

GESUNDHEIT & BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Impulse zur Resilienzförderung am Lern- & Lebensort Schule

Deutsches Rotes Kreuz 

HINWEISE ZUR PDF-AUSGABE DER PUBLIKATION

Die vorliegende PDF-Publikation ist eine überarbeitete Version der gleichlautenden Ausgabe, die im September 2019 als Printversion erschienen ist.

Diese Ausgabe ist ein interaktives PDF-Dokument. Alle Hyperlinks wurden von der Redaktion sorgfältig geprüft. Trotzdem können sich Inhalte zwischenzeitlich geändert haben. Aus diesem Grund kann keine Gewähr für Aktualität, Vollständigkeit und Richtigkeit der zur Verfügung gestellten Informationen übernommen werden. Wir möchten betonen, dass wir keinen Einfluss auf die Gestaltung und die Inhalte der verlinkten Seiten haben. Deshalb distanzieren wir uns ausdrücklich von allen Inhalten aller verlinkten Seiten der vorliegenden PDF-Publikation und machen uns deren Inhalte nicht zu Eigen.

Umsetzung der PDF-Ausgabe: atelierKatergrau, www.atelierkatergrau.de

Die PDF-Ausgabe wurde gefördert aus Mitteln der GLSP.
Berlin, Januar 2020



GESUNDHEIT & BILDUNGSGERECHTIGKEIT

**Impulse zur Resilienzförderung
am Lern- & Lebensort Schule**

Hrsg.: Deutsches Rotes Kreuz e.V.

Mit Beiträgen von **Carmen Deffner**,
Dr. Nkechi Madubuko & **Dr. Christina Breuer**

Deutsches Rotes Kreuz 

INHALT

EINLEITUNG	06
ABSCHNITT a	16
ABSCHNITT b	204
ABSCHNITT c	300
GLOSSAR	450
IMPRESSUM	468

PSYCHISCHE GESUNDHEIT UND RESILIENZFÖRDERUNG

a

IM KONTEXT SCHULE

Carmen Deffner

01. Psychische Gesundheit und Resilienz – Was verstehen wir darunter?
02. Gesundheit und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen
03. Kindheit und Jugend verstehen: Altersspezifische Merkmale und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Kognitions-
wissenschaften
04. Resilienz fördern
05. Ausgewählte Beispiele & Fazit

DIVERSITÄTSBEWUSSTSEIN, RESILIENZFÖRDERUNG & EMPOWERMENT

b

IM KONTEXT SCHULE

Dr. Nkechi Madubuko

06. Diversität im Kontext Schule – ein Querschnittsthema
07. Empowerment und Resilienz als psychosoziale Schutzfaktoren
08. Resilienzförderliche und empowernde Akteur_innen der Schule
09. Schule hat Potenzial: Strukturelle Ansatzpunkte zur interkulturellen
Öffnung
10. Fazit

c

RESILIENZFÖRDERUNG DURCH BEWEGUNG & FREIEN TANZ – WIE JUGENDSOZIALARBEIT & SCHULE GEMEINSAM BEWEGEN KÖNNEN

Dr. Christina Breuer

11. Körper und Psyche – nur gemeinsam stark: Eine Einführung
12. Ganzheitliche Resilienzförderung und Persönlichkeitsentwicklung
unter Einbezug von Bewegung und freiem Tanz
13. Implikationen für die Praxis: Resilienzförderung durch Bewegung im
Kontext Schule
14. Fazit und Ausblick



EINLEITUNG

Kinder und Jugendliche sind infolge sich rasant verändernder und gleichzeitig verdichtender technologischer, gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen, Anforderungen und Ansprüche heute oftmals erhöhten gesundheitlichen Belastungen und Risiken ausgesetzt. Dies gilt in besonderem Maße für junge Menschen in benachteiligten Lebenslagen.

GESUNDHEITSRISIKEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN NEHMEN ZU

Beispiel Berlin: Gemäß dem aktuellen „Kinder- und Jugendreport 2019 Berlin“ der DAK-Krankenkasse von Dezember 2019 sind im bundesweiten Vergleich in der Hauptstadt lebende Kinder und Jugendliche besonders von zunehmenden Gesundheitsrisiken betroffen: Mehr als jedes vierte Kind (26 %) ist potenziell chronisch-somatisch, fast jedes zehnte Kind (8 %) potenziell chronisch-psychisch krank. Signifikant sind insbesondere die vergleichsweise hohen Zahlen der an Depressionen (insbesondere bei Jugendlichen im Alter von 10-14 Jahren 60 Prozent höher als der Bundesdurchschnitt) und potenzieller Schulangst leidenden Kinder in Berlin (Greiner et al., 2019). Die Ursache für die Zunahme von Viruserkrankungen, grippalen Infekten und psychischen Verhaltensauffälligkeiten sieht die Krankenkasse im hohen Leistungsdruck durch Schule und Eltern, einer dauerbeschleunigten Gesellschaft, digitalen Reizüberflutung, Mobbing in sozialen Netzwerken und Versagensängsten begründet.

Hinzu kommt, dass sich laut der aktuellen Langzeitanalyse „MoMo“ („Motorik-Modul“) 80 Prozent der Kinder in Deutschland zu wenig bewegen, da sie – insbesondere Mädchen – sehr viel weniger als früher im Freien spielen (Woll et al., 2017). Dabei kann, so eine aktuelle Forschungsstudie des Massachusetts General Hospital (2019), Bewegung vor Stress und Depressionen schützen bzw. Bewegungsmangel Stress und Depressionen begünstigen. Vor diesem Hinter-



grund ist es nicht verwunderlich, dass rund 43 Prozent der Schüler_innen zwischen zehn und 18 Jahren bundesweit angeben, oft bis sehr oft „gestresst“ zu sein (IFT-Nord, 2017). Stresssymptome von Kindern und Jugendlichen, sei es in physischer (vor allem Kopf-, Bauch- und Rückenschmerzen, Schlafprobleme, Übergewicht, Essstörungen) oder psychischer Form (vor allem erhöhte Nervosität, depressive Verstimmungen, Unkonzentriertheit, sozialer Rückzug, soziale und emotionale Verhaltensstörungen), sowie sogenannte psychische Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen (bei ca. 13 Prozent der Kinder und Jugendlichen) scheinen zuzunehmen (Ravens-Sieberer & Klasen, 2014).

Der hohe „Stressbefund“ von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, der offensichtlich in einem engen Zusammenhang mit schulischem Leistungsdruck, Versagensängsten und Bewegungsmangel zu stehen scheint, lässt sich durchaus als eine Art „Warnsignal“ interpretieren: Eine Gesellschaft, deren Kinder und Jugendliche dauerhaft und nachhaltig „gestresst“ sind, „investiert“ auf eher fragwürdige Weise in die eigene Zukunftsfähigkeit.

RESILIENTE BILDUNGSSTRUKTUREN – RESILIENTE JUNGE MENSCHEN

Um trotz zunehmender Belastungen gesund und emotional stabil zu bleiben, gilt es widerstandsfähig und belastbar bzw. „resilient“ zu sein. Resilienz befähigt dazu, dass wir – als Individuen ebenso wie als Gesamtsystem – trotz zahlreicher Anforderungen und ständig wechselnder Situationen flexibel und kreativ reagieren können. Da die Resilienzfähigkeit jedes Einzelnen und des Gesamtsystems unmittelbar voneinander abhängen, möchten wir mit unserer Expertise aus der Resilienzperspektive sowohl auf die Risiko- und Schutzfaktoren von Bildungs- und Sozialstrukturen als auch auf die von jungen Menschen hinweisen. Insbesondere die Schul- und Bildungspolitik von Bund, Ländern und Kommunen, Leitungskräfte von Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Lehrer_innen, Jugend- und Schulsozialarbeiter_



innen, Erzieher_innen und Eltern möchten wir dazu anregen, in gemeinsamer Verantwortung Strukturen und Voraussetzungen zu entwickeln, um die ihnen „anvertrauten“ Kinder und Jugendlichen vor gesundheitlichen (Stress-) Belastungen zu schützen und in ihrer Resilienzfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung ganzheitlich zu fördern und zu stärken. Denn die Ausbildung und Förderung von Resilienzfähigkeit kann dazu beitragen, herausfordernde (Stress-)Situationen in der Schule und mit Mitschüler_innen besser zu meistern und mehr emotionales (Vertrauen), soziales Wohlbefinden (Akzeptanz) sowie psychologisches und physiologisches Wohlergehen zu erleben. Diese Art von Gesundheitserfahrung wiederum ist grundlegend für die gesunde Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und gelingende Schul- und Berufsbiografien im Übergang zum Erwachsenenalter. Die Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen hat einen (primär-)präventiven Bedeutungsgehalt.

GESUNDHEITLICHE SCHUTZ- UND RISIKOFAKTOREN AM LERN- UND LEBENSORT SCHULE

Seit der Ottawa-Charta der WHO (1986) haben Schulen den konkreten Auftrag, Gesundheitsförderung zu leisten. Schulen, vor allem wenn sie ganztägig organisiert sind, sind dafür als zentrale „Lern-“, aber auch „Lebensorte“ von Heranwachsenden geeignete Orte. Junge Menschen erleben in der Auseinandersetzung mit dem System Schule und den dort stattfindenden Begegnungen und Beziehungen oftmals ihre ersten bewussten Abgrenzungs- und Persönlichkeitserfahrungen. In diesem Kontext spielt auch das Erleben von Macht- und Ohnmachtsgefühlen, die einen immensen Einfluss auf die Selbstwahrnehmung und psychische Gesundheit haben, eine wichtige Rolle. So können sich beispielsweise die Art der Schulkultur/das Schulleitbild, das Klima im Schulkollegium, das Klassenklima, die Lehrer-Schüler-Beziehungen, die Zusammenarbeit mit Eltern, die schulischen Angebote, Aktivitäten, Räumlichkei-



ten, Mitbestimmungsmöglichkeiten etc. als gesundheitliche Schutz-, aber auch gegenteilig als Risikofaktoren auswirken. Je ausgeprägter Risikofaktoren vorhanden sind, desto negativer wirkt sich das auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (und deren Familien) sowie auf die Bildungsgerechtigkeit innerhalb eines Gesamtsystems aus.

Bezüglich des oben angeführten Zusammenhangs von Gesundheit und Bildungsgerechtigkeit gilt es insbesondere Deutschland verstärkt in den Blick zu nehmen, das laut PISA-Studie in puncto Bildungsgerechtigkeit nach wie vor – trotz einiger Fortschritte – deutliche Defizite aufweist (Reiss et al., 2015). In keinem anderen Industriestaat hängt der Schulerfolg so sehr vom Bildungshintergrund der Eltern ab (Albert et al., 2015). Ursächlich hierfür ist möglicherweise eine starke Dominanz stereotypisierender Bildungsmythen, die sich durchaus auch durch spezifische Studien aufspüren und „entlarven“ lassen: Den Studienergebnissen zufolge bekommen Schüler_innen mit Migrationshintergrund und Nicht-Muttersprachler_innen vergleichsweise oft schlechtere Leistungsbewertungen und Empfehlungen für die weiterführenden Schulen ausgesprochen – trotz guter Noten (Anti-Diskriminierungsstelle des Bundes, 2013). Dabei können Kinder mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Familien – so eine der sich aus der PISA-Studie ergebenden Einsichten – ebenso gute Leistungen erbringen. Im internationalen Vergleich schneiden die ärmsten zehn Prozent der Schüler in Vietnam und Estland bei PISA besser ab als die reichsten zehn Prozent in den meisten lateinamerikanischen Ländern. Oder: Kinder arabischsprachiger Migrant_innen, die in den Niederlanden die Schule besuchen, waren jenen in Dänemark bei den Naturwissenschaften um rund ein Lernjahr voraus. Wenn Bildungsmythen über Bildungschancen entscheiden, fallen nicht nur einzelne Kinder und Jugendliche ungerechtfertigt durchs Raster. Das Bildungssystem verspielt folglich gesamtwirtschaftliche Potenziale ebenso wie es sozialen Problemen wie Arbeitslosigkeit oder politischem Extremismus zuarbeitet.



SCHLÜSSELFRAGEN ZUR GESUNDHEITS- UND RESILIENZFÖRDERUNG AM LERN- UND LEBENSORT SCHULE

Damit der Lern- und Lebensort Schule angesichts lebensweltlich und biografisch komplexer Veränderungen ein Schutzfaktor für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sein kann, ist die konstruktive Auseinandersetzung mit folgenden Fragen eine notwendige Voraussetzung:

- Wie kann Schule – ganzheitlich betrachtet – eine gesunde psychische und physische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern?
- Wie kann Schule die Entwicklung von Resilienzfaktoren fördern, Risikofaktoren reduzieren und das schulische Umfeld mit ausreichenden Ressourcen ausstatten?
- Wie kann Schule ermöglichen, die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen zu stärken?
- Wie kann es gelingen, ein unterstützendes Schul- und Klassenklima – als wichtigsten schulischen Resilienzfaktor in der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen – herzustellen (Bilz, 2018)?
- Wie müssen die Rahmenbedingungen von Schule organisiert sein, um die psychische und physische Gesundheit zu fördern und damit auch einen realen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten?

Die Idee der vorliegenden Expertise ist es, aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven heraus Antworten auf die oben angeführten Schlüsselfragen zur Gesundheits- und Resilienzförderung im Lern- und Lebensraum Schule zu entwickeln, multiprofessionelle Lösungsansätze zu formulieren sowie fachliche Kompetenzen und praxisorientierte Impulse für sämtliche Akteure am Lern- und Lebensort Schule, wie Schulleitung, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter_innen, Fachkräfte der Ganztagschule, Kooperationspartner_innen, Elternvertreter_innen etc., zu vermitteln.



Die Expertise besteht aus drei Teilen (A, B, C), geschrieben von drei Autorinnen mit je unterschiedlichem fachlichen Fokus:

CARMEN DEFFNER definiert eingehend die Kernbegriffe Gesundheit und Resilienz, erläutert den Forschungsstand, benennt kinder- und jugendrelevante Schutzfaktoren aus der kognitionswissenschaftlichen Perspektive und zeigt auf, wie diese in der Praxis verstärkt berücksichtigt werden können.

DR. NKECHI MADUBUKO beschreibt aus der Perspektive des Diversity- und Empowerment-Ansatzes, welchen sozio-emotionalen Belastungen vor allem Kinder und Jugendliche mit Differenzmerkmalen durch Diskriminierung ausgesetzt sind. Des Weiteren zeigt sie auf, wie diese in der Praxis verstärkt in ihrer Resilienzfähigkeit und Identitätsentwicklung geschützt und gestärkt werden können.

DR. CHRISTINA BREUER beschreibt Resilienz aus einer körper-, bewegungs- bzw. Embodiment-orientierten Perspektive und zeigt auf, wie Kinder und Jugendliche durch Bewegung und insbesondere Tanz in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Resilienzfähigkeit gestärkt werden können.

Dabei verfolgen die drei Autorinnen das gemeinsame Ziel, die Lern- und Lebensbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf deren Gesundheit sensibilisierend zu beschreiben und Anregungen für resilienzfördernde Maßnahmen zu geben. Um das gemeinsame Anliegen und interdisziplinäre Zusammenspiel der Autorinnenbeiträge hervorzuheben, war uns als Herausgeber_in die Nutzung gemeinsamer Kernbegriffe (unter anderem Resilienz, Selbstwirksamkeit, Empowerment, Persönlichkeitsentwicklung) sowie der wechselseitige inhaltliche Bezug der drei Teile zu- und aufeinander wichtig.



Wir hoffen, dass wir mit diesem Buch auf das offene Interesse von Menschen stoßen, die sich alltäglich mit Kindern (im Grundschulalter von sechs bis zwölf Jahren), Jugendlichen (Sek II) oder jungen Menschen etwa in der Oberstufe oder an Berufsschulen auseinandersetzen und ihnen Impulse und Anregungen für einen gesunden und resilienzfördernden Umgang mit jungen Menschen vermitteln können. Darüber hinaus wollen wir den multiprofessionellen Austausch zwischen den verschiedenen Akteur_innen von Schulen (kommunale Jugendhilfeplanung – Schule – Jugendhilfe) beleben und anregen sowie durch einen gesundheitsorientierten Blick auf Kinder und Jugendliche Begriffe wie Bildung, Lernen, Beziehung/Erziehung oder Betreuung reflektieren und neu definieren.

Wir sind davon überzeugt, dass die Themen Gesundheit und Resilienzförderung angesichts einer sich schnell und dynamisch verdichtenden und verändernden Welt stärker im Lebensalltag aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden müssen. Auf diese Weise leisten wir zudem einen integralen Beitrag zur Verwirklichung der Kinderrechte (UN-Kinderrechtskonvention) auf gleiche und gerechte Entwicklungs- und Bildungschancen (Art. 2: Diskriminierungsverbot, Art. 23: Förderung behinderter Kinder, Art. 24: Gesundheitsversorgung, Art. 28: Recht auf Bildung, Art. 29: Bildungsziele, Art. 31: Recht auf Freizeit) sowie zum nachhaltigen Abbau gesellschaftlicher Benachteiligung.

Die Expertise wurde im Rahmen der Aufgaben der DRK Jugendsozialarbeit im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit erstellt. Sie entstand während der Federführung des DRK für das Thema „Lern- und Lebensort (Ganztags-) Schule aus Sicht der Jugendsozialarbeit“ im Kooperationsverbund.

Alexandra Hepp und Dr. Oliver Trisch

DRK Generalsekretariat – Jugendsozialarbeit

Berlin, im Januar 2020



LESEHINWEISE

Die vorliegende Expertise gliedert sich in vier farblich markierte Abschnitte. Die Abschnitte A, B und C beinhalten jeweils einen Text der oben aufgeführten Autorinnen. Der letzte Abschnitt enthält das Glossar mit allen zentralen Begriffen der gesamten Expertise.

Die zentralen Begriffe sind im gesamten Text **grau** hervorgehoben und jeweils mit einem „G“ als Symbol markiert. Hervorgehoben werden im Text zudem besondere Literaturhinweise, welche mit einem **Buch** als Symbol markiert sind. Des Weiteren findet sich im Text an manchen Stellen auch eine **Hand** als Symbol, die auf konkrete Ansätze, Methoden und Übungen für die Praxis verweist. Verweise auf andere Kapitel werden mit einem **Pfeil** markiert.

HINWEISE ZUR PDF-PUBLIKATION

Diese Ausgabe ist ein interaktives PDF-Dokument. Sie haben verschiedene Möglichkeiten der Nutzung. In Ihrem Acrobat Reader können Sie das gesamte Inhaltsverzeichnis neben dem Text zusätzlich ausklappen. Sie können darüber im Text navigieren bzw. sich dort ein Lesezeichen setzen.

Zudem sind alle Kapitel auf Seite 5 einzeln verlinkt – ein Klick auf die jeweilige Überschrift und Sie springen zum entsprechenden Kapitel. Jede Seite des Dokuments enthält oben links einen „zurück-Button“. Darüber gelangen Sie wieder zum Inhaltsverzeichnis auf Seite 5.

Weiterhin können Sie entlang der Symbole und den dazugehörigen verlinkten Begriffen, Kapitelverweisen oder Buch- und Praxisempfehlungen zu den entsprechenden Seiten im Buch oder zu externen Websites springen.

Die in den jeweiligen Literaturverzeichnissen als PDF angegebenen Publikationen sind jeweils verlinkt und können über einen Klick erreicht werden.





LITERATUR

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzelin, G. (2015). 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Hamburg.

Anti-Diskriminierungsstelle des Bundes (2013). Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Berlin.

Bilz, L. (2008). Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden.

Forschungsstudie des Massachusetts General Hospital (2019). Assessment of Bidirectional Relationships Between Physical Activity and Depression Among Adults. In: Online-Fachblatt „JAMA Psychiatry“. Verfügbar unter <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/2720689> (28.03.2019).

Greiner, W., Batram, M., Scholz, S., Witte, J. (2019). Kinder- und Jugendreport Berlin. Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen in Berlin. DAK-Gesundheit. Verfügbar unter <https://www.dak.de/dak/download/report-2200912.pdf> (30.01.2020).

IFT-Nord (2017). Präventionsradar – Kinder- und Jugendgesundheit in Schulen. Verfügbar unter www.praeventionsradar.de (28.03.2019).

Ravens-Sieberer, U., Klasen, F. (2014). Sachbericht des Abschlussberichts der BELLAplus-Befragung (Befragung „Seelisches Wohlbefinden und Verhalten“). Prädiktoren, Verlauf und Folgen psychischer Auffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. Verfügbar unter www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Berichte/Abschlussbericht_BellaPlus_2014-11-26.pdf (28.03.2019).



Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., Köller, O. (2015). PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Zusammenfassung. Münster. Verfügbar unter: https://www.pisa.tum.de/fileadmin/woobgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2015_Zusammenfassung_final.pdf (10.04.2019).

UN-Kinderrechtskonvention (1989/1992). Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/do006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> (10.04.2019).

WHO (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Verfügbar unter www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf (21.03.2019).

Woll, A., Albrecht, C., Worth, A. (2017). Motorik-Modul (MoMo). In Journal of Health Monitoring. 2017 2(S3). Robert Koch-Institut. Berlin. S. 66–73. Verfügbar unter <https://edoc.rki.de/handle/176904/2811> (28.03.2019).





CARMEN DEFFNER

**Psychische Gesundheit &
Resilienzförderung
im Kontext
Schule**



1 *[Seite 24]*

PSYCHISCHE GESUNDHEIT UND RESILIENZ – WAS VERSTEHEN WIR DARUNTER?

- 1.1 — Gesundheit – ein großer Begriff
- 1.2 — Resilienz und exekutive Funktionen im Überblick
 - 1.2.1 Schutz durch personale Schutzfaktoren
 - 1.2.2 Schutz durch familiäre Schutzfaktoren
 - 1.2.3 Schutz durch soziale Schutzfaktoren und Bildungsinstitutionen
 - 1.2.4 Entwicklung von Resilienz und begünstigende Faktoren über den Lebensverlauf hinweg
 - 1.2.5 Resilienz als Basis für ein gesundes Leben

2 *[Seite 61]*

GESUNDHEIT UND LEBENSWELTEN VON KINDERN & JUGENDLICHEN

- 2.1 — Die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland
- 2.2 — Auf welche Anforderungen treffen Kinder & Jugendliche in ihren unterschiedlichen Lebenswelten?
 - 2.2.1 Familie
 - 2.2.2 Digitale Medien
 - 2.2.3 Schule
- 2.3 — Schulen in Deutschland –
Bildungschancen und Stressbelastung



3 [Seite 74]

KINDHEIT UND JUGEND VERSTEHEN: ALTERSSPEZIFISCHE MERKMALE & BEDÜRFNISSE VON KINDERN UND JUGENDLICHEN AUS SICHT DER KOGNITIONSWISSENSCHAFTEN *Andrea Ludwig*

- 3.1** — Altersspezifische Merkmale und Bedürfnisse während der Grundschulzeit
- 3.2** — Altersspezifische Merkmale und Bedürfnisse während der Adoleszenz
- 3.3** — Resilient sein und sich gesund entwickeln in sich verändernden Lebenswelten

4 [Seite 93]

RESILIENZ FÖRDERN

- 4.1** — Ziele der Resilienzförderung
- 4.2** — Wirkprinzipien der Resilienzförderung
 - 4.2.1 Zeitpunkt
 - 4.2.2 Breite und Intensität der Maßnahme
 - 4.2.3 Zielperson
 - 4.2.4 Kontinuität
- 4.3** — Ebenen der Resilienzförderung im Kontext Schule
 - 4.3.1 Aspekte der Resilienzförderung auf der Beziehungsebene:
Haltung, Haltung, Haltung
 - 4.3.2 Aspekte der Resilienzförderung auf individueller Ebene
 - 4.3.3 Aspekte der Resilienzförderung auf struktureller Ebene



5 [Seite 122]

AUSGEWÄHLTE BEISPIELE & FAZIT

- 5.1 — Mein Gehirn verstehen – Resilienz fördern durch Selbstkenntnis
- 5.2 — Gestaltung einer positiven Klassenraumatmosfera durch Classroom Management
- 5.3 — Resilienzförderung durch Stärkung der exekutiven Funktionen in Bewegung und Sport
- 5.4 — Resilienzförderung durch Stärkung der exekutiven Funktionen durch Entspannung und Achtsamkeit
- 5.5 — Resilienzförderung durch Risikobewertung und Entwicklung von Strategien
- 5.6 — Fazit

LITERATUR



INTRO

Wer resilient ist, dem ist auch trotz widriger Umstände und negativer Einflussfaktoren eine gesunde, ganzheitliche Entwicklung möglich. Das Gesundsein darf hierbei nicht als perfekter Zielzustand verstanden werden, sondern als dynamischer Prozess, an dem das Individuum mit seiner Selbststeuerung aktiv beteiligt ist. Um resilient zu sein, also eine entsprechende Widerstandsfähigkeit zu erreichen, können sowohl soziale als auch persönliche Ressourcen genutzt und aktiviert werden. Durch erfolgreiche Anpassungsprozesse in Belastungssituationen können Stress überwunden und dementsprechend negative Konsequenzen verhindert werden. Dies ist besonders für die prägende Phase der kindlichen Entwicklung wichtig. In der Resilienzforschung erwiesen sich dabei verschiedene Faktoren als förderlich. Dazu gehören beispielsweise Umweltaspekte wie eine sichere und stabile Bindung zu mindestens einer Bezugsperson und ein gutes Klima in Familie, Schule und Freundeskreis des Kindes. Auch personale Schutzfaktoren wie ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserleben und die Fähigkeit zur Selbststeuerung sind wichtig für die Entwicklung von Resilienz. Es ist Ziel der Resilienzforschung, die genetischen, neurobiologischen und umweltbezogenen Faktoren zu ermitteln, die es Menschen ermöglichen, sich trotz widriger Umstände gesund zu entwickeln. Sowohl Genetik als auch Neurobiologie und Umwelt der Kinder sind relevant für die Entwicklung von Resilienz und werden von der Resilienzforschung entsprechend berücksichtigt. Verschiedene Aspekte wie familiäre Unterstützung und feinfühligere Bezugspersonen, Selbstwirksamkeit oder soziale Kompetenz sind in normativen wie nicht-normativen Lebenssituationen mehr oder weniger wichtig und stehen in Wechselwirkung miteinander. So sind zum Beispiel die Entwicklung und Qualität metakognitiver Steuerungs- und Regulationsfunktionen (exekutive Funktionen) eines Menschen von großer Bedeutung. Sind diese gut ausgeprägt, können sie in vielen Bereichen einen positiven Einfluss auf die gesunde Entwicklung des Kindes haben. Im Gegen-



satz zu den Schutzfaktoren steht die Vulnerabilität eines Kindes. Diese wird bedingt durch negative Lebensereignisse und belastende Umstände, denen ein Kind ausgesetzt ist. Je mehr solcher Gegebenheiten sich ein Individuum im Laufe seines Lebens ausgesetzt sieht, desto verletzlicher ist es in seiner gesunden Entwicklung. Weil Wohlbefinden und Gesundheit, gerade in der kindlichen Entwicklung, von höchster Bedeutung sind, ist die Forschung zum Thema Resilienz von enormer Wichtigkeit.

Das Aufwachsen in einer Welt, die einerseits von immer komplexer werdenden Anforderungen und zunehmend rasanten Entwicklungen gekennzeichnet ist und andererseits nicht immer für jedes Individuum die besten Bedingungen für ein gesundes Gedeihen bietet, erfordert von Kindern und Heranwachsenden gefestigte Fähigkeiten und Stärken, um zu gesunden, psychisch stabilen Menschen heranzuwachsen. Der Expertise liegt ein Verständnis von Gesundheit zugrunde, das davon ausgeht, dass das Individuum einerseits aktiv zum Erhalt seines körperlichen und seelischen Wohlbefindens beiträgt, dies andererseits aber umso besser gelingt, je unterstützender das Umfeld ist. Besonders Kinder und Jugendliche brauchen in diesem Prozess die Begleitung zutrauender und vorurteilssensibler Erwachsener. Der Schul- und Jugendsozialarbeit kommt dabei eine entscheidende Rolle zu, da sich Leben und Alltag der Heranwachsenden zunehmend in das Setting Schule verlagern. Damit geht einher, dass die Schulsozialarbeit zunehmend Aufgaben übernimmt, die ursprünglich den Familien oblagen.

Was aber macht Kinder widerstandsfähig, um kritische Lebensereignisse nicht nur unbeschadet, sondern viel mehr gestärkt zu überwinden? Was erhält Kinder und Jugendliche psychisch gesund? Und welchen Beitrag kann die Jugendsozialarbeit besonders im Kontext Schule konkret leisten, um diese Entwicklung zu unterstützen?



Um diese Fragen zu beantworten, werden zunächst die Konstrukte Gesundheit und Resilienz ausführlich dargestellt (Kapitel 1). Die Situation der Schüler_innen in Deutschland und deren erlebtes Befinden im Kontext Schule stellen einen wichtigen Ausgangspunkt dar, um zu verstehen, mit welchen Anforderungen die Altersgruppe der 10- bis 18-Jährigen konfrontiert ist (Kapitel 2). Im Anschluss an die Schilderung der vorherrschenden schulischen Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen werden die je altersspezifischen Entwicklungsaufgaben von Grundschulkindern und Adoleszenten beschrieben (Kapitel 3). Die anschließende Darstellung der Prinzipien und Ebenen der Resilienzförderung (Kapitel 4) mündet schließlich in praxisorientierten Vorschlägen für deren Umsetzung im Kontext Schule und Unterricht (Kapitel 5). Insgesamt werden die Darstellungen von Resilienz und altersspezifischen Entwicklungsaufgaben der Grundschulkinde und Adoleszenten ergänzt durch eine neurowissenschaftliche Betrachtung der Phänomene Resilienz und Entwicklung. Diese setzt sich konsequenterweise im ersten Teil der Expertise in den praktischen Implementationen fort. In einem Exkurs wird das neurowissenschaftliche Konstrukt der exekutiven Funktionen deswegen eingehend erläutert.



1

PSYCHISCHE GESUNDHEIT UND RESILIENZ – WAS VERSTEHEN WIR DARUNTER?



1.1 GESUNDHEIT – EIN GROßER BEGRIFF

In ihrer Erklärung von 1946 definierte die Weltgesundheitsorganisation (WHO) **Gesundheit** als einen „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur [als] das Fehlen von Krankheit und Gebrechen“ (WHO, 2014, S. 1). Vom suggerierten Absolutheitsanspruch des vollkommenen Wohlbefindens wird mittlerweile jedoch Abstand genommen. Denn Gesundheit kann kein zu 100 Prozent hergestellter Zustand sein, sondern ist vielmehr ein dynamischer Prozess: Jeder Mensch soll fähig sein, diesen selbstbestimmt (zum Beispiel durch Ressourcenaktivierung und -aufbau) und durch Zugriff auf entsprechend gesundheitsförderliche soziale wie gesellschaftliche Strukturen (Angebote der Krankenkasse, Nachbarschaftshilfen, Freizeitangebote) zu steuern.

Seit 1986 kommuniziert die WHO deswegen folgende Definition von Gesundheit: „Gesundheit wird von Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt: dort, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben. Gesundheit entsteht dadurch, dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die all ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen“ (WHO, Ottawa Charta, 1986, S. 5).

Mit dieser Beschreibung unterscheidet die Weltgesundheitsorganisation (WHO) zwischen Gesundheit und Gesundheitsförderung und versucht, die jeweils Verantwortlichen anzusprechen. Gesundheit ist im Verständnis der WHO ein Prozess, den das Individuum tagtäglich und vor allem aktiv gestaltet, indem es ihm zur Verfügung stehende Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten aktiviert. Beim Gedanken der Gesundheitsförderung stehen Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit des Menschen im Mittelpunkt –



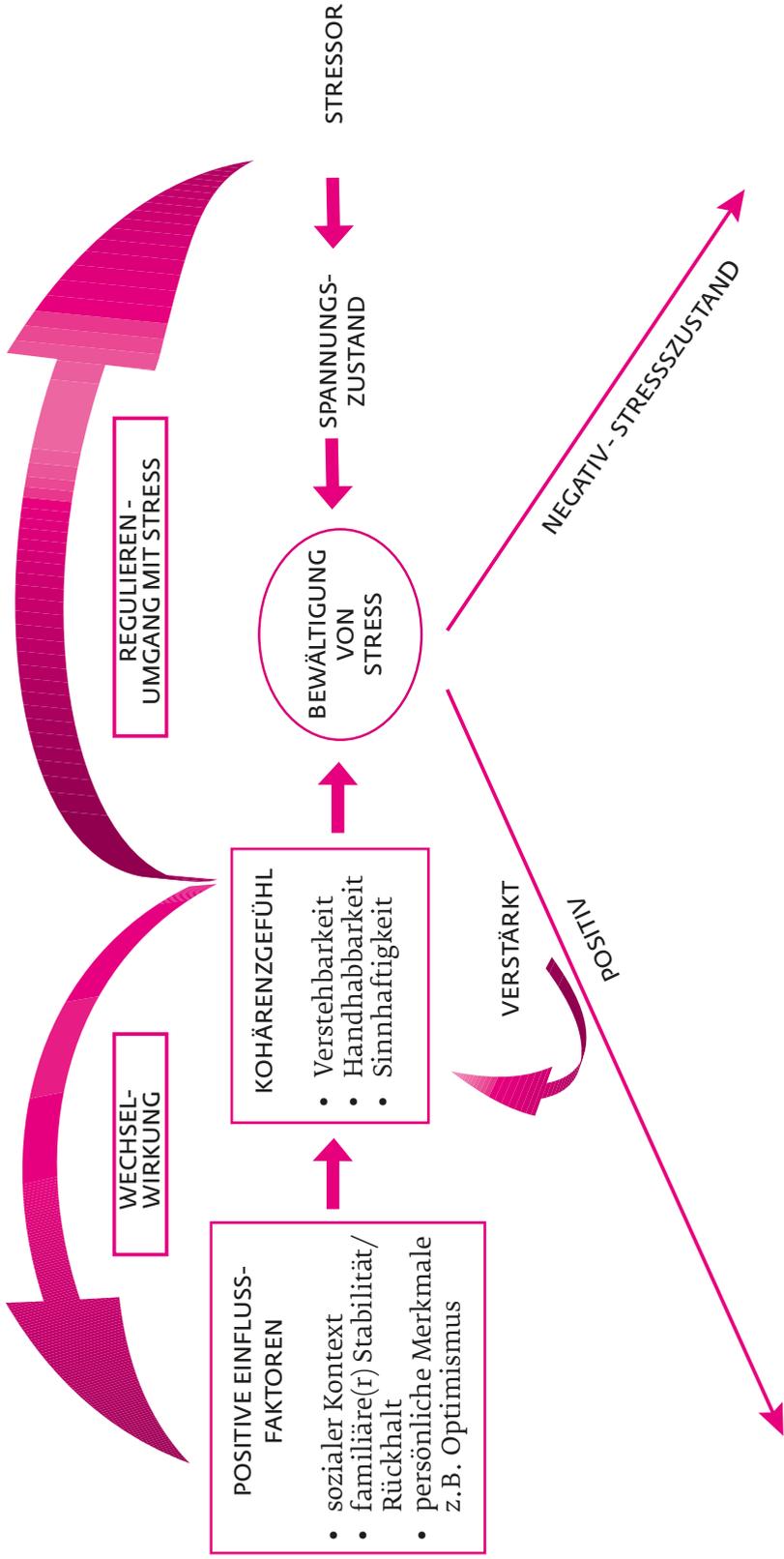
sie setzt dadurch ebenso auf Aktivität und Mitgestaltung, zum Beispiel durch Partizipation in sozialen Netzwerken, aktive Freizeitgestaltung, Erholung oder gesundes Ernährungsverhalten. Auch wenn der Mensch durch Mitbestimmung und Mitgestaltung verstärkt für den Prozess seiner Gesundheitsentwicklung in die Verantwortung genommen wird, werden bei der Verantwortungsübertragung dennoch alle politischen Ebenen, Akteurinnen und Akteure des Gesundheits- und Wohlfahrtswesens adressiert. Sie sind gefordert, Gesundheitserhalt durch den entsprechenden Zugang zu Ressourcen zu ermöglichen und zugänglich zu machen (Lippke & Renneberg, 2006, S. 11). Die Umsetzung dieser Forderungen ist unter anderem im Auf- und Ausbau von Präventionsmaßnahmen, Informationsdiensten, Projekten zur Vernetzung von Nachbarschaftsdiensten und vielem mehr zu erkennen.

Maßgeblich beeinflusst wurde diese Sichtweise durch den amerikanischen Medizinsoziologen und Stressforscher Aron Antonovsky (1923–1994). Er formuliert diese prozesshafte Vorstellung von Gesundheit in den 1960er und 70er Jahren in einem Modell, dessen Kern ein Gesundheits-Krankheits-Kontinuum darstellt (Antonovsky, 1997, S. 23). Geleitet von der Frage *Was erhält den Menschen trotz vielfältiger Belastungen und Herausforderungen gesund?* beschreibt er Gesundheit als eine Bewegung auf dem Kontinuum mit den beiden Polen „Krankheit“ und „Gesundheit“ (Schüffel et al., 1998).

Sein Verständnis von Gesundheit fasst Antonovsky im ressourcenorientierten Ansatz der **Salutogenese** (aus dem Lateinischen: Salus = Unverletztheit, Heil, Glück; aus dem Griechischen: Genese = Entstehung) zusammen, und er leitet damit zunächst in der Medizin, später auch in den Sozialwissenschaften einen Paradigmenwechsel ein: Der Fokus liegt auf dem Erhalt von Gesundheit (und nicht mehr einseitig auf der Beseitigung von Symptomen). Im Mittelpunkt des Modells steht das Kohärenzgefühl (Sense of Coherence) des Menschen. Dieses Kohärenzgefühl ist im Sinne Antonovkys (1997) als eine Haltung dem Leben gegenüber zu verstehen: eine Grundorientierung des Menschen, wie



er Stressoren und schädlichen externen Einflüssen des Lebens entgegentritt. Dabei spielen drei Komponenten eine wichtige Rolle: die **Verstehbarkeit** (ein Problem erkennen und kognitiv verstehen), die **Handhabbarkeit** (das Vertrauen in sich, das Problem lösen zu können, und das Vertrauen in das stützende Umfeld) und die **Sinnhaftigkeit** (bereit sein, Schwierigkeiten zu meistern und den (belastenden) Ereignissen eine positive Bedeutung beizumessen – heute würde man sagen: Herausforderungen als Lerngeschenke zu betrachten). Diese drei Komponenten zusammen machen das Kohärenzgefühl aus und bestimmen darüber, wie der Mensch Ereignisse einordnet, bewertet und bewältigt (Schiffer, 2001, S. 14 ff.; Lorenz, 2004, S. 37 ff.).



Krankheits-Gesundheits-Kontinuum



Antonovskys (1997) Modell der Salutogenese und sein Verständnis von Gesundheit knüpfen gut an das Verständnis von Jugendsozialarbeit an, denn das Modell stellt zunächst, von der psychischen Gesundheit ausgehend, das Wohlbefinden (Willutzki, 2003), die Zufriedenheit, die Hoffnung und den Optimismus des Menschen in den Mittelpunkt – Faktoren, die nachweislich positive Auswirkungen auf die körperliche Gesundheit haben.

Der Grundgedanke der Schulsozialarbeit liegt diesem sehr nahe, sind doch Schulsozialarbeiter_innen – bestenfalls – pädagogisch qualifizierte Fachkräfte, die qua „Profession“ im Blick haben (sollten), was eine gesunde Schule/Schulbetreuung im Kern ausmacht: Kinder und Jugendliche unter Berücksichtigung ihrer ganzheitlichen und lebensweltorientierten Bedarfe und im Kontext ihrer Persönlichkeitsentwicklung in den Blick zu nehmen und ihnen – entsprechend den Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit – zu begegnen, nämlich beziehungs-, situations- und handlungsorientiert, lebensweltbezogen, fördernd, ermutigend und freiwillig, bedürfnisorientiert, prozessorientiert, vertrauensvoll und wertschätzend. Zudem betont die Schulsozialarbeit die Stärkung der Autonomie und Partizipation der Heranwachsenden als Gesundheitsressource.

Blickt man auf die mittlerweile weltweit etablierte Glücks- und Wohlbefindensforschung (vgl. zum Beispiel Seligman (2004; 2012), Csikszentmihalyi (1990) oder Lopez und Snyder (2003)), so ist die beschriebene Betrachtungsweise aktueller denn je.

Links:

Abb. 1: Schaubild Salutogenese / In Anlehnung an Antonovsky 1979, S. 200



1.2 RESILIENZ UND EXEKUTIVE FUNKTIONEN IM ÜBERBLICK

Der Gedanke der Schutzfaktoren findet sich nicht nur im Modell der Salutogenese wieder, sondern auch im Ansatz der Resilienz. Beide erklären Gesundheit und positive Entwicklung, jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven: Die Salutogenese stellt die Betrachtungen aus einer ursprünglich medizinischen, die Resilienz aus sozialwissenschaftlicher Perspektive dar.

„Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2006, S. 13). Resilienz, so Fthenakis und Wustmann (2004), ist demnach „die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Fthenakis & Wustmann, 2004, S. 18).

Der Begriff der Resilienz (aus dem Lateinischen: resilire = abprallen, zurückspringen) widmet sich einheitlich der grundlegenden Fragestellung, wie ein gesundes „Gedeihen trotz widriger Umstände“ möglich ist (zum Beispiel Unger, 2008). Widrige bzw. belastende Umstände können akuter, chronischer, sozialer oder physischer Stress sein (Kalisch et al., 2015).

Resilienz beschreibt aktive Anpassungs- und Erholungsprozesse in belastenden psychologischen und/oder umweltbedingten Lebenssituationen mit dem Ziel, einen stabilen Grundzustand aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen. Diese Anpassungsprozesse helfen, Stressoren zu überwinden, von sich weg- oder abzuhalten oder sich rasch davon zu erholen (Mancini & Bonanno, 2009). Dem Auftreten stressbedingter Störungen gilt es frühzeitig entgegenzutreten oder durch Aktivierung bereits vorhandener Ressourcen sowie gezieltes Auf- und Ausbauen stärkender Faktoren mindern und entgegenzuwirken (vgl. Kalisch et al., 2015).





Die Resilienzforschung geht auf die Arbeit der amerikanischen Entwicklungspsychologin Emmy Werner und ihrer Kollegin Ruth Smith (1979) zurück. Sie starteten im Jahr 1955 eine der größten Langzeitstudien zur Untersuchung der Bedingungen des Aufwachsens auf der Insel Kauai (Hawaii). Sie begleiteten etwa 700 Kinder des Jahrgangs 1955 von Geburt an und stellten erstaunliche Entwicklungsunterschiede innerhalb der Gruppe von Kindern fest, die besonders riskanten Lebensumständen (zum Beispiel chronische Armut, zerrüttete Familien oder suchtkranke Eltern) ausgesetzt waren. Im Jahr 1971 veröffentlichten die Forscherinnen erste Ergebnisse: Etwa ein Drittel der untersuchten Gruppe entwickelte sich trotz belastender Verhältnisse positiv. Diese Kinder setzten den so offensichtlichen Entwicklungshemmnissen etwas entgegen, was fortan als Schutzfaktoren und weltweit als „Gedeihen trotz widriger Umstände“ beschrieben wurde (Schumacher et al., 2018).

Wesentliche internationale Studien zum Thema Resilienzforschung sind die Isle-of-Wight-Studie (Rutter, 1987) und die Kauai-Studie (Werner & Smith, 1992), im deutschsprachigen Raum die Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht et al., 2000), die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel & Bender, 2007) und die BELLA Studie (Ravens-Sieberer et al., 2007). Alle Studien erfassten ähnliche soziale und familiäre Ressourcen, wie beispielsweise eine sichere und stabile Bindung zu mindestens einer Bezugsperson, ein sozioemotional förderliches Klima in der Familie oder im Heim sowie ein gutes Schulklima mit Freundschaften zu den Gleichaltrigen (siehe dazu auch **Kapitel 4: Positive Klassenatmosphäre**). Darüber hinaus konnten die Studien mit älteren Kindern und Jugendlichen personale Kompetenzen herausstellen. Zu diesen personalen Schutzfaktoren zählten zum einen ein positives Selbstkonzept, hohe Selbstwirksamkeit und gute Selbststeuerungsfähigkeit (siehe Exkurs exekutive Funktionen), zum anderen gute schulische Leistungen sowie Optimismus. In ihrer Zusammenfassung weisen Bengel et al. (2009, S. 46) darauf hin, dass insbesondere Kinder, die unter widrigen Umständen aufwuchsen, am





stärksten von den Schutzfaktoren profitierten. Es kristallisieren sich in diesen (und weiteren) Studien drei Gruppen von Faktoren heraus, die eine schützende Wirkung gegenüber Widrigkeiten im Leben haben: personale, soziale und familiäre Schutzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff, 2011).

Die Resilienzforschung blickt mittlerweile auf mehrere Etappen mit je eigenen Zielsetzungen zurück (Sapienza & Masten, 2011). Zu Beginn stand die Forschungsfrage „Was unterscheidet Kinder, die widrige Lebensumstände positiv meistern, von jenen anderen, die daran scheitern?“ im Fokus. Später folgte diesem Forschungsinteresse die Frage nach dem „Wie“: Wie schaffen es Kinder unter ungünstigen Entwicklungsbedingungen, sich zu gesunden Erwachsenen zu entwickeln? Diese Fragestellung ging über in das Interesse an wirksamen und praxistauglichen Fördermaßnahmen. Aktuell wird sich primär mit der „multidimensionalen Interaktion mit der Umwelt“ – unter Heranziehen interdisziplinärer Ergebnisse aus der Genetik und den Neurowissenschaften (Sapienza & Masten, 2011) – beschäftigt.

Insgesamt ist das **Ziel der Resilienzforschung**, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Bedingungen für die Entwicklung psychischer Gesundheit und Stabilität im Kindesalter verantwortlich sind. Das Paradigma der Resilienz leitet damit in Pädagogik und Psychologie einen Perspektivenwechsel ein, indem eine Abwendung von der Defizitorientierung erfolgt und die Aufmerksamkeit stattdessen auf die Kompetenzen und Ressourcen – sowie deren Entfaltung – gerichtet wird (Wustmann, 2005).



EXKURS: EXEKUTIVE FUNKTIONEN ALS QUERSCHNITTSFAKTOREN

Exekutive Funktionen sind im aktuellen pädagogischen wie psychologischen Diskurs ein wichtiges Thema. Viele den exekutiven Funktionen zugesprochenen Funktions- und Verhaltensweisen finden sich in den Schutzfaktoren der Resilienz wieder. Die vorliegende Expertise unternimmt den Versuch, beide Konstrukte zu verbinden und die Parallelen und Schnittstellen aufzuzeigen. Ziel ist es, durch ein vertieftes Verständnis über die Entwicklung und Wirkung der exekutiven Funktionen einen ergänzenden Beitrag zur Entwicklung und Förderung der Resilienz zu leisten. Exekutive Funktionen werden deswegen als Querschnittsthema innerhalb der Resilienzfaktoren betrachtet.

Die lebenslange Bedeutung gut entwickelter exekutiver Funktionen kristallisiert sich immer deutlicher heraus (Moffit et al., 2011). Exekutive Funktionen sind als eine übergeordnete Steuerungsfunktion zu verstehen, die wichtige Auswirkungen auf das Denken und Verhalten haben (Miyake et al., 2000). Unter exekutiven Funktionen werden die drei Komponenten Arbeitsgedächtnis, Inhibition (Hemmung) und kognitive Flexibilität zusammengefasst. Diese drei gelten als unabhängige Bereiche, die sich in einem System jedoch gegenseitig beeinflussen. Das bedeutet, dass sie sich zwar unabhängig voneinander entwickeln, sich aber dennoch gegenseitig beeinflussen (Miyake et al., 2000). Im Alltag diese drei Bereiche zu isolieren ist schwierig, zumal sie in den meisten Situationen als Einheit gebraucht werden. Beim Einkaufen reicht es beispielsweise nicht, sich an alles zu erinnern, was auf der zu Hause vergessenen Einkaufsliste steht. Es gilt auch, all den verführerischen Reizen und bunten Angeboten zu widerstehen und flexibel zu reagieren, falls die erhoffte Sorte Joghurt nicht mehr im Kühlregal steht. Es kann also kaum behauptet werden, dass nur das Arbeitsgedächtnis (sich an die Nennungen auf der vergessenen Liste erinnern) in diesem Fall beteiligt ist, um den Einkauf möglichst zielorientiert zu erledigen – ebenso entscheidend sind auch



Inhibition und kognitive Flexibilität! In den Neurowissenschaften werden die exekutiven Funktionen als Steuerzentrale emotionaler und kognitiver Prozesse bezeichnet. Sie gelten als neurokognitive Grundlage der Verhaltens- und Selbstregulation (Blair, 2016). Mithilfe exekutiver Funktionen können Gefühle kontrolliert und damit das Handeln vorausschauend und planvoll gesteuert werden. Dabei sind es weniger die alltäglichen Routinen, die die exekutiven Funktionen für unsere Handlungsfähigkeit erforderlich machen, als vielmehr unbekannte Situationen und Abläufe. Die exekutiven Funktionen werden vor allem bei unvorhergesehenen Ereignissen benötigt, die außerhalb der Planung und Erwartung liegen – also in Situationen, die ein spontanes und oft gänzlich neues Anpassungsverhalten erfordern.

Kindern mit einer gut entwickelten **Inhibition** bzw. Impulskontrolle gelingt es sowohl mit positiven als auch mit negativen Emotionen besser umzugehen als Kindern mit schlechter ausgebildeten Hemmungsfunktionen. Sie können sich beherrscher verhalten und reagieren seltener aufbrausend und gereizt. Das heißt, sie verfügen über eine höhere Frustrationstoleranz. Diese Fähigkeit ist besonders im Kontext der sozial-emotionalen Entwicklung von Bedeutung, denn Kinder, die ihre aufkommenden Emotionen gut kanalisieren können, die richtigen Worte finden und angemessen handeln, kommen in ihrem sozialen Umfeld leichter zurecht. So legen Kinder, die seltener aggressive Verhaltensweisen zeigen, häufig ein stärker ausgebildetes Einfühlungsvermögen an den Tag. Man geht davon aus, dass es ihnen aufgrund der besser ausgebildeten Inhibitionsfähigkeit vermehrt gelingt, eigene Gedanken und Gefühle auch mal unterzuordnen und mit den Bedürfnissen und Interessen anderer in Einklang zu bringen. Das heißt nicht, dass Kinder ihre eigenen Gefühle immer zurückstellen und sich nur nach den Wünschen anderer richten sollen. Kinder sollten über genug Selbstbewusstsein verfügen, um die Dinge, die für sie wichtig sind, auch vertreten zu können, und dennoch offen für die Vorschläge und Ideen anderer sein.



Auch das **Arbeitsgedächtnis** trägt zu einem guten Sozialverhalten bei. Kinder benötigen Unterstützung und vielfältige Erfahrungen und Anregungen, um ihr Arbeitsgedächtnis zu entwickeln. Sind Kinder in der Lage, mit vielen Informationen im Arbeitsgedächtnis zu jonglieren, können sie verschiedene Handlungsoptionen im Kopf durchspielen und komplexe Situationen gut bewältigen. Dann wird es ihnen möglich, ihre eigenen Ziele zu verfolgen, ohne sie aus dem Blick zu verlieren. Wer die Folgen des eigenen Verhaltens nicht abschätzen kann, handelt oft unüberlegt und rücksichtslos. Um beispielsweise einen Konflikt sozialverträglich zu lösen, ist es hilfreich, verschiedene Alternativen im Kopf durchspielen und abwägen zu können. Ebenso können mit einem gut ausgebildeten Arbeitsgedächtnis bereits gemachte Erfahrungen berücksichtigt und das Wiederholen der gleichen Fehler auf diese Weise vermieden werden.

Zuletzt wird in sozialen Interaktionen und Beziehungen immer auch ein hohes Maß an **Flexibilität** verlangt. In einer Gruppe von mehreren Menschen gibt es meist verschiedene Ansichten, Wünsche und Meinungen. Kinder, die verschiedene Perspektiven einnehmen können, haben weniger Probleme, auf andere einzugehen und Rücksicht zu nehmen. Sie können ihr Gegenüber verstehen und gegebenenfalls das eigene Verhalten ändern. Mit einer hohen geistigen Flexibilität gelingt es besser, sich auf Veränderungen einzustellen und mit neuen Bedingungen zurechtzukommen. Um offen zu sein für andere, muss man über den eigenen Tellerrand schauen können.

BEDEUTUNG DER EXEKUTIVEN FUNKTIONEN

Gut ausgeprägte exekutive Funktionen stehen im Zusammenhang mit „Erfolg im Leben“: Das bedeutet, dass Kinder mit guten exekutiven Funktionen als junge Erwachsene mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Schulabschluss



haben, weniger Straftaten als Gleichaltrige mit schlechter entwickelten exekutiven Funktionen begehen und als Erwachsene vergleichsweise gesünder und weniger suchtgefährdet leben. Sie haben einen höheren Lebensstandard und seltener finanzielle Engpässe (Moffit et al., 2011).

Das Entwicklungssetting Schule stellt auf der einen Seite hohe inhaltliche Anforderungen. Auf der anderen Seite verlangt es viele Fähigkeiten, die das Lernen und das Miteinander erst möglich machen. Dabei ist von sozial-emotionalen Kompetenzen wie Kooperations- und Teamfähigkeit, Mitgefühl und der Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei austragen zu können, die Rede. Allerdings geschieht dies oft, ohne zu hinterfragen, welche Voraussetzungen junge Menschen benötigen, um diese Kompetenzen überhaupt entwickeln zu können. Den exekutiven Funktionen kommt hier eine wichtige Schlüsselrolle zu. Der positive Zusammenhang zwischen guten exekutiven Funktionen und sozialem, schulischem und beruflichem (dem jeweiligen Potenzial entsprechendem) Erfolg ist in zahlreichen Studien belegt (zum Beispiel Blair, 2016; Biermann et al., 2008; Duckworth & Seligmann, 2005), ebenso deren schützendes und somit Resilienzen begünstigendes Maß. Die exekutiven Funktionen bewahren Heranwachsende vor negativen Einflüssen und unterstützen sie langfristig darin, die für sie tragfähigen Ziele für ihr Leben anzuvisionieren. Sie schützen Heranwachsende – trotz Selbstbestimmung – vor sozial unerwünschtem Verhalten, weil eben selbstgesteuert und absichtsvoll und nicht reaktiv gehandelt wird (Gardner et al., 2008, S. 280). So berichten zum Beispiel Jugendliche, die mehr Zeit mit devianten Peers verbracht haben, über mehr kriminelle Aktivitäten und hatten wiederum auch geringer ausgeprägte exekutive Funktionen im Vergleich zu Gleichaltrigen, die keinen oder weniger Kontakt zu einem solchen Einfluss hatten (Gardner et al., 2008, S. 278). Ein früher Beginn antisozialen Verhaltens scheint sich bei Jugendlichen eher in Straftaten zu manifestieren (Gardner et al., 2008, S. 278).

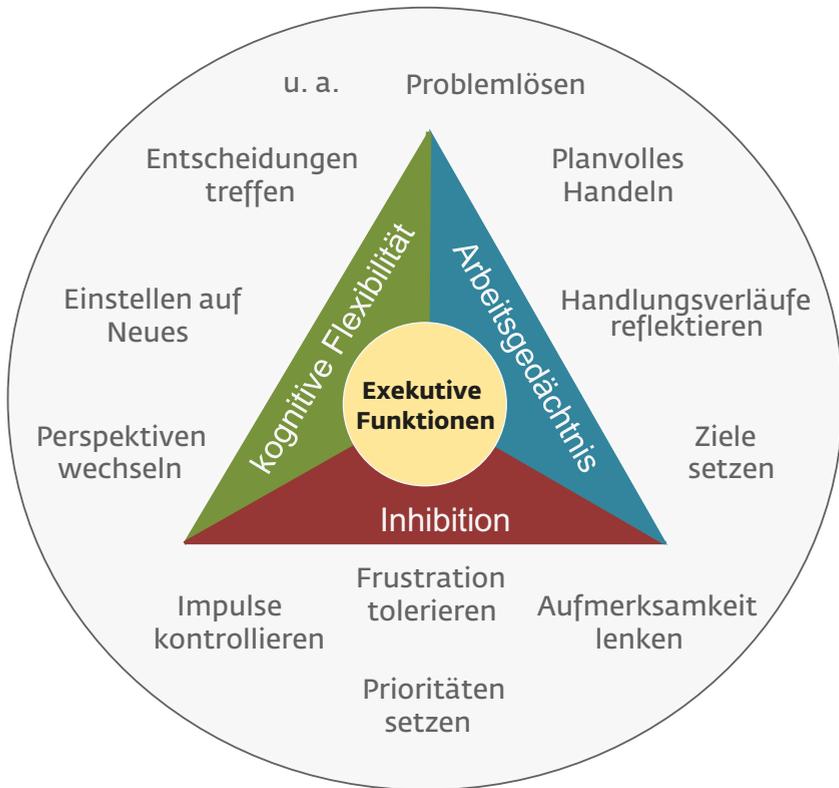


Abb. 2: Bedeutung der exekutiven Funktionen für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen / © Baden-Württemberg Stiftung



ENTWICKLUNG DER EXEKUTIVEN FUNKTIONEN – ALLGEMEIN

Die exekutiven Funktionen, auch Frontalhirnfunktionen genannt, sind im vorderen Bereich des Gehirns, im präfrontalen Cortex (PFC), lokalisiert. Der PFC ist nicht nur stammesgeschichtlich eine der jüngsten Regionen im menschlichen Gehirn, sondern auch diejenige Region, deren Reifung am meisten Zeit in Anspruch nimmt (Gogtay et al., 2004). Erst mit Mitte/Ende 20 ist der PFC vollständig entwickelt (siehe zum Beispiel Diamond, 2014).

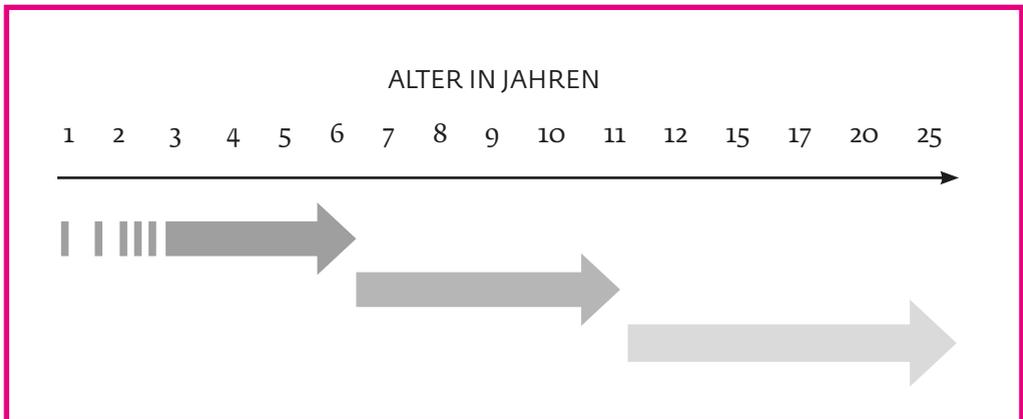


Abb. 3: Entwicklung der exekutiven Funktionen / © Baden-Württemberg Stiftung

Am Ende des ersten Lebensjahres, zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr, und während der Pubertät sind im PFC die meisten Entwicklungsschübe nachzuweisen (zum Beispiel Feldmann 2009; Zelazo & Carlson 2012). Im Alter zwischen drei und sieben Jahren ist eine besonders rasante Entwicklung des exekutiven Systems zu erkennen (siehe Abbildung: dunkelgrauer Pfeil), im Grundschul- und späteren Kindesalter schreitet die Entwicklung weniger intensiv voran (siehe Abbildung 3: heller werdende Pfeile). Die Entwicklung



der drei Bereiche Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitive Flexibilität verläuft dabei nicht zeitgleich und parallel. Auch individuell entwickeln sich die drei Funktionen unterschiedlich (Davidson et al., 2006; Huizinga et al., 2006). Die drei Bereiche erreichen jeweils etwa im 15. Lebensjahr das Leistungsniveau eines Erwachsenen, wobei sie aufgrund der Neuroplastizität lebenslang veränderbar, das heißt förderbar sind (Huizinga et al., 2006). In den **Kapiteln 3.1** und **3.2** werden die Altersabschnitte Grundschulkind und Pubertät unter dem Gesichtspunkt der exekutiven Funktionen näher betrachtet.

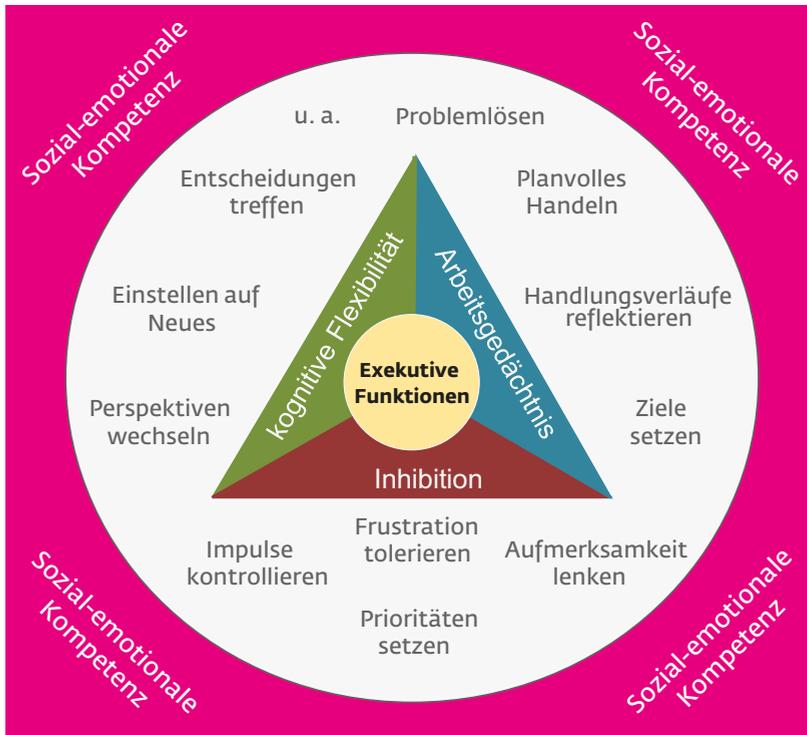


Abb. 4: Zusammenhang zwischen exekutiven Funktionen und sozial-emotionaler Entwicklung





Aus kognitionswissenschaftlicher Sicht stellen die exekutiven Funktionen wichtige Voraussetzungen dar, um die Aspekte (emotionale) Selbstregulation, Problemlösefähigkeit und soziale Kompetenz zu entwickeln. Das Zusammenspiel zwischen Arbeitsgedächtnis, Inhibition und kognitiver Flexibilität mündet in einer Steuerungsfunktion, die selbstreguliertes, plan- und rücksichtsvolles Verhalten ermöglicht. Den in der Resilienz benannten **Schutzfaktoren** liegen diese Funktionsweisen zugrunde, sind bislang jedoch nicht beschrieben.

1.2.1 Schutz durch personale Schutzfaktoren

Selbstwahrnehmung, das Wahrnehmen der eigenen Person, wird meist eng an die Begriffe **Selbstwert**, **Selbstvertrauen** und **Selbstkonzept** geknüpft (Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann, 2009). Der Mensch entwickelt eine Ahnung davon, wer er in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen ist: Er entwickelt sein Selbst.

Durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt erhält der Mensch Rückmeldung darüber, wie er ist, wie er gesehen wird oder wie er sein sollte. Diese Rückmeldungen reflektiert er und untersucht sie auf ihre Bedeutung hin. Natürlich geht damit ein kleiner privater Selektionsprozess einher: Von wem wird Rückmeldung angenommen? An welchem Feedback orientiert man sich? Denn: „Wir erschaffen unsere sozialen Realitäten, indem wir auswählen, mit wem wir interagieren“ (Jones, Bailey & Jacob, 2014, S. 142). Das bedeutet aber auch, dass der Mensch zur Selbstreflexion fähig ist und durch einen solchen Reflexionsprozess Handlungen planen und Ziele setzen kann (Jonas et al., 2014, S. 183). Vielfältige Möglichkeiten, sich zu erleben und auszuprobieren, führen – besonders im Kindesalter – nach und nach zu einer verbesserten Selbstwahrnehmung und Einschätzung individueller Fähigkeiten, wobei dieser Prozess



dynamisch und relativ ist. Im Kindesalter geschieht dies im Besonderen durch Bewegungserfahrungen sowie im Austausch mit der sozialen Umwelt (Fischer, 2009). Die Entwicklung der Selbstwahrnehmung kann nicht im luftleeren Raum vollzogen werden, sondern im Interaktionsraum zweier und mehrerer Menschen (Fischer, 2009; Zimmer, 2016; Krus, 2006). Besonders jüngere Kinder sind stark auf Bezugspersonen angewiesen, die sie positiv bestätigen und ihnen rückmelden, was sie schon gut können. Sie entwickeln darüber ein positives Bild von sich selbst (Bengel, Meinders- Lücking & Rottmann, 2009). Im Spiel und in der Interaktion nimmt sich das Kind in Abgrenzung zum Gegenüber wahr und verfeinert die Wahrnehmung seines Selbst (sozialer Vergleich): Wer bin ich im Vergleich zu anderen? Wer möchte ich sein im Vergleich zu anderen? Dieser soziale Vergleich hat das Ziel, die eigenen Fähigkeiten einzuschätzen (Jonas et al., 2014, S. 148) und ist zum Beispiel geleitet von den Fragen: Was denken andere, wer ich bin? Wie werde ich von anderen wahrgenommen? Die sozialen Beziehungen und Begegnungen mit bedeutsamen Menschen sind sogar so wirksam, dass sie das Gehirn verändern. Es werden Schemata abgespeichert, die „Interaktions- und Gefühlsmuster aus unserem Umgang mit der anderen Person enthalten“ (Jonas et al., S. 149). Diese Muster beeinflussen nicht nur den Umgang mit dieser einzelnen Person, sondern werden übertragen auf andere Bekanntschaften. Oft sind es einzelne Merkmale, die bei der betreffenden Person ein bestimmtes Verhaltens- oder Denkmuster aktivieren, das aber ursprünglich auf eine personenbezogene Erfahrung in der Vergangenheit zurückzuführen ist und mit der aktuellen Person gar nichts zu tun hat. Dieser Vorgang ist für die Jugendsozialarbeit insofern relevant, als die Jugendsozialarbeiter_innen im aktuellen Lebensabschnitt für die Heranwachsenden bedeutende Bezugspersonen sind, die Einfluss auf die Selbst- und Fremdwahrnehmungsmuster sowie Denk- und Handlungsmuster der Jugendlichen nehmen und weit über ihre Beziehung hinaus wirken. „Kurz gesagt: Unsere Vergangenheit und unsere neuen Beziehungen mit bedeutsamen Anderen sind zusammengenommen eine wichtige Quelle dafür, wer wir



sind“ (Jones, Bailey & Jacob, 2014, S. 149) (siehe dazu auch zum **Begriff Selbstkonzept** in **Abschnitt C, Kapitel 12.2.2**).

Selbstwirksamkeit heißt, sich selbst als wirksam, als eine wichtige Einflussgröße in einem sozialen Zusammenschluss zu erleben. Es ist die Überzeugung, aus eigener Anstrengung heraus Einfluss nehmen und zu einer Verbesserung der eigenen Leistung beitragen zu können (Sturzbecher & Dietrich, 2007). Hat sich dieses innere Gefühl gefestigt, spricht man von der internalen Kontrollüberzeugung (Behrens, 2011; Sapienza & Masten, 2011). Bis das Kind vom **Gefühl** zur verinnerlichten **Überzeugung** kommt, sind viele und vielfältige Erfahrungen vonnöten. In der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sammelt das Kind wertvolle Rückmeldungen über sein Können. Ob es klettert, Rad fährt, den Schulweg alleine mit der Freundin geht oder sich bei der Kinderkonferenz zu Wort meldet: Seine Bereitschaft wird positiv belohnt durch die Rückmeldung aus seinem Umfeld und einen inneren Reflexionsprozess. Traut sich ein Kind eine neue Situation zu, wird es vorher Überlegungen anstellen, ob es die Herausforderung meistern wird. Ist es von seinem Können überzeugt (aufgrund ähnlicher bereits bewältigter Erfahrungen), wird seine Selbstwirksamkeitserwartung an sich selbst hoch sein. Die Überzeugung, es zu schaffen, war dann realistisch, wenn das Kind die Aufgabe zu seiner eigenen und zur Zufriedenheit der anderen gemeistert hat (Sapienza & Masten, 2011). Dem inhärent ist allerdings auch, wie viel das Umfeld dem Kind zutraut. Bandura führt besonders Beispiele aus dem Leistungssport an, die diesen psychologischen Effekt darstellen: Etwas scheint unmöglich und wird deswegen auch nicht erreicht (zum Beispiel 1.600 Meter in weniger als vier Minuten zu laufen) (Bandura, 1997, S. 396) – allerdings nur so lange, bis jemand beweist, dass es doch geht. Dies verändert die Selbstwirksamkeitserwartung. Eine „Das-ist-nicht-möglich“-Festschreibung wirkt wie eine Barriere, ein „Es geht doch“ wie ein Feuerwerk! Kinder und Heranwachsende brauchen Menschen, die an sie glauben! Besonders in solchen Momenten, in denen ein erster Versuch schei-





tert. Denn der Gegenspieler der Selbstwirksamkeit ist die Frustration. Das Lösen kniffliger Aufgaben sowie das „Sich-Wiederaufrichten“ nach einem missglückten Versuch müssen und können ausgehalten werden – und das gelingt umso besser, je mehr Zutrauen an das Kind herangetragen wird und je mehr das Umfeld in Absprache angemessene Hilfestellung anbietet sowie die Anstrengungsbereitschaft mit einer positiven Fehlerkultur anerkennt. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung führt zu Erfolgserlebnissen. Diese wiederum bestärken die Überzeugung, selbst Dinge bewirken zu können (Kontrollüberzeugung), und wirken dadurch positiv auf die Motivation und die Bereitschaft, sich aufmerksam und zielorientiert (neuen) Aufgaben zu widmen (Selbststeuerung). Die so generierte Kontrollüberzeugung führt zu einer fundierten Bewältigungskompetenz, die sich stressreduzierend auf das gesamte Leben auswirken kann (Lazarus & Folkman, 1987).

Unter **Selbststeuerung/Selbstregulation** „versteht man die Fähigkeit, eigene Handlungen, Emotionen, das Erregungsniveau und Kognitionen bewusst, freiwillig zu steuern“ (Sturzbecher & Dietrich, 2007, S. 61). Selbstregulation ist ein Kontrollmechanismus (Selbstkontrolle), der einerseits emotionale Eindrücke reguliert und beruhigt und andererseits kognitive Konflikte steuert und löst. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung entwickelt sich einerseits durch Reifung des Frontalhirns (siehe **Exkurs Exekutive Funktionen S. 33**), andererseits durch gezieltes Anwenden, also Übung (O’Dougherty Wright et al., 2013, S. 21). Denn mithilfe der Selbststeuerung gelingt es einerseits, fokussiert und zielorientiert zu handeln (beispielsweise einen komplizierten Text zu lesen), andererseits wird gerade dadurch, dass zum Beispiel höchste Aufmerksamkeit auf eine Tätigkeit (das Lesen eines Textes) gerichtet wird, die Selbststeuerung trainiert und ausgebaut. Es handelt sich also um einen sich wechselseitig beeinflussenden Prozess (siehe **Exkurs Exekutive Funktionen**).

Bedeutung und Entwicklung der Selbststeuerung und Selbstregulation sind gut erforscht. So steht zum Beispiel Selbstregulation in engem Zusammenhang mit





Leistungsorientierung, der Eigenschaft, sich für das Erreichen anvisierter Ziele anzustrengen (Sapienza, 2011; Biermann, 2008), Problemlösefähigkeiten und sozialen Kompetenzen (Trentacosta & Shaw, 2009).

Studien belegen, dass zum Beispiel Jugendliche mit gut entwickelter Selbststeuerungsfähigkeit weniger Gefahr laufen, ungünstige Peerkontakte zu pflegen und riskanten Peereinflüssen zu unterliegen. Eine gute Selbstregulationsfähigkeit scheint also ein guter Schutz vor devianten Einflüssen zu sein (Gradner et al., 2008, S. 274). Diese Ergebnisse zeigen die hohe Bedeutung der Selbststeuerung hinsichtlich der Resilienzentwicklung. Bezüglich der Auswirkungen auf den Umgang mit Stress hat die Fähigkeit, seine Emotionen steuern und zum Beispiel mithilfe geeigneter Strategien beruhigen zu können, eine wichtige stressregulierende Funktion.

Der Schutzfaktor **Problemlösefähigkeit** ist im Vergleich zum Erleben von Selbstwirksamkeit ein Aspekt, der einen hohen emotionalen Anteil hat. Es handelt sich um einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der internalen Kontrollüberzeugung. Gute kognitive Fähigkeiten, eine hohe Motivation zu (schulischer) Leistung, Anstrengungsbereitschaft und Kreativität (Sapienza & Masten, 2011) sowie gut ausgebildete Selbstregulationsfähigkeiten (siehe exekutive Funktionen) sind Aspekte, die zur Entwicklung der Problemlösefähigkeit beitragen (O'Dougherty Wright et al., 2013, S. 21). Problemlösefähigkeit zeigt und entwickelt sich beim Planen und Durchdenken von schwierigen Aufgaben. Dieser Fähigkeit inhärent ist der hohe Grad an Aktivität und Selbstbestimmung. Selbsttätigkeit führt zu Selbstbestimmung, Teilhabe an der Lösung vorliegender Probleme und darüber hinaus zu einem Erleben von Selbstwirksamkeit: Das Kind erfährt sich als lösende Kraft und bekommt von seinem Umfeld Anerkennung für seinen Beitrag. Dies wiederum motiviert zu neuen Anstrengungen, denn es ist das Wesen des Menschen, zum Generieren von Antworten beitragen zu wollen – der Mensch möchte nützlich sein! Ein wesentlicher Beitrag der Schulsozialarbeit liegt nun darin, den Kindern und Heran-



wachsenden Gelegenheit zu geben, Lösungen für ihre eigenen und die Gemeinschaft betreffenden Probleme zu finden, dabei eigene erfahrungsbasierte Ansätze zurückzuhalten und die Kinder in dem Maße bei der Suche zu unterstützen, wie es einem „Hilf mir, es selbst zu tun“ (zu lösen!) entspricht.

Soziale Kompetenz. Bei sozialen Kompetenzen handelt es sich um „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen für den Handelnden zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen“ (Hinsch & Pfüngsten, 2015, 18). Unter sozial-emotionaler Kompetenz im schulischen Kontext werden unter anderem Fähigkeiten wie Aufmerksamkeitsfokussierung, aufmerksames Zuhören, Anweisungen der Lehrkraft befolgen, Gefühle regulieren und Streitigkeiten lösen sowie im Klassenverbund zusammenarbeiten können verstanden (Jones & Bouffard, 2012; Jennings et al., 2013) – Fähigkeiten, die sich auf Grundlage der Entwicklung der exekutiven Funktionen herausbilden (siehe **Exkurs Exekutive Funktionen S. 33**). Soziale Kompetenzen und die genannten Unterfähigkeiten sind wichtige schützende Faktoren, die alters-, erfahrungs-, settings- und reifungsabhängig sowie neurobiologisch begründet sind. Welches Verhalten und Handeln als sozial kompetent bewertet wird, ist zudem stark vom jeweiligen Bezugssystem (zum Beispiel Kultur, Werte der Familie) abhängig (Unger, 2008). Als Entwicklungsfeld stellen Geschwisterbeziehungen und Freundschaften sowohl ein ideales Übungsfeld dar, um soziale Kompetenzen zu entwickeln, als auch gleichzeitig ein Feld, um diese zu überprüfen. Im Jugend- und Erwachsenenalter werden soziale Beziehungen dann um Liebesbeziehungen erweitert (Sapienza & Masten, 2011). Der Verfügbarkeit positiver Nachahmungsmöglichkeiten (Vorbildfunktion der Eltern, Pädagog_innen und weiterer Bezugspersonen des Kindes) und vielfältiger Übungsfelder ist in der Entwicklung der sozialen Kompetenz große Bedeutung beizumessen (Sturzbecher & Dietrich, 2007, S. 63). Sozial-emotionale Kompetenz steht zum





Beispiel im Zusammenhang mit Mobbing (Opfer und Täter) (Baumgartner & Alsaker, 2008), gelingenden Peerkontakten, emotionalem Wohlbefinden (Perren et al., 2016) und Verhaltensproblemen (Scheithauer, Bondü, Hess & Mayer, 2016).

Gelingt der **Umgang mit Stress**, so aktiviert die betroffene Person in der Regel angemessene Bewältigungsstrategien in sich selbst oder in ihrem Umfeld (Coping) (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011).

Psychologischer Stress wird nach Lazarus (1993) durch verschiedene Ursachen bedingt, die sowohl in der Umwelt als auch innerhalb der Person liegen können und verschiedene Konsequenzen nach sich ziehen, welche von dem Individuum als positiv, negativ oder irrelevant bewertet werden. Nach Selye (1974) nennt man Stress, der mit positiven Gefühlen und gesunden körperlichen Zuständen assoziiert ist, Eustress und jenen, der mit negativen Gefühlen und ungesunden körperlichen Zuständen einhergeht, Distress. Gemäß Lazarus (1993) kann Distress weiter in Verlust oder Bedrohung differenziert werden, während Eustress vom Individuum als Herausforderung wahrgenommen wird. Ob es sich um positiven oder negativen Stress handelt, hängt von der primären Bewertung des Einzelnen ab, welche wiederum von den Anforderungen, Limitationen und Ressourcen sowie den individuellen Zielen und Einstellungen abhängig ist (Lazarus 1993). Im sekundären Bewertungsschritt evaluiert das Individuum, ob ihm Mittel und Wege zur Verfügung stehen, den bevorstehenden Verlust zu verhindern, die aktuelle Bedrohung zu überwinden oder die Herausforderung zu meistern (Folkman et al., 1986). Ist dies nicht der Fall, entsteht durch die ungünstige Personen-Umwelt Beziehung Distress im Organismus. Um jene Beziehung zu unserem Vorteil zu verändern und den Stress damit zu überwinden, wenden wir sogenannte „Coping-Strategien“ an. Diese Problemlösestrategien können entweder problemfokussiert sein, also die aktive Veränderung unserer Umwelt bedeuten, oder emotionsfokussiert sein, wenn wir nur die Interpretation unserer Umwelt verändern (Lazarus, 1993).



Vor dem Einsatz dieser angemessenen Bewältigungsstrategien ist die Bewertung des eingetretenen Ereignisses von großer Bedeutung. Je realistischer die Bewertung gelingt, desto passgenauer kann die Reaktion darauf erfolgen. Überfordernd ist ein Ereignis dann, wenn dem Individuum nach eigener Einschätzung die geeigneten Mittel zur Bewältigung (auf den ersten Blick) nicht zur Verfügung stehen (Bengel et al., 2009; Antonovsky, 1997; Behrens, 2011). Es muss erst innehalten, reflektieren und seine Handlungsmöglichkeiten ausloten. Kommt es zum negativ belastenden Stress, weil ein Ereignis als nicht handelbar eingestuft wird, bedeutet das nicht zwangsläufig, dass die betreffenden Heranwachsenden nicht resilient sind. Widerstandsfähig sind sie dann, wenn sie sich Hilfe organisieren, um die Herausforderung bewältigen zu können. In diesem Fall kennen sie also ihre Grenzen, können sich realistisch einschätzen und sind zugleich fähig, aktivierend auf ihr Umfeld einzuwirken. Ein solchermaßen erfolgreiches Reflektieren von Begebenheiten und die kreative Auseinandersetzung stellen einen kompetenten, bewältigungsorientierten Umgang mit Stress dar. Viele Studien belegen zudem, dass Glaube (Spiritualität) und religiöse Identität, Hoffnung und Zuversicht (O'Dougherty Wright et al., 2013) wichtige sinnstiftende und heilsame Phänomene sind, die zur positiven Überwindung von schwerwiegenden Ereignissen beitragen (Sapienza & Masten, 2011). Die Überzeugung von der Sinnhaftigkeit des Lebens ist eine maßgebliche Orientierungsquelle bei der Bewertung eintreffender Ereignisse (vgl. auch **Salutogenese**) (O'Dougherty Wright et al., 2013; Reivich et al., 2013).



Abb. 5: Exekutive Funktionen als Querschnittsfaktor der Resilienzfaktoren auf personaler Ebene



1.2.2 Schutz durch familiäre Schutzfaktoren

Familie ist das schützende und haltgebende Mikrosystem eines Menschen. Zu den hier angesiedelten Schutzfaktoren zählen besonders eine sichere Bindung zu einer Hauptbezugsperson (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011), die nicht zwangsläufig die Mutter oder der Vater sein muss, ein positives Familienklima (zum Beispiel Zusammenhalt in der Familie, harmonische Paarbeziehung) (Lyssenko et al., 2010; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, O'Dougherty Wright et al., 2013) und eine gute Beziehung zu den Eltern und Geschwistern (Sapienza & Masten, 2011; Emery & Forehand, 1996). Eltern, die ihre Erziehungsverantwortung übernehmen und ihren Kindern klare Orientierung und Raum für Mitgestaltung in einem dem Entwicklungsstand des Kindes angemessenen Rahmen geben (zum Beispiel hat das Kind altersangemessene Verpflichtungen, die es im Haushalt erfüllt), fördern die Resilienz ihrer Kinder. Studien zeigen, dass sich diese genannten Aspekte vorwiegend in Familien mit autoritativem und demokratischem Erziehungsstil finden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; O'Dougherty Wright et al., 2013; Grotberg, 2011; Krause & Lorenz, 2009). Sowohl der sozioökonomische Status als auch das Bildungsniveau der Eltern, was in Deutschland zumeist nicht voneinander zu trennen ist, haben wesentlichen Einfluss auf die Resilienzentwicklung des Kindes. So belegt die KiGGs-Studie: Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status sind mehr als doppelt so häufig psychisch auffällig wie Gleichaltrige aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status (Lampert & Kurt, 2007). Gleichzeitig wirkt sich ein höheres Bildungsniveau förderlich auf die Resilienzentwicklung in risikoreichen Lebenslagen aus (Werner, 2011; Bengel et al., 2009). Fthenakis und Wustmann (2004) betonen, dass sowohl Erziehung als auch Beziehung als grundlegende Faktoren gesehen werden können, die zu einer psychisch gesunden Entwicklung von Kindern beitragen. Für Kinder in prekären Lebenslagen hat sich zudem gezeigt, dass sich ein unterstützendes erweitertes Familienumfeld wie zum Beispiel fürsorgliche,



emotional verfügbare und stabile Verwandte oder eine enge, konstante Bezugsperson in der Nachbarschaft als schützend erweisen (Werner, 2011; Bengel et al., 2009).

1.2.3 Schutz durch soziale Schutzfaktoren und Bildungsinstitutionen

Je älter die Kinder werden, desto größer wird ihr Aktionsradius und desto vielfältiger kann der Personenkreis werden, zu dem sie regelmäßigen Kontakt haben. Einen großen Teil des Tages verbringen sie als Schüler_innen im Sozialraum Bildungsinstitution. Deswegen sollte die Qualität der Bildungssituation besonders hinsichtlich der ihr inhärenten Möglichkeiten zur Resilienzsteigerung ein gesellschaftliches Ziel sein. Ein tragendes Schulsystem mit gut ausgebildeten Lehrkräften, die sich für die jungen Menschen engagieren und sie anspornen (Sapienza & Masten, 2011; O'Dougherty Wright et al., 2013, S. 21; Fthenakis & Wustmann, 2004, S. 111), wird zu einem schützenden Raum für die Heranwachsenden. Durch ihr Verhalten können Lehrkräfte eine wichtige Orientierungshilfe bieten, als Modelle fungieren und ihren Schützlingen gegebenenfalls auch Alternativen für deren bis dahin gemachte Sozialisationserfahrungen aufzeigen (Lösel & Bender, 2007). Schule hat somit die Bedeutung von Schutz und Sicherheit und ist ein Entwicklungsfeld, das den Heranwachsenden Strukturen bietet. Für die Kinder kann das Erleben einer fürsorglichen Beziehung zu Lehrkräften oder Schulsozialarbeiter_innen eine lebenswichtige Erfahrung sein (Sapienza & Masten, 2011). Schule eröffnet des Weiteren Raum für Entfaltung, Freundschaft und Anerkennung (Fthenakis & Wustmann, 2004) (vgl. **Beziehungsebene Kapitel 4.3.1**).

Damit verbunden ist die in der Pubertät entwicklungspsychologisch wesentliche Aufgabe, sich vom Elternhaus zu lösen, neue, selbstständige Erfahrungen zu machen und die bis dahin erlebte Sozialisation mit den persönlichen





Werten abzugleichen. Der Sozialraum der Peergroup ist dafür ein wichtiges Übungsfeld und nimmt deswegen einen erhöhten Stellenwert ein. Peerkontakte können für Heranwachsende eine Auszeit darstellen: Sie bekommen Abstand vom möglicherweise stress- oder problembelasteten Zuhause. Freundschaften sind ein wichtiges Feld, um zu teilen, zu helfen und sich in andere einfühlen zu lernen. Die Qualität der Peerbeziehungen bzw. die ihnen impliziten Werte und Verhaltensregeln üben einen großen Einfluss auf Teenager aus (Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann, 2009; Krüger, Deppe & Köhler, 2010). Bei jüngeren Kindern ist besonders das Spielen mit Gleichaltrigen oftmals eine Bewältigungsstrategie. Im Spiel können Kinder ihre Erlebnisse aufarbeiten und gewissermaßen innerhalb ihres Erfassungsvermögens zurechtrücken (Fthenakis & Wustmann, 2004). Aufgabe der Jugendsozialarbeit kann es sein, die Heranwachsenden im Herstellen und Erhalten prosozialer Freundschaften zu unterstützen (Fthenakis & Wustmann, 2004).

Betrachtet man Resilienz allein unter dem Aspekt der personellen und familiären Ressourcen, würde ein unvollständiges Bild entstehen – die Verantwortung für resilientes Verhalten läge allein auf dem Kind. Zieht man zur weiteren Betrachtung das Umfeld hinzu, verteilt sich die Verantwortung gleichmäßiger: Unger (2008) sieht einerseits Gemeinden und Kommunen in der Verantwortung, Ressourcen bereitzustellen und für jene zugänglich zu machen, die sie benötigen, um ein angemessenes Leben führen zu können. Andererseits bestärkt er Individuen, Ressourcen (in ihrem Umfeld) zu aktivieren, die sie für ihr Wohlbefinden brauchen. Betrachtet man Resilienz in Abhängigkeit der Zugänglichkeit sinnvoller und unterstützender Ressourcen im Lebensumfeld der Jugend, bleibt sie nicht länger eine allein Individuum-bezogene Größe (vgl. auch Unger, Bottrell, Tian & Wang, 2013; Chagarghi, 2013). Resilienz führt letztlich zu einer Entlastung (nicht völligen Entbindung) bei der Bewältigung widriger Umstände und möglicher Versagensängste (wenn resilientes Verhalten nicht gezeigt werden kann). Zusammengefasst bedeutet



das, dass das Individuum nicht allein für das Gelingen resilienten Verhaltens verantwortlich ist, sondern das Umfeld dafür wesentliche Ressourcen zur Verfügung stellen muss, damit gerade Kinder und Jugendliche diese überhaupt aktivieren können. Menschen – und vor allem Kinder und Jugendliche – können nicht im luftleeren Raum zu resilienten Wesen heranreifen. Sie benötigen ein nährendes Umfeld!

Das Gegenteil von Resilienz ist **Vulnerabilität**. Sie umschreibt die Anfälligkeit von Kindern und Jugendlichen für ungünstig verlaufende Entwicklungen. Hervorgerufen werden kann sie durch eine Vielzahl familiärer Stressoren, die sich zusätzlich in sozialen und ökonomischen Nachteilen (zum Beispiel Armut und damit geringe Teilhabe am öffentlichen Leben) fortsetzen können: familiärer Stress, ausgelöst durch unangemessenes Erziehungsverhalten der Eltern, Vernachlässigung, Instabilität sowie andauernder Streit in der Familie und zwischen den (Ehe-)Partnern, Gewalt, Missbrauch und andere lang anhaltende Konflikte im häuslichen Umfeld (Werner, 1992; Blanz, Schmidt & Esser, 1991; Shaw & Emery, 1998; Shaw et al., 1994; Blair & Raver, 2016). Neben den häuslichen Bedingungen, die zur Verletzlichkeit des Kindes beitragen, kann dieses auch mit sozialen, strukturellen, schulischen und Peergroup-kulturellen Stressoren konfrontiert sein (vgl. [Teil B](#)). Insgesamt stellt nicht der einzelne Risikofaktor an sich automatisch eine Gefährdung dar. Es gilt hier das Prinzip der Kumulation: Das gehäufte Auftreten von Risikofaktoren erhöht die kindliche Vulnerabilität. Dennoch gilt: Mit zunehmender Zahl an Stressoren steigt die Vulnerabilität des Kindes, die sich laut Studien in gehäuften internalisierten (zum Beispiel Rückzug, Angst, Interesselosigkeit) oder externalisierten Verhaltensweisen (zum Beispiel Impulsivität, Aggression) zeigen kann (Ferguson & Horwood, 2003). Zugleich können aber auch bestimmte Lebensumstände und Gegebenheiten, die auf den ersten Blick als Risikofaktoren betrachtet werden könnten, gegenteilig auch einen schützenden, stärkenden Effekt auf das Kind ausüben (zum Beispiel Scheidung der Eltern als Beendigung dauerhaft erlebter Disharmonie und neue Startchance für mehr Klarheit und Orient-





tierung im Leben des Kindes). Als besonders schwierige Risikofaktoren gelten traumatische Erlebnisse wie Kriegs- und Terrorerfahrungen sowie sexueller Missbrauch (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Aber auch – häufig von Literatur und Statistik noch vergleichsweise wenig thematisierte und erfasste – negative Erfahrungen mit strukturellem Machtmissbrauch, Rassismuserfahrungen, institutionelle Stigmatisierung oder Pathologisierung etwa durch vorschnelle stigmatisierende „Diagnosen“ (zum Beispiel ADHS) können schwerwiegende Risikofaktoren für eine gesunde Entwicklung darstellen (ausführlich geschildert in Teil B, Kapitel 6.4 „Folgen von Diskriminierung für das Wohlbefinden von Lernenden“).

Die Bedeutung dieser Aussagen für Interventionen und sozialarbeiterisches Handeln könnte darin liegen, einzelne Faktoren auf ihre Veränderbarkeit hin zu untersuchen. Dabei müssen strukturelle, mitunter nicht veränderbare Aspekte von Variablen unterschieden werden, die durch eine Intervention beeinflussbar sind. So können Jugendsozialarbeiter_innen die über Generationen anhaltende Armutssituation einer Familie nicht beheben, wohl aber mit dem Kind Strategien entwickeln, wie es damit zurechtkommen kann, oder die Familie bei der Erschließung unterstützender Maßnahmen begleiten.

Die subjektive Bewertung einer Situation ist entscheidend für das empfundene Ausmaß an Stress. Sie ist abhängig von der Kontrollüberzeugung der Betroffenen, also dem Glauben daran, mit dem Stressor lösungsorientiert und konstruktiv bewältigend umgehen zu können. Es ist also nicht so sehr das Aufwachsen unter (extrem) ungünstigen Bedingungen, sondern vielmehr die gesamte Lebensgeschichte des Kindes, die seine Entwicklung gefährden kann (Fergusson & Horwood, 2003). Einerseits wird in der Literatur dargestellt, dass eine hohe Anzahl an Schutzfaktoren eine bessere protektive Wirkung bezüglich ungünstiger Entwicklungstendenzen in prekären Lebenslagen zeigt als eine quantitativ geringe Ausstattung. Doch gleichzeitig ist zu beachten, dass nicht jeder Schutzfaktor in seiner Wirkung gleich zu gewichten ist. Entscheidend für das Ausmaß der protektiven Wirkung eines Faktors ist die subjektive Qualität, die eine Person diesem individuell zuschreibt.





Abb. 6: Resilienzmodell



1.2.4 Entwicklung von Resilienz & begünstigende Faktoren über den Lebensverlauf hinweg

Die Entwicklung von Resilienz wird in der Literatur in Abhängigkeit genetischer, neurobiologischer, zum Beispiel durch den biologisch begründeten Reifungsprozess des Stirnhirns, und umweltbedingter Einflüsse beschrieben. Die Resilienz eines Kindes kann sowohl in ihm selbst verankert als auch ein durch die Umwelt positiv beeinflusstes Entwicklungsergebnis sein. Dabei gibt es verschiedene (genetische, familiäre, soziale, kulturelle etc.) Einflussfaktoren, die die Entwicklung von Resilienz begünstigen, wie zum Beispiel ein gewinnendes Temperament (offene, fröhliche Art des Kindes) (Wyman et al., 1991; Wyman et al., 1999) oder (durchaus kontrovers diskutiert) die Tatsache, das erstgeborene Kind in einer Familie oder ein Mädchen zu sein. Es gibt sowohl Belege dafür, dass es einen Schutzfaktor darstellt, das erstgeborene Kind zu sein (Häfner et al., 2001), als auch Belege dagegen (Rhode et al., 2003). Ähnlich verhält es sich mit dem Faktor Geschlecht: Auch hier gibt es Studien, die das weibliche Geschlecht als Resilienz-Vorteil sehen (Piko et al., 2005; McDermott et al., 2006), während andere solche Unterschiede nicht finden konnten (Rhule et al., 2006), wobei die Geschlechtszuordnung ohnehin nur als bedingt gültig betrachtet werden muss – das dritte Geschlecht wird in der Literatur noch nicht aufgeführt. Entsprechend ist zu vermuten, dass sich die Aussagen zu diesem Punkt verändern werden.

Innerhalb der veränderbaren Faktoren sind es zwei Bereiche, die wesentlichen Einfluss auf die Dynamik der Entwicklung nehmen: Der erste Bereich bezieht sich auf das Individuum selbst und umfasst Bedingungen, unter welchen genetische Dispositionen von außen beeinflusst werden, das bedeutet, ob sie zum Tragen kommen oder nicht, wie zum Beispiel gute bis sehr gute intellektuelle Fähigkeiten, spezielles Interesse oder besondere Begabungen (Werner, 1992); sie gehören zu den personalen Ressourcen und werden als Entwicklungsvorteile betrachtet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Zu diesem Bereich wird auch die



Fähigkeit des Individuums, gesundheits- und entwicklungsfördernde Ressourcen zu aktivieren und einen Zustand von Zufriedenheit und Wohlbefinden herzustellen, gezählt. Der zweite Bereich ist das Vermögen der Familie und des sozialen Umfelds, die dafür notwendigen Ressourcen und Erfahrungen zugänglich und bedeutsam zu machen (Kim Cohen et al., 2004; Unger, 2008). Denn die wissenschaftliche Literatur macht deutlich, dass Resilienz bei Kindern am ehesten dann entsteht, wenn die Umgebung auf die kindlichen Bedürfnisse eingeht, von mütterlicher Wärme geprägt ist, die Entfaltung bereits vorhandener Kompetenzen unterstützt oder aber Gelegenheit bietet, neue Kompetenzen zu entwickeln (Ungar et al., 2013; Sturzbecher & Dietrich, 2007). Resilienz ist als eine variable, situationsspezifische und multidimensionale Größe zu betrachten (Mancini & Bonanno, 2009; Fröhlich-Gildhoff, 2011; Fthenakis & Wustmann, 2004), die zu bestimmten Zeiten des Lebens mehr oder weniger ausgeprägt sein kann (Sturzbecher & Dietrich, 2007). Bestimmte Lebensabschnitte wie zum Beispiel der Übergang vom Kindergarten in die Schule oder von der Grundschule in die weiterführende Schule sowie die Pubertät gelten als höchst anfällige Etappen im Leben eines Kindes und Heranwachsenden (vgl. Fthenakis & Wustmann, 2004; Sturzbecher & Dietrich, 2007). In diesen Lebensphasen ist ein stützendes und schützendes Umfeld, das sensibel auf die konkreten Lebensbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingeht, besonders wichtig. Jugend- oder Schulsozialarbeit kann hier – ergänzend oder gegebenenfalls alternativ zum familiären und/oder rein schulischen Umfeld – einen wertvollen Beitrag leisten.

Zu bestimmten Lebensabschnitten wirken sich bestimmte Bedingungen und verfügbare Ressourcen begünstigender auf Resilienz aus als andere. Im Kleinstkind- und Säuglingsalter ist es Studien zufolge das sogenannte „leichte“ Temperament des Kindes (Fthenakis & Wustmann, 2004; O’Dougherty Wright et al., 2013, S. 21), das es der Mutter einfach macht, eine emotional stabile Bindung zu ihm herzustellen. Die mütterliche Feinfühligkeit (sensitive



Responsivität) als Teil der Qualität der frühen Eltern-Kind-Interaktion (Rempsberger, 2011) gilt als Grundlage sicherer Bindung (Ainsworth et al., 1974) und ist ein belegter resilienzbegünstigender Faktor (Fröhlich-Gildhoff, 2011; Zander, 2011). Hier liegt offensichtlich eine Wechselseitigkeit vor (Hohm et al., 2017, S. 232). Eine stabile Unterstützung, die der Mutter und der sich gerade formierenden Familie zugutekommt, sorgt dafür, dass die Eltern diese neue Lebensphase als weniger belastend und gut kontrollierbar erleben. Erfahrungen dieser Art mildern den sogenannten „kindsbedingten Elternstress“ ab (Bengel et al., 2009, S. 114). Erreicht das sicher gebundene Kind das Kleinkindalter, sind sein expressives Sprachvermögen sowie sein Explorationsverhalten bedeutende Schutzfaktoren. Es möchte selbstständig und neugierig die Lebensumwelt erkunden und nutzt seine sprachlichen Fähigkeiten, um die Aufmerksamkeit der Personen in seiner Umwelt an sich zu binden (König, 2014, S. 215). Es erlebt sich selbstwirksam. Durch gutes und frühes Artikulieren wird es von seiner Bezugsperson bestärkt und bekommt großen Support (sie tritt in Interaktion, macht dem Kind Angebote und unterstützt es, Dinge auszuprobieren), der sich in einer positiven Eltern-Kind-Beziehung fortsetzt (Ainsworth et al., 1974). Der Aspekt der kindlichen Selbstwirksamkeit ist hier ein Motor der Entwicklung, wobei sich in einem gelungenen Interaktionsprozess beide Partner selbstwirksam erleben. Die Mutter (oder eine andere Bezugsperson) erlebt, dass ihre Bemühungen, das Kind zu aktivieren und zu fördern, „sich lohnen“. Das Verhalten beider (Bezugsperson und Kind) steht in einer engen, sich gegenseitig anregenden Wechselwirkung. Im Grundschulalter erweisen sich gute schulische Leistungen (Lesekompetenz) und ein positives Selbstkonzept als schützende Faktoren. Ein guter Kontakt zu den Mitschüler_innen, das Gefühl, gemocht zu werden, und die Erfahrung, aufgrund seiner vielfältigen Interessen, Ideen und Hobbies auch vielseitig ansprechbar zu sein – all dies trägt zur Stärkung des Selbstkonzeptes bei (Hohm et al., 2017, S. 232). Im Jugendalter setzt sich ein positives Selbstkonzept fort und ist vor allem für Mädchen ein schützender Faktor (Bengel et al., 2009, S. 114), welcher relativ stabil bleibt



(Holm et al., 2017). Die Qualität der Freundschaftsbeziehungen ist hinsichtlich der Neuorientierung außerhalb der Familie ein entscheidender Faktor dafür, wie Risikosituationen mit Ressourcen kompensiert oder abgemildert werden. Ein hohes Verantwortungsbewusstsein und die Fähigkeit, Unterstützung aus dem sozialen Umfeld aktivieren zu können, wirken sich zu diesem Zeitpunkt positiv aus. Bis ins frühe Erwachsenenalter entwickelt sich die subjektive Kontrollüberzeugung der Heranwachsenden. Das bedeutet, dass sie erfahrungsbedingt ein ausgereiftes Bild ihrer eigenen Kompetenzen verinnerlicht haben und auf eine stabile Selbsteinschätzung und Selbstwirksamkeit zurückgreifen. Aufgrund vielfältiger und reflektierter Erfahrungen sind sie mit zuverlässigen Coping- und Bewältigungsstrategien ausgerüstet, um Widrigkeiten entgegentreten zu können (Bengel et al., 2009; Holm et al., 2017). Die Entwicklung der Resilienz bzw. der für Resilienz relevanten Faktoren ist als fortlaufender Prozess zu verstehen, und bereits entwickelte Ressourcen werden mit in die nächsten Entwicklungsaufgaben genommen und ausgebaut. Resilienzentwicklung ist demnach ein stetig sich fortsetzendes Geschehen (Bengel et al., 2009, S. 114).

Fazit: Zu bestimmten Zeitpunkten im Leben sind bestimmte Faktoren wichtig, was nicht bedeutet, dass diese später hinfällig werden. Es muss immer der jeweilige Mensch in seiner aktuellen Situation gesehen und daraus abgeleitet werden, was für den jeweiligen Moment stärkend sein kann.



1.2.5 Resilienz als Basis für ein gesundes Leben

In einer sich rasch verändernden Welt wird von Kindern und Heranwachsenden verlangt, sich an die ebenso rasch verändernde Lebensbedingungen und Anforderungen anzupassen. Im Zeitalter der Digitalisierung verändern sich nicht nur Anforderungen, sondern auch Arten und Weisen der Aneignung von Fähigkeiten und die Auseinandersetzung mit Wissen. Leben, Lernen und Arbeiten unterliegt diesem Wandel. Um darin zu bestehen, bedarf es unter anderem Kreativität, Selbstvertrauen, Flexibilität, Zuversicht und eines tragenden sozialen Netzes.

Im UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland wird betont, dass „Bindung, Liebe, Zuneigung, stabile Beziehungen und das Gefühl, von anderen auch akzeptiert zu werden, die zentralen Voraussetzungen für die gelingende kindliche Entwicklung sind“ (Bertram, 2013, S. 2). Im Ansatz der Resilienz stehen genau diese Punkte im Mittelpunkt, um Kinder und Heranwachsende für ein Leben zu stärken, das möglicherweise nicht immer störungsfrei verlaufen wird.

Resilienz bei Kindern zu fördern bedeutet, sie stark zu machen für dieses Leben, ihnen eine Haltung gegenüber Herausforderungen zu vermitteln, die sie dazu befähigt, die Chancen darin zu erkennen und daran zu wachsen. Das bedeutet, dass jedes Kind das Recht haben soll, selbstbewusst und selbstbestimmt zu sein, ohne andere zu dominieren, Gefühlszustände selbstständig zu regulieren bzw. zu kontrollieren, seine Grenzen zu kennen und zu wissen, wann, wie und von wem es Hilfe erbeten kann, belastbar zu sein und am Ball zu bleiben, nicht aufzugeben, wenn etwas nicht auf Anhieb klappt, und Ziele realistisch zu definieren und Herausforderungen anzunehmen.

Um diese Stärken entwickeln zu können, brauchen Heranwachsende das uneingeschränkte Gefühl, akzeptiert und geliebt zu sein. Sie brauchen das Vertrauen darauf, dass ihre Bezugspersonen (immer) für sie verfügbar



sind. Das Erleben einer sicheren und tragfähigen Bindung muss mit einem entwicklungsangemessenen Autonomiezugeständnis, dem Grad an Freiheit, den das Kind bewältigen kann, einhergehen. Kinder brauchen das Gefühl, dass das Leben kostbar und lebenswert ist, dass alles, was kommt, in einem größeren Sinnzusammenhang steht. Weiterhin brauchen sie soziale Bezugssysteme, Menschen, die außerhalb der Familie ein sicheres förderndes Netz um sie herum gestalten, und das Recht auf Mitgestaltung sowie die Fähigkeit zum Aushandeln.

Dieses so große wie großartige Entwicklungsziel ist ein Prozess, der die gesamte Kindheit und Jugend umfasst. Wie jeder Prozess ist auch dieser gezeichnet von Dynamik und Instabilität. Denn Resilienz wird nicht einmal erworben, um dann lebenslang abrufbar zu sein. Je nach Lebensphase und Entwicklungsherausforderung variiert das Ausmaß dessen, was ein Mensch an widerstandsfähigem Verhalten an den Tag legen kann. Die Bedeutung der Resilienzförderung in der Schul- und Jugendsozialarbeit liegt darin, den Kindern und Jugendlichen eine vertrauensvolle, bewertungsfreie und tragfähige Beziehung anzubieten, in der sie sich als selbstwirksam, selbstbestimmt und bedeutsam erleben und darüber die Überzeugung entwickeln, ihr Leben meistern zu können (Keupp, 2009, S. 170–194).



2

GESUNDHEIT UND LEBENSWELTEN VON KINDERN & JUGENDLICHEN



Die gesundheitliche Situation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland kann – insgesamt betrachtet – als sehr gut bezeichnet werden. Das Gesundheitsverhalten zeigt im Besonderen eine Verbesserung bezüglich des Konsums von Süßigkeiten, Zigaretten und Alkohol. Trotz der positiven Veränderungen ist die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die infolge von physischen und psychischen Erkrankungen in ärztlicher Behandlung waren, allerdings nach wie vor hoch (Schienkiewitz et al., 2018; Kamtsiuris et al., 2007; Poethko-Müller et al., 2018; Ellert et al., 2007). Die empfundene Lebensqualität der betroffenen Kinder und Jugendlichen ist dadurch signifikant verringert (Hölling et al., 2008). Insgesamt zeichnet sich ein Zusammenhang zwischen einem niedrigen sozioökonomischen Status und gesundheitsschädlichem Verhalten ab: Kinder und Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten ernähren sich in der Regel ungesünder, machen weniger häufig Sport und sind häufiger übergewichtig oder adipös (Kuntz et al., 2018). Kinder und Jugendliche treffen auf eine Vielzahl von Anforderungen in verschiedenen Lebenssettings: Zentral sind Familie, digitale Medien und Schule. Familie hat einen hohen Stellenwert unter den Jugendlichen und gilt als wichtige schützende und stützende Instanz für deren Entwicklung. Besonders eine gute Kommunikationskultur wirkt sich entwicklungsfördernd auf Kinder und Jugendliche aus. Digitale Medien eröffnen einen neuen und herausfordernden Lebensraum im Leben der Kinder und Jugendlichen. Um diesen souverän als wirkungsvolles Werkzeug nutzen zu können, benötigen sie erwachsene Vorbilder, die ihre Medienerziehung auf Kompetenzen statt auf Verbote ausrichten. Kinder und Jugendliche verbringen täglich viel Zeit im Setting Schule. Sich wohl und zugehörig in „seiner“ Schule zu fühlen, ist für Heranwachsende ein wichtiger Faktor für gelingendes Lernen. Allerdings erleben viele junge Menschen den Schulalltag und die damit verbundenen Anforderungen als Stress und Belastung. Psychosomatische und körperliche Beschwerden sind häufig die Folgen. Die Schulsozialarbeiter_innen haben hier eine zunehmend entlastende Funktion als Stütze und Vermittler zwischen den Beteiligten dieses Feldes inne.



Die gesundheitliche Situation und die unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens der Kinder und Jugendlichen in Deutschland reichen in die Lebenswelt Schule unweigerlich hinein. Die jungen Menschen lassen weder ihr allgemeines gesundheitliches Befinden noch die Erfahrungen, die sie zu Hause mit den Eltern und Geschwistern machen, oder die Themen, die sie in der digitalen Welt beschäftigen, am Schuleingang zurück. Im Gegenteil: Meist stellt Schule den Sozialraum dar, an dem all diese Erlebnisse und Bedürfnisse ausgetauscht, verarbeitet und zum Ausdruck gebracht werden. Schulleitungen, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter_innen, die ihre Schülerschaft ganzheitlich und umfassend in den Blick nehmen möchten, um nicht zuletzt resilienzförderliche Rahmenbedingungen in ihren Einrichtungen etablieren zu können, müssen sich mit den „Geschichten“, die die Kinder und Jugendlichen jeweils mitbringen, auseinandersetzen und in ihre Konzepte einbeziehen.

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über die aktuellen Ergebnisse zur gesundheitlichen Situation der Zwölf- bis 19-Jährigen insgesamt, zu deren Bedingungen und Einstellungen ihren Familien gegenüber, den Herausforderungen und Erwartungen, welchen sie sich in der Auseinandersetzung mit den digitalen Medien konfrontiert sehen, und ihrem Erleben von Schule. Die abschließende Darstellung der Bildungschancen und Stressbelastung von Schüler_innen in Deutschland hebt die Bedeutung der Schulsozialarbeit hervor.



2.1 DIE GESUNDHEITLICHE SITUATION VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IN DEUTSCHLAND

Die gesundheitliche Situation der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen hat sich insgesamt im Vergleich zum Jahr 2007 verbessert und wird von den befragten Kindern und Jugendlichen sowie von deren Eltern zu einem großen Teil als sehr gut eingeschätzt. Die neuesten Ergebnisse der KiGG-Studie des Robert-Koch-Instituts aus dem Jahr 2018 zeigen, dass 95,7 Prozent der Eltern den Gesundheitszustand ihrer drei- bis 17-jährigen Kinder als sehr gut einstufen. In der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen wird die Gesundheit der Kinder als am höchsten eingeschätzt. Mit fortschreitendem Alter wird die Gesundheit als weniger gut beurteilt und ist für Mädchen zwischen 14 und 17 Jahren nochmals deutlich schlechter als für Jungen (Poethko-Müller et al., 2018). Im Bereich Gesundheitsverhalten zeigen sich im Vergleich zum Jahr 2007 Verbesserungen zum Beispiel in der Ernährung und im Genuss- bzw. Suchtmittelkonsum. Die Kinder und Jugendlichen verzehren weniger Süßigkeiten und trinken mehr Wasser (Krug, 2018). Bezüglich des Zigarettenkonsums und des Trinkverhaltens der Jugendlichen zeigt sich ein allgemeiner Rückgang; im Besonderen weisen immer weniger Minderjährige einen riskanten Alkoholkonsum auf (Lampert & Tamm, 2007; Zeiher et al., 2018).

70 Prozent der Mädchen und 75 Prozent der Jungen zwischen drei und sieben Jahren geben an, sportlich aktiv zu sein. Dies wird jedoch durch Erkenntnisse der Weltgesundheitsorganisation relativiert: Nur 22,4 Prozent der Mädchen und 29,4 Prozent der Jungen im Alter von drei bis 17 Jahren entsprechen den Empfehlungen der Weltgesundheitsorganisation bezüglich Bewegung (Finger et al., 2018). Zu erklären ist dieser Widerspruch mit der Entwicklungsveränderung, die mit dem Älterwerden der Kinder zusammenhängt. Das Bewegungsverhalten wird mit zunehmendem Alter „passiver“, was bedeutet:



Je älter die Jugendlichen werden, desto weniger erreichen sie noch die Bewegungsempfehlung der Weltgesundheitsorganisation.

Trotz aller positiven Veränderungen bleiben immer noch massive körperliche Beeinträchtigungen, unter denen die Kinder und Jugendlichen leiden. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die infolge von Übergewicht, Atemwegserkrankungen, Magen-Darm-Infekten, Heuschnupfen, Asthma oder insgesamt körperlichen Schmerzen in ärztlicher Behandlung waren, ist nach wie vor hoch (Schienkiewitz et al., 2018; Kamtsiuris et al., 2007; Poethko-Müller et al., 2018; Ellert et al., 2007). Das ist an dieser Stelle insofern von Bedeutung, als die empfundene Lebensqualität der betroffenen Kinder und Jugendlichen dadurch signifikant niedriger ist (Hölling et al., 2008).

Im Bereich der psychischen Erkrankungen zeigt jedes fünfte bis sechste Kind Verhaltensauffälligkeiten (Hölling et al., 2007), und fast 22 Prozent der Elf- bis 17-Jährigen weisen Symptome einer Essstörung auf (Hölling & Schlack, 2007). Die Ursachen hierfür können unterschiedlicher Natur sein. Ein möglicher Aspekt könnte der vermehrte Medienkonsum sein, dem Kinder und Jugendliche mit steigendem Lebensalter zunehmend ausgesetzt sind. Studien haben einen Zusammenhang zwischen einem negativen körperlichen Selbstbild und dem Konsum von Medien gefunden, in denen dünne Frauen als Schönheitsideal beworben werden (Grabe et al., 2008). Diese Ergebnisse sollten jedoch bei Weitem nicht als Kausalitätsfaktor interpretiert werden, da die Auslöser für Essstörungen vielfältig sein und sowohl im Individuum selbst als auch in der Familie und der Umwelt der Betroffenen liegen können (Nilsson et al., 2007).

Insgesamt zeichnet sich ein Zusammenhang zwischen einem niedrigen sozioökonomischen Status und gesundheitsschädlichem Verhalten ab: Kinder und Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten ernähren sich in der Regel ungesünder, machen weniger häufig Sport und sind häufiger übergewichtig oder adipös (Kuntz et al., 2018).



2.2 AUF WELCHE ANFORDERUNGEN TREFFEN KINDER UND JUGENDLICHE IN IHREN UNTERSCHIEDLICHEN LEBENSWELTEN?

Um Resilienz- und Risikofaktoren von Kindern und Jugendlichen in Deutschland herauszuarbeiten, muss die Lebensrealität der Minderjährigen ganzheitlich betrachtet werden. Es ist hilfreich, die Herausforderungen und Chancen der Kinder und Jugendlichen in den Bereichen Familie, digitaler Lebensraum und Schule zu beleuchten und zu kennen.

2.2.1 Familie

Laut der Shell-Jugendstudie 2015 hat Familie für einen Großteil der Befragten einen sehr hohen Stellenwert. Sie berichten außerdem, dass sie ein gutes Verhältnis zu ihrer eigenen Familie haben (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015). Das gute Verhältnis zum Elternhaus stellt unter dem Gesichtspunkt der Resilienzförderung einen wichtigen Schutzfaktor bei der Bewältigung von Belastungen dar. Denn familiäre Bezugspersonen haben eine wichtige protektive Funktion bei der Vermeidung ungünstiger Entwicklungen (Werner & Smith, 1992). Wenn über die Familie als Anforderungskontext gesprochen wird – also auch als Faktor, der bei den Kindern und Jugendlichen für zusätzliche Herausforderungen sorgt –, dann muss auch berücksichtigt werden, dass sich die Familienkonstellationen im Vergleich zu früheren Generationen verändert haben. Knapp 35 Prozent aller Ehen werden in einem Zeitfenster von 25 Jahren wieder geschieden. Bei rund der Hälfte aller Scheidungen sind minderjährige Kinder involviert. Zwar sind die Scheidungszahlen, verglichen mit den Werten der letzten Jahre, wieder rückläufig, im Vergleich zu früheren Generationen jedoch deutlich erhöht. Auch die Anzahl der Kinder, die lediglich



von einem Elternteil großgezogen werden, ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen: Im Jahr 2016 waren insgesamt 2,3 Millionen Kinder davon betroffen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017). Diese Veränderungen in den Familienstrukturen wirken sich auch auf die Lebensrealität der Kinder aus. So können die elterliche Scheidung und das Fehlen eines Elternteils negative Auswirkungen auf das körperliche und psychische Wohlergehen der Kinder haben (Amato, 2000).

Darüber hinaus wirken sich Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den eigenen Eltern negativ auf die allgemeine Zufriedenheit der Jugendlichen aus. Die unterstützende Funktion gelungener Kommunikation zeigt sich im Besonderen darin, dass sich negative Effekte von exzessiver Nutzung elektronischer Medien und die Wahrscheinlichkeit des Substanzgebrauchs verringern (Boniel-Nissim et al., 2014). Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass die Verfügbarkeit, die Beteiligung und die positive Beziehung der Eltern zu ihren Kindern in einem positiven Zusammenhang mit erhöhtem Selbstwertgefühl der Jugendlichen stehen (Bulanda & Majumdar, 2009).

2.2.2 Digitale Medien

Der digitale Lebensraum spielt für Kinder und Jugendliche eine immer größere Rolle. Digitale Medien sind ein modernes Phänomen, mit dem noch keine vorherige Generation in diesem Ausmaß konfrontiert war. Kinder und Jugendliche wachsen mittlerweile ganz selbstverständlich damit auf: 97 Prozent der Mädchen und Jungen im Alter von zwölf bis 19 Jahren besitzen ein Smartphone, 70 Prozent ein eigenes Laptop (JIM-Studie, 2018). Die Eltern selbst sind sehr wahrscheinlich mit einem im Vergleich zu heute viel reduzierteren Repertoire an Gerätschaften und Möglichkeiten aufgewachsen und stellen sich heute als Erziehungsverantwortliche die Frage, wie sie ihre Kinder zu medienmündigen Erwachsenen erziehen sollen.



Digitale Medien verändern das Aufwachsen der Kinder erheblich, besonders im Bereich der Kommunikation. Unzählige Portale und Plattformen stehen den jungen Konsumierenden offen, um mit ihrer Peergroup in Verbindung zu sein. Von den Heranwachsenden werden diese Kanäle als soziale Unterstützung wahrgenommen und haben eine wichtige Bedeutung bezüglich der Steigerung ihres Selbstwertgefühls (Tiggemann & Slater, 2013; Cole & Griffiths, 2007).

Aus Sicht der Jugendlichen ergeben sich durch die Digitalisierung neue Möglichkeiten. Laut der JIM-Studie (2018) haben Internet, Smartphone und Musik den größten Stellenwert in der täglichen Nutzung der Endgeräte. Die Nutzung von Suchmaschinen steht bei Jugendlichen mit 70 Prozent auf dem ersten Platz der Online-Aktivitäten, während 20 Prozent der Jugendlichen online auch Nachrichtenportale nutzen und Zeitung lesen (Breiter et al., 2010).

Jedoch wird eine exzessive Mediennutzung mit negativen körperlichen und psychischen Folgen wie Übergewicht und Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper bei Mädchen assoziiert (Tiggemann & Slater, 2013), was zu Einsamkeit und Depressionen führen kann (Shaw & Gant, 2002) und wiederum im Zusammenhang mit verminderter Lebenszufriedenheit (Boniel-Nissim et al., 2014) und weniger gesundheitsförderlichem Verhalten steht (Iannotti et al., 2009). Studien legen ferner offen, dass ein eigenes Fernsehgerät positiv mit Schlafproblemen korreliert (Li et al., 2007). Videospiele indes bergen ein erhebliches Suchtpotenzial und werden mit der Entstehung von Aggressionen und dem Verlust von Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht (Unicef, 2017).

Die Komplexität und die Multifunktionalität der heutigen Medienlandschaft können dazu führen, dass Kinder, Jugendliche und Eltern den Überblick verlieren und mit dem scheinbar endlosen Informationsangebot überfordert sind (Wagner & Gebel, 2015). Um dem entgegenzusteuern, sollten sich Erziehungs- und Lehrkräfte darum bemühen, eine eigene Haltung zum Thema digi-



taler Lebensraum zu entwickeln, ein Vorbild abzugeben, an dem sich Kinder und Jugendliche orientieren können, und die grundlegenden Kompetenzen weitergeben. Denn die vielfältigen barrierefreien Bildungs-, Wissens- und Kommunikationszugänge sind wichtige Werkzeuge in unserem Leben, die es richtig zu handhaben gilt. Über Verbote wird dies bekanntlich weniger erreicht als mittels aktiver, kritischer Auseinandersetzung damit:

„Jede Generation steht immer wieder vor neuen Herausforderungen, neuen Angeboten und Diensten und damit vor der Frage, welchen Raum und welche Zeit die Medien in ihrem Leben, im Alltag, im Privaten und später im Beruf einnehmen sollen“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, S. 2).

2.2.3 Schule

Einen Großteil seiner Kindheit und Jugend verbringt der Mensch in der Schule. Mindestens neun Jahre stellt die Schule einen Kontext dar, in dem Kinder und Jugendliche fünf Tage die Woche leben, lernen und miteinander interagieren. Welchen Herausforderungen stehen sie in diesem Setting gegenüber?

Das traditionelle viergliedrige Regel-Schulsystem, bestehend aus Förderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium, befindet sich im Wandel. In vielen Bundesländern werden Hauptschulen abgeschafft oder in Werkrealschulen umbenannt. Eltern sowie Schüler_innen streben nach höheren Bildungsabschlüssen, was zur Folge hat, dass die Schülerzahlen in den Hauptschulen zurückgehen; gleichzeitig sind auch die Zahlen der Realschüler_innen rückläufig. Integrierte Gesamtschulen verzeichnen dagegen einen Anstieg von zehn Prozent.



Insgesamt haben im Schuljahr 2016/17 43 Prozent der Schüler_innen einen mittleren Bildungsabschluss erworben, 35 Prozent eine allgemeine Hochschulreife und 13 Prozent einen Hauptschulabschluss. Sechs Prozent erreichten keinen Schulabschluss (Statistisches Bundesamt 2018b).

Der Anteil der Schüler_innen mit besonderem Förderungsbedarf ist zwischen 2006 und 2016 signifikant gestiegen.

Die Klassengrößen haben sich in den letzten zehn Jahren durchschnittlich um zwei bis drei Kinder verkleinert. Diese Zahl repräsentiert allerdings den Durchschnitt über alle Schultypen hinweg und nicht die Realität der teilweise sehr großen Klassenstärken. 33 Prozent der Kinder und Jugendlichen in Deutschland im Alter von sechs bis 20 Jahren weisen einen Migrationshintergrund auf, zehn Prozent davon haben eine ausländische Staatsbürgerschaft. In einer typischen Schulklasse in einer bundesdeutschen Stadt ist eine Vielfalt an Herkunftsländern, Religionen und Kulturen vertreten. Dennoch beginnen viele Schulen nur langsam, sich interkulturell zu öffnen und sich vertiefend mit diversitätssensiblen Fragen und Risiken von Diskriminierung auseinanderzusetzen (siehe dazu [Teil B Diversität und Resilienzförderung](#)).

In Bezug auf das psychosoziale Erleben scheinen Kinder und Jugendliche in Deutschland gerade im schulischen Kontext zunehmend mehr Belastungen ausgesetzt zu sein, so die Ergebnisse der DAK-Präventionsstudie (2017). Fast die Hälfte aller Schüler_innen leidet unter Stress, dabei sind Mädchen mit 50 Prozent gestresster als Jungen mit 37 Prozent. Kopfschmerzen und Rückenschmerzen sowie Schlafprobleme treten bei gestressten Kindern und Jugendlichen mindestens doppelt so häufig auf wie bei den nicht gestressten Gleichaltrigen. Dass diese Stressbelastung bei Kindern und Jugendlichen auf Schulstress zurückzuführen ist, zeigt die systematische Zunahme der somatischen Beschwerden mit dem Schuljahresverlauf.

Den meisten Druck empfinden Jugendliche dabei offensichtlich beim Thema Noten. Über 20 Prozent der Befragten glauben, ihren Berufswunsch aufgrund





ihres Bildungsgrades nicht verwirklichen zu können. Vor allem Jugendliche aus unteren sozialen Schichten sind dahingehend verunsichert (Leven et al., 2015).

Stress kann belastende Auswirkungen auf die Gesundheit derjenigen haben, die dem ausgesetzt sind. Stress, vor allem wenn dieser über einen längeren Zeitraum hinweg auftritt, kann schwere gesundheitliche Folgen nach sich ziehen, welche die Kognition und die psychische Gesundheit des Menschen beeinflussen (Lupien et al., 2009). Gerade bei Schulstress bewegt man sich in einem Teufelskreis. Während die schulischen Anforderungen Stress verursachen, kann das Erleben von Stress langfristig wiederum zu einer Einschränkung der kognitiven Leistungsfähigkeit und einer Zunahme der chronischen Angstsymptome führen (Roosendaal et al., 2009), was sich negativ auf die schulischen Leistungen auswirken kann. Zum Zusammenhang von **Lernen-Stress-Exekutive Funktionen** siehe Glossar.

Junge Menschen, die Schule als schützende und wertschätzende Institution wahrnehmen, erleben weniger Mobbing und haben weniger psychische Probleme (Stadler et al., 2010). Wenn man sich zugehörig und verbunden sowohl mit der Schule als auch mit seinem sozialen Umfeld fühlt, wirkt sich das außerdem positiv auf den Schulerfolg, die Stimmung und das Risikoverhalten im späteren Leben aus (Bond et al., 2007) (siehe [Teil B, Kapitel 7 „Empowerment und Resilienz als psychosoziale Schutzfaktoren“](#)). Das Gefühl, akzeptiert und für die Lehrkräfte von Interesse zu sein (Fenton et al., 2010), von diesen ebenso wie von den Eltern und Freunden wertschätzend beurteilt zu werden (Cole et al., 2001), beeinflusst die Selbsteinschätzung aller Schulkinder positiv.





2.3 SCHULEN IN DEUTSCHLAND – BILDUNGSCHANCEN & STRESSBELASTUNG

Die 17. Shell-Jugendstudie kommt zu dem Ergebnis, dass Schulerfolg in keinem anderen Industriestaat so sehr von der sozialen Schicht der Eltern abhängig ist wie in Deutschland. Besonders davon betroffen scheinen Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem sozioökonomischem Status (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015). Neueste Ergebnisse zeigen nun erstmals eine rückläufige Entwicklung dieses Phänomens, was eventuell darauf hindeutet, dass sich Anstrengungen in der Schulentwicklung langsam auszahlen (OECD, 2016). Dennoch müssen die Gründe für die nach wie vor bestehende Schieflage eingehend betrachtet werden (siehe dazu auch [Teil B, Kapitel 6 „Diversität im Kontext Schule – ein Querschnittsthema“](#)).

Während Deutschland also bezüglich der Themen Chancengleichheit von Kindern mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und Migrationshintergrund im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich abschneidet, erreicht es durchschnittliche Ergebnisse im Bereich Gleichheit der Geschlechter und überdurchschnittliche Resultate in den Kompetenzbereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen (OECD, 2015).

Die wahrgenommene schulische Belastung geben junge Menschen unterschiedlich an: Sie haben zu viel für die Schule zu tun (40 Prozent der Befragten stimmen dieser Aussage zu), empfinden die Aufgaben als zu schwierig (18 Prozent) und zeigen sich durch die Anforderungen seitens der Schule erschöpft (36 Prozent). Die höchsten Belastungswerte geben Schüler_innen der Klassenstufe 10 an (DAK-Präventionsstudie, 2017).

Das Thema Mobbing ist nur schwer zu erfassen, denn die Dunkelziffer der von Mobbing betroffenen jungen Menschen ist vermutlich deutlich höher als in Umfragen angegeben. Viele der Betroffenen suchen keine Hilfe, geben





Mobbingerfahrungen nicht zu oder vertrauen nicht darauf, dass ihnen geholfen wird. 23 Prozent der Befragten wurden jedoch ein bis zwei Mal in ihrer Schullaufbahn von anderen geschlagen, und 19 Prozent der Schüler_innen haben bereits erlebt, dass ihnen ein bis zwei Mal gewaltsam Besitz entwendet wurde (DAK-Präventionsstudie, 2017) (siehe dazu auch [Teil B, Kapitel 8.3.3](#)).

Insgesamt werfen die Berichte zu Belastung und Gewalterfahrung Fragen danach auf, wie den jungen Menschen im Schulalltag geholfen wird. Besonders vor dem Hintergrund der zunehmenden Überlastung der Lehrkräfte (zu viele Aufgaben, zunehmend anspruchsvolle Kinder, Klassengröße und Ähnliches) (Blossfeld et al., 2014) und der unzureichenden psychologischen Betreuung an Schulen scheint es umso schwieriger zu sein, ausreichend hilfreiche Strukturen zu bieten. Im Jahr 2016 gab es insgesamt 1.366 Schulpsycholog_innen an deutschen Schulen (Drewes, 2016). In Bayern kommt damit beispielsweise auf 7.000 Kinder, in Niedersachsen auf über 16.000 Kinder (Drewes, 2014) eine einzige schulpsychologische Fachkraft. Als Scharnierfunktion zwischen Schülerschaft, Lehrerschaft und Schulleitung obliegt der Schulsozialarbeit die wichtige Aufgabe, alle Beteiligten in Stress- und Konfliktsituationen professionell zu beraten und zu begleiten. Die Schulsozialarbeit leistet durch ihre (Beziehungs-) Angebote deswegen einen wichtigen präventiven und resilienzförderlichen Beitrag.





3

**KINDHEIT UND JUGEND VERSTEHEN:
ALTERSSPEZIFISCHE MERKMALE & BEDÜRFNISSE
VON KINDERN UND JUGENDLICHEN AUS SICHT DER
KOGNITIONSWISSENSCHAFTEN**

Andrea Ludwig



Während der Grundschulzeit und der Adoleszenz sind Kinder und Jugendliche besonders vielen Stressoren ausgesetzt. Diese Entwicklungsphasen gelten deswegen als besonders anspruchsvoll für alle Beteiligten. Mit der Einschulung werden höhere Erwartungen an die Impulskontrolle, die Beziehungsfähigkeit zu Gleichaltrigen und die Anpassung an den schulischen Kontext erwartet. Mobbing und soziale Ausgrenzung kommen während der Grundschulzeit häufig vor und haben schwerwiegende Folgen für betroffene Kinder. Dies macht deutlich, warum Resilienzfaktoren in dieser Altersphase besonders wichtig sind. Studien haben gezeigt, dass Kinder mit guten exekutiven Funktionen besser in der Lage sind, die neuen schulischen und entwicklungsbezogenen Anforderungen zu bewältigen. Gut strukturierte und emotional positiv geführte Klassen sind resilienzförderlich und können Kinder dabei unterstützen, sich positiv zu entwickeln. Auch Schulsozialarbeiter_innen können präventiv handeln, indem sie die emotionale Situation der Kinder in ihrem Sozialgefüge erfassen und einen schützenden Raum für diese bieten. Auch die Adoleszenz stellt eine besonders vulnerable Phase dar. Eine grundlegende Reorganisation des Gehirns während dieser Zeit führt zu einem Streben nach Aufregendem und Unbekanntem und begünstigt somit auch jugendliches Risikoverhalten. Zudem wird das Verhalten der Jugendlichen auch stark von der Peergroup beeinflusst. Eine positive Selbstwahrnehmung, soziale Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten tragen maßgeblich zu einer erfolgreichen Identitätsentwicklung, dem Aufbau enger Freundschaften, einem positiven Umgang in der Peergruppe und schulischer Leistungsfähigkeit bei. Gute exekutive Funktionen helfen Jugendlichen, sich in ihrem Verhalten nicht zu sehr von ihren Emotionen leiten zu lassen. Ein Umfeld, das die Lebensumstände der Jugendlichen kennt und versteht, kann sie dabei unterstützen, die Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu bewältigen. Der hohe Leistungsdruck, dem die Kinder und Jugendlichen heute während ihrer gesamten Schullaufbahn ausgesetzt sind, verlängerte Schul- und Betreuungszeiten, die Berufstätigkeit der (beiden) Eltern und der leistungsorientiertere Anspruch an die



Freizeitgestaltung gefährden eine gesunde Resilienzentwicklung. Die Schulsozialarbeit kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten, um Familie und Schule zu entlasten und den Kindern und Jugendlichen wichtige Anknüpfungspunkte bereitzustellen. Mit dem Fokus der Beziehungsarbeit können Sozialarbeiter_innen Resilienz fördern und auffangen, was andernorts momentan nicht möglich ist.

Gesundheit – ein Thema, das für Menschen jeden Alters von größter Bedeutung ist. Der Mensch ist während seines gesamten Lebens unterschiedlichsten Bedingungen ausgesetzt, die seine physische und psychische Gesundheit und Stabilität gefährden können. Dabei gibt es bestimmte Lebenssituationen, in denen ein besonders hohes Entwicklungsrisiko besteht. Die Phase der Einschulung und die Adoleszenz sind aufgrund der vielen Stressoren, denen die Kinder und Jugendlichen während dieser Zeit ausgesetzt sind, höchst vulnerable Etappen. Resilient zu sein – das heißt, persönliche, soziale und familiäre Schutzfaktoren zu haben –, ist dabei von größter Wichtigkeit, damit diese Phasen gut überstanden werden können. Für eine adäquate Förderung der Resilienz ist es wichtig zu wissen, welche Merkmale und Bedürfnisse Kinder und Jugendliche in den jeweiligen Altersphasen haben. Da Entwicklungen im Gehirn einen Einfluss auf das Verhalten und die Bedürfnisse haben, werden im Folgenden neurobiologische Veränderungen und Besonderheiten, die während der Grundschulzeit und der Adoleszenz eine Rolle spielen, erläutert. Damit wird auch aus neurowissenschaftlicher Sicht verdeutlicht, warum Resilienzförderung gerade in diesen Lebensphasen besonders wichtig ist.



3.1 ALTERSSPEZIFISCHE MERKMALE UND BEDÜRFNISSE WÄHREND DER GRUNDSCHULZEIT

Im Alter zwischen fünf und zehn Jahren, in der mittleren Kindheit, müssen vom Kind zentrale Aufgaben bewältigt und Kompetenzen erworben werden. Mit dem Eintritt in die Schule werden höhere Erwartungen an die Impulskontrolle, die Beziehungsfähigkeit zu Gleichaltrigen und die Anpassung an Aufgaben des schulischen Kontextes erwartet. Spezifische Herausforderungen wie zum Beispiel die Auseinandersetzung mit einem Migrationshintergrund (vgl. Teil B) oder der eigenen Geschlechterrolle kommen in individuell unterschiedlichen Ausmaßen teilweise noch hinzu. Diese Entwicklungsaufgabe wird oftmals in (teilweise selbst auferlegten) Regeln erprobt, wie zum Beispiel „Jungs spielen nicht mit Mädchen“ oder „Mädchen laden keine Jungs zum Geburtstag ein“ (Fthenakis & Wustmann, 2004, S. 21; Oerter, 2002). Damit Kinder die Einschulung als großes und einschneidendes Lebensereignis bewältigen können, müssen sie Unterstützung bekommen. Besonders funktionale Risikofaktoren, wie eine geringe Aufmerksamkeitsspanne, hohe externalisierende Verhaltensweisen, geringe Sozialkompetenzen und geringe kognitive Kompetenzen, aber auch sogenannte demografische Risikofaktoren, wie eine geringe elterliche Schulbildung, beeinflussen den Schulerfolg von Kindern und tragen unter Umständen dazu bei, dass diese Leistungen unter ihren Möglichkeiten erbringen. Denn der Schulerfolg von Grundschulkindern wird stark von der sozialen Schicht der Herkunftsfamilie und der sozialen Stellung des Kindes in der Klasse beeinflusst (Oswald & Krappmann, 2004). Hamre und Pianta (2005) kamen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass instruktionale und emotionale Unterstützung vonseiten der Lehrkraft eine wichtige Rolle bei der Förderung der Kinder im Kontext Schule spielen. Instruktionale Unterstützungen sind zum Beispiel Feedback, Ermutigung zur Übernahme von Verantwortung und Arbeitsmethoden, die die Kinder miteinander ins





Gespräch bringen. Emotionale Unterstützung vermittelt die Lehrkraft durch sensible, unaufdringliche und interessierte Beziehungsgestaltung, ein positives Klima, angemessene Kontrolle und Vorgabe klarer Strukturen sowie sorgfältige Planung. Hamre und Pianta (2005) stellen fest, dass eine hohe instruktionale Unterstützung der Kinder mit weniger guten familiären Hintergrundbedingungen negative Effekte (leistungsbezogenes Zurückfallen hinter Klassenkamerad_innen) zwar nicht beseitigen, aber zumindest abpuffern kann. Und dass Kinder mit hohen Risikofaktoren in Klassen mit geringer emotionaler Unterstützung mehr Leistungsprobleme aufweisen als Kinder mit geringen Risikofaktoren.

Diese Erkenntnisse zeigen deutlich das resilienzförderliche Potenzial gut strukturierter und emotional positiv geführter Klassen. Dabei scheinen besonders die Faktoren Klarheit im Unterricht und Klassenförderung eine wichtige Rolle zu spielen (Helmke & Weinert, 1997). (Praktische Tipps zur Umsetzung siehe **Classroom Management Kapitel 5.2**). Auch wenn sie an dieser Stelle im Kontext Grundschule aufgeführt werden, sollten sie doch in allen Schulformen vorherrschen.

Soziale Integration ist ein wichtiger Faktor für das Wohlbefinden von Kindern im Grundschulalter und spielt auch in Bezug auf den Schulerfolg eine wichtige Rolle. Studienergebnisse belegen, dass Kinder, die gut in die Klassengemeinschaft integriert sind, gute Schulleistungen zeigen, wobei diese wiederum im Zusammenhang mit der Sympathiebewertung der Lehrkraft stehen (Huber, 2011). Missglückt diese soziale Integration oder liegen andere ungünstige Bedingungen vor, so können Probleme mit Mobbing daraus resultieren. Bezüglich der Häufigkeit des Auftretens von Mobbing kommen verschiedene Studien zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, was auf die abweichenden Definitionen des Mobbing-Begriffs bei den Befragungen zurückgehen könnte. Nach Williams et al. (1996) gaben über 24 Prozent der Grundschul Kinder an, gemobbt zu werden; dabei gab es einen Zusammenhang zwischen den Frequenzen





„manchmal“ und „oft“ und dem Berichten von Schlafproblemen, Traurigkeit sowie Kopf- und Magenschmerzen. Vermehrte Mobbingerfahrungen hängen mit vermehrten gesundheitlichen Beschwerden zusammen. Wolke et al. (2001) ermittelten, dass etwa acht Prozent der Grundschul Kinder wöchentlich zum Opfer von Mobbing werden und etwas mehr als sieben Prozent zugleich selbst aktiv mobben. Laut den Ergebnissen der PISA-Studie aus dem Jahr 2015 geben über sechs Prozent der Schüler_innen an deutschen Schulen an, regelmäßig gemobbt zu werden. Über 15 Prozent sagen, dass sie mindestens ein paar Mal im Monat Mobbing ausgesetzt sind (OECD, 2015). Die Forscher zeigen damit, dass Mobbing in dieser Altersspanne von großer Bedeutung ist. Kinder, die gemobbt wurden, beispielsweise in Form von Beleidigung, physischer Gewalt, Drohung, Ausgrenzung oder Freiheitsberaubung, gaben öfter an, Defizite im Bereich globales Selbstwertgefühl, Verhalten, Intellekt, Status, Glück und Zufriedenheit zu erleben. Interessant ist ebenfalls, dass nicht nur die Opfer von Mobbing unter geringem Selbstwertgefühl leiden, sondern auch die Mobber selbst (O'Moore & Kirkham, 2001). Bei der Verarbeitung von sozialer Ausgrenzung ähnelt das neuronale Aktivitätsmuster dem der Verarbeitung von physischen Schmerzen. Sowohl der dorsolaterale anteriore cinguläre Cortex als auch der rechte ventrale präfrontale Cortex sind bei beiden Verarbeitungsprozessen aktiv (Eisenberger, Lieberman & Williams, 2003). Auch in ihren Folgen ähneln sich sozialer und physiologischer Schmerz und können Aggressionen, ein gesteigertes Kontrollbedürfnis und negative Gefühle auslösen (Riva et al., 2011). Mobbing Erfahrungen und soziale Ausgrenzung haben schwerwiegende Folgen für Kinder und Jugendliche. Für die Schulsozialarbeit, aber auch für Lehrkräfte und Eltern eröffnet dies ein wichtiges Feld zum präventiven Handeln. Sozialarbeiter_innen können besonders über die Beziehungsgestaltung die emotionale Situation der jungen Menschen in ihrem Sozialgefüge erfassen und zu einem schützenden Raum für die Kinder werden. Ehe ein Anti-Mobbingtraining notwendig wird, liegt hierin die Chance, feinfühlig und als uneingeschränkte Vertrauensperson verfügbar zu sein. Hier gilt es, die



Anliegen der Kinder nicht herunterzuspielen („Das hat der nicht so gemeint“ etc.), sondern mit den Betroffenen Strategien zu entwickeln, wie sie sich wehren können. Interessant ist, dass Kinder, die nicht mobben, im Elternhaus mehr kognitive Stimulation und emotionale Unterstützung bekommen (Zimmermann et al., 2005). Im Lebensraum Schule aber, der mittlerweile zunehmend den Lebensraum Familie ersetzt, kommt der Schulsozialarbeiter_in als verständnisvolle, zuhörende Vertrauensperson eine entscheidende Rolle zu (zum Thema **Mobbing** siehe auch **Kapitel 8.3.3**).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die physische Gesundheit der Grundschul-kinder. Studien zeigen, dass über 19 Prozent der Kinder in der dritten Klasse übergewichtig sind, über sechs Prozent adipös (stark übergewichtig), über vier Prozent stark untergewichtig. In diesem Kontext ist zu berücksichtigen, dass 30 Prozent der Kinder einen Computer, Fernseher oder eine Spielkonsole und über 17 Prozent zwei dieser Geräte im Zimmer haben. 13 Prozent haben all diese Medien in ihrem Schlafzimmer. Jedoch sind auch über 57 Prozent der Kinder im Sportverein aktiv, und 40 Prozent der Kinder treiben ein bis zwei Mal pro Woche Sport (Augste & Jaitner, 2010). Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Fitness und die körperliche Verfassung der Kinder, sondern steht auch in Wechselwirkung mit anderen Faktoren. So gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen vermehrtem TV-Konsum und aktivem Mobbing (Zimmermann et al., 2005). Wenn Kinder weitgehend auf Sport verzichten, vermehrt Medienkonsum betreiben und einen erhöhten BMI aufweisen, sorgt dies für verschlechterte motorische Leistungen bei Kindern im Grundschulalter. Dieser Effekt dramatisiert sich im zeitlichen Verlauf von der zweiten in die dritte Klasse (Zimmermann et al., 2005). Sportliche Betätigung hat nicht nur einen wichtigen Stellenwert für die körperliche und psychische Gesundheit in der Entwicklung der Kinder, sondern auch für deren Schulerfolg (Griebler, Dür & Kremser, 2009) und Konzentrationsfähigkeit (Graf et al., 2003). Sport spielt auch bei der Hirnentwicklung und bei neurologischen Prozes-





sen eine wichtige Rolle. So stellen Zimmer, Oberste und Bloch (2015) dar, dass Sport zur Vereinigung von Wachstumsfaktoren beiträgt und damit positive Auswirkungen auf Bereiche wie die kognitive Leistungsfähigkeit und die Regeneration nach Schädigungen des dopaminergen Systems hat. Kinder, die mehr Fähigkeiten bei aerober Fitness, also dem Training unter Verbrennung von Sauerstoff, zeigen, sind außerdem besser beim Gebrauch von exekutiven Steuerungsfunktionen in Bezug auf relationales Gedächtnismaterial. Konkret bedeutet das, dass sich die Schüler_innen, die besser im Fitnesstest auf dem Laufband abgeschnitten haben, durchschnittlich besser an bestimmte Reize erinnern können. Es kann daher angenommen werden, dass aerobe Aktivität die Nutzung von Systemen des präfrontalen Cortex und des Hippocampus beeinflusst (Chaddock et al., 2011). Es liegt eine Vielzahl von Befunden vor, die deutlich machen, dass Ausdauersport eine Verbesserung der exekutiven Funktionen, der Aufmerksamkeits- und Verarbeitungsgeschwindigkeit sowie der Gedächtnisfähigkeit bewirkt (Kramer et al., 1999; Smith et al., 2010; Hollmann & Strüder, 2000). Neben diesen Erkenntnissen ist nicht zu vergessen, dass Gewohnheiten, zum Beispiel auch die Gewohnheit, regelmäßig Sport zu treiben und sich zu bewegen, in der frühen Kindheit angeeignet und geprägt werden. Das Selbstkonzept im Bereich Sport bereits in der frühen Kindheit zu fördern und über die Jugendphase hinweg zu erhalten und auszubauen, bedeutet auch, dass damit eine wichtige und gesundheitserhaltende Ressource angelegt wird, die im Erwachsenenalter mit Erfolg genutzt werden kann (zum Thema [Bewegungsförderung](#) siehe auch [Teil C dieser Expertise, Kapitel 11-14](#)).

Kinder mit stark ausgeprägten externalisierenden Verhaltensweisen (zum Beispiel Hauen, Treten, Ärgern etc.), geringen Sozialkompetenzen und geringen kognitiven Kompetenzen sowie Kinder, die einen ungesunden Lebensstil führen und wenig Sport machen, sind besonders gefährdet, sich in der vulnerablen Phase der Grundschulzeit nicht gesund zu entwickeln oder in der Schule nicht erfolgreich zu sein. All diese genannten Faktoren werden beeinflusst





durch Entwicklungen im Gehirn, die bei den Kindern während dieser Zeit stattfinden. Studien haben gezeigt, dass Kinder exekutive Funktionen benötigen, um die neuen schulischen und entwicklungsbezogenen Anforderungen zu bewältigen. Vor allem die Fähigkeit zur inhibitorischen Kontrolle (Inhibition = Hemmung, siehe **Exkurs exekutive Funktionen S.33 ff.**), also zur Unterdrückung von Handlungstendenzen, spielt eine wichtige Rolle für den schulischen Erfolg der Kinder. Das zeigt sich im Schulalltag an vermeintlich einfachen Dingen, etwa abzuwarten, bis die Lehrkraft einen aufruft, ein spontanes in der Klasse Herumlaufen zu unterlassen und stattdessen auf dem Stuhl sitzen zu bleiben, und in vielen weiteren Situationen, in denen das Kind gefordert ist, einen spontanen und meist emotionalen Impuls zu unterdrücken und sich stattdessen zu überlegen, ob es diesem im aktuellen Setting nachgeben darf oder ob es unangemessen ist. Selbstregulationsfähigkeit wird auch für den späteren Schulerfolg als eine der wichtigsten Fähigkeiten gesehen (Blair & Razza, 2007). Die Arbeitsgedächtnisfähigkeit hat sich in einer Stichprobe von Schulkindern im Alter von sieben Jahren als wesentlicher Faktor für die Leistung in den Fächern Mathematik und Englisch gezeigt (Gathercole et al., 2003). Die größten Entwicklungsfortschritte der exekutiven Funktionen werden in der Altersspanne von drei bis vier Jahren und fünf bis sechs Jahren verzeichnet, wobei sich die Entwicklung bis ins junge Erwachsenenalter fortsetzt. Kognitive Flexibilität in der Anwendung von Strategien und Regeln kann zum Beispiel mit zehn Jahren vollständig angewendet werden. Bei der Wahl von Handlungsalternativen konnten die Kinder mit zehn Jahren Leistungen im Niveau der Erwachsenen erzielen. Konkret mussten sie bei dieser Aufgabe Impulskontrolle zeigen, verschiedene Annahmen testen und überprüfen sowie verschiedene Reize suchen und herausfiltern. Wenn sich im Grundschulalter die exekutiven Funktionen gut entwickeln, ist dies gleichzeitig eine gute Grundlage für eine gesunde Entwicklung in der Adoleszenz. Die Neuroplastizität (Formbarkeit) des Gehirns ermöglicht die Förderung über viele Jahre hinweg (Diamond, 2012; **praktische Tipps** dazu in **Kapitel 4**).





3.2 ALTERSSPEZIFISCHE MERKMALE UND BEDÜRFNISSE WÄHREND DER ADOLESCENZ

Die Adoleszenz ist ein Entwicklungsabschnitt im Leben des Menschen, der einerseits den Abschied von der Kindheit bedeutet und andererseits die Heranwachsenden mit einer Vielzahl neuer Kompetenzanforderungen konfrontiert. Die Weltgesundheitsorganisation definiert als Adoleszenz das Alter von zehn bis 20 Jahren. In der Entwicklungspsychologie werden die Entwicklungsaufgaben im Kontext der Identitätsentwicklung, im Aufbau enger Freundschaften und im Umgang in der Peergruppe, in der Entwicklung des internalisierten moralischen Bewusstseins und in der schulischen Leistungsfähigkeit verortet (Fthenakis & Wustmann, 2004, S. 21; Oerter, 2002). Hierbei tragen Resilienzfaktoren, wie eine positive Selbstwahrnehmung, soziale Kompetenzen und Problemlösefähigkeiten, maßgeblich dazu bei, dass den Heranwachsenden dies gelingt. Doch selbst mit einer guten Ausstattung bezüglich dieser Faktoren ist die Unterstützung der Eltern, aber auch von Akteur_innen in der Einrichtung, in der sie sehr viel Zeit verbringen – nämlich in der Schule –, absolut wesentlich und notwendig. Die Anforderung an diese besteht wiederum darin, die Lebensumstände der Jugendlichen zu kennen und zu verstehen. Jugendliche, die sich in den Anfängen der Pubertät befinden, also mit etwa zehn bis zwölf Jahren, haben plötzlich mit vielen sich verändernden Lebensbedingungen zu kämpfen. Viele von ihnen wechseln nach der Grundschule auf eine andere weiterführende Schule, was für sie gleichzeitig einen Wechsel in ein völlig neues soziales Umfeld bedeutet. Ihren Schulalltag verbringen sie nun nicht mehr mit den ihnen vertrauten Klassenkamerad_innen, sondern sie lernen viele neue Gleichaltrige kennen. Es entstehen neue Freundschaften, die nicht nur in der Schule, sondern auch in der Freizeit gepflegt werden. Gerade in dem Alter spielen die Gleichaltrigen eine besonders einflussnehmende Rolle. Die sogenannten Peers bilden ab einem Alter von ungefähr zehn Jahren sogar die



wichtigste soziale Bezugsgruppe (Limbourg, 1999), während die Jugendlichen beginnen, sich immer mehr von den Eltern abzulösen. Doch für die Jugendlichen ändert sich während dieser Zeit nicht nur das soziale Umfeld, sondern auch ihre gesamte Tagesgestaltung. In der Regel verbringen sie nun oft bis zum Nachmittag ihre Zeit in der Schule. Während früher am Wochenende viel mit der Familie unternommen wurde, wird die gemeinsame Zeit mit den Eltern nun immer weniger. Dafür werden im Freundeskreis viele spannende Dinge ausprobiert: zum Beispiel zum ersten Mal alleine ohne Erwachsene shoppen oder ins Kino gehen. Oftmals sitzen die Jugendlichen aber auch einfach nur zusammen und tauschen sich aus – über die Schule, einen Streit mit den Eltern, Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht oder vielleicht auch über körperliche Veränderungen, die in diesem Alter vonstattengehen.

All diese Veränderungen tragen dazu bei, dass Jugendliche die Zeit der Adoleszenz, insbesondere die Pubertätsphase, oftmals als stressig empfinden. Jugendliche wirken in dieser Zeit oft unausgeglichen und zeigen problematisches und risikoreiches Verhalten (Romer, 2010): Mutproben machen, den ersten Rausch erleben, mit dem Rauchen anfangen – solch ein Verhalten ist oft typisch in diesem Alter. Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie und den Neurowissenschaften weisen darauf hin, dass dieses Verhalten auch durch die vielen während der Adoleszenz stattfindenden Veränderungen im Gehirn beeinflusst wird, da während der Adoleszenz eine grundlegende Reorganisation des Gehirns stattfindet (Boyer, 2006; Romer, 2010). Die Entwicklung des Gehirns erinnert während dieser Phase an eine Großbaustelle, auf der sich einzelne Bereiche nach und nach ausbilden. Und das geschieht nicht in einem gleichmäßigen Tempo: Einige Bereiche verändern sich deutlich schneller als andere (Giedd et al., 1999). Zwei Bereiche nehmen in Bezug auf das risikoreiche Verhalten der Jugendlichen in der Pubertät eine besondere Rolle ein: das limbische System und der präfrontale Cortex.



Im limbischen System, auch Belohnungszentrum genannt, kommt es ab einem Alter von etwa neun bis zehn Jahren zu einem Abbau von Dopamin-Rezeptoren (Steinberg et al., 2008). Studien konnten zeigen, dass die Rezeptordichte während der Pubertät um rund 30 Prozent zurückgeht (Gapin et al., 2011). Der Neurotransmitter Dopamin ist von großer Bedeutung für das limbische System. Die Ausschüttung von Dopamin sorgt für Glücksgefühle, und jeder Mensch strebt danach, dass diese Reaktion hin und wieder ausgelöst wird. Der Glücksbotenstoff Dopamin wird bei relativ harmlosen Erlebnissen wie einem guten Abendessen gemeinsam mit Freunden ebenso ausgeschüttet wie in Situationen mit mehr „Kick“, zum Beispiel bei einem spannenden Krimi. Der Verlust der Dopamin-Rezeptoren während der Pubertät führt dazu, dass das limbische System weniger sensibel auf ausgeschüttetes Dopamin reagiert. Die Folge davon ist, dass die bis dahin als positiv empfundenen Erlebnisse und Tätigkeiten nun nicht mehr die gewohnten Effekte liefern. In diesem Alter werden die Jugendlichen oftmals von einer Lust- und Antriebslosigkeit beherrscht, weil ihnen durch die verringerte dopaminerge Aktivierung vieles zu langweilig geworden ist. Um dieselben Glücksgefühle wie vor der Pubertät zu erzeugen, muss der „Kick“ ungleich größer sein. Dies ist eine mögliche Erklärung, warum sich Jugendliche in dieser Altersgruppe häufig Neuem und Unbekanntem zuwenden (Steinberg, 2008). Das limbische System treibt die Jugendlichen zu Handlungen, die möglichst viel Spaß bereiten und von der Peergruppe hoch bewertet werden. Oftmals wird in diesem Alter eine neue Sportart ausprobiert oder das erste Mal alleine mit der Peergroup ins Kino oder ins Schwimmbad gegangen. Diese Experimentierfreudigkeit ist dabei für eine gesunde Entwicklung der Jugendlichen sehr wichtig. Sie lernen dadurch viel Neues, machen zum Beispiel durch neue soziale Beziehungen viele wertvolle Erfahrungen. Dadurch kann sich die eigene Persönlichkeit ausbilden und festigen. Durch diese positive Risikofreude werden die Jugendlichen zunehmend selbstständiger, sie lernen ihre Fähigkeiten und Grenzen kennen und können somit zu risikokompetenten Erwachsenen werden, die in der Lage sind, ihr Verhalten und dessen Konsequenzen richtig einzuschätzen (Atherton, 2007).



Doch dieses Streben nach Unbekanntem führt manchmal auch dazu, dass Jugendliche sich sehr risikoreich verhalten und gefährliche Dinge tun, die mit negativen Folgen verbunden sind (Steinberg, 2008). Nicht selten werden Jugendliche von Gleichaltrigen zu Mutproben überredet oder im Freundeskreis Zigaretten und Alkohol ausprobiert. Da sich der Abbau der Dopamin-Rezeptoren bei Jungen stärker zeigt als bei Mädchen (Sisk & Foster, 2004), tritt risikoreiches Verhalten auch stärker bei Jungen als bei Mädchen auf.

Die Häufigkeit und die Art riskanter Verhaltensweisen Jugendlicher werden maßgeblich von der Peergroup beeinflusst. Die Peergroup und die Beziehung zum „besten Freund“ bzw. zur „besten Freundin“ spielen eine große Rolle bei der Entwicklung von vertrauensvollen Kontakten mit gemeinsamem Erleben von Gefühlen (Hurrelmann, 1994). Freundschaften bereiten uns Freude und geben uns ein Gefühl von Zugehörigkeit. Gerade im Jugendalter, in der Zeit, in der man sich vom Elternhaus ablöst, haben Freundschaften daher eine besondere Bedeutung. Es werden viele gemeinsame Unternehmungen geplant und spannende Erfahrungen gesammelt. Freundschaften dienen aber nicht nur zum Zeitvertreib – zum einen trägt der Freundeskreis zur Orientierung bei und gibt ein Gefühl der emotionalen Geborgenheit. Letzteres ist insbesondere bei der Bewältigung der sozialen und körperlichen Veränderungen wichtig, wobei die Identifikation mit Gleichaltrigen sowie die wechselseitige Rückmeldung von Verständnis, Vertrauen und Verlässlichkeit das Sicherheitsempfinden erhöhen (Fend, 2013, S. 270; Reinders & Youniss, 2005). Zum anderen bietet der Freundeskreis einen Freiraum zur Erprobung neuer sozialer Verhaltensweisen. Erleben Jugendliche zu viel Kontrolle oder gar zu wenig Interesse im Elternhaus, fokussieren sie sich umso mehr auf ihren Freundeskreis und andere Gleichaltrige. Die Wahl des Freundeskreises ist dabei abhängig von der Übereinstimmung des körperlichen Entwicklungsstandes. Nicht immer ist es für Heranwachsende einfach, die körperlichen Veränderungen so ohne Weiteres anzunehmen. Oftmals gehen diese mit Verunsicherung oder Scham



(Veränderungen der Haut und Ähnliches) einher. Im Umgang mit dem daraus resultierenden Stress kann die Peergroup dann eine Unterstützung darstellen. Manchmal kann die Peergroup allerdings auch einen negativen Einfluss auf die Jugendlichen haben (Siegler et al., 2005; Steinberg & Monahan, 2007). Studien haben gezeigt, dass Jugendliche, die sehr aggressive Freund_innen haben, mit großer Wahrscheinlichkeit auch solche Verhaltensweisen zeigen. Jugendliche mit Freund_innen, die rauchen oder Drogen nehmen, konsumieren mit großer Wahrscheinlichkeit selbst diese Substanzen (Mounts & Steinberg, 1995). Die Jugendlichen wünschen sich eine „coole Clique“ und tun deshalb alles, um dazugehören zu dürfen. Manchmal sind das auch Dinge, die sie eigentlich gar nicht tun wollen, weil sie ihnen zu riskant und zu gefährlich erscheinen (Siegler et al., 2005).

Der zunehmende Einfluss der Gleichaltrigen zu Beginn der Pubertät wird dabei auch durch die Entwicklungen im Gehirn, die während dieser Zeit stattfinden, beeinflusst. Denn besonders bei der Bewertung von sozialen Situationen zeigt sich eine Veränderung bei der Sensitivität in Bezug auf Dopamin. Eine Studie von Nelson et al. (2007), in der es um die Anerkennung und Ablehnung durch Gleichaltrige im Jugendalter geht, konnte zeigen, dass die Akzeptanz im sozialen Gefüge – ähnlich wie andere Arten von Belohnung, eingeschlossen nicht sozialer Art – vom Gehirn bewertet wird. Angesichts der Rolle der dopaminergen Aktivität für die emotionale und motivationale Regulation wirken sich die beschriebenen Veränderungen höchstwahrscheinlich auf die sozial-emotionale Entwicklung von Jugendlichen aus. Die zuvor beschriebenen Veränderungen im limbischen System während der Pubertät liefern eine Begründung für den Bedeutungszuwachs von Gleichaltrigen, der für diese Periode bezeichnend ist, und können eine mögliche Erklärung bieten, warum Risikoverhalten so häufig im Beisein von anderen Jugendlichen in Erscheinung tritt (Steinberg, 2008).



Wenn Jugendliche Risikoverhalten zeigen, dann sind ihnen die Gefahren dieses Verhaltens zwar oft bewusst, aber sie werden ignoriert. Einerseits konnten Studien belegen, dass die Fähigkeit zum logischen Denken bei Jugendlichen ab einem Alter von etwa 16 Jahren vergleichbar ist mit der Erwachsener (Steinberg, 2007). Durch den Volumenzuwachs der weißen Hirnmasse (Myelinisierung) und durch den Abbau von nicht benötigten, ineffizienten Verbindungen zwischen den Nervenzellen wächst die kognitive Leistungsfähigkeit während der Pubertät (Davis & Cooper, 2011). Andererseits fehlt es aber an einem starken Gegenspieler, der das Dopamin-orientierte limbische System kontrolliert. Im Gehirn ist dieser Gegenspieler der präfrontale Cortex, auch Stirnhirn genannt. Strukturelle Bildgebungsstudien haben ergeben, dass sich die Hirnareale nicht gleichmäßig entwickeln: Zuerst entwickeln sich die hinteren und zuletzt die vorderen Areale. Das bedeutet, dass insbesondere Hirnareale, bei denen Emotionen handlungsleitend sind, schneller reifen als die vorderen Cortex-Areale wie zum Beispiel das Stirnhirn (Konrad, 2011). Das Stirnhirn, auch präfrontaler Cortex genannt, ist für die bewusste Steuerung unserer Handlungen und Bewegungen verantwortlich, von der ersten Idee über die genaue Planung bis hin zur Ausführung. Bei der bewussten Handlungssteuerung durch das Stirnhirn können auch langfristige Ziele in den Blick genommen und die möglichen Folgen gezielt berücksichtigt werden. Emotionale und motivationale Impulse aus dem Belohnungszentrum werden im besten Fall vom Stirnhirn kontrolliert und erst nach der Prüfung als Handlung umgesetzt. Verantwortlich hierfür sind die exekutiven Funktionen. Da sich das Stirnhirn und damit die exekutiven Funktionen erst im jungen Erwachsenenalter (mit etwa 25 Jahren) vollständig ausbilden, haben sie dem in der Pubertät sehr präsenten Belohnungssystem oft nur wenig entgegenzusetzen (Zelazo & Carlson, 2012). Durch die ungleiche Reifung kommt es zu einem Ungleichgewicht, das zur Folge hat, dass bei Jugendlichen in emotionalen Situationen das weiter gereifte limbische System sozusagen die Oberhand über das noch nicht ausgereifte präfrontale Kontrollsystem gewinnt. Das Verhalten der



Jugendlichen ist dadurch aus dem Gleichgewicht und vor allem vom limbischen System beeinflusst. Der präfrontale Cortex ist daher nicht immer in der Lage, starke Emotionen und Impulse zu kontrollieren und angemessen mit der erhöhten Risikobereitschaft umzugehen (Steinberg, 2007). Die Situation ist vergleichbar mit einem jungen Rennfahrer, der aufgrund seiner bisher geringen Fahrpraxis keine angemessene Kontrolle über ein Fahrzeug hat, das zu viel PS besitzt.

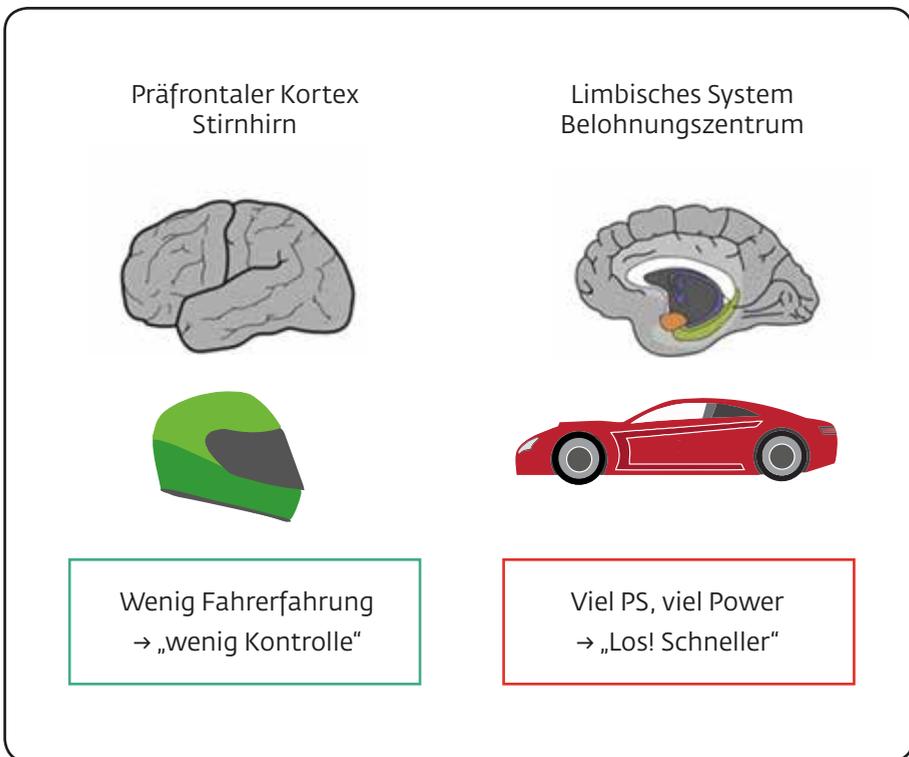


Abb. 7: Stirnhirn und Belohnungszentrum / In Anlehnung an: ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen; Ulm



Die Situation im Gehirn während der Adoleszenz und ihre Auswirkung auf das Verhalten der Jugendlichen verdeutlichen die Relevanz der Resilienz und deren Förderung. Jedoch können Entwicklungsprozesse in der Adoleszenz unterschiedlich verlaufen: Der Zeitpunkt des Einsetzens der Pubertät kann sich bei Jugendlichen eines Jahrgangs um bis zu fünf Jahre unterscheiden (Kibbe et al., 2011). Daher treten nicht alle Risikofaktoren bei der Altersgruppe in gleichem Maße auf. Es ist wichtig, sowohl mögliche Risikofaktoren als auch mögliche Resilienzfaktoren zu kennen, um Jugendliche in ihrer Entwicklung adäquat zu unterstützen.

3.3 RESILIENT SEIN & SICH GESUND ENTWICKELN IN SICH VERÄNDERNDEN LEBENSWELTEN

Die kindlichen Lebenswelten haben sich im Vergleich zu früher verändert, und sie tun dies immer schneller. Besonders das Verständnis von Familie und Schule unterliegt einem vielschichtigen Wandel.

Versteht man Familie als Ort der Zuflucht, des Vertrauens, der Offenheit und des Wachsens, so reduziert sich dieser Lebensraum auf täglich nur wenige Stunden. Die Berufstätigkeit beider Eltern, der leistungsorientiertere Anspruch an die Freizeitgestaltung und verlängerte Schul- und Betreuungszeiten sind mögliche Ursachen dafür. Eltern stehen zunehmend unter dem Druck, ihren Kindern alles zu ermöglichen und sie bestmöglich zu fördern. Dabei übersehen sie oft, dass sie die Kinder überfordern. Das, was Kinder von ihren Eltern brauchen, nämlich Stabilität, Struktur und emotionale Wärme, kommt auf den Autofahrten von der einen Betreuungseinrichtung zum nächsten Förderan-



gebot zu kurz. Viele Eltern sind mit dieser Situation nicht glücklich und scheitern zunehmend selbst an der hohen Belastung.

Im Lebensraum Schule hingegen wird der Bildungsgedanke zunehmend von arbeitsmarktgesteuerten Interessen überlagert und entfernt sich dadurch immer mehr von den ursprünglichen Entwicklungsbedürfnissen der Kinder sowie vom humanistischen Bildungsverständnis. Kinder und Jugendliche sind ab der Einschulung einem stark erhöhten Leistungsdruck ausgesetzt. Denn früh entscheidet sich, ob ein Kind die Schule mit Abitur abschließen kann und dadurch ein Studium und eine Karriere möglich sind. Dieser Trend steht den Vorstellungen der Resilienzentwicklung diametral entgegen.

Die Schulsozialarbeit kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten, um Familie und Schule zu entlasten und den Kindern wichtige Anknüpfungspunkte bereitzustellen. Die Zeit, die Kinder an Schulen, in Betreuungseinrichtungen und Freizeitstätten verbringen, kann durch die Beziehungsarbeit der Jugendsozialarbeiter_innen zu einer kostbaren Zeit für die gesunde Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden werden. Mit dem Fokus der Beziehungsarbeit können Sozialarbeiter_innen gegensteuern und auffangen, was andernorts momentan nicht möglich ist. Da dieser Auftrag nicht alleine aus der Position der Schul- und Jugendsozialarbeit heraus gestaltet werden kann, ist die Kooperation von Schule und Familie umso wichtiger.

Für die Jugendsozialarbeit besteht hier die Möglichkeit, Resilienz zu fördern, indem sie zum Beispiel mit den Kindern Strategien entwickelt, wie sie mit Stress in der Schule, in der Peergruppe oder in der Familie umgehen lernen. Sie kann den Heranwachsenden zugrunde liegende Mechanismen erklären und gemeinsam mit den Betroffenen ermitteln, in welchen Bereichen durch kleine Veränderungen Entlastung geschaffen werden kann (siehe auch **Kapitel 4: Resilienz fördern**). Allein die Verfügbarkeit einer Vertrauensperson, die zuhört





und Anteil nimmt, wirkt im Sinne der Resilienzförderung entlastend, schützend und förderlich für die seelische Gesundheit. Der Schutzfaktor Verfügbarkeit einer Beziehungsperson außerhalb der Familie ist hier der entscheidende Pluspunkt der Schulsozialarbeit.



4

RESILIENZ FÖRDERN



Resilienz ist für jeden Menschen wichtig. Ist ein Individuum jedoch besonders kritischen und belastenden Lebensereignissen oder -umständen ausgesetzt, spielt Resilienzfähigkeit eine besonders große Rolle. Gerade bei gefährdeten Kindern und Jugendlichen muss die Resilienzfähigkeit gefördert werden. Dies kann präventiv erfolgen, indem Belastungssituationen verhindert werden, kann aber auch in Form einer Krisenintervention erfolgen, indem den Heranwachsenden Kompetenzen vermittelt werden, mit deren Hilfe sie schwierige Situationen meistern können. Besonders belastende Auswirkungen können Risikofaktoren für die Entwicklung von Heranwachsenden sein, wenn diese gehäuft und über einen längeren Zeitraum hinweg auftreten. Um die Resilienz des Kindes oder des Jugendlichen zu steigern, müssen einige Wirkprinzipien beachtet werden. Die Intervention oder Maßnahme zur Resilienzförderung sollte an die Empfangenden und deren individuelle Situation in ihrer Breite und Intensität angepasst werden. Die Intervention sollte außerdem möglichst früh erfolgen und langfristig geplant werden. Damit die Schule einen resilienzförderlichen Raum darstellt, müssen einige weitere Prinzipien berücksichtigt werden. Die jungen Menschen müssen intellektuell adäquat gefordert und gefördert werden, angemessene Regeln müssen gemeinsam erarbeitet und eingehalten werden. Autonomie, Konsens, partnerschaftlicher Zusammenhalt und Austausch sollten sichergestellt werden, und die Schule sollte von einem positiven Klima und einer guten Leitung geprägt sein. Die Gestaltung einer resilienzförderlichen Umgebung kann dabei auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Auf der Beziehungsebene ist die positive Haltung des Lehrpersonals oder des Fachpersonals der Jugendarbeit gegenüber den Jugendlichen wichtig. Teil hiervon ist die Fähigkeit, emotionale Prozesse zu verstehen und zu regulieren sowie Empathie und Verständnis für das Verhalten anderer zu zeigen und der erfolgreiche Gebrauch von exekutiven Regulationssystemen. Auch die positive Klassenatmosphäre und die positiv geprägte Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerschaft, Lehrkräften untereinander und Schüler_innen untereinander sind hierfür wichtig. Auf individueller Ebene wird vor allem auf



die Aktivierung personenbezogener Ressourcen gesetzt. Dabei handelt es sich um verschiedene Fähigkeiten wie Selbstwirksamkeit und Selbstregulationsfähigkeit sowie die Anwendung von Stressbewältigungsstrategien. Dies kann unter anderem durch die Anerkennung der Jugendlichen als Experten erreicht werden. Auf struktureller Ebene müssen sowohl schulinterne Faktoren als auch die Vernetzung zwischen Schule und anderen Lebensbereichen resilienzförderlich gestaltet werden. Dafür müssen ein positives Schulklima geschaffen und die Kooperation und Kommunikation mit den Familien der Kinder und Jugendlichen und anderen Institutionen, etwa Vereinen, gefördert werden. Durch das Schaffen eines Gemeinschaftsgefühls kann die Umwelt der Heranwachsenden möglichst resilienzförderlich gestaltet werden.

Resilienz zeigt ihre Wirkung in kritischen Momenten – und nur dann (Fthenakis & Wustmann, 2004). Denn resilient muss zunächst nur sein, wer widrigen Umständen ausgesetzt ist (vgl. Göppel, 2011). Was aber bedeutet Resilienz für Kinder und Jugendliche, die den genannten Situationen nicht ausgesetzt sind? Müssen diese nicht resilient sein? Natürlich müssen auch sie widerstandsfähig sein! Aber Kinder, die in kaum belastenden Lebensumständen aufwachsen, entwickeln die bereits ausführlich beschriebenen Merkmale der Resilienz normalerweise ohnehin und in durchschnittlicher Ausprägung. Zudem ist es im Leben nicht vorhersehbar, wann sich ein Mensch resilient gegenüber einschneidenden Krisen zeigen muss. Die obige Aussage gibt vielmehr Hinweise darauf, dass bei den Bemühungen, Resilienz zu fördern, sehr sensibel differenziert werden muss, welches das Ziel für eine bestimmte Gruppe ist und in welchem Maße eine Intervention Tiefe oder Breite aufweisen muss. Erst wenn dies analysiert ist, macht es Sinn, zu entscheiden, auf welcher Ebene Veränderungen angestrebt und bestmögliche Bedingungen für die Förderung von Resilienz hergestellt werden müssen.



4.1 ZIELE DER RESILIENZFÖRDERUNG

Die Entwicklung von Resilienz ist für jeden Menschen ein sinnvolles und wichtiges Ziel. Jedes Individuum hat ein Recht darauf, sich zu einem selbststimmten und konstruktiv handelnden Menschen zu entwickeln. Zumal ein resilienzförderliches Umfeld die Entwicklung eines jeden Kindes nicht nur im Hinblick auf die Resilienz, sondern auch hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Kompetenzen begünstigt. Auch jene, die nicht extremen Lebensbedingungen ausgesetzt sind, profitieren in ihrer Persönlichkeitsentwicklung von den schützenden Faktoren (Fergusson & Hoorwood, 2003, S. 23). Interventionen zur Förderung von Resilienz zielen insgesamt auf die Reduzierung der Risikofaktoren (jene Bedingungen, die Kinder und Heranwachsende verletzlich machen) und den Ausbau von Resilienz begünstigenden Ressourcen und Schutzfaktoren (vgl. Fthenakis & Wustmann, 2004; Sapienza & Masten, 2001). Die Aufgabe besteht also darin, einerseits entwicklungs-hemmende Bedingungen frühzeitig zu erkennen und diesen entgegenzuwirken und andererseits Kindern und Heranwachsenden, die unter kritischen Bedingungen leben, Kompetenzen zu vermitteln, um damit zurechtzukommen. Somit liegen die Interventionsziele auf unterschiedlichen Ebenen und können als präventive Maßnahmen einerseits und Krisenintervention andererseits betrachtet werden.

Hinderliche Einflüsse zu reduzieren bedeutet, aufmerksam zu sein für die Vielzahl von Stressoren, die in kumulativer Wirkung auf das Kind treffen. Es ist für das sich entwickelnde Kind problematisch, wenn es mehreren nachteiligen Einflüssen über einen längeren Zeitraum ausgesetzt ist. Wenn immer möglich gilt es hier, die situativen Bedingungen für das Kind zu verändern und dennoch feinfühlig gegebenfalls zunächst nur an ein oder zwei hinderlichen Bedingungen anzusetzen, um kleinschrittig und bedacht für eine Verbesserung der Lebensbedingungen zu sorgen. Die Grenze der schulsozialarbeitenden



Begleitung ist jedoch erreicht, wenn ein einmaliges schwerwiegendes Erlebnis zu einem Trauma wird und zunächst intensive professionelle Hilfe durch einen Therapeuten erforderlich ist.

Die Konzentration auf Resilienz- und Schutzfaktoren bedeutet, bereits vorhandene Ressourcen beim Kind auszubauen oder neue zu identifizieren und aufzubauen, die Risikowahrnehmung und die Fähigkeit zu einer realistischen Risikobewertung beim Kind auf- und auszubauen, die Bedeutung des sozialen Netzwerkes zu stärken und zum Beispiel Schulen und Betreuung in den Schulen einen größeren schützenden Stellenwert beizumessen. Schulen benötigen eine hohe Interaktionsqualität, um die Unterstützung auf Beziehungsebene als Potenzial der Resilienzstärkung nutzen zu können (Pianta, Hamre & Stuhlman 2003; Fthenakis & Wustmann, 2004, S. 122). Besonders im Kontext Schule und Schulsozialarbeit sind Lehrkräfte und Sozialarbeiter_innen gefordert, ein Lebens- und Lernumfeld zu gestalten, das Kindern und Jugendlichen ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung vermittelt. Dies ist nicht in isolierten Trainingseinheiten zu erreichen, sondern durch die resilienzförderliche Haltung einer Institution und all ihrer Akteur_innen (Roos & Grünke, 2011). Unter dem Gesichtspunkt der Ganzheitlichkeit und des nachhaltigen Anregens von Veränderungen können im regulären Unterricht bzw. im Angebot der Schulsozialarbeiter_innen und im alltäglichen Miteinander „resiliente Botschaften“ vermittelt werden. Ross und Grünke schlagen dazu „Leistungsrückmeldungen, informelle Gespräche, Arbeitsanweisungen, Klassendiskussionen, kleine Ermutigungen“ (S. 421) vor (siehe dazu auch [Kapitel 4.3.1, Resilienzförderung auf der Beziehungsebene](#)).





4.2 WIRKPRINZIPIEN DER RESILIENZFÖRDERUNG

Systemisches Denken ist die Voraussetzung für erfolgreiche resilienzförderliche Handlungen: Sie unterstützen die einzelnen Personen in ihrer individuellen Entwicklung unter Berücksichtigung des jeweils gegebenen Lebenskontextes (Reinelt et al., 2016). Bevor resilienzförderliche Maßnahmen eingeleitet werden, sollten folgende Wirkprinzipien verstärkt berücksichtigt werden:

- der Zeitpunkt der resilienzförderlichen Maßnahme,
- die Zielpersonen, die durch eine entsprechende Intervention angesprochen werden sollen,
- das Ausmaß, in dem die Intervention erfolgen soll, sowie
- der Zeitverlauf der geplanten Maßnahme.

Alle vier Prinzipien gelten bei der Resilienzförderung als Rahmenbedingungen, die es im Vorfeld zu prüfen lohnt. Das sorgfältige Bedenken der Wirkprinzipien vor Beginn einer Maßnahme führt zu einer hohen Passung zwischen Bedarf und Angebot.

4.2.1 Zeitpunkt

Gerade wenn im Leben des Kindes unterschiedliche Belastungsfaktoren zusammenkommen und es ihm dadurch besonders schwer gemacht wird, Resilienz zu entwickeln, ist Unterstützung von großer Bedeutung. Die Vermutung, dass intensive und frühe Förderungen protektive Wirkung haben, wird von verschiedenen empirischen Studien bestätigt (Smith et al., 2000; Campbell & Ramey, 1994).

Allerdings ist es nicht immer möglich, im frühen Lebensalter Maßnahmen zu ergreifen. Vielmehr wird man dann tätig, wenn es angezeigt ist – auch



bei älteren Kindern und Jugendlichen. Je jünger das Kind ist, umso stärker kann man sich jedoch an den „natürlichen“ resilienzförderlichen Mechanismen orientieren, wie der positiven Zuwendung und ermutigenden verbalen und nonverbalen Kommunikation, die bereits in der frühen Kindheit ein wichtiger Faktor ist. Im Grundschulalter profitieren Kinder je nach emotionaler Reife bis etwa zur zweiten Klasse besonders stark von dem Aspekt der direkten Zuwendung anderer. Eine gewisse Schwierigkeit besteht darin, dass nicht nur das zugewandte Verhalten der Erwachsenen in diesem Alter bedeutsam ist, sondern auch das der Klassengemeinschaft insgesamt. Hier ist das Vorbildverhalten der Lehrkraft von besonderer Bedeutung. Eine positive, wertschätzende Zuwendung gegenüber dem betroffenen Kind erhöht dessen Status in der Klasse. Wichtig ist dabei, kein Gefühl der Benachteiligung bei den anderen Schulkindern aufkommen zu lassen. Unterstützend wirksam ist die (sofortige) belohnende Zuwendung oder nonverbale Ermunterung durch Mimik und Gestik derjenigen Mitschüler_innen, die sich dem Zielkind gegenüber positiv verhalten.

Je älter das Kind wird, umso besser kann es seine eigene Situation kognitiv erfassen und reflektieren. Das bedeutet zum einen, dass Gespräche mit dem Kind an Bedeutung gewinnen. Das Kind ist zunehmend in der Lage, sich auf der Basis kognitiver Reflexion von den bestehenden Belastungsfaktoren emotional zu distanzieren, Ressourcen und eigene Stärken zu erkennen und sich an diesen zu orientieren. In dem Maße, wie das Kind das annehmen und kognitiv bewältigen kann, sollten diese Prozesse in Gesprächen unterstützt werden. Durch die Fähigkeit zur Reflexion wird der junge Mensch unabhängiger von der positiven Zuwendung anderer. Schließlich genügen positive Kontakte zu einem Teil der Mitschüler_innen und ein insgesamt entspanntes Verhältnis zur Klasse. Mit zunehmendem Alter werden Kinder zudem fähig, die Sichtweise anderer Personen und deren Verhalten aus der Perspektive des Gegenübers nachzuvollziehen. Dadurch gelingt es letztlich, dass die Kinder und Jugendlichen ein differenziertes Bild entwickeln und ihren



Selbstwert nicht mehr so stark aus der Beurteilung anderer Personen ableiten. Mit Einsetzen der Pubertät werden Gleichaltrige zwar sehr wichtig, Bezugspunkt ist aber der eigene Freundeskreis – negative Urteile Außenstehender sind weniger relevant.

4.2.2 Breite und Intensität der Maßnahme

Nicht nur der Zeitpunkt der Maßnahme ist von Bedeutung, sondern auch deren Breite. Es gibt sehr breite Angebote, die alle Kinder in der Schule erreichen sollen. Beispiele hierfür könnten das Herstellen eines positiven Klassenklimas oder die bedingungslose Wertschätzung eines jeden Kindes sein (die grundlegend resilienzförderliche Haltung!). Es gibt aber auch Maßnahmen, die eher die Tiefe fokussieren. Das bedeutet, dass sich diese mehr an der Lebenssituation der Zielgruppe oder einer Einzelperson orientieren und damit über eine reine, grundlegende resilienzförderliche Haltung hinausgehen.

Breite Maßnahmen haben den Vorteil, dass sie schnell und unkompliziert etabliert werden können und die Bedürfnisse einer großen Gruppe erfüllen. Tiefere Maßnahmen hingegen setzen in feiner Abstimmung gezielt an den Bedürfnissen einer bestimmten Gruppe/Person an. Sie analysieren genau, welche Lebensfertigkeiten eine bestimmte Zielgruppe in der jeweils vorherrschenden Lebenslage benötigt, und reagieren mit ihrem Unterstützungsangebot darauf. Erst wenn die individuelle Situation des Kindes erfasst ist, kann die passgenaue Unterstützung geboten werden, um dem Kind in einer belastenden Lebenssituation bestmöglich zu helfen. Gharabaghi (2013) betont die Notwendigkeit, sich an den Stärken der Heranwachsenden zu orientieren, und zwar unabhängig vom Entwicklungsstand dieser Stärken. Ein Beispiel für solche weniger breiten Maßnahmen sind spezifische Angebote für bestimmte Schüler_innen, wie beispielsweise Kinder mit körper-



licher Behinderung. Die vorliegende Expertise legt ihren Fokus auf die Breite der Maßnahmen und stellt die resilienzförderliche Haltung in den Mittelpunkt. Alle Schüler_innen sollen die Möglichkeit bekommen, sich resilient zu entwickeln, und exakt die Unterstützung erhalten, die sie dafür jeweils benötigen.

4.2.3 Zielperson

Kinder mit den geringsten Ressourcen in Familie, Schule und Nachbarschaft profitieren am meisten von resilienzförderlichen Angeboten. Dabei gilt: Je gefährdeter die Heranwachsenden (Schweregrad des Risikos) sind, desto individueller muss die Intervention abgestimmt werden, um resilienzsteigernde Effekte zu zeigen (Unger, 2008). Es ist dabei wichtig zu berücksichtigen, dass sich unterschiedliche Resilienzfaktoren nicht immer gleich auswirken, sondern sich in ihrem Stellenwert von Individuum zu Individuum unterscheiden können sowie von Faktoren wie Geschlecht, Alter und Lebensrealität abhängen (Eriksson et al., 2010). Jugendsozialarbeiter_innen müssen bereit sein, die Lebenswelten der Kinder aus deren Perspektive zu erfassen. Die Perspektive der Jugendlichen ist eine wertvolle Ergänzung, wenn nicht sogar die maßgebliche Sichtweise. Dabei gilt es auch zu respektieren, dass Werte wahrgenommen werden, die im Lebensumfeld des Kindes als relevant gelten. Die Ziele der Jugendhilfe müssen in Einklang gebracht werden mit den Erlebnissen und Werten der Jugendlichen in deren jeweiligem Umfeld (Gharagaghi, 2013, S. 27).



Folgende Fragen können helfen:

- Wie gestaltet sich die Lebenssituation des Kindes?
- Welche Lebensbereiche sind betroffen?
- Was bedeutet dies für das Kind?
- Welches wäre der zu stärkende Faktor, der die höchste schützende Wirkung (Schutzfaktor) erzeugt?
- In welchen Lebensbereichen zeigt sich das Kind resilient oder hat sich das Kind früher bereits resilient gezeigt?

4.2.4 Kontinuität

Resilienzförderliche Bemühungen sind dann wirksam, wenn sie kontinuierlich verfügbar sind und die soziale Unterstützung fortwährend besteht (Brazelton & Greenspan, 2002). Im Schulkontext bedeutet dies, dass eine Atmosphäre des Wohlfühlens und des wertschätzenden Miteinanders, erzeugt über die Haltung der Lehrkräfte, für die Schüler_innen eine konstante Variable ist. Wünschenswert wäre es natürlich, eine solche Haltung auch in den Familien der Kinder etablieren zu können; doch nicht immer liegt es im Einflussbereich der Lehrkräfte und der Schulsozialarbeiter_innen, beratend hinsichtlich positiver Erziehungsziele, wertschätzender Aufmerksamkeit und Zugewandtheit innerhalb der Familien wirken zu können. Dennoch ist das Prinzip der Kontinuität als ein Gestalten nachhaltiger und lebenslanger Entwicklungsbedingungen für Resilienz zu verstehen. Sie sind bestmöglich kontinuierlich über die Zeit und über die Lebensbereiche (unter anderem Betreuung, Familie, Gemeinde, Sportverein) des Kindes zu etablieren.



Zusammenfassend:

- Je breiter eine Maßnahme ist, desto mehr entspricht Resilienzförderung einer Haltung.
- Je früher eine Maßnahme ergriffen wird, desto präventiver wirkt sie und umso stärker kann das Umfeld (Familie) einbezogen werden.
- Je intensiver/gezielter eine Maßnahme ist, desto individueller setzt sie an dem akuten Bedarf einer Person an.
- Je langfristiger eine Maßnahme geplant ist, desto nachhaltiger profitieren die Betroffenen.

4.3 EBENEN DER RESILIENZFÖRDERUNG IM KONTEXT SCHULE

Um zu analysieren, auf welchen Ebenen Resilienz im Kontext Schule gefördert werden kann und welche Eigenschaften und Aufgaben diese Ebenen dahingehend haben können, stellt sich vorab die Frage, wie Schule ein resilienzförderlicher Ort im Leben der Kinder werden kann. Woran ist eine resilienzförderliche Schule zu erkennen? In der Literatur werden solche Schulen, die die psychische und physische Gesundheit von Kindern neben der akademischen Bildung verfolgen, als „human“, „kindgerecht“ und „fürsorglich“ beschrieben (Göppel, 2011, S. 385). Paulus fasst in seinem Beitrag zur guten Schule Kriterien zusammen, durch deren Umsetzung Lehrer_innen zur Gesundheit und Resilienz ihrer Schützlinge beitragen können (Paulus, 2003).

- Sie stellen Leistungserwartungen und intellektuelle Herausforderungen an die Schüler_innen, die diese herausfordern und zu Anstrengungen motivieren. Die Erwartungen befinden sich im Bereich des Machbaren, sie über- und unterfordern nicht.



- Die Lehrkräfte sind zusammen mit den Schüler_innen bestrebt, Regeln zu entwickeln, die nachvollziehbar, verständlich und berechenbar sind und, wenn möglich, von den Schüler_innen mitbestimmt wurden.
- Die Schule bemüht sich, ein Schulklima zu entwickeln, in dessen Mittelpunkt die bestmöglichen Entwicklungschancen für die Kinder stehen.
- Lehrer_innen gestalten Raum für Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch die Schüler_innen.
- Lehrkräfte und Schulleitung verfolgen gemeinsame pädagogische Ziele und treten in der Umsetzung einstimmig auf.
- Die Qualität einer guten Schule ist an der geringen Fluktuation von Lehrpersonen zu erkennen – dies spricht für eine hohe Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte. Diese wird auch hergestellt über schulinterne Lehrerfortbildungen, die aktuelle Bedarfe der Lehrkräfte ansprechen und zu erhöhter Handlungsfähigkeit beitragen.
- Die Schulleitung verfügt über eine gute Kommunikationsfähigkeit und verfolgt das übergeordnete Ziel, Entscheidungen zu treffen, die im Interesse anderer sind und mit diesen übereinstimmen (auch gegenüber den Entscheidungsträgern der Schulämter).
- Die Schule ist bemüht, lebendig zu sein, und gibt mit Festen und Austausch Einblicke in das Schulleben.
- Dies gelingt besonders über die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit der Elternschaft. Ideal ist es, die Eltern einzubeziehen, wenn es um Belange ihrer Kinder geht, um Lösungen zu finden, die im gemeinsamen Konsens umgesetzt werden, sodass das Kind eine klare Orientierung gewinnt und versteht, dass Lehrkräfte und Eltern gemeinsam für sein Wohl an einem Strang ziehen.

Qualitäts- und Schulentwicklung ist ein fortlaufender Prozess, der kontinuierlich reflektiert und evaluiert werden muss, um eine möglichst hohe Passung zwischen Angebot und aktuellem Bedarf zu ermitteln.



Während Fthenakis und Wustmann (2004) zwei Ebenen (individuell und Beziehung) und Zander (2011) drei Ebenen (Kind, unmittelbares Umfeld und erweitertes Umfeld) der Förderung vorschlagen, werden in dieser Expertise für den Kontext Schule und Jugendsozialarbeit drei Ebenen gewählt: die Beziehungsebene, die individuelle Ebene und die strukturelle Ebene.

4.3.1 Aspekte der Resilienzförderung auf der Beziehungsebene: Haltung, Haltung, Haltung

Resilienz auf Ebene der Beziehung zu fördern bedeutet, die Qualität der Interaktion in den Blick zu nehmen (Fthenakis & Wustmann, 2004). Da sie die Beziehungsarbeit in den Fokus ihres Handelns stellt, ist die Jugendsozialarbeit in der Förderung der Resilienz bei Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule eine wichtige Anlaufstelle. Beziehungsarbeit ist zunächst einmal eine Frage der Haltung.

Die Haltung der Jugendsozialarbeit basiert auf Werten wie Solidarität und Toleranz. Sie hat zum Ziel, Unterschiede in den Lebenslagen und Realitäten von Mädchen und Jungen anzuerkennen, Benachteiligungen abzubauen sowie Gleichberechtigung zu fördern und Anerkennung und Wertschätzung zu signalisieren (KNIFFKI, 2013; Lerch-Wolfrum & Renges, 2014). Im Verhalten der Jugendsozialarbeiter_innen ist dies daran zu erkennen, dass sie die Kinder darin unterstützen, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Sie geben ihnen ressourcenorientiertes Lob und bringen Kritik in einer Weise entgegen, dass die Kinder nachvollziehen können, was sie gut oder noch nicht gut gemacht haben. Die Jugendsozialarbeiter_innen gewähren den Kindern Zeit und Raum, Dinge eigenständig zu lösen, und wertschätzen sie mit all ihren Eigenschaften und Eigenarten (Akzeptanz des Anderssein). Die Jugendsozialarbeiter_innen hören den Kindern aufmerksam zu, regen sie zu lösungs-



orientiertem Denken an und ermöglichen ihnen Selbstwirksamkeitserlebnisse. Sie unterstützen die Kinder darin, Kontakte zu Gleichaltrigen und den Personen in ihrem Umfeld aufzubauen und darin selbstbestimmte Ziele zu formulieren. Es werden entwicklungsgemäße Erwartungen an das Kind gestellt, die es eigenständig und herausgefordert bewältigen kann (ohne überfordert zu sein). Gute Jugendsozialarbeit transportiert Regeln und Strukturen und bietet dem Kind ein Vorbild (Wustmann, 2003, S. 130; Brooks & Goldstein, 2011, S. 28). Als Erweiterung dieser vielerorts beschriebenen Aspekte der resilienzförderlichen Haltung gelten Geduld und Vertrauen in Entwicklungsprozesse und das Vorherrschen einer positiven Fehlerkultur: Heranwachsende müssen Fehler machen können, um ihre Grenzen und Begrenzungen zu erfahren (Gharabaghi, 2013, S. 22). Und sie brauchen authentische Menschen um sich herum, die ebenfalls Fehler machen und aus diesen lernen möchten. Mit bewertungs- und gewaltfreier Kommunikation können die Jugendsozialarbeiter_innen diesen vertrauensvollen Rahmen schaffen, in dem sich die Heranwachsenden sicher sein können, dass sie weder abgestraft noch verletzt werden, wenn sie sich öffnen. Eine resilienzförderliche Haltung den Kindern gegenüber hat die besondere Qualität, den Heranwachsenden Teilhabe zu ermöglichen. Sie können sich engagieren, die Beziehung mitzugestalten, und dadurch zu deren Gelingen beitragen.

Die oben beschriebene Haltung vermittelt dem Kind: Beteilige dich, engagiere dich, gestalte und denke mit! Das Gelingen der Interaktion und des Beziehungsaufbaus ist demnach nicht einseitig von der Fachkraft abhängig, sondern ein wechselseitiger, höchst engagierter Prozess.

Für Kinder und Jugendliche, die diese grundlegenden entwicklungs- und resilienzförderlichen Beziehungserfahrungen in der Familie nicht erleben, stellen die Interaktionsmöglichkeiten und die Qualität einer wert- und gewaltfreien Interaktion in den Schulen ein wichtiges kompensierendes, schützendes Feld dar (Opp & Fingerle, 2008). Besonders hinsichtlich der zunehmenden Digitalisierung, die zusätzlich zu den eingeschränkten innerfamiliären Bezie-



hungs- und Kommunikationserfahrungen auch die sozialen Peererfahrungen verändert, stellt die Jugendsozialarbeit in den Schulen ein konkretes Gegenüber und somit Übungsfeld dar.

Es werden an dieser Stelle deswegen drei Felder beschrieben. Erstens die Lehrperson selbst mit ihren sozial-emotionalen und ihren Unterrichtskompetenzen, zweitens die positive Klassenatmosphäre und drittens, darauf beziehend, die drei Interaktionsdimensionen nach Opp und Fingerle (2008): Lehrer-Schüler-, Lehrer-Lehrer- und Schüler-Schüler-Interaktion. Alle drei Felder stehen einerseits jedes für sich und beeinflussen sich andererseits zugleich wechselseitig.

Die Persönlichkeit der Lehrkraft und des Jugendsozialarbeiters bzw. der Jugendsozialarbeiterin wird hier mit dem Fokus auf sozial-emotionalen Qualitäten dargestellt, wohl wissend, dass dies nicht alle Aspekte der Persönlichkeit abbildet und abbilden kann (im Rahmen dieser Expertise ist die ausführliche Darstellung nicht möglich).

Jones, Bouffard und Weissbourd (2013) beschreiben die sozial-emotionalen Kompetenzen in drei Bereichen; einer davon ist das Verstehen emotionaler Prozesse bei sich selbst, aber auch beim Gegenüber. Dazu gehört beispielsweise die Fähigkeit, seine Emotionen in einer hitzigen Diskussion regulieren zu können und Ruhe zu bewahren, um zu einer konstruktiven Lösung des Gespräches beizutragen, anstatt aufzubrausen. Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und das Üben von Empathie gehören außerdem dazu.

Der zweite Bereich umfasst jene zwischenmenschlichen Fähigkeiten, die das Verstehen von Verhaltensweisen (zum Beispiel bei verweigernden Schüler_innen) ergründen möchten. Die Lehrkraft sollte die Ablehnung nicht als persönliche Kränkung auffassen, sondern die Bedeutung des Verhaltens zu



ergründen versuchen. Im zwischenmenschlichen Kontakt zuvorkommend, hilfsbereit und freundlich zu sein, gehört außerdem zu diesem Bereich.

Der dritte Bereich betrifft das Repertoire, das bereits unter dem Aspekt der exekutiven Funktionen dargestellt wurde: die kognitive Regulation und die Fähigkeit, strategisch zielführend zu denken, zu planen und zu handeln, um aufmerksam und fokussiert zu sein, sich zu inhibieren und angemessen zu reagieren, flexibel zu sein und zum Beispiel bei der Vermittlung von Lerninhalten auf verschiedene Methoden zurückzugreifen, auch wenn das Vorgehen anders geplant war (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013).

Die beschriebenen sozial-emotionalen Kompetenzen einer Lehrkraft im Setting Unterricht und Schule wirken sich positiv auf das Lernen und Verhalten der Schüler_innen aus (Jennings & Greenberg, 2009). Die Lehrkraft gibt einerseits ein positives Vorbild für ihre Schützlinge ab: Diese lernen durch Beobachten, wie Stress reguliert und wie mit unvorhergesehenen Ereignissen umgegangen werden kann. Die Heranwachsenden erleben einen prosozialen Umgang miteinander sowie die Bedeutung von respektvollem und wertschätzendem Verhalten (siehe dazu auch [Abschnitt B, Kapitel 7.5.2 „Klassenzimmer als Empowerment-orientierter Raum“](#)). Lehrpersonen mit hoher sozial-emotionaler Kompetenz regeln den Unterricht besser organisiert. Die Kinder profitieren von einer ruhigen, organisierten und regulierten Stimmung im Klassenzimmer: Prozesse und Verhalten der Lehrkraft sind vorhersehbar und wirken damit beruhigend (Jones, Bouffard & Weissbourd, 2013; Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; Ahnert et al., 2013). Aus der sozial-emotionalen Kompetenz der Lehrkraft resultiert ein positives Lehrerverhalten, das Autonomie und Selbstbestimmung des Kindes fordert und fördert und damit diesen für eine hohe Motivation grundlegenden Bedürfnissen Rechnung trägt (Deci & Ryan, 1985; Jang, Kim & Reeve, 2012; Tessier et al., 2010). Dahingegen ruft zu viel Kontrolle seitens der Lehrkraft beim Kind Unzulänglichkeitsgefühle hervor, führt zu





Pseudoanpassung und wirkt auf lange Sicht frustrierend, sodass sich der junge Mensch unfähig fühlt, Lösungen selbst herbeizuführen, und sich von Lehrkräften und Mitschüler_innen abgelehnt fühlt (Bartholomew et al., 2018). Die positive Auswirkung auf die Beziehung der erwachsenen Person zum Kind wird zudem belegt (Bartholomew et al., 2018).

Studien zeigen darüber hinaus, dass sich Lehrkräfte, die sich darum bemühen, ihre sozial-emotionalen Kompetenzen auszubauen, darin weiterbilden und beraten lassen und sich der Frage widmen, wie sie ihren Unterricht gestalten können, größere Effekte bei den Heranwachsenden erzielen. Schulkinder, deren Lehrkräfte ein hohes Engagement diesbezüglich zeigen, legen mehr sozial-emotionale Kompetenzen und besseres Sozialverhalten an den Tag (Jones et al., 2013; Reyes et al., 2012; Aber, Jones & Brown, 2003).

INFOBOX: DIE POSITIVE KLASSENZIMMERATMOSPHERE

Sapienza und Masten (2011) stellen vorwiegend die positive Klassenzimmeratmosphäre in den Fokus, die unter anderem durch eine wohlwollende Beziehung entsteht. Diese wohlwollende Beziehung stellen Roos und Grünke (2011) in Verbindung mit einer positiven Fehlerkultur und entwicklungs-gemäßer Verantwortungsübernahme dar. Denn Roos zufolge entwickeln Kinder seelische Widerstandskräfte, wenn sie beständig zu unterscheiden lernen, welche Fehler in ihrem Verantwortungsbereich liegen und welche nicht, und wenn sie kontinuierlich erleben, dass es für jedes Problem eine Lösung geben kann. Das bedeutet, dass Aufgaben und Problemstellungen, die an das Kind herangetragen werden, nachvollziehbar sein müssen. Das Kind muss wissen, dass es Zeit hat, selbst eine Lösung zu finden, und dass es – sollte dies nicht klappen – Menschen gibt, die ihm helfen. Zudem muss es für das Kind Sinn ergeben, sich einer Aufgabenstellung zu widmen. Ohne eine persönliche Bedeutung wird es kaum intrinsische Motivation aufbringen,



ein Problem zu lösen. Wenn diese drei Ebenen durchdrungen sind, erfährt das Kind Entlastung und gewinnt Kontrolle über die Ereignisse in seinem Leben. Es erlebt sich selbstwirksam (Brooks & Goldstein, 2011) und baut innere Stärke auf (Roos & Grünke, 2011). Es versteht, dass Fehler einen wertvollen Teil des Lernens darstellen (Sapienza & Masten, 2011). Das Praktizieren einer positiven Fehlerkultur beinhaltet zudem den Mut des Kindes zum eigenständigen Entwickeln von Lösungen und den Mut der Erwachsenen, es auszuhalten, wenn das Kind einen Weg geht, den die Erwachsenen aus ihrer Sicht und Erfahrung nicht empfohlen hätten. Es ist wichtig, dem Kind seinen Erfahrungsraum zuzugestehen und ihm seine Lösungskompetenz und seine Selbsteinschätzung zuzutrauen. In Schule und Sozialarbeit ist es so möglich, Heranwachsende zu selbst bewirkten Erfolgserlebnissen zu verhelfen und deren Resilienz zu stärken.

Ein positives Klassenklima stellt ein ideales Lernumfeld für das Kind dar. Es ist gekennzeichnet durch die Gestaltung eines klaren, transparenten Rahmens, der dem Kind mit ebenso klaren Botschaften vermittelt, welches Verhalten von ihm erwartet wird; es sorgt für Struktur und Orientierung. Studien belegen, dass Kinder in gut strukturierten Klassenzimmern selbstständiger und kooperativer lernen (Campos-de-Carvalho, 2004; Morre, 1986). Diese förderlichen Strukturen sind in räumlicher, zeitlicher und sozialer Dimension verortet (siehe Ausführungen in [Kapitel 5.2](#)). Dazu gehören auch faire Regeln, die für alle gelten und zum gemeinsamen Einhalten motivieren. Beim gemeinsamen Erarbeiten von Regeln und Rahmenbedingungen, die für ein gelingendes Miteinander sorgen, ist sowohl im schulischen wie auch im außerschulischen Betreuungskontext ein weites Feld an Mitwirkungsmöglichkeiten und Verantwortungsübernahme gegeben: für andere sorgen, etwas pflegen und anderen helfen, sich einsetzen für das Wohl anderer (Weissbourd et al., 2013).

Umgebungen, in denen ein Klima von Herabsetzung und Kritik herrscht, führen bei Kindern zu negativen Verhaltensweisen. Umso wichtiger ist es, dass Lern- und Entwicklungswelten der Kinder tragfähige Systeme sind, die es zulassen und dafür sorgen, dass Betreuende und Lehrende sich sozial-emotional fähig zeigen können (Jones et al., 2013).





Lehrer-Schüler-Interaktion

Fragt man Schüler_innen, was sie in der Beziehung zu ihren Lehrkräften vermissen, steht an vorderster Stelle der Wunsch, dass ihnen wirklich zugehört wird. Das Interesse der Lehrpersonen an ihren Schützlingen ist eher fachspezifisch als an den Individuen selbst ausgerichtet. Doch Kinder und Heranwachsende wollen als Person wahrgenommen werden und nicht als Mathe-Schüler oder Schülerin im Fach Biologie (Opp & Fingerle, 2008; Pianta et al., 2003).

Kinder und Jugendliche brauchen Erwachsene, die sich Zeit nehmen und ihnen (aktiv) zuhören (von Thun, 2002), die sich also für ihre Geschichte interessieren und ergründen wollen, welche Bedeutung hinter dem jeweiligen Verhalten steht. Zuhören erfordert Zeit, Ruhe und Geduld. In Eile und Hetze gelingt es nicht gut, sich unvoreingenommen der anderen Person zu widmen und ihr gegenüber eine positive Haltung einzunehmen. Zuhörer_innen üben Perspektivwechsel und Antizipation. Je besser sie ihre Urteile und Meinungen zurückstellen können (Selbstregulation!), umso eher gelingt ihnen höchst empathisches Zuhören und das Aufrechterhalten der Neugierde für die Geschichte des Gegenübers (Spitzer, 2012; Ungar, 2006, S. 40). Diese Art des Zuhörens vermittelt dem Kind Wertschätzung für seine Einzigartigkeit und lässt es Mitgefühl für seine Bedürfnisse und seinen (emotionalen) Zustand spüren. Erlebnisse dieser Art stärken seinen Glauben an sich selbst und damit seine Resilienz. Zuhören alleine reicht manchmal nicht aus, auch wenn bereits dadurch der sprechenden Person zumeist wichtige Lösungsansätze offensichtlich werden. Es werden auch Antwortreaktionen erwartet. Zentral ist hier eine fehlerfreundliche Haltung – sich selbst und der anderen Person gegenüber. Durch das Abrufen von Gewohnheiten und bewährten Verhaltensmustern ist die häufige Reaktion eine Art der Bewertung: „Ist das richtig, was du erzählst? Stimmt das, oder versuchst du dich herauszureden?“ Erfährt ein Schulkind eine solche Reaktion, nachdem es sich geöffnet hat, würde dies einen massiven Vertrauensbruch darstellen. Als Antwort ist die wertschätzende, lösungsorientierte Reaktion die richtige.



Das Einfordern von Beziehung geht sogar so weit, dass Kinder, die zu ihrer Lehrkraft ein gutes Verhältnis haben (diese gern mögen), bessere Leistungen erbringen. Ahnert (2006, 2013) legt diese Ergebnisse in einer Studie zu den Fächern Mathematik und Deutsch vor.

Zur Selbstreflexion und regelmäßigen Überprüfung, ob sie in ihrer Beziehungsgestaltung tatsächlich die Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden kennen, können Lehrkräfte und Betreuende sich fragen: Wie fühlt es sich eigentlich an, Schüler_in an dieser Einrichtung zu sein? Was denke ich, wie meine Mitschüler_innen mich sehen? Was sagen sie über mich, vertrauen sie mir? Denken sie, dass ich sie wirklich kenne? (Rembsberger, 2011; Jones et al., 2013). Fragen dieser Art helfen zu erkennen, inwieweit man jedem einzelnen Kind gerecht wird oder aber nicht gerecht werden kann, wo die eigenen Grenzen liegen und an welcher Stelle nachjustiert werden muss.

Lehrer-Lehrer-Interaktion

Wie Lehrkräfte in der Schule miteinander umgehen, ist für die Schülerschaft ein Vorbild. Gibt es zwischen den Lehrkräften eine Verbindung, die über den rein fachlichen Austausch hinausgeht und erleben die Heranwachsenden, wie sich Lehrkräfte und Sozialarbeiter_innen gegenseitig bei der Bewältigung ihrer Aufgaben unterstützen? Die verbindende pädagogische Grundhaltung, wie Opp und Fingerle (2008, S. 237) es nennen, ist nicht nur Vorbild für die Beobachtenden (gemeint sind die Schüler_innen), sondern schafft auch ein starkes Kohärenzgefühl bei den Lehrkräften. Ebenso wie Schüler_innen unter Isolation oder Peergruppenausschluss leiden, leidet auch das Wohlbefinden der Lehrkräfte. Mit dem Gefühl der Zugehörigkeit, einer vertrauensvollen gegenseitigen Unterstützung (zwischen Lehrkräften und seitens der Schulleitung) und dem Wissen, dass das Lehrkollegium gemeinsam das Bestmögliche für die Schülerschaft bewirken möchte und kann, ist die einzelne Lehrperson überzeugt davon, dass es sich lohnt, sich an Veränderungen anzupassen, auf dem aktuellen Stand zu bleiben und sich permanent weiterzuentwickeln. Mit



dem Verständnis der Salutogenese dienen ein positives Zugehörigkeitsgefühl und das Erleben von Sinnhaftigkeit als seelischer Schutz vor Überlastung und Krisen (Jennings et al., 2013; Jones et al., 2013).

Schüler-Schüler-Interaktion (Peer-Interaktion)

Sehr junge Kinder sind stark darauf angewiesen, insgesamt gut in die (Klassen) Gemeinschaft integriert und mit jedem „gut Freund“ zu sein. Mit zunehmendem Alter bilden sich enge, oft exklusive Freundschaften heraus. In der Phase der Ablösung vom Elternhaus schließlich ist die Peergruppe von wichtiger Bedeutung.

Zwölf- bis 15-jährige hören mehr auf die Meinung Gleichaltriger, als es bei 15- bis 18-Jährigen der Fall ist; diese Altersgruppe gleicht ihre Einschätzungen bereits wieder der Meinung der Erwachsenen an. Umso wichtiger ist es, dass Heranwachsende in der Loslösungs- und Orientierungsphase auf positiv wirkende Peerkontakte zurückgreifen können: „Gelingende Beziehungen zu Gleichaltrigen und Freundschaftsbeziehungen besitzen entwicklungs-förderliche und protektive Wirkung“ (Opp & Fingerle, 2008, S. 236). Zahlreiche Studien belegen die weitreichenden Auswirkungen, die positive Beziehungen zu Peers haben. Denn die Zugehörigkeit zu einer Peergruppe wirkt positiv auf das Wohlbefinden in der Schule (Schwab, 2014; Raufelder & Mohr, 2011), auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz (Rhoades et al., 2009) und auf schulische Leistungen (König et al., 2009; Krüger et al., 2010; Pelkner et al., 2002). Dahingegen erhöhen frühe Ablehnungserfahrungen durch Gleichaltrige die Wahrscheinlichkeit für Schulprobleme und/oder Verhaltensauffälligkeiten (Trentacosta & Shaw 2009).

Eine positive Peerkultur, die sich förderlich auf den Pubertierenden auswirkt, zeichnet sich durch ein solidarisches und faires Verhalten der Jugendlichen untereinander aus. Bei Schwierigkeiten zum Beispiel können sie sich ihre Probleme gegenseitig anvertrauen und unterstützen sich gegenseitig im Lösungsprozess, wobei sie ihren Bewältigungsrahmen gut einschätzen können und demnach wissen, wann sie wen für Rat oder Hilfe hinzuziehen sollten.



4.3.2 Aspekte der Resilienzförderung auf individueller Ebene

Resilienzförderung auf individueller Ebene fokussiert die Stärkung und den Ausbau der personenbezogenen Ressourcen. Dazu gehören unter anderen:

- Problemlösefähigkeit und Konfliktstrategien
- Leistungsmotivation, Anstrengungsbereitschaft (dazu gehört auch: Frustrationstoleranz und Bereitschaft zu Leistung, zum Beispiel beim Sport)
- Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme
- Selbstwirksamkeit und realistische Kontrollüberzeugung
- Selbstregulationsfähigkeit (exekutive Funktionen)
- Soziale Kompetenzen (zum Beispiel Freundschaften), Empathie und Perspektivübernahme
- Stressbewältigungsstrategien, effektive Coping-Strategien
- Auf- und Ausbau körperlicher Gesundheitsressourcen

(Fthenakis & Wustmann, 2004; Sapienza & Masten, 2011)

Diese übergeordneten Ziele sind in unterschiedlichen Bereichen oder auf unterschiedlichen Wegen zu stärken. So können Sport oder Entspannung als Methode zur Stärkung der Selbstwirksamkeit oder Selbststeuerung dienen und die den Heranwachsenden entgegengebrachte Anerkennung als Experten ihrer selbst als professionelle Haltung zur Steigerung der Selbstkenntnis und Verantwortungsübernahme der Jugendlichen beitragen. Besonders hervorzuheben werden soll an dieser Stelle die Stärkung der exekutiven Funktionen und der Selbstregulationsfähigkeit. Als Querschnittsfaktor beeinflussen die **exekutiven Funktionen** viele der genannten personenbezogenen Ressourcen. Die Verbesserung der inhibitorischen Kontrolle, der Emotionsregulation und der Empathie ist hinsichtlich der Bedeutung für die sozial-emotionale Kompetenz wichtig. Die Steigerung der Planungs- und Strategieentwicklung und Aufmerksamkeitssteuerung wirkt sich positiv auf den Faktor Problemlösefähig-



keit aus (Sapienza & Masten, 2011). Die Entwicklung von stressmindernden Strategien wirkt sich wiederum entlastend auf die exekutiven Funktionen aus, die dann wiederum besser für selbstreguliertes Verhalten sorgen können. Das bedeutet wiederum, dass gute exekutive Funktionen bereits eine wichtige Ressource für effektives Coping darstellen.

Zu beachten ist, dass es sich bei den personenbezogenen Ressourcen nicht um eine vollständig und zu jedem Zeitpunkt zu erfüllende Liste an Eigenschaften handelt. Jeder Mensch zeigt zu unterschiedlichen Zeitpunkten eine mehr oder weniger starke Ausprägung der genannten Faktoren. Generell ist es wünschenswert, nach und nach in allen Bereichen eine relativ stabile Ausprägung zu erwerben. Die im Folgenden beschriebenen Ansätze sind in ihrem Gelingen von der Haltung der jeweiligen Schulsozialarbeiter_innen und Lehrkräfte abhängig.

Resilienzförderung durch Anerkennung der Jugendlichen als Experten

Heranwachsende kennen ihre Lebenswelt und sich selbst am besten. Dieser Aussage möchte wohl (fast) jeder zustimmen. Doch wie gelingt dies uneingeschränkt? Vertrauen und Zutrauen einerseits und die Bereitschaft zum Perspektivwechsel andererseits sind die Schlüssel zur Anerkennung dieser Leistung. Was ist dir für deine Entwicklung wichtig? Und wie erreichst du diese Ziele unter Einsatz deiner vorhandenen Ressourcen? Was brauchst du noch dazu? Das können Fragen sein, die Betreuungspersonen zusammen mit den Jugendlichen zu erörtern versuchen. Das Mitbestimmen und selbstständige Gestalten ihrer Lebensziele ermutigt Heranwachsende, diese selbstbestimmt zu verfolgen. Denn es sind nicht länger fremdbestimmt an sie herangetragene Ziele und Erwartungen, die es zu erfüllen gilt und die eventuell nichts mit den eigenen Vorstellungen zu haben, sondern es sind die eigenen Ziele. Die bewusste Auseinandersetzung damit schafft Identifikation und bringt die Jugendlichen in die Rolle der Gestalter_innen (Charaghai, 2013, S. 28).



Dieser eigenmächtige Weg bedeutet aber auch, Fehlschläge und Fehlversuche auszuhalten. Sowohl die Heranwachsenden als auch die Betreuenden müssen diese aushalten. Wird es den Jugendlichen ermöglicht, sich ganz und gar in ihre Ziel- und Lebensgestaltung einzubringen, benötigen sie dafür (auch im Falle eines Scheiterns) das Vertrauen und den Rückhalt ihrer Bezugspersonen. Diese hier beschriebene Sichtweise geht auf den Ansatz des Empowerment zurück. Ein gemeinsames Ziel von Empowerment und Resilienzförderung ist es unter anderem, das psychische Wohlbefinden bei Schüler_innen (wieder) herzustellen. Lehrpersonal, Schulleitung, Schulsozialarbeiter_innen und Eltern stehen eine Reihe von Möglichkeiten offen, zu mehr Wohlbefinden für alle Schüler_innen beizutragen. Bei den Heranwachsenden bewirkt eine Empowerment-orientierte Begleitung eine Vielzahl resilienzbegünstigender Faktoren: Sie setzt Kontrolle frei, führt zu Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit, stärkt die Persönlichkeit der Heranwachsenden sowie ihr Selbstvertrauen und steigert deren Verantwortungsbereitschaft sich selbst und anderen gegenüber (Erhart et al., 2008).

Eine ausführliche Darstellung des Empowerment-Aspektes finden Sie im [Abschnitt B, Kapitel 7.1 zu „Empowerment und Resilienzförderung“](#).

Kinder und Jugendliche, die sich ihrem Leben gewachsen fühlen und mit den Anforderungen ihres Umfeldes zurechtkommen, treffen folgende Aussagen, welche die drei Ebenen Umwelt, Person und Handlungskompetenz repräsentieren:





ICH HABE

um mich Menschen, denen ich vertraue und die mich immer lieben;
Menschen, die mir Leitlinien setzen, so dass ich weiß, wann ich einhalten muss, bevor Gefahr oder Ärger drohen;
Menschen, die mir durch die Art, wie sie sich verhalten, zeigen, wie man es richtig macht;
Menschen, die möchten, dass ich lerne, selbstständig zu werden;
Menschen, die mir helfen, wenn ich krank bin, in Gefahr schwebe oder etwas lernen muss;

ICH BIN

jemand, den man mögen und lieben kann;
gern bereit, zu anderen freundlich zu sein und zu zeigen, dass sie mir wichtig sind;
mir und anderen gegenüber rücksichtsvoll;
bereit, für das, was ich tue, Verantwortung zu übernehmen;
sicher, dass alles gut werden wird;

ICH KANN

mit anderen über Dinge reden, die mich ängstigen oder bekümmern;
Lösungen finden für Probleme, die ich habe;
mich zurückhalten, wenn ich das Gefühl habe, ich mache etwas falsch oder bringe mich in Gefahr;
gut einschätzen, wann ich mit jemanden reden soll oder etwas tun muss;
dann, wenn ich es brauche, jemanden finden, der mir hilft (Grotberg, 2011, S. 55).



4.3.3 Aspekte der Resilienzförderung auf struktureller Ebene

Die strukturelle Ebene der Resilienzförderung wird hier anhand zweier verschiedener Dimensionen dargestellt: zum einen die Dimension der Schule intern, zum anderen die Dimension des schulischen Umfeldes, zu dem die Elternschaft ebenso zählt wie die Kommune.

Resilienzförderliche Strukturen innerhalb der Schule

Die Bedeutung der Schule als Sozialraum und Ort, der Sicherheit und Persönlichkeitsbildung ermöglicht, wurde bereits dargestellt. Eine positive und gesundheitsdienliche Schulkultur legt Wert auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz aller dort Agierenden (Lehrkräfte, Betreuende, Schüler_innen) und schafft den Raum, diese an den Tag zu legen (Jones et al., 2013). Denn sozial-emotionale Kompetenzen der Lehrer- und Schülerschaft sind von diesen strukturellen Bedingungen abhängig. Je besser diese sind, umso eher können sie ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten in der Praxis zeigen.

Gute Strukturen und Beziehungen unter Lehrkräften und zur Leitung schaffen ein förderliches Klima auf der Metaebene. Das Erfahren von Unterstützung untereinander (Lehrkraft zu Lehrkraft und Schulleitung zu Lehrkraft) wirkt sich auf die Lehrerschaft stressmindernd aus. Die Qualität eines Gesamtkollegiums zeichnet sich durch kollegiale Unterstützung, positive Fehlerkultur und gegenseitiges Vertrauen aus. Darüber hinaus hat sie einen gesundheitsförderlichen Effekt für die Lehrpersonen und damit auch für die Schülerschaft. Lehrkräfte berichten selbst, dass ein positives Schulklima zu ihrer Zufriedenheit im Beruf und einer Minderung der Stressbelastung/-empfindung beiträgt (Jennings et al., 2013, S. 375; Jones et al., 2013).

Die Rolle der Schulleitung ist dabei zentral. Die Idee des „Strong Principle Leadership“, eines Führungsansatzes mit Blick auf das Wohlbefinden, setzt hier auf seelische Gesundheit, Resilienz (Louis et al., 2016) und Prävention



von Stress und Burnout. Neben der Aufgabe, die Lehrerschaft zu stärken, fungiert die Schulleitung als Schnittstelle zwischen externen (Schulamt, Kommune, Eltern) und internen Akteuren (Lehrkräfte, Schülerschaft, Jugendsozialarbeiter_innen). Im modernen Verständnis gibt es hier keine strengen Top-down-Hierarchien, vielmehr stehen die Aufgabenverteilung und die damit einhergehenden Verantwortungsbereiche im Vordergrund (Klein, 2018). Schulen – in persona Schulleitungen, Lehrkräfte und erweiterte Betreuungspersonen –, die sich um ein positives Schulklima bemühen, legen Wert auf eine positive Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler_innen, die Vorbildfunktion aller Akteur_innen für die Schülerschaft sowie die Möglichkeit der Heranwachsenden, Probleme selbst zu lösen und prosoziales Verhalten zu üben und ihnen Verantwortungsübernahme zu ermöglichen (siehe Beispiel **Kapitel 5.2**). Regeleinhaltung (nicht mit Strafen, sondern mit Konsequenzen im direkten Bezug zum Fehlverhalten) und regelmäßiges Reflektieren der Stärken und Bedürfnisse der Schüler_innen gilt außerdem als wichtiges Merkmal, wenn es darum geht, ein positives Schulklima herzustellen und aufrechtzuerhalten (Weissbourn et al., 2013). Diese Maßnahmen leisten zusätzlich einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung von prosozialen Werten des Miteinanders.

Um die Vernetzung der Schule in der örtlichen Lebenswelt umzusetzen, müssen auch dafür verzahnende Strukturen geschaffen werden. Die Aufgabe der Schulleitung ist es, ein positives Kooperationsklima nach außen zu tragen und Brücken zu bauen zur Elternschaft und zur Kommune (Klein, 2018).

Vernetzung und Kooperation der Schule mit der Familie

Neben der Schule ist das Leben in und das Interagieren mit der eigenen Familie ein großer Teil des Lebens der Kinder. Auch wenn – oder gerade weil – die Risikofaktoren des belasteten Kindes oft mit dessen familiären Umständen zusammenhängen, ist es wichtig, die Familie bei der praktischen Umsetzung der resilienzförderlichen Handlungen miteinzubeziehen.





Unterschiedliche familiäre Bedingungen wie eine gute Beziehung der Eltern oder Sorgeberechtigten untereinander und eine gute Beziehung zwischen mindestens einer Bezugsperson und dem Kind stellen resilienzförderliche Bedingungen für die Kindesentwicklung dar. Auch eine gute Geschwisterbeziehung, Wertebindung und ein positives Erziehungsziel sind innerfamiliäre Faktoren, die sich günstig auf die Ausbildung der Resilienz der Kinder auswirken (Noeker & Petermann, 2008). Für die Praxis bedeutet dies, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Eltern aufzubauen und Hilfsangebote für Familien zu generieren. Rücker, Petermann, Büttner und Petermann (2009) konnten feststellen, dass sich ambulante und teilstationäre Jugendhilfeangebote dabei wirksam in der Entwicklungsförderung von Kindern und bei der Unterstützung der Familien zeigen konnten und daher ein mögliches Mittel und Angebot sein können, um Resilienz in der Praxis zu fördern. Bei dem Versuch, Eltern als wirksame Partner ins Schulleben einzubinden, hilft es, zu reflektieren, welche Haltung die Lehrkräfte und die Schulleitung gegenüber der Elternschaft einnehmen (Klein, 2018).

- Welchen Stellenwert hat Familie in unserer Schule?
- Stören Eltern oder sind sie willkommen?
- Fühlen sich Eltern in unserer Schule wohl? Woran würden wir das erkennen?
- Was tun wir bereits dafür, dass sich Eltern in unserer Einrichtung wohlfühlen?
- Woran merken wir, dass Eltern uns vertrauen?
- Wie binden wir die Eltern ins Schulleben ein? Welche Mitgestaltungsmöglichkeiten bieten wir als Schule (Nachbarschaftspatenschaften, Sprachmütter und -väter, Expertenrat)?
- Welche Form der Mitgestaltung würde sich die Elternschaft wünschen?



- Was würden sich die Schüler_innen wünschen, wie ihre Eltern ins Schulleben eingebunden werden?
- Was würde es für unsere Schule bedeuten, wenn Eltern beginnen, sich bei uns wohlfühlen?

Vernetzung von und mit Institutionen, Schulen und Vereinen ist eine wichtige Voraussetzung, wenn Bemühungen in Kommunen nachhaltig und an den vielseitigen Bedarfen der Betroffenen ausgerichtet sein sollen. Dazu müssen Entscheidungsträger überzeugt werden, indem die Auswirkungen eines resilienzförderlichen Lebensumfeldes auf die psychische Gesundheit und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Heranwachsenden hervorgehoben werden (Ungar, 2008, S. 233). Ist dies gelungen, wird die Aufmerksamkeit auf die Koordination der Angebote gerichtet. So kann ein Netzwerk aus unterschiedlichen sozialen Systemen wie Familie, Schule, Nachbarschaft sowie spirituellen und kulturellen Gemeinschaften zu einem individuell ausgerichteten Unterstützersystem heranwachsen. Ungar (2008) misst den Netzwerken zudem Bedeutung bei der Entlastung bei: Betroffene erfahren, dass der Erwartungsdruck nicht mehr nur auf den Schultern der Individuen lastet, sondern eine gemeinsame Verantwortung für Gesundheit und gesunde Entwicklung der Kinder und Jugendlichen formuliert und übernommen wird. Schule kann hierbei als wichtige Ressource dienen, denn sie bildet einen Lebensraum, der Kindern Möglichkeiten bietet, positive Erfahrungen zu machen und Resilienz aufzubauen (Rutter & Maughan, 2002; Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979). Dazu benötigt sie ein unterstützendes Netzwerk. Einrichtungen wie Jugendfarmen, Aktiv-Spielplätze, Sportvereine, Musikschulen, Jugendzentren oder Spielmobile sind nur einige Kooperationspartner, die wertvolle Ergänzungen zum Schulbetrieb und dem, was Lehrer- und Elternschaft leisten können, bieten.



5

AUSGEWÄHLTE BEISPIELE & FAZIT



Das theoretische Wissen über Resilienz und Gesundheit kann am besten anhand von anschaulichen Beispielen in die pädagogische Praxis transportiert werden. Das Handmodell von Siegel (2010) zum Beispiel veranschaulicht den Prozess der Emotions- und Verhaltensregulation durch die exekutiven Funktionen im Gehirn. Die eigene, zur Faust gemachte Hand repräsentiert dabei das Gehirn und alle an den Regulationsprozessen beteiligten Gehirnareale. Komplexe neurobiologische Prozesse bei Kindern und Jugendlichen werden damit verständlich gemacht, was deren Selbsterkenntnis im resilienzförderlichen Sinne stärkt. Die Schüler_innen lernen, dass verschiedene Funktionsweisen im Gehirn zwar ähnlich ablaufen, die exekutiven Funktionen und damit die Regulationsfähigkeit jedoch individuell verschieden ausgeprägt sind.

Mit gezielt eingesetzten Methoden des Classroom Management werden die sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder gestärkt und die strukturellen Rahmenbedingungen für produktiven Unterricht verbessert. Um die Aufmerksamkeit der Heranwachsenden zurückzugewinnen, werden den Kindern und Jugendlichen beispielsweise durch verschiedene Symbole wie ein Stopp-Schild, eine Klangschale oder eine Sanduhr verschiedene Signale und Verhaltensregeln vermittelt. Diese vermeintlich kleinen Interventionen zeigen große Wirkung, unter anderem werden dadurch störende Umgebungsreize reduziert. Durch Filme, Gruppenarbeiten und Diskussionen werden die Schüler_innen zur Mitarbeit und Konzentration und somit zum Lernen aktiviert. Entspannungstraining und das kindgerechte Erklären von neurobiologischen Mechanismen sind neben Sport und körperlicher Fitness ein weiterer praktischer Ansatz. Beide sind auf die Stärkung der Gesundheit und der exekutiven Funktionen gerichtet. Durch verschiedene Techniken wie Meditation, Achtsamkeitsübungen und Trainingsprogramme wie **MBSR** (Mindfulness Based Stress Reduction Training) können Stress bei Schülerschaft und Lehrpersonal reduziert und sozio-emotionale Kompetenzen, Empathiefähigkeit und Regulationsfähigkeit gesteigert werden. Das Thema Risiko ist im Jugend-





alter von besonderer Bedeutung. Die Aneignung und der Einsatz von Risikokompetenzen, also die Fähigkeit, Risiken zu erkennen, abzuschätzen und gegebenenfalls abzuwenden, ist ein wichtiger Ansatzpunkt für die Förderung von Selbsteinschätzung, Selbststeuerung und Resilienz. Beispielhaft sei an dieser Stelle das Programm „YOLO – Teste deine Grenzen“ für Jugendliche angeführt. Hier lernen Jugendliche mehr über ihr Gehirn und die Regulation durch exekutive Funktionen. Sie testen in sportlichen Angeboten ihre eigenen Grenzen aus, schätzen Risiken ab und reflektieren diese. Zusammenfassend gilt, dass jede Art von Programm und Intervention individuell und konstant evaluiert werden muss. Eine Intervention pauschal einzusetzen und programmisch abzuarbeiten, ist nicht zielführend.

Die ausgewählten Beispiele fokussieren die Förderung von Resilienz über die Stärkung der exekutiven Funktionen. Für alle Kinder und Heranwachsenden ist es spannend zu lernen, wie das eigene Gehirn funktioniert (Kapitel 5.1). Wird sogar noch deutlich, dass die individuellen Verhaltensweisen durchaus damit zusammenhängen, fördern Lehrkräfte und Sozialarbeiter_innen einerseits die Selbstkenntnis der jungen Menschen, andererseits aber auch die Akzeptanz des Andersseins. Denn wie jedes Gehirn ist auch jeder Mensch einzigartig. Sind die Funktionsweisen des Gehirns verstanden, kann im nächsten Schritt begonnen werden, gemeinsam zu überlegen, welche Maßnahmen sinnvoll sind, um im Klassenraum, im Betreuungsraum oder im Hausaufgabenraum günstige Bedingungen herzustellen, die das Gelingen des Lernens und der Zusammenarbeit unterstützen (Kapitel 5.2). Weitere Methoden, die einerseits die exekutiven Funktionen fördern und andererseits auch für Entlastung sorgen, sind die Aspekte Bewegung und Sport (Kapitel 5.3) sowie Entspannung und Achtsamkeit (Kapitel 5.4). Speziell für die Altersgruppe der Pubertierenden ist abschließend das Thema Entwicklung von Risikokompetenzen von Relevanz (Kapitel 5.5); dieser Bereich integriert das Wissen und die Methoden aus den vorherigen Aspekten.





5.1 MEIN GEHIRN VERSTEHEN – RESILIENZ FÖRDERN DURCH SELBSTKENNTNIS

Ein beliebtes Mittel, um die Funktionsweise des Gehirns zu erklären, ist das Handmodell (Siegel, 2010). Es stellt für die Schüler_innen eine gut verständliche Symbolik dar, wie das Gehirn aufgebaut ist, wie es funktioniert und warum es nicht immer einfach ist, sich zu regulieren.

Die geschlossene Faust ist das Gehirn. Von den Fingern umschlossen ist der Daumen verborgen, er stellt das limbische System dar. Hier werden alle Eindrücke, Emotionen und Wahrnehmungen empfangen und bewertet, hier sind die ersten Reaktionen verankert. Die Finger der Hand stellen den präfrontalen Cortex dar, der die Kontrolle über das limbische System bewahrt. Feuert das limbische System aber zu heftige Signale, kann der präfrontale Cortex mit seinen Steuerungselementen Inhibition, Arbeitsgedächtnis und kognitive Flexibilität nicht mehr dagegenhalten. Wie sprichwörtlich bekannt ist: Der Deckel knallt hoch! Denn genau das passiert, wenn die exekutiven Funktionen unterliegen. Das ist entwicklungsbedingt normal und auch von Tagesform oder Tageszeit abhängig. Wenn wir müde sind, klappt das mit der Kontrolle nicht so gut; auch sehr kleine Kinder und Pubertierende tun sich schwer.

Deswegen ist es gut zu wissen, wie der präfrontale Cortex unterstützt werden kann, damit Selbstregulation und angemessenes Verhalten gelingen können.

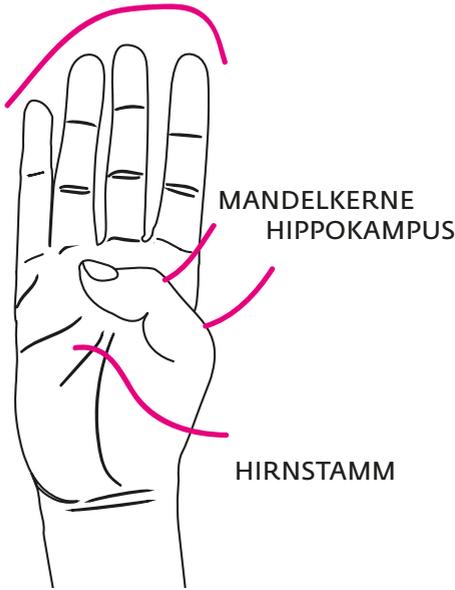
Nächste Seite:

Abb. 8: Handmodell des Gehirns
In Anlehnung an: Daniel Siegel (2010), Alchemie
der Gefühle, Blick ins Gehirn zum Handmodell





PRÄFRONTALER KORTEX



Das Handmodell kann dich dabei unterstützen, dir deiner Gefühle bewusst zu werden. Verliert dein präfrontaler Kortex unter Stress, Angst und Wut seine Steuerfunktion an die Mandelkerne (offene Hand)? Oder: Kann dein präfrontaler Kortex beruhigend auf die Mandelkerne einwirken, so dass du dich erfolgreich steuern kannst (geschlossene Hand)?

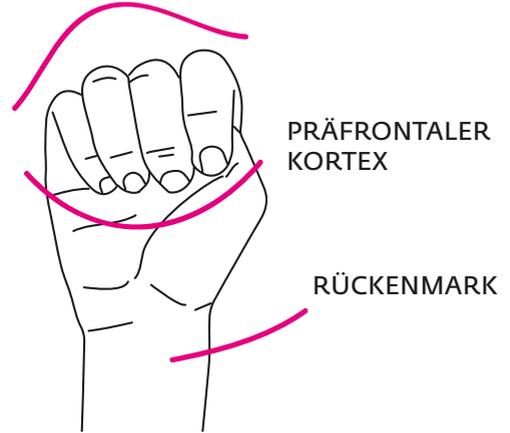
1. PRÄFRONTALER KORTEX

Im präfrontalen Kortex werden dein Denken und damit seine Aufmerksamkeit, deine Gefühle, sowie dein Verhalten gesteuert. Man spricht auch von der Fähigkeit zur Selbstregulation. Sie ist für den Lernerfolg wichtiger als die Intelligenz.

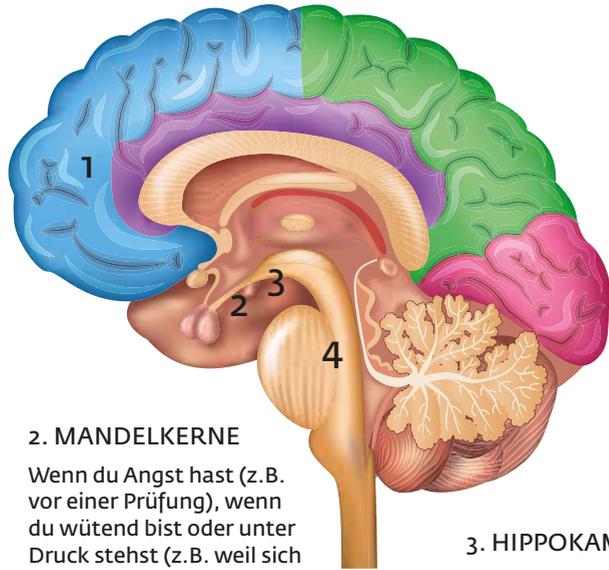
4. HIRNSTAMM

Nimmt die Aktivität der Mandelkerne zu, steigen Puls, Blutdruck und Atmung über den Hirnstamm an. Gleichzeitig wird im Hirnstamm mehr Dopamin und Noradrenalin gebildet und in den präfrontalen Kortex transportiert. Ist eine zu große Menge dieser Botenstoffe im präfrontalen Kortex, kann er Aufmerksamkeit, Verhalten und Gefühle nicht mehr optimal steuern.

GROßHIRNRINDE (KORTEX)



Wenn es dir gelingt, die Aufmerksamkeit von dem wegzulenken, was dich unter Druck setzt, dich wütend oder dir Angst macht, dann kann der präfrontale Kortex seine Steuerfunktion aufrecht erhalten. Eine hilfreiche Methode ist es, die Aufmerksamkeit einige Minuten nur auf den Atem zu lenken.



2. MANDELKERNE

Wenn du Angst hast (z.B. vor einer Prüfung), wenn du wütend bist oder unter Druck stehst (z.B. weil sich deine Noten verbessern müssen oder viele Klassenarbeiten anstehen), dann werden die Mandelkerne im limbischen System aktiv.

3. HIPPOKAMPUS

Der Hippokampus ist sehr wichtig, um erfolgreich lernen zu können. Dort speicherst du dein Wissen ab, das du für eine Klassenarbeit gelernt hast. Unter Angst und Druck fällt es schwerer, das gespeicherte Wissen abzurufen.



Bildet man eine Faust, die den Daumen umschließt, sieht es aus wie das Gehirn. Jeder Finger und jeder Handbereich repräsentieren eine bestimmte Region des Gehirns – seine Funktionsweisen lassen sich damit wunderbar verständlich erklären. Der Hirnstamm liegt unterhalb der Finger und des Daumens in der Handfläche. Er nimmt Informationen aus dem Körper auf und sendet sie wieder zurück. Er reguliert die Grundfunktionen wie Herzschlag und Atmung und kontrolliert das Energieniveau des Körpers sowie der darüber liegenden Hirnbereiche. Er bestimmt unmittelbare Erregungszustände wie Hunger und sexuelle Erregung und ist somit Teil der „Motivationssysteme“, die die menschlichen Grundbedürfnisse befriedigen.

Zum limbischen System zählen der Hypothalamus, die Amygdala und der Hippocampus – sie sind durch den Daumen dargestellt. Das **limbische System** erzeugt Gefühle und Grundtriebe. Indem es die momentane Situation einschätzt, trägt es zur Entstehung von Emotionen bei. Es ist dafür verantwortlich, wie wir Beziehungen knüpfen und uns gefühlsmäßig miteinander verbinden. Es trägt auch zur Bildung verschiedener Erinnerungsformen bei. Der **Hypothalamus** ist das zentrale Steuerungszentrum, sendet Hormone in den gesamten Körper, nimmt auch Hormone auf. Er hat besonderen Einfluss auf die Geschlechtsorgane, die Schilddrüse und die Nebennieren. Die Amygdala ist bei Angstreaktionen besonders wichtig und kann eine plötzliche Überlebensreaktion auslösen (sich wegducken, fliehen etc.). Der **Hippocampus** verbindet weit auseinander liegende Hirnbereiche miteinander und verwandelt Erfahrungen in Erinnerungen (Körperempfindungen, Gefühle, Gedanken und Fakten, Überlegungen).

Die gekrümmten Finger, von den ersten Fingerknöcheln bis zum Handrücken, stellen den Cortex dar. Hier werden Ideen und Vorstellungen ausgearbeitet und Vorgänge des Denkens auf metakognitiver Ebene reflektiert. Der hintere Teil repräsentiert die körperlichen Erfahrungen und die Wahrnehmung der Außen-



welt mittels der Sinne. Er verfolgt ebenso den Standort und die Bewegungen des Körpers. Der Frontallappen kontrolliert die willkürlichen Muskeln, Beine, Arme, Hände, Finger und Gesichtsmuskeln werden gesonderten Neuronengruppen zugeordnet. Er ermöglicht es auch, die Bewegungen voranzuplanen. Der Bereich zwischen den ersten Fingerknöcheln und den Fingerspitzen ist der präfrontale Cortex, Sitz der exekutiven Funktionen, der Steuerzentrale des Menschen. Er ist für die abstrakteren, symbolischeren Formen des Informationsflusses zuständig. In ihm werden Repräsentationen von Begriffen wie Zeit, Selbstgefühl und moralische Urteile geschaffen. Der seitliche Teil trägt zum Erzeugen bewusster Aufmerksamkeit bei. Der mittlere Teil übt wichtige regulierende Funktionen aus, zum Beispiel, dass wir vor dem Handeln innehalten, etwas einsehen oder Empathie empfinden. Er verbindet alles miteinander und schafft Verbindungen zwischen dem Cortex, dem limbischen System, dem Stammhirn und dem Nervensystem des gesamten Körpers (Siegel, 2010).

PRAXISBOX – MEIN GEHIRN VERSTEHEN

- Vermitteln Sie den Kindern Selbstkenntnis bezüglich der Funktion ihres Gehirns.
- Verwenden Sie das Faust-/ Handmodell, um zu zeigen, was passiert, wenn man sich aufregt.
- Besprechen Sie mit den Kindern, in welchen Situationen sie sich gut regulieren können und in welchen weniger gut.
- Überlegen Sie gemeinsam, woran dies jeweils liegen könnte.
- Entwickeln Sie mit den Kindern Lösungen, die zu einer besseren Selbstregulation beitragen.





5.2 GESTALTUNG EINER POSITIVEN KLASSENRAUMATMOSPHÄRE DURCH CLASSROOM MANAGEMENT

Besonders angesichts der Tatsache, dass die Klassengröße und damit zumeist einhergehend ein ungünstiger Lehrer-Schüler-Schlüssel nach wie vor mit schlechteren Schulleistungen der Schüler_innen und herabgesetzter Jobzufriedenheit der Lehrkräfte in Zusammenhang gebracht werden (Finn et al., 2003), ist es dringend angeraten, die Art und Weise des Lernens und Lehrens zu verändern. Classroom Management trägt in diesem Sinne zur Entlastung der Lehrkräfte durch Steigerung der Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit der Kinder bei und bewirkt darüber hinaus eine Vertiefung der Lernprozesse.

Die im Folgenden dargestellten Prinzipien des Classroom Management sind grundsätzlich übertragbar auf jeden Gruppenraum, zum Beispiel die Mittagsbetreuung an Schulen. Classroom Management wirkt sich positiv auf das Lernen der Heranwachsenden und das Unterrichten der Lehrkräfte aus (Jones, Bailey & Jacob, 2014) – es profitieren beide Seiten. Classroom Management heißt, dass die Lehrkraft mit einem breiten Set an Hilfsmitteln und strukturgebenden Tools ausgestattet ist, um jedem Schulkind die Unterstützung für sein Lernen geben zu können, die im Moment angebracht ist. Ziel des Classroom Management ist es, allen Lernenden ein hohes Maß an Selbstständigkeit durch Selbststeuerung zukommen zu lassen. Classroom Management unterstützt die jungen Menschen nachhaltig im Prozess des *Lernen lernens*.

Die Effekte des Classroom Management sind auf sozial-emotionaler (Weissbourd et al., 2013) sowie auf schulischer und leistungsbezogener Ebene des Kindes nachgewiesen. Bei erfolgreichem Classroom Management zeigen Kinder bessere Aufmerksamkeitsleistungen, bessere Impulskontrolle und bessere Lesekompetenzen. Kinder mit schwächer ausgeprägten exekutiven Funktionen profitieren am meisten von gezielten Maßnahmen des Classroom Management (Jones et al., 2014).



Die Arbeit mit Methoden und Hilfsmitteln des Classroom Management steigert die kindliche Fähigkeit, sich den gestellten Aufgaben mit hoher Konzentration zielgerichtet zu widmen. Denn die Lehrkräfte richten ihr Hauptaugenmerk auf die Gestaltung lernförderlicher Strukturen. Das bedeutet, sie strukturieren den Unterricht und die Aufgabenstellungen so, dass Kinder sie in ihrem eigenen Tempo und mit individueller Unterstützung selbstgesteuert erledigen können (Jones et al., 2014). Der resilienzförderliche Aspekt liegt in der Steigerung der sozial-emotionalen und der Selbststeuerungskompetenz der Lernenden. Classroom Management hilft Kindern, ihre Konzentration zu fokussieren und ihre Gefühle zu regulieren (Jones et al., 2014).

Weitere Effekte zeigen sich beim Kind durch bessere Leistungen und besser reguliertes Verhalten. Die Lehrkräfte berichten über eine höhere Zufriedenheit bezogen auf die Qualität ihres Unterrichts und insgesamt ihre Arbeit (Jones et al., 2014).

Soll Classroom Management gelingen und zu den beschriebenen Effekten beitragen, muss es gezielt reflektiert, geplant und vorbereitet werden. Es ist als eine Erweiterung zur wohlwollenden Führung und Beziehungsarbeit zu sehen, die von Empathie geprägt ist und gleichzeitig konsequent auf das Einhalten von Regeln achtet. Die Methoden finden im Alltag und im Unterricht ihren Platz und werden von den Kindern als selbstverständliche Lernbegleitung kennengelernt und wahrgenommen. Die Lehrkraft muss das einzelne Kind und die Klasse gut beobachten, um die geeignete Methode anbieten zu können (Jones et al., 2014).

Wie funktioniert Classroom Management? Im Klassenraum die Aufmerksamkeit zurückzuholen, um das Lernen zu verbessern und den Heranwachsenden zu helfen, den Fokus wieder auf ihr Tun zu lenken, gelingt zum Beispiel durch den Einsatz von Symbolen, die das Kind daran erinnern, welches Verhalten im Moment wichtig ist, um zielorientiert eine Aufgabe zu beenden. Das kann ein Stopp-Schild, ein Pssst-Figürchen, das seinen Finger auf die Lippen legt, um zu





signalisieren, dass nun nicht gesprochen werden soll, oder eine Sanduhr sein, die zum zügigen Arbeiten anregt. Gute Tools vermitteln, welches Verhalten gefordert ist (die Darstellung unerwünschten Verhaltens wird vermieden), und unterstützen die Selbstorganisation und die Selbstbestimmung des Kindes.



Abb. 9: Tools for schools: Hilfreiche Abbildungen, die selbstorganisiertes Lernen unterstützen (Bildrechte: Wehrfritz GmbH, August-Grosch-Straße 28–38, 96476 Bad Rodach, www.wehrfritz.de)

Auch mithilfe **akustischer Mittel** kann die Aufmerksamkeit zurückgeholt werden. Durch den sanften Ton einer Klangschaale zum Beispiel kann die Aufmerksamkeit in einem Klassenraum schneller zurückgeholt werden als durch lautes Rufen, das zumeist nur mit noch mehr Lautstärke beantwortet wird.



Abb. 10: Klangschaale /
© Depositphotos





Eine weitere Möglichkeit ist, einen Rhythmus zu klatschen und von der Klasse nachklatschen zu lassen. Nach dem Klatschen ist es still, Arbeitsaufträge können gegeben werden, und die Stimme der Lehrkraft ist außerdem geschont. Diese Methoden sind sehr einfach und können als direkte Reaktionen angewandt werden, sodass sich der Zusammenhang mit dem Verhalten der Kinder direkt erschließt. Und nicht nur die Lehrkraft kann das Klatschen initiieren, sondern auch Schüler_innen, die sich in einer Arbeitsphase durch zunehmende Lautstärke im Klassenzimmer gestört fühlen.

Störend und ablenkend wirkende Reize zu vermindern und aus dem Sicht-/Hörfeld zu verbannen, entlastet die Inhibition und verbessert das Konzentrationsvermögen. Durch das Verbannen störender Reize wird im Unterricht bei konzentriertem Arbeiten, aber auch bei einem Gesprächskreis die Inhibition stark entlastet. In beiden Situationen ist es primäre Aufgabe und Anstrengung, sich auf die Aufgabe oder das Gespräch zu konzentrieren. Wird diese Konzentrationsleistung durch unnötige Reize von außen gestört, knickt sie schnell ein mit der Folge, dass das Kind abgelenkt und frustriert ist, weil es den Anschluss verpasst hat.

Deswegen kann gemeinsam dafür gesorgt werden, dass störende Geräusche oder optische Reize erst gar nicht entstehen: zum Beispiel, indem Dinge von den Tischen weggeräumt werden, die für die Bearbeitung der Aufgabe keine Funktion haben, oder Fenster und Jalousien geschlossen werden, wenn draußen eine spannende Baustelle oder die Kehrmaschine im Einsatz ist.

Manchen Kindern fällt es trotz aller Vorkehrungen schwer, sich zu konzentrieren. Ihnen ist geholfen, wenn sie für die Dauer ihrer Abgelenktheit einen ruhigen, eigenen Arbeitsplatz mit Blick zur Wand oder mit Sichtschutz nach links und rechts bekommen. Solche Maßnahmen sollten jedoch nur in Absprache mit dem Kind eingesetzt werden, damit sie nicht dazu führen, dass es sich stigmatisiert, unglücklich und verzweifelt oder gar aus der Lerngemeinschaft





ausgeschlossen fühlt. Nach erfolgreich erledigter Arbeit brauchen diese Kinder einerseits positive Rückmeldung durch die Lehrkraft oder Betreuungsperson und während des Arbeitsprozesses vor allen Dingen eine gute Begleitung. Mit diesen Maßnahmen lassen sich schnelle Erfolge und Verbesserungen erzielen. **Das Lernen aktiveren durch Filme, Gruppenarbeit oder Partnerdiskussionen ist eine Strategie, um die Klasse, einzelne Kinder oder kleine Gruppen ins Tun zu bringen.** Sie helfen, ein Motivations- und Konzentrationsloch zu überwinden, und sind deswegen sehr effektiv, wenn es darum geht, die Aufmerksamkeit auf Inhalte zu lenken und Verarbeitungstiefe herzustellen. Durch das Besprechen und Diskutieren in der Gruppe ist das Kind gefordert, seine exekutiven Funktionen einzusetzen, um Gedanken weiterzuverfolgen, mit jenen der Diskussionspartner abzugleichen, gut zu argumentieren, wenn es gilt, jemanden zu überzeugen, aber auch Geduld und Inhibition zu üben, wenn ein anderes Kind seine Idee äußert und diese auch zu Ende führen möchte, ohne unterbrochen zu werden. Natürlich gelingen diese Methoden nicht immer und nicht in jeder Konstellation. Hier bedarf es Geduld, Flexibilität und Mut zum Ausprobieren. Und klarer Regeln!



Abb. 11: Lehrer_in mit Schüler_innen / © Depositphotos





Ein Grund für das Nicht-Gelingen der beschriebenen Aktivierungsstrategien kann die Erschöpfung der Selbstregulationsmechanismen sein. Dann ist Entspannung angesagt. Die Fähigkeit, sich zu fokussieren und zu konzentrieren, kann durchaus und bei jedem Kind ein eigenes Belastungsniveau aufweisen und dann eben früher oder später erschöpft sein. **Für Entlastung zu sorgen, ist die einfachste Lösung, um Konzentrationsproblemen zu begegnen. Eine bewegte Pause machen, ein Lied mit Bewegung singen, ein kurzes Bewegungsspiel anbieten, im Hof herumrennen oder einen kurzen Spaziergang im Park machen – all das sind wichtige Strategien, um die Batterien aufzutanken.** Kinder bereits früh für ihr individuelles Belastungsempfinden zu sensibilisieren und mit ihnen Entlastungsmethoden zu erleben und zu entwickeln, ist ein wesentlicher Beitrag für die Entwicklung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils und zur Steigerung der Resilienz!

Es gibt mittlerweile eine kleine Reihe von Instrumenten und Ideen, die im Unterricht und in der Jugendarbeit gut einsetzbar sind. Ein Beispiel dafür ist „**Mäx Gongster**“ (Liebers, 2017): Dieser Kinderroman vermittelt auf äußerst mitreißende Weise Schulkindern und Lehrkräften, wie sie für eine lernförderliche Atmosphäre an der Schule und im Klassenzimmer sorgen können – mit Betonung auf Selbstwirksamkeit und Kreativität der Kinder. Ergänzend dazu bietet die Autorin auf einer Homepage interessante Hinweise und weiterführende Strategien für Schulkinder und Lehrpersonen an (<http://www.schlimme-schule.de>).

Ein ergänzender Aspekt der Idee von Classroom Management ist, den jungen Menschen wie bereits oben beschrieben die Funktionsweise ihres Gehirns und damit verbunden ihre Verhaltensweisen und deren Grenzen zu erklären. Hierzu eignen sich wiederum Geschichten wie die **Comics der Reihe „Drei von Hirnschmalzen“** (Liebers, 2014) oder das bereits erwähnte Faustmodell. Mit dem Faustmodell kann den Kindern der Sinn der Classroom-Management-Methoden





transparent gemacht werden. Schließlich sollen die Kinder die Methoden als hilfreiche Mittel in ihrem Leben wahrnehmen und nicht als Strafe oder Herabsetzung.

PRAXISBOX – DAS LERNEN UNTERSTÜTZEN

- Sorgen Sie im Klassen- und Arbeitsraum für übersichtliche Strukturen.
- Strukturieren Sie Arbeitsphasen mit visuellen Hilfsmitteln, wie zum Beispiel einer Karte mit einem Bild zur Gruppenarbeit.
- Nutzen Sie akustische Signale, wie Zimbeln, Klangschale oder Musik, um Übergänge von einer Phase in die nächste einzuleiten. Jedes Signal sollte dabei einer bestimmten Aufforderung zugeordnet sein und nicht vermischt werden.
- Reduzieren Sie Störreize.
- Beteiligen Sie die Schulkinder beim „Erfinden“ dieser Strukturierungshilfen.
- Wechseln Sie zwischen aktivierenden Gruppenphasen, selbstständiger Arbeit und lehrerzentriertem Input ab.
- Bedenken Sie, dass die Fähigkeit zur Konzentration und zur Inhibition im Laufe des Tages ermüdet. Schaffen Sie regelmäßig Ruhe- und Rückzugsphasen.
- Haben Sie die individuellen Entwicklungen der Schulkinder im Blick.





5.3 RESILIENZFÖRDERUNG DURCH STÄRKUNG DER EXEKUTIVEN FUNKTIONEN IN BEWEGUNG UND SPORT

Sport und Bewegung wirken sich nicht nur auf körperliche Fitness und Wohlbefinden, sondern auch auf die Entwicklung der exekutiven Funktionen positiv aus (Kubesch, 2009). Besonders dann, wenn Sport mit kognitivem Anspruch verbunden ist, wird von einem Anstieg der Leistung der exekutiven Funktionen berichtet (Hillman, Erickson & Kramer, 2008). Zum Beispiel werden beim Tanzen stetig neue Schrittkombinationen eingeübt, die die Praktizierenden in den Aspekten der exekutiven Funktionen herausfordern: Arbeitsgedächtnis (sich die Schrittfolge merken), Inhibition (es aushalten, wenn es nicht sofort klappt), kognitive Flexibilität (auf die Tanzpartner_innen Rücksicht nehmen und sich auf ein gemeinsames Tempo einigen). Diese Zusammenhänge wurden vor allem für Sportarten gefunden, die das Herz-Kreislauf-System anregen (Castelli et al., 2007; Chomitz et al., 2009) (siehe dazu auch **Abschnitt C** der vorliegenden Expertise „Resilienzförderung durch Bewegung und freien Tanz“).

Sportliche Aktivitäten haben daneben auch positive Auswirkungen auf die Psyche und die Kognition. So schätzen sich Menschen, die regelmäßig sportlich aktiv sind, selbst zufriedener und glücklicher ein als vergleichsweise weniger sportlich aktive Menschen (Headey, Muffels & Wagner, 2010).

Von sportlicher Belastung profitieren vor allem die Verarbeitungsgeschwindigkeit und die Aufmerksamkeitsleistung (Voss et al., 2009). Dem Lernen vorausgehende Bewegungseinheiten steigern die Merkfähigkeit. Allein Spaziergänge in einem Park bewirken bei den Lernenden eine verbesserte Aufmerksamkeitsleistung (Taylor, 2009). Zusätzlich kommt durch Bewegung ein Prozess in Gang, der das Wachstum der Nervenzellen unterstützt; dank der Neuroplastizität des Gehirns ist das möglich. Dafür verantwortlich ist der Wachstumsfaktor BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor). Sport und Bewegung regen





die Produktion dieses Wachstumsfaktors an, täglich 30 Minuten körperliche Aktivität genügen bereits. BDNF hat auch Einfluss auf effektives Lernen. So zeigen Studien, dass eine Bewegungsphase vor dem Vokabellernen zu einem besseren Ergebnis führt. Die Forschungsgruppe führt den Leistungsanstieg auf den erhöhten BDNF zurück (Winter et al., 2007). BDNF wird im Hippocampus nachgewiesen, der neu erlernte Informationen und Erfahrungen speichert. Durch körperliche Aktivität verdoppelt sich das BDNF-Vorkommen im Hippocampus. Der Effekt ist eine bessere Merkfähigkeit und auf lange Sicht die Reduktion degenerativer Prozesse (altersbedingte Abbauprozesse) wie Vergesslichkeit und Abbau der Gehirnleistung (Colcombe et al., 2003). Während der Kindheit gehen Wachstum und Vernetzung von Nervenzellen besonders schnell vonstatten. Nicht nur die BDNF-Produktion wird angekurbelt, sondern auch weitere das Lernen positiv beeinflussende Neurotransmitter (Serotonin, Noradrenalin und Dopamin). Der Serotonin-Spiegel im Blut steigt bereits nach 30 Minuten sportlicher Betätigung und hilft bei der Verarbeitung von Stress. Noradrenalin regt die Aufmerksamkeit und Fokussierung an, führt zu erhöhter Leistungsbereitschaft und aktiviert insgesamt. Dopamin wird schon nach drei Minuten Sport ausgeschüttet und ist allgemein bekannt als Glückshormon: Es sorgt für Lebensfreude und Motivation (Meeusen & De Meirleir, 1995).

Bewegung muss nicht notwendigerweise als „gesonderte“ Maßnahme implementiert sein, sondern kann auch direkt in Lernphasen integriert werden, zum Beispiel das Vokabellernen. Schulkinder, die Vokabeln lernen, sind dabei effektiver, wenn sie den Lernprozess mit pantomimischen Bewegungen kombinieren, die die Funktion des zu erlernenden Wortes darstellen (Kiefer et al., 2007).

Neben den Veränderungen auf physiologischer Ebene führen sportliche Aktivitäten in Verbindung mit Anforderungen an Koordination, Ausdauer und exploratives Bewegungsverhalten zu einer kognitiven Aktivierung, die besonders die Selbststeuerungsfähigkeiten der Übenden beansprucht und fördert.





Um komplexe Bewegungen durchführen zu können, braucht es eine hohe kognitive und steuernde Beteiligung des Gehirns; dies bezieht sich auf die Bewegung selbst, aber auch auf komplexe Regeln, die häufig Bestandteil von Sportarten und Bewegungsspielen sind. Zielgerichtete Aktivitäten sind von den Spieler_innen zum Beispiel beim Mannschaftssport gefordert. Neben Technik und Koordination sind hier Fähigkeiten gefragt, die vor allem den sozialen-emotionalen Kompetenzen zugeordnet werden: Kooperation mit Mitspieler_innen, Antizipieren von Bewegungsverhalten der Mit- und Gegenspieler_innen, Einüben und Umsetzen von Spielstrategien, schnelles Anpassen bei unvorhergesehenen Veränderungen im Ablauf sowie schnelle Entscheidungsfindung (Kubesch, 2017). Die hier dargestellten Mechanismen und Prozesse stehen in enger Verbindung mit der Entwicklung und der Leistung der exekutiven Funktionen. Bewegung fördert die Entwicklung der exekutiven Funktionen maßgeblich – körperlich fittere Kinder haben bessere exekutive Funktionen als weniger fitte Kinder (zum Beispiel Hillman et al., 2009). Die Förderung von exekutiven Funktionen und Selbstregulation im Sport und durch Bewegung ist hinsichtlich der Auswirkungen auf das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität ein bedeutsamer resilienzförderlicher Aspekt. Die Gesundheit der Kinder wird auf körperlicher und seelischer Ebene unterstützt und bekräftigt dadurch zusätzlich die Bedeutung für den Gesundheitserhalt der Heranwachsenden.

Bezugnehmend auf die einzelnen Resilienzfaktoren ist besonders der Aspekt der Selbstwirksamkeit zu betonen. Gewinnen und verlieren lernen, sich in eine Gruppe einfügen, auch mal eigene Ideen zurückstecken, durchhalten, auch wenn man außer Puste ist, Kampfgeist entwickeln, um das Ziel zu erreichen und dann den errungenen Sieg zu bejubeln – mit sich und mit anderen: ein Feuerwerk der Glückshormone, hervorgerufen durch eigene Anstrengung!



Selbststeuerung und Problemlösekompetenz als Resilienzfaktoren stecken zum Beispiel im Trainieren der Aufmerksamkeit und des Arbeitsgedächtnisses. Sich Regeln merken, den Gegner aufmerksam beobachten: Wie setzt er zum Schuss an, wie wird der Ball fliegen? Man nennt dies Antizipieren von Bewegungen, was ohne kognitive Flexibilität schwer möglich ist. Das wiederum trainiert den Perspektivwechsel: Was wird der Gegner machen, um mich auszutricksen? Was ist sein Plan? Liege ich richtig oder nicht? Schnelles Umdenken ist gefragt, wenn der eigene Handlungsplan nicht umsetzbar ist. All diese Fähigkeiten lernt und trainiert das Kind im Spiel nebenbei – vor allem, wenn es Spaß und Freude an der Sportart oder am Spiel hat.

Die beschriebenen Mechanismen sind hinsichtlich der Resilienz von höchster Bedeutung. Das Kind stärkt die einzelnen Resilienzfaktoren und festigt seine körperliche wie seelische Gesundheit. Da Verhaltensweisen in der Kindheit geprägt werden, sollte dieser Lebensabschnitt dringend genutzt werden, um den Kindern einen bewegungsfrohen Lebensstil zu vermitteln; sie werden ihr Leben lang zugunsten ihrer Gesundheit (und ihrer Resilienz) darauf zurückgreifen können.



PRAXISBOX: BEWEGUNG UND SPORT

- Sorgen Sie für Bewegungspausen an der frischen Luft.
- Sprechen Sie mit den Schulkindern über deren Hobbys und geben Sie positives Feedback zu sportlichem Engagement.
- Kombinieren Sie ab und zu Unterrichtsmethoden mit Bewegung.
- Viele „alte“ Spiele lassen sich durch eine Steigerung der Spielregeln anspruchsvoller gestalten. Anregungen für die jüngeren Grundschul Kinder finden sich in [Walk & Evers \(2013\) Förderung exekutiver Funktionen](#) und für ältere Kinder in [Kubesch \(2017\) Sport im Fokus](#).
- Seien Sie Vorbild (mit dem Rad zur Schule; eine Haltestation eher aussteigen; wenn möglich das Auto einige Meter entfernt vom Eingang parken – zumindest einmal die Woche).
- Und: Setzen Sie sich dafür ein, dass der Sportunterricht regelmäßig stattfindet!

5.4 RESILIENZFÖRDERUNG DURCH STÄRKUNG DER EXEKUTIVEN FUNKTIONEN DURCH ENTSPANNUNG UND ACHTSAMKEIT

Dauerhaftes Stresserleben kann krank machen. Es setzt die Leistungsfähigkeit des Immunsystems herab, denn Stress ist für den Körper wie eine erlebte Bedrohung. Erlebt der Mensch Gefahr, sorgt der Körper für zusätzliche Energie, um diese zu bewältigen: Er schüttet Botenstoffe aus. Daraus wiederum schöpft er im Ernstfall Kraft zur Flucht und Verteidigung. Hält dieser Zustand jedoch zu lange an und tritt er in kurzen Intervallen gehäuft auf, kommt es zu einer Überstimulation. Besonders der Botenstoff Cortisol wirkt, wenn in Über-





maßen ausgeschüttet, krankheitserregend. Körperliche, aber auch psychische Erkrankungen wie Angststörungen, Depressionen oder Burnout können die Folge sein (Robert-Koch-Institut, 2016, S. 45). Die Darstellungen in **Kapitel 2** und **3** beschreiben deutlich, dass auch Kinder und Heranwachsende zunehmend belastenden Situationen in ihrem Alltag ausgesetzt sind. Schulstress, Versagensangst, Peerstress und vieles mehr fordern sie heraus. Es ist wichtig, ihnen Strategien zu vermitteln, um stressauslösende Situationen selbstbestimmt und selbstgesteuert bewältigen zu können. Ziel ist es, die Heranwachsenden zu sensibilisieren, um Situationen frühzeitig zu erkennen und mit geeigneten Mitteln entgegenwirken zu können (Selbstkenntnis, Lösungskompetenz). Aber auch, um auf ihr Umfeld Einfluss nehmen zu können, um von außen herangetragene Stressoren erkennen und verändern zu können (Selbstwirksamkeit, Teilhabe, Lösungskompetenz). Wie aber kann das erreicht werden?

Gute exekutive Funktionen haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Bewältigung und Lösung belastender Situationen. Durch achtsamkeitsbasierte Methoden können diese gestärkt werden und dadurch eine wichtige Funktion in der Stressbewältigung haben.

Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften

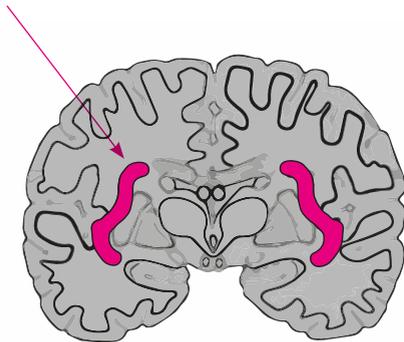
Wie genau diverse Entspannungsverfahren, Achtsamkeitsübungen, Mindfulness Based Stress Reduction (**MBSR; Jon Kabat-Zinn**), Yoga oder Meditation die Gesundheit und das Wohlbefinden beeinflussen, ist Gegenstand einer relativ jungen Forschungsrichtung. Verschiedene Forschungsgruppen untersuchen Zusammenhänge und Wirkmechanismen. So gibt es mittlerweile Belege dafür, dass Entspannungstechniken eine Möglichkeit der Stressreduktion sind (Esch, 2016) und Achtsamkeitsübungen positiven Einfluss auf die emotionale sowie die soziale Kompetenz haben (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). Diese „Mindfulness“ oder auch achtsamkeitsbasierten Verfahren werden im therapeutischen Setting zunehmend als Ansatz für die Behandlung verschiedener psychischer





Erkrankungen gesehen (Allen, Blashki & Gullone, 2006). Forscher_innen konnten beweisen, dass zum Beispiel bei Meditationsgeübten in Stresssituationen die Cortisol-Ausschüttung reduziert stattfindet, Meditierende zeigen weniger körperliche Stressreaktionen (schnelle Atmung, Schwitzen, rote Flecken an Hals und Gesicht) als in Meditation nicht Geübte.

Die Hirnforscher Goleman und Davidson (2017) stellten durch Untersuchungen bei Richard Matthieu, einem Molekularbiologen und Mönch, mithilfe der Magnetresonanztomographie fest, dass Meditation das Gehirn des Anwendenden verändert. Effekte fanden sie in Gehirnbereichen, die mit Aufmerksamkeitssteuerung und Selbstregulation im Zusammenhang stehen. Auch Sara Lazar et al. (2005) bestätigen diese Ergebnisse: Die Gehirnstruktur verändert sich durch langjähriges und regelmäßiges Meditieren. In Metastudien konnte gut gesichert werden, welche Gehirnregionen sich verändern. Zum Beispiel die **Insula**, welche die Aufmerksamkeit auf von außen herantretende Signale lenkt



und diese daraufhin bewertet, ob sie angenehm sind oder nicht. Auch wird die somatosensorische Gehirnregion verändert, die hauptsächlich für Schmerzempfindung und Berührungsempfindung zuständig ist, ebenso Teile des präfrontalen Cortex (Stirnhirn), die für die Steuerung der Aufmerksamkeit und das

Meta-Bewusstsein (Meta Awareness) zuständig sind, sowie weitere Bereiche, welche die Selbstregulation steuern (Goleman & Davidson, 2013, S. 180). Bei geübten Meditierenden zeigt die Amygdala (der Teil des Gehirns, der Emotionen wie Angst oder Furcht repräsentiert) bei Stress geringere Aktivität. Diese Menschen nehmen Stressoren zwar wahr, beurteilen diese aber nicht so schwerwiegend, sie erholen sich rasch davon und bleiben somit handlungs-

Abb. 12: Insula / © atelierKatergrau



fähig und gelassen. Insgesamt werden also die Gehirnregionen beeinflusst, welche die Wahrnehmung steuern und bewerten (Hölzel et al., 2005; Tang, Hölzel & Posner, 2015).

Wie funktionieren Achtsamkeitsübungen im Gehirn?

Achtsamkeitsbasierte Methoden

haben einen sehr hohen Anspruch an die individuelle Aufmerksamkeits- und Selbststeuerung. Übende werden angeleitet, ihre Aufmerksamkeit auf den aktuellen Moment zu richten, wandernde Gedanken sollen stets angehalten und die Aufmerksamkeit wieder ins Hier und Jetzt zurückgeholt werden. Die Aufmerksamkeit wird allein auf im Moment vorherrschende Gefühle und Empfindungen gelenkt; nichts, was war oder sein wird, ist

relevant. Das Spezifische an diesen Achtsamkeitsübungen ist, dass Empfindungen nur beobachtet und beschrieben werden. Sie werden nicht beurteilt, sie sind einfach da – mehr nicht. Und deswegen wird auch nichts dagegen getan, es ist ein Nicht-Reagieren auf einen inneren Zustand (Zelazo & Lyons, 2012; Kabat-Zinn & Hahn, 2009, S. 432). Denn, so die Erklärung, sobald die Übenden mit Gegengedanken, Rechtfertigungen, Beschimpfungen etc. auf den inneren Zustand reagieren, halten sie daran fest. Der Zustand kann sich nicht ändern, da er durch die Bewertungen in den Gedanken gehalten wird. Der Vorgang des Nicht-Reagierens ist nicht zu verwechseln mit Gleichgültigkeit – es ist vielmehr pure Bewertungsfreiheit.

Ein Effekt des Übens aus Sicht der Neurowissenschaften ist die Steuerung der Aufmerksamkeit durch die gezielte Aktivierung der exekutiven Funktio-

„Im Grunde genommen ist Achtsamkeit ein ziemlich einfaches Konzept. Seine Kraft liegt in der praktischen Umsetzung und Anwendung. Achtsamkeit beinhaltet auf eine bestimmte Art und Weise aufmerksam zu sein: bewusst im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu bewerten“ (Kabat-Zinn, 2007, S. 18).



nen. Das Halten des Aufmerksamkeitsfokus ist für die Übenden zugleich ein fordernder wie fördernder Moment. Besonders die Inhibition ist hier gefordert. Die Übenden fokussieren sich zum Beispiel auf das Ein- und Ausatmen, lassen sich dabei nicht von störenden Geräuschen oder Gedanken und inneren Monologen ablenken, sondern richten ihr Gewahrsam allein auf den Atem. Auch diesen Auftrag müssen die Übenden im Arbeitsgedächtnis halten. Wie schnell passiert es, dass man bei einer solchen Übung von seinen Gedanken fortgeschwemmt wird, und plötzlich erinnert man sich wieder, dass auf den Atem hätte geachtet werden sollen. Die Förderung der exekutiven Funktionen geschieht also im Achtsamkeitstraining durch das Aufbringen der gerichteten Aufmerksamkeit.

Warum ist Achtsamkeit so wichtig für Lehrkräfte bzw. Jugendsozialarbeiter_innen und Lernende?

Immer häufiger beschreiben aktuelle Meldungen die zunehmende Belastung und ein steigendes Burnout-Risiko bei Lehrpersonen (zum Beispiel Göres, 2018). Gleichzeitig heben Studien zur Lehrergesundheit hervor, dass Selbstfürsorge von Lehrkräften zu mehr Wohlbefinden, niedrigerem selbst beurteiltem Belastungsempfinden, verbesserter Leistung im Unterricht sowie besseren Beziehungen zu den Kindern führt (Hölzel et al., 2011; Jennings et al., 2011). Aus den Studien von Jennings (2011) resultiert, dass das Reduzieren von Zeitdruck, das Schaffen von Auszeiten und das Einrichten von Ruhezeiten zu einer besseren Selbsteinschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich Wohlbefinden, Selbstwirksamkeit, zeitdruckbedingtem Stressempfinden und Achtsamkeit beiträgt (Jennings et al., 2011).

Wird Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, stressmindernde Techniken anzuwenden, bewerten sie diese Erfahrungen sehr positiv. Sie berichten, dass Achtsamkeitstraining ihre Handlungskompetenz im Unterricht verbessert und dass sie sich unterstützt fühlen, in anspruchsvollen Unterrichts- und Klassen-



situationen angemessen zu handeln. Außerdem optimieren sie nach Selbstauskunft die Lernumgebung im Klassenzimmer und ihre sozial-emotionale Kompetenz der Schülerschaft gegenüber (vgl. Jennings et al., 2013). Studien von Singer und Klimecki (2014) bestätigen, dass sich Meditationsübungen (mit dem Schwerpunkt auf Mitgefühl) positiv auf prosoziales Verhalten auswirken. Die Fähigkeit, mit Mitmenschen zu fühlen (Empathie), ist Grundlage für das Aufbauen und Aufrechterhalten tragfähiger und unterstützender Beziehungen.

Zelazo hat beobachtet (2012), dass das Üben von Achtsamkeit zu höherer Konzentrationsleistung und verbesserter selektiver Aufmerksamkeitssteuerung bei den Lernenden führt; beides sind wesentliche Voraussetzungen für das Lernen. Johnson (2011) stellt einen interessanten Zusammenhang zur sozial-emotionalen Kompetenz her. Denn er zeigt, dass nach regelmäßigem Anwenden kleiner Achtsamkeitsübungen die Kinder einerseits bessere Aufmerksamkeitsleistungen zeigen und andererseits die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ausbauen. Diese ist eine wichtige Voraussetzung für zwischenmenschliche Beziehungen und gelingende Interaktion (Spitzer 2012), denn sie befähigt dazu, sich in Mitmenschen einzufühlen und Gedanken und Sichtweisen anderer nachzuvollziehen. Befragt man Jugendliche selbst über die Effekte nach der Teilnahme an einem Mindfulness Training, so berichten sie über bessere Fähigkeiten, sich emotional zu regulieren (Broderick & Metz, 2009).

Gezieltes Achtsamkeitstraining und kleine Meditationseinheiten können innerhalb der Resilienzförderung eine wertvolle Methode zur Steigerung von Selbstregulation, Empathie und sozial-emotionaler Kompetenz sein (Singer & Klimecki, 2014). Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte und Jugendsozialarbeiter_innen, die in ihrem Leben Ausgleich, Entspannung und Balance schaffen, tragen durch diese Art der Selbstfürsorge zu ihrer eigenen Widerstandskraft bei. Die beobachteten Effekte bleiben nicht allein bei den Praktizierenden selbst,



sondern wirken sich auch positiv auf den Umgang mit ihren Mitmenschen aus (Zelazo & Lyons, 2012). Meditation und Achtsamkeit sensibilisieren für die Signale des Körpers und stärken die Psyche – im Sinne der Resilienz sehr begünstigende Faktoren. Soll Achtsamkeit nicht auf eine programmatische Technik reduziert werden, sollten Lehrende wie Begleitende gewahr sein, dass Achtsamkeit Teil ihrer Haltung und gerade dadurch wirksam ist (Kaltwasser, 2016, S. 22).

PRAXISBOX – ENTSPANNUNG UND ACHTSAMKEIT

- Führen Sie Stille Momente ein: eine längere Phase, in der im Klassenraum nicht gesprochen wird; reflektieren Sie mit den Lernenden, wie es ihnen dabei erging. Fiel es heute schwer oder leicht, die Stille auszuhalten? Gibt es Strategien, die helfen könnten? Was bewirkt die Stille bei mir selbst und für die Klasse?
- Führen Sie kleine Achtsamkeitsrituale ein (den Atem beobachten, der Stille lauschen, Streckübungen, bei denen nachgespürt wird, wie weit man sich heute ausstrecken kann).
- Üben Sie mit den Kindern achtsames Gehen: Gehen Sie, am besten barfuß, über eine Wiese oder im Gras, die Aufmerksamkeit ist auf das Empfinden in den Fußsohlen und deren Kontakt mit dem Boden gerichtet. Fragen Sie am Ende, was gespürt wurde, wie sich der Untergrund anfühlte, wie es empfunden wurde – ohne diese Empfindungen zu werten!





- Bieten Sie den Kindern vor Beginn der Stunde (drei bis fünf Minuten genügen!) und vor Tests eine Atemmeditation an.
- Schaffen Sie Ruhezeiten und Rückzugsmöglichkeiten im Klassenzimmer, auf dem Schulgelände und in den Räumen der Nachmittagsbetreuung. Kinder brauchen für ihre gesunde Entwicklung reizfreie Pausen!
- Schaffen Sie für sich selbst ebenfalls Erholungseinheiten im Alltag (Atemübungen etc.). Susan Kaiser Greenland (2011) beschreibt in *Wache Kinder* viele kleine Übungen für den Klassenraum und die offene Arbeit mit Kindern zum Thema Achtsamkeit. Thich Nhat Hanh (2013) beschreibt in puncto Meditation in den beiden Büchern *Achtsamkeit mit Kindern* und *A Handful of Quiet*, einer Meditation mit Bildern und Steinen, entsprechende Übungen.
- Das Buch *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule* von Vera Kaltwasser sollte lesen, wer sich tiefer mit der Thematik und der Anwendung auseinandersetzen möchte.
- Auch *Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler* von Daniel Rechtschaffen beschreibt Wirkung und Bedeutung von Achtsamkeit und regt zu vielen Praxisübungen für Lehrkräfte/Sozialarbeiter_innen und Schulkinder, differenziert nach Klassenstufen, an.





5.5 RESILIENZFÖRDERUNG DURCH RISIKOBEWERTUNG UND ENTWICKLUNG VON STRATEGIEN

Aufgrund neuropsychologischer, hormoneller und psychosozialer Veränderungen, die in der Pubertät stattfinden (Van Leijenhorst et al., 2010; Blakemore et al., 2010), streben Jugendliche in der Adoleszenz danach, ihre Fähigkeiten und Grenzen zu testen und neue, spannende Dinge auszuprobieren. Manchmal geraten sie dabei in Situationen, die für sie oder andere potenziell (gesundheits-)gefährdend sind. Das Entwickeln von Strategien für den kompetenten Umgang mit Risiken ist daher eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter, denn ein Leben ohne Risiko ist nicht möglich, und ohne Risiko findet auch keine Entwicklung statt (Einwanger, 2007). Risikokompetente Jugendliche wissen, wie sie Situationen, die zu riskant sind, vermeiden können. Beziehungsweise wissen risikokompetente Jugendliche, wenn sie aus verschiedensten Gründen in eine solche Situation geraten sind, wie sie aus dieser wieder herauskommen, ohne dabei ihre Gesundheit zu gefährden. Risikokompetenz bedeutet, Risikosituationen richtig einschätzen und sie kompetent meistern zu können. Die Beratungsstelle für Unfallverhütung (bfu) definiert Risikokompetenz als eine „Zusammensetzung aus dem Gefahrenbewusstsein und der Fähigkeit zur Selbststeuerung“ (Schürch et al., 2014, S. 11). Das Gefahrenbewusstsein beschreibt die Fähigkeit, Gefahren wahrzunehmen bzw. zu erkennen und diese angemessen zu beurteilen. Selbststeuerung bedeutet in diesem Zusammenhang, individuell zu entscheiden, wie Gefahren auf Grundlage eigener körperlicher und geistiger Ressourcen am sichersten begegnet werden kann, und das eigene Handeln entsprechend anzupassen. Risikokompetent zu sein bedeutet demnach, die eigenen Fähigkeiten einschätzen zu können und zu wissen, was man sich zumuten möchte und zutrauen kann, ohne sich in Gefahr zu bringen. An neue Herausforderungen kann mit Umsicht herangegangen werden, und man erkennt, wann ein Plan aufgegeben oder geändert werden muss oder wann man sich aus gewagten



Situationen zurückziehen muss (Schürch et al., 2014).

Viele Fähigkeiten, die wichtig für den kompetenten Umgang mit verschiedenen Risikofaktoren sind (Risikoeinschätzung, Gefahrenbewusstsein, Reaktionsgeschwindigkeiten, Aufmerksamkeitslenkung, Perspektivenübernahme und Antizipation), basieren auf den exekutiven Funktionen (siehe dazu auch [Exkurs zu exekutiven Funktionen S. 33](#)), die ihren Sitz im präfrontalen Cortex haben. Den exekutiven Funktionen wird eine besonders wichtige Bedeutung für erfolgreiches, zielgerichtetes, reguliertes und vorausschauendes Handeln zugesprochen (Prencipe et al., 2011). Sie stehen somit auch in Zusammenhang mit Risikoverhalten. Je besser das eigene Verhalten gesteuert werden kann, je planvoller ein Mensch handelt und je besser er sein Verhalten an die jeweilige Situation anpassen kann, desto geringer ist das Risiko, potenzielle Gefahren zu übersehen und unangemessen zu handeln. Studien konnten Zusammenhänge zwischen den exekutiven Funktionen und dem kompetenten Umgang mit Risiken aufzeigen. Beispielsweise überschätzen impulsive Kinder und Jugendliche häufig die eigenen Fähigkeiten und bewerten Risiken niedriger im Vergleich zu Erwachsenen (Romer, 2010). Sie können ihre Handlungen noch nicht so gut kontrollieren – zum Beispiel nicht vorschnell und unüberlegt zu handeln, mit der Konsequenz, dass sich Jugendliche mit schlechteren Selbststeuerungskompetenzen risikoreicher verhalten. Kinder mit gut entwickelter Inhibition sind vorausschauender und nehmen sich mehr Zeit, um eine Situation zu analysieren und mögliche Risiken zu bewerten (Schwebel, 2004). Bei Kindern und Jugendlichen zwischen zehn und 14 Jahren ist besonders in Situationen mit hoher emotionaler Beteiligung die Leistungsfähigkeit der exekutiven Funktionen deutlich eingeschränkt: Jugendlichen in diesem Alter steht die Fähigkeit zur Selbststeuerung noch nicht vollständig zur Verfügung. Es gelingt ihnen deswegen nicht immer, ihr Denken und Verhalten angemessen zu steuern (Zelazo & Carlson, 2012). Jugendliche, die ihr Verhalten nur schlecht regulieren können und sich eher von Emotionen lenken lassen, können Gefahren schlechter einschätzen und begeben sich deshalb in dieser Lebensphase in gefährliche





Situationen, die eventuell weitreichende negative Folgen haben können. Ein Beispiel einer Situation mit hoher emotionaler Beteiligung ist die Anwesenheit von Gleichaltrigen. Die Studie von Knoll, Magis-Weinberg, Speekenbrink und Blakemore (2015) zeigt, dass die Meinung Gleichaltriger Einfluss darauf nimmt, wie Kinder und Jugendliche Risiken einschätzen. Während sich ältere Jugendliche und junge Erwachsene (15 bis 25 Jahre) in ihrer Risikoeinschätzung mehr der Meinung von Erwachsenen angleichen, richten jüngere Jugendliche (zwölf bis 14 Jahre) ihre Einschätzung eher nach anderen Gleichaltrigen. Eine andere Studie von Smith, Chein und Steinberg (2014) zeigt, dass sich Jugendliche auch dann von Gleichaltrigen beeinflussen lassen, wenn sie wissen, dass die Folgen ihres Verhaltens negativ sein werden.

Da sich die exekutiven Funktionen zu dem Zeitpunkt noch ausbilden, sind sie in ihrer Entwicklung beeinflussbar und damit förderbar (Diamond & Lee, 2011). Die Förderung der exekutiven Funktionen (siehe dazu auch [Kapitel 5.3](#) und [5.4](#)) würde helfen, damit Jugendliche sich nicht so sehr von ihren Emotionen leiten lassen, sondern erst nachdenken, bevor sie handeln. Gute exekutive Funktionen erhöhen die Chance, dass Jugendliche sich risikobewusst und an die jeweilig vorherrschende Situation angepasst verhalten und somit diese herausfordernde Lebensphase relativ unbeschadet überstehen. Neben der Förderung der exekutiven Funktionen sollten Lehrkräfte und Jugendsozialarbeiter_innen die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, ihre Risikokompetenz zu stärken und sich resistenter gegenüber dem negativen Peereinfluss zu verhalten. Laut Einwanger (2007, S. 17) sollten die in der Schule tätigen Erwachsenen die Kinder und Jugendlichen behutsam auf das Thema „Risiko“ hinweisen und zur Wahrnehmung und zum Verständnis von Risikoverhalten beitragen. Weiterhin sollten sie die Kinder und Jugendlichen auf bisher nicht wahrgenommene Gefahren hinweisen und mit ihnen gemeinsam reflektieren, warum und in welcher Hinsicht es sich um eine Gefahr handelt. Jugendliche benötigen beim Erlernen der Risikobewertung (Abwägen, ob eine Tat/ein Verhalten negative Konsequenzen haben könnte oder nicht) Unterstützung und Begleitung.





Lehrkräfte und Jugendsozialarbeiter_innen können ihnen Möglichkeiten aufzeigen, wie sie Risiko „managen“ können, und sollten ihnen die kommunikativen Kompetenzen vermitteln, die für den bewussten Umgang mit Risiken notwendig sind. Laut der Beratungsstelle für Unfallverhütung kann Risikokompetenz in der Schule gefördert werden, indem Lehrkräfte und Jugendsozialarbeiter_innen den Kindern und Jugendlichen potenzielle Gefahren und den sinnvollen Umgang damit immer wieder aufzeigen. Außerdem ist es wichtig, dass sie ihnen Möglichkeiten für gewisse Erfahrungen in einem verantwortbaren Rahmen bieten und dass diese Erfahrungen thematisiert und erörtert werden. Die Erwachsenen stellen dabei wichtige Vorbilder für die Kinder und Jugendlichen dar, die ihnen ein risikokompetentes Verhalten vorleben sollten. Da das Verhalten der Jugendlichen oftmals von Gleichaltrigen beeinflusst wird, ist es außerdem laut bfu wichtig, dass die in Schule und Jugendsozialarbeit tätigen Erwachsenen den Jugendlichen Mut zum Treffen unpopulärer Entscheidungen machen, also zum Beispiel „nein“ zu sagen, auch wenn andere einen überreden wollen (Beratungsstelle für Unfallverhütung, 2018).

In der Schule und in der Jugendsozialarbeit ergeben sich viele Möglichkeiten, Risikokompetenz entweder indirekt im Alltag oder direkt mit speziellen Interventionsprogrammen zu fördern. Beispielsweise bieten sich hierbei Klassen- ausflüge sehr gut an, denn diese sollen altersgruppengerecht sein, den Klassenzusammenhalt stärken und Spaß machen. **Bei einem gemeinsamen Ausflug in die Kletterhalle mit einem trainingserfahrenen Erwachsenen können die Jugendlichen beispielsweise ihre Risikofreude in einem immer noch geschützten Rahmen ausleben. Die Erfahrung, dass es während des Kletterns trotz richtiger Sicherung zu brenzlichen Situationen kommen kann (zum Beispiel auszurutschen und ein paar Meter herunterzufallen, bis das Seil einen wieder hält), ist wichtig, damit die Jugendlichen einen kompetenten Umgang damit lernen. Von zentraler Bedeutung ist, dass vorher gemeinsam mit den Jugendlichen überlegt wird, wie hoch das Risiko ist, was alles passieren**





kann, wo sich Gefahren verbergen und was in diesen Situationen zu tun ist. Die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten wird gefördert, indem die Jugendlichen selbst entscheiden dürfen, welchen Schwierigkeitsgrad die Route, die sie klettern wollen, haben soll. Im Nachhinein sollte über den gesamten Ausflug reflektiert werden. Gemeinsam sollte besprochen werden, ob die Einschätzung über die Höhe des Risikos im Voraus richtig und das Verhalten der Jugendlichen im Umgang mit dem Risiko angemessen war. Ein Ausflug in die Kletterhalle stellt natürlich nur ein mögliches Beispiel für die Förderung von Risikokompetenz dar. Auch viele Übungen im Sportunterricht oder Schulfeste können gewisse Risiken bergen, die mit den Jugendlichen gemeinsam erlebt und reflektiert werden können. Neben dieser indirekten Förderung kann Risikokompetenz auch direkt mithilfe von Präventionsprogrammen gefördert werden. Laut Romer (2003) zeigen Ergebnisse der Präventionsforschung, dass Präventionsprogramme besonders effektiv waren, wenn sie neben der Wissensvermittlung hinsichtlich möglicher Gefahren und Risiken auch den Aspekt des individuellen Nutzens thematisierten und mit sozialen Kompetenz- und Widerstandstrainings kombiniert wurden. Berücksichtigt man die neurobiologische Basis für risikoreiches Verhalten in der Jugendphase, so erscheint es wenig sinnvoll, bei Jugendlichen riskantes Verhalten unterbinden zu wollen. Vielmehr könnte es wirksamer sein, den Jugendlichen emotionale Erfahrungen in einer sicheren Umgebung zu ermöglichen (Konrad, Firk & Uhlhaas, 2013). Jugendliche sollten sich in einem sicheren Umfeld ausprobieren können und auf diese Weise lernen, Risiken einzuschätzen und einzugehen. Trotzdem ist es auch wichtig, dass die Jugendlichen Kenntnisse über die alters-typischen Veränderungen im Gehirn haben. Wenn sie wissen, was in ihrem Kopf während der Pubertät vorgeht und welche Folgen dies für ihre Selbststeuerungsfähigkeiten, die Beeinflussung durch Gleichaltrige und die Risikofreude hat, dann hilft ihnen das, ihr Verhalten und ihre Emotionen situativ besser zu verstehen und einzuschätzen (siehe dazu auch [Kapitel 3](#)). Mithilfe guter exekutiver Funktionen und einer ausgeprägten Risikokompetenz sind





Jugendliche besser in der Lage, dem Druck der Peergroup zu widerstehen und achtsam und verantwortungsbewusst mit der eigenen Gesundheit umzugehen.

Ein Beispiel für ein Präventionsprogramm zur Förderung der Risikokompetenz und der exekutiven Funktionen stellt das Programm „YOLO – Teste deine Grenzen“ dar. Ziel ist es, Jugendliche (6. und 7. Klasse) in ihren Selbststeuerungskompetenzen zu stärken, um die Unfallgefährdung zu senken. Die teilnehmenden Jugendlichen sollen befähigt werden, sowohl ihre eigenen Fertigkeiten als auch die von ihrem Umfeld ausgehenden Gefahren realistisch einzuschätzen. Das Programm setzt vor allem an Selbstsicherheit und den exekutiven Funktionen der Jugendlichen an. Sie erfahren, was in der Pubertät im Gehirn passiert, warum es in diesem Alter verstärkt zu Risikoverhalten kommt und warum gute exekutive Funktionen wichtig sind. Bei den Übungen aus dem Bereich Sport (Parcours und Kampfsport) und Erlebnispädagogik haben sie viele Gelegenheiten, sich selbst zu erleben und zu testen, wo ihre Grenzen liegen und wie risikoreich sie sich verhalten. Durch verschiedene Schwierigkeitsstufen können sich alle Teilnehmenden individuell Ziele setzen, erkennen, wo noch Defizite sind, sowie im Anschluss Strategien entwickeln, wie die eigenen Fähigkeiten ausgebaut werden können.

Die Methoden regen insgesamt zum Reflektieren über die eigenen Einstellungen und das Verhalten an. In Rollenspielen werden die Jugendlichen damit konfrontiert, was Risiko für sie bedeutet, wie risikoreich sie sich im Alltag verhalten oder wie stark sie sich von Gleichaltrigen beeinflussen lassen. In Gruppen erarbeiten sie Strategien, wie der Risikofreude entsprochen werden kann, ohne dass es dabei für sie oder andere gefährlich wird. Außerdem eruiieren sie gemeinsam Mittel und Wege, um dem Peerdruck stärker entgegenzutreten zu können. Dazu werden Situationen, wie zum Beispiel eine Mutprobe, nachgespielt und gemeinsam überlegt, wie eine solche Situation bewältigt werden kann; ganz wichtig dabei ist es, das „Nein-Sagen“ zu üben. Den Jugendlichen gefällt bei diesem Programm besonders, dass ihnen viel Raum





für Austausch gegeben wird, sowohl untereinander als auch mit den Trainer_innen. Das Programm nimmt Abstand von Verboten, sondern ermuntert die Heranwachsenden, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern und die Grenzen auszubauen – denn ohne Risiko findet keine Entwicklung statt. Die Ergebnisse der Evaluation von YOLO zeigen, dass das Programm die exekutiven Funktionen und die Risikokompetenz der Jugendlichen verbessert. Die Jugendlichen denken mehr über ihr Verhalten und ihre Handlungen nach und werden selbstsicherer (Ludwig & Deffner, 2017).

PRAXISBOX – RISIKOSTRATEGIEN ENTWICKELN

- Schaffen Sie Raum für Herausforderungen (Klettern, Bouldern, Parcours, Geocaching, Orientierungsspiele oder andere Elemente aus der Erlebnispädagogik).
- Kombinieren Sie herausfordernde Aktionen mit Selbsteinschätzungsfragen (Wie hoch kannst du klettern? Was ist dein heutiges Ziel? Hast du es erreicht? Wenn nicht, welches Ziel wäre für heute realistischer? Welche Unterstützung brauchst du und wer könnte sie dir geben?).
- Besprechen Sie mit den Heranwachsenden, welche Veränderungen in ihrem Gehirn vorgehen (Faustmodell, Bild von Rennfahrer und Helm: Dopamin-System, „Alles steht Kopf“ als Film).
- Laden Sie Fachleute in die Klassen oder Gruppen ein, die den Kindern die Veränderungsprozesse während der Pubertät und deren Bedeutung erklären.
- Reflektieren Sie mit den Jugendlichen, welchen Einfluss die Gruppe der Gleichaltrigen auf ihr Verhalten und ihre Entscheidungen hat.
- Unterstützen Sie sie dabei, Strategien zu entwickeln, die sie vor unüberlegten Entscheidungen und auf sie einwirkenden Peerdruck schützen.





5.6. FAZIT

Schule und Jugendsozialarbeit leisten einen entscheidenden Beitrag zur psychisch gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Pädagogische Fachkräfte, aber auch Eltern sollten ihr theoretisches und praktisch-methodisches Wissen darüber, was (psychische) Gesundheit und Resilienz ausmacht und wie sie im Kontext Schule gefördert werden können, kontinuierlich anreichern. Der Einbezug neuer neurowissenschaftlicher Erkenntnisse etwa kann herkömmliche Perspektiven um neue Blickwinkel und Aspekte – wie die exekutiven Funktionen – ergänzen. So stellt das Wissen um deren Entwicklungsverlauf, -bedingungen und (lebenslange) Bedeutung eine Erweiterung des bisherigen Ansatzes der Resilienzforschung dar und liefert wichtige Impulse für praktische Förderung. Dabei sind diese nicht unbedingt immer grundsätzlich neu, aber sie bestätigen, was gute Pädagogik oftmals ohnehin leistet. Diese Bestätigung kann als wichtige Stütze für das Handlungsfeld und Profil der Schulsozialarbeit betrachtet werden und bestärkt geradezu ihre Wichtigkeit für den Lern- und Lebensort Schule.

Dies gilt besonders für die Grund- und weiterführenden Schulen – auch vor dem aktuellen politischen Hintergrund, dass Schule vor einer Neuausrichtung steht, insbesondere durch die politische Forderung nach einer flächendeckenden ganztägigen Betreuung von Grundschulkindern. In diesem Zuge verlagern sich immer mehr ursprünglich familiäre, besonders auch emotionale und soziale Verantwortungen in den Lebensort Schule, die darauf mit einem umfassenden und ganzheitlichen Bildungs-, Lern-, Betreuungs- und Versorgungsverständnis reagieren müsste. Diese Situation scheint ideal dafür geeignet, einen gemeinsamen, interdisziplinär und multiprofessionell geführten Diskurs über das gemeinsame Verständnis von Lernen und Bildung zu starten oder gegebenenfalls intensiv fortzuführen. Die Schulsozialarbeit sollte dabei als wichtiger und gleichwertiger Dialogpartner beteiligt werden



– gerade wegen ihrer spezifischen Funktion als Übersetzerin zwischen den verschiedenen (Lebens-)Welten „Schule“ und „außerschulische Betreuung“. Leitfragen für den gemeinsamen Diskurs könnten sein:

- Was ist unser gemeinsames Verständnis von Lernen und Bildung?
- Welche „Sprache“ sprechen unsere jeweiligen Systeme und auf welche „Sprache“ können wir uns einigen?
- Steht das Kind im Mittelpunkt unserer gemeinsamen Bemühungen (oder sind es noch immer fehlende gegenseitige Anerkennung und andere Kämpfe zwischen den Disziplinen, die viel Energie kosten)? Oder sind es das Unterrichtsfach und die darin zu vermittelnden Inhalte? Sollte es nicht eher Lehrkräfte für Schüler_innen geben als Lehrkräfte für Fächer (vgl. Terminus „Fachlehrer“)? Man bedenke: Sprache schafft Wirklichkeit!

Darüber hinaus sollten alle im Kontext Schule beteiligten Erwachsenen Ausschau nach geeigneten gemeinsamen Weiterbildungsmöglichkeiten halten – in Bezug auf eine qualitative Verbesserung der multi-professionellen Zusammenarbeit oder die gemeinsame Übertragung aktueller (wissenschaftlicher) Erkenntnisse für die gemeinsame Arbeitspraxis und vor allem Arbeitshaltung. Denn diese ist von zentraler Bedeutung für all jene, die mit Kindern und Jugendlichen zusammenarbeiten. Sie ist der Schlüssel zur Resilienzförderung im Kindes- und Jugendalter. Die Frage „Was braucht das Kind für die gesunde Entwicklung seiner Persönlichkeit wirklich?“ sollte immer die gemeinsame Ausgangsfrage von Schule und Schulsozialarbeit sein. Die gemeinsame Antwort: Matheformeln, Vokabellisten? Nicht immer. Kinder lieben es, Sprachen und Mathematik zu lernen, doch zuerst müssen der Mensch (= Kind) und seine Seele berührt werden.



LITERATUR



A

Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J. & Fischer, R. (2013). The impact of teacher–child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology*, 49(3), 554.

Ahnert, L., Piquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child development*, 77(3), 664–679.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. F. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world* (pp. 99–135). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2015). 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Hamburg.

Allen, N. B., Blashki, G. & Gullone, E. (2006). Melbourne Academic Mindfulness Interest Group (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(4), 285–294.

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of marriage and family*, 62(4), 1269–1287.

Ameri, A., Wilhelm, A. & Simmet, T. (1999). Effects of the endogenous cannabinoid, anandamide, on neuronal activity in rat hippocampal slices. *British journal of pharmacology*, 126(8), 1831–1839.



Anda, R. F., Felitti, V. J., Bremner, J. D., Walker, J. D., Whitfield, C. H., Perry, B. D., Dube, S. R. & Giles, W. H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 256(3), 174–186.

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese*. Tübingen: DGVT-Verlag.

Atherton, H. L. (2007). Positive Risk Taking. In H. L. Atherton & D. J. Crickmore (Eds.), *Learning Disabilities* (pp. 179–196): Elsevier.

Augste, C. & Jaitner, D. (2010). In der Grundschule werden die Weichen gestellt. *Sportwissenschaft*, 40(4), 244–253.

B

Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8.

Bandura, A., Freeman, W. H. & Lightsey, R. (1999). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co Ltd.

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C. & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50–63.



Baumgartner, A. & Alsaker, F. D. (2008). Mobbing unter Kindern und Jugendlichen: Die Rolle von individuellen sozialen Kompetenzen, Gruppenprozessen und sozialen Beziehungen [Bullying among children and adolescents: the role of individual and social competences, group processes, and social relationships]. *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*, 70–88.

Bauer, E., Evers, W. F., Otto, M. & Walk, L. M. (2013). Förderung exekutiver Funktionen.

Behrens, M. (2011). Stark im Trend – Stärken durch Trends? Abgerufen unter https://www.hofmann-verlag.de/project/zs_archiv/archiv/Motorik/2011/motorik-Ausgabe-September-2011.pdf (06.11.2018).

Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen: Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (1998). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, 63.

Beratungsstelle für Unfallverhütung (2018). „Risikokompetenz“. Abgerufen unter <https://www.bfu.ch/de/fuer-fachpersonen/schulen/sichere-schule/s/risikokompetenz> (17.10.2018).

Bertram, H. (Hrsg.) (2013). Reiche, kluge, glückliche Kinder? – Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland. Belz Juventa, Weinheim und Basel 2013.



Bettge, S. (2004). Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen: Charakterisierung, Klassifizierung und Operationalisierung.

Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C. & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(3), 821–843.

Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current opinion in behavioral sciences*, 10, 102–107.

Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647–663.

Blair, C. & Raver, C. C. (2016). Poverty, stress, and brain development: New directions for prevention and intervention. *Academic pediatrics*, 16(3), S30–S36.

Blakemore, S. J., Burnett, S. & Dahl, R. E. (2010). The Role of Puberty in the Developing Adolescent Brain. *Human Brain Mapping*, 31(6), 926–933. <https://doi.org/10.1002/hbm.21052> (20.06.2019)

Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H. G., Tippet, R., Wößmann, L. & Kleiber, D. (2014). Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Gutachten. In vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), Münster: Waxmann.



Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e9–357.e18.

Boniell-Nissim, M., Tabak, I., Mazur, J., Borraccino, A., Brooks, F., Gommans, R., van der Sluijs, W., Zsiros, E., Craig, W., Harel-Fisch, Y. & Finne, E. (2015). Supportive communication with parents moderates the negative effects of electronic media use on life satisfaction during adolescence. *International journal of public health*, 60(2), 189–198.

Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26(3), 291–345.

Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim: Beltz Verlag.

Breiter, A., Welling, S. & Stolpmann, B. E. (2010). Medienkompetenz in der Schule: Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-64.pdf> (28.06.2018).

Broderick, P. C. & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion*, 2(1), 35–46.

Brooks, R. & Goldstein, S. (2007). Das Resilienz-Buch: wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken – das Geheimnis der inneren Widerstandskraft. Stuttgart: Klett-Cotta.



Bulanda R. E. & Majumdar D. (2009). Perceived parent–child relations and adolescent self-esteem. *J Child Fam Stud.*, 18(2), 203–212.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). Familienreport 2017. Leistungen, Wirkungen, Trends. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/119524/f51728a14e3c91c3d8ea657bbo1bbabo/familienreport-2017-data.pdf> (26.06.2018).

C

Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child development*, 65(2), 684–698.

Campos-de-Carvalho, M. (2004). Use of space by children in day care centers. *Revista de Etologia*, 6(1), 41–48.

Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M. & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239–252.

Cava, M. J., Buelga, S. & Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17.

Chaddock, L., Hillman, C. H., Buck, S. M. & Cohen, N. J. (2011). Aerobic fitness and executive control of relational memory in preadolescent children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 43(2), 344–349.



Chomitz, V. R., Slining, M. M., McGowan, R. J., Mitchell, S. E., Dawson, G. F. & Hacker, K. A. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the northeastern United States. *Journal of School Health*, 79(1), 30–37.

Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.

Colcombe, S. J., Erickson, K. I., Raz, N., Webb, A. G., Cohen, N. J., McAuley, E. & Kramer, A. F. (2003). Aerobic fitness reduces brain tissue loss in aging humans. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 58(2), 176–180.

Cole, H. & Griffiths, M. D. (2007). Social Interactions in Massively Multiplayer Online Role-Playing Gamers. *CyberPsychology and Behavior*, 10, 575–583.

Cole, D. A., Jacquez, F. M. & Maschman, T. L. (2001). Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children. *Cognitive Therapy and Research*, 25(4), 377–395.

Creswell, J. D., Way, B. M., Eisenberger, N. I. & Lieberman, M. D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling. *Psychosomatic medicine*, 69(6), 560–565.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.



D

DAK Gesundheit (2017). Präventionsradar. Erhebung Schuljahr 16/17. Verfügbar unter https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_Welle_1.pdf (29.06.2018).

Davis, C. L. & Cooper, S. (2011). Fitness, fatness, cognition, behavior, and academic achievement among overweight children: Do cross-sectional associations correspond to exercise trial outcomes? *Preventive medicine*, 52, S65–S69.

Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C. & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078.

Deci, E. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.

Diamond, A. (2006). The early development of executive functions. *Lifespan cognition: Mechanisms of change*, 210, 70–95.

Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current directions in psychological science*, 21(5), 335–341.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135–168.

Diamond, A. (2014). Executive functions: Insights into ways to help more children thrive. *Zero to three*, 35(2), 9–17.



Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.

Drewes, S. (2014). Anzahl der SchulpsychologInnen. Verfügbar unter https://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/2014/versorgungszahlen_201314.pdf (01.07.2018).

Drewes, S. (2016). Versorgungszahlen 2016. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen in Deutschland. Verfügbar unter https://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/2016/160927_versorgungszahlen.pdf (01.07.2018).

Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939–944.

E

Einwanger, J. (2007). *Mut zum Risiko – Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D. & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302(5643), 290–292.

Ellert, U., Neuhauser, H. & Roth-Isigkeit, A. (2007). Schmerzen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Prävalenz und Inanspruchnahme medizinischer Leistungen. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50(5–6), 711–717.



Emery, R. E. & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: A focus on resilience. *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*, 64–99.

Erhart, M., Wille, N. & Ravens-Sieberer, U. (2008). Empowerment bei Kindern und Jugendlichen – die Bedeutung personaler und sozialer Ressourcen und persönlicher Autonomie für die subjektive Gesundheit. *Das Gesundheitswesen*, 70(12), 721–729.

Eriksson, I., Cater, Å., Andershed, A. K. & Andershed, H. (2010). What we know and need to know about factors that protect youth from problems: A review of previous reviews. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 477–482.

F

Feldman, R. (2009). The development of regulatory functions from birth to 5 years: Insights from premature infants. *Child Development*, 80(2), 544–561.

Fend, H. (2013). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Fenton, C., Brooks, F., Spencer, N. H. & Morgan, A. (2010). Sustaining a positive body image in adolescence: an assets-based analysis. *Health & social care in the community*, 18(2), 189–198.

Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (2003). Resilience to childhood adversity: Results of a 21-year study. Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities, 130–155.



Finger, J. D., Varnaccia, G., Borrmann, A., Lange, C. & Mensink, G. (2018). Körperliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 24–31.

Finn, J. D., Pannoizzo, G. M. & Achilles, C. M. (2003). The “why’s” of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368.

Fischer, K. (2009). Einführung in die Psychomotorik. Stuttgart: UTB.

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E. & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of applied school psychology*, 26(1), 70–95.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, 50(5), 992.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise für die Weiterbildungsinitiative.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2015). Stuttgart: UTB.

Fthenakis, W. & Wustmann, C. (2004). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 6. Auflage.



G

Gapin, J. I., Labban, J. D. & Etnier, J. L. (2011). The effects of physical activity on attention deficit hyperactivity disorder symptoms: the evidence. *Preventive medicine*, 52, S70–S74.

Gardner, T. W., Dishion, T. J. & Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of abnormal child psychology*, 36(2), 273–284.

Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C. & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(1), 1–16.

Charabaghi, K. (2013). Erziehung. Professionelle Hilfe im Jugendalter. In C. Steinebach & K. Charabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter (21–31)*. Berlin: Springer-Verlag.

Giedd, J. N., Blumenthal, J., Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A. C. & Rapoport, J. L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature neuroscience*, 2(10), 861–863.

Gogtay, N., Giedd, J. N., Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., Nugent III, T. F., Herman, D. H., Clasen, L. S., Toga, A. W., Rapoport, J. L. & Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(21), 8174–8179.



Gola, H., Engler, H., Sommershof, A., Adenauer, H., Kolassa, S., Schedlowski, M., Groettrup, M., Elbert, T. & Kolassa, I. T. (2013). Posttraumatic stress disorder is associated with an enhanced spontaneous production of pro-inflammatory cytokines by peripheral blood mononuclear cells. *BMC psychiatry*, 13(1), 40.

Goleman, D. & Davidson, R. J. (2017). *Altered traits: Science reveals how meditation changes your mind, brain, and body*. London: Penguin Books.

Grabe, S., Ward, L. M. & Hyde, J. S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: a meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological bulletin*, 134(3), 460.

Graf, C., Koch, B., Klippel, S., Büttner, S., Coburger, S., Christ, H., Lehmaner, W., Bjarnason-Wehrens, B., Platen, P., Hollman, W., Predel, H. G. & Dordel, P. S. (2003). Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Konzentration im Kindesalter –Eingangsergebnisse des CHILT-Projektes. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54(9), 242–246.

Griebler, R., Dür, W. & Kremser, W. (2009). Schulqualität, Schulerfolg und Gesundheit. Ergebnisse aus der österreichischen „Health Behaviour in School-Aged Children“-Studie. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 34(2), 79–88.

Grotberg, E. H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In *Handbuch Resilienzförderung* (pp. 51–101). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göppel, R. (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In H. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (383–406). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Göres, J. (2018). Burn-out im Klassenzimmer. Aufgerufen unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/lehrkraefte-burn-out-im-klassenzimmer-1.4133594> (22.09.2018).

H

Headey, B., Muffels, R. & Wagner, G. G. (2010). Long-running German panel survey shows that personal and economic choices, not just genes, matter for happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(42), 17922–17926.

Häfner, S., Franz, M., Lieberz, K. & Schepank, H. (2001). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren für psychische Störungen: Stand der Forschung. *Psychotherapeut*, 46(6), 403–408.

Hampel, P. & Petermann, F. (2017). Stressverarbeitung, Lebensqualität und körperliche Beanspruchungssymptome bei Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 26 (1), 58–69.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949–967.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. *Entwicklung im Grundschulalter*, 251.



Hohm, E., Laucht, M., Zohsel, K., Schmidt, M. H., Esser, G., Brandeis, D. & Banaschewski, T. (2017). Resilienz und Ressourcen im Verlauf der Entwicklung: Von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26(4), 230–239.

Hollmann, W. & Strüder, H. K. (2000). Gehirn, Psyche und körperliche Aktivität. *Der Orthopäde*, 29(11), 948–956.

Huinink, J. (2009). Familienleben und Alltagsorganisation. Abgerufen unter <http://www.bpb.de/izpb/8023/familienleben-und-alltagsorganisation> (13.10.2018).

Hurrelmann, K. (1994). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Beltz Juventa.

Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E. & Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3), 1044–1054.

Hillman, C. H., Buck, S. M., Themanson, J. R., Pontifex, M. B. & Castelli, D. M. (2009). Aerobic fitness and cognitive development: Event-related brain potential and task performance indices of executive control in preadolescent children. *Developmental psychology*, 45(1), 114.

Hillman, C. H., Erickson, K. I. & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 9(1), 58.

Hinsch, R. & Pfungsten, U. (2015). Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Weinheim: Beltz.



Hölling, H., Schlack, R., Dippelhofer, A. & Kurth, B. M. (2008). Personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren und gesundheitsbezogene Lebensqualität chronisch kranker Kinder und Jugendlicher. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 51(6), 606.

Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 784-793.

Hölling, H. & Schlack, R. (2007). Essstörungen im Kindes- und Jugendalter. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 794-799.

Hölzel, B. K., Ott, U., Hempel, H., Hackl, A., Wolf, K., Stark, R. & Vaitl, D. (2007). Differential engagement of anterior cingulate and adjacent medial frontal cortex in adept meditators and non-meditators. *Neuroscience letters*, 421(1), 16-21.

Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 537-559.

Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 20-36.

Huizinga, M., Dolan, C. V. & van der Molen, M. W. (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44(11), 2017-2036.



Hurrelmann, K. (1994). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung.* Weinheim: Beltz Juventa.

J

Iannotti, R. J., Kogan, M. D., Janssen, I. & Boyce, W. F. (2009). Patterns of adolescent physical activity, screen-based media use, and positive and negative health indicators in the US and Canada. *Journal of Adolescent Health, 44*(5), 493–499.

Jang, H., Kim, E. J. & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1175.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491–525.

Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *The Journal of classroom interaction, 37–48.*

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374.



Johnson, A. E., Forston, J. L., Gunnar, M. R. & Zelazo, P. D. (2011). A randomized controlled trial of mindfulness meditation training in preschool children. In Poster presented at the Society for Research in Child Development Biennial Meeting in Montreal, QC.

Jones, S. M., Bouffard, S. M. & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62–65.

Jones, S. M., Bailey, R. & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19–24.

K

Kabat-Zinn, J. (2007). *Im Alltag Ruhe finden. Meditationen für ein gelassenes Leben*. Frankfurt a. M.: Fischer, 18.

Kabat-Zinn, J. & Hanh, T. N. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Bantam Dell.

Kaiser Greenberg, S. (2011). *Wache Kinder. Wie wir unseren Kindern helfen, mit Stress umzugehen und Glück, Freude und Mitgefühl zu erleben*. Freiburg Arbor Verlag.

Kalisch, R., Müller, M. B. & Tüscher, O. (2015). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, 1–79.

Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule. Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*. Weinheim: Beltz Verlag.



Kamtsiuris, P., Atzpodien, K., Ellert, U., Schlack, R. & Schlaud, M. (2007). Prävalenz von somatischen Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 50(5-6), 686-700.

Keupp, H. (2009). Gesundheitsförderung durch Kinder- und Jugendhilfe – zwischen Hilfe und Kontrolle. In Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (Hrsg.), Übergänge – Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. (170-194). Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ.

Kibbe, D. L., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K. G., Schultz, A. & Harris, S. (2011). Ten Years of TAKE 10!: Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. Preventive medicine, 52, S43-S50.

Kim-Cohen, J., Moffitt, T. E., Caspi, A. & Taylor, A. (2004). Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. Child development, 75(3), 651-668.

Kiefer, M., Sim, E.-J., Liebich, S., Hauk, O. & Tanaka, J. (2007). Experience-dependent plasticity of conceptual representations in human sensory-motor areas. Journal of Cognitive Neuroscience, 19, 525-542.

Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. SHIP Working Paper Reihe, No. 02. Essen: Universität Duisburg-Essen.



KNIFFKI, J. (2013). Beteiligung und Entwicklung revisited: Projektverständnis als konzeptionelle Grundlagen einer Jugendsozialarbeit. *Jugendprotagonismus, Community und Partizipation*, 1, 53.

König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2009). AIDA: Adaptation in der Adoleszenz. Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Design und erste Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie von Klasse 7 bis 9. *Journal für Bildungswissenschaft online*, 1(1), 62–85.

Konrad, K., Firk, C. & Uhlhaas, P. J. (2013). Brain development during adolescence: neuroscientific insights into this developmental period. *Deutsches Ärzteblatt International*, 110(25), 425.

Konrad, K. (2011). Strukturelle Hirnentwicklung in der Adoleszenz. Das adoleszente Gehirn. Stuttgart: Kohlhammer, 124–138.

Kramer, A. F., Hahn, S., Cohen, N. J., Banich, M. T., McAuley, E., Harrison, C. R., Chason, J., Vakil, E., Bardell, L. Boileau, R. A. & Colcombe, A. (1999). Ageing, fitness and neurocognitive function. *Nature*, 400(6743), 418.

Krause, C. & Lorenz, R. F. (2009). Was Kindern Halt gibt: Salutogenese in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Krüger, H. H., Deppe, U. & Köhler, S. M. (2010). Mikroprozesse sozialer Ungleichheit an der Schnittstelle von Schule und Peerkultur in einer Längsschnittperspektive. Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.: Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills, 31–51.



Krug, S., Finger, J. D., Lange, C., Richter, A. & Mensink, G. B. M. (2018). Sport- und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3(2), 3–22.

Kubesch (2017). Sport im Fokus. Exekutive Funktionen trainieren, Leistung optimieren, mentale Stärke ausbilden. Verlag BILDUNG PLUS.

Kubesch, S. & Walk, L. (2009). Körperliches und kognitives Training exekutiver Funktionen in Kindergarten und Schule. *Sportwissenschaft*, (4), S. 309–317.

Kubesch, S. & Walk, L. (2009). Körperliches und kognitives Training exekutiver Funktionen in Kindergarten und Schule. Physical and cognitive training of executive functions in kindergarten and schools settings. *Sportwissenschaft*, 39(4), 309.

Kuntz, B., Waldhauer, J., Zeiher, J., Finger, J. D. & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring* 3(2), 45–63.

König, K. (2014). Störungen der Sprache und des Sprechens im frühen Kindesalter. *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, 215–227.

Krüger, H. H. & Grunert, C. (2013). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Berlin: Springer-Verlag.



L

Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12(2), 122–128.

Lampert, T. & Kurth (2007). Sozialer Status und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Deutsches Ärzteblatt*, 104(43), 2944–2949.

Lampert, T. & Thamm, M. (2007). Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum von Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50(5–6), 600–608.

Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. H. (2000). Längsschnittforschung zur Entwicklungsepidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzung, Konzeption und zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29(4), S. 246–262.

Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2001). Differential development of infants at risk for psychopathology: the moderating role of early maternal responsiveness. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(5), 292–300.

Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., McGarvey, M., Quinn, B. T., Dusek, J. A., Benson, H., Rauch, S. L., Moore, C. I., Fischj, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of personality*, 1(3), 141–169.



Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44(1), 1–22.

Lerch-Wolfrum, C. & Renges, A. (2014). *Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration.

Leven, I. & Schneekloth, U. (2015). Freizeit und Internet: Zwischen klassischem »Offline« und neuem Sozialraum. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015* (111–146). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.

Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2015). Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2015* (111–146). Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.

Levin, K. A. & Currie, C. (2010). Family structure, mother-child communication, father-child communication, and adolescent life satisfaction: A cross-sectional multilevel analysis. *Health Education*, 110(3), 152–168.

Li, S., Jin, X., Wu, S., Jiang, F., Yan, C. & Shen, X. (2007). The impact of media use on sleep patterns and sleep disorders among school-aged children in China. *Sleep*, 30(3), 361–367.

Liebers, A. (2017). *Mäx Gongster*. Heidelberg: VERLAG BILDUNG plus.

Liebers, A., Kubesch, S. & Hansen, S. (2017). *Stopp oder es kracht!: Aus der Reihe: Die Drei aus Hirnschmalz*. Heidelberg: VERLAG BILDUNG plus.



Limbourg, M. (1999). Die Bedeutung von Familie und Freunden für Sicherheit und Gefahr im Kindes- und Jugendalter. Lippke, S. & Renneberg, B. (2006). Konzepte von Gesundheit und Krankheit. In *Gesundheitspsychologie* (S. 7–12). Berlin: Springer Verlag.

Lösel, F. & Bender, D. (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, 2, 57–78.

Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (2003). *Positive psychological assessment*. Washington: APA.

Lorenz, R. (2004). *Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Louis, K. S., Murphy, J. & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310–348.

Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, M. P., Babb, C., Nishino, T. & Barch, D. (2013). The effects of poverty on childhood brain development: the mediating effect of caregiving and stressful life events. *JAMA pediatrics*, 167(12), 1135–1142.

Ludwig, A. & Deffner, C. (2017). "YOLO – Teste deine Grenzen". Ein Programm für Jugendliche zur Stärkung der exekutiven Funktionen und der Risikokompetenz. *Offene Spielräume*, (3), 26–29.



Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R. & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 10(6), 434.

Lyssenko, L., Rottmann, N. & Bengel, J. (2010). Resilienzforschung. Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. *Bundesgesundheitsblatt* 2010, 53, 1067–1072.

M

Mancini, A. D. & Bonanno, G. A. (2009). Predictors and parameters of resilience to loss: Toward an individual differences model. *Journal of personality*, 77(6), 1805–1832.

Marchi, R. (2012). From disillusion to engagement: Minority teen journalists and the news media. *Journalism*, 13(6), 750–765.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396.

McDermott, P. A., Goldberg, M. M., Watkins, M. W., Stanley, J. L. & Glutting, J. J. (2006). A nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended impact. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 230–251.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2018). JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medieumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.



Meeusen, R. & De Meirleir, K. (1995). Exercise and brain neurotransmission. *Sports medicine*, 20(3), 160–188.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49–100.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693–2698.

Moore, G. T. (1986). Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: A quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6(3), 205–231.

Mounts, N. S. & Steinberg, L. (1995). An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology*, 31(6), 915.

N

Nelson, E., McClure, E., Parrish, J., Leibenluft, E., Ernst, M., Fox, N. & Pine, D. (2007). Brain systems underlying peer social acceptance in adolescents. (Unpublished manuscript). Washington: National Institute of Mental Health.



Nilsson, K., Abrahamsson, E., Torbiornsson, A. & Hägglöf, B. (2007). Causes of adolescent onset anorexia nervosa: patient perspectives. *Eating Disorders*, 15(2), 125–133.

Noeker, M. & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(4), 255–263.



O’Dougherty Wright, M., Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaption in the Context of Adversity. *Handbook of Resilience in Children*. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Hrsg.), *Handbook of Resilience in Children (15–37)*. New York: Springer Science+Business Media.

OECD (2016). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> (20.6.2019)

OECD (2015). *PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESMENT (PISA) 2015 ERGEBNISSE*. Abgerufen unter <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Germany-DEU.pdf> (01.07.2017).

Oerter, R. (2002). *Entwicklungspsychologie*. L. Montada (Ed.) Weinheim: Beltz PVU.



O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior, Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 27(4), 269–283.

Opp, G. & Fingerle, M. (2008). Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risikound Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Oswald, H. & Krappmann, L. (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4), 479–496.

P

Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule. *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie*, 93–114.

Pelkner, A. K., Günther, R. & Boehnke, K. (2002). Die Angst vor sozialer Ausgrenzung als leistungs-hemmender Faktor. *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*, 326.

Perren, S., Argentino-Groeben, M., Stadelmann, S. & von Klitzing, K. (2016). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (91–110). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.



Pianta, R., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships Between Teachers and Children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Hrsg.), *The handbook of school psychology* (199–228). New York: John Wiley & Sons Inc.

Piko, B. F., Fitzpatrick, K. M. & Wright, D. R. (2005). A risk and protective factors framework for understanding youth's externalizing problem behavior in two different cultural settings. *European child & adolescent psychiatry*, 14(2), 95–103.

Prencipe, A., Kesek, A., Cohen, J., Lamm, C., Lewis, M. D. & Zelazo, P. D. (2011). Development of hot and cool executive function during the transition to adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 621–637.

Poethko-Müller, C., Kuntz, B., Lampert, T. & Neuhauser, H. (2018). Die allgemeine Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3(1), 8–15.

Poethko-Müller, C., Thamm, M. & Thamm, R. (2018). Heuschnupfen und Asthma bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3(1), 55–59.

R

Raufelder, D. & Mohr, S. (2011). Zur Bedeutung sozio-emotionaler Faktoren im Kontext Schule unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Aspekte. In L. Stecher, A. Ittel & H. Merkens, *Jahrbuch Jugendforschung* (74–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 50(5-6), 871-878.

Reinelt, T., Schipper, M. & Petermann, F. (2016). Viele Wege führen zur Resilienz. Kindheit und Entwicklung.

Reinders, H. & Youniss, J. (2005). Die Entwicklung sozialer Orientierungen Jugendlicher im Kontext von Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen. In B. Schuster, H. P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hrsg.), Entwicklung in sozialen Beziehungen: Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft (259-278). Stuttgart: Lucius & Lucius.

Reivich, K., Gillham, J. E., Chaplin, T. M. & Seligman, M. E. (2013). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. In S. Goldstein & R. Brooks (Hrsg.), Handbook of resilience in children (201-214). Boston: Springer.

Remsperger, R. (2011). Sensitive Responsivität. München: Springer Fachmedien.

Repetti, R. L., Taylor, S. E. & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. Psychological Bulletin, 128(2), 330-366.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. Journal of educational psychology, 104(3), 700.



Rhule, D. M., McMahon, R. J., Spieker, S. J. & Munson, J. A. (2006). Positive adjustment and associated protective factors in children of adolescent mothers. *Journal of Child and Family Studies*, 15(2), 224.

Riva, P., Wirth, J. H. & Williams, K. D. (2011). The consequences of pain: The social and physical pain overlap on psychological responses. *European Journal of Social Psychology*, 41(6), 681–687.

Robert-Koch-Institut. (2016). Gesundheit in Deutschland – die wichtigsten Entwicklungen. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gemeinsam getragen von RKI und Destatis. Berlin: RKI.

Romer, D. (2003). Reducing adolescent risk: Toward an integrated approach. Thousand Oaks: Sage Publications.

Romer, D. (2010). Adolescent Risk Taking, Impulsivity, and Brain Development: Implications for Prevention. *Developmental Psychobiology*, 52(3), 263–276. <https://doi.org/10.1002/dev.20442> (20.06.2019)

Romer, D., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., Farah, M., & Hurt, H. (2009). Executive cognitive functions and impulsivity as correlates of risk taking and problem behavior in preadolescents. *Neuropsychologia*, 47(13), 2916–2926.

Roos, S. & Grünke, M. (2011). Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule – Resilienz in Förderschulen. In Zander M. (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Roosendaal, B., McEwen, B. S. & Chattarji, S. (2009). Stress, memory and the amygdala. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 423.



Rohde, P. A., Atzwanger, K., Butovskaya, M., Lampert, A., Mysterud, I., Sanchez-Andres, A. & Sulloway, F. J. (2003). Perceived parental favoritism, closeness to kin, and the rebel of the family: The effects of birth order and sex. *Evolution and Human Behavior*, 24(4), 261–276.

Rücker, S., Petermann, U., Büttner, P. & Petermann, F. (2009). Zur Wirksamkeit ambulanter und teilstationärer Jugendhilfemaßnahmen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 37(6), 551–558.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.

Rutter, M. & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of school psychology*, 40(6), 451–475.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). 15,000 hours: Secondary schools and their effects on children. Shepton Mallet: Open Books.

S

Sapientza, J. K. & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current opinion in Psychiatry*, 24(4), 267–273.

Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3–14.



Schienkiewitz, A., Brettschneider, A. K., Damerow, S., Damerow, S. & Rosario, A. S. (2018). Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutschland. KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3(1), 16–23.

Schiffer, E. (2001). *Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung.* Weinheim: Beltz Verlag.

Schüffel, W., Brucks, U., Johnen, R., Köllner, V., Lamprecht, F. & Schnyder, V. (1998). *Handbuch der Salutogenese: Konzept und Praxis.* Wiesbaden: Ullstein Medical.

Schürch B., Thüler H., Engel M. & Knecht C. (2014). *Sichere Bewegungsförderung bei Kindern.* Bern: bfu – Beratungsstelle für Unfallverhütung. bfu-Fachdokumentation 2.082.

Schumacher, B., Rupp, C., Lang, J. & Tsiouris, A. (2018). *Positive Psychologie.* In B. Schmitz, J. Lang & J. Linten (Hrsg.), *Psychologie der Lebenskunst* (91–100). Berlin: Springer.

Scheithauer, H., Bondü, R., Hess, M. & Mayer, H. (2015). *Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger-Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio® (ALEPP).* In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten.* 2. Auflage. (153–176). Stuttgart: Kohlhammer.

Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151.



Schwab, S. (2014). Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule: Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie (Vol. 4). Münster: LIT Verlag.

Schwebel, D. C. (2004). Temperamental risk factors for children's unintentional injury: the role of impulsivity and inhibitory control. *Personality and Individual Differences*, 37(3), 567–578.

Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Simon and Schuster.

Shaw, D. S. & Emery, R. E. (1988). Chronic family adversity and school-age children's adjustment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(2), 200–206.

Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.

Selye, o. A. (1974). Stress without Distress. In G. Serban (Hrsg.), *Psychopathology of Human Adaption* (137–147). New York: Springer Science+Business Media.

Shaw, L. H. & Gant, L. M. (2002). In defense of the Internet: The relationship between Internet communication and depression, loneliness, self-esteem, and perceived social support. *Cyberpsychology & behavior*, 5(2), 157–171.

Shaw, D. S., Vondra, J. I., Hommerding, K. D., Keenan, K. & Dunn, M. (1994). Chronic family adversity and early child behavior problems: A longitudinal study of low income families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(6), 1109–1122.



Siegler, R., DeLoache, J., Eisenberg, N. & Grabowski, J. (2005). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The new science of personal transformation*. NYC: Bantam.

Singer, T. & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), R875–R878.

Singer, D. G. & Singer, J. L. (2012). *Handbook of Children and the Media*. Los Angeles: Sage.

Smith, P. J., Blumenthal, J. A., Hoffman, B. M., Cooper, H., Strauman, T. A., Welsh-Bohmer, K., Brownadyke, J. N. & Sherwood, A. (2010). Aerobic exercise and neurocognitive performance: a meta-analytic review of randomized controlled trials. *Psychosomatic medicine*, 72(3), 239.

Smith, A. R., Chein, J. & Steinberg, L. (2014). Peers increase adolescent risk taking even when the probabilities of negative outcomes are known. *Developmental Psychology*, 50(5), 1564–1568.

Smith, T., Groen, A. D. & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105(4), 269–285.

Sisk, C. L. & Foster, D. L. (2004). The neural basis of puberty and adolescence. *Nature neuroscience*, 7(10), 1040–1047.

Spitzer, M. (2012). *Communication Speakers, Listeners and their Brains*. *Nervenheilkunde*. 31: 278–283.



Spitzer, M. (2014). Rotkäppchen und der Stress. (Ent-)Spannendes aus der Gehirnforschung. Schattauer Verlag, Stuttgart.

Stadler, C., Feifel, J., Rohrman, S., Vermeiren, R. & Poustka, F. (2010). Peer-victimization and mental health problems in adolescents: are parental and school support protective?. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 371–386.

Statistisches Bundesamt (2018). Schulen auf einen Blick. Verfügbar unter https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf;jsessionid=5BBFAA19E06C8B05F31D4EF0E0326230 (07.11.2018).

Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence – New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55–59.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106.

Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S. & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology*, 44(6), 1764.

Steinberg, L. & Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531–1543.

Sturzbecher, D. & Dietrich, P. S. (2007). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Factors of Risk and Protection in the Development of Children and Adolescents*, 10(1), 3–185.



T

Tang, Y. Y., Hölzel, B. K. & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213.

Faber Taylor, A. & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of attention disorders*, 12(5), 402–409.

Tessier, D., Sarrazin, P. & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242–253.

Thich Nhat Hanh (2013). *Achtsamkeit mit Kindern*. Nymphenburger Verlag. Deutsche Erstauflage.

Thich Nhat Hanh (o. A.). *A Handful of Quite*. Parallax Press.

Tiggemann, M. & Slater, A. (2013). NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 46(6), 630–633.

Trentacosta, C. J. & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of applied developmental psychology*, 30(3), 356–365.



U

Ungar, M. (2006). *Strength based counselling with at-risk youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235.

Ungar, M., Bottrell, D., Tian, G. X. & Wang, X. (2013). Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter. In C. Steinebach & K. Charabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter (21–31)*. Berlin: Springer-Verlag.

Ungar, M., Liebenberg, L., Dudding, P., Armstrong, M. & Van de Vijver, F. J. (2013). Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. *Child abuse & neglect*, 37(2-3), 150–159.

Unicef (2017). UNICEF-Bericht zur Situation der Kinder in der Welt 2017. Kinder in einer digitalen Welt. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse. Abgerufen unter <https://www.unicef.de/blob/155348/3ba93a642c1ff027deob9aa299f9c193/kinder-in-der-digitalen-welt---zusammenfassung-data.pdf> (07.11.2018).

V

Van Leijenhorst, L., Moor, B. G., de Macks, Z. A. O., Rombouts, S. A., Westenberg, P. M. & Crone, E. A. (2010). Adolescent risky decision-making: neurocognitive development of reward and control regions. *Neuroimage*, 51(1), 345–355.



Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439.

Von Thun, F. S. (2002). *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Leipzig: Rowohlt Taschenbuch.

Voss, M. W., Kramer, A. F., Basak, C., Prakash, R. S. & Roberts, B. (2010). Are expert athletes ‘expert’ in the cognitive laboratory? A meta-analytic review of cognition and sport expertise. *Applied Cognitive Psychology*, 24(6), 812–826.

W

Wagner, U., & Gebel, C. (2015). Medienerziehung in der Familie unter den Bedingungen von Mediatisierung. In *Jahrbuch Medienpädagogik 12* (11–28). Springer VS, Wiesbaden.

Walk, L. M. & Evers, F. W. (2013). *Förderung exekutiver Funktionen: Wissenschaft Praxis Förderspiel*. Bad Rodach: Wehrfritz.

Weber, K., Van Betuw, A., Braun, E., Caraben, A., Gregersen, N. P., Hellstein, H., Neumann-Opitz, N., Pohlmeier, E., Schausberger, B., Schumann, S., Sentinella, J., Berg Sörensen, G., Winter, B., Breitenstein, C., Mooren, F. C., Voelker, K., Fobker, M., Lechtermann, A., Krueger, K. Fromme, A., Krosukewitz, C., Floel, A. & Knecht, S. (2007). High impact running improves learning. *Neurobiology of learning and memory*, 87(4), 597–609.



Weissbourd, R., Bouffard, S. M. & Jones, S. M. (2013). School climate, moral and social development. In Dary, T. & Pickeral, T. (Hrsg.), *School Climate: Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1*, New York, NY: National School Climate Center.

Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Werner, E. E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In Zander M. (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung (32–46)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Werner, E. E. (2006). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*, 4, 28–42.

Werner, E. E. (1992). The children of Kauai: Resiliency and recovery in adolescence and adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 13(4), 262–268.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1979). A report from the Kauai longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 18(2), 292–306.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *Bmj*, 313(7048), 17–19.



WHO (2014). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. Abgerufen unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/o/o.810.1.pdf> (08.06.2018).

WHO (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Abgerufen unter: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf (21.03.2019).

Willutzki, U. (2003). Ressourcen. Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In J. Schaller & H. Schemmel (Hrsg.), Ressourcen: Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit (91–109). Tübingen: DGVt Deutsche Gesellschaft f. Verhaltenstherapie.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British journal of psychology*, 92(4), 673–696.

Wustmann, C. (2003). Was Kinder stärkt - Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.*

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192–206.

Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C. & Parker, G. R. (1991). Developmental and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced major life stress. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 405–426.



Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., Hoyt-Meyers, L., Magnus, K. B. & Fagen, D. B. (1999). Caregiving and developmental factors differentiating young at-risk urban children showing resilient versus stress-affected outcomes: A replication and extension. *Child development*, 70(3), 645–659.

Z

Zander, M. (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. M. Roemer (Ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zeiger, J., Lange, C., Starker, A., Lampert T. & Kuntz, B. (2018). Tabak- und Alkoholkonsum bei 11- bis 17-Jährigen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3(2), 23–44.

Zelazo, P. D. & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354–360.

Zelazo, P. D. & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154–160.

Zimmer, P., Oberste, M. & Bloch, W. (2015). Einfluss von Sport auf das zentrale Nervensystem – Molekulare und zelluläre Wirkmechanismen. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 66(2).



Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A. & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(4), 384–388.

Zimmer, R. (2016). *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der Psychomotorik*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.



Zur Autorin

CARMEN DEFFNER

Mitautorin ANDREA LUDWIG



CARMEN DEFFNER ist Erziehungswissenschaftlerin, Systemischer Coach und Beraterin und seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm. Die Entwicklung, Bedeutung und Förderung der exekutiven Funktionen und Selbstregulation stellen ihren Forschungs- und Arbeitsschwerpunkt dar. Den Zusammenhang zwischen exekutiven Funktionen und psychischer Gesundheit, Resilienz und Stressprävention arbeitet sie in zahlreichen Publikationen und Vorträgen heraus. Auf diesem Weg vermittelt sie die Brisanz des Themas sowie konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im persönlichen wie professionellen Kontext.



KONTAKTDATEN

Carmen Deffner, Ulm
carmen.deffner@znl-ulm.de
info@carmendeffner.de
www.carmendeffner.de



ANDREA LUDWIG ist Mitautorin (Kapitel 3). Sie ist Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin und Pädagogin (M.A.). Ihre Forschungsinteressen liegen vor allem in den Bildungsprozessen im Schulalter, den exekutiven Funktionen und der Selbstregulation, dem Risikoverhalten Jugendlicher sowie der Emotionsregulation. Bis 2018 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm tätig. Der Text entstand mit freundlicher Unterstützung von *Anne-Lena Leidenberger*.



KONTAKTDATEN

lex_andrea@web.de





DR. NKECHI MADUBUKO

Diversitätsbewusstsein, Resilienzförderung & Empowerment im Kontext Schule



6 [Seite 212]

DIVERSITÄT IM KONTEXT SCHULE – EIN QUERSCHNITTSTHEMA

- 6.1** — Der Diversitätsansatz: Teilhabe und Anerkennung von Vielfalt
 - 6.1.1 Ein diskriminierungsfreies Lernumfeld schaffen:
Die Diskrepanz zwischen rechtsstaatlichem Gebot und
schulischer Praxis

- 6.2** — Differenzlinien: Einfluss auf schulische Denk- & Handlungsmuster
 - 6.2.1 Der Diversity-Ansatz
 - 6.2.2 Diversitätssensibilität in der Jugend- und Schulsozialarbeit
 - 6.2.3 Geringere Bildungschancen: Folgen von Differenzlinien für
die Bildungsgerechtigkeit
 - 6.2.4 Wie wertschätzend mit Vielfalt umgehen?
 - 6.2.5 Das eigene Normalitätsverständnis aufbrechen

- 6.3** — Schulstress durch Diskriminierungsrisiken bei Lernenden
 - 6.3.1 Forschungsstand zu schulischen Diskriminierungsrisiken
 - 6.3.2 Lückenhafter Rechtsschutz für Lernende

- 6.4** — Folgen von Diskriminierung für das Wohlbefinden von Lernenden
 - 6.4.1 Diskriminierung als psychischer Stress und psychische
Gesundheitsbelastungen von Lernenden
 - 6.4.2 Selbstwirksamkeitserwartung, Erwartungshaltung des
Lehrpersonals und Lernerfolg
 - 6.4.3 Angst vor Stereotypisierung
 - 6.4.4 Institutionelle Diskriminierung, Minderwertigkeits-
komplexe und fehlender Glaube an eigene Bildungschancen



7 [Seite 237]

EMPOWERMENT & RESILIENZ ALS PSYCHOSOZIALE SCHUTZFAKTOREN

- 7.1 — Resilienzförderung und Empowerment – Blick auf das Wohlbefinden
- 7.2 — Überschneidungen und spezifischer Belastungsfokus
- 7.3 — Was ist Empowerment?
- 7.4 — Machtgefälle im schulischen Kontext
Verantwortungsvoller Umgang mit dem bestehenden Macht-
ungleichheitsverhältnis zwischen Lehrkraft und Lernenden
- 7.5 — Empowerment-Prozesse bei Lernenden mit Diskriminierungs-
erfahrungen anstoßen
 - 7.5.1 Empowerment-Räume und Empowerment-orientierte
Räume: Warum geschützte Räume?
 - 7.5.2 Das Klassenzimmer als Empowerment-orientierter Raum:
Rassismuskritische Haltung
 - 7.5.3 Empowerment-Räume als geschützte Räume für Lernende mit
spezifischen Merkmalsdimensionen



RESILIENZFÖRDERLICHE UND EMPOWERNDE AKTEUR_INNEN DER SCHULE

- 8.1** — Schulische Akteur_innen
 - 8.1.1 Lehrkräfte
 - 8.1.2 Schulleitung
 - 8.1.3 Schulsozialarbeiter_innen
 - 8.1.4 Eltern

- 8.2** — Forschungsstand Resilienz-Schutzfaktoren und interkulturelle Pädagogik: Was macht mein Kind/Schulkinder emotional stärker?
 - 8.2.1 Positives Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung (Einflussraum von Eltern und Lehrpersonal)
 - 8.2.2 Positive Schüler-Lehrer-Beziehung (Einflussraum Lehrkräfte)
 - 8.2.3 Stabile emotionale Beziehung, positive Eltern-Kind-Beziehung und Vertrauenspersonen (Einflussraum Eltern & Schulsozialarbeiter_innen)
 - 8.2.4 Qualität der Bildungssituation Klassenverband/Unterrichtsgestaltung/Lernumgebung (Einflussraum Lehrpersonal)

- 8.3** — Qualität der Bildungssituation aus Perspektive der interkulturellen Pädagogik und des Empowerments
 - 8.3.1 Gestaltung des Lernraumes und des Lernklimas
 - 8.3.2 Vielfaltssensible Lerninhalte
 - 8.3.3 Sicherheit und Akzeptanz im Klassenverband gewährleisten Umgang mit Mobbing in der Schule
 - 8.3.4 Notwendigkeit des aktiven Eingreifens der Lehrenden/ des schulischen Personals
 - 8.3.5 Intervention durch die Lehrenden in der Situation

- 8.4** — Zusammenfassung der Möglichkeiten der Veränderung und Einflussnahme



9 [Seite 267]

SCHULE HAT POTENZIAL: STRUKTURELLE ANSATZPUNKTE ZUR INTERKULTURELLEN ÖFFNUNG

- 9.1 — Zusammenfassung der Empfehlungen in Handlungsfeldern der Schule
 - 9.1.1 Diversitätssensible und partizipative Pädagogik im Schullalltag
 - 9.1.2 Resilienzstärkender Unterricht
 - 9.1.3 Sensibilisierung und Weiterbildung von Lehrpersonal und schulischen Akteur_innen
 - 9.1.4 Elternpartizipation und Partnerschaft mit den Lehrenden
 - 9.1.5 Diversitätsorientierte Schulentwicklung
 - 9.1.6 Personalpolitik: Mehr Lehrpersonal mit Migrationshintergrund und Vernetzung nach außen
 - 9.1.7 Nachhaltige Gegenmaßnahmen gegen Diskriminierung in der Schule etablieren
 - 9.1.8 Rassismuskritische Auswahl der Schulinhalte
- 9.2 — Praxisbeispiele
 - 9.2.1 Anti-Bias-Ansatz in Schulen
 - „Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule“
 - 9.2.2 Empowerment-Angebote in der Kooperation mit Schule

10 [Seite 281]

FAZIT

LITERATUR



INTRO

Der folgende Abschnitt betrachtet Diversität von Lernenden im Kontext der Resilienz. Wie wird mit der Diversität der Schülerschaft umgegangen und welche Rolle können Schlüsselakteur_innen der Schule bei der Wahrung einer diskriminierungsfreien Schulbildung aller Lernenden übernehmen? Schulstress belastet Schüler und Schülerinnen gleichermaßen. Von einer bestimmten Form des Schulstresses sind einige Lernende stärker betroffen als andere. In diesem Abschnitt erfahren Sie mehr über die Wirkungsweise und die Folgen von Diskriminierung und Zuschreibungen, Angebote, das eigene Verhalten zu reflektieren, und Orientierungshilfen, um Veränderungen im eigenen Wirkungskreis als Lehrkraft, Schulleitung, Sozialarbeiter_in oder Elternteil anzuregen.

Das Kapitel 6 beginnt mit der Darstellung von Schulstress durch Diskriminierungserfahrungen und deren Folgen für das Wohlbefinden, das Selbstkonzept und schulische Leistungen von Lernenden mit „markierten“ Vielschichtdimensionen (wie zum Beispiel Migrationshintergrund, nicht-christlicher Religion, zugeschriebener niedriger sozialer Herkunft oder schwarzer Hautfarbe). Daran wird deutlich, dass Differenzlinien schulische Bewertungen mitbestimmen, was aus rechtlicher Sicht nicht der Fall sein dürfte.

Im Kapitel 7 „Empowerment und Resilienz als psychosoziale Schutzfaktoren“ werden Empowerment als Lernprozess für betroffene Lernende und der Diversity-Ansatz als Handlungsweg für die Schlüsselakteure Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulsozialarbeiter_innen und Eltern vorgestellt. Aufgezeigt werden anschließend Möglichkeiten, wie Sie diversitätssensibel und empowernd handeln können, um damit das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerschaft zu stärken (Kapitel 8). Dabei werden die folgenden Fragen beantwortet: Wie kann ich wertschätzend mit der Vielfalt der Lernenden umgehen? Warum ist es problematisch, diese unreflektiert mit den eigenen Normalitätsvorstellungen (und Vorurteilen), Bewertungen und



Zuschreibungen zu beurteilen? Welche Folgen haben Diskriminierungen auf das emotionale und körperliche Wohlbefinden von jungen Menschen? Welche Schutzfaktoren für Resilienz sind aus Sicht der interkulturellen Pädagogik und des Empowerments relevant? Abschließend wird eine Vielzahl von Handlungsfeldern und Handlungswegen vorgestellt, wie als Lehrkraft, Schulleitung, Schulsozialarbeiter_in oder Elternteil Veränderungsprozesse angestoßen werden können, um die Lernenden individuell zu unterstützen (Kapitel 9).



6

DIVERSITÄT IM KONTEXT SCHULE – EIN QUERSCHNITTSTHEMA



6.1 DER DIVERSITÄTSANSATZ: TEILHABE UND ANERKENNUNG VON VIELFALT

Mohammed kommt aus Syrien, Anna aus Russland, Demir ist Sinti, Silke ist deutscher Herkunft: In einer typischen Schulklasse in einer bundesdeutschen Stadt ist eine Vielfalt an Herkunftsländern, Religionen, Kulturen, körperlichen Fähigkeiten und Geschlechtsidentitäten vertreten. Die Lernenden unterscheiden sich bezüglich Hautfarbe und sozialer Herkunft, manche haben eine Fluchtgeschichte, nicht für alle ist Deutsch die Muttersprache. Nimmt man allein die Herkunft, also den Migrationshintergrund (MH), in den Blick, fallen allein 33 Prozent aller Lernenden in die Kategorie derer, von denen mindestens ein Elternteil keinen deutschen Pass hat. De facto sind auch Migrantenkinder der dritten Generation, deren Großeltern ausländischer Herkunft und deren Eltern in Deutschland geboren sind, noch dem Prozentsatz von einem Drittel der Schüler_innen mit MH hinzuzurechnen.



Abb.: 1: Schüler_innen in Deutschland / ©Depositphotos



6.1.1 Ein diskriminierungsfreies Lernumfeld schaffen: Die Diskrepanz zwischen rechtsstaatlichem Gebot und schulischer Praxis

Vielfalt ist statistische Normalität. In Großstädten (Berlin, Frankfurt, München, Düsseldorf, Hamburg) liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund unter den Sechsjährigen bei 50 bis zu 80 Prozent, also mindestens bei jedem zweiten Kind. Dennoch sind junge Menschen im deutschen Bildungssystem strukturellen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt, und noch immer zielt das System Schule auf die (künstliche) Herstellung homogener Lerngruppen ab. Diese Homogenität (Vereinheitlichung) wird durch unterschiedliche organisatorische Maßnahmen durchzusetzen versucht (zum Beispiel Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Verteilung auf unterschiedliche Schulformen, Schulformwechsel). Hintergrund ist der Gedanke: „Wenn die Fähigkeiten, die Erwartungen, die Ausgangsvoraussetzungen bei allen Schüler(inne)n etwa gleich sind, so die Vorstellung, kann die Lehrkraft auch für alle den gleichen, frontalen Unterricht machen“ (Tillmann & Wischer, 2012, S. 4). Dennoch hat sich gezeigt, dass Homogenität (Vereinheitlichung) durch Selektion eine Illusion ist, da die Leistungsstreuung in jeder Schulform noch stark variiert. Und sie hat Nebeneffekte, die die Rechte der Schülerschaft auf diskriminierungsfreie Bildung verletzen. Diese Rechte sind unter anderem gesichert durch die UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 2, wo ein klares Diskriminierungsverbot „aufgrund ‚Rasse‘, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes“ verankert ist und sich alle Vertragsstaaten verpflichten, dies durch entsprechende Maßnahmen zu gewährleisten (UNICEF, o.J., S. 9). Belegter Nebeneffekt ist unter anderem, dass ethnische Herkunft und sozialer Status zum Maßstab für den Zugang ins Gymnasium werden (mit einer Überrepräsentanz von Lernenden mit MH in Haupt- und Sonderschulen als Gegeneffekt). Die Heranwachsenden sind zudem



entlang ihrer Herkunft, Hautfarbe, Religionszugehörigkeit und sexuellen Identität vorurteilsbelasteten Zuschreibungen durch Lehrpersonal ausgesetzt (ADS, 2013). Hier zeigt sich die Diskrepanz zwischen dem vordergründig platzierten bildungsgerechten Auftrag des Schulsystems in seiner jetzigen Form und dessen leider oftmals willkürlichen Verfehlung in der Wirklichkeit (siehe Kasten „Empfehlung Kultusministerkonferenz“).

EMPFEHLUNG „INTERKULTURELLE BILDUNG UND ERZIEHUNG IN DER SCHULE“ DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK, 2013) konkretisiert

die Leitlinie „*Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr*“ unter anderem wie folgt:

- Sie begegnet allen Schülerinnen und Schülern mit Wertschätzung und entwickelt eine interkulturell sensible Dialog- und Konfliktkultur.
- Sie stellt an alle Schülerinnen und Schüler hohe Erwartungen und bietet ihnen entsprechende individuelle Unterstützung.
- Sie tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen.
- Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung. Sie nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit (KMK, 2013, S. 4).



Lehrkräfte sind Teil des Bildungssystems und vielfach darauf bedacht, ihre Schützlinge trotz enger Bildungspläne und großer Klassen bestmöglich zu fördern. Schulen und ihr Lehrpersonal haben eigentlich den Auftrag, Bildungsgerechtigkeit und Entfaltung aller Lernenden unabhängig von Geschlecht, sexueller Identität, Behinderung, Kultur, sozialem Status, Religion und Herkunft zu ermöglichen. Dies ergibt sich aus den Gleichheitsgarantien des Grundgesetzes. Die damit verbundenen Antidiskriminierungsverbote sind ebenfalls in vielen Landesschulgesetzen verankert (ADS, 2012, S. 37).

Auch existieren inzwischen zahlreiche (gute) Einzelprojekte und Initiativen („Vielfalt in Schule“, „Schule ohne Rassismus“, „Vielfalt tut gut“ und Ähnliches), die zeigen, dass unter Einbezug aller Akteur_innen Veränderungsprozesse in der Schulentwicklung im Lernumfeld unterstützt und durch Fortbildungen von Lehrpersonal erreicht werden können. Und dennoch: Die Praxis zeigt, dass Ablehnungs- und Erniedrigungserfahrungen – zum Beispiel von Lernenden muslimischen Glaubens – durch unreflektiertes Lehrpersonal durchaus keine Ausnahmefälle darstellen. So bezeichnet ein Grundschullehrer im Religionsunterricht den Propheten Mohammed als „Vergewaltiger“ und „pädophile[n] Spinner“ (Erfahrungsbericht Islamische Gemeinde Marburg, 2012). Die muslimischen Schulkinder sind entsetzt, aber hilflos, da keine Beschwerdestrukturen bestehen. Die interkulturelle Öffnung der Institution Schule bleibt eine Forderung, die flächendeckend noch nicht stattgefunden hat.



6.2 DIFFERENZLINIEN: EINFLUSS AUF SCHULISCHE DENK- UND HANDLUNGSMUSTER

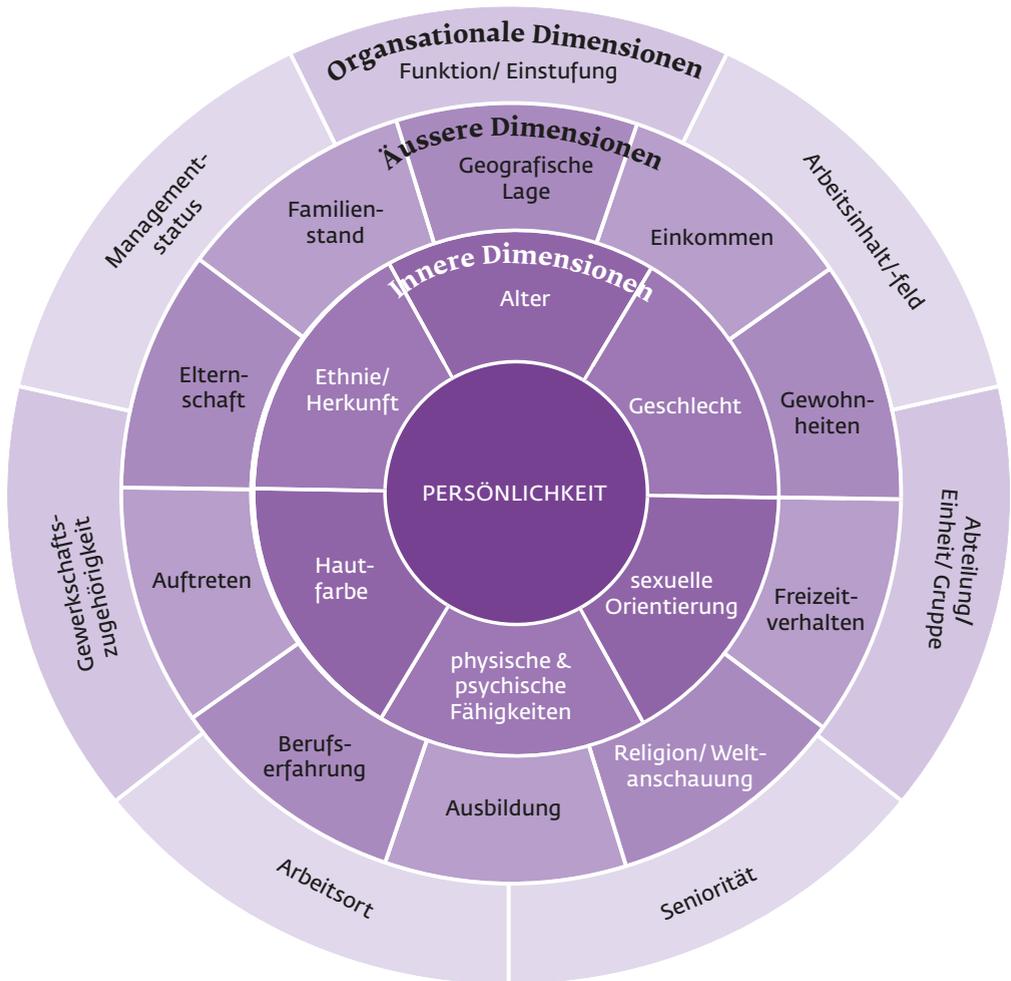


Abb. 2: Diversity-Dimensionen / In Anlehnung an: Loden/Rosener, 1991



Anhand des Schaubildes „Diversity-Dimensionen“ lassen sich unterschiedliche Merkmalsdimensionen von Lernenden optisch darstellen. Jede Klasse bündelt eine Vielzahl individueller Merkmalskombinationen jedes Kindes. Die Persönlichkeit der Heranwachsenden wird von inneren Dimensionen (Hautfarbe/ ethnische Herkunft, Religion, sexuelle Identität, Geschlecht ...) gerahmt. Die äußeren Dimensionen (sozial-ökonomischer Status, Staatsangehörigkeit, Ausbildung ...) bedingen und begrenzen die inneren Dimensionen. Alle Dimensionen bilden Differenzlinien, die auf gesellschaftliche Machtverhältnisse verweisen. Wie Menschen, als Teil der Gesellschaft, andere Menschen wahrnehmen und behandeln, wird maßgeblich von diesen Differenzlinien beeinflusst (Frau/Mann; weiß/schwarz; akademische Ausbildung/Hauptschulabschluss; Hetero/Homosexualität ...). Auf Basis dieser Differenzlinien und der Kombination bestimmter Dimensionen (Stereotype) finden Zuschreibungen von Eigenschaften/Fähigkeiten statt. Diese Zuschreibungen sind oft Teil des „sozialen Wissens“. Rassistische Diskriminierungen finden statt, wenn Lernenden auf Basis von Differenzlinien vermeintliche „natürliche Eigenschaften“ zugeschrieben werden („Mädchen mit Kopftuch sind unterwürfiger“, „Afrikaner haben kleinere Gehirne“, „Kinder mit Migrationshintergrund haben Sprachprobleme“, „Sinti und Roma sind sozial auffälliger“) und damit die Herabsetzung, der Ausschluss und die Benachteiligung bestimmter Gruppen gewissermaßen legitimiert werden. Für den schulischen Kontext kann das bedeuten, dass spezifische Schülergruppen – je nach Differenzmerkmalen – gegebenenfalls bevorzugt oder benachteiligt werden.



6.2.1 Der Diversity-Ansatz

Um Chancengerechtigkeit und eine Anerkennung von Vielfalt in Schulen umzusetzen, braucht es ein Grundverständnis des Diversity-Ansatzes (Diversity = Vielfalt) und einen achtsamen Blick auf Benachteiligungsmechanismen, die sich mittelbar oder unmittelbar in der Institution Schule bzw. in Handlungen, Einschätzungen und Bewertungen ihrer zentralen Organe (Schulleitung, Lehrpersonal, Schulsozialarbeit) etabliert haben. Dabei nimmt das Lehrpersonal eine Schlüsselrolle innerhalb ihres Wirkungsraums ein, sich als Lernbegleitung unterstützend oder diskriminierend (aufgrund von Vorurteilen) ihren Schützlingen gegenüber zu verhalten. Zum Hinterfragen eigener Zuschreibungsprozesse bedarf es Reflexion. Der Diversity-Ansatz als Handlungsorientierung betrachtet die vielfältigen Dimensionen eines Menschen (zum Beispiel Geschlecht, Religionszugehörigkeit etc.), indem er diese wahrnimmt, achtet, wertschätzt und fördert. Mit einer Antidiskriminierungsperspektive auf allen Bewertungs- und Handlungsebenen ergeben sich vielfache Potenziale für soziale Veränderungen – hin zu diversitätssensiblen, empowernden und resilienzförderlichen Beziehungs- und Sozialstrukturen. Für die konkrete Arbeitspraxis kann mit der Handlungsorientierung Diversity-Ansatz Folgendes erreicht werden:

- Sensibilisierung für Schubladen-Denken und Diskriminierungen
- Anerkennung von verschiedenen Identitätskonstruktionen
- Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum Perspektivwechsel
- Wahrnehmung von Dominanz- und Unterordnungsstrukturen
- Erkennen der Ungleichgewichtigkeit verschiedener sozialer Klassifikationen
- Konfliktfähigkeit



6.2.2 Diversitätssensibilität in der Jugend- und Schulsozialarbeit

Mit einer diversitätssensiblen Kompetenz wären Schulsozialarbeiter_innen in ihrer beratenden Rolle zwischen Lehrpersonal und Schülerschaft besser aufgestellt und wirksamer darin, die Problemlagen ihrer Schützlinge zu verstehen und sich gegen soziale Ungleichheit einzusetzen. Jugendsozialarbeiter_innen sollten pädagogisch qualifizierte Fachkräfte sein, die qua „Profession“ im Blick haben, was eine gesunde Schule/Schulbetreuung im Kern ausmacht: Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre ganzheitlichen und lebensweltorientierten Bedarfe und im Kontext ihrer Persönlichkeitsentwicklung in den Blick zu nehmen und ihnen wertschätzend zu begegnen. Zudem betont die Schulsozialarbeit die Stärkung der Autonomie. Werte wie Solidarität und Toleranz spielen eine wichtige Rolle, um Unterschiede in den Lebenslagen und -realitäten unvoreingenommen anzuerkennen und Vertrauen zu den Lernenden aufzubauen.

6.2.3 Geringere Bildungschancen: Folgen von Differenzlinien für die Bildungsgerechtigkeit

Die Folgen von Differenzlinien für die Bildungsgerechtigkeit zeigen sich beispielsweise an der Praxis der Schulempfehlung in die weiterführende Schule. Sie bildet die Grundlage, auf der alle weiteren Bildungsziele und Bildungschancen im Lebensverlauf aufbauen. Problematisch ist das wenig objektivierte Empfehlungsverhalten der Lehrkräfte. Diese bedienen sich unter anderem sachfremder Kriterien, zum Beispiel soziale Herkunft und Migrationshintergrund, um zu einer Einschätzung zu kommen (ADS, 2013b). Demnach erwarten Lehrkräfte von Eltern mit hohen sozialen und ökonomischen Ressourcen ein größeres Förderungs- und Interventionsrepertoire und stufen



die Chancen der Bildungserfolge ihrer Kinder höher ein. Lehrkräfte stützen sich auch hierbei oft auf vorurteilsbehaftete Prognosen in Bezug auf Lernende mit MH und Nicht- Muttersprachler_innen und empfehlen gegebenenfalls trotz guter Noten die niedrigere Schulform (ADS, 2013b, S. 71). So führen zum Beispiel die Schülerdimensionen „muslimische Religionszugehörigkeit“ oder „türkischer Name“ zu geringeren Erwartungshaltungen von Lehrkräften beim Übergang in weiterführende Schulen und zu schlechteren Leistungsbewertungen (ADS, 2017, S. 304). Für die aktuell in Deutschland bestehende Praxis fasst die Expertise „Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich“ (ADS, 2017) zahlreiche Diskriminierungsrisiken und Kritikpunkte zusammen. Handlungsbedarf besteht demnach unter anderem in Bezug auf eine gesetzliche Regelung von Schulempfehlungen, fehlende Beschwerdestellen, fehlende Weiterbildung des Lehrpersonals und Prüfung der Lehrinhalte (in Bezug auf diskriminierende und stereotype, abwertende Darstellungen). Im schulischen Kontext haben Zuschreibungen weitreichende Folgen für die Bildungsbiografien der Lernenden sowie deren Alltagserfahrungen im Klassenkontext. Die Vielfalt an Dimensionen eines Schulkindes wertschätzend wahrzunehmen statt sie auf eine Dimension zu reduzieren, ist ein erster Schritt in Richtung einer diversitätssensiblen Haltung.

6.2.4 Wie wertschätzend mit Vielfalt umgehen?

Um als Lehrkraft nach dem Diversity-Ansatz wertschätzend mit der Vielfalt einer Schulkasse umgehen zu können, bedarf es eines gewissen diversitätssensiblen Feingefühls, Selbstreflexion und Wissen.

Dieses Wissen umfasst, (a) zu lernen, wertschätzend statt vorverurteilend mit Differenz umzugehen, (b) gesellschaftlich verankerte Differenzlinien in Bezug auf Herkunftsland, sozio-ökonomischen Status, Ethnie, Sprache, sexuelle



Identität, Geschlecht und diesbezügliche Diskriminierungsmechanismen (zum Beispiel Rassismus, Homophobie ...) zu kennen und (selbst-)kritisch zu reflektieren sowie (c) die Notwendigkeit, Empowerment (Selbstermächtigung, Identitätsstärkung) aufgrund von Ausgrenzungserfahrungen zu verstehen und (d) durch kompetentes Einschreiten Abwertungen zu stoppen und nachhaltig zu unterbinden.

6.2.5 Das eigene Normalitätsverständnis aufbrechen

Das weit verbreitete Normalitätsverständnis, dass alle Lernenden idealerweise weiß und deutscher Herkunft sein sollten, dass ihre Muttersprache Deutsch sein sollte und sie aus der Mittelschicht kommen sollten, aufzugeben, ist ein entscheidender erster Schritt. Dazu gehört es auch, Unterschiedlichkeit als „normal“ anzuerkennen und jedes Kind mit seiner Vielfalt an Dimensionen anzunehmen und wertzuschätzen, offenzubleiben und Vielfalt als Bereicherung zu sehen. Der zweite wichtige Schritt ist es, eine diversitätssensible Lehrkraft und Sozialarbeiter_in zu sein. Lernende repräsentieren keine „anderen Gruppen“, sondern sind Individuen. Umgekehrt gehört dazu, sensibel genug zu sein, dem Schulkind nicht wiederholt zu suggerieren, dass es „anders“ ist und ihm auf der Basis eigener Zuschreibungen (Vorurteile) Eigenschaften anzudichten oder Fähigkeiten abzusprechen. Reflexiv eigene Normalitätsvorstellungen aufzubrechen, ist ein Prozess, der Schulung und Zeit braucht, aber wichtig ist, um eigene Vorurteile hinterfragen zu lernen, gerade im Hinblick darauf, wie sie die eigenen Interpretationen der Lernenden beeinflussen. Stellen Sie sich die Frage: Würde ich dasselbe Verhalten von Claudia (Christin deutscher Herkunft) genauso interpretieren, wenn Fatima (türkische Muslima) dieses Verhalten zeigte? Hier beginnt es spannend zu werden. Vielfältige Handlungsstrategien kennenzulernen, wie man als Lehrkraft oder



Sozialarbeiter_in angemessen auf Diskriminierung im Klassenumfeld, im Kollegium oder unter den Lernenden selbst umgehen kann, ist eine wichtige Kompetenz für eine chancengerechte Gestaltung des Schulalltags.

Wenig vorbereitete(s) Lehrpersonal, Schulleitung und Schulsozialarbeit

„Im Deutschunterricht bekam ich auf den Kopf zugesagt, eine Note 1 auf dem Zeugnis aufgrund meines Migrationshintergrundes nicht erhalten zu können“ (ADS, 2017, S. 305 Betroffenenbefragung).

Der Vielfalt der Schülerschaft steht ein eher homogenes Lehrpersonal gegenüber. Laut Statistischem Bundesamt ist das Lehrpersonal mehrheitlich weiblich und ohne Migrationshintergrund; da die Lehrkräfte somit nicht über eigene Migrations-

erfahrungen verfügen, werden der (ohnehin schon emotionale) Zugang und das tiefere Verständnis für migrationspezifische Themen wie Diskriminierung oder Rassismus erschwert. Die Lehrkräfte stehen jedoch täglich mindestens einem Drittel Lernender mit MH gegenüber. In Großstädten finden sich auch Schulen mit einem 80-prozentigen Anteil Lernender mit Migrationsgeschichte (Statistisches Bundesamt, 2018). Demgegenüber stehen laut Schätzungen nur vier bis zehn Prozent Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Zu der nur geringfügig ausgeprägten Vielfalt im Lehrpersonal kommt eine geringfügige Qualifikation für die Vielfalt der Schülerschaft (Lehramtsstudium, Studium Sozialarbeit). Ein Problembewusstsein für die Wirkungsweise von Othering (wiederholtes „Zum-Anderen-Machen“) und subtiler Diskriminierung (zum Beispiel unreflektierte Sprüche auf der Basis eigener Normalitätsvorstellungen) ist oft nicht vorhanden, da weder die Lehrerausbildung noch flächendeckende Schulungen das Lehrpersonal auf einen kompetenten Umgang mit Diversität vorbereiten. Laut Sachverständigenrat deutscher Stiftungen verhelfen aktuelle



Fortbildungsangebote den Lehrkräften selten zu den benötigten Kompetenzen. Auch fühlen sich zwei Drittel der jungen Lehrkräfte nicht auf die Vielfalt der Klassen vorbereitet (SVR, 2013, S. 37). Generell sind das Lehrpersonal, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter_innen unzureichend in Bezug auf Rassismuskritik und Diskriminierungssensibilität ausgebildet. Dennoch stehen zahlreiche Wege offen, Veränderungsprozesse anzustoßen (siehe [Kapitel 9 „Schule hat Potenzial“](#)).

Einzelne Städte wie München und Bundesländer wie Hamburg bieten nachhaltige Fortbildungskonzepte zu Diversitätssensibilität an, jedoch auf freiwilliger Basis und mit nur wenigen Plätzen. Handlungsempfehlungen zur strukturierten und praxisnahen Weiterbildung des Lehrpersonals finden sich in der Studie [„Segregation an deutschen Schulen“](#) (Sachverständigenrat, 2013, S. 38 ff.).

6.3 SCHULSTRESS DURCH DISKRIMINIERUNGSRISIKEN BEI LERNENDEN

Deutschlehrerin im Beisein mehrerer Lernender: „Du wirst es wahrscheinlich nicht schaffen, aber mach dir nichts daraus. Es ist inzwischen erwiesen, dass Afrikaner kleinere Gehirne haben“ (Madubuko, 2010, S. 132).

„6“ für abwesend ein. Dies wiederholt sie fortan in jeder Sportstunde (BeNeDiSK, 2016, S. 9.).

Ein weiteres Beispiel - Diskriminierung aufgrund der Religion: Eine muslimische Schülerin möchte auch im Sportunterricht ihr Kopftuch tragen. Die Sportlehrerin fordert die Schülerin auf, das Kopftuch im Sportunterricht abzulegen. Als die Schülerin sich weigert, das Kopftuch abzulegen, trägt die Lehrerin ihr die Note





Schule ist de facto für bestimmte Heranwachsende eine Stresserfahrung. Sie sind aufgrund bestimmter Merkmale (Herkunft, Hautfarbe, soziale Herkunft, sexuelle Identität, Religion und Ähnliches) rassistischen Herabsetzungen, Diskriminierung und auch struktureller Benachteiligung ausgesetzt, die über nicht hinterfragte Verhaltensweisen, Zuschreibungsprozesse entlang Differenzlinien und Prozedere systematisch funktionieren. Sich ihnen als Kind oder Jugendliche zu entziehen, ist nicht möglich. Wie sehr Diskriminierung zum Schulalltag bestimmter Heranwachsenden gehört, wird mit der folgenden Übersicht zu Diskriminierungsrisiken vorgestellt. Potenziell davon betroffen sind mindestens 30 Prozent der Lernenden.

6.3.1 Forschungsstand zu schulischen Diskriminierungsrisiken

Zahlreiche Studien haben Diskriminierung in Schulen als alltägliches Phänomen nachgewiesen (ADS 2013a; ADS 2013b; ADS 2017; Gomolla & Radtke 2007; ENAR Shadow Report 2010; Crul & Schneider 2009). Laut ADS (2013) zu Bildungsdiskriminierung haben 23,7 Prozent der befragten Lernenden mit MH diese in der Schule im Jahr 2012 erlebt. Junge Menschen in Frankfurt und Berlin gaben zu 40 Prozent an, sich in ihrer Schule nicht willkommen zu fühlen, fast ebenso viele berichteten von feindlichem und unfairem Verhalten ihnen gegenüber. 16 Prozent berichteten, dass dies regelmäßig oder oft passiere (Crul & Schneider, 2009). Die aktuellste Diskriminierungsstudie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2017) erfasste neben Diskriminierungserfahrungen auch Mobbing (wiederholte herabwürdigende Äußerungen, Beleidigungen, Witze) im Bildungsbereich (Schule und Studium) mit einer repräsentativen Betroffenen-Befragung. Interessant ist, dass fast die Hälfte der schulischen Mobbing Erfahrungen (42 Prozent) von den Lehrenden selbst ausging. Davon waren 28 Prozent bezogen auf das Aussehen der Lernenden (58



Prozent betraf Schwarze/People of Color), 27 Prozent auf das Geschlecht (davon 45 Prozent bezogen auf Homosexuelle) und 28 Prozent auf die Religion. In Bezug auf die Frage, wo Veränderungsprozesse ansetzen sollten, ist dies sicher hier ein entscheidender Dreh- und Angelpunkt.

Die folgende Tabelle 1 stellt eine Auswahl der diskriminierungsrelevanten Felder mit dokumentierten Beispielen im Kontext Schule vor.

Tab. 1: Diskriminierungsrelevante Felder im Kontext Schule (Auswahl)

DISKRIMINIERUNGSRELEVANTES FELD	DOKUMENTIERTE BEISPIELE
Eingeschränkter Zugang zur Bildungseinrichtung Schule	Kinder und Jugendliche mit abgelehntem Asylantrag (Duldung), bei denen die Schulpflicht an einen sicheren Aufenthaltstitel oder die Meldepflicht (Wohnort) gebunden ist
Entscheidungsmechanismen in der Schule: Gestaltung des Übergangs zur weiterführenden Schule	Kritik: Motivationsbezogene Kriterien, Homogenitätszielsetzung, sachfremde Kriterien, subjektive Perspektive und Vorurteile der Lehrkräfte, fehlende Objektivität der Eignungskriterien (Einfluss rassistischer, sozialer oder geschlechtsspezifischer Zuschreibungen), fehlende Beratung und Rechtsschutz



DISKRIMINIERUNGSRELEVANTES FELD	DOKUMENTIERTE BEISPIELE
Mittelbare Diskriminierung	Verbot jeglicher Kopfbedeckungen in der Schule, von der muslimische und jüdische Lernende besonders betroffen sind
Unmittelbare Diskriminierung durch Lehrpersonal, deren Erwartungen und Verfahrensweisen	Schlechtere Benotung eines Schulkindes aufgrund der Herkunft
Soziale Herabwürdigungen	Verbale Herabwürdigungen im Unterricht gegenüber Lernenden mit MH oder nicht-christlicher Religion im Unterricht
Bildungsinhalte (Schulbücher)	Eurozentristische Darstellung von Migration, Herabsetzung anderer Länder, Kulturen und Religionen in Lehrbüchern
Schulalltag	Einschränkungen der Religionsfreiheit während des Schulbesuchs, Herabwürdigung der Religion im Unterricht; ausgrenzender Umgang mit Mehrsprachigkeit: Verbot, die Muttersprache auf dem Pausenhof zu sprechen



Rechtsschutz vor Diskriminierung im Schulbereich

Ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung ist im GG zwar nicht festgeschrieben, ein Benachteiligungsverbot kann jedoch aus den Gleichheitsgarantien in Artikel 3, 6 und 7 abgeleitet werden, die Diskriminierungen durch den Staat und seine Repräsentant_innen – dazu gehört auch das gesamte Schulpersonal – verbieten. Zudem ist ein Recht auf (diskriminierungsfreie) Bildung in verschiedenen völkerrechtlichen Verträgen verankert (zum Beispiel Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, UN-Konventionen für Frauen, Kinderrechte, Behindertenrechte in der europäischen Menschenrechtskonvention und im UN-Sozialpakt).

Das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) bietet keinen Diskriminierungsschutz für Lernende an staatlichen Schulen (ADS, 2013). Für öffentliche Schulen sind Schulgesetze und Verordnungen wichtige Rechtsinstrumente, um Diskriminierungsverbote zu regeln. In fast allen Landesschulgesetzen ist ein Recht auf diskriminierungsfreie Bildung verankert. Jedoch variieren die Schulgesetze der Länder erheblich in der Art und Reichweite antidiskriminierungsrechtlicher Vorgaben. Außerdem fehlen in der Gesamtschau vielfach konkrete Regelungen zur Durchsetzung dieses Rechts sowie Kenntnis der Lernenden über ihre Rechte, sodass die Umsetzung in der Realität lückenhaft bleibt (Dern et al., 2013).

6.3.2 Lückenhafter Rechtsschutz für Lernende

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Beratungsstellen sowie zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen setzen sich seit Jahren gegen schulische Diskriminierung durch Strukturen, Lehrpersonal oder Mitschüler_innen ein. Ziele sind unter anderem die Einführung von Beschwerdestellen an Schulen oder die Verankerung des Diskriminierungsschutzes in Schulgesetzen, um



bestehende Schutzlücken zu schließen. Für Lernende gibt es kaum gesetzliche Möglichkeiten, sich gegen Diskriminierung zu wehren. Schulen sind daher in der Verantwortung, dafür Rechnung zu tragen, sich für den Abbau von Diskriminierung einzusetzen und eine diskriminierungsfreie Bildung für Heranwachsende zu ermöglichen.

6.4 FOLGEN VON DISKRIMINIERUNG FÜR DAS WOHLBEFINDEN VON LERNENDEN

Schulische Mobbingverfahren durch Lehrpersonal finden in einem einseitigen Machtverhältnis statt, da die Lernenden den Bewertungen der Lehrkräfte ohnmächtig ausgeliefert sind. Diskriminierungserfahrungen, wie in Tabelle 1 beschrieben, haben weitreichende negative Konsequenzen für das Wohlbefinden und die Gesundheit der Lernenden. Schule könnte ein Ort sein, wo die Heranwachsenden

von schulischen Akteur_innen (Lehrkräfte, Schulleitung, Schulsozialarbeiter_innen, Eltern) lernen, ganz selbstverständlich mit Vielfalt umzugehen, wo Herabwürdigung und Abwertungen verpönt sind und sich jedes Individuum so, wie es ist, angenommen, wertgeschätzt und anerkannt fühlen kann. Das setzt bei den Handelnden jedoch ein Grundwissen und -verständnis für die negativen psychischen und physischen Folgen von Mobbing, Diskriminierung oder

Oberstufe: Ein muslimisches Mädchen (mit Kopftuch) erzählt der Leiterin ihrer Jugendgruppe, dass sie von ihrem Lehrer wegen ihres Kopftuches gemobbt wird. Sie erträgt es tagtäglich, aus Angst um ihre Note und um das Abitur zu bestehen. (BeNeDiSK, 2016, S. 9).



5. Klasse: Ein türkischer Junge ist gerade in der weiterführenden Schule angekommen. Sein Deutschlehrer sagt zu ihm: „Als Türke hast du auf dem Gymnasium nichts zu suchen“ (Madubuko, 2010, S. 115).

Stereotypisierungen voraus. Nur aus diesem Grundwissen und -verständnis heraus kann nachhaltig verhindert werden, dass Diskriminierungen verharmlost werden. Hierin liegt ein spezifischer Auftrag

der Schule und aller dort Tätigen; nachhaltige Handlungsmöglichkeiten hierfür werden in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt.

6.4.1 Diskriminierung als psychischer Stress und psychische Gesundheitsbelastungen von Lernenden

Welche Folgen hat es, wenn deine Lehrkraft dir weniger zutraut, dich mobbt oder schlechter benotet, weil du Sinti, schwarz, Muslim, schwul oder Türke bist und du keine Ansprechperson hast (Schulsozialarbeit, Eltern), der du dich anvertrauen kannst? Neben den direkten Auswirkungen auf den Lernerfolg stellen (wiederholte) Diskriminierungserfahrungen eine schwerwiegende psychische (Dauer-)Belastung junger Menschen dar, die sich im schulischen Alltag von Montag bis Freitag gegenüber Gleichaltrigen und Lehrpersonal immer wieder behaupten und beweisen müssen.



„Dieses Nicht-Vertrauen in die eigene Leistung, die eigenen Fähigkeiten, die sind sehr früh in der schulischen Entwicklung gelegt worden. Man muss ja nicht nur lernen und dem Leistungsstand entsprechen, sondern man muss sich dann noch zusätzlich gegen Vorurteile wehren. Das heißt, zusätzlich mehr Energie aufbringen als alle anderen. Mehr Energie, dass man unter Beweis stellen muss, dass man doch die Leistungen erreichen kann. Also Schule ist Stress, permanenter Stress“ (Afrodeutsche Pädagogin: zitiert aus Madubuko, 2010, S. 200).

Schulstress aufgrund von Othering und Diskriminierung kann die physische Gesundheit beeinträchtigen. Wie bereits in **Abschnitt A „Psychische Gesundheit und Resilienzförderung“** vorgestellt, ähnelt das neuronale Aktivitätsmuster bei der Verarbeitung von sozialer Ausgrenzung der Verarbeitung von physischen Schmerzen. Neurologische Studien belegen auch, dass sozialer und physiologischer Schmerz ähnliche Auswirkungen haben. Sie können Aggressionen, ein gesteigertes Kontrollbedürfnis und negative Gefühle auslösen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006, S. 66) fasst die in der wissenschaftlichen Literatur beschriebenen Folgewirkungen solcher Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen mit MH wie folgt zusammen:

„Diese Diskriminierungserfahrungen können bei SchülerInnen das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und die Lernmotivation beeinflussen. Ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl ist ein äußerst wichtiger Bestandteil des Wohlergehens von SchülerInnen in der Adoleszenz, da die Schule einen zentralen Platz in ihrem täglichen Leben einnimmt. Schüler, die sich mit ihrer Schule nicht verbunden fühlen, laufen Gefahr eine Reihe von Verhaltensweisen mit negativen sozialen und gesundheitlichen Folgen (z. B. Schulabbruch, störendes Verhalten, Gewalttätigkeit, Drogenkonsum) zu entwickeln und sind meist stärker emotional belastet.“





Im Kontext der Diskriminierung von homo- und bisexuellen Lernenden ist diese Gruppe von Schüler_innen unter anderem mit erhöhten Symptomen von Depression, Angst, Stress und Rückzug von sozialen Kontakten verbunden (Poteat & Espelage, 2007). Diskriminierungs- bzw. Rassismuserfahrungen sind keine hinnehmbaren „Kleinigkeiten“, wie oft angenommen, sondern eine signifikante Form emotionaler Gewalt – das haben Studien der interkulturellen Psychologie ergeben. Wenn diese häufig erlebt werden, entsteht eine ernste Bedrohung für das **Selbstwertgefühl** und das **Selbstkonzept** der Heranwachsenden. Solche Erfahrungen verletzen das Kind auf eine Weise, dass es sich selbst nicht mehr positiv wahrnimmt, sich schämt und unsicher wird. Kinder, die wiederkehrend zu „anderen“ gemacht werden und mit negativen Stereotypen und Vorurteilen leben müssen, verlieren bald den Glauben an die eigenen Fähigkeiten. Minderwertigkeitsgefühle können entstehen, die sich unter anderem auf schulische Leistungen negativ auswirken können (ausführlich siehe [Kapitel 6.4.3 „Angst vor Stereotypisierung“](#)). Ist das Selbstwertgefühl geschwächt, sinken auch die Bereitschaft und das Vertrauen, soziale Bindungen einzugehen. Wenn sich derartige Erfahrungen regelmäßig wiederholen und als unveränderbar verinnerlicht werden, kann die ganze kindliche **Persönlichkeitsentwicklung** davon mitbestimmt sein. Wenn es keine Unterstützung oder Möglichkeit der Verarbeitung hat, wird es sich bald ausgeliefert fühlen. Diese Gefühle können sich bis ins Erwachsenenalter ziehen. Wenn Scham, Minderwertigkeits- und Ohnmachtsgefühle überhandnehmen und das Kind glaubt, es sei ein Mensch zweiter Klasse, werden nicht wenige Betroffene davon krank. Rassistische Diskriminierung kann zu somatischen Beschwerden führen und Depressionen auslösen – bis hin zu suizidaler Gefahr (Jones & Lewis-Trotter, 2004; Liebkind/Jassinskaja-Lathi, 2000a, b; Seaton 2003). Folgende Wirkungen wurden bereits nachgewiesen:





- Stimmungsveränderungen (wie höherer Level von Wut, Abscheu und Angst), Verdrängungssymptome (ähnlich wie bei posttraumatischen Stressreaktionen)
- Psychische Marginalisierung durch fehlende Akzeptanz, Limitierung oder selbst wahrgenommene Zuordnung von geringerem sozialem Status aufgrund der Herkunft
- Kulturelles Misstrauen gegenüber Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft bis hin zu Paranoia und geringem Selbstbewusstsein (Tendenz zur Interpretation von Situationen als rassistisch, Ablehnung interethnischer Beziehungen)
- Gefühl der Machtlosigkeit und erlernte Hilflosigkeit
- Angst vor Stereotypisierung (Angst, dass Fehlverhalten auf kulturelle Unfähigkeit bezogen wird)
- Geringere Lebensqualität (Utsey, Chae, Brown & Kelly, 2002), Drogenmissbrauch (Neuspiel, 1996) und Bluthochdruck (Krieger, Sidney & Coakey, 1998)

6.4.2 Selbstwirksamkeitserwartung, Erwartungshaltung des Lehrpersonals und Lernerfolg

Für ein Kind von sechs bis zwölf Jahren und einen Teenager von zwölf bis 20 Jahren ist die Identitätsentwicklung ein Kernthema (mit zunehmendem Alter umso mehr). Wer bin ich? Wo gehöre ich hin? Was macht mich aus? Das sind Fragen dieser Altersstufen. In dieser sensiblen Phase sind Verletzungen, die sich auf die Merkmale des Kindes beziehen, besonders schmerzhaft und mit nachhaltigem Effekt auf das Selbstkonzept, welches im Austausch mit dem sozialen Umfeld entsteht.

Im schulischen Setting sind Erfahrungen von abwertenden Zuschreibungen durch Lehrpersonal (als Lernbegleiter und Wissensvermittler) entscheidend für die Selbstwirksamkeitserwartung und den Lernerfolg junger Menschen. Studien zur Resilienzförderung (BZgA, 2009, S. 65) wie auch zur Angst vor



Stereotypisierungen (Schofield, 2006) haben belegt: Glaubt meine Lehrkraft an mich, erlebe ich Vertrauen und Zuversicht in meine Fähigkeiten, fällt mir Lernen leichter, bin ich von mir überzeugt. Dies kann in negativer wie in positiver Richtung verstanden werden; diesen Effekt kennt man aus eigener Erfahrung. Hat man als erwachsener Mensch in der Vergangenheit von einer Lehrkraft ein großes Lob bekommen, bleibt es noch sehr lange (teilweise Jahrzehnte) im Gedächtnis und beflügelt die eigenen Leistungen in diesem Fach. Darin steckt ein riesiges Potenzial, neue Wege im schulischen Kontext – auch hin zu mehr Empowerment und Resilienzförderung – zu gehen. Vor diesem Hintergrund ist jede Form einer defizitorientierten Haltung wenig zielführend.

6.4.3 Angst vor Stereotypisierung

Der Einfluss der Erwartungen der Lehrkraft darüber, welches Potenzial in einem Kind steckt, auf dessen schulische Leistungen, wird seit 20 Jahren unter dem Begriff „Stereotype Threat“ untersucht (Schofield, 2006). Dieser Effekt wirkt nachweislich bei Minderheiten oder Mädchen/Frauen. Schon ab dem Grundschulalter mit sechs Jahren sind sich Kinder Stereotypen bewusst, mit denen sie sich auseinandersetzen. Belegte Effekte sind Ängste, die zu schwächeren Leistungen führen (die Lehrkraft erwartet). Das Vertrauen in die eigenen Leistungen wird so sehr erschüttert, dass das Schulkind nicht mehr auf diese Fähigkeiten zugreifen kann. Es bedeutet für das Kind auch doppelten Stress und Energie, eine Lehrkraft, die nicht an es glaubt (oder deren Normalitätsvorstellungen es nicht bestätigt), von sich zu überzeugen. Unter ständiger Angst vor Zuschreibungen lernt es sich deutlich schlechter. Schofield und Alexander (2012) bestätigten die beschriebenen Zusammenhänge, wie sich Angst vor Stereotypisierung und Erwartungseffekte negativ auf die Leistungen von Lernenden mit Migrationshintergrund auswirken. Vermuten die Heran-



wachsenden negative Stereotype beim Lehrpersonal, kann das dazu führen, dass sie ihre kognitiven Ressourcen nur beeinträchtigt ausschöpfen können, weil sie gedanklich mit dem „Bild über sich“ beschäftigt sind, statt sich auf den Unterricht zu konzentrieren. Die Ängste führen zudem dazu, dass die Lernenden die Verantwortung für Wissenslücken zum Schutz ihres Selbstwertgefühls auf das Lehrpersonal übertragen und sich somit durchaus auch den Weg zur Verbesserung der eigenen Leistung selbst erschweren. Die Erwartungshaltung der eigenen Lehrkraft kann zum Dreh- und Angelpunkt werden, sich anzustrengen oder Anstrengung zu vermeiden, da man schlichtweg nicht an deren Sinnhaftigkeit oder den Einfluss auf die Note glaubt. Wohlbefinden, Vertrauen in den Lehrkörper und das Erleben sozialer Akzeptanz (im Sinne einer Diversitätssensibilität) gehören zu den Grundvoraussetzungen für die bestmögliche Entwicklung des kindlichen Potenzials und hängen eng mit der späteren Beziehungsfähigkeit des Kindes zusammen. Sie sind für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung maßgeblich und sollten daher von der Lehrkraft, der Schulleitung und Sozialarbeiter_innen stets im Blick behalten werden.

6.4.4 Institutionelle Diskriminierung, Minderwertigkeitskomplexe und fehlender Glaube an eigene Bildungschancen

Zitat eines Klassenlehrers vor der ganzen Klasse: „Ihr Türken, vor allem diejenigen, die Kopftuch tragen, können nur als Putzfrau arbeiten“ (Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen, 2012, S. 13).

Die wiederholte Erfahrung, zum „anderen“ gemacht zu werden, stereotype Zuschreibungen sowie Diskriminierungen im schulischen Setting sind wie „Mikroaggressionen“, die langfristig verinnerlicht werden und individuelle Lebens- und Bildungswege negativ beeinflussen können. Das Gefühl, weniger wert zu



sein, das Misstrauen gegenüber der eigenen Lehrkraft, die Schule sowie die Einschätzung von Chancen im Bildungssystem und im späteren Berufsleben werden negativer und chancenloser wahrgenommen. Je nach Persönlichkeit, Alter, Ressourcen und Zugang zu sozialem Rückhalt (Familie, Community, soziales Umfeld mit Schutzraumcharakter) sind diese Diskriminierungserfahrungen schwerer zu verarbeiten und können zum Trauma werden (Madubuko, 2010; Sequeira, 2016).

Tab. 2: Wirkungsweise und emotionale Effekte von Diskriminierungserfahrungen bei Lernenden / Quelle: Madubuko, 2016; ADS 2013b

DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNG/ VERHALTEN DES SCHULISCHEN UMFELDS	VERHALTENSWEISE/EMOTIONALE EFFEKTE
Stereotypisierung durch das Lehrpersonal	Angst vor Stereotypisierung (Migrationshintergrund, Muslim etc. als „Label“) Leistungsabfall wegen Zusatzstress Angst, Apathie, Zweifel an der Selbstwirksamkeit Gefühl von Hilflosigkeit, Minderwertigkeit und Ohnmacht Schmerz, Enttäuschung, Abkehr Glaube an Bildungschancen
Lehrererwartungseffekte	
Betroffene werden zu Schuldigen gemacht	
De-Thematisierung von Rassismus und Diskriminierung	
Schlechtere Bewertung, Einschätzung von Leistungspotenzial	



7

EMPOWERMENT UND RESILIENZ ALS PSYCHOSOZIALE SCHUTZFAKTOREN



7.1 RESILIENZFÖRDERUNG UND EMPOWERMENT – BLICK AUF DAS WOHLBEFINDEN

Resilienz bei Kindern zu fördern, bedeutet, sie stark zu machen für das Leben, ihnen eine Haltung gegenüber Herausforderungen zu vermitteln, die sie dazu befähigt, Herausforderungen als Chance wahrzunehmen und daran zu wachsen. Das bedeutet, dass jedes Kind das Recht haben soll, selbstbewusst und selbstständig Gefühlszustände zu regulieren bzw. zu kontrollieren, an seine Selbstwirksamkeit zu glauben, belastbar zu sein oder gegebenenfalls zu wissen, wie und von wem es Hilfe erbeten, soziale Unterstützung bekommen und sein Potenzial – auch gegen Widerstände – bestmöglich ausschöpfen kann. Wie bereits in Teil A dargestellt, wird mit dem Gesundheitsbegriff der WHO nicht die Grundüberzeugung vertreten, dass sich Gesundheit über die Abwesenheit von Krankheit definiert. Vielmehr definiert sich Gesundheit über ein umfassendes bio-psycho-soziales Wohlbefinden, indem emotionale Balance und soziale Integration miteinander verknüpft sind. Hier lässt sich die Brücke leicht zum Empowerment schlagen. Wohlbefinden stellt sich dort ein, wo Menschen (ganz im Sinne des Empowerment-Konzepts) ihr eigenes Vermögen entdecken, Vertrauen in eigene Ressourcen und Potenziale gewinnen zu können. Wer sozial integriert ist, Anerkennung und Wertschätzung (in Schule und Alltag) erlebt hat, ist wiederum gestärkt im eigenen Selbstwertgefühl (Herringer, 2002; Madubuko, 2016).

Resilienzförderung und Empowerment sind Ansätze, die beide das individuelle Wohlbefinden der Lernenden in den Blick nehmen. Das gemeinsame Ziel von Empowerment und Resilienzförderung ist es, das psychische Wohlbefinden von Lernenden (wieder) herzustellen. Lehrpersonal, Schulleitung, Schulsozialarbeiter_innen und Eltern stehen dafür eine Reihe von Fördermöglichkeiten zur Verfügung. Dazu gehört unter anderem, durch ein entsprechendes Schulklima





die Heranwachsenden in der Entwicklung ihrer Identität so zu stärken, dass sie lernen, ihre eigene Person positiv wahrzunehmen und an sich zu glauben. Im **Abschnitt A** in **Kapitel 1.2.1 „Schutz durch personale Schutzfaktoren“** wurden bereits die Wichtigkeit der Beziehungsebene (persönliche Kontakte zu einer Bezugsperson/Lehrkraft, Sozialarbeiter_in) als Einflussfaktor auf die Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstregulation sowie das Erleben von Wertschätzung bei Schüler_innen dargestellt. Empowerment zielt insbesondere auf junge Menschen ab, die aufgrund von Differenzlinien in den Köpfen Vorurteilen und Diskriminierung ausgesetzt sind und darunter leiden. Werden ab frühester Kindheit Diskriminierungserfahrungen erlebt, kann daraus ein Trauma werden (Sequeira, 2016). Wichtig ist daher, die betroffenen Lernenden vor Diskriminierung und Herabsetzung zu schützen, ihnen beizubringen, wie sie sich gegebenenfalls wehren können bzw. Ansprechpersonen finden, und generell einen respektvollen Umgang als Haltung untereinander zu etablieren.

7.2 ÜBERSCHNEIDUNGEN UND SPEZIFISCHER BELASTUNGSFOKUS

Der Resilienzbezug und der Forschungsstand zu diesem Thema wurden ausführlich im **Abschnitt A, Kapitel 1** vorgestellt. An dieser Stelle sollen die Querverbindungen und Überschneidungen des Ansatzes mit Empowerment verdeutlicht werden. Resilienz (im Englischen: „Resilience“ = Spannkraft, Elastizität) bezeichnet allgemein die psychische Widerstandskraft von Menschen, die sich als Anpassungsprozess an Erfahrungen und Erlebnisse im Laufe der Lebenssituationen immer wieder ändern kann (Wustmann, 2005). Sie beschreibt aktive Anpassungs- und Erholungsprozesse in belastenden psychologischen und/oder umweltbedingten Lebenssituationen mit dem





Ziel, einen stabilen Grundzustand aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen. Zentrales Merkmal der Resilienz ist, dass sie in der Wechselwirkung mit der Umwelt als ein dynamischer Anpassungsprozess entsteht und variabel, situationspezifisch und multidimensional ist (Mancini & Bonanno, 2009). Für „markierte“ Lernende ist Alltagsrassismus und Diskriminierung die belastende Lebenssituation. Hier bedarf es einer spezifischen Resilienzförderung, die die Wirkung der Erfahrungen berücksichtigt. Vielen Jugendlichen fällt es nicht leicht, sich zu öffnen und über Diskriminierungserfahrungen zu sprechen. Einige empfinden die gewaltvoll erlebte Realität als „normal“. Andere wollen kein „Opfer“ oder „Spielverderber“ sein. Scham und Verdrängung stehen dem Wunsch, einfach dazuzugehören, gegenüber.

7.3 WAS IST EMPOWERMENT?

Unter Empowerment (aus dem Englischen: Selbstermächtigung, Übertragung von Verantwortung) werden Maßnahmen und Strategien verstanden, die die Selbstbestimmung im Leben der Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, erhöhen. In diesem Kontext kann Empowerment als Ansatz einer spezifischen Resilienzförderung verstanden werden. Er bezieht sich vor allem auf Menschen, die aufgrund von Rassismus und Diskriminierung einen eingeschränkten Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen (zum Beispiel Wohnraum, Anerkennung, Bildung) haben. Empowerment bedeutet, seine Handlungsmöglichkeiten und Rechte zu kennen, meint aber auch den Prozess der Selbstdefinierung – unabhängig von herabsetzenden Projektionen durch das soziale Umfeld und den politischen Kampf um Teilhabe und Selbstbestimmung. Je nach Ausgrenzungsmerkmal, Alter und Setting (organisato-



rische oder Individualebene) variiert dieser Prozess in Form und Ausprägung (unter anderem Stärkung der Identität ohne Zuschreibungsprozesse, Selbstausdruck, Sichtbarkeit und Mitbestimmung). Es gibt Empowerment-Prozesse auf individueller und kollektiver Ebene. Nach Rosenstreich (2009) definiert jede minorisierte Gruppe selbst das eigene Identitätsverständnis, ihre Visionen und Forderungen. Empowerment-Angebote fokussieren auch Räume zur Selbstidentifikation, Widerstandsformen, Heilung, können aber auch biografisch angelegte Workshops zur Aufarbeitung von verletzenden Erfahrungen sein. Politisches Empowerment stellt Machtverhältnisse und Ressourcen infrage, thematisiert ungleiche gesellschaftliche Zugänge oder Abwertungen in öffentlichen Diskursen und fordert eine Veränderung ein. Im schulischen Kontext kann es beispielsweise empowernd sein, wenn sonst nicht wahrgenommene Perspektiven zum Unterrichtsinhalt werden, etwa Perspektiven nicht-christlicher Lernender, oder verschiedene sexuelle Identitäten ohne Abwertung besprochen werden.

„Empowerment-Ansätze dienen dem Erkennen der eigenen Ressourcen, dem Austausch von Informationen und Erfahrungen sowie der Selbstartikulation. Daraus lassen sich neue Strategien, Interessen, Bedürfnisse und Visionen formulieren [...] und Handlungsspielräume können ausgeweitet werden“ (Rosenstreich, 2009, S. 197).



Diskrepanzen ausgleichen – Empowerment als notwendiger Bestandteil des pädagogischen Handelns

Rechtliche Gleichbehandlung in der Bildung, trotz vorhandener Unterschiede, ist laut Grundgesetz, nach Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention, Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und in zahlreichen Schulgesetzen geforderte Grundlage. Emotionale Folgen von Ungleichbehandlung und Abwertungserfahrungen wurden im Kapitel zu „Schulstress durch Diskriminierungserfahrungen“ bereits dargestellt. Sie können unter anderem die schulischen Leistungen verschlechtern, die Selbstwirksamkeitserwartung mindern und Ängste auslösen. Die Erfahrungen von Diskriminierung (zum Beispiel Homophobie, Rassismus, Antiislamismus, Antisemitismus, Klassismus) sind Abwertungen, die die Menschenwürde, den Selbstwert, das Selbstkonzept und das selbstbestimmte Handeln betroffener junger Menschen beeinträchtigen. Gleichzeitig sind diese Diskriminierungen (zum Beispiel unreflektierte Zuschreibungen) für Mehrheitsangehörige oft nicht sichtbar (weil sie nicht angesprochen sind). Die meisten Lehrkräfte, Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen gehören statistisch gesehen der Mehrheit an (in Bezug auf Herkunft, Religionszugehörigkeit und Kulturhintergründe). Diese bestehende Diskrepanz im Erfahrungswissen führt beim Personal oft dazu, dass eigene Zuschreibungen nicht wahrgenommen werden und auf Abwertungen unter den Lernenden aus Hilflosigkeit/Unwissen mit „Herunterspielen“ oder „nicht ernst nehmen“ reagiert wird (vgl. dazu eine ausführlich Darstellung in Amadeo Antonio. Stiftung, 2016, S. 8 „Sechs Notwendigkeiten des Empowerments“). All diese Reaktionen verstärken die Negativerfahrung der betroffenen jungen Menschen jedoch zusätzlich und manifestieren sie. Hier zeigt sich ein großer Handlungsbedarf für Pädagog_innen und Sozialarbeiter_innen, die Diskrepanz zwischen Auftrag und Realität aufzuheben. Neben der Sensibilität des Personals können auch Schulinhalte, die bewusst diversitätssensibel und kritisch gewählt sind und verschiedene Lebensperspektiven beschreiben, schon durch ihre Auswahl empowernd sein.



7.4 MACHTGEFÄLLE IM SCHULISCHEN KONTEXT / VERANTWORTUNGS- VOLLER UMGANG MIT DEM BESTEHENDEN MACHTUNGLEICHHEITS- VERHÄLTNIS ZWISCHEN LEHRKRAFT UND LERNENDEN

Schulen sind spezifische Räume, in denen sich gesellschaftliche Realitäten und Denkweisen widerspiegeln und unter extremen Machtungleichverhältnissen Bildung vermittelt wird. Betrachtet man das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Lernenden mit MH, so sind beispielsweise folgende Machtgefälle zu bedenken:

Tab. 3: Machtgefälle im schulischen Kontext / Zusammengefasst aus LIFE e.V., 2013

LEHRPERSONAL ¹	LERNENDE (MIT MH)
Erwachsener Wissensvorsprung Sanktionsmacht (Noten, Beurteilung) Definitionsmacht (Auswahl von Wissensinhalten und deren Bewertung) Christlich-kulturelle Mehrheitsangehörige in der Regel keinen Zuschreibungen ausgesetzt Weiße Mittelschicht (gesellschaftliche Zugänge)	Kind Weniger Wissen Keine Sanktions- oder Definitionsmacht Oft keine Beschwerdemöglichkeit mit MH (Zuschreibungen ausgesetzt)

¹ Diese Beschreibungen beziehen sich auf statistische Verteilungen von Zugehörigkeiten bei Lehrkräften.



Diese vielfach bestehenden Machtungleichverhältnisse zu reflektieren und verantwortungsvoll damit umzugehen, ist eine der großen Herausforderungen für Lehrkräfte.

7.5 EMPOWERMENT-PROZESSE BEI LERNENDEN MIT DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN ANSTOßEN

Lernende mit Diskriminierungserfahrungen brauchen Hilfe dabei, sich von Vorurteilen/Ausgrenzungen/Othering, denen sie zum Beispiel durch unkritisches Lehrpersonal oder Mitschüler_innen ausgesetzt sind, freizumachen. Abwertungen und Mikroaggressionen hinter sich zu lassen, bedeutet auch, die Sprachlosigkeit über diese Erfahrungen zu durchbrechen. Dazu braucht es Räume des Empowerments und der Wertschätzung. Dort können sie ihre wirkliche Persönlichkeit unabhängig davon erkennen und entwickeln. Den Glauben an die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln, obwohl man zum Beispiel den anhaltenden Zweifel der eigenen Lehrkraft wahrnimmt, ist ein herausfordernder und schwieriger Prozess.

7.5.1 Empowerment-Räume und Empowerment-orientierte Räume: Warum geschützte Räume?

Die Idee der geschützten Räume, in denen gewaltvolle Äußerungen keinen Platz haben, ergibt sich aus der Notwendigkeit heraus, verletzenden Erfahrungen durch Zuschreibungen alternative Räume für positive Gegen-erfahrungen zu bieten. Dieser Raum ist vergleichbar mit dem Konzept



des geschützten Raums für Frauen, die Erfahrungen von Sexismus bzw. sexueller Gewalt machen und der für Männer nicht zugänglich ist. Empowerment-Räume gegen Diskriminierung werden deshalb von Fachleuten gestaltet, die selbst von zum Beispiel antisemitischer und/oder rassistischer Diskriminierung betroffen sind (also Erfahrungswissen mitbringen) und ausgebildet sind, diversitätssensibel zu kommunizieren und zu handeln.

Was bedeutet das für die Schule? Neues Denken bedeutet, zwei neue Angebote an der Schule zu schaffen:

- a) Empowerment-orientierte Räume im Schullalltag mit Lehrpersonal und Schulsozialarbeit
- b) Geschlossene Empowerment-Räume mit Fachleuten im außerschulischen Umfeld (zum Beispiel als AG-Angebot)

Als organisierende Schulleitung steht der Gedanke im Vordergrund, Räume für angstfreien Austausch und Gegenerfahrungen zu ermöglichen und die eigene machtvolle, privilegierte Position dazu zu nutzen, den Empowerment-Prozess der Lernenden zu unterstützen (Power-Sharing).



Abb. 3: Empowerment Räume schaffen / © Nkechi Madubuko



7.5.2 Der Klassenraum als Empowerment-orientierter Raum: Rassismuskritische Haltung

Empowerment sollte auf individueller und kollektiver Ebene gedacht werden. Der kollektive Empowerment-Ansatz richtet sich an alle in der Gemeinschaft. Seine Ziele sind Erhöhung der Beteiligung innerhalb der Gruppe, Förderung benachteiligter Gruppen, Entwicklung einer solidarischen Schulkultur, wechselseitiger Respekt und Anerkennung, Achtung der Menschenwürde und Bestreben nach einer harmonischen Gesellschaft, aber auch der Glaube an ein „universelles Band des Teilens, das alles Menschliche verbindet“ (LIFE e.V., 2013b, S. 17).

Empowerment-orientierte Räume entstehen über ein rassismuskritisches und diversitätsbewusstes schulisches Personal, welches das Vorhaben im Schulleben, im Klassenverband und im Unterricht umsetzt. Voraussetzung sind Lehrkräfte/Schulsozialarbeiter_innen mit klarer Positionierung und hoher rassismuskritischer Reflexionskompetenz. Damit gemeint ist, dass sie thematisieren können, in welcher Weise und mit welchen Bedingungen und Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen durch Rassismen vermittelt werden. Als Haltung sucht die Rassismuskritik nach Veränderungsperspektiven und ist bestrebt, Formen der Fremdbestimmung und des „Gelenktseins“ Alternativen entgegenzusetzen (Mecheril, 2001, S. 246). Ziel ist es, auf diese Weise alle Lernenden in ihrer Vielfalt im Klassenverband zu achten und zu respektieren. Dazu gehört auch die Kompetenz, aktiv handlungsfähig gegenüber Mobbing innerhalb der Klasse zu sein und ein Lernklima zu gestalten, das frei von Angst, Abwertung und Diskriminierung ist. Empowerment-orientierte Räume im Schulalltag (Klassenraum) sind Orte, in denen vorurteilssensibel miteinander umgegangen wird. Dafür ist es notwendig, ein Verständnis für die machtvolle Rolle der Lehrperson und die „ohnmächtigere“ Perspektive der Lernenden zu entwickeln. Die Heranwachsenden haben Rechte und in ihrem Klassenverband die Aufgabe, sich für



Antidiskriminierung im Unterricht einzusetzen und kritisch mitzudenken. So könnten Klassenräume zu Empowerment-orientierten Räumen werden.

7.5.3 Empowerment-Räume als geschützte Räume für Lernende mit spezifischen Merkmalsdimensionen²

Im Empowerment-Schutzraum als außerschulisches Angebot, das von Fachleuten geleitet wird, werden die Lernenden nicht auf „die Schwarze“, „die Muslima“, „der Türke“ etc. reduziert, sondern als sie selbst akzeptiert. Dort ist Raum, zu erkunden, was das bedeutet. Wesentliches Element des Empowerment-Prozesses ist, sich von den Vorurteilen in den Köpfen der anderen zu befreien, die eigenen Stärken wahrzunehmen, Rassismuserfahrungen mit kritischer Distanz zu sehen und nicht zu verinnerlichen. Homosexuelle Lernende, junge Menschen, die sich als People of Color definieren, oder nicht-christliche Kinder und Jugendliche verbinden bestimmte Erfahrungen von Zuschreibungen, über die sie sich in geschützten Räumen außerhalb des Machtgefälles zwischen Lehrkraft und Schulkind austauschen und stärken wollen. Außerschulisch geleitete Empowerment-Räume können ein solches Angebot (nur für betroffene) Lernende sein, in denen sie sich angstfrei, unter fachlich ausgebildeter Leitung und mit eigenem Zugang zum Thema über ihre Erfahrungen austauschen können (zum Beispiel über Spoken Word, Theater, Tanz, Rap, biografische Arbeit, Kunst oder Körperarbeit). Viele

² Die Idee des „geschützten Raumes“ - Ausschluss von Mehrheitsangehörigen und Nicht-Betroffenen - wird oft kritisiert, da die Mehrheit der Pädagog_innen und Schulsozialarbeiter_innen der Mehrheitsgesellschaft angehört. Die Wichtigkeit erneute Verletzungen zu vermeiden und Scham abzubauen, wird im Diskurs um Empowerment (zum Beispiel gegen Rassismuserfahrungen) von zahlreichen Autor_innen dennoch befürwortet (Amadeo Antonio Stiftung, 2017; Ngyuen, 2014; Sinoplu & Mukiibi, 2017; besonders ausführlich siehe Rosenstreich, 2009).



betroffene Kinder und Jugendliche haben sich an ihre „Sprachlosigkeit“ gegenüber Verletzungen „gewöhnt“ und sind frustriert. Nach jahrelangen herabsetzenden Erfahrungen in der Schule glauben sie nicht mehr daran, etwas erreichen zu können. Es braucht Zeit und Vertrauen, diese Gefühle abzubauen. Dazu benötigen sie Folgendes:

- Gegenerfahrungen von Wertschätzung (Anerkennung und Heilung)
- Soziale Unterstützung wie Ansprechpersonen in der Familie und im außerschulischen sozialen Umfeld, Vorbilder
- Verarbeitungsstrategien, Strategien zum Selbstschutz und zur Selbstfürsorge
- Wissen über Vorurteile
- Wege aus der Ohnmacht heraus hin zur Selbstdefinition jenseits von Zuschreibungen
- Identitätsstiftende Inhalte (Eltern)
- Identifikations-Wissensbezüge jenseits des Mainstreams
- Mut
- Wissen über die eigene Widerstandsgeschichte und daraus die Entwicklung von Fähigkeiten und neuen Einsichten

(Zusammengestellt nach LIFE e. V., 2013a; Amadeo Antonio Stiftung, 2017; Madubuko, 2016)

Bei der Öffnung „eigener Räume“ besteht allerdings oft auch die Gefahr einer Vereinnahmung oder Exotisierung seitens der Mehrheitsgesellschaft (zum Beispiel „Interkulturelles Frühstück“, bei dem primär bestimmte Erwartungen von Internationalität erfüllt werden sollen). Lehrkräfte sollten aufgrund ihrer oben erwähnten spezifischen Machtposition die Leitung dieser geschützten, vertrauensvollen Räume nicht übernehmen – außer sie haben einen eigenen Zugang zum Zuschreibungsthema oder genießen ein besonderes Vertrauensverhältnis zu ihren Schützlingen.



Was bedeutet Empowerment für Afrodeutsche, PoC, schwule/lesbische junge Menschen oder kopftuchtragende Muslima?

Auseinandersetzung mit Alltagsrassismus, seinen Methoden und Bildern als Teil des öffentlichen Diskurses der Mehrheitsgesellschaft.

Gesellschaftliche Diskurse und Repräsentationen der anderen hinterfragen. Mobbing, Abwertungen und Diskriminierung nicht als unveränderbare Realität annehmen.

Den eigenen Blick für strukturelle Diskriminierung schärfen und sich dagegen einsetzen, reflektiert sein und anerkennend für Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden.

Einen positiven Zugang zu dem speziellen Identitätsmerkmal (Religion, sexuelle Identität, PoC, Hautfarbe) aufbauen.

Außerschulische Orte erleben, wo die Heranwachsenden akzeptiert sind und sich austauschen können (zum Beispiel Queer-Jugendgruppe, muslimische Empowerment-Gruppe).

Räume der Selbstermächtigung unter geschulter Leitung (keine Lehrkraft) haben sich neu und selbst zu definieren und auszuleben. Ein Ort, wo auch Schmerz verarbeitet und transzendiert werden kann.

PoC: People of Color ist eine Selbstdefinition von Menschen aus Afrika, Asien, dem Mittleren Osten, dem Indigenen Australien, von schwarzen Amerikanern, aus der Karibik, dem indischen Pazifik sowie von Sinti und Roma (und deren Nachkommen), die aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit Rassismus ausgesetzt sind.





8

RESILIENZFÖRDERLICHE UND EMPOWERNDE AKTEUR_INNEN DER SCHULE



Diese Expertise möchte Sie als Lehrkraft, Schulleitung, Schulsozialarbeiter_in und Eltern anregen, Ihre Möglichkeiten zur Unterstützung und Veränderung zu erkennen und zu nutzen. Als schulische Akteur_innen verfügen Sie über spezifische Einflussmöglichkeiten, mit denen Sie sich für ein vielfaltsensibles, empowerndes und resilienzförderliches Lernumfeld einsetzen können. Im **Abschnitt A, Kapitel 4.3 „Ebenen der Resilienzförderung“** wurden bereits die Zusammenhänge zwischen sozialen Akzeptanzerfahrungen und Wohlbefinden sowie eine Übersicht an Handlungsfeldern zur Resilienzförderung für im Kontext Schule tätige Erwachsene vorgestellt. Dabei wurde deutlich, dass eine potenzialorientierte Beziehung zu Lehrkräften und eine vertrauensvolle Beziehung zu Schulsozialarbeiter_innen für alle Lernenden eine lebenswichtige Erfahrung sein kann – auch, um an die eigene Selbstwirksamkeit zu glauben. Den Klassenraum als Empowerment-orientierten Raum zu verstehen, ist eine Herausforderung, an die sich das Lehrpersonal neu herantrauen sollte. Dabei sollten die pädagogischen Ziele darin bestehen, die Diversität einer Schulklasse mitzudenken sowie allen Lernenden zu Wohlbefinden zu verhelfen, unter anderem indem Diskriminierung abgebaut und ihre Folgen abgemildert werden. Es folgt eine Übersicht an Handlungsmöglichkeiten aus Sicht von Diversität und Empowerment.





8.1 SCHULISCHE AKTEUR_INNEN

8.1.1 Lehrkräfte (zentrale Akteur_innen mit prägendem Einfluss)

Als Lehrperson sind Sie zentral für die Gestaltung eines diversitätssensiblen Lernumfeldes, des Klassenverbandes sowie des Unterrichts. Lehrkräfte haben über die Qualität der Beziehung zu den Lernenden Einfluss auf deren Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungserfolge. In ihrer Verantwortung werden das Lernumfeld vielfaltssensibel gestaltet und Interventionen bei diskriminierendem Verhalten (Mobbing) umgesetzt. Sie benoten und bewerten die Lernenden. Dabei haben ihre Einschätzungen weitreichende Folgen für die weitere (Bildungs-)Biografie der Kinder.

8.1.2 Schulleitung

Als Schulleitung haben Sie zentralen Einfluss auf schulische Strukturen, aber auch auf die Schulkultur. Das Schulklima umfasst die Qualität der Bildungssituation als Ganzes. Dazu gehören die Schulidentität nach innen und außen, Unterrichtsgestaltung, Lehrpersonal, Lernumfeld, Beschwerdestrukturen, Organisation empowerment-orientierter Räume, Elternarbeit, vorhandene Fortbildungsangebote und außerschulische Empowerment-Angebote einer Schule.



8.1.3 Schulsozialarbeiter_innen

Als Schulsozialarbeiter_in bieten Sie Unterstützung und Beratung zwischen Lehrpersonal und Schülerschaft sowie bei Konflikten von Lernenden untereinander. Schulsozialarbeiter_innen haben qua Auftrag besondere Möglichkeiten, als resilienzförderliche und empowernde Akteur_innen an Schulen in Erscheinung zu treten, weil sie außerhalb der Bewertungsstrukturen agieren können und die Lernenden keine negativen Konsequenzen fürchten müssen. Ihr Auftrag ist es, den Heranwachsenden wertschätzend zu begegnen, Vertrauensperson zu sein und sich gegen soziale Ungleichheit einzusetzen. Sie sind mit der Jugendhilfe vernetzt und maßgeblich an Beschwerdestrukturen aus Schülersicht beteiligt.

8.1.4 Eltern

Als Eltern sind Sie Erziehungsberechtigte und vertreten ihre Kinder. Elternbeteiligung kann zu mehr Bildungsgerechtigkeit und besserem Verständnis auf beiden Seiten beitragen. An der Erziehung der Kinder sind Sie gemeinsam mit den Lehrkräften interessiert und können eine gleichberechtigte Rolle als Partner_in mit dem Ziel der Förderung Ihrer Kinder spielen sowie dies auch einfordern. Schulen müssen Ihren Kindern diskriminierungsfrei begegnen. Mit Ihrer aktiven Unterstützung bei schulischen Diskriminierungserfahrungen fühlt sich das eigene Kind nicht ausgeliefert, sondern wehrhaft. Eine positive Eltern-Kind-Beziehung, in der das Kind sich angenommen und geliebt fühlt und in der offene Gespräche stattfinden, macht das eigene Kind widerstandsfähiger.



8.2 FORSCHUNGSSTAND RESILIENZ-SCHUTZFAKTOREN & INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK: WAS MACHT MEIN KIND/SCHULKINDER EMOTIONAL STÄRKER?

Resilienz-Schutzfaktoren sind aufgrund des breiten Feldes der emotionalen Stärkung, der altersspezifischen Unterschiede und des prozesshaften Charakters nicht mit kausalen Zusammenhängen zu beschreiben. Dennoch gibt es in der bereits 40-jährigen Forschung zu Resilienz eine Reihe belegter Resilienz-Schutzfaktoren, die in Bezug auf Diversität und Empowerment der Lernenden von Bedeutung sind. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung veröffentlichte dazu den aktuellen Forschungsstand (Bengel, 2009). Auszüge in Bezug auf Resilienz und Schule sollen nachfolgend vorgestellt werden.

8.2.1 Positives Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung (Einflussraum von Eltern und Lehrpersonal)

Folgen von Diskriminierungserfahrungen sind unter anderem negative Selbstwirksamkeitserwartungen aufgrund eines geschwächten Selbstkonzeptes. Aus der Entwicklungspsychologie weiß man, dass das Selbstkonzept eines Kindes stark davon abhängt, was es an Bestätigung und Lob im sozialen Umfeld (zu Hause, in der Schule, im Kindergarten, im Alltag) erlebt. Rückmeldungen anderer Personen über das eigene Verhalten, gelobte Eigenschaften und Fähigkeiten übernehmen die Kinder als Teil ihres Selbstverständnisses: „Wie ich mich sehe, beeinflusst, was ich glaube, erreichen zu können.“ Vor allem in der Adoleszenz finden diese sozialen Vergleichsprozesse statt, weshalb die Rückmeldung zum Beispiel einer Lehrkraft in dieser Phase so wichtig für das Selbstkonzept ist. Aber schon ein kleineres Kind braucht ein ausreichendes



Maß an positiver Bestätigung vom sozialen Umfeld (zum Beispiel von den Eltern). Daraus entwickelt es für sich ein positives Selbstbild und eine positive Selbsteinschätzung; beide sind in ihrer Bedeutung für Resilienz vielfach bestätigt. Die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) ist die subjektive Gewissheit, Anforderungen mithilfe eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Sie kann als „Zuversicht“ oder „Vertrauen“ in sich selbst verstanden werden. Die SWE eines Kindes hat Einfluss auf sein Denken, Fühlen und Handeln. Es bestimmt seine Zielsetzungen, seine Anstrengung und Ausdauer für ein Ziel. Sie ist der Schlüssel zur Selbstregulation, die im schulischen Kontext so wichtig ist, um Erfolge zu erzielen. Wie bereits bei der Forschung zu Stereotypisierung belegt, prägen die voreingestellten schulischen Erwartungen der Lehrkraft die Selbstwirksamkeitserwartung der Lernenden mit (Schofield, 2006). Gerade der Glaube der Lehrperson an die Fähigkeiten eines jungen Menschen überzeugt auch diesen davon, dass etwas in ihm steckt, und unterstützt ihn dabei, es aus sich herauszuholen.

8.2.2 Positive Schüler-Lehrer-Beziehung (Einflussraum Lehrkräfte)

40 Prozent der Mobbing- und Diskriminierungserfahrungen im Bildungsbereich gehen von Lehrenden aus (siehe [Kapitel 6.3.1 „Forschungsstand zu schulischen Diskriminierungsrisiken“](#)). Die Lernenden haben zudem Angst, durch die Lernbegleitung stereotypisiert zu werden. Vor diesem Hintergrund ist der Blick auf die Sensibilität der Lehrenden eine entscheidende Größe, um die Chancen, die in einer positiven Schüler-Lehrer-Beziehung stecken, auszuschöpfen. Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung kann diese Problematik umkehren. Sie stärkt die jungen Menschen in ihrem Wohlbefinden und fördert sie darin, auf ihre Kompetenzen zuzugreifen. Sie beinhaltet eine sichere Lern-





umgebung, hohe, aber erfüllbare Erwartungen, ermutigende Anleitungen und konstruktives Feedback (Bengel, 2009, S. 113). Ein wertschätzendes Schulklima fördert Selbstwert und Selbstkontrolle in Richtung einer resilienten Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Gute schulische Leistungsbeurteilungen stärken den Selbstwert der Lernenden. Umgekehrt schwächen ein unfairen Umgang (auf der Basis von Zuschreibungen) oder schlechtere Benotungen nicht nur die Schüler-Lehrer-Beziehung, sondern können Ängste, zusätzlichen Leistungsstress oder gegebenenfalls eine Abwehrreaktion bei den Lernenden hervorrufen (Ngyuen, 2014). Im Falle von Mobbing unter den jungen Menschen ist das Eingreifen der Lehrkraft unabdingbar für ein positives Lernklima.

8.2.3 Stabile emotionale Beziehung, positive Eltern-Kind-Beziehung und Vertrauenspersonen (Einflussraum Eltern & Schulsozialarbeiter_innen)

Wenn sie mindestens eine Vertrauensperson haben und emotionale Unterstützung erfahren, stärkt das die Lernenden darin, mit Belastungen und Widerständen besser umzugehen (zum Beispiel Schulsozialarbeit). Soziale Unterstützung durch eine stabile emotionale Beziehung zu einem Erwachsenen ist eine wichtige Ressource, um resiliente Schutzfaktoren zu entwickeln. In dieser Beziehung sollten das Erleben von bedingungsloser Wertschätzung, Vertrauen und Unterstützung sowie eine Stärkung des Selbstwertes gegeben sein (Bengel, 2009, S. 108).

Die **Schulsozialarbeit** kann mit ihrer besonderen Funktion zwischen Lehrpersonal und Schülerschaft als neutrale Mediatorin agieren und präventiv handeln, da die Sozialarbeiter_innen zum Beispiel bei Mobbingfällen die Konflikte oft früher mitbekommen als die Lehrkräfte. Sie könnten den Austausch mit der Klassenlehrkraft suchen, durch Vorgespräche die Konfron-



tation der Betroffenen mit den Auslösern auf ein Minimum reduzieren und sich für eine Aufklärung/Beendigung einsetzen. Als **Eltern** können Sie Ihren Kindern helfen, eine Widerstandskraft zu entwickeln, mit der sie Erfahrungen wie Rassismus, Vorurteile und Diskriminierung besser verarbeiten können. Außerdem können Sie als „Anwaltschaft“ des Kindes sein Recht auf Gleichbehandlung und respektvollen Umgang aktiv über die Klassenlehrkraft, die Elternvertretung oder die Schulleitung einfordern (Madubuko, 2016).

8.2.4 Qualität der Bildungssituation Klassenverband/Unterrichtsgestaltung/ Lernumgebung (Einflussraum Lehrpersonal)

Die Qualität der Bildungssituation ist ein komplexer Bereich, der von den Lernenden entweder resilienzförderlich oder aber belastend erlebt wird. Allgemein wirkt die Einbindung in prosoziale Gruppen wie den Klassenverband oder außerschulische Angebote unterstützend, wenn es Akzeptanzräume sind. Laut Studienübersicht der BZgA verfügt eine qualitativ hochwertige und resilienzförderliche Bildungssituation über folgende Merkmale: Unterstützung und Akzeptanz aller Lernenden, reflektiertes pädagogisches Vorgehen, Sicherheit im Lernumfeld sowie positives und wertschätzendes Schulklima, in dem alle Individuen in ihrer Würde geachtet und geschätzt werden (Bengel, 2009, S. 158).



8.3 QUALITÄT DER BILDUNGSSITUATION AUS PERSPEKTIVE DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK UND DES EMPOWERMENTS

Um diese Qualität zu erreichen, bedarf es aus Sicht der interkulturellen Pädagogik folgender Voraussetzungen: (A) Verantwortung und Aufgaben des Lernbegleiters wahrzunehmen, (B) gewaltfreie, vielfaltssensible Lernräume zu gestalten, um (C) Sicherheit und Akzeptanz für den Klassenverband in seiner Vielfalt zu gewährleisten (Kaletsch & Rech, 2015).

8.3.1 Gestaltung des Lernraumes und des Lernklimas

Eine Lehrkraft trägt die Verantwortung, den Lehrraum so zu gestalten, dass die Würde aller Lernenden im Klassenverband geachtet wird. Als Lernbegleitung ist die Lehrkraft verantwortlich für die Gestaltung der Umgangsregeln und der Atmosphäre innerhalb des Lernraumes. Als Rollenvorbilder achten die Lehrpersonen auf eigene Zuschreibungsmechanismen, intervenieren bei Verletzungen souverän und schaffen damit Sicherheit und Unterstützung für marginalisierte Lernende im Klassenverband. Im Sinne eines gemeinschaftlichen Erziehungsauftrags versuchen die Lehrkräfte, die Eltern partnerschaftlich und auf Augenhöhe einzubeziehen.



8.3.2 Vielfaltssensible Lerninhalte

Um einen Lehrraum vielfaltssensibel zu gestalten, ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Lerninhalte (zum Beispiel Geschichten, Begriffe, Sprache, Bilder etc.) in Lehrmaterialien die Pluralität der Gesellschaft widerspiegeln, „andere“ nicht entwertet und auch Minderheitenperspektiven berücksichtigt werden (Kaletsch & Rech, 2015; Niendorf & Reitz, 2016, S. 64). So können zum Beispiel im Geschichtsunterricht Aspekte der deutsch-türkischen Transmigrationsgeschichte für den wirtschaftlichen Aufschwung der Bundesrepublik thematisiert oder im Politikunterricht Zugehörigkeitsgruppierungen wie „Herkunftsdeutsche“ und „Migrant_innen“ kritisch hinterfragt werden. Generell muss streng darauf geachtet werden, Lehrmaterial mit stereotypen Bebilderungen und rassistischen Inhalten zu vermeiden. Rassistische Darstellungen in Schulbüchern zum Beispiel im Kontext Afrika wurden umfangreich von [Marmer \(2013\)](#) und [Marmer und Sow \(2015\)](#) beschrieben. Der „Anti-Bias-Ansatz“ (übersetzt: Gegen-Voreingenommenheit) hebt dabei vor allem vier Grundlinien für vielfaltssensible Lernräume hervor (Kontzi, 2016): erstens Kinder durch eine positive Grundhaltung zu ihren individuellen Besonderheiten, ihrem familiären Hintergrund und ihrer sozialen Bezugsgruppe in ihrer Identität stärken, zweitens bewussten Umgang sowie Erfahrungen mit Vielfalt und Unterschieden ermöglichen, drittens kritische Reflexion über Einseitigkeiten, Unrecht, Vorurteile und Diskriminierung anregen und viertens lernen, aktiv gegen Ausgrenzung und Vorurteile einzutreten. Ein Beispiel für ein Anti-Bias-Projekt an der Schule wird im Kapitel „Potenzial Schule“ vorgestellt.





8.3.3 Sicherheit und Akzeptanz im Klassenverband gewährleisten - Umgang mit Mobbing in der Schule

Im Klassenverband kann es immer wieder zu abwertenden oder diskriminierenden Äußerungen und Handlungen unter den Heranwachsenden kommen. Das Problemfeld „Mobbing in der Schule“ ist ein seit Jahren bekanntes und unter anderem durch Förderprogramme des Landes und des Bundes angegangenes Thema, welches hoch relevant für das Lernklima und stark belastend für „markierte“ Lernende ist. Bei Mobbing handelt es sich um vorsätzliche und wiederholte negative Handlungen (verbal und physisch) gegenüber Kindern und Jugendlichen über eine längere Zeit. Diese Handlungen zeigen sich in Spott und Abwertung bis hin zu Gewalt. Die Sonderbefragung „Wohlbefinden“ der PISA-Studie 2015 ergab, dass aktuell in Deutschland fast jeder sechste 15-Jährige (15,7 Prozent) regelmäßig Opfer von teils massiver körperlicher oder seelischer Misshandlung durch Mitschüler_innen wird. Fast jeder zehnte 15-Jährige aus Deutschland (9,2 Prozent) beklagte, immer wieder Ziel von Spott und Lästereien zu sein. 2,3 Prozent gaben an, in der Schule herumgeschubst und geschlagen zu werden (OECD, 2017). Insgesamt sind Jungen laut OECD häufiger Mobbingopfer als Mädchen; diese sind wiederum stärker von Ausgrenzung und bösen Gerüchten betroffen. Auch auf Schulleistungen hat dieser Stress oft negative Auswirkungen (Süddeutsche Zeitung, 19.04.2017). Dies deckt sich mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen von Schofield (2006) in Bezug auf wahrgenommene Akzeptanz und Wohlbefinden von Schüler_innen in der Schule. Im Kontext Diversität und schulisches Wohlbefinden ist der Blick auf Mobbing als Diskriminierungserfahrung umso wichtiger, da die Lernenden mit Migrationshintergrund (MH) häufiger von Mobbing betroffen sind. Die OECD-Studie 2018 „Resilience of Students with an Immigrant Background“ stellte fest, dass Mobbingereferenzen bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund vier Prozent öfter vorkamen. Auch



fühlen sich Heranwachsende mit MH von den Lehrenden deutlich häufiger unfair behandelt. Hier lag der Anteil um 15 Prozent höher als bei jungen Menschen ohne MH.

8.3.4 Notwendigkeit des aktiven Eingreifens der Lehrenden/des schulischen Personals

Auch wenn die Arbeit gegen Schülermobbing mit einem zusätzlichen Arbeitsaufwand für die Lehrenden (oder Schulsozialarbeiter_innen) verbunden ist und keine Zeit dafür im Lehrplan vorgesehen ist, sollten Sie als Lehrkräfte deutlich machen, dass

- Lernende, die zu Mobbingopfern werden, stark unter der Situation leiden (Leistungsverschlechterungen, Beschädigung des Selbstbewusstseins bis hin zu psychosomatischen Erkrankungen),
- Lernende, die Täter sind, lernen, dass im Raum Schule eigene Interessen durch Unterdrückung anderer durchgesetzt werden können,
- Lehrende, die Mobbing wahrnehmen, aber nicht eingreifen, derartige Handlungen legitimieren und
- nicht betroffene Lernende, die Angst davor haben, selbst Opfer zu werden, schlechtere Leistungen bringen, um nicht als „Streber“ abgestempelt zu werden.

(Zusammengefasst aus: Medienprojekt Wuppertal, Handreichung „Du bist schlimm“ (2008), S. 9.)

Eine umfassende Analyse des Themas mit dazugehörigen Beispielen für mögliche Maßnahmen bietet die „Anti-Mobbing-Fibel“ (2008) vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg. Sie analysiert, wie





gemobbt wird und was dabei geschieht, und zeigt klassische Rechtfertigungs- und Handlungsfehler auf. Im zweiten Abschnitt werden Wege vorgestellt, wie sich Akteur_innen in der Schule in akuten Mobbing-situationen für die Opfer einsetzen und mit den Tätern auseinandersetzen können. Der Film „Du bist schlimm – Gewalt und Mobbing in der Schule“ des Medienprojektes Wuppertal (2008) bietet anschaulich, neben Interviews von Tätern und Opfern, eine Handreichung an, welche mit Hintergrundinformationen und Vorlagen (Fragebögen, Arbeitsblätter) zur Auseinandersetzung mit der Klasse konzipiert wurde. Vorgeschlagene Antimobbing-Wege sind in beiden Ansätzen (1) anonyme Bestandsaufnahme über Fragebögen, (2) Erstellen eines Sozio-gramms, in dem Hierarchien deutlich werden, (3) Sensibilisierung der Klasse durch die Erarbeitung von Handlungsalternativen im Unterricht und (4) achtsames Beobachten des Klassensoziogramms mit Unterstützung des Kollegiums.

8.3.5 Intervention durch die Lehrenden in der Situation

Nur durch kompetentes Einschreiten, aktives Stoppen von Abwertungen und nachhaltiges Unterbinden kann mit Vielfalt wertschätzend umgegangen werden. Vielfach reagiert hier das Lehrpersonal (Schulakteur_innen und Kollegium) noch mit Ohnmacht und Ratlosigkeit. Die fehlende Sensibilität der Lehrkraft führt dazu, dass der „Vorwurf“ des betroffenen Kindes unter Beweis gestellt werden soll und das Kind in einer Gegenüberstellung (erneut einer herabwürdigenden Situation) dem Verursacher ausgesetzt wird. Erfahrungsgemäß wird die Betroffenenperspektive zu wenig beachtet oder der Vorgang heruntergespielt. Dies sollte nicht passieren. Kletsch und Rech analysieren in ihrem Buch „Heterogenität im Klassenzimmer“ diese klassische Situation und stellen beispielhaft angemessene Umgangswege für Lehrpersonen vor. Ausgangspunkt ist die Annahme: Jede Intervention von Lehrenden hat





eine Wirkung bei den Akteur_innen – den Betroffenen, dem Täter und den „Zuschauern“ (Klassenverband). Ein **Beispiel** für eine souveräne Intervention ist, sofort, kurz und präzise zu handeln, indem sich die Lehrkraft an die gesamte Klasse richtet und über eine Ich-Botschaft für ein menschwürdiges und respektvolles Miteinander einsteht, ohne dabei Akteur_innen oder Betroffene direkt anzusprechen:

„Ich möchte Euch bitten, solche Äußerungen und Verhaltensweisen zu unterlassen. Ich kann und möchte sie nicht akzeptieren, weil sie die Würde des Menschen verletzen oder: Ich kann nicht zulassen, dass in diesem Raum Menschenrechte verletzt werden“ (Kaletsch & Rech, 2005, S. 105).

Wichtig ist die eindeutige Positionierung für Menschenrechte im Klassenverband – ohne die Betroffenen auf einem „Präsentierteller“ vorzuführen, was gegebenenfalls mit erneutem Stress verbunden wäre. So können die Akteur_innen ihr Handeln überdenken, und der Klasse wird positiv vorgelebt, sich gegen Mobbing zu engagieren. Nicht adäquat ist es indes, die Betroffenen zu nötigen, ihre Gefühle vor allen zu erzählen, oder ihnen zu raten, „selbstbewusst zu ihrer Besonderheit zu stehen“. Derartige Tipps helfen den betroffenen Lernenden nicht weiter. Die Akteur_innen mit Du-Anklagen zu verurteilen oder sie zu fragen, „wie es sich wohl anfühlt, wenn sie so etwas erleben“, kann außerdem erneuten Druck erzeugen und eine Eskalation herbeiführen.





8.4 ZUSAMMENFASSUNG DER MÖGLICHKEITEN DER VERÄNDERUNG UND EINFLUSSNAHME

Die Tabellen 4 bis 6 fassen die Möglichkeiten der Veränderung und Einflussnahme von Lehrpersonal, Sozialarbeit und Schulleitung aus den bisherigen Kapiteln zusammen.

Tab. 4: Lehrpersonal: Diversitätsbewusstsein als Arbeitsauftrag

Lehrkraft/ Schulleitung	Anerkennungs- und Wertschätzungskultur in der Schule etablieren
	Abkehr vom absoluten Verständnis von „Deutsch sein“ und der „Kultur des anderen“ und Abkehr vom defizitorientierten Blick
	Kategorisierungen und Norm(alitäts)vorstellungen durchbrechen
	Vermeidung von Festzuschreibungen und kritische, erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit kultureller Norm(alität)
	Reflexion eigener Erfahrungen von Privilegien und Macht beim Lehrpersonal Verantwortung durch Machtgefälle gegenüber Schülerschaft
	Positionierung gegenüber jeglicher Form der Diskriminierung im schulischen Umfeld/auch vonseiten des Kollegiums



Tab. 5: Gestaltung eines resilienzförderlichen und diversitätssensiblen Lernraumes

Lehrkraft/ Schulsozialarbeit	Gestaltung eines gewaltfreien Lernumfeldes, „Anti-Mobbing-Unterricht“ als Sensibilisierung der Klasse Aktives Einschreiten bei Mobbing oder Diskriminierungen, statt diese durch Nicht-Einschreiten zu legitimieren
	Vorbildfunktion benötigt Selbstreflexion (keine Zuschreibungen und Vorurteile auf Schülerschaft übertragen)
	Positive Bestärkung und Lob einsetzen: Bewusstsein über Einfluss auf Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerschaft durch eigene Erwartungen
	Positive Schüler-Lehrer-Beziehung (hohe, erreichbare Erwartung, Wertschätzung)
	Lehrmaterial (Beachtung der pluralistischen Perspektive, keine Stereotypisierungen, Rassismen, Herabwürdigungen weitergeben)



Tab. 6: „Wissenslücken“ und Sensibilität beim schulischen Personal

Lehrkraft/ Schulleitung/ Sozialarbeiter_innen	Empowerment-Räume als AG außer-schulisch anbieten
	Blick auf intersektionale und diversitäts-sensible Pädagogik lenken: systematisch einbinden in allen Fächern
	Anti-Rassismus-Trainings für Lehrpersonal und Sozialarbeiter_innen, in denen Ursachen und Mechanismen von Diskriminierungssystemen (zum Beispiel Rassismus) sowie deren Einfluss von Vorurteilen in Sprache, Einschätzung anderer und im eigenen Verhalten deutlich gemacht werden
	Lernraum als Empowerment-orientierten Raum verstehen
	Nachsorge von Diskriminierung, Präventionsarbeit und schulisches Konfliktmanagement-Konzept



9

SCHULE HAT POTENZIAL: STRUKTURELLE ANSATZPUNKTE ZUR INTERKULTURELLEN ÖFFNUNG



In Ihrem Einflussraum als Lehrkraft, Schulleitung oder Schulsozialarbeiter_in steht ein umfangreiches Spektrum an Handlungsmöglichkeiten und Änderungsansätzen zur Verfügung. Vieles wurde bereits in den Kapiteln zu Resilienz und Empowerment sowie im Zusammenhang mit dem Forschungsstand zu Schutzfaktoren, zum Eingreifen gegen Mobbing und zu der Überlegung, wie Empowerment-orientierte Räume geschaffen werden können, vorgestellt. Im Folgenden wird eine Übersicht über alle strukturellen Handlungsfelder für die interkulturelle Öffnung präsentiert. Quellen sind die aktuellen Expertisen „Diskriminierungsfreie Schule“ (2013), „Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule“ (2018) von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und „Segregation an Schulen – Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen“ (2013) vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen. Den Abschluss bilden zwei Praxisbeispiele, welche die Handlungsmöglichkeiten konkreter verdeutlichen sollen.

9.1 ZUSAMMENFASSUNG DER EMPFEHLUNGEN IN HANDLUNGSFELDERN DER SCHULE

9.1.1 Diversitätssensible und partizipative Pädagogik im Schullalltag

Der Schulalltag umfasst das tägliche Miteinander, die Kommunikation und Verhaltensroutinen zwischen Lernenden und Lehrenden sowie Lernenden untereinander. Um eine Motivationskultur zu etablieren und positive Anerkennung zu zeigen, hilft es zum Beispiel, mehr Lob sowie Belohnungen durch Klassenunternehmungen einzusetzen, bei denen alle eingebunden



sind. Durch Empowerment- und Diversity-Trainings für die jungen Menschen können der Klassenzusammenhalt, der respektvolle Umgang miteinander und die sozialen Kompetenzen gefördert und nachhaltig verbessert werden.

9.1.2 Resilienzstärkender Unterricht

Wie gehen wir in der Klasse miteinander um? Ein diversitätssensibles Miteinander beinhaltet zum Beispiel gewaltfreie Sprache und einen offenen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Zur Förderung von Partizipation, Wertschätzung und Eigenverantwortung der Lernenden wäre zum Beispiel ein Wettbewerb zum Thema „schöner Klassenraum“ oder eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrmaterialien denkbar. Kinder und Jugendliche mit Sprachschwierigkeiten brauchen eine motivierende und lernfördernde Umgebung, um ihre Sprachkompetenz zu erweitern (zum Beispiel durch Elemente „Deutsch als Fremdsprache“ im Unterricht oder Tandem-Partnerschaften, um Hänseleien zu vermeiden). Wichtig für den Vertrauensaufbau ist es auch, dass die Lehrpersonen mehr nachfragen und zuhören bzw. ein Schülerfeedback einholen (gegebenenfalls anonym). Um Verständnisschwierigkeiten zu überwinden, sollten die Lehrkräfte die Lernenden zum Nachfragen ermutigen sowie Fremdwörter und Redewendungen erklären. Die Einrichtung einer offenen Schülersprechstunde nach dem Unterricht macht zum Beispiel einiges möglich. Hilfreich ist es auch, Räume für Reflexion und Kritik zu schaffen (Lehrpersonal und Mitschüler_innen).



9.1.3 Sensibilisierung und Weiterbildung von Lehrpersonal und schulischen Akteur_innen

Alle zitierten Studien kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass die Handlungsziele ohne eine obligatorische Fort- und Weiterbildung zum Aufbau professioneller Diversity-, interkultureller und interreligiöser Kompetenzen der Lehrkräfte und Pädagog_innen nicht erreichbar sind. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen (SVR) betont in seiner Studie (2013) „Segregation an deutschen Schulen – Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen“ die Qualifizierung des Personals (Lehrpersonen, Schulleitungen) als Schlüsselindikation für eine interkulturelle Öffnung segregierter Schulen. So sollte das Thema Vielfalt ein verpflichtendes Ausbildungsfach für künftige Lehrkräfte sein; zurzeit ist dies nur bei einem Fünftel der Hochschulen gegeben. Materielle und zeitliche Ressourcen müssten hierzu vielfach erst durch Schulbehörden zur Verfügung gestellt werden. Bezogen auf den Unterricht sollten Wertschätzung für die Erstsprache der Lernenden und generell deren Mehrsprachigkeit in der durchgängigen Sprachbildung berücksichtigt werden. Zu einer souveränen Klassenführung einer vielfältigen Klasse gehört ein adaptiver Unterricht, der auf die individuellen Lernvoraussetzungen abgestimmt ist, sodass unterschiedliche Lerngruppen zusammengesetzt werden. Individuelle Lernfortschritte sollen dann als Basis bei der Bewertung dienen (SVR, 2013, S. 31).

Zur Verbesserung der Qualität im Umgang mit einer vielfältigen Schülerschaft sollten folgende Auseinandersetzungen in Weiterbildungen/Schulungen stattfinden: Reflexion der eigenen Identität, der kulturellen Prägung und deren Einfluss auf die eigene Arbeit und Normalitätsvorstellungen (Perspektivwechsel), Erarbeiten von Empathie und Wertschätzung für Diversität durch Wissen über Migration, Religion und gesellschaftliche Verhältnisse sowie Abbau von Stereotypen und Vorurteilen und ein verstärkter Blick auf die Individualität der Lernenden.



9.1.4 Elternpartizipation und Partnerschaft mit den Lehrenden

Eltern sind wichtige Akteur_innen für den Schulerfolg ihrer Kinder. Die Begegnung und der Dialog mit den Eltern sollten gefördert und ihre Erfahrungen und Wünsche ernst genommen werden. Elternbeteiligung und Vernetzung mit der Schule und dem Schulgeschehen können durch gezielte Maßnahmen und Kommunikationswege gefördert werden (zum Beispiel durch ein Elterncafé). Oft ist auch nach einem ersten Kennenlernen ein Wissenstransfer der Lehrkräfte über das Schulsystem und zu den Schulanforderungen sowie eine gezielte Elternunterstützung (gegebenenfalls unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit) seitens der Schule ergänzend nötig. Das kulturelle Wissen der Eltern sollte wertgeschätzt und eingebunden werden. Mehr über die Bedarfe von und Vernetzungsmöglichkeiten mit Eltern mit Migrationsgeschichte siehe LIFE e. V. (2013, S. 31, „Schultore öffnen für Eltern mit Migrationshintergrund“) und Gomolla & Fürstenau, 2009, Migration und schulischer Wandel – Elternbeteiligung.

9.1.5 Diversitätsorientierte Schulentwicklung

Eine diversitätsorientierte Schulentwicklung bedeutet, ein Schulleitbild zu schaffen, das bewusst die kulturelle und religiöse Vielfalt aller Lernenden widerspiegelt. Zum Leitbild gehört auch eine wertschätzende Schulkultur, zum Beispiel durch die Entwicklung eines Verhaltensregelwerks, das festschreibt, wie der Umgang miteinander sein soll, oder die Einbeziehung der Erstsprachen oder nicht-christlicher Feiertage. Dabei sollte keine Fokussierung auf Migrationshintergrund, sondern ein horizontales Verständnis von Diversität mitgedacht werden (Gender, Religion ...). Gegebenenfalls könnte die Schulentwicklung partizipativ mit Schülervertretungen zusammen entwickelt





werden. Die Schulidentität nach innen und nach außen sollte Vielfalt thematisieren. Eindeutige Antidiskriminierungsverbote in den Schulcurricula unterstützen nachhaltig das neue Miteinander, welches durch regelmäßige Projekte mit Inhalt gefüllt werden sollte.

9.1.6 Personalpolitik: Mehr Lehrpersonal mit Migrationshintergrund und Vernetzung nach außen

Lehrkräfte sind Vorbilder. Sie verfügen selbst über gelungene Bildungsbiografien und bringen ihre je eigenen Erfahrungen mit. Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte bieten hierfür ein besonderes kulturelles und soziales Kapital (gegebenenfalls auch zusätzliche Sprachkompetenzen), das von der Schule als wichtige zusätzliche Ressource wahrgenommen werden sollte. Vor diesem Hintergrund müsste die Heterogenität des Lehrpersonals personalpolitisch gefördert werden. Ansätze dazu gibt es in Nordrhein-Westfalen, wo sich im Jahr 2007 Lehrkräfte mit Migrationshintergrund mit Förderung des Landes zu einem Netzwerk zusammengeschlossen haben, um den Prozess einer interkulturellen Schulentwicklung zu unterstützen und den Abbau von Diskriminierung mitzugestalten (Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte: <https://www.lmz-nrw.de/geschichte/>).

Schule ist ein Lebensfeld, in dem die jungen Menschen viele Stunden verbringen und in dem auch eine Verbindung zur Zivilgesellschaft sowie zum Berufs- und Alltagsleben hergestellt werden sollte. Eine Öffnung der Schulen und eine Vernetzung mit außerschulischen Organisationen als Unterstützung und Ergänzung zur Arbeit des Lehrpersonals (wie Migrant*innenorganisationen und Bildungsorganisationen) für unterstützende Leistungen wie Empowerment-Räume, Beratung und Nachhilfeangebote sollten nutzbar





gemacht werden, da Lehrkräfte dies oft nicht zusätzlich noch leisten können. Möglicherweise ergeben sich hieraus auch neue Möglichkeiten und „Nischen“ für das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit.

9.1.7 Nachhaltige Gegenmaßnahmen gegen Diskriminierung in der Schule etablieren

Um Nachhaltigkeit für die psychische Sicherheit der Lernenden zu gewährleisten, ist es entscheidend, bei Diskriminierungen zu intervenieren. Dazu gehören feste Regeln im Umgang mit Betroffenen, das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten sowie die Entwicklung eines Beschwerdeverfahrens. Elemente einer nachhaltigen Antidiskriminierungsstrategie in der Schule sind (a) eine externe Beschwerdestelle, die neutral und unabhängig für Betroffene eine Anlaufstelle bietet und ungleiche Machtverhältnisse überwindet (gegebenenfalls diesbezüglich geschulte Schulsozialarbeit), (b) eine Supervision/regelmäßige Reflexionsgruppen für Lehrkräfte und andere schulische Akteur_innen zur Sensibilisierung für interkulturelle und interreligiöse Themen sowie (c) die Einrichtung von Mediator- und Schlichtungsstellen innerhalb der Schule (zum Beispiel Vertrauenslehrer_innen, ausgebildete Streitschlichter_innen) (ADS, 2018, S. 45 ff.).

9.1.8 Rassismuskritische Auswahl der Schulinhalte

Diversitätssensible Schulbildung kann nicht über stereotype Bildungsinhalte stattfinden. Wichtig ist daher eine Analyse/Selektion von Unterrichtsmaterial und -inhalten. Reflexionsfragen in diesem Zusammenhang könnten



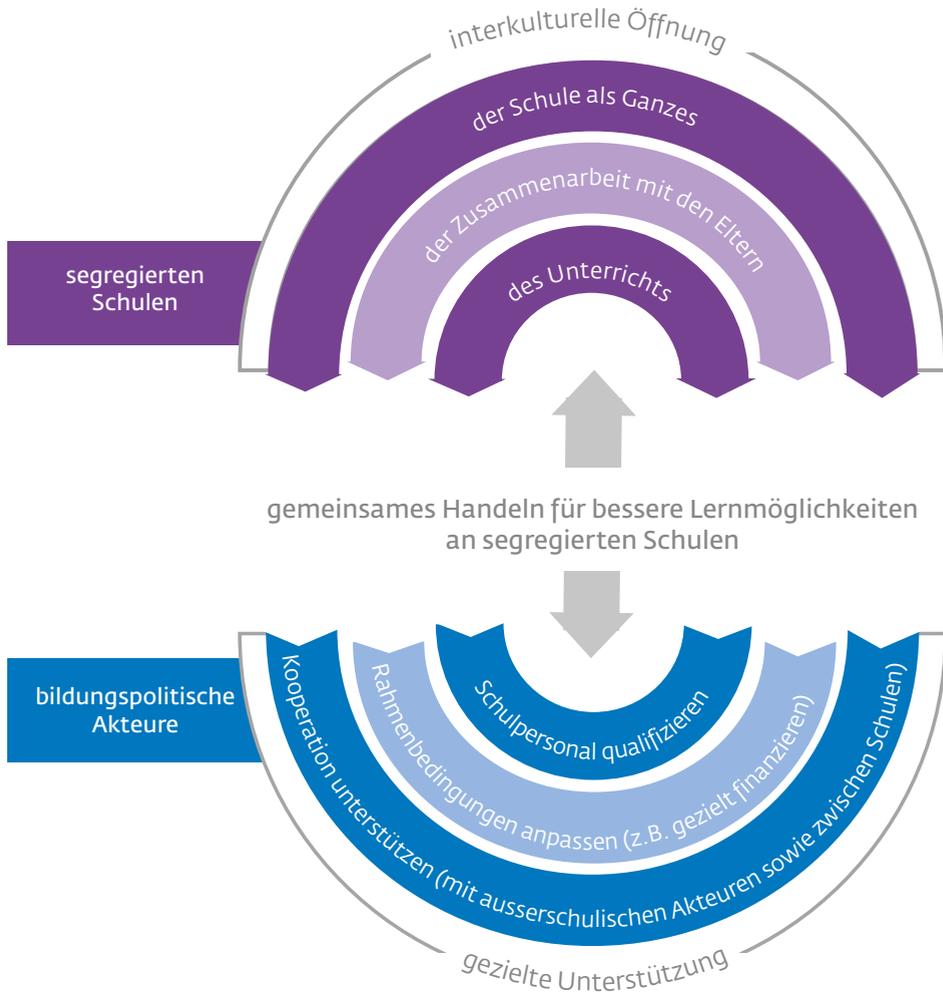
sein: Werden in den Texten und Bildern Stereotype reproduziert? Welche Personengruppen werden in Wort und Bild repräsentiert, welche nicht? Wie werden nicht-christliche Religionen oder bestimmte Menschengruppen (Afrikaner, Frauen ...) dargestellt? Werden in den vorhandenen Schulmaterialien einseitige und negative Darstellungen von Migration und nicht-christlicher Religion gezeigt? Und wird (in Geschichte und Politik) mit einem eurozentristischen Blick Geschichte erzählt, ohne gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen?

Zusammenwirken aller bildungspolitischen Akteure

Als Querschnittsthema sollte die „Schule als Ganzes“ von den organisierenden bildungspolitischen Akteuren (Schulamt, Kultusministerien, Schulfortbildungszentren) gezielt über die Qualifizierung des Personals und verbesserte Rahmenbedingungen unterstützt werden. Für den Aufbau außerschulischer Kooperationen bedarf es eines klaren Wissens über deren Potenziale und Mehrwert für die Lernenden. Interkulturelle Öffnung erfordert den Blick auf die verschiedenen Ebenen struktureller Rahmenbedingungen, die dazu verändert werden müssen (Personalausbau, Schulungsangebote innerhalb der Arbeitszeit, Zeit- und Vergütungsangebote für externe Fachleute, Räumlichkeiten etc.). Eine Übersicht über den Prozess zeigt das folgende Schaubild „Handlungsempfehlungen“ (SVR, 2013, S. 25).



Abb. 4: Handlungsempfehlungen für segregierte Schulen und bildungspolitische Akteure / Quelle: SVR-Forschungsbereich/Deniz Keskin





9.2 PRAXISBEISPIELE

9.2.1 Anti-Bias-Ansatz in Schulen „Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule“

In den Jahren 2012 bis 2014 fand im Rahmen der Fachstelle Kinderwelten ISTA/INA gGmbH das Projekt „Inklusive Schulentwicklung“ an fünf Berliner Grundschulen statt (www.situationsansatz.de/ISEG.html). Ziel war es, die Schulen in verschiedenen Bereichen der Schulentwicklung mit dem Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bei der Weiterentwicklung zur „inklusiven Schule“ zu begleiten. Als Orientierung in diesem Prozess galten die vier Ziele des Anti-Bias-Ansatzes:

1. die Anerkennung und Stärkung aller an Lernprozessen Beteiligten in ihren individuellen und Bezugsgruppen-Identitäten,
2. die Förderung einer respektvollen und wertschätzenden Haltung gegenüber der Vielfalt von Menschen,
3. die Sensibilisierung für Vorurteile und Diskriminierung sowie Unterstützung von kritischem Denken,
4. die Ermutigung und Stärkung der Fähigkeit, gegen Diskriminierung aktiv zu werden.

Der Fokus lag auf den pädagogischen Fachkräften und der Schulleitung. Über Sensibilisierungsworkshops, Entwicklungswerkstätten, Begleitung von Steuergruppen, Gestaltung von Studientagen und Gesamtkonferenzen sowie ein schulübergreifendes Gremium für Leitungskräfte wurden die vier Ziele etabliert und verinnerlicht. Die Wichtigkeit von Zeit und einer diskriminierungssensiblen Schulleitung war eine wesentliche Erkenntnis aus der zweijährigen Prozessbegleitung, so Nele Kontzi (2016) vom Anti-Bias-Netz.



Schulische Strukturen anpassen (Unterricht, Personalentwicklung und Schulpraxis)

Der Ansatz begann auf der Ebene der einzelnen Pädagog_innen/Lehrkräfte mit dem Ziel, Anregungen dafür zu geben, wie vorurteilsbewusstes Arbeiten stattfinden kann. Sich über die eigene Identität und gesellschaftliche Zugehörigkeit bewusst zu werden und die Auswirkungen, die diese auf das Lernen von jungen Menschen haben kann, war ein wichtiger Schritt, um vermeintliche „Normalitäten“ erkennen und infrage stellen zu können.

*„Es geht darum, den eigenen Einflussbereich der Pädagog*innen bewusst zu machen und zu erkennen, wie wir alle in Machtverhältnisse verstrickt sind, beispielsweise, welche Etikettierungen wir gegenüber Schüler*innen verwenden“ (Kontzi, 2016, S. 45).*

Im Prozess wurden zudem mit dem ganzen Kollegium kulturelle Schulpraxen auf ihre ausschließenden Tendenzen überprüft, um diese zu verändern. Generell sollen im Prozess Diskriminierungen in Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Schulentwicklung aufgespürt und abgeschafft werden.

9.2.2 Empowerment-Angebote in der Kooperation mit Schule

Das TALK-Projekt ist ein schulisches Empowerment-Projekt für Jugendliche und findet seit 2013 in Reutlingen statt. Das Angebot von Adis e. V., dem Kulturzentrum franz.K und dem Fachdienst Jugend, Bildung, Migration in Reutlingen ist ein Projekt der offenen Jugendarbeit, das in enger Kooperation mit Schulen der Stadt Reutlingen arbeitet (Kechaja, 2016, S. 48 ff.).



Das Projekt richtet sich an Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren. Vorrangig ist es für Jugendliche konzipiert, die in der Gesellschaft eine Form von Ausgrenzung erfahren: zum Beispiel durch einen zugeschriebenen oder tatsächlichen Migrationshintergrund, aufgrund ihrer Hautfarbe, Herkunft, einer Behinderung, ihres sozialen Status, ihrer Bildungsmarginalisierung oder Ähnlichem. Aber auch Jugendliche, die nicht negativ von Diskriminierung betroffen sind oder dies nicht so empfinden, können selbstverständlich an dem Projekt teilnehmen. Das Projekt wird von einem rassismuskritisch ausgebildeten Team von Künstler_innen und Mentor_innen umgesetzt, die selbst Diskriminierungserfahrene sind. Es werden zwei verschiedene Workshops im Bereich HipHop-Tanz und Rap angeboten, welche wöchentlich oder in Kompaktphasen in den Schulferien stattfinden. Der Zeitraum des Projekts ist von September bis Juli schuljahresbegleitend angesetzt. Die Teilnehmenden werden bei der Erarbeitung eigener Songs und Choreografien von Fachkräften im Bereich Tanz und Rap begleitet, unterstützt und angeleitet. Ihre kreativen Ideen und die erarbeiteten Kunst-„Produkte“ werden in einer Abschluss-Show zusammengeführt, bei deren Umsetzung und Planung sie auch partizipieren. Ein Ziel des TALK-Projekts ist es, einen Raum zu bieten, der offen ist für alle Facetten der individuellen Erfahrung und die Möglichkeit bietet, über schmerzvolle, irritierende oder traurige Erlebnisse mit Diskriminierung und Rassismus zu sprechen und sich auszutauschen. Darüber hinaus stehen den Jugendlichen während des kreativen Prozesses zusätzlich Mentor_innen zur Seite, die die künstlerische Arbeit unterstützen und begleiten, indem sie den Teilnehmenden über den kunstpädagogischen Input hinaus Möglichkeiten zur Diskussion und Reflexion geben, für Einzelgespräche zur Verfügung stehen und vieles mehr. Aus dem Wissen um die gesellschaftlichen Verhältnisse und die beschriebene Schwierigkeit, überhaupt über Rassismus und Diskriminierung zu sprechen, resultieren wichtige Konsequenzen für Planung, Teambesetzung, Struktur, Konzeption und Umsetzung dieses Projekts.



Das TALK-Projekt hat drei Säulen:

- Spaces – die Schaffung von Räumen, in denen Diskriminierungserfahrungen verbalisiert werden können.
- Skillz – Lehren und Erlernen von kreativen Ausdrucksmöglichkeiten
- Empowerment – Stärkung der Jugendlichen und Unterstützung in ihrer Entwicklung und ihrer Entfaltung.

Dabei sind diese drei Säulen nur theoretisch getrennt – in der Praxis ist gerade die Verknüpfung und gegenseitige Bedingung der Elemente vorrangig.

EMPFEHLUNGEN FÜR STRUKTURELLE HANDLUNGSFELDER DER SCHULE

- Diversitätssensible und partizipative Pädagogik im Schullalltag
- Resilienzstärkender Unterricht
- Sensibilisierung und Weiterbildung von Lehrkräften und schulischen Akteur_innen
- Elternpartizipation und Partnerschaft mit den Lehrenden
- Diversitätsorientierte Schulentwicklung
- Personalpolitik: mehr Lehrpersonen mit Migrationshintergrund und Vernetzung nach außen
- Nachhaltige Gegenmaßnahmen gegen Diskriminierung in der Schule etablieren
- Rassismuskritische Auswahl der Schulhalte
- Zusammenwirken aller bildungspolitischen Akteure



Körperarbeit und Empowerment

Empowerment-Arbeit blickt immer auch auf die eigene Biografie. Erfahrungen und damit verbundene Gefühle (Angst, Scham, Wut) finden nicht nur im Kopf statt, sondern übertragen sich auch auf den Körper. Der Körper erlebt die Erfahrungen mit, und die Bearbeitung kann ebenso über den Körper stattfinden.

Körperarbeit kann somit auch Empowerment-Arbeit sein. Indem „markierte“ Lernende in einem geschützten Raum auf spielerische und kreative Weise Körperkenntnis, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl lernen und dabei befähigt werden, unterdrückte Gefühle zuzulassen, können sie beginnen, Entscheidungen zu treffen, die ihrer Gesundheit und ihrem Wohlergehen dienen; zum Beispiel zu lernen, sich den Raum zu nehmen, auf Rassismus zu reagieren oder nicht.

Betroffene junge Menschen können unterstützt werden, mit den Rassismuserfahrungen umzugehen, indem sie lernen, in ihren Körper hineinzuspüren und auf diesen zu hören. Ferner kann ihnen dabei geholfen werden, die Verbindung zwischen Gefühlen und Körpererleben besser zu verstehen und für sich zu nutzen. Biografie-Arbeit eröffnet Räume für Worte, Geschichten, Bilder und Gefühle. Empowerment über Körperarbeit verbindet zum Beispiel die Trainerin Pasquale Rotter (2013) mit ihren „Body in Motion Trainings“ – eine Form der Biografie-Arbeit mit dem Unterschied, dass kaum geschriebene oder gesprochene Worte zur Beschreibung bzw. Darstellung der biografischen Auseinandersetzung verwendet werden, sondern der Ausdruck dessen über den Körper stattfindet. Eine ausführliche Darstellung finden Sie unter <https://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/empowerment-motion-koerper-und-bewegung-empowerment-prozessen>.

Weitere Darstellungen über die Möglichkeit der Einbindung des Körpers im Kontext Schule und Resilienz erfolgen in **Abschnitt C „Resilienzförderung durch Bewegung und freien Tanz“**.





10

FAZIT



Abschnitt B widmete sich gezielt folgenden Schlüsselfragen:

- „Wie divers sind meine Schüler_innen?“
- „Welche Erfahrungen machen sie im schulischen Kontext aufgrund von Zuschreibungen, die mit bestimmten Merkmalsdimensionen (zum Beispiel Religion, Herkunft, Hautfarbe, Muttersprache) verbunden sind?“
- „Welche Belastung geht damit einher?“

Zu Beginn wurde deutlich, dass Diversität einerseits eine statistische Normalität ist, die Gleichbehandlung von Lernenden jedoch nicht unbedingt „normal“ erscheint. Vielmehr ist etwa ein Drittel der jungen Menschen im Kontext Schule einem erhöhten Risiko ausgesetzt, mit problematischen Vorannahmen und defizitären Vorurteilen in zugeschriebenen Erwartungshaltungen und Beurteilungen konfrontiert zu werden. So sind diskriminierende Äußerungen seitens des Lehrpersonals und unter Mitschüler_innen belegte Realität an Schulen. Diese Realität steht im Widerspruch zu Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, dem Grundgesetz und der vielfach in Schulgesetzen verankerten Bildungsgerechtigkeit. Wie ist dem als engagierte Lehrkraft, Schulleitung, Schulsozialarbeiter_in oder Elternteil zu begegnen?

Mit dem Diversity-Ansatz als Handlungsorientierung liegt ein wirkungsvolles Werkzeug für einen bewussten Umgang und eine sensible Wahrnehmung gegenüber vorurteilsbelasteten Schülereinschätzungen vor. Als zu verinnerlichende Arbeitshaltung setzt der Diversity-Ansatz bei den eigenen Normalitätsvorstellungen an und achtet gezielt darauf, die Schüler_innen nicht als Repräsentanten einer sozialen Gruppe (mit den dazugehörigen Stereotypen), sondern als Individuen zu sehen.

Ein wertschätzender Umgang mit Diversität beginnt beim vorurteilsbewussten Umgang miteinander im Klassenkontext, geht aber weit darüber hinaus.



Diversität an Schule zu leben, bedeutet, ein positives Selbstkonzept, eine positive Schüler-Lehrer-Beziehung mit ermutigendem, konstruktivem Feedback (keinerlei Stereotypisierung), die Qualität der Bildungssituation (wertschätzender Akzeptanzraum) und den Schutz vor Mobbing im Klassenraum zu fördern. Diesbezüglich relevant ist auch die Auseinandersetzung mit der Frage: Wie kann ich im Mobbingfall reagieren und mich als Lernbegleiter_in klar gegen diskriminierendes Verhalten positionieren?

Insbesondere für Schulsozialarbeiter_innen ist Diversitätssensibilität unabdingbar, um als Vertrauensperson für die Schülerschaft zu wirken. Schule hat ein großes Potenzial, zu einem Lernort für Heranwachsende unabhängig von Migrationshintergrund, Sprache, Religionszugehörigkeit oder sozialem Hintergrund zu werden. Die Möglichkeiten, als Lehrkraft, Elternteil, Schulleitung oder Schulsozialarbeiter_in das Schulklima zu verändern, zu beeinflussen oder empowernd zu unterstützen, sind vielfältig und wurden in den Kapiteln ausführlich dargestellt. Resilienz zielt auf Anpassungs- und Erholungsprozesse aufgrund von Belastungen. Empowerment gegenüber Diskriminierungs- und Abwertungserfahrungen von Lernenden braucht eine spezifische Resilienzförderung, die berücksichtigt, wie diese sich fühlen. Stereotype sind wie Markierungen, die an einen Jugendlichen gebunden werden. Vielen „markierten“ Jugendlichen fällt es schwer, sich zu öffnen, und sie haben Angst, (vor der Klasse) darüber zu reden. Einige Schüler_innen empfinden die alltäglichen psychischen Belastungen, denen sie ausgesetzt sind, als „normal“ und nehmen die täglichen Verletzungen hin. Andere wollen nicht das „Opfer“ sein. Die psychische Qualität der Verletzungen, die durch Diskriminierungen ausgelöst werden, kann von nicht-betroffenen Mitgliedern der sogenannten Mehrheitsgesellschaft oft nicht nachvollzogen werden; für sie sind diese Verletzungen weder spür- noch sichtbar und werden deshalb oft als „Kleinigkeit“ abgetan, übersehen oder ignoriert.

Erst wenn in der Mehrheitsgesellschaft ein tiefergehendes Verständnis und Bewusstsein dafür geschaffen ist, dass durch Diskriminierungserfahrungen



das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit eines Kindes empfindlich verletzt werden können, mit existenziellen Ängsten und Leistungsdefiziten als mögliche psychische Folgewirkung, öffnet sich Raum für die weitere Erkenntnis: Diversitätsbewusst zu sein und eine klare antidiskriminierende Haltung zu verfolgen, ist ein Arbeitsauftrag aller im Kontext Schule Tätigen. Darauf aufbauend kann erst die eigentliche Gestaltung eines diversitätssensiblen Lernraumes beginnen.

Zur Verarbeitung von Diskriminierungserfahrungen im schulischen Kontext bedarf es spezifischer Räume und spezifisch geschulten Personals; gewährleistet werden kann dies zum Beispiel durch den Einbezug von Empowerment-Trainer_innen in außerschulischen Arbeitsgruppen, aber auch schon dadurch, dass das eingesetzte Lehrmaterial im Hinblick auf stereotype Darstellungen kritisch geprüft und gegebenenfalls ersetzt oder erweitert wird. Dieser Prozess der (interkulturellen) Öffnung, der auch eine Auseinandersetzung mit eigenen „Wissenslücken“ beinhaltet, sollte fachlich durch Schulungen des eigenen Lehrpersonals und der Schulsozialarbeiter_innen zu Antidiskriminierung oder Anti-Bias und unterschiedlichen Identitätskonstruktionen begleitet sein. Durch diese Kompetenzerweiterung entsteht die Möglichkeit, das bisher eher am Rande betrachtete Thema auch im Kollegium reflexiver im Austausch mit Mediator_innen zu betrachten und die Schulkultur sowie Abläufe des Schulalltags nachhaltig zu verändern.



LITERATUR



A

Amadeo Antonio Stiftung (2016). Einen Gleichheitszauber wirken lassen – Empowerment in der offenen Jugendarbeit verstehen. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/empowerment-internet.pdf> (Zugriff 25.10.18).

Amadeo Antonio Stiftung (2017). Lläuft bei dir! Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitischen und rassismuskritischen Jugendarbeit. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ju_an_laeuft_bei_dir.pdf (Zugriff 25.10.18).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes, ADS (2018). Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/Leitfaden_Diskriminierung_an_Schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff 25.10.18).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes, ADS (2013a). Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Zugriff 25.10.18).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes, ADS (2012). Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Rechtslücken im Schul- und Sozialrecht. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff 25.10.18).



Antidiskriminierungsstelle des Bundes, ADS (2013b). Diskriminierung im schulischen und vorschulischen Bereich. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.html (Zugriff 25.10.18).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes, ADS (2017). Diskriminierung in Deutschland. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_dritter_2017.pdf?__blob=publicationFile&v=10 (Zugriff 25.10.18).

Antidiskriminierungsstelle des Bundes, ADS (2012). Expertise Wechselwirkungen zwischen Diskriminierung und Integration. Analyse bestehender Forschungsbestände. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Wechselwirkung_zw_Diskr_u_Integration.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff 25.10.18).

Arndt, S. & Ofuatey-Alazard, N. (2011). *Wie Rassismus aus Wörtern spricht*. Münster: Unrast Verlag.

B

BeNeDiSK, Berliner Netzwerk gegen Diskriminierung in Schule und Kita (2016). Empfehlungen für eine wirksame Informations- und Beschwerdestelle in Berlin. www.benedisk.de/wp-content/uploads/2016/03/2016_Empfehlungen-Beschwerdest-Diskriminierung-Schule-Kita-Berlin_F_web.pdf (Zugriff 25.10.18).



Beratungsnetzwerk Hessen (2017). „Was soll ich denn da sagen“, Zum Umgang mit Rechtsextremismus u. Rassismus im Schulalltag. http://beratungsnetzwerk-hessen.de/uploads/bnwh/dokumente/public/img/contentimg/news_fotos-pdfs_neu/BNWH_Brosch_schule_web.pdf (Zugriff 25.10.18).

Benbrahim, K. (Hrsg.). IDA NRW (2014). Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2012_IDA_Diversitaet.pdf (Zugriff 25.10.18).

Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, BZgA (Hrsg.), Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Bd. 35 Köln.

C

Can, H. (2011). Empowerment. In S. Arndt & N. Ofuatey-Alazard (Hrsg.), Wie Rassismus aus Worten spricht. (K)Erben des dt. Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag, 587–591.

Crul, M. & Schneider, J. (2009). TIES Report: children of turkish immigrants in Germany and the Netherlands, the impact of differences in vocational and academic tracking systems <https://www.elitesproject.eu/publications/articles/25-children-of-turkish-immigrants-in-germany-and-the-netherlands/file> (Zugriff 25.10.18).



D

Deutsches Rotes Kreuz (2014). Reader Schulsozialarbeit. Band 2. Berlin.

E

ENAR Shadow Report (2010/2011). Racism in Europe. http://cms.horus.be/files/99935/MediaArchive/publications/shadow%20report%202010-11/shadow-Report_EN_final%20LR.pdf (Zugriff 26.06.2019).

G

Gimmig, J. (2016). Diversity Grundlagen. Unveröffentlichtes Lehrmaterial. Eine Welt der Vielfalt e. V. Berlin.

Gomolla, M. & Radtke, O. (2012). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.

Gomolla, M. & Fürstenau, S. (2009). Migration und schulischer Wandel – Elternbeteiligung. Wiesbaden: Springer Verlag.



H

Ha, K. N., al Samarai, N. L. & Mysorekar, S. (2016). re/visionen - Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. Münster: Unrast Verlag.

Herriger, Norbert (2002). Empowerment-Brückenschläge zur Gesundheitsförderung. In Gesundheit: Strukturen und Arbeitsfelder. Ergänzungslieferung. 4, Neuwied: Luchterhand-Verlag, Luchterhand-Verlag, 1-24.

J

Jones, R. L. & Lewis-Trotter, P. (2004). Racism: Psychological Perspectives. In R. L. Jones (Hrsg.), Black Psychology. Hampton, VA: Copp & Henry Press.

K

Kaletsch C. & Rech, S. (2015). Heterogenität im Klassenzimmer. Methoden, Beispiele und Übungen zu Menschenrechtsbildung. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.

Kechaja, M. (2016). Kunst und Empowerment – Rap und Hip Hop Tanz im T.A.L.K Projekt. In Pädagogischer Umgang mit antimuslimischem Rassismus (Hrsg.), Demokratiezentrum Baden-Württemberg, 48-55.



Kontzi, N. (2016). Anti-Bias kann vorurteilsbewusste Veränderung in der Schule unterstützen – Erfahrungen aus der Praxis. In Vorurteilsbewusste Veränderung mit dem Anti-Bias-Ansatz (Hrsg.), Anti-Bias-Netz. Freiburg: Lambertus Verlag, 45–54.

Krieger, N., Sidney, S. & Oakley, C. (1998). Racial Discrimination and skin Colour in theCARDIA Study: Implications for the Public Health Research. American Journal ofPublic Health, 1308–1313.

Kultusministerkonferenz (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Zugriff 25.10.18).

L

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2008). Anti-Mobbing-Fibel. <https://www.berlin.de/familie/de/asset/download/asset-1226> (Zugriff 21.04.19).

Liebkind, K. & Jasinskaja-Lathi, I. (2000a). Acculturation and psychological well-beingamong immigrant adolescents in Finland. In Journal of Adolescent Research, 446–469.

Liebkind, K. & Jassinskaja-Lathi, I. (2000). The Influence of Experiences of Discriminationon Psychological Stress: A Comparison between seven Immigrant Groups. Journal of Community an Applied Social Psychology, 1–16.



LIFE e.V. (2013a). Diskriminierungsfreie Schule – Eine bildungspolitische Notwendigkeit – Policy Paper. https://www.life-online.de/download/publication/2013_10_beschwerdemanagement_policy_brief.pdf (Zugriff 25.10.18).

LIFE e.V. (2013b). Diversität in Schulen: Diskriminierung thematisieren, Empowerment fördern und Partizipation stärken. www.life-online.de/download/2013_broschuere_grassroot.pdf (Zugriff 25.10.18).

M

Madubuko, N. (2016). Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen im Umgang mit Rassismuserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen. Münster: Unrast Verlag.

Madubuko, N. (2010). Akkulturationsstress von Migranten. Berufsbiographische Erfahrungen und Bewältigungsstrategien. Wiesbaden: Springer Verlag.

Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2009). Predictors and parameters of resilience to loss: Toward an individual differences model. *Journal of personality*, 77 (6), 1805-1832.

Marshal, M., Dietz, L., Friedman, J., Mark, S., Stall, R., Helen, A. & McGinley, J. (2011). Suicidality and depression disparities between sexual minority and heterosexual youth: a meta-analytic review. In *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine* 49 (2), 115–123. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3649127/> (Zugriff 15.04.19).



Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In ZEP, Heft 2, 25–31.

Mecheril, P. (2001). Politische Bildung und Rassismuskritik. In B. Lösch & A. Thimmel (Hrsg.), Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt: Wochenschau Verlag, 241–252.

Medienprojekt Wuppertal e.V. (2008). „Du bist schlimm – Gewalt und Mobbing in der Schule“. Handreichung und DVD. Bestellbar unter: <https://www.medienprojekt-wuppertal.de/du-bist-schlimm> (Zugriff 20.06.2019).

Meza Torres, A. & Can, H. (2013): Empowerment und Powersharing als Rassismuskritik und Dekolonialitätsstrategie aus der People of Color-Perspektive, S. 26. https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf (Zugriff 21.04.19).

N

Nassir-Shahnian, N. (2013). Dekolonisierung und Empowerment. In Böll-Stiftung: Empowerment Dossier. https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf (Zugriff 15.04.19).

Nguyen, T. (2014). Diversitätsbewusstsein – eine pädagogisch-politische Haltung. In Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.). Reader Schulsozialarbeit. Band 2, 16–45.

Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. <https://www.lmz-nrw.de/geschichte/> (Zugriff 15.04.2019).



Netzwerk gegen Diskriminierung von Muslimen (2013). Broschüre „Und Du?“ <https://www.adnb.de/...> (Zugriff 21.04.19).

Neuspiel, D. R. (1996). Racism and Perinatal Addiction. In Ethnicity and Disease, Winter-Spring; 6(1-2), 47-55.

Niendorf, M. & Reitz, S. (2016). Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Menschenrecht_auf_Bildung_im_deutschen_Schulsystem_Sep2016.pdf (Zugriff 15.04.19).

O

OECD (2017). PISA 2015 Results Students' Well-Being (Volume III). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en> (Zugriff 15.04.19).

OECD (2018). The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en> (Zugriff 15.04.19).

P

Poteat, V. P. & Espelage, D. L. (2007). Predicting Psychosocial Consequences of Homophobic Victimization in Middle School Students. In The Journal of Early Adolescence 27 (2), 175-191.



R

Rosenstreich, G. (2009). Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht. In A. Kalpaka & E. Reindlmeier (Hrsg.), Spurensicherung: Reflektion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster: Unrast Verlag, 195–231.

Rotter, P. V. (2013.). Empowerment in Motion – Körper und Bewegung in Empowerment-Prozessen. <https://heimatkunde.boell.de/2013/05/01/empowerment-motion-koerper-und-bewegung-empowerment-prozessen> (Zugriff: 15.04.19).

S

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen (2013). Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2013/07/SVR-FB_Studie-Bildungssegregation_Web.pdf (Zugriff 25.10.18).

Schofield, J. (2006). Leistungsgruppierung, Kompositionseffekte und Leistungsentwicklung. In J. Schofield (Hrsg.), Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie (AKI-Forschungsbilanz 5), Berlin, 71–106 http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/1561/pdf/ivo6_akibilanz5b.pdf (Zugriff 25.10.18).



Schofield, J. & Alexander, K. (2012). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In Gomolla, M. & Fürstenau, S. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel, Wiesbaden: Springer Verlag, 65–87.

Seaton, E. K. (2003). An Examination of the Factor Structure of the Index Race Related Stress Among a Sample of African American Adolescents. *Journal of Black Psychology*, 292–307.

Sequeira, D. (2016). Gefangen in der Gesellschaft. Alltagsrassismus in Deutschland. Rassismuskritisches Denken und Handeln in der Psychologie. Marburg: Tectum Verlag.

Sinoplu, A. & Mukiibi, J. (2017). Diversitätsbewusste Bildungsarbeit und Empowerment. In K. Benbrahim, IDA NRW (Hrsg.), Diversität bewusst wahrnehmen – aber wie? 46–51. https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2012_IDA_Diversitaet.pdf (Zugriff 25.10.18).

Statistisches Bundesamt (2018). Schulen auf einen Blick. https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035140/Schulen_auf_einen_Blick_2018_Web_bf.pdf; jsessionid=5BBFAA19E06C-8B05F31D4EF0E0326230 (Zugriff 25.10.18).

Stiftung SPI, Sozialpädagogisches Institut Berlin (2011). Vielfalt gestaltet – Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung. https://www.vielfalt-mediathek.de/data/spi_vielfalt_gestaltet.pdf (Zugriff 08.02.20).

Süddeutsche Zeitung vom 19.4.2017. “Pisa: Jeder 6. deutsche Schüler oft Mobbing Opfer“.



T

Tillmann, K.-J. & Wischer, B. (2006). Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In Pädagogik 3/2006, 44–48.

U

Utsey, S., Chae, M. & Brown, C. (2002). Effect of Ethnic Group Membership on Ethnic Identity, Race-Related Stress and Quality of Life. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 2002, 366-377.

UNICEF (o.J.). Konvention über die Rechte des Kindes, Köln. <https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbed70474053cc61d1c64d4f82d604/do006-kinderkonvention-pdf-data.pdf> (Zugriff 08.04.19).

W

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Belastungen bewältigen. In Zeitschrift für Pädagogik, 51(2), 192-206.



Zur Autorin

DR. NKECHI MADUBUKO



DR. NKECHI MADUBUKO ist Moderatorin, promovierte Soziologin und Buchautorin. In ihrem aktuellen Buch "Empowerment als Erziehungsaufgabe" beschreibt sie praktisches Wissen im Umgang mit Rassismuserfahrungen bei Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Forschung und der Arbeitspraxis. Als Diversity-Trainerin sind ihre Schwerpunkte diversitäts-sensibles Arbeiten und rassismuskritisches Denken sowie Empowerment von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit von Rassismuserfahrungen. An der Universität Kassel hat Sie einen Lehrauftrag im FB Soziale Arbeit. Als Moderatorin arbeitet sie vielfach für Bundesministerien sowie die Antidiskriminierungsstelle des Bundes.



KONTAKTDATEN

Dr. Nkechi Madubuko, Marburg
nkechi@nkechi-madubuko.de





DR. CHRISTINA BREUER

Resilienzförderung durch
**Bewegung &
freien Tanz**
– Wie Jugendsozialarbeit & Schule
**gemeinsam
bewegen können**



11 [Seite 313]

KÖRPER UND PSYCHE – NUR GEMEINSAM STARK: EINE EINFÜHRUNG

- 11.1 — Das Embodiment-Konzept: Warum eine gesunde Psyche auch den Körper braucht
 - 11.1.1 Ein historischer Blick auf die Mensch-Körper-Beziehung
 - 11.1.2 Was ist Embodiment? Das Zusammenspiel von Emotionen, Gedanken und Körper

- 11.2 — Wie wir durch körperliche Bewegung unsere Gedanken & Emotionen steuern können: Eine Zusammenfassung empirischer Forschungsergebnisse
 - 11.2.1 Der Einfluss des Denkens auf Fühlen und Handeln
 - 11.2.2 Der Einfluss von Emotionen auf Denken und Handeln
 - 11.2.3 Der Einfluss des Körpers auf Denken und Fühlen
 - 11.2.4 Der Einfluss ganzheitlicher Bewegungs- und Tanzkonzepte auf das psychische Wohlbefinden und die Gesundheit



12 [Seite 339]

GANZHEITLICHE RESILIENZFÖRDERUNG UND PERSÖNLICHKEITS- ENTWICKLUNG UNTER EINBEZUG VON BEWEGUNG & FREIEM TANZ

12.1 — Was ist Resilienz und wie können wir diese durch Bewegung fördern?
Ein Rückbezug zu Teil A der Expertise

12.2 — Körper- und bewegungszentrierte Ansätze zur Resilienzförderung

12.2.1 Freier Tanz nach Rudolf von Laban

12.2.2 Wie Bewegungsarbeit gestaltet werden kann (und muss!),
um personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren zu stärken

12.3 — Exkurs: Do's & Don'ts der tanz- und bewegungspädagogischen Arbeit
zur Förderung und zum Schutz der Persönlichkeit junger Menschen

13 [Seite 389]

IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS: RESILIENZFÖRDERUNG DURCH BEWEGUNG IM KONTEXT SCHULE

13.1 — Resilienzfördernde Bewegungsarbeit in Schulprojekten

13.1.1 Die Zielsetzung der bewegungs- und tanzpädagogischen Arbeit
definieren

13.1.2 Auswahl und Ansprache von Zielgruppe und geeignetem
Lehrpersonal

13.1.3 Rahmenbedingungen klären und für das Projekt motivieren

13.1.4 Struktur und Inhalte einzelner Unterrichtsstunden

13.1.5 Abschlusspräsentation – ja oder nein?



- 13.2 — Sammlung konkreter Übungsbeispiele aus dem kreativen und freien Tanz zum praktischen Einsatz in der Jugendsozialarbeit
 - 13.2.1 Übungen zur Einstimmung und Warm-up
 - 13.2.2 Hauptteil
 - 13.2.3 Schlussteil – Cool-down und Reflexion

- 13.3 — Resilienzfördernde Bewegungsarbeit im Schulalltag & Schulunterricht
 - 13.3.1 Was kann ich als Schulleitung tun, um Bewegung in die Schule zu bringen?
 - 13.3.2 Wie kann ich als Lehrkraft mehr Bewegung in meinen Unterricht bringen, ohne die Ziele des Lehrplans zu vernachlässigen?
 - 13.3.3 Wie kann ich als Schul- und Jugendsozialarbeiter_in Resilienz durch Bewegung fördern?
 - 13.3.4 Wie können körper- und bewegungszentrierte Ansätze in die Ganztagschule integriert werden?

14 *[Seite 429]*

FAZIT UND AUSBLICK

LITERATUR



INTRO

„Der Drang zu tanzen, dem ausnahmslos alle Kinder von Zeit zu Zeit verfallen, ist unauslöschbar. Er bleibt wohl bei jedem Menschen das ganze Leben hindurch, von der Wiege bis zur Bahre, konstant, [...] und [gibt dem Menschen die Möglichkeit], seine Persönlichkeit zu entwickeln [...]“ (Laban, 1982, S. 119). Schon im Jahr 1948 erkennt und beschreibt Rudolf von Laban in seinem Werk „Modern educational dance“ (deutsche Erstübersetzung 1982) den positiven Einfluss von **Bewegung und Tanz** auf das psychische Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Erwachsenen. Laban plädierte bereits vor vielen Jahrzehnten für eine ganzheitliche Bewegungserziehung in Schulen: „Auch die Kinder von heute haben in ihrer Schulzeit nicht den Wert der Bewegung schätzen gelernt. Sie wissen kaum, wie stark eine glückliche Zukunft auch davon abhängt, daß das Leben reich an Bewegung ist. [...] Man wird sich heute mehr und mehr darüber klar, daß die Schule auch die tänzerische Erziehung in Betracht ziehen muß“ (Laban, 1982, S. 19 ff.).

Heute, 70 Jahre später, berichten aktuelle Studienergebnisse der KIGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts von einem Wandel im Gesundheits- und Krankheitspektrum von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, der unter anderem mit einer Zunahme psychischer Auffälligkeiten und einer Verschiebung von akuten zu chronischen Erkrankungen in den letzten Jahrzehnten einhergeht (siehe auch **Kapitel 2** in **Teil A** der Expertise). Bei jedem fünften Kind (20,2 Prozent) zwischen drei und 17 Jahren werden Hinweise auf psychische Störungen festgestellt (Poethko-Müller, Kuntz, Lampert & Neuhauser, 2018, S. 10 ff.). Bei 12,4 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten sind zusätzlich massive Beeinträchtigungen im sozialen und familiären Alltag zu verzeichnen.





Gerald Hüther (2017) schreibt zum von der WHO prognostizierten Anstieg von psychosomatischen Erkrankungen: „Wie ist das möglich? Ein Mangel an Wissen kann die Ursache dafür nicht sein. Nie zuvor in der Menschheitsgeschichte war der Zuwachs an neuen Erkenntnissen so groß wie heute. [...] Und noch nie gab es so viele technische Möglichkeiten, sich zu informieren, Wissen untereinander auszutauschen und miteinander in Kontakt zu treten. [...] Wir müssen versuchen, die verloren gegangene Einheit von Denken, Fühlen und Handeln, von Rationalität und Emotionalität, von Geist, Seele und Körper wiederzufinden“ (Hüther, 2017, S. 76 ff.). Der heutige Forschungsstand beschreibt uns einen klaren positiven Zusammenhang zwischen körperlicher Aktivität und psychischem Wohlbefinden (siehe [Kapitel 11.2, Teil C](#) der Expertise für einen ausführlichen Überblick über den aktuellen Forschungsstand). Die KIGGS-Studie beschreibt, dass nur 22,4 Prozent der drei- bis 17-jährigen Mädchen und 29,4 Prozent der drei- bis 17-jährigen Jungen die WHO-Empfehlung erreichen und täglich mindestens 60 Minuten körperlich aktiv sind (Krug, Finger, Lange, Richter & Mensink, 2018). Dabei wird ein signifikanter Trend zu abnehmender körperlicher Aktivität verzeichnet. Das Robert-Koch-Institut betont klar die Notwendigkeit für mehr Bewegungsförderung und für gesamtgesellschaftliche Strategien zur Reduzierung gesundheitlicher Ungleichheiten (Poethko-Müller, Kuntz, Lampert & Neuhauser, 2018, S. 24 ff.). Diese Zahlen werfen die Frage auf, was wir im Rahmen der Jugendsozialarbeit im Kontext Schule tun können, um Kinder und Jugendliche wirksam in ihrer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung unter Einbezug von Körper und Bewegung zu stärken und zu fördern.

Vor 70 Jahren hatte Rudolf von Laban die Vision, dass Bewegung und Tanz den Menschen ganzheitlich fördern können und zu einer gesunden und positiven Persönlichkeitsentwicklung beitragen (Laban, 1982). Auch heute werden vielfach insbesondere in der pädagogischen und psychologischen Fachliteratur sowie in der populärwissenschaftlichen Literatur die positiven Effekte von





Bewegung und Tanz auf die körperliche und psychische **Gesundheit** postuliert. Auch viele Praktizierende wie Lehrkräfte, Tanzpädagog_innen, Sozialpädagog_innen und Fachkräfte im Bereich der Sozialen Arbeit berichten immer wieder von der selbst erlebten positiven Wirkung von Tanz und Bewegung im Hinblick auf das Selbstvertrauen, die eigene Körperwahrnehmung, Flow- und Glückserleben, Entspannungsfähigkeit, Konzentration sowie soziale Kompetenzen (Breuer, 2015). Royston Maldoom, einer der bekanntesten Choreografen und Tanzpädagogen im Bereich des „Community Dance“, beschreibt die positive Wirkung von Tanz auf die **Persönlichkeitsentwicklung** folgendermaßen:

„Ich erkannte, dass die Arbeit allein mit Tanz, mit (hoffentlich) gutem Tanz, und dem Beibehalten von Choreographie basierend auf künstlerischen Kriterien, viele Dinge veränderte: Die Leute änderten sich, wir erlebten alle Arten von Veränderungen, die nun dokumentiert wurden; Änderungen im Verhalten, Entwicklung der sozialen Fähigkeiten, Integration, Selbstbewusstsein – all diese Dinge, die wir jetzt als selbstverständlich wahrnehmen – mentale, körperliche Gesundheit und bessere persönliche Beziehungen zu den anderen. All diese Dinge, die ich heute kenne, kamen durch den Prozess der Teilnahme an Kunst, am Tanzen und wurden dadurch entdeckt. Und das blieb mir immer erhalten“ (Maldoom, 2017, S. 4).





Die rasante Weiterentwicklung von Forschungsmethoden in den letzten Jahrzehnten liefert uns heute beeindruckende wissenschaftliche Evidenz für diese frühe Vision von Rudolf von Laban. So können wir heute beispielsweise mithilfe digitaler Medien und statistischer Softwareprogramme große Datensätze erheben und auswerten und damit nicht nur von Einzelfällen berichten, sondern auch allgemeingültige Schlussfolgerungen für ganze Populationen treffen (Bortz & Döring, 2006). Heutige sozial- und neurowissenschaftliche Forschungsmethoden helfen uns zu zeigen, dass diese Annahmen über positive Effekte von Tanz und Bewegung auf das psychische Wohlbefinden nicht ausschließlich subjektiv empfunden werden, sondern auch nachweislich im Verhalten sowie in hormonellen Veränderungen oder gar in Veränderungen der neuronalen Aktivität im Gehirn beobachtet werden können (siehe auch **Kapitel 3** in **Teil A** der Expertise). Neben diesen objektiven Forschungsmethoden sollte das subjektive Erleben insbesondere in Bezug auf das eigene psychische Wohlbefinden und die Einschätzung der Gesundheit weiterhin ein wichtiges, wenn nicht sogar das wichtigste Maß bleiben. Der Zusammenhang zwischen Körper, Psyche und Emotion wird unter dem Konzept **Embodiment** zusammengefasst (Storch, Cantieni, Hüther & Tschacher, 2017 für einen wertvollen Überblick und Einführung in das Thema). In einem ersten Schritt verfolgt die Expertise daher das Ziel, zunächst das Konzept Embodiment zu erläutern und anschließend die bisherige empirische Forschungslage über die Effekte von Bewegung und Tanz auf das psychische Wohlbefinden zusammenzufassen.

Zugleich sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass viele Jugendliche und Erwachsene auch von frustrierenden Tanz- oder Bewegungserfahrungen berichten. Das Erleben von Überforderung, Scham, Hemmung, Angst vor Versagen oder Leistungsdruck in Tanz- oder Sportstunden oder auf privaten Feiern kann dazu führen, dass Personen eher eine negative bis abgeneigte Haltung zu Tanz und Bewegung haben (Breuer, 2015). Entsprechend stellt sich die Frage, wie tanz- und bewegungspädagogische Ansätze gestaltet werden





sollten, um Resilienz und Persönlichkeitsentwicklung schon bei Kindern und Jugendlichen zu fördern und damit ganzheitlich zu einem gesunden Aufwachsen beizutragen. Viele Menschen haben bis hin zum Erwachsenenalter nie gelernt, ihren natürlichen Bewegungsdrang zu erkennen und ihn gesund einzusetzen, sondern zeigen vielmehr entweder „ungezügelter Bewegungsüberschwang oder übertriebene Gehemmtheit und Steifheit“ (Laban, 1982, S. 63). Das zweite Ziel der Expertise ist daher die klare Formulierung von Prinzipien, wie Bewegung und Tanz didaktisch vermittelt werden sollten, damit deren positive Effekte für das einzelne Individuum sowie für ein gesamtes Lernklima an Schulen spürbar werden können. Nicht zuletzt bietet der Kontext Schule besondere Herausforderungen, aber auch Chancen, mehr Bewegung und Tanz in den Alltag von jungen Menschen zu bringen und damit ihre Resilienz zu fördern.

Theoretisch sind die Chancen für mehr Bewegung und Tanz in Schulen bereits in den Richtlinien, Lehrplänen und Schulgesetzen verankert: „Der künstlerische Tanz gehört im Fächerkanon der Schule zum künstlerisch-kulturellen Bereich. Die ästhetische Bildung ist in den Präambeln der verschiedenen Schulgesetze festgeschrieben. Dort werden als allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele Begriffe wie Wahrnehmungsschulung, Kreativität, Eigenverantwortlichkeit, Sensibilität, Handlungs- und Schülerzentriertheit, ganzheitliche Identitätsbildung der Schüler, emanzipatorische Schwerpunktsetzung, Qualität und Nachhaltigkeit von Lernprozessen und vieles weitere genannt. Die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele müssen in alle Fächer einfließen und dienen als Überbau des Unterrichts. [...] Die Unterrichtsgrundlage für Tanz findet sich prinzipiell in den Rahmenlehrplänen für Musik und Sport sowie darstellendes Spiel (Bereich Tanz-, Bewegungs- und Körpertheater). In manchen Bundesländern wird dieser Bereich durch andere Fächer - wie Deutsch-Musisch (Berliner Realschulen), Wahlpflichtfach Deutsch, Bildende Kunst, Literatur (Nordrhein-Westfalen), Darstellen und Gestalten – abgedeckt“



(Breitig, 2006, S. 13; siehe zum Beispiel auch § 2 Abs. 6 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, 2005; Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 12 ff.). In der praktischen Umsetzung stellt der Einbezug von Bewegung und Tanz in den Schulalltag mit dem Ziel der Resilienzförderung aber nachvollziehbar eine noch immer große Herausforderung dar: Fachlehrkräfte müssen ihren Fachunterricht qualifiziert unter Einhaltung der Rahmenlehrpläne und Kerncurricula gestalten und zugleich allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele verfolgen, was jedoch oftmals aufgrund zeitlich oder personell begrenzter Ressourcen eine Herausforderung darstellt. Auch in der Sozialen Arbeit besteht deutlich der Bedarf, den Einbezug von Körper, Bewegung und Tanz zu stärken und insbesondere aufzuzeigen, wie diese Medien zielgruppengerecht und mit den gegebenen Mitteln eingesetzt werden können (Trisch, 2017, S. 3). Häufig sind das Fachpersonal in Schulen sowie dort tätige Sozialpädagog_innen, Sozialarbeiter_innen oder Erzieher_innen auch nicht (ausreichend) in den Disziplinen der Bewegungs- und Tanzdidaktik geschult, und ihnen scheint der Einbezug von Bewegung und Tanz eine unüberwindbare Hürde. Sicherlich ist die Förderung der Kooperation von ausgebildeten Tänzer_innen, Tanzpädagog_innen und Schulen ein sehr wertvoller und ernst zu nehmender Ansatzpunkt zur Förderung von Resilienz durch Bewegung. Es ist aber ebenso möglich und ergänzend notwendig, dass wir den verantwortlichen Eltern, Schulleitungen, Lehrkräften und Sozialarbeiter_innen Tanz und Bewegung als Medien für ihre tagtägliche Arbeit so niedrigschwellig wie möglich zugänglich machen.

Entsprechend ist das dritte und finale Ziel der vorliegenden Expertise, Lehrpersonen, Sozialpädagog_innen, Sozialarbeiter_innen, Eltern, Schulleitungen und Fachkräften im Ganztag praktische und einfach realisierbare Ansätze an die Hand zu geben, wie sie in Schulprojekte, in die Schulsozialarbeit sowie in den alltäglichen Fachunterricht Bewegung und Tanz einfließen lassen können, um Resilienz zu fördern. „Der komplexe Ansatz des Tanzes ermöglicht zugleich, ihn als Methode in unterschiedlichen Fächern und Unter-



richtskonzepten einzusetzen“ (Breitig, 2006, S. 13). Denn schließlich steht ein ganzheitlicher Ansatz der Resilienzförderung (siehe auch **Kapitel 4** in **Teil A** sowie **Kapitel 6.2.1** in **Teil B** der Expertise) im Einklang mit den Aufgaben der Schule: „Durch fachliches und fächerübergreifendes Lernen werden Schlüsselqualifikationen als grundlegende Kompetenzen und Einstellungen angebahnt, die den Kindern die individuelle Gestaltung ihres Lebens, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und selbstständiges, lebensbegleitendes Lernen dauerhaft ermöglichen. Solche Schlüsselqualifikationen, die sich aus dem Zusammenspiel von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen ergeben und schon in der Grundschule angebahnt werden, sind ein wesentlicher Bestandteil einer Erziehung zur Mündigkeit in einer offenen und pluralen Gesellschaft. Hierzu gehören Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Sorgfalt, Selbstständigkeit und Kreativität ebenso wie Verantwortungs- und Hilfsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit sowie Respekt vor Mitmenschen. Bewegung, Spiel und Sport an den [Grund]Schulen leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklungsförderung, zur Gesundheitsförderung und zur gesundheitlichen Prävention im Kindes- und Jugendalter. Ein ausreichendes Maß an Bewegung fördert die körperliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Die [Grund]Schule kommt dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder entgegen, indem sie alle Möglichkeiten nutzt, das Lernen durch Bewegung zu unterstützen und das Schulleben durch Bewegung, Spiel und Sport als integrale Bestandteile des Lehrens, Lernens und des Lebens in der [Grund]Schule zu rhythmisieren“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 15).





Zusammenfassend verfolgt die vorliegende Expertise somit folgende drei Kernziele:

1. Erläuterung des Embodiment-Konzeptes und Zusammenfassung der bisherigen empirischen Forschungslage zu den positiven und negativen Effekten von Bewegung und Tanz auf das psychische Wohlbefinden bei Kindern und Jugendlichen (Kapitel 10).
2. Ableitung von Rahmenbedingungen und didaktischen Prinzipien, wie bewegungs- und tanzpädagogische Ansätze gestaltet werden sollten, um nachhaltig Resilienz und Persönlichkeitsentwicklung positiv zu fördern (Kapitel 11).
3. Illustration konkreter Übungen, Impulse und Unterrichtsskizzen zum praktischen Einsatz in Schulprojekten, in der Schulsozialarbeit (Jugendsozialarbeit) sowie im Fachunterricht (Kapitel 12).

Die vorliegende Expertise fasst damit aktuelle relevante Erkenntnisse aus den Forschungsfeldern der Psychologie, Pädagogik, Bildungsforschung und Tanzforschung zusammen und macht diese für Praktiker_innen im Kontext Schule anwendbar. Das Gesamtziel der Expertise besteht darin, Impulse für eine ganzheitliche und nachhaltige Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes Jugendhilfe und Schulsozialarbeit bzw. Jugendsozialarbeit an Schulen unter Einbezug von Körper, Psyche und Emotionen zu bieten. „Tanz ist die ganze Menschheitsgeschichte hindurch schon immer für pädagogische Zwecke verwendet worden. Unsere Zeit muß jedoch ihren eigenen Weg finden, bei dem die komplexe Form der heutigen Erziehung und der ganze Trend unserer modernen Zivilisation mit in Betracht gezogen werden“ (Laban, 1982, S. 121).



11

**KÖRPER UND PSYCHE – NUR GEMEINSAM STARK:
EINE EINFÜHRUNG**



11.1 DAS EMBODIMENT-KONZEPT: WARUM EINE GESUNDE PSYCHE AUCH DEN KÖRPER BRAUCHT

11.1.1 Ein historischer Blick auf die Mensch-Körper-Beziehung

„Tanz im digitalen Zeitalter: Solange es physische Menschen gibt, wird es auch Tanz geben“ (Günther Rebel, 2018).

Wir leben in einer Zeit, die von einer rasanten Entwicklung der Technologien und von der damit einhergehenden zunehmenden Digitalisierung und Globalisierung geprägt ist. Wissen und Informationen steigen exponentiell und sind scheinbar unbegrenzt und in kürzester Zeit mittels digitaler Medien abrufbar. In diesem digitalen Zeitalter scheinen vor allem unsere kognitiven Fähigkeiten das Werkzeug zu sein, mit dem wir arbeiten und das im Fokus unserer Aufmerksamkeit steht. Durch den Einzug digitaler Medien in Schule, berufliche Ausbildung, Beruf sowie in unser Privatleben werden nahezu alle Informationen insbesondere kognitiv verarbeitet und produziert (siehe auch **Kapitel 2 in Teil A** der Expertise). Körperliche Aktivität verliert insbesondere in den westlichen Industrienationen zunehmend an Bedeutung (Gräfe, 2017, S. 9).

Die Digitalisierung eröffnet uns wirtschaftlich wie gesellschaftlich unschätzbare Möglichkeiten. Gleichzeitig erfordert sie aber auch das Erlernen neuer Kompetenzen, die ein gesundes Aufwachsen in unserer Gesellschaft möglich machen. Neben der Herausforderung, eine Vielzahl von Reizen und schnell wechselnde Stimuli zu verarbeiten (Zimmer, 2018) sowie Informationen auf ihre Richtigkeit und ihren Wert hin zu prüfen, werden Kinder und Jugendliche mit einem unrealistischen Körperbild konfrontiert, das das Streben nach höchster Attraktivität und Leistungsfähigkeit als Norm suggeriert (Gräfe, 2017,





S. 7). Um Informationen verantwortungsvoll verarbeiten und selektieren sowie kognitive Aufgaben in Schule und Alltag bewältigen zu können, bedarf es einer emotionalen und körperlichen Gesundheit. Immer mehr Menschen berichten von Konzentrationsschwierigkeiten, Schlaflosigkeit und Rückenschmerzen als Folge eines stressigen Alltags. Auch Eltern beobachten und berichten eine Vielzahl von Stresssymptomen bei ihren Kindern, die sich wiederum direkt auf die Leistungsfähigkeit in der Schule sowie das Wohlbefinden auswirken (Zimmer, 2018; siehe auch [Kapitel 2.2.3](#) in [Teil A](#) der Expertise sowie [Kapitel 6.4.1](#) in [Teil B](#) der Expertise).

Auch wenn vielen Menschen heute bewusst ist, dass Körper, Emotionen und Gedanken eine Einheit bilden, wissen nur wenige, wie stark sie tatsächlich aufeinander einwirken. Bei körperlichen Schmerzen und Leiden suchen viele Menschen heute noch immer ausschließlich nach einer medizinischen Ursache. Dass aber Gefühle diese körperlichen Schmerzen und sogar Herzinfarktsymptome auslösen können, scheint für viele Menschen heute noch unglaublich (Hauschild & Wüstenhagen, 2013, S. 1). Umgekehrt scheint es vielen Menschen im Alltag fern, dass Körperwahrnehmung und Körperarbeit einen positiven Einfluss auf unser Wohlbefinden haben können. Wenngleich aktuelle wissenschaftliche Studien beeindruckend darlegen, wie wir durch unseren Körper Einfluss auf unsere Gedanken und Gefühle nehmen können (siehe für einen [Forschungsüberblick Kapitel 11.2](#)), ist für viele Menschen insbesondere im Berufsleben das Befassen mit dem eigenen Körper oft mit Scham behaftet (Storch et al., 2017, S. 8). Aussagen wie „Die Körperarbeit war für mich verdächtig nahe an der Esoterik“ oder „Kam mir vor wie im feel me – touch me Club. War peinlich“ von Teilnehmenden eines Führungskräfte-seminars zum Thema Körperwahrnehmung illustrieren, wie weit wir uns in unserer alltäglichen Lebenswelt vom Körper distanziert haben (Storch et al., 2017, S. 8). Auch Fachleute aus Medizin, Bildungsforschung, Psychologie, Psychotherapie, Pädagogik oder Sozialarbeit verstanden Körper und Psyche





jahrelang als zwei getrennte Entitäten bzw. vernachlässigten den Körper sogar gänzlich in ihrer theoretischen, praktischen und wissenschaftlichen Arbeit (Hauschild & Wüstenhagen, 2013, S. 1; Gräfe, 2017, S. 8; Storch et al., 2017, S. 7 ff.).

Wie kommt es heutzutage zu einer derartig *entfremdeten* Beziehung zu unserem Körper? Welchen historischen Ursprung hat die Priorisierung von Kognitionen gegenüber Emotionen und Körper in unserer westlichen Welt?

Wir können beobachten, dass insbesondere in den letzten zehn Jahren Körper und Bewegung zunehmend Einzug in die verschiedenen Fachdisziplinen der Humanwissenschaften halten und auch in der Öffentlichkeit das Interesse und die Akzeptanz für Körper und Bewegung langsam steigen (Gräfe, 2017, S. 10 ff.). Was aber die praktische Umsetzung und konsequente Anwendung von bewegungs- und körperzentrierten Ansätzen in schulischen, beruflichen und privaten Lebensbereichen betrifft, scheinen wir vor allem mit Blick auf die historische Entwicklung der Mensch-Körper-Beziehung (wieder) ziemlich am Anfang zu stehen.

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Mensch-Körper-Beziehung im Laufe der Geschichte Deutschlands bzw. Europas gegeben werden, um ein besseres Verständnis für den heutigen Stand der Körper- und Bewegungsarbeit in der Sozialen Arbeit zu schaffen. Dieser Überblick hat keinesfalls den Anspruch einer vollständigen Darstellung, sondern soll vielmehr in Beispielen illustrieren, wie Körper und Bewegung unsere Gesellschaft im Laufe der Geschichte geprägt haben.

Die Mensch-Körper-Beziehung wurde im Laufe der Geschichte insbesondere unter dem Aspekt des Leib-Seele-Problems behandelt (Gräfe, 2017, S. 10 ff.; Tschacher, 2017, S. 16). Die zentrale Frage des Leib-Seele-Problems ist die Frage nach der Beziehung zwischen Körper und Seele (Geist).



„Ist das Geistige etwas Eigenständiges, das vom Physischen grundsätzlich verschieden ist? Oder ist das Geistige selbst nur eine Spielart des Physischen?“ (Beckermann, 1999, S. 766).

In der Antike wurde die Seele in erster Linie als das betrachtet, was die Lebenden von den Toten unterscheidet (Beckermann, 1986, S. 11 ff.). „Leben entsteht durch das Eintreten der Seele in den Körper, und Tod dadurch, daß die Seele den Körper wieder verläßt“ (Beckermann, 1986, S. 12). So war bereits Aristoteles der Ansicht, dass die Seele der Ursprung aller Lebewesen sei (Beckermann, 1986, S. 13). Für Platon war die Seele ein „über das Prinzip des Lebens hinaus vom Körper verschiedenes Wesen, das das eigentliche Selbst des Menschen ausmacht, das von ganz anderer Natur ist als der Körper und das sich beim Tode vom Körper lösen kann, um dann ohne diesen weiter zu existieren“ (Beckermann, 1986, S. 14). Entsprechend war bereits diese antike Auffassung dualistischer Natur, indem sie besagt, dass „Körper und Seele zwei verschiedene Dinge sind, von denen jedes auch ohne das andere existieren kann und die nur für eine gewisse Zeit – während des Lebens auf der Erde – eine enge Verbindung miteinander eingehen“ (Beckermann, 1986, S. 14). In Europa prägte zunächst auch das Christentum eine distanzierte Mensch-Körper-Beziehung (Gugutzer 2006, 2015; Schroer, 2012 in Gräfe, 2017, S. 8). Der Körper stellte im christlichen Glauben die irdische Hülle der menschlichen Seele dar, dessen triebhafte Natur es zu züchtigen galt (Gräfe, 2017, S. 8). Im 17. Jahrhundert postulierte dann der französische Philosoph und Naturwissenschaftler René Descartes im Zuge der Aufklärung die Trennung von Körper und Geist (Hauschild & Wüstenhagen, 2013, S. 1). „Cogito, ergo sum“ – ich denke, also bin ich. Dieser Ausspruch Descartes' beschreibt im Kern das Primat des Rationalen gegenüber dem Körperlichen. Auch für das pädagogische Denken hatte der Rationalismus weitreichende Konsequenzen, die bis in die Gegenwart wirken (Gräfe, 2017, S. 8 f.). Nach Gerald Hüther hat diese mit dem Zeitalter der Aufklärung aufgekommene Überschätzung des rein rationalen Denkens, also des nackten Verstandes,

In der Antike wurde die Seele in erster Linie als das betrachtet, was die Lebenden von den Toten unterscheidet (Beckermann, 1986, S. 11 ff.). „Leben entsteht durch das Eintreten der Seele in den Körper, und Tod dadurch, daß die Seele den



dazu geführt, dass die Mehrzahl der Menschen das menschliche Gehirn als „Denkorgan“ sieht, das losgelöst und unabhängig vom Körper funktioniert (Hüther, 2017, S. 77). Diese Idee ist in unserem Kulturkreis noch immer präsent und fließt stark in die Erziehung mit ein. So sollen Kinder am (Essens-)Tisch still sitzen bleiben, sich sprachlich korrekt und nicht nonverbal ausdrücken sowie insbesondere ihre negativen Emotionen wie Wut und Frustration möglichst schnell regulieren lernen und nicht körperlich ausdrücken. Dies zeigt, wie tief die dualistische Spaltung von Körper und Geist, Materialität und Immaterialität bei gleichzeitiger Höherschätzung des Geistes gegenüber Körper und Materie im westlichen Denken noch heute verwurzelt ist (Strecker, 2011, S. 2). „Bis heute begegnet [uns] jenes klassische Paradigma, demzufolge dem denkenden, quasi körperlosen Ich, dem reinen Bewusstsein, absolute Priorität im Verhältnis zu dem ‚bloß‘ materiellen Körper zukommt. Die Erschließung der Welt wird dabei als primär geistiger, sprachlich und rational geprägter Akt verstanden, dem gegenüber das nur schwer zugängliche, diffuse körperliche Sein als vernachlässig- oder gar ignorierbar erscheint“ (Strecker, 2011, S. 2). „Wer in unserem Kulturkreis aufgewachsen ist, hat die Vorstellung einer Trennung zwischen dem, was im Gehirn und dem, was im Körper passiert, normalerweise so stark gebahnt und verinnerlicht, dass er alles ‚erstaunlich findet‘, was dieser Vorstellung nicht entspricht“ (Hüther, 2017, S. 76). So werden Sie als Leserschaft – wie ich als Autorin auch – vermutlich einige der in **Kapitel 11.2 vorgestellten Experimente und Studienergebnisse** als überraschend oder erstaunlich wahrnehmen.

Auch in der geistes- und humanwissenschaftlichen Forschung war die Verankerung des Denkens im Körper ein eher rudimentär beachtetes Untersuchungsfeld (Strecker, 2011). So wurde auch in der akademischen Psychologie der Körper lange Zeit vernachlässigt. Nachdem zunächst das menschliche Verhalten lediglich als reines *Reiz-Reaktionsmuster* untersucht wurde, rückten mit der *kognitiven Wende* und der *affektiven Revolution* zunehmend auch Gedanken,





Prozesse der Informationsverarbeitung und Emotionen in den Fokus psychologischer Forschung (Storch et al., 2017, S. 7 ff.). Hier hat die Untersuchung des Zusammenwirkens zwischen Emotion und Kognition insbesondere zwischen 1990 und 2010 einen enormen Aufschwung erlebt (Dreisbach, 2008, S. 290). „Was jedoch nach wie vor in der akademischen Psychologie als terra incognita gehandelt wird, ist der Körper und seine Rolle als Mitgestalter von psychischen Prozessen!“ (Storch et al., 2017, S. 7). Auch in den Theorien der Sozialen Arbeit spiegelt sich die (vermeintliche) Irrelevanz des Körpers wider (Gräfe, 2017, S. 9).

Umso erstaunlicher ist es, dass sich Pädagogik, Bewegungspädagogik und Tanzpädagogik in Europa schon seit mehr als zwei Jahrhunderten für eine Ganzheitlichkeit in Erziehung unter Einbezug von Körper, Emotion und Kognition aussprechen. Bereits vor 200 Jahren formulierte der Schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi, dass das Ziel von Bildung und Erziehung sein sollte, den Menschen zu stärken und ihn zu befähigen, sich selbst zu helfen. Pestalozzi vertrat einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der das Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ forderte (Krenz, 2013, S. 15; Meier & Storch, 2010, S. 53). Nach Meier und Storch (2010, S. 53) kann dieses Postulat als frühe Reaktion auf die Perspektive der Aufklärung gewertet werden, wonach individuelle und gesellschaftliche Anforderungen vornehmlich mit „dem Verstand“ zu bewältigen seien. Diese Überzeugung scheint auch heute noch viele Handlungsfelder nachhaltig zu beeinflussen.

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, sprach sich der Tanzpädagoge Rudolf von Laban bereits vor 70 Jahren für die Einführung von Bewegung in die schulische Erziehung aus (Laban, 1982). Er erkannte in seinen Bewegungs- und Beobachtungsstudien die enge Verbindung zwischen Körper und Psyche und postulierte klar, dass man durch Schulung der Bewegungsqualitäten einer Person direkt deren Persönlichkeitsentwicklung und psychische Gesundheit fördern könne.



Insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten rückte aber auch das den Körper marginalisierende Paradigma zunehmend in den Hintergrund. Der internationale Aufstieg der Kulturanthropologie zu einer Leitwissenschaft, die breite wissenschaftliche Rezeption der Werke von Norbert Elias, Mary Douglas, Michel Foucault und Pierre Bourdieu zum Verhältnis von Körper und Gesellschaft, das wachsende Interesse an der Leibphilosophie (Maurice Merleau-Ponty; Hermann Schmitz) und der Boom feministischer und postfeministischer Theorien über den geschlechtlichen Körper trugen unter anderem zu dem verstärkten Fokus auf die Bedeutung des Körpers für Denken und Fühlen bei (Strecker, 2011, S. 2). Zudem führten in den letzten Jahren Forschungsergebnisse und neue Möglichkeiten in den Bereichen der Kognitionswissenschaften, der Naturwissenschaften und der Medizin zu einem Umdenken hinsichtlich der Mensch-Körper-Beziehung (Storch et al., 2017, S. 7 ff.; Strecker, 2011, S. 2 f.). Auch vor dem Hintergrund eines neuen Körperbewusstseins in der alltäglichen Lebenswelt ist seit den 1980er Jahren und verstärkt seit den 1990er Jahren von einer *Wiederkehr des Körpers* die Rede, auch *body turn*, *somatic turn* oder *corporeal turn* genannt (Strecker, 2011, S. 2 f.; Tschacher & Storch, 2012, S. 260). In den vielen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Geschichtswissenschaft, der Soziologie, der Kognitionswissenschaft, der Psychologie, der Politikwissenschaft, der Religionswissenschaft, aber auch in der Theologie nimmt die Körperforschung heute einen nicht mehr zu unterschätzenden Raum ein (Strecker, 2011, S. 2 f.). So hat die Forscher- und Autorengruppe um Maja Storch und Wolfgang Tschacher das Konzept **Embodiment** im deutschsprachigen Raum sowohl in der akademischen als auch in der populärwissenschaftlichen Literatur bereits im Jahr 2003 bekannt gemacht (zur **Definition von Embodiment** siehe **Kapitel 11.1.2**). Da dieses Konzept einen wertvollen und leicht realisierbaren Ansatzpunkt für resilienzförderliche Maßnahmen im Kontext Schule darstellt, wird es in den beiden nachfolgenden Kapiteln ausführlich erläutert.





Wenngleich also die Bedeutung von Körper und Bewegung für ein ganzheitlich gesundes Denken und Fühlen allmählich in den Fokus der Aufmerksamkeit von Theorie, empirischer Forschung und auch Politik rückt, werden bewegungszentrierte Ansätze zur Resilienzförderung heute wenig zielgerichtet in der Praxis umgesetzt. Oftmals bleibt das Wissen über die Effektivität von Körpersprache und den bewussten Umgang damit explizites oder gar nur implizites Wissen, das nicht konsequent im privaten, schulischen und beruflichen Alltag umgesetzt wird (Gräfe, 2017, S. 9). Damit die Hemmschwelle zur körperlichen Aktivität, die offensichtlich auf der prägenden Haltung des Dualismus in unserer westlichen Tradition beruht, überwunden werden kann, soll im Folgenden zunächst die wissenschaftliche Basis der Körper-Geist-Beziehung erläutert werden, um dann abschließend praktische Ansatzpunkte zu liefern, die einen aktiven und bewussten Einbezug des Körpers in unser alltägliches Lernen, Denken, Fühlen und Handeln wahrscheinlicher machen.

11.1.2 Was ist Embodiment? Das Zusammenspiel von Emotionen, Gedanken und Körper

„Der Körper zeigt, wer wir sind und was wir fühlen. Gefühle lösen unbewusst Bewegungen aus und umgekehrt. Bewegungen können auch bewusst eingesetzt werden, um anderen Gefühle mitzuteilen. Ein Psychotherapeut arbeitet an den Gedanken und Überzeugungen des Klienten und wird später Veränderungen im Körperausdruck wahrnehmen; ein Choreograph nähert sich diesem Feld von der anderen Seite – und Veränderungen in den Bewegungen können großen Einfluss auf das Verhalten und Selbstwertgefühl haben“ (Royston Maldoom, 2015, S. 39).



„Unter *Embodiment* (deutsch etwa *Verkörperung*) verstehen wir, dass der Geist (also: Verstand, Denken, das kognitive System, die Psyche) mitsamt seinem Organ, dem Gehirn, immer in Bezug zum gesamten Körper steht. Geist/Gehirn und Körper wiederum sind in die restliche Umwelt eingebettet“ (Storch et al., 2017, S. 15; siehe Abbildung 1). Dabei schließt Embodiment auch die Verkörperung von Emotion ein.

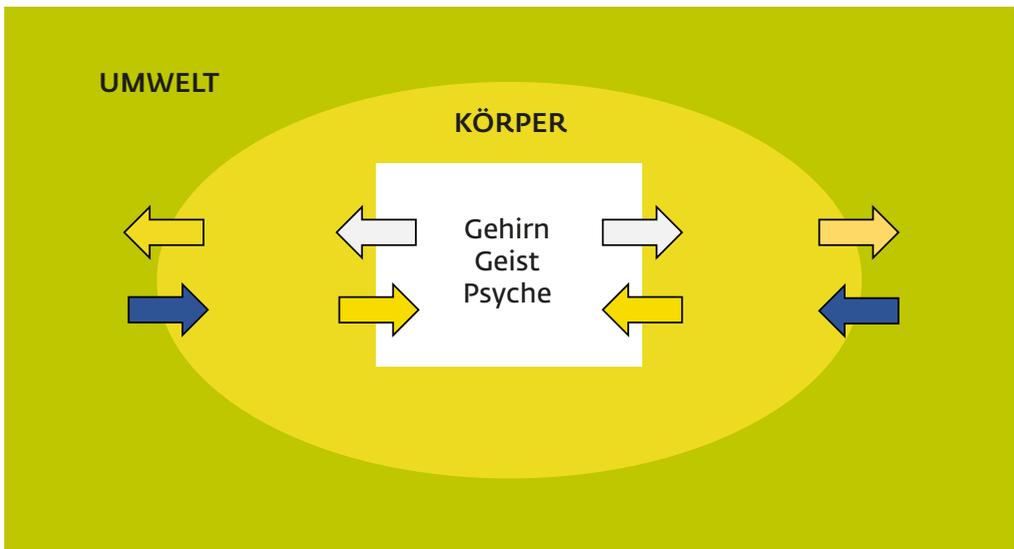


Abb. 1: Das Konzept Embodiment nach Storch/Cantieni/Hüther/Tschacher (2017)

Das Besondere am Embodiment-Ansatz ist, dass er eine kausale Wechselwirkung (auch *zirkuläre Kausalität* genannt) zwischen Körper, Kognition und Emotion annimmt (Meier & Storch, 2010, S. 55; Storch et al., 2017, S. 15). Dies bedeutet, dass wir durch Bewegungen und Körperaktivität unsere Gedanken und Gefühle aktiv beeinflussen können. Wir können umgekehrt aber auch durch Gedanken unsere motorischen Bewegungen sowie unsere



Emotionen steuern. Emotionen wiederum haben einen Einfluss auf körperliche Reaktionen und unsere Denkmuster und -inhalte. Nicht zuletzt spiegeln sich unsere Gedanken und Gefühle auch in unserem Körperausdruck und unserer Körperhaltung wider. Abbildung 2 veranschaulicht diese zirkulär-kausale Wechselwirkung zwischen Kognition, Emotion und Körper.

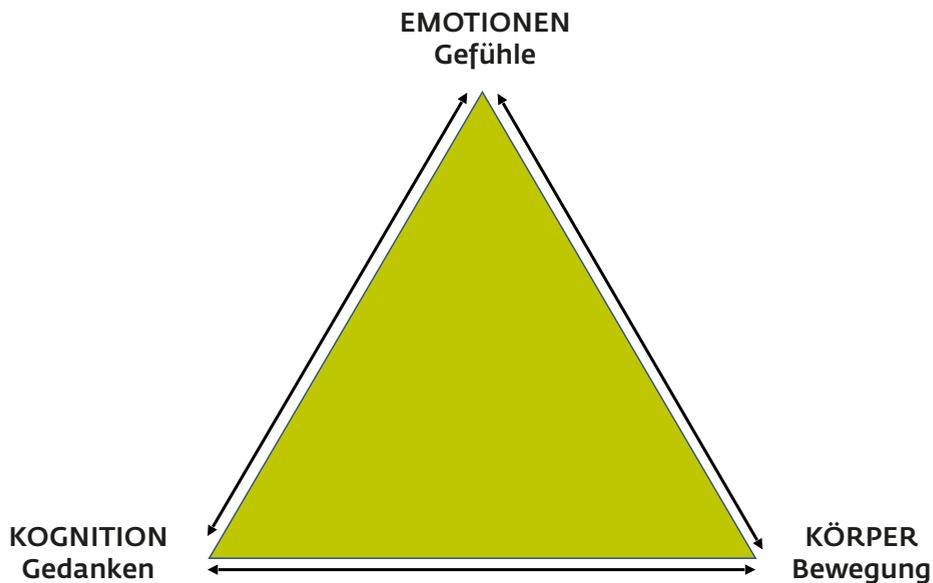


Abb. 2: Das Zusammenspiel von Emotion, Kognition und Motorik / Darstellung der Autorin in Anlehnung an Meier & Storch (2010)

Neurologisch wird diese Einheit durch neuronale Netzwerke erklärt (Meier & Storch, 2010, S. 53). In diesen Netzwerken sind all unsere Erfahrungen und unser Wissen gespeichert (siehe Hüther, 2017 für einen ausführlichen Überblick über die neurobiologische Wirkungsweise des Embodiment). Neuronale Netzwerke sind die Grundlage unseres Denkens, Handelns und Fühlens. Durch



diese Vernetzung von Körper, Geist und Gefühl passiert in unserem ganzen Körper etwas, wenn wir denken und fühlen. Umgekehrt wird das Denken und Fühlen immer auch durch unsere Körperhaltung und Körperaktivität beeinflusst.

Wie können wir uns das in der Praxis konkret vorstellen? Die erste Wirkrichtung erleben viele Menschen tagtäglich sehr bewusst in ihrem Alltag: Wir nehmen Dinge aus unserer Umwelt wahr, verarbeiten diese Informationen, denken und machen Pläne. Diese Pläne werden entweder direkt in Verhalten umgesetzt oder drücken sich in Mimik, Gestik, Kommunikation und auch in Gefühlen aus. Körperliche Reaktionen wie Herzklopfen, Rotwerden oder Schwitzen können ebenfalls als Resultat von Gedanken und Interpretationen des Wahrgenommenen verstanden werden. Gedanken können aber auch direkt beeinflussen, wie wir uns fühlen. Das bedeutet, dass wir theoretisch in der Lage dazu sind, unsere Emotionen bewusst gedanklich zu steuern (siehe [Kapitel 11.2](#) für eine [Zusammenfassung der empirischen Evidenz](#) sowie [Kapitel 12](#) und [13](#) für [konkrete Praxisübungen](#)).

Die zweite Wirkrichtung findet ihren Ausgangspunkt bei unseren Emotionen. Je nachdem, in welcher Stimmung wir uns befinden, erinnern wir Wissen und Ereignisse unterschiedlich gut und nehmen auch unterschiedliche Bewertungen von uns selbst und unserer Umwelt vor. Positive und negative Emotionen finden zugleich direkt in der Körperhaltung oder in körperlichen Reaktionen ihren Ausdruck. Dieses Phänomen werden Sie selbst schon häufig beobachtet oder „am eigenen Leib“ erfahren haben. Wir tendieren beispielsweise bei Traurigkeit wohl eher zu einer kleinen, gedrückten Körperhaltung, bewegen uns langsam und ziehen uns zurück. Bei Freude hingegen machen wir uns groß, treten dynamischer auf und gehen auf andere zu. Schon Darwin beschrieb diese „Verkörperung“ von Gefühlen am Beispiel des Stolzes: „Ein stolzer Mann drückt sein Gefühl von Überlegenheit über die anderen aus,





indem er seinen Kopf und seinen Körper aufrecht hält. Er ist hoch aufgereckt und macht sich selbst so groß wie möglich; so dass man metaphorisch davon sprechen kann, dass er wie angeschwollen oder aufgeblasen von Stolz ist“ (Darwin, 1872, 1965, S. 263 f. in Storch, 2017, S. 37). Aber auch innere körperliche Reaktionen aufgrund emotionaler Zustände sind vielen Menschen geläufig: Psychosomatische Symptome wie zum Beispiel Rücken-, Kopf- oder Bauchschmerzen können ihre Ursache in Gefühlszuständen wie Stress oder Trauer haben (zum Beispiel Becker, Schulz & Schlotz, 2004, S. 11 ff.).

Die dritte Wirkrichtung wird im Alltag von vielen Menschen weniger bewusst eingesetzt: Unsere Mimik, Gestik und Körperhaltung sowie Bewegungen bestimmen (mit), wie wir denken und fühlen. So kann eine gekrümmte Körperhaltung oder eine grimmige Mimik dazu führen, dass wir uns selbst und unsere Umwelt anders wahrnehmen und sogar anders bewerten (siehe [Kapitel 11.2](#) für eine [Zusammenfassung der empirischen Evidenz](#)).

Für alle drei beschriebenen Wirkrichtungen finden wir beeindruckende Belege durch wissenschaftliche, empirische Forschungsstudien, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden (siehe Kapitel 10.2). Entsprechend diesen drei Wirkrichtungen bietet der Embodiment-Ansatz ungeahntes Potenzial, um Emotionen zu regulieren und Gedanken zu steuern.

„Weil der Körper ja wie oben beschrieben unmittelbar mit dem Denken und Fühlen vernetzt ist und weil wir ihn immer und jederzeit verfügbar haben, bietet er eine große Quelle für gewolltes Handeln. [...] Embodiment hilft [...], unmittelbar und schnell aus einer schlechten Stimmung bzw. aus einem ungeliebten Zustand herauszukommen“ (Meier & Storch, 2010, S. 55).





Damit qualifiziert sich Embodiment als Resilienzstärkender Faktor. Da wir durch gezielt eingesetzte Bewegungen und Körperhaltungen bewusst unsere Gedanken und Emotionen beeinflussen können, bietet Embodiment eine Ressource für einen positiven Umgang mit inneren und äußeren Belastungen. Entsprechend werden in Kapitel 11 konkrete Ansatzpunkte vorgestellt, wie durch Embodiment die Resilienz von Kindern und Jugendlichen gestärkt werden kann. Kapitel 12 zeigt dann die Möglichkeiten einer Einbettung dieser Resilienzfördernden Maßnahmen in den Kontext Schule.

11.2 WIE WIR DURCH KÖRPERLICHE BEWEGUNG UNSERE GEDANKEN UND EMOTIONEN STEUERN KÖNNEN: EINE ZUSAMMENFASSUNG EMPIRISCHER FORSCHUNGSERGEBNISSE

Um bewegungs- und körperzentrierte Ansätze nachhaltig in pädagogischen und psychologischen Angeboten etablieren zu können und damit langfristig zu einer ganzheitlichen Resilienzförderung beizutragen, bedarf es einer Zusammenfassung des empirischen Forschungsstandes zum Zusammenhang von Körper, Emotionen und Kognitionen. Denn nur durch eine wissenschaftlich seriöse Basis erreichen wir in unserer noch sehr „kopflastigen“ heutigen Gesellschaft, dass Körper und Bewegung als Medien in der Sozialen Arbeit ernst genommen werden.

Aktuelle wissenschaftliche Studien zeigen immer deutlicher, wie eng Körper und Psyche miteinander verbunden sind. Allein schon die Überzeugung, dass Körper und Geist eine Einheit bilden, führt zu gesünderem Verhalten (Forstmann, Burgmer & Mussweiler, 2012). So wählten Studierende, die in einem



Experiment unbewusst mit der These des Körper-Geist-Dualismus konfrontiert wurden, später in der Mensa ein ungesünderes Mittagessen als Studierende, die sich mit der physikalistischen Perspektive beschäftigten, die besagt, dass Körper und Geist eine Einheit sind (Forstmann et al., 2012). Ist man also von dem in Kapitel 10.1.1 erläuterten **Embodiment**-Konzept überzeugt, hat dies automatisch ein gesünderes Verhalten zur Folge. Praktisch bedeutet das, dass wir allein schon dadurch Resilienz fördern können, indem wir Menschen das Embodiment-Konzept überzeugend erklären. Durch das Lesen dieses Kapitels stärken Sie quasi schon Ihre Resilienz.

Im Folgenden werden für jede der drei Wirkrichtungen des Embodiment-Konzepts empirische Studien und deren Ergebnisse zusammengefasst.

11.2.1 Der Einfluss des Denkens auf Fühlen und Handeln

Die klassische lernpsychologische Annahme geht davon aus, dass wir Reize in unserer Umwelt wahrnehmen, diese verarbeiten, daraufhin Pläne machen und Entscheidungen treffen, also Verhaltensabsichten bilden und diese dann in den häufigsten Fällen auch in die Tat umsetzen (Tschacher, 2017, S. 15; Aijzen, 1985, 1991). Mit diesem tatsächlichen Handeln wirken wir dann wiederum auf unsere Umwelt ein. „Psychologische Forschung befasst sich traditionell mit der Frage, wie psychische Prozesse zu (körperlichem) Verhalten führen und solches Verhalten beeinflussen können“ (Tschacher & Storch, 2012, S. 260). So ist eine sehr einflussreiche Theorie in der Psychologie die des geplanten Handelns (Theory of planned behavior) von Icek Ajzen (1985). Die Theorie besagt, dass Einstellungen, subjektive Normen und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (die Auffassung, ob ich mein Verhalten selbst beeinflussen kann) unser tatsächliches Verhalten steuern. Die Theorie konnte in vielen



Anwendungsfeldern wie in der Werbung, im Sport, in der Gesundheit, im Management oder in der Nachhaltigkeitsforschung belegt werden (Armitage & Conner, 2001).

11.2.2 Der Einfluss von Emotionen auf Denken und Handeln

Dass sich unsere Gefühle direkt auf unser Denken und Handeln auswirken, erleben wir im Alltag häufig selbst oder können es bei anderen beobachten. Die Redewendung „Der Körper ist der Spiegel der Seele“ zeigt deutlich, dass uns dieses Phänomen nicht unbekannt ist. In der Wissenschaft hat die Untersuchung des Einflusses von Emotionen auf Denken und Handeln entsprechend eine etwas längere Tradition. So wurde bereits in den 1980er Jahren gezeigt, dass sich die Körperhaltung von männlichen Highschool-Absolventen in Abhängigkeit von der Abschlussnote änderte: Bei einer guten Note richteten sich die Absolventen stärker auf, bei schlechten Noten nahmen sie eine gebeugte Haltung ein (Weisfeld & Beresford, 1982 in Storch, 2017, S. 37). Ein Ereignis in der Umwelt hatte demnach zur Folge, dass die Absolventen sich freuten oder ärgerten, was wiederum zu einer Änderung des Körperausdrucks führte. Es können aber auch ausschließlich innere erlebte Zustände dazu führen, dass Personen ihr Verhalten ändern.

Stimmungen und Emotionen beeinflussen zudem unser Denken, unser Gedächtnis und unsere Fähigkeit, Probleme kreativ zu lösen (Dreisbach, 2008). In Abhängigkeit unserer aktuellen Stimmung nehmen wir Situationen, Menschen und uns selbst unterschiedlich wahr. „In positiver Stimmung gehen uns Dinge leichter von der Hand, unsere Mitmenschen erscheinen uns freundlicher, wir sehen sozusagen alles durch die berühmte ‚rosa Brille‘. Auf der anderen Seite erlebt der unter Prüfungsangst leidende Student eine



Denkblockade und kann einfache Zusammenhänge, die er gestern noch frei erzählen konnte, unter dem erlebten Stress der Prüfungssituation nicht mehr abrufen. Und in schlechter Laune vermag uns nicht einmal die Erinnerung an den letzten Urlaub aufzumuntern: Hat es nicht ständig geregnet, und war das Essen nicht einfach furchtbar?“ (Dreisbach, 2008, S. 290).

Zahlreiche experimentelle, aber auch neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass Ereignisse, die von den Betrachtenden als emotional erlebt werden, wie zum Beispiel die Anschläge vom 11. September 2001 auf das Pentagon und das World Trade Center, tiefer verarbeitet und entsprechend auch besser erinnert werden. „Hirnphysiologisch kommt hier der Amygdala (deutsch: Mandelkern) eine entscheidende Bedeutung zu. Dieser Kern liegt im stammesgeschichtlich älteren subkortikalen Bereich des Gehirns in topografisch unmittelbarer Nähe zum Hippocampus. Dem Hippocampus wird eine bedeutsame Rolle bei der Konsolidierung, d. h. der dauerhaften Speicherung von expliziten Langzeitgedächtnisinhalten, zugeschrieben“ (Dreisbach, 2008, S. 291; siehe auch [Kapitel 1.2](#), [Kapitel 3](#) und [Kapitel 5.1](#) in [Teil A](#) der Expertise). So hat eine Studie mittels bildgebender Verfahren beispielsweise gezeigt, dass Versuchspersonen, deren Amygdala beim Schauen eines emotionalen Films stärker aktiviert war, dessen Inhalte später besser erinnern und wiedergeben konnten (Cahill et al., 1996 in Dreisbach, 2008, S. 291). Dies bedeutet, dass wir etwas umso besser erinnern, je stärker wir emotional bewegt sind.

Eine für das Thema Resilienz im Kontext Schule relevante Emotion ist das Stresserleben (siehe auch [Kapitel 2](#) in [Teil A](#) und [Kapitel 6.4.1](#) in [Teil B](#) der Expertise). Studien legen den Schluss nahe, dass geringer Stress, wie beispielsweise Lampenfieber oder leichte Nervosität, sogar förderlich für Konzentration, Aufmerksamkeit und Gedächtnis sind. Lang anhaltendes und besonders starkes Stresserleben führt jedoch zu einer verminderten Gedächtnisleistung (Kim & Diamond, 2002; Kirschbaum, Wolf, May, Wippich & Hellhammer, 1996).





Dies hängt mit der Ausschüttung des Stresshormons Cortisol zusammen: „Bei niedrigem bis mittlerem Stresslevel werden über den erhöhten Cortisolspiegel zunächst Hippocampus und Amygdala aktiviert, was auf der Verhaltensebene zu den beobachtbaren verbesserten Gedächtnisleistungen führt. Der Hippocampus hemmt dann über eine Feedbackschleife die weitere Ausschüttung von Cortisol und die damit verbundene Stressreaktion. Steigt aber das Stresslevel über ein gewisses Maß, scheitert dieser Regulationsmechanismus, was zu entsprechenden funktionellen Ausfällen im Hippocampus und in der Folge zu messbaren Gedächtniseinbußen führen kann“ (Dreisbach, 2008, S. 291). Traumatische Ereignisse wie Kriege, Naturkatastrophen oder Gewalterfahrungen können sogar zu nachhaltigen Gedächtnisstörungen führen, die teilweise durch strukturelle Veränderungen am Hippocampus nachweisbar sind (Fast & Markowitsch, 2004; McEwen, 2000 in Dreisbach, 2008).

Ein in der Psychologie vielfach untersuchter Effekt ist der Stimmungskongruenzeffekt. Dieser besagt, dass Personen, die in einer positiven Stimmung sind, sich auch besser an positive Ereignisse erinnern (Dreisbach, 2008, S. 292). Dieses Phänomen kennen Sie vermutlich aus Ihrem Alltag. Wenn Sie fröhlich sind, fallen Ihnen beispielsweise eher fröhliche Lieder ein (und umgekehrt), Sie erinnern sich zum Beispiel an den letzten Urlaub, eine witzige Situation, was wiederum zu mehr Fröhlichkeit führt. Es gibt aber auch eine Negativspirale: Sind wir getrübt der Stimmung, erinnern wir uns beispielsweise nur daran, wie schlecht das Wetter im letzten Urlaub war oder dass uns in letzter Zeit nur negative Dinge widerfahren. Der Stimmungskongruenzeffekt lässt sich auch auf Lerninhalte übertragen: In positiver Stimmung können wir tatsächlich positive Lerninhalte, wie beispielsweise fröhliche Lieder, Geschichten oder freundliche Wörter besser erinnern (Bower, 1981).

Unsere aktuelle Stimmung beeinflusst aber nicht nur, welche Ereignisse und Lerninhalte wir erinnern und wiedergeben können, sondern auch, wie wir



Informationen wahrnehmen und verarbeiten. Alice Isen hat beispielsweise gezeigt, dass 75 Prozent der Personen, die einen Ausschnitt aus einer lustigen Komödie sahen, im Anschluss in der Lage waren, eine Aufgabe zum kreativen Problemlösen zu lösen, während von den Versuchspersonen, die einen neutralen Filmausschnitt sahen, nur 20 Prozent die Aufgabe richtig lösen konnten (Isen, Daubman & Nowicki, 1987; Isen, 1999). Dieser Effekt kann dadurch erklärt werden, dass eine positive Stimmung zu flexiblerem Denken (= kognitive Flexibilität) und auch zu mehr Veränderungsbereitschaft führt. Eine gesteigerte Wechselbereitschaft unterstützt einen dabei, sich von Gewohnheiten zu lösen und Neues, auch neue Gedanken, zu wagen (Dreisbach, 2008, S. 293). In zahlreichen weiteren Untersuchungen wurde außerdem gezeigt, dass eine positive Stimmung unter anderem zu hilfsbereiterem Verhalten, zu einer erhöhten Spendebereitschaft und zu verbessertem Wortfluss beiträgt (Dreisbach, 2008, S. 293).

Welches Fazit können wir für das Thema Resilienzförderung im Kontext Schule aus diesen eindrücklichen Studien nun ziehen? Das Erleben von Spaß, Freude und Ausgeglichenheit hat einen direkten Einfluss auf eine Vielzahl kognitiver Leistungen sowie das Sozialverhalten von Menschen. Entsprechend sollten ein positives Grundklima und das Erleben von Humor und Freude als primäre Ziele im Erfahrungsraum Schule verfolgt und ausgebaut werden, da gleichsam „beiläufig“ hierdurch auch fachgebundene Ziele leichter erreicht werden (siehe auch [Kapitel 4](#) in [Teil A](#) und [Kapitel 7, 8 und 9](#) in [Teil B](#)). Die Forschenden versetzen die Versuchspersonen in ihren Studien zum Beispiel mithilfe lustiger Filmausschnitte und Musik in positive Stimmung. Diese Mittel könnten natürlich direkt im Unterricht oder in anderen (pädagogischen) Kontexten in der Schule genutzt werden. Aber auch über den bewussten Einsatz von Bewegung können bestimmte Emotionen und Stimmungen aktiviert werden. Die wissenschaftlichen Belege und Beispiele werden im nachfolgenden [Kapitel 10.2.3](#) anschaulich erläutert.





11.2.3 Der Einfluss des Körpers auf Denken und Fühlen

„Es ist gar keine so schlechte Idee, ein fröhliches Gesicht aufzusetzen, wenn einem traurig zumute ist“ (Joseph LeDoux, 2001, S. 317).

Dass wir tatsächlich durch Muskelaktivierung unsere Emotionen und Gedanken beeinflussen können, wurde bereits im Jahr 1988 von Fritz Strack, Leonard Martin und Sabine Stepper in einer heute sehr bekannten und nach wie vor beeindruckenden Studie gezeigt. Die Forschenden baten Versuchspersonen, ohne diesen den Sinn des Experiments zu verraten, einen Stift entweder zwischen die Lippen zu pressen oder mit den Zähnen darauf zu beißen. Durch das Halten des Stiftes mit den Lippen wird die Aktivierung eines bestimmten Lachmuskels, des *zygomaticus major*, verhindert. Durch das Halten des Stiftes mit den Zähnen wird dieser Muskel hingegen aktiviert. In der Kontrollbedingung wurden die Versuchspersonen gebeten, den Stift in der Hand zu halten. Mit diesen drei verschiedenen Stift-

haltetechniken sollten die Versuchspersonen dann im Zuge einer Cover-Story verschiedene Aufgaben, wie das Ziehen von Linien, bearbeiten. Anschließend sollten die Versuchspersonen Cartoons auf ihre Lustigkeit hin überprüfen. Die Gruppe, die den Stift zwischen den Zähnen hielt, schätzte die Cartoons signifikant lustiger ein als die „Handhalte“-Gruppe. Die Gruppe, die den Stift zwischen den Lippen hielt, war im Durchschnitt am wenigsten amüsiert (siehe für eine Zusammenfassung des Experiments Tschacher, 2017, S. 43; Strack, Martin & Stepper, 1988).

In dem Experiment wurde die bekannte *Facial-Feedback-Hypothese* getestet und belegt; diese besagt, dass durch Rückmeldungen über die Gesichtsmuskulatur im Gehirn Veränderungen bewirkt werden, welche die Emotion erzeugen, die zu der aktuellen Mimik passt. Die Annahme der Facial-Feedback-Hypothese lautet, dass die Rückmeldung der Gesichtsmuskulatur mit dem Erleben einer Emotion in Zusammenhang steht. Diese Hypothese wurde in zahlreichen Studien belegt (siehe Storch, 2017, S. 40 ff. für einen Überblick).



In einer etwas alltagsnäheren Studie wurde beispielsweise gezeigt, dass Personen, die vor dem Bearbeiten von schwierigen kognitiven Puzzleaufgaben acht Minuten lang eine gerade Körperhaltung einnahmen, länger „durchhielten“, um eine Lösung für diese Aufgaben zu finden, als Personen, die acht Minuten lang eine gekrümmte Körperhaltung einnahmen (Riskind & Gota, 1982). Amy Cuddy und ihre Kollegen konnten in verschiedenen experimentellen Laborstudien nachweisen, dass das Einnehmen sogenannter Power-Posen (= sich großmachen, die Arme ausstrecken oder in die Hüfte stemmen) zu einem Anstieg des „Macht“-Hormons Testosteron, zu einem Abfall des „Stress“-Hormons Cortisol, zu einem erhöhten subjektiven Gefühl von Macht und zu mehr Risikobereitschaft führt. Das Einnehmen von Posen der Verletzlichkeit (= sich kleinmachen, zusammenziehen, Rücken krümmen) hingegen hatte genau gegenteilige Effekte zur Folge (Carney, Cuddy & Yap, 2010). Zudem konnte die Forschergruppe zeigen, dass die oben genannten Power-Posen auch im Alltag von hoher Relevanz sind (Cuddy, Wilmuth, Yap & Carney, 2015). Personen, die vor einem Vorstellungsgespräch eine Power-Pose einnahmen, zeigten in dem Gespräch bessere Leistungen und bekamen eher einen Job angeboten als Personen, die „Verletzlichkeitsposen“ einnahmen.

Zahlreiche Studien belegen eine Vielzahl positiver Effekte beim Einnehmen einer aufrechten Körperhaltung. So führt eine aufrechte Körperhaltung beispielsweise zu dem Gefühl von Stolz (Stepper, 1992), die soziale Informationsverarbeitung wird beeinflusst und die Fähigkeit zur Emotionsregulation gestärkt (Michalak, Burg & Heidenreich, 2012; Michalak, Mischnat & Teismann, 2014; Niedenthal, Barsalou, Winkielman, Krauth-Gruber & Ric, 2005).

Weitere sozialpsychologische Studien zeigten auch, dass das sogenannte Annäherungsverhalten, etwa das Anheben einer Tischplatte, im Vergleich zum Vermeidungsverhalten, hier dem Herunterdrücken der Tischplatte, dazu führt, dass Bilder, Wörter und Namen positiver bewertet werden (Cacioppo, Priester



& Berntson, 1993; Förster & Strack, 1997; Neumann & Strack, 2000), kreative Aufgaben besser gelöst werden (Friedmann & Förster, 2002) und zum Beispiel signifikant mehr Nahrung zu sich genommen wird (Förster, 2003).



*Beugemuskeln aktiviert -
Embodiment für „Annäherung“*



*Streckmuskeln aktiviert -
Embodiment für „Vermeidung“*

Abb. 3: Aktivierung verschiedener Muskelgruppen des Arms / In Anlehnung an: Tschacher & Storch (2012) / Foto: atelierKatergrau

Die Sozialpsychologen Gary Wells und Richard Petty (1980) konnten sogar an einer Stichprobe kanadischer Studierender zeigen, dass Personen plötzlich einer Sache zustimmen, die sie vorher konsequent ablehnten, indem man sie dazu bringt, mit dem Kopf zu nicken. Unter dem Vorwand, Kopfhörer zu testen, brachten die Autoren Studierende dazu, sechs Minuten lang mit dem Kopf zu nicken, diesen zu schütteln oder gerade zu halten, während sie unter anderem einer Radiosendung zum Thema Studiengebühren lauschten. Obwohl sich alle Studierenden vorher gegen die Erhöhung von Studiengebühren ausgesprochen



hatten, gaben sie nach dem Hören der Radiosendung mit entsprechender Kopfbewegung Folgendes an: Die „Kopfnicker“-Gruppe war plötzlich für eine Erhöhung der Studiengebühren, die neutrale Gruppe stimmte für ein Gleichbleiben der Gebühren, und die „Kopfschüttler“-Gruppe votierte für eine Reduktion der Gebühren.

Diese Experimente illustrieren, wie wir bereits durch kleine und isolierte körperliche Bewegungen unser Denken und Verhalten beeinflussen können. Für die Bewegungs- und Tanzpädagogik ist über das Einnehmen einer isolierten Körperhaltung hinaus relevant, wie komplexe Bewegungsmuster und -qualitäten auf Denkmuster, Emotionen und soziale Kompetenzen wirken. Die Neurowissenschaftlerin Susana Bloch (1986) konnte beispielsweise zeigen, wie das bewusste Ausführen komplexer körperlicher Ausdrucksmuster in Kombination mit verschiedenen Atemrhythmen Menschen dazu befähigen kann, Emotionen gezielt zu erzeugen und auch wieder zu verlassen. Die Versuchsteilnehmenden mussten bestimmte Körperübungen zu Atem, Körperhaltung und Muskeltonus ausführen, ohne zu wissen, in welche Emotion diese Übung jeweils münden sollte. Die Versuchspersonen nahmen die entsprechenden Emotionen deutlich subjektiv wahr, und auch Außenstehende, die das Szenario beobachteten, konnten die Emotion richtig deuten (Bloch, 1986 zitiert nach Storch, 2017, S. 49). Diese Arbeiten leisten einen bedeutenden Beitrag für die Resilienzförderung, da Emotionsregulation einen wichtigen Resilienzfaktor darstellt (siehe [Kapitel 12.1](#)).

In Kapitel 10.2.4 werden nun nachfolgend empirische Studien vorgestellt, die die Wirkung ganzheitlicher Bewegungs- und Tanzkonzepte auf das psychische Wohlbefinden und die Gesundheit untersucht haben.





11.2.4 Der Einfluss ganzheitlicher Bewegungs- und Tanzkonzepte auf das psychische Wohlbefinden und die Gesundheit

„Dance is a human universal. In all societies, everywhere in the world and throughout all time periods, people have used dance as a powerful means of expression and as a way to convey social meaning“ (Peterson, 1978 zitiert nach Christensen, Cela-Conde & Gomila, 2017).

In einer Meta-Analyse, die die Effekte aus 23 Studien und von 1.078 Versuchspersonen zusammenfasst, konnte gezeigt werden, dass Tanz als besondere Form der Bewegung positive Auswirkungen auf die generelle Lebenszufriedenheit, den Erwerb von Sozialkompetenzen und das psychische Wohlbefinden hat (Koch, Kunz, Lykou & Cruz, 2014).

Tanz stellt eine besondere Form dar, ein Gefühl von „Flow“ zu erleben (Tschacher, Munt & Storch, 2014, S. 55). Flow bezeichnet einen fokussierten Bewusstseinszustand völliger Hingabe, mit verminderter Wahrnehmung des eigenen Selbst und der Zeit, aufgrund einer optimalen Beanspruchung der eigenen Fähigkeiten (Myers, 2008). Christensen und Kollegen fassen ergänzend in ihrem umfassenden Überblicksartikel zur neurologischen und biologischen Wirkung von Tanz zusammen, dass sich diese Art der Bewegung positiv auf das Flow-Erleben, den Aufmerksamkeitsfokus, die Erfahrung der Basisemotionen, die Kommunikation, die Selbstbewusstheit und die soziale Einbindung auswirkt (Christensen et al., 2017). Zudem stärkt Tanz das Selbstvertrauen und reduziert die Auswirkungen von Stress. Die Erklärung hierfür findet die Autorengruppe in der Wirkung von Tanz auf die Ausschüttung der Hormone Oxytocin (unter anderem verantwortlich für Vertrauen und Bindung; Kosfeld, Heinrichs, Zak, Fischbacher & Fehr, 2005), Cortisol (Stresshormon) sowie von Endorphinen, Neurotransmittern, die mit Belohnung und subjektivem Wohlbefinden in Zusammenhang gebracht werden. Christensen und



Kollegen (2017) argumentieren zusammenfassend, dass Tanz im Leben wertvolle psychobiologische Funktionen erfüllt und deswegen bis heute als menschliches Verhalten aufrechterhalten wurde. Die beeindruckende Forschung zu den sogenannten Spiegelneuronen belegt, dass die positiven Aspekte von Embodiment und Tanz nicht nur erzielt werden, wenn wir uns selbst bewegen, sondern auch, wenn wir Tanz und Bewegung beobachten (Winters, 2008).

Forschungen zur Tanz- und Bewegungstherapie zeigen außerdem positive Effekte von Tanz und anderen Bewegungsformen wie Tai Chi oder Theater auf die subjektiv empfundene Lebensqualität, das eigene Körperbild, physische Symptome sowie einen bewussten und positiveren Umgang mit Beziehungen und Lebensherausforderungen wie Verlusten, Krankheit und dem eigenen Selbst (Stuckey & Nobel, 2010). Zudem konnte meta-analytisch gezeigt werden, dass Tanztherapie als effektive Behandlungsform gegen Ängste und zur Steigerung des Selbstwertes eingesetzt werden kann (Ritter & Low, 1996). Tanz wird heute als anerkannte komplementäre Therapieform für viele körperliche sowie psychische Leiden wie beispielsweise in der Behandlung von Schlaganfällen, chronischen Krankheiten wie Anorexie, Bulimie, Krebs, Alzheimer, Herzkrankheiten, Diabetes, Asthma und Arthritis eingesetzt (Aktas & Ogce, 2005). Dabei lässt sich feststellen, dass Forschung und Anwendung von Tanz- und Bewegungskonzepten international bislang wesentlich verbreiteter und akzeptierter sind als im deutschsprachigen Raum.

Bei der Darstellung dieser klaren Zusammenhänge stellt sich die Frage, wodurch der positive Einfluss von Bewegung und Tanz auf das psychische Wohlbefinden erklärt werden kann. Neben der Ausschüttung von Endorphinen durch körperliche Aktivität scheinen die Resilienzfaktoren soziale Unterstützung und Selbstwirksamkeit weitere Erklärungsansätze zu sein. So konnte gezeigt werden, dass regelmäßige sportliche Aktivität signifikant das Risiko für Depressionen und Suizidgedanken senken kann. Es konnte zudem



nachgewiesen werden, dass sportliche Aktivität direkt das Selbstwirksamkeitserleben sowie das Erleben von sozialer Unterstützung steigert, wodurch wiederum das Risiko für depressive und Suizidgedanken abnimmt (Babiss & Gangwisch, 2009).

Betrachtet man Forschungsstudien, die explizit Kinder und Jugendliche untersucht haben, so trifft man auf ähnliche Ergebnisse: Die Teilnahme an kreativen Aktivitäten wie Musik, Schauspiel, Kunst und Tanz hat einen positiven Effekt auf den Selbstwert, das Selbstvertrauen, das Wissen und die geistige sowie physische Gesundheit (Bungay & Vella-Burrows, 2013). Dass Bewegung und körperliche Aktivität als effektives Medium der Gesundheitsförderung und -erziehung bei Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden können, wird in zahlreichen Überblicksartikeln zusammengefasst (Krus & Bahr, 2016). So zeigt sich beispielsweise ein positiver Effekt von Bewegung auf die allgemeine Fitness, Ernährung, Körperwahrnehmung, Entspannungsfähigkeit sowie die Resilienz (Krus & Bahr, 2016). Auch bei Kindern und Jugendlichen können Ängstlichkeit, Depressionen, kognitive Fähigkeiten und Selbstwert durch körperliche Aktivität verbessert werden (Biddle & Asare, 2011).

Als Fazit lässt sich zusammenfassen, dass die Erkenntnisse der Embodiment- und Tanztherapieforschung erfolgversprechende Ansatzpunkte für neue Präventions- und Beratungskonzepte liefern. Sie decken sich mit vielen erfahrungsbasierten Annahmen von Laien, Tänzer_innen und pädagogischen Fachleuten (siehe [Kapitel 11.1.1](#)). Versteht man also die Persönlichkeit eines Menschen als Zusammenspiel von Gedanken, Emotionen und Verhalten (Carver & Scheier, 2012, S. 4), so kann man aus den oben zusammengefassten Effekten schließen, dass bewegungs- und körperzentrierte Ansätze einen wirksamen Beitrag zur ganzheitlichen Resilienzförderung leisten können. Das nächste Kapitel soll aufzeigen und veranschaulichen, wie Embodiment konkret genutzt werden kann, um die Resilienz von Kindern und Jugendlichen zu fördern.





12

GANZHEITLICHE RESILIENZFÖRDERUNG UND PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UNTER EINBEZUG VON BEWEGUNG UND FREIEM TANZ



„Die wortlose Sprache des Tanzes ist eine Ergänzung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, eine weitere Möglichkeit, das Selbst zu erforschen, verborgene Wünsche zu entdecken und mit anderen in Kontakt zu treten. Fehlt beispielsweise aufgrund einer besonderen Bedürftigkeit oder geringer Bildung die Fähigkeit, sich mit konventionellen Mitteln mitzuteilen, kann der Tanz ein wertvolles Hilfsmittel sein, sich darzustellen und mit anderen zu kommunizieren. Mit Hilfe des Tanzes können aggressive Impulse erforscht, genutzt und auf ein anderes Ziel gerichtet werden, können sicher und auf kathartische Weise zum vollen Ausdruck gelangen. Tanz ist schön, selbst wenn er das Hässliche in uns, unserem Leben oder unserer Umwelt zeigen beziehungsweise darstellen will. Für diejenigen, die bisher wenig Schönes in ihrem Leben erlebt haben, kann Tanzen eine richtige Offenbarung sein“ (Royston Maldoom, 2015, S. 39 f.).

Um **Resilienz** und **Persönlichkeitsentwicklung** von Kindern und Jugendlichen nachhaltig zu fördern, müssen gesundheitsfördernde Bewegungsformen authentisch in den Alltag junger Menschen integriert werden. „Embodiment in unserem Sinn hat übrigens nichts mit den Körpersprache-Techniken zu tun, die mancherorts gelehrt werden. Wenn man den Menschen in einer Art to-do Liste antrainiert, wie sie zu lächeln haben, dass sie die Arme nicht vor der Brust verschränken dürfen, oder dass sie mit der Faust energisch auf das Rednerpult schlagen müssen, um entschlossen zu wirken, erreicht man in den meisten Fällen das Gegenteil von dem, was man beabsichtigt hat. Der Mensch wirkt unecht, die Körpersprache automatenhaft“ (Storch, 2017, S. 66). Unter Embodiment verstehen wir die Einheit von Gedanken, Gefühlslage und passender Körpersprache. Dafür müssen wir für jeden Menschen eine persönliche, individuelle Form des **Embodiment** finden. „Wenn man Embodiment-Technik für





das persönliche Selbstmanagement nutzen will, ist es unerlässlich, dass man in einem ersten Schritt genau überlegt, was man eigentlich gerne erreichen will und dann als zweiten Schritt die ganz persönliche, hochindividuelle Form dafür entwickelt, wie der eigene Körper diese Art der Handlung wohl umsetzen kann“ (Storch, 2017, S. 66). Damit wir also überhaupt in der Lage sind, eigene Möglichkeiten des Embodiment für uns zu nutzen, bedarf es zunächst des Trainings von Selbstwahrnehmung und -reflexion auf den Ebenen Körper, Emotion und Kognition sowie des Erlebens verschiedener Bewegungsqualitäten und Ausdrucksweisen. Genauso wie ich einen großen Wortschatz brauche, um mich sprachlich flüssig und eloquent ausdrücken zu können, benötige ich einen entsprechenden „Bewegungsschatz“, um mein Denken und Empfinden auch körperlich ausdrücken und wahrnehmen zu können. „Denn ein gut gelerntes neuronales Netzwerk kann von jedem seiner Knotenpunkte aus aktiviert werden. Ein Mensch, der Embodiment in dieser Weise benutzt, hat dann auch mehr geleistet als einfach nur einen neuen Körperausdruck gelernt, er hat sein gesamtes psychisches System um ein neuronales Netzwerk erweitert. Und diesen Vorgang nennt man in der Sprache der Psychotherapie die Persönlichkeitsentwicklung. Man tut dann nicht nur so, als sei man freundlich, wie es manche Serviceangestellten tun, man *ist* freundlich. Und zwar auf die eigene Art, die der individuellen Persönlichkeit und dem individuellen Temperament angemessen ist“ (Storch, 2017, S. 66).

Die Bewegungspädagogik und der Tanz, im Spezifischen der freie, kreative Tanz, bieten reichhaltige Ansatzpunkte, um genau die Anforderungen des Embodiment eines individuellen, persönlichen Körpererlebens erfüllen zu können. Bevor nun aber die konkreten Ansatzpunkte zur Förderung von Resilienz durch Bewegung erläutert werden, sollen noch einmal kurz das Konzept Resilienz definiert und die Ansatzpunkte zur Resilienzförderung beschrieben werden. Eine ausführliche Darstellung des Resilienzbegriffs finden Sie in **Teil A** der Expertise.





12.1 WAS IST RESILIENZ UND WIE KÖNNEN WIR DIESE DURCH BEWEGUNG FÖRDERN? EIN RÜCKBEZUG ZU TEIL A DER EXPERTISE

Resilienz wird als „die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ definiert (Fthenakis & Wustmann, 2004, S. 18; siehe **Definition** in **Teil A** der Expertise und im Glossar). Als Entwicklungsrisiken werden in der Literatur akuter, chronischer, sozialer oder physischer Stress genannt (Kalisch, Müller & Tüscher, 2015). Resilienz ist keine festgeschriebene Persönlichkeitseigenschaft und entsteht bei Kindern am ehesten dann, wenn die Umgebung auf deren Bedürfnisse eingeht, die Entfaltung von bereits vorhandenen Kompetenzen auslöst oder aber Gelegenheiten bietet, neue Kompetenzen zu entwickeln. Carmen Deffner beschreibt in Teil A dieser Expertise, dass das Konzept der Schutzfaktoren von dem der Resilienz nur schwer zu trennen ist. Einerseits mildern Schutzfaktoren bestehende Risiken ab (Pufferwirkung), indem sie diesen entgegenwirken, andererseits tragen sie zum Aufbau von Resilienz bei (Behrens, 2009). Die Schutzfaktoren bieten insbesondere für das Medium der Bewegung und des freien Tanzes wunderbare Anknüpfungspunkte zur Förderung von Resilienz (für eine ausführliche Beschreibung der Schutzfaktoren siehe Kapitel 1.2 in Teil A). Nachfolgend werden zunächst im Allgemeinen körper- und bewegungszentrierte Ansätze dargestellt, die zur Resilienzförderung geeignet sind. In einem zweiten Schritt wird dann konkret für jeden Schutzfaktor beschrieben, wie wir durch Embodiment, Bewegung und freien Tanz diese Schutzfaktoren positiv beeinflussen können.





Abb. 4: Die Schutzfaktoren zur Förderung der Resilienz / eigene Darstellung der Autorin

12.2 KÖRPER- UND BEWEGUNGSZENTRIERTE ANSÄTZE ZUR RESILIENZFÖRDERUNG

Embodiment, Bewegung und freier Tanz können auf zweierlei Weise zur Resilienzförderung beitragen: Zum einen kann die Bewegung an sich im Sinne von Embodiment gesundheitsförderlich wirken und direkt die Ausbildung personaler Schutzfaktoren begünstigen. Zum anderen können aber auch bewegungs- und tanzpädagogische Angebote einen Raum schaffen, der die Lebenswelt der jungen Menschen und somit auch deren soziale Schutzfaktoren erweitert (siehe auch Empowerment-Räume und Empowerment-orientierte



Räume in Teil B, Kapitel 7.5.1 der Expertise). In diesem neuen Erfahrungsraum können sie wiederum personale sowie auch familiäre Schutzfaktoren stärken und ausbilden. Die tatsächliche resilienzförderliche Wirkung von Bewegung und Tanz hängt jedoch stark von der Didaktik des Tanzunterrichtes und den Kompetenzen des Lehrpersonals bzw. der Sozial- und/oder Tanzpädagog_innen ab. Denn wenn Tanz und Bewegung didaktisch und psychologisch mehr hemmend denn fördernd eingesetzt werden, können diese Medien für die Ausbildung eines positiven Selbstwerts und Selbstkonzepts eher hinderlich wirken.

Letztlich bieten viele sport- und bewegungspädagogische Angebote, aber auch Musik, Kunst und Fachunterricht den Raum, resilienzstärkend zu handeln. So können auch Angebote wie beispielsweise Yoga, verschiedene Tanzstile wie Tango Argentino, zeitgenössischer Tanz, Hip Hop und Breakdance, Jonglage sowie Akrobatik, aber auch Ballspiele – um nur einige Beispiele zu nennen – als Ausgangspunkt dienen, um resilienzförderliche Prinzipien mit und ohne Musik anzuwenden. Viele der hier vorgestellten Prinzipien sind deshalb nicht ausschließlich im Tanzunterricht anwendbar und sollten unbedingt auf andere Lern- und Lebensbereiche im Kontext Schule übertragen werden. Der freie Tanz bietet jedoch eine besondere Kombination aus Bewegung, Emotion, Musik, sozialer Begegnung, kognitiver Beanspruchung und Selbstwahrnehmung, sodass er für die Persönlichkeitsentwicklung und Resilienzförderung besonders geeignet scheint. Bevor also auf die einzelnen Potenziale von Bewegung und freiem Tanz für die jeweiligen Schutzfaktoren eingegangen wird, soll der freie Tanz als besonderes Bewegungskonzept noch einmal im Detail vorgestellt werden, damit Sie sich als Leserschaft eine möglichst konkrete Vorstellung davon machen können, wie im freien Tanz gearbeitet werden kann. In Kapitel 11.2.2 werden dann Elemente des freien Tanzes sowie der Bewegungspädagogik verwendet, um zu veranschaulichen, wie Resilienz und die darunter gefassten einzelnen Schutzfaktoren konkret durch Tanz und Bewegung gefördert werden können.



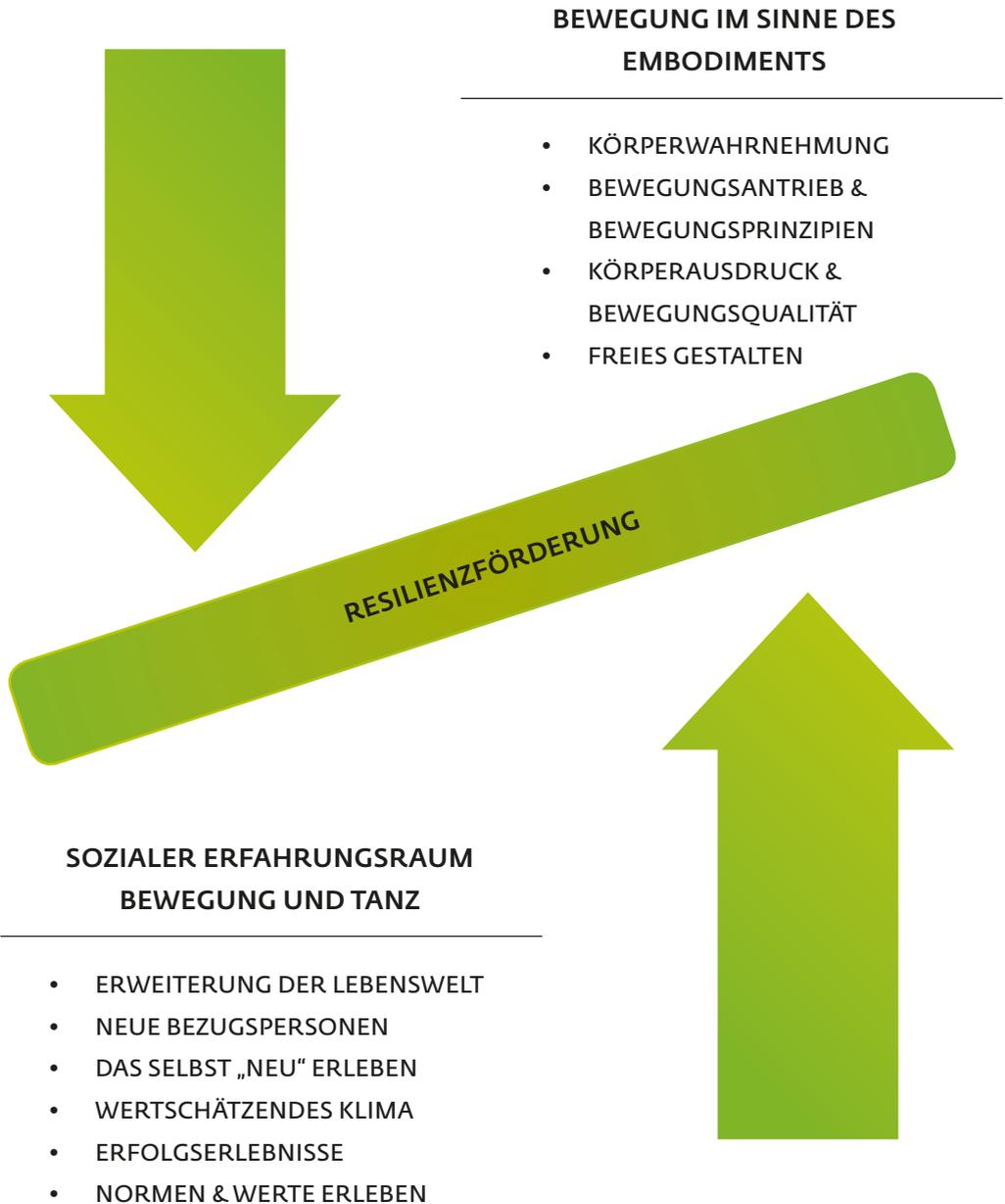


Abb. 5: Resilienzförderung durch bewegungs- und körperzentrierte Ansätze – zwei Zugänge: direkte Bewegung und sozialer Erfahrungsraum Bewegung / Darstellung der Autorin



12.2.1 Freier Tanz nach Rudolf von Laban

Rudolf von Laban, einer der bedeutendsten Wegbereiter der Tanzpädagogik, beschreibt Tanzen als „eine besondere Form der Bewegung“ (Laban, 1982, S. 31). In seinem bedeutenden Werk „**Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung: eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit**“ von 1948 erläutert er die grundlegenden Prinzipien des freien Tanzes und deren Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Diese Grundprinzipien stehen mit heutigen Erkenntnissen der pädagogischen und psychologischen Forschung zur Resilienzförderung beeindruckend im Einklang.

Nach Judith Frege (2005, S. 15) beschränkt sich der **freie (kreative) Tanz** nicht auf die Ausführung einer speziellen Bewegungsart, sondern bezieht bewusst alle möglichen Bewegungsformen sowie künstlerische Spiel- und Ausdrucksformen mit ein. Freier (kreativer) Tanz unterscheidet sich dabei insofern von den gängigen, eingeübten Tanzstilen und Tanzrichtungen, als an die Stelle von festgelegten Schritten und genormten Übungen Anleitungen zu Körperwahrnehmung und geleitetem, freiem Gestalten treten (Laban, 1982, S. 42). Dabei meint frei „keineswegs chaotisch frei“ (Ullmann in Laban, 1982, S. 132), vielmehr werden in gleichem Maße technische Elemente, die rhythmische Erziehung sowie die schöpferische Gestaltung miteinbezogen (Frege, 2005, S. 14). Das Ziel des freien Tanzes „ist die wohltuende Auswirkung der schöpferischen Tätigkeit des Tanzes auf die Persönlichkeit und nicht die Produktion von aufsehenerregenden Tänzen“ (Ullmann in Laban, 1982, S. 124). „In einer freien Tanztechnik, also in einer Technik ohne vorgefaßten oder vorgeschriebenen Stil, wird das gesamte Spektrum der Bewegungselemente erprobt und geübt. Aus dem spontanen Kombinieren dieser Elemente erwächst eine fast unbegrenzte Vielfalt an Schritten und Gesten, die dem Tänzer zur Verfügung stehen“ (Laban, 1982, S. 41).





Die Grundidee Rudolf von Labans (1982) ist, dass alle menschlichen Tätigkeiten aus Bewegungssequenzen bestehen, in denen jeder Einzelbewegung ein ganz bestimmter Bewegungsantrieb der ausführenden Person zugrunde liegt. Das Tanzen fördere nach Laban das bewusste Wahrnehmen und präzise Einsetzen dieser Bewegungsimpulse. Ihm zufolge speisen sich alle Bewegungen aus den grundlegenden Elementen *Kraft, Zeit, Raum* und *Fluss*. Daraus entstehen dann die Bewegungseigenschaften *fest* versus *zart*, *langsam* versus *schnell*, *direkt* (*eng*) versus *flexibel* (*weit*) sowie *gebunden* versus *frei*. Eine Kombination aus jeweils drei Bewegungselementen ergibt dann eine der acht Antriebsaktionen: *Wringen, Drücken, Gleiten, Schweben, Flattern, Peitschen, Stoßen, Tupfen*. Alle Bewegungen finden in den fünf Körperzentren Kopf und Hals, Schultergürtel, Brustkorb, Becken und Extremitäten (Arme und Beine) statt (Rebel, 1999, S. 104).

Zur tänzerischen Bildung gehören für Laban damit die Förderung von Körperbewusstsein, das Bewusstsein von Schwerkraft und Zeit, das Raumbewusstsein, das Bewusstsein des Flusses von Körpergewicht in Raum und Zeit sowie das Bewusstsein für einen oder mehrere Partner_innen. So sollen nicht zahlreiche einzelne Schritte und Körperhaltungen trainiert, sondern der Bewegungsfluss als Ganzes betrachtet werden. „Statt jede Bewegung einzeln zu erlernen, muß im modernen Tanz das Bewegungsprinzip verstanden und in die Praxis übertragen werden“ (Laban, 1982, S. 22).

Im Tanzunterricht wird je nach Altersgruppe mit altersangemessenen Motiven und assoziativen Bildern gearbeitet, mit deren Hilfe Qualität und Intensität einer Bewegung über assoziative Bilder gesteuert und rückgemeldet werden können. Durch dieses Prinzip wird die Motivation der Teilnehmenden erhöht. Erst wenn die Mitwirkenden Spaß an einer Übung haben und sich mit dieser identifizieren können, werden sie bereit sein, die Übung mehrere Male zu wiederholen (Frege, 2005, S. 14). Diese Wiederholung ist zum einen für einen Trainingseffekt und damit gleichsam für das Erreichen immer



höherer Ziele sowie das Erleben von Erfolgen relevant (Bandura, 1977). Letztere bilden die notwendige Grundlage für die Förderung eines gesunden, positiven Selbstkonzepts. Didaktisch sollen die Teilnehmenden nicht zu Nachahmung angeleitet, sondern durch Anregungen und die Vorgabe von Material (Requisiten, Bilder, Themen, Rhythmen) zu eigenen Bewegungsideen und -impulsen ermutigt und angeregt werden. Die Bewegungen sollten den ganzen Körper und alle Raumrichtungen sowie Bewegungsqualitäten einbeziehen. Insbesondere bei jüngeren Kindern sollte man nach Laban nicht Formationen wie Kreise oder Linien fokussieren, da das Einhalten dieser Raumbilder kognitiv noch gar nicht möglich sei. Vielmehr sollten die (jungen) Tänzer_innen lernen, ihren eigenen Körper in Bezug zum Raum wahrzunehmen.

Das Feedback sollte ein gesundes Mittelmaß zwischen Freiraum für die eigene Bewegungsgestaltung und Ermutigung zum Herantasten an persönliche „Grenzen“ sein. „Der freie Tanz ist keineswegs chaotisch frei“ meint also, dass man das Erlernen einer freien Tanztechnik verfolgen soll und damit verhindert, dass Teilnehmende, die unter Umständen das erste Mal tanzen, Hemmungen durch Struktur- und Ziellosigkeit aufbauen. Die Vorgaben anhand der Elemente Kraft, Raum, Zeit und Fluss geben genügend Ankerpunkte, um Bewegungen mehr Qualität zu verleihen, ohne dabei den Gestaltungsfreiraum einzuschränken. Bei älteren Kindern und Jugendlichen können dann noch Ausdrucksformen und Emotionen als weitere Schulungselemente hinzugenommen werden (Laban, 1982, S. 37).



12.2.2 Wie Bewegungsarbeit gestaltet werden kann (und muss!), um personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren zu stärken

„Ein Gefühl von Kompetenz und eine Überzeugung, durch das eigene Tun etwas bewirken zu können, scheint das allgemeine Kennzeichen [resilienter] Kinder zu sein“ (Werner, 1990, zitiert nach Zimmer, 2016, S. 33).

positiven **Selbstkonzeptes**, die Vermittlung von Selbstvertrauen, den Erwerb von Kompetenzbewusstsein. Die sozialen Gesundheitsressourcen beziehen sich auf das Erleben, in einer Gruppe akzeptiert und angenommen zu sein sowie auf die soziale Unterstützung durch Freunde und Familienmitglieder“ (Zimmer, 2016, S. 36).

Im Folgenden wird konkretisiert, wie mittels der Elemente des freien Tanzes und der Bewegungspädagogik sowie unter Berücksichtigung wichtiger Erkenntnisse der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie die Resilienz und die darunter gefassten einzelnen Schutzfaktoren gefördert werden können (siehe zu Resilienz, Schutzfaktoren und Resilienzförderung auch **Kapitel 1** und **4** in **Teil A** der Expertise).

Renate Zimmer (2016, S. 36) beschreibt in ihrem Handbuch für Psychomotorik, dass Bewegung die Gesundheit und Resilienz von Kindern und Jugendlichen mittels der *Stärkung physischer, personaler und sozialer Gesundheitsressourcen* fördern kann. „Die *Stärkung physischer Gesundheitsressourcen* umfasst zum Beispiel die Leistungsfähigkeit des Herz-Kreislaufsystems, die Kräftigung der Muskulatur, die Stärkung des Immunsystems, die Verbesserung des Energiestoffwechsels, die Stärkung des Haltungs- und Bewegungsapparates. Die personalen Gesundheitsressourcen beinhalten die Unterstützung beim Aufbau eines





PERSONALE SCHUTZFAKTOREN

Selbstwahrnehmung bedeutet, sich selbst mit all seinen Gedanken und Gefühlen wahrzunehmen. Selbstwahrnehmung ist eng verbunden mit Selbsteinschätzung. Beide Konstrukte entwickeln sich in der handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt. Vielfältige Möglichkeiten, sich zu erleben und auszuprobieren, führen nach und nach zu einer realistischen Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung. Wir gelangen insbesondere auf zwei Wegen zu Selbstkenntnis: durch Introspektion (Beobachtung der eigenen internen mentalen und emotionalen Zustände) und durch Interaktion mit anderen. „Das Selbst, das wir ausdrücken und erleben, ist sehr variabel und vom sozialen Kontext beeinflusst. Letzteres bedeutet, dass Sie durch Interaktion mit anderen ein Gefühl dafür entwickeln, wer Sie sind – durch die Erfahrungen bei diesen Interaktionen, dadurch wie andere auf Sie reagieren und Ihnen antworten, durch die Werte und Einstellungen, die sie sich bei diesen Interaktionen aneignen, und durch die Bedeutungen, die sie diesen Erfahrungen geben“ (Morf & Koole, 2014, S. 142; siehe auch [Kapitel 6.4.2](#) und [Kapitel 7.3](#) der Expertise).

Tanz und Bewegung bieten die Möglichkeit, über beide Wege, die Introspektion und den Austausch mit der sozialen Umwelt, mehr über die eigene Person zu lernen. So sollten tanz- und bewegungspädagogische Konzepte immer Elemente beinhalten, in denen die eigene Aufmerksamkeit auf das Selbst gerichtet wird. So eignen sich Übungen zum „Erspüren“ des ganzen Körpers dazu, einen Zugang zu inneren Zuständen zu bekommen. Das Trainieren der Grundbewegungselemente *Kraft, Zeit, Raum und Fluss* sowie das gezielte Ausprobieren der acht Antriebsaktionen *Wringen, Drücken, Gleiten, Schweben, Flattern, Peitschen, Stoßen und Tupfen* nach Rudolf von Laban (1988; siehe [Kapitel 11.2.1](#)) lässt junge Tänzer_innen aktiv erleben, zu welchen Bewegungen sie einen stärkeren Zugang haben und welche ihnen schwerer fallen. Bin ich es aus meinem





Alltag gewohnt, eher zarte Bewegungen zu machen? Wie fühlt es sich an, wenn ich mich einmal sehr aggressiv bewege? Wie kann ich beispielsweise aggressive Anspannungen gezielt in fließende, leichte Bewegungen umlenken? Anschließend Reflexionsfragen bieten die Möglichkeit, über Normen und Erwartungen aus dem sozialen Umfeld zu sprechen. Welche Bewegungen sind im Alltag angemessen? Welche Bewegungen werden von mir erwartet? Welche Bewegungen würden helfen, meine persönlichen Ziele zu erreichen? Das Hören von und Sich-Bewegen zu Musikstücken, die ganz unterschiedliche emotionale Qualitäten ansprechen, kann auch noch einmal die Möglichkeit eröffnen, sich selbst intensiver oder „neu“ zu erfahren. Nach Günther Rebel (1999, S. 104) sollten immer alle fünf Körperzentren – Kopf und Hals, Schultergürtel, Brustkorb, Becken und Extremitäten (Arme und Beine) – in den Bewegungsunterricht einbezogen werden. So können Tanzschüler_innen erfahren, welche Körperzentren im Alltag beispielsweise geringe bewusste „Beachtung“ finden und wenig gesteuert und gezielt eingesetzt werden.

Tanz- und Bewegungsunterricht schafft gleichzeitig auch einen Erfahrungsraum für neue soziale Bindungen und Beziehungen. Unabhängig von dem eigenen Elternhaus und dem Raum Schule, in dem möglicherweise in der Vergangenheit negative oder gar selbstwertmindernde Erfahrungen gemacht wurden, können Kinder und Jugendliche hier Menschen treffen, die positiv auf sie reagieren und bestimmte Werte und Einstellungen vermitteln (siehe auch [Kapitel 7](#) und [8](#) in [Teil B](#) der Expertise). Entsprechend ist es die Aufgabe aller Pädagog_innen, die Tanz und Bewegung als Medium für die Soziale Arbeit einsetzen, einen „Tanzraum“ zu schaffen, der Werte vermittelt und die Möglichkeit für sozialen Austausch bietet. Dies können und sollten Werte sein, die dem schulischen Unterricht und den weiteren Lern- und Lebensräumen in der Schule zuträglich sind. So können beispielsweise Disziplin, Verantwortungsgefühl gegenüber der Gruppe, Leistungsbereitschaft, aber auch Wertschätzung, Ehrlichkeit und der offene Umgang mit Fehlern neu erlernt





und als positiv erlebt werden. Konkret bedeutet dies, dass Tanzübungen mit Partner_innen, Solo-Parts und Gruppenstücke in einer gesunden Mischung eingesetzt werden sollten. Junge Menschen sollten erleben, dass sie für den gesamten Gruppenprozess und das Gruppenergebnis unentbehrlich sind. Nur so kann eine hohe Motivation aller Beteiligten sichergestellt werden. Diese sogenannte soziale Unentbehrlichkeit wurde als ein Hauptfaktor dafür identifiziert, dass sich Menschen in Gruppen engagieren und sich motiviert zeigen (Hertel, Niemeyer & Clauss, 2008; Hüffmeier, Krumm, Kanthak & Hertel, 2012). Erleben die Heranwachsenden in dem Bewegungs- und Tanzprojekt sich und die Gruppe als engagiert, wertschätzend und lernfreudig, können sie sich hierdurch neue Ressourcen für ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung erschließen. Es sollte eine offene, wertschätzende und konstruktive Feedbackkultur etabliert werden, die die persönliche Weiterentwicklung jedes einzelnen Individuums und die Gruppe als soziales Gefüge ausgewogen in den Blick nimmt. Der freie Tanz bietet vielfältige Möglichkeiten, jedes einzelne Individuum und seine Ideen und Bedürfnisse in ein gemeinschaftliches Projekt zu integrieren. Da keine festgelegten Choreografien reproduziert werden, sondern das kreative Potenzial jedes einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen im Fokus steht, können Selbstwahrnehmung (Wie würde ich mich am liebsten bewegen?) und Fremdwahrnehmung (Wie bewegt sich die Gruppe?) sowie die soziale Integration (Wie bewege ich mich am liebsten in und mit der Gruppe?) ausgewogen trainiert werden. Da Bewegung im freien Tanz als prozess- und nicht als ergebnisorientiert verstanden wird (Laban, 1982), können insbesondere motivationale Herausforderungen produktiv und kreativ gelöst werden. Ein Beispiel aus einer meiner Fortbildungen im Bereich Tanzpädagogik in der Sozialen Arbeit veranschaulicht, in welcher enger Verbindung die Motivation jedes einzelnen am Unterricht teilnehmenden Individuums mit der eigenen Selbst- und Fremdwahrnehmung steht: Eine Teilnehmerin des Zertifikatskurses berichtete in der Supervision ihres Tanzprojektes von der Herausforderung, dass männliche Schüler in ihrem Tanzprojekt immer wieder die Gruppenchoreografie störten,



indem sie Stühle schmissen und „sich gegenseitig abschießen“ spielten. Ich fragte sie, warum diese Schüler dieses Verhalten wohl zeigten. Sie erwiderte, dass sie das die Jugendlichen bislang noch nicht gefragt habe und sie keine Erklärung habe. Ihre erste Vermutung war fehlende Motivation („Sie haben vermutlich keine Lust, sich zu engagieren“). In der nächsten Unterrichtseinheit mit den Schülern brachte sie in Erfahrung, dass Schießen, kraftvolle Bewegungen und auch Aggressionen einen wichtigen Bestandteil der Interessen und der Lebenswelt der Jugendlichen ausmachten. Zärtliche und weiche Bewegungen indes passten nicht zu der sozialen Norm und Rolle, die diese Schüler bislang als angemessen für sich erlernt hatten. Genau diese Auseinandersetzung machte meine Studentin der Tanzpädagogik dann zum Thema der Choreografie. Die Mädchen und Jungen erprobten gleichermaßen Bewegungen wie Schießen, Schlagen und kräftiges Treten, aber auch weiche und fließende Bewegungen. Durch den Einbezug der Bedürfnisse und Interessen aller Mitwirkenden entstand eine ganz neue und spannende Choreografie. Dieses Beispiel macht noch einmal deutlich, dass resilienzfördernde Tanz- und Bewegungsansätze ganz im Sinne Rudolf von Labans nicht die Konzeption aufsehenerregender Choreografien zum Ziel haben, sondern eine Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit über einen neuen Zugang, den Körper. Damit Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung resilienzförderlich geschult werden können, müssen Tanz- und Bewegungskonzepte kreativen Raum für individuelle Gestaltung lassen und zugleich durch klare Aufgabenstellungen, Regeln und Werte, individuelle Ziele, individuelles Feedback und Reflexionsfragen ausreichend Steuerung bieten.

Fazit und Transfer

Um die Selbst- und Fremdwahrnehmung junger Menschen zu fördern, sollten Sie Übungen wählen, die sowohl Möglichkeiten zur Introspektion als auch zur Interaktion mit anderen geben. So sollte auf der einen Seite Raum für die Beobachtung und Reflexion der eigenen Bewegungen und der



damit verbundenen Einstellungen, Gefühle und Gedanken gegeben werden. Zugleich sollten Übungen gewählt werden, bei denen die Heranwachsenden soziale Verantwortung zeigen müssen. Sowohl durch Soloparts als auch durch Partner- und Gruppenchoreografien erkennen die jungen Menschen ihre eigene Wichtigkeit und Bedeutung für das Gesamtergebnis. Den Rahmen sollten Leben, Vorleben und Einfordern von Regeln und Werten darstellen, damit die Kinder und Jugendlichen in einem den Schulunterricht ergänzenden Erfahrungsraum positive Assoziationen zu leistungsförderlichen Werten erleben können und zugleich eine bedingungslose Wertschätzung der eigenen Person sowie der gesamten Gruppe erfahren.

Selbstwirksamkeit meint die persönliche Überzeugung von der eigenen Fähigkeit, bestimmte Handlungen ausführen zu können, die zum Erreichen bestimmter Ziele erforderlich sind (Bandura, 1977; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014, S. 619). Selbstwirksamkeit hat unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf Motivation, Anstrengung, Ausdauer und Leistung. **Selbstwirksamkeit** entsteht durch Erfolgserfahrungen in einer bestimmten Domäne (zum Beispiel schulische Leistungen, Hobbies, Freizeitaktivitäten, Arbeit). Diese Erfolgserfahrungen können direkte persönliche Erfolgserfahrungen sein, aber auch symbolische Erfolgserfahrungen wie sprachliche Überzeugung und Ermutigung durch eine andere Person. Eine hohe Selbstwirksamkeit in Bezug auf viele verschiedene Anforderungen und Situationen, also das Erleben vieler kleiner Erfolgserlebnisse, wirkt sich auf Dauer positiv auf das persönliche Selbstwertgefühl und das Selbstkonzept eines Menschen aus! Das *Selbstkonzept* eines Menschen beschreibt alle Informationen, die eine Person über sich selbst besitzt. Es schließt unter anderem das Wissen über die eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen ein. Dieses Wissen wird insbesondere durch Interaktion und Kommunikation mit unserem sozialen Umfeld geformt (Aronson, Wilson & Akert, 2005, S. 141 ff.; Jonas



et al., 2014, S. 142 ff.). Die emotionalen und bewertenden Aspekte des individuellen Selbst werden unter dem Begriff des Selbstwertes (umgangssprachlich auch Selbstwertgefühl oder Selbstvertrauen) zusammengefasst (Aronson et al., S. 170 ff.; Jonas et al., 2014, S. 156 ff.; S. 184).

„Durch Bewegungshandlungen erfahren Kinder, dass ihr eigenes Verhalten eine bestimmte Reaktion hervorrufen kann. Sie merken, dass sie durch Bewegung etwas bewirken können und damit Urheber einer Wirkung sind“ (Zimmer, 2016, S. 30 zitiert nach Krenz, 2003, S. 21). Zur Steigerung der Selbstwirksamkeit und damit zum langfristigen Aufbau eines positiveren Selbstwertes und Selbstkonzeptes eignen sich insbesondere Übungen, bei denen die Teilnehmenden die Wirkung ihrer eigenen Bewegungen spüren und beobachten können. So können zum Beispiel entweder nach einer sehr aktiven Übung Reflexionsfragen oder Übungen zum „Bodyscan“ (zum Beispiel Körperreise, Übungen zur Selbstbeobachtung, Achtsamkeitsübungen) angeschlossen werden. Körper- und Tanzübungen mit Requisiten aller Art sowie mit einem Partner_in sind ebenfalls sehr geeignet, um mit der Wirkung des eigenen Körpers zu „experimentieren“. Auch das **Embodiment**-Konzept ist zur Steigerung der Selbstwirksamkeit unmittelbar förderlich. Mitwirkende sollen aktiv erleben und reflektieren, wie sie durch das Ausführen bestimmter Bewegungsqualitäten und das Experimentieren mit *Kraft, Zeit, Raum und Fluss* direkt Einfluss auf ihre Stimmung und ihre Gedanken nehmen können. Wenn beispielsweise bei einer Übung mit schnellen und ungebundenen Bewegungen (zum Beispiel in den Antriebsqualitäten *flattern* oder *tupfen* nach Laban) viel gelacht wird, sollten Sie genau dieses Lachen noch verstärken und betonen, dass insbesondere die gezielte Bewegung das Lachen hervorgerufen hat. Große, gebundene und kraftvolle Bewegungen wiederum können direkt zu einem erhöhten Erleben von Kompetenz führen (Carney et al., 2010). Fragen Sie beim „Experimentieren“ mit diesen Bewegungen bewusst nach den Stimmungen der Teilnehmenden. Überlegen Sie gemeinsam, wie man solche Bewegungen in den



Alltag integrieren könnte, wenn man sich „mal schlecht“ fühlt. Wenn es manchen Teilnehmenden auf der anderen Seite schwerfällt, bestimmte Übungen in der richtigen Bewegungsqualität auszuführen, wiederholen Sie die Übung und geben Sie individuelles Feedback. Lassen Sie jedem Menschen die Chance, alle Bewegungsqualitäten zu erfahren, auch wenn dies Übung und Wiederholung bedeutet. Nur durch Wiederholung können wir lernen und uns weiterentwickeln. Das Prinzip der Wiederholung ist zum einen für einen Trainingseffekt und damit zum anderen gleichsam für das Erreichen immer höherer Ziele sowie für das Erleben von Erfolgen bedeutsam (Bandura, 1977; Frege, 2005). Letztere bilden die notwendige Grundlage für die Förderung eines gesunden, positiven Selbstkonzeptes. Als Lehrende neigen wir dazu, Unterricht immer wieder mit viel zu vielen neuen Inhalten zu „befüllen“, damit bloß keine Langeweile aufkommt. Aus Perspektive der Lernenden sind wir selbst jedoch auch dankbar entsprechend den Prinzipien des Lernens, Inhalte zu wiederholen und damit ein Gefühl der Kompetenz zu erfahren. Wird eine Bewegung beherrscht, sollten neue individuelle und herausfordernde Ziele gesteckt werden (Bandura, 1977).

Das wichtigste Element zur Steigerung der Selbstwirksamkeit ist schließlich das Feedback (Bandura, 1977). Insbesondere durch positive Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen wird die Selbstwirksamkeit junger Menschen gestärkt. Verstärkung meint, dass gezeigtes positives Verhalten verbalen oder nonverbalen Zuspruch erhält, während unerwünschtes Verhalten ignoriert wird. Dabei kann sich die Verstärkung direkt auf die Ausführung einer Bewegung beziehen oder auf vorbildliches Sozialverhalten. Junge Menschen, die bisher nicht gelernt haben, ein angemessenes Sozialverhalten zu zeigen (oder dieses verlernt haben), erschließen sich nun durch körperliche Übungen einen neuen Anforderungsbereich, dem sie gegebenenfalls einfacher entsprechen können als dem Zeigen erwünschten Sozialverhaltens oder kognitiven Anforderungen. Durch kleine Erfolgserlebnisse beim Ausführen



einer Bewegung und das direkt anschließende soziale Feedback (positive Verstärkung durch Mitschüler_innen und Pädagog_innen) wird das Selbstwirksamkeitserleben gefördert. Diese Erfahrung können Tanzschüler_innen mit zunehmendem Training auch auf andere Lebens- und Leistungsbereiche übertragen. Sie erfahren, dass sie „wirksam“ sein können und selbst in der Lage sind, beabsichtigte Handlungen auszuführen. Eine besondere Form der Verstärkung stellt das sogenannte Shaping dar. **Shaping** ist eine Veränderung des Verhaltens durch stufenweise Annäherung, das heißt in aufeinanderfolgenden kleinen Schritten, wobei jeder Schritt eine weitere Annäherung an die erwünschte Leistung bedeutet (Becker-Carus & Wendt, 2017). Wichtig ist, dass jeder kleine Schritt wiederum verstärkt und gelobt wird. Gänzlich neue Verhaltensweisen können erlernt werden, indem bereits im Verhaltensrepertoire bestehende Verhaltensmuster näherungsweise verändert und verstärkt werden.

Fazit und Transfer

Um die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert Ihrer Tanzschüler_innen zu fördern, sollten Sie alle Mitwirkenden individuelle Erfolgserlebnisse spüren lassen. Das bedeutet aber auch, dass Sie jedem einzelnen Kind oder Jugendlichen individuell herausfordernde Ziele und regelmäßiges Feedback geben sollten. Zu hohe Anforderungen führen zu Überforderung und Frustration, zu geringe Anforderungen zu Langeweile. „Die Schwierigkeit für den Lehrer oder Choreographen besteht darin, ein Gleichgewicht zwischen Fähigkeiten, Leistungsniveau und Anforderungen zu finden. Wenn die Anforderungen zu hoch sind, verlieren die Schüler den Mut oder werden sogar deprimiert. Sind die Anforderungen zu niedrig, langweilen sie sich und sind abgelenkt. Wenn die Fähigkeiten in der Gruppe weit auseinandergehen, müssen die Anforderungen facettenreich sein – sie dürfen nicht zu niedrig für die Erfahrenen und nicht zu hoch für die Anfänger sein. Mein Ansatz verbindet körperliche und emotionale, kreative und soziale Anforderungen, damit jeder



Tänzer etwas Neues für sich entdecken kann“ (Maldoom, 2015, S. 60).

Loben Sie ehrlich positives Verhalten und Lernfortschritte (auch Teilfortschritte!) und ignorieren Sie so weit wie möglich negatives Verhalten! Fehlverhalten sollte selbstverständlich Grenzen aufgezeigt werden. Die Verstärkung sollte sich auch in Ihrer Sprache in positiven Formulierungen sowie in ihrer Körpersprache wiederfinden. Greifen Sie Bewegungen der Teilnehmer auf und verstärken Sie diese! Dies fördert Aufmerksamkeit, Konzentration und Motivation der Teilnehmenden. „Wichtig ist es vor allem, eine Atmosphäre der Sicherheit und der Akzeptanz herzustellen. Nur in einer solchen Atmosphäre werden neue Erfahrungen als willkommene Herausforderungen erkannt und das Selbst kann sich weiterentwickeln“ (Zimmer, S. 75, 2016).

Selbststeuerung (= Selbstregulation) meint den Prozess, bei dem das eigene Verhalten kontrolliert und gelenkt wird, um erwünschte Gedanken, Gefühle und Ziele zu erreichen (Morf & Koole, 2014, S. 185; siehe auch [Kapitel 1.2](#), [Kapitel 3](#) und [Kapitel 5.1](#) zu den exekutiven Funktionen in Teil A der Expertise). Die Fähigkeit zur Selbstregulation ist essenziell, um Lebens- sowie ganz alltägliche Pläne eigenständig verfolgen zu können. Bei der Selbstregulation geht es darum, dass man sich in einem ersten Schritt Ziele setzt (= Bestimmung eines Soll-Wertes; Morf & Koole, 2014, S. 185; Locke & Latham, 1994). In einem zweiten Schritt sollte dann durch die Stärkung der Selbstaufmerksamkeit (auch Selbstfokus oder Selbstwahrnehmung genannt) bestimmt werden, wie weit man von der Erreichung des Ziels entfernt ist (= Ist-Wert). Identifiziert man eine Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Wert, so unternimmt man idealerweise Handlungen, um sich dem Soll-Wert anzunähern. Im negativen Falle, insbesondere wenn junge Menschen die Prozesse der aktiven Selbststeuerung nicht gelernt haben, ziehen sich Menschen von der Selbstaufmerksamkeit zurück und „flüchten“ in Ausreden oder externe Gründe, warum sie das Ziel





nicht erreichen können. Auf lange Sicht führt diese „Flucht“ zu einer negativen affektiven Einstellung gegenüber sich selbst – also einem geringeren Selbstwert, ohne dass diese Bewertung des Selbst unbedingt bewusst ist. Dass Selbstregulation mit Erfolgen im Leben im Zusammenhang steht, ist gut nachvollziehbar und auch vielfach empirisch belegt (Morf & Koole, 2014). Wie aber können tanz- und bewegungspädagogische Konzepte die Selbstregulationsfähigkeit stärken?

Zentral ist in diesem Zusammenhang der Prozess der Zielsetzung. Alle Mitwirkenden sollten gemeinsame und individuelle Bewegungsziele definieren. Damit diese Ziele die Motivation und das Erfolgserleben aller Teilnehmenden begünstigen, sollten sie möglichst für jeden jungen Menschen spezifisch, realisierbar, aber zugleich auch herausfordernd formuliert sein (Locke & Latham, 1994). Zu solchen Zielen könnte beispielsweise das Erlernen eines Sprungs oder einer Drehung gehören. Auch die Entwicklung einer gemeinsamen Gruppenchoreografie oder die tänzerische Erarbeitung eines Themas könnten entsprechende Ziele sein. Wichtig für die Ausbildung der Selbstregulationskompetenz ist in diesem Zusammenhang, dass das Ziel klar definiert und idealerweise selbst gesetzt ist. Je älter die Teilnehmenden sind, desto stärker sollten sie in den Zieldefinitionsprozess eingebunden werden. Aber auch kleine Kinder können bereits erstaunlich gut formulieren, was sie gerne lernen möchten. Die wichtigste Kompetenz, die an dieser Stelle von den Pädagog_innen gefordert ist, ist das Zuhören. Auch wenn es nicht das Ziel des freien Tanzes ist, perfekte Tänze und Choreografien zu gestalten, kann dies dennoch ein Wunsch von Tanzschüler_innen sein. Viele junge Menschen schauen gerne Tanzvideos auf Online-Plattformen wie beispielsweise YouTube, und sie möchten auch gerne so tanzen lernen wie die „Stars“. Dies ist ein ernst zu nehmender Wunsch. Aufgabe der Tanzpädagog_innen ist es an dieser Stelle, die eigenen pädagogischen Ziele von denen ihrer Schützlinge zu trennen. Unser Ziel sollte es immer sein, Resilienz zu fördern – und



nicht, eine nach unseren Maßstäben perfekte Aufführung zu realisieren. Die Ziele der Mitwirkenden sollten jedoch unbedingt ernst genommen werden. Gemeinsam sollte besprochen werden, was getan werden muss, um die formulierten Ziele zu erreichen. Heranwachsenden wird in diesem Dialog meistens erstmals klar, was populäre Tänzer_innen oder Sportler_innen tagtäglich an Training und Disziplin leisten, um ihre Videos final erstellen zu können. Auch können Themen wie Selbstdarstellung im Internet, Impression-Management und Wahrheitsgehalt bzw. Realitätsbezug hierdurch angesprochen und diskutiert werden. Ziel dieses Dialogs sollte es sein, am Ende herausfordernde und zugleich realistische Ziele und den konkreten Weg dorthin zu besprechen. Was möchten wir in der nächsten Trainingsstunde erreichen? Was möchten die Teilnehmenden am Ende des Projekts können? Wann ist das Projekt aus ihrer Sicht erfolgreich verlaufen? Was sollte nicht passieren? In diesem Zusammenhang können dann wunderbar Regeln und Werte der Zusammenarbeit thematisiert werden. Bei aller Wichtigkeit der Diskussion und der Schaffung einer gemeinsamen Arbeitsbasis durch den verbalen Austausch sollte aber hier noch einmal betont werden, dass die Aktivität, das körperliche Ausprobieren und Bewegen, immer den größten Anteil des Bewegungsangebotes ausmachen sollte. Nimmt man sich jedoch immer wieder zwischendurch die Zeit, auch verbal und gegebenenfalls sogar schriftlich festzulegen, was die Ziele, Meilensteine und Regeln der Zusammenarbeit sind, bedarf es nachher bei der aktiven Übung immer weniger Worte. Oft reichen dann nonverbale Cues (Zeichen), um den Teilnehmenden Rückmeldung über den Prozess zu geben.

Diese Rückmeldung ist neben der konkreten Zielsetzung das wichtigste Instrument zur Förderung der Selbststeuerungskompetenz. Durch gegenseitiges Feedback, Feedback der Lehrenden, aber auch Video- und Spiegelfeedback (= sich selbst und seine Tanzbewegungen im Spiegel oder auf Video beobachten) können die Tanzschüler_innen ihre eigene Ist-Soll-Wert-Diskrepanz selbst einschätzen lernen. Insbesondere bei jungen Menschen mit einem geringen



Selbstwert kann es an dieser Stelle zu Fehleinschätzungen kommen. Manche Kinder und Jugendliche haben bislang nicht gelernt, wie sie die Meilensteine auf dem Weg zum Ziel sinnvoll setzen. Auch hier bedarf es kompetenter Unterstützung durch die Pädagog_innen. Insbesondere in einer heterogenen Gruppe ist es sinnvoll, individuelle Ziele sowie auch Gruppenziele in ausgewogenem Maße zu setzen, damit jedes Gruppenmitglied angemessen gefördert wird. Eine Seminarteilnehmerin hat mich einmal gefragt, ob man Tanzschüler_innen überhaupt kritisieren dürfe. Meine Antwort: „Wir dürfen nicht nur, sondern wir müssen individuelles Feedback geben. Ohne Rückmeldungen nehmen wir Lernenden die Chance zu lernen, motiviert zu sein und sich zu entwickeln.“ Aber natürlich kommt es auf die Definition des Wortes „Kritik“ an. Verstanden als Feedback zur Förderung von Verhaltensentwicklung sowie einer offenen Lern- und Fehlerkultur und Wachstum ist „Kritik“ gut und notwendig, als Beurteilung und Bewertung einer Person bzw. Persönlichkeit ist es für die Resilienzförderung hingegen nicht geeignet.

Ein Beispiel aus einer Seniorentanzgruppe veranschaulicht zudem, wie wichtig Zielsetzungen und das Erleben von Selbstregulationskompetenz auch im höheren Alter für die Motivation und einen positiven Selbstwert sind. Die Seniorentanzgruppe gab es schon seit vielen Jahren, und ich sollte diese nun als neue Dozentin im Jazztanz unterrichten. Die Kursteilnehmerinnen schienen zunächst ablehnend und frustriert, als ich mit ihnen Pirouetten drehen wollte. Als ich sie offen fragte, ob sie diese lernen oder aber nicht lernen wollten, erwiderten sie, „dass sie dies seit Jahren üben würden und es eh nicht klappen würde“. Ich nannte ihnen in sehr kleinen Schritten die Bewegungssequenzen, die sie erlernen müssten, um eine Pirouette perfekt ausüben zu können (vgl. *Shaping*, S. 357). Zugleich war ich davon überzeugt, dass sie diese Bewegungen lernen könnten, wenn sie es wollten und Schritt für Schritt die einzelnen Sequenzen trainierten. Diese Überzeugung teilte ich offen mit der Gruppe. Dann fragte ich sie erneut, ob das Erlernen von Pirouetten



tatsächlich eines ihrer Ziele für die nächsten Wochen sei. Wir legten fest, dass wir in den folgenden drei Wochen zunächst mit der ersten Bewegungssequenz starten würden. Die Teilnehmerinnen erlebten nun schnelle kleine Erfolge und gewannen hierdurch einen ganz neuen Selbstwert sowie neue Motivation für das Jazztanz-Training.

Neben dem Ansatz der Selbstregulation über Ziele und Selbstwahrnehmung kann zugleich auf das Embodiment-Konzept zur Förderung der Selbststeuerung zurückgegriffen werden. Um überhaupt Pläne machen zu können, benötigen wir „einen klaren Kopf“. In Phasen von hohem Stress und hoher emotionaler Erregung sind strukturiertes Handeln und Planen oftmals nicht möglich (vgl. Easwaran, 2018). Damit wir Pläne und Ziele im Leben haben können, bedürfen wir einer angemessenen und gesunden **Emotionsregulation** (siehe auch [Kapitel 1.2](#) in [Teil A](#) der Expertise).

Eine Emotion wird durch die Wahrnehmung körperlicher Veränderungen (Herzschlag, Kniezittern) und durch die nachfolgende Interpretation des betreffenden Ereignisses im Hinblick auf diese Emotionen hervorgerufen (Birbaumer & Schmidt, 2006). Eine Emotion besteht aus vier Komponenten, die sich wechselseitig beeinflussen: Wahrnehmung, physiologische und motorische Reaktion, subjektives Gefühl und kognitive Interpretation. Emotionen haben immer eine Funktion. Sie signalisieren einer Person, inwiefern eine Situation ihren Bedürfnissen, Motiven, Zielen und Kompetenzen entspricht. So reagieren kleine Kinder beispielsweise schnell mit Wut, wenn sie darüber frustriert sind, dass sie eine Handlung nicht ausführen können oder dürfen. Emotionen sind damit ein wichtiger nicht-kognitiver Zugang zum Erkennen einer Ist-Soll-Diskrepanz im Sinne der Selbststeuerung. Emotionen erfüllen zugleich eine handlungsvorbereitende Funktion: Je nach Art der Emotionsqualität entstehen unterschiedliche Handlungstendenzen. Personen versuchen entweder ihre Situation oder ihre Emotion zu regulieren. Dies kann





sich in Annäherungsverhalten hin zum Ziel, aber auch in Rückzugs- und Vermeidungsverhalten äußern. Embodiment setzt genau bei dieser Art von **Emotionsregulation** an. „Emotionsregulation braucht den Körper“ (Storch, 2017, S. 64). Ziel ist es, ein Embodiment zu erzeugen, das zu einer gewünschten emotionalen Stimmung passt. Wir können durch bewusste Atmung sowie ruhige und große Bewegungen direkt unser Cortisol-Level (Stress-Hormon) beeinflussen (Carney et al., 2010). Zum einen hilft Embodiment direkt, unmittelbar aus einer schlechten Stimmung herauszukommen, und zum anderen kann es dabei unterstützen, eine bevorzugte Stimmung lange aufrechtzuerhalten (Meier & Storch, 2010). Wir können also den Körper nutzen, um unsere Emotionen zu regulieren und wieder ins Denken und Planen bzw. Handeln zu kommen.

Wichtig ist aber auch, dass wir Gefühle nicht „wegregulieren“, sondern bewusst wahrnehmen und dann selbst entscheiden, wie wir mit ihnen umgehen wollen. Zunächst sollte das Gefühl selbstverständlich nicht verdrängt werden, sondern die Ursache dafür ausfindig gemacht werden. Denn nur, wenn man die Ursachen für seine Gefühle kennt, kann man strategische, zielgerichtete Lösungen finden (Storch, 2017). Tanz und Bewegung können entsprechend auch dazu genutzt werden, die Signalwirkung von Emotionen besser zu spüren und wahrzunehmen. Emotionen sollten im Tanzunterricht immer Raum finden und berücksichtigt werden. Durch den Tanz lässt sich jede Emotion körperlich, kognitiv und affektiv erleben, erspüren und ausdrücken. Erarbeiten Sie mit Ihren Schützlingen nicht ausschließlich reine Schrittfolgen, sondern nutzen Sie das Potenzial des Tanzes, um Emotionen erfahrbar zu machen. Nur durch bewusste Wahrnehmung und Akzeptanz einer Emotion lässt sich diese auch gesund regulieren (Storch, 2017), damit eigene Ziele verwirklicht werden können. Im Schulunterricht wie auch in den meisten Berufen stehen meist kognitive Ziele im Vordergrund, denen sich emotionale und körperliche Bedürfnisse unterordnen müssen. Eine Verdrängung dieser



Bedürfnisse, also ein lang anhaltender Stresszustand, kann unter anderem zu somatischen Symptomen wie beispielsweise Magen-, Kopf- oder Rückenschmerzen führen (Wirtz & Strohmer, 2014). Tanz und Bewegung können ein Ventil und eine Trainingsmöglichkeit bieten, um die Signalwirkung von Emotionen bei sich selbst wahrnehmen zu lernen, diese richtig zu interpretieren und zu regulieren. Wie kann nun dieses Emotionsregulationstraining konkret durch Tanz und Bewegung umgesetzt werden (siehe **Kapitel 13** für konkrete Projektskizzen und Gestaltungsvorschläge für den Schulunterricht)? Auch hier eignet sich entsprechend dem Embodiment-Ansatz der Zugang über zwei Wege: Wir können Emotionen über Gedanken, Bilder und Assoziationen beeinflussen. Die Wahrnehmung einer bestimmten Musik, das Vorstellen einer bestimmten, zum Beispiel positiven Situation oder eines angenehmen Gefühls führen dazu, dass wir uns selbst entsprechend dieser Vorstellung spüren. Nutzen Sie Bilder und Geschichten, um die kreative Gestaltung von Tänzen und Bewegungen anzuleiten. Greifen Sie insbesondere auf vielfältige Instrumentalmusik zurück, um den Teilnehmenden Raum für die Interpretation von Musik und Gefühl zu lassen. Die Forschung zu Spiegelneuronen hat gezeigt, dass wir Emotionen selbst (neuronal nachweislich) spüren, wenn wir andere dabei beobachten, wie sie eine Emotion ausdrücken: Spiegelneuronen werden sowohl aktiviert, wenn eine Bewegung selbst ausgeführt wird, als auch, wenn die gleiche oder eine ähnliche Bewegung bei anderen beobachtet wird (Müsseler & Rieger, 2002). In der Forschung wird vermutet, dass dieser Vorgang des Spiegelns eines Verhaltens bei einem anderen Menschen zur Nachahmung und zum Erlernen von Sprachen und Empathie beiträgt.

In Tanzprojekten können wir das Beobachten sowie den Ausdruck von Emotionen gut trainieren. Laden Sie zum Beispiel professionelle Tänzer_innen ein, die Emotionen expressiv ausdrücken können. Sie werden spüren und sehen, dass Ihre Schüler_innen „emotional angesteckt“ und zugleich ermutigt





werden, auch einmal solche Stücke zu erarbeiten. Der Fachbegriff *emotionale Ansteckung* beschreibt sogar den Effekt, dass die Beobachtung einer Emotion bei einer anderen Person die Wahrscheinlichkeit erhöht, selbst diese Emotion zu empfinden (Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014, S. 610).



Abb. 6: Kleinkind (zwei Jahre alt) als Zuschauer bei einem Tanztheaterstück. Emotionale Ansteckung und das Fühlen von Emotionen durch reine Beobachtung von Tanz können durch Spiegelneuronen erklärt werden. / Bildquelle: © Breuer

Es kann sein, dass insbesondere Pubertierende zunächst einmal lachen müssen, wenn sie ein sehr emotionales Stück beobachten. Das ist normal und sollte zugelassen sowie zu einem späteren Zeitpunkt gegebenenfalls thematisiert werden. So sagte beispielsweise einmal ein Jugendlicher aus einem sozialen Tanzprojekt beim Betrachten eines Tanzstückes: „Erst musste ich voll lachen, aber dann hat es mich total getouched.“



Je nach Reife und Gemeinschaftsgefühl bzw. Vertrauensatmosphäre in der Gruppe können Sie auch Choreografien mit dem Thema des emotionalen Ausdrucks erarbeiten und gegenseitig vorführen lassen. Nutzen Sie als Vorlage für Ideen die gesamte Bandbreite unserer Basisemotionen Freude, Wut, Traurigkeit, Angst und Ekel (Merten, 2016). Die jungen Menschen trainieren so direkt das Spüren verschiedener Emotionen wie auch das Empathie-Vermögen durch Beobachtung verschiedener Emotionen. Wenn sich die Gruppe erst neu zusammengefunden hat oder die Teilnehmenden nur kurz zusammen tanzen, eignen sich zum aktiven Einstieg, aber auch zur Intensivierung der Emotionsarbeit die Bewegungsqualitäten nach Rudolf Laban, wie im Abschnitt zur Selbstwahrnehmung bereits erläutert (siehe auch [Kapitel 12.2.1](#)). Das Trainieren der Grundbewegungselemente *Kraft, Zeit, Raum und Fluss* sowie das gezielte Ausprobieren der acht Antriebsaktionen *Wringen, Drücken, Gleiten, Schweben, Flattern, Peitschen, Stoßen, Tupfen* nach Rudolf von Laban (1982; siehe [Kapitel 12.2.1](#)) lässt Mitwirkende aktiv erleben, welche Bewegung zu welchem emotionalen Empfinden führt und auch passt. Hierdurch erweitern die jungen Menschen automatisch ihr Verhaltensrepertoire für den Alltag. Sie lernen, wie sie mit einfachen Mitteln wie einer Körperbewegung ihr eigenes Verhalten, ihre Gedanken und Emotionen individuell beeinflussen und damit in ihrer Umwelt positiv wirken können.

Umgang mit Stress

Stress ist ein subjektiv intensiv unangenehmer Spannungszustand, der aus der Befürchtung entsteht, dass eine stark aversive, zeitlich nahe (oder bereits eingetretene) und lang andauernde Situation sehr wahrscheinlich nicht vollständig kontrolliert oder vermieden werden kann (Nerdinger, Blickle, Schaper & Schaper, 2008). Stress entsteht also immer dann, wenn wir das Gefühl haben, dass die äußeren Anforderungen unsere eigenen Ressourcen übersteigen. Stressoren können physikalischer Natur (zum Beispiel Lärm) sein oder aber auf emotionaler Ebene psychische Belastungen sowie subjektive





Erwartungshaltungen und Befürchtungen umfassen (siehe auch **Kapitel 2** in **Teil A** und **Kapitel 6.4.1** in **Teil B** der Expertise). Tanz und Bewegung können den konstruktiven Umgang mit Stress auf zweierlei Weise fördern: Indirekt können Bewegung und Tanz die Selbstregulationskompetenz stärken (siehe Selbstregulation), die wiederum einen wesentlichen Einfluss auf den positiven Umgang mit Stress hat. Zugleich ist Stress aber auch eine körperliche Reaktion; hier können wir direkt durch Körper und Bewegung ansetzen. „Ruhe und Bewegung sind keine Gegensätze, vielmehr ergänzen und bedingen sie sich gegenseitig“ (Zimmer, 2018, S. 5). Entspannung kann insbesondere dann gelingen, wenn wir körperlich ausgeglichen und ausgelastet sind. Kinder und Jugendliche, die einen Bewegungsdrang unterdrücken müssen, werden nicht zur Ruhe und Entspannung kommen können (Zimmer, 2018). Vielmehr hilft es hier, sie körperlich durch wilde Spiele und Bewegungen an ihre Grenzen zu bringen, um dann Entspannungs- und Ruhephasen anzuschließen (Zimmer, 2018).

Bewegung und Sport führen direkt zu einer körperlich und subjektiv empfundenen Reduktion von Stress (für einen empirischen Nachweis siehe **Kapitel 11.2.4**). „Mit Bewegungs- und Sportaktivitäten kann einerseits die allgemeine Befindlichkeit präventiv positiv beeinflusst werden. Sie eignen sich auch ausgezeichnet, Belastungserfahrungen und schlechte Stimmungen reflexiv zu analysieren und zu verarbeiten“ (Meier & Storch, 2010, S. 57). Sowohl schnelle, aktive Bewegungen und Tänze als auch ruhige, fließende Bewegungen sowie bewusst eingesetzte Ruhephasen ohne Bewegung, Musik oder Geräusche können hier genutzt werden. Das Spiel mit solchen Kontrasten und Dynamiken ist nicht nur förderlich für die Stressreduktion, sondern zugleich künstlerisches Mittel zur Gestaltung guter Choreografien (Humphrey, 1959).





Voraussetzung für eine wirksame Stressreduktion durch Tanz und Bewegung ist entsprechend der oben genannten Definition von Stress, dass Kinder und Jugendliche im Bewegungs- und Tanzunterricht keine Überforderung spüren. Bewegungs- und Tanzaufgaben sollten so gestellt sein, dass sie vor allem zu intensiver körperlicher Aktivität führen und nicht das (kognitive!) Lernen von Schritten im Vordergrund steht. Selbstverständlich kann das Lernen von Tanzabfolgen und Schritten auch Teil des Unterrichts sein, es sollte aber immer als ein Instrument verstanden werden, über das die Teilnehmenden Bewegungs- und Erfolgserfahrungen machen können und weniger Ziel als solches bleiben (siehe auch Abschnitt zur *Selbstregulation* sowie Laban, [Kapitel 12.2.1](#)).

Problemlösefähigkeit wird folgendermaßen definiert: „Problemlösen ist der Prozess der Überführung eines Ausgangszustands in einen End- oder Zielzustand durch Anwenden einer Strategie, mit der ein Hindernis überwunden werden kann“ (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, S. 973 ff.). Damit ähnelt diese Begrifflichkeit stark dem Konzept der Selbstregulationskompetenz (siehe *Selbstregulation*). Der Unterschied bei der Problemlösefähigkeit ist, dass es sich nicht unbedingt um eigene Ziele handelt, sondern um Aufgaben, die sich aus der Umwelt ergeben. Problemlösen ist zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Routinen verfügbar sind. Die problemlösende Person hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie dieses zu erreichen ist (Baumert et al., 1999). Zum Problemlösen brauchen wir unter anderem Kreativität. Kreativität, also die Fähigkeit, neuartige und wertvolle bzw. nützliche Ideen hervorzubringen, Assoziationen zu bilden und divergent zu denken, wird unmittelbar im Tanz gefördert. Das Gestalten von Choreografien kann damit als „Problemlöseaufgabe“ verstanden werden. Den Teilnehmenden können Themen, Musiken, Rhythmen, Requisiten oder Gedichte an die Hand gegeben werden, um damit vorgegebene Aufgaben zu erfüllen. Als eine konkrete choreografische Problem-





löseaufgabe können den Mitwirkenden zum Beispiel bestimmte Raumformen, etwa Diagonale, Kreis, Reihe, Viereck, oder Aufgaben wie „eine Person alleine“, „zwei Personen zusammen, wobei eine Person nicht den Boden mit den Füßen berühren darf“ vorgegeben werden, woraus sie dann selbstständig im Austausch mit den anderen eine Abfolge (= Choreografie) gestalten sollen. Unterschiedliche Gruppen kommen bei solchen Aufgaben zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen (eine Übersicht über mögliche Aufgabentypen finden Sie in [Kapitel 13.2.2](#)). Die jungen Menschen erleben, dass es Spaß macht, solche Aufgaben gemeinsam zu lösen, und können diese Erfolgserlebnisse wiederum in ihren Schulalltag mitnehmen. Erfahrungsgemäß können auch insbesondere Jungen und Männer durch solche Problemlöseaufgaben einfach für den Tanz begeistert werden. Zugleich werden durch solche interaktiven Aufgaben soziale Kompetenzen gefordert und gefördert. Problemstellungen müssen interaktiv und kooperativ bearbeitet werden. Die Problemlösefähigkeit in Bezug auf kognitive Aufgaben wird tatsächlich auch direkt durch Embodiment beeinflusst. So konnte die Forschung zeigen, dass Versuchspersonen kognitive Aufgaben besser lösten, wenn sie eine gerade Körperhaltung einnahmen, als wenn sie gekrümmt saßen (vgl. [Kapitel 11.2.3](#) für eine Zusammenfassung der empirischen Evidenz von Embodiment).

Soziale Kompetenz meint die Fähigkeit zu Perspektivwechsel, Lösen von Konflikten sowie Aufbau positiver Kontakte zu Mitmenschen und wird durch Vorbilder und Übungsfelder gefördert (vgl. [Deffner, Teil A](#) der Expertise). Der Erfahrungsraum Tanz kann ein wertvolles Übungsfeld für den Aufbau sozialer Kompetenzen darstellen (siehe auch [Kapitel 7](#) und [8](#) in [Teil B](#) der Expertise). Durch vielfältige Gruppen- und Partnerübungen wird trainiert, die eigenen Interessen mit denen der Gruppe in Einklang zu bringen. Insbesondere wenn es jungen Menschen sprachlich schwerfällt, Kontakt zu Mitmenschen aufzubauen, können Tanz und Bewegung neue Chancen eröffnen (siehe auch *diver-*





sitätssensibler Lernraum und offener Umgang mit Mehrsprachigkeit in Teil B, Kapitel 8.4 und 9.1 der Expertise). So gibt es viele Übungen, wie das Begrüßen mit Abklatschen, durch kurzes Anschauen oder mit verschiedenen Körperteilen, welche die Teilnehmenden miteinander in Kontakt treten lassen, ohne ein Wort sagen zu müssen (siehe Kapitel 13 für eine Übersicht an Übungsbeispielen). Die Mitwirkenden können ausprobieren, wie es funktioniert, andere Menschen ohne Sprache und nur mit Bewegungen zu führen oder zu stoppen. Körpersprache kann Kompetenz, Macht und Selbstbewusstsein demonstrieren, ohne ein Wort sagen zu müssen (Carney et al., 2010).

„Soziales Handeln im Bewegungsbereich bedeutet Auseinandersetzung durch Bewegung in Form von Reaktion, Interaktion (Wechselbeziehung), Kommunikation und Verantwortung mit sich selbst (Körper, Gefühl, Idee), mit der Musik, mit dem Raum, mit dem Partner, mit der Gruppe“ (Rebel, 1999, S. 17). Soziale Kompetenz bedeutet aber auch Kritikfähigkeit: Man lernt über das Sammeln von Bewegungserfahrungen den eigenen Stil sowie eigene Rollen- und Normvorstellungen zu hinterfragen (Selbstkritik), andere Stile zu unterscheiden und zu beurteilen (Rebel, 1999).

FAMILIÄRE SCHUTZFAKTOREN

Tanz- und bewegungszentrierte Ansätze zur Resilienzförderung sollten wann immer möglich auch Zusatzangebote für Familien anbieten. Durch außerschulische Tanz- und Bewegungsaktivitäten, bei denen Eltern, Geschwister, Großeltern und Kinder gemeinsam kreativ gestalten, können neue Erfahrungsräume für Familien geschaffen werden. Derartige Projekte bieten die Chance, dass potenziell vorherrschende negative Vorannahmen oder normativ geprägte Rollenbilder gegenüber Tanz durch eigene Tanzerfahrungen und vermehrte





Berührungspunkte abgebaut werden. Aber auch durch das Zuschauen der Familien bei Abschlusspräsentationen können Eltern und andere Angehörige die Kinder aus einer neuen Perspektive sehen und erleben. Zudem können Informationsabende zum Thema „Die positive Wirkung von Tanz und Bewegung auf die Gesundheit sowie Leistungsfähigkeit“ Verständnis und Bereitschaft schaffen, auch im außerschulischen Bereich mehr Bewegung im Alltag der Heranwachsenden zu fördern. Nicht zuletzt können Tanz- und Bewegungserfahrungsräume Möglichkeiten für das Erleben einer „zweiten Familie“ darstellen, in der Tanzkolleg_innen zu einer neuen Gemeinschaft heranwachsen und einander unterstützen und die im Alltag Stabilität bietet.

SOZIALE SCHUTZFAKTOREN

Darüber hinaus bieten tanz- und bewegungszentrierte Ansätze insbesondere durch das Angebot eines neuen sozialen Erfahrungsraumes (siehe Abbildung 4) Anknüpfungspunkte zur Förderung **sozialer Schutzfaktoren**: Anleitende und Betreuende sollten sich auch in Tanz- und Bewegungskonzepten immer die Bedeutung positiver Rollenmodelle, gelebter Werte und Verhaltensregeln sowie stabiler Bindungspersonen für die Ausbildung von Resilienz bewusst machen. „Bei jeder Fördermaßnahme und bei jedem pädagogischen wie therapeutischen Prozess ist die Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem [jungen Menschen] von entscheidender Bedeutung. Sie ist sowohl notwendige Vorbedingung für den erfolgreichen Einstieg in die Förderung, es ist aber auch die Beziehung selbst, die sich auf den Erfolg auswirkt“ (Rogers, 1973; zitiert nach Zimmer, 2016, S. 161). „Das Kind sollte spüren, dass sich [die Pädagog_innen] über die Begegnung mit ihm freuen, dass sie sich für das Kind und sein Umfeld interessieren“ (Zimmer, 2016, S. 161).



Renate Zimmer (2016, S. 161 ff.) schlägt in ihrem Handbuch zur Psychomotorik folgende Haltung für die Pädagog_innen vor, die wir ebenfalls für Bewegung und Tanz im Kontext Schule empfehlen:

„Der Pädagoge/die Pädagogin muss sich bewusst darüber sein, welche Rolle sie in der Gruppe spielt, welchen Status sie hat, wie ihre Persönlichkeit von den Kindern erlebt wird.

- Sie [er] verstärkt das Verhalten der [jungen Menschen], macht Erfolg bewusst.
- Sie [er] belebt die Aktivitäten.
- Sie [er] bringt sich ein, wo Initiative in der Gruppe entfaltet werden muss.
- Sie [er] zieht sich zurück, wo die Gruppe selbst aktiv wird.
- Sie [er] unterstützt die Versuche der [Teilnehmenden], eine Aufgabe selbstständig zu lösen und begleitet sie auf dem Weg zur Selbstständigkeit.
- Sie [er] gibt Schutz und Hilfe, wo dies notwendig ist.“

Wie bereits im Abschnitt *Sozialkompetenzen* beschrieben, können junge Menschen im Tanz insbesondere Verantwortungsübernahme und die Zugehörigkeit zu und Wichtigkeit der eigenen Person für die Gruppe erleben. Über den Klassenverbund hinaus haben sie in Tanzprojekten die Möglichkeit, neue Freundschaftsbeziehungen aufzubauen. Die *Tanzgruppe* wird damit ein eigenständiger sozialer Schutzfaktor, der zugleich einen Rückzugsort bei Stress und Alltagsherausforderungen sowie positive Unterstützung in der persönlichen, individuellen Weiterentwicklung bietet.

Royston Maldoom fasst die resilienzförderliche Wirkung von Tanz in folgendem Zitat anschaulich und treffend zusammen: „Menschen mit geringem Selbstwertgefühl halten sich in den Workshops oft mit ihren Bewegungen zurück, gestehen sich nur wenig Raum zu, können ihre Gliedmaße nicht vollständig strecken oder den Kopf nicht heben. Durch die kontrollierten, wohltuenden



Bewegungen des zeitgenössischen Tanzes in einem sicheren und unterstützenden Umfeld lernen sie häufig, sich freier zu bewegen und mehr Platz im Raum einzunehmen. Tanz hat einen Einfluss auf unsere Sicht der Welt, die Wahrnehmung von uns selbst und anderen. Tanz bedeutet gemeinsames Wachstum – man teilt den Raum mit anderen, hält den Partner und verlässt sich auf ihn. Bei der gemeinsamen Suche nach kreativen Lösungen für komplexe künstlerische Herausforderungen werden soziale Kompetenzen entwickelt und verfeinert. Der Versuch, mit Anmut und Geschick die eigenen Forderungen oder die Vorstellungen eines Choreografen umzusetzen, schult nicht nur den eigenen Blick, sondern auch die Fähigkeit, Informationen zu verstehen und zu verarbeiten. Durch das beständige Üben und Wiederholen wird Disziplin entwickelt; man lernt, körperliche und seelische Unannehmlichkeiten zu ertragen und sogar Versagen als Sprungbrett zum Erfolg wahrzunehmen“ (Maldoom, 2015, S. 40).

12.3 EXKURS: DO'S & DON'TS DER TANZ- UND BEWEGUNGS- PÄDAGOGISCHEN ARBEIT ZUR FÖRDERUNG UND ZUM SCHUTZ DER PERSÖNLICHKEIT JUNGER MENSCHEN

Das vorliegende Kapitel soll Ihnen einen zusammenfassenden Überblick über die zentralen Einflussfaktoren geben, die darüber entscheiden, ob tanz- und bewegungspädagogische Konzepte Resilienz stärken – oder im schlimmsten Fall schwächen. Wie in Kapitel 10 ausführlich beschrieben, können Tanz und Bewegung sehr positive Effekte auf die psychische Gesundheit haben. In Abhängigkeit des Verhaltens der anleitenden Pädagog_innen und der didaktischen Ausrichtung können Tanz und Bewegung aber auch zu einem Erleben von Überforderung, Scham, Hemmung, Angst vor Versagen oder Leistungsdruck



führen (Breuer, 2015). In sogenannten Do's and Don'ts werden die in Kapitel 11.2 ausführlich erläuterten Prinzipien der tanz- und bewegungspädagogischen Arbeit zur Resilienzförderung noch einmal zusammengefasst. Mit den Do's and Don'ts wollen wir Ihnen einen **pragmatischen Leitfaden** an die Hand geben, der Sie dabei unterstützt, tanz- und bewegungspädagogische Ansätze zu gestalten, die die Förderung der Resilienz und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen. Selbstverständlich sind dies nur Leitlinien, die Sie keinesfalls in Ihrer Kreativität zur individuellen Ausgestaltung Ihrer Bewegungskonzepte hemmen sollen. Sie selbst bringen bedeutsame Fachkompetenz und Erfahrungen mit, die Sie unbedingt in Ihre Arbeit einfließen lassen sollten, damit diese authentisch und effektiv zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen beiträgt. Genauso sollten unbedingt die Persönlichkeiten der Kinder und Jugendlichen in Ihrem Unterricht bzw. Ihren Projekten gesehen werden, um ein maximales Lernen und Wachsen zu ermöglichen. Wenn Sie sich selbst als Fachkraft, Ihre Teilnehmenden sowie die Schutzfaktoren zur Resilienzförderung gleichsam in den Blick nehmen, schaffen Sie einen Tanz- und Bewegungsraum im Kontext Schule, der sich maximal an vorhandenen Ressourcen im Sinne des **Salutogenese-Modells** orientiert (siehe auch **Kapitel 1.1 in Teil A** der Expertise).



PERSONALER
SCHUTZFAKTOR

Selbstwahrnehmung

DO´S

- Bieten Sie Möglichkeiten für die Teilnehmenden, sich selbst auszuprobieren.
- Geben Sie Raum für Introspektion (Selbstbeobachtung) und sorgen Sie dafür, dass die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden immer wieder auch auf sich selbst gerichtet wird.
- Schenken Sie Möglichkeiten zur Interaktion mit anderen.
- Geben Sie Möglichkeiten zu gegenseitigem Austausch und Feedback (verbal wie nonverbal!).
- Beziehen Sie alle fünf Körperzentren (Kopf und Hals, Schultergürtel, Brustkorb, Becken sowie Arme und Beine) in Ihre Übungen mit ein.

DONT´S

- Geben Sie nicht ausschließlich Übungen und Schritte vor, die lediglich nachgetanzt bzw. reproduziert werden sollen. Hierdurch wird der Fokus auf das Nachahmen anderer, nicht aber auf das eigene Empfinden und Erleben gelegt.
- Fokussieren Sie nicht zu stark äußere Aspekte der Wahrnehmung, etwa durch Nutzung von Tanzspiegeln. Tanzspiegel sind hilfreich für technische Korrekturen, können aber gleichzeitig hemmend wirken, wenn es um das Richten der Aufmerksamkeit auf innere Prozesse geht.
- Konzentrieren Sie sich nicht zu stark auf einen Selbstfokus, sondern sorgen Sie gleichzeitig immer für (wertschätzendes!) Feedback von außen. Menschen mit geringem Selbstwert laufen ansonsten Gefahr, ihr eigenes Selbstbild nicht korrigieren zu können.

DO'S

- Geben Sie individuelles Feedback!
- Verstärken Sie kleine Fortschritte.
- Sorgen Sie bei allen Teilnehmenden für Erfolgserlebnisse. Diese sollten unbedingt an individuelle herausfordernde Aufgaben geknüpft sein.
- Setzen Sie herausfordernde Ziele.
- Äußern Sie klar und deutlich, dass Sie an das Potenzial der jungen Menschen glauben.
- Thematisieren und reflektieren Sie die emotionale Wirkung von Bewegungen unterschiedlicher Qualität (Antriebsaktionen) auf die eigene Person sowie die Wirkung auf „Zuschauer_innen“.

DONT'S

- Gestalten Sie die Übungen nicht zu frei. Übungen wie „Tanze deine Gefühle“ bringen die Gefahr mit sich, dass insbesondere unerfahrene Teilnehmende sich schämen oder überfordert fühlen. Durch zu offen gehaltene Anweisungen können Gruppendynamiken entstehen in der Weise, dass sich verunsicherte Personen an anderen orientieren, deren Bewegungen kopieren und dann nicht ihre eigene Ideen einbringen. Geben Sie dem Kreativitätsraum immer Struktur und grenzen Sie diesen durch Rahmenbedingungen ein:
 - * „Überlege, was du alles mit deinem linken Fuß machen kannst.“
 - * „Nutze diese Zeitung als Requisit und überlege, wie du sie durch die Luft befördern kannst.“



DO´S

- Wiederholen Sie Übungen mehrfach und geben Sie individuelle Vorschläge zur Verbesserung. Nur wenn wir ausreichend trainieren, können wir lernen und authentisch an eigene Erfolge glauben.
- Schaffen Sie eine Kultur des stetigen Lernen-Wollens und der offenen Fehlerkultur.
- Greifen Sie Bewegungen der Teilnehmenden auf und verstärken Sie diese.
- Schaffen Sie eine Atmosphäre des Vertrauens und der absoluten Akzeptanz und Wertschätzung!

DONT´S

- Vermeiden Sie zu geringe Anforderungen. Das führt zu Langeweile.
- Vermeiden Sie individuelle Überforderung, die schnell in Stress münden und potenziell zu einer negativen Bewertung des Selbst führen kann.

PERSONALER
SCHUTZFAKTOR

Selbststeuerung

DO´S

- Setzen Sie klare Gruppenziele und individuelle Ziele.
- Ziele sollten spezifisch, realisierbar und herausfordernd formuliert sein.
- Beziehen Sie unbedingt die jungen Menschen in die Zielsetzung mit ein.
- Thematisieren Sie die einzelnen Schritte zur Zielerreichung und verstärken Sie den Prozess dorthin.
- Fördern Sie eine ehrliche und realistische Selbsteinschätzung. Unterstützen Sie die Teilnehmenden dabei, durch kleine Schritte ihren persönlichen (tänzerischen) Zielen näherzukommen.

DONT´S

- Machen Sie nicht Ihre (möglicherweise unbewussten) eigenen Ziele zu den Zielen der Teilnehmenden bzw. des Projektes.
- Erkennen Sie eigenen Perfektionismus frühzeitig und fragen Sie sich, ob dieser mit den Zielen der Resilienzförderung zu vereinbaren ist. Beispiel: Ist eine perfekte Aufführung das Ziel des Projektes?

DO´S

- Trainieren Sie alle Bewegungsqualitäten und Antriebsaktionen nach Laban ausgewogen.
- Thematisieren Sie, zu welcher Emotion welche Bewegungsqualität führt.
- Machen Sie deutlich, dass Emotionen wichtig sind und immer eine Informationsfunktion haben.
- Schaffen Sie Raum für das Erleben und auch das Beobachten von Emotionen.
- Nutzen Sie Musik und Bilder, um Zugang zu unterschiedlichen Emotionen zu ermöglichen.
- Schaffen Sie Gegensätze von Bewegung und Ruhe. Wilde, schnelle Bewegungen fördern die körperliche und geistige Bereitschaft für Entspannung.

DONT´S

- Nehmen Sie keine Wertung von Emotionen vor. Behandeln Sie alle Basisemotionen (Wut, Trauer, Freude, Angst, Ekel) gleichberechtigt.
- Vermeiden Sie eine „Bestrafung“ oder Verdrängung von Emotionen. Sollten emotionale Reaktionen Ihren Unterricht/Ihr Projekt stören, thematisieren Sie dies entweder in der gesamten Gruppe oder nach der Stunde. Gegebenenfalls können diese Emotionen sogar Teil einer Choreografie werden.
- Lassen Sie die Teilnehmenden am Ende einer Stunde nicht mit einer starken Emotion alleine. Versuchen Sie entweder, gegen Ende der Stunde alle Mitwirkenden wieder in eine positive Emotion zu bringen (schnelle, große Bewegungen schaffen Energie; fließende Bewegungen schaffen Ausgeglichenheit), oder bieten Sie ein persönliches Nachgespräch an.

PERSONALER
SCHUTZFAKTOR

Problemlösefähigkeit

DO´S

- Geben Sie Raum für kreative Gestaltung und das Finden individueller Lösungen.
- Stellen Sie kreative Aufgaben mit einigen Rahmenvorgaben wie Raumformen und formationen, Nutzung von Requisiten, von Gedichten oder Bewegungen.
- Stellen Sie die Aufgaben ausgewogen als Einzelaufgaben, Partner- und Gruppenaufgaben.

DONT´S

- Achten Sie darauf, dass Problemlöseaufgaben nicht ausschließlich kognitiv oder verbal gelöst werden und dass nicht zu viel diskutiert wird. Nutzen Sie hierzu klare/kurze Anweisungen, strukturierte Vorgaben und Materialien sowie Musik.



PERSONALER
SCHUTZFAKTOR

Soziale Kompetenz

DO´S

- Fragen Sie die Bedürfnisse und Erwartungen aller Teilnehmenden ab und thematisieren Sie, wie man diese als Gruppe gemeinsam „unter einen Hut“ bringt.
- Nutzen Sie Partner- und Gruppenaufgaben.
- Trainieren Sie Perspektivübernahme durch das Beobachten und Deuten des emotionalen Ausdrucks anderer Tänzer_innen.
- Gehen Sie das Thema Konfliktlösung tänzerisch an. Wie können eigene Bedürfnisse mit den Bedürfnissen der Gruppe in Einklang gebracht werden?

DONT´S

- Geben Sie persönlichen Konflikten außerhalb der Bewegungsstunde nicht zu viel Raum, ignorieren Sie diese aber auch nicht. Sollten Sie merken, dass Konflikte ein kreatives, wertschätzendes Miteinander hemmen oder gar gefährden, müssen diese zum Thema gemacht werden. Manchmal können Konflikte aber auch nonverbal durch gemeinsames Tanzen und Kreativwerden gelöst werden bzw. werden weniger relevant.



FAMILIÄRER & SOZIALER
SCHUTZFAKTOR

positive Rollenmodelle

DO´S

- Seien Sie Vorbild! Pädagog_innen sollten sich (fast) immer aktiv mitbewegen, da Kinder, Jugendliche und Erwachsene am besten durch Beobachtung und Imitation lernen.
- Sie können und sollten sich dann aus der aktiven Rolle zurückziehen, wenn Sie das Gefühl haben, dass alle Tänzer_innen aktiv mitmachen. Dann ist es Ihre Aufgabe, zu beobachten, um allen Teilnehmenden ein individuelles Feedback geben zu können.

DONT´S

- Ausschließlich sprachliche Anweisungen ohne aktive Beteiligung führen zu Unsicherheit und Schamgefühl.

DO´S

- Machen Sie sich selbst VOR Beginn Ihres Bewegungsprojektes bewusst, welche Werte und Regeln Ihnen persönlich in der bewegungspädagogischen Arbeit besonders wichtig sind, und leben Sie diese vor.
- Kommunizieren Sie diese Werte und Regeln zu Beginn des Projektes klar und deutlich.
- Einigen Sie sich gemeinsam auf die Werte und Regeln der Zusammenarbeit.
- Überlegen Sie sich gemeinsam mit allen Beteiligten, wie mit einem Verstoß gegen Regeln umgegangen wird.
- Geben Sie bei Solo-, Partner- oder Gruppenübungen und -choreografien auch Feedback und Rückmeldung zum gegenseitigen Umgang miteinander.
- Setzen Sie Solo-, Partner- und Gruppenübungen in einer ausgewogenen Balance ein.

DONT´S

- Fokussieren Sie sich in Ihrer bewegungspädagogischen Arbeit nicht ausschließlich auf technische Elemente, sondern loben und verstärken Sie auch das gemeinsame Leben nach Werten und Regeln.

FAMILIÄRER & SOZIALER
SCHUTZFAKTOR**positives Klima &
stabile Beziehungen****DO´S**

- Machen Sie sich bewusst, dass Sie selbst mitverantwortlich dafür sind, dass ein wertschätzendes, positives Klima in der Gruppe herrscht.
- Die Teilnehmenden werden Sie schnell als stabile Bindungsperson wahrnehmen. Falls Sie selbst nicht alle Einheiten leiten können oder sich dafür entscheiden, verschiedene Dozent_innen für ein bewegungspädagogisches Konzept zu engagieren, sollten Sie dafür sorgen, dass eine Betreuungsperson während des gesamten Projektes als Bezugsperson zur Verfügung steht.
- Durch den ausgewogenen Einsatz von Solo-, Partner- und Gruppenübungen sollte jede einzelne teilnehmende Person spüren und erleben, dass sie für das Gesamtprojekt unentbehrlich ist.

DONT´S

- Ziehen Sie Grenzen und machen Sie sich vorher klar, was zu Ihren Aufgaben im Rahmen des Projektes gehört und worauf Sie keinen Einfluss nehmen können. Welche Ziele sind von Ihnen und Ihrem Projekt beeinflussbar? Was liegt außerhalb Ihres Einfluss- bzw. Verantwortungsbereiches?

DO´S

- Durch den ausgewogenen Einsatz von Solo-, Partner- und Gruppenübungen sollte jede einzelne teilnehmende Person spüren und erleben, dass sie für das Gesamtprojekt unentbehrlich ist.
- Delegieren Sie auch Aufgaben, die organisatorischer Natur sind. Die Teilnehmenden sollen erfahren und lernen, welche Aufgaben in Summe zu erledigen sind, um ein bewegungspädagogisches Projekt zu realisieren.

DONT´S

- Überfordern Sie die Teilnehmenden nicht dadurch, dass Sie ihnen zu viele Entscheidungsspielräume lassen oder zu große Verantwortung übertragen.

DO´S

- Bewegungselemente wie Kreise, gemeinsame Hebungen (bei älteren Teilnehmenden) oder enge Formationen fördern ein Gefühl der Gemeinsamkeit.
- Einfache, häufig wiederholte Bewegungen, die die gesamte Gruppe synchron ausführt, fördern ebenfalls das Gemeinschaftsgefühl.
- Gemeinsame Mahlzeiten, Gruppenkostüme, T-Shirts oder ein gemeinsamer Name können das Zugehörigkeitsgefühl verstärken.
- Binden Sie alle Mitwirkenden in die Gruppe mit ein. Falls sich ein junger Mensch entscheidet, nicht mitzutanzten, überlegen Sie gemeinsam, welche Aufgabe in dem Projekt unentbehrlich wäre, die er übernehmen könnte.
- Machen Sie die Unentbehrlichkeit jedes einzelnen Individuums für das Projekt deutlich!

DONT´S

- Erkennen Sie frühzeitig, wenn Teilnehmende ausgegrenzt werden, und machen Sie klar, dass dies nicht geduldet wird.



FAMILIÄRER & SOZIALER
SCHUTZFAKTOR

Raum für Mitgestaltung

DO´S

- Beziehen Sie die Ideen und Bedürfnisse der Teilnehmenden mit ein.
- Sie hören zu, beobachten und beziehen Ideen in die Entscheidungsfindung mit ein. Final sind Sie aber die Person, die die Entscheidung trifft bzw. dafür sorgt, dass gemeinschaftlich eine Entscheidung herbeigeführt wird. Hierdurch sorgen Sie für Stabilität, Sicherheit und Orientierung.

DONT´S

- Gemeinsam festgelegte Regeln, Werte und Ziele sowie die didaktische Struktur Ihrer Stunden und Projekte dürfen nicht durch die Bedürfnisse Einzelner infrage gestellt werden oder in den Hintergrund treten.



EXKURS: TANZ UND BEWEGUNG ALS INSTRUMENT ZUR RESILIENZFÖRDERUNG VERSUS KULTURELLE BILDUNG

Abschließend soll noch einmal diskutiert werden, dass Tanz und Kunst nicht ausschließlich die Funktion haben müssen, andere sekundäre Kompetenzen wie schulische Leistungen oder Resilienz im weiteren Sinne zu fördern. Tanz und Kunst können und sollten immer auch im Sinne kultureller Bildung eine eigene Berechtigung haben, die frei von jeglicher Instrumentalisierung ist. Kulturelle Bildung kann auch schlichtweg Allgemeinbildung darstellen, ohne auf die Rolle als „Leistungsverbesserer“ reduziert werden zu müssen. Die hier dargestellte Expertise will lediglich aufzeigen, dass sich die Kunstform Tanz wunderbar eignet, um die psychische und physische Gesundheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu stärken. Diese Stärkung kann auch ganz automatisch passieren, ohne dass Tanz und Kunst unmittelbar funktionsgebunden eingesetzt werden müssen (für eine nähere Erläuterung dieses Diskurses verweise ich auf Kuschel, 2017).



Abb. 7: Fachtagung Jugendsozialarbeit in Bewegung 2017 / © DRK/atelierKatergrau



13

IMPLIKATIONEN FÜR DIE PRAXIS: RESILIENZFÖRDERUNG DURCH BEWEGUNG IM KONTEXT SCHULE



„Die veränderte Lebenssituation von Kindern, die Reduzierung ihrer sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten im Alltag, stellt die Grundschule vor das Problem, dass Kinder heute oft die Voraussetzungen für schulisches Lernen nicht mehr mitbringen. Oft müssen diese erst in der Schule erworben bzw. nachgeholt werden. So klagen Lehrer_innen über zunehmende Konzentrationsschwächen bei ihren Schülerinnen und Schülern, über Bewegungsunruhe und wachsende Lernstörungen vielfältiger Art“ (Zimmer, 2016, S. 192). Wie die Forschung zu Embodiment gezeigt hat, können Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen sowie bereits isolierte Körperhaltungen unter anderem die Konzentrationsfähigkeit, das Problemlösen und das Durchhaltevermögen bei kognitiven Aufgaben positiv beeinflussen (vgl. Kapitel 11.2). Aber auch soziale Kompetenzen können durch das Erlernen von ganzheitlichen Bewegungsprinzipien verbessert werden (vgl. Kapitel 11.2; 12.2).

Tanz- und bewegungszentrierte Konzepte zur Resilienzförderung können im Kontext Schule auf zwei Ebenen ansetzen:

- als Ergänzung des Schulunterrichts in Schulprojekten oder
- als Lern- und Lebensprinzip, welches sich mit einfachen Mitteln in den Schulalltag integrieren lässt.





13.1 RESILIENZFÖRDERLICHE BEWEGUNGSARBEIT IN SCHULPROJEKTEN

„In der schulischen Tanzerziehung ist das Ziel nicht künstlerische Perfektion oder Gestaltung und Aufführung außergewöhnlicher Tänze, vielmehr die positive Auswirkung, die die kreative Tätigkeit des Tanzes auf die Persönlichkeit des Schülers hat“ (Laban, 1982, S. 23).

Sicherlich gibt es eine Vielzahl wertvoller methodischer und didaktischer Zugänge zur Planung von tanz- und bewegungspädagogischen Unterrichtseinheiten. Wir stellen Ihnen an dieser Stelle exemplarisch einen methodischen und didaktischen Zugang vor, der Rudolf von Labans Theorie zur Persönlichkeitsentwicklung durch freien Tanz (siehe [Kapitel 12.2.1](#)), aktuelle empirische Forschungsergebnisse zum Thema Embodiment (siehe [Kapitel 11.2](#)) sowie Erkenntnisse der Resilienzforschung sinnvoll integriert und unterstützt.

13.1.1 Die Zielsetzung der bewegungs- und tanzpädagogischen Arbeit definieren

Die leitenden Pädagog_innen sowie das Team aller verantwortlichen Projektbeteiligten und Projektinitiatoren sollten in einem ersten Schritt klar identifizieren und definieren, welches Hauptziel und welche Fein- bzw. Nebenziele das Projekt verfolgt. Das Hauptziel im Rahmen dieser Expertise ist die Förderung von Resilienz (Hauptziel könnte alternativ auch kulturelle Bildung sein; entsprechend würden dann teilweise gleiche, teilweise andere Maßnahmen





in den Vordergrund rücken). Neben- oder Feinziel könnte beispielsweise die Förderung einzelner Schutzfaktoren, etwa der Selbstwirksamkeit, der Selbstwahrnehmung oder auch familiärer Schutzfaktoren, sein (siehe [Kapitel 12](#)). Ein zeitlich umfangreicheres Projekt könnte auf diese Weise auch jede Stunde bzw. einzelne Projektabschnitte unterschiedlichen Feinzielen widmen. Die Ziele sollten unbedingt notiert werden, damit sich eigene persönliche Ziele oder Ziele von Eltern oder Kindern im Laufe der Durchführung nicht mit den Projektzielen mischen. Diese Ziele können dann auch klar an alle Beteiligten, auch die Teilnehmenden und deren Eltern, kommuniziert werden. Bei der Kommunikation und auch bei der Werbung für das Projekt empfiehlt es sich, diese für die Adressat_innen verständlich und interessant zugleich zu gestalten. Ziele könnten auch indirekt über die Nutzung bestimmter Bilder auf Werbeplakaten vermittelt werden. Im Rahmen der Erarbeitung des Feinziels „Training der Selbstregulation“ bei den Teilnehmenden können dann auch die individuellen Ziele der Heranwachsenden mit denen des Projektes in Einklang gebracht werden.

13.1.2 Auswahl und Ansprache von Zielgruppe und geeignetem Lehrpersonal

In Anlehnung an und in enger Vernetzung mit der Zielsetzung des Projektes sollte dann in einem zweiten Schritt die Zielgruppe definiert sowie überlegt werden, wer das Projekt leitet, wer die pädagogische Betreuung und wer die fachliche Leitung sowie Durchführung des Projektes übernimmt bzw. wer einzelne Bausteine anleitet. So hat es sich in der Praxis oftmals bewährt, pädagogische Fachkräfte und ausgebildete Tänzer_innen gemeinsam Projekte gestalten zu lassen, falls eine Fachkraft nicht zu gleichen Teilen über eine Qualifikation oder Erfahrungen in der pädagogischen wie in der tänzerischen





oder choreografischen Gestaltung verfügt. Auch das Einladen von Tänzer_innen bestimmter Fachrichtungen (zum Beispiel klassisches Ballett, Hip Hop, Breakdance) kann sich bereichernd auf das Interesse von Kindern und Jugendlichen an einem solchen Tanzprojekt auswirken. Wichtig ist hier besonders, dass auch diesen ergänzenden Künstler_innen die Zielsetzung des Projektes jederzeit transparent gemacht wird. Verfolgt man das Ziel der Resilienzförderung (und nicht der Vermittlung einer bestimmten Tanztechnik oder der allgemeinen kulturellen Bildung), möchten wir an dieser Stelle dazu ermutigen, als Laie im Bereich Tanz Fortbildungen zu Themen wie „Tanzpädagogik in der Sozialen Arbeit“ oder im Fach „Freier Tanz“ zu absolvieren. Rudolf von Laban hat seine Technik des freien Tanzes speziell auch für Laien und den Einsatz an Schulen entwickelt (siehe [Kapitel 12.2.1](#)). Entsprechend können viele Elemente und Prinzipien des freien Tanzes nach Laban auch mit wenigen Vorkenntnissen in spezifischen Tanztechniken innerhalb kurzer Zeit erlernt werden, insofern man über eine geeignete Ausbildung bzw. ein Studium in Disziplinen der Sozialen Arbeit, der Pädagogik oder der Psychologie verfügt. Wichtig für eine erfolgreiche Umsetzung tanzpädagogischer Projekte ist die eigene Bewegungsfreude und Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper – denn wir lernen am besten durch Beobachtung (siehe auch Lernen am Modell nach Bandura, 2001). Auch Hemmungen bezüglich der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper können nur abgebaut werden, wenn die beteiligten Pädagog_innen selbst aktiv werden. Über die aktive Bewegung können zudem auch junge Menschen erreicht werden, die sprachliche oder Konzentrationsschwierigkeiten haben.





13.1.3 Rahmenbedingungen klären und für das Projekt motivieren

Legen Sie unbedingt vor Start des Projektes Rahmenbedingungen, benötigte Ressourcen, Umgangsregeln sowie die Verantwortlichkeiten aller Beteiligten fest und teilen Sie diese – bestenfalls schriftlich – allen Beteiligten mit. Machen Sie deutlich, dass die Ziele der Resilienzförderung nur erreicht werden können, wenn auch die dafür benötigten Mittel zur Verfügung stehen und alle das Projekt unterstützen. So ist es in der Vergangenheit in Projekten unserer Fortbildungsteilnehmenden immer wieder vorgekommen, dass sie mit ihren Kursmitgliedern vor verschlossenen Türen standen, Musikgeräte nicht vorhanden waren oder das Lehrpersonal der Schulen nicht ausreichend informiert war. Zudem sollte insbesondere für intensive Phasen der Körperwahrnehmung, des eigenen Ausprobierens und Experimentierens mit dem Körper sowie in Entspannungs- und Ruhephasen für eine sichere und geschützte räumliche Umgebung gesorgt werden. Zum Beispiel ist es schwierig, intensive und ruhige Phasen der Bewegungsarbeit in einer Dreifachturnhalle abzuhalten, wenn nebenan eine Schulklasse Fußball spielt und den Raum betreten kann. Immer wieder kommt es in den Projekten auch vor, dass manche Teilnehmende nicht erscheinen. Überlegen Sie sich vor Start des Projektes, wie eine regelmäßige Teilnahme, die unerlässlich für die erfolgreiche Weiterentwicklung und Erfolgserlebnisse ist, sichergestellt werden kann. Eigene Verpflichtungserklärungen der Teilnehmenden, das Aufstellen gemeinsamer Werte und Regeln zu Anfang des Projektes sowie das Informieren der Fachlehrkräfte insbesondere in Bezug auf die Zielsetzung des Projektes haben sich hier bewährt. **Auch Motivationsschreiben als spielerische Form der Selbstbewerbung inklusive der Vergabe von Stipendien eignen sich in vielen Fällen, um die Bedeutung des Projektes und das freiwillige Engagement der Teilnehmenden sowie deren Verantwortungsgefühl gegenüber dem Projekt zu erhöhen. Selbstverständlich sollten hier alle Kinder und Jugendlichen (insbesondere diejenigen mit einem geringen Selbstwert) ermutigt werden,**





sich zu bewerben. Form und Qualität der Bewerbung sollten keine Rolle für die Annahme bei dem Projekt spielen. Denn Ziel einer solchen Bewerbung ist es, die Motivation der Teilnehmenden für das Projekt zu wecken. Außerdem eignet sich zur Motivation junger Menschen auch immer die Zusammenarbeit mit von den Kindern und Jugendlichen geschätzten bzw. bewunderten Vorbildern bzw. Lehrpersonen oder Tänzer_innen. Am erfolgreichsten für die Motivation ist aber Ihre eigene Überzeugungskraft! Wenn Sie von einem Projekt begeistert sind, werden junge Menschen Ihnen gerne folgen. Sobald Sie an Sinn und Zweck des Projektes zweifeln, spüren Kinder und Jugendliche das sofort. Wenn das Projekt einmal begonnen hat, besteht die vielversprechendste Motivierungsstrategie darin, die Bedeutung des einzelnen Individuums für die Gemeinschaft herauszustellen: „Wir brauchen dich, damit die Gruppe und die Choreografie funktionieren kann. Ohne dich geht es nicht!“



Abb. 8: Fachtagung Jugendsozialarbeit in Bewegung 2017 / © DRK/atelierKatergrau



13.1.4 Struktur und Inhalte einzelner Unterrichtsstunden

Jede **Unterrichtsstunde** sollte folgende Struktur aufweisen (Rebel, 1999, S. 32):

1. Einstimmung und Motivation

- a. Begrüßungsritual
- b. Kurze Begrüßung (nicht ausufern lassen! Siehe nonverbale Begrüßungsmöglichkeiten in Kapitel 12.2)
- c. Einstimmung in das Thema der Stunde (siehe auch Punkt 2 Warm-up)

2. Warm-up

- a. Herz-Kreislauf-Anregung
- b. Muskelaktivierung
- c. Soft-Stretching
- d. In das Warm-up können Elemente des Hauptteils (Thema, Motiv, Technik) miteinfließen, um der Stunde einen roten Faden zu geben

3. Hauptteil

- a. Erlernen und Trainieren der Technik (zum Beispiel freier Tanz nach Laban)
- b. Berücksichtigung folgender Elemente:
 - i. Kondition, Kraft, Beweglichkeit, Schnelligkeit und Koordination
 - ii. Körperhaltung, Feinmotorik, Drehungen, Balance und rhythmische Schulung
 - iii. Partnerarbeit
 - iv. Raumgefühl
- c. Gestalterische und kreative, choreografische Aufgaben

4. Schlussteil – Cool-down

- a. Stretching
- b. Lockern
- c. Entspannen

5. Reflexion und Vorschau (Feedback, Ankündigungen und Ausblicke)





Einstimmung und Warm-up eröffnen die Unterrichtsstunde. Dabei fordern Sie die Teilnehmenden auf, sich auf die Stunde einzulassen, den Alltag für eine kurze Zeit zu vergessen, großen und kleinen Kummer hinter sich zu lassen und sich darüber zu freuen, dass sie am Unterricht teilnehmen können (Frege, 2005, S. 24). Erfahrungsgemäß sollte man hier, insbesondere bei jüngeren Kindern und Jugendlichen mit Konzentrationsschwierigkeiten, die Möglichkeit für ungezwungene und wilde Bewegungen im ganzen Raum lassen und sich weniger auf festgelegte Formationen fokussieren. Sind sehr viele schüchterne Teilnehmende in der Gruppe, ist die Gruppe sehr heterogen oder herrscht noch wenig Vertrauen untereinander, so sollte man im Rahmen der Einstimmung mehr Struktur vorgeben als bei bereits sehr vertrauten Gruppen (siehe **Beispielübungen in Kapitel 13.2**).

Der **Hauptteil** sollte sich insbesondere dem Erlernen der Technik sowie dem Gestalten und Kreativwerden widmen. Das Thema und die Zielsetzung der Stunde können insbesondere hier wiederaufgenommen und vertieft werden. Der Haupt- oder auch Technikteil sollte immer auch die Aspekte Kondition, Kraft, Beweglichkeit, Schnelligkeit und Koordination als Grundelemente einer wertvollen Körperarbeit beinhalten (Rebel, 1999, S. 33). Auch Körperhaltung, Feinmotorik, Drehungen, Balance und rhythmische Schulung sind ergänzende Bestandteile der Tanz- und Bewegungsarbeit (Frege, 2005). Dabei ist es durchaus möglich und empfehlenswert, in einer Stunde auf einzelne Bestandteile der Körperarbeit schwerpunktmäßig einzugehen und andere nur am Rande einzubeziehen. Folgt man in seinem Unterrichtsaufbau den Bewegungsprinzipien nach Rudolf von Laban (siehe **Kapitel 12.2.1**), so berücksichtigt man diese Bedingungen einer guten Körperarbeit ganz automatisch. In fortgeschrittenen Stunden sollten dann Partnerarbeit und Übungen für das Raumgefühl ergänzend in den Hauptteil aufgenommen werden (Laban, 1982; Frege, 2005).





Das **Cool-down** bzw. **der Schlussteil** sollte insbesondere als Ausklang der Stunde verstanden werden. Entspannungsübungen, entspannte Musik, Lockerungsübungen oder Stretching sollten die Stunde abschließen. Eine kurze (!) verbale oder nonverbale Reflexionsrunde kann Feedback und einen Ausblick auf die nächste Stunde geben und damit Neugier wecken.

Es sollte betont werden, dass die empfohlene Struktur keineswegs eine dogmatische Vorgabe darstellt, sondern vielmehr eine Grundlage ist, nach der sich die Pädagog_innen richten können. In **Kapitel 13.2** werden konkrete **Beispielübungen** für jede dieser fünf Phasen des Unterrichts vorgestellt. Darüber hinaus können Sie selbstverständlich kreative Übungen selbst entwickeln oder aus anderen Disziplinen für die bewegungspädagogische Arbeit nutzbar machen.

„In einer gut strukturierten Unterrichtsstunde bauen die Übungen logisch aufeinander auf und erleichtern somit nicht nur das Erreichen des Unterrichtsziels, sondern ermöglichen eine kontinuierliche Leistungsentwicklung“ (Frege, 2005, S. 20). Eine gute Struktur gibt Ihnen selbst und den Mitwirkenden Sicherheit und schafft Ruhe. Jede Stunde sollte ein Ziel und/oder ein Thema/Motiv verfolgen, das auch klar erkennbar sein sollte. Wenn die Teilnehmenden Sinnhaftigkeit in ihrem Tun erkennen, schaffen Sie bereits die Grundlage für eine motivierte Teilnahme aller (Ryan & Deci, 2000). In Ihrer Unterrichtsplanung sollte zudem ausreichend Zeit für Wiederholung und Vertiefung von Übungen und Themen mitbedacht werden. Nur durch Wiederholung können wir lernen und ein Flow-Gefühl entwickeln (vgl. **Kapitel 11.2.4**). Als Leitende einer Gruppe neigen wir häufig dazu, zu viel neuen „Stoff“ vorzubereiten, anstatt den Stoff zu reduzieren und individuell nach Kenntnissen und Bedürfnissen der Lernenden zu vertiefen. Sie werden selbst vielleicht schon einmal die Erfahrung gemacht haben, dass insbesondere kleine Kinder geliebte Spiele und Bücher immer und immer wieder spielen bzw. lesen wollen, wenn wir





schon längst „genug“ haben. Wiederholung schafft Gelegenheit für individuelle Erfolgserlebnisse (siehe [Kapitel Selbstwirksamkeit 12.2.2](#)) sowie die emotionale Auseinandersetzung mit einer Bewegung. Selbst wenn eine Bewegung technisch beherrscht wird, kann man daran arbeiten und hinterfragen, welche emotionale Wirkung diese Bewegung auf einen selbst hat oder wie sie auf verschiedene Weise ausgeführt werden kann, um unterschiedliche Emotionen zu erzeugen. Selbstverständlich sollten dann für alle Mitwirkenden neue Herausforderungen geschaffen werden, sobald deutlich wird, dass sie gelangweilt sind. Diese Herausforderungen können insbesondere durch individuelles Feedback vermittelt werden (siehe [Kapitel Selbstwirksamkeit, 12.2.2](#)). „Einzelkorrekturen sind im technischen Unterrichtsteil unabdingbar. Nur wenn [der/die Schüler_in] eine Bewegung bewusst spürt, quasi von der Haarwurzel bis zu den Zehen erlebt, wird er/sie die Bewegung verstehen, verinnerlichen und nach der Stunde wissen, dass er/sie etwas geleistet hat“ (Frege, 2005, S. 33).

Wenngleich Planung und Struktur eine gute Basis für den Unterrichtsausgang sind, sollte doch genügend Raum für individuelle Ziele und Bedürfnisse gelassen werden. „Trotz aller Planung das Wichtigste: Lassen Sie Raum für spontane Eingebungen!“ (Rebel, 1999, S. 33). Denn nur so entstehen neue, kreative Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten. Wenn die Mitwirkenden in einer Stunde beispielsweise außergewöhnlich müde erscheinen, greifen Sie diese Beobachtung auf und probieren Sie einmal gemeinsam aus, welche Möglichkeiten der Bewegung es gibt, wenn wir jeweils mit einem der fünf Körperzentren Kopf und Hals, Schultergürtel, Brustkorb, Becken und Extremitäten den Boden berühren.

Die Technik

Das Wahrnehmen, Ausprobieren, gezielte Ausdrücken und Reflektieren der acht Bewegungsdynamiken nach Laban (1982) sollte die technische Grundlage aller Bewegungsstunden darstellen (vgl. [Kapitel 12.2.1](#)):





Kraft	Raum	Zeit	Fluss	Bewegung	Beispielmotive für Kinder	Beispielmotive für Jugendliche: Emotionen
fest	direkt/eng	langsam	gebunden	Drücken	ein Tiger im Käfig; durch einen langen Tunnel kriechen	Angst, Beklommenheit
fest	direkt/eng	schnell	gebunden	Stossen	auf ein Kissen boxen	Wut
zart	direkt/eng	schnell	frei	Tupfen	ein Osterei anmalen; Flusen zupfen	Leichtigkeit, Fröhlichkeit
zart	direkt/eng	langsam	gebunden	Gleiten	ein Segelboot auf dem Meer	Ruhe, Entspannung
zart	flexibel/weit	langsam	frei	Schweben	ein Blatt im Wind	Glück
zart	flexibel/weit	schnell	frei	Flattern	Jagd auf die Mücke im Zimmer	Neugier, Aufregung
fest	flexibel/weit	schnell	frei	Peitschen	Sturm; Explosion	Frustration
fest	flexibel/weit	langsam	gebunden	Wringen	Wäsche trocknen	Trauer

Tabelle 1: Die acht Bewegungsdynamiken und vier Bewegungselemente Kraft, Raum, Zeit und Fluss (Frege, 2005; Laban, 1982; Rebel, 1999)



Im Bewegungs- und Tanzunterricht sollten die Teilnehmenden alle in Form von Bewegung ausführbaren Varianten und Kombinationen der vier Bewegungselemente Energie, Raum, Zeit und Fluss erforschen (Frege, 2005, S. 16). Diese vier Hauptelemente lassen sich in diversen Motiven miteinander kombinieren (siehe Tabelle 1). Die Motive sollten selbstverständlich an das Alter und die Lebenswelt der Mitwirkenden angepasst werden. Mit einer Kombination dieser vier Bewegungselemente können auch wunderbar verschiedene Emotionen, soziale Rollen oder Persönlichkeiten ausgedrückt und dargestellt werden. Wenn man bei älteren oder erfahreneren Teilnehmenden bereits Partnerarbeit und Interaktion mit in den Bewegungsunterricht einfließen lässt, können auch Szenen und Begegnungen über diese Elemente erprobt und dargestellt werden.

13.1.5 Abschlusspräsentation – ja oder nein?

Stellt man sich die Frage, ob eine Abschlusspräsentation stattfinden sollte oder nicht, muss man sich für das Finden einer guten Antwort immer das primäre Ziel seiner Arbeit vor Augen halten. Im Rahmen dieser Expertise steht das Ziel der Resilienzförderung im Vordergrund. Entsprechend sollten Sie sich die Frage stellen, ob in Bezug auf die Zielgruppe, mit der Sie aktuell zusammenarbeiten, eine Abschlusspräsentation eher resilienzförderlich oder -hinderlich ist. Die Schutzfaktoren Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und Selbstkonzept können durch eine Abschlussperformance gestärkt werden, wenn diese ein klares Erfolgserlebnis für alle Teilnehmenden darstellt – dies müssen die Lehrenden gut mit ihrem Team und in Interaktion mit den Teilnehmenden abwägen. Manchmal brauchen junge Menschen lediglich „einen Schubs“ und die ausgesprochene Ermutigung, dass sie keine Fehler machen können, um das schöne Erlebnis einer gelungenen Aufführung als neuen Teil ihres Selbstkonzeptes abspeichern zu können. Eine Aufführung



kann bedeuten, dass ein junger Mensch an seine Grenzen geht und über sich selbst hinauswächst. Sie müssen aber unbedingt sicherstellen, dass Zuschauer, Eltern, Lehrende und Mitschüler_innen tatsächlich auch die Verstärkung geben, die die Mitwirkenden brauchen. So hat beispielsweise einmal eine Schülerin kurz vor einer Aufführung zu mir gesagt, dass sie nicht auftreten werde, da sie Angst davor habe, was ihre Eltern nach der Aufführung sagen würden. In der Vergangenheit hätten sowohl Eltern als auch Lehrende sie für ihre Auftritte ausschließlich kritisiert. Da ich im Vorfeld des Projektes allen beteiligten Pädagog_innen sowie den zuschauenden Lehrkräften ausreichend Informationen über die Zielsetzung des Projektes (Resilienzförderung) gegeben und schon während der Proben stets eingefordert hatte, dass die Mitwirkenden ihre Arbeit gegenseitig schätzen und sich gegenseitig applaudieren, konnte ich der jungen Tänzerin überzeugt und glaubhaft sagen, dass sie auf dieser Bühne keine Fehler machen kann. Denn da sie mit allem, was sie ist und was sie macht, ihre Persönlichkeit auf der Bühne zeigt, kann sie nur richtig sein und richtig tanzen. Die junge Tänzerin traute sich am Ende sogar, sich alleine vor über 100 Zuschauern zu verbeugen. Es gab tosenden Applaus. Sie können sich vorstellen, welche wunderbare Wirkung dieses Erlebnis auf ihren Selbstwert hatte!

Damit Sie den in Ihrem Projekt Mitwirkenden dieses Vertrauen mitgeben können, müssen Sie selbst im Rahmen einer Aufführung unbedingt Ihre eigenen Perfektionsansprüche zurückstellen. Potenzieller gefühlter Stress und Druck der Pädagog_innen dürfen nicht auf die Mitwirkenden übertragen werden. Vielmehr ist es Ihre Aufgabe, im Rahmen einer Aufführung den jungen Menschen Gelassenheit zu vermitteln und sie zu bestärken. Sie dürfen und müssen selbstverständlich individuelle Leistungen von den jungen Menschen zu einem Höchstmaß fördern und fordern, denn dann zeigen Sie echtes Interesse und Glauben an und in die Talente jedes einzelnen Individuums. Ziel sollten aber immer Resilienzförderung und Selbstwirksamkeits-



steigerung bleiben, nicht das Gestalten einer perfekten Aufführung. Die Aufführung wird durch den Ausdruck der Persönlichkeiten auf der Bühne perfekt, nicht durch exakt synchrone und technisch anspruchsvolle Choreografien. Wenn eine Ballettschule oder Tanzcompany hingegen das Ziel hat, gewisse Tanztechniken zu vermitteln und Tänzer_innen vor- oder auszubilden, liegen gänzlich andere Ausgangspunkte und Ausrichtungen hinsichtlich einer Aufführung vor.

Halten Sie sich in Ihren Projekten immer auch die Möglichkeit offen, sich gegen eine Aufführung zu entscheiden. Wenn Sie das Gefühl haben, dass eine mögliche Aufführung gegen die Förderung der Resilienz der Kinder und Jugendlichen arbeitet, entscheiden Sie sich für die Gesundheit der jungen Menschen und nicht für potenzielle Erwartungen von außen.

13.2 SAMMLUNG KONKRETER ÜBUNGSBEISPIELE AUS DEM KREATIVEN & FREIEN TANZ ZUM PRAKTISCHEN EINSATZ IN DER JUGENDSOZIALARBEIT

13.2.1 Übungen zur Einstimmung und Warm-up

Beispiel 1: Das Begrüßungsritual

Zu Beginn der Stunde empfiehlt sich ein Sitzkreis auf dem Boden. Der Sitzkreis ist zugleich der erste Treffpunkt, wenn die Teilnehmenden den Raum betreten. Jüngere Kinder können sich mit einem einfachen und rhythmisch aufgesagten „Hallo und Tschüss! Hallo und Tschüss! Hallo und Tschüss! Auf Wiedersehen!“ und den passenden Hand- und Fußbewegungen (zum Beispiel Strecken und Anziehen, Winken und Drehen) oder entsprechenden Kopfbewegungen





in der Gruppe begrüßen. Ältere Kinder und Jugendliche können mit einer gemeinsamen Bewegungssequenz im Sitzen (Schneidersitz oder in die Mitte ausgestreckte Füße) starten, zum Beispiel Kopf senken und heben, Kopf senken und heben, Kopf senken und heben, Kopf kreisen. Gesteigert werden kann diese Übung damit, die Beine zu strecken, die Beine anzuziehen oder Kopf und Rumpf abzurollen und aufzurichten, jeweils in acht Zählzeiten. Das Ritual kann erweitert werden, indem die jungen Tänzer_innen nach und nach auf die Beine in den Stand kommen. Musik kann die Bewegungssequenz untermalen. Dieses Ritual (werden Sie in der Ausgestaltung gerne kreativ!) sollte über einen langen Zeitraum hinweg immer wieder in der gleichen Reihenfolge zum Einsatz kommen. Körper und Gehirn verbinden mit dem Ritual den Beginn der Tanzstunde und stellen sich gleichsam emotional auf die „Ruhepause aus dem Alltag“ ein.

Beispiel 2: Begrüßung mit Körperteilen im Raum

Alle Mitwirkenden laufen kreuz und quer durch den Raum. Immer wenn wir an jemandem vorbeilaufen, begrüßen wir ihn mit Abklatschen (alternativ mit einem kurzen Blick, der schnell wieder weggelenkt wird; alternativ mit der Begrüßung durch verschiedene Körperteile (Füße, Knie, Ellbogen, Köpfe). Nach und nach kann die Geschwindigkeit gesteigert werden, bis alle Teilnehmenden ins Laufen kommen (Boekman, 2017, S. 155 ff.). Nun sollen sich die Teilnehmenden einander entweder in den Weg springen oder ausweichen. Diese Übung führt oft dazu, dass die Teilnehmenden lachen müssen. Das ist eine normale Reaktion, da wir miteinander in Kontakt treten und der Körper aktiviert wird. Unterbinden Sie das Lachen auf keinen Fall, sondern freuen Sie sich mit den Aktiven.





Beispiel 3: Strecken und fallen lassen/langsam aufwachen/alle Körperzentren aktivieren

Diese Übung kann ebenfalls in zwei Variationen ausgeführt werden: Jüngere Tänzer_innen sollen nach und nach ihre Körperteile benennen und überlegen, wie diese aufgeweckt werden können. Ein langsames Aufwecken sollte nachher, begleitet von einer kleinen Geschichte, durch ein immer schnelleres und „zappeligeres“ bzw. kräftigeres Aufwecken abgelöst werden. Zunächst kann die Übung am Platz stehend, nachher verteilt laufend und tanzend im ganzen Raum absolviert werden. Verschiedene Geschichten, Bilder und Motive können die gleiche Übung abwechslungsreicher gestalten (zum Beispiel eine Blume wächst, ein Tier wacht auf, ein Auto gibt langsam Gas etc.). Jugendliche und Erwachsene können zunächst medizinisch darüber aufgeklärt werden, dass es wichtig ist, alle Körperteile sukzessive zu erwärmen. Dabei können sie auswählen, ob sie mit den Füßen starten und sich zum Kopf hocharbeiten oder umgekehrt. So können sie zunächst den Kopf auf das Brustbein senken und den Körper abrollen und wieder aufrollen, bis sie die Arme hoch in die Luft strecken. Einzelne Bewegungselemente sollten dabei mehrfach wiederholt werden. Danach kann mit Schulterbewegungen, Armschwüngen und Rumpfbewegungen weitergemacht werden. Das Federn und bewusst leichte Beugen der Knie sowie abwechselnde Bewegungen mit den Füßen können folgen. Auch hier können die Bewegungen am Ende durch ein schnelles Trippeln beider Füße oder große Schritte und Rennen durch den Raum gesteigert werden.





Übungsbeispiel

1. Trainieren der Grundbewegungselemente Kraft, Zeit, Raum und Fluss

- Führe eine Bewegung mit einem Arm aus, mit viel versus wenig Kraft (Variation Bein, Kopf, Bauch, Po, Hände, Füße).
- Führe die gleiche Bewegung langsam vs. schnell aus.
- Führe die gleiche Bewegung fließend vs. abgehackt aus.
- Bewege dich mit dieser Bewegung nur auf dem Boden (alternativ: drei Raumebenen unten, mittig, oben).

Bei dieser Übung ist es sehr wichtig, dass Sie individuelles Feedback geben und Ziele festlegen. Sagen Sie Dinge wie: „Ich glaube, diese Bewegung kannst du noch viel schneller ausführen!“ oder „Das kannst du mit noch mehr Kraft!“





Geeignete Reflexionsfragen

- Welche Bewegungen fallen mir leicht? Welche Bewegungen fallen mir schwer?
- Wie fühlt es sich an, wenn ich mich aggressiv bewege? Wie fühlt es sich an, wenn ich mich zart bewege?
- Wie kann ich aggressive Bewegungen in zarte Bewegungen umformen?
- Welche Bewegungen mache ich im Alltag? Welche Bewegungen werden von mir erwartet? Welche nicht?
- Welche Bewegungen helfen, um meine persönlichen Ziele zu erreichen?
- Wie würde ich mich am liebsten bewegen? Wie bewegt sich die Gruppe? Wie bewege ich mich in der Gruppe?

Welcher Schutzfaktor wird primär gefördert?

- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit
- Emotionsregulation
- Selbststeuerung



Übungsbeispiel

2. Übung Rollenspiel und Assoziationen

Vorgabe von Bildern und Motiven (altersentsprechend), zum Beispiel:

→ Bei Jugendlichen

- Bewege dich wie ein bekannter Sänger, ein Filmstar, ein Influencer.
- Stell dir vor, du gehst über heißen Sand, springst über kühle Wellen, gehst durch eine volle Einkaufsstraße am Samstag, den Pausenhof, ein Café, wo du niemanden kennst.

→ Bei Kindern

- Bewege dich wie eine Prinzessin/ein Prinz, ein König/eine Königin, ein Ritter, ein Frosch, ein Löwe etc.
- Stell dir vor, du läufst durch ein Becken voller Seifenblasen, und keine soll zerplatzen.
- Du fliegst mit einer Rakete schnell auf den Mond, und oben angekommen bist du schwerelos.



Geeignete Reflexionsfragen

- Wie groß sind deine Schritte?
- Bewegst du dich schnell oder langsam?
- Sind deine Arme am Körper oder vor, hinter, über oder unter deiner Körpermitte?
- Ist dein Kopf gesenkt, gehoben oder gerade?
- Ist deine Atmung schnell oder langsam?

Welcher Schutzfaktor wird primär gefördert?

- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit
- Emotionsregulation
- Selbststeuerung
- Problemlösekompetenz
- Regeln
- Raum für Mitgestaltung



Übungsbeispiel

3. Trainieren der acht Antriebsaktionen Wringen, Drücken, Gleiten, Schweben, Flattern, Peitschen, Stoßen, Tupfen

- Für Anfänger eignet sich hierfür insbesondere Instrumentalmusik mit sehr unterschiedlich wechselnden Rhythmen.
- Später kann man für die gleiche Antriebsaktion verschiedene Musikstücke einspielen und die Mitwirkenden beobachten, wie sich durch die Musik die Bewegungsqualität verändert.
- Sobald jemand eine besonders ausdrucksstarke oder kreative Bewegung macht, kann diese hervorgehoben oder gemerkt werden; nachher kann diese Bewegung in die Choreografie eingebaut werden, und alle Teilnehmenden wiederholen gemeinsam diese Bewegung.



Geeignete Reflexionsfragen

- Welcher Antrieb stellt welche Emotion dar?
- Welche Szenen oder Bewegungen aus eurem Alltag verbindet ihr mit dieser Bewegung?

Welcher Schutzfaktor wird primär gefördert?

- Selbstwirksamkeit
- Selbstwahrnehmung
- Raum für Mitgestaltung
- Emotionsregulation



Übungsbeispiel

4. Die Choreografie-Aufgabe (Boekman, 2017, S. 155 ff.)

- Vorgabe von Raumformationen wie zum Beispiel Kreis, Linie, Diagonale, Viereck.
- Die Teilnehmenden sollen sich überlegen, in welcher Reihenfolge sie diese Formationen miteinander kombinieren und mit welchen Bewegungen sie die Formation wechseln.
- Man kann das Problem erschweren, indem man weitere Bedingungen vorgibt, wie beispielsweise:
 - × Mindestens eine Person bleibt beim Wechsel außerhalb der Raumformation.
 - × In der Formation Kreis darf jede Person nur einen Fuß auf dem Boden haben.
 - × Die Raumformationen sollen jeweils eng vs. weit gestellt werden.
 - × In der Ausgestaltung dieser Vorgaben dürfen die Teilnehmenden gemeinsam kreativ werden.
- Sie können als musikalische Untermalung nach Fertigstellung der Choreografie unterschiedliche Musikstücke nutzen, um das Stück aufzuführen. Plötzlich bekommen die kreativen Werke ganz unterschiedliche Dynamiken.



Geeignete Reflexionsfragen

- Was habt ihr beim Choreografie-Prozess wahrgenommen?
Was war einfach?
Was war schwierig?
- Was habt ihr beim Tanzen der Choreografie zu unterschiedlichen Musikstücken beobachtet?
 - × An euch selbst?
 - × An den anderen?
 - × Als Zuschauer_in?
 - × Als Teilnehmende_r?

Welcher Schutzfaktor wird primär gefördert?

- Selbstwahrnehmung
- Selbststeuerung
- Problemlösefähigkeit
- Soziale Kompetenz
- Werte und Regeln
- Erleben von Zugehörigkeit
- Raum für Mitgestaltung
- Verantwortungsübernahme



Übungsbeispiel

5. Der Bewegungsspiegel

- Beobachte die anderen Tänzer_innen ganz genau.
- Kopiere Bewegungen, die dir gefallen.
- Kopiere Bewegungen, die dir nicht gefallen.



Geeignete Reflexionsfragen

- Wie fühlen sich die Bewegungen an, die dir gefallen?
- Wie fühlen sich die Bewegungen an, die dir nicht gefallen?
- Welche Bewegungen sind für dich neu?
- Welche Bewegungen sind lustig? Welche sind schön? Welche hässlich?

Welcher Schutzfaktor wird primär gefördert?

- Selbstwahrnehmung
- Selbststeuerung
- Soziale Kompetenz
- Werte und Regeln
- Erleben von Zugehörigkeit
- Raum für Mitgestaltung
- Positives Gruppenklima



Übungsbeispiel

6. Das Boss-Spiel (Boekman, 2017, S. 155 ff.)

- Alle Teilnehmenden gehen durch den Raum.
- Jedes Individuum darf sich entweder eine eigene Bewegung ausdenken oder die Bewegung einer anderen Person kopieren.
- Bewegungen dürfen beliebig oft wiederholt werden.
- Stehen und Sitzen zählt auch als Bewegung!
- Die Gruppe soll aufeinander achten, und es dürfen sich ganze Gruppendynamiken entwickeln, indem plötzlich die ganze Gruppe die gleiche Bewegung macht.
- Eine Person darf, wenn ihr danach ist, die Gruppenbewegung wieder auflösen und eine neue Bewegung einbringen.
- Die Übung kann wahlweise ohne oder mit Musik ausgeführt werden. Je nach Musikeinsatz führt die Übung zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen.
- Wenn die Übung den Teilnehmenden anfangs noch sehr schwerfällt, kann sie mit unterschiedlichen Geh-Tempi (gar nicht laufen, langsam laufen, mittelschnell und schnell laufen) begonnen werden.



Geeignete Reflexionsfragen

- Wer ist der Boss? Wer führt an?
Wer folgt?
- Wie leicht oder schwer ist es euch gefallen, auf die anderen zu achten und ihnen zu folgen?

Welcher Schutzfaktor wird primär gefördert?

- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit
- Problemlösefähigkeit
- Regeln
- Erleben von Zugehörigkeit
- Raum für Mitgestaltung
- Verantwortungsübernahme



Übungsbeispiel

7. Führen ohne Sprache

- Die Teilnehmenden sollen sich gegenseitig durch den Raum führen, ohne dabei zu sprechen.
- Eine Person wird vorab als „Führender“ festgelegt, die anderen sollen sich führen lassen.
- Die Übung ist für Partner- oder Gruppenarbeit geeignet. Ausschließlich der Körper „zeigt den anderen, wo es lang geht“.
- Die Führenden entscheiden, welche Körperzentren sie hierfür nutzen wollen. Machen Sie nochmals deutlich, dass wir verschiedene Körperzentren haben (Variation Bein, Kopf, Bauch, Po, Hände, Füße).



Geeignete Reflexionsfragen

- Was war für dich leichter?
Führen oder geführt werden?
- Mit welchen Körperzentren
können wir leicht führen? Mit
welchen fällt es schwer?

Welcher Schutzfaktor wird primär gefördert?

- Soziale Kompetenz
- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit



13.2.3 Schlussteil – Cool-down und Reflexion

Für den Abschluss der Stunde bietet es sich an, zentrale Themen und Bewegungselemente aus der Stunde aufzugreifen und zu einer entspannenden Musik zu wiederholen. Dabei empfiehlt sich ein Wechsel von großen zu kleinen, kraftvollen zu zarten und schnellen zu langsamen Bewegungen. Durch die Wiederholung der Bewegungselemente aus der Stunde wird gleichzeitig eine non-verbale Reflexion der Stunde vorgenommen. Die Teilnehmenden schätzen es, je für die Warm-up- und Cool-down-Phase von Stunde zu Stunde das gleiche Lied zu nutzen. So stellen sich Körper und Geist jeweils auf Anfang und Ende der Stunde ein. Ein Abschlussritual oder die immer gleiche Abschlussbewegung können dann das Ende der Stunde signalisieren.

13.3 RESILIENZFÖRDERLICHE BEWEGUNGSARBEIT IM SCHULALLTAG UND SCHULUNTERRICHT

„Aber der liebevolle und persönlichkeitsgerechte Umgang mit dem eignen Körper fristet als Thema der Erziehung nach wie vor ein Schatten-dasein. Darum sollten die Techniken für das Leben [...] auch den jungen Menschen vermittelt werden und eigentlich zum ganz normalen Unterricht gehören. Embodiment gehört als eine Technik des Selbstmanagements an die Schule“ (Storch, 2017, S. 72).





13.3.1 Was kann ich als Schulleitung tun, um Bewegung in die Schule zu bringen?

Junge Menschen sollten im Schulalltag genügend Anlass finden, sich bewegen zu können, zu dürfen und auch zu müssen. Die Schulleitung kann durch bewegungsförderliche Raumgestaltung und das Herstellen bewegungsförderlicher Strukturen und Regeln dazu beitragen, dass Bewegung als erwünscht und nicht als „verboten“ erlebt wird. Wenn junge Menschen zum Beispiel ausreichend angeleitete Bewegungserfahrungen gemacht haben und in ihrem Körper gut wahrnehmen und gezielt einsetzen können, stellt das Rennen in Schulen und Klassenräumen keine Gefahr mehr dar, sondern ist vielmehr ein wunderbares Ventil, um Bewegungsbedürfnisse schnell zu befriedigen. „Bewegungssicherheit kann nur durch Bewegung erzielt werden, durch die Bewältigung von Risikosituationen“ (Zimmer, 2014, S. 235). Das Austoben und Wild-Sein kann zudem einen Prozess der Selbstregulation in Gang setzen, da im Anschluss an eine intensive Bewegungszeit bei Kindern und Jugendlichen das Bedürfnis nach Ruhe und Erholung meist ganz von selbst eintritt (Zimmer, 2016, S. 6).

Die nachfolgend vorgestellten Ideen dienen lediglich als Impulse. Machbarkeit, Umsetzbarkeit und Passung in Ihrem pädagogischen Konzept sind individuell zu prüfen. Sicherlich sind die Ideen auch nicht erschöpfend, sondern ausschließlich exemplarisch zu verstehen. Aber vielleicht regen einige Ideen Sie und Ihr Kollegium an, selbst kreative Ideen zur Resilienzförderung durch Bewegung zu generieren. Folgende Ansatzpunkte könnten vonseiten der Schulleitung die Resilienzförderung durch Embodiment, Bewegung und Tanz ermöglichen und erleichtern:



Bewegungsförderliche Haltung der Schule und Edukation

- Klare Stellungnahme zugunsten einer bewegungsförderlichen Haltung.
- Anstoßen eines Diskurses über Möglichkeiten der Bewegungsförderung im Schulalltag mit Lehrkräften, Eltern, Schüler_innen und Sozialarbeiter_innen.
- Einrichten von Informationsabenden und Tagen, an denen über die positiven Auswirkungen von Tanz und Bewegung auf Resilienz, psychische Gesundheit und schulische Leistungen referiert wird.
- Unterstützung von Fortbildungen des Lehrpersonals in den Bereichen Bewegungs- und Tanzpädagogik in der Sozialen Arbeit.
- Bewilligung und Initiierung von Projekten mit Künstler_innen, Tänzer_innen und Tanzpädagog_innen.
- Schwerpunktmäßiger Fokus auf die Themen Tanz, Körper und Bewegung im Fachunterricht sowie in außercurricularen Projekten.
- Organisation des Besuchs externer Tanztheatervorstellungen oder Einladung von Tanztheaterensembles in die Schule, um den Heranwachsenden Zugang zu Tanz, Emotionsausdruck und Beobachtungen von emotional-künstlerischen Inhalten zu ermöglichen (siehe Emotionsregulation durch Beobachtung von Tanz, [Kapitel 12.2.2](#)).

Strukturelle und räumliche Förderung von Bewegung in der Schule

- Die Lehrenden erhalten eigene Klassenräume, zu denen die Schüler_innen in den Pausen wechseln müssen.
- Einrichtung von Lernstationen mit Stehtischen.
- Einrichten von „Fitness-, Bewegungs- und Tanzstationen“.
- Im Gegenzug können Entspannungsräume Möglichkeiten zum Rückzug, zum Abschalten von äußeren Reizen und zum Ausüben von Entspannungsübungen mit und ohne Musik bieten.





- Gymnastikbälle können Stühle ersetzen, um Gleichgewicht und Konzentration zu fördern und gleichzeitig die Integration kleiner Bewegungsübungen in den Unterricht zu erleichtern.

13.3.2 Wie kann ich als Lehrkraft mehr Bewegung in meinen Unterricht bringen, ohne die Ziele des Lehrplans zu vernachlässigen?

Junge Menschen sollten mit einfachen Mitteln dazu gebracht werden, auch im Unterricht einmal aufzustehen, Plätze zu wechseln, sich „groß zu machen“ und zu strecken. Folgende Ideen könnten hier hilfreich sein:

In der Grundschule

- Anstatt das Schreiben auf einem Blatt Papier zu üben, können Buchstaben in den Sand oder mit Kreide auf den Schulhof gemalt werden (Zimmer, 2016, S. 195).
- Karten mit Buchstaben oder Teppichfliesen, auf denen Buchstaben abgebildet sind, können das Lesen- und Schreiben-Lernen mit Bewegung kombinieren. Die Kinder können Namen und Wörter zum Beispiel hüpfen (Zimmer, 2016, S. 195).
- Auch der Umgang und das Rechnen mit Zahlen können auf dieselbe Weise erlernt werden. Im Grundschulalter können immer auch kurze Bewegungs- und Entspannungsspiele in den Unterricht eingebaut werden. Für die Zusammenfassung einer Vielzahl gesundheitsförderlicher Bewegungs- und Entspannungsspiele sei an dieser Stelle auf die Literatur zur Psychomotorik von Renate Zimmer (2016, 2018) verwiesen.





In der weiterführenden Schule

- Auch ältere Schüler_innen können zum Schreiben an der Tafel, an Flipcharts und Metaplanwänden ermutigt werden. Hierbei ist darauf zu achten, dass alle Schüler_innen aktiv schreiben und nicht nur einer in der Gruppe die Schreibarbeit übernimmt.
- Für das Zusammentragen von Ergebnissen nach Einzelarbeit oder nach einer Ideengenerierungsphase in einem Brainstorming-Prozess könnten Schüler_innen ihre Ergebnisse an verschiedenen Ergebnisstationen vorstellen. Hierzu müssen sie aufstehen und im Stehen ihre Ergebnisse vortragen und diskutieren.
- Sollen Schüler_innen Vokabeln oder Definitionen auswendig lernen, können zum Beispiel Karten mit Begriffen im Raum ausgelegt werden. Die dazugehörige Definition befindet sich dann beispielsweise auf einer Karte am anderen Ende des Raumes oder an einem Ort, der auf der Karte angegeben ist. So müssen die Schüler_innen immer wieder zwischen diesen beiden Karten hin- und herlaufen, um Begrifflichkeiten zu lernen.
- Kopfrechnen im Stehen und Gehen üben.
- Die Schüler_innen sollten bei Aufgaben in Gruppen- und Partnerübungen nicht ausschließlich mit den Sitznachbar_innen arbeiten, sondern hin und wieder die Plätze tauschen.
- Die Bewegungsprinzipien nach Laban *Kraft, Raum, Zeit* und *Fluss* könnten im Rahmen des Physikunterrichts wunderbar mit den theoretischen Konzepten der Physik abgeglichen werden.
- Die Themen Tanz, Bewegung, Leib-Seele-Problem und Körper könnten in unterschiedlicher Weise als eigene Schwerpunktthemen im Fachunterricht Eingang finden.





Übungen für Kinder und Jugendliche aller Altersstufen

- Kurze Aktivierungsübungen eignen sich sowohl für jüngere als auch für ältere Schüler_innen, wenn die Lehrkraft merkt, dass diese unkonzentriert werden:
 - × Aufstehen und schnell auf der Stelle rennen
 - × Laut schreien
 - × Laut lachen
 - × Sich auf alle Körperteile des Körpers klopfen
 - × Die Handflächen schnell aneinander reiben
 - × Schnell in die Luft boxen
 - × Schnell in die Luft treten

- Das Einnehmen einer Power-Pose für die Dauer von zwei Minuten fördert Selbstbewusstsein und Kompetenzerleben sowie Stressreduktion (siehe [Kapitel 11.2](#)). Diese Posen gehen vermutlich gleichzeitig mit Lachen einher, da es sich nicht um regulär im Unterricht erwünschte Körperhaltungen handelt. Lachen wiederum erzeugt positive Emotionen, die lern- und konzentrationsförderlich sind.
 - × Strecken Sie gemeinsam mit der Klasse zwei Minuten lang die Arme in einer Siegerposition in die Luft.
 - × Legen Sie gemeinsam die Füße auf den Tisch und verschränken Sie die Arme hinter dem Kopf.

Dies sind selbstverständlich nur einige von zahlreichen Möglichkeiten, um Bewegung in den Fachunterricht zu integrieren. Prinzipiell können Sie sich fortlaufend während Ihrer Unterrichtsvorbereitung fragen, wie Sie Ihren Lernstoff durch Ausprobieren und unter Einbezug von Körper und Bewegung vermitteln können. Wenn Sie die Bedeutung von Bewegung für das ganzheit-





liche Lernen verinnerlicht haben, werden Sie im Schulalltag viele Ansatzpunkte zur Bewegungsförderung selbst erkennen. Am wirksamsten ist an dieser Stelle das Lernen am Modell (Bandura, 1977). Wenn Sie selbst als Vorbild agieren und sich nicht scheuen, sich mit und vor der Klasse zu bewegen, werden Sie schon viel auf dem Weg zur Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen durch Bewegung beitragen können.

13.3.3 Wie kann ich als Schul- und Jugendsozialarbeiter_in Resilienz durch Bewegung fördern?

Die Schulsozialarbeit eröffnet neue Möglichkeiten, Herausforderungen junger Menschen im Kontext Schule zu begegnen. „Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern“ (Drillin, 2001, S. 95 in Michaelsen, 2007, S. 35). Damit steht die Resilienzförderung in klarem Einklang mit der Schulsozialarbeit. Bewegung, Tanz und Embodiment stellen neue Möglichkeiten dar, die Schulsozialarbeit zu unterstützen. Folgende Ansatzpunkte sind für die Schulsozialarbeit zu empfehlen:

- Besuch eigener Fortbildungen im Bereich „Tanzpädagogik/Bewegungspädagogik in der Sozialen Arbeit“. In entsprechend geeigneten Fortbildungen werden keine Spezialisten wie zum Beispiel Tänzer_innen oder reine Tanzpädagog_innen ausgebildet, sondern Sozialpädagog_innen, die intensiv in Bewegung und Wahrnehmung geschult sind. Sie sollen in der Lage sein, quali-



fizierte bewegungspädagogische Angebote zu machen, um präventiv die Resilienz bereits im Kontext Schule zu fördern (Rebel, 1999, S. 37).

- Das Anstoßen eines Diskurses zur Bedeutung von Tanz und Bewegung für die Resilienz, gemeinsam mit Lehrkräften, Schulleitung und Eltern.
- Eigenständige Leitung bewegungs- und tanzpädagogischer Gruppenangebote und Schulprojekte (siehe [Kapitel 13.2](#) zur Durchführung) mit der Option, professionelle Tänzer_innen und Tanzpädagog_innen zur Unterstützung einzuladen.
- Supervision von Fachunterricht mit dem Fokus auf Resilienzförderung durch Bewegung: Unterstützung von Lehrpersonen beim Generieren neuer Ideen für einen bewegungsförderlichen Unterricht.
- Beratung und Aufklärung der jungen Menschen über die Bedeutung von Bewegung und Informationen über Bewegungsangebote.
- Beratungsgespräche mit Eltern über die Bedeutung von Bewegung und Resilienz.

13.3.4 Wie können körper- und bewegungszentrierte Ansätze in die Ganztagschule integriert werden?

Die Integration von Bewegung und Tanz in die Ganztagschule weist Parallelen sowohl zum Kapitel Bewegung im Fachunterricht ([Kapitel 13.3.2](#)) als auch zum Kapitel Bewegungsförderung durch Schulsozialarbeit ([Kapitel 13.3.3](#)) auf. Da im (offenen) Ganztage die Hausaufgabenbetreuung einen zeitlich recht großen Anteil hat, muss überlegt werden, wie Bewegung und Hausaufgabenbetreuung sowie andere Angebote zur Freizeitgestaltung ausgewogen bereitgestellt werden können. So können sicherlich Ideen zur räumlichen Gestaltung, zu aktivierenden Methoden vor oder während der Hausaufgabenbetreuung sowie zeitlich begrenzte Zusatzangebote, wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, auf den offenen Ganztage anwendbar gemacht werden:





- Kleine Bewegungs- und Tanzprojekte im Rahmen der Nachmittagsbetreuung (siehe **Kapitel 13.1** und **13.2** zu Planung und Struktur von Unterrichtsstunden)
- Kurze Aktivierungsübungen im Rahmen der Hausaufgaben
- Informationsangebote für Eltern Kooperation mit außerschulischen Partnern, insbesondere im Rahmen der Ferienbetreuung





14

FAZIT UND AUSBLICK



Lange Zeit und historisch begründet haben wir Körper und Bewegung in Schule, Beruf und Alltag sowie konkret in der Sozialen Arbeit vernachlässigt. Ein Blick auf die Mensch-Körper-Beziehung im Verlauf der Geschichte zeigt, dass unsere westliche Kultur auch heute noch dem Denken sehr starke Priorität einräumt. Nichtsdestotrotz konnte in den Geistes- und Naturwissenschaften sowie auch in unserer Gesellschaft in den letzten 15 Jahren ein Bodyturn beobachtet werden. Die Auffassung, dass Körper, Emotionen und Gedanken eine Einheit bilden, findet zunehmend Eingang in wissenschaftliche Diskurse sowie in unser alltägliches Handeln. Das Embodiment-Konzept beschreibt eine erstaunliche Wechselwirkung zwischen Körper, Emotionen und Kognitionen. Wissenschaftliche Studien zeigen heute beeindruckend, dass wir nicht nur durch unsere Gedanken unsere Emotionen und unser Handeln steuern können, sondern dass wir auch über Bewegungen einen Einfluss auf emotionales Empfinden und kognitive Informationsverarbeitung, Wahrnehmung, Planen sowie kognitive Leistungen nehmen können. Zudem ist in der empirischen Literatur belegt, dass Tanz und ganzheitliche Bewegungskonzepte das psychische Wohlbefinden und die Gesundheit positiv beeinflussen.

Bereits vor 70 Jahren hatte Rudolf von Laban die Vision, dass Bewegung und Tanz den Menschen ganzheitlich fördern können und zu einer gesunden und positiven Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Eine gesunde Entwicklung, Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung von Resilienz bei Kindern und Jugendlichen stellen auch heute – insbesondere angesichts Digitalisierung und Globalisierung – eine große Herausforderung für die Sozialarbeit, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen im Kontext Schule dar. In diesem Abschnitt der Expertise wurde dargelegt, wie wir Tanz und Bewegung als Medien nutzen können, um konkret Resilienz bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Die Literatur zum Resilienz-begriff zeigt, dass wir insbesondere durch die Stärkung personaler, familiärer und sozialer Schutzfaktoren einen positiven Beitrag zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen



leisten können. Bewegung im Allgemeinen und der freie Tanz im Besonderen bieten vielseitige Methoden und Gestaltungsräume zur Förderung dieser Schutzfaktoren. Bewegung und Tanz können dabei auf zweierlei Weise zur Resilienzförderung beitragen: Zum einen kann Bewegung an sich im Sinne des Embodiment gesundheitsförderlich wirken und direkt die Ausbildung personaler Schutzfaktoren begünstigen. Zum anderen können bewegungs- und tanzpädagogische Angebote einen Raum schaffen, der die Lebenswelt junger Menschen und damit auch deren soziale Schutzfaktoren erweitert. Beide Ansatzpunkte können direkt im Kontext Schule Anwendung finden. Schulleitung, Eltern, Sozialarbeit und Fachlehrkräfte können sich dabei verschiedener Ideen und Impulse bedienen, die in der vorliegenden Expertise in **Kapitel 13** zusammengetragen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Expertise vielversprechende Ansatzpunkte für eine Resilienzförderung durch Bewegung und Tanz darstellt. Wir wollen Ihnen abschließend Mut machen, einige der hier vorgestellten Impulse in Ihrem Arbeitsfeld in die Tat umzusetzen und damit in vielen kleinen Schritten zu Rudolf von Labans Vision beizutragen. „Werden die Lernanforderungen größer, ist die tänzerische Übung besonders wichtig, damit die wachsende Zahl der intellektuellen Leistungen durch Aktionsleistungen ausgeglichen werden können und das Kind sich als Ganzes entwickelt – körperlich, geistig und seelisch“ (Laban, 1982, S. 37).





A

Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action control* (pp. 11–39). Berlin, Heidelberg: Springer.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.

Aktas, G. & Ogce, F. (2005). Dance as a therapy for cancer prevention. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 6(3), 408.

Armitage, C. J. & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British journal of social psychology*, 40(4), 471–499.

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2005). *Social psychology*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

B

Babiss, L. A. & Gangwisch, J. E. (2009). Sports participation as a protective factor against depression and suicidal ideation in adolescents as mediated by self-esteem and social support. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(5), 376–384.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191.



Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K-J. & Weiß, M. (1999). Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA. Abgerufen am 16.05.2019 von https://pure.mpg.de/rest/items/item_2103567_1/component/file_2103566/content

Becker, P., Schulz, P. & Schlotz, W. (2004). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit: Eine prospektive Studie zur Überprüfung eines systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modells. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12(1), 11–23.

Becker-Carus, C. & Wendt, M. (2017). *Allgemeine Psychologie: Eine Einführung*. Springer-Verlag.

Beckermann, A. (1986). *Descartes' metaphysischer Beweis für den Dualismus: Analyse und Kritik*. Freiburg (Breisgau), München.

Beckermann, A. (1999). Artikel 'Leib-Seele-Problem'. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Philosophie*, 1. Hamburg: Meiner-Verlag.

Behrens, M. (2009). *Die Bedeutung von Körper und Bewegung für die kindliche Resilienz. Psychomotorik als Beitrag zum Aufbau des Selbstwertgefühls bei sozial ängstlichen Kindern. Eine empirische Erhebung in Kasuistiken (Doctoral dissertation, Universität zu Köln)*.

Bettge, S. & Ravens-Sieberer, U. (2003). Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen – empirische Ergebnisse zur Validierung eines Konzepts. *Gesundheitswesen*, 65, 167–172.

Biddle, S. J. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886–895.



Birbaumer, N. & Schmidt, R. F. (2006). *Biologische Psychologie* (6. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Boekman, A. (2017). *Tanz an Berliner Schulen*. In Deutsches Rotes Kreuz e. V. Generalsekretariat (Hrsg.), *Dokumentation zur Fachtagung Jugendsozialarbeit in Bewegung*. Berlin. Abgerufen am 06.11.2018 von https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/2017-11-15_41_DRK-JSA_DOKU_JSA_in_Bewegung_2017.pdf

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Berlin: Springer.

Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129–148.

Breitig, R. (2006). *Bildungspolitische Grundlagen und Strategien für eine Einbindung von Tanz in Schulen*. In L. Müller & K. Schneeweis (Hrsg.), *Tanz in Schulen Stand und Perspektiven Dokumentation der »Bundesinitiative Tanz in Schulen«*, im Auftrag der Gesellschaft für Zeitgenössischen Tanz NRW e. V. K. Kieser Verlag.

Breuer, C. (2015). *Zertifikatskurs Tanzpädagogik in der sozialen Arbeit: Grundlagenkurs. Modul 3 – Psychologie und Tanz*. Unveröffentlichtes Handout. Fachhochschule Münster.

Bungay, H. & Vella-Burrows, T. (2013). The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: a rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 44–52.



C

Cacioppo, J. T., Priester, J. R. & Berntson, G. G. (1993). Rudimentary determinants of attitudes: II. Arm flexion and extension have differential effects on attitudes. *Journal of personality and social psychology*, 65(1), 5.

Cahill, L., Haier, R. J. Fallon, J., Alkire, M. J., Tang, C., Keator, D., Wu, J. & McGaugh, J. L. (1996). Amygdala activity at encoding correlates with longterm free recall of emotional information. *Proceedings of the National Academy of Science USA*, 93, 8016–8021.

Carney, D. R., Cuddy, A. J. & Yap, A. J. (2010). Power posing: Brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance. *Psychological Science*, 21(10), 1363–1368.

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2012). *Perspectives on personality*. Pearson education.

Cuddy, A. J., Wilmuth, C. A., Yap, A. J. & Carney, D. R. (2015). Preparatory power posing affects nonverbal presence and job interview performance. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1286.

Cuddy, A. J. C., Wilmuth, C. A. & Carney, D. R. (2012). "The Benefit of Power Posing Before a High-Stakes Social Evaluation." Harvard Business School Working Paper, No. 13-027, September 2012.



D

Dordel, S. (2003). *Bewegungsförderung in der Schule: Handbuch des Sportförderunterrichtes*. Verlag Modernes Lernen.

Dreisbach, G. (2008). *Wie Stimmungen unser Denken beeinflussen*. Report Psychologie. Technische Universität Dresden.

E

Easwaran, K. (2018). *Das Geheimnis gesunder Kinder*. Kiwi-Taschenbuch.

F

Fast, K. & Markowitsch, H. J. (2004). Neuropsychologie des posttraumatischen Stresssyndroms. In S. Lautenbacher & S. Gauggel (Hrsg.), *Neuropsychologie psychischer Störungen* (S. 223–248). Berlin: Springer.

Förster, J. (2003). The influence of approach and avoidance motor actions on food intake. *European Journal of Social Psychology*, 33(3), 339–350.

Förster, J. & Strack, F. (1997). Motor actions in retrieval of valenced information: A motor congruence effect. *Perceptual and Motor Skills*, 85(3_suppl), 1419–1427.

Forstmann, M., Burgmer, P. & Mussweiler, T. (2012). "The Mind Is Willing, but the Flesh Is Weak" The Effects of Mind-Body Dualism on Health Behavior. *Psychological Science*, 23(10), 1239–1245.



Frege, J. (2005). Kreativer Kindertanz. Grundlagen, Methodik, Ziele. Berlin: Henschel.

Friedman, R. S. & Förster, J. (2002). The influence of approach and avoidance motor actions on creative cognition. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(1), 41–55.

Fthenakis, W. & Wustmann, C. (2004). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.

G

Gutewort, W. & Pöhlmann, R. (1966). Biomechanik – Motorik. Gedanken zum Terminologieversuch von G. Schnabel. *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 15(6), 595–604.

Gräfe, R. (2017). Körper und Leib als vernachlässigte Dimensionen der Sozialen Arbeit. In *Beiträge zur Jugendsozialarbeit. Jugendsozialarbeit in Bewegung. Körper, Bewegung und Tanz als Ressource. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit* (Hrsg.). Berlin.

H

Hauschild, J. & Wüstenhagen, C. (2013). Körper und Seele – nur gemeinsam stark. *Zeit Wissen* Nr. 3/2013.



Hertel, G., Niemeyer, G. & Clauss, A. (2008). Social Indispensability or Social Comparison: The Why and When of Motivation Gains of Inferior Group Members 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(5), 1329–1363.

Hoffmann, B., Martini, H., Martini, U., Rebel, G., Wickel, H. & Wilhelm, E. (2004). *Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (UTB).

Hüffmeier, J., Krumm, S., Kanthak, J. & Hertel, G. (2012). "Don't let the group down": Facets of instrumentality moderate the motivating effects of groups in a field experiment. *European Journal of Social Psychology*, 42(5), 533–538.

Humphrey, D. (1959). *The art of making dances*. Grove Press.

Hüther, G. (2017). Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann. In M. Storch, B. Cantieni, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern: Huber.



Isen, A. M. (1999). Positive affect. In T. Dalgleish & M. J. Power (Hrsg.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 521–539). Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.

Isen, A. M., Daubman, K. A. & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122–1131.



Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes and social behavior. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic, 203–253.

J

Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.) (2014). *Sozialpsychologie*. Springer-Verlag.

K

Kalisch, R., Müller, M. B. & Tüscher, O. (2015). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, 1–79.

Kim, J. J. & Diamond, D. M. (2002). The stressed hippocampus, synaptic plasticity, and lost memories. *Nature Reviews Neuroscience*, 3, 453–462.

Kirschbaum, C., Wolf, O. T., May, M., Wippich, W. & Hellhammer, D. H. (1996). Stress- and treatment-induced elevations of cortisol levels associated with impaired declarative memory in healthy adults. *Life Sciences*, 58, 1475–1483.

Krenz, C. (2008). *Bewegungspädagogik und NLP*. Waxmann Verlag.



Krug, S., Finger, J. D., Lange, C., Richter, A. & Mensink, G. (2018). Sport- und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(2).

Krus, A. & Bahr, S. (2016). Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung. In *Bewegung in der frühen Kindheit* (pp. 61–73). Wiesbaden: Springer VS.

Kuschel, S. (2017). Soziale Arbeit vs. kulturelle Bildung? Impulse aus der Perspektive kultureller Bildung. Dokumentation zur Fachtagung Jugendsozialarbeit in Bewegung. Deutsches Rotes Kreuz e. V. Berlin. Abgerufen am 06.11.2018 von https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/2017-11-15_41_DRK-JSA_DOKU_JSA_in_Bewegung_2017.pdf

L

Laban, v. R. (1982). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung: eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit*. Noetzel, Heinrichshofen-Bücher.

LeDoux, J. (2011). *Das Netz der Gefühle: Wie Emotionen entstehen*. München: dtv.

Locke, E. & Latham, G. (1994). Goal-setting theory. *Organizational Behavior 1: Essential Theories of Motivation and Leadership*, 159–183.



M

Maldoom, R. (2015). *Tanz um dein Leben. Meine Arbeit, meine Geschichte.* Autobiografie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Maldoom, R. (2017). *Tanz als Ansatz in der Jugendhilfe? Ein Interview mit Royston Maldoom.* Perspektiven. Denkanstöße zu Theorie und Praxis in der Jugendhilfe. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e. V. Abgerufen am 16.05.2019 von https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/2017-11-23_41__JH_JSA_DRK_Perspektiven_Interview_Tanz_als_Ansatz_in_der_Jugendhilfe.pdf

Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J., Lampert, T. & KiGGS Study Group. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 57(7), 840–848.

Martini, U. (2004). Gestalt und Gestaltung. In B. Hoffmann, H. Martini, U. Martini, G. Rebel, H. Wickel & E. Wilhelm (Hrsg.), *Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit*, 53–60.

McEwen (2000). Effects of adverse experiences for brain structure and function. *Biological Psychiatry*, 48, 721–731.

Meier, R. & Storch, M. (2010). Körper und Bewegung als Ressource nutzen (ZRM und Embodiment). In W. Knörzer & M. Schley (Hrsg.), *Neurowissenschaft bewegt* (S. 53–57). Hamburg: Feldhaus Verlag.

Merten, J. (2016). Basisemotionen. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. (18. Aufl., S. 1500). Bern: Verlag Hogrefe.



Merten, J. (2016). Mimik und Emotion – Die Bedeutung der Gesichtsbewegungen. *Facial Behavior and Emotion-The Meaning of Single Action Units*. *Psychologie in Österreich* (5), 291–299.

Michaelsen, S. B. (2007). Bewegung und Schulsozialarbeit. Entwicklungschancen für Kinder durch Ganztagschulen. In G. Rebel (Hrsg.), *Münster: Waxmann Verlag*.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach Verlag.

Morf, C. C. & Koole, S. L. (2014). Das Selbst. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. Springer-Verlag.

Müsseler, J. & Rieger, M. (Hrsg.) (2002). *Allgemeine Psychologie* (p. 404). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Myers, D. G. (2008). *Psychologie*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer.

N

Nerdinger, F. W., Blickle, G., Schaper, N. & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 445–58). Heidelberg: Springer.

Neumann, R. & Strack, F. (2000). Approach and avoidance: The influence of proprioceptive and exteroceptive cues on encoding of affective information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 39.



P

Poethko-Müller, C., Kuntz, B., Lampert, T. & Neuhauser, H. (2018). Die allgemeine Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 8–134.

Rebel, G. (1999). *Bewegungspädagogik im Sozialwesen*. Waxmann Verlag.

Rebel, G. (2018). TANZSPRACHEN. Abgerufen am 05.11.2018 unter <https://www.youtube.com/watch?v=Y5bUVE7FEpU>

R

Riskind, J. H. & Gotay, C. C. (1982). Physical posture: Could it have regulatory or feedback effects on motivation and emotion? *Motivation and Emotion*, 6(3), 273–298.

Ritter, M. & Graff Low, K. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. *Arts in Psychotherapy*, 23, 249–260.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.



S

Schulgesetz NRW (2005). Abgerufen am 25.01.2020 von <https://bass.schulwelt.de/6043.htm>

Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Springer-Verlag.

Stepper, S. (1992). Der Einfluß der Körperhaltung auf die Emotion "Stolz": Experimentelle Untersuchungen zur "Körper-Feedback"-Hypothese. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Mannheim.

Storch, M. (2017). Wie Embodiment in der Psychologie erforscht wurde. In M. Storch, B. Cantieni, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber.

Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. & Tschacher, W. (2017). Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber.

Strack, F., Martin, L. L. & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: a nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 768.

Strecker, C. (2011). »It matters!« – Der Körper in der jüngeren neutestamentlichen Forschung. *ZNT-Zeitschrift für Neues Testament*, 14(27).

Stuckey, H. L. & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American journal of public health*, 100(2), 254–263.



T

Trisch, O. (2017). Beiträge zur Jugendsozialarbeit. Jugendsozialarbeit in Bewegung. Körper, Bewegung und Tanz als Ressource. Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (Hrsg.). Berlin, 3–4.

Tschacher, W. (2017). Wie Embodiment zum Thema wurde. In M. Storch, B. Cantieni, G. Hüther & W. Tschacher (Hrsg.), Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Huber.

W

Wells, G. L. & Petty, R. E. (1980). The effects of overhead movements on persuasion: Compatibility and incompatibility of responses. *Basic and Applied Social Psychology*, 1(3), 219–230.

Welter-Enderlin, R. & Hildenbrand, B. (2006). Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

Wirtz, M. A. & Strohmer, J. (2014). Dorsch. Lexikon der Psychologie, 17. Auflage. Verlag Hans Huber, Bern Google Scholar.

Wustmann, C. (2003). Was Kinder stärkt: Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder.



Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. Zeitschrift für Pädagogik, 51(2), 192–206.

Z

Zimmer, R. (2014). Handbuch der Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Verlag Herder GmbH.

Zimmer, R. (2016). Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der Psychomotorik. Verlag Herder GmbH.

Zimmer, R. (2018). Wilde Spiele zum Austoben. Durch Bewegung zur Ruhe kommen. Verlag Herder GmbH.



Zur Autorin

DR. CHRISTINA BREUER



PROF. DR. CHRISTINA BREUER, Diplom-Psychologin und zeitgenössische Tänzerin, ist Inhaberin der Organisationsberatung BREUER|CONSULTING sowie Professorin für Psychologie und Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Fresenius. Neben ihrer Tätigkeit als Professorin, Referentin und Beraterin wirkt Christina Breuer als Tanzpädagogin und Choreographin in künstlerischen und tanzpädagogischen Projekten in der sozialen Arbeit. Sie ist erste Vorsitzende und künstlerische Leiterin des gemeinnützigen Vereins Social Dancework e.V. Christina Breuer forscht unter anderem in den psychologischen Themenfeldern Resilienzförderung, Embodiment, Vertrauen und (digitale) Teamarbeit und publiziert ihre Studienergebnisse in internationalen Fachzeitschriften sowie auf Fachkongressen. Ihre Leidenschaft für Forschung, Psychologie, Tanz und Bewegung gibt Christina in Vorträgen und Workshops mit spürbarer Begeisterung an ihre Teilnehmer_innen weiter, um Embodiment privat wie beruflich Alltag werden zu lassen.



KONTAKTDATEN

Dr. Christina Breuer, Leichlingen
mail@christinabreuer.de
www.breuer-consulting.com
www.socialdancework.de





Glossar



Bewegung und freier (kreativer) Tanz — Bewegung wird als eine „[...] Ortsveränderung der menschlichen Körpermasse in Raum und Zeit“ definiert (Krenz, 2003, S. 13, zitiert nach Dordel, 2003; Gutewort & Pöhlmann, 1966). Mit Bewegung ist im Rahmen der vorliegenden Expertise demnach jede Art der körperlichen Aktivität gemeint. Bewegung ermöglicht zum einen Kommunikation und Auseinandersetzung mit der Umwelt, zum anderen die Verfolgung von Zielen und die Erfüllung von Anforderungen (Krenz, 2003; Hoffman et al., 2004).

Rudolf von Laban (1982), einer der bedeutendsten Wegbereiter der Tanzpädagogik, beschreibt Tanzen als „eine besondere Form der Bewegung“ (Laban, 1982, S. 31). Während im Sport oder in Alltagsaktivitäten Bewegung zur Erreichung eines festgelegten Ziels eingesetzt wird, treten laut Laban (1982) praktische Ziele bei Tanz und Spiel in den Hintergrund. Die Beschäftigung mit der Bewegung an sich steht im Fokus des Tanzens (Ullmann in Laban,

1982) Tanz kann somit als Bewegung durch innere oder äußere Inspiration beschrieben werden. Nach Judith Frege (2005) beschränkt sich der **freie (kreative) Tanz** nicht auf die Ausführung einer speziellen Bewegungsart, sondern bezieht bewusst alle möglichen Bewegungsformen sowie künstlerische Spiel- und Ausdrucksformen mit ein. Freier (kreativer) Tanz unterscheidet sich dabei von festgelegten Tanzstilen und Tanzrichtungen insofern, als an die Stelle von festgelegten Schritten und genormten Übungen Anleitungen zu Körperwahrnehmung und geleitetem, freiem Gestalten treten (vgl. Laban, 1982). Damit meint frei „keineswegs chaotisch frei“ (Ullmann in Laban, 1982, S. 13), sondern bezieht in gleichem Maße das Erlernen technischer Elemente, die rhythmische Erziehung sowie die schöpferische Gestaltung mit ein (Frege, 2005).

Diversity — Das englische Wort Diversity bedeutet Vielfalt bzw. Unterschiedlichkeit und kann im Deutschen mit Diversität übersetzt werden. Der Begriff Diversity ist



historisch mit den US-amerikanischen Bürger-, schwulen- und frauenrechtspolitischen Graswurzelbewegungen der 1950/1960er Jahre verbunden. Die Gleichberechtigungs-, Selbstbestimmungs- und Befreiungsbewegungen (wie zum Beispiel Civil Rights Movement, LGTBI/Queer- und Frauenbewegung) konnten wertvolle Erfolge erzielen – zum Beispiel im Hinblick auf veränderte gesellschaftliche Verhältnisse und (gerechtere) Gesetzgebung. In den USA wurde ein gesetzlicher Diskriminierungsschutz (Civil Rights Act) bereits in den 1960er Jahren verankert, der bei Diskriminierungsvorfällen (erhebliche) finanzielle Ausgleiche vorsieht. Ausgangspunkt hier ist ein gesetzliches Diskriminierungsverbot. Ferner wurden positive Maßnahmen und Nachteilsausgleiche (Affirmative Action) installiert, die strukturelle Diskriminierung in Form bewusster Förderung von Frauen, Menschen mit Behinderung oder People of Color auszugleichen versuchten. Diversity ist eng verknüpft mit Antidiskriminierungsregelungen bzw. aktiver Gleich-

stellungs- und Gerechtigkeitspolitik (Nguyen, 2014, S. 18).

Eine allgemein gültige Definition gibt es nicht, die Anwendung des Begriffs unterscheidet jedoch anhand von Vielfaltsdimensionen (wie Alter, Herkunft, Geschlecht, Körperliche Fähigkeit, Sprache, Sexuelle Orientierung, sozialer Status...), die in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und in Bezug auf gesellschaftliche Zugänge relevant sind. Nach Loden und Rosener gehören zu den inneren Dimensionen Geschlecht, Alter, ethnische/kulturelle Herkunft, Hautfarbe, sexuelle Orientierung und physische Fähigkeit einer Person. Zu den äußeren Dimensionen zählen Familienstand, Bildung, Sprache, Religion, Gewohnheiten, geografische Lage und Einkommen einer Person. Jede dieser inneren und äußeren Dimensionen ist mit Zugängen und Ausschlüssen innerhalb der Gesellschaft verbunden (siehe dazu die Abbildung in [Kapitel 6.2](#)). Der Besitz bestimmter Merkmale kann einem Menschen Vorteile bringen, aber auch nachteilig für ihn sein.





Abhängig ist dies vom jeweiligen Kontext und von den Machtverhältnissen, so Loden und Rosner. Diversity greift in seinem Selbstverständnis Unterschiedlichkeit und Vielfalt grundsätzlich als etwas Positives auf und erkennt die Individualität eines jeden Menschen an. Diversity nimmt soziale Ungleichheit kritisch in den Blick. Wo Ungleichheiten durch Einstellungen, Zugänge und Strukturen bestehen, wird eine Gleichstellung zu erreichen versucht. Diversity ist auch (a) ein menschenrechtlich orientiertes Verständnis von Vielfalt, das auf gleiche Rechte abzielt und dabei die Vielfalt und Komplexität von Menschen und ihren Lebenslagen berücksichtigt, (b) ein Perspektivenwechsel vom problemzentrierten hin zu einem ressourcenorientierten Verständnis von Zielgruppen (Gimmig, 2016). **Diversity Management** ist ein Organisations- und Personalentwicklungsinstrument, welches die individuelle Verschiedenheit der Mitarbeiter_innen im Sinne einer positiven Wertschätzung besonders hervorhebt und versucht, sie für den Unternehmenserfolg nutzbar

zu machen. Die Ziele von Diversity Management sind es, eine produktive Gesamtatmosphäre im Unternehmen zu schaffen, soziale Diskriminierungen von Minderheiten zu verhindern und die Chancengleichheit zu verbessern. Der **Diversitätsansatz** als Handlungsorientierung betrachtet die vielfältigen Dimensionen eines Menschen (zum Beispiel Geschlecht, Religionszugehörigkeit etc.), indem er diese wahrnimmt, achtet, wertschätzt und fördert. Mit einer Antidiskriminierungsperspektive auf allen Bewertungs- und Handlungsebenen ergeben sich vielfältige Potenziale für soziale Veränderungen – hin zu diversitätssensiblen Beziehungs- und Sozialstrukturen. Die Denk- und Einstellungsmuster gegenüber Differenz und der Umgang mit „anderen“ sowie strukturelle Fördermaßnahmen bzw. Strategien sind hierbei besonders relevant, um benachteiligten Gruppen den (nicht vorhandenen) Zugang zu ermöglichen (Benbrahim, 2012, S. 6).



Diskriminierung — Diskriminierung bedeutet, eine Person daran zu hindern, ihre politischen, bürgerlichen, wirtschaftlichen, sozialen oder kulturellen Rechte und Freiheiten in vollem Umfang zu nutzen. Diskriminierung widerspricht einem Grundprinzip der Menschenrechte: dass alle Menschen gleich hinsichtlich Würde und Rechten sind. Dieses Prinzip wird in jedem wichtigen Menschenrechtsdokument wiederholt (zum Beispiel Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 2, UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 2, Europäische Menschenrechtskonvention, Artikel 14 und Artikel 1). Auch die meisten Staatsverfassungen enthalten Bestimmungen gegen Diskriminierung – so auch das deutsche Grundgesetz (Artikel 3). Zwar findet sich im Menschenrechtssystem keine einheitliche Definition von „Diskriminierung“, doch umfassen alle Menschenrechtsverträge (zum Beispiel die Anti-Rassismus-Konvention [CERD]) Definitionen von Diskriminierung. Im Hinblick auf den Umgang mit sozialer Ungleichheit

und struktureller Diskriminierung hat die gesetzliche Verankerung des Antidiskriminierungsrechts (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) im Jahr 2006 ein politisches und gesellschaftliches Zeichen gegen Diskriminierungen gesetzt. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes begreift Diskriminierung vorwiegend als die ungerechtfertigte Benachteiligung von Menschen aufgrund der sechs Merkmale des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG): ethnische Herkunft (insbesondere Hautfarbe), Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexuelle Identität. Einstellungen, Handlungen oder Maßnahmen von Institutionen, die bestimmte Gruppen benachteiligen oder marginalisieren, können als Diskriminierung gelten. Solche Benachteiligungen können sich auf das Erwerbsleben, die soziale Infrastruktur, das Gesundheits- und Bildungswesen sowie auf den Zugang zu Gütern und Dienstleistungen beziehen. Insbesondere der Rassismus hat historische Wurzeln im Glauben an die Höherwertigkeit einer Gruppe



gegenüber einer anderen – Überzeugungen, die bis heute die Diskriminierung „minderwertig gedachter“ Gruppen rechtfertigen sollen. Andere Formen der Diskriminierung sind beispielsweise Sexismus, Altersdiskriminierung, Homophobie, Antisemitismus und religiöse Intoleranz sowie Xenophobie, die Furcht vor fremden Menschen oder Ländern bzw. der Hass auf diese. Eine extreme Form der Diskriminierung ist ferner die Segregation, eine durch Gesetz oder Gewohnheit erzwungene Trennung ethnischer Gruppen, wie zum Beispiel die Apartheid in Südafrika. Auch in Europa gab es offizielle Segregation: So wurden zum Beispiel einst Juden in Ghettos isoliert. Heute werden Roma in mehreren europäischen Ländern durch feindseliges Verhalten oder wirtschaftliche Segregation gezwungen, in abgesonderten Gemeinschaften zu leben. Diskriminierung geschieht teilweise offen als absichtliche, **direkte Diskriminierung** einer Person oder Gruppe. Um direkte Diskriminierung handelt es sich zum Beispiel, wenn ein Kind einer bestimmten

ethnischen Herkunft an einer Schule nicht angenommen wird oder wenn eine Wohnungsgesellschaft keine Wohnungen an Einwanderinnen und Einwanderer vermietet. Bei **indirekter Diskriminierung** geht es um die Wirkung scheinbar neutraler politischer Maßnahmen, durch die jedoch Menschen einer bestimmten Minderheit gegenüber anderen strukturell benachteiligt werden (Deutsches Institut für Menschenrechte: „**Handbuch Compasito**“ <http://www.compasito-zmrb.ch/themen/diskriminierung/>).

Embodiment — „Unter *Embodiment* (zu Deutsch etwa: *Verkörperung*) verstehen wir, dass der Geist (also: Verstand, Denken, das kognitive System, die Psyche) mitsamt seinem Organ, dem Gehirn, immer in Bezug zum gesamten Körper steht. Geist/Gehirn und Körper wiederum sind in die restliche Umwelt eingebettet“ (Storch et al., 2017, S. 15; siehe Abbildung 1). Dabei schließt Embodiment auch die Verkörperung von Emotion ein. Das Besondere am Embodiment-Ansatz ist, dass er eine kausale





Wechselwirkung (auch *zirkuläre Kausalität* genannt) zwischen Körper, Kognition und Emotion annimmt (Meier & Storch, 2010, S. 55; Storch et al., 2017, S. 15). Dies bedeutet, dass wir durch Bewegungen und Körperaktivität unsere Gedanken und Gefühle aktiv beeinflussen können. Wir können umgekehrt aber auch durch Gedanken unsere motorischen Bewegungen sowie auch unsere Emotionen steuern. Emotionen wiederum haben einen Einfluss auf körperliche Reaktionen sowie unsere Denkmuster und -inhalte. Nicht zuletzt spiegeln sich unsere Gedanken und Gefühle auch in unserem Körperausdruck und unserer Körperhaltung wider.

Empowerment — Mit Empowerment (aus dem Englischen: Ermächtigung, Übertragung von Verantwortung) bezeichnet man Strategien und Maßnahmen, die den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung im Leben minorisierter Menschen oder Gemeinschaften erhöhen, um ihre Interessen wieder eigenmächtig, selbstver-

antwortlich und selbstbestimmt vertreten zu können. Empowerment bedeutet grundlegend Stärkung des Selbst auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene. Auf individueller Ebene bedeutet es „die Freiheit, als Selbst existieren zu können, ohne sich Handlungszwängen zu beugen, die von außen aufgrund sozialer Kategorien (wie ‚Rasse‘, Klasse, Gender, Disability u. a.) an uns herangetragen werden und die uns in unserer Sozialisation prägen. Daher richtet sich Empowerment an Menschen, die durch diese Herrschaftsverhältnisse (Rassismus, Sexismus, Heteronormativität u. a.) unterdrückt werden“ (Nassir-Shahinian, 2013). Der Begriff selbst wurde zuerst als politisches praktisches wie theoretisches Konzept durch die schwarze Bürgerrechtsbewegung und die feministische Frauenrechtsbewegung der 1960er Jahre und später durch die Selbsthilfe-Bewegung der 1970er Jahre etabliert (Canin Arndt/Ofuatey-Aalazard, 2011, S. 588). „Empowerment-Ansätze dienen dem Erkennen der eigenen Ressourcen, dem Austausch von Informa-



tionen und Erfahrungen sowie der Selbstartikulation. Daraus lassen sich neue Strategien, Interessen, Bedürfnisse und Visionen formulieren [...] und Handlungsspielräume können ausgeweitet werden“ (Rosenstreich, 2009, S. 197). Nach Rosenstreich definiert jede minorisierte Gruppe selbst das eigene Identitätsverständnis, ihre Visionen und Forderungen. Dazu sind geschützte Räume wichtig. Empowerment-Angebote fokussieren sich auch auf Räume zur Selbstidentifikation, Widerstandsformen und Heilung, können aber auch biografisch angelegte Workshops zur Aufarbeitung von verletzenden Erfahrungen sein. Im Empowerment-Prozess werden auf körperlicher, emotionaler und kognitiver Ebene verinnerlichte Rassismen und Belastungen neu wahrgenommen und verändert. Politisches Empowerment stellt Machtverhältnisse und Ressourcen infrage, thematisiert ungleiche gesellschaftliche Zugänge oder Abwertungen in öffentlichen Diskursen und fordert Veränderungen. Im deutschsprachigen Raum kam das Empowerment-Konzept seit

den 1990er Jahren vornehmlich in bestimmten akademischen Sparten wie Sozialarbeit, Sozialpsychologie, Gesundheitswesen, Entwicklungshilfe, Gemeinwesenarbeit und Personalmanagement sprachlich und konzeptionell zur Anwendung. Der Empowerment-Ansatz veränderte den paternalistischen Defizit-Ansatz in den genannten sozialen Arbeitsbereichen. Inzwischen hat sich der damit zusammenhängende Wirkungskreis unter anderem auf die Pädagogik und die Jugendarbeit ausgeweitet. Die konzeptionellen Auslegungen und praktischen Umsetzungen von Empowerment fallen aber entsprechend vielfältig aus (Meza Torres/Can, 2013).

Exekutive Funktionen — Die Exekutiven Funktionen sind im Präfrontalcortex, dem vorderen Teil unseres Gehirns, lokalisiert und für die Steuerung unserer Gefühle, Gedanken und unseres Verhaltens zuständig (Blair, 2016). Sie sind immer dann gefordert, wenn automatisierte Reaktionen nicht mehr zielführend sind, sondern



planvolles Handeln nötig ist (Diamond, 2006). Drei Bereiche werden im Wesentlichen den exekutiven Funktionen zugeordnet: das Arbeitsgedächtnis (Informationen kurzzeitig merken und gedanklich weiterverarbeiten), die Inhibition (Impulskontrolle) und die kognitive Flexibilität (zum Beispiel gewohnte Denkmuster überwinden) (Miyake et al., 2000). Im Zusammenschluss fungieren die drei Bereiche als Kontrollinstanz für den Menschen.

Das Arbeitsgedächtnis macht das gedankliche Bearbeiten mehrerer Informationen möglich; diese Informationen werden gegeneinander abgewogen und dadurch Lösungen gefunden. Das Arbeitsgedächtnis spielt vor allem beim Planen und Lösen von (komplexen) Problemen eine wichtige Rolle (Davidson et al., 2006).

Die Inhibition befähigt dazu, Impulse zu kontrollieren, die in Konflikt mit dem Erreichen eines (längerfristigen) Ziels stehen. Mittels Inhibition gelingt es, die Aufmerksamkeit zu

kontrollieren und die Konzentration aufrechtzuerhalten (Huizinga et al., 2006). Außerdem werden mit ihrer Hilfe geistige Abläufe gelenkt – oft bedeutet das: Stopp! Erst nachdenken und dann handeln!

Kognitive Flexibilität ist immer dann gefordert, wenn wir gewohnte Abläufe verlassen, unser Handeln an veränderte Situationen anpassen und für diese Situationen zielführende Alternativen und Lösungswege entwickeln müssen. Sie ist ein wesentlicher Teil beim Wechsel von Perspektiven (Diamond, 2013).

Familie — Familie ist im traditionellen Verständnis eine dauerhafte Gemeinschaft aus Mutter, Vater und Kind(ern). Diese Definition ist jedoch aktuell nicht mehr geeignet, um die Pluralität der familiären Lebensformen ausreichend zu beschreiben. Der Soziologe Huinink (2009) schlägt folgende Definition vor: „Als Familien werden im neuen Lebensformenkonzept des Mikrozensus so genannte Eltern-Kind-Gemeinschaften erfasst: Damit sind



Ehepaare, nichteheliche und gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften oder alleinerziehende Mütter und Väter gemeint, die mit ledigen Kindern in einem Haushalt zusammenleben. Die Kinder können leibliche Kinder, Stief-, Pflege- oder Adoptivkinder von beiden oder von einem der beiden Elternteile sein. Dieses Familienkonzept entspricht dem Modell der Kernfamilie. Gehören einem Haushalt nicht beide Eltern an, wird von einer Ein-Eltern-Familie gesprochen. "Familie ist nicht länger eine allein durch Eheschließung anerkannte Institution. Familie ist, wer sich als solche definiert, und zumeist steht die persönliche Beziehung des Paares im Vordergrund oder am Anfang des Prozesses. Auch ohne das Hinzukommen von Kindern lösen sich Rollenmuster auf, die Partner sehen sich als gleichberechtigt, finanziell voneinander unabhängig und zu gleichen Teilen im Haushalt verantwortlich. Traditionelle Zuschreibungen verschwinden damit zusehends. Laut Huinink sind Familien herausgefordert, die unterschiedlichen Ebenen mit dem Ziel der

größtmöglichen Lebensqualität und Lebenszufriedenheit zu vereinen. Es gilt deswegen, ihre Ansprüche an die sogenannte familiäre Zeit (Betreuung der Kinder, gemeinsame Zeit, Haushalt), öffentliche Zeit (sich im öffentlichen Raum bewegen, Arbeit) und persönliche Zeit (eigene Interessen, individueller Freiraum) miteinander zu gestalten und abzuwägen.

Gesundheit — Die Weltgesundheitsorganisation WHO definierte im Jahr 1948 Gesundheit als einen „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur [als] das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (WHO, 2013).

Diese Beschreibung fasst allerdings zu kurz, sodass mittlerweile ein mehrdimensionales biopsychosoziales Verständnis von Gesundheit passender erscheint. Dieses bedient sich der biomedizinischen, psychologischen und ökosozialen Perspektiven. Neben der rein organischen Beschreibung tritt hier das individuelle Erleben und Empfinden in den



Mittelpunkt. Das bedeutet, dass Gesundheit als ein objektiver und subjektiver momentaner Zustand zu verstehen ist, der die Möglichkeiten des Einzelnen beschreibt, entlang seiner individuellen Ressourcen und der von ihm vorgefundenen äußeren Lebensbedingungen sein Leben zu gestalten (WHO, 2014).

Lernen, Stress und exekutive Funktionen — Das menschliche Lernen, das Erleben von Stress und die exekutiven Funktionen stehen in einem engen Zusammenhang. Lernen ist ohne die Hilfe von exekutiven Funktionen nicht möglich. Im Lernprozess speichern und verarbeiten wir mithilfe des Arbeitsgedächtnisses Informationen kurzfristig. Die Inhibitionskontrolle sorgt dabei für die notwendige Aufmerksamkeit und Konzentration, während uns die kognitive Flexibilität dazu befähigt, neue Lösungswege und Denkmuster zu erschließen (Miyake et al., 2000).

Die Funktionalität der exekutiven Funktionen und damit auch der Lernprozess kann allerdings von

Stress beeinflusst werden. Dieser kann zwar kurzfristig leistungssteigernd und aktivierend wirken (McEwen, 2000), die Leistungssteigerung bezieht sich aber eher auf körperliche Aspekte oder den schnellen Abruf bereits gut gelernter und automatisierter Verhaltensweisen. Vertiefte kognitive Prozesse werden dagegen gestört, wodurch Lernprozesse langfristig negativ beeinflusst werden. Bei lang anhaltender Stressbelastung kann die kognitive Leistungsfähigkeit nachhaltig eingeschränkt sein (Roosendaal, McEwen & Chattarji, 2009). Stressbelastung kann schädigende Auswirkungen auf Hirnfunktionen haben und somit dafür sorgen, dass auch in Zukunft nicht mehr adäquat auf Stress reagiert werden kann (Anda et al., 2006). Daher kann sich Stress irreversibel auf die Funktionstüchtigkeit der exekutiven Funktionen und damit auf den Lernerfolg auswirken und im Umkehrschluss zu noch mehr Stress führen.



Persönlichkeitsentwicklung — Der Begriff Persönlichkeit wird alltagssprachlich dafür verwendet, zusammenzufassen, wer eine Person ist (siehe auch Infobox *Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Selbstwert*). In der Fachliteratur meint der Begriff Persönlichkeit individualisierte Verhaltens-, Denk- und Gefühlsmuster einer Person, die stabil und über verschiedene Situationen hinweg konsistent wieder auftreten (Carver & Scheier, 2014, S. 2). Persönlichkeit äußert sich in vielfältigen Manifestationen wie der körperlichen Erscheinung, im Auftreten und Verhalten, in Gedanken, Gefühlen, Einstellungen und Werten (Carver & Scheier, 2007, S. 4). Durch diese vielfältigen Ausdrucksweisen der Persönlichkeit entstehen individuelle Unterschiede zwischen Personen.

Der Begriff Persönlichkeitsentwicklung ist bislang nicht allgemein anerkannt definiert. In Anlehnung an die oben genannte Definition des Persönlichkeitsbegriffs ließe sich im engeren Sinne Persönlichkeitsentwicklung als die Entwicklung indivi-

dueller Erlebens-, Verhaltens- und Ausdrucksweisen verstehen. Nach Rebel (1999) erfolgt Persönlichkeitsentwicklung auf den drei Ebenen Körper, Gefühl und Geist, indem neue Möglichkeiten des körperlichen Einsatzes geschaffen werden, eine Sensibilisierung der Gefühle stattfindet und kognitive Fähigkeiten trainiert und ausgebaut werden. Basierend auf der Definition nach Rebel und beziehend auf die in **Teil 1** bereits eingeführten Begriffe *Resilienz* sowie *Schutzfaktoren* definieren wir Persönlichkeitsentwicklung als die Stärkung personaler Ressourcen auf den Ebenen Körper (Verhalten), Gefühl (Emotion) und Kognition (Geist, Gedanken) mit dem Ziel der Erweiterung des individuellen Verhaltensrepertoires und Erlebens (Bettge & Ravens-Sieberer, 2003; Wustmann, 2005).

PoC: **People of Color** — Person of Color (Plural: People of Color) ist ein positiv konnotierter Begriff aus dem angloamerikanischen Raum für Menschen, die gegenüber der Mehrheitsgesellschaft als nicht weiß





gelten und wegen ethnischer Zuschreibungen („Sichtbarkeit“) alltäglichen, institutionellen und anderen Formen von Rassismus ausgesetzt sind. Gemein ist ihnen, dass sie nicht als „weiß“ betrachtet und behandelt werden. Diese Selbstbezeichnung beinhaltet nicht die Nachkommen von weißen Europäer_innen, die nach Afrika, Asien oder Amerika migriert sind, um dort zu kolonisieren. Ausgeschlossen von dieser Selbstdefinition sind ebenfalls weiße Europäer_innen. Historisch wurde der Ausdruck „People of Color“ in der Kolonialzeit durch die Bezeichnung „Free People of Color“ vorgeprägt. Die erste Verwendung des Begriffs ist im Jahr 1781 belegt. Die Bezeichnung verdeutlicht den Ausdruck einer damals ungewöhnlichen Konstellation in den USA von schwarzen Land- und Sklavenbesitzern. Ebenso verfügten beispielsweise die „Gens de Couleur Libres“ in den französischen Kolonien zum Teil über einen großen gesellschaftlichen Einfluss sowie Land- und Sklavenbesitz. Dennoch waren sie im Vergleich

zur weißen Oberschicht rechtlich unterprivilegiert. Als Begriff und Selbstbezeichnung wird „People of Color“ auch in Deutschland von Individuen, politischen Gruppen und Aktivisten sowie in postkolonialen Diskurszusammenhängen verwendet. Grundlage der postkolonialen Ansätze ist die Annahme, dass die Kolonien nur politisch befreit seien, jedoch weiterhin durch die Hegemonie eurozentrischer Sichtweisen beherrscht würden. (Ha, al Samarai & Mysorekar, 2016; <https://www.diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/poc-person-color>).

Resilienz — Resilienz wird als „die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ definiert (Fthenakis & Wustmann, 2004, S. 18). Resilienz ist ein Anpassungsprozess, mit dessen Hilfe Kinder und Jugendliche, die unter erschwerenden Entwicklungsbedingungen aufwachsen, dennoch ein hohes Maß an Widerstandsfähigkeit ausbilden können. Als Entwicklungsrisiken



werden in der Literatur akuter, chronischer, sozialer oder physischer Stress genannt (Kalisch, Müller & Tüscher, 2015).

Resilienz ist keine festgeschriebene Persönlichkeitseigenschaft und entsteht bei Kindern am ehesten dann, wenn die Umgebung auf ihre Bedürfnisse eingeht, die Entfaltung von bereits vorhandenen Kompetenzen unterstützt oder aber Gelegenheiten bietet, neue Kompetenzen zu entwickeln (Steinbach & Gharabaghi, 2013, S. 6).

Für das Feld der Jugend- und Sozialarbeit bedeutet dies, Jugendliche in prekären und belastenden Lebenslagen zu unterstützen, indem bestehende Ressourcen verstärkt bzw. neue Ressourcen entwickelt und aktiviert werden. Frühzeitig gefördert, kann Resilienz dann einen mindernden und kompensatorischen Effekt auf ungünstige Entwicklungsverläufe haben (Kalisch et al., 2015).

Salutogenese — Das Konzept der Salutogenese (aus dem Latei-

nischen: Salus = Unverletztheit, Heil, Glück; aus dem Griechischen: Genese = Entstehung) verfolgt die Frage nach dem Erhalt von Gesundheit als momentanem Zustand des Menschen. Dabei wird dem absoluten Gedanken von Gesundheit oder Krankheit ein Gegenmodell unterbreitet, das „alle Menschen als mehr oder weniger gesund und gleichzeitig mehr oder weniger krank“ beschreibt (Bengel, Strittmatter & Willmann, 1998, S. 24). Die Salutogenese widmet sich demnach primär der Frage, was den Menschen mehr gesund hält und weniger krank macht. Bei dieser Herangehensweise steht das sogenannte Kohärenzgefühl des Menschen im Mittelpunkt. Es beschreibt das Zutrauen eines Menschen, mit belastenden Ereignissen umgehen zu können, indem vorhandene Ressourcen zur Bewältigung aktiviert oder neue Schutzfaktoren generiert werden.

Das Salutogenese-Modell berücksichtigt Einflussgrößen auf sozialer, physiologischer, biochemischer, emotionaler und kognitiver Ebene.



Vom Begriff der Resilienz ist jener der Salutogenese nicht eindeutig abzugrenzen. In der Umsetzung findet man beide Konstrukte oftmals miteinander verzahnt. Einige Autoren beschreiben Resilienz auch als einen Teil der Salutogenese, nämlich den Teil, der aktiviert wird, wenn der Mensch in schwierigen Lebenslagen durch Aktivierung innerer und externer Ressourcen seine psychische und physische Gesundheit zu erhalten versucht – dann ist er resilient.

Schutzfaktoren — Schutzfaktoren kommen immer dann in ihrer protektiven oder abmildernden Funktion zum Tragen, wenn eine belastende oder risikoreiche Situation (zum Beispiel Verlust einer nahestehenden Person) vorliegt. Sie haben eine risikomildernde Funktion (Scheithauer & Petermann, 1999). Aktiviert eine betroffene Person in Risikosituationen zur Verfügung stehende Ressourcen (= Schutzfaktoren), erhöht sie die Wahrscheinlichkeit eines positiven Umgangs mit dieser Situation (Bettge, 2004,

S. 6). Schutzfaktoren finden sich auf den Ebenen Individuum (persönliche Schutzfaktoren) und Umwelt (familiäre und soziale Schutzfaktoren). Das Konzept der Schutzfaktoren ist von dem der Resilienz nur schwer zu trennen – sie sind miteinander verzahnt und aufeinander angewiesen. Einerseits mildern Schutzfaktoren bestehende Risiken ab (Pufferwirkung), indem sie diesen entgegenwirken, andererseits tragen sie zum Aufbau von Resilienz bei (Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann, 2009). Die Bedeutung der Schutzfaktoren liegt kulturübergreifend in ihrer Funktion als ausgleichende oder abmildernde Kraft zwischen Risiko und Anpassungsfähigkeit. Dabei zeigt sich, dass besonders jene Kinder von Schutzfaktoren profitieren, die unter entwicklungshemmenden Bedingungen aufwachsen (Werner, 2006).

Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Selbstwert — Selbstwirksamkeit meint die persönliche Überzeugung von der eigenen Fähigkeit, bestimmte Handlungen



ausführen zu können, die zum Erreichen bestimmter Ziele erforderlich sind (Bandura, 1977; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014). Selbstwirksamkeit hat unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf Motivation, Anstrengung, Ausdauer und Leistung. Selbstwirksamkeit entsteht durch Erfolgserfahrungen in einer bestimmten Domäne (zum Beispiel schulische Leistungen, Hobbies, Freizeitaktivitäten, Arbeit). Diese Erfolgserfahrungen können direkte, persönliche Erfolgserfahrungen sein, aber auch symbolische Erfolgserfahrungen wie sprachliche Überzeugung und Ermutigung durch eine andere Person.

Das Selbstkonzept eines Menschen beschreibt alle Informationen, die eine Person über sich selbst besitzt. Es schließt unter anderem das Wissen und die Wahrnehmung über die eigenen Kompetenzen, Vorlieben und Überzeugungen ein. Dieses Wissen wird insbesondere durch Interaktion und Kommunikation mit unserem sozialen Umfeld geformt

(Aronson, Wilson, Akert, 2005; Jonas et al., 2014).

Die emotionalen und bewertenden Aspekte des individuellen Selbstwert werden unter dem Begriff Selbstwert (umgangssprachlich auch Selbstwertgefühl oder Selbstvertrauen) zusammengefasst (Aronson et al., 2005; Jonas et al., 2014). Eine hohe Selbstwirksamkeit in Bezug auf viele verschiedene Anforderungen und Situationen, also das Erleben vieler kleiner Erfolgserlebnisse, wirkt sich auf Dauer positiv auf das persönliche Selbstwertgefühl und das Selbstkonzept eines Menschen aus. Umgekehrt können sich Mikroaggressionen, also beispielsweise ständige Hänseleien, langfristig negativ auf das Selbstkonzept eines Menschen auswirken.

Stress — Stress ist eine „akute Notfallreaktion des Körpers“ (Spitzer, 2014, S. 33) auf äußere Reize und Bedingungen. Er äußert sich in gesteigerter Erregung und Aktivierung (zum Beispiel schneller Herzschlag) in Verbindung mit Hormonausschüttungen. Wird der



Einfluss eines oder mehrerer Reize subjektiv als negativ oder bedrohlich wahrgenommen, führt dies zu einer Stressreaktion. Dabei handelt es sich um eine unspezifische Alarmreaktion des Körpers. Abhängig davon, ob der Mensch über geeignete Strategien verfügt, um die Anforderung des Stressors zu bewältigen, führt die Stressreaktion zu einer kurzzeitigen oder einer anhaltenden körperlichen Erregung. Stress steht im Zusammenhang mit vegetativ-hormonellen, neurologischen und physiologischen Veränderungen. Bei kurzer Dauer kann Stress einen leistungssteigernden Effekt auf den Menschen haben und diesen aktivieren. Chronischer Stress führt jedoch zu negativen körperlichen Veränderungen (McEwen, 2000) und kann schwere gesundheitliche und psychische Folgen haben (Lupien, McEwen, Gunnar & Heim, 2009).



IMPRESSUM

GESUNDHEIT UND BILDUNGSGERECHTIGKEIT

Impulse zur Resilienzförderung am Lern- und Lebensort Schule

HERAUSGEBERSCHAFT

Deutsches Rotes Kreuz e.V.

Carstennstraße 58

12205 Berlin

www.drk.de

<https://drk-wohlfahrt.de>

AUTORINNEN

Carmen Deffner (& Andrea Ludwig - Kapitel 3)

Dr. Nkechi Madubuko

Dr. Christina Breuer

REDAKTION

Alexandra Hepp, Deutsches Rotes Kreuz e.V.

Dr. Oliver Trisch, Deutsches Rotes Kreuz e.V.

GRAFIK/LAYOUT/SATZ

atelierKatergrau, www.atelierkatergrau.de

LEKTORAT

Lektorat Berlin

DRUCK/VERTRIEB

Druck: Fata Morgana / Berlin

Vertrieb: DRK Generalsekretariat, E-mail: trischo@drk.de

ISBN: 978-3-00-063108-5



KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT



Die Expertise ist durch das Deutsche Rote Kreuz im Rahmen seiner Tätigkeiten innerhalb des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit erstellt worden. Das DRK bearbeitet im Kooperationsverbund federführend das Thema „Lern- und Lebensort (Ganztags-) Schule aus Sicht der Jugendsozialarbeit“.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und aus Mitteln der Glücksspirale.