

Georg Kormann und Brigitte Saur

**Resilienz -
Wie aus Belastungen und Widerständen Stärke entstehen kann -
Resilienz und bindungstheoretische Aspekte in der Arbeit mit Kindern und
Jugendlichen**

Teil 1 Resilienz und Salutogenese

Zum Begriff der Resilienz

Der Begriff Resilienz geht auf das lateinische resilere = abprallen zurück. In der Materialkunde bedeutet Resilienz "Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit". Die Psychotherapeutin Rosmarie Welter-Enderlin hat 2005 in Zürich einen internationalen Kongress zur Resilienz organisiert. Sie hat den Kongress unter das Motto gestellt: "Mitten im Winter habe ich erfahren, dass es in mir einen unbesiegbaren Sommer gibt!" (Albert Camus) und der Untertitel des Kongresses lautete: "Gedeihen trotz widriger Umstände" und beschreibt ganz gut den Sachverhalt, um den es geht (Wustmann 2004, S. 18):

"Resilienz meint die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern, Erwachsenen und sozialen Systemen gegenüber Entwicklungsrisiken."

Die Risikoforschung (Laucht, Schmidt, Esser 2000) unterstreicht die Bedeutung früher Belastungen für die kindliche Entwicklung und benennt als Risikofaktoren unter anderen

- abwertendes und inkonsistentes Erziehungsverhalten
- psychische Erkrankung der Eltern
- elterlicher Alkohol- und Drogenmissbrauch
- niedriges elterliches Bildungsniveau
- materielle Not und beengte Wohnverhältnisse
- Trauma nach Unfall
- Schwere körperliche Erkrankung
- Flucht und Vertreibung
- Lebensbedrohung
- körperliche Misshandlung und sexueller Missbrauch

Der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky

Der Medizinsoziologe Antonovsky ist durch das Konzept der Salutogenese bekannt geworden. Das Leben ist seiner Ansicht nach dadurch gekennzeichnet, dass es Brüche, Sprünge und Stress enthält. Welche positiven Faktoren gibt es nun, die dem Menschen helfen, seine Gesundheit zu bewahren? Hier stößt

Antonovsky auf den Begriff der Ressourcen, die es dem Menschen ermöglichen, angesichts von Stresssituationen die Balance aufrecht zu erhalten.

"Die Geschichte einer Person umfasst nicht nur die Risikofaktoren in ihrem Leben, sondern auch Faktoren, für die wir noch nicht einmal Namen haben...die aktiv für einen Bewegung in Richtung auf den Gesundheitspool des Kontinuums verantwortlich sind, und die ich die "heilsamen Ressourcen" (Antonovsky 1993, S. 9)

"Generalisierte Widerstandsressourcen" (Antonovsky 1997, S. 16)

Es gibt körperliche Ressourcen, wie z.B. Schönheit, psychische Ressourcen, wie Ausgeglichenheit, materielle Ressourcen, soziokulturelle Ressourcen, wie die Zugehörigkeit zu einer Ethnie, auch Personen können zu den Ressourcen zählen. Wenn man den Gedanken der Ressourcen aufnimmt und weiterspinn, so lässt sich darunter erst einmal alles fassen, was Kraft gibt, eine Lebenslage zu bewältigen. Zu beachten ist also auch, wo die Muster der Herkunftsfamilie gelungene Überlebensmuster aufweisen. Die Frage ist, welche Personen, Kenntnisse, Ereignisse, Traditionen, Wertvorstellungen, Verhaltensmuster eine Person in Richtung Gesundheit, Problemlösung und kreativen Umgang mit Stressoren lenkt.

Worin besteht das Kohärenzgefühl?

Ein weiterer zentraler Begriff bei Antonovsky ist das Kohärenzgefühl. Menschen mit einem Kohärenzgefühl kennzeichnet die Überzeugung, dass die Dinge in der Regel verstehbar, handhabbar und bedeutsam sind, d.h. wenn ihr Gleichgewicht aus der Balance gerät, wenn Stress entsteht, konzentrieren sie sich auf die Dinge, die sie für bedeutsam halten in der festen Überzeugung, dass die Vorgänge in Institutionen und sonstige Ereignisse verstehbar und handhabbar sind. Dies gilt auch für Extrembelastungen, weil sie diese nicht als Belastungen sondern als Herausforderungen erleben. Der Gegensatz dazu wären Menschen, die die Opferrolle annehmen und sich von den Ereignissen überrollt fühlen.

Wie wird ein Kohärenzgefühl in der Kindheit aufgebaut?

- Antonovsky betont, dass dem Kind die Eindrücke, die es aufnimmt gefiltert werden, es kann nur solche Eindrücke, denen von den Erwachsenen eine Wertigkeit verliehen wurde, aufnehmen. Insofern ist eine gewisse Sicherheit an kulturellen und sprachlichen Mustern von Bedeutung. Das Kind muss sich einordnen können, sich ein Bild machen, zu welcher Gruppe es gehört und wie sich die Gruppe von anderen Menschen unterscheidet. Die Überzeugungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der Umgebung sind deshalb von so großer Bedeutung, weil sich dadurch Stimuli handhaben lassen, "die einen fortwährend bombardieren" (Antonovsky 1997, S. 93). Kennzeichnend für die Kindheit ist, wie bereits erwähnt, dass erst die kulturellen Muster den Zugang zu der Welt darstellen, dass eine Umgebung ohne Erklärungen oder Sinngebungen der Erwachsenen bedeutungslos ist.
- Nur über die Partizipation an Entscheidungsprozessen wird die Welt als bedeutsam erlebt. Das Kind ist kein Gegenstand, den man umherschleift,

sondern man beteiligt es zumindest an allen Entscheidungen, die seine Person betreffen.

- Wichtig für ein stabiles Ich sind gewisse Rituale, eine Kontinuität der Objekte, insbesondere liebender Objekte und eine gewisse Strukturierung der Lebensabläufe, die zu Vorhersagbarkeit führt.
- Es gibt außerhalb der familiären Gruppe Sozialisationsfaktoren, die wirksam sind und eine große Bedeutung erlangen können, auch indem sie familiäre Defizite ausgleichen.
- In der Adoleszenz entsteht die Frage: Gehöre ich noch zu der Gruppe, in der ich aufgewachsen bin? Kann das soziale Umfeld noch Zugehörigkeit herstellen oder ist es erforderlich, mich woanders zu orientieren? Hier tut sich ein weites Feld an Ideologien auf, die temporär ein stabiles Selbstwertgefühl herstellen können, sich unter Umständen aber auch als fatal erweisen und im Erwachsenenalter einer differenzierter Sicht bedürfen.

Welches sind die Quellen des Selbstbewusstseins im Erwachsenenalter?

Das Erwachsenenalter ist nach Antonovsky vor allem gekennzeichnet durch Pflichten, sich selbst gegenüber, den Eltern, den Lebenspartnern, den Nachkommen. Ein zentrales Moment ist die Arbeit, die vielfältige Belohnungen bereitstellt. Sie wird in dem Maß als befriedigend erlebt, als sie einen Ermessensspielraum und soziale Wertschätzung enthält. Erwachsene sind den Fährnissen des Lebens in einem größeren Maß ausgesetzt als Kinder. Deshalb brauchen sie das unerschütterliche Vertrauen, dass sie die Dinge bewältigen können, auch wenn es sich um destruktive Prozesse, Arbeitsverlust, Krieg und Faktoren handelt, die den Menschen an den Rand der Existenz kippen können.

Lebensdaten von Aaron Antonovsky

Er wurde 1923 in Brooklyn geboren. Während des zweiten Weltkrieges leistete er Dienst in der US-Armee. Er hat Soziologie an der Yale Universität studiert. Von 1959 - 1960 hat er als Professor in Teheran unterrichtet. 1960 emigrierte er nach Israel. Er arbeitete als Medizinsoziologe am Institut für angewandte Sozialforschung in Jerusalem. Ab 1972 Mitaufbau der Medizinischen Fakultät an der Ben-Gurion Universität in Negev. 1977/78 und 1983/84 Gastprofessor an der Abteilung für public health der Universität Berkeley. Er starb am 7. Juli 1994 in Bee-Sheba, Israel.

Zur Einschätzung des Modells der Salutogenese

- Das Modell der Salutogenese ist ein medizinkritisches Modell. Dort, wo Defizite, Krankheiten, Funktionsstörungen zu stark hervorgehoben werden, ist es angezeigt, auch mal den Blick darauf zu lenken, welche Faktoren in der Lebensgeschichte einer Person bisher daran beteiligt waren, dass ein Überleben, Funktionieren und Standhalten möglich war, eine Bewegung in Richtung auf das, was traditionell mit dem Begriff Gesundheit definiert wird. Die Erzieher und vielleicht auf die Mediziner müssten sich also in Zukunft die Mühe machen, die Lebensgeschichte eines Menschen nach Werteinstellungen und Überzeugungen zu durchforsten, die ihm ein Überleben ermöglicht haben.

- Der Ansatz ist stellenweise widersprüchlich, und wenig logisch. Trotzdem lenkt er die Forschung in die richtige Richtung und Antonovsky möchte gezielt dazu anregen, eigene Beobachtungen zu machen und den Ansatz weiterzuentwickeln. In seinem Buch kommentiert er auch die neueren Forschungsergebnisse zu dem Thema und freut sich, wenn sein Modell aufgegriffen wird. Angenehm ist, dass er nicht in einem westlichen Kulturkreis stehenbleibt, sondern sagt, dass der Aufbau eines Kohärenzgefühls "Kanadier oder Kambodschaner, Kubaner oder Costa-Ricaner umfasse" (Antonovsky 1997, S. 93). Außerdem zieht sich das Muster der Lebenserfahrungen quer durch die Geschlechter, Schichten und Kulturen
- Die Grenzen liegen in der Versuchung begründet, nun einen Menschentyp zu schaffen, der immer überlebt, egal in welchen gesellschaftlichen Bedingungen er sich befindet. Die genauere Beleuchtung von Überlebensebenen und Strategien enthebt eine Institution, eine Gruppe, eine Gesellschaft nicht von der Verantwortung, Bedingungen zu schaffen, die für die Mehrzahl der Menschen erträglich sind. Menschen können nicht für Lager, Krieg oder Deprivationen erzogen werden, jeder Erziehung liegt die Vision zugrunde, dass es dem Kind einmal gut gehen soll und dass es sein Leben meistert. Extreme Stresssituationen bedeuten für einige zwar eine stimulierende Situation, an denen sie ihre Widerstandskräfte messen können, aber es gibt auch Belastungen, die für die Mehrzahl der Menschen nicht annehmbar sind und wo irgendwelche Hilfen an die Stelle treten müssen.

Allgemeine Vorbemerkungen zu den empirischen Forschungsergebnissen über Resilienz

Durch zahlreiche Untersuchungen zu Risikoeinflüssen kindlicher Entwicklung wurde im Laufe der 1970er Jahre zunehmend erkannt, dass große Unterschiede existieren, wie Kinder auf Risikokonstellationen reagieren. Auf der einen Seite gibt es Kinder, die Verhaltensstörungen entwickeln, auf der anderen Seite Kinder, die relativ unbeschadet davonkommen oder die an diesen schweren Lebensbedingungen sogar erstarken und wachsen. Lange Zeit wurde dieses Phänomen der psychischen Widerstandskraft in der Erforschung kindlicher Entwicklungsverläufe nahezu ausgeblendet.

Sicher ist heute, dass es keine direkte Wirkung von Risikosituationen auf die Entwicklung des Kindes gibt. Man kann also nicht sagen, alle Kinder, die in Armut aufgewachsen sind, sind entwicklungsgestört. Vielmehr wird die moderierende Wirkung verschiedener Faktoren herausgestellt.

Ressourcen werden in diesem Zusammenhang als protektive Faktoren betrachtet, die Chancen für eine gute Entwicklung eröffnen.

Als solche protektive Faktoren gelten z.B.

Intelligenz, die eine gute Schulbildung ermöglicht
 Konstante Bezugspersonen u.a. in Bildungsinstitutionen
 Frühe Verantwortungsübernahme
 Distanzierung von einem belastenden Elternhaus
 Aktives Bewältigungsverhalten

Flexible Handhabung von Situationen versus impulsives Temperament
Fähigkeit zu einer realistischen Situationseinschätzung u.a.

Welche Konsequenzen ergeben sich für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen?

Frühzeitige Präventionsansätze können verhindern, dass unangemessene Bewältigungswege beschränkt und stabilisiert werden, die den Umgang mit Belastungen in späteren Entwicklungsabschnitten erschweren.

Ein großer Bestand an Bewältigungsfähigkeiten und sozialen Ressourcen trägt zu einer aktiven, konstruktiven und erfolgreichen Auseinandersetzung mit der Risikosituation bei und stellt ein wichtiges Präventionsziel der Resilienzforschung dar.

Die Befunde der Resilienzforschung zeigen, dass es wichtig ist, Kinder möglichst früh mit effektiven Bewältigungsformen von Belastungen vertraut zu machen (vgl. Wustmann 2004; Brooks, Goldstein 2007). Gerade im Zusammenhang mit dem Auftrag der frühen Bildung in Tageseinrichtungen aber auch in Grundschulen stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer Resilienzförderung innerhalb dieser Institutionen, ebenso in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Heim.

Einige empirische Studien zur Resilienz im Einzelnen

1. Emmy Werner und die Kauai-Studie

Emmy Werner hat als junge Psychologiestudentin im Jahre 1946 bei Professor Undeutsch in Mainz Vorlesungen über Entwicklungspsychologie gehört. Sie war sehr begeistert über die Möglichkeit von Längsschnitt-Studien in der entwicklungspsychologischen Forschung. Sie ging nach Amerika an die Universität von Nebraska und promovierte dort in Entwicklungspsychologie. Später erhielt sie eine Professur am Department of Human and Community Development an der Universität von Kalifornien in Davis. Hier war sie bis zu ihrer Emeritierung tätig und begann mit Smith und weiteren MitarbeiterInnen ab dem Jahr 1955 die bekannte Kauai-Studie durchzuführen.

Emmy Werner gehört zu den wenigen WissenschaftlerInnen, die fundierte Forschungen zu der Entwicklung über den Lebenslauf durchgeführt haben. Sie ist eine der seltenen AutorInnen, die Längsschnittuntersuchungen durchgeführt hat, in denen Menschen von Geburt an über viele Jahre beobachtet, befragt und in ihren Lebensvollzügen dargestellt werden. Sie beschreibt, wie aus Kindern verantwortungsbewusste Jugendliche und junge Erwachsene werden und nützliche Mitglieder der Gesellschaft. Sie schreibt über Zuversicht, Kompetenz und Sorge für den Nächsten und darüber, welche Entwicklung es braucht, um zu lieben, zu arbeiten, zu spielen und Gutes vom Leben zu erwarten. Sie schreibt über den Wert der Verbindung zu Freunden und Verwandten, zur Familie und zur Gemeinschaft. Sie berichtet von Risiko, Schutz, Resilienz und Überwindung von allzu großem Leid.

Vielleicht waren es ihre eigenen Erinnerungen als Kriegskind, dass sie die Umstände untersuchte, unter denen traumatische Erfahrungen nicht zu dauerhaften Belastungen werden. Sie hatte das erste Mal in ihrem 2. Semester

etwas von Längsschnittstudien gehört, es war im Jahr 1949 in einer Vorlesung des jungen Entwicklungspsychologie-Dozenten Undeutsch in einer Kaserne in Mainz. Dort war die damalige Universität untergebracht.

Auf Kauai (Werner, Smith 2001) hat sie durch ihre Forschungen nachdrücklich belegt, dass Kinder in physischer und psychischer Not durch die Zuwendung wenigstens einer liebenden Person wesentlich bessere Entwicklungschancen haben.

Sie hat das universelle Grundbedürfnis nach solchen Personen auf eine Weise belegt, die nicht widerlegt werden kann. Frau Werner hat die Vielfalt des Engagements hilfsbereiter und mitfühlender Menschen aufgezeigt, das trostlose Lebenspfade in eine liebevolle, zuversichtliche und lebensbejahende Richtung umlenken kann. Ihr ruheloses Engagement, diese in einer langen Lebenszeit erarbeiteten und bewiesenen Erkenntnisse auch in der täglichen Arbeit mit Kindern in den Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit zu praktizieren, um Schaden von ihnen abzuwenden und ihre positive Entwicklung zu fördern, das macht die Kauai-Studie zu etwas Besonderem und Grundlegenden in der Entwicklungspsychologie.

Längsschnittliche Forschung ist mühsam und braucht einen langen Atem, sie dauert ein Leben lang und ist nie zu Ende. Die Erkenntnisse, die sie hervorbringt, sind zum Fundament aller Wissenschaften geworden, die sich die Beschäftigung mit den Bedingungen gelingender und gefährdeter Entwicklung von einzelnen Kindern zum Anliegen gemacht hat. Das Ziel dabei muss sein die Umsetzung der Erkenntnisse in Maßnahmen und Programme der Intervention in allen Institutionen der frühen Bildung und Erziehung.

Die Konzepte Risikofaktoren, Schutzfaktoren, Resilienz and andere mehr sind aus der heutigen Forschung und aus der Interventionsforschung nicht mehr wegzudenken, und sie sind die wichtigste Grundlage für jedes präventive und prophylaktische Denken und Planen geworden.

Emmy Werner und ihr Team begleiteten über vier Jahrzehnte hinweg knapp 700 Kinder , die 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai zur Welt gekommen waren. Landschaftlich ist die Garteninsel Kauai paradiesisch, aber die Tourismusindustrie überdeckt nur mühsam die chronische Armut der ethnisch unterschiedlichen Bevölkerung. Als die untersuchten Kinder 4 Jahre alt waren, wurde Hawaii nebenbei bemerkt der 50 Bundesstaat der Vereinigten Staaten.

Ein interdisziplinäres Team von Sozialarbeitern, Krankenschwestern, Kinderärzten und Psychologen prüfte die Entwicklung im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren. 210 der TeilnehmerInnen (30 %) wuchsen unter äußerst schwierigen Bedingungen auf. Armut, Krankheit der Eltern, Vernachlässigung, Misshandlung prägten ihre Kindheit, auch wurden die Ehen der Eltern häufig geschieden.

Diesen Risikokindern galt Werners Interesse: **Wie werden sie sich über die Jahre hinweg entwickeln? Haben sie die Chance auf ein weitgehend problemfreies, zufriedenstellendes Leben?**

Für zwei Drittel dieser belasteten Kinder musste diese Frage negativ beantwortet werden. Sie fielen im Alter von 10 und 18 Jahren durch Lern- und Verhaltensprobleme auf, waren mit dem Gesetz in Konflikt geraten oder litten unter psychischen Problemen. Aber ein Drittel der 210 Risiko-Kinder entwickelte sich erstaunlich positiv. Werner und ihr Team konnte bei diesem Drittel zu keinem Zeitpunkt irgendwelche Verhaltensauffälligkeiten entdecken: Diese Personen waren erfolgreich in der Schule, waren in das soziale Leben gut eingebunden und setzten sich realistische Ziele. Die Resilienzforschung widerlegt die Annahme, dass ein Kind aus einer Hochrisikofamilie zwangsläufig in seinem Leben scheitern muss. "Die Lebensgeschichten der widerstandsfähigen Kinder in unserer Längsschnittstudie lehren uns, dass sich Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn sie Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sie Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können." (Werner 1997, S. 202)

Nach Werner zeigte es sich, dass der Einfluss von Geburtsstress, d. h. jegliche Art von perinataler Komplikation mit der Zeit geringer wird und das Entwicklungsergebnis für praktisch jedes biologische Risiko mehr und mehr von der Qualität der Umwelt abhängt, in der ein Kind aufwächst. Vorgeburtliche und geburtliche Komplikationen zeigten sich nur dann in ernststen Beeinträchtigungen der physischen und psychischen Entwicklung der Kinder, wenn sie zusammen mit chronischer Armut, Psychopathologie der Eltern und dauerhaft schlechten erzieherischen Bedingungen auftraten.

Je größer die häusliche Qualität in der Kleinkindzeit und Kindheit war, desto kompetenter waren die Kinder.

Wie eben angesprochen haben 30 % , d. h. 129 der von Werner untersuchten Kinder sowohl biologische als auch psychologische Risiken erfahren, oft in Verbindung mit Streit, Alkoholismus oder psychiatrischen Diagnosen der Eltern. Zwei Drittel davon nahmen eine problematische Entwicklung.

Emmy Werner interessierte sich besonders für die 72 Kinder, die sich zu kompetenten, selbstsicheren und fürsorglichen Erwachsenen entwickelten. Sie hatten keine ernsthaften Lern- und Verhaltensprobleme, sie hatten erfolgreich die Schule durchlaufen, kamen als Erwachsene gut mit ihrem sozialen und häuslichen Leben zurecht, sie verfolgten realistische Erziehungs- und Berufsziele und waren motiviert, sich selbst zu verbessern.

Wie Emmy Werner feststellte, verfügen resiliente Kinder über Schutzfaktoren, die die negativen Auswirkungen widriger Umstände abmildern. Es waren im besonderem Maße drei Gruppen protektiver Faktoren:

- **Schutzfaktoren des Individuums**

eine wenigstens durchschnittliche Intelligenz und eine gute schulische Kompetenz sowie von ganz besonderer Bedeutung ein Temperament, das positiv auf Eltern, auf Lehrer und Freunde wirkte: Dazu gehört eine gewisse Robustheit, Energie und ein aktives sozial verbindliches Wesen. So gab es einen positiven Zusammenhang zwischen einem friedlichen, einnehmenden

Wesen als Säugling und den Quellen emotionaler Zuwendung: Kleine Kinder ohne aufreibende Ess- und belastende Schlafgewohnheiten zogen mit 1 oder 2 Jahren mehr positive Zuwendung ihrer Mütter und Ersatzbetreuer auf sich als schwierige Babys.

- **Schutzfaktoren in der Familie und des weiteren sozialen Umfeldes**
emotionale Bindungen an Eltern oder Personen, die Ersatz für die Eltern waren, meist Großeltern, aber auch ältere Geschwister, ErzieherInnen, LehrerInnen, die zu Vertrauen, Selbständigkeit und Initiative ermutigten. Kinder, die es schafften, wichtige emotionale Beziehungen zu den wichtigen Bezugspersonen aufzubauen, entwickelten größere Selbständigkeit und soziale Reife. So hing wiederum auch die schulische Kompetenz mit der Anzahl der Quellen emotionaler Unterstützung bei ErzieherInnen, LehrerInnen, FreundInnen und Personen in der weiteren Familie ab. Das Erleben und die Überzeugung, für erreichte Erfolge selbst verantwortlich zu sein, führte bei den Kindern dazu, dass sie nicht passiv auf die Einengungen durch widrige Lebensumstände reagierten, sondern von sich aus, andere Menschen aufsuchten, die ihnen halfen.

- **Schutzfaktoren im institutionellen Kontext**
Unterstützung kann erfolgen in Schulen und Bildungseinrichtungen, die die Kompetenz der Kinder belohnen und ihnen Glauben an das Leben geben, auch in Jugendgruppen und in Kirchen, unabhängig vom Bekenntnis. Emmy Werner hält es für besonders wichtig, dass die Halt gebende und Werte vermittelnde Funktion religiöser und kirchlicher Bindungen in Zukunft genauer untersucht wird. Diese Sicht wird auch von anderen Entwicklungspsychologen geteilt.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass auch bei einer kumulativen Erfassung von Entwicklungsrisiken nicht einfach eine lineare Prognose für Entwicklungsauffälligkeiten gemacht werden kann.

Dies lenkt den Blick auf protektive Faktoren in der Person oder in der Umwelt eines Kindes, die erklären, dass die Wirkung von Risikofaktoren gemildert und die Wahrscheinlichkeit einer Belastung oder Störung gesenkt wird. Für dieses Phänomen bildete sich zunächst im englischen Sprachraum der Begriff der Resilienz heraus. Wichtig erscheint aber der relationale Charakter der Resilienz, denn sie bedeutet nicht die völlige Abwesenheit von Belastungen; es können auch vorübergehend Störungen auftreten und Resilienz wird oft auch erst nach einer starken Bedrohung und einem Erleben der Herausforderung gezeigt. Die ersten Studien haben noch die protektiven Faktoren, bzw. die Resilienz als stabile und situationsübergreifende Maßnahme postuliert; inzwischen muss Resilienz als eine eigentlich temporäre Eigenschaft betrachtet werden, die sich im Lauf des Lebens verändern kann. Wichtig bleibt also bei der Betrachtung einer Risikoausgangssituation die Art der Bearbeitung einer Risikolage: "Schützende Wirkungen liegen nicht primär im abpuffernden Effekt irgendeines schützenden Faktors, der zu einem bestimmten Zeitpunkt oder über einen Zeitraum wirksam wird. Vielmehr liegt die Qualität von Resilienz darin, wie Menschen mit Lebensveränderungen umgehen und was sie hinsichtlich ihrer Lebenssituation tun. Diese Qualität ist durch frühe Lebenserfahrungen, durch das, was in der Kindheit, was im Jugendalter geschieht und durch die Lebensumstände im Erwachsenenalter beeinflusst" (Rutter 1985, S. 608)

2. Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel, Bender 1999)

Der "Bielefelder Invulnerabilitätsstudie" von Lösel und Mitarbeitern lag die Zielsetzung zugrunde, die seelische Widerstandskraft unter den Bedingungen eines besonders hohen Entwicklungsrisikos zu untersuchen. Es sollte dabei das Phänomen der Resilienz, wie es für unseren Zusammenhang von Bedeutung ist, in Erziehungsfeldern außerhalb der Familie erfasst werden. Zielgruppe dieser Untersuchung waren Jugendliche aus Institutionen der Heimerziehung, die einem sehr belasteten und unterprivilegierten Mehrfach-Problem-Milieu mit unvollständigen Familien, Armut, Erziehungsdefiziten, Gewalt und Suchtproblemen entstammten.

Untersucht wurde eine Gruppe von 66 Jugendlichen im Alter von 14 - 17 Jahren, die sich trotz der genannten Risikobelastung positiv entwickelte (Gruppe der Resilienten), die Kontrollgruppe bildeten 80 Jugendliche mit gleicher Risikobelastung, die aber Verhaltensprobleme entwickelten (Gruppe der Auffälligen). Es wurden 4 Merkmalsbereiche untersucht:

- biografische Belastungen
- Problemverhalten
- personale Ressourcen
- soziale Ressourcen

Neben objektiven Faktoren wurde auch die subjektiv erlebte Belastung gemessen.

Ergebnisse:

Die stabil resilienten Jugendlichen unterschieden sich eindeutig hinsichtlich der Symptombelastung und der Variablen, die die personalen und sozialen Ressourcen betrafen. Die Autoren stellten folgende protektive Faktoren fest:

1. Die Gruppe der "Resilienten" zeigte ein flexibleres und weniger impulsives Temperament
2. Sie hatten eine bessere Beziehung zu einzelnen LehrerInnen in der Schule
3. Sie erlebten ein harmonisches und stützendes Erziehungsklima in der Heimgruppe
4. Sie hatten häufiger eine feste Bezugsperson außerhalb der hochbelasteten Familie und sie waren zufriedener mit der erhaltenen Unterstützung
5. In ihrem Verhalten fielen sie weiter durch folgende Bewältigungsstrategien auf:
 - a. Sie hatten eine realistischere Zukunftsperspektive
 - b. Sie waren in ihrem Bewältigungsverhalten aktiver und weniger vermeidend
 - c. Sie erlebten sich als weniger hilflos und vertrauten mehr auf eigene Kräfte
 - d. Sie waren leistungsmotivierter in der Schule

3. Resilienzfaktoren bei Ehemaligen im Kinderdorf (Kormann 2006)

Es wurden Resilienzfaktoren bei Ehemaligen erhoben, die vor etwa 25 Jahren das Kinderdorf verlassen haben. Ziel war es, besser verstehen zu lernen, wie sie mit den Problemen und Belastungen, die sie in die Fremderziehung und ins Kinderdorf gebracht haben, umgegangen sind, wie sie den Aufenthalt im Kinderdorf verarbeitet haben und welche Faktoren es waren, die es ihnen heute möglich machen, mit ihrem Leben gut zurechtzukommen.

Es wurden vom Autor 15 ausführliche offene Gespräche - vergleichbar mit einem narrativen Interview geführt - ohne vorgegebenen Fragebogen oder Leitfaden. Es wurde die Methode des "Persönlichen Gesprächs in der wissenschaftlichen Forschung" nach Langer (Langer 2000) angewandt: Inghard Langer lehrt in Hamburg und war früher Mitarbeiter von Reinhard Tausch.

Ergebnisse:

Die Ergebnisse meiner Untersuchung belegen, dass es sich bei den resilienten Personen nicht um geheimnisvolle "Superkids" handelt, sondern um Menschen, die als Kinder und Jugendliche in der Lage waren, trotz belastender Lebensbedingungen, jene Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auszubilden, die auch sonst eine gesunde Entwicklung erwarten lässt: Was benötigten sie dazu?

- Die Merkmale des Erziehungsklimas stellen hier einen überragenden Faktor dar: Bei den Personen, bei denen sich Resilienz-Phänomene zeigten, ließ sich eine emotionale sichere und stabile Bindung und Orientierung an eine Bezugsperson nachweisen. Wichtig ist in diesem Kontext, dass diese Bezugsperson sowohl innerhalb, als auch außerhalb der Familie liegen kann, also ebenso die ErzieherIn in der Heimgruppe, die LehrerIn in der Schule oder die ErzieherIn in der Tagesstätte oder im Kindergarten. Wichtig ist die "Emotionale Verfügbarkeit" dieser Person
 - Emotionale Wärme und Empathie dieser Bezugsperson
 - Hohe Strukturiertheit und klare Verhaltensregeln in der Kinderdorfgruppe
 - Das Erleben, dass die Herkunftsfamilie, also die leiblichen Eltern trotz aller Probleme geachtet und in das Erziehungsgeschehen einbezogen wurde
 - Frühe Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme
 - Leistungsorientierung und wertschätzendes Klima in der Schule
 - Lösung von der Opferrolle und Distanzierung vom Elternhaus
- Diese Ehemaligen sahen sich nicht als Opfer, haben nicht ständig darüber nachgedacht, welches schlimmes Schicksal sie getroffen hat. Statt ständig über ihre Eltern und deren Verhalten nachzudenken, konzentrierten sie sich auf die Menschen, die sie als unterstützend erlebten und schmiedeten Pläne für die "Zeit nach dem Kinderdorf"

In den Gesprächen mit den Ehemaligen wurde deutlich, dass das Kinderdorf für sie zur Heimat geworden war und die Erzieherin als neue Bindungsperson erlebt wurde. Viele der Ehemaligen konnten im Kinderdorf Eigenständigkeit entwickeln und einen Weg finden, auch ohne die eigenen Eltern zurechtzukommen. Mit Hilfe der ErzieherInnen ist es ihnen gelungen, diese Verlusterfahrung zu verarbeiten. Das Kinderdorf ist für sie zu einem neuen, einem „zweiten Zuhause“ geworden,

von hier aus konnten sie ihren Weg zur Selbstständigkeit gehen. Sie haben die Beziehung zu einer zentralen Bezugsperson und das Leben in einer Hausgemeinschaft als Unterstützung erlebt zur Überwindung traumatischer Erfahrungen in ihrer Vorgeschichte. Die ErzieherInnen haben unter dem Aspekt der Verselbständigung eine zweifache Aufgabe zu leisten: Zum einen ein hohes Maß an Stärkung im psychischen Bereich für die Kinder - Stärkung des Selbstbewusstseins und Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme - und zum anderen auch das Einüben von alltäglichen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Haushaltsführung und Bewältigung von Alltagsaufgaben. Ein schon in den 70er Jahren etabliertes Angebot von fachlichen Pflegestellen, Jugendwohngruppen und einer Nachbetreuung im Sinne eines betreuten Jugendwohnens hat dazu beigetragen, diese Aufgaben der Verselbständigung zu leisten, die nicht zuletzt darin liegt, dass der junge Mensch in die Lage kommt, Beziehungen aufzubauen und sich ein soziales Umfeld zu schaffen, das ihn im weiteren Leben trägt.

Die Unterbringung in einem Heim erfolgt häufig unter dem Gesichtspunkt: den Kindern eine „Heimat“ zu bieten, ein „zweites Zuhause“, wo sie Rückhalt bekommen und wichtige Erfahrungen für ihr zukünftiges Leben machen können. In den weit überwiegenden Fällen war es damals diesen Kindern nicht möglich, in ihre Ursprungsfamilien zurückzukehren, da entweder die Familie nicht mehr existierte oder keine Basis für die Entwicklung der Kinder mehr bieten konnte. "Um Heimerziehung als Ort der Beheimatung bzw. als ein zweites Zuhause positiv nutzen zu können, ist es notwendig, dass neben einer materiellen auch eine immaterielle Grundversorgung für die Kinder gewährleistet ist. Dazu gehören Erfahrungen emotionaler Geborgenheit, Akzeptanz, Sicherheit, Zuwendung und vor allem eine grundlegende Unterstützung und Auseinandersetzung mit den Kindern . . . Der Gesamtrahmen kann so dem Kind das Gefühl der Kontinuität und des Angenommenseins vermitteln, so dass das Kind sich in dieser Umgebung wohl- und aufgehoben fühlt. Eine zweite Heimat entsteht. Ohne Zweifel stößt öffentliche Erziehung hier an ihre Grenzen. Bestimmte Bedürfnisse der Kinder können nicht ganz erfüllt werden und allen Wünschen der Kinder kann eine organisierte Erziehung nicht gerecht werden.“ (Baur et al 1998, S. 239).

Teil 2

Ergebnisse der Bindungsforschung

Die Bindungsforschung (Ainsworth et al 1974; Bowlby 1995; Grossmann, Grossmann 2004) geht davon aus, dass Kinder mit emotionalen und sozialen Bedürfnissen wie Nähe, Berührung und Zärtlichkeit geboren werden. Sie antworten auf Zuwendung, beruhigendes und feinfühliges Reagieren mit Zufriedenheit. Es entsteht eine enge Beziehung, die besonders in der frühesten Kindheit nicht ohne Probleme austauschbar ist. Diese besondere Art der Beziehung wird Bindung genannt und kann folgendermaßen umschrieben werden: "Die emotionale Beziehung zwischen Kind und der Person, die regelmäßig für das Kind sorgt" (Zimbardo, Gerrig 2004, S. 472).

Dieses Prinzip ist Grundlage bindungspsychologischer Forschung. Die Entwicklung sicherer und unsicherer Bindungsqualität wurde von Mary Ainsworth

erstmalig in 26 Familien beobachtet (Ainsworth et al 1974). Die Bindungs-Beziehung entscheidet darüber, ob sich das Kind zu einer psychisch sicheren oder zu einer psychisch unsicheren Person entwickelt. Außerdem werden bereits affektiv-kognitive Schemata angelegt. Es geht um die Verinnerlichung von sogenannten "Repräsentationen", diese werden in der Bindungstheorie auch "innere Arbeitsmodelle" genannt, die bei realistischem Denken, Planen und Verhalten ständig aktualisiert werden. Bei Personen, die eine sichere Bindung erfahren haben, wird die Fähigkeit zur Anpassung an die Erfordernisse des Lebens in besonderem Maße herausgebildet.

Eine riskante Variante des Bindungsmusters, die unsicher-vermeidende Bindung, entsteht, wenn die Bindungsperson nicht in der Lage ist, auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren. Folge ist, dass das Kind mit seiner Affektregulation alleine bleibt.

Die Frage stellt sich nun, ob eine Konstellation geschaffen werden kann, in der das Kind, das mit seiner Bindungsperson ein unsicheres Setting erlebt, über eine längere Zeit in eine zuverlässige Umgebung gebracht wird? Dieser zuverlässige Rahmen würde in einer Umgebung bestehen, in der das Kind nicht mit Ablehnung rechnen muss, wenn eine Affektregulation misslingt, sondern in der Unterstützung erfolgt, eine sog. "Nischenbindung": Eine Bindungsperson aus der Verwandtschaft, dem Kindergarten, der Schule oder dem Heim würde dasselbe Ergebnis erzielen, das sonst über eine Bindungsintervention mit Elterntraining erreicht wird, in den Fällen, in denen derartige Maßnahmen ohne Aussicht auf Erfolg scheitern. Diese von Fingerle und Seiffge-Krenke vorgeschlagene kompensatorische Modell (Fingerle 2007, S.303 ff) könnte dann auch für die weitere Entwicklung des Kindes hilfreich sein, sodass es ihm möglich wird, sein kognitives und motorisches Potential auszuschöpfen. Der Erwerb kognitiver Ressourcen kann gefestigt werden und die Wahrscheinlichkeit für Erfolge in Hort, Kindergarten und Schule würde sich erhöhen.

Eine Reihe von Studien zu Berufs- und Bildungsbiografien, auch die von mir durchgeführte Studie zur Resilienz von Kindern im Kinderdorf (Kormann 2006) konnte bestätigen, dass selbst Menschen mit sehr ungünstigen Voraussetzungen und familiären Risikokonstellationen durch entsprechende personale Unterstützung in der Lage sind, beruflich und auch sonst ihr Leben erfolgreich zu meistern.

Exkurs: Neurobiologie

a) Spiegelneurone und Beziehung

Die Neurobiologie versucht, die biologischen Grundlagen menschlichen Verhaltens zu erforschen, die sich in den Aktivitäten des Gehirns zeigen. Die spezielle Art des Lernens, die Bandura in den 1960er Jahren erstmalig in seiner Theorie: "Lernen am Modell" vorgestellt hat, erfährt in der heutigen Zeit durch die neurobiologische Forschung eine Bestätigung.

Mitte der 1990er Jahre konnte ein neurobiologisches System nachgewiesen werden, das automatisch und ohne bewusstes Nachdenken funktioniert. Handlungen, Empfindungen, Gefühle und Stimmungen, die uns andere vorma-

chen und zeigen, werden in unserem Gehirn leise nachgeahmt. Es haben sich dafür in unserem Gehirn spezielle Nervenzellen gebildet, die sog. Spiegel-nervenzellen. Giacomo Rizzolatti am Physiologischen Institut der Universität Parma hat sie erstmals bei Tieren nachgewiesen. Auch beim Menschen konnte dieses Phänomen nachgewiesen werden mit den Mitteln der funktionellen Kernspintomographie: Bei Menschen, die Handlungen anderer beobachten, tritt eine Resonanz in genau den Zellnetzen auf, die sich auch dann zeigen würden, wenn die jeweilige Versuchsperson die entsprechende Handlung selbst ausführen würde. Es genügt auch schon für die Aktivierung der entsprechenden Areale, wenn man die Testperson gebeten hat, sich bestimmte Handlungen vorzustellen. "Was Spiegelzellen aus diesen Elementen zusammensetzen, sind schließlich Gesamteindrücke, die wir von anderen Menschen gewinnen...Menschen, mit denen wir viel und intensiv zu tun haben, hinterlassen in uns eine Art Bild, das uns verändern, ja zu einem Teil von uns werden kann" (Bauer 2007, S. 26).

Kinder und Jugendliche registrieren über ihre Spiegelsysteme, wie sie in den Köpfen ihrer ErzieherInnen wahrgenommen werden. So erkennen sie, wer sie selbst sind und wer sie sein könnten, d. h. wo ihre Entwicklungspotentiale liegen könnten. Kinder und Jugendliche verwerten also sowohl das unmittelbare Vorbild der Erwachsenen als auch die Spiegelung, die sie von ihnen erhalten. Durch die Beziehung, die ErzieherInnen als Vorbilder gestalten, leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung. Eine solche Vorbildfunktion kann für die Heranwachsenden nur ein begeisterungsfähiger Erwachsener erfüllen, der selbst überzeugend für bestimmte Lebensziele und Werte eintritt. Diese ErzieherInnen sind in der Lage, "im Kind bzw. im Jugendlichen Resonanz zu erzeugen, sie können eine Flamme entfachen und Begeisterung entzünden" (Bauer 2007, S. 28). Gerade bei Kindern und Jugendlichen im Heim, die Erwachsene durch ihr Verhalten nicht selten zur Verzweiflung bringen, ist es besonders wichtig, dass sie immer wieder eine Rückmeldung erhalten, die eine Vorstellung ihrer positiven Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet.

b) Motivationssysteme und Beziehung

Aus weiterer aktueller neurobiologischen Forschung ist bekannt (vgl. Bauer 2005, 2007), dass bei Kindern schon die Aussicht auf Anerkennung und Beachtung eine massive Aktivierung der Motivationssysteme zur Folge hat. Kinder und Jugendliche bekommen diese für ihre Motivation so wichtige Anerkennung und Wertschätzung im Rahmen von zuverlässigen persönlichen Bindungen zu ihren Bezugspersonen. Dies sind im günstigen Falle die Eltern oder enge Angehörige, fallen diese aber aus oder können sie die Aufgabe nicht entsprechend erfüllen, können ErzieherInnen, LehrerInnen oder andere MentorInnen ihre Aufgabe übernehmen.

Nur, wenn das Kind spürt, dass eine Bezugsperson an seinem Wohl interessiert ist, dann entwickelt sich die Einstellung, dass das Leben einen Sinn hat und dass es sich lohnt, sich für Ziele anzustrengen. "Kinder und Jugendliche haben ein biologisch begründetes Bedürfnis, Bedeutung zu erlangen. Ohne ihnen zufließende Beachtung können sie nicht nur keine Motivation aufbauen, sondern sich auch insgesamt nicht gesund entwickeln" (Bauer 2007, S. 20). Kinder brauchen also Anerkennung in verbindlichen Beziehungen. Doch Kinder wollen auch herausgefordert und nicht in Watte gepackt werden. Sie wünschen sich von ihren Eltern, LehrerInnen und MentorInnen eine klare Auskunft darüber, was von ihnen erwartet wird und dass ihre Bemühungen und Leistungen auch beachtet

werden. Wird der Hunger nach Anerkennung und Bedeutung in diesen jungen Jahren nicht gestillt, dann suchen die Heranwachsenden sich Ersatzreize in Form von Drogen oder anderem Suchtverhalten. Die entscheidende Frage hinsichtlich der Entwicklung eines Kindes und der Förderung seiner Bildungspotentiale richtet sich darauf, welche zwischenmenschliche Erfahrung des Kindes und Jugendlichen die Chancen für eine gute Entwicklung erhöht.

"Die Antworten aus neurobiologischer Perspektive lauten: Kinder brauchen persönliche Bindungen zu Bezugspersonen, um ihre Motivationssysteme zu entfalten. Sie brauchen Einfühlung und Unterstützung, um sich frei von Angst der Welt zuwenden und lernen zu können. Kinder und Jugendliche brauchen Bezugspersonen, nicht nur, um von ihnen gefordert zu werden und sich an ihnen als Vorbildern zu orientieren, sondern auch, um von ihnen eine Vision von der eigenen Entwicklung und den eigenen Potentialen zurückgespiegelt zu bekommen. Zwischenmenschliche Beziehungen sind für Kinder eine Art essentielles Vitamin, sie sind ebenso wichtig wie gesunde Ernährung und ausreichend Schlaf " (Bauer 2007, S. 127 f).

Resilienz und Bindungstheorie

Die oben genannten Forschungsergebnisse machen deutlich, dass es sich bei der Resilienz nicht um ein angeborenes, stabiles und generelles Persönlichkeitsmerkmal handelt. Wenn Resilienz verkürzt als die Fähigkeit zur Stressresistenz verstanden wird, dann besteht die Gefahr einer reinen Wortmagie ohne Bezug zu den Veränderungsprozessen: Resilienz entwickelt sich vielmehr in der Auseinandersetzung mit widrigen Bedingungen (vgl. Grossmann, Grossmann 2007, S. 280). Dazu sind Schutzfaktoren nötig, auf die das Kind und der Jugendliche in seinen Interaktionen mit der Umwelt zugreifen kann. Das Kind kann also keine Resilienz aus sich heraus erzeugen, "Resilienz ist ohne unterstützende Interaktionen im Sozialen nicht zu denken" (Gabriel 2005, S. 213). Ansätze einer isolierten Resilienzförderung greifen zu kurz. Es muss vielmehr darum gehen, das vorgefundene Interaktionsgeschehen zu differenzieren und zu erweitern und wieder mehr Gewicht auf eine interaktions - und beziehungsorientierte Erziehung zu legen. ErzieherInnen sollten statt der Verordnung von Trainings- und Übungsprogrammen lieber die Ausdrucks - und Kommunikationsweise der Kinder und Jugendlichen beobachten, interpretieren und verändern.

In der Heimerziehung greift in den letzten Jahren wieder vermehrt eine Pädagogik um sich, die auf Defizite fokussiert und auf ihre möglichst kostengünstige schnelle Beseitigung angelegt ist.

Statt Vorgaben für eine möglichst schnelle Symptomreduktion benötigen ErzieherInnen vielmehr Deutungshilfen für den pädagogischen Prozess, damit sie besser verstehen, was das auffällige, ungewöhnliche Verhalten des Kindes bedeuten könnte. Dies setzt einerseits eine Reflexion eigenen Verhaltens voraus und gewisse theoretische Kenntnisse. Die Ergebnisse der Bindungsforschung (vgl. Brisch 2001; Brisch, Hellbrügge 2003, Brisch, Hellbrügge 2006) verweisen auf die große Bedeutung sozialer Ressourcen - positive Bindungspersonen wie Verwandte, - aber auch professionelle Bezugspersonen wie Erzieher oder Lehrer - für eine erfolgreiche Risikobewältigung.

Teil 3

Praxis der Heimerziehung

Selbstsozialisation und Neustrukturierung der "inneren Arbeitsmodelle" dissozialer Jugendlicher

In den bisherigen Abschnitten haben wir uns mit den theoretischen Grundlagen und den empirischen Befunden zur Resilienz, der neurobiologischen Forschung und der Bindungsforschung befasst. Es stellt sich nun die Frage, welche Implikationen sich hieraus für die Prävention und Intervention und für die Praxis in Bildungsinstitutionen und in der Heimerziehung ergeben.

Auf den Bereich der Heimerziehung möchten wir im Folgenden ein besonderes Augenmerk richten. Im Vordergrund jeder Intervention steht Entwicklungsrisiken möglichst früh zu beseitigen oder abzumildern.

Das Resilienzkonzept wird nach einer anfänglichen Euphorie, die besonders von den USA ausging, heute in der Pädagogik und Therapie etwas nüchterner betrachtet. Der praktische Wert ist aber dennoch darin zu sehen, dass Bewältigungskompetenzen gestärkt werden.

Bowlby (1995) postulierte, dass auf der Grundlage früherer Bindungserfahrungen ein "inneres Arbeitsmodell" von sich und anderen entsteht. Durch diese Erfahrungen werden alle weiteren Beziehungen im Leben eines Menschen beeinflusst und bestimmte Beziehungsqualitäten erweisen sich als äußerst stabil. Es wird deutlich, dass frühe problematische Bindungserfahrungen die Basis für eine pathologische Entwicklung darstellen, in den letzten Jahren wird durch die Forschung immer mehr die Bedeutung und die Möglichkeit späterer positiver Bindungserfahrungen betont. Hier ergibt sich auch im Bereich stationärer Erziehung die Möglichkeit und die Chance, unsichere Arbeitsmodelle noch korrigieren zu können.

Erzieher im Heim sehen sich einem tiefen Misstrauen gegenüber ihren Erziehungsabsichten ausgeliefert. Dissoziale Jugendliche neigen dazu, in Situationen, die für sie unklar sind, ihren ErzieherInnen erst einmal feindselige Absichten zu unterstellen (vgl. Köckeritz 2004). Dissozial sozialisierte Jugendliche lehnen den Kommunikationsaspekt einer absichtsvollen Kommunikation ab. Sie versuchen ihr eigenes psychisches System, ihr "inneres Arbeitsmodell" zu wahren und wollen sich nicht an der Kommunikation mit der ErzieherIn beteiligen. Aufgrund ihrer Erfahrungen mit Erziehung in ihren Familien können sie eine weitere Erziehung nicht ohne weiteres annehmen. Sie reagieren auf die Erziehungsabsichten ihrer professionellen Erzieher geradezu allergisch. Dissoziale Jugendliche sind gekennzeichnet durch eine Verzerrung der Informationsverarbeitung, sie wollen unter allen Umständen ihr psychisches System aufrechterhalten, um die notwendige Differenz zu ihrer Umwelt stabil zu halten.

Unklare Sachverhalte werden von den Jugendlichen im Zweifelsfall als Angriff erlebt, den sie abwehren müssen, um ihr "inneres Modell" aufrechtzuerhalten. Im Heimalltag lassen sich solche Mechanismen sehr gut beobachten: Eine ganz alltägliche Disziplinanforderung, z.B. seinen Dienst beim Abräumen des Geschirrs wahrzunehmen, provoziert beim Jugendlichen die Frage, warum ausgerechnet er wieder alles zu tun habe und die anderen sich immer drücken dürften. Alles hat immer erst mal mit seiner Person zu tun. " Sie kann mich eben nicht leiden!"

Dissoziale Kinder und Jugendliche können es nur sehr schlecht aushalten, wenn es nicht um sie geht.

Die Bindungstheorie stellt einen wissenschaftlich fundierten Rahmen dar, der uns hilft wichtige Aspekte im Kontext der Heimerziehung zu verstehen und um Entscheidungen im Konfliktfall zu treffen, die kindgerecht und bindungsorientiert sind.

So hat sicherlich das Heim eine eminent wichtige Aufgabe für die Erziehung unter bindungstheoretischen Gesichtspunkten. Das möglichst exklusive Angebot von Beziehung hat für Kinder und Jugendliche im Heim eine große Bedeutung. Inwieweit es ihnen gelingt ein solches Beziehungsangebot anzunehmen hängt entscheidend von ihren inneren Arbeitsmodellen von Bindung und Beziehung ab, von den Erwartungen, mit denen sie ihren Erzieherinnen im Heim begegnen. (vgl. Weiß 2004; Schleiffer 2001)

Die Erzieher im Heim müssen in die Lage versetzt werden, das Vertrauen in die soziale Umwelt zu gewinnen; dies stellt eine der wichtigsten Funktionen des Bindungssystems dar.

Das Bindungssystem hat die Aufgabe, die Affekte, die im Umgang mit den Bezugspersonen entstehen, zu regulieren. Es stellt eine sehr zentrale Erfahrung für das Kind dar, dass die Bezugsperson die Existenz eines für ihn getrennt funktionierenden psychischen Systems unterstellt. Es braucht aber Geduld, Feinfühligkeit und Empathie, damit das Kind sich davon überzeugen lässt.

Bindungsstärkende Kommunikation vs. bindungsabwehrende Kommunikation

ErzieherInnen werden von den Kindern und Jugendlichen häufig verzerrt, entsprechend ihrer "inneren Arbeitsmodelle" wahrgenommen, wenn die Interaktion die Gefühlsebene berührt. Eine Wettkampfsituation aus dem Heimalltag (vgl. Schleiffer 2001): Beim Tischtennispiel mit einem Jugendlichen entscheidet sich der Erzieher, nach einer intensiven Einspielphase, ernsthaft zu spielen, strengt sich an und gewinnt den ersten Satz. Der Jugendliche wirft wütend den Schläger in die Ecke: "Mit dir macht es keinen Spaß zu spielen." Der Erzieher wird vom Jugendlichen als Bindungsfigur wahrgenommen, entsprechend seinem unsicheren Bindungskonzept als eine Person, die Frustrationen und Niederlagen zufügt. Der Junge fühlt sich abgewertet. Er hat aus seiner Sicht nicht nur dieses Spiel verloren, er ist es ja immer, der verliert, er ist eben der geborene Looser. Ein neuer Versuch eines Angebotes für ein weiteres Spiel wird mit hasserfüllten verbalen Attacken auf den Erzieher beantwortet. Im Heimalltag kommt es bei bindungsunsicheren Jugendlichen immer wieder zu vergleichbaren Situationen. Es stellt sich die Frage, wie die ErzieherIn immer wieder mit dieser Situation umgeht. Es scheint dabei weniger wichtig, wie sie ganz konkret auf eine entsprechende Provokation reagiert. Eine problematische Antwort aus der eigenen Betroffenheit heraus wäre etwa: "Mit dir spiele ich nicht mehr, du kannst ja nicht verlieren." Doch eine solche oder ähnliche Antwort, die auf einer eigenen Kränkung beruht und evtl. dann Ausdruck von Wut und Enttäuschung ist, kann korrigiert werden. Erziehungsfehler sind glücklicherweise selten ganz und gar unverzeihlich und nicht korrigierbar. Problematisch wird es erst, wenn ein Fehler

immer wiederholt wird. Um einen Fehler korrigieren zu können, muss man ihn erst einmal erkannt haben. Daher erscheint es wichtig, dass es der Erzieherin gelingt, das Verhalten des Jugendlichen und ihre gemeinsame Interaktion zu verstehen. Das Wissen um die vorliegenden Bindungskonzepte ist hierfür eine wichtige Voraussetzung. Ein Bindungsverhalten, das Bindungsbedürfnisse verleugnet, verunsichert ErzieherInnen, da sie spüren, dass ihre Sorgeverhalten nicht angenommen wird. Sie fühlen sich in ihrer professionellen Rolle nicht bestätigt und laufen Gefahr, dass sie in ein bindungsvermeidendes Gegenagieren verfallen: "Jetzt will ich auch nicht mehr." Der Jugendliche fühlt sich in seiner bindungsabwertenden Haltung bestätigt. Er lernt im Rahmen dieser negativen Verstärkung, dass er mit seinen Bindungswünschen nicht mehr konfrontiert wird, wenn er sich nur ausreichend abweisend und unverschämt verhält. Für die Heimerziehung besteht das Problem darin, wie dann überhaupt dem Jugendlichen positive Bindungserfahrungen ermöglicht werden können. Denn nur die häufige positive Erfahrung kann das Bindungskonzept günstig beeinflussen.

Eine PädagogIn, die bindungstheoretisch sensibel reagiert, wird sich durch das bindungsabweisende und bindungsvermeidende Verhalten des Jugendlichen nicht so sehr kränken lassen, dass sie sich auf das Spiel einlässt. Sie wird versuchen, zu verstehen, warum der Jugendliche sein Bindungssystem dauernd zu deaktivieren sucht und sie wird dann nach solchen Situationen Ausschau halten, in denen es der Jugendliche nicht mehr nötig hat, seine Strategien in solch rigider Weise anzuwenden sondern sich etwas offener zu verhalten traut. Gerade dann, wenn die ErzieherIn um die Tatsache weiß, dass das abweisende Verhalten des Jugendlichen eine wichtige Schutzfunktion hat, wird sie weniger in Gefahr geraten, dass sie sich zu ihrem eigenen Schutz ebenfalls zurückzieht, hilflos und frustriert reagiert aus Enttäuschung über die Abweisung des Beziehungsangebotes.

Bindungsvermeidende Strategien Jugendlicher erschweren Erziehung enorm. Kinder und Jugendliche, die Bindung abwehren, sind sicherlich schwer erziehbar, denn Erziehung ist ohne Bindungsbeziehung nicht denkbar.

Kommunikationsmöglichkeit bei unsicher vermeidender und bindungsverstrickter Kommunikation

Jugendliche mit **unsicher verstrickten Bindungsstrategien** stellen sich auf den ersten Blick als beziehungsfähig dar. Sie suchen die Nähe der ErzieherIn und geben ihr das Gefühl, gebraucht zu werden. Ihr Bindungssystem ist dauernd aktiv, sie können nicht allein sein und schlecht etwas für sich behalten. Die ErzieherIn fühlt sich zu Beginn narzisstisch aufgewertet, sie ist es, die ins Vertrauen gezogen wird, sie ist gefragt. Es ist jedoch Vorsicht angebracht: Da die Gefühle der Jugendlichen ständig in ihrer Intensität wechseln, lässt sich keine stabile Beziehung aufbauen. Es fehlt dafür das nötige Vertrauen. Jeder Fehler wird als unverzeihlich angesehen. Es wird immer wieder die Beziehungsfrage gestellt. Auch auf Seiten der ErzieherIn wechseln die Gefühle von Nähe und Mitleid ab mit Gefühlen von Wut und Zurückweisung. Je mehr die PädagogIn den Wunsch verspürt, die Jugendliche loszuwerden, desto mehr zeigt diese dann ihre Hilfsbedürftigkeit und erzwingt somit wieder Nähe und Unterstützung. Die besondere Schwierigkeit hier besteht darin, einen Weg zu finden, wie die zeitweilige gewünschte starke Überversorgung vermieden werden kann. Es stellt

sich die Frage, wie es gelingen kann, die Jugendliche zu ermuntern, sich mehr um sich selbst zu kümmern. Dafür ist es wiederum notwendig, dass die ErzieherIn sensibel dafür ist, die Bedürfnisse der Jugendlichen wahrzunehmen und es muss ihr dabei auch gelingen, zwischen den eigenen Bedürfnissen nach Anerkennung als wichtiger Bezugsperson und den berechtigten Bedürfnissen der Jugendlichen zu unterscheiden.

Während **bindungsvermeidende Jugendliche** z.B. Trennungproblemen kaum Bedeutung zumessen, geraten auch kurze Trennungen bei unsicheren und bindungsverstrickten Jugendlichen zu einer Katastrophe. Die immer wieder gestellten Fragen: "Wann hast du wieder Dienst?" "Wieso gehst du schon?" "Warum bleibst du nicht bei mir?" "Hast du mich überhaupt noch lieb?" können dazu führen, dass sich bei der ErzieherIn ein schlechtes Gewissen einstellt. Dies umso mehr, wenn sie sich die schlimme Biographie der Jugendlichen vor Augen hält.

Die Ambivalenz verstrickter Bindungsmuster kann sich auch ausdrücken in einer feindseligen Distanzierung, mit der der Jugendliche sich die ErzieherIn vom Leib zu halten sucht, wenn er die Beziehung als zu eng empfindet. Die Distanzierung kann dann einen aggressiven Zug bekommen. Besonders deutlich wird dieser aggressive Aspekt beim Weglaufen, ein durchaus heimtypisches Symptom. Lläuft die Jugendliche weg, so wird die Beziehungsfrage explizit gestellt. Der Jugendliche macht den Erziehern Angst; Weglaufen ist das genaue Gegenteil einer gelungenen Ablösung, die nur bei einer sicheren Beziehung möglich ist. Die ErzieherIn befindet sich in einem Dilemma. Bemüht sie sich aus lerntheoretischer Einsicht, das Weglaufen zu übersehen, so könnte die Jugendliche versuchen, die Suche nach Aufmerksamkeit noch zu erhöhen durch Selbstverletzung oder Suizidandrohung.

Konsequenzen für die Heimerziehung

Im Zusammenhang mit dem Konzept der risikomindernden Faktoren wird deutlich, dass ein Rahmen der sicheren Bindung für jedes Kind eine wichtige Basis für die Entwicklung von weiteren Kompetenzen darstellt. Kinder, die in Heimen aufwachsen, zeigen gehäuft Risikofaktoren, nur in geringem Ausmaß sind Schutzfaktoren vorhanden. Sie haben zu wenig feinfühliges Fürsorge und Bindung von ihren bisherigen Bezugspersonen erfahren oder sie erlebten Verluste, Beziehungsabbrüche und traumatische Erfahrungen von Misshandlung und Missbrauch.

„Der eigentliche Nährboden für die Entwicklung von psychischen Störungen ist die Nichterfüllung von menschlichen Grundbedürfnissen . . . Ein Mensch, der in seinen Grundbedürfnissen nicht verletzt und beeinträchtigt worden ist, entwickelt keine schwerwiegenden psychischen Störungen“ (Grawe 1998, S. 570 f.).

Für die stationäre Erziehung stellt sich die Frage, ob es prinzipiell möglich ist, den Bindungsbedürfnissen und emotionalen Sicherheitsbedürfnissen von Heimkindern gerecht zu werden. Unzner (2002) frägt sich, ob HeimerzieherInnen überhaupt Bindungsfiguren werden können, und kommt zu dem Ergebnis, . . . dass der

Prozess der Bindungsentwicklung zu neuen Bezugspersonen genauso verläuft wie der ursprüngliche Prozess. Der Entwicklungskontext ist zwar unterschiedlich, aber auch hier sind die wiederholten Interaktionen die Basis der Bindungsentwicklung. Kinder mit früheren Problemen können ihre Bindungsrepräsentationen mit Hilfe von Betreuungspersonen reorganisieren, die feinfühlig auf die kindlichen Signale reagieren. Die Erwachsenen brauchen aber ein größeres Ausmaß an Feinfühligkeit, bis das Kind Vertrauen in die Tragfähigkeit der Beziehung fasst, die immer wieder getestet wird.“ (Unzner 2002, S. 57).

Im Erziehungsalltag in einem Kinderdorf oder Heim der Jugendhilfe kommt unter dem Gesichtspunkt der Bindung der ErzieherIn, die die Aufgabe der BezugserzieherIn übernommen hat, eine zentrale Bedeutung zu. Die besondere Qualität zeigt sich darin, dass diese Person über einen längeren Zeitraum für das Kind verfügbar ist. Es ist wichtig, dass sie dem Kind in hohem Maße eine positive Wertschätzung entgegenbringt und es in seinen individuellen Bedürfnissen unterstützt und fördert. Für jedes Kind in einer Fremderziehung sollte schon am Tage seiner Aufnahme eine Person zur Verfügung stehen, die sich auf die Bedürfnisse des Neuankömmlings einstellt und ihm über einen möglichst langen Zeitraum zur Verfügung steht.

In diesem Kontext können die Stärken der Heimerziehung darin liegen, dass sie sich der Möglichkeiten besinnt, ein günstiges Lebens- und Lernfeld zu arrangieren, das Entwicklungsanreize für die Kinder bietet und für die Kinder eine Einladung zur Weiterentwicklung darstellt. Heime und Kinderdörfer sollten Orte zum Leben für Kinder sein, die Entlastung und ein Stück Befreiung von belastenden Lebenserfahrungen bereitstellen, indem die Erwachsenen den Kindern mit Zuwendung, Interesse und Nähe begegnen. Diese Erfahrungen könnten dann den Kindern und Jugendlichen Freiräume für neue Entwicklungen eröffnen und sie zu neuen Erfahrungen ermuntern. Erwachsene haben immer einen Erfahrungsvorsprung, weil ihre Lebensgeschichte nicht durch vergleichbare belastende Vorerfahrungen geprägt ist. Insofern bestehen natürlich Asymmetrien. Doch eine wichtige pädagogische Aufgabe besteht nicht im Aufbau und der Festigung dieser Asymmetrien durch die Betonung von Fachlichkeit und Professionalität, sondern im Abbau dieser Asymmetrien und einer Annäherung auf einer menschlichen, echten Ebene (vgl. das Konzept der Echtheit bei Rogers 1973). Eine Beeinflussung muss in beide Richtungen erfolgen, und das ist möglich, wenn Erwachsene versuchen, Begleiter der Kinder in ihrer Welt zu werden. So könnte die Arbeit mit den Kindern im Heim dem Erwachsenen verhelfen, neue Seiten an sich zu entdecken, die Beziehung könnte offener, persönlicher werden, dies wäre die Beendigung der Einbahnstraße und der Abschied von einem Bild der ErzieherIn, die als große ManipulatorIn das Kind nach dem Bild, das sie oder die Gesellschaft sich gemacht hat, formt. Die ErzieherIn benötigt immer wieder Geduld und die Bereitschaft des Wartens, Ertragens und Aushaltens von Umwegen und Irrwegen. Manchmal hat es den Anschein, dass aktuelle Jugendhilfemodelle und -konzepte in den Einrichtungen allzu sehr von einer Ideologie des Machbaren und Planbaren ausgehen, indem sie alles in kleine kontrollierbare Schritte einteilen und sich keine Zeit für Umwege und überraschende Entwicklungen gestatten. Die Bereitschaft zu einer echten Partizipation und Beteiligung an der eigenen Entwicklung der Kinder bräuchte aber eigentlich das Gegenteil: ein Sich-Einlassen auf einen dialogischen Prozess, der so Kinder auf ihrem Weg in die Mündigkeit und Selbstverantwortung begleitet und unterstützt.

MitarbeiterInnen in den Einrichtungen der Jugendhilfe

Die Hauptaufgabe aller MitarbeiterInnen in der Heimerziehung besteht sicherlich darin, während der Zeit der Unterbringung für das Kind ein Netz von Schutzfaktoren zu knüpfen, damit es besser gerüstet ist, mit den Risiken und Belastungen des Lebens zurechtzukommen. Kinder in Heimen der Jugendhilfe brauchen das rechte Maß an Nähe und Distanz, sie brauchen kleine, dezentrale Einheiten, in denen sie sich wohl fühlen und in denen sie Verlässlichkeit erleben können. Diese Erfahrung der Sicherheit, Verlässlichkeit und des vertrauensvollen Kontaktes wird von vielen Ehemaligen eindrucksvoll geschildert. Alle von mir befragten Ehemaligen (Kormann 2006) betonen, dass die Bindung nicht an Funktionsträger, sondern an Menschen erfolgt. Und jeder Abbruch von Beziehungen, der aus der Sicht der Einrichtung und des Jugendamtes als notwendige Veränderung gesehen wird, steht in Gefahr, als neuer Verlust erlebt zu werden. Die weitaus größte Mehrheit der befragten Ehemaligen betont die besondere Chance, die Ihnen zuteil wurde, nämlich im Kinderdorf wertvolle, intensive Beziehungserfahrung zu machen.

Als entscheidende Unterstützungsfaktoren werden die Beziehungen zu den ErzieherInnen bzw. zu einer besonderen ErzieherIn genannt und ganz allgemein die empfundene Lebensqualität in der Hausgemeinschaft und bei den Freizeitaktivitäten des Kinderdorfes. Generell kann gesagt werden, dass die jungen Menschen ihre Erfahrungen im Heim besonders dann als hilfreich und unterstützend ansehen, wenn es ihnen gelungen ist, diese Zeit als eine konstruktive Phase in ihre Lebensgeschichte einzuordnen. Und dies machen sie in der Regel daran fest, ob es ihnen gelungen ist, stabile, tragfähige emotionale Beziehungen aufzubauen, die auch noch über den Aufenthalt in der Heimerziehung hinausgehen. Ist dies gelungen, so lassen sich leichter gewisse Härten, die mit den institutionellen Rahmenbedingungen oder einzelnen negativen Erfahrungen zusammenhängen, überwinden. Wertschätzung und Stärkung des Selbstwerterlebens, verbunden mit einem hohen Maß an Selbstverantwortung und Autonomie werden als entscheidende Faktoren dafür angesehen, dass belastende familiäre Vorerfahrungen besser integriert und verarbeitet werden konnten,

Kinder nehmen sehr schnell und klar wahr, ob die ErzieherIn selbst auch gerne in dieser Arbeit in der Gruppe der Kinder steht und sich identifiziert. Und natürlich ist dabei von großer Bedeutung, dass auch ErzieherInnen nur in einem Klima der Achtung und Wertschätzung ihrer Arbeit in Form von Rückmeldung durch KollegInnen und durch die Leitung in diesem Sinn ihre Arbeit am Kind leisten können.

Urie Bronfenbrenner (1992) hat sogar darauf hingewiesen, dass pädagogische Prozesse nur gelingen, wenn junge Menschen das Gefühl haben, einen Erwachsenen zu finden, der einfach „verrückt“ nach ihnen ist, d. h. der ihnen zeigt und erlebbar macht, dass sie bedingungslos von ihm angenommen ist, wie im besten Fall eine Mutter ihr Kind annimmt und wertschätzt, egal, was es getan hat. (vgl. Rogers 1973). Ein Heim hat demnach besonders auf die Kinder zu achten, die es den Erziehern schwer machen aufgrund ihres Verhaltens, sie so anzunehmen, wie sie sind. Korczak (2000) hat in seiner kleinen Geschichte: „Wer

kann Erzieher sein?“ Ereignisse in einer jüdischen Familie beschrieben, in der es um das Problem der Empathie und der Einfühlung in die Lage anderer geht. Es ist so, dass dabei die Sorgen und die Tränen der einzelnen Personen für die Außenstehenden eher merkwürdig und belanglos erscheinen, für die Betroffenen aber jeweils eine ganz anderes Gewicht und eine nahezu existentielle Bedeutung haben. Die Geschichte endet mit folgendem Satz: „Alle Tränen sind salzig. Wer das begreift, kann Kinder erziehen, wer das nicht begreift, kann sie nicht erziehen“ (Korczak 2000, S.20).

Kinder brauchen Erwachsene, die an sie glauben, die Achtung, Wertschätzung und Begeisterung für sie empfinden und sich entsprechend für sie einsetzen, Kinder brauchen das Gefühl, dass sie etwas wert sind und dass ihren Bemühungen Bedeutung beigemessen wird, sonst können sie kein Selbstwertgefühl aufbauen.

Literaturliste:

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978): *Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M. Stayton, D.J. (1974). Infant-mother attachment and sozial development: "Socialisation" as a product of reciprocal responsiveness to signals. Deutsch: Bindung zwischen Mutter und Kind und soziale Entwicklung. In Grossmann, K.E., Grossmann, K. (Hrsg.) (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung. John Bolby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung*. (S. 242-279). Stuttgart: Klett-Cotta
- Antonovsky, A. (1993). Gesundheitsforschung vs. Krankheitsforschung. In A. Franke, M. Broda (Hrsg.), *Psychosomatische Gesundheit: Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept*. Tübingen: dgvt, S. 3-14
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt
- Baur, D., Finkel, M., Hamberger, M., Kühn, A. D. (1998): *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 170. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelnerone*. Hamburg: Hoffmann & Campe
- Bauer, J. (2007). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann & Campe
- Bowlby, J. (1995): Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 17 – 26.
- Brisch, K. H. (2001). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Brisch, K.-H., Hellbrügge, Th. (Hrsg.) (2003). *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Brisch, K.-H., Hellbrügge, Th. (Hrsg.) (2006). *Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bronfenbrenner, U. (1992): *Gibt es Universalien in der Kindererziehung?* Interview mit Urie Bronfenbrenner. *Diskurs*, 1, S. 51 – 52.
- Brooks, R., Goldstein, S. (2007). *Das Resilienzbuch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Fingerle, M. (2007). Der "riskante" Begriff der Resilienz - Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In G. Opp, M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt, S. 245-264
- Gabriel, Th. (2005). *Resilienz - Kritik und Perspektiven*, In *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, Heft 2, S. 208-217
- Grawe, K. (1998): *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. (2004). *Bindung. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Grossmann, K., Grossmann, K. E. (2007). Die Entwicklung von Bindungen: Psychische Sicherheit als Voraussetzung für psychische Anpassungsfähigkeit In G. Opp, M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt, S. 279-298

- Köckeritz, Ch. (2004). *Entwicklungspsychologie für die Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa
- Korczak, J. (2000): Wer kann Erzieher sein? In A. Flitner & H. Scheuerl (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. Weinheim: Beltz
- Kormann, G. (2006). *Ehemalige im Kinderdorf. Innerseelische Situation und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe*. München: Martin Meidenbauer
- Kormann, G. (2007). Resilienz - Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In M. Plieninger, E. Schumacher (Hrsg.). *Auf den Anfang kommt es an - Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule* Rektorat der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe Nr. 27., S. 37-57
- Langer, I. (2000): *Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GWG-Verlag.
- Laucht, M., Schmidt, M. H., Esser, G. (2000): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In *Frühförderung interdisziplinär*, S. 19, 97 – 108.
- Lösel, F., Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle, A. Freytag (Hrsg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt, S. 37 – 58.
- Rogers, C. R. (1973): *Die klientbezogene Gesprächspsychotherapie*. München: Rutter, M. (1985): *Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders*. *British Journal of Psychiatry*, 147, S. 598 – 611.
- Schleiffer, R. (2001). *Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung*. Weinheim: Beltz
- Unzner, L. (2002): Schutz und Risiko: Die besondere Bedeutung der Bindungstheorie für die Fremdunterbringung. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.) *Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion*. Münster: Votum, S. 46 – 60.
- Weiß, W. (2004). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen*. Weinheim:
- Welter-Enderlin, R., Hildenbrand, B. (2006) (Hrsg.). *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer
- Werner, E. E. (1997). *Gefährdete Kindheit in der Moderne. Protektive Faktoren: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 66(2), S. 192-203
- Werner, E.E. (2000). Protective factors and individual resilience. In: J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press
- Werner, E.E., Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität*. Weinheim: Beltz
- Zimbardo, Ph. G. & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie*. Zug: Pearson