von Tod und Ewigkeit.....	68
3.4. Ausgewählte religionspädagogische Konsequenzen	71
3.4.1. Mit Kindern theologische Gespräche führen.....	71
3.4.2. Mit Kindern Geschichten/ Beispiele erörtern	72
3.4.3. Mit Kindern beten	74
4. Schlussbemerkung und Ausblick.....	74
Literaturverzeichnis	78
Eidesstattliche Erklärung.....	84

TEIL I

1. Einleitung

Bereits die erste und grundlegende Studie zur Resilienzforschung, die ‚Kauai-Studie‘³ legt einen Zusammenhang zwischen positiver Lebensbewältigung und Sinn- und religiöser Orientierung nahe⁴. Aber auch Dispositionen, bei denen vermutet werden kann, dass sie mit religiöser Grundhaltung oder einem religiös-christlichen Umfeld in einem Zusammenhang stehen, werden als mögliche „protektive Faktoren“⁵ aufgeführt - so etwa positive soziale Orientierung wie Verantwortlichkeit, Selbstbewusstsein und Kontaktfreude. Neben diesen – mit Religiosität in Verbindung stehenden – Faktoren werden in der Resilienzforschung eine ganze Reihe weiterer interner und sozialer Schutzfaktoren aufgefunden gemacht⁶. Auch gibt es empirische Untersuchungen über die Kauai-Studie und die Resilienzforschung hinaus, etwa aus der Religionspsychologie, die einen solchen Zusammenhang zwischen Lebensbewältigung, Wohlbefinden und psychischer Gesundheit einerseits und Religiosität andererseits aufzeigen. Grom berichtet beispielsweise von Untersuchungen, die eine negative Korrelation zwischen intrinsischer Religiosität und Ängstlichkeit belegen⁷.

Es kann gleichwohl nicht davon gesprochen werden, dass Religiosität im Allgemeinen, also auch jegliche Form derselben - positive Effekte auf psychische Gesundheit, Wohlbefinden und Resilienz hat. Bucher berichtet gar von Formen der religiösen Schädigung⁸, Grom davon, dass extrinsische Religiosität nicht selten mit einem hohen Maß an Ängstlichkeit einhergeht⁹. Auch muss gefragt werden, ob Religiosität (oder eine bestimmte Form von Religiosität) selbst einen Schutzfaktor darstellt oder vielmehr womöglich durch sie verursachte oder eine ausgeprägte Religiosität begünstigende psychische Dispositionen, wie etwa Optimismus, Zuversicht und eine sichere soziale Einbindung¹⁰.

Es schließt sich an einen solchen beobachtbaren Zusammenhang zwischen Religiosität (und ihrer Begleiterscheinungen) und psychischer Gesundheit die Frage an, ob es möglich ist, Kindern und

³ Emmy E. WERNER; Ruth S. SMITH: *Overcoming the Odds. High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, London 1992.

⁴ „A potent protective factor among high risk individuals who grew into successful adulthood was a faith that life made sense, that the odds could be overcome. This faith was tied to active involvement in church activities, whether Buddhist, Catholic, mainstream Protestant, or fundamentalist.“ (Werner, Smith: *Overcoming the Odds...* S. 177.)

⁵ Als „protektive Faktoren“ werden innere und äußere Einflussgrößen bezeichnet, die einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit nach trotz (dauerhaft) belastender Situationen eine erfolgreiche Adaption begünstigen.

⁶ Vgl. Werner; Smith: *Overcoming the Odds...* S. 173-187.

⁷ Vgl. Bernhard GROM: *Religiosität – psychische Gesundheit – subjektives Wohlbefinden. Ein Forschungsüberblick*. In: Christian ZWINGMANN; Helfried MOOSBRUGGER: *Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung*. S. 187-214. Hier: S. 190.

⁸ Vgl. Anton BUCHER: *Psychologie der Spiritualität. Handbuch*. Weinheim 2007. S. 115.

⁹ Vgl. Grom: *Religiosität – psychische Gesundheit...* S. 190.

¹⁰ Vgl. insb.: Aaron ANTONOVSKY: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen 1997. S. 33ff.

Jugendlichen zu helfen, einen solchen ‚schützenden Glauben‘ zu entwickeln. Dieses Interesse erscheint für die Religionspädagogik von großer Bedeutung und bildet die Grundlage für die vorliegende Erörterung.

„In der Zukunft wird es vor allem darum gehen, die Risiken kindlicher Entwicklung, die in modernen Gesellschaften für viele Kinder zunehmen, als Entwicklungsgefährdungen und nicht primär im Sinne von Defiziten zu erfassen. Im Zentrum des pädagogischen Interesses stehen mittlerweile die Potentiale und Ressourcen, die kindliche Entwicklung schützen und stärken.“¹¹ Dieser Blickrichtung sieht sich der Autor verpflichtet, indem es in der vorliegenden Arbeit nicht um ‚Defizitkinder‘ geht, sondern um Kinder in spezifischen Problemlagen, nicht um inkompetente Kinder, sondern um Kinder, die unserer besonderen Fürsorge bedürfen. Auch wird es weniger um die Risiken gehen, denen Kinder in heutigen Lebenswelten ausgesetzt sind, sondern in aller erster Linie um Ressourcen und Möglichkeiten, die Kindern helfen, das Leben im allgemeinen ‚gut zu meistern‘.

Das Feld der Resilienzforschung ist groß, die Bezüge vielfältig – im Grunde bildet es den Kernbestand der Entwicklungspsychologie, indem es danach fragt, welche Bedingungen und Faktoren zur Entwicklung zu einem gesunden, stabilen, fürsorglich-liebevollen Menschen beitragen, angesichts der bedrohlichen, instabilen und gefühlskalten ‚Welt‘. Eingrenzungen und Spezifikationen sind daher im Rahmen der Arbeit dringend geboten. Dass es um Glauben und Religiosität zu tun ist, wurde bereits gesagt, im Kontext der Schule und des Religionsunterrichts mit ihren dezidierten Bildungsaufträgen ist jedoch davon Abstand zu nehmen, Glauben zu ‚vermitteln‘ – dies steht ohnehin der christlichen Auffassung der ‚Unverfügbarkeit des Glaubens‘¹² entgegen und erscheint vor dem Hintergrund der Genese kognitiver Strukturen auch als recht sinnlos, da Kinder ihre ‚Welten‘ ohnehin nicht *übernehmen*, sondern in vielfältigen Vollzügen selbstständig *konstruieren*¹³. Dem Bildungsauftrag der Schule und des Religionsunterrichts Rechnung tragend wird es vor allem um die Konzeptentwicklung des Kindes gehen, d.h. darum, wie Kinder Konzepte bilden, welche Angebote dabei die Schule und speziell der Religionsunterricht geben kann, wobei die Auffassung vertreten und auch thesenhaft argumentiert werden wird, dass kognitive Strukturen *in sich* Resilienz begünstigend wirken, in Bezug auf die ‚letzten Fragen‘ des Lebens insb. religiöse Konzepte von zentraler Bedeutung sind. Für die resiliente Wirkung eines differenzierten und positiven Selbst*konzepts* gibt es zahlreiche empirische Nachweise¹⁴, für diese Wirkung *religiöser Konzepte* steht der Nachweis noch aus. Dennoch soll er hier hypothetisch vertreten werden. Die Kauai- Studie hatte vielen resilienten

¹¹ Günther OPP; Michael FINGERLE: Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Günther OPP; Michael FINGERLE: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 2007. S. 7-18. Hier: S. 7.

¹² Vgl. Wilfried HÄRLE: Dogmatik. Berlin, New York 2007. S. 69. Dort: Die Menschen „sind auf das angewiesen, was ihnen begegnet und lebensgeschichtlich „zugespielt“ wird. Insbesondere sind sie – immer wieder – darauf angewiesen, wie Gott sich ihnen in der Geschichte ihres Daseins erschließt. Die Rede von der Unverfügbarkeit des Glaubens hat insofern zentrale, ja unaufgebbare Bedeutung, und zwar in zweierlei Hinsicht: einerseits deswegen, weil Menschen vom Beginn ihres Lebens an darauf angewiesen sind, mit *welchen* Botschaften (verbaler und nonverbaler) Art sie konfrontiert *werden*. Das machen und wählen sie nicht nur, sondern das erleben und empfangen sie zunächst. Andererseits haben sie es ebenfalls nicht in der Hand, ob diese Botschaften sie so erreichen, dass in ihnen Gewissheit entsteht und daseinsbestimmendes Vertrauen geweckt wird. Auch das widerfährt ihnen von dem Gegenüber des Glaubens her, das sich ihnen vermittelt bzw. das ihnen vermittelt wird.

¹³ Vgl. 3.3.

¹⁴ Vgl. Corina WUSTMANN. Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin 2011. S. 100.

Kindern eine positive Sinnorientierung bescheinigt, ohne dies jedoch näher zu explizieren. Es wird hier die Auffassung vertreten, dass sich eine solche Orientierung in erster Linie durch kognitive Strukturen konstituiert, die dem Individuum einen ‚Sinn‘ vermitteln. Daraus wird ersichtlich, dass die vielfältigen Ressourcen, die die Resilienzforschung erkannt hat, nicht alle detailliert analysiert werden können. Es wird der Fokus auf innere, d.h. personale Ressourcen gelenkt.

Der erste und längere weil grundlegende Teil der Arbeit befasst sich mit den Grundannahmen zunächst der menschlichen Entwicklung und Interpretation der Welt und des Selbst als Grundkategorien des Menschseins (Ausgangspunkt: das Kind), gibt sodann einen Einblick in die sozialökologische Auffassung von ‚Lebenswelten‘ unter dem besonderen Fokus auf die Schule (Bezug: die Schule), um danach ein grundlegendes Problem der Erörterung – die Frage nach einer Definition von Religiosität – zu durchdenken. Sodann wird das Resilienzkonzept detailliert vorgestellt. Hernach wird der Zielhorizont aufgeschlagen: eine Schule, die sich der Resilienzentwicklung annimmt und diese als maßgebliches Ziel im Auge hat. Die bereits angedeutete hypothetische Annahme des ‚resilienten Konzepts‘ wird zum Abschluss des ersten Teils der Arbeit dargelegt.

Der zweite Teil der Arbeit zeigt dann spezifische Implikationen der Grundannahmen auf: Das *Selbstkonzept*, das Kinder konstruieren – und einen wesentlichen Anteil an der Resilienzentwicklung hat – entsteht in der Schule unter vielerlei Bedingungen. Moderner Selbstkonzeptforschung folgend, wird zunächst der Wert der Narration für das Selbstkonzept erörtert. Schließlich wenden wir uns den explizit *religiösen Konzepten* zu und fragen zunächst, wie sie sich ‚entwickeln‘, welche Rahmenbedingungen dafür bereit stehen sollten und welche religionsdidaktischen Konzeptionen der (resilienten) Begriffsbildung zur Verfügung stehen. Als ausgewähltes religiöses Konzept wird die kindliche Vorstellung von Tod und Ewigkeit vorgestellt, um im Anschluss mit der Betrachtung des Theologisierens mit Kindern, unterrichtlichen Beispielerzählungen und Kindergebeten einige religionspädagogische Konsequenzen daraus zu ziehen.

2. Annäherung: Kontingenz

Auf den Punkt formuliert Hermann Deuser in seiner theologischen Betrachtung des Begriffs ‚Kontingenz‘ denselben als die „Wirklichkeit des Ausgesetztseins und Möglichkeit des Lebens in der Situation Gethsemane“¹⁵ ¹⁶. Kontingenz meint generell die Gleichzeitigkeit von Wirklichkeit und Möglichkeit, mit

¹⁵ Hermann DEUSER: Art.Kontingenz II. In: Gerhard MÜLLER; Horst BALZ; Gerhard KRAUSE: Theologische Realenzyklopädie (TRE) 19. Berlin 1990. S. 544-559. Hier: S. 555.

¹⁶ Vgl. „Da kam Jesus mit ihnen zu einem Garten, der hieß Gethsemane, und sprach zu den Jüngern: Setzt euch hier, solange ich dorthin gehe und bete. Und er nahm mit sich Petrus und die zwei Söhne des Zebedäus und fing an zu trauern und zu zagen. Da sprach Jesus zu ihnen: Meine Seele ist betrübt bis an den Tod; Und er riss sich von ihnen los, etwa einen Steinwurf weit, und kniete nieder, betete und sprach: ‚Vater, willst du, so nimm diesen Kelch von mir; doch nicht mein, sondern dein Wille geschehe!‘ Es erschien ihm aber ein Engel vom Himmel und stärkte ihn. Und er rang mit dem Tode und betete heftiger. Und sein Schweiß wurde wie Blutstropfen, die auf die Erde fielen.“ (Mt 26, 36-38a/ Lk 22, 41-44).

anderen Worten: die prinzipielle Offenheit aller Vollzüge des Lebens, die Unsicherheit im Angesicht des prinzipiell Möglichen¹⁷. Oder noch anders: ‚Kontingenz‘, das ist die Bewusstheit dessen, was eintreten kann, aber nicht muss. Die ‚Bewältigung‘ von Kontingenz ist komplexerer Art: von manchem Verkehrsunfall, dem zwar ein enormer Sachwert zum Opfer gefallen ist, aber niemand ernstlich verletzt wurde, sagt man als relativ Unbeteiligter: ‚Das hätte schlimmer kommen können‘. Derjenige, der in Sekundenbruchteilen des Unfalls aber seine Kinder auf den Rücksitzen schon schwer verletzt (oder schlimmeres) geglaubt hat, wird der angesichts der – auf ‚noch mal gut gegangenen Weise‘ ins Gedächtnis gerufenen – *prinzipiellen Möglichkeit* eines *erneuten* Unfalls (diesmal *mit* schlimmeren Folgen) überhaupt noch in der Lage sein, seine Tochter zum Schwimmunterricht zu *fabren*?

Lübbe ordnet dem Kontingenzbegriff darüber hinaus nicht nur die prinzipielle Möglichkeit des Eintretens von (schlimmen) Ereignissen zu, sondern auch ihr tatsächliches Eintreten¹⁸, indem er sie als „Sinnwidrigkeiten“¹⁹ bezeichnet; Ereignisse oder Vorgänge seien ‚kontingent‘, wenn sie keinen *Sinn* ergäben, wenn sie dem menschlichen Handlungssinn widersprüchen²⁰, also Pläne durchkreuzen, ihrem Ursprung nach keinen Zusammenhang ergeben, keine positive Folge in irgendeiner Art implizieren, (unauflösbare) kognitive Dissonanzen erzeugen.

Kontingenz*bewältigung* wurde dabei über Jahrhunderte hinweg institutionalisiert, vor allem durch das Versicherungswesen, neuerlicher beispielsweise auch durch Unfallstatistiken und den Versuch, Unfälle durch allerlei Arten von Verkehrstechnik zu reduzieren²¹. Auch die in den letzten Jahren immer wieder diskutierte Präimplantationsdiagnostik beispielsweise kann als ein Versuch von Kontingenzbewältigung betrachtet werden. Es scheint aber hier geboten, zwischen eigentlicher Kontingenzbewältigung im philosophisch-theologischen Sinne (bzw. erfolgreicher Bewältigung im psychologischen Gebrauch) und Risikomanagement zu differenzieren. Die ersten Versicherungen des 17. Jahrhunderts wurden gerade zur *Vermeidung und Reduktion von Kontingenzen* ins Leben gerufen. Wo ein Risiko oder eine Gefahr erwartet wird, bereitet man sich durch entsprechende Absicherungen darauf vor, um der materiellen, psychischen oder sozialen Existenz möglichst große *Sicherheit* zu bieten²². Der Soziologe Niklas Luhmann (1927-1998) unterschied dabei Risiko und Gefahr²³. Ein Risiko besteht in einer absichtlich eingegangenen Unsicherheit, die *prinzipiell* vermeidbar wäre – dass gerade im Jahr der Reaktorkatastrophe von Tschernobyl das epochemachende Werk Ulrich Becks mit dem Titel *Risikogesellschaft*²⁴ erschien, macht

¹⁷ Vgl. ebd. S. 555.

¹⁸ Vgl. Hermann LÜBBE: Kontingenzerfahrung und Kontingenzbewältigung. In: Gerhard VON GRAEVENITZ: Kontingenz. München 1998. S. 35-47. Hier: S. 35.

¹⁹ Ebd. S. 35.

²⁰ Vgl. ebd. S. 35.

²¹ Vgl. ebd. S. 36.

²² Vgl. Alois HAHN: Risiko und Gefahr. In: von Graevenitz, Kontingenz..., S. 49-54. Hier: S. 49.

²³ Vgl. ebd. S. 49.

²⁴ Vgl. Ulrich BECK: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 2007. Erstaussgabe 1986.

dies besonders eindrücklich klar. Eine *Gefahr* dagegen ist nach Luhmannscher Unterscheidung der Umwelt zuzuschreiben, und damit en gros nicht kontrollierbar²⁵.

Die eigentliche Kontingenzbewältigung – und das ist es, worauf in der vorliegenden Arbeit Bezug genommen wird – besteht jedoch nicht im Ausschluss von Risiken und Gefahren und deren Abwägbarkeit, sondern gerade im Umgang mit ihnen, vor allem im Umgang mit der prinzipiellen *Unsicherheit* der Vollzüge des Lebens. Dabei geht es nicht darum, in Konkurrenz zu Risiko- und Gefahrenabsicherungen zu treten, es geht vielmehr um Kontingenzen, die *trotz* Absicherung bestehen – wir können eine Lebensversicherung abschließen, sterben müssen wir dennoch; wir können einen Ehevertrag schließen, Partnerschaften bleiben damit trotzdem verletzlich. Diese Kontingenzbewältigung wurde dabei schon immer auch in den Bereich des Religiösen eingeordnet. Freilich geht Religiosität in Bewältigung von Unverfügbarem nicht auf²⁶ und es gibt eine Reihe kritischer Anfragen an diesen Zusammenhang, den kirchenhistorisch durchaus berechtigten Einwand etwa, dass Religion Tatbestände innerlich zu verarbeiten anleite, statt die schlechten Tatbestände selbst zu beheben²⁷. Dem Religionsunterricht „die Funktion der Resignationsbeihilfe“²⁸ zuzuschreiben ist damit selbstverständlich ausgeschlossen, im Gegenteil: Es wird zu zeigen sein, dass begriffliches (religiöses) Wissen und ein reflektiertes Selbstbild die Grundlage für beides sind: die Veränderung ‚unheilsamer‘ Bedingungen und die Sinnstiftung angesichts der Gesamtkontingenz menschlichen Lebens auch in Bezug auf die ‚letzten Fragen‘: Mit der Religiosität als Kontingenzbewältigung wird ‚weder dem Baedeker noch der Feuerwehr [...] Konkurrenz gemacht, vielmehr vergegenwärtigt, dass wir in keiner Lebenslage der Bedingungen unseres Daseins mächtig sind, und darauf antworten die fraglichen Lieder [des Gesangbuches, d.Verf.] dann mit ihrem Dank, ihren Bitten und Klagen.“²⁹. Mit Religiosität lassen wir vielmehr eine Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren entstehen, die (mögliche) Krankheit, Tod, Trennung und Verluste in ein anderes Licht rücken als deren völlige Zusammenhangslosigkeit, Sinnwidrigkeit und Nicht-Verstehbarkeit.

3. Ausgangspunkt: das Kind (das konstruierende Subjekt)

3.1. Die Ontogenese aus sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Sicht

Anders als in der traditionellen *Sozialisationsforschung*, in der die Kindheit und Jugend als Lebensphasen verstanden werden, in denen in erster Linie ‚fertige‘ Sozialtechniken, Rollenerwartungen und Bilder

²⁵ Vgl. Hahn, Risiko und Gefahr..., S. 49.

²⁶ Vgl. Lübke, Kontingenzerfahrung und Kontingenzbewältigung..., S. 40.

²⁷ Vgl. ebd. S. 44.

²⁸ Ebd. S. 45.

²⁹ Ebd. S. 46.

vermittelt werden, die das Kind übernehme, um so ‚gesellschaftsfähig‘ zu werden³⁰, soll sich hier *einerseits* mit der Orientierung an Klaus Hurrelmanns ‚Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts‘³¹ an eine neuere sozialisationstheoretische Konzeption gehalten werden, die die Aktivität des Kindes stark betont³². In dieser Linie versteht sich Sozialisation als ‚*produktive Auseinandersetzung des Menschen mit den sozialen und materiellen Lebensbedingungen*‘³³.

Ähnlichem Menschenbild verpflichtet sieht sich die *entwicklungspsychologische* Theorie der *Strukturgenese* Thomas Bernhard Seilers³⁴, die davon ausgeht, dass ‚Entwicklung [die] Konstruktion von Strukturen ist‘³⁵. Sie soll *andererseits* – wenn auch zugunsten der Überschaubarkeit nur schemenhaft – Einblick in die ‚Natur‘ kindlicher *Entwicklung* geben. Über das, was *Entwicklung* sei und insbesondere ausmache (und es geht hier um Entwicklung des Kindes und seiner Fähigkeiten der ‚Bewältigung‘ von Risiken), gibt es im Feld der Entwicklungspsychologie vielerlei Theorien und Schwerpunktsetzungen: ‚Im bunten und farbenfrohen Bild der Entwicklungspsychologie als eines Flickenteppichs aus Einzelpänomenen und Minitheorien‘³⁶ setzt bereits die Auswahl der zugrunde zu legenden Sozialisations- und Entwicklungstheorien ein bestimmtes Bild des Kindes und seiner Genese voraus. Soviel sollte bereits mit der Auswahl der beiden Theorien deutlich werden: Das Kind wird nicht verstanden als ein Produkt der äußeren Umstände, es wird nicht verstanden als ein ausschließlich durch seine Gene gesteuertes Wesen, sondern vielmehr als aktiv wahrnehmendes und an seiner Entwicklung ursächlich beteiligtes³⁷.

Einschränkend muss gesagt werden, dass Sozialisation oder Persönlichkeitsentwicklung theoretische Konstrukte sind, die in ihrer Komplexität nur schwer bis gar nicht umfassend beobachtbar und damit messbar sind³⁸. Zwar können Einzelaspekte menschlicher Entwicklung selbstverständlich operationalisiert und empirisch oder diagnostisch erfasst werden. Das Verständnis der Komplexität menschlicher Entwicklung, Auseinandersetzung und Anpassung ist jedoch auf mehr oder weniger umfassende theoretische Bezugsrahmenmodelle angewiesen³⁹.

Das (Bezugs-) ‚Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts‘ soll als Rahmen unter dem *Fokus der Entwicklung von kognitiven Strukturen* aber aus dem Grund in die Erörterung der Resilienz eingebracht werden, da sich die vorliegende Abhandlung aus der Annahme heraus besonders der kognitiven Konzeptentwicklung zuwendet, *dass kognitive Strukturen der ‚Welt‘ und dem ‚Selbst‘ Sinn und Bedeutung verleihen*,

³⁰ Vgl. Jürgen MANSEL; Klaus HURRELMANN: Jugendforschung und Sozialisationstheorie. Über Möglichkeiten und Grenzen der Lebensgestaltung im Jugendalter. In: Jürgen MANSEL; Hartmut M. GRIESE; Albert SCHERR: Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim, München 2003. S. 75-90. Hier: S. 75.

³¹ Vgl. Klaus HURRELMANN: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim, Basel 2006. S. 19-38.

³² Vgl. ebd. S. 19ff.

³³ Mansel, Hurrelmann, Jugendforschung und Sozialisationstheorie..., S. 75.

³⁴ Vgl. Thomas Bernhard SEILER: Entwicklung als Strukturgenese. In: Siegfried HOPPE-GRAFF; Annette RÜMMELE: Entwicklung als Strukturgenese. Hamburg 2001. S. 15-122.

³⁵ Ebd. S. 17.

³⁶ Siegfried HOPPE-GRAFF; Annette RÜMMELE: Einleitung. In: ebd. S. 7-14. Hier: S. 7.

³⁷ Vgl. Seiler, Entwicklung als Strukturgenese. In ebd., S. 18.

³⁸ Vgl. Hurrelmann, Einführung in die Sozialisationstheorie..., S. 19.

³⁹ Vgl. ebd. S. 19.

positiv erlebte Emotionen im Umgang mit ebendiesen erzeugen können, sie schließlich verstehbar werden lassen und insofern die Resilienzentwicklung (von Kindern) positiv beeinflussen können.

3.2. Das Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts

Die Besonderheit des ‚Modells des produktiven Realität verarbeitenden Subjekts‘ gegenüber traditionellen Vorstellungen der Sozialisation ist die Einräumung der ‚subjektiven Autonomie‘ jedes Menschen⁴⁰. Der Mensch – in unserem Zusammenhang das Kind – steht in einem sozialen und ökologischen Kontext, den er aufnimmt und verarbeitet. Zudem gestaltet er diesen Kontext mit. Der grundlegenden Annahme folgend, bewegt sich das Kind und dessen Entwicklung im Spannungsfeld zwischen Heteronomie und Autonomie⁴¹. Die *gelingende* Sozialisation wird demzufolge verstanden als *„erfolgreiche Behauptung der Subjektivität und Identität, nachdem eine Auseinandersetzung mit den sozialen (und ökologischen, d.Verf.) Strukturen stattgefunden hat und auf dieser Basis eine Beteiligung an gesellschaftlichen Aktivitäten erfolgt.“*⁴². Was ‚erfolgreiche Behauptung‘ im Sinne gelingender Sozialisation ist, kann dennoch sehr unterschiedlich beantwortet werden, zudem je nach Kontext und Rolle sehr unterschiedlich sein und auch in Bezug auf die Fragestellung ‚erfolgreich wozu?‘ Teilaspekte betonen und andere ausschließen. Ob es also *die* gelingende Sozialisation gibt, sei hier vorsichtig bezweifelt. Für den Fokus der Resilienz von Kindern wird die Frage aber noch ausführlicher erörtert werden.

Hurrelmann unterscheidet die ‚innere Realität‘ von der ‚äußeren Realität‘. Beide nimmt das Kind zunächst als gegeben wahr. Die *äußere Realität* setzt sich aus einer Vielzahl von Gegebenheiten, ‚Bewohnern‘ und deren Beziehungen untereinander zusammen: aus der Familie, Freunden, Organisationen, Medien, Lern-, Arbeits- und Wohnbedingungen, der Schule und ihren Lehrerinnen und Lehrern sowie (anderen) fremden Erwachsenen, anderen Gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern u.v.m.⁴³. Diese ‚äußere Realität‘ näherhin zu begreifen, wird uns später das ökosystemische Entwicklungsmodell Urie Bronfenbrenners helfen. Die *innere Realität* setzt sich aus einer ganzen Reihe psychischer und körperlicher Gegebenheiten zusammen: den körperlichen Fähigkeiten, wie Muskelkraft, Schnelligkeit, Wendigkeit, kognitiven Fähigkeiten, der Intelligenz, dem ‚Temperament‘, der Persönlichkeit. Über ihre bloße Wahrnehmung hinaus, sind diese ‚Realitäten‘, äußere wie innere auch veränderbar⁴⁴. Ebenso wie sie veränderbar sind, unterliegen sie der *menschlichen/ kindlichen Deutung und Interpretation*.

An dieser Stelle geht das Rahmenmodell Hurrelmanns für die Zwecke dieser Erörterung nicht weit genug, weshalb hier bereits auf die Entstehung kognitiver Strukturen und Begriffe verwiesen werden muss (vgl. 3.3. Die Theorie der Strukturgenese). In der eben genannten Unterteilung der ‚Realität‘ liegt aber die Stärke des Modells. Das Kind nimmt die Realität wahr und bildet Begriffe darüber heraus – sowohl über

⁴⁰ Vgl. ebd. S. 20.

⁴¹ Vgl. ebd. S. 21.

⁴² Ebd. S. 21.

⁴³ Vgl. ebd. S. 26.

⁴⁴ Vgl. ebd. S. 26.

alle möglichen Objekte ‚äußerer Realität‘, als auch über sich selbst (generelles und bereichsspezifische Selbstkonzepte). Das Kind konstruiert also ‚subjektive Repräsentationen‘ der äußeren⁴⁵ und inneren Realität⁴⁶. Es macht sich beispielsweise ein Bild der eigenen Leistungsfähigkeit im sportlichen Bereich, vergleicht sich dabei mit anderen, korrigiert sein Bild und schätzt damit die eigenen Handlungsmöglichkeiten ein – lohnt es sich (um in diesem Bilde zu bleiben), beim nächsten Schulwettbewerb im 100-Meter-Sprint, angesichts der eigenen als schwach wahrgenommenen Kondition und der Vielzahl ‚schnellerer‘ Konkurrenten, anzutreten? Wie viel Zeit bleibt bis dahin und kann ich es in dieser Zeit schaffen, mich auf ein entsprechendes Niveau ‚zu arbeiten‘? Die Repräsentation der Realität muss dabei keinesfalls realistisch sein: „Wie ein Mensch mit den inneren Anlagen umgeht, und in welcher Weise er sie auf die äußeren (Umwelt-) Bedingungen anzupassen versteht, entscheidet sich nach der Kompetenz, die innere Realität realistisch einzuschätzen und ihr Potenzial für eigene Handlungen und Entwicklungen auszuschöpfen.“⁴⁷.

Insofern versteht sich Sozialisation – wir arbeiten uns, den bereits genannten Definitionsversuch einschließend, je immer detaillierter an eine Begriffsbildung der so verstandenen Sozialisation heran – als *(lebenslanger) Prozess der aktiven Behauptung von Subjektivität und Identität einschließlich aktiver Beteiligung an gesellschaftlicher Aktivität durch ‚produktive‘ Verarbeitung von Impulsen der äußeren und inneren Realität*. Dies schließt die ständige Beobachtung und Veränderung innerer und äußerer Realität ein⁴⁸. Die Weiterentwicklung der Persönlichkeit ist also – anders ausgedrückt – von sensibler Wahrnehmung der Gegebenheiten und angemessenem Reagieren darauf abhängig⁴⁹. Dies geschieht z.T. durch gezielte Informationssammlung, kognitives Abwägen und Entscheiden und schließlich bedachtes Handeln. Andernfalls aber auch unüberlegt, affekthaft – um nur skizzenhaft die Vielfalt der Verarbeitungs- und Reaktionsmöglichkeiten anzutippen. Genau darum wird es uns noch im Zusammenhang mit der Annahme der Entwicklung als Strukturgenese gehen müssen. Ergänzend – was die Verarbeitung von Impulsen der ‚Welt‘ und der eigenen Person anbelangt – muss zumindest theoretisch unterschieden werden zwischen (1) der bereits beschriebenen Entstehung der inneren Repräsentation äußerer wie innerer Realität, (2) deren Interpretation und Bewertung und (3) der daraus folgenden Handlung des Individuums. Diese Ergänzung wird noch wichtig werden, wenn es – später – um die Interpretation und den Deutungsgehalt der Wirklichkeit geht. Wenn – und so die vorletzte Ergänzung zum hier zugrunde gelegten Sozialisationsbegriff – die Sozialisation eine lebenslange Aufgabe ist, *dann muss sie mit den den verschiedenen Lebensphasen inhärenten spezifischen Lebenslagen und Entwicklungsaufgaben umgehen*, denn jeder Lebensabschnitt hat eigene inhaltliche und strukturelle Anforderungen: „In jeder Lebensphase hat ein Mensch Vorstellungen der künftigen Entwicklung, die ihrerseits das Ergebnis vorausgegangener Auseinandersetzungen mit biologischen Vorgaben, Temperament, persönlichen Wünschen und Ansprüchen, sozialen Erwartungen und gesellschaftlichen und materiellen Umwelthanforderungen

⁴⁵ i.d.R. Gegenstand der *soziologischen* Sozialisationstheorien.

⁴⁶ i.d.R. Gegenstand der *psychologischen* Sozialisationstheorien.

⁴⁷ Ebd. S. 27.

⁴⁸ Vgl. ebd. S. 28.

⁴⁹ Vgl. ebd. S. 28.

darstellen.⁵⁰ Welche Aufgaben dies im Kindesalter im Einzelnen sind, wird noch zu zeigen versucht werden.

Da weiterhin jede ‚große‘ Entwicklungsaufgabe wie auch jede ‚kleine‘ Auseinandersetzung durch einen Prozess der Selbstregulation verarbeitet wird⁵¹, ist ein reflektiertes und realistisches Selbstkonzept nach Hurrelmann „die Voraussetzung für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung“⁵². Ein reflektiertes Selbstbild verhilft zur Fähigkeit zur ständigen Abstimmung innerer und äußerer Impulse mit den subjektiven Bewertungsmaßstäben und schließlich den Handlungsalternativen. Im Kontext der Strukturgenese formuliert: Das Selbstkonzept ist zum einen Ergebnis der kindlichen Begriffsentwicklung über die innere Realität, zum anderen ist sie auch Ausgangspunkt der Entstehung neuer innerer und äußerer Konzepte. Deshalb kommt ihm eine zentrale Bedeutung zu. Genau aus diesem Grund wird im zweiten Teil der Arbeit zunächst der Entstehung und Förderung eines positiven und differenzierten Selbstkonzeptes nachgegangen.

In einer letzten Ergänzung der Definition (gelingender) Sozialisation: *das reflektierte Selbstkonzept ist die Voraussetzung für die Behauptung der Subjektivität und Identität und die Auseinandersetzung mit sozialen und ökologischen Strukturen*. Fassen wir zusammen: Gelingende Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung entsteht durch aktive, produktive Auseinandersetzung des Menschen mit seinen Lebensbedingungen, was zur Folge hat, dass sich Subjektivität und Identität erfolgreich behaupten und eine Beteiligung an sozialen Aktivitäten erfolgt. Abbildung 1 versucht diesen Vorgang noch einmal darzustellen. Die Lebensbedingungen des Menschen sind die sozialen und ökologischen Strukturen, in denen er steht, wobei er die Wirklichkeit in zweierlei Hinsicht wahrnimmt: als äußere und innere Realität. Diese Auseinandersetzung erfolgt lebenslang und schließt insofern die spezifischen Entwicklungsaufgaben jeder Lebensphase mit ein, wobei unabhängig davon das Selbstkonzept als Grundlage der Selbstregulation die Voraussetzung für die gelingende Auseinandersetzung, d.h. Sozialisation darstellt.

In der Umsetzung seines Modells geht Hurrelmann davon aus, dass für eine ‚gelingende‘ Persönlichkeitsentwicklung bzw. Sozialisation eine „den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt“⁵³ vorausgesetzt werden müsse. Die wichtigsten Vermittler dafür seien die Familien, Kindergärten und Schulen als Sozialisationsinstanzen⁵⁴. Der Familie kommt dabei eine besonders große Rolle zu (wenngleich sich ihre Bedeutung als Sozialisationsinstanz gegenüber früher verringert hat). Kindergarten und Schule aber haben ihren Einfluss als Sozialisationsinstanz schon durch ihre zeitliche Ausdehnung in den letzten Jahren erhöht⁵⁵.

⁵⁰ Ebd. S. 35f.

⁵¹ Vgl. ebd. S. 35.

⁵² Ebd. S. 38.

⁵³ Ebd. S. 30.

⁵⁴ Ebd. S. 30.

⁵⁵ Vgl. ebd. S. 31.

entscheidender Weise an diesem Prozess beteiligt ist.“⁵⁸. Die Beteiligung des Kindes an diesem Prozess ist ursächlicher Art; das Kind erzeugt durch seine Auseinandersetzung mit der Welt selbstständig kognitive Strukturen⁵⁹. Was das Kind in Auseinandersetzung mit der ‚Welt‘ konstruiert, wird hier ‚kognitive Struktur‘ genannt, an früherer Stelle wurde es mit ‚subjektiver Repräsentation‘ beschrieben. Zur Annäherung an den Begriff ‚kognitive Struktur‘ kann auch das Wort ‚Weltwissen‘ herhalten, greift aber noch zu kurz. Kognitive Strukturen sind die „Einheiten unseres Denkens“⁶⁰, die aus Begriffen und Teilbegriffen oder Konzepten bestehen. Ebenso sind kognitive Strukturen aber auch Einheiten des Wahrnehmens und Handelns. Die vorliegende Erörterung will den Schwerpunkt aber auf die mentalen *begrifflichen* Strukturen lenken (die Einheiten des *Wissens*), aus dem bereits dargelegten Grund, da diese der wahrgenommenen Realität Bedeutung und Sinn verleihen. Die Einheiten des *Wissens*, also die Begriffe und Teilbegriffe – und nur soweit reicht der Begriff des ‚Weltwissens‘ – sind insofern auch Einheiten des *Denkens*, als nur sie gleichsam als ‚Werkzeuge‘ des Denkens dem Kind zur Verfügung stehen. Darüber hinaus sind sie aber auch Einheiten des *Wahrnehmens*, da das begriffliche Wissen die Wahrnehmung strukturiert und steuert (ein Kleinkind, das noch keinen Begriff einer Katze gelernt hat, kann eine Katze nicht ohne weiteres von einem Hund unterscheiden) und schließlich auch Einheiten des Handelns durch die dem Begriff innewohnenden Handlungsimpulse (den Hund etwa streicheln oder vor ihm weglaufen, je nach durch Erfahrung *konstruiertes* Konzept ‚Hund‘).

Dabei ist das Wort ‚Wissen‘ für begriffliche Strukturen (Konzepte) in zweierlei Hinsicht etwas irreführend, erstens, wenn man dabei an ‚objektive‘ Tatbestände denkt, die man eben weiß oder nicht. Konzepte sind immer nur Annäherungen an ihre ‚objektiven‘ – also eigentlich *konventionellen* – Bedeutungen⁶¹ und insofern immer idiosynkratisch, das heißt individuell gefärbt⁶². Zweitens – und damit kann auch einem möglichen Missverständnis des Begriffs ‚Konstruktion‘ vorgebeugt werden – sind Begriffe nicht rein rational zu verstehen, sondern tragen auch emotionale Bedeutungen⁶³. Insofern werden Konzepte auch nicht zwingend bewusst planvoll erarbeitet (wie der umgangssprachliche Begriff ‚konstruieren‘ nahe legen könnte): „Entwicklung [und Entwicklung besteht ja nach der Theorie in der Konstruktion von Strukturen, d.Verf.] ist in ihrem überwiegenden Verlauf nicht rational geplant und wird auch nicht unter Berücksichtigung aller dem Denken zugänglichen Bedingungen realisiert. Man kann zwar die Herausbildung eines seiner selbst bewussten und bewusst rational denkenden Subjekts als ein immanentes Ziel der kognitiven menschlichen Ontogenese ansehen. Dennoch beruht Entwicklung vor allem in den Anfängen der Ontogenese nicht auf reflexiv bewusster Mittel-Zweck-Rationalität, und auch im späteren Verlauf bleibt eine bewusste Selbstverwirklichung, wo sie überhaupt stattfindet, immer eingebettet in einen Komplex von nicht durchschauten Strebungen und von unüberschaubaren situativen

⁵⁸ Seiler, Entwicklung als Strukturgenese..., S. 17f.

⁵⁹ Vgl. ebd. S. 18.

⁶⁰ Seiler, Entwicklung als Strukturgenese..., S. 38.

⁶¹ Hoppe-Graff; Rümmele, Einleitung...S. 9

⁶² Vgl. Helmut HANISCH; Siegfried HOPPE-GRAFF: „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht. Stuttgart 2002. S. 11.

⁶³ Vgl. Seiler, Entwicklung als Strukturgenese..., S. 22.

Abhängigkeiten und zufälligen oder unbewusst motivierten Entscheidungen⁶⁴. Über die bloße Feststellung der Emotionalität der Struktur hinaus muss ergänzt werden, dass ihre emotionale ‚Gestimmtheit‘ auch über ihre Aktivierung und Weiterentwicklung mitentscheidet, insofern wohnt der Struktur auch eine motivationale Komponente inne⁶⁵. Mit anderen Worten: Wird das Konzept des Mathematikunterrichts beispielsweise mit Angst ‚unterlegt‘ – aufgrund welcher Erfahrungen auch immer – wird das Kind nicht nur diesen Unterricht zu meiden versuchen, sondern es wird ihm darüber hinaus schwerer fallen, darin mathematische Konzepte zu entwickeln. Andersherum: Konzepte lernt man am besten in einem angemessenen emotionalen Kontext⁶⁶.

3.3.2. Die Einheiten des Wissens (Begriffe – Bedeutung – Konzept)

Begriffe versteht die Theorie der Strukturgenese als Teil der kognitiven Strukturen. Dass die Einheiten des Wissens, also Begriffe, nicht von Einheiten der Wahrnehmung, des Handelns und Denkens zu trennen sind, wurde oben versucht zu zeigen. Die folgende Betrachtung soll das Augenmerk auf Begriffe lenken und dabei die Grundlage für die Konzeptentwicklung näher als bisher geschehen legen. Dabei ist zu erläutern, was Begriffe eigentlich sind, wie wir ihnen Bedeutung verleihen und schließlich, wie sie erworben werden.

In gewissem Sinne haben kleine Kinder recht, wenn sie der Auffassung sind, man denke mit dem Mund⁶⁷. Auf die Frage hin, wo das Denken im menschlichen Körper zu lokalisieren sei, antworten Kinder im Alter von ungefähr sechs Jahren entsprechend⁶⁸: ‚Weißt du, was das ist: denken?‘ - ‚Ja.‘ - ‚Denke an dein Haus, machst du mit?‘ - ‚Ja.‘ - ‚Womit denkst du?‘ - ‚Mit dem Mund‘ - ‚Kannst du auch denken, wenn der Mund geschlossen ist?‘ - ‚Nein.‘ - ‚Wenn die Augen geschlossen sind?‘ - ‚Ja.‘ - ‚Wenn die Ohren verschlossen sind?‘ - ‚Ja.‘ - ‚Schließe deinen Mund und denke an dein Haus. Denkst du?‘ - ‚Ja.‘ - ‚Womit hast du gedacht?‘ - ‚mit dem Mund.‘⁶⁹. Natürlich ist ihnen der Zusammenhang nicht bewusst, aber Sprache und der Denkvorgang gehören zusammen: ‚Kognition ist von Sprache nicht zu trennen, und die Konstruktion kognitiver Strukturen hängt [...] auch vom sprachlichen Angebot ab, das die soziale Umwelt und die Kultur zur Verfügung stellt.‘⁷⁰. Begriffe sind bewusste kognitive Strukturen, innere Repräsentationen äußerer Gegebenheiten, die durch sensumotorische Rückmeldungen⁷¹ kategorisiert, ‚verbegrifflicht‘ und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Für die Entstehung von Begriffen ist das Verständnis von *Invarianzen von Merkmalen* der zu verbegrifflichenden Objekte vonnöten: Jeder Hund ist ein Hund, weil er auf vier Beinen läuft, bellt, ein Fell hat und eine Schnauze – unabhängig von seiner Größe, Schnelligkeit

⁶⁴ Vgl. ebd. S. 22.

⁶⁵ Vgl. ebd. S. 44.

⁶⁶ Vgl. Helmut HANISCH, Religiöse Begriffsbildung als Aufgabe des Religionsunterrichts. Vortrag gehalten anlässlich des ersten Leipziger Religionslehrtages am 8.11.2002. Internet: <http://uni-leipzig.de/~rp/rlt/rlt01/hanisich.pdf>, aufgerufen am 13.10.2011. S. 19.

⁶⁷ Vgl. Jean PIAGET: Das Weltbild des Kindes. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1980. S. 44-50

⁶⁸ Das Interview wurde geführt mit einem 7-jährigen Jungen geführt. Zahlreiche weitere Belege bei: Piaget, Das Weltbild des..., S. 44f.

⁶⁹ Ebd. S. 44.

⁷⁰ Seiler, Entwicklung als Strukturgenese..., S. 82.

⁷¹ Vgl. ebd. S. 84.

sowie Art und Weise und Häufigkeit des Bellens⁷². Dieses Erkennen der Invarianzen in äußerlich unterschiedlichem⁷³ ist nicht zuletzt entscheidend für die Herausbildung einer persistenten Identität, also einem stabilen Konzept von sich selbst, das sowohl gestern als auch heute – in unterschiedlichen Stimmungen, Gedanken usw. – das gleiche bleibt.

Wie bereits angedeutet, gehen Begriffe, die sich Menschen bilden, nicht in Definitionen auf, passender wäre, sie als subjektive Theorien zu bezeichnen, insofern nämlich, als sie erstens idiosynkratisch⁷⁴ sind, sich zweitens nicht nur auf den äußeren Gegenstand allein beziehen, sondern mit anderen Begriffen vernetzt sind, emotionale Konnotationen und Handlungstendenzen einschließen (z.B.: die siebenjährige Lisa hat eine Schildkröte als Haustier. Sie weiß, dass diese Art ‚Griechische Landschildkröte‘ heißt und noch vieles mehr über sie. Darüber hinaus mag sie ihre Schildkröte sehr, weil sie auf Lisa sehr beruhigend wirkt. Lisa weiß auch, dass sie ihrer Schildkröte immer wieder Futternachschub liefern muss, was sie täglich tut.⁷⁵). Drittens sind Begriffe deshalb nicht als Definitionen zu verstehen, weil sie je nach Erfahrung häufigen Veränderungen unterworfen sind⁷⁶.

Seiler weist darauf hin, dass es zudem irrtümlich wäre, anzunehmen, dass Begriffe ihre Bedeutung per se in sich tragen⁷⁷. Das wird bereits daran deutlich, dass ein Kind, das noch nie Schnee gesehen hat, im Wort ‚Schnee‘ keine Vorstellung davon unterbringen kann. Für die Bedeutungsverleihung sind wiederum *Begriffe* nötig, also ein ausreichender Wissenshintergrund, der mit dem neuen Begriff und dessen Bedeutung verknüpft werden kann⁷⁸. Das gilt umso mehr, wenn einem Wort mehrere konventionelle Bedeutungen zugewiesen werden können.

Dies führt zur Frage, wie Begriffe und ihre Bedeutungen erworben – oder besser: hergestellt – werden. In Anlehnung an Piaget beschreibt Seiler die Operation der Assimilation als „die Aktivierung einer kognitiven Struktur, sei es dass sie dazu dient, einen früher erkannten Sachverhalt (Gegenstand, Ereignis) wieder zu erkennen, sei es, dass mit ihr ein neuer Gegenstand oder ein neues Ereignis, das bisher noch nicht erfahren wurde, erfasst, in die Struktur eingeordnet und durch sie erfahren wird“⁷⁹. Beim Assimilieren aktiviert das Kind – etwas vereinfacht gesprochen – vorhandenes Wissen und passt den Gegenstand oder das Ereignis in dieses Wissen ein. Anders bei der Akkommodation: Mit der Akkommodation bilden sich neue Strukturen heraus, das heißt, das Kind passt nicht den Gegenstand der kognitiven Struktur an, sondern umgekehrt den Begriff an den Gegenstand (oder natürlich das Ereignis). Beide, die Anpassung der Gegenstände an die Struktur und auch die Anpassung der Strukturen sind für das Lernen von entscheidender Bedeutung, wenngleich man die Akkommodation als eigentliche

⁷² Vgl. ebd. S. 84.

⁷³ „Ein menschliches Subjekt, das Begriffe ausbildet, lernt die varianten Merkmale zurücktreten zu lassen und beginnt nach und nach, auf immer bewusster Weise zu verstehen, wie die invariante Einheit durch gegenseitige Kompensation der varianten Eigenschaften erhalten bleibt.“. Seiler, *Entwicklung als Strukturgenese...*S. 84.

⁷⁴ Vgl. ebd. S. 84.

⁷⁵ Alle Beispiele, so nicht explizit entsprechend anders ausgewiesen, sind vom Verfasser frei erfunden.

⁷⁶ Vgl. ebd. S. 85.

⁷⁷ Vgl. ebd. S. 86f.

⁷⁸ Vgl. ebd. S. 88.

⁷⁹ Ebd. S. 46.

Begriffsbildung bezeichnen kann⁸⁰. Wie Seiler beschreibt, kann man von ‚außen‘ solche Prozesse nicht, weder die Assimilation noch die Akkommodation ‚machen‘⁸¹, in dem Sinne, dass man einem Kind nur einen Gegenstand zu zeigen brauche und dazu den entsprechenden Begriff sagen, ggf. noch einige Zusammenhänge, die ihn näherhin erklären. Vielmehr bedürfe es der vorher gebildeten Strukturen, die dem Kind das Dekodieren dieser neuen Informationen und sensumotorischen Reize erst ermöglichen⁸². Darüber hinaus „wird deutlich, dass wir es meist nicht mit einem einfachen und globalen Assimilations- und Akkommodationsvorgang zu tun haben, sondern mit einem hoch komplexen Geschehen, in dem sich zahlreiche Strukturen miteinander verbinden, sich gegenseitig differenzieren und sich insgesamt zu einer neuen Einheit verbinden.“⁸³. An dieser Stelle kommen die Vorgänge zum Tragen, die Piaget mit dem Begriff ‚Äquilibration‘ bezeichnet hat. Da es sich dabei um viele Vorgänge und deren Wechselspiel miteinander handelt, soll im Folgenden von „äquilibratorischen Interaktionsprozessen“⁸⁴ oder Äquilibrationen gesprochen werden. Diese Prozesse lösen die Aktivierung vorhandener Strukturen aus, setzen die Erweiterung von Strukturen in Gang, gleichen bestehendes Wissen mit neuen Informationen ab und versuchen auf diese Weise eine Kohärenz der Elemente des Wissens und Denkens herbeizuführen⁸⁵. Dabei wird deutlich, dass es sich bei äquilibratorischen Prozessen um auch emotionale und motivationale Prozesse handelt. Reichen bisher erworbene Strukturen beispielsweise nicht aus, eine neue schwierige Situation zu lösen, so entsteht die Motivation, dennoch die Situation erfolgreich zu bewältigen. Vorhandene ähnliche Strukturen werden aktiviert, neue Erfahrungen mit Hilfe ‚alter‘ Konzepte ‚verbegrifflicht‘, es werden vorhandene Begriffe probeweise auf die neue Situation angewendet und schließlich werden neue Konzepte – an vorhandene Strukturen anschließend – gebildet⁸⁶. Mit Äquilibrationen sind also die Prozesse gemeint, die das Subjekt dazu bringen, seine kognitiven Strukturen in sich und im Abgleich mit der Umwelt in ein kohärentes System zu bringen⁸⁷, zumindest aber kognitive Dissonanzen abzubauen. Dass dies keine Prozesse sein können, die ohne emotionale Beteiligung auskommen, liegt auf der Hand.

Damit verbindet sich der *Grund, warum* Menschen Strukturen bilden. Begriffe werden nicht um ihrer selbst willen konstruiert, sondern dienen vor allem der Anpassung (Adaption) an die Realität⁸⁸. Die Konstruktion von Begriffen (und kognitiven Strukturen im allgemeinen) will die Realität *verstehbar machen*, zu *Handlungsorientierungen* leiten und ihr *Sinn verleihen*. Abbildung 2 will diesen Zusammenhang verdeutlichen.

Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung von Begriffen und Konzepten ist das Verständnis dafür, dass sie sich in erster Linie im sozialen Kontext bilden. Schon weil der westlich- industrialisierte

⁸⁰ Vgl. ebd. S. 48f.

⁸¹ Vgl. ebd. S. 50f.

⁸² Vgl. ebd. S. 51.

⁸³ Ebd. S. 52.

⁸⁴ Ebd. S. 54.

⁸⁵ Vgl. ebd. 54f.

⁸⁶ Vgl. ebd. S. 54f.

⁸⁷ Vgl. ebd. S. 54.

⁸⁸ Vgl. ebd. S. 23.

Mensch von der Geburt an die Umgebung und auch das Selbst in sozial kultivierter Art kennenlernt und die ersten wesentlichsten Eindrücke auf die Beziehung zur Mutter oder einer anderen Bezugsperson gerichtet sind, können viele Begriffe – möglicherweise die wichtigsten – nur durch und in Interaktion erlernt werden⁸⁹. Genau diese Tatsache „ist auch der Grund, warum ihre *emotionale Beschaffenheit* überwiegend sozialer Natur ist, und warum die motivationalen Tendenzen, die ihnen innewohnen, so stark ihre Betätigung im sozialen Verbund und in der sozialen Interaktion vorantreiben.“ (Hervorh. d. Verf.)⁹⁰. Dies leitet über zum Bezug, der in dieser Erörterung herangezogen wird: der Schule.

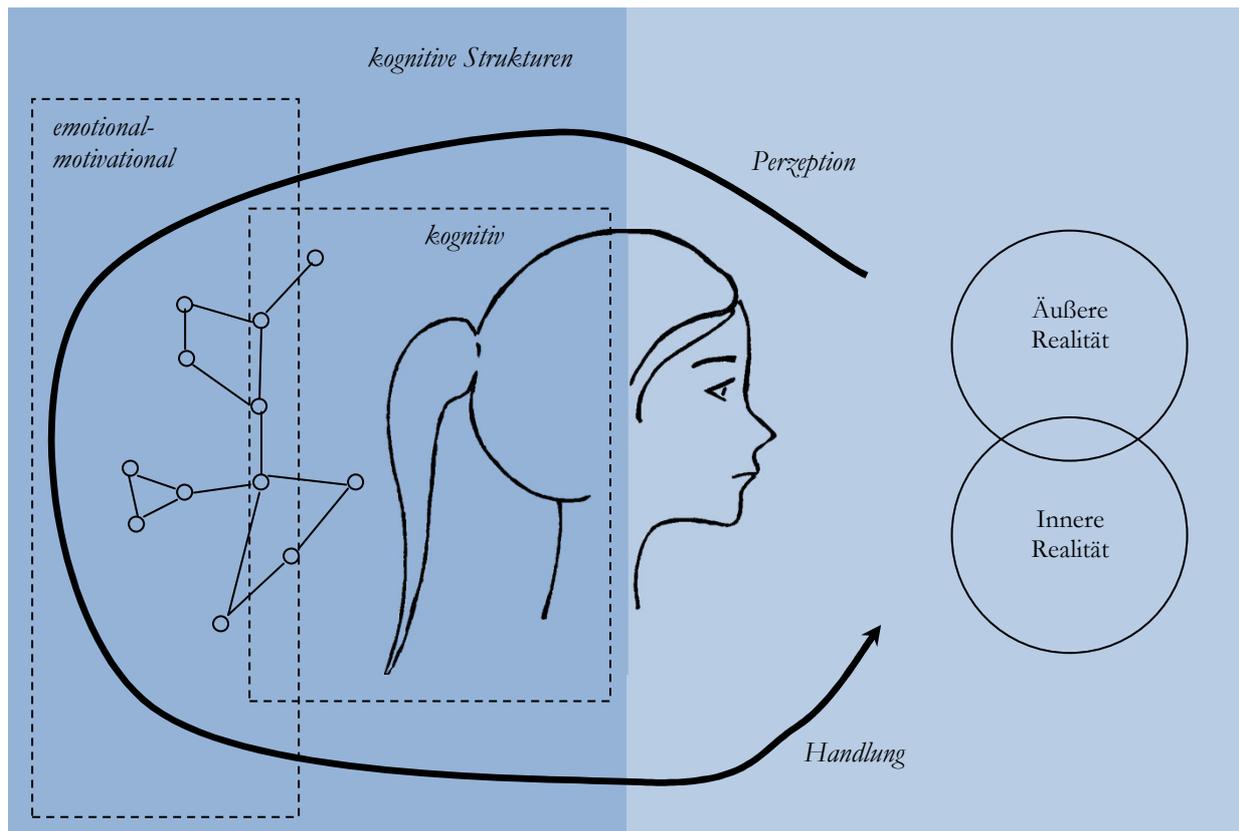


Abbildung 2. Modell der Realitätsverarbeitung durch kognitive Strukturen. Die in Abb. 1. dargestellten inneren Repräsentationen werden als kognitive Strukturen gebildet, die auch emotionale und motivationale Inhärenzen haben. Durch diese kognitiven Strukturen als Einheiten des Denkens nimmt das Kind die Realität wahr, bewertet sie und handelt danach.

Auch *die Schule* ist geprägt von sozio-kulturellen Bezügen; die große Mehrheit der kognitiven Strukturen, der Begriffe – wenn nicht sogar alle – wird hier sozial-interaktiv erlernt, wobei die Interaktionen sehr komplexer Art sind. In jedem Fall – so viel ist bis hierher schon deutlich geworden – müssen die Interaktionen in der Schule genau betrachtet werden und zwar mit der Prämisse, eine möglichst als angenehm wahrgenommene emotionale Basis zu schaffen, die sich in den Interaktionen, also der Kommunikation, den Regeln und Sozialstrukturen ausdrückt. Dies ist vor dem Hintergrund der eben skizzierten Strukturgenese nicht nur als ‚Beiwerk‘ schulischen Lernens zu betrachten (in dem Sinne, dass sich Schüler *neben* dem Lernen auch noch wohl fühlen sollten), sondern als deren *Grundlage*. Dazu wird in den folgenden Abschnitten die ökosystemische Betrachtung der kindlichen ‚Lebenswelt‘ eingeführt, das

⁸⁹ Vgl. ebd. S. 72.

⁹⁰ Ebd. S. 72.

sozialökologische Entwicklungsmodell Urie Bronfenbrenners vorstellend, um am Ende dieses ersten Grundlagenteils der Erörterung die Zielperspektive ‚resilienter‘ Schule vornehmen zu können.

Im Folgenden soll in Anlehnung an Forschungen zur spezifischen Begriffsbildung von Kindern von *Konzepten* gesprochen werden, um dem Missverständnis zu entgehen, es würde sich bei Begriffen um rein sprachliche Einheiten handeln. Die Worte ‚Konzept‘ und ‚Begriff‘ stehen in ihrer Bedeutung in diesem Zusammenhang aber synonym.

4. Bezug: die Schule (die sozialökologische Umwelt)

4.1. Resilienz: anlage- oder umweltbedingt?

Die ökosystemische Perspektive der Betrachtung menschlicher Entwicklung, auf die wir näher kommen werden, macht nur dann Sinn, wenn man den Menschen als in einem Wechselwirkungsprozess zwischen sich selbst und seiner Umwelt stehend begreift.

Letztlich hat sich insofern die Frage nach der Dominanz des Einflusses von Anlage oder Umwelt auf die menschliche Entwicklung zwar im allgemeinen beantwortet, in der Erkenntnis nämlich, dass weder die Gene allein noch auch die Umweltfaktoren allein den Menschen beeinflussen und seine Entwicklung bedingen. Vielmehr interagiert das Individuum mit seiner Umwelt und dieser Prozess der Interaktion ist ein höchst komplexer⁹¹ – für das eine Individuum mag daher letztlich die Umgebung eine größere Rolle spielen als seine ‚Anlagen‘, z.B. für einen Menschen, der sich trotz körperlicher Beeinträchtigungen mit Hilfe positiver sozialer Unterstützung gesund und rasch entwickelt. Für einen anderen Menschen mögen seine erblichen Anlagen den entscheidenden Faktor gegenüber seiner Umwelt ausmachen, etwa für einen Jugendlichen, der in schwierigen sozio-ökonomischen Bedingungen aufwächst, seine hohe Intelligenz aber zu nutzen weiß, um sich selbst aus der Armut herauszuarbeiten. Schließlich ist all dies ein komplexes Wechselwirkungssystem, das beeinflusst wird von sozialökologischen Gegebenheiten auf der ‚Außenseite‘ (Umwelt) und kognitiven Fähigkeiten, Kompetenzen und Motivationen auf der ‚Innenseite‘ (Fähigkeiten) und biologischen Merkmalen (Genom). Aufgabe bleibt natürlich, dieses Wechselwirkungssystem zu entwirren und entwicklungsförderliche Faktoren auf beiden Seiten zu isolieren und ihre Wirkungen zu erfassen. In diesem Horizont sind auch sowohl das Modell des ‚produktiv Realität verarbeitenden Subjekts‘⁹² als auch die Theorie der Strukturgenese angesiedelt⁹³. Zusammengefasst: „Die Frage ist also

⁹¹ Barbara DIPPelhofer-Stiem: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Opladen 1995. S. 30.

⁹² Vgl. Hurrelmann, Einführung in die Sozialisationstheorie..., S. 20f.

⁹³ Vgl. Seiler, Entwicklung als Strukturgenese..., S. 21.

nicht: Ob Anlage oder Umwelt. Auch nicht: Wie viel Anlage und wie viel Umwelt? Sie lautet eher: Wie wirken innere Bedingungen und äußere Einflüsse zusammen?⁹⁴.

Zu unterstellen ist den jeweiligen Antworten auf die Frage nach dem Primat der Anlage- oder Umwelteinflüsse auf die menschliche Entwicklung eine gewisse politisch-philosophische Vorfärbung: Bereits in der Antike wurde diese Frage in Ansätzen diskutiert und über die Jahrhunderte hinweg (immer einmal wieder anders) beantwortet⁹⁵. Die Folgen der unterschiedlichen Beantwortungen der Frage fallen noch viel unterschiedlicher aus und sind von weitreichenderer Natur: Wenn die Umwelt nur eine geringe oder gar keine Rolle bei der Herausbildung von Kompetenzen und Leistungen spielt, welche Bedeutung hätten dann überhaupt Bildungsinvestitionen (an den Schulen)? „Beteiligung an höherer Bildung wäre dann ein Effekt natürlicher Auslese“⁹⁶, auch die Gestaltung des Lebensraums eines Kindes im Sinne einer lernanregenden Umgebung wäre hinfällig. Zu ‚pädagogischem Optimismus‘ gäbe demgegenüber die Annahme Anlass, in erster Linie forme die Umwelt das Kind: Dem folgend sei aus dem Kind überspitzt beschrieben ‚alles zu machen‘, was man sich nur vorstellen könne, Erfolg wäre für jeden garantiert, wenn man nur die richtigen Maßnahmen ergreife. Dementsprechend werden bildungspolitische Hebel in Gang gesetzt oder nicht. Aber auch im Mikrosystem Schule selbst hat die Beantwortung der Frage Konsequenzen, in Form subjektiver Theorien der Lehrkräfte nämlich: Lehrerin Frau K. über ihren Schüler L.: Man könne nichts machen, er sei eben zum Lernen nicht motiviert und überhaupt einfach arbeitsscheu – ‚solche Menschen gibt’s, das liegt in der Familie!‘. Frau K. mag das im Unterricht sicher so erscheinen, sie mag auch schon vieles unternommen haben, was bei ihrem Schüler L. keine größere Leistungslust geweckt hat und nun mag sie verzweifeln. Dennoch – um im Beispiel zu bleiben – auch Leistungsmotivation ist das Ergebnis eines Wechselwirkungsprozesses aus Aktivität, Feedback, Selbstwirksamkeit, Ursachenattribution und erneuter Anstrengung – daran hat also auch die Lehrerin Frau K. selbst großen Anteil. Ebenso verhält es sich mit der ‚Resilienz‘: Auch die personalen Ressourcen sind nicht angeboren (wie man zu Beginn der Resilienzforschung noch meinte), möglicherweise bestehen zwar genetische Dispositionen, Neigungen zum einen oder anderen Schutz- oder Risikofaktor, aber letztlich werden sie im Austausch mit der Umwelt erworben.

4.2. Schlaglichter: Entwicklung sozialökologischer Ansätze

In den ersten 30 Jahren des 20. Jahrhunderts griff Robert E. Park (1864-1944) Studien aus der Pflanzen- und Tierökologie auf und versuchte vergleichbar mit dortigen Annahmen Bevölkerungsstrukturen und die sich im Zuge der Urbanisierung wandelnden Sozialräume näher zu bestimmen⁹⁷. Park kann damit als

⁹⁴ Ebd. S. 20.

⁹⁵Vgl. Dippelhofer-Stiem, Sozialisation in ökologischer... S. 29.

⁹⁶ Ebd. S. 30.

⁹⁷ Vgl. Matthias GRUNDMANN: Humanökologie, Sozialstruktur und Sozialisation. In: Klaus HURRELMANN; Matthias GRUNDMANN; Sabine WALPER: Sozialisationsforschung. Handbuch. Weinheim, Basel 2008. S 173-183. Hier: S.174.

Begründer sozialökologischer Sozialisationsforschung gelten. Park identifizierte erstmals spezifische Entwicklungslogiken von Gruppen, die sich aus Konkurrenz und Konflikten, aber ebenfalls aus Assimilation ihrer Mitglieder ergeben⁹⁸. Kurt Lewin (1890-1947) griff den Ansatz der Sozialökologie auf und interessierte sich speziell für die Wirkung der Umwelt auf das Individuum⁹⁹. Lewin entwickelte die Feldtheorie sozialer Beziehungen, in der er davon ausging, dass menschliches Verhalten in erster Linie von der Umwelt und der wechselseitigen Einflussnahme der am System Beteiligten beeinflusst wird¹⁰⁰. Mit der Orientierung nicht an den objektiven (räumlichen) Gegebenheiten, sondern der subjektiven Repräsentation von Sozialbeziehungen im Individuum selbst, legte er zudem die Grundlagen für die Soziometrie¹⁰¹. Als Begründer der ökologischen Psychologie gilt Robert G. Barker (1903-1990). In Anlehnung an Park wies er auf Einflüsse jenseits der direkten interindividuellen Interaktion hin, etwa durch allgemein gesellschaftlich getragene Werte und Regeln. Urie Bronfenbrenner vorgehend erkannte er die Bedeutung verschiedener Elemente der Lebenswelt eines Menschen („behavioral settings“) und wies auf die Verschachtelung der Handlungsräume in sich hin¹⁰². Urie Bronfenbrenner (1917-2005) legte in seinem viel beachteten Buch „The Ecology of Human Development“ 1979 ein umfassendes Konzept sozialer Lebensräume und deren Wechselwirkungen vor. In Anlehnung an Kurt Lewins psychologische Perspektive fokussierte Bronfenbrenner auf die Entwicklung des Individuums, das sich inmitten seiner sozialen Umwelt bewegt¹⁰³. Der Begriff der ‚Sozialökologie‘ stammt dabei von Kurt Lüscher, der Bronfenbrenner maßgeblich deutsch rezipierte¹⁰⁴. Bronfenbrenners Konzept der in sich verschachtelten sozialen Räume und deren Wechselwirkungen untereinander hat die empirische Sozialisationsforschung in den folgenden drei Dekaden bis heute enorm beeinflusst.

4.3. Zur Begründung der ökosystemischen Betrachtung von Resilienz im Kindesalter

Seit den 50er Jahren existieren eine Reihe weiterer ökosystemischer Konzepte, denen weithin die Vorstellung gemein ist, dass alle sozialen Räume eines Individuums miteinander verwoben sind und sich gegenseitig beeinflussen¹⁰⁵. Die Kategorisierung verschiedener Welten nach ‚Abstand‘ zum Kind hat sich weitgehend durchgesetzt¹⁰⁶ und erscheint auch sinnvoll. Exemplarisch für weitere Modelle sei hier nur noch Geulen und Hurrelmanns Modell der Sozialisationsumwelten (1980) genannt¹⁰⁷. Das Neue bzw. Herausragende an Bronfenbrenners Modell gegenüber älteren Modellen und auch gegenüber Geulen/Hurrelmann ist der Versuch, nicht allein statisch die Umwelt des Menschen (insb. Kindes) zu

⁹⁸ Vgl. ebd. S. 174.

⁹⁹ Vgl. ebd. S. 175.

¹⁰⁰ Vgl. ebd. S. 175.

¹⁰¹ Vgl. ebd. S. 175.

¹⁰² Vgl. ebd. S. 175.

¹⁰³ Vgl. ebd. S. 175.

¹⁰⁴ Vgl. ebd. S. 175.

¹⁰⁵ Vgl. Dippelhofer-Stiem, Sozialisierung in ökologischer..., S. 83.

¹⁰⁶ Vgl. ebd. S. 83.

¹⁰⁷ Vgl. ebd. S. 83.

beschreiben, sondern die Austauschprozesse zwischen den einzelnen Elementen der Umwelt und zwischen Individuum und Umwelt zu betrachten. Der Gedanke der Entwicklung des Kindes innerhalb seiner Umwelt ist in Bronfenbrenners Sozialökologie ein wesentlicher Bestandteil¹⁰⁸. Dies und der umfassende Charakter machen das Modell (mit entwicklungs- und lernpsychologischen sowie soziologischen Erweiterungen) zu einer guten Grundlage für das Verständnis von (Wohlbefindens- und) Resilienzaspekten im Kontext Schule.

Wenn die Frage nach der Resilienz davon ausgeht, wie Kinder Risiken bewältigen, ist dafür die sozialökologische Betrachtungsweise in jedem Fall eine sehr wichtige, weil sie erstens hilft, die Umwelten von Kindern zu verstehen und Risikosituationen zu lokalisieren, sowie ihre Wechselwirkungen mit anderen Faktoren der Umwelt zu begreifen; zweitens weil sie zu verstehen helfen kann, inwieweit sich die Risiken auf das Kind auswirken, welche Folgen sich für das Kind ergeben; drittens um zu verstehen, auf welche sozialen Ressourcen seiner Lebenswelt das Kind angesichts des Risikos zurückgreift und welche Interaktions- und Austauschprozesse hier stattfinden; und schließlich viertens in der Ergänzung entwicklungs- und lernpsychologischen Erweiterung insbesondere, wie Kinder mit äußeren Risiken umgehen, wie sie sie bewerten, verarbeiten und schließlich handeln. Natürlich sind Entwicklungsrisiken nicht allein in der Umwelt des Kindes lokalisierbar, auch Faktoren des Kindes selbst, etwa eine körperliche Behinderung, können zum Entwicklungsrisiko werden. Für die Resilienzentwicklung spielen aber auch hier soziale Ressourcen eine enorme Rolle.

Tatsächlich sind bereits die meisten Ansätze der Adaption- und Copingforschung auf der Ebene der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt angesiedelt. „Sie versuchen [...] die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt begrifflich zu fassen“¹⁰⁹.

4.4. Das ökosystemische Modell Urie Bronfenbrenners

Menschliches Leben ist von Beginn an, seit der Geburt ein Leben in Beziehung; zuerst das Leben in Beziehung zur Mutter – das sogar schon vor der Geburt – denn zumindest die Mutter verfolgt schon pränatal die Aktivitäten des Kindes, spätestens mit der Geburt tritt das Kind dann auch seinerseits in Beziehung zur Mutter. Urie Bronfenbrenner sieht in der Beziehung die Grundlage seiner systemisch-ökologischen Analyse menschlicher Lebenswelten: Beziehung besteht, wie eben beschrieben, in der Beteiligung einer Person an den Aktivitäten einer anderen Person – ob aktiv daran teilhabend oder passiv beobachtend¹¹⁰. ‚Dyade‘ nennt er – darauf aufbauend – eine *wechselseitige* Beziehung, d.h. die gegenseitige

¹⁰⁸ Vgl. ebd. S. 85.

¹⁰⁹ Vgl. ebd. S. 91f.

¹¹⁰ Vgl. Urie BRONFENBRENNER: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main 1993. S. 71.

Anteilnahme an Aktivitäten zweier Personen, so z.B. die ‚Mutter-Kind-Dyade‘¹¹¹. Die minimalste Form einer Dyade ist eine ‚Beobachtungsdyade‘, die darin besteht, dass Person A die Aktivitäten von Person B passiv beobachtet und Person A wiederum auf das Beobachten reagiert – das Baby beobachtet aufmerksam die Mimik und Gestik der Mutter, während diese das Baby wickelt. Gelegentlich reagiert die Mutter auf das Beobachten durch Mimenspiel und verbale Äußerungen. ‚Antwortet‘ das Kind auf die Äußerungen der Mutter wird aus der ‚Beobachtungsdyade‘ eine ‚Dyade gemeinsamer Tätigkeit‘ – die Beteiligten nehmen sich als gemeinsam tätig wahr. Dabei ist es unerheblich, dass das Baby keine vollständigen Worte hervorbringt; die Laute in Wechselrede mit denen der Mutter gesetzt, lassen es sich in gemeinsamem ‚Gespräch‘ wahrnehmen¹¹². Bereits diese wechselseitige Beziehung ist eine Entwicklung fördernde Dyade, da sie gegenseitige situative Abstimmung nötig macht, was interaktive Kompetenzen ebenso wie Empathie fördert und zudem motivierend wirkt¹¹³. Über die Dyade hinaus bestehen soziale Beziehungen natürlich auch aus Verbindungen zwischen mehr als zwei Personen. Bronfenbrenner nennt diese ‚N+2-‘ oder ‚N+3- Systeme‘¹¹⁴. Auch der Vater tritt z.B. neben der Mutter in Beziehung zum Kind. Diese Elemente beschreiben das von Bronfenbrenner so genannte ‚Mikrosystem‘, also die Gesamtheit aller Wechselbeziehungen des Kindes mit seiner direkten und unmittelbaren Umwelt¹¹⁵. Dass sich das Handeln einer Person gegenüber einer anderen unter Anwesenheit einer dritten Person im Raum verändern kann, beschreibt Bronfenbrenner als ‚Effekt zweiter Ordnung‘ innerhalb des Mikrosystems. Um im Beispiel der Mutter und ihrem Kind zu bleiben: Betritt der Vater das Zimmer, in dem Mutter das Baby wickelt, könnte es beispielsweise sein, dass sich ihre Kommunikation mit dem Kind aus dem Gefühl, beobachtet zu werden, schlagartig ändert. Das Baby könnte die Ursache für diese Änderung prinzipiell erkennen, ebenso wie Schüler die Veränderung der Handlungen ihrer Lehrerin, wenn der Unterricht plötzlich von einem Abgesandten der Schulleitung kritisch hospitiert wird. So können Mikrosysteme sich kurzfristig durch solche Effekte verändern oder auch dauerhaft durch Wegfall oder Hinzukommen weiterer Personen. Für das Zustandekommen und die Wirkung von Dyaden innerhalb des Mikrosystems des Kindes sind aber auch soziale Rollen eminent wichtig¹¹⁶. Zweifellos steht der Lehrer in einer bestimmten Rolle vor seinem Schüler; er ist kein Fremder, nicht der Vater, sondern eben der Vermittler, Coach oder als was er sich selbst auch immer versteht. Eine Rolle beschreibt Bronfenbrenner als einen ‚Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr Gegenüber erwartet wird.‘¹¹⁷. Sie besteht zudem nur durch das ‚Bezogensein‘ auf jemanden anderes; es kann keine Rolle geben ohne ein Gegenüber, gewissermaßen ihr Komplementär: Lehrer – Schüler, Mutter – Kind, Großvater – Enkelkind, Reiseleiter – Tourist, Chef – Angestellter usw. Auch innerhalb eines Klassenverbandes oder der Peergroup spielen Schüler bestimmte Rollen¹¹⁸.

¹¹¹ Vgl. ebd. S. 71.

¹¹² Vgl. ebd. S. 72f.

¹¹³ Vgl. ebd. S. 72f.

¹¹⁴ Vgl. ebd. S. 23.

¹¹⁵ Vgl. ebd. S. 23.

¹¹⁶ Vgl. ebd. S. 97f.

¹¹⁷ Ebd. S. 97.

¹¹⁸ Diese Rollen kann man mit soziometrischen Verfahren herauszufinden versuchen.

Bronfenbrenner macht weiterhin die Kategorien der entwicklungsförderlichen und -hemmenden Dyade innerhalb des Mikrosystems auf¹¹⁹. Eine entwicklungsförderliche Dyade beruhe auf gegenseitig positiven Gefühlen, Reziprozität und einer allmählichen Verschiebung des Kräfteverhältnisses hin zum sich stärker Entwickelnden¹²⁰. Damit entwickeln sich aber beide Interaktionspartner der Dyade – das gilt im Mikrosystem des Klassenverbandes auch für den Lehrer¹²¹! Dass solche ‚Entwicklungssysteme‘¹²² auch für die Resilienz von Kindern wichtig sind, hat bereits Emmy Werner erkannt, die die Lehrer als zentrale affektiv- positive Bezugspersonen von resilienten Kindern dargestellt hat. Bronfenbrenner beschreibt das so: „Obgleich systematische Befunde [...] fehlen, scheint wahrscheinlich, dass [...] Personen eine Reihe konstruktiver Funktionen erfüllen können: als Vertraute, Helfer, Vertreter oder Sündenböcke; sie können Auskunft geben, Ratschläge erteilen oder materielle Hilfe leisten, Initiativen bestärken, die Aufnahme neuer sozialer Beziehungen erleichtern oder die Vorbildkraft einer zweiten Person als Verhaltensmodell für die erste stärken [und] [...] auch Erwartungen über das Verhalten anderer schaffen“¹²³. Andererseits können Personen für die (Resilienz-) Entwicklung ebenso störend wirken¹²⁴. Nach Bronfenbrenner hieße das beispielweise, dass ein Lehrer in seiner Rolle den Schüler in dessen Rolle nicht zu Autonomie anleitet, ihn nicht unterstützt, die Umwelt in immer komplexerer Weise zu konstruieren und überhaupt zwischen beiden keine affektiv- zugewandte, sondern eine antagonistische Beziehung besteht. Über die Lehrer- und Schülerrolle und die Erwartungen, die an beide gestellt werden, müsste genauer reflektiert werden (z.B. die Erwartungen an das Verhalten durch das ‚Komplementär‘, ebenso durch Dritte, dann den Grad der Wechselseitigkeit und das Kräfteverhältnis zwischen Lehrer und Schüler und ebenso die Legitimation der Rolle (durch wen oder was?)). Die letztere Frage bringt uns weiter zu den übrigen Systemen in Bronfenbrenners Modell der sozialökologischen Lebenswelten. Die Lehrerrolle beispielsweise wird gestützt durch das System Schule, noch mehr aber durch die allgemein gesellschaftliche Anerkennung des Berufsstandes des Lehrers und impliziten Erwartungen an ihn seitens der Gesellschaft. Ersteres ist Teil des ‚Mesosystems‘, also der Wechselbeziehung zwischen Mikrosystemen, in denen das Kind selbst lebt, letzteres ist Teil des ‚Exosystems‘, einem System also, an dem das Kind selbst nicht beteiligt ist, dessen Gegebenheiten sich aber ebenfalls auf seine Lebenswelt auswirken. Als weiteres Beispiel hierfür können die beruflichen Beschäftigungsverhältnisse der Eltern des Kindes dienen. Hieran hat es selbst keine Beteiligung, sie haben aber großen Einfluss auf das Mikrosystem Familie, schon durch Verdienstmöglichkeiten, aber auch durch Art und Zeiteinteilung der Arbeit, sowie die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz. Auf die Systeme jenseits des Mikrosystems Schulklasse und anderer Mikrosysteme innerhalb der Schule kann und soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen werden, ohnehin hat die Schule in ihrem Entscheidungsspielraum auf diese keinen wesentlichen Einfluss. Es scheint daher sinnvoll, die Schule selbst als Mikrosystem genauer in den Blick zu nehmen, was im zweiten Teil der Arbeit insbesondere näherhin geschehen wird.

¹¹⁹ Vgl. ebd. S. 75f.

¹²⁰ Vgl. ebd. S. 74f.

¹²¹ Vgl. ebd. S. 79.

¹²² Vgl. ebd. S. 80.

¹²³ Ebd. S. 93.

¹²⁴ Vgl. ebd. S. 93.

Kritisch ist anzumerken, dass Bronfenbrenners Modell, das sich aus der Dyade zwischen zwei Personen heraus aufbaut, keinen differenzierten Einbezug der Qualität der Bindungen zwischen ihnen vornimmt. Eine über bloß ‚positiv‘ oder ‚negativ‘ bzw. zugewandt und ‚antagonistisch‘ hinausgehende Beschreibung von zwischenmenschlichen Beziehungen wäre wünschenswert, da dadurch auch die Ursachen für Entwicklungsstörungen und -förderlichkeiten genauer analysiert werden könnten. Eine große Leistung des sozialökologischen Modells liegt jedoch in der Erkenntnis, dass „die Umwelt für Verhalten und Entwicklung [so] bedeutsam ist, wie sie *wahrgenommen* wird, und nicht wie sie in der ‚objektiven‘ Realität“¹²⁵ ist. Diese dem Konstruktivismus folgende Prämisse legt natürlich den Fokus auf die Diagnostik der Wahrnehmung des Lebensraums Schule durch die Schüler selbst, statt einer Beschreibung ‚objektiver‘ Gegebenheiten. Zum Ziel solcher Diagnostik stehen einige wenige Instrumentarien zur Verfügung, unter anderem die ‚Kind-Umfeld-Analyse‘¹²⁶. Dieses Verfahren zeichnet sich dadurch aus, dass es das Umfeld des Kindes in der Schule ernsthaft berücksichtigt, statt den Blick nur auf intraindividuelle Besonderheiten des Schülers fixiert zu sein¹²⁷. Wenngleich der Ansatz vielversprechend klingt, scheint die Anwendung der Kind-Umfeld-Analyse in der Schule äußerst problematisch: „Der Terminus ‚Kind-Umfeld-Analyse‘ suggeriert das Vorliegen eines kodifizierten diagnostischen Verfahrens. Da es für diese Analyse jedoch keinerlei Verfahrensvorschriften gibt, verbirgt sich hinter dem beeindruckenden Analyse-Begriff jedoch nichts weiter als Willkür und Beliebigkeit. Die Ergebnisse von Analysen sind nie unabhängig von den Instrumenten, den Prozeduren und den kritischen Kennwerten, mit deren Hilfe sie durchgeführt werden. [...] Für all diese Bestimmungsgrößen gibt es in der sonderpädagogischen Diagnostik zur Planung, Durchführung und Auswertung einer sogenannten Kind-Umfeld-Analyse keinerlei begründete, theoretisch fundierte Hinweise oder Regeln.“¹²⁸. Nicht der Förderdiagnostik sondern der Diagnostik allgemeiner Schulerfahrungen verpflichtet sieht sich der ‚Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)‘¹²⁹, der detailliert sowohl die subjektive soziale Integration, das Klassenklima als auch das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft erfragt¹³⁰ – zumindest einige Komponenten des Erlebens von Schule. Für die Diagnostik des Umfelds des Kindes im Mikrosystem Schule besteht aber bereits bei Bronfenbrenner selbst eine Schwierigkeit, die die Ableitung eines diagnostischen Instrumentariums fast unmöglich macht: Den Begriffen und Definitionen, die Bronfenbrenner vorlegt, fehlt meist die Trennschärfe, die bereits die empirische Überprüfung des Modells erschwert und das insbesondere durch

¹²⁵ Ebd. S. 19.

¹²⁶ Vgl. Alfred SANDER: Kind-Umfeld-Analyse. Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Wolfgang MUTZECK: Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden. Weinheim, Basel 2002. S. 12-21.

¹²⁷ Vgl. ebd. S. 13.

¹²⁸ Jörg SCHLEE: Lösungsversuche als Problem. Zur Vergeblichkeit der sogenannten Förderdiagnostik. In: Wolfgang MUTZECK: Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim, Basel 2004. S. 23-38. Hier: S. 31f.

¹²⁹ Vgl. Wulf RAUER, Karl Dieter SCHUCK: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. FEES 3-4. Göttingen 2003.

¹³⁰ Vgl. ebd. S. 86-92.

fehlende Operationalisierungen¹³¹. Eine an das sozialökologische Modell angelehnte Diagnostik steht also noch aus.

5. Problem: Was ist Religiosität?

Eine Erörterung, die die Frage stellt, was *schützende Religiosität* sei, muss sich zunächst darüber klar werden, was *Religiosität* selber sei. Doch hiermit hat bereits die Disziplin der Religionspsychologie enorme Schwierigkeiten. Will man dort Religiosität messen, muss man sie zuvor definieren und operationalisieren¹³². Nicht zu verwechseln ist ‚Religiosität‘ aber mit ‚Religion‘. Religion, das meint die Gesamtheit aller systematisch-theologischen Aussagen über eine bestimmte Religion oder Konfession. Religiosität dagegen meint die subjektiven Überzeugungen, Haltungen, das Wissen und „religiöse Tiefenstrukturen“¹³³ des eigenen Lebens. Mit anderen Worten: ‚Religion‘ kann man in einem Buch nachlesen, Religiosität kann nur vom Einzelnen erfragt werden. Über die Dimensionen der Religiosität scheiden sich die Geister. Eines der bekanntesten theoretischen Modelle, die Religiosität beschreiben wollen, ist die Auffassung von Allport und Ross, die intrinsische von extrinsischer Religiosität unterscheiden (Religious Orientation Scale)¹³⁴. Ebenso zweidimensional gehen andere Forscher dem Phänomen nach, indem sie fragen, inwieweit Menschen die Kirche besuchen oder welche ihre Haltung gegenüber der Kirche ist (z.B. Thurstones ‚Attitude towards Church Scale‘). Auch gibt es eine Reihe mehrdimensionaler Herangehensweisen, wie etwa die des amerikanischen Soziologen Glock, der insgesamt fünf Dimensionen von Religiosität unterscheidet: (1) die ‚ritualistische Dimension‘ (z.B. „Wie oft gehen Sie in die Kirche?“, ‚Wie oft beten Sie allein?‘¹³⁵), (2) die ‚ideologische Dimension‘ (z.B. ‚Existiert der Teufel wirklich?‘), (3) die ‚experimentelle Dimension‘, die nach gedeuteten Erfahrungen mit Gott fragt (z.B. „Haben Sie die Erfahrung der Furcht vor Gott gemacht?“¹³⁶), sodann (4) die ‚konsequente/ ethische Dimension‘ (Fragen nach dem aus dem Glauben resultierenden Handeln) und schließlich (5) die ‚intellektuelle Dimension‘, die nach religiösem Wissen fragt, wobei umstritten ist, ob man religiöses Wissen zu Religiosität zählen sollte¹³⁷. Entgegen diesem kritischen Einwand, wird hier die Auffassung vertreten, dass sich religiöses Wissen und Religiosität nicht im Wege stehen. Freilich kann man eine Menge über die katholische und protestantische Religion wissen und muss sich dabei nicht als Christ verstehen. Aber Konzepte mit religiösem Inhalt, etwa das Gotteskonzept, das Konzept von Jesus Christus, der Kirche, von Gnade, Tod, Auferstehung – seien sie konservativ oder subjektiv gebraucht – machen das religiöse ‚Deutungsuniversum‘ eines Menschen aus. In Anlehnung an George A. Kelly (1905-

¹³¹ Vgl. Dippelhofer-Stiem, Sozialisation in ökologischer... S. 87.

¹³² Vgl. Godwin LÄMMERMANN: Einführung in die Religionspsychologie. Grundfragen, Theorien, Themen. Neukirchen-Vluyn 2006. S. 55.

¹³³ Fritz OSER; Paul GMÜNDER: Der Mensch: Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Gütersloh 1992. S. 41.

¹³⁴ Vgl. ebd. S. 55.

¹³⁵ Ebd. S. 58.

¹³⁶ Ebd. S. 58.

¹³⁷ Vgl. ebd. S. 58.

1967)¹³⁸ nimmt der Bochumer Religionswissenschaftler Stefan Huber¹³⁹ Religiosität in erster Linie als subjektives Konstrukt an. Er unterstellt, dass sich jeder Mensch aus dem Angebot möglicher Deutungskontexte und -muster die für ihn relevanten Informationen herausfiltert und sie zu einer kohärent erscheinenden subjektiven Theologie zusammensetzt¹⁴⁰. Darüber hinaus nimmt Huber an, dass die Gesamtheit der religiösen Konzepte, die sich eine Person konstruiert hat, maßgeblich ihr religiöses Erleben und Verhalten beeinflusst¹⁴¹. Aus dem semantischen ‚Universum‘ einer religiösen Kultur werden also ganz im Sinne der Strukturgenese auch religiöse Konzepte assimiliert und akkomodiert. Dass dabei die einzelnen Konzepte gerade im Bereich der Religion stark in Wechselbeziehung stehen wird deutlich, wenn man sich beispielsweise den Zusammenhang zwischen Gotteskonzept und Selbstkonzept vergegenwärtigt: Setzt eine Person einen liebenden, gnädigen Gott voraus, dann muss sie ihn auch als liebend und gnädig in Bezug auf *sie selbst* verstehen. Wer einen liebenden Gott voraussetzt, wird sich selbst als von Gott geliebten Menschen verstehen müssen. Im Gegenteil gilt dies ebenfalls: Nicht nur vor 1517 fürchteten sich die Menschen vor einem strafenden Gott und versuchten alles, um *sich* dem Fegefeuer loszukaufen. Man muss dem folgend also annehmen, dass sich Religiosität individuell entwickelt und dass jeder Mensch in gewissem Sinne seine eigene Religiosität in Konzepten konstruiert, die sich interindividuell in bestimmten Kulturkreisen und (religiösen) Sozialisationskontexten ähneln (im christlichen Europa etwa Aspekte des Konzepts von Jesus Christus), aber im Grunde größere Verschiedenheiten aufweisen als Gemeinsamkeiten. Diagnostisch erfassbar wird die Religiosität als Konstrukt aus Konzepten mit Hilfe der Repertory- Grid- Technik, die sowohl die inneren Repräsentationen von Personen als auch von abstrakten Konzepten darstellt¹⁴² – möglicherweise aber angemessener sogar noch durch qualitative Untersuchungen, etwa zu subjektiven Theorien. Erstere Technik ist in erweiterter Form auch auf Grundschulkinder und deren religiöse Konzepte anwendbar¹⁴³ ¹⁴⁴ und auch qualitative Interviews zu ihren subjektiven Theologien ließen sich mit Kindern führen. Diese Sichtweise erscheint in zweierlei Hinsicht sowohl sinnvoll als auch notwendig: Erstens nimmt sie die Subjektivität des Glaubens bzw. der Religiosität ernst und geht dabei tief hinein in die Überzeugungen, Vorbilder und Sinnkonstruktionen von Einzelnen statt auf oberflächlicher und konventioneller Ebene nach Kirchenzugehörigkeit, Häufigkeit des Kirchgangs oder Repetition und ‚Für-wahr-Halten‘ von Dogmen zu fragen. Nur mit den tatsächlichen subjektiven Glaubensüberzeugungen kann man den Kontingenzen des Lebens begegnen – Dogmen oder die Quantität des Kirchgangs können über die Widrigkeiten und Sinnlosigkeiten keinen ‚Trost‘ breiten. Zweitens reiht sich Religiosität damit ein in die Genese kognitiver Strukturen und ihr Zustandekommen wird damit in gewisser Weise ‚entzaubert‘. Wir haben bereits gesehen, dass der Glaube eines Menschen unverfügbar ist; nicht aber sind es die religiösen

¹³⁸ Vgl. z.B. Lawrence A. PERVIN; Daniel CERVONE; Oliver P. JOHN: Persönlichkeitstheorien. München, Basel 2005. 473-513.

¹³⁹ Vgl. Stefan HUBER: Religiöse Selbstkonzepte im Spiegel der Repertory-Grid-Technik. In: Wege zum Menschen. Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln 54 (2002). Göttingen 2002. S. 220-230.

¹⁴⁰ Vgl. ebd. S. 221.

¹⁴¹ Vgl. ebd. S. 221.

¹⁴² Vgl. Ebd. S. 223.

¹⁴³ Bezugnehmend auf Korrespondenz mit Prof. Stefan Huber am 7.11.2011.

¹⁴⁴ Religiöse Konzepte werden später ausführlich zu behandeln sein (vgl. Teil II.3. dieser Arbeit).

Konzepte, die eine Person sich konstruieren kann, um damit die ‚Welt‘ und sich in der ‚Welt‘ zu interpretieren. Damit bleibt natürlich auch dem Praktiker, dem Religionslehrer der Glaube seiner Schüler unverfügbar. Aber die Anreize zur Aneignung und Anwendung von Deutungsmustern durch Konzepte kann und muss er leisten.

6. Das Resilienzkonzept

6.1. Definition und Probleme der gegenwärtigen Resilienzforschung

Der deutsche Begriff ‚Resilienz‘ ist dem Englischen ‚resilience‘ entlehnt, was mit ‚Elastizität‘, ‚Abfederung‘, ‚Spannkraft‘ übersetzt werden kann¹⁴⁵. In der englischsprachigen Literatur, in der der Begriff erstmals gebraucht wurde, leitet er sich vom lat. ‚resiliens‘ ab (Abprall, Rückstoß)¹⁴⁶. In der Physik wird der Begriff etwa in der Bedeutung der Fehlertoleranz gebraucht, also die Beschreibung dessen, bis zu welchem Grad an Fehlern oder Störungen ein physikalisches Wirkungsprinzip oder auch ein technisches Gerät seine Funktion noch ausführen kann. Inzwischen ist der Begriff auch in der Ökologie und Biologie üblich geworden für das Ausmaß an ‚Störungen‘, die ein Ökosystem tragen kann, ohne dabei die internen Steuerungselemente zu verlieren¹⁴⁷.

In der Psychologie meint Resilienz die „Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems (z.B. dem Paarsystem oder der Familie¹⁴⁸)“¹⁴⁹ „biologische, psychologische und psychosoziale Entwicklungsrisiken“¹⁵⁰ erfolgreich zu bewältigen. Diese oder ähnliche Definitionen der menschlichen Resilienz, wie sie in der derzeitigen Resilienzforschung gängig sind, haben zwei Unklarheiten. Erstens: ‚Was sind biologische, psychologische und psychosoziale Entwicklungsrisiken?‘ Zweitens: ‚Was heißt ‚erfolgreiche Bewältigung?‘ Insofern ist eine genauere Definition von Resilienz immer abhängig von den expliziten oder impliziten Kriterien, die man insbesondere an den Begriff der ‚erfolgreichen Bewältigung‘ stellt: „Was heißt aber letztlich ‚erfolgreich? Wer definiert die Zielperspektive und das Ergebnis desjenigen Prozesses, der [...] [da] mit Entwicklung von Resilienz bezeichnet wird?“¹⁵¹. Über diese

¹⁴⁵ Vgl. Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Maïke RÖNNAU-BÖSE: Resilienz. München, Basel 2009. S. 9.

¹⁴⁶ Fridolin BRAND: Ecological Resilience and its Relevance within a Theory of Sustainable Development. Leipzig, Halle 2006. S. 40.

¹⁴⁷ Vgl. ebd. S. 40; dort wörtlich: “Resilience [...] is the magnitude of disturbance that can be absorbed before the system changes its structure by changing the variables and processes that control behavior.”

¹⁴⁸ Der Resilienz von sozialen Systemen (etwa Partnerschaften, Familien, aber auch Klassengemeinschaften, Lehrerkollegien) wurde bislang außerhalb systemischer *Therapie* sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Für Resilienz von Partnerschaften dennoch: Rand D. CONGER et al., Couple resilience to economic pressure. In: Journal of Personality and Social Psychology 76 (1) (1999). Washington 1999. S. 54-71; für familiäre Resilienz: Hamilton I. MCCUBBIN et al.: The Dynamics of Resilient Families. London 1999). Hier wären (besonders in Bezug auf schulische soziale Systeme) weitere Forschungen sehr wünschenswert!

¹⁴⁹ Wustmann, Resilienz..., S. 18.

¹⁵⁰ Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse, Resilienz..., S. 10.

¹⁵¹ Margarita ZANDER: Resilienz – seelische Widerstandskraft. In: SozialExtra 33 11/12 (2009) Berlin u.a. 2009. S. 12-13. hier: S. 12.

Kriterien müsste weiterführend intensiv diskutiert werden¹⁵². Resilienz wird – darüber sind sich die Resilienzforscher inzwischen einig – nicht als eine (angeborene) Persönlichkeitseigenschaft eingeschätzt, sondern entwickelt sich bzw. kann gelernt werden¹⁵³. Um einen Menschen – der Definition nach – als ‚resilient‘ bezeichnen zu können, muss er erstens einem signifikanten Risiko gegenüber gestanden haben und es zweitens ‚gemeistert‘ haben¹⁵⁴. Es genügt also nicht, beim Kind eine positive Entwicklung zu diagnostizieren in Bezug auf z.B. Sozialkompetenz, Selbstvertrauen oder schulische Leistungen. Wenn ein Mensch beispielsweise *trotz andauernder belastender elterlicher Konflikte* und damit verbunden negativen Modellen und angstbesetzten Partnerschaftskonzepten selbst eine *stabile, überdauernde und fürsorgliche Partnerschaft* aufbaut, kann man ihn in Bezug auf (allgemein gesprochen) die Frage nach dem Aufbau und der Gestaltung von emotionalen Beziehungen als resilient bezeichnen. Das wirft die Frage auf, ob man von einer generellen Resilienz sprechen kann oder besser von *bereichsspezifischen Resilienzen* sprechen sollte, denn in Bezug auf verschiedene Lebensbereiche kann die Bewältigung von Risiken mitunter sehr variieren und auch in unterschiedlichen Settings sehr different ausfallen¹⁵⁵. Das *Phänomen der Resilienz* scheint vielmehr noch eine intuitive Einschätzung von Beispielen zu sein, als eine valide Operationalisierung zu beinhalten¹⁵⁶. Der Hauptgrund hierfür liegt in der bislang noch unklaren ‚Positivformulierung‘, (was den Menschen ‚stark‘ mache), gegenüber der ‚Negativformulierung‘ der pathogenetischen Orientierung (‚was z.B. jugendlichen Drogenmissbrauch, psychische Störungen, Fehlanpassungen oder Krankheiten beeinflusse‘)¹⁵⁷. Insofern müssen bisherige Forschungen als Annäherungen an das Phänomen Resilienz betrachtet werden, eine abgesicherte Operationalisierung steht noch aus. Mit anderen Worten: Definitionen von Resilienz arbeiten noch zu stark mit Umschreibungen¹⁵⁸. Auf die Frage danach, was Risiken sind und unter ‚erfolgreicher Bewältigung‘ zu verstehen ist, wird also noch näher einzugehen sein.

Bevor darauf eingegangen wird, sollen die Begriffe ‚Risiko‘ und ‚erfolgreiche Bewältigung‘ dennoch gebraucht werden, um wichtige Spezifikationen der Definition von Resilienz vorzunehmen und den Blick auf die Entwicklung der Resilienzforschung zu wenden.

Die Fragestellung der Resilienz, was Kinder angesichts belastender Situationen dennoch zu gesunden, fürsorglichen, leistungsfähigen Menschen heranwachsen lässt, entstand innerhalb der psychologischen Risikoforschung und Entwicklungspsychopathologie¹⁵⁹ im angloamerikanischen Raum¹⁶⁰. Die dort

¹⁵² Vgl. ebd. S. 13.

¹⁵³ Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Ronnau-Böse, Resilienz..., S. 10.

¹⁵⁴ Vgl. Wustmann, Resilienz..., S. 18.

¹⁵⁵ Vgl. Doris BENDER; Friedrich LÖSEL: Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen. Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- versus pathogenetische Ansätze. In: Jürgen MARKGRAF, Gesundheits- oder Krankheitstheorie. Berlin u.a. 1998. S. 117-137. Hier: S. 124.

¹⁵⁶ Vgl. ebd. S. 124.

¹⁵⁷ Vgl. ebd. S. 123.

¹⁵⁸ Vgl. dazu Wustmanns Definition: Resilienz „bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen (Unglücken, traumatischen Erfahrungen, Misserfolgen, Risikobedingungen etc.) umzugehen. Mit anderen Worten: Es geht um die Fähigkeit, sich von einer schwierigen Lebenssituation nicht "unterkriegen zu lassen" bzw. "nicht daran zu zerbrechen". Resilienz kann damit verstanden werden als eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber [...] Entwicklungsrisiken. Kurz gesagt: Resilienz meint das Immunsystem der Seele.“ (Internet: <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=459>, am 4.12.2011).

¹⁵⁹ Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Ronnau-Böse, Resilienz..., S. 13.

zumeist in Längsschnittuntersuchungen durchgeführten Forschungen zu Auswirkungen elterlicher Armut, psychischer Krankheit und Drogensucht auf Kinder identifizierten Kinder, die sich *trotz* solcher Risiken gut entwickelten. Anfang der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts– als man das Resilienzphänomen genauer zu betrachten begann – glaubte man noch, die Fähigkeit zur Resilienz sei angeboren; es gebe Kinder, die scheinen ‚invulnerabel‘ (unverletzlich)¹⁶¹. Die Kauai-Längsschnittstudie¹⁶² widerlegte diese Annahme¹⁶³ und identifizierte in Übereinstimmung mit anderen US-amerikanischen Studien eine Reihe von Schutzfaktoren, die derart *resiliente* Kinder aufwiesen: sie hatten eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und nahmen sich selbst als leistungsstark wahr, sie verfügten über hohe Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten¹⁶⁴, kannten ihre Talente und wussten sie nutzbringend einzusetzen und verfügten darüber hinaus über ein reiches Repertoire an Bewältigungsstrategien¹⁶⁵. Nicht zuletzt hatten diese Kinder eine zuversichtliche Sinnorientierung. Eine religiöse Überzeugung gab „den widerstandsfähigen Jungen und Mädchen Stabilität, das Gefühl, dass ihr Leben Sinn und Bedeutung hat und den Glauben, dass sich trotz Not und Schmerzen die Dinge am Ende richten werden. Diese Überzeugung spielte eine große Rolle im Leben der japanischen, hawaiianischen und philippinischen Kinder in Kauai, ganz gleich ob sie Buddhisten, Mormonen, Katholiken oder Protestanten waren. Auch als sie erwachsen waren, war ein solcher Glaube immer noch ein wichtiger Schutzfaktor in ihrem Leben“¹⁶⁶. Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden zahlreicher anderer Studien, etwa über Kinder in Bürgerkriegsgebieten oder afroamerikanische Kinder in stark rassistisch geprägten Milieus der Vereinigten Staaten¹⁶⁷.

Neben diesen protektiven Faktoren der Kinder selbst, fand Werner auch eine Reihe schützender Einflussgrößen in ihren Familien. Mit mindestens einer festen Bezugsperson, die auf die kindlichen

¹⁶⁰ Vgl. Emmy E. WERNER: Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp; Fingerle, Was Kinder stärkt..., S. 20-31. Hier: S. 20.

¹⁶¹ Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse, Resilienz..., S. 10.

¹⁶² Die berühmt gewordene Kauai-Studie, die der Leiterin des Projekts Emmy E. Werner (geb. 1929) den Ruf der Pionierin der Resilienzforschung eintrug, untersuchte und beschrieb über vier Dekaden hinweg die Entwicklung von knapp 700 Kindern, Jugendlichen und schließlich Erwachsenen, die im Jahr 1955 auf der hawaiianischen Insel Kauai geboren wurden. Erfasst wurden dabei zahlreiche Einflussfaktoren auf die Entwicklung dieser Menschen, wie die familiäre Situation, Verlauf der Geburt und frühen Jahre, die finanzielle/ materielle Lage der Familie, über die enge Familie hinausgehende Bezugspersonen u.a. Bei ungefähr einem Drittel der untersuchten Population stellte Werner erhebliche Entwicklungsrisiken fest. Diese Kinder wurden in chronisch arme Familien hineingeboren, waren Komplikationen bei der Geburt ausgesetzt oder mussten dauerhafte familiäre Disharmonie erleben. Ein Drittel wiederum *dieser* Kinder entwickelte sich „trotz der erheblichen Risiken, denen sie ausgesetzt waren, zu leistungsfähigen, zuversichtlichen und fürsorglichen Erwachsenen. Im Alter von 40 Jahren gibt es in dieser Population im Vergleich mit der normalen Altersgruppe die niedrigste Rate an Todesfällen, chronischen Gesundheitsproblemen und Scheidungen. Trotz einer schweren ökonomischen Rezession (nach der Verwüstung der Insel durch einen Orkan) haben all diese Erwachsenen Arbeit und keiner benötigt Hilfe vom Sozialdienst. Keiner von ihnen hat Konflikte mit dem Gesetz. Ihre Ehen sind stabil, sie schauen hoffnungsvoll und positiv in ihre Zukunft und haben Mitgefühl für andere Menschen in Not.“ (Werner, Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz, In: Opp; Fingerle, Was Kinder stärkt..., hier: S. 21.)

¹⁶³ Eine der Veröffentlichungen der Ergebnisse der Kauai-Studie trägt daher den programmatischen Titel: „Vulnerable but invincible“ (Vgl. Emmy E. WERNER: Vulnerable but Invincible. A longitudinal Study of Resilient Children and Youth. Tel Aviv 1989).

¹⁶⁴ Vgl. Werner, Entwicklung zwischen Risiko... In: Opp; Fingerle, Was Kinder stärkt..., S. 22.

¹⁶⁵ Vgl. ebd. S. 23.

¹⁶⁶ Ebd. S. 24.

¹⁶⁷ Vgl. ebd. S. 24.

Bedürfnisse eingegangen war, hatten die Kinder engen Kontakt (das konnte auch eine Person außerhalb der Familie sein) und konnten dadurch ein grundlegendes Vertrauen in andere Menschen entwickeln¹⁶⁸. Resiliente Kinder schienen in der Kauai- Untersuchung „ein besonderes Talent zu besitzen, [...] „Ersatzeltern“ zu finden“¹⁶⁹, also positive Identifikationsmodelle und fürsorgliche Pflegepersonen, wenn die Eltern oder ein Elternteil etwa psychisch krank waren. Vor allem die Großmütter, aber auch ältere Geschwister und Tanten und Onkel spielten für diese Kinder eine große Rolle¹⁷⁰. Dabei waren auch *geschlechtsspezifische* Unterschiede in den Familienkonstellationen und Erziehungsstilen von Bedeutung: resiliente Jungen kamen meist aus Haushalten, in denen klare Strukturen und Regeln herrschten und eine zuverlässige männliche Person (Vater, Großvater, älterer Bruder o.a.) als positives Identifikationsmodell diente, während für Mädchen eine auf Unabhängigkeit bedachte und emotional zugewandte weibliche Pflegeperson wichtiger war¹⁷¹. Für Jungen ist das Erleben chronischer familiärer Disharmonie während der Kindheit dagegen ein größerer Risikofaktor als für Mädchen; Jungen scheinen für familiäre Disharmonie verletzlicher zu sein¹⁷².

Ein positives Rollenmodell konnte für resiliente Kinder aber auch eine Lehrerin oder ein Lehrer sein, die bzw. der die Kinder herausforderte und sich für sie interessierte. In einigen Fällen konnte ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis gar negative Erfahrungen aus dem Elternhaus relativieren und Stress lindern. Die bahnbrechende Wirkung der Kauai-Studie war aber noch nicht so sehr das Erkennen einzelner Schutz- und Risikofaktoren, sondern der Befund, dass bereits viele *Kinder* schon Tendenzen entwickeln, sich vor ungünstigen Lebensumständen zu schützen und ihre eigenen ‚gesunden‘ Nischen zu finden¹⁷³.

Neben zahlreichen US-amerikanischen Studien seien hier noch zwei wesentliche deutsche Untersuchungen wenigstens erwähnt. Die *Mannheimer Risikokinderstudie*¹⁷⁴ fokussierte 1986 beginnend und als Langzeitstudie angelegt noch stärker auf möglichen Entwicklungsrisiken denn auf Schutzfaktoren. Anders die *Bielefelder Invulnerabilitätsstudie*¹⁷⁵, die 14- bis 17- jährige Jugendliche untersuchte, die allesamt in Heimen aufwuchsen und dabei explizite Resilienzfaktoren zu identifizieren versuchte. Diese erste deutsche Resilienzstudie kam – obwohl in einem anderen Kulturkreis durchgeführt – zu zumeist denselben Ergebnissen wie Werners Kauai-Studie¹⁷⁶.

Dass sich innerhalb der Risikoforschung auch die Resilienzforschung entwickelte, ist einem wesentlichen Wechsel der Blickrichtung von ‚pathogenetischer‘ Orientierung hin zu einer eher auf schützende Faktoren

¹⁶⁸ Vgl. ebd. S. 24.

¹⁶⁹ Ebd. S. 24.

¹⁷⁰ Vgl. ebd. S. 24.

¹⁷¹ Vgl. ebd. S. 24.

¹⁷² Vgl. ebd. S. 27.

¹⁷³ Vgl. ebd. S. 26.

¹⁷⁴ Vgl. Manfred LAUCHT et al.: Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: Günther OPP; Michael FINGERLE; Andreas FREYTAG: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999. S. 73-91.

¹⁷⁵ Vgl. Friedrich LÖSEL et al.: Psychische Gesundheit trotz Risikobelastung in der Kindheit. Untersuchungen zur Invulnerabilität. In: Inge SEIFFGE-KRENKE: Krankheitsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen. Jahrbuch der Medizinischen Psychologie 4. Berlin u.a. 1990. S.103-123.

¹⁷⁶ Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönna-Böse, Resilienz..., S. 17.

gerichteten Perspektive geschuldet. Dieser Perspektivenwechsel wurde wesentlich beeinflusst durch die Arbeiten des amerikanisch-israelischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1923 – 1994), der Medizin nicht allein verstanden wissen wollte als Frage danach, was den Menschen krank mache und wie dann die Krankheiten zu heilen seien¹⁷⁷. Seine *salutogenetische* Blickrichtung fragte vielmehr danach, was den Menschen gesund erhalte bzw. auf dem von ihm angenommenen ‚Gesundheits-Krankheits-Kontinuum‘ in Richtung ‚Gesundheit‘ tendieren lasse¹⁷⁸. Zwar hat Antonovsky sein Modell nie selbst empirisch überprüft, es führte aber in der Folge sowohl in der Medizin als auch in der Risiko- und Resilienzforschung zu einer verstärkten Hinwendung zu ‚schützenden‘ Faktoren und der Wichtigkeit der Gesundheitsvorsorge¹⁷⁹. Es ist aber zum Teil auch umstritten, ob es sich tatsächlich um einen wirklichen Perspektivwechsel handelte. Dies steht mit der Frage in Zusammenhang, ob sich Risiko- und Schutzfaktoren wirklich qualitativ voneinander unterscheiden, insbesondere, ob sie voneinander unabhängige Variablen darstellen¹⁸⁰.

6.2. Merkmale von Resilienz

Zu Beginn der Resilienzforschung glaubte man noch, es beim Phänomen Resilienz mit einer angeborenen Fähigkeit oder Disposition zu tun zu haben. Heute wird unter Resilienz dagegen das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses gesehen, an dem das Kind selbst aktiv beteiligt ist und in Interaktion mit der Umwelt tritt¹⁸¹. Resilienz wird also in der Interaktion mit der Umwelt erworben, d.h. im weitesten Sinne *gelernt*. Somit darf das Reden über ‚resiliente Kinder‘ nicht missverstanden werden als Personmerkmalszuschreibung; es gebe Kinder ‚mit dickem Fell‘. Resilienz ist erlernbar und wird in gewissem Sinne von jedem Menschen im Laufe des Lebens in unterschiedlich starker Ausprägung auch tatsächlich gelernt.

Damit verbunden ist auch ein weiteres Merkmal des Resilienzphänomens: es ist nicht immer über die Zeit hin stabil (wie es noch in den 50er Jahren angenommen wurde, als man solch ‚starke‘ Kinder als invulnerabel (unverletzlich) bezeichnete¹⁸²). Es wurde beobachtet, dass dieselben Kinder in verschiedenen Situationen unterschiedlich ‚verletzlich‘ schienen. In unterschiedlichen Lebensphasen, d.h. unter je einem anderen Konglomerat an verschiedenen Risikobedingungen kann also die Fähigkeit zur Resilienz stark variieren, was wiederum mit einem weiteren Merkmal zusammenhängt: der Situationsspezifität.

Wie oben bereits angedeutet, bezweifeln einige Forscher das Konzept einer universellen Resilienz; sie gehen aus von bereichs- und situationsspezifischen Resilienzen¹⁸³. An das fiktive Beispiel der Gestaltung

¹⁷⁷ Vgl. Wustmann, Resilienz..., S. 26.

¹⁷⁸ „Wir alle sind sterblich. Ebenso sind wir alle, solange noch ein Hauch Leben in uns ist in gewissem Ausmaß gesund. Der salutogenetische Ansatz sieht vor, dass wir die Position jeder Person auf diesem Kontinuum zu jedem beliebigen Zeitpunkt untersuchen.“ (Antonovsky, Salutogenese. Zur Entmystifizierung..., S. 23.

¹⁷⁹ Vgl. Wustmann, Resilienz..., S. 26.

¹⁸⁰ Vgl. Bender; Lösel, protektive Faktoren der..., In: Markgraf, Gesundheits- oder Krankheitstheorie..., S. 117f.

¹⁸¹ Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse, Resilienz..., S. 10 und Wustmann, Resilienz..., S. 28f.

¹⁸² Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse, Resilienz..., S. 10 und Wustmann, Resilienz..., S. 30f.

¹⁸³ Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse, Resilienz..., S. 11 und Wustmann, Resilienz..., S. 32.

fürsorglicher Partnerschaft unter dem Risiko chronischer familiärer Disharmonie (s.o.) sei hier erinnert. Dieselbe Person kann beispielsweise – unter der familiären Disharmonie leidend – enorme Schwierigkeiten in den schulischen Leistungen bekommen, kann also hier nicht als resilient bezeichnet werden. Einige Forscher sprechen daher also von „emotional resilience“, „academic/ educational resilience“, „social resilience“, „cultural resilience“ oder „behavioral resilience“¹⁸⁴.

Insgesamt befasst sich die Resilienzforschung mit einem enorm komplexen Phänomen mit sehr vielen Einflussgrößen, bei dem viele Risiko- und Schutzfaktoren auf komplexe Weise ineinander greifen und wirken. Resilienz wird daher auch als multidimensionales Phänomen betrachtet¹⁸⁵.

6.3. Was ist ein Risiko?

Nach der eingangs beschriebenen Unterscheidung zwischen Risiko und Gefahr durch Niklas Luhmann ist ein Risiko eine mögliche Gefährdung, die man willentlich eingeht, um in der Konsequenz einen Nutzen daraus zu ziehen. Der italienische Begriff ‚rischio‘ entstand im Schiffshandelsverkehr im Zusammenhang mit der Absicherung gegenüber Unglücken, Überfällen oder Havarien¹⁸⁶. Menschliches Leben und das in Kauf genommene Risiko gehören augenblicklich zusammen, da mit jeder Entscheidung Unabwägbarkeiten verbunden sind¹⁸⁷. Der Risikobegriff gewinnt an Bedeutung, wenn heutige Kindheit und Jugend durch wachsende Autonomie gekennzeichnet ist mit einer „Fülle von Erlebnis- und Erfahrungsbezügen“¹⁸⁸ und gleichzeitigem „Verlust von Geborgenheit und Gemeinschaftserfahrungen“¹⁸⁹. Die großen Partizipations- und Entscheidungsmöglichkeiten, verbunden mit dem Anspruch der Selbstkonzeptfindung und Selbstdarstellung gegenüber der Umwelt führen zu enormen Risiken: „Wie will *ich* mich der Welt präsentieren? Wie setze *ich* meine Lebensschwerpunkte? Welche Ziele will *ich* verfolgen? Welche Einschränkungen und Risiken nehme *ich* dafür in Kauf?“ (Hervorhebungen im Original)¹⁹⁰. Die Heterogenität des Aufwachsens von Kindern und den damit verbundenen möglichen Entwicklungschancen oder – risiken hat sich erhöht. Einerseits gibt es die ‚Modernisierungsgewinner‘, die durch ein anregendes Elternhaus und hohe Aushandlungsmöglichkeiten enorme Möglichkeiten, aber auch Unterstützung und Begleitung erhalten. Andererseits diejenigen, die in deprivierten Umwelten aufwachsen¹⁹¹ und kaum Unterstützung erhalten (‚Modernisierungsverlierer‘).

Risiken werden verstanden als „Merkmale [...], die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von psychischen Störungen erhöhen bzw. von denen eine potentielle Gefährdung der Entwicklung ausgeht“¹⁹². Daraus wird deutlich, dass nicht jedes Risiko zu einer psychischen Störung oder einer – wie auch immer gearteten

¹⁸⁴ Wustmann, Resilienz..., S. 32.

¹⁸⁵ Vgl. ebd. S. 32.

¹⁸⁶ Vgl. Opp; Fingerle, Erziehung zwischen Risiko, In: Opp; Fingerle, Was Kinder stärkt..., S. 9.

¹⁸⁷ Vgl. ebd. S. 10.

¹⁸⁸ Heiner Keupp zit. in: ebd. S. 10.

¹⁸⁹ Ebd. S. 10.

¹⁹⁰ Ebd. S. 11.

¹⁹¹ Vgl. ebd. S. 11.

¹⁹² Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse, Resilienz..., S. 24.

– Fehlentwicklung führen muss. Risiken *erhöhen die Wahrscheinlichkeit* ihres Auftretens. Damit ist freilich noch nichts über komplexe Wirkzusammenhänge gesagt, die z.B. beim Auftreten mehrerer Risiken in Verbindung mit protektiven Faktoren zustande kommen (dazu später vgl. f. ‚Risiko- und Schutzfaktoren‘). Zu solchen Risiken zählen zunächst *traumatische Erlebnisse* im Sinne des DSM IV¹⁹³, die je nach Dauer (einmaliges, akutes oder lang andauerndes Trauma, wie Krieg, mehrjähriger sexueller Missbrauch o.ä. (ongoing trauma¹⁹⁴) und Bewältigungsmöglichkeiten zu Posttraumatischen Belastungsstörungen führen können, ferner zählen dazu auch *körperliche oder geistige Beeinträchtigungen* oder *Behinderungen*, die durch pränatale Einflüsse und Komplikationen bei der Geburt entstehen, aber auch milieubedingte Störeffekte durch das Elternhaus (*perzeptive, emotionale oder soziale Deprivation*)¹⁹⁵. Aber auch *Lebensereignisse* können zu Risiken werden. Es wird dabei unterschieden zwischen normativen und nicht-normativen Lebensereignissen¹⁹⁶. Normative Lebensereignisse sind in der Regel voraussehbar und planbar, wie etwa der Schuleintritt, die Heirat oder die Geburt eines Kindes. Nicht normative Lebensereignisse sind dagegen nicht planbar und erwartungswidrig, wie z.B. eine schwere Erkrankung, plötzlicher Tod eines Elternteils oder Arbeitslosigkeit. Ob ein (kritisches) Ereignis zum Risiko wird, entscheidet sich zunächst danach, ob es die *physische, soziale oder persönliche (im Sinne eines stabilen Selbstkonzepts) Existenz einer Person gefährdet oder beeinträchtigt*, sodann aber auch, ob sie die *altersspezifischen Entwicklungsaufgaben oder -ziele beeinträchtigt*¹⁹⁷ und schließlich, ob daraus ein Problem entsteht, das die Person selbst nicht fähig ist, zu lösen und „gleichzeitig durch das bestehende Problem *emotional belastet* ist“¹⁹⁸. Ein Risiko bezieht sich also – nach der oben gegebenen Definition aus Sicht der Resilienzforschung – nicht *nur* auf die Wahrscheinlichkeit der Entstehung von Störungen, sondern auch auf den Erhalt oder die Wiederherstellung menschlicher Grundbedürfnisse, wie physischer, sozialer und persönlicher Gewissheit¹⁹⁹, die Möglichkeit der Entwicklung insbesondere während sensibler Perioden und in Bezug auf die spezifischen Entwicklungsaufgaben und -ziele sowie den Kompetenzerwerb. Risiken sind daher auch in ihrer zeitlichen Erstreckung, ihrem Wirkungsausmaß und ihrer Nachhaltigkeit sehr different.

Sensiblen Perioden – einem Konzept, das aus der Embryologie stammt – werden in der Entwicklungspsychologie „als Entwicklungsabschnitte definiert, in denen – im Vergleich zu vorangehenden und nachfolgenden Perioden – spezifische Erfahrungen maximale positive oder negative

¹⁹³ „Das traumatische Ereignis beinhaltet das direkte persönliche Erleben einer Situation, die mit dem Tod oder der Androhung des Todes, einer schweren Verletzung oder einer anderen Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit zu tun hat, oder die Beobachtung eines Ereignisses, das mit dem Tod, der Verletzung oder der Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit einer anderen Person zu tun hat oder das Miterleben eines unerwarteten oder gewaltsamen Todes, schweren Leids, oder Androhung des Todes oder einer Verletzung eines Familienmitgliedes oder einer nahestehenden Person.“ (Henning SASS: Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV. Göttingen 1996. S. 487.)

¹⁹⁴ Vgl. Internet: <http://allpsych.com/disorders/anxiety/ptsd.html>, am 11.12.2011.

¹⁹⁵ Schwerpunkte der traditionellen Risikoforschung, vgl. Bernhard MEYER-PROBST: Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter. Rostocker Längsschnittstudie. Leipzig 1984.

¹⁹⁶ Vgl. Wustmann, Resilienz..., S. 19.

¹⁹⁷ Vgl. Rolf OERTER; Leo MONTADA. Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel 2008. S. 43f.

¹⁹⁸ Vgl. Oerter; Montada, Entwicklungspsychologie..., S. 42.

¹⁹⁹ Mit dem Begriff ‚Gewissheit‘ soll anstelle von ‚Sicherheit‘ ausgedrückt werden, dass es sich hier um das subjektive Wahrnehmen des Selbst in der Welt geht.

Wirkungen haben“²⁰⁰. Bestimmte Risiken wirken also auch in bestimmten Zeiten während des Entwicklungsverlaufs unterschiedlich. Überdauernde Ablehnung durch Gleichaltrige wird beispielsweise im Alter von zwölf oder 13 Jahren zu einem enormen Problem für den Betroffenen werden, während es einen 30-jährigen Mann mit eigener Familie nicht in seiner sozialen Existenz bedroht. Die Kindheit wird weit verbreitet als besonders sensible Phase für die Vulnerabilität angesehen²⁰¹.

Der Lebenslauf ist also durchzogen von je unterschiedlichen Entwicklungszielen und –aufgaben. Auf biographische Entwicklungsaufgaben hat erstmals der amerikanische Physiker und Erziehungswissenschaftler Robert J. Havighurst (1900-1991) hingewiesen. Anders als Erik Erikson und dessen Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, geht Havighurst nicht von einem organismischen Modell der menschlichen Entwicklung aus, sondern von einem interaktionalen²⁰². Dessen Grundannahme ist es, „dass sowohl die sich entwickelnden Subjekte als auch die jeweiligen Lebenskontexte zur Entstehung und Lösung von Problemen beitragen“²⁰³. Havighurst geht also nicht von der Annahme aus, dass sich Entwicklungsaufgaben gleichsam nach ‚innerem Bauplan‘ entwickeln, sondern in einem Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt entstehen. Dabei sind manche Entwicklungsaufgaben biologisch vorgegeben (z.B. die Wahrnehmung und der Umgang mit dem eigenen Körper während der *Pubertät*), andere dagegen sozial normiert (z.B. *Berufsfindung* in der frühen Adoleszenz). Die Quellen für diese Aufgaben ergeben sich also erstens aus biologischen Gegebenheiten, zweitens aus Anforderungen, die durch die Gesellschaft gestellt werden und drittens aus persönlichen subjektiven Werten und Zielen. Als Entwicklungsaufgaben des Kindesalters definiert Havighurst folgende: Vor dem Schuleintritt sei (1) die Bindung an Bezugspersonen zu entfalten, (2) die Sprachentwicklung voranzubringen, (3) die v.a. motorische Selbstkontrolle zu erlernen und (4) (einen gewissen Grad an) Autonomie zu erlangen. Nachdem man die Schwelle zur Schule überwunden hat, seien (1) die Geschlechtsrollenidentifikation zu leisten, (2) Impulskontrolle für den schulischen Betrieb zu erlernen, (3) Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und (4) schulischen Leistungsanforderungen gerecht zu werden²⁰⁴. Die Entwicklungsaufgaben münden in spezifische Entwicklungsziele, etwa eine sichere und eindeutige Bindung an Mutter und Vater (oder eine Ersatzperson) aufzubauen²⁰⁵. Werden diese Entwicklungsziele durch äußere oder innere Gegebenheiten möglicherweise gefährdet, besteht ein Entwicklungsrisiko. Dabei ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ein Vorgang mit komplexen Wirkungszusammenhängen; es ist beispielsweise von großer Bedeutung, welcher Quelle die Aufgabe entstammt – ob man sie als von außen gesetzt wahrnimmt, oder sie nach eigener Werteüberzeugung zustande gekommen ist, des weiteren ist die Bewältigung der Aufgaben von sozialen

²⁰⁰ Ebd. S. 35.

²⁰¹ Vgl. ebd. S. 36.

²⁰² Vgl. ebd. S. 43.

²⁰³ Ebd. S. 43.

²⁰⁴ Vgl. Wustmann, Resilienz..., S. 21.

²⁰⁵ Vgl. Oerter; Montada, Entwicklungspsychologie..., S. 44.

Unterstützungssystemen der Familie abhängig (das ‚soziale Kapital‘ der Familie²⁰⁶), von eigenen Kompetenzen u.v.m.

6.4. Was bedeutet ‚erfolgreiche Bewältigung‘?

Ebenso umfangreich wie der Begriff des Risikos aber weit uneinheitlicher stellt sich das dar, was man unter ‚erfolgreicher Bewältigung‘ versteht. Wie bereits erörtert, ist bislang keinesfalls einheitlich geklärt, was ‚erfolgreiche Bewältigung‘ genau beinhaltet. Das Resilienzkonzept stellt sich insofern auch als ein heterogenes Forschungsfeld dar, je nach impliziten Annahmen und Voraussetzungen. Während manche Forscher unter ‚Bewältigung‘ den *Erhalt* kindlicher ‚Funktionsfähigkeit‘ sehen, erachten andere gerade die *Wiederherstellung* derselben nach Krisen für das entscheidende Merkmal²⁰⁷. Mit der Begriffswahl ‚Funktionsfähigkeit‘ kann man aber auch allenfalls nur die leistungsbezogenen oder sozialen *output* – Aspekte menschlichen Lebens meinen; über die Befindlichkeit und das Wohlergehen des Kindes selbst ist damit noch kein Wort verloren. ‚Erfolgreiche Bewältigung‘ aber mit *Wohlbefinden* gleichzusetzen, trägt dem Aspekt der Überwindung von Risiken durch strukturelle Lösungen nicht Rechnung – nur das Wohlbefinden zum Ziel zu setzen, schließt ungünstiges Vermeidungsverhalten genauso mit ein wie Abwehrreaktionen. Ebenso wie Risiken vielschichtig sind und in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich wirken (s. oben), ebenso wie eine differenzierte und situations- und bereichsspezifische Betrachtung des Resilienzphänomens (s. oben) vorgenommen werden sollte, sollte auch unter ‚erfolgreicher Bewältigung‘ kein generelles Konstrukt verstanden werden, sondern situations- und anforderungsgerecht von ‚erfolgreicher Bewältigung‘ (1) von bestimmten Risiken und (2) zu bestimmten Zielen hin gedacht werden. ‚Erfolgreiche Bewältigung‘ ist – mit anderen Worten – die erfolgreiche Bewältigung von *spezifischen Anforderungen* in Bezug auf *spezifische Ziele*. Dieses Verständnis relativiert freilich die quantitative Sichtweise auf das Phänomen ‚Resilienz‘ und gewichtet die Einzelfallbetrachtung stärker. Die Betrachtung der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, wie sie Havighurst formulierte (vgl. oben), kann den Fokus auf solche *spezifischen Ziele* lenken, beschreibt aber noch nicht mögliche Risiken, die in diese Bewältigungsleistungen mit hineinspielen, aber auch noch nicht die Schutzfaktoren. Die für die Resilienzforschung wesentlichen Risiko- und Schutzfaktorenmodelle, d.h. Annahmen, wie das komplexe System aus Risiko und Protektion wirken könnte, können ihrer Vielzahl und Diskussionswürdigkeit wegen hier nicht im Einzelnen dargestellt werden²⁰⁸. Festzuhalten bleibt: ‚Erfolgreiche Bewältigung‘ sollte jeweils in Bezug auf vorhandene Risiken und bestimmte Ziele hin betrachtet werden. Generell kann sie sich nicht in einer ‚output‘-Orientierung erschöpfen, aber auch nicht allein auf das Wohlbefinden des Kindes gerichtet sein.

²⁰⁶ Vgl. Opp; Fingerle, Erziehung zwischen Risiko..., In: Opp; Fingerle, Was Kinder stärkt..., S. 11.

²⁰⁷ Vgl. Wustmann, Resilienz..., S. 19.

²⁰⁸ Verwiesen sei einleitend auf Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse: Resilienz..., S. 36-39.

6.5. Risiko- und Schutzfaktoren

Das Risikofaktorenkonzept unterscheidet zwei Risikogruppen je nachdem, wo die Risikofaktoren anzusiedeln sind. Einerseits wird von ‚Vulnerabilitätsfaktoren‘ gesprochen. Das sind kindbezogene Risikofaktoren, also biologische oder psychologische Merkmale des Kindes. Andererseits werden Risikofaktoren, wenn sie der Umwelt des Kindes zuzuordnen sind, als Stressoren bezeichnet. Eine Auflistung nachgewiesener Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren zeigt Tabelle 1. Die Vulnerabilitätsfaktoren werden in primäre und sekundäre unterteilt: Primäre Vulnerabilitätsfaktoren sind solche, die von Geburt an bestehen, sekundäre entstehen im Laufe der Zeit²⁰⁹. Dabei haben Stressoren nachweislich einen höheren negativen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes als Vulnerabilitätsfaktoren²¹⁰.

Tabelle 1. Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren kindlicher Entwicklung²¹¹.

Vulnerabilitätsfaktoren	Stressoren
<p>Primäre Vulnerabilitätsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht, Ernährungsdefizit, Erkrankung des Säuglings) ▪ Neuropsychologische Defizite ▪ Psychophysiologische Faktoren (z.B. sehr niedriges Aktivitätsniveau) ▪ Genetische Faktoren (z.B. Chromosomenanomalien) ▪ Chronische Erkrankungen (z.B. Asthma, Neurodermitis, Krebs, schwere Herzfehler, hirnorganische Schädigungen) ▪ Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit ▪ Geringe kognitive Fähigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut ▪ Aversives Wohnumfeld (Wohngebieten mit hohem Kriminalitätsanteil) ▪ Chronische familiäre Disharmonie ▪ Elterliche Trennung und Scheidung ▪ Alkohol-/ Drogenmissbrauch der Eltern ▪ Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile ▪ Kriminalität der Eltern ▪ Obdachlosigkeit ▪ Niedriges Bildungsniveau der Eltern ▪ Abwesenheit eines Elternteils/ alleinerziehender Elternteil ▪ Erziehungsdefizite/ ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z.B. inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, Uneinigkeit der Eltern in Erziehungsmethoden, körperliche Strafen, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse/ Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität ▪ Sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr) ▪ Unerwünschte Schwangerschaft ▪ Häufige Umzüge, Schulwechsel ▪ Migrationshintergrund in Verbindung mit niedrigem sozioökonomischen Status ▪ Soziale Isolation der Familie
<p>Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unsichere Bindungsorganisation ▪ Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung 	

²⁰⁹ Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse: Resilienz..., S. 20.

²¹⁰ Vgl. ebd. S. 20.

²¹¹ Tab. entnommen aus ebd. S. 21f.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes ▪ Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung ▪ Mehr als vier Geschwister ▪ Mobbing/ Ablehnung durch Gleichaltrige ▪ Außerfamiliäre Unterbringung
--	--

Nicht jeder Risikofaktor muss zwangsläufig zu einer psychischen Störung führen oder eine Gefährdung der Entwicklung darstellen²¹². Ein einzeln auftretender Risikofaktor hat im Gegenteil meist keine negative Wirkung. Viel folgenreicher ist das Kumulieren mehrerer Risiken²¹³. Zur reliablen Erfassung von Stressoren hat Kindler ein Screening-Verfahren entwickelt²¹⁴. Weitere Kategorisierungen der Risikofaktoren sind möglich, etwa die Unterscheidung zwischen strukturellen Merkmalen, die nicht veränderbar sind (z.B. das Geschlecht) und veränderlichen, also variablen Merkmalen. Letztere sind untergliederbar in diskrete (einmalig und von kurzer Dauer) und kontinuierliche Faktoren (überdauernd)²¹⁵. Wie oben mit dem Begriff der sensiblen Periode eingeführt, wirken sich Risiken auf die kindliche Entwicklung zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich aus. Phasen erhöhter Vulnerabilität, in denen das Kind für bestimmte Risiken ‚verletzlicher‘ ist, sind beispielsweise Transitionen, also Übergänge, die mit einer Vielzahl von Veränderungen und Anforderungen an das Kind einhergehen (z.B. Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, Schulwechsel, Wohnortwechsel)²¹⁶. Auch Phasen, in denen Entwicklungsaufgaben vornehmlich und rasch bewältigt werden müssen, können – wenn die Entwicklungsziele nicht oder unzureichend erlangt werden – zu Phasen erhöhter Vulnerabilität werden.

Meistens kommen die genannten Risikofaktoren jedoch nicht allein vor; meist treten sie gehäuft auf: Die Scheidung der Eltern beispielsweise hat häufig einen Umzug zur Folge, woraufhin wichtige soziale Kontakte abbrechen können oder gar ein Schulwechsel nötig wird (*koexistierende Stressoren*²¹⁷). Die Kumulation der Faktoren wirkt sich dabei empirisch besonders gravierend aus: Mit Zunahme der Anzahl von Risiken, die zur gleichen Zeit auftreten, nimmt die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung einer psychischen Störung stark zu: Fröhlich-Gildhoff/ Rönna-Böse fassen die Ergebnisse einer Untersuchung von Rutter zusammen: „Bei vier Risikofaktoren [ist] die Wahrscheinlichkeit, eine psychische Störung zu entwickeln zehnmal höher [...], als bei nur einem“²¹⁸ (*Kinder mit multipler Risikobelastung*). Bei lange andauernden Risikofaktoren erhöht sich ebenfalls ihr Einfluss stark, so dass in der psychologischen Risikoforschung hier auch von ‚Risikopersonlichkeiten‘ oder ‚Risikokindern‘ gesprochen wird (*at-risk*

²¹² Vgl. ebd. S. 22.

²¹³ Vgl. ebd. S. 22.

²¹⁴ Heinz KINDLER: Wie könnte ein Risikoinventar für frühe Hilfen aussehen? Expertise für das Projekt „Guter Start ins Kinderleben“. München 2007.

²¹⁵ Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönna-Böse: Resilienz..., S. 23.

²¹⁶ Vgl. ebd. S. 24.

²¹⁷ Wustmann, Resilienz..., S. 40.

²¹⁸ Fröhlich-Gildhoff; Rönna-Böse: Resilienz..., S. 24f.

child)²¹⁹. Schließlich ist auch die Abfolge kritischer Lebensereignisse von Bedeutung, ebenso wie das Alter des Kindes und sein Geschlecht²²⁰. Generell sind Jungen bis zu einem Alter von ungefähr zehn Jahren für Entwicklungsrisiken (insb. biologische Risiken, familiäre Probleme und niedrigen sozioökonomischen Status) anfälliger, während Mädchen ab diesem Alter vulnerabler werden. Im Erwachsenenalter scheinen Frauen resilienter zu sein²²¹. Schließlich entscheidet nicht zuletzt die subjektive Bewertung des Risikos über das Ausmaß seiner Wirkung²²². Wie Kinder Lebensereignisse interpretieren und in ihr Selbstkonzept und das Konzept der ‚Welt‘ einordnen, hat Auswirkungen auf ihr Erleben der Situation und folglich auch auf deren Bewältigung. „Aufgrund dieser unterschiedlichen Auswirkungen, die ein Risikofaktor haben kann, spricht man in der Resilienzforschung von der Multifinalität der Risikofaktoren. Wegen dieser individuellen Auswirkungen ist es auch entscheidend, immer die Perspektive des jeweiligen Kindes mit zu berücksichtigen, will man dessen Entwicklungsverlauf und –stand beurteilen“²²³.

Schutzfaktoren stellen in gewissem Sinn den Gegenpart zu Risiken bzw. Risikofaktoren dar. Sie verringern die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen und Entwicklungsgefährdungen²²⁴. Dabei wird zwischen Schutzfaktoren im eigentlichen Sinne und förderlichen Bedingungen unterschieden. Ein Schutzfaktor im engen Sinne ist ein Faktor, der die Gefährdung durch vorhandene Risiken abmildert (Puffereffekt), während förderliche Bedingungen als generell entwicklungsförderlich gelten, ohne dass ein Risiko besteht²²⁵. Das Verhältnis – also die definitionsmäßige Abgrenzung – zwischen Risiko- und Schutzfaktor ist dabei nicht gänzlich geklärt²²⁶. Ist beispielweise familiäre Harmonie und Unterstützung des Kindes ein *Schutzfaktor* (beim kritischen Übergang des Kindes in die Schule) oder muss ihr Fehlen als *Risikofaktor* betrachtet werden? Hierbei steht jeder Forscher bislang allein vor der methodischen Aufgabe, Risiko- und Schutzfaktoren scharf voneinander abzugrenzen und deren Wechselspiel zu operationalisieren²²⁷. Aus diesem Grund schlagen Rutter²²⁸ und Laucht²²⁹ vor, nur solche Faktoren als ‚protektiv‘ zu bezeichnen, die erstens zeitlich *vor* dem Risiko auftraten und zweitens einen Einfluss auf die Wirkung des Risikos haben (s.o. Puffereffekt oder Moderatoreffekt)²³⁰. So werden vier Typen der Schutzfaktoren unterschieden. (1) Die generell protektiven Faktoren, die unmittelbar förderliche Auswirkungen haben, (2) die stabilisierenden protektiven Faktoren, die erreichte Kompetenzen stützen, (3) die ermutigenden protektiven Faktoren, welche darin bestärken, sich mit dem Risiko aktiv bewältigend auseinander zu setzen und (4) die „protektiven, aber reaktiven Faktoren“²³¹, die sich zwar „generell

²¹⁹ Vgl. ebd. S. 25.

²²⁰ Vgl. Wustmann, Resilienz..., S. 41f.

²²¹ Vgl. ebd. S. 43.

²²² Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse: Resilienz..., S. 26.

²²³ Ebd. S. 26.

²²⁴ Vgl. ebd. S. 27.

²²⁵ Vgl. ebd. S. 27.

²²⁶ Vgl. Bender; Lösel, Protektive Faktoren der... In: Markgraf, Gesundheits- oder Krankheitstheorie..., S. 117f.

²²⁷ Vgl. Werner, Entwicklung zwischen Risiko..., In: Opp; Fingerle, Was Kinder stärkt..., S. 20.

²²⁸ Vgl. Michael RUTTER: Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. In: British Journal of Psychiatry 147 (1985). London 1985. S. 598-611.

²²⁹ Vgl. Laucht et al, Was wird aus Risikokindern?..., In: Opp; Fingerle; Freytag, Was Kinder stärkt..., S. 73.

²³⁰ Vgl. Wustmann, Resilienz..., S. 45.

²³¹ Vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse: Resilienz... S. 28.

vorteilhaft aus[wirken], allerdings in geringerem Maße, wenn das Risiko hoch ist²³². Tabelle 2 gibt einen Überblick über empirisch belegte protektive Faktoren, unterteilt in personale und soziale Ressourcen.

Tabelle 2. Personale und soziale Ressourcen kindlicher Entwicklung²³³

Personale Ressourcen	Soziale Ressourcen
<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Positive Temperamenteigenschaften ▪ Intellektuelle Fähigkeiten ▪ Erstgeborenes Kind ▪ Weibliches Geschlecht <p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstwahrnehmung ▪ Selbstwirksamkeit ▪ Selbststeuerung ▪ Soziale Kompetenz ▪ Umgang mit Stress ▪ Problemlösefähigkeiten 	<p>Innerhalb der Familie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert ▪ Autoritativer/ demokratischer Erziehungsstil ▪ Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie ▪ Enge Geschwisterbindungen ▪ Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt ▪ Hohes Bildungsniveau der Eltern ▪ Harmonische Paarbeziehung der Eltern ▪ Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn) ▪ Hoher sozioökonomischer Status <p>In den Bildungsinstitutionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen ▪ Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) ▪ Hoher, angemessener Leistungsstandard ▪ Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes ▪ Positive Peerkontakte/ positive Freundschaftsbeziehungen ▪ Förderung von Basiskompetenzen ([...] [personale] Faktoren) ▪ Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen <p>Im weiteren sozialen Umfeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Erzieherinnen, Lehrerinnen, Nachbarn) ▪ Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Gemeindeförderung usw.) ▪ Gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten ▪ Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft.

²³² Luthar et al., zitiert in: ebd. S. 28.

²³³ Tabelle entnommen aus: ebd. S. 29f.

Verwandt mit der Vorstellung der Resilienz ist auch der Begriff des ‚Coping‘, worunter „bei der Auseinandersetzung mit psychisch belastenden oder bedrohlichen Situationen mehr oder weniger bewusst einsetzende Bewertungs- und Verhaltensstrategien“ zu verstehen sind, „die aufkommende Angstreaktionen oder Konflikte eindämmen oder lindern.“²³⁴. Beispielhaft für das weite Feld der psychologischen Copingforschung seien hier die ‚Theorie der Ressourcenerhaltung‘ und das ‚Multiaxiale Copingmodell‘²³⁵ genannt, die aber nicht weiter ausgeführt werden sollen.

Zur Diagnostik von Resilienzen stehen einige wenige Instrumentarien zur Verfügung. Zunächst ist hier das von Opp und Fingerle entwickelte Resilienz-Screening zu nennen (Lehrratingskalen für adaptive Ressourcen von Grundschulkindern (LAR)²³⁶. Es besteht aus einem Rating- Fragebogen für die Lehrkraft einer Klasse, um mit dessen Hilfe protektive Faktoren eines Kindes zu erfassen. Zum Beispiel werden die Lehrkräfte zu Verhalten des Schülers in Problemsituationen gefragt: „Wenn die Schülerin in der Schule ein Problem hat... 1) ...konzentriert sie sich auf das Problem, um eine Lösung zu finden. 2) ...ist sie bereit, über ihre Probleme nachzudenken [...] 9) ...versucht sie das Problem zu ignorieren“²³⁷. Weitere Fragen zum Schüler betreffen in erster Linie dessen Selbstwertgefühl, seine Selbstwirksamkeitserwartung, Explorations- und Problemlöseverhalten. Dieses Verfahren kann als das bislang einzige gelten, das relativ breit intrapersonale protektive Faktoren bei Kindern im Grundschulalter erfasst. Eine für das Erwachsenenalter standardisierte Methode der direkten Befragung legen Schumacher und Brähler vor²³⁸. Die Resilienzskala stellt eine Übertragung der englischsprachigen ‚Resilience Scale‘ von Wagnild und Young dar²³⁹ und baut auf der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und dem Gießener Beschwerdebogen auf. Befragt werden können damit allerdings nur Personen ab einem Alter von 14 Jahren. Ähnlich, aber auf dem Modell der Salutogenese Antonovskys aufbauend, präsentiert sich die ‚SOC-Skala‘ von Singer und Brähler²⁴⁰. Diese ist für Personen ab 12 Jahren konzipiert. Eine ‚Kinderskala‘ (Children Sense of Coherence Scale) wurde zu erarbeiten begonnen, aber bislang nicht veröffentlicht²⁴¹.

²³⁴ Werner FRÖHLICH: Art. Bewältigung. In: Fröhlich, Wörterbuch Psychologie. München 2008. S. 102.

²³⁵ Vgl. Stefan E. HOBFOLL/ Petra BUCHWALD: Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In: Petra BUCHWALD; Matthias SCHWARZER; Stefan E. HOBFOLL: Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping. Göttingen u.a. 2004. S. 11-26.

²³⁶ Vgl. Michael FINGERLE; Günther OPP: Lehrratingskalen für adaptive Ressourcen von Grundschulkindern (LAR). In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11 (2004). München 2004. S. 202-211.

²³⁷ Ebd. S. 208.

²³⁸ Vgl. Jörg SCHUMACHER; Elmar BRÄHLER: Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie 53 (2004). Bern 2004. S.16-39.

²³⁹ Vorgestellt wird diese beispielsweise im Internet unter: <http://www.resiliencescale.com/index.html> (Zugriff am 13.02.2012).

²⁴⁰ Susanne SINGER; Elmar BRÄHLER: Die ‚Sense of Coherence Scale‘. Testhandbuch zur deutschen Version. Göttingen 2007.

²⁴¹ Bezugnehmend auf Korrespondenz mit Prof. Brähler vom 14.11.2011.

6.6. Förderansätze von Resilienz

Die Vielzahl von Ansätzen zur Förderung von Schutzfaktoren und Resilienz bezieht sich – ganz wie die Ergebnisse der Resilienzforschung nahelegen – auf die Förderung unterschiedlicher Schwerpunkte²⁴².

Die Stärkung der sozialen Beziehungen und die Schaffung eines ‚resilienten Umfeldes‘, d.h. ein das Kind umgebender Lebenskontext, der als Schutzfaktor zu wirken imstande ist, werden – erstens – in *beziehungsorientierten Ansätzen* verfolgt²⁴³. Für diesen Ansatz ist insbesondere das *interaktionistische, kindzentrierte Konzept* Edith Grotbergs zu nennen, das den Fokus auf die sozialen Unterstützungssysteme des Kindes legt, insbesondere auf solche, die das Kind in seinem Selbstkonzept, Selbstwert und seiner Selbstwirksamkeit bestärken²⁴⁴. Kindzentriert ist dieser Ansatz deshalb zu nennen, weil er stets von der Wirkung der Umwelt auf das Kind ausgeht und analytisch aus der Sicht des Kindes ‚denkt‘. Die Wirkungen der Umwelt auf das Kind unterteilt die Autorin in drei Kategorien: Der direkten sozialen Unterstützung (1) ordnet sie Items zu wie „Ich habe Menschen, die mir vertrauen und die mich lieben“, „Ich habe Menschen, die mir Grenzen setzen“, „Ich habe Menschen, die mir Vorbilder sind und von denen ich lernen kann“²⁴⁵. Aus der sozialen Unterstützung folgt (2) ein selbstwertstabiles Selbstkonzept, dem Grotberg Items zuordnet wie „Ich bin ein Kind, das von anderen wertgeschätzt und geliebt wird“, „Ich bin respektvoll gegenüber mir selbst und anderen“²⁴⁶ u.a. Ebenfalls sozial vermittelt wird (3) ein kompetenz- und problemlöseorientiertes Selbstkonzept mit Items wie „Ich kann mit anderen sprechen, wenn mir etwas Angst macht oder Sorgen bereitet“, „Ich kann Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde“ oder „Ich kann jemanden finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche“²⁴⁷. Der Grundannahme folgend, dass alle diese resilienzfördernden Kategorien sozial vermittelt sind, entwickelt Grotberg ein umfassendes, empirisch abgesichertes Trainingsprogramm²⁴⁸.

Einen – zweitens – ausgewiesenen *sozial-ökologischen Ansatz der Resilienzförderung* bieten Daniel und Wassel²⁴⁹, wobei die Autorinnen auf die Grundannahmen Grotbergs zurückgreifen und diesem das sozial-ökologische Entwicklungsmodell Bronfenbrenners zugrunde legen²⁵⁰. Dementsprechend legen sie besonderen Wert auf die Interaktionen innerhalb des primären Mikrosystems des Kindes, der Familie und

²⁴² Die Darstellung der Förderansätze von Resilienz muss sich – dem Umfang der Arbeit geschuldet – auf wenige Kernaspekte beschränken. Weiterführende Literatur ist jeweils angegeben.

²⁴³ Vgl. Hartmut RUPP: Resilienz und Theologisieren. In: Anton BUCHER: In der Mitte ist ein Kreuz.

Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. Jahrbuch Kindertheologie 9. Stuttgart 2010. S. 76-91. Hier: S. 78.

²⁴⁴ Vgl. Margerita ZANDER: Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden 2009. S. 196.

²⁴⁵ Zit. aus ebd. S. 197.

²⁴⁶ Zit. aus ebd. S. 197.

²⁴⁷ Zit. aus ebd. S. 197f.

²⁴⁸ Dargestellt in: Edith Henderson GROTBORG: Resilience for Today. Gaining Strength from adversity. Westport 2003. Für den schulischen Kontext insb. S. 105-140.

²⁴⁹ Vgl. Brigid DANIEL; Sally WASSELL: The Early Years. Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children. London, Philadelphia 2002.

²⁵⁰ Vgl. Zander, Armes Kind - starkes..., S. 201.

fragen insbesondere nach den erlernten Bindungsstrukturen des Kindes rekurrierend auf Bowlbys Bindungstheorie²⁵¹.

Einen – drittens – *kompetenzorientierten Ansatz* der Resilienzförderung vertritt beispielsweise Matthias Grünke mit einer zielgruppenspezifischen Metastudie²⁵². Grünke verfißt die Auffassung, dass man in erster Linie bei der Förderung internaler Resilienzfaktoren ansetzen müsse, da man ohnehin zu wenig Einfluss auf die externalen habe²⁵³. Als drei wesentliche Resilienzfaktoren sieht Grünke zunächst die Selbstwirksamkeitserwartung an, also die Überzeugung, durch eigene Kompetenz Ziele zu erreichen oder Problemlagen ‚zu meistern‘, sodann realistische Kontrollüberzeugungen, d.h. die Fähigkeit handhabbare von unkontrollierbaren Aufgaben oder Problemen zu unterscheiden, um danach situationsgemäß handeln zu können, weiterhin selbstwertschützende Attributionsstile, also Handlungsursachenzuschreibungen, die im Sinne der Selbstwirksamkeitstheorie die eigene Selbstachtung erhalten und schließlich rationale und reflexive kognitive Fähigkeiten²⁵⁴. Als Trainingsort für solche kognitiven Kompetenzen sieht Grünke in erster Linie die Schule an, in seinem Fall speziell Schulen für Kinder mit Lernbehinderung²⁵⁵.

Für die Resilienzförderung an Schulen scheinen der beziehungsorientierte Ansatz und die kompetenzorientierte Perspektive von großem Nutzen zu sein.

Da sich der sozial-ökologische Förderansatz stark auf die Familienbeziehungen sowie die Bindungstheorie bezieht, ist er für den schulischen Kontext nur begrenzt nutzbar, entwickeln und verfestigen sich doch Bindungsstile – Bowlbys Theorie zufolge – in erster Linie zwischen dem siebten und zwölften Lebensmonat, also weit vor dem Schuleintritt des Kindes²⁵⁶. Als wesentlicher Faktor von Resilienz wird weithin zwar der vom Kind erlernte Bindungsstil angesehen²⁵⁷, für den schulischen Kontext erscheint er jedoch von nachgeordneter Bedeutung zu sein. Schulischen Bezugspersonen, also Lehrern, Erziehern u.a., wesentlichen Einfluss auf das Bindungsverhalten von Kindern zu bescheinigen, erscheint angesichts der Ergebnisse der Bindungstheorie als überzogen²⁵⁸. Die Rolle der Lehrpersonen scheint im Sinne des ‚Signifikanten Anderen‘ und dessen Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern, als Modell für das Handeln und Deuten, sowie als Vermittler sozialer Kompetenz und resilienzförderlicher kognitiver Konzepte und Begriffe eine wesentlich wichtigere Stellung einzunehmen²⁵⁹.

²⁵¹ Vgl. ebd. S. 203.

²⁵² Vgl. Matthias GRÜNKE: Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Eine Evaluation dreier Programme zur Steigerung der psychischen Widerstandsfähigkeit. Lengerich 2003.

²⁵³ Vgl. Zander, Armes Kind - starkes..., S. 206.

²⁵⁴ Vgl. ebd. S. 207f.

²⁵⁵ Vgl. ebd. S. 209.

²⁵⁶ Vgl. John BOWLBY: Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München, Basel 2008. S. 99.

²⁵⁷ Vgl. Wustmann, Resilienz..., S. 107f.

²⁵⁸ Eine detaillierte Erörterung des Einflusses von schulischem Personal auf das Bindungsverhalten von Kindern kann an dieser Stelle dem Umfang geschuldet nicht gegeben werden. Insofern muss es bei der knappen Einschätzung der geringen Wirkung bleiben.

²⁵⁹ Vgl. Teil II, 1.a.

Den beziehungsorientierten Ansätzen die sozial-ökologische Perspektive zugrundezulegen, ist jedoch auch für den schulischen Kontext bedeutsam, insofern als auch die Schule ein Mikrosystem der Lebenswelt der Kinder darstellt.

Aber auch der rein kompetenzorientierte Ansatz der Resilienzförderung greift mit der Einschätzung der Unabänderlichkeit der Lebens*kontexte* zu kurz; natürlich ist es beispielsweise für eine Schule von Belang – im umfassenden Sinne verstanden – auch sich selbst zu ändern und zu einem ‚resilienten System‘ zu werden.

7. Zielhorizont: Schule und Resilienz

Die Schule ist nur ein Fragment kindlicher Lebenswelt, neben vielen anderen: der Familie, genauer den Eltern, Geschwistern, Großeltern usw., dem Sportverein, den Freundeskreisen (über die vormittägliche Zeit in der Schule hinaus), kirchlichen Gruppen, dem Wohnumfeld. Neben den kindbezogenen (internen) Resilienz- oder Vulnerabilitätsfaktoren bestehen und entwickeln sich in der psychosozialen Umwelt des Kindes, seiner Lebenswelt, (externe) Schutzfaktoren oder Risikofaktoren (Stressoren).

7.1. Kumulative Wirkung der Faktoren

Studien der Resilienzforschung belegen, dass eine Kumulation der Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren das Risiko einer fehlangepassten Entwicklung signifikant erhöht. Beim Zusammenkommen von vier Vulnerabilitätsfaktoren oder Stressoren ist die Wahrscheinlichkeit, eine psychische Störung zu entwickeln im Durchschnitt zehnmal höher als bei Auftreten nur eines Risikofaktors²⁶⁰. Ebenso kumulativ wirkt das Auftreten von Resilienz- oder Schutzfaktoren auf die kindliche Entwicklung²⁶¹. Natürlich ist die Wechselwirkung von protektiven Faktoren und Stressoren weit komplexer und die Wirkung auf (spätere) Entwicklung nicht kausal ausdrückbar, aber die Ergebnisse der Resilienzforschung zeigen, dass die Schule als Lebensraum einen wichtigen Schutzfaktor gerade für Kinder darstellen kann, die in anderen Lebensbereichen einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind – etwa in der familiären oder sozio-ökonomischen Situation.

7.2. Schule als protektiver Faktor

Bereits die erste Resilienzstudie hat diesen Zusammenhang festgestellt: „Unter den am häufigsten angetroffenen positiven Rollenmodellen im Leben widerstandsfähiger Kinder, die erhebliche Entwicklungsrisiken im Leben überwinden, ist ein Lieblingslehrer. Alle widerstandsfähigen Jungen und

²⁶⁰ Vgl. Fröhlich-Gildoff; Rönnau-Böse: Resilienz... S. 24f.

²⁶¹ Vgl. ebd. S. 30.

Mädchen in der Kauai-Längsschnittstudie konnten auf mindestens einen Lehrer in der Grundschule, höheren Schule oder der Universität verweisen, der sich für sie interessierte, sie herausforderte und motivierte.²⁶² Nicht nur die positive Wirkung einer Lehrkraft kann protektiv wirken, auch die organisatorischen Abläufe in der Schule, dann nämlich, wenn sie dem Kind gegenüber familiär unsicherem und nicht abschätzbarem Erziehungsverhalten und Tagesablauf der Eltern Struktur, Verlässlichkeit und Orientierung geben²⁶³.

7.3. Schule als Risikofaktor

Andersherum jedoch auch: Schule kann zum Risikofaktor werden. Das zeigt wohl am direktesten die Forschung zum Schulabsentismus im Zusammenhang mit der Frage nach der Schulqualität^{264 265}. 40,1% regelmäßiger ‚Schulschwänzer‘ beginnen ihre Absenz bereits bis zum 6. Schuljahr, ein Viertel davon bleibt der Schule schon in den ersten drei Schuljahren regelmäßig fern^{266 267}. Das hat Gründe. Schulschwänzer fühlen sich während ihrer Abwesenheit vom Unterricht in der Regel nicht wohl²⁶⁸, nehmen Angst, ein schlechtes Gewissen und die Sorge über den Fortgang ihres Bildungsweges aber in Kauf, um die Schule nur für einige Tage nicht besuchen zu müssen. 22% der regelmäßigen Schulschwänzer (alle Altersgruppen) geben an, wegen eines schlechten Lehrer-Schüler-Verhältnisses nicht an Unterricht und Schulleben teilnehmen zu wollen, 7% machen Gewalterfahrungen durch Mitschüler für ihr Verhalten verantwortlich²⁶⁹. 40% machen einen ‚langweiligen Unterricht‘, 31% Prüfungssituationen für ihre Absenz mitverantwortlich²⁷⁰ (Mehrfachnennungen). Die Ursachenforschung für Schulabsenz fokussierte die Probleme meist auf den Schüler selbst und dessen allgemeiner Schulunlust, die aus mangelnder Leistungsbereitschaft erwächst. Die jüngere institutionelle Perspektive entstand mit der Schulqualitätsforschung; sie geht davon aus, dass Schule selbst schulmeidende Tendenzen provozieren aber auch vermeiden kann²⁷¹. Nicht nur für schulabsente Kinder kann die Schule zu einem Risikofaktor werden. Kurt Singer beispielsweise zeigt anhand zahlreicher Beispiele, welche belastende Wirkung Schulangst für betroffene Schüler haben kann²⁷². Er argumentiert gar die körperlichen Symptome und Krankheiten, die sich für die Kinder daraus ergeben können. Die These der psychosomatischen

²⁶² Emmy E. WERNER: Gefährdete Kindheit in der Moderne. Protektive Faktoren. In: Vierteljahresschrift der Heilpädagogik (2) (1997) S. 192-203. München, Basel 1997. S. 195.

²⁶³ Vgl. Günther OPP: Schule – Chance oder Risiko? In: Opp, Fingerle, Was Kinder stärkt..., S. 227-244. Hier: S. 230.

²⁶⁴ Vgl. Margrit STAMM: Die Psychologie des Schuleschwänzens. Rat für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker. Bern 2008. S. 20.

²⁶⁵ Wegbereitend war hier die Studie: Michael RUTTER et al.: Fünfhunderttausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim, Basel 1980.

²⁶⁶ Vgl. Stamm, Die Psychologie des... S. 53.

²⁶⁷ Die genannten Zahlen beziehen sich auf die Schweiz.

²⁶⁸ Vgl. ebd. S. 64.

²⁶⁹ Vgl. ebd. S. 61.

²⁷⁰ Vgl. ebd. S. 61.

²⁷¹ Vgl. ebd. S. 86.

²⁷² Vgl. Kurt SINGER: Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit? Weinheim, Basel 2000.

Auswirkungen von Schulqualität und erhöhter Leistungsanforderung auf Kinder vertritt seit langem bereits Klaus Hurrelmann²⁷³. Ein weiteres macht die Betrachtung von Einzelbeispielen deutlich: Es handelt sich jeweils um Einzelschicksale, die nackte statistische Zahlen nicht in ihrer Fülle beschreiben können.

7.4. Elemente schützender Schule

Die Schulqualitätsforschung wird häufig in einem Zuge genannt mit der Leistungsvergleichsforschung, im Prinzip also dem Vergleich der Schülerleistungen zwischen verschiedenen Schulen. Dadurch verengt sich das Stichwort ‚Schulqualität‘ jedoch auf die schulleistungsbezogenen Kompetenzen der Schüler und darauf, wie und mit welchen Mitteln sie diese erwerben. Schule ist für die Kinder jedoch mehr als Ort der Leistungserbringung. Gerade der hohe zeitliche Anteil am Leben der Kinder, den die Schule einnimmt, macht ihre Verantwortung über die reine Bildung hinaus, deutlich – Schule hat „wesentlichen Einfluss auf die kindliche Biografie“²⁷⁴. Dies erweitert den Begriff der Schulqualität und legt eine Orientierung an das Konzept der ‚Lebenskompetenzen‘²⁷⁵ nahe. Schule ist als soziales Handlungsfeld der Ort, an dem Kinder viele ihrer Freundschaften und anderen sozialen Beziehungen knüpfen und erhalten. Insbesondere der soziale Aspekt der Schule – das Beziehungsgeschehen und die damit verbundenen Kompetenzen, die die Schüler lernen – kann sich als wichtiger (externer) Schutzfaktor (die tatsächlichen Beziehungen) und (interner) Resilienzfaktor (die in diesem Zusammenhang erlernten Kompetenzen) erweisen²⁷⁶. Dass die Beziehung zur Lehrperson als dem ‚Signifikanten Anderen‘ (George Herbert Mead²⁷⁷) eine große Rolle für die Entwicklung von Resilienz spielt, wurde bereits angedeutet. Auch ihre professionelle Unterrichtsgestaltung, Interesse und Schülerzuwendung (Fürsorge) wird als resilienzfördernd angesehen²⁷⁸, genauso wie Schülerpartizipation an Entscheidungsprozessen²⁷⁹. Nachweislich protektiv gegenüber Schulabbruch (gesamte Schulaltersspanne) erwies sich eine individuelle soziale Unterstützung durch eine Lehrkraft, durch das Gefühl der schulischen Leistungserfolge („self-efficacy“) sowie das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule („connectedness“) und Partizipation am Schulleben^{280 281}.

7.5. Gestaltung des Lebensraums Schule

„Mehrere Schulstudien zeigen übereinstimmend, dass die Differenz der Schülerleistungen zwischen Schulen des gleichen Schultyps größer ist, als die Differenz der Mittelwerte von Schulen unterschiedlicher

²⁷³ Vgl. Günther OPP; Ellen WENZEL: Schule – Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung. In: Karl-Heinz BRISCH; Theodor HELLBRÜGGE: Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart 2003. S.84-93. Hier: S. 85.

²⁷⁴ Ebd. S. 87.

²⁷⁵ Die Wichtigkeit der Förderung der WHO – ‚Life Skills‘ unterstreicht auch UNICEF: <http://www.unicef.org/lifskills/index.html>, Zugriff am 9.10.2011.

²⁷⁶ Vgl. Opp; Wenzel, Schule – Schutz- oder Risikofaktor... In: Brisch; Hellbrügge, Bindung und Trauma..., S. 87.

²⁷⁷ Z.B. in: Bernhard MIEBACH: Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Wiesbaden 2010. S. 49-66.

²⁷⁸ Vgl. Opp; Wenzel, Schule – Schutz- oder Risikofaktor... In: Brisch; Hellbrügge, Bindung und Trauma..., S. 88.

²⁷⁹ Vgl. ebd. S. 88.

²⁸⁰ Vgl. Opp, Schule – Chance oder Risiko? In: Opp, Fingerle, Was Kinder stärkt..., S. 230.

²⁸¹ Detaillierter z.B. ebd. S. 230.

Schulformen²⁸². Dieser Sachverhalt macht deutlich, dass Schulen selbst eine große Gestaltungskraft und Einfluss auf die Leistungen ihrer Schüler besitzen. Mindestens ebenso groß dürfte der Einfluss der Schule auf das Wohlbefinden der Schüler und ihre Resilienzentwicklung sein. Der Lebensraum Schule ist dabei ein höchst komplexes und zudem dynamisches System, das sich nicht im Schulprofil oder dem Selbstverständnis der Lehrkräfte erschöpft. Vielmehr entsteht das, was geläufig aber undifferenziert als ‚Schulklima‘ bezeichnet wird, in der Praxis, aus den Problemen und ihren Lösungen, aus den Interaktionen, den schulökologisch-räumlichen Gegebenheiten u.a.²⁸³. Und: Der Lebensraum Schule ist vor allem das, was die daran Beteiligten wahrnehmen, wie sie die schulische Wirklichkeit in sich kognitiv konstruieren und welche Emotionen sich daran knüpfen. Daraus folgernd braucht eine Schule, die das Wohlbefinden ihrer Schüler ernst nimmt und darüber hinaus deren Resilienzentwicklung fördern will vor allem eines: Sie braucht „Wissen über sich selbst, darüber, was die Effekte ihrer Praxis sind und wie das, was in der Schule geschieht, von den Schülerinnen und Schülern erlebt, erfahren und bewertet wird“²⁸⁴. Nicht zuletzt ist dies bereits ein Zeichen zum Gestaltungswillen einer ‚schützenden‘ Schule, die Schüler nach ihren Empfindungen und Haltungen dieses Lebensraumes zu fragen und das eigene pädagogische Handeln neben dem Kompetenzerwerb auch daran zu orientieren. Die ‚lernende Schule‘ (‚learning enriched school‘²⁸⁵) wird sich dann als eine Schule verstehen, die auch im Sinne der Resilienzförderung ihre pädagogische Professionalität ausbaut und ihre Wirkungen auf die Schüler reflektiert und diskutiert.

7.6. Konzeptentwicklung in der Schule

Auf dem Hintergrund der eingangs dargelegten Theorien des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts und der Strukturgenese wird deutlich, dass der Schule als *Bildungseinrichtung* eine zentrale Rolle der Konzeptentwicklung zukommt. Kognitive Strukturen sind der Schlüssel, die Welt und sich selbst zu *verstehen*, adäquat *wahrzunehmen* und handelnd damit *umzugehen*. Insofern kann Bildung selbst zu protektiven Faktoren führen, ja, kann sogar selbst ein solcher sein. Dies schließt Strukturen zur ‚Lesbarkeit‘ der Welt ebenso ein, wie Strukturen zum Verstehen des eigenen Selbst²⁸⁶. Dass kognitive Strukturen einen protektiven Faktor darstellen (können), wird nachstehend näher erörtert werden.

²⁸² Ebd. S. 229.

²⁸³ Vgl. ebd. S. 229.

²⁸⁴ Vgl. Opp; Wenzel, Schule – Schutz- oder Risikofaktor... In: Brisch; Hellbrügge, Bindung und Trauma..., S. 84.

²⁸⁵ Vgl. Opp, Schule – Chance oder Risiko? In: Opp, Fingerle, Was Kinder stärkt..., S. 237.

²⁸⁶ Vor diesem Hintergrund wäre eine psychologische Bildung von Kindern und Jugendlichen sehr wünschenswert, indem beispielsweise ein Schulfach ‚Psychologie‘ bereits ab der Grundschule eingeführt würde (wie es in manchen Schulen mancher Bundesländer allerdings erst ab der Sekundarstufe I frühestens der Fall ist). Für die Grundschule bestünde die Aufgabe einer solchen psychologischen Bildung propädeutisch zunächst darin, den Spuren der eigenen Biografie nachzugehen, die eigene Identität zu durchdenken, Kompetenz im Umgang mit eigenen Gefühlen und schließlich gezielt soziale Kompetenzen zu erlernen.

8. Plädoyer: (religiöse) Konzepte können ein Resilienzfaktor sein. Oder: das resiliente Konzept

Spätestens mit Beginn des dritten Lebensjahres entwickelt das Kind innere kognitive Repräsentationen der Welt, bereits kurz nach der Geburt bereits Wahrnehmungs- und Handlungsschemata, die über die angeborenen Reflexe hinaus gehen²⁸⁷. Jedes Kind bildet also eine kognitive Repräsentation, die es aus der äußeren wie inneren Realität konstruiert²⁸⁸. Die Einheiten dieser kognitiven Repräsentation sind Begriffe/ Konzepte²⁸⁹. Konzepte erfassen alle Bereiche der äußeren und inneren Welt, mit denen das Kind in Berührung kommt. So bildet sich ein Kind Konzepte über andere Menschen, Berufe, Tiere usw. und auch spezifisch *religiöse Begriffe* – fassbar-dinglich [z.B. die Kirche], geistig-metaphysisch [z.B. Engel] oder psychisch-theologisch [z.B. Vergebung] – sowie über *sich selbst (Selbstkonzept)*. Konzepte sind dabei sowohl Gegenstand als auch Werkzeug kognitiver Operationen²⁹⁰. Das zeigt beispielsweise das Gotteskonzept von Kindern: Sie können *Strukturen über Gott* repräsentiert haben, können damit *über Gott nachdenken* und sich dann im Gebet *an Gott* wenden. Mithilfe von Konzepten verleihen Menschen der Welt, in der sie leben Bedeutung, mehr noch: Bedeutungsverleihung ist „universales Kernmerkmal menschlicher Kognition“²⁹¹.

Die Befunde der Kauai-Studie legten eine Vielzahl schützender Elemente im Sinne der Resilienzentwicklung nahe, eine davon war die Gewissheit, dass das Leben sinnvoll erscheint, man sich in einer kohärenten Welt bewegt und mithin die Zuversicht, dass sich auch die Zukunft ebenso entwickeln wird (vgl. oben). Näherhin wurde dies in der Studie jedoch nicht ausgebreitet. In der vorliegenden Arbeit wird die These vertreten, dass es sich um die *kognitiven Strukturen* handelt, die eine solche Sinnorientierung und Haltung der Zuversicht bilden, doch dazu muss ein Brückenschlag zum ‚Konzept des Kohärenzgefühls‘ (SOC) geschlagen werden. Vom SOC zum Resilienzkonzept ergeben sich zahlreiche Vergleichspunkte²⁹².

Das ‚Konzept des Kohärenzgefühls‘ des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1923-1994)²⁹³ stellt für die (kindliche) Begriffsentwicklung insofern eine Bereicherung dar, als es griffige Komponenten der Welt- und Selbstinterpretation zur Verfügung stellt, die der ‚erfolgreichen‘ Bewältigung im Sinne des Resilienzkonzeptes dienlich sind. Das Konzept gibt eine Ahnung davon, dass es möglich ist, von so etwas wie ‚resilienten Konzepten‘ zu sprechen, wenngleich Antonovsky – der Soziologie verpflichtet – keine Verweise auf kognitive Strukturen des Menschen und auf seine Begriffsentwicklung leistet. Der Zugriff auf Antonovskys Arbeiten und ihre Bedeutung für die Begriffsbildung bleibt zugegebenermaßen

²⁸⁷ Vgl. Hanisch; Hoppe-Graff, Ganz normal und..., S. 9.

²⁸⁸ Zur begrifflichen Unterscheidung wird im folgenden von ‚kognitiver Repräsentation‘ gesprochen werden, wo das innere ‚Abbild‘ der Realität gemeint ist, von ‚innerer/ äußerer Realität‘ von den tatsächlichen Gegebenheiten.

²⁸⁹ Vgl. Hanisch; Hoppe-Graff, Ganz normal und..., S. 9.

²⁹⁰ Vgl. ebd. S. 10.

²⁹¹ Ebd. S. 13.

²⁹² Diese können hier des Umfangs wegen nicht detailliert erörtert werden.

²⁹³ Vgl. Antonovsky, Salutogenese. Zur Entmystifizierung... .

hypothetisch und entzieht sich empirischer Fundierung, legt sich aber aus sachlichen Gründen schon nahe: Mit der Bildung von Begriffen versuchen wir erstens die ‚Welt‘ zu verstehen, in unsere ‚Sprache‘, d.h. Struktur und Worte zu übersetzen, wir versuchen – anders ausgedrückt – die ‚Welt‘ für uns *verstehbar* zu machen. Zweitens dient uns die durch Begriffsbildung gewonnene Verstehbarkeit der Welt nicht zum Selbstzweck, sondern dazu, uns handelnd in ihr zu bewegen und uns mit ihr auseinanderzusetzen, also der *handlungsanleitenden Orientierung*. Drittens beabsichtigen wir mit der Begriffsbildung, der Welt einen ‚Sinn‘, eine Bedeutung für uns zu geben; die ohne Begriffe nebeneinanderstehenden Bilder würden keinen Sinn und keine Zusammenhänge mit *Bedeutsamkeit* für uns ergeben. Diese drei Aspekte der Konzeptentwicklung arbeitet Antonovsky in seinem gesundheitswissenschaftlichen Rahmenmodell des Kohärenzgefühls (‚Sense of Coherence‘ SOC) deutlich heraus²⁹⁴. Dabei ist die Übersetzung des ‚Sense of Coherence‘ als *Kohärenzgefühl*²⁹⁵ nicht ganz zutreffend. Emotionen spielen im SOC eine Rolle, doch geht er nicht darin auf. Der ‚Sense of Coherence‘ meint eine Globalorientierung des Menschen, die perzeptive, kognitive und emotionale Facetten einschließt²⁹⁶. Die Vorstellung einer solchen ‚Orientierung‘ dürfte mit subjektiv zentralen *Überzeugungen* eines Menschen zumindest z.T. identisch sein.

Die zentralen Komponenten des ‚Sense of Coherence‘ nennt Antonovsky (1) Verstehbarkeit, (2) Handhabbarkeit und schließlich (3) Bedeutsamkeit²⁹⁷. Diese drei Orientierungen kristallisierte der Soziologe aus zahlreichen Interviews mit Menschen, die schwere Schicksale durchzugehen hatten und wie sie nach diesen z.T. gravierenden Traumata mit ihrem Leben ‚zurechtkamen‘. Ein hohes Maß an diesen drei Komponenten machte diese Menschen zuversichtlich, aktiv und ‚gesund‘. Vor dem Hintergrund der Strukturgenese wird deutlich, dass diese drei Grundhaltungen – ob in positiver oder negativer Ausprägung – in den kognitiven Strukturen verwurzelt sein müssen. Hier wird die These vertreten, dass kognitive Strukturen dann resilient wirken bzw. selbst einen personalen Schutzfaktor ausmachen, wenn sie ganz im Sinne des SOC (1) dem Menschen (dem Kind) die Welt und sich selbst *verstehbar* machen, (2) eine Grundhaltung der *Handhabbarkeit* der Gegebenheiten vermitteln und (3) dem eigenen Dasein durch dessen Interpretation *Bedeutung* zu verleihen²⁹⁸. An drei Beispielen sei dies illustriert.

Tom, ein zehnjähriger Junge, verliert durch einen plötzlichen Herzinfarkt unerwartet seinen Großvater, der ihm viel bedeutet hat und den er durch die Höhen und Tiefen seines jungen Lebens immer wieder als wohlwollenden Begleiter erlebt hat. In der Trauerbewältigung greift Tom auf Konzepte zurück, die ihn der Großvater selbst durch Geschichten und Gespräche zu konstruieren angeregt hat, nämlich Konzepte

²⁹⁴ Vgl. ebd. S. 33-46.

²⁹⁵ Die Übersetzerin des Werkes Alexa Franke weist darauf hin, dass sie aus mehreren Übersetzungsmöglichkeiten aus pragmatischen Gründen eine herausgegriffen habe, wenngleich die Begriffe ‚Kohärenzsinn‘, ‚Kohärenzempfinden‘ sowie ‚Kohärenzgefühl‘ allesamt die von Antonovsky beabsichtigte Bedeutung des ‚sense of coherence‘ nicht vollständig abdecken (vgl. ebd. S. 12).

²⁹⁶ Vgl. ebd. S.12.

²⁹⁷ Vgl. ebd. S. 34f.

²⁹⁸ Im Sinne der Adaption müsste es darüber hinausgehend aber auch um die Fähigkeit gehen, kognitive Strukturen bewusst und aktiv an die Wirklichkeit anzupassen, wenn sie (aufgrund als krisenhaft erlebter Zustände) nicht mehr zur Bewältigung von Lebensaufgaben zureichen. Eine solche Fähigkeit zur – wenn man so will – ‚bewussten Äquilibration‘ oder ‚kognitiven Umstrukturierung‘ setzt in der Regel aber eine Metareflexionsfähigkeit voraus, von der wir bei Kindern im Grundschulalter noch nicht ohne weiteres ausgehen können.

von Tod und Auferstehung sowie Gott und Jesus Christus. Der Junge glaubt durch diese Konzepte beispielsweise, dass sich der Großvater nun ‚im Himmel‘ bei Jesus befinde und es ihm dort gut gehe. Überdies schaut er ‚von oben‘ immer wieder einmal ‚nach dem rechten‘ und greift auch in das Geschehen ein, indem er dem Jungen weiterhin Gedanken ‚souffliert‘. So kann sich Tom im Gebet auch an seinen verstorbenen Großvater wenden. Wenngleich er weiß, dass der physische Tod irreversibel ist, eröffnet sich ihm in dem Konzept des Lebens nach dem Tod eine Möglichkeit, das Geschehene und den Verlust nicht als völlig sinnwidrig und gefühllos zu erleben, sondern ihn vor dem Hintergrund des Göttlichen als Veränderung der Beziehung zwischen seinem Großvater und ihm zu *verstehen*. Es kommt in diesem Beispiel nicht zuvorderst darauf an, dass der Junge die ‚objektiven‘ Zusammenhänge begreift, sondern dass er das Erlebte „als kognitiv sinnhaft wahrnimmt, als geordnete, konsistente, strukturierte und klare Information und nicht als [...] chaotisch, ungeordnet, willkürlich, zufällig und unerklärlich“²⁹⁹. Dennoch spielen auch die ‚objektiven‘ Zusammenhänge eine eminente Rolle: Die Informationen der Eltern über das Zustandekommen eines Herzinfarktes und seine Folgen dürften für den Jungen auch die Todesursache selbst verständlicher machen – was nicht unerheblich bei der Bewältigung von Trauer zu sein scheint.

Als Illustration der Komponente der *Handhabbarkeit* im Zusammenhang mit kognitiven Strukturen soll folgendes Beispiel gelten: Die elfjährige Svenja steht vor dem Übergang ins Gymnasium, was sie sehr ängstigt. Sie äußert ihrer Grundschullehrerin gegenüber diese Angst, die sich daraufhin zu einem Gespräch mit Svenja zusammen setzt. Die Lehrerin erläutert ihr die Anforderungen der fünften Klasse des Gymnasiums in groben Zügen und stellt demgegenüber Svenjas besondere Fähigkeiten heraus, bietet ihr schließlich an, die neue Lehrerin des Gymnasiums kennenzulernen – mit der sie gut befreundet ist – so dass sich das Mädchen ‚Bild von ihr machen könne‘. Dies unterstreicht das positive Leistungsselbstkonzept des Mädchens, was sie zur Überzeugung bringt, den Übergang schon zu schaffen und den Anforderungen gewachsen zu sein. Im Kennenlernen der neuen Lehrerin baut sich das Mädchen ein Konzept von dieser auf und versteht sie als Begleiterin, Helferin und jemanden, zu dem man gehen kann, wenn man Probleme hat. Diese inneren Repräsentationen von sich selbst und der neuen Lehrerin machen den Übergang für das Mädchen zwar nicht weniger herausfordernd, aber dennoch *handhabbar*.

Schließlich wenden wir uns Paula zu, ein Mädchen von sieben Jahren. Paula hat eine vierjährige Schwester, die aufgrund einer Lungenentzündung mehrere Wochen ins Krankenhaus muss. Paula leidet schwer mit der kleinen Schwester, da sie ihr sehr wichtig ist. Paula klagt Gott an, warum er nicht sie selbst krank gemacht habe, wo sie selbst es doch viel mehr verdient habe, als das Schwesterchen. Sie findet das ungerecht. Als sie dies ihrem Vater erzählt, ist dieser darüber zunächst bestürzt, erklärt ihr dann aber, dass Gott gar nicht wolle, dass Menschen krank werden und es keiner ‚verdient‘ oder ‚nicht verdient‘. Er liest ihr die Geschichte vom Barmherzigen Samariter aus einer Kinderbibel vor und das Mädchen beschließt, sich jeden Tag intensiv um seine Schwester zu kümmern, bis sie wieder gesund sei. Zwar versteht Paula

²⁹⁹ Ebd. S. 34.

nicht, warum es denn dann Krankheiten gebe, wenn Gott sie nicht wolle, erkennt aber, dass es in Gottes Interesse sein muss, einander zu helfen. Paula beschließt, Ärztin zu werden, wenn sie groß sei. Die Dissonanz zwischen ihrem bisherigen Gotteskonzept und der Möglichkeit des Leids veranlasst Paula, nach Erweiterungen dieses Konzepts zu suchen. In gewissem Sinne kann sie auch dann das Problem der Theodizee nicht kognitiv lösen (i.S. der ‚Verstehbarkeit‘), setzt es aber in einen Handlungsimperativ um, in ein Konzept von Verantwortung aus Liebe vor dem Hintergrund ihres Gotteskonzepts. Konkret ausgedrückt findet sie dieses Konzept der Verantwortung in ihrem Bild vom Arzt, das sie bei Besuchen ihrer Schwester im Krankenhaus kennengelernt hat. Für diese Verantwortung lohnt es sich für Paula unbedingt, zu arbeiten, sie wird für Paula sehr *bedeutsam*.

Freilich sind Glaube und religiöses begriffliches Wissen zu unterscheiden; beides hat statistisch gesehen nichts miteinander zu tun (man kann an Jesus Christus glauben, ohne dabei mehr über ihn zu wissen, als seinen Namen und ggf. ein bestimmtes Bild eines Mannes vor Augen zu haben; andersherum kann man die Botschaft und das Leben Jesu ausführlich kennen, aber nicht an ihn glauben bzw. von dem Wissen nicht emotional ergriffen sein)³⁰⁰. Die Grundkategorie des Glaubens ist nicht das bloße begriffliche Wissen, sondern das Berührtsein und in Beziehung treten mit einem metaphysischen Gegenüber, das man direkt ansprechen kann. Ersteres wird man generell auch in Bezug auf die Grundkategorie der Sinndeutung menschlichen Lebens sagen können. Die strikte Trennung zwischen kognitiver und affektiv-motivationaler Struktur ist aber irreführend, weil kognitive Strukturen immer mit Emotionen verknüpft sind. Ein kognitives Konzept von Gott kann positiv emotional besetzt sein, aber auch stark negativ³⁰¹ oder emotional gleichgültig. Glaube an Gott impliziert darüber hinaus aber noch ein in Beziehung treten mit ihm. Man könnte dies als die ‚Anwendung‘ kognitiver Strukturen über Gott auf Gott hin interpretieren, die Kategorie, die dann aber im Blickfeld der Strukturgenese kaum untersucht und eingebracht wurde, ist *Vertrauen*. Mit anderen Worten: Der Glaubende tritt mit Gott in eine Dyade ein, für den Glaubenden ist Gott ein reales Gegenüber, wobei er darauf *vertrauen* muss, dass es ihn (1) tatsächlich gibt und er sich (2) ihm zuwendet. Wie sich Vertrauen als Grundkategorie des *Glaubens* innerhalb der Strukturgenese entwickeln kann, welche sozialen Voraussetzungen dafür gegeben sein sollten, müsste näherhin untersucht werden.

TEIL II

1. Einleitend

Die Resilienzforschung hat, wie im ersten Teil der Arbeit dargelegt wurde, eine ganze Reihe protektiver Faktoren sichtbar gemacht, die sowohl in der Umwelt des Kindes lokalisierbar sind, wie auch als interne Dispositionen des Kindes selbst bezeichnet werden müssen. Es ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit

³⁰⁰ Vgl. Hanisch; Hoppe-Graff: Ganz normal und..., S. 193.

³⁰¹ Vgl. ebd. S. 194.

nicht möglich, alle externen oder internen Faktoren mitsamt ihren Bezugstheorien detailliert darzulegen. Der Fokus wurde auf die Genese kognitiver Strukturen gelenkt und dafür plädiert, sie unter der Orientierung am ‚Sense of Coherence‘ in die Resilienzdiskussion einzuführen. Im nun folgenden zweiten Teil der Erörterung wird es also um Aspekte kindlicher kognitiver Strukturen gehen. Dabei soll die Grundannahme der resilienten Konzepte vertieft an Beispielen exemplifiziert werden und schließlich sollen Wege aufgezeigt werden, wie die Genese resilienter kognitiver Strukturen im Religionsunterricht angeregt werden kann.

2. Das resiliente Selbstkonzept

2.1. Das Selbstkonzept und seine Konstruktion im Spiegel des Anderen

In der Konstruktion kognitiver Strukturen nimmt das *Konzept des Selbst* eine Sonderstellung ein. Es wurde zu zeigen versucht, dass Kinder sich Konzepte von ihrer äußeren Umgebung, ihrer ‚Lebenswelt‘ konstruieren, Schemata von materiell-fassbaren Gegenständen, wie auch immateriell-abstrakten Gegebenheiten. Nicht nur die äußere Umgebung nimmt das Kind aber wahr, sondern auch sich selbst, insbesondere in Interaktion mit seiner Umgebung. Die Persönlichkeitspsychologie gebraucht den Begriff des *Individuums*, um damit zu sagen, dass sich ein Mensch in Bezug auf Aussehen, Verhalten und andere Persönlichkeitsmerkmale von anderen unterscheidet, mit ‚*Persönlichkeit*‘ ist vereinfacht beschrieben „das Gesamt der individuellen Ausprägungen von Merkmalen oder Eigenschaften“³⁰² gemeint. Diese gleichsam ‚äußeren‘ Beschreibungen sagen jedoch noch nichts über die subjektive Sicht des Einzelnen auf sich selbst. Mit dem ‚*Selbst*‘ wurde daher in der Persönlichkeitspsychologie genau diese Kategorie der subjektiven Selbstkonstruktion eingeführt³⁰³. Dabei wird deutlich, dass ein ‚Selbst‘ nur in Form eines subjektiven Konzepts von sich selbst existieren kann. Ein Kind lässt sich zwar in seinen Eigenschaften und Merkmalen beschreiben, welches Bild und welche Einstellung es aber von und über sich selbst hat, ist Inhalt *seines Selbstkonzepts*³⁰⁴. Mit anderen Worten: Das Selbstkonzept beinhaltet die „Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen“³⁰⁵ und Überzeugungen, wobei prinzipiell alles, was der eigenen Wahrnehmung direkt oder indirekt zugänglich ist, beurteilt werden kann. Sogleich stellt sich aber die Frage, warum ein Mensch, mithin jedes Kind, ein Selbstkonzept entwickelt. Für die Genese kognitiver Strukturen über sich selbst gilt im Prinzip das gleiche, wie für kognitive Strukturen insgesamt: Sie werden

³⁰² Hans-Dieter MUMMENDEY: Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen u.a. 1995. S. 78.

³⁰³ Vgl. ebd. S. 78.

³⁰⁴ Für das, was hier mit ‚Selbstkonzept‘ beschrieben ist, gibt es in der Forschung eine Reihe weiterer Begriffe, etwa den der ‚Selbsttheorie‘, der ‚Selbstschemata‘ oder des ‚Gedächtnissystems‘ (vgl. ebd. S. 82f.). Eine damit verbundene Frage ist die nach der Strukturiertheit der auf die eigene Person bezogenen Kognitionen und mithin Emotionen: sind sie hierarchisch repräsentiert oder in Form von Netzwerken? Kann man von einem generellen Selbstkonzept sprechen, das sich aus einer Vielzahl von Teilkonzepten zusammensetzt (Selbstkonzeptstrukturmodelle)? (Vgl. ebd. S. 204-211).

³⁰⁵ Ebd. S. 79.

konstruiert, um sich selbst nicht als chaotisch und bedeutungslos, sondern als kohärent, persistent und sinnvoll im weitesten Sinne zu verstehen. Die Besonderheit des Selbstkonzepts besteht jedoch darin, dass hier Subjekt und Objekt der Betrachtung in ein und derselben Person liegen. Daraus ergeben sich eine Reihe weiterer Besonderheiten: Während ein *Haus* beispielsweise immer das gleiche ist, verändert sich das Selbst in der Zeit. Die eingangs beschriebene Invarianz als Voraussetzung für die Begriffsentstehung gilt also hier in besonderem Maße; man muss davon ausgehen, dass die zu beurteilenden Merkmale an sich selbst zumindest *relativ* stabil sind – sonst könnte sich kein Selbstkonzept entwickeln³⁰⁶. Eine weitere Besonderheit ist die Tatsache, dass sich Eigen- und Fremdwahrnehmung der eigenen Person unterscheiden können. Dies wird uns dazu führen, dass der Aufbau eines überdauernden und ‚realistischen‘ Selbstkonzeptes nur im Gegenüber Anderer möglich ist.

Bezüglich dieser Besonderheiten betreten wir zur näheren Erklärung die Schule als sozialen Kontext. Bereits George Herbert Mead hat auf die Unterscheidung zwischen dem Selbst als Subjekt und dem Selbst als Objekt der Beurteilung hingewiesen. Er unterschied zwischen beiden, indem er erstes mit dem ‚self as knower‘ und letztes mit ‚self as known‘ betitelte³⁰⁷. Das Subjekt der Betrachtung benötigt zwingend – so Meads Theorie des ‚Signifikanten Anderen‘ – das Gegenüber, dessen Blick und Haltung es probeweise einnimmt, um sich selbst (als Objekt der Betrachtung) zu beurteilen³⁰⁸ und ein Konzept von sich selbst aufzubauen. ‚Signifikante Andere‘ sind dabei nicht irgendwelche Personen, sondern „Personen, mit denen das Individuum hauptsächlich interagiert und die für die Etablierung seines Selbstkonzepts von entscheidender Bedeutung sind“³⁰⁹. Im ‚privaten‘ Raum sind dies natürlich zuerst die Eltern, Geschwister, enge Freunde. Im schulischen Kontext sind dies die Peers sowie Lehrerinnen und Lehrer. Der Lehrer als ‚Signifikanter Anderer‘ scheint dabei für die Resilienzentwicklung eine große Rolle zu spielen. Die Kauai-Studie hatte dies ja erkannt, allerdings nicht näher ausgeführt³¹⁰. Es ist anzunehmen, dass die protektive Wirkung eines solchen Lehrers als positive Identifikationsperson zum einen in dessen Modellcharakter lag; er also ein Verhaltensmodell darstellte, an dem sich die Kinder orientieren konnten, dass er – zweitens – kohärente Konzepte der ‚Welt‘ vermittelte und dadurch einen ‚gesunden‘ Deutungsrahmen für das eigene Leben ‚in der Welt‘ zugrunde legte, aber auch – drittens – den Kindern ein resilientes Selbstkonzept aufzubauen half.

Der Begriff ‚resilientes Selbstkonzept‘ ist an dieser Stelle erklärungsbedürftig. Angelehnt an die Annahme, resiliente Konzepte führten zu Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutung³¹¹ wird ein solches *Selbstkonzept* hier in folgendem Sinne verstanden: Es stellt das Kind in dessen Interpretation des eigenen

³⁰⁶ Vgl. ebd. S. 79.

³⁰⁷ Vgl. ebd. S. 90.

³⁰⁸ „The individual experiences himself as such not directly but only indirectly from the particular standpoints of other individual members of the same social group or from the generalized standpoint of the social group as the whole to which he belongs. [...] He becomes an object to himself only by taking the attitudes of other individuals toward himself within a social environment or context of experience and behavior in which both they and he are involved.” Ebd. S. 140.

³⁰⁹ Ebd. S. 90.

³¹⁰ Vgl. Werner, Gefährdete Kindheit in... In: Vierteljahrszeitschrift der Heilpädagogik, S. 195.

³¹¹ Vgl. Teil I, 8.

Selbst in einen kohärenten Zusammenhang mit sich selbst und seiner Umgebung (Kategorie der *Verstehbarkeit* des SOC)³¹². Zweitens besteht ein resilientes Selbstkonzept darin, dass das Kind sich selbstwirksam und –regulierend konstruiert (Kategorie *Handhabbarkeit* des SOC)³¹³. Drittens ist ein resilientes Schema von sich selbst ein solches, das die eigene Person für sich selbst als *bedeutsam* erscheinen lässt³¹⁴. Mead spricht davon, dass das Subjekt, in unserem Falle der Schüler, sich selbst einzig über den ‚Spiegel‘ des Anderen wahrnimmt³¹⁵. Dies muss kritisch gesehen werden, denn natürlich nimmt das Kind auch die eigenen Impulse, Gedanken und Gefühle auf direktem Wege wahr. In Bezug auf Meads Annahme der stellvertretenden Bewertung des eigenen Selbst durch Annahme der Perspektive des anderen, kommt der *Einstellung* der Lehrer und Mitschüler über das Kind selbst aber dennoch eine große Bedeutung für die Entstehung eines resilienten Selbstkonzepts zu. Sie spiegelt sich dem Kind durch direkte Feedbacks und implizite Deutungen des Kindes; das Kind fragt sich gleichsam: ‚Wer bin ich, dass die anderen so mit mir umgehen?‘. Mit dieser Annahme muss auch die Haltung der Lehrer gegenüber dem einzelnen Kind kritisch geprüft werden, sprich: das *Konzept* des Lehrers von seinem Schüler. Der, dem sein Lehrer *nichts zutraut*, dies durch direktes Feedback und Äußerungen ‚zwischen den Zeilen‘ vermittelt, wird geneigt sein, dieses *Umwirksamkeits*-Schema tatsächlich in seine Identität zu integrieren. Insofern kann auch Emmy Werners Befund, resiliente Kinder hätten andere Menschen an ihrer Seite, ‚*die an sie glaubten*‘, verstanden werden als Anleitung und Motiv für das Kind, ‚*an sich selbst zu glauben*‘. Solches gilt im Kontext Schule nicht nur für Lehrer, sondern auch für Mitschüler als ‚Signifikante Andere‘. Durch soziometrische Verfahren³¹⁶ sollte eine Lehrkraft daher bestrebt sein, herauszufinden, welche Rollen Schüler innerhalb gruppenspezifischer Prozesse einnehmen und welche Konzepte diese dadurch dann von sich selbst aufbauen – diese Gruppendynamiken können die Keimzelle sowohl für selbstwertdienliche, wie auch für

³¹² Ein Beispiel: Martin kommt in die Schule. Er sieht sich nun in der Rolle des Schülers blüht darin förmlich auf. Seinen Eltern präsentiert er die ersten Beurteilungen seiner Lehrerin, auf die er mal stolz ist und manchmal auch nicht. Er mag seine Lehrerin, weil sie meistens nett ist. Er lernt, dass er ihr gegenüber bestimmte Regeln einhalten muss und lernt sie auch nach und nach zu akzeptieren. Seinen Eltern gegenüber ist er stolz auf seine neue Rolle – mit den meisten Mitschülern muss ein klares Verhältnis noch ‚ausgehandelt‘ werden. Martins Selbstkonzept bei Schuleintritt muss eine ganze Reihe von Schemata über sich selbst assimilieren und akkomodieren, das Schema des ‚Schülers‘ gegenüber der Lehrerin, des ‚Mitschülers‘ gegenüber anderen Kindern u.a. Wenn es Martin gelingt, sich solche Schemata über sich selbst aufzubauen, die ihn selbst im Gegenüber seiner Umgebung zu verorten, hat er i.S. der *Verstehbarkeit* ein resilientes Selbstkonzept konstruiert.

³¹³ Zurück zu unserem Beispiel: Martin beginnt in den ersten Wochen, seine Mitschüler kennenzulernen. Manche sind ihm sympathisch, manche nicht. Er freundet sich mit Ole an und bringt ihn mit seinen Witzen meistens zum Lachen. Martin probiert auch während des Unterrichts aus, ob Ole bei einem Witz lauthals loslacht, wie sonst auch – diesmal auch. Die Schelte der Lehrerin dafür ist Martin egal; er weiß, dass er in allen möglichen Situationen seine Mitschüler zum Lachen bringen kann und beschließt, auf diese Weise auch Mandy milde zu stimmen, mit der er sich in der Pause zuvor heftig gestritten hat. Martin hat sich ein (wenn auch noch recht einfaches) in Bezug auf Kontakte mit seinen Mitschülern selbstwirksames Konzept von sich selbst aufgebaut, mit dessen Hilfe er die Aufgabe der Kontakt- und Freundschaftsaufnahme und –pflege *handhabbar*, bewältigbar macht.

³¹⁴ Martin merkt bereits in den ersten Mathematikstunden, dass er mit den Zahlen und Aufgaben, die die Lehrerin erklärt, gut zurecht kommt. Er ist immer einer der ersten, der sich meldet, um die Antwort auf eine Frage nennen zu können. Er merkt bald, dass er dadurch den Unterricht voranbringt und den anderen Schülern voraus ist. Er kann mit seinen Antworten ‚punkten‘, was ihm Respekt bei den Mitschülern verschafft. Martin will das unbedingt fortsetzen und passt in jeder Mathestunde besonders gut auf; er fühlt sich wichtig und freut sich auf jede Mathestunde – sehr zur Freude seiner Lehrerin.

³¹⁵ Vgl. ebd. S. 195.

³¹⁶ Vgl. bspw. Rainer DOLLASE: Soziometrische Techniken. Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen. Weinheim, Basel 1976.

abwertende Selbstzuschreibungen werden. Im letzten Falle muss man von Bullying sprechen und entschieden intervenieren.

Die Wechselwirkungen zwischen Individuum und Anderen im Klassen- und Schulkontext und die Folgen für die Selbstkonzeptentwicklung müssten näher betrachtet werden. Dazu geben insbesondere die Selbstdarstellungstheorien, genauer die ‚Impression-Management-Theory‘ klare Informationen über die Wirkungen und gezielte oder implizite *Beeinflussung der Gruppe oder einzelner anderer durch das Subjekt selbst*³¹⁷. Andererseits regulieren Kinder *ihr eigenes Verhalten* und kontrollieren es. Darüber gibt die Selbstregulationstheorie³¹⁸ Auskunft. Auch Unterrichtsgestaltung, die Schulart (über den Bezugsgruppeneffekt³¹⁹) und im weitesten Sinne das Klassen- und Unterrichtsklima haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung³²⁰. Für die das pädagogische Handeln entscheidende Diagnostik des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern steht beispielsweise das ‚Selbstkonzept Inventar‘³²¹ zur Verfügung.

2.2. Narrative Konstruktion von Identität

Einen wichtigen Zugangsweg zur Identität für die *Unterrichtsgestaltung* insbesondere im *Fach Religion* bietet die Tatsache, dass sich Selbstkonzepte des Menschen nicht nur vermittelt über den ‚sozialen Spiegel‘ konstruieren, sondern auch durch Narrationen. Gerade christlich-jüdischen Deutungshorizonten von hier vornehmlich *kollektiver* Identität ist die Narration nicht fremd, im Gegenteil³²². Die Tradition jüdisch-christlicher Überlieferung ist reich an ‚Stories‘, wie sie der Schweizerische reformierte Theologe Dietrich Ritschl nennt: Juden feiern jährlich das Pessach-Fest und erinnern sich mit Hilfe der Haggada, der *Nacherzählung*, an den Auszug aus Ägypten (Ex 12-14) und bekennen sich zu ihrer Religion und konstituieren damit jährlich ihr *Jude-Sein*. Ebenso bekommen in der christlichen Religion insbesondere in den (Hoch-) Festen die Narrationen ihrer Tradition eine identitätsstiftende Bedeutung, etwa zu Ostern, wenn die Geschichte vom leeren Grab (z.B. Mk 16) gelesen, erzählt und gefeiert wird. Eben solche ‚Stories‘ bietet aber auch jedes menschliche Leben durch *die biografische Narration*³²³. Die ‚narrative Identität‘³²⁴, wie Heiner Keupp es nennt³²⁵, diene der Konstruktion eines kohärenten Selbst, es integriere die eigene Biografie in das Konzept von der eigenen Person³²⁶: „Erzählungen und Geschichten waren und

³¹⁷ Vgl. Mummendey, *Psychologie der Selbstdarstellung...*, S. 165-172.

³¹⁸ Einleitend: vgl. ebd. S. 189-191.

³¹⁹ Vgl. Matthias JERUSALEM; Ralf SCHWARZER: *Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten*. In: Reinhard PEKRUN: *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. S. 115-128, hier: S. 117f.

³²⁰ Vgl. ebd. S. 117-128.

³²¹ Vgl. Dietrich EGGERT; Christine REICHENBACH; Sandra BODE: *Das Selbstkonzept Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter (SKI)*. Dortmund 2003.

³²² Vgl. Dietrich RITSCHL; Hugh JONES: *Story als Rohmaterial der Theologie*. München 1976. S. 7.

³²³ Vgl. Heiner KEUPP: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg 2006. S. 58.

³²⁴ Im soziologischen Sprachgebrauch erscheint der Begriff der ‚Identität‘ häufig. Damit ist im Prinzip das gleiche gemeint, wie der hier favorisierte Begriff des ‚Selbst‘ oder ‚Selbstkonzepts‘.

³²⁵ Vgl. Keupp, *Identitätskonstruktion...*, S. 58.

³²⁶ Vgl. ebd. S. 57.

bleiben die einzigartige menschliche Form, das eigene Erleben zu ordnen, zu bearbeiten und zu begreifen. Erst in einer Geschichte, in einer geordneten Sequenz von Ereignissen und deren Interpretation gewinnt das Chaos von Eindrücken und Erfahrungen, denen jeder Mensch täglich unterworfen ist, eine gewisse Struktur, vielleicht sogar einen Sinn.³²⁷ Darin klingt an, was wir zuvor mit Hilfe der Kategorie der *Verstehbarkeit* als resilientes Selbstkonzept bezeichnet hatten. Zwar kann die Kohärenz des Selbst aus der Biografie immer nur ein Moratorium sein, ist aber in der Lage, aus einer diffusen biografischen Identität³²⁸ herauszuführen mit positiven Auswirkungen auf Selbstwertgefühl und Autonomie³²⁹ des Einzelnen. Wesentlich ist aber vor allem in Bezug auf die unterrichtliche Umsetzung und die Thematisierung von biografischen Narrationen, dass sie nicht automatisch zu Kohärenz führen – die Interpretation der eigenen Existenz als geschlossenes und sinnreiches Konzept bedarf der Kultivierung und Anregung durch Deutungsangebote von außen her.

Die ‚*Passungsarbeit*‘³³⁰ der Konstruktion eines kohärenten Selbstkonzepts besteht nicht darin, alle „Ambivalenzen, Spannungen und Widersprüche [der eigenen Erinnerungen] [...] zu harmonisieren, sondern sie in ein für das Subjekt lebbares Beziehungsverhältnis zu setzen“³³¹. Ein solch resilientes Selbstkonzept wird vornehmlich – so Keupps Auffassung – durch Selbstnarration erreicht, dessen ‚Werkzeug‘ gewissermaßen, so muss ergänzt werden, der Deutungshorizont der eigenen kognitiven Strukturen ist. Mit anderen Worten: ein Kind deutet seine Erfahrungen im Erzählen ‚in seine Konzepte von sich und der Welt hinein‘ bzw. erweitert diese Strukturen. Selbstnarrationen sind die Art und Weise, mit der Erinnerungen und Erfahrungen in einen Zusammenhang gestellt werden³³², Erfahrungen werden zu ‚Geschichten‘, mit Anfang, Höhepunkt, Peripetie und Ende. Selbsterzählungen werden dabei nie nur zum Selbstzweck oder zur reinen Unterhaltung vollzogen, sondern beinhalten Kernfragen der ‚Identitätssuche‘: ‚Wer bin ich?‘ und ‚Warum bin ich so, wie ich bin?‘. Selbstnarrationen, so sie mit anderen geteilt werden, unterliegen dabei natürlich auch den Voraussetzungen der sozialen Interaktion, man stellt die eigene ‚Geschichte‘ ja nie absichtslos dar. Insofern ist auch hierfür zuerst an eine ‚positive‘ Dyade zwischen Erzählendem und Zuhörendem zu denken³³³. Insbesondere kommt dem Gegenüber, gewissermaßen dem ‚Zuhörer‘ – also im Falle von Schule und Unterricht der Lehrperson und den Peers und Klassenkameraden – die Aufgabe des Selbstkonzept-Stützenden oder aber –Korrektivs zu³³⁴.

Für die religionsunterrichtliche Umsetzung kommt es daher grundlegend darauf an, die Schüler selbst mit ihren Deutungsschemata zu Wort kommen zu lassen – eine fast banale Forderung, die aber in der

³²⁷ Heiko Ernst, zitiert in ebd. S. 58.

³²⁸ Vgl. Oerter, Montada, *Entwicklungspsychologie* (2002)..., S. 295f.

³²⁹ Vgl. ebd. S. 295f.

³³⁰ Vgl. Keupp, *Identitätskonstruktionen*..., S. 207.

³³¹ Ebd. S. 207.

³³² Vgl. ebd. S. 208.

³³³ Vgl. 2.1.

³³⁴ „Weil die narrativen Konstruktionen einer Person nur so lange aufrecht erhalten werden können, wie andere ihre stützende Rolle richtig spielen, und weil man andererseits von anderen benötigt wird für stützende Rollen in ihren Konstruktionen, bedroht jedes Abtrünnigwerden eines Teilnehmers die ganze Palette interdependenter Konstruktionen.“ (ebd. S. 214).

schulischen Realität unter Lernstoffzwängen wohl oft genug vernachlässigt wird. ‚Zu Wort kommen lassen‘ heißt hier natürlich, eine Vielzahl von herausfordernden Gesprächsanlässen zu bieten. Sodann ist die Aufgabe des Religionslehrenden, die Selbstdeutungsschemata der Schüler zu erkennen und zu begleiten. Dieses diagnostische Moment sollte kohärente von weniger kohärenten Selbstkonzepten unterscheiden helfen, um mit gezielten Angeboten eine resiliente Selbstnarration anzuregen. Dabei müssen Anstöße zur Auseinandersetzung mit religiösen Konzepten, etwa solchen von Gott, Jesus Christus, dem Tod, Paradiesvorstellungen u.a. als resiliente religiöse Konzepte gegeben werden³³⁵. Als Unterrichtskonzeption bietet sich hier zuvorderst die Erfahrungsorientierte Religionsdidaktik³³⁶ an, die erstens die Eigenerfahrungen der Schüler ernst nimmt und sie dann in Kontakt mit Fremderfahrungen, etwa vermittelt durch die biblischen Erzählungen, anderen Beispielgeschichten wie Heiligenlegenden u.a., bringt.

2.3. Das religiöse Selbstkonzept

Wenn unter Religiosität vor allem ein subjektives Konstruktsystem über ‚religiöse‘ Konzepte verstanden wird, stellt sich die Frage nach dem *Selbst* innerhalb dieses religiösen Interpretationsrahmens: ‚Wer bin *ich als religiöser/ glaubender Mensch?*‘, ‚Wer bin *ich im Gegenüber Gottes?*‘, ‚Wer bin *ich als Teil einer göttlichen Schöpfung?*‘, ‚Wie verstehe *ich mich im Licht der Botschaft Jesu?*‘. Wie religiöse Konzepte das religiöse Selbstkonzept beeinflussen können, zeigt der wohl wichtigste Inhalt christlicher Lesart menschlichen Lebens: Durch Gottes Liebe – im Bild des Sühnetods Jesu am Kreuz – ist der Mensch ‚erlöst‘, spricht: befreit von der Kategorie der Schuld. Das Konzept der Liebe Gottes macht den Glaubenden in seinem Selbstkonzept *angenommen*, d.h. er stellt sich dadurch in einen positiven Verweisungszusammenhang auf Gott hin. Anders und einfacher ausgedrückt: Wer (an) einen *liebenden Gott* glaubt, versteht *sich selbst als geliebt*. Auch hier gilt, was als Grundannahme in der Theorie der Strukturgenese ausfindig gemacht werden kann: Menschliches Verhalten und Wahrnehmen „wird durch persönliche Konstrukte und Konstruktsysteme gesteuert“³³⁷. Wer sich also derart als ‚geliebt‘ versteht, wird ganz im Sinne eines *resilienten religiösen Selbstkonzepts* (1) sich in einem *verstehbaren* Verweisungszusammenhang auf sein absolutes Gegenüber (Gott) sehen, (2) mit dem Vertrauen auf Gottes liebende Zuwendung die eigene Zukunft prinzipiell als *handhabbar* interpretieren und (3) sich als *bedeutsam*, weil von Gott mit Bedeutung versehen, betrachten.

Für den Religionsunterricht kommt es darauf an, neben den dezidiert religiösen Schemata ebenfalls über das religiöse Selbstkonzept der Kinder ins Gespräch zu kommen. Dies wird vornehmlich über den

³³⁵ Näherhin vgl. 3. ‚Religiöse resiliente Konzepte‘.

³³⁶ Vgl. Werner H. RITTER: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie. Göttingen 1989.

³³⁷ Stefan HUBER: Zentralität und multidimensionale Struktur der Religiosität. Eine Synthese der theoretischen Ansätze von Allport und Glock zur Messung der Religiosität. In: Christian ZWINGMANN: Religiosität. Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionspsychologie. Münster u.a. 2004. S. 79-106. Hier: S. 80.

Umweg der (biblischen) Erzählungen geschehen müssen, in welchen die Kinder Anknüpfungspunkte ihrer eigenen subjektiven Theologien finden können. Am Beispiel der Behandlung der Perikope der Zuwendung Jesu zu Zachäus (Lk 19, 1-9)³³⁸ soll dies exemplarisch kurz skizziert werden. Voraussetzung für die adäquate Durchdringung des Themas ist, dass die Schüler sich Begriffe der im Text wesentlichen Elemente erarbeiten. So muss zunächst der Begriff des Zöllners erarbeitet werden, ggf. auch der Begriff von Jesus Christus wiederholt und ergänzt werden. Darüber hinaus muss das Schema des Zöllners mit dem Begriff des Sünders verbunden werden und ggf. ‚Sünde‘ definiert werden. Ebenso muss ein Konzept des ‚Verloren-Seins‘ konstruiert werden³³⁹. Anknüpfend an die erarbeitete und aktivierte Vorstellung vom ‚Verloren-Sein‘ werden sodann Erfahrungen der Kinder mit Ausgrenzung und Ablehnung zur Sprache gebracht, um daran anknüpfend im Unterrichtsgespräch zu erfragen, wie die Kinder in ihren eigenen Erfahrungen mit Ausgrenzung (bei sich selbst erlebt oder bei anderen, als ‚Opfer‘ oder ‚Täter‘) im Sinne des Theologisierens (vgl. unten) die Rolle Gottes interpretieren: Hat Gott in das Geschehen irgendwie eingegriffen? Hat er aus der Einsamkeit herausgeholfen? Ist man von Gott enttäuscht? Warum lässt Gott überhaupt Ausgrenzung zu? Denkbar und sinnvoll wäre hier ein Rollenspiel, das im Unterrichtsgeschehen aus einem oder mehreren Schülerbeispielen entwickelt würde. Dabei sollte ein Schüler spielerisch die Rolle ‚Gottes‘ oder ‚Jesu‘ einnehmen: ‚Was würdest du tun, wenn du Gott wärst und eingreifen könntest? Wie könntest du eingreifen?‘ könnten leitende Fragen sein. Dieses Rollenspiel mit anschließender Diskussion muss einerseits darauf hinauslaufen, das Konzept des ‚Verloren-Seins‘ auf die eigene Person und Biografie zu übertragen (‚auch ich fühle mich manchmal hilflos und verloren‘) und andererseits anhand des Verhaltens Jesu ein Gotteskonzept zu ‚vermitteln‘, von dem die Kinder die Zuversicht der Zuwendung annehmen können. Drittens aber muss am Beispiel des Zachäus herausgearbeitet werden, warum und wie dieser Jesus unbedingt sucht und sehen will. Diese ‚Aktivität des Ausgestoßenen‘ muss als Angebot an das religiöse Selbstkonzept der Schüler gegeben werden – am besten im Kontext eigener Erfahrungen des ‚Verloren-Seins‘.

3. Religiöse resiliente Konzepte

3.1. Bedingungen für religiöse Konzeptentwicklung

3.1.1. Entwicklungspsychologische Voraussetzungen

Die Entwicklung von Konzepten im Allgemeinen ist ein – wie zu zeigen versucht wurde – komplexer Vorgang der aktiven Konstruktion des Kindes. Wenn von religiöser Konzeptentwicklung gesprochen wird, sind dabei nicht nur Begriffe über die (christliche) Religion gemeint, sondern auch das mithilfe der Begriffe ‚In-Beziehung-Setzen‘ mit Gott, einem letztgültigen Gegenüber³⁴⁰. Vor dem Hintergrund dieser

³³⁸ Vgl. Lehrplan ev. Religion, Grundschule, Klassenstufe 3, Lernbereich 3 ‚Die biblische Botschaft kennenlernen‘

³³⁹ Über all diese Begriffe muss sich der Religionslehrer im Vorhinein (Sachanalyse der Unterrichtsvorbereitung) im Klaren sein.

³⁴⁰ Vgl. Oser; Gmünder, Der Mensch. Stufen seiner..., S. 16.

Beziehung zwischen dem Selbst und Gott (sprich: Selbstkonzept und Gottesbild), bewertet das Individuum sich selbst und die ‚Welt‘. Dieses ‚religiöse Urteil‘ unterliegt aber – so meinen Fritz Oser und Paul Gmünder – einer Stufenentwicklung, die – wenngleich mit unterschiedlichem ‚Inhalt‘ gefüllt, dennoch strukturell universell gültig sei³⁴¹. Die Autoren stellen dabei eine Stufenfolge auf, die für das kindliche Verständnis religiöser Begriffe und deren Interpretation von zentraler Bedeutung sind. Es sollen hier nur die Entwicklungsstufen zur Sprache kommen, in denen sich Kinder im Grundschulalter befinden könnten: Dies betrifft die Stufe 1 „Perspektive des Deum ex machina“³⁴² sowie Stufe 2, die „Do ut des – Perspektive“³⁴³. Beiden Stufen ist gemein, dass die Kinder, die in ihnen operieren, Gott (oder auch andere transzendente Mächte) annehmen, die auf bestimmte Weise das Geschehen in ihrer Lebensumwelt wie auch ihres eigenen Lebens beeinflussen. Gott ist in beiden Stufen repräsentiert als jemand, der zwar nicht sichtbar ist, aber Macht hat und diese einsetzt³⁴⁴. Die Perspektive des ‚Deum ex machina‘, vornehmlich von Schulanfängern geteilt, besteht in der Auffassung, Gott wäre allmächtig und der Überzeugung, er würde schon richtig handeln. Der eigenen Person kommt dabei lediglich die passive Rolle des Rezipienten zu. Ein Kind dieser Stufe könne dennoch schon sehr differenziert unterscheiden zwischen den Wünschen von Erwachsenen und denen, die es von Gott annimmt³⁴⁵. Als Übergang zur nächsten Stufe, im Laufe des (Grund-) Schulalters, ist die Auffassung anzusehen, dass das Kind erkennt, dass Gott nicht einfach alles ‚macht‘, dass also die Welt durch ihn determiniert ist, sondern dass das Kind selbst Einfluss nehmen kann, indem es sich entsprechend verhält. Diese Überzeugung des ‚Tun-Ergehen-Zusammenhangs‘ führt das Kind zu bisweilen absurd klingenden Kausalattributionen³⁴⁶.

Neben den Annahmen zur Stufenentwicklung des religiösen Urteils gibt es noch eine Reihe weiterer entwicklungspsychologischer Voraussetzungen der (religiösen) Konzeptentwicklung, etwa die Entwicklungsstufen, wie sie im strukturalistischen Konstruktivismus angenommen werden oder auch die Stufen der Moralentwicklung nach Lawrence Kohlberg (1927-1987)³⁴⁷.

3.1.2. Positive emotionale Grundhaltung

Es ist die Grundbedingung für das Erlernen kognitiver Strukturen, dass sie in einem Raum der positiven emotionalen Haltung konstruiert werden³⁴⁸. Zwar können Kinder Konzepte auch mit ‚negativen‘ Emotionen wie Angst lernen, dies wird ihnen aber erstens wesentlich schwerer fallen und zweitens wird dabei die ‚negative‘ Emotion mitgelernt, d.h. Schemata, die in Angst gelernt werden, verknüpfen sich mit der Angst. Bei der Reproduktion oder ‚Anwendung‘ dieser kognitiven Strukturen wird damit auch die Angst gleichsam wieder mit hervorgeholt. Auch im Sinne der Resilienzentwicklung können sich auf diese

³⁴¹ Vgl. ebd. S. 24.

³⁴² Ebd. S. 81

³⁴³ Ebd. S. 84.

³⁴⁴ Vgl. ebd. S. 81-86.

³⁴⁵ Vgl. ebd. S. 81f.

³⁴⁶ Ein Beispiel: Kind: ‚Meine Oma ist krank geworden, weil ich nicht oft genug aufgegessen habe. Gott will mich damit bestrafen!‘.

³⁴⁷ Vgl. Robert SIEGLER; Judy DELOACHE; Nancy EISENBERG: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg 2008. S. 761-767.

³⁴⁸ Vgl. Hanisch, Vortrag (wie Anm. 62), S. 14.

Weise keine Konzepte entwickeln, die das Kind zu einer Orientierung insbesondere der *Handhabbarkeit* und *Bedeutsamkeit* anleiten.

3.1.3. Kinder sind aktive Konstrukteure

Kinder erarbeiten sich (religiöse) Konzepte mit ihren entwicklungsbedingten Voraussetzungen in Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, erweitern Begriffe und revidieren sie, so sie sich dazu herausgefordert sehen³⁴⁹. Kinder entwickeln Konzepte also in eigenständiger, aktiver gedanklicher Auseinandersetzung. Dies gilt für die Auseinandersetzung mit der äußeren Realität, mit Informationen aus Gesprächen und Äußerungen anderer Menschen, Informationen aus Geschichten und Texten sowie Vorbildern. Es ist also von der Auffassung Abstand zu nehmen, man brauche Kindern nur Informationen zu geben und sie würden diese aufnehmen; ein Lehrer muss sich selbst vor diesem Hintergrund verstehen, als derjenige, der Angebote macht, den Konstruktionsprozess unterstützend und kritisch zugleich begleitet, seine Schüler motiviert, möglichst aber die Kinder ‚inspiriert‘, Schemata aufzubauen, zu revidieren oder weiterzuentwickeln. Ein solches *dialogisches Verständnis* der Lehrerrolle ist somit die Konsequenz aus den Erkenntnissen der Strukturgenese.

3.1.4. Gotteskonzepte und modellhafte Erwachsene

Gotteskonzepte entwickeln sich beim Kind darüber hinaus auch aus der Erfahrung mit modellhaften, signifikanten Erwachsenen. Die Konzepte, die das Kind von einem/ mehreren Erwachsenen verinnerlicht hat, werden dann auf das Gotteskonzept übertragen. Deutlich wird dies an folgendem Auszug aus einem Gespräch mit einem zehnjährigen Mädchen³⁵⁰. Auf die Frage hin, wie sie sich Gott vorstelle, gibt sie folgende Antwort: „Wenn eine Wolke vorbeizieht, könnte ich mir vorstellen, dass er da auf die Erde guckt und sich denkt: ‚Nanu, was ist denn da los? Wenn da eine Prügelei ist ... Da muss ich doch gleich einmal etwas machen, dass es nicht böse endet.‘ Dann wird er vielleicht einen Engel beauftragen, ganz schnell runterzuflitzen und einen anderen Menschen auf den Lärm, der ja auf der Straße dann auch ist, aufmerksam zu machen, dass der dann rausguckt und das sieht und dann hingeht und die dann auseinanderbringt.“³⁵¹. Das Gotteskonzept des Mädchens hat deutliche anthropomorphe Züge: Gott „guckt“ und „denkt“. Darüber hinaus überträgt sie das Konzept, das sie vermutlich von ihren Lehrern, Eltern oder Erziehern assimiliert hat, nämlich deren Achten auf konfliktfreies Zusammenleben und Eingreifen im Notfall, auf ihr Konzept von Gott. Auch ihre Erfahrung der Streitschlichtung – womöglich auf dem Schulhof – baut sie in ihr Gotteskonzept – näherhin in ihr Konzept des Engels – ein.

Dass das Konzept des Kindes von signifikanten Erwachsenen nicht einfach eins zu eins auf das Gotteskonzept übertragen wird, zeigen die Unterschiede zwischen Mensch und Gott in dem oben aufgeführten Beispiel. Trotz grundlegender anthropomorpher Vorstellung besteht ein Unterschied, nämlich der, dass Gott nicht selbst in das Geschehen eingreift, wie dies beispielsweise ein Lehrer direkt tun würde. Dies verweist auf eine offensichtliche Diskrepanz in der Vorstellung des Mädchens: Gott stellt

³⁴⁹ Vgl. Hanisch; Hoppe-Graff, Ganz normal und..., S. 10.

³⁵⁰ Vgl. Hanisch, Vortrag S. 16.

³⁵¹ Ebd. S. 16.

sie sich zwar *wie* einen Menschen vor, jedoch nicht gänzlich *als* Mensch – er kann oder will eben nicht direkt eingreifen, sondern tut es irgendwie über Umwege; hier mit Hilfe des Engels und dem ‚Werkzeug‘ des Menschen, der auf den Lärm aufmerksam wird und einschreitet. In dieser kurzen Gesprächssequenz sind neben dem Gotteskonzept des Mädchens, auch Aspekte eines Engelskonzeptes und Konzeptes des Menschen verborgen. Dass sich Kinder im Grundschulalter stark von anthropomorphen Vorstellungen Gottes leiten lassen, illustrieren die zahlreichen Bilder von Kindern, die Hanisch zusammengetragen hat³⁵². Daraus folgt, dass es für die Entwicklung eines ‚resilienten‘ Gotteskonzepts nicht nur darauf ankommt, vermittelt über Informationen aus Texten und Erzählungen Bausteine eines solchen anzubieten. Vielmehr muss der Lehrer durch sein modellhaftes Verhalten dem Kind gegenüber selbst zur an das Gotteskonzept akkomodierten Struktur werden. Anders ausgedrückt: Der Lehrkraft muss klar sein, dass sie selbst Teil einer subjektiven Gottesstruktur im Kinde wird, die zumindest mit dem vermittelten Gotteskonzept nicht in großem Widerspruch stehen sollte. Freilich kann kein Lehrer ‚Gott auf Erden‘ darstellen und damit wird das Ziel sein, die Kinder durch Reflexion (vgl. Theologisieren mit Kindern, s.u.) auf die Unterschiede aufmerksam zu machen und ihr Bild von Gott weiter zu entwickeln hin zu stärker symbolischen Vorstellungen³⁵³.

3.1.5. Unterrichtliche Umsetzung

Daraus folgt für die Unterrichtsgestaltung, dass ein Religionslehrer die bestehenden religiösen Konzepte behutsam erfassen muss³⁵⁴, einfühlsam Anstöße und Impulse geben muss, die die Kinder herausfordern, ihre Konzepte zu ergänzen und/ oder zu korrigieren³⁵⁵. Dies geschieht insbesondere durch theologische Gespräche, durch Medien wie etwa Texte und Geschichten und auch durch das Kultivieren religiöser Übung etwa im Gebet (vgl. d. ausgewählte religionspädagogische Kosequenzen). Darüber hinaus braucht die Religionslehrkraft eigene reflektierte Vorstellungen von Gott, die in den Unterricht einzubringen sind. Diese Vorstellungen müssen sich auch der Systematisch-theologischen Diskussion stellen und den theologisch ausgearbeiteten Gottesbegriffen Rechnung tragen³⁵⁶. Begriffe und Teilbegriffe sind dann systematisch spiralförmig (s. Lehrplan) aufzubauen.

³⁵² Vgl. Helmut HANISCH: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nichtreligiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren. Stuttgart, Leipzig 1996.

³⁵³ Vgl. Christoph GRAMZOW: Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht. Hamburg 2004. S. 35f.

³⁵⁴ Vgl. Hanisch, Vortrag, S. 15.

³⁵⁵ Vgl. ebd. S. 16.

³⁵⁶ Vgl. ebd. S. 19.

3.2. Unterrichtliche Konzeptionen der religiösen Begriffsbildung

Bislang gibt es kaum intensive Bemühungen um eine Konzeption der religiösen Begriffsbildung im Religionsunterricht³⁵⁷. Abgesehen von der älteren Studie von Fritz Oser³⁵⁸ haben sich einzig Hanisch und Hoppe-Graff dem Thema – exemplarisch mit der Entwicklung von Konzepten Jugendlicher zu Jesus Christus – gewidmet³⁵⁹. Bezüge zur Begriffsentwicklung lassen sich aber darüber hinaus in Ritters erfahrungsorientierter Religionsdidaktik (Begriffe aus Erfahrungen dialogisch entwickeln)³⁶⁰ und dem kompetenzorientierten Religionsunterricht, hier insbesondere unter dem Stichwort ‚theologische Kompetenz‘³⁶¹ herstellen.

Aus folgenden Gründen scheint dies ein tatsächlicher Mangel innerhalb des religionspädagogischen Diskurses zu sein. Erstens erfordert die Entwicklung religiöser Sprach- und Ausdrucksfähigkeit beim Kind, wie sie vom Religionsunterricht gefordert wird³⁶², die Verfügbarkeit komplexer religiöser Konzepte. Bei der religiösen Konzeptentwicklung werden „junge Menschen [jedoch] [...] in der Regel allein gelassen“³⁶³, so dass ihnen nicht selten auch nach langem Erteilen des Religionsunterrichts grundlegendes religiöses Wissen fehlt. Auf die Frage nach der christlichen Interpretation des Todes Jesu konnten nahezu alle befragten Kinder der 6. Klassen keine detaillierte und sachlich korrekte Antwort geben, ebenso wenig wie auf die Frage nach dem Begriff des ‚Nächsten‘, den Jesus im Gleichnis vom Barmherzigen Samariter gebraucht – und das obwohl diese Themen kurz zuvor im Unterricht behandelt worden waren³⁶⁴. Diese Beispiele erheben zwar keinen Anspruch auf Repräsentativität, illustrieren aber, welche Folgen es haben kann, wenn im Religionsunterricht (zu) wenig Wert auf religiöse Begriffsbildung gelegt wird. Dies ist jedoch nicht allzu verwunderlich, da hier auch im fachwissenschaftlichen Diskurs eine erhebliche Lücke klafft – und schließlich müsste sich die fundierte Förderung von Konzepten im Unterricht auf umfassende Untersuchungen beziehen können. Zweitens ist aufgrund des Mangels an begrifflichem Wissen Dialogfähigkeit und rationale Urteilskraft – auch im Blick auf den interreligiösen und interkonfessionellen Dialog stark eingeschränkt. Wer über seinen Glauben keine Auskunft geben kann, kann ihn weder gegenüber kritischen Anfragen verteidigen, noch in einen verständigen Dialog mit anderen Glaubensvorstellungen treten³⁶⁵. Bedauerlich ist der beschriebene Mangel – drittens – insbesondere im Blick auf die Entwicklung ‚resilienter Konzepte‘ (s.o.) im Zusammenhang mit religiöser Welt-, Gott- und Selbstdeutung. Für die Identitäts- also Selbstkonzeptentwicklung von Kindern ist eine religiöse Begriffs-, Sprach- und Urteilsbildung von zentraler Bedeutung³⁶⁶. Die sinnstiftende und kohärente Weltdeutung

³⁵⁷ Vgl. Hanisch; Hoppe-Graff, *Ganz normal und...*, S. 197.

³⁵⁸ Fritz OSER: *Theologisch denken lernen. Ein Beitrag zum Aufbau kognitiver Strukturen im Religionsunterricht*. Freiburg i.Br. 1975.

³⁵⁹ Vgl. Hanisch; Hoppe-Graff, *Ganz normal und...*

³⁶⁰ Vgl. Ritter, *Erfahrung und...*

³⁶¹ Vgl. Gabriele OBST: *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen 2010.

³⁶² Vgl. Hanisch; Hoppe-Graff, *Ganz normal und...*, S. 197.

³⁶³ Hanisch, *Vortrag*, S. 6.

³⁶⁴ Vgl. ebd. S. 6f.

³⁶⁵ Vgl. Hoppe-Graff, *Ganz normal und...*, S. 197.

³⁶⁶ Vgl. ebd. S. 197.

bedarf der Begriffe – im negativen Extrem gesprochen: Ohne Begriffe ist die Welt, Gott und das Selbst zusammenhangslos, sinnentleert, eine einzige unstrukturierte Symbiose aus allem – und damit bestenfalls für ein Individuum noch bedeutungslos, womöglich aber gar bedrohlich. Für die Bewältigung von Kontingenz sind die Folgen mangelnder Begriffe etwa: Der Tod einer nahestehenden Person ist neben dem Verlust selbst noch schwerer ‚zu tragen‘, wenn das Kind kein positives, tröstendes Konzept des ‚Todes‘, der ‚Auferstehung‘ oder der ‚Ewigkeit‘ konstruiert hat, an schwerwiegenden und folgenreichen eigenen Fehlern wird ein Kind ‚zerbrechen‘ können, wenn es sich nicht an Konzepten der ‚Vergebung‘ und ‚Gnade‘ zu orientieren weiß, durch länger andauernde Krisenzeiten, in denen sich das Kind als einsam und ohnmächtig erlebt, kann es in Lethargie versinken oder sich aber im Gebet an Gott – sprich: ein positiv-affektiv besetztes Gotteskonzept – wenden. Vor diesem Hintergrund ist der Begriffsbildung in der religionspädagogischen und –didaktischen Diskussion künftig verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken.

3.3. Ausgewählte religiöse Konzepte

Es wurde hier die Auffassung vertreten, dass Religiosität nicht nur von Kindern sich in erster Linie auf deren religiöse kognitive Konstrukte bezieht, die den Glauben selbst ausmachen können. Es stellen sich zweierlei Fragen. Erstens: Welche kognitiven Strukturen kann man als religiös bezeichnen? Zweitens: Wie sehen die religiösen kognitiven Strukturen von Kindern aus? Religiöse Strukturen können, wenn man einen weiten Religiositätsbegriff zugrunde legt, verstanden werden als solche, die entweder eine transzendente Macht direkt zum Inhalt haben oder aber sich auf diese beziehen. Hier wird allerdings ein dezidiert christliches, engeres Verständnis zugrunde gelegt: Religiöse Strukturen haben entweder Gott zum Inhalt oder setzen sich zu ihm in Beziehung. Damit ist das religiöse Selbstkonzept (s.o.) auch bereits eine religiöse Struktur, da sie das Individuum selbst in Beziehung zu Gott setzt. Am naheliegendsten ist allerdings nach der eben versuchten Definition, Gott selbst als kindliches Konstruktsystem aufzufassen: das Gotteskonzept. Sodann ist das Konzept Jesu eine religiöse kognitive Struktur, die zum einen in christlicher Dogmatik sich selbst als Gott versteht und zum anderen auch in einem Verweisungszusammenhang mit ihm steht. Weitere religiöse Konzepte betreffen traditionellerweise die ‚letzten Fragen‘ des Lebens und insbesondere den Umgang mit Kontingenz: Die Vorstellung vom Tod sowie des Lebens nach dem Tod und Auferstehungshoffnung, aber auch Leidkonzepte und die Frage nach dem Sinn und Ursprung des Leids, auch nach der Gerechtigkeit Gottes (Theodizee). Dabei ist noch nichts darüber gesagt, inwieweit Kinder an ihre eigenen religiösen Konzepte glauben, wie diese affektiv besetzt sind³⁶⁷ bzw. wie zentral sie ihnen sind.

Exemplarisch soll hier nur eines dieser Themenfelder der religiösen Vorstellungswelt von Kindern vorgestellt werden, das Konstruktsystem ‚Tod – Auferstehung – Leben nach dem Tod – Ewigkeit‘. Das

³⁶⁷ Vgl. TEIL I, 8.

Gotteskonzept von Kindern und Jugendlichen wurde insbesondere von Hanisch³⁶⁸, Gramzow³⁶⁹, Schweitzer³⁷⁰ und De Roos³⁷¹ intensiv untersucht, Leidkonzepte von Kindern und Jugendlichen wurden in der Studie von Ritter, Hanisch, Gramzow und Nestler sehr tiefgründig aufgezeigt³⁷². Der Begriff Jesu Christi fand in der Studie von Hanisch/ Hoppe-Graff Beachtung³⁷³. Die Vorstellungen zu Tod und Auferstehungshoffnungen von Kindern wurden dagegen bislang weit weniger beachtet; mit den folgenden Ausführungen soll an dieses Thema eine Annäherung gegeben werden.

3.3.1. Zum Beispiel: das Konzept von Tod und Ewigkeit

Kinder lernen schon recht früh, lebende Objekte von nicht lebenden Objekten zu unterscheiden³⁷⁴. Das Wesentliche Merkmal eines nicht lebenden Objektes ist im Konzept durch die Information abgebildet, dass sich ein Gegenstand nicht von selbst bewegen kann. Wenn er sich bewegt, dann deshalb, weil er von außen bewegt wird³⁷⁵. Der Hund dagegen, der immer in Mamas oder Papas Nähe ist, bewegt sich selbst, ergo: Er lebt. Die Unterscheidung zwischen lebenden Objekten und nicht lebenden Objekten macht aber noch keine Aussage über Konzepte *toter* Objekte, über die erste Erfahrung des Kindes, dass ein Subjekt, dem es gar noch eigenständige psychische Funktionen unterstellt hat (theory of mind³⁷⁶), sich plötzlich nicht mehr bewegt. Was ist dann mit der inhärenten ‚Bewegungsmacht‘ des anderen, die ein Kind zwar wahrnimmt, aber nicht erklären kann? Was ist dann geschehen mit den unterstellten Intentionen, Plänen und Gedanken des *Lebewesens*? In solchem Falle versuchen die Eltern das Kind über den tragischen Verlust des Haustieres hinwegzutrusten: ‚Bruno ist jetzt im Hundeparadies, da geht’s ihm genauso gut, wie hier bei uns, vielleicht sogar noch ein bisschen besser!‘. Und schon begegnet dem Kind ein neues Konzept: ‚Was um Himmels willen ist ein Hundeparadies?‘

Zweierlei ist zunächst im kleinen vorangestellten Beispiel deutlich geworden: Die Notwendigkeit – erstens – bestehende Konzepte zu erweitern oder gänzlich neue einführen zu müssen, sieht das Kind selbst in der Unstimmigkeit vorhandener Konzepte angesichts der neuen Situation (Äquilibration). Das Konzept – zweitens – vom Tod bzw. dem, was danach folgt, sind in erster Linie sozial vermittelt³⁷⁶. Was die Erwachsenen dem Kinde aber hier vermitteln müssen, ist kein geschlossenes Bild, kein lehrzielreifes Konzept mit prüfbaren Teilbegriffen³⁷⁷; vielmehr ein komplexer, vieldeutiger und oft als sehr bruchstückhaft wahrgenommener Begriff. Glauben die Eltern in unserem Beispiel selbst an ein ‚Hundeparadies‘? Freilich galt der kognitiven Wissensvermittlung in diesem Moment auch nicht das

³⁶⁸ Vgl. Hanisch, die zeichnerische Entwicklung... oder: Ursula ARNOLD; Helmut HANISCH; Gottfried ORTH: Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt. Stuttgart 1997.

³⁶⁹ Vgl. Gramzow: Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen... .

³⁷⁰ Vgl. Friedrich SCHWEITZER: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh 2007. Hier insb. S. 216-237.

³⁷¹ Vgl. Simone A. DE ROOS: Der Einfluss von Eltern und Erzieherinnen auf die Gottesbilder von Kindern. In: Albert BIESINGER: Brauchen Kinder Religion? Weinheim, Basel 2005. S. 80-94.

³⁷² Vgl. Werner H. RITTER et al.: Leid und Gott aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Göttingen 2006.

³⁷³ Vgl. Hanisch; Hoppe-Graff, Ganz normal und... .

³⁷⁴ Vgl. Siegler; DeLoache; Eisenberg, Entwicklungspsychologie des Kindes..., S. 359.

³⁷⁵ Vgl. ebd. S. 358f.

³⁷⁶ Vgl. Günter RAMACHERS: Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind. Frankfurt am Main u.a. 1994. S. 19.

³⁷⁷ Vgl. ebd. S. 12f.

Interesse, das Konzept wurde gleichsam ‚unter der Hand‘ mit dem Ziel des *Trostes* vermittelt. An diesem Beispiel mag noch einmal deutlich gemacht werden, was am Ende des ersten Teils der Arbeit über ‚resiliente Konzepte‘ hypothetisch angedacht wurde: Es macht hier eben einen großen Unterschied im Erleben des Kindes, dass sein Liebling Bruno nun nicht nur ein lebloser, fellumsäumter Haufen ist, der alsbald im Garten in der kalten Erde der Verwesung preisgegeben ist, sondern dass das Kind ihn in irgendeiner Form fürsorglich aufgehoben weiß, in einem hundegerechten Land – wenn es das Konzept des Hundeparadieses so interpretiert – wo Bruno bellen darf und vielleicht ab und an mal nach seinem kleinen Schützling ‚runtersieht‘.

Natürlich wird jedes Kind irgendwann mit dem Thema Tod konfrontiert und wird Schemata davon ausbilden – sei es reell im Tod von (nahestehenden) Menschen oder vermittelt durch Medien³⁷⁸. Ein Kind sieht heute vermittelt durch das Fernsehen eine Vielzahl von Toden. Demgegenüber fehlt es an systematischer und reflektierter Auseinandersetzung mit dem Tod, da man dieses Thema wohl immer noch allzu oft verdrängt und an bestimmte Institutionen delegiert. Dabei besteht Einigkeit darüber, dass auch die Trauerbewältigung von Kindern abhängig ist von deren kognitiver Entwicklung auch in Bezug auf reflektierte Todeskonzepte³⁷⁹. Vorausgeschickt werden muss aber die Frage, ab wann ein Kind ein realistisches Todeskonzept entwickeln kann; denn erst damit kann ein Kind wirklich um einen anderen Menschen trauern. Die drei Grundkomponenten eines realistischen Todeskonzepts sind (1) das Wissen um seine Irreversibilität (d.h. seine Unumkehrbarkeit), (2) das Erkennen der Nonfunktionalität des Toten (d.h. der Tod führt dazu, dass ein Mensch nichts mehr tun kann und jegliche Funktion verloschen ist) und (3) die Erkenntnis der Universalität des Todes (d.h. jedes Lebewesen unterliegt dem Tode)³⁸⁰. Diese drei Komponenten erwirbt das Kind in der Regel zwischen dem fünften und achten Lebensjahr³⁸¹. Dabei spielt es natürlich eine Rolle, inwieweit das Kind mit dem Thema ‚Tod‘ bereits in Berührung gekommen ist. Ramachers zeigt eindrücklich, dass die westlich-industrialisierte Welt den Tod ‚abzuschotten‘ versucht und kaum Zugangswege zu diesem Thema zulässt, während er in armen Ländern oder Kriegs- und Katastrophengebieten auch für Kinder omnipräsent ist³⁸². Die Informationen über den Tod, die aus den Medien, wie etwa dem Fernsehprogramm stammen, sind gegenüber dem realen Tod verkürzt, Obermann spricht deshalb hier vom ‚uneigentlichen Tod‘³⁸³. Über den dort vermittelten Tod fehlen wesentliche Informationen, die für die Trauerbewältigung eines Kindes eminent wichtig wären. Das Ziel des Religionsunterrichts gerade der Grundschule – weil sich im Grundschulalter ein realistisches Todesverständnis entwickelt – muss also darin bestehen, Informationen zu ‚vermitteln‘ und den Kindern zu helfen, ein zwar wirklichkeitsnahes, aber zugleich ‚resilientes‘ Todeskonzept zu konstruieren, das

³⁷⁸ Vgl. Eva MARSAL; Takara DOBASKI: Die Menschen, die tot sind, leben so lange, wie man an sie auch denkt. Der Tod in der Weltkonstruktion von japanischen und deutschen Kindern. In: Anton BUCHER: In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Jahrbuch Kindertheologie 8. Stuttgart 2009. S. 132-155. Hier: S. 133.

³⁷⁹ Vgl. Ramachers, Entwicklung und Bedingungen..., S. 53.

³⁸⁰ Vgl. ebd. S. 58.

³⁸¹ Vgl. ebd. S. 58.

³⁸² Vgl. ebd. S. 67-73.

³⁸³ Vgl. Andreas OBERMANN, Vortrag Religionslehrertag in Leipzig am 18.11.2011, unveröffentlicht.

„gesunde“ Trauerprozesse zu unterstützen hilft. Ein Angebot ist dabei, den Tod in den Verweisungszusammenhang mit Gott und der Auferstehung zu stellen. Marsal und Dobaski haben (allerdings nicht repräsentativ) gezeigt, dass die große Mehrheit von Kindern im Grundschulalter an ein Leben nach dem Tod glauben, wenn auch die Inhalte, gleichsam die „Länder“, in denen die Kinder nach dem Tod zu leben sich vorstellen, höchst unterschiedlich aussehen³⁸⁴. Die mit 52% kleine Mehrheit der Schüler an Grundschulen in Karlsruhe glaubte an ein Weiterleben „im Himmel“, immer noch ein Drittel stellte sich das Weiterleben in Reinkarnationsgedanken vor³⁸⁵. Beide Gruppen gehen dabei i.d.R. von Seelenauferstehung aus und können sich eine Leibaufferstehung nicht vorstellen, wenngleich sie sich ein „leibloses“ Leben „im Himmel“ offensichtlich auch nicht vorstellen können³⁸⁶. Die meisten Kinder vertreten ein dualistisches transzendentes Weltbild: Ganz im Sinne der „do-ut-des-Perspektive“ stellen sie sich vor, dass die „Guten“ in den „Himmel“ kommen und die „Bösen“ nicht³⁸⁷. Dass das Thema „Tod“ in der Gesellschaft weitgehend tabuisiert ist, wurde bereits erwähnt. In Bezug auf Kinder scheint dies insbesondere zu gelten; man meint, dieses Thema sei für Kinder zu schwer, man dürfe ihnen das nicht „antun“ und in der Tat ist vor den entwicklungsbedingten Voraussetzungen der Kinder dieses Thema behutsam zu behandeln, aber die meisten Kinder in der Studie von Marsal und Dobaski meinten auf die Frage, ob die Behandlung des Themas für sie zu schwer gewesen sei sinngemäß, dass es ihnen nicht leicht gefallen, aber dennoch gut gewesen sei³⁸⁸. An der Studie wird exemplarisch auch deutlich, dass Kinder im Gespräch dem Tod Sinn und Bedeutung verleihen und erstaunlicherweise meistens ohne Input von einem Erwachsenen, sondern ganz von selbst; etwa die Vorstellung, dass die Toten im Himmel eine Ausbildung bekommen und dann als „Hilfsengel“ wieder auf die Erde kommen³⁸⁹ oder den Gedanken, dass die Verstorbenen so lange leben, „wie man auch an sie denkt“³⁹⁰. Wenn auch Kinder oft Todes-/Auferstehungskonzepte haben, die den Erwachsenen unangenehm sind und von ihnen abgelehnt werden, beispielsweise die ernst gemeinte Vorstellung der Reinkarnation des verstorbenen Großvaters im kürzlich gekauften Kanarienvogel³⁹¹, sollten gerade Religionslehrer diese Konzepte zunächst behutsam und wertfrei aufnehmen und sie dann durch weiterführende oder konträre Informationen ergänzen. Unterrichtsgänge zum Friedhof oder das Suchen von entsprechenden Symbolen in Kirchen sind dabei besonders empfehlenswert, ebenso aber auch der Erarbeitung von Konzepten mit Hilfe von Kinderliteratur³⁹², wobei vorher genau geprüft werden sollte, welche Konzepte von Tod und Ewigkeit darin transportiert werden.

³⁸⁴ Vgl. Marsal; Dobaski, Die Menschen, die tot sind..., In: Bucher: In den Himmel kommen nur..., S. 139f.

³⁸⁵ Vgl. ebd. S. 141.

³⁸⁶ Vgl. ebd. S. 143.

³⁸⁷ Vgl. ebd. S. 142.

³⁸⁸ Vgl. ebd. S. 153f.

³⁸⁹ Vgl. ebd. S. 145.

³⁹⁰ Ebd. S. 147.

³⁹¹ Vgl. ebd. S. 153.

³⁹² Bspw.: Susan VARLEY: Leb wohl, lieber Dachs. Wien 1992. Oder: Uls NILSSON; Anna-Clara TIDHOLM: Adieu, Herr Muffin. Weinheim, Basel 2007.

3.4. Ausgewählte religionspädagogische Konsequenzen

Im letzten Abschnitt nun sollen mit dem Theologisieren mit Kindern, der Interpretation von (biblischen) Geschichten und dem Gebet nur drei religionspädagogische Konsequenzen aus dem großen theoretischen Rahmen der Genese kognitiver Strukturen zum Zwecke der Resilienzentwicklung gegeben werden. Natürlich gibt es weit mehr Möglichkeiten, dieses Ziel zu erreichen und die Ausführungen müssen doch relativ skizzenhaft bleiben. Die drei ausgewählten Elemente des Religionsunterrichts und seiner Konzeption scheinen aber besonders der Darstellung würdig, weil sie – erstens – die subjektive Konstruktion religiöser Konzepte berücksichtigen und damit den je individuellen Wert der Konstrukte der Kinder i.S. der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit zu verstehen suchen. Zweitens können Lehrkräfte nur mit Hilfe einer Unterrichtsgestaltung, die die subjektiven Theologien der Kinder zur Sprache bringt, die Konzepte ihrer Schüler zur Weiterentwicklung anregen.

3.4.1. Mit Kindern theologische Gespräche führen

Dass es auch im Religionsunterricht keine kognitive Unterforderung der Kinder geben darf³⁹³, wurde aus den Erläuterungen zur Entwicklung kognitiver Strukturen deutlich. Gerade weil kognitive Strukturen die Deutungswerkzeuge des Kindes sind, die es in Teilen ‚resilient‘ zu ‚machen‘ vermögen, müssen die Kinder in die Lage versetzt werden, ihre – im Bilde gesprochen – ‚Interpretationswerkstatt‘ mit vielfältigen ‚Werkzeugen‘ auszustatten. Gerade im Gegenüber des Leids und der Kontingenz muss eine Religiosität eine ‚gebildete‘ sein, die die Wirklichkeit begrifflich fasst und in Kohärenz zu bringen versucht. Die ‚Werkzeuge‘ des Kindes, also seine religiösen kognitiven Strukturen müssen aber über ihr bloßes Vorhandensein auch gebraucht werden können; eine Übung, die vor allem im theologischen Gespräch mit Kindern stattfindet. Die auch verschiedentlich ‚Kindertheologie‘ genannte Konzeption des Theologisierens mit Kindern ist zwar teilweise umstritten, nimmt aber die Kinder als aktive Konstrukteure ihrer Religiosität ernst³⁹⁴. Das Theologisieren mit Kindern erhebt nicht den Anspruch, Theologie in akademischem Sinne zu betreiben; im Gegenteil: Die *subjektiven* Theologien erfahren eine Aufwertung, werden von der Lehrkraft erfasst und behutsam weiterentwickelt. Im theologischen Gespräch haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Erfahrungen in eine Kohärenz zu bringen, sei es narrativ oder durch Berichte oder auch durch gemeinsame Diskussion der Interpretationsstandpunkte. Manche Erfahrungen haben Kinder bereits an den Rand der Immanenz gebracht – Begegnungen mit dem Tod in vielfältiger Weise, mit Krankheiten und der Frage der Theodizee oder angesichts von Entwicklungen und Ereignissen, die keinen Sinn erkennen lassen und unweigerlich zur Frage nach transzendtem Willen führen. Das Theologisieren traut den Kindern dabei zu, ihre Erfahrungen selbstständig in einen Verweisungszusammenhang mit Gott (oder Engeln u.a. transzendent geglaubten ‚Wesen‘) zu stellen. Kinder konstruieren dabei ein Gottesbild, positionieren sich selbst gegenüber Gott und den Ereignissen. Vorsicht ist allerdings geboten: Kinder entwickeln im Gespräch nicht nur konstruktive, resiliente und

³⁹³ Vgl. Ritter et al., *Leid und Gott...*, S. 175.

³⁹⁴ Vgl. Anton BUCHER: *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?* In: Anton A. Bucher: *Mittendrinn ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod.* Jahrbuch Kindertheologie 1. S. 9-27. Hier: S.10.

sachrichtige religiöse Konzepte. Dies macht eine Begriffsbildung ‚von außen her‘ zur Bedingung für das Theologisieren. Natürlich müssen und sollten die allgemein anerkannten religiösen Konzepte nicht immer vor dem Theologisieren selbst stehen, dies würde ja die Kreativität und Eigenkonstruktion abschnüren, sie müssen aber als Ergänzung kindlicher Vorstellungen zwingend bereit stehen. Ebenso ist von der Lehrkraft zu erwarten, dass sie mit verletzenden Äußerungen der Schüler umzugehen weiß³⁹⁵. Aus der Schülerperspektive könnte dieser Doppelanspruch an das Theologisieren so lauten: Kinder haben ein Recht auf ihre eigene subjektive Theologie, aber auch auf religiöse Bildung, die ihre ‚naive Theologie‘ ergänzt³⁹⁶. Ein entscheidendes Ziel des Theologisierens ist daher das bewusste Reflektieren über die eigenen Bilder und Konzepte, etwa das Gotteskonzept oder das von Engeln, vom Tod, der Auferstehung oder der Entstehung der Welt³⁹⁷. Ein solches Reflektieren kann in Gang gesetzt werden durch die Konfrontation mit Fremderfahrungen vermittelt durch Geschichten und Erzählungen (vgl. ii.), durch betont andere Standpunkte anderer Schüler oder der Lehrkraft oder aber durch kritische Verständnisrückfragen, die die Weiterentwicklung der Konzepte anregt. Für letztere Herangehensweise bietet Schweitzer ein schönes Beispiel: „Kind (3 Jahre, 10 Monate): ‚Wer gewinnt alle Kämpfe?‘ Vater: ‚Keiner gewinnt alle Kämpfe. Manche gewinnt man, andere verliert man.‘ Kind: ‚Gott gewinnt alle Kämpfe.‘ Vater: Na ja (*zögernd*), am Ende vielleicht, aber bis dahin verliert sogar er manche.‘ Kind: ‚Wie kämpft Gott eigentlich?‘ Vater: ‚Vielleicht kämpft er, indem er Menschen hilft. (Pause) Wenn Gott im Himmel ist, warum fällt er dann nicht herunter?‘ Kind: (*lacht*) Weil er zaubern kann. (Pause) Und weil er ... in einer kleinen Hütte wohnt.‘ Vater: ‚Und warum fällt die kleine Hütte nicht herunter?‘ Kind: (*lacht vergnügt*) Weil sie in den Wolken ist (Pause) und weil Gott macht, dass sie nicht runterfällt (Pause; *es saugt geräuschvoll am Finger*), weil Gott hat nämlich seine Diener, und die machen, dass sie nicht runterfällt. (Pause) Sie steht auf Ziegelsteinen. (*mit wachsender Sicherheit und sehr viel lebhafter*) Auf großen, dicken, schweren Ziegelsteinen. Die halten sie fest.‘ Vater: ‚Wirklich? Auf den Wolken?‘ Kind: ‚Nein, dort, auf der Erde.‘ Vater: ‚Aber hast du nicht gesagt, Gottes Hütte ist in den Wolken?‘ Kind: ‚Na ja, reichen tut sie (*betont*) hoch bis in die Wolken, aber sie steht auf der Erde.‘“³⁹⁸.

3.4.2. Mit Kindern Geschichten/ Beispiele erörtern

Kinder können nicht in des Wortes wirklicher Bedeutung als Exegeten bezeichnet werden i.S. einer wissenschaftlich stringenten Auslegung von biblischen Texten. Natürlich gehen Kinder nicht mit historisch- kritischen Methoden an Texte heran, die sie entweder selbstständig in Kinderbibeln oder anderen Medien lesen oder aber die ihnen im Unterricht begegnen – sie haben (noch) keine Informationen zur Verfügung, die es ihnen erlauben, die Texte in ihren historischen Kontext einzubetten und die entsprechenden Schlüsse für das Verstehen der zentralen Begriffe zu ziehen. Dennoch

³⁹⁵ Etwa: ‚Deine Großmutter ist gestorben, weil du nie aufgegessen hast und immer so böse zu ihr warst! Gott wollte dich dafür bestrafen!‘

³⁹⁶ Vgl. ebd. S. 27.

³⁹⁷ Vgl. Friedrich SCHWEITZER: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Anton BUCHER: Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten. Jahrbuch Kindertheologie 2. Stuttgart 2003. S. 9-18.

³⁹⁸ Ebd. S. 13f.

interpretieren Kinder die in Texten dargelegten Informationen, aber eben auf assoziative und projektive Weise³⁹⁹: Sie setzen ihre eigene Lebenswirklichkeit in Beziehung zum Text⁴⁰⁰. Von der Lehrperson ist ein grundlegendes exegetisches Wissen aber unabdingbar, gerade weil Kinder kein Vorverständnis über die richtige Einordnung und Interpretation von den in den Texten tradierten religiösen Begriffen haben⁴⁰¹. Es ist damit Aufgabe des Lehrers, durch verbales oder nonverbales Feedback, Begriffe, die sich Kinder aus den Texten aufbauen, anzuleiten, zu bestärken und ggf. zu korrigieren⁴⁰². Die wissenschaftliche Exegese kommt dem Bemühen um ‚intuitive‘, lebensweltnahe Interpretation heute näher als noch vor 30 Jahren, als die historisch-kritische Exegese als einzig legitime Form der Auslegung galt⁴⁰³. Vermittelt durch Texte können Kinder eine Reihe von Konzepten erlernen, etwa Konzepte von beispielhaften anderen, die – gerade im Sinne des Resilienzphänomens – durch Krisen hindurch gefunden haben und diese selbstständig bewältigt haben im Vertrauen auf die liebende Macht Gottes. Ein eindrückliches Beispiel dafür bietet Hanisch, indem er Johann Amos Comenius (1592-1670) als Überwinder unsäglichen Leids darlegt und an diesem Exempel die Antworten des böhmischen Geistlichen auf die Frage nach der Gerechtigkeit und Zuwendung Gottes in die religionspädagogische Betrachtung einführt⁴⁰⁴. Am Beispiel Comenius‘ erläutert Hanisch, wie dieser angesichts von Leiden einen Sinn in Gott konstruiert, die Kontrolle wieder erlangt und schließlich auch seine Selbstachtung. Solche Beispiele ‚resilienter‘ Menschen eignen sich hervorragend, um resiliente Konzepte im Unterricht anzuregen. Innerhalb der Resilienzforschung wurde ebenfalls auf die positive Wirkung von Geschichten und Erzählungen für die kindliche Resilienzentwicklung hingewiesen: „Sie stellen [...] vor allem in ihren Protagonisten Verhaltensmodelle zur Verfügung, die Problemlösungen veranschaulichen und zur Verarbeitung von Problemen ermutigen“⁴⁰⁵. Mit anderen Worten: In (biblischen) Geschichten können Kinder Konzepte von Anderen entdecken und konstruieren, die ihnen ihrerseits helfen, Problemlagen zu überwinden. In Anlehnung an Wustmann zeigt Rupp eine Reihe von Merkmalen auf, die eine resilienzfördernde Geschichte haben kann⁴⁰⁶: „- Im Mittelpunkt steht die Bewältigung eines Problems, - der Protagonist löst das Problem durch Eigenaktivität, - der Protagonist bzw. der Held oder die Heldin übernehmen Verantwortung für das, was in ihrem Leben geschieht, - der Held glaubt an die Fähigkeit, die Anforderungen bewältigen zu können, - die Helden lassen sich von Rückschlägen nicht entmutigen, - der Protagonist verfügt über ein positives Selbstbild, das ihm dazu verhilft, Beziehungen aufzubauen und Unterstützung mobilisieren zu können, - der Protagonist fühlt sich für andere verantwortlich.“⁴⁰⁷. Im

³⁹⁹ Vgl. Peter MÜLLER: Da mussten die Leute erst nachdenken... Kinder als Exegeten – Kinder als Interpretieren biblischer Texte. In: Bucher, Im Himmelreich ist... S. 19-30. Hier: S. 20.

⁴⁰⁰ Um dem Missverständnis keinen Vorschub zu leisten, Kinder sollten mit wissenschaftlicher Exegese in Konkurrenz treten, sollte vielmehr von Kindern als Interpretieren gesprochen werden.

⁴⁰¹ Vgl. ebd. S. 30.

⁴⁰² Vgl. Hanisch; Hoppe-Graff, Ganz normal und..., S. 203f.

⁴⁰³ Etwa Rudolf Bultmanns Idee der Existentialen Auslegung (vgl. 4. Schlussbemerkung und Ausblick).

⁴⁰⁴ Vgl. Helmut HANISCH: „Coping“ als religionspädagogische Herausforderung. Anmerkungen zur Frage nach Sinn und Glaube im Jugendalter. In: Ludwig DUNCKER: Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn 2000. S. 155-176. Hier: S. 159-171.

⁴⁰⁵ Rupp, Resilienz und Theologisieren, In: Bucher, In der Mitte ist ein Kreuz... S. 76-91. Hier: S. 80.

⁴⁰⁶ Wobei nicht jedes dieser Merkmale in der Geschichte identifiziert werden muss.

⁴⁰⁷ Ebd. S. 81.

religiösen Deutungsrahmen müssen darüber hinaus in solchen Geschichten auch Erfahrungen mit Gott zur Sprache kommen. Die biblischen Texte und die Kirchengeschichte sind voll mit solchen Geschichten – der Lebensweg Comenius⁴⁰⁸ wurde bereits erwähnt ebenso wie beispielsweise Zachäus⁴⁰⁹ Einladung Jesu.

3.4.3. Mit Kindern beten

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass auch im Gebet mit Kindern implizit Konzepte insbesondere von sich selbst (als religiöses Selbstkonzept) und Gott transportiert und versprachlicht werden⁴⁰⁸. Gebete können, wie bereits dargelegt wurde, gleichsam die ‚Anwendung‘ des Gotteskonzepts und religiösen Selbstkonzepts auf Gott hin verstanden werden. Insofern kann ein Gebet resiliente Konzepte von sich und Gott zu stärken imstande sein. Was hier für die Narration im Zusammenhang mit der eigenen Identität beschrieben wurde, kann im Gebet ebenfalls Anwendung finden; Gebete können Formen sein, das eigene Erleben narrativ zu ordnen und es in Zusammenhang mit Gott zu stellen. In Gebeten hat alles Platz, was die Kinder beschäftigt und kann daher durch das bloße ‚Zur-Sprache-Kommen-Können‘ entlastend wirken. Natürlich muss es für Kinder im Religionsunterricht auch die Möglichkeit geben, *eigene* Gebete vorzubringen. Was alles Themen von Kindergebeten sind, zeigt Hanisch prägnant auf in seiner kleinen Sammlung von Kindergebeten⁴⁰⁹. So können Gebete bei der Trauerbewältigung helfen⁴¹⁰, sie können Ausdruck eines Hilferufs sein⁴¹¹, Klagen, eine Bitte um Hilfe für ein nahe bevorstehendes Ereignis⁴¹². Mit Gebeten können resiliente Schemata von Gott, Jesus Christus u.a. aktiviert und auch erweitert werden. Wenn Schüler dem Lehrer die Gebete zugänglich machen möchten, kann dieser daraus auch in Auszügen Konzepte der Kinder verstehen.

4. Schlussbemerkung und Ausblick

Die Arbeit konnte sich nur mit einigen ausgewählten Aspekten des Themenfeldes – erstens – Resilienz und *Schule* befassen. Der Schwerpunkt wurde dabei auf die Konzeptentwicklung gelegt. Was nicht näher betrachtet wurde, ist der Umgang der Schule mit Leistung und Motivation – beide sind dennoch ebenfalls wesentlich für das Selbstkonzept (insbesondere das Selbstkonzept der eigenen Leistung) und die Resilienzentwicklung des Kindes. Insbesondere ist hier die Theorie der Selbstwirksamkeit⁴¹³ nach Albert

⁴⁰⁸ Es wird hier ausdrücklich der Standpunkt vertreten, im Religionsunterricht (auf freiwilliger Basis) mit den Schülern zu beten.

⁴⁰⁹ Helmut HANISCH: An Gott... von Lisa und Tim. Kindergebete. Göttingen 2008.

⁴¹⁰ Z.B. „Lieber Gott, Bitte lass es Opa dort oben bei dir gut gehen. Und bitte lass es meinen Omas und Opa an nichts fehlen. Amen.“ (ebd. S. 30).

⁴¹¹ Z.B. „Lieber Gott, mir geht es schlecht. Mein Hals tut weh. Ich bin müde. Hilf mir, den Tag zu überstehen. Amen.“ (ebd. S. 38).

⁴¹² Z.B. „Vater im Himmel, das mit der Schule kriege ich schon hin, hat Papa gesagt. Da macht er sich überhaupt keine Sorgen. Eigentlich ich ja auch nicht. Eigentlich freue ich mich. Ich bin neugierig, Gott. Ich habe ja alles, sogar die Schultasche, die ich mir gewünscht habe. Aber dann wird mir doch mulmig. Ich brauche deinen Segen. Sei bei mir und mach, dass keiner weinen muss. Auch ich nicht, jaaaa? Amen.“ (ebd. S. 41).

⁴¹³ „Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um

Bandura zugrunde zu legen⁴¹⁴, die die Wirkung von Selbsteffizienzerwartungen auf das Handeln von Kindern zu verstehen hilft und sie darüber hinaus als personale Ressource gegenüber (Leistungs-) Anforderungen kennzeichnet. Schüler, die ein hohes Maß an positiver Erwartungshaltung der eigenen Wirksamkeit haben, sind in der Regel generell zuversichtlicher, angesichts von Niederlagen weniger enttäuscht, weniger nervös vor Problemstellungen und generell aufgabenorientierter⁴¹⁵. Ferner erläutert die Theorie den Nutzen von Attributionsstilen für die Leistungserbringung und Motivation, sowie für den Selbstwerterhalt: Die „selbstwertdienlichen Attribuierungsasymmetrien wirken langfristig motivationserhaltend und fördern somit ein dauerhaftes, aktiv-problemorientiertes Umgehen im Leistungsbereich ebenso wie mit gesundheitlichen Problemen“⁴¹⁶. Ergänzend gibt die Selbstbestimmungstheorie⁴¹⁷ einen Einblick in die Bedeutung der menschlichen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerfahrung, sozialer Eingebundenheit und Autonomie sowie von verschiedenen Formen der extrinsischen und intrinsischen Motivation für die Bewältigung sowohl von Leistungsansprüchen als auch von kritischen Lebensereignissen⁴¹⁸. Natürlich sollten die Annahmen über die Selbstwirksamkeitserwartungen und Motivation in der Schule nicht ausschließlich in Verbindung mit den Schülern, sondern auch mit den Lehrkräften gebracht werden. Im Zuge hoher Ansprüche an Lehrer bzgl. Selbstmotivation und –regulation sowie Zeitmanagement scheinen derartige personale Ressourcen für sie beinahe unverzichtbar. Seit einigen Jahrzehnten werden insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern untersucht⁴¹⁹ sowohl individuell als auch kollektiv, wobei der bemerkenswerte Befund gemacht wurde, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung negativ mit Burnout der Lehrkräfte korrelierte⁴²⁰. Im Rahmen eines Forschungsprojektes der Freien Universität Berlin wurde von 1995 bis 1999 ein Modellversuch an zehn Schulen in ganz Deutschland durchgeführt, um die individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern zu untersuchen und durch fachliche Begleitung zu steigern⁴²¹. Es entstanden dabei differenzierte Erhebungsverfahren dieser Ressource⁴²². Im Anschluss an das Forschungsvorhaben gründete sich ein Verein aus den teilnehmenden Schulen, die Gestaltung von ‚selbstwirksamen Lehrerkollegien‘ und Schulen insgesamt fortzusetzen, dessen Engagement aber bald im

Aufgaben, die durch einfach Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“ (wie Anm. 365, S. 35.)

⁴¹⁴ Vgl. Ralf SCHWARZER; Matthias JERUSALEM: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Matthias JERUSALEM; Dieter HOPF: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44). Weinheim 2002. S. 28-53.

⁴¹⁵ Vgl. ebd. S. 29.

⁴¹⁶ Ebd. S. 30.

⁴¹⁷ Vgl. Edward L. DECI; Richard M. RYAN: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993). Weinheim 1993. S. 223-238.

⁴¹⁸ Vgl. Andreas KRAPP; Richard M. RYAN: Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorien von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessententheorie. In: Jerusalem; Hopf: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse..., S. 54-82. Hier: S. 72.

⁴¹⁹ Vgl. Gerdmarie S. SCHMITZ; Ralf SCHWARZER: Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Jerusalem; Hopf: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse..., S. 192-214, hier: S. 192.

⁴²⁰ Vgl. ebd. S. 200f.

⁴²¹ <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler> 23.10.2011.

⁴²² Vgl. Schmitz ; Schwarzer, Individuelle und kollektive... In: Jerusalem; Hopf: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse..., S. 192-214, hier: S. 194f.

Sande verlief⁴²³. Hier wären weiterführende Forschungen und insbesondere Verzahnungen mit der Praxis sehr wünschenswert.

Für Resilienz und *Religiosität* – zweitens – wurden insbesondere einige religiöse Konzepte betrachtet und auf ihre resilienten Wirkungen hin untersucht. Dabei konnten nur ausschnitthaft einige Aspekte gezeigt werden und der Leser muss zum tieferen Verständnis der kindlichen Konstruktion dieser Begriffe auf die weiterführende Literatur verwiesen werden. Die Frage, wo diese religiösen Konzepte ihren Platz, ihre Vermittlung und ihren ‚Sitz im Leben‘ haben, wurde dabei außerdem etwas verkürzt dergestalt dargelegt, dass man sie in der Schule ‚nur‘ zu entwickeln anzuregen brauche. Die grundlegende Frage blieb dabei aber offen, ob sie in den religiösen Grundlagen, sprich den Bekenntnisschriften und den biblischen Texten *so* anzutreffen sind. Dies eröffnet die Frage der *Hermeneutik*. Einen Ansatz, die biblischen Texte zu lesen und zu interpretieren bezogen auf die Bewältigung von Krisen, das Lösen von Entwicklungsaufgaben und das Erarbeiten resilienter Konzepte bietet die auf Rudolf Bultmann (1884 – 1976) zurückgehende Existenziale Auslegung^{424 425}. Ihr geht es zunächst darum, den Graben zwischen den jahrtausendealten Texten und dem heutigen Leser *so* zu überbrücken, wie es der historisch-kritischen Exegese nicht gelingt, nämlich *so*, dass mit der Auslegung der Begriffe „das darin verschlossene Existenzverständnis“⁴²⁶ zur Sprache kommt. Das Reden von Gott versteht Bultmann zuerst als ein Reden vom Menschen – hier bestehen zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den Ausführungen, die zum religiösen Selbstkonzept im Gegenüber Gottes gemacht wurden. Wenngleich Bultmann keine detaillierte und ‚fertige‘ Methodik der existenzialen Auslegung an die Hand gibt, kann die Betrachtung der christlichen Kernbegriffe auf diese Weise aber *auf den Menschen hin* verstanden werden. Eine Methodik für den existenzialen Umgang mit biblischen Texten und Begriffen *im Religionsunterricht* wurde aber noch nicht erarbeitet; dies wäre Aufgabe einer weiteren Arbeit.

Zweifellos bleiben viele Fragen offen und mancher Beitrag bleibt noch diskussionsbedürftig. Die Annahme der resilienten Konzepte stellte jedoch die Grundlage der Arbeit dar und es wurde versucht, einen Bogen zu spannen von allgemeinen Entwicklungstheorien ausgehend über Erkenntnisse der Resilienzforschung bis hin zu Entstehung religiöser Begriffe und deren Wert für die Lebensgestaltungspraxis von Kindern. Eine weiterführende Diskussion der Annahmen wäre wünschenswert.

Wenn uns die Ausführungen und Annahmen helfen, das was Emmy Werner mit „faith that life made sense, that the odds could be overcome“⁴²⁷ bezeichnete, genauer zu verstehen und in einen theoretischen Bezugsrahmen zu stellen, könnte uns künftig eine Theorie zur empirischen Überprüfung zur Verfügung

⁴²³ <http://www.selbstwirksameschulen.de/>, 23.10.2011.

⁴²⁴ Vgl. Rudolf BULTMANN: Neues Testament und Mythologie. Das Problem der Entmythologisierung der neutestamentlichen Verkündigung, in: Kerygma und Mythos, Hamburg 1948, 15-53.

⁴²⁵ Vgl. Horst-Klaus BERG: Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung. München, Stuttgart 1996. S. 94-118.

⁴²⁶ Ebd. S. 97.

⁴²⁷ Werner, Overcoming the Odds..., S. 177.

stehen. Wenn wir darüber hinaus lernen, dass die Inhalte von Konzepten und subjektiven Theologien von Kindern mitentscheidend für deren Lebensbewältigung sind, werden wir verstehen, dass die Schule sich diesem Thema verstärkt widmen muss. Wenn wir schließlich ernst nehmen, was Kinder glauben und diese Glaubensvorstellung mit Hilfe der Strukturgenese in der Praxis behutsam weiterzuentwickeln versuchen, bietet dies eine gute Grundlage für zukunftsfähigen, pluralen und lebensweltnahen, ja ‚resilienten‘ Religionsunterricht.

Literaturverzeichnis

Monographien:

Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997.

Arnold, Ursula; Hanisch, Helmut; Orth, Gottfried: Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt. Stuttgart 1997.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 2007.

Berg, Horst Klaus: Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung. München, Stuttgart 1996.

Bowlby, John: Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München, Basel 2008.

Brand, Fridolin: Ecological Resilience and its Relevance within a Theory of Sustainable Development. Leipzig, Halle 2006.

Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Main 1993.

Bucher, Anton A.: Psychologie der Spiritualität. Handbuch. Weinheim 2007.

Daniel, Brigid; Wassel, Sally: The Early Years. Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children. London, Philadelphia 2002.

Dippelhofer-Stiem, Barbara: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Opladen 1995.

Dollase, Rainer: Soziometrische Techniken. Techniken der Erfassung und Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen in Gruppen. Weinheim, Basel 1976.

Eggert, Dietrich; Reichenbach, Christine; Bode, Sandra: Das Selbstkonzept Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter (SKI). Dortmund 2003.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Ronnau-Böse, Maike: Resilienz. München, Basel 2009.

Gramzow, Christoph: Gottesvorstellungen von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine empirische Untersuchung zu subjektiven Gottesbildern und Gottesbeziehungen von Lehrenden sowie zum Umgang mit der Gottesthematik im Religionsunterricht. Hamburg 2004.

Grotberg, Edith Henderson: Resilience for Today. Gaining Strength from adversity. Westport 2003.

Grünke, Matthias: Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Eine Evaluation dreier Programme zur Steigerung der psychischen Widerstandskraft. Lengerich 2003.

Härle, Wilfried: Dogmatik. Berlin, New York 2007.

Hanisch, Helmut: An Gott... von Lisa und Tim. Kindergebete. Göttingen 2008.

Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nichtreligiös Erzogenen im Alter von 7-16 Jahren. Stuttgart, Leipzig 1996.

Hanisch, Helmut; Hoppe-Graff, Siegfried: „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht. Stuttgart 2002.

Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim, Basel 2006.

Keupp, Heiner: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 2006.

Kindler, Heinz: Wie könnte ein Risikoinventar für frühe Hilfen aussehen? Expertise für das Projekt „Guter Start ins Kinderleben“. München 2007.

Lämmermann, Godwin: Einführung in die Religionspsychologie. Grundfragen, Theorien, Themen. Neukirchen-Vluyn 2006.

Meyer-Probst, Bernhard: Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter. Rostocker Längsschnittstudie. Leipzig 1984.

McCubbin, Hamilton I. et al.: The Dynamics of Resilient Families. London 1999.

Miebach, Bernhard: Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Wiesbaden 2010.

Mummendey, Hans-Dieter: Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen u.a. 1995.

Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht. Göttingen 2010.

Oerter, Rolf; Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel 2002.

Oerter, Rolf; Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel 2008.

Oser, Fritz; Gmünder, Paul: Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz. Gütersloh 1992.

Pervin, Lawrence A.; Cervone, Daniel; John, Oliver P.: Persönlichkeitstheorien. München, Basel 2005.

Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1980.

Ramachers, Günter: Entwicklung und Bedingungen von Todeskonzepten beim Kind. Frankfurt am Main u.a. 1994.

Rauer, Wulf; Schuck, Dieter: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. FEES 3-4. Göttingen 2003.

Ritter, Werner H.: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie. Göttingen 1989.

Ritter, Werner H. et al.: Leid und Gott aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Göttingen 2006.

Ritschl, Dietrich; Jones, Hugh: Story als Rohmaterial der Theologie. München 1976.

Rutter, Michael et al.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim, Basel 1980.

Saß, Henning: Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV. Göttingen 1996.

Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh 2007.

Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg 2008.

Singer, Kurt: Wenn Schule krank macht. Wie macht sie gesund und lernbereit? Weinheim, Basel 2000.

Singer, Susanne; Brähler, Elmar: Die ‚Sense of Coherence Scale‘. Testhandbuch zur deutschen Version. Göttingen 2007.

Stamm, Margrit: Die Psychologie des Schuleschwänzens. Rat für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker. Bern 2008.

Werner, Emmy E.; Smith Ruth S.: Overcoming the Odds. High Risk Children from Birth to Adulthood. Ithaca, London 1992.

Werner, Emmy E.: Vulnerable but Invincible. A longitudinal Study of Resilient Children and Youth. Tel Aviv 1989.

Wustmann, Corina: Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin 2011.

Zander, Margherita: Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz. Wiesbaden 2009.

Aufsätze in Sammelbänden:

Bender, Doris; Lösel, Friedrich: Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen. Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- versus pathogenetische Ansätze. In: Markgraf, Jürgen: Gesundheits- oder Krankheitstheorie. Berlin u.a. 1998. S. 117-137.

Bucher, Anton A.: Kindertheologie. Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? In: Bucher, Anton A.: Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch Kindertheologie 1. S. 9-27.

DeRoos, Simone A.: Der Einfluss von Eltern und Erzieherinnen auf die Gottesbilder von Kindern. In: Biesinger, Albert: Brauchen Kinder Religion? Weinheim, Basel 2005.

Grom, Bernhard: Religiosität – psychische Gesundheit – subjektives Wohlbefinden. Ein Forschungsüberblick. In: Zwingmann, Christian; Moosbrugger, Helfried: Religiosität. Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Münster, New York, München, Berlin 2004. S. 187-214.

Grundmann, Matthias: Humanökologie, Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine: Sozialisationsforschung. Handbuch. Weinheim, Basel 2008. S.173-183.

Hahn, Alois: Risiko und Gefahr. In: Kontingenzerfahrung und Kontingenzbewältigung. In: von Graevenitz, Gerhard: Kontingenz. München 1998. S. 49-54.

Hanisch, Helmut: „Coping“ als religionspädagogische Herausforderung. Anmerkungen zur Frage nach Sinn und Glaube im Jugendalter. In: Duncker, Ludwig: Sinnverlust und Sinnorientierung in der Erziehung. Rekonstruktionen aus pädagogischer und theologischer Sicht. Bad Heilbrunn 2000. S. 155-176.

Hobfoll, Stefan E.; Buchwald, Petra: Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multiaxiale Copingmodell – eine innovative Stresstheorie. In: Buchwald, Petra; Schwarzer, Matthias; Hobfoll, Stefan E.: Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping. S. 11-26.

Hoppe-Graff, Siegfried; Rümmele, Annette: Einleitung. In: Hoppe-Graff, Siegfried; Rümmele, Annette: Entwicklung als Strukturgenese. Hamburg 2001. S. 7-14.

Huber, Stefan: Zentralität und multidimensionale Struktur der Religiosität. Eine Synthese der theoretischen Ansätze von Allport und Glock zur Messung der Religiosität. In: Zwingmann, Christian: Religiosität. Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionspsychologie. Münster u.a. 2004.

Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf: Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Pekrun, Reinhard: Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. S. 115-128.

Laucht, Manfred et al.: Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael; Freytag, Andreas: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 1999. S. 71-93.

Lösel, Friedrich et al.: Psychische Gesundheit trotz Risikobelastung in der Kindheit. Untersuchungen zur Invulnerabilität. In: Seiffge-Krenke, Inge: Krankheitsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen. Jahrbuch der Medizinischen Psychologie 4. Berlin u.a. 1990. S. 103-123.

Lübbe, Hermann: Kontingenzerfahrung und Kontingenzbewältigung. In: Graevenitz, Gerhard von: Kontingenz. München 1998. S. 35-47.

Mansel, Jürgen; Hurrelmann, Klaus: Jugendforschung und Sozialisationstheorie. Über Möglichkeiten und Grenzen der Lebensgestaltung im Jugendalter. In: Mansel, Jürgen; Griese, Hartmut M.; Scherr, Albert: Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim, München 2003. S. 75-90.

Marsal, Eva; Dobaski, Takara: Die Menschen, die tot sind, leben so lange, wie man an sie auch denkt. Der Tod in der Weltkonstruktion von japanischen und deutschen Kindern. In: Bucher, Anton A.: In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen. Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen. Jahrbuch Kindertheologie 8. Stuttgart 2009. S.132-155.

Müller, Peter: Da mussten die Leute erst nachdenken... Kinder als Exegeten – Kinder als Interpreten biblischer Texte. In: Bucher, Anton A.: Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten. Jahrbuch Kindertheologie 2. Stuttgart 2003. S. 19-30.

Opp, Günther: Schule – Chance oder Risiko? In: Opp, Günther; Fingerle, Michael: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel 2007. S.227-244.

Opp, Günther; Fingerle, Michael: Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 2007. S. 7-18.

Opp, Günther; Wenzel, Ellen: Schule – Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung. In: Brisch, Karl-Heinz; Hellbrügge, Theodor: Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart 2003. S. 84-93.

Rupp, Hartmut: Resilienz und Theologisieren. In: Bucher, Anton A.: In der Mitte ist ein Kreuz. Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich. Jahrbuch Kindertheologie 9. Stuttgart 2010. S. 76-91.

Sander, Alfred: Kind-Umfeld-Analyse. Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, Wolfgang: Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden. Weinheim, Basel 2002.

Schlee, Jörg: Lösungsversuche als Problem. Zur Vergeblichkeit der sogenannten Förderdiagnostik. In: Mutzeck, Wolfgang: Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen. Weinheim, Basel 2004.

Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher, Anton A. Im Himmelreich ist keiner sauer. Kinder als Exegeten. Jahrbuch Kindertheologie 2. Stuttgart 2003. S. 9-18.

Seiler, Thomas Bernhard: Entwicklung als Strukturgenese. In: Hoppe-Graff, Siegfried; Rümmele, Annette: Entwicklung als Strukturgenese. Hamburg 2001. S. 15-122.

Werner, Emmy E.: Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael: Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München 2007. S. 20-31.

Zeitschriftenartikel:

Conger, Rand D. et al.: Couple Resilience to Economic Pressure. In : Journal of Personality and Social Psychology 76 (1) (1999). Washington 1999. S.54-71.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993). Weinheim 1993. S.223-238.

Fingerle, Michael; Opp, Günther: Lehrerratingskalen für adaptive Ressourcen von Grundschulkindern (LAR). In: Zeitschrift für Heilpädagogik 11 (2004). München 2004. S. 202-211.

Huber, Stefan: Religiöse Selbstkonzepte im Spiegel der Repertory-Grid-Technik. In: Wege zum Menschen. Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln 54 (2002). Göttingen 2002. S. 220-230.

Krapp, Andreas; Ryan, Richard M.: Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorien von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Dieter: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44). Weinheim 2002. S.28-53.

Rutter, Michael: Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. In: British Journal of Psychiatrie 147 (1985). London 1985. S. 598-611.

Schmitz, Gerdmarie S.; Schwarzer, Ralf: Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Dieter: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44). Weinheim 2002. S. 192-214.

Schumacher, Jörg; Brähler, Elmar: Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie 53 (2004). Bern 2004. S.16-39.

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Dieter: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44). Weinheim 2002. S.28-53.

Werner, Emmy E.: Gefährdete Kindheit in der Moderne. Protektive Faktoren. In: Vierteljahresschrift der Heilpädagogik 2 (1997). München, Basel 1997. S.192-203.

Zander, Margerita: Resilienz – seelische Widerstandskraft. In: SozialExtra 33 (11/12) (2009). Berlin 2009.

Lexikonartikel:

Deuser, Hermann: Art. Kontingenz II. In: Müller, Gerhard; Balz, Horst; Krause, Gerhard: Theologische Realenzyklopädie (TRE) 19. Berlin 1990. S. 544-559.

Fröhlich, Werner D.: Art. Bewältigung. In: Fröhlich, Werner D.: Wörterbuch Psychologie. München 2008. S. 102.

Online-Ressourcen:

Hanisch, Helmut: Religiöse Begriffsbildung als Aufgabe des Religionsunterrichts. Vortrag gehalten anlässlich des ersten Leipziger Religionslehrertages am 8.11.2002. Internet: <http://uni-leipzig.de/~rp/rlt/rlt01/hanisch.pdf>, am 13.10.2011.

Wustmann, Corina: <ohne Titel>
<http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=459>, am 4.12.2011

<ohne Autor>, <ohne Titel> <http://allpsych.com/disorders/anxiety/ptsd.html>, am 11.12.2011.

<ohne Autor>, <ohne Titel> <http://www.resiliencescale.com/index.html>, am 13.02.2012.

<ohne Autor>, <ohne Titel> <http://www.unicef.org/lifeskills/index.html>, am 9.10.2011.

<ohne Autor>, <ohne Titel> <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler>, am 23.10.2011.

<ohne Autor>, <ohne Titel> <http://www.selbstwirksameschulen.de>, am 23.10.2011.

Kinderliteratur:

Varley, Susan: Leb wohl, lieber Dachs. Wien 1992.

Nilsson, Uls; Tidholm, Anna-Clara: Adieu, Herr Muffin. Weinheim, Basel 2007.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Daniel Arnhold, an Eides statt, die vorliegende Examensarbeit mit dem Titel ‚Resiliente Religiosität – Förderung protektiver Faktoren in Schule und Religionsunterricht unter besonderer Beachtung religiöser Konzeptentwicklung im Grundschulalter‘ eigenständig, ohne Hilfe weiterer Personen sowie ausschließlich unter Zuhilfenahme der angegebenen Literatur verfasst zu haben. Alle Stellen, die ich dem Wortlaut oder Sinne nach anderen Werken entnommen habe, sind durch Angabe der Quelle jeweils als Entlehnung kenntlich gemacht. Weder die ganze Arbeit noch Teile davon wurden zur Erlangung von Studienleistungen eingereicht oder veröffentlicht.

Leipzig, am 28.02.2012

Daniel Arnhold