



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Resilienzförderung im Religionsunterricht –
Einsatzmöglichkeiten der Konzepte Service Learning und
Positive Peer Culture“

verfasst von / submitted by

Christoph Igelsböck BTh

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Theology (MTh)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 790

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Evangelische Fachtheologie

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Schelander

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht verwendet und die benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Linz, am 29.09.2022

Christoph Igelsböck

Vorwort

Nun endet die Reise nach einem erfüllten und langen Studium. Die Zeit als Student geht zu Ende, die Zeit als Lehrer in der Gemeinde und Schule beginnt. Über diesen Ausblick nachsinnend war mir bewusst geworden, dass ich mein theologisches Wissen auch gerne in meinem zukünftigen Alltag anwenden möchte. Ich dachte darüber nach, was Religion und Glaube im Religionsunterricht bewirken können, wo diese unterstützen oder auffangen und wo sie an ihre Grenzen stoßen. Diese Arbeit beschäftigt sich unter anderem mit diesen Problemen und ich hoffe, die Erkenntnisse eines Tages im Berufsleben einsetzen zu können.

Ich bedanke mich von ganzem Herzen bei meinem Masterarbeitsbetreuer, Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Schelander, der mir in Zeiten der Themenfindung unkompliziert die richtigen Impulse gab und mich bei der Wissenschaftlichkeit dieser Arbeit mit seinen Ideen unterstützte.

Ein weiterer Dank gilt meiner Familie, die mich während des Studiums nicht nur finanziell, sondern auch moralisch unterstützte. Ganz besonders danke ich meinem Vater Manfred und meinem Schwiegervater Günter.

Auch den Korrekturlesern/ Korrekturleserinnen, im Besonderen meiner Schwägerin Theresa Hauzenberger, bin ich zu großem Dank verpflichtet.

Der größte Dank gebührt aber meiner Frau Magdalena, die mich auch in den schwierigen Zeiten des Studiums stets unterstützte und die mir bei dieser Arbeit mit ihrem Willen, Ehrgeiz und Elan stets ein Vorbild war und mir hilfreich zur Seite stand.

Abstract

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Thema der Resilienzförderung im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts auseinander. Dabei wird über den möglichen Einsatz zweier Unterrichtskonzepte diskutiert: Service Learning und Positive Peer Culture. Da der evangelische Religionsunterricht stets in den Kontext der jeweiligen Schule eingebettet ist, wird zudem eine Verbindung zu dem Thema Schulkultur hergestellt.

Folgenden Forschungsfragen wurde im Rahmen dieser Arbeit nachgegangen: Inwiefern eignen sich die Unterrichtskonzepte Service Learning und Positive Peer Culture, um im evangelischen Religionsunterricht zur Resilienzförderung der Schüler/-innen eingesetzt zu werden? Und inwiefern wird durch den Einsatz dieser Konzepte die Schulkultur einer Schule beeinflusst?

In der Fachliteratur ist über einen möglichen Einsatz besagter Konzepte im Religionsunterricht nichts zu finden. Überdies ist unklar, inwiefern die Schulkultur davon beeinflusst wird. Zwei Experten/ Expertinnen wurden deshalb im Rahmen eines qualitativen Interviews befragt. Nach der Transkription wurden beide Interviews mithilfe des Textreduktionsverfahrens ausgewertet. Als Interpretationsmethode wurde das Zusammenfassende Protokoll nach Mayring gewählt.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass sich beide Unterrichtskonzepte laut Experten/ Expertinnen für den Einsatz im evangelischen Religionsunterricht eignen würden und das Potenzial hätten, sich positiv auf die Resilienz der Schüler/-innen sowie auf die Schulkultur auszuwirken. Als Bindeglied zwischen den einzelnen Themen erwies sich der Gedanke der Partizipation: Beide Unterrichtskonzepte sollten gemeinsam mit den Schülern/ Schülerinnen entwickelt werden. Dies hätte sowohl auf die Resilienz der Schüler/-innen als auch auf die Schulkultur einen positiven Einfluss.

Abstract

This thesis deals with the topic of promoting resilience in the context of Protestant religious education. It discusses the possible use of two teaching concepts: Service Learning and Positive Peer Culture. Since Protestant religious education is always embedded in the context of the respective school, a connection is also made to the topic of school culture.

The following research questions were pursued within the framework of this thesis: To what extent are the teaching concepts of Service Learning and Positive Peer Culture suitable for use in Protestant religious education to promote resilience in pupils? And to what extent is the school culture of a school influenced by the use of these concepts?

Nothing can be found in specialized literature about the possible use of these teaching concepts in religious education. Moreover, it is unclear to what extent the school culture is influenced. Two experts were therefore interviewed by means of Qualitative Interviewing. After being transcribed, both interviews were analyzed using the text reduction method. Mayring's summarizing content analysis was chosen as the method of interpretation.

In summary, it can be stated that according to the experts, both teaching concepts would be suitable for use in Protestant religious education and would have the potential to have a positive effect on the resilience of the pupils as well as on the school culture. The idea of participation proved to be a link between the individual topics: both teaching concepts should be developed together with the pupils. This would have a positive impact on both the resilience of the students and the school culture.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
THEORIE		
2	Resilienz	3
2.1	Begriffsdefinition	3
2.2	Resilienzforschung	5
2.2.1	Konzept der Salutogenese	6
2.2.2	Längsschnittstudien zur Resilienzforschung	7
2.2.2.1	„Kauai-Längsschnittstudie“	7
2.2.2.2	„Mannheimer Risikokinderstudie“	8
2.2.2.3	„Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“	10
2.3	Resilienzkonzepte	11
2.3.1	Risikofaktorenkonzept	11
2.3.2	Schutzfaktorenkonzept	16
2.3.3	Wechselwirkung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren	20
2.4	Kritik am Resilienzkonzept	22
2.5	Kinder/Jugendliche und Resilienz	25
2.5.1	Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nach Erik H. Erikson	27
2.5.1.1	Kritik am psychosozialen Entwicklungsmodell von Erik H. Erikson	29
2.5.2	Religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen	30
2.6	Schule und Resilienz	33
2.6.1	Schule als Schutzfaktor	33
2.6.2	Schule als Risikofaktor	35
2.7	Religion und Resilienz	37
2.7.1	Interdisziplinäre Auseinandersetzung mit wichtigen Begrifflichkeiten	38
2.7.2	Modelle bzw. Ansätze der Religionswissenschaften	39
2.7.3	Wichtige Begriffe	40
2.7.3.1	Religion und Religiosität	40
2.7.3.2	Spiritualität und Frömmigkeit	42
2.7.3.3	Glaube	44
2.7.3.4	Begriffsauswahl – Begründung	46
2.7.4	Glaube und Religiosität als Schutzfaktoren	47

2.7.4.1	Religiöses Coping.....	47
2.7.4.2	Eingebundenheit in eine Glaubensgemeinschaft.....	49
2.7.4.3	Bindungserfahrung und Gebet.....	49
2.7.4.4	Identitätsfindung und Selbstwertgefühl.....	50
2.7.4.5	Rituale.....	50
2.7.4.6	Sinn und Kohärenzgefühl.....	51
3	Schulkultur.....	52
3.1	Begriffsdefinition Schulkultur.....	52
3.2	Dimensionen der Schulkultur.....	54
3.3	Religiöse Dimension der Schulkultur.....	56
3.3.1	Daseinsberechtigung der religiösen Dimension in der Schule	56
3.3.2	Religiöse Beiträge zur Schulentwicklung – förderliche Bedingungen für einen wirksamen Beitrag.....	58
3.3.3	Handlungsfelder von Religion in der Schule.....	60
4	Ausgewählte Konzepte zur Resilienzförderung.....	62
4.1	Service Learning.....	62
4.1.1	Was ist Service Learning?	62
4.1.1.1	Abgrenzung	64
4.1.2	Geschichte.....	65
4.1.3	Zielsetzung und Wirkung.....	67
4.1.4	Service Learning und Resilienz	68
4.1.5	Service Learning im Unterricht	69
4.2	Positive Peer Culture	70
4.2.1	Was ist Positive Peer Culture?.....	70
4.2.2	Geschichte.....	72
4.2.3	Zielsetzung und Wirkung.....	73
4.2.4	Positive Peer Culture und Resilienz.....	74
4.2.5	Positive Peer Culture im Unterricht.....	75
5	Problemdarstellung	79
6	Fragestellung.....	79
EMPIRIE		
7	Theorie	80
7.1	Qualitative Forschung	80
7.2	Forschungsdesign: Experten-/ Expertinneninterview.....	81

7.3	Ausgewählte Experten/ Expertinnen	82
7.4	Ausgewählte Kategorien	83
7.5	Auswertung: Textreduktionsverfahren	83
7.6	Interpretation: Zusammenfassendes Protokoll nach Mayring	83
8	Ergebnisdarstellung	84
8.1	Kategorie 1: Service Learning/ Positive Peer Culture als Unterrichtskonzept..	84
8.1.1	Gemeinsamkeiten	84
8.1.2	Unterschiede	85
8.1.3	Zusammenfassung	88
8.2	Kategorie 2: Service Learning/ Positive Peer Culture in der Praxis	89
8.2.1	Gemeinsamkeiten	89
8.2.2	Unterschiede	91
8.2.3	Zusammenfassung	96
8.3	Kategorie 3: Wirkung von Service Learning/ Positive Peer Culture	97
8.3.1	Gemeinsamkeiten	97
8.3.2	Unterschiede	98
8.3.3	Zusammenfassung	100
8.4	Kategorie 4: Service Learning/ Positive Peer Culture im Religionsunterricht	101
8.4.1	Gemeinsamkeiten	101
8.4.2	Unterschiede	101
8.4.3	Zusammenfassung	105
KONTEXTBETRACHTUNG		
9	Service Learning/ Positive Peer Culture als Unterrichtskonzept	106
9.1	Resilienzförderung anhand ausgewählter Unterrichtskonzepte	106
9.2	Resilienzförderung allgemein	107
10	Service Learning/ Positive Peer Culture in der Praxis	109
10.1	Partizipation	109
10.2	Stärken und Schwächen/ Grenzen	110
10.3	Glaube und Religiosität	112
10.4	Rolle der Lehrperson	112
11	Wirkung von Service Learning/ Positive Peer Culture	114
11.1	Resilienzförderung	114
11.2	Schulkultur	117
12	Service Learning/ Positive Peer Culture im Religionsunterricht	119

13	Fazit und Ausblick	123
14	Literaturverzeichnis	128
15	Anhang.....	137
15.1	Interview Leitfragen	137
15.2	Auszug aus Transkription von Interview 1	138
15.3	Auszug aus dem Auswertungsverfahren (Kategorie 4).....	139

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Risikoerhöhende Merkmale	13
Abbildung 2: Rahmenmodell von Resilienz	21
Abbildung 3: Zielsetzungen und Wirkebenen von Service Learning.....	67

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vulnerabilitätsfaktoren	12
Tabelle 2: Risikofaktoren/ Stressoren	15
Tabelle 3: Traumatische Erlebnisse	16
Tabelle 4: Personale Ressourcen	18
Tabelle 5: Soziale Ressourcen	18
Tabelle 6: Beispiele von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter	26

1 Einleitung

Resilienz: Ein Begriff, der die Fähigkeit eines Menschen beschreibt, sich trotz widriger Bedingungen positiv zu entwickeln.¹ Das Konzept der Resilienz wurde seit den Anfängen der Resilienzforschung in den 1970er-Jahren immer populärer und scheint heutzutage nahezu modern zu sein.² Weniger populär erscheint es bislang jedoch in der deutschsprachigen Literatur, die Themen Resilienz und Glaube bzw. Religion miteinander in Verbindung zu bringen.³ Anders verhält es sich im englischsprachigen Raum: Hier gilt religiöser Glaube als wichtiger Schutzfaktor, der Menschen Sinn und Hoffnung geben kann.⁴

Resilienzförderung im Rahmen des Religionsunterrichts kann auf unterschiedliche Weise stattfinden: z.B. indem die Lehrperson die Schüler/-innen beim Aufbau einer sicheren Bindung unterstützt (zu der Lehrperson, zu Gott),⁵ ihnen bei ihrer Identitätsfindung hilft, das Selbstwertgefühl der Schüler/-innen fördert,⁶ ihnen Sinn und Kohärenz vermittelt,⁷ Rituale als wiederkehrende, sicherheitsgebende Elemente einsetzt⁸ oder den Schülern/ Schülerinnen ermöglicht, sich in eine Glaubensgemeinschaft eingebunden zu fühlen.⁹ Solch eine Art der Resilienzförderung ist für den regulären Religionsunterricht geeignet. Darüber hinaus existieren bestimmte Konzepte, die u.a. speziell auf Resilienzförderung ausgelegt sind. Zwei dieser Konzepte sind Service Learning und Positive Peer Culture. Leider ist in der Fachliteratur nichts über einen möglichen Einsatz besagter Konzepte im (evangelischen) Religionsunterricht zu finden. Deshalb setzt sich diese Arbeit mit folgender Fragestellung auseinander: Inwiefern eignen sich die Konzepte Service Learning und Positive Peer Culture, um im evangelischen Religionsunterricht zur Resilienzförderung der Schüler/-innen eingesetzt zu werden?

Da der evangelische Religionsunterricht stets im schulischen Setting stattfindet, wird mit folgender zweiter Frage auch auf das Thema Schulkultur eingegangen: Inwiefern wird durch den Einsatz dieser Konzepte (Service Learning und Positive Peer Culture) die Schulkultur einer Schule beeinflusst?

¹ Vgl. Wustmann 2011, S. 18; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 9.

² Vgl. Fingerle 2008, S. 299.

³ Vgl. Stangl 2016, S. 214.

⁴ Vgl. Werner 2011, S. 24.

⁵ Vgl. Friedrich-Killinger 2020, S. 12.

⁶ Vgl. Stangl 2016, S. 154f.

⁷ Vgl. Stangl 2016, S. 216; Wustmann 2011, S. 105f.

⁸ Vgl. Stangl 2016, S. 216.

⁹ Vgl. Werner 2008a, S. 26; Pieper/van Uden 2005, S. 14.

Um besagten Forschungsfragen nachzugehen, wurden zwei Experten/ Expertinnen anhand des qualitativen Interviews befragt.

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

Der Hauptteil besteht aus den drei Teilen Theorie, Empirie sowie Kontextbetrachtung.

In der *Theorie* werden wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Fachliteratur behandelt. Zunächst wird dabei auf das Konzept der Resilienz eingegangen, sowie dessen Zusammenhang mit den Themen Schule und Religion diskutiert. Anschließend wird das Thema Schulkultur näher beleuchtet; danach werden die Konzepte Service Learning und Positive Peer Culture vorgestellt. Abschließend wird im Theorieteil die Problemstellung erörtert und daraus resultierende Forschungsfragen werden erläutert.

In der *Empirie* wird zuerst beschrieben, welche Methoden zur Erforschung dieser Fragen eingesetzt wurden. In der darauffolgenden Ergebnisdarstellung werden die durchgeführten Interviews ausgewertet, indem die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in den Aussagen der Interviewpartner/-innen dargelegt werden.

Die *Kontextbetrachtung* dient dazu, die Forschungsergebnisse aus der Empirie im Kontext theoretischer Erkenntnisse zu betrachten und kritisch zu diskutieren.

THEORIE

2 Resilienz

Da sich die vorliegende Arbeit schwerpunktmäßig mit dem Thema Resilienzförderung im Religionsunterricht beschäftigt, wird im ersten Kapitel das Thema Resilienz behandelt.

Zunächst wird versucht, eine Begriffsdefinition von Resilienz anzustellen. Anschließend wird auf die Resilienzforschung und das Konzept der Salutogenese eingegangen, welches damit eng verbunden ist. Des Weiteren werden drei Längsschnittstudien behandelt, die in der Resilienzforschung als besonders essenziell gelten: die „Kauai-Längsschnittstudie“, die „Mannheimer Risikokinderstudie“ und die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“. Als Nächstes werden die beiden Resilienzkonzepte (Risikofaktorenkonzept und Schutzfaktorenkonzept) erläutert. Auch auf die Wechselwirkung zwischen den beiden wird eingegangen. Anschließend wird das Resilienzkonzept kritisch betrachtet und hinterfragt. Da Heranwachsende die Zielgruppe der Resilienzförderung in vorliegender Arbeit sind, wird im nächsten Unterkapitel das Thema Kinder/ Jugendliche und Resilienz aufgegriffen. Dabei wird sowohl auf deren psychosoziale als auch auf deren religiöse Entwicklung eingegangen. Dieses Hintergrundwissen, welche Entwicklung altersgemäß ist, trägt dazu bei, besser beurteilen zu können, ob jemand resilientes Verhalten zeigt (eine positive, altersgemäße Entwicklung trotz widriger Umstände) oder nicht. Im darauffolgenden Unterkapitel wird das Thema Schule und Resilienz behandelt; immerhin ist der evangelische Religionsunterricht untrennbar mit dem Umfeld Schule verbunden. Dabei wird diskutiert, inwiefern Schule als Schutzfaktor bzw. als Risikofaktor fungieren kann. Zuletzt wird das Thema Religion und Resilienz näher beleuchtet. Nach einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit wichtigen Begrifflichkeiten werden zentrale Modelle bzw. Ansätze der Religionswissenschaften vorgestellt. Danach wird auf wichtige Begriffe (Religion, Religiosität, Spiritualität, Frömmigkeit, Glaube) eingegangen. Zum Schluss wird erläutert, inwiefern Glaube und Religiosität als Schutzfaktoren wirksam werden können.

2.1 Begriffsdefinition

Seit den Anfängen der Resilienzforschung in den 1970er Jahren wurde dem Thema Resilienz zunehmend mehr und mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Sogar in Ratgebern

und Zeitschriften taucht der Begriff „Resilienz“ inzwischen auf; er scheint sich – fern seiner ursprünglichen Bedeutung - zu einer Art „Modekonzept“ entwickelt zu haben.¹⁰ Doch was meint der Begriff Resilienz nun tatsächlich? Seine Wurzeln hat dieser Ausdruck im Bereich der Materialwissenschaft bzw. der Physik. Hier meint Resilienz die Fähigkeit eines Stoffes, seine originale Gestalt wieder anzunehmen, nachdem er verformt wurde.¹¹ Im Englischen versteht man unter „resilience“ Spannkraft oder Widerstandsfähigkeit. Beschrieben wird damit die Fähigkeit eines Menschen, schwierige Lebenssituationen oder Herausforderungen zu bewältigen und sich trotz widriger Umstände positiv zu entwickeln.¹² Auf eine einheitliche Begriffsbestimmung von Resilienz konnten sich die Forscher/-innen zwar nicht einigen; die Definition von Wustmann ist jedoch im deutschsprachigen Raum anerkannt:¹³ *„Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit (...) gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.“*¹⁴ Zwei Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit von resilientem Verhalten gesprochen werden kann:

(1) Es liegt eine Risikobelastung vor, die die Entwicklung gefährdet.

(2) Die Person bewältigt diese Belastung erfolgreich.¹⁵

Eine solche positive Bewältigung beschränkt sich jedoch nicht darauf, dass es einer Person gelingt, im Anschluss an eine Belastungssituation keine psychische Störung zu entwickeln. Vielmehr ist gemeint, dass sie altersentsprechende Fähigkeiten und Kompetenzen trotz risikoerhöhender Faktoren entwickelt und erhält.¹⁶

Das Konzept der Resilienz wird in der Forschung als das Gegenteil von *Vulnerabilität* angesehen. Der Begriff Vulnerabilität beschreibt die seelische Verletzlichkeit und Verwundbarkeit eines Menschen gegenüber risikoerhöhenden Einflussfaktoren, die das Entstehen von psychischen Krankheiten begünstigt und negative Entwicklungsergebnisse nach sich zieht.¹⁷

Es stellt sich die Frage: Werden Menschen bereits resilient geboren oder muss die Resilienz eines Menschen prozesshaft gefördert werden? Welter-Enderlin meint, es gebe *„klassische Beispiele für menschliche Resilienz, welche beides beinhalten, Anlage und*

¹⁰ Vgl. Fingerle 2008, S. 299.

¹¹ Vgl. Görich 2019, S. 33.

¹² Vgl. Wustmann 2011, S. 18; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 9.

¹³ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 9-10.

¹⁴ Wustmann 2011, S. 18.

¹⁵ Vgl. Wustmann 2011, S. 18; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 10.

¹⁶ Vgl. Wustmann 2011, S. 20.

¹⁷ Vgl. a.a.O., S. 22.

Förderung“.¹⁸ Andere Autoren vertreten die Ansicht, Resilienz sei „relational“; d.h. die Fähigkeit der Resilienz sei keineswegs angeboren, sondern werde vielmehr im Zuge eines dynamischen Prozesses erworben.¹⁹ Die Entwicklung von Resilienz sei folglich abhängig von den Erfahrungen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens mache.²⁰ Damit ist Resilienz laut Wustmann eine „*variable Größe*“,²¹ die keineswegs absolute Unverletzlichkeit gegenüber belastenden Bedingungen verspricht. Es sei möglich, dass ein Kind einmal resilient sei und zu einem anderen Zeitpunkt die Herausforderung nicht erfolgreich bewältigen könne.²²

Überdies hängt die Fähigkeit der Resilienz auch von dem jeweiligen Lebensbereich ab. Beispielsweise könnte ein Kind, dessen Eltern psychisch krank sind, dem schulischen Leistungsdruck resilient begegnen, während es im Sozialverhalten keine Fähigkeiten der Resilienz besitzt. Letztlich trägt eine Vielzahl biopsychosozialer Faktoren dazu bei, wie sich die Resilienz eines Individuums entwickelt.²³ Resilienz ist somit „*situations-spezifisch*“²⁴ und „*multidimensional*“.²⁵

2.2 Resilienzforschung

Warum entwickeln sich manche Personen trotz Belastungen gut und bleiben psychisch gesund? Oder weshalb verarbeiten bestimmte Menschen ein Trauma besser als andere? Mit solchen und ähnlichen Fragen beschäftigt sich die Resilienzforschung.²⁶ Ihre Anfänge entstanden in den 1970er Jahren, als im Rahmen der *Entwicklungspsychopathologie* der Einfluss verschiedener Risiken auf die kindliche Entwicklung untersucht wurde.²⁷ Diese Forschungsrichtung fokussiert sich auf psychische Störungen und geht den Fragen nach, wie diese entstehen und inwiefern Präventionsmaßnahmen möglich sind. Die sich neu entwickelnde Resilienzforschung bildete dazu eine Art Gegenpol, indem sie sich auf die Ressourcen und Schutzfaktoren konzentrierte, die die psychische Widerstandskraft von Individuen stärkt und somit eine positive Entwicklung fördert. Daher

¹⁸ Welter-Enderlin 2006, S. 11.

¹⁹ Vgl. Fingerle 2008, S. 299; Wustmann 2011, S. 28; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 10.

²⁰ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 10.

²¹ Wustmann 2011, S. 30.

²² Vgl. Wustmann 2011, S. 30; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 10.

²³ Vgl. Wustmann 2011, S. 32f.

²⁴ Fröhlich-Gildhoff 2019, S. 11.

²⁵ Ebd.

²⁶ Vgl. Lösel/Bender 2008, S. 57.

²⁷ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 14.

spricht die Fachliteratur auch von einem *Paradigmenwechsel* in den 1970ern durch den Beginn der Resilienzforschung, die sich ganz dem salutogenetischen Denken, sprich der Forschung, was Menschen gesund hält, widmete.²⁸ Dabei ähnelt das Konzept der Resilienz dem der Salutogenese, der Wissenschaft von der Entstehung und Erhaltung von Gesundheit. Man befasst sich hier nicht mit der Frage, weshalb ein Mensch erkrankte, sondern vielmehr mit der Thematik, wie Gesundheit entsteht.²⁹ Da das Konzept der Salutogenese für die Resilienzforschung so wesentlich ist, wird es in dieser Arbeit näher erläutert.

2.2.1 Konzept der Salutogenese

Ein Vordenker der Salutogenese war der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky. Dieser untersuchte nach dem zweiten Weltkrieg Frauen, die in einem Konzentrationslager gefangen gewesen waren. Seine Forschung kam zu dem Resultat, dass gut 30% dieser Frauen eine seelische und psychische Stabilität aufweisen konnten.³⁰ Er fragte sich, wie es diese Frauen trotz solch widriger Umstände geschafft hatten, gesund zu bleiben.³¹ So legte er den Fokus seiner Forschung auf die Wiederherstellung bzw. den Erhalt der Gesundheit eines Menschen. Ähnlich der Resilienzforschung fragt demnach auch das Konzept der Salutogenese danach, was Menschen stärkt und sie widerstandsfähig macht.³² Antonovsky konstruierte im Rahmen seiner Forschung auch den Begriff des *Kohärenzgefühls*, der sich aus drei Elementen zusammensetzt:

- (1) dem Gefühl, bestimmte Situationen und Ereignisse verstehen zu können
- (2) dem Gefühl, einer Situation gewachsen zu sein bzw. diese handhaben zu können
- (3) dem Gefühl, dass das Erlebte einen tieferen Sinn hat³³

Im Bereich der Resilienzforschung gilt dieses Kohärenzgefühl als Schutzfaktor (siehe Kapitel 2.3.2, Tabelle 4).³⁴ Für Antonovsky selbst sind diese drei Punkte des Kohärenzgefühls eine grundlegende Orientierung, um vertrauensvoll in die eigene Zukunft zu blicken.³⁵ Wie er beschreibt, finde die Entwicklung des Kohärenzgefühls im Laufe der Kindheit und der Jugend statt. Nur selten ändere sich dieses noch im Erwachsenenalter,

²⁸ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 14.

²⁹ Vgl. Hepp 2006, S. 151.

³⁰ Vgl. Jose 2016, S. 65.

³¹ Vgl. Bengel 2001, S. 20.

³² Vgl. Wustmann 2011, S. 26.

³³ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 14.

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Vgl. Antonovsky 1997, S. 34-36.

da es mit gut 30 Jahren stabil bleibe; nur bis dahin könnten äußere Einflüsse positiv auf das Kohärenzgefühl einwirken. Später könne sich das Kohärenzgefühl durch negative Lebensereignisse vorübergehend ändern, jedoch pendle es sich dann wieder auf das bisherige Ausgangsniveau ein.³⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Konzept der Salutogenese dem der Resilienz stark ähnelt; es ist lediglich der Fokus der beiden Forschungsrichtungen unterschiedlich gesetzt worden. Während sich die Salutogenese darauf konzentriert, Menschen durch schützende Faktoren gesund zu halten, legt die Resilienzforschung ihr Hauptaugenmerk mehr auf den erfolgreichen Bewältigungs- oder Anpassungsprozess.³⁷

2.2.2 Längsschnittstudien zur Resilienzforschung

In Nordamerika und Großbritannien etablierte sich eine systematische Forschung zu Resilienz. Als besonders essenziell gelten die „Kauai-Längsschnittstudie“ von Werner und Smith, die „Mannheimer Risikokinderstudie“ von Laucht et al. und die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von Lösel und Mitarbeitern.³⁸

2.2.2.1 „Kauai-Längsschnittstudie“

Die erste große Veröffentlichung, die „Kauai-Längsschnittstudie“, stammt von Emmy Werner und Ruth Smith. Die Forscherinnen und ihr Team verfolgten über 40 Jahre hinweg die Entwicklung von 698 Kindern. Alle Probanden/ Probandinnen waren 1955 auf Kauai, einer hawaiianischen Insel, geboren worden. Ihre Studie gilt als die bekannteste und älteste Untersuchung der Resilienzforschung.³⁹ Die Datenerhebung fand nach der Geburt der Kinder sowie im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren statt.⁴⁰ Das Ziel der Längsschnittstudie war es einerseits herauszufinden, welche Langzeitfolgen gewisse prä- und perinatale Risikofaktoren nach sich ziehen. Andererseits sollte ermittelt werden, wie sich Kinder, die von Geburt an ungünstigen Lebensumständen ausgesetzt waren, später körperlich, geistig und seelisch entwickeln. Die Daten der Probanden/ Probandinnen wurden durch unterschiedlichste Erhebungsinstrumente erfasst, wie z.B. durch Interviews, Persönlichkeitstests, Leistungstests, Verhaltensbeobachtungen von

³⁶ Vgl. Antonovsky 1997, S. 119.

³⁷ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 14.

³⁸ Vgl. Wustmann 2011, S. 86; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 16.

³⁹ Vgl. Wustmann 2011, S. 87.

⁴⁰ Vgl. Werner 2008a, S. 21; Werner 2008b, S. 312f.

verschiedenem Personal (Psychologen/ Psychologinnen, Sozialarbeitern/ Sozialarbeiterinnen, Krankenhauspersonal, Lehrern/ Lehrerinnen) oder Informationen von Gesundheits- und Sozialdiensten, Gerichten und der Polizei. Erst mit der eigenen Volljährigkeit wurden die Probanden/ Probandinnen selbst zu ihrer persönlichen Lebenssituation und Sichtweise interviewt.⁴¹ Etwa 30% der Kinder wurden in die sogenannte Hochrisikogruppe geboren, waren also mehreren, mindestens aber vier, Risiken ausgesetzt; ihre Familien litten z.B. unter Armut und chronischer Disharmonie, zusätzlich besaßen die Eltern ein geringes Bildungsniveau oder waren psychisch erkrankt. Zwei Drittel dieser *Hochrisikokinder* entwickelten schwere Lern- und Verhaltensprobleme, begingen Straftaten oder wurden bereits vor dem 18. Lebensjahr schwanger. Auf der anderen Seite entwickelte sich aber ein Drittel der Hochrisikogruppe aus mehreren Gründen positiv.⁴² Als schützende Faktoren wurden bei diesen Personen unter anderem schulische Leistungsfähigkeit, sprachliche Ausdrucksstärke, Autonomie, Problemlösefähigkeiten, religiöser Glaube und diverse Unterstützungssysteme von außerhalb (der Schule, der Kirche, einer Jugendgruppe) festgestellt. Des Weiteren spielten einschneidende, positive Ereignisse eine entscheidende Rolle im Leben dieser Probanden/ Probandinnen, wie z.B. ihre Eheschließung, die Geburt ihres ersten Kindes oder ihre Hinwendung zum Glauben.⁴³ Werner und Smith konzentrierten sich in ihrer Langzeitstudie vor allem auf diese Gruppe, die sich als resilient gegenüber ihrer hohen Risikobelastung erwiesen hatte. Dadurch konnten wichtige Erkenntnisse für die Resilienzforschung gewonnen werden, wie z.B., dass die religiöse Überzeugung einen wesentlichen Schutzfaktor für Risikopersonen darstellt. Diese verlieh ihnen Stabilität, Lebenssinn und einen Glauben, der ihnen trotz Not und Schmerzen Halt gab.⁴⁴

2.2.2.2 „Mannheimer Risikokinderstudie“

Eine weitere Längsschnittstudie aus dem Bereich der Resilienzforschung ist die „Mannheimer Risikokinderstudie“. Laucht und sein Team untersuchten 362 Kinder, die zwischen Februar 1986 und Februar 1988 in Mannheim und Ludwigshafen zur Welt kamen. Für die Studie ausgewählt wurden nur erstgeborene Kinder, die bei ihren biologischen Eltern und in einer deutschsprachigen Familie aufwuchsen. Sie wiesen keine

⁴¹ Vgl. Wustmann 2011, S. 87.

⁴² Vgl. Werner 2008a, S. 21; Wustmann 2011, S. 87f; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 16.

⁴³ Vgl. Wustmann 2011, S. 88.

⁴⁴ Vgl. Werner 2008a, S. 24.

schweren körperlichen Beeinträchtigungen oder Krankheiten auf und waren auch keine Mehrlingsgeburten. Die Probanden/ Probandinnen wurden dabei fortlaufend im Alter von drei Monaten sowie 2, 4 ½, 8 und 11 Jahren untersucht; weitere Erhebungen waren geplant. Für die Datenerhebung wurden verschiedene Instrumente benutzt: Krankenakten, Interviews (mit Eltern und Kindern), Entwicklungstests, Verhaltensbeobachtungen und Analysen der Mutter-Kind-Bindung. Der Mutter-Kind-Interaktion wurde von den Forschern besonders große Aufmerksamkeit geschenkt.⁴⁵ Im Rahmen der Studie wurde zunächst ermittelt, welchen organischen und psychosozialen Risikobedingungen die Probanden/ Probandinnen ausgesetzt waren; das Ausmaß ihrer Belastung wurde anschließend auf einer dreistufigen Skala eingeschätzt: keine, leichte oder schwere Belastung. Als organische Belastungen zählen z.B.: Geburtskomplikationen, Frühgeburt oder Sauerstoffmangel. Psychosoziale Belastungen können z.B. ein niedriges Bildungsniveau der Eltern, eine unerwünschte Schwangerschaft, schlechte Wohnverhältnisse oder Schwierigkeiten in der elterlichen Partnerschaft sein. Insgesamt waren sowohl Kinder mit hoher als auch niedriger Risikobelastung relativ gleichmäßig vertreten.⁴⁶ Ziel der Studie war es dann vorrangig, festzuhalten, „*wie sich Risikokinder als Gruppe im Durchschnitt entwickeln*“.⁴⁷ Damit konzentrieren sich Laucht et al. im Gegensatz zu Werner und Smith nicht auf einzelne, resiliente Kinder, sondern beschreiben vielmehr, wie Entwicklungsstörungen entstehen sowie verlaufen und welche schützenden Prozesse darauf Einfluss nehmen können.⁴⁸ Die bisherigen Ergebnisse stimmen aber mit denen der „Kauai-Längsschnittstudie“ überein: Kinder mit prä- bzw. postnatalen Risikofaktoren besitzen ein bis zu dreimal höheres Risiko für einen ungünstigen Entwicklungsverlauf.⁴⁹ Des Weiteren konnten die Forscher dokumentieren, welche Bedingungen sich als besonders risikoe erhöhend auswirkten. Im Fokus der „Mannheimer Risikokinderstudie“ standen demnach nicht die Schutzfaktoren; Laucht et al. gelang es aber zu ermitteln, welche protektiven Faktoren den Prozess einer positiven Entwicklung förderten.⁵⁰ Als wichtiger Schutzfaktor für belastete Kinder konnte in der bisherigen fortlaufenden Studie eine gesunde Mutter-Kind-Bindung festgestellt werden, da Neugeborene, deren Mutter kompetent mit ihnen kommunizierte, später bessere Entwicklungsergebnisse

⁴⁵ Vgl. Wustmann 2011, S. 89-92.

⁴⁶ Vgl. a.a.O., S. 90.

⁴⁷ Laucht 1999, S. 90.

⁴⁸ Vgl. Wustmann 2011, S. 92.

⁴⁹ Vgl. a.a.O., S. 90f.

⁵⁰ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 17.

zeigten. Inkompetentes mütterliches Interaktionsverhalten (wenig positive Emotionen, geringes Einfühlungsvermögen, fehlende Versprachlichung) begünstigt hingegen spätere Entwicklungsprobleme.⁵¹

2.2.2.3 „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“

Die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ wurde von Lösel und Mitarbeitern durchgeführt. Sie gilt als die erste deutsche Resilienzstudie, da es ihr ausdrückliches Ziel war, die Resilienz von hochbelasteten Kindern zu erforschen und zu ermitteln, welche protektiven Faktoren außerhalb der Familie zu diesem resilienten Verhalten beitragen konnten.⁵² Für die Studie wurden deshalb 146 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren aus insgesamt 27 verschiedenen Heimen untersucht. Von den ausgewählten Probanden/ Probandinnen wurden 66 trotz ihrer Risikobelastung (durch die Einschätzung der Erzieher/-innen und Fallkonferenzen) als resilient eingestuft. Die anderen 80, die zu starken Verhaltensauffälligkeiten neigten, dienten als Vergleichsgruppe. Beide Gruppen wurden auf vier Ebenen untersucht:

1. persönliche Belastung
2. Störungen im Verhalten und Erleben
3. personale Ressourcen
4. soziale Ressourcen⁵³

Dabei wurden sowohl objektive Faktoren (z.B. schlechte Wohnverhältnisse, elterliche Scheidung) als auch subjektive Faktoren (z.B. Vernachlässigung, „erlebte“ Konflikte der Eltern) der Kinder berücksichtigt. Die Datenerhebung fand mithilfe von Interviews, einem Risikoindex, Selbsteinschätzungs- und Fragebögen sowie Tests statt. Lösel et al. konnten durch ihre Studie einen engen Zusammenhang zwischen dem subjektiven Risikoindex und den Verhaltensstörungen von Kindern herstellen. Sie bewiesen dadurch, welche große Rolle das subjektive Erleben von Belastungen darstellt.⁵⁴ Des Weiteren wurde ersichtlich, dass die resilienten Jugendlichen über verschiedene schützende Faktoren verfügten: Sie hatten ein gutes Selbstwertgefühl und realistische Zukunftsperspektiven, konnten Probleme besser lösen und waren leistungsmotivierter. Häufig verfügte diese Gruppe u.a. auch über eine feste (außerfamiliäre) Bezugsperson und zeigte sich

⁵¹ Vgl. Wustmann 2011, S. 91f; Bengel 2009, S. 34–36.

⁵² Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 17.

⁵³ Vgl. Bengel 2009, S. 38–40; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 17f; Wustmann 2011, S. 92f.

⁵⁴ Vgl. Wustmann 2011, S. 92f.

kompetent darin, Beziehungen (z.B. in der Schule) einzugehen. Zwei Drittel der Studienteilnehmer/-innen blieb über den gesamten Untersuchungszeitraum konstant resilient oder verhaltensauffällig. Das war primär davon abhängig, wie die Jugendlichen das Erziehungsklima im Heim erlebten.⁵⁵ Warum sich manche Kinder nun als resilienter erweisen als andere, obwohl sie mit ähnlichen Risikofaktoren konfrontiert sind, konnten Lösel et al. vor allem an Merkmalen der Erziehung festmachen. Wichtig seien „*eine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson, emotionale Wärme und Empathie, hohe Strukturiertheit und klare Verhaltensregeln in der Erziehung, Rollenvorbilder für eine konstruktive Bewältigung von Problemen sowie religiöse Orientierung, Pflichtenübernahme und Leistungsorientierung.*“⁵⁶

2.3 Resilienzkonzepte

Die bisherigen Studien trugen wesentlich dazu bei, dass sich ein Perspektivenwechsel im Forschungsfeld der kindlichen Entwicklung anbahnte und die Aufmerksamkeit sich zunehmend auf die Ressourcen der Kinder richtete. Diese Forschungsergebnisse ermöglichen eine neue und veränderte Sicht auf die kindliche Entwicklung und es entstanden zwei Hauptkonzepte: das Risikofaktoren- und das Schutzfaktorenkonzept. Da zwischen beiden Konzepten ein Wechselwirkungsprozess existiert, muss auch das Zusammenspiel der beiden berücksichtigt werden. Es sind schließlich stets beide Faktoren, die auf die Entwicklung eines Individuums einwirken.⁵⁷

2.3.1 Risikofaktorenkonzept

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse beschreiben Risikofaktoren als Aspekte, die die Entwicklung des Kindes hemmen, Krankheiten begünstigen und somit der gesunden Entwicklung eines Kindes entgegenwirken oder diese verhindern.⁵⁸ Negative Entwicklungsfolgen sind aber durch das Vorhandensein eines Risikofaktors nicht zwangsweise vorbedingt, sondern die Entwicklung des Kindes ist lediglich gefährdeter dafür. Trotz

⁵⁵ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 18; Wustmann 2011, S. 93f.

⁵⁶ Wustmann 2011, S. 94.

⁵⁷ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 19.

⁵⁸ Vgl. a.a.O., S. 21.

möglicher Risikofaktoren kann ein Kind diesen resilient gegenüber sein und somit keine Störungen oder Beeinträchtigungen davontragen.⁵⁹

Der Fokus dieses Konzepts liegt auf dem pathogenetischen Ansatz, der Faktoren beschreibt, die beeinträchtigen, gefährden und zu Krankheiten führen können.⁶⁰ Diese werden innerhalb des Risikofaktorenkonzepts in zwei Gruppen eingeteilt:

Zum einen existieren die sogenannten *Vulnerabilitätsfaktoren*, die sich auf psychologische oder biologische Eigenschaften einer Person beziehen und zum anderen die *Risikofaktoren* bzw. *Stressoren*, welche mit dem psychosozialen Umfeld eines Menschen in Zusammenhang stehen.⁶¹ Beide Begriffe werden nun nacheinander näher erläutert.

Innerhalb der *Vulnerabilitätsfaktoren* wird zwischen *primären* und *sekundären Vulnerabilitätsfaktoren* unterschieden. Primäre Faktoren bestehen bereits seit der Geburt des Kindes (z.B. Frühgeburt, genetische Dispositionen, chronische Erkrankungen, schwierige Temperamentsmerkmale, usw.). Im Gegensatz dazu eignet sich eine Person sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren erst mit den Jahren an (z.B. ein negatives Bindungsverhalten).⁶² Kurz zusammengefasst wird bei Vulnerabilitätsfaktoren „von Defiziten, Defekten oder Schwächen des Kindes gesprochen“.⁶³ Die folgende selbst erstellte Tabelle zeigt eine exemplarische Auswahl von primären und sekundären Vulnerabilitätsfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse.⁶⁴

Vulnerabilitätsfaktoren
Primäre Vulnerabilitätsfaktoren:
prä-, peri- und postnatale Faktoren (z.B., Geburtskomplikationen, Erkrankung des Säuglings)
neuropsychologische Defizite
psychophysiologische Faktoren (z.B. sehr niedriges Aktivitätsniveau)
genetische Faktoren (z.B. Chromosomenanomalien)
chronische Erkrankungen (z.B. Asthma, Neurodermitis, Krebs, etc.)
schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit
geringe kognitive Fähigkeiten: niedriger Intelligenzquotient
Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren:
unsichere Bindungsorganisation
geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung

Tabelle 1: Vulnerabilitätsfaktoren

⁵⁹ Vgl. Wustmann 2011, S. 36.

⁶⁰ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 21.

⁶¹ Vgl. Wustmann 2011, S. 36.

⁶² Vgl. a.a.O., S. 36f.

⁶³ A.a.O., S. 37.

⁶⁴ Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 22.

Man nimmt heute an, dass mit zunehmendem Alter biologische Risiken, also Vulnerabilitätsfaktoren, in den Hintergrund rücken und dafür psychosoziale Risiken, also *Risikofaktoren* oder *Stressoren*, an Bedeutung gewinnen.⁶⁵ Letztere betreffen die Familie oder das weitere soziale Umfeld eines Kindes. Manche Faktoren – die sogenannten *diskreten* Faktoren – treten nur einmalig oder zu einem bestimmten Zeitpunkt auf (z.B. kritische Ereignisse). Im Gegensatz dazu wirken sich *kontinuierliche* Faktoren (z.B. chronische Armut) über längere Zeit auf das Individuum aus. Des Weiteren unterscheidet man zwischen *proximalen* und *distalen* Faktoren. Während proximale Faktoren das Kind direkt beeinflussen (z.B. ungünstige Erziehungspraktiken), wirken sich distale Faktoren indirekt durch einen Mediator auf das Kind aus (z.B. Trennung/ Scheidung der Eltern).⁶⁶ Risikofaktoren können auch dahingehend unterschieden werden, ob sie für das Individuum veränderbar sind. So existieren einerseits die unveränderbaren *strukturellen* Faktoren (z.B. das Geschlecht) und andererseits die veränderbaren *variablen* Faktoren (z.B. Selbstvertrauen)⁶⁷, zu denen sowohl die diskreten als auch die kontinuierlichen Faktoren zählen. Für die Pädagogik sind v.a. die variablen Faktoren wichtig, da sie durch Prävention oder Intervention verändert werden können.⁶⁸ Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse fassen die risikoerhöhenden Merkmale in folgender Abbildung zusammen:⁶⁹

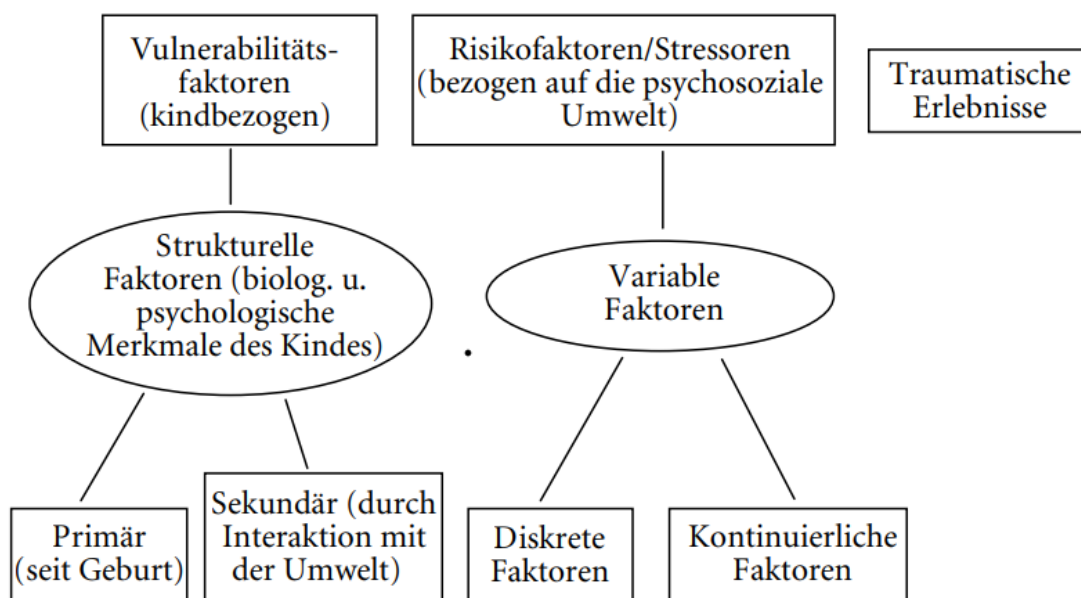


Abbildung 1: Risikoerhöhende Merkmale

⁶⁵ Vgl. Wustmann 2011, S. 37.

⁶⁶ Vgl. a.a.O., S. 37.

⁶⁷ Vgl. Ball/Peters 2007, S. 128.

⁶⁸ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 24.

⁶⁹ A.a.O., S. 25.

Besonders anfällig für Risiken sind Kinder während der Schwangerschaft, bei der Geburt sowie als Säuglinge. In diesem Zeitraum entwickelt sich ein Kind sehr schnell, verfügt jedoch kaum über Bewältigungs- oder Schutzmöglichkeiten.⁷⁰ Außerdem gibt es sogenannte Phasen der erhöhten Vulnerabilität, in denen ein Kind besonders verletzlich und angreifbar ist (z.B. bei Übergängen/ Transitionen wie dem Schuleinstieg oder in der Pubertät). Befindet sich ein Kind gerade in so einer Phase, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass es Risikosituationen nicht erfolgreich bewältigen kann.⁷¹

Es lässt sich insgesamt feststellen, dass das bloße Vorhandensein eines risikoerhöhenden Faktors jedoch nicht automatisch eine fehlangepasste Entwicklung oder eine Störung der Psyche des Kindes zur Folge haben muss. Abgesehen von der aktuellen Entwicklungsphase beeinflussen noch einige andere Aspekte, ob sich ein Risikofaktor tatsächlich negativ auf eine Person auswirkt. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse beschreiben diesbezüglich folgende Wirkmechanismen:⁷²

- *Kumulation (Häufung) der Belastungen:* Risikoerhöhende Faktoren treten in vielen Fällen gehäuft auf. Kinder, die von einem alleinerziehenden Elternteil großgezogen werden, sind beispielsweise des Öfteren auch von Armut betroffen. Je mehr Risikofaktoren bestehen, umso wahrscheinlicher ist es, dass diese nicht bewältigt werden können.
- *Dauer/ Kontinuität der Belastung:* Essenziell ist auch, über welchen Zeitraum ein Risikofaktor auftritt. Kontinuierliche Belastungssituationen können dazu führen, dass sich die Kompetenzen und Bewältigungsstrategien eines Kindes dauerhaft verändern.⁷³
- *Abfolge der Ereignisse:* Je früher ein Risikofaktor auftritt, umso wahrscheinlicher ist es, dass eine Person auch später weiteren risikoerhöhenden Bedingungen ausgesetzt ist.⁷⁴
- *Alter und Entwicklungsstand des Kindes:* Wie bereits erwähnt, spielen auch das Alter sowie die aktuelle Entwicklungsphase eines Kindes eine entscheidende Rolle.
- *Geschlechtsspezifische Aspekte:* Während Buben in der Kindheit Risikofaktoren gegenüber vulnerabler sind, zeigt sich das weibliche Geschlecht während der Pubertät anfälliger für Entwicklungsstörungen. In der Adoleszenz scheinen erneut Männer

⁷⁰ Vgl. Wustmann 2011, S. 36f.

⁷¹ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 25.

⁷² Vgl. a.a.O., S. 25-27.

⁷³ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 25f; Wustmann 2011, S. 40+43.

⁷⁴ Vgl. Scheithauer/Petermann 1999, S. 11.

weniger resilient gegenüber belastenden Umständen zu sein.⁷⁵ Beim männlichen Geschlecht äußert sich eine fehlangepasste Entwicklung überdies häufiger durch externalisierende Symptome; Frauen hingegen entwickeln eher internalisierende Symptome, insbesondere depressive Störungen.⁷⁶

- *Subjektive Bewertung der Risikobelastungen:* Wie eine entwicklungsgefährdende Situation von einem Individuum erlebt und beurteilt wird, ist für die Bewältigung des Ereignisses von großer Bedeutung. Beispielsweise empfinden manche Kinder die Trennung der Eltern als Erleichterung, da deren Streitereien von nun an nicht mehr Teil ihres Alltagslebens sind. Im Gegensatz dazu verbinden andere Kinder die elterliche Trennung mit Verlustängsten oder Schuldgefühlen.

Da sich risikoerhöhende Bedingungen derart unterschiedlich auswirken können, existiert in der Forschung der Begriff der *Multifinalität* der Risikofaktoren. Um den Entwicklungsverlauf einer Person zu untersuchen, muss diese mitsamt ihrer individuellen Situation demnach ganzheitlich betrachtet werden.⁷⁷

Die folgende selbst erstellte Tabelle zeigt eine exemplarische Auswahl von Risikofaktoren/ Stressoren nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse.⁷⁸

Risikofaktoren/ Stressoren
niedriger sozioökonomischer Status, Armut
Wohngebieten mit hohem Kriminalitätsanteil
chronische familiäre Disharmonie
elterliche Trennung und Scheidung
Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern
psychische Störungen der Elternteile
Kriminalität der Eltern
Obdachlosigkeit
niedriges Bildungsniveau der Eltern
alleinerziehender Elternteil
sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr)
häufige Umzüge, Schulwechsel
Migrationshintergrund
soziale Isolation der Familie
Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes
Geschwister mit einer Behinderung
mehr als vier Geschwister
Mobbing
außerfamiliäre Unterbringung

Tabelle 2: Risikofaktoren/ Stressoren

⁷⁵ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 26.

⁷⁶ Vgl. Werner 2007, S. 322.

⁷⁷ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 25-27.

⁷⁸ A.a.O., S. 22f.

Wie belastend ein Risikofaktor oder Stressor für eine Person ist, hängt von verschiedenen objektiven und subjektiven Faktoren ab. Wenn beispielsweise ein kritisches Ereignis vorhersehbar ist, wird es in der Regel als weniger belastend empfunden, als wenn es unerwartet eintritt. Gleiches gilt für die Kontrollierbarkeit von Stressoren. Ereignisse, die unkontrollierbar und schwer einschätzbar erscheinen, sind für ein Kind viel schwerer zu bewältigen, als Stressoren, die beeinflussbar und gut abgrenzbar sind.⁷⁹

Traumatische Erlebnisse sind eine besonders extreme Form von Stressoren. Damit können z.B. Naturkatastrophen, Kriegserlebnisse, Vergewaltigungen, schwere Unfälle, oder Krankheit bzw. Tod der Eltern gemeint sein. Manche Traumata werden alleine (= individuelle Traumatisierungen) und manche in Gruppen (= familiäre oder nationale Traumatisierungen) erlebt. Um ein Trauma zu analysieren, müssen folgende Facetten berücksichtigt werden: die Nähe zum Ereignis, die Möglichkeit der Vorhersehbarkeit des Erlebnisses, die Art und Weise der Beobachtung, die persönliche Beziehung zu den Verletzten oder Getöteten sowie die persönliche Betroffenheit und das Ausmaß der erlebten Schmerzen/ Schädigungen.⁸⁰ Die folgende selbst erstellte Tabelle listet traumatische Ereignisse auf, wie Wustmann sie anführt:⁸¹

Traumatische Erlebnisse
Natur-, technische oder durch Menschen verursachte Katastrophen
Kriegs- und Terrorerlebnisse, politische Gewalt, Verfolgung, Vertreibung und Flucht
Schwere (Verkehrs-)Unfälle
Gewalttaten
Beobachtete Gewalterlebnisse
Diagnose einer lebensbedrohenden Krankheit und belastende medizinische Maßnahmen
Tod oder schwere Erkrankung eines bzw. beider Elternteile

Tabelle 3: Traumatische Erlebnisse

2.3.2 Schutzfaktorenkonzept

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse schreiben: „*Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen.*“⁸²

⁷⁹ Vgl. Bengel/Lyssenko 2012, S. 30.

⁸⁰ Vgl. Wustmann 2011, S. 39.

⁸¹ A.a.O., S. 40.

⁸² Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 28.

Im Gegensatz zu den Risikofaktoren besitzen Schutzfaktoren demnach eine risikomildernde und protektive Wirkung. Das heißt, wenn ein oder mehrere schützende Faktoren vorhanden sind, besteht eine geringere Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Störung und die Chance auf einen positiven Entwicklungsverlauf steigt.⁸³

In der Forschung wird zwischen zwei Arten von risikomildernden Faktoren unterschieden. Zum einen spricht man von den bereits erwähnten *Schutzfaktoren* und zum anderen von den sogenannten *förderlichen Bedingungen*.⁸⁴

Zu den förderlichen Bedingungen gehören Faktoren, die protektiv wirken, obwohl keine Risikogefährdung vorliegt. Sie wirken sich allgemein positiv auf die kindliche Entwicklung aus und werden daher generell als entwicklungsfördernde Bedingungen bezeichnet. Von Schutzfaktoren wird in der Literatur nur dann gesprochen, wenn durch diese eine Risikobelastung gemindert oder beseitigt wird. Sie werden erst wirksam, wenn eine Risikosituation vorliegt und diese abgepuffert werden soll. Demnach besitzen Schutzfaktoren stets einen *Puffereffekt*. Überdies müssen protektive Faktoren zeitlich gesehen vor der Problemsituation vorhanden sein, um ihre schützende Wirkung entfalten zu können.⁸⁵

Schutzfaktoren werden grob in *personale Ressourcen* (persönliche Eigenschaften) und *soziale Ressourcen* (schützende Faktoren in der Familie und Umwelt) eingeteilt und folgenden drei Kategorien zugeordnet:

1. dem Kind (angeborene Eigenschaften)
2. der Familie des Kindes
3. dem sozialen Umfeld

Wichtig ist es, die Wechselwirkung zwischen den drei Kategorien nicht außer Acht zu lassen.⁸⁶

Wustmann verzeichnet überblicksmäßig zentrale personale und soziale Ressourcen; diese wurden in zwei selbst erstellten Tabellen aufgelistet (siehe Tabelle 4+5).⁸⁷

Die personalen Ressourcen werden von ihr weiter in *kindbezogene Faktoren* (von Geburt an angeborene Eigenschaften) und *Resilienzfaktoren* (durch die Interaktion mit der Umwelt erworbene Kompetenzen, Eigenschaften und Einstellungen) gegliedert.⁸⁸

⁸³ Vgl. Wustmann 2011, S. 44-46.

⁸⁴ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 27.

⁸⁵ Vgl. a.a.O., S. 28.

⁸⁶ Vgl. Wustmann 2011, S. 46.

⁸⁷ A.a.O., S. 115f.

⁸⁸ Vgl. a.a.O., S. 115.

Personale Ressourcen
Kindbezogene Faktoren
Positive Temperamenteigenschaften (flexibel, aktiv, offen)
Intellektuelle Fähigkeiten
Erstgeborenes Kind
Weibliches Geschlecht (in der Kindheit)
Resilienzfaktoren
Problemlösefähigkeiten
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Selbstvertrauen
Fähigkeit zur Selbstregulation
Hohe Sozialkompetenz
Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten
Religiöser Glaube/ Spiritualität (Kohärenzgefühl)
Lernbegeisterung/ schulisches Engagement

Tabelle 4: Personale Ressourcen

Zentrale soziale Ressourcen findet das Kind laut Wustmann entweder *innerhalb der Familie* (z.B. harmonische Paarbeziehung der Eltern), *in Bildungsinstitutionen* (z.B. klare Strukturen bzw. Regeln) oder *im weiteren sozialen Umfeld* (z.B. gesellschaftliche Werte, kompetente Erwachsene außerhalb der Familie):⁸⁹

Soziale Ressourcen
Innerhalb der Familie
Autoritativer/ demokratischer Erziehungsstil
Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
Enge Geschwisterbindungen
Hohes Bildungsniveau der Eltern
Harmonische Paarbeziehung der Eltern
Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt
In den Bildungsinstitutionen
Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen
Wertschätzendes Klima
Hoher, aber angemessener Leistungsstandard
Positive Peerkontakte
Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen
Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
Im weiteren sozialen Umfeld
Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen
Ressourcen auf kommunaler Ebene
Gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten
Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft

Tabelle 5: Soziale Ressourcen

⁸⁹ Vgl. Wustmann 2011, S. 116.

Selbstverständlich verfügt nicht jedes Kind über sämtliche protektive Faktoren. Dies ist für eine positive Entwicklung und resilientes Verhalten jedoch auch nicht zwingend vonnöten. Wichtig ist, dass Kinder Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und in ihrem Handeln erfolgreich sein können. Eine Vielzahl an Schutzfaktoren erhöht die Wahrscheinlichkeit dafür aber natürlich signifikant. Somit ist es für ein Kind mit mehreren risikomildernden Faktoren leichter, mit belastenden Situationen umzugehen.⁹⁰

Ob ein schützender Faktor die Effekte einer Risikobelastung tatsächlich abschwächen oder gar kompensieren kann, hängt u.a. auch von folgenden Aspekten ab:

- *Multiplizität der Ressourcen:* Wie eben erwähnt, können Schutzfaktoren genauso wie Risikofaktoren kumulieren; so verstärken multiple Ressourcen einander.
- *Geschlecht:* Jungen und Mädchen reagieren oft unterschiedlich auf Schutzfaktoren.
- Nicht alle Schutzfaktoren sind gleichwertig und ihre bloße Anzahl sollte nicht über ihre Qualität gestellt werden. Risiko- und Schutzfaktoren haben im Zusammenspiel oft *unterschiedlich viel Einfluss* auf die Kindesentwicklung und gewisse schützende Faktoren wirken sich schlicht stärker aus als andere. Als besonders zentral für eine positive Entwicklung gilt es z.B., über eine sichere Bindung zu mindestens einer vertrauten Person zu verfügen.⁹¹ Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse schreiben: „*Der wesentlichste Schutzfaktor, der am stärksten zu einer gelingenden, seelisch gesunden Entwicklung beiträgt und viele Risikofaktoren abpuffern kann, ist eine stabile, wertschätzende, emotional warme Beziehung zu einer (erwachsenen) Bezugsperson.*“⁹² Dabei muss es sich nicht zwingend um die Eltern handeln; auch andere Verwandte oder Lehrer/-innen können so eine wichtige Bezugsperson darstellen.⁹³
- *Aktuelle Lebenssituation:* Nicht immer kann eindeutig gesagt werden, ob eine Bedingung als risikoerhöhend oder risikomildernd einzustufen ist. Deshalb ist es von großer Wichtigkeit, die konkrete Lage einer Person individuell zu betrachten.⁹⁴ Ein gutes Selbstwertgefühl wirkt z.B. meist protektiv; laut Wustmann zeigten Studien jedoch, dass ein übertrieben positives Selbstkonzept bei aggressiven Kindern ein Risiko darstellen kann, da es sie darin bestätigt, sich über andere zu erheben.⁹⁵

⁹⁰ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 31.

⁹¹ Vgl. a.a.O., S. 31f.

⁹² A.a.O., S. 32.

⁹³ Vgl. a.a.O., S. 31f.

⁹⁴ Vgl. a.a.O., S. 30f.

⁹⁵ Vgl. Wustmann 2011, S. 52.

2.3.3 Wechselwirkung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren

In der aktuellen Resilienzforschung liegt der primäre Fokus nicht mehr darauf, bestimmte Umstände als Risiko- oder Schutzfaktoren zu definieren. Im Zentrum steht mittlerweile der komplexe Wechselwirkprozess zwischen Risiko- und Schutzfaktoren.⁹⁶

Je mehr Klarheit darüber herrscht, welche Prozesse welche Auswirkungen haben, umso besser können verschiedene Schutzfaktoren schließlich individuell, beispielsweise zur Förderung, eingesetzt werden.⁹⁷

Um diesen Wechselwirkprozess zu veranschaulichen, wurden verschiedene Resilienzmodelle entwickelt, die sich trotz ihrer unterschiedlichen Ansätze nicht widersprechen. Vielmehr können sie gleichzeitig oder nacheinander bei der Bewältigung von Krisen auftreten.⁹⁸

Das *Kompensationsmodell* geht davon aus, dass die Folgen von Risikofaktoren durch Schutzfaktoren kompensiert werden können. Der risikomindernde Faktor wirkt sich direkt neutralisierend auf die Entwicklung der Person aus, ohne den Risikofaktor an sich zu beeinflussen. Folglich gilt: Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von psychischen Beeinträchtigungen.⁹⁹ Zum Kompensationsmodell zählt einerseits das *Haupteffekt-Modell*, dem die Auffassung zugrunde liegt, dass sich Risiko- und Schutzfaktoren direkt auf die Entwicklung auswirken. Andererseits existiert das *Mediatoren-Modell*, welches davon ausgeht, dass ein Mediator indirekt Einfluss auf Risiko- und Schutzfaktoren nimmt.¹⁰⁰

Das *Modell der Herausforderung* nimmt an, dass Herausforderungen einer Person stets Kompetenzsteigerungen abverlangen. Demnach folgen auf Risikofaktoren immer wieder persönliche Anpassungen. Auf so erlernte Bewältigungsstrategien kann somit auch zukünftig zurückgegriffen werden.¹⁰¹ Wichtig dabei ist, dass die Herausforderungen von der betroffenen Person als bewältigbar angesehen werden.¹⁰²

Im Zentrum des *Interaktionsmodells* steht die interaktive Beziehung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren. Es besagt, dass risikomildernde Faktoren bei Belastung und Stress wie ein Puffer wirken und somit die Auswirkungen des Risikofaktors abschwächen.¹⁰³

⁹⁶ Vgl. Wustmann 2011, S. 48.

⁹⁷ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 36.

⁹⁸ Vgl. Wustmann 2011, S. 56.

⁹⁹ Vgl. a.a.O., S. 57.

¹⁰⁰ Vgl. a.a.O., S. 57.

¹⁰¹ Vgl. a.a.O., S. 59.

¹⁰² Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 38.

¹⁰³ Vgl. Wustmann 2011, S. 61.

Auf das Entwicklungsergebnis haben Schutzfaktoren also nur einen indirekten Einfluss. Des Weiteren muss eine belastende Situation vorliegen, damit sie wirksam werden.¹⁰⁴ Als Erweiterung dieses Modells gilt das *Modell der Kumulation*, welches die Annahme vertritt, dass sich die Auswirkungen von mehreren Risiko- und Schutzfaktoren addieren. Je mehr Risikofaktoren und je weniger Schutzfaktoren gegeben sind, umso größer wird die Belastung für einen Menschen. Umgekehrt gilt: Je mehr protektive Faktoren und je weniger risikoerhöhende Faktoren vorherrschen, umso geringer ist die Belastung.¹⁰⁵ Bei der Darstellung der oben angeführten vier Modelle wurde deutlich, wie komplex der Resilienzprozess ist. Deshalb hat K. L. Kumpfer versucht, die bisherigen Forschungsergebnisse zu kombinieren und in seinem *Rahmenmodell von Resilienz* zu veranschaulichen.¹⁰⁶ So definiert er vier Einflussbereiche (Stressor, Umweltbedingungen, personale Ressourcen, Entwicklungsergebnis) und zwei transaktionale Prozesse (Prozess zwischen Individuum und Umwelt, Prozess zwischen Individuum und Entwicklungsergebnis).¹⁰⁷ Wustmann hat Kumpfers Rahmenmodell von Resilienz modifiziert und stellt dieses folgendermaßen dar:¹⁰⁸

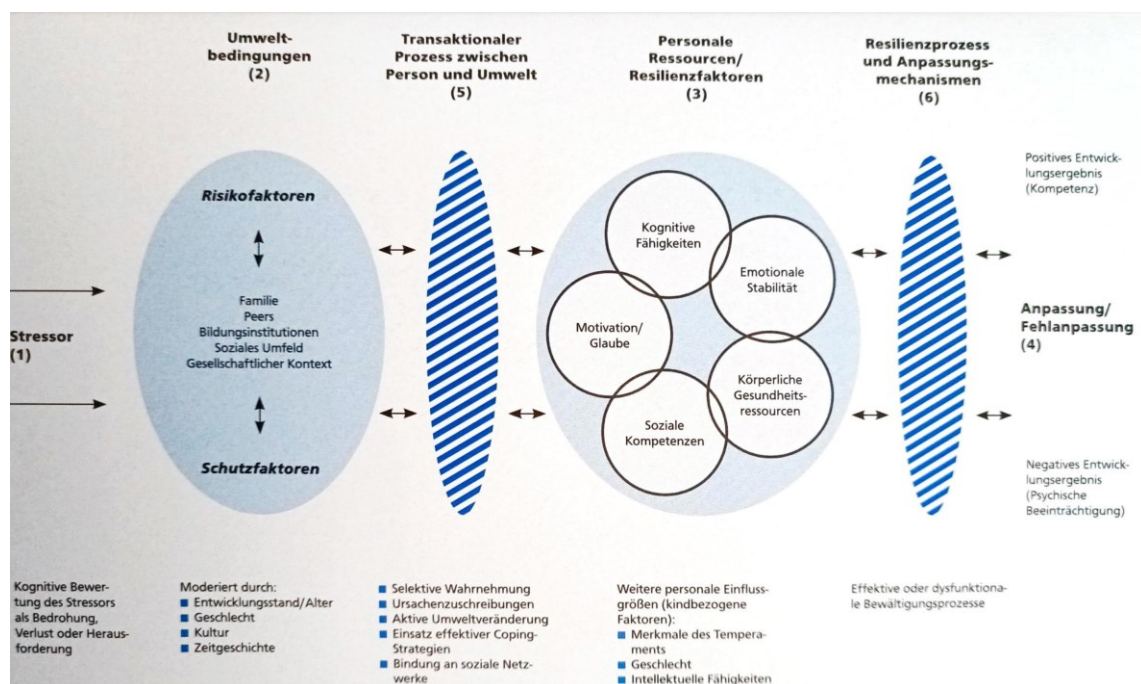


Abbildung 2: Rahmenmodell von Resilienz

¹⁰⁴ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 38.

¹⁰⁵ Vgl. ebd.

¹⁰⁶ Vgl. Kumpfer 1999, S. 179-224.

¹⁰⁷ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 38.

¹⁰⁸ Wustmann 2011, S. 65.

2.4 Kritik am Resilienzkonzept

In gleichem Maße wie das Interesse am Konzept der Resilienz stetig stieg, häuften sich in Fachkreisen auch kritische Stimmen gegenüber demselben.¹⁰⁹

Mehrere Autoren/ Autorinnen kritisieren, dass sich der Begriff Resilienz in den letzten Jahrzehnten zu einem regelrechten Modewort entwickelt hätte.¹¹⁰ Durch die Entdeckung schützender Faktoren entstand laut Fingerle der falsche Eindruck, Resilienz sei eine Art „*immunisierende*“¹¹¹ Charaktereigenschaft, die nur gefördert müsse. Diese unreflektierte Annahme hätte dazu geführt, dass der Modebegriff Resilienz als Mittel zur Vermarktung von Trainingsprogrammen eingesetzt wurde.¹¹² Auch Wieland sieht diese Hoffnung auf Immunisierung, die teilweise vermittelt würde, als ethisch bedenklich; dennoch sei dies für ihn noch kein Grund, das Resilienzkonzept gänzlich abzulehnen.¹¹³

Von Freyberg argumentiert, dass Resilienz deshalb zu einem beliebten Modebegriff geworden wäre, weil der Resilienzansatz mit dem Ressourcenansatz kombiniert worden wäre – einer essenziellen Ideologie in der Sonder- und Sozialpädagogik. Der Ressourcenansatz beschäftigt sich damit, wie mit sozial benachteiligten, gefährdeten Kindern umzugehen ist und geht von der Annahme aus, dass die für eine gesunde Entwicklung benötigten Ressourcen grundsätzlich im Kind oder in dessen Familie vorhanden sind; diese gelte es zu verstärken. Die Ergebnisse der Resilienzforschung würden für den Ressourcenansatz demnach attraktiv erscheinen und Anschluss finden. Besonders kritisch merkt von Freyberg an, dass diese dogmatische, positive Pädagogik dazu geführt hätte, dass Rückstände, Störungen und fehlende Ressourcen nicht mehr thematisiert und schlechte Verhältnisse geleugnet oder verharmlost würden.¹¹⁴

Hiller befürchtet ferner, dass Kinder, denen aufgrund mangelnder personaler Ressourcen „*einfach nicht mehr zu helfen*“¹¹⁵ sei, der Resilienzförderung nicht genügen könnten; dieses Konzept konzentriere sich – anders als die Medizin beispielsweise – auf die, die gerettet werden könnten.¹¹⁶ Von Freyberg stimmt dem zu, indem er behauptet, dass Kinder und Jugendliche, die wenig bis kaum resilient seien, häufig auf diese scheinbar fehlende Resilienz reduziert und gänzlich missverstanden werden würden. Ihre uner-

¹⁰⁹ Vgl. Fingerle 2008, S. 299.

¹¹⁰ Vgl. Fingerle 2008, S. 299; Von Freyberg 2011, S. 219.

¹¹¹ Fingerle 2008, S. 299.

¹¹² Vgl. ebd.

¹¹³ Vgl. Wieland 2011, S. 181f.

¹¹⁴ Vgl. Von Freyberg 2011, S. 227-229.

¹¹⁵ Hiller 2008, S. 267.

¹¹⁶ Vgl. a.a.O., S. 266f.

kannte Resilienz verberge sich oft hinter aggressivem oder destruktivem Verhalten – als wollten sie sie vor den Erwachsenen verstecken. Der Schlüssel zum Verständnis dieser Kinder und Jugendlichen liege darin, ihre seelischen Verletzungen, ihre Konflikte und ihre Störungen zu verstehen und nicht zu versuchen, ihre Resilienzfaktoren ausfindig zu machen.¹¹⁷

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse selbst räumen ein, dass durch den stärken- und ressourcenorientierten Fokus des Resilienzkonzepts der Eindruck entstehen kann, negative Gefühle wie Angst oder Trauer hätten weniger Daseinsberechtigung. In der Praxis hätte diese Ressourcenorientierung in den letzten Jahren zu einer „*Verengung des Konzepts*“¹¹⁸ geführt. „*Wer nicht gleich mitschwimmt auf der positiven Welle (...) wird dazu gedrängt. Es wird dabei vergessen, dass auch eine resiliente Entwicklung sehr anstrengend ist, mit Schmerz und Trauer verbunden sein kann und viel Kraft benötigt.*“¹¹⁹

Wieland stellt dieselbe Frage an die inhaltliche Bestimmung des Resilienzbegriffs wie von Freyberg: Wird Resilienz nur als „*sozialverträgliche Anpassung*“¹²⁰ an bestehende Umstände verstanden oder kann sich diese auch durch „*sozialunverträgliche Handlungsmuster*“¹²¹ (z.B. Aggressivität, Destruktivität, Abweisung, etc.) äußern? Dieser sowie folgender weiterer Punkt werden von ihm als Hauptkritikpunkte angeführt: Seiner Ansicht nach sind die Spezifika der Resilienzförderung nicht ausreichend definiert. Es sei nicht klar, inwiefern Resilienzförderung von anderen Feldern (z.B. sozialer Arbeit) unterschieden werden könne. Aus den eben genannten Gründen könne das Resilienzkonzept den Anforderungen, denen wissenschaftliche Konstrukte zu entsprechen haben, nicht vollständig genügen. Dies bedeute nicht, dass das Resilienzkonzept jeglicher Grundlage entbehre, betont Wieland; es bedürfe jedoch einer näheren begrifflichen Einordnung der Fachtermini sowie einer weiteren Präzisierung des Konzeptes durch empirische Forschungsarbeit.¹²² Diesen Forderungen stimmt Diers indirekt zu, indem sie als Hauptkritikpunkte u.a. auflistet, wichtige Begriffe des Resilienzkonzepts wären nicht einheitlich definiert; außerdem benötige es mehr „*theoretische Arbeit*“,¹²³ auf der die Empirie aufbauen könne.¹²⁴

¹¹⁷ Vgl. Von Freyberg 2011, S. 221f.

¹¹⁸ Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 13.

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Wieland 2011, S. 182.

¹²¹ Ebd.

¹²² Vgl. Wieland 2011, S. 183f.

¹²³ Diers 2016, S. 70.

¹²⁴ Vgl. ebd.

Von Freyberg ist ebenfalls der Ansicht, dass zu viele Fragen und Dimensionen, die ein brauchbares pädagogisches Konzept enthalten sollte, ungeklärt bleiben, als dass die Bezeichnung Resilienzkonzept adäquat wäre. Er listet u.a. folgende Unklarheiten auf: Es ist unsicher, ob sich das Wort Resilienz auf innere Stärken bezieht oder auf die sozialen Beziehungen einer Person. Der Ausdruck Widerstandsfähigkeit ist nicht definiert. Die Maßstäbe für eine normale, gesunde Entwicklung, wie die Resilienz sie herbeiführen möchte, sind abhängig von Klasse, Geschlecht und Kultur; diesbezügliche unreflektierte Annahmen werden den Kindern und Jugendlichen als Normalität unterstellt. Es bleibt auch ungeklärt, wie genau Risiko- und Schutzfaktoren Resilienz schwächen oder stärken und wie das Wechselspiel beider analysiert werden kann. Offen ist zudem, inwiefern die Lebenslage sowie das Alter eines Menschen beeinflussen, wie sehr ein Risiko- oder Schutzfaktor wirksam wird. Die normative Definition, was ein Risikofaktor und was ein Schutzfaktor ist, erweist sich allgemein als problematisch. Vollkommen unterschiedlich sind überdies die Vorstellungen von „gesellschaftlich akzeptierter oder unerwünschter Widerstandsfähigkeit“. ¹²⁵ Darüber hinaus sind es immer Erwachsene, die die Resilienz oder Resilienzfaktoren von Kindern oder Jugendlichen bewerten, selbst, wenn diese sich noch so bemühen, deren Sichtweisen miteinzubeziehen. Zusammenfassend schlussfolgert von Freyberg, dass die Resilienzforschung zwar neue Perspektiven biete, jedoch kein pädagogisch brauchbares Konzept. ¹²⁶

Des Weiteren betreffen mehrere Kritikpunkte im Speziellen das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept. Wustmann selbst erklärt beispielsweise, dass die Gefahr einer Begriffsüberlagerung von Risiko- und Schutzfaktoren besteht, sobald das Fehlen eines risikoerhöhenden Merkmals bereits als protektiver Faktor aufgefasst wird und umgekehrt. Notwendig sei daher eine klare Unterscheidung zwischen Risiko- und Resilienzfaktoren. Ein Kind kann nicht als resilient bezeichnet werden, nur, weil es weniger Belastungen ausgesetzt ist. Schutzfaktoren müssen als Puffer in Risikosituationen wirken können; Resilienz meint schließlich eine positive Entwicklung trotz aller Belastungen. ¹²⁷ Fingerle scheint derselben Ansicht zu sein; er kritisiert, dass zahlreiche sogenannte Schutzfaktoren (er nennt als Beispiel Selbstwirksamkeit) generell entwicklungsförderlich wären, ohne dass zwingend eine Belastungssituation vorliegen müsse. Weitere Definitionsprobleme ortet der Autor in der Tatsache, dass gewisse Merkmale (der

¹²⁵ Von Freyberg 2011, S. 223.

¹²⁶ Vgl. a.a.O., S. 222-224.

¹²⁷ Vgl. Wustmann 2011, S. 44f.

Person oder Umwelt), die in der einen Situation schützen, unter anderen Umständen risikoerhöhend wirken können. Demnach führe die Förderung von Faktoren, die als protektiv angesehen werden, nicht immer zu Resilienz. Schutz- und Risikofaktoren könnten nicht per se als solche eingestuft werden, schlussfolgert Fingerle; dies sei nur im Rahmen des Zusammenspiels der beiden möglich, was den Resilienzbegriff zu einem dynamischen, relativistischen Konstrukt mache. Seiner Ansicht nach ist es außerdem wichtig, dass sich Förderansätze nicht nur auf personale Ressourcen konzentrieren; diese machten nur einen Teil der erforschten Resilienzfaktoren aus und in der Folge werde sozialen Ressourcen oft weniger Beachtung geschenkt.¹²⁸ Hiller bestätigt, dass eine „Resilienzförderung auf der individuellen Ebene“,¹²⁹ wie Wustmann es nennt, sprich, eine Förderung der personalen Resilienzfaktoren, als Trainingsprogramm nicht genüge.¹³⁰ Er behauptet, dass „man den ganzen Katalog jener personalen Resilienzfaktoren“¹³¹ (z.B. Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsgefühl, etc. – siehe Kapitel 2.3.2, Tabelle 4) „sehr wohl auch erwerben und kultivieren kann, wenn man einer jugendlichen Drogen-Dealer-Gang oder einer Autoschieberbande angehört, wenn man als Sohn oder Tochter einer Asylbewerberfamilie hierzulande im Flüchtlingslager lebt, (...).“¹³²

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass das Konzept der Resilienz in Fachkreisen heftig diskutiert wird. Trotz Kritik sehen zahlreiche Autoren/ Autorinnen jedoch noch keinen Grund, die Konstrukte Resilienz und Resilienzförderung allgemein abzulehnen, da sie deren Nutzen erkennen und schätzen.¹³³ Wieland schreibt: „Denn es gilt: *Abusus non tollit usum!*‘ (Ein möglicher Missbrauch einer ‚guten‘ Sache ist kein Grund, auf ihren Gebrauch zu verzichten.)“¹³⁴

2.5 Kinder/Jugendliche und Resilienz

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, genügt die reine Abwesenheit von Verhaltensstörungen noch nicht, um eine Person als resilient bezeichnen zu können. Damit von dieser seelischen Widerstandskraft – Resilienz – gesprochen werden kann, gilt als Vorausset-

¹²⁸ Vgl. Fingerle 2008, S. 300-302.

¹²⁹ Wustmann 2011, S. 125.

¹³⁰ Vgl. Hiller 2008, S. 270.

¹³¹ Ebd.

¹³² A.a.O., S. 270f.

¹³³ Vgl. Wieland 2011, S. 300.

¹³⁴ A.a.O., S. 182.

zung, dass belastende Umstände erfolgreich gemeistert und altersentsprechende Fähigkeiten und Kompetenzen trotz risikoerhöhender Faktoren entwickelt und erhalten werden.¹³⁵

Wie verläuft nun aber die menschliche Entwicklung beziehungsweise wie sollte sie verlaufen? Was heißt altersentsprechend? Wie wird ein Mensch zu der Person, die er oder sie eben ist? Seit Mitte des 20. Jahrhunderts beschäftigten sich vieler Forscher/-innen besonders intensiv mit diesem Thema und es entstanden zahlreiche Theorien zur Entwicklung des Menschen. Eine dieser Theorien, welche den Fokus auf die Individualität des Menschen mit seiner Lebensgeschichte legt, ist der *psychoanalytische Ansatz*. Als besonders bekannte Vertreter gelten dessen Begründer Sigmund Freud und Erik H. Erikson, der Freuds Theorie der psychosozialen Entwicklung erweiterte. Der psychoanalytische Ansatz geht davon aus, dass jede Person im Laufe ihres Lebens verschiedene Phasen durchläuft, in denen es unterschiedliche Konflikte zu bewältigen gilt. Wie diese Phasen gemeistert werden, bestimmt die weitere Entwicklung der sozialen und emotionalen Fähigkeiten.¹³⁶

Die Fachliteratur spricht diesbezüglich von Entwicklungsaufgaben, die Kinder und Jugendliche bestreiten müssen; diese wurden in einer selbst erstellten Tabelle zusammengefasst:¹³⁷

Entwicklungsaufgaben
Frühe Kindheit
Bindung an Bezugsperson(en)
Sprachentwicklung
Selbstkontrolle/ Selbststeuerung
Entwicklung von Autonomie
Mittlere Kindheit
Geschlechtsrollenidentifikation
Entwicklung von Impulskontrolle
Beziehung zu Gleichaltrigen (soziale Kompetenz)
Anpassung an schulische Anforderungen
Jugendalter
Identitätsentwicklung
Gemeinschaft mit Gleichaltrigen/ Aufbau enger Freundschaften
Internalisiertes moralisches Bewusstsein
Schulische Leistungsfähigkeit

Tabelle 6: Beispiele von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter

¹³⁵ Vgl. Wustmann 2011, S. 18.

¹³⁶ Vgl. Berk 2011, S. 16.

¹³⁷ Wustmann 2011, S. 21.

Diese Entwicklungsaufgaben bieten eine Orientierung, um zu beurteilen, ob sich ein Kind altersgemäß entwickelt und demnach Resilienz erworben hat oder eben nicht.¹³⁸

Wer die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen genau untersuchen möchte, stößt des Weiteren schnell auf den bereits erwähnten, berühmten Psychoanalytiker Erik H. Erikson und sein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung. Viele andere Theorien gründen sich auf sein bekanntes Konzept, das sogar religiöse Aspekte enthält, welche für diese Arbeit ebenfalls maßgeblich sind.¹³⁹ Eriksons Theorie wird im Folgenden näher erläutert, um besser zu verstehen, wie die menschliche Entwicklung und die Bewältigung von Krisen zusammenhängen.

2.5.1 Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nach Erik H. Erikson

Erik H. Erikson war ein deutscher Jude, der in Wien eine Ausbildung zum Psychoanalytiker absolvierte und später, 1933, in die Vereinigten Staaten von Amerika auswanderte. Als Anhänger Freuds erweiterte er dessen Ansatz: Während die ersten fünf Stufen seines psychosozialen Entwicklungsmodells mit denen Freuds übereinstimmen, existieren bei Erikson noch drei weitere Stufen, die die Entwicklung des Menschen im Erwachsenenalter beschreiben. Dass die Persönlichkeitsentwicklung auch bei Erwachsenen noch nicht abgeschlossen, sondern ein fortwährender Prozess ist, kann als essenzielle Erkenntnis Eriksons‘ bezeichnet werden.¹⁴⁰ In seinem achtstufigen Modell geht der Forscher davon aus, dass jede Phase einen bestimmten psychischen Konflikt enthält, aus dem das Individuum – je nachdem, ob es die Krise erfolgreich zu bewältigen vermag oder nicht – angepasst oder fehlangepasst hervorgeht. Gelingt es dem Ich, Konflikte zu meistern, werden neue Haltungen und Fähigkeiten erworben, die den jeweiligen Menschen zu einer aktiven, für die Gesellschaft nützlichen Person heranreifen lassen.¹⁴¹ Folgende acht Stufen der psychosozialen Entwicklung (verbunden mit den dazugehörigen fünf psychosexuellen Phasen von Freud) führt Erikson an:

1. *Urvertrauen versus Misstrauen (orale Phase)*: Im ersten Lebensjahr entwickelt ein Säugling entweder Vertrauen, weil er sich geborgen und sicher fühlt oder ein Misstrauen gegenüber seiner Umwelt, wenn er zu wenig Fürsorge erfahren hat. Aus-

¹³⁸ Vgl. Wustmann 2011, S. 20.

¹³⁹ Vgl. Lorenz 2016, S. 34.

¹⁴⁰ Vgl. a.a.O., S. 35.

¹⁴¹ Vgl. Noack 2010, S. 44.

schlaggebend für eine positive Bewältigung dieses Konflikts ist die Qualität der Mutter-Kind-Bindung.

2. *Autonomie versus Scham und Zweifel (anale Phase)*: Im Alter von 1 bis 3 Jahren strebt das Kleinkind zunehmend nach Autonomie und Selbstkontrolle. Es möchte seine geistigen und motorischen Fähigkeiten, welche es sich angeeignet hat, einsetzen und freie Entscheidungen treffen können. Eltern sollten in dieser Phase die Eigenständigkeit ihres Kindes in angemessenem Maße fördern, sprich, ihm die notwendige Hilfestellung bieten, ohne es zu viel einzuschränken und somit zu beschämen.
3. *Initiative versus Schuldbewusstsein (phallische Phase)*: Das Vorschulkind (3 bis 6 Jahre) experimentiert durch Rollenspiele mit seinem Ich und der Art von Person, die es einmal werden könnte. Wird das Kind in seiner Entdeckungslust gestärkt, entwickelt es sich zu einem initiativen Menschen, der ehrgeizig und verantwortungsbewusst ist. Schränken die Eltern es zu viel ein, tauchen kindliche Schuldgefühle auf.
4. *Fleiß versus Minderwertigkeit (Latenzphase)*: Im Schulalter (6 bis 11 Jahre) eignet sich das Kind neue Fähigkeiten an: Es leistet Arbeit und kooperiert dabei häufig mit anderen. Positive schulische Erfahrungen stärken den Fleiß und das Selbstvertrauen des Kindes; negative Erfahrungen beim Lernen oder mit Gleichaltrigen führen hingegen oft zu Minderwertigkeitsgefühlen.
5. *Identität versus Rollendiffusion (genitale Phase)*: In der Adoleszenz sucht der/ die Jugendliche nach seiner/ ihrer Identität und seiner/ ihrer Rolle in der Gesellschaft. Persönliche Wertevorstellungen und Berufswünsche werden erforscht; dabei entwickelt sich die persönliche Identität. Kann dieser Prozess nicht positiv abgeschlossen werden, entsteht ein Gefühl der Verwirrung beim Individuum, wer es ist und welchen Platz es in der Gesellschaft hat.
6. *Intimität versus Isolierung*: Das frühe Erwachsenenalter ist von dem Bemühen geprägt, enge Beziehungen einzugehen. Bei Erfolg entstehen intime Bindungen; gelingt es einer Person jedoch nicht, zwischen sich und jemand anderem Intimität entstehen zu lassen, bleibt sie isoliert.
7. *Generativität versus Stagnation*: Im mittleren Erwachsenenalter wird in die nächste Generation investiert. Dies geschieht durch das Gebären und Aufziehen von Kindern, das Leisten von produktiver Arbeit und die Fürsorge, mit der sich um andere gekümmert wird. Wer auf dieser Stufe versagt, hat das Gefühl, zu stagnieren und keinen sinnvollen Beitrag zu leisten.

8. *Integrität versus Verzweiflung*: Im späten Erwachsenenalter reflektiert das Individuum darüber, was für eine Art von Mensch es gewesen ist. Ist eine Person rückblickend mit ihrem Leben zufrieden, entsteht ein Gefühl der Integrität. Herrscht jedoch Unzufriedenheit darüber, wie das eigene Leben verlaufen ist, führt dies zu Verzweiflung und zu Angst vor dem Tod.¹⁴²

Die Altersgruppe der 10- bis 18-Jährigen, auf der der Fokus dieser Arbeit liegt, befindet sich demnach auf der vierten oder fünften Entwicklungsstufe (Fleiß versus Minderwertigkeit bzw. Identität versus Rollendiffusion). Erikson betont im Gegensatz zu Sigmund Freud, dass eine normale Entwicklung ferner im Zusammenhang mit der Kultur und den Lebensbedingungen eines Menschen steht. Welche Kompetenzen oder Werte eine Gesellschaft wertschätzt und fördert, bestimmt beispielsweise maßgeblich ihre Kindererziehung.¹⁴³

Überdies stellt für Erikson die Religiosität eine wichtige Voraussetzung für die Identitätsentwicklung dar; u.a. um Urvertrauen zu vermitteln. Laut ihm müsse man den Glauben, der der eigenen Religiosität entspringt, in Form von Vertrauen an seine Kinder weitergeben können. Sollte jemand Religion für sich als unerheblich betrachten, sei er gezwungen, diesen Glauben anderweitig zu finden. Jedenfalls sei es eine der grundlegenden Funktionen jeder Religion, Menschen besonders in Krisen und belastenden Situationen Vertrauen, Hoffnung und Sinnhaftigkeit zu geben.¹⁴⁴

2.5.1.1 Kritik am psychosozialen Entwicklungsmodell von Erik H. Erikson

Obwohl das Stufenmodell Eriksons bis heute als zentrales Konzept für die Identitätsentwicklung eines Menschen gilt, wurde in der Forschung auch Kritik an diesem laut. Folgende Punkte wurden dabei u.a. kritisiert:

- Eriksons Modell betont das soziale Umfeld und dessen Einfluss zu stark.
- Er ist ein loyaler Anhänger Freuds, was auch in seiner Theorie zum Ausdruck kommt.
- Die Werte der westlichen Kultur sind in dem Konzept verankert.
- Erikson sei in autobiografischer Hinsicht nicht immer aufrichtig gewesen; dies führte dazu, dass die Qualität seiner wissenschaftlichen Arbeit hinterfragt wurde.

¹⁴² Vgl. Lorenz 2016, S. 35f; Noack 2010, S.44f.

¹⁴³ Vgl. Berk 2011, S. 18f.

¹⁴⁴ Vgl. Erikson 1975, S. 75.

- Seine Analyse tendiere dazu, männliche Sichtweisen als allgemein gültig zu erachten.¹⁴⁵
- Dass die Geschlechter-Thematik unzulänglich behandelt wurde, kritisieren mehrere Forscher/-innen.¹⁴⁶
- Je höher die Entwicklungsstufe, umso höherwertiger ist sie auch. Die Menschen streben also nach einem idealen Ich, welches sich auf der höchsten Stufe befindet.¹⁴⁷

2.5.2 Religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

Wie bereits beschrieben werden Glaube und Religiosität von mehreren Quellen als Schutzfaktoren angegeben.¹⁴⁸ Wenn das Thema Resilienzförderung im Religionsunterricht diskutiert wird, ist es deshalb essenziell, nicht nur die psychosoziale Entwicklung, sondern auch die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen. Der evangelische Theologe Friedrich Schweitzer versteht religiöse Entwicklung als eine prozesshafte Veränderung von religiösen Vorstellungen, Emotionen oder Beziehungen, die sich durch das lebenslange Sammeln von Erfahrungen vollzieht. Es existiert ein Wechselspiel zwischen der Person und der Gesellschaft, wobei der/ die Einzelne mit seiner/ ihrer individuellen Perspektive im Vordergrund steht. Grundlegend sind nach aktuellem Forschungsstand vor allem die religiösen Erfahrungen, die während der Kindheit und Jugendzeit gemacht wurden.¹⁴⁹ Dies unterstützt die Annahme, dass die für diese Arbeit ausgewählte Altersgruppe der 10- bis 18-Jährigen als Zielgruppe für Resilienzförderung im Religionsunterricht sehr gut geeignet ist.

Nach psychoanalytischen Ansichten gelten drei Phasen für die religiöse Entwicklung in der Kindheit beziehungsweise Jugend als ausschlaggebend:

1. In der frühen Kindheit bildet sich das Urvertrauen (siehe Kapitel 2.5.1). Dieses Gefühl der Geborgenheit besitzt auch einen religiösen Aspekt: Das Kind fühlt sich sicher und angenommen; es glaubt und hofft darauf, dass es gehalten wird.¹⁵⁰
2. In der mittleren Kindheit bildet sich mehr und mehr das Gewissen. Darüber hinaus spielt die Unterscheidung des persönlichen Gottesbild von dem Bild der Eltern eine

¹⁴⁵ Vgl. Noack 2010, S. 51.

¹⁴⁶ Vgl. Lorenz 2016, S. 37.

¹⁴⁷ Vgl. Pahnke 1992, S. 162f.

¹⁴⁸ Vgl. Werner 2011, S. 26; Wustmann 2011, S. 88 + 94; Bengel 2009, S. 66ff; Fingerle 2011, S. 215.

¹⁴⁹ Vgl. Schweitzer 2007, S. 174 + 183.

¹⁵⁰ Vgl. a.a.O., S. 84f.

Rolle. In dieser Phase entsteht entweder das Bild eines liebenden oder eines strafenden Gottes.

3. Die Phase der Adoleszenz ist besonders bedeutend für die religiöse Entwicklung. Die Jugendlichen fragen nach ihrer Identität sowie dem Sinn des Lebens.¹⁵¹

Ein weiterer Forscher, der sich mit der religiösen Entwicklung beschäftigt hat, ist der Schweizer Psychologe und Pädagoge Fritz Oser. Als Schüler des Schweizer Biologen Jean Piaget orientierte er sich an dessen Theorie der kognitiven Entwicklung und entwarf so sein Stufenmodell des religiösen Urteils.¹⁵² Religiosität bedeutet für Oser dabei nicht, nur äußerlich einer Religionsgemeinschaft anzugehören und aus Tradition oder sozialem Druck an kirchlichen Ritualen teilzunehmen.¹⁵³ Der wichtigste Aspekt von Religiosität ist für ihn vielmehr die Beziehung zu einem Letztgültigen – im Monotheismus also die Beziehung zu Gott.¹⁵⁴ Oser schreibt: „*In der Beziehung nun, die der Mensch zu diesem Letztgültigen eingeht und die vornehmlich in kritischen Lebenssituationen (...) aktiviert und artikuliert wird, entwickelt sich das religiöse Selbst.*“¹⁵⁵ Der Ausdruck Beziehung weist darauf hin, dass Religiosität eng mit der Psyche verbunden ist. Um sich selbst vor den Unsicherheiten des Lebens zu schützen, werden diese in Bezug auf Gott gedeutet. Die vom Menschen verliehene Deutung besitzt eine strukturelle Komplexität und Oser geht davon aus, dass sich diese im Laufe des Lebens weiterentwickelt. Diese Entwicklung lässt sich entwicklungspsychologisch analysieren.¹⁵⁶ Oser nahm diese Analyse anhand von Dilemma-Geschichten vor, zu denen die Probanden/Probandinnen befragt wurden. Aus den Ergebnissen entstand Oser's fünfstufiges Modell der Entwicklung des religiösen Urteils:

1. *Orientierung an „deus ex machina“ (Gott kann alles):* Gott herrscht als Allmächtiger über das Weltgeschehen; er sorgt oder bestraft die Menschen und greift ein, wenn er will. Auf dieser Stufe kann Gott auch als furchteinflößend wahrgenommen werden.
2. *Orientierung an „do ut des“ (Ich gebe, damit du gibst):* Gottes Wille lässt sich beeinflussen, indem er durch Gebete, gute Taten oder Opfer gnädig gestimmt wird.

¹⁵¹ Vgl. Schweitzer 2007, S. 191.

¹⁵² Vgl. Mendl 2012, S. 33f.

¹⁵³ Vgl. Oser 1987, S. 133.

¹⁵⁴ Vgl. a.a.O., S. 135.

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Vgl. ebd.

3. *Orientierung an absoluter Autonomie – Deismus*: Der Begriff Deismus bezieht sich auf eine vollkommene Eigenverantwortlichkeit des menschlichen Handelns. Das bedeutet, dass Gott den Menschen handeln lässt, ohne sich einzumischen. Beide – Gott und Mensch – handeln für sich. Ob diese Stufe für die Weiterentwicklung der Religiosität vonnöten ist, ist umstritten.
4. *Orientierung an Heilsplan und vermittelter Autonomie*: Auch auf dieser Stufe handelt der Mensch in Eigenverantwortlichkeit; gleichzeitig findet er aber zu der Beziehung mit Gott zurück. Dem Menschen muss nicht alles allein gelingen; Gott steht ihm bei.
5. *Orientierung an religiöser Intersubjektivität*: Glaube, Engagement, Hingabe und Nächstenliebe verbinden sich auf dieser Stufe. Der Mensch hat erfahren, dass das Durchleben von Krisensituationen und schwierigen Zeiten unvermeidbar ist, um zuletzt vertrauen und hoffen zu können. Empirisch lässt sich nur schwer nachweisen, dass sich jemand auf dieser Stufe befindet.¹⁵⁷

Oser nimmt an, dass diese Stufen in einer fixen Reihenfolge durchlaufen werden und aufeinander aufbauen.¹⁵⁸ Demnach erscheint es wichtig, im Religionsunterricht auf das Alter und den kognitiv-religiösen Entwicklungsstand der Schüler/-innen zu achten und sich bei der Unterrichtsplanung sowie den ausgewählten Methoden danach auszurichten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die für diese Arbeit ausgewählte Altersgruppe der 10- bis 18-Jährigen inmitten wichtiger Phasen ihrer religiösen Entwicklung befindet. Nach psychoanalytischen Ansichten bildet sich neben dem Gewissen das persönliche Gottesbild eines liebenden oder strafenden Gottes heran; darüber hinaus suchen die Jugendlichen nach ihrer Identität und dem Sinn des Lebens (siehe Phase 2+3).¹⁵⁹ Laut Oser befinden sich die meisten Personen dieser Altersgruppe in etwa auf der zweiten oder dritten Stufe, in der sie mit Gott verhandeln, um seinen Willen zu beeinflussen (siehe Stufe 2) oder aber sich selbst als autonom und eigenverantwortlich wahrnehmen (siehe Stufe 3).¹⁶⁰

¹⁵⁷ Vgl. Oser 1987, S. 136-138; Mendl 2012, S. 36f; Stangl 2016, S. 198.

¹⁵⁸ Vgl. Oser 1987, S. 136.

¹⁵⁹ Vgl. Schweitzer 2007, S. 191.

¹⁶⁰ Vgl. Oser 1987, S. 138.

2.6 Schule und Resilienz

Da der evangelische Religionsunterricht – als ausgewähltes Setting für Resilienzförderung in dieser Arbeit – untrennbar mit dem Umfeld Schule verbunden ist, soll nun untersucht werden, welche zentralen schulischen Schutz-/ bzw. Risikofaktoren existieren. Göppel schreibt:

*„Schule kann von Kindern aus schwierigen Entwicklungsmilieus im günstigsten Fall als Fluchtpunkt, als Nische, als Insel der Ordnung und der Struktur in einem sonst eher chaotischen Alltag, als Ort der persönlichen Zuwendung, der Freundschaftsbeziehungen und der Bestätigung eigener Werthaftigkeit erlebt werden oder aber als Ort des erneuten Versagens und der Beschämung, des Zwangs und der Demütigung, der Ausgrenzung und der Entmutigung.“*¹⁶¹

Für beide Erfahrungswelten existieren zahlreiche Zeugen/ Zeuginnen: Während die einen durch ihre schulische Umgebung ermutigt und gefördert werden, empfinden die anderen Schule als etwas Belastendes, das sie mehr verunsichert als stärkt.

Es drängen sich demnach folgende Fragen auf: Welche Qualitäten einer Bildungseinrichtung besitzen den Charakter eines protektiven Faktors, der die Resilienz der Schüler/-innen stärkt? Und welche anderen schulischen Qualitäten erweisen sich als risikoh erhöhend für die Kinder? Wie kann Schule zu einem Ort werden, der Kinder stärkt?¹⁶²

2.6.1 Schule als Schutzfaktor

Zentrale Schutzfaktoren, die die Schule Kindern und Jugendlichen bieten kann und die in der Fachliteratur angeführt werden, wurden für diese Arbeit in verschiedene Kategorien eingeteilt: die Qualität der Schule/ Klasse betreffend, das Kind betreffend, die Beziehungsebene betreffend, den Unterricht bzw. die Lehr- und Lernmethoden betreffend.

Die Qualität der Schule/ Klasse betreffende Schutzfaktoren:

- Klares Schulkonzept¹⁶³
- Wertschätzendes Schulklima/ Klassenklima¹⁶⁴
- Die Schüler/-innen fühlen sich mit ihrer Schule verbunden.¹⁶⁵

¹⁶¹ Göppel 2008, S. 255.

¹⁶² Vgl. a.a.O., S. 255f.

¹⁶³ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 14; Bengel 2009, S. 112; Diers 2016, S. 141.

¹⁶⁴ Vgl. Wustmann 2011, S. 112; Göppel 2008, S. 385; Diers 2016, S. 140.

¹⁶⁵ Vgl. Bengel 2009, S. 111; Opp 2008, S. 232; Diers 2016, S. 141.

- Eine gute Schulkultur, die durch folgende Aspekte erkennbar ist:
 - Ökologische Dimension: strukturelle Merkmale, Größe der Schule, Gestaltung der Räumlichkeiten, Ausstattung, Personalschlüssel
 - Gutes Schulklima: auf Schulebene und Klassenebene
 - Möglichkeit der Partizipation: Schüler/-innen können den Unterricht und das Schulleben aktiv mitgestalten und mitbestimmen.
 - Gute Kooperation: Zusammenarbeit sowohl innerschulisch als auch mit den Erziehungsberechtigten und sozialen Institutionen (wie z.B. der Kinder- und Jugendhilfe)¹⁶⁶
- Regeln und Strukturen, die von den Schülern/ Schülerinnen als klar, transparent, konsistent und gerecht empfunden werden¹⁶⁷

Das Kind betreffende Schutzfaktoren:

- Die Basiskompetenzen (=Resilienzfaktoren – siehe Kapitel 2.3.2, Tabelle 4) der Schüler/-innen werden innerhalb des schulischen Settings gefördert.¹⁶⁸ Die Resilienzförderung setzt hier direkt beim Kind an; Wustmann spricht deshalb auch von „Resilienzförderung auf der individuellen Ebene“.¹⁶⁹

Die Beziehungsebene betreffende Schutzfaktoren:

- Lehrer-Schüler-Beziehung: ein/e verlässliche/r, Sicherheit vermittelnde/r und kompetente/r Lehrer/-in als erwachsene, außerfamiliäre Bezugsperson, die den Kindern als feste Bindungsfigur und als positives Vorbild dient¹⁷⁰
- Schüler-Schüler-Beziehung: positive Kontakte mit Gleichaltrigen/ Peers; Freundschaftsbeziehungen innerhalb des schulischen Kontextes¹⁷¹
- Lehrer-Lehrer-Beziehung: gute Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, wertschätzender Umgang untereinander¹⁷²
- Gute Kooperation mit den Eltern, der Gemeinde oder sozialen Institutionen¹⁷³

¹⁶⁶ Vgl. Opp 2008, S. 231; Schopp, S. 13f.

¹⁶⁷ Vgl. Wustmann 2011, S. 116; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 14.

¹⁶⁸ Vgl. Wustmann 2011, S. 116.

¹⁶⁹ A.a.O., S. 125.

¹⁷⁰ Vgl. Wustmann 2011, S. 116; Opp 2008, S. 233-235 Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 13.

¹⁷¹ Vgl. Wustmann 2011, S. 116; Opp 2008, S. 235f; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 14.

¹⁷² Vgl. Opp 2011, S. 237.

¹⁷³ Vgl. Wustmann 2011, S. 14; Opp 2008, S. 231.

Den Unterricht bzw. die Lehr- und Lernmethoden betreffende Schutzfaktoren:

- Hoher schulischer Leistungsstandard, der dennoch angemessen ist – die Schüler/-innen fühlen sich weder über- noch unterfordert¹⁷⁴
- Leistung und Anstrengungsbereitschaft der Schüler/-innen werden positiv verstärkt; die Lehrpersonen geben konstruktives Feedback, Lob und Anerkennung.¹⁷⁵
- Es werden affektive beziehungsweise partizipatorische Lehr- und Lernmethoden gebraucht, die die Schüler/-innen ihre Selbstwirksamkeit erleben lassen.¹⁷⁶
- Den Schülern/ Schülerinnen werden Möglichkeiten der Mitgestaltung und des kooperativen Lernens geboten.¹⁷⁷
- Die Schüler/-innen werden mit verantwortungsvollen Aufgaben betraut.¹⁷⁸
- Es werden außerschulische Aktivitäten organisiert; die Schüler/-innen teilen dabei ihre Interessen und Ideen.¹⁷⁹
- Der Unterricht beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von kognitivem Wissen oder Verhaltensregeln; auch Einstellungen und Werte finden Berücksichtigung.¹⁸⁰
- Die Schule vermittelt den Schülern/ Schülerinnen Perspektiven und Sinn.¹⁸¹
- „Lernende“ Schulen: Die Lehrpersonen verstehen sich selbst als Lernende, die ihren Job nicht nach ein paar Jahren beherrschen, sondern kontinuierlich dazulernen.¹⁸²
- Die Lehrpersonen nutzen Fortbildungs-/ Personalentwicklungsangebote, um ihren Unterricht beziehungsweise ihre Lehrmethoden kontinuierlich zu verbessern.¹⁸³

2.6.2 Schule als Risikofaktor

Da sich die Resilienzforschung nicht an Defiziten orientiert, sondern den Fokus vielmehr darauf legt, Bewältigungsstrategien aufzubauen und zu stärken,¹⁸⁴ wird in der Fachliteratur kaum diskutiert, inwiefern Schule einen Risikofaktor darstellen kann. Zweifelsohne sind Risiko- und Schutzfaktoren miteinander verknüpft und treten häufig als Gegenpole voneinander auf. So wird das Fehlen eines Schutzfaktors manchmal als

¹⁷⁴ Vgl. Wustmann 2011, S. 116; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 14.

¹⁷⁵ Vgl. Wustmann 2011, S. 116; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 14.

¹⁷⁶ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 14.

¹⁷⁷ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 15; Bengel 2009, S. 112.

¹⁷⁸ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 14.

¹⁷⁹ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 15; Göppel 2011, S. 385.

¹⁸⁰ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 14.

¹⁸¹ Vgl. Göppel 2011, S. 385.

¹⁸² Vgl. Opp 2008, S. 237.

¹⁸³ Vgl. Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 15; Bengel 2009, S. 113.

¹⁸⁴ Vgl. Wustmann 2011, S. 68.

Risikofaktor eingestuft (z.B. das Nichtvorhandensein einer stabilen Bindung zu einer Bezugsperson). Die daraus entstehende Begriffsüberschneidung wird in der Fachliteratur auch kritisch betrachtet.¹⁸⁵

Mögliche schulische Risikofaktoren, die in der Fachliteratur angeführt werden, wurden für diese Arbeit in verschiedene Kategorien eingeteilt: die Qualität der Schule/ Klasse betreffend, die Beziehungsebene betreffend, den Unterricht bzw. die Lehr- und Lernmethoden betreffend.

Die Qualität der Schule/ Klasse betreffende Risikofaktoren:

- Negative Schulkultur¹⁸⁶
- Schulpathologie: Es gelingt der Schule nicht mehr, alltagstaugliche Routinen umzusetzen, die zu einer guten Schulkultur beitragen.¹⁸⁷
- Schlechtes soziales Schulklima¹⁸⁸
- Mangelndes Ethos einer Schule¹⁸⁹

Die Beziehungsebene betreffende Risikofaktoren:

- Schlechte Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/-in¹⁹⁰
- Negative Peerkultur: Ausgrenzung durch Gleichaltrige, Erfahrungen von Mobbing und/ oder Gewalt¹⁹¹
- Schlechtes soziales Klima innerhalb des Lehrerkollegiums: mangelnde kollegiale Zusammenarbeit; Lehrpersonen handeln und unterrichten isoliert, grenzen sich voneinander ab¹⁹²

Den Unterricht bzw. die Lehr- und Lernmethoden betreffende Risikofaktoren:

- Schlechte Lernkultur; die Schüler/-innen haben wiederholt Versagenserlebnisse¹⁹³
- „Festgefahrene“ Schulen: Die Lehrer/-innen sind der Meinung, dass man nach wenigen Jahren seine Arbeit kenne und genügend Routine habe, um zu wissen, was zu

¹⁸⁵ Vgl. Wustmann 2011, S. 44f.

¹⁸⁶ Vgl. Opp 2008, S. 229.

¹⁸⁷ Vgl. ebd.

¹⁸⁸ Vgl. ebd.

¹⁸⁹ Vgl. ebd.

¹⁹⁰ Vgl. a.a.O., S. 233-235.

¹⁹¹ Vgl. Wustmann 2011, S. 39; Opp 2008, S. 229+236.

¹⁹² Vgl. Opp 2008, S. 237f.

¹⁹³ Vgl. a.a.O., S. 230.

tun sei. Der Lehrplan und gewisse Techniken wären ausreichend, um zu unterrichten.¹⁹⁴

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Schule mitsamt ihren Lehrpersonen sowie die Schulkultur großen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben.¹⁹⁵ Während manche Kinder Gefühle der Langeweile, der Angst oder der Ausgrenzung mit dem Wort Schule verbinden, ist diese für andere ein Ort, der sie stärkt und inmitten von Belastungen schützt.¹⁹⁶ „In vielen Fällen machen diese Kinder die Schule zu einer zweiten Heimat, einem Zufluchtsort vor einem chaotischen Elternhaus“, schreibt Werner.¹⁹⁷

2.7 Religion und Resilienz

Der religiöse Glaube spielt für die deutschsprachige Resilienzforschung eine eher untergeordnete Rolle. Hauptsammelwerke der Resilienzforschung wie die von Zander oder Opp & Fingerle behandeln die Themen Glaube, Religion und Religiosität fast gar nicht. Anders verhält es sich im englischsprachigen Raum, wo das Thema Glaube im Zusammenhang mit Resilienz eine wichtige Rolle spielt.¹⁹⁸ Der Gastbeitrag der amerikanischen Pionierforscherin der Resilienz, Emmy Werner, für Zanders Sammelband¹⁹⁹ zählt den Glauben unmissverständlich als einen der wichtigsten Schutzmechanismen auf.²⁰⁰ Wie Werner berichtet, wurde in verschiedenen Längsschnittstudien gezeigt, dass eine religiöse Überzeugung Kindern Halt gibt - egal welcher Religion sie angehören - weil ihr Leben dadurch Sinn und Bedeutung erfährt. Zudem vermittelt ihnen ihr Glaube das Gefühl, dass trotz Leid und Schmerzen am Ende alles gut ausgehen wird. Auch als Erwachsene stellte der Glaube der Probanden/ Probandinnen nach wie vor einen zentralen Schutzfaktor für sie dar.²⁰¹

Es ist also erwiesen, dass es einen Zusammenhang zwischen den Themen Religion und Resilienz gibt. Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Thema Resilienzförderung im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts auseinandersetzt, soll erwähnter Zusammenhang nun näher untersucht werden. Zunächst wird daher diskutiert, inwiefern

¹⁹⁴ Vgl. Opp 2008, S. 237.

¹⁹⁵ Vgl. Diers 2016, S. 133; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 13.

¹⁹⁶ Vgl. Opp 2008, S. 240.

¹⁹⁷ Werner 1997, S. 198.

¹⁹⁸ Vgl. Stangl 2016, S. 214.

¹⁹⁹ Zander 2011.

²⁰⁰ Vgl. Werner 2011, S. 24.

²⁰¹ Vgl. ebd.

sich verschiedene Disziplinen mit Religion und Religiosität beschäftigen. Danach werden wichtige Modelle bzw. Ansätze innerhalb der Religionswissenschaften vorgestellt, die diese Themen behandeln. Im Anschluss werden zentrale Begriffe wie Religion, Religiosität, Spiritualität, Frömmigkeit und Glaube thematisiert. Die Ausdrücke Glauben und Religiosität werden als Arbeitsgrundlage für vorliegende Arbeit ausgewählt; dazu wird Stellung genommen. Abschließend wird erläutert, inwiefern Glaube und Religiosität als Schutzfaktoren dienen können.

2.7.1 Interdisziplinäre Auseinandersetzung mit wichtigen Begrifflichkeiten

Um einen Zusammenhang zwischen Resilienzförderung und Religion herzustellen, gilt es zunächst, wichtige Begrifflichkeiten festzulegen. Was genau soll gefördert werden? Religion, Religiosität, Glaube, Frömmigkeit, Spiritualität...? Was ist mit diesen Begriffen gemeint?

Nicht viele Forscher/-innen beschäftigen sich mit dem Bereich der Religionspsychologie (einer Subdisziplin der Psychologie) und damit mit den Themen Religiosität, Frömmigkeit oder Spiritualität.²⁰² Es erscheint fast auffällig, wie sehr die geistliche Dimension vonseiten der Psychologie tabuisiert wird.²⁰³ Diese Ignoranz passt für Utsch mit der Relevanz, die spirituelle Themen für unsere Gesellschaft und den/ die Einzelne/n besitzen, nicht zusammen.²⁰⁴ Möglicherweise stellt ein Grund für das fehlende Interesse der Psychologie an religiösen Themen die Schwierigkeit dar, Glaubensinhalte und -handlungen zu interpretieren, wozu theologisches und hermeneutisches Wissen vonnöten ist.²⁰⁵ Wer eine rein naturwissenschaftliche Sichtweise vertritt, stößt zudem bald an seine Grenzen, wenn er religiösen Glauben erfassen oder ergründen will.²⁰⁶ Überdies erweist es sich als unmöglich, Gott selbst als Untersuchungsgröße heranzuziehen, da er sich allen empirischen Methoden entzieht. Dennoch sieht Stangl genügend Möglichkeiten, psychologische Aspekte von Glauben und Religiosität zu analysieren, wie z.B. die Wirkung von Glaubensinhalten auf das Wohlbefinden eines Menschen.²⁰⁷

Neben der Religionspsychologie beschäftigen sich auch andere Disziplinen mit den Themen Religion und Religiosität; genaue oder gar einheitliche Begriffsbestimmungen

²⁰² Vgl. Stangl 2016, S. 174.

²⁰³ Vgl. a.a.O., S. 173.

²⁰⁴ Vgl. Utsch, 1998, S. 15.

²⁰⁵ Vgl. Stangl 2016, S. 173.

²⁰⁶ Vgl. a.a.O., S. 166.

²⁰⁷ Vgl. a.a.O., S. 171f.

für besagte Ausdrücke festzulegen, ist wegen der unterschiedlichen Herangehensweisen diverser Fachbereiche jedoch weder möglich noch sinnvoll.²⁰⁸ Durch den interdisziplinären Diskurs haben sich die Definitionen des Religionsbegriffs vervielfacht, sodass heute zahlreiche Begriffsbestimmungen bestehen. Je nachdem, wie die Gegenwart wahrgenommen und (kulturspezifisch, disziplinbezogen) interpretiert wird, wirkt sich das auf den Religionsbegriff aus. Haußmann erkennt in diesen unterschiedlichen Zugängen einen Mehrwert.²⁰⁹ Auch Stehle betont den kulturellen Einfluss auf den Religionsbegriff, indem er behauptet, „*dass Kultur und Religion in einem reziproken Verhältnis stehen: Religion beeinflusst Kultur und Kultur Religion.*“²¹⁰ Es erweist sich folglich als sehr schwierig und nicht zielführend, eine einheitliche Definition für die Ausdrücke Religion, Religiosität, Glaube, etc. zu finden, da sich die verschiedenen regionalen und traditionellen Bedeutungen noch dazu in einem konstanten Wandel befinden.²¹¹

2.7.2 Modelle bzw. Ansätze der Religionswissenschaften

Ungeachtet einer genauen Definition des Religionsbegriffs existieren zwei verschiedene Ansätze innerhalb der Religionssoziologie, um sich religiösen Phänomenen anzunähern: der substanzielle und der funktionale Ansatz.

Im substanziellen, auch inhaltsbezogenen Ansatz steht die Bezugsgröße – das Heilige, das Transzendente, das Göttliche - im Mittelpunkt, sprich das, worauf sich der Glaube eines Menschen bezieht. Das Wesen und die Substanz von Religion werden hier erfasst. Der funktionale Ansatz ist der leistungsbezogene Ansatz, der davon ausgeht, dass Religion eine prägende Funktion in der Gesellschaft hat, diese mitgestaltet und zum Funktionieren bringt. Neben der Leistung, die Religion für die Gesellschaft zu erbringen vermag, wird auch deren Nutzen für das Individuum erforscht.²¹²

In der modernen Forschung wird häufig eine Kombination dieser beiden Ansätze, sprich ein multidimensionaler Zugang, verwendet.²¹³ Vor einer rein funktionalen Perspektive warnt Stangl, der für eine „*weitestgehende Zweckfreiheit des Glaubens*“²¹⁴ plädiert. Er argumentiert, dass dieser Ansatz, der den Nutzen von Religion in den Fokus nimmt,

²⁰⁸ Vgl. Stehle 2015, S. 16; Haußmann 2019, S. 40f.

²⁰⁹ Vgl. Haußmann 2019, S. 40f.

²¹⁰ Stehle 2015, S. 16.

²¹¹ Vgl. Haußmann 2019, S. 40f.

²¹² Vgl. Barz 1992, S. 119; Reitze 2018, S. 20; Haußmann 2019, S. 54; Prokopf 2008, S. 24-27; Utsch/Bonelli/Pfeifer 2014, S. 26.

²¹³ Vgl. Haußmann 2019, S. 54f.

²¹⁴ Stangl 2016, S. 178.

letztlich dazu führe, dass die Menschen allein aufgrund extrinsischer Motivation Interesse an Religion entwickeln würden. Extrinsisch motivierte Personen fragen stets nach dem Nutzen oder der Effizienz, die Religion für sie hat, was – im Falle der christlichen Religion - zu einem eindeutigen Spannungsverhältnis zwischen Utilitarismus und Gnade führt. Intrinsisch motivierte Personen leben ihre Religion im Gegensatz dazu um deren selbst willen. Solch ein intrinsischer Glaube ist es auch, der sich positiv auf die seelische Widerstandskraft auswirkt und zu einer günstigen Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.²¹⁵ Dieses Modell zur Unterscheidung zwischen intrinsisch und extrinsisch motiviertem religiösen Glauben stammt von den US-amerikanischen Psychologen Allport und Ross.²¹⁶

2.7.3 Wichtige Begriffe

Nachdem die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit religiösen Begrifflichkeiten thematisiert sowie zentrale Modelle bzw. Ansätze der Religionswissenschaften vorgestellt wurden, wird nun auf zentrale Begriffe eingegangen.

2.7.3.1 Religion und Religiosität

Trotz der Tatsache, dass unzählige Religionsbegriffe gleichzeitig bestehen und keine einheitliche Begriffsbestimmung existiert,²¹⁷ werden exemplarisch einige Definitionsversuche beleuchtet.

Die Begriffe Religion und Religiosität wurzeln beide in dem lateinischen Ausdruck „religare“, was so viel bedeutet wie den Menschen zu Gott rückzubinden oder mit diesem verbunden zu sein.²¹⁸ Heuristisch muss dennoch ein Unterschied zwischen Religion und Religiosität gemacht werden.²¹⁹ Oser & Bucher schreiben: „*Religion bezieht sich auf soziologisch analysierbare Systeme mit ihren Glaubenswahrheiten, Organisationsstrukturen, Verhaltenskodizes.*“²²⁰ Im Vergleich dazu bezeichne Religiosität „*wie Menschen Religion wahrnehmen, erleben und sie deuten, wie sie religiös handeln, eine Beziehung zu einem Göttlichen aufbauen und im Angesicht dessen kontingente Lebenssituationen*

²¹⁵ Vgl. Stangl 2016, S. 180f.

²¹⁶ Vgl. Allport/Ross 1967, S. 434.

²¹⁷ Vgl. Stehle 2015, S. 16; Haußmann 2019, S. 40f.

²¹⁸ Vgl. Figl 2013, S. 101+104.

²¹⁹ Vgl. Prokopf 2008, S. 24.

²²⁰ Oser/Bucher 2005, S. 805.

bewältigen.“²²¹ Nach diesem Verständnis meint der Begriff Religion eine Institution oder ein Religionssystem, während das Wort Religiosität die Art und Weise darstellt, wie Religion erlebt und gedeutet wird.²²² Utsch definiert Religiosität, ähnlich wie Oser & Bucher, als „Sammelbegriff für religiöses Bewusstsein, Erleben, Verhalten, für die religiöse Grundeinstellung“,²²³ was auf „den persönlichen Glaubensvollzug“²²⁴ eines Menschen hinweisen kann. Stangls Definition schließt sich dem an, versteht er unter Religiosität doch einen „Sammelbegriff für eine allgemeine, religiös strukturierte Grundeinstellung“.²²⁵ Dies entspricht auch der Vorstellung von Andreas Prokopf, der schreibt: „Religiosität ist auf den subjektiv-individuellen Vorgang der Aneignung von Religion bezogen, insbesondere auf das Erleben des Einzelnen. Religiosität definiere ich sowohl als Reflektion von erfahrener Religion als auch als Konstruktion eines eigenen Glaubens.“²²⁶ Wie sich die Religiosität eines Menschen entwickelt, hängt demnach eng mit seiner Wahrnehmung, seiner Urteilsfähigkeit und seiner Persönlichkeit zusammen.²²⁷

Obwohl mehrere Forscher/-innen mit den Begriffen Religion und Religiosität etwas stark Institutionelles und Funktionales verbinden,²²⁸ sieht August Flammer, ein Entwicklungspsychologe, dies ein wenig anders. Religion stellt für ihn die Beziehung eines Menschen zu einer höheren Macht (z.B. Gott) dar; diese Beziehung wird dadurch charakterisiert, dass sie sich auf persönliche Überzeugungen und Handlungen der religiösen Person auswirkt. Die Gesamtheit dieser Einstellungen und Lebenspraktiken, die auf besagter Beziehung beruhen, definiert Flammer als Religiosität.²²⁹ Im Gegensatz zu anderen Autoren/ Autorinnen erwähnt Flammer in seinem Religionsbegriff den Aspekt einer Institution oder eines Systems mit keinem Wort, er legt den Fokus auf die Beziehung. Seine Beschreibung von Religiosität hingegen ähnelt der von anderen Forschern/ Forscherinnen.²³⁰ Der evangelische Theologe Paul Tillich verzichtet in seinem Religionsbegriff ebenfalls auf Wörter wie Institution oder System. Für ihn ist „Religion (...)“

²²¹ Oser/Bucher 2005, S. 807.

²²² Vgl. a.a.O., S. 805.

²²³ Utsch 1998, S. 91.

²²⁴ Ebd.

²²⁵ Stangl 2016, S. 172.

²²⁶ Prokopf 2008, S. 28.

²²⁷ Vgl. Prokopf 2008, S. 28.

²²⁸ Vgl. Bengel/Lyssenko 2012, S. 73; Utsch 1998, S. 91.

²²⁹ Vgl. Flammer 1994, S. 21.

²³⁰ Vgl. Oser/Bucher 2005, S. 807; Utsch 1998, S. 91; Stangl 2016, S. 172.

im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes das, was uns unbedingt angeht.“²³¹ Dies offenbare sich in „allen schöpferischen Funktionen des menschlichen Geistes.“²³² Müller, der die Pluralität verschiedener Glaubensgemeinschaften im Blick hat, beschreibt Religion als „(...) das komplexe Gebilde aus Traditionen und Praktiken, mit dem Menschen aller Kulturen in Beziehung treten zu dem, was ihnen als göttlich oder heilig gilt und mit ihrem Welt- und Selbstverständnis sowie der Bewältigung des Daseins zu tun hat.“²³³ Bei genauer Betrachtung lässt sich feststellen, dass in Müllers Religionsbegriff sowohl der funktionale Ansatz (Religion hilft dem Menschen, sein Dasein zu bewältigen), als auch der substanzielle Ansatz (das Göttliche/ Heilige steht im Mittelpunkt) enthalten sind. Gleichzeitig fällt auf, dass religiöse Traditionen und Praktiken erwähnt, Glaubenseinstellungen und Überzeugungen jedoch nicht angeführt werden.

2.7.3.2 Spiritualität und Frömmigkeit

Das Wort Spiritualität lässt sich auf den lateinischen Begriff „*spiritus*“²³⁴ zurückführen, was so viel bedeutet wie „*Luft, Hauch [...] Atem, Atmen, [...] Seele, Geist, [...] Begeisterung, Mut oder Sinn*“.²³⁵ Der Begriff Frömmigkeit ist ein Synonym für Spiritualität,²³⁶ wurde jedoch mittlerweile durch letzteren Ausdruck verdrängt, da dieser immer populärer wurde. Oser & Bucher führen dies darauf zurück, dass die Institution Kirche mit der Zeit an Bedeutung verloren hat.²³⁷

Im deutschsprachigen Raum besaß das Thema Spiritualität – ähnlich wie Religiosität – in der Forschung lange nur einen geringen Stellenwert; in Amerika hingegen wurde der Erforschung von Spiritualität, auch im Kontext von psychotherapeutischen Behandlungsmethoden, stets mehr Stellenwert beigemessen.²³⁸ Im deutschen Sprachraum wird der Begriff Spiritualität erst seit den 1950ern vermehrt gebraucht – einerseits in einem weiten, anthropologischen Sinne und andererseits in einem engen, religiösen Sinne. Dies führt häufig zu Verwirrung.²³⁹ Allgemein lässt sich jedoch sagen, dass das Wort

²³¹ Tillich 1962, S. 26.

²³² Ebd.

²³³ Müller 2003, S. 350.

²³⁴ Bucher 2014, S. 22.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Vgl. Stangl 2016, S. 172.

²³⁷ Vgl. Oser/Bucher 2005, S. 808-818.

²³⁸ Vgl. Utsch/Bonelli/Pfeifer 2014, S. 2f.

²³⁹ Vgl. Bucher 2014, S. 27f.

Verbundenheit (connectedness) für beide Traditionslinien eine zentrale Rolle spielt.²⁴⁰ Im weiten Spiritualitätsbegriff sieht sich der Mensch mit etwas Größerem, Heiligem, der letzten Wirklichkeit, verbunden. Dieses Verständnis empfanden Vertreter/-innen des engen Spiritualitätsbegriffs als unzulänglich – im Mittelpunkt stehe schließlich nicht das (religiöse) Handeln des Menschen, sondern das Wirken des Heiligen Geistes. Während die einen Spiritualität also anthropologisch deuten (der Mensch ist eingebettet in ein großes Ganzes), haben die anderen ein religiöses, theologisches Verständnis (Spiritualität ist persönliche Gottesbeziehung und zeigt sich in der Lebenspraxis; der Heilige Geist wirkt). Heute existieren in der Psychologie zahlreiche Begriffsdefinitionen, die sich unterschiedlich stark an der anthropologischen oder religiösen Richtung orientieren. Folgende Dimensionen werden von der Psychologie jedoch als kennzeichnend für Spiritualität erachtet:

- Sinnsuche, Suche nach der Fähigkeit zur Selbsttranszendenz
- Selbstentfaltung, Selbstakzeptanz
- Gute soziale Beziehungen
- Schönheit der Natur wird intensiv wahrgenommen
- Verbundenheit mit höherer Macht
- Achtsamkeit, Meditationserfahrungen²⁴¹

Doch wie lassen sich die Begriffe Spiritualität bzw. Frömmigkeit von Religion bzw. Religiosität abgrenzen? Während mit den Begriffen Religion und Religiosität häufig institutionelle Aspekte in Verbindung gebracht werden, lassen die Wörter Spiritualität oder Frömmigkeit inhaltlich mehr Freiraum,²⁴² auch, wenn in der Forschung wieder keine einheitliche Definition existiert.²⁴³ Laut Stangl beziehen sich die beiden oft synonym gebrauchten Ausdrücke Spiritualität und Frömmigkeit sowohl auf die inneren Einstellungen einer Person als auch auf deren Handeln – wodurch sie dem, was Stangl unter Religiosität versteht – durchaus nahe stehen. Theologisch und institutionell seien sie jedoch weniger strukturiert als der Religiositätsbegriff.²⁴⁴ Auch laut Zwingmann & Moosbrugger entspringt Spiritualität dem subjektiven Erleben und wirkt sich in der individuellen Lebensgestaltung einer Person aus.²⁴⁵ Utsch sieht dies ähnlich, indem er

²⁴⁰ Vgl. Bucher 2014, S. 33f.

²⁴¹ Vgl. a.a.O., S. 28f.

²⁴² Vgl. Utsch 1998, S. 100f; Bengel/Lyssencko 2012, S. 73.

²⁴³ Vgl. Stangl 2016, S. 174.

²⁴⁴ Vgl. a.a.O., S. 172.

²⁴⁵ Vgl. Zwingmann 2004, S. 218.

beschreibt, dass sich Spiritualität im alltäglichen Handeln zeigt, welches auf der Lebenseinstellung eines Menschen basiert. Auf diese Art und Weise würden selbst weltliche Taten zu religiösen Handlungen werden.²⁴⁶ Inhaltlich so offen gesehen, können auch Menschen, die keiner anerkannten oder traditionellen Religion angehören, als spirituell bezeichnet werden.²⁴⁷ Durch die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung der letzten Jahrzehnte haben traditionelle Religionen ohnehin ihren hohen Stellenwert eingebüßt; stattdessen kombinieren viele Menschen unterschiedliche Traditionen zu ihrer persönlichen, individuellen Spiritualität.²⁴⁸

Es fällt auf, dass der Übergang zwischen Spiritualität und Religiosität fließend ist. Aufgrund der Schwierigkeit einer Begriffsabgrenzung orientieren sich viele Forscher/-innen an einem weiten (anthropologischen) Spiritualitätsbegriff, der auch religiöse Ausdrucksformen miteinschließt.²⁴⁹

2.7.3.3 Glaube

Glaube hängt laut dem deutschen Theologen Udo Schnelle eng mit der Deutung zusammen, die eine Person sich selbst, dem Leben und Gott verleiht. Mit dem griechischen Ausdruck πίστις/πιστεύειν für Glaube bzw. glauben bezieht sich das Christentum auf lang bestehende sprachliche und sachliche Zusammenhänge. So übersetzt die Septuaginta den hebräisch-aramäischen Wortstamm אמן (aman), was so viel wie fest/ sicher/ zuverlässig/ treu bedeutet, mit πίστις ins Griechische. Dieser Ausdruck steht im Kontext von Vertrauen schenken oder an etwas glauben.²⁵⁰ Andreas Prokopf argumentiert, dass religiöser Glaube im Sinne dieses Sich-an-etwas-festmachen bedeute, sich vollkommen zu verlassen, ja, sogar die gesamte eigene Existenz anzuvertrauen. Damit bildet der Begriff keinen Gegensatz zum Wissen („Glauben heißt nichts wissen“, wie der Volksmund oft sagt), sondern umfasst vielmehr die Themen Vertrauen und Lebensübergabe. Dieser Wunsch, sich an etwas festzumachen, scheint dem Menschen innezuwohnen.²⁵¹ Auch Stangl, der den Glaubensbegriff in seinem Buch „Resilienz durch Glauben“ vorwiegend als Nominalisierung des Verbs glauben verwendet, gibt dem Zusammenhang zwischen Glauben und Vertrauen große Gewichtung. Dogmatische oder inhaltliche Aspekte

²⁴⁶ Vgl. Utsch/Bonelli/Pfeifer 2014, S. 30f.

²⁴⁷ Vgl. Utsch 1998, S. 91.

²⁴⁸ Vgl. Utsch/Bonelli/Pfeifer 2014, S. 28.

²⁴⁹ Vgl. Bucher 2014, S. 31.

²⁵⁰ Vgl. Schnelle 2014, S. 275.

²⁵¹ Vgl. Prokopf 2008, S. 29.

(„Gegenstand einer Gesinnung“)²⁵² erachtet er für den Glaubensbegriff als weniger bedeutend; ihm geht es vielmehr um die „*Gesinnung selbst, die die subjektive Haltung des Zutrauens oder Vertrauens bezeichnet*“.²⁵³ Dieses Sich-Anvertrauen wohnt dem Menschen schon seit seiner Geburt inne. Erikson bezeichnet die Gewissheit, gehalten und geboren zu sein, als Urvertrauen (siehe Kapitel 2.5.1), welches sich der Säugling durch positive Erfahrungen aneignen kann. Das Kind vertraut darauf, glaubt also fest daran, dass seine Bindungsfiguren (meist die Eltern) es gut mit ihm meinen und da sind, wenn es sie braucht. Gewissermaßen entspricht das Urvertrauen demnach einer ersten Glaubenshaltung und ist somit grundlegend für die spätere Religiosität einer Person. Der Mensch, der von Grund auf ein Beziehungswesen ist, realisiert sein Urvertrauen (seinen Urglauben) und tritt dadurch mit anderen Menschen, mit der Welt, mit Gott in Beziehung. Aus dieser Glaubenshaltung entsteht die Religiosität.²⁵⁴ Stangl unterscheidet im Rahmen des Glaubensbegriffs zusätzlich zwischen „*Glaubensakt (fides qua creditur) und Glaubensinhalt (fides quae creditur)*“.²⁵⁵ Beide Begriffe beeinflussen sich gegenseitig und stehen in untrennbarem Zusammenhang. In seiner Arbeit entscheidet er sich dafür, religiösen Glauben im Sinne des Glaubensaktes auszulegen; dieser enthält für ihn schließlich das Beziehungsgeschehen mitsamt den individuellen Erfahrungen eines Menschen und setze die Möglichkeit eines Dialogs zwischen dem Menschen und Gott voraus.²⁵⁶ Zusammenfassend eignet sich laut Stangl folgende Kurzdefinition für den Begriff Glauben, um Glaubensthemen im psychologischen Kontext zu erkunden: „*Glauben ist Beziehung zu Gott*“.²⁵⁷ Einerseits stünde Gott im Mittelpunkt, andererseits die Beziehung, die der Mensch zu Gott aufbaut.²⁵⁸

In Prokopfs Definition von Glauben kommt der Aspekt des Glaubensinhalts deutlich zum Vorschein: „*Glaube im religiösen Sinne beschreibt die mit persönlicher Gewissheit ausgestattete Vorstellung oder ein ganzes Vorstellungssystem bezüglich aller die direkte Erfahrung überschreitenden Zusammenhänge*.“²⁵⁹ Glaubenssysteme umfassen u.a. Vorstellungen zu Existenzfragen, Sinnfragen sowie dem Leben nach dem Tod – Themen, die für jede/n bedeutsam, gleichzeitig aber nicht empirisch belegbar sind.

²⁵² Stangl 2016, S. 125.

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Vgl. a.a.O., S. 125-127.

²⁵⁵ A.a.O., S. 128.

²⁵⁶ Vgl. a.a.O., S. 128f.

²⁵⁷ A.a.O., S. 161.

²⁵⁸ Vgl. ebd.

²⁵⁹ Prokopf 2008, S. 28.

Solch ein Glaube kann sowohl individuell als auch unter Gleichgesinnten gepflegt werden; er kann sich durch die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft oder das Vertreten einer bestimmten Lehre zeigen. In seiner Erläuterung des Glaubensbegriffs geht Prokopf auch auf den Aspekt des Glaubensaktes ein: Er beschreibt, dass Glaube kein bloßes Fürwahrhalten ist; Glaube manifestiere sich vielmehr in der Lebensweise einer Person, die durch ihr Handeln zeigt, was sie in ihrem tiefsten Inneren glaubt und worauf sie vertraut.²⁶⁰

2.7.3.4 Begriffsauswahl – Begründung

Was soll nun – im Rahmen der Resilienzförderung – gefördert werden? Religion, Religiosität, Spiritualität, Frömmigkeit, Glauben? Nach näherer Beleuchtung der unterschiedlichen Termini und ihrer Bedeutungen wurden für die vorliegende Arbeit die Begriffe Glaube und Religiosität als Resilienzfaktoren ausgewählt. Diese Begriffsauswahl lässt sich wie folgt begründen:

- Der Begriff Religion beinhaltet stets etwas Institutionelles, Funktionales, ein Religionssystem²⁶¹ und scheint daher als Schutzfaktor weniger geeignet als der Begriff Religiosität.
- Religiosität bezeichnet die religiöse Grundeinstellung, die Wahrnehmung und das Erleben eines Menschen, das sich in seinem Handeln ausdrückt.²⁶² Wenn sich Lebenseinstellung und Glaubensüberzeugung positiv auf den Alltag und das Tun eines Menschen auswirken, kann dies – die Religiosität – als Schutzfaktor gelten.
- Der Spiritualitätsbegriff besitzt neben seiner engen, religiösen Bedeutung auch eine weite, anthropologische Bedeutung.²⁶³ In der heutigen pluralistischen, individualistischen Gesellschaft kombinieren viele Menschen unterschiedliche Traditionen und Glaubenseinstellungen zu ihrer persönlichen Spiritualität.²⁶⁴ Eine Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft ist nicht vonnöten, um als spirituell zu gelten.²⁶⁵ Da der evangelische Religionsunterricht u.a. dazu beitragen soll, dass sich Schüler/-innen

²⁶⁰ Vgl. Prokopf 2008, S. 28f.

²⁶¹ Vgl. Oser/Bucher 2005, S. 805; Bengel/Lyssencko 2012, S. 73; Utsch 1998, S. 91.

²⁶² Vgl. Oser/Bucher 2005, S. 807; Utsch 1998, S. 91; Prokopf 2008, S. 28.

²⁶³ Vgl. Bucher 2014, S. 27f.

²⁶⁴ Vgl. Utsch/Bonelli/Pfeifer 2014, S. 28.

²⁶⁵ Vgl. Utsch 1998, S. 91; Bengel/Lyssencko 2012, S. 73.

auf ihre eigenen religiösen Wurzeln rückbesinnen,²⁶⁶ erscheint der Spiritualitätsbegriff als Schutzfaktor für die vorliegende Arbeit weniger geeignet zu sein.

- Der Begriff Frömmigkeit wird häufig als Synonym für Spiritualität bezeichnet,²⁶⁷ weshalb er für diese Arbeit ebenfalls nicht ausgewählt wurde.
- Glauben steht in engem Zusammenhang mit Vertrauen²⁶⁸ und kann auch als Beziehung zu Gott umschrieben werden.²⁶⁹ Ein solcher Glaube, der keinen Gegensatz zu Wissen bildet, sondern vielmehr ein festes (Sich-An-)Vertrauen beschreibt, das sich auch in der Lebensweise einer Person manifestiert,²⁷⁰ kann als Resilienzfaktor bezeichnet werden.

2.7.4 Glaube und Religiosität als Schutzfaktoren

Inwiefern Glaube und Religiosität als Schutzfaktoren fungieren und wie diese im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichtes gefördert werden können, wird nun näher beleuchtet.

2.7.4.1 Religiöses Coping

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit dem Zusammenhang zwischen Religion und mentaler Gesundheit; besonders viel Forschungsarbeit wurde in den letzten Jahrzehnten im Bereich des sogenannten „Religiösen Coping“ (religious coping) erbracht. Der amerikanische Psychologe Kenneth Pargament hat sich mit diesem Konzept intensiv auseinandergesetzt und gilt als einer der wichtigsten Forscher in diesem Bereich. Innerhalb dieses Ansatzes gilt Religion als ein Schutzfaktor, der das Individuum dabei unterstützt, physische und mentale Problemsituationen zu überwinden.²⁷¹

Doch was genau ist religiöses Coping? Der Begriff Coping beschreibt eine Form von Informationsverarbeitung, in der das Individuum (in Interaktion mit seiner Umwelt) Stressfaktoren verarbeitet. Empfindet jemand, dass eine Situation mehr Ressourcen fordert, als vorhanden sind, fühlt er/ sie sich überfordert. Dieser mentale Prozess wird als „cognitive appraisal“ (kognitive Einschätzung) bezeichnet und ihm gehen eine primäre

²⁶⁶ Vgl. BMBWF: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.

²⁶⁷ Vgl. Stangl 2016, S. 172.

²⁶⁸ Vgl. Schnelle 2014, S. 275; Prokopf 2008, S. 29; Stangl 2016, S. 125-127.

²⁶⁹ Vgl. Stangl 2016, S. 161.

²⁷⁰ Vgl. Prokopf 2008, S. 28f.

²⁷¹ Vgl. Pieper/van Uden 2005, S. 11f.

und eine sekundäre Einschätzung („primary appraisal“, „secondary appraisal“) voran. In der primären Einschätzung wägt eine Person ab, ob die Situation, in der sie sich befindet, eine Gefahr für das eigene Wohl darstellt. Die sekundäre Einschätzung dient der Beurteilung der Ressourcen, die der Person zur Verfügung stehen, um der Problemsituation zu begegnen.²⁷² Diese Ressourcen können materiell, physisch, psychologisch, sozial und religiös sein. Eine empfundene Nähe zu Gott sowie ein Eingebettet-sein in eine religiöse Gemeinschaft sind Beispiele für solche religiösen Ressourcen, die als Schutzfaktoren bezeichnet werden können.²⁷³ Da dieser Prozess der kognitiven Evaluierung bei jedem Menschen anders verläuft, lässt sich schlussfolgern, dass jede/r Einzelne Stress in einem unterschiedlichen Ausmaß empfindet, selbst, wenn es sich um denselben Stressfaktor handelt. Nachdem das Individuum besagten Prozess abgeschlossen hat, versucht es, im Rahmen des Copingprozesses mit seiner Lage umzugehen. Es kann dabei zwischen zwei Coping-Strategien unterschieden werden: „emotion-focused“ coping (die Person kontrolliert ihre Gefühle gegenüber dem Problem) und „problem-focused“ coping (die Person versucht, die Situation oder das eigene Verhalten zu verändern, um das Problem zu lösen).²⁷⁴ Lange galten problemorientierte Coping-Strategien als effektiver; mittlerweile sind Forscher/-innen jedoch zu der Ansicht gelangt, dass effektives Coping stark davon abhängig ist, inwiefern eine Person in ihrer individuellen Situation handlungsfähig ist. Demnach meint effektives Coping in unveränderbaren Situationen, dass an der Regulierung der eigenen Emotionen gearbeitet wird anstatt an der Lösung des Problems.²⁷⁵

Nachdem erläutert wurde, was mit Coping gemeint ist, wird nun speziell auf den religiösen Aspekt eingegangen. In seinem Werk „The psychology of Religion and Coping“ (1997) erklärt Pargament, dass beim religiösen Copingprozess die Sinnsuche („the search for significance“) im Mittelpunkt steht. Während der Problembewältigung können demnach entweder bestehende Werte hervorgehoben werden („conservation of significance“) oder neue Werte entstehen („transformation of significance“), wodurch das Individuum reift („accumulation of significance“). Religiöses Coping findet häufig dann statt, wenn nicht-religiöses Coping keinerlei Wirkung mehr zeigt, z.B. in Verlustsituationen (Verlust des Lebens, der Gesundheit oder der sozialen Eingebundenheit). Inner-

²⁷² Vgl. Pieper/van Uden 2005, S. 12f; Wustmann 2011, S. 76f.

²⁷³ Vgl. Pieper/van Uden 2005, S. 12f.

²⁷⁴ Vgl. Pieper/van Uden 2005, S. 12f; Wustmann 2011, S. 77f.

²⁷⁵ Vgl. Pieper/van Uden 2005, S. 12f.

halb des religiösen Copings wird unterschieden zwischen „individual religious coping“ (das Individuum handelt aus seiner religiösen Glaubensüberzeugung selbst) und „social/ institutional religious coping“ (Teilnahme an Gottesdiensten, den Pfarrer/ die Pfarrerin um Rat fragen). Letztere Copingstrategie steht in enger Verbindung mit dem Erhalt sozialer Unterstützung (social support).²⁷⁶

Der evangelische Religionsunterricht soll laut Lehrplan Schüler/-innen „in ihrer Suche nach Sinn“²⁷⁷ unterstützen, sowie „Orientierungen zur Lebensgestaltung und Hilfen zur Bewältigung von Alltags- und Grenzsituationen im privaten und schulischen Leben anbieten“.²⁷⁸ Er bietet demnach ein geeignetes Setting, um den Erwerb bzw. die Weiterentwicklung diverser Coping-Strategien der Schüler/-innen zu fördern.

2.7.4.2 Eingebundenheit in eine Glaubengemeinschaft

Des Weiteren bindet der evangelische Religionsunterricht Schüler/-innen in eine Glaubengemeinschaft ein und „bestärkt sie (...), sich und andere anzunehmen und im Blick auf gemeinsame Aufgaben Verantwortung für sich und die Gemeinschaft zu übernehmen.“²⁷⁹ Laut Werner stellt die Eingebundenheit in eine Glaubengemeinschaft ebenfalls einen protektiven Faktor dar, wenn man hier Gemeinschaftsgefühl, Struktur sowie Hoffnung auf Heil erfahren könne. In ihren Studien war die Hinwendung zu einer solchen Gemeinschaft ein Wendepunkt im Leben zahlreicher problembelasteter Jugendlicher.²⁸⁰ Dies überschneidet sich mit dem Konzept des „social/ institutional religious coping“, in welchem die soziale Unterstützung eine elementare Rolle spielt.²⁸¹

2.7.4.3 Bindungserfahrung und Gebet

Einen weiteren Aspekt, inwiefern Glaube und Religiosität als Schutzfaktoren fungieren können, beleuchtet die Psychotherapeutin Sonja Friedrich-Killinger: Eine empfundene Beziehung zu Gott wirkte sich in ihren Studien mildernd auf persönliche Ängste und positiv auf die mentale Gesundheit sowie das geistliche und persönliche Wohlbefinden aus. Entscheidend ist dafür u.a., dass die persönliche Gottesbeziehung auf einem positi-

²⁷⁶ Vgl. Pieper/van Uden 2005, S. 13f.

²⁷⁷ BMBWF: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.

²⁷⁸ Ebd.

²⁷⁹ Ebd.

²⁸⁰ Vgl. Werner 2008a, S. 25f.

²⁸¹ Vgl. Pieper/van Uden 2005, S. 14.

ven Gottesbild beruht.²⁸² In der Fachliteratur wird argumentiert, dass Gott insofern als Bindungsfigur bezeichnet werden kann, da eine persönliche Gottesbeziehung alle Kriterien einer Bindung erfüllt, wie z.B.: Gott ist für den/ die Gläubige/n wie ein sicherer Hafen in Zeiten der Not; das Gefühl, stets von Gott begleitet zu sein, gibt ihm/ ihr Sicherheit; der gläubige Mensch sucht Gottes Nähe (z.B. durch Gebet) und ist verzweifelt, wenn er das Gefühl hat, von Gott getrennt oder verlassen zu sein.²⁸³ Wie bereits in Kapitel 2.3.2 erwähnt, zählt das Vorhandensein einer sicheren Bindung zu den wichtigsten Schutzfaktoren, über die ein Mensch verfügen kann.²⁸⁴

Der evangelische Religionsunterricht bietet die Möglichkeit, Schüler/-innen mit Gott sowie der Person Jesu bekannt zu machen, sodass sie eine persönliche Gottesbeziehung aufbauen können, wenn sie das wollen. Zudem können die Schüler/-innen im Religionsunterricht verschiedene Formen des Gebets kennenlernen.

2.7.4.4 Identitätsfindung und Selbstwertgefühl

Gelebter christlicher Glaube führt laut Stangl zu einer Entfaltung der Persönlichkeit eines Menschen, er gibt Hilfestellung bei der Identitätsfindung und stärkt den/ die Gläubige/n in seinem/ ihrem Selbstwertgefühl.²⁸⁵ Im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts lernen die Schüler/-innen „*sich selbst und andere als Geschöpfe Gottes mit individuellen Stärken und Schwächen wahrzunehmen*“.²⁸⁶ Es wird auf die persönliche sowie die religiöse Identität, die Persönlichkeitsentwicklung sowie auf die christliche Lebensgestaltung eingegangen.²⁸⁷

2.7.4.5 Rituale

Wenn sich alles zu verändern scheint und Menschen mit belastenden Situationen konfrontiert sind, können Rituale – insbesondere religiöse Rituale – Sicherheit vermitteln und demnach Resilienz fördern.²⁸⁸ Es bietet sich daher an, im evangelischen Religionsunterricht einige solcher Rituale zu verankern, sei es ein Lied, ein Gebet, das Anzünden einer Kerze, eine symbolische Handlung, etc.

²⁸² Vgl. Friedrich-Killinger 2020, S. 1f.

²⁸³ Vgl. a.a.O., S. 12.

²⁸⁴ Vgl. Wustmann 2011, S. 107f; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 32.

²⁸⁵ Vgl. Stangl 2016, S. 154f.

²⁸⁶ BMBWF: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.

²⁸⁷ Vgl. ebd.

²⁸⁸ Vgl. Stangl 2016, S. 216.

2.7.4.6 Sinn und Kohärenzgefühl

Religiöser Glaube vermittelt Sinn und gibt dem Menschen eine Lebensperspektive. In der Fachliteratur gilt Sinn als ein schützender Faktor. Der/ die Gläubige weiß, wofür er/ sie leben möchte; wer hingegen vergebens nach dem Sinn des Lebens sucht und das Gefühl hat, keinen zu finden, wird von existentiellern Stress geplagt.²⁸⁹ Diese Auffassung überschneidet sich mit Pargaments Behauptung, dass beim religiösen Coping die Sinnsuche im Mittelpunkt stehe.²⁹⁰ Damit zusammenhängend beschreibt Wustmann das sogenannte Kohärenzgefühl nach Antonovsky (siehe Kapitel 2.2.1) als protektiven Faktor: Dieses beschreibt das feste Vertrauen, dass Anforderungen erklärbar und bewältigbar sind sowie eine Sinnhaftigkeit/ Bedeutsamkeit besitzen.²⁹¹

Dass Schüler/-innen „in ihrer Suche nach Sinn unterstützt“²⁹² werden sollen, ist, wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 2.7.4.1), sogar im Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts verankert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Glaube und Religiosität eine Vielzahl an Möglichkeiten bergen, um als Schutzfaktoren wirksam zu werden und dass der evangelische Religionsunterricht einen guten Rahmen zu bieten scheint, um diese zu fördern.

²⁸⁹ Vgl. Stangl 2016, S. 216.

²⁹⁰ Vgl. Pieper/van Uden 2005, S. 13.

²⁹¹ Vgl. Wustmann 2011, S. 105f.

²⁹² BMBWF: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.

3 Schulkultur

Da der evangelische Religionsunterricht nicht für sich steht, sondern stets im Kontext der jeweiligen Schule stattfindet, wird in dieser Arbeit auch auf das Thema Schulkultur eingegangen. Aus der Fachliteratur wird ersichtlich, dass eine gute Schulqualität bzw. eine gute Schulkultur die Resilienz der Schüler/-innen ebenfalls maßgeblich fördern kann (siehe Kapitel 2.6.1).²⁹³ In der Empirie wird deshalb u.a. beleuchtet, inwiefern durch bestimmte Konzepte, die in Kapitel 4 vorgestellt werden, nicht nur die Resilienz der einzelnen Religionsschüler/-innen, sondern auch die Schulkultur der gesamten Schule beeinflusst werden kann. Diesem Forschungsvorhaben liegt die Annahme zugrunde, dass eine gute Schulkultur, in der die Kinder/ Jugendlichen Ressourcen finden können, die sie brauchen, um sich positiv zu entwickeln, die Wirkung der Resilienzförderung, welche im (Religions-) Unterricht stattfindet, noch verstärken kann.

Zunächst wird daher auf den Begriff Schulkultur eingegangen. Anschließend werden die unterschiedlichen Dimensionen von Schulkultur diskutiert: Leistung, Inhalte, Pädagogische Orientierungen und Partizipation. Zum Schluss wird die – meist vernachlässigte – religiöse Dimension von Schulen thematisiert: Dazu wird zuerst ihre Daseinsberechtigung verteidigt. Danach werden förderliche Bedingungen für einen wirksamen Beitrag von Religion zur Schulkultur beschrieben. Als Letztes wird erläutert, welche Handlungsfelder die christliche Religion in der Schule besitzt.

3.1 Begriffsdefinition Schulkultur

Seit den 90er-Jahren wird der Begriff Schulkultur in der Pädagogik immer häufiger verwendet. Eine einheitliche Definition für diesen Ausdruck gibt es dabei nicht, im Gegenteil – er ist sehr facettenreich und unpräzise.²⁹⁴

Grundsätzlich existieren eine engere, alltagspraktische Auffassung von Schulkultur sowie ein weites Verständnis, das sich auf die Wissenschaft und Empirie gründet. Zwischen diesen beiden Polen gibt es verschiedene Abstufungen und Akzentuierungen.²⁹⁵

Im engeren Sinn werden unter Schulkultur zusätzliche, außerunterrichtliche Veranstaltungen verstanden, an denen die Lernenden freiwillig mitwirken, wie z.B.: Theaterauf-

²⁹³ Vgl. Opp 2008, S. 231; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 13f; Kant-Schaps 2013, S. 88.

²⁹⁴ Vgl. Gojny/Meyer 2017, S. 3.

²⁹⁵ Vgl. Fischer 2009, S. 413.

führungen, Chorauftritte oder andere kulturelle Darbietungen der Schüler/-innen. Während der alltägliche Unterricht meist nicht in dieser Art und Weise vorzeigbar ist, eignen sich kulturelle Darbietungen, um der Schule in der Öffentlichkeit ein bestimmtes Image zu verleihen. Lehrpersonen fühlen sich manchmal von diesen Zusatzveranstaltungen gestört, wenn sie z.B. das Gefühl haben, dass diese dem normalen Unterricht Zeit rauben. Wird Schulkultur in diesem engen Sinne verstanden, konkurrieren Kultur und Unterricht teilweise miteinander.²⁹⁶

Im weiteren Sinn bezieht sich der Begriff Schulkultur auf die gesamte (Einzel-) Schule mit all ihren Umgangsformen und Werten. Hier lässt sich eine Ähnlichkeit zu den Begriffen Schulklima oder Schulethos verorten.²⁹⁷

Im weitesten Sinne beschreibt das Wort Schulkultur das ganze Schulwesen und inkludiert demnach auch Einflussfaktoren wie die Schulverwaltung und -aufsicht, Finanzielles oder die Lehrer/-innenbildung.²⁹⁸

Darüber hinaus lässt sich ein normatives Verständnis von Schulkultur von einem deskriptiven- bzw. ethnographisch-analytischen Begriffsverständnis unterscheiden.²⁹⁹

Manche Forscher/-innen beschreiben Schulkultur als pädagogische Kultur einer Einzelschule, die in drei Bereiche eingeteilt werden kann: Unterricht, Erziehung und Organisation. Diese drei Handlungsfelder interagieren und stehen miteinander in Beziehung, wobei es normative Ansprüche für die Gestaltung von qualitativ hochwertigen Lernumgebungen gibt. Diesem normativen Begriffsverständnis von Schulkultur setzen andere Forscher/-innen, wie z.B. Helsper, einen deskriptiven Schulkulturbegriff entgegen.³⁰⁰

Helsper beschreibt Schulkultur als „*symbolische Ordnung der einzelnen Schule in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem*“.³⁰¹ Das Reale, mit dem Schulen konfrontiert sind, bezieht sich auf diverse Strukturprobleme oder Widersprüchlichkeiten des pädagogischen Handelns. Das Imaginäre befasst sich mit eben diesen spezifischen realen Problemen einer Schule und setzt diesen ideale pädagogische Entwürfe entgegen. Im Symbolischen entfalten sich die Umgangsformen, Routinen und Praktiken einer Schule; dazu zählen z.B. deren Regeln, Rituale, Unterrichtsinhalte, Formen der Kontrolle, Beurteilung, Strafen, etc. Der Begriff Schulkultur umfasst alle drei Ebenen –

²⁹⁶ Vgl. Fischer 2009, S. 413; Gojny/Meyer 2017, S. 3.

²⁹⁷ Vgl. Gojny/Meyer 2017, S. 3f; Fischer 2009, S. 414.

²⁹⁸ Vgl. Fischer 2009, S. 415; Gojny/Meyer 2017, S. 4.

²⁹⁹ Vgl. Gojny/Meyer 2017, S. 3.

³⁰⁰ Vgl. Fischer 2009, S. 415.

³⁰¹ Helsper 2008, S. 66.

das Reale, das Imaginäre und das Symbolische – und berücksichtigt deren Zusammenspiel. Idealerweise existieren wenige Spannungen, weil die imaginären Visionen sich nach den realen Herausforderungen richten.³⁰²

Fischer stellt bezüglich Helspers Ansatz fest, dass - so interessant diese Herangehensweise für die Forschung auch sei – sie für die praktische Schulentwicklung bis dato weniger Relevanz besitze.³⁰³

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass es keine einheitliche Begriffsdefinition für das Wort Schulkultur gibt. So zahlreich wie die Begriffsdefinitionen sind ferner auch die Vorstellungen davon, wie man diese verbessern könne. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass die Weiterentwicklung der Schulkultur für die Schulentwicklung essenziell ist.³⁰⁴

3.2 Dimensionen der Schulkultur

Im Gegensatz zur normativen Einteilung von Schulkultur in drei Bereiche (Unterricht, Erziehung, Organisation), schlägt Helsper eine Einteilung des Begriffs in vier Dimensionen vor:³⁰⁵

1. Leistung: Diese Dimension umfasst die Themen Leistungserwartung, Leistungsüberprüfung sowie Leistungsbeurteilung/-bewertung. Sie umfasst alles vom Kontrollieren der Hausübungen bis hin zu Zeugnisnoten und Schulabschlüssen. Leistungen zu bewerten, lässt sich von keiner Schule vermeiden; allerdings variieren die Leistungserwartungen sowie die Härte, mit der beurteilt wird, sehr stark. Dies ist u.a. davon abhängig, welche jugendlichen Lebensführungsprinzipien befürwortet oder abgelehnt werden.³⁰⁶
2. Inhalte: Hier geht es um konkrete Unterrichtsinhalte, die begründet ausgewählt sowie anschließend vermittelt und überprüft werden. Unterschiedliche Schulen setzen unterschiedliche Schwerpunkte, wobei einzelne Fächer kooperieren oder dominieren können (z.B. Naturwissenschaften, Sprachen, Sport, etc.). Häufig wird auch fächer-

³⁰² Vgl. Helsper 2008, S. 67-69.

³⁰³ Vgl. Fischer 2009, S. 415f.

³⁰⁴ Vgl. Gojny/Meyer 2017, S. 5.

³⁰⁵ Vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001, S. 35f; Gojny/Meyer 2017, S. 4f.

³⁰⁶ Vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001, S. 36f.

übergreifend gearbeitet bzw. es fließen allgemein- oder berufsbildende Lernfelder mit ein.³⁰⁷

3. Pädagogische Orientierungen: Diese Dimension beinhaltet schulische Werte/ Normen sowie pädagogische Konzepte, Deutungsmuster oder Handlungsstrukturen. Darunter fallen z.B. Vorstellungen über einen angemessenen Umgang mit Schülern/ Schülerinnen, adäquates Lehrer/-innenverhalten, didaktische bzw. methodische Prinzipien, Unterrichtsgestaltung, Regeln bzw. der Umgang mit Regelverstößen/ Strafen, usw. Es geht also einerseits um Fragen bezüglich des Unterrichts und des schulischen Lernens, andererseits aber auch um Fragen der Erziehung und des sozialen Lernens. Das Verhältnis zwischen (tendenziell sachorientiertem) Unterrichten und kindzentriertem Erziehen stellt einen essenziellen Aspekt von Schulkultur dar. Die gelebten pädagogischen Orientierungen einer Schule verleihen dieser ein spezifisches Bild nach außen: Dieses kann von einer strengen Schule, die Disziplin und Ordnung hochhält, bis hin zu einer offenen Schule, die die Partizipation und Selbstständigkeit der Schüler/-innen fördert, reichen. Natürlich variieren auch innerhalb einer Schule die pädagogischen Orientierungen von Person zu Person. Darüber hinaus ist es möglich, dass unterschiedliche Regeln oder Orientierungen im Konflikt miteinander stehen und nicht ganz vereinbar sind. Zudem existieren häufig Spannungen zwischen pädagogischen Orientierungen und der Leistungsbeurteilung.³⁰⁸
4. Partizipation: Die Möglichkeit der Partizipation bewirkt, dass schulische Akteure Einfluss auf diverse Prozesse und Entscheidungen nehmen können. Folglich spielt auch das Ausmaß der Partizipationsmöglichkeiten, die eine Schule offeriert, eine relevante Rolle. Die Möglichkeiten der Mitbestimmung stehen in engem Zusammenhang mit der moralischen Anerkennung, die Personen entgegengebracht wird. Dürfen diese ihre Meinung frei äußern und bei Entscheidungsfindungen mitwirken, werden sie als Gleichberechtigte, als Menschen auf Augenhöhe behandelt. Im schulischen Bereich existieren unterschiedliche Partizipationsbeziehungen: zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften, innerhalb des Kollegiums und zwischen den Lehrpersonen und den Schülern/ Schülerinnen. Besteht zwischen einzelnen Akteuren des Personals (Schulleitung, Lehrpersonen) eine gute Partizipationsbeziehung,

³⁰⁷ Vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001, S. 37.

³⁰⁸ Vgl. a.a.O., S. 37f.

ist dies ein Indikator dafür, dass auch den Lernenden vermehrt Mitbestimmung ermöglicht wird.³⁰⁹

3.3 Religiöse Dimension der Schulkultur

Da in der vorliegenden Arbeit der evangelische Religionsunterricht das Setting bietet, in dem Resilienz gefördert und durch den die Schulkultur beeinflusst wird, wird nun auf die religiöse Dimension in der Schule eingegangen.

3.3.1 Daseinsberechtigung der religiösen Dimension in der Schule

Auffallend ist, dass die religiöse Dimension im pädagogischen Diskurs rund um das Thema Schulkultur heutzutage wenig Beachtung findet.³¹⁰ Dabei war die christliche Religion im Westen Europas grundlegend für die Entstehung von Bildungsinstitutionen und deren Kultur; im Mittelalter wurden z.B. viele Kloster- und Domschulen gegründet. Der Gedanke, dass schulische Bildung allen Kindern ermöglicht werden sollte, entsprang der Reformation und Martin Luthers Anstößen. Darüber hinaus kann argumentiert werden, dass Religion in der Schulkultur bereits vorhanden war, noch bevor das gleichnamige Unterrichtsfach etabliert wurde.³¹¹ „*Religiöses Schulleben geht dem Religionsunterricht genetisch voraus!*“,³¹² betont Schröder. Im Laufe der Zeit wurden die Schulen jedoch verstaatlicht und die Präsenz von Religion war vorrangig im Unterrichtsfach Religion, anstatt im religiösen Schulleben zu finden.³¹³ Heute stellt sich die Frage: Hat Religion in der Schulkultur und in der Schulentwicklung überhaupt noch einen Platz? Jäggler, Krobath und Schelander argumentieren, es seien „*die Menschen an der Schule – mit ihren Hoffnungen, Fragen und Ängsten, durch die Religion in ihrer Vielfalt präsent ist.*“³¹⁴ Es gelte, diese Menschen als Fragende, als Suchende ernst zu nehmen und nicht rein deren Leistung zu bewerten. Religion könne hier einen Beitrag zur Rückbesinnung auf ein ganzheitliches Bildungsverständnis leisten, das den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit in den Blick nehme. Religiosität sei z.B. daran erkennbar, wie man einander behandelt, wie Feste gefeiert werden und wie mit unvorhersehba-

³⁰⁹ Vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001, S. 38f.

³¹⁰ Vgl. Gojny/Meyer 2017, S. 6.

³¹¹ Vgl. Schröder 2001, S. 83.

³¹² A.a.O., S. 83.

³¹³ Vgl. a.a.O., S. 83.

³¹⁴ Jäggler/Krobath/Schelander 2001, S. 12.

ren Ereignissen umgegangen wird.³¹⁵ Jäggle, Krobath und Schelander erklären: „*Hinter unserem Anliegen, eine Schulkultur der Anerkennung zu fördern, steht das christliche Menschenbild einer grundsätzlich leistungsunabhängigen Würde aller Menschen.*“³¹⁶ Die Antwort lautet also ja – Religion hat in der Schulkultur und in der Schulentwicklung auch außerhalb des Religionsunterrichts einen Platz. Damit stimmt auch Schröder überein, der weitere Begründungen dafür auflistet:³¹⁷

- Einzelne (Schüler/-innen, Lehrer/-innen) erhalten durch die Präsenz von religiösem Schulleben (z.B. in Form von Seelsorge, Gottesdienste, Freizeitangebote, etc.) konkrete Unterstützung in ihrem Leben, in Krisensituationen sowie in ihrer Identitätsentwicklung.³¹⁸
- Die Präsenz von christlicher (oder auch jüdischer, muslimischer, etc.) Religion im Schulleben bzw. in der Schulkultur unterstützt den Religionsunterricht, der ja nur ein bis zwei Einheiten pro Woche unterrichtet wird. Je mehr Themen wie Gott und die Suche nach Sinn auch außerhalb des Religionsunterrichts präsent sind, umso relevanter werden diese für die Schüler/-innen und umso mehr profitieren sie von der Auseinandersetzung damit.³¹⁹
- Durch authentische religiöse Beiträge zur Schulkultur kann Glaube lebendig werden. Religiosität zeigt sich schließlich im Alltagsleben, in der Praxis.³²⁰
- Bei existentiellen oder wertorientierten Fragen – bei denen ein säkularer Staat manchmal an seine Grenzen stößt – vermag die Religion, Antworten zu geben oder neue Sichtweisen zu eröffnen. Die Schule sollte deshalb mit den Religionsgemeinschaften kooperieren.³²¹
- In Österreich gehören nach wie vor ein Großteil der Schüler/-innen einer Religionsgemeinschaft an. Solange dies der Fall ist, sind die (in besagter Schule vertretenen) Religionsgemeinschaften mitverantwortlich, dass deren religiöse Identität gepflegt wird und es eine Verständigung untereinander (z.B. in Form von interreligiösen Projekten oder Feiern) gibt.³²²

³¹⁵ Vgl. Jäggle/Krobath/Schelander 2001, S. 12f.

³¹⁶ A.a.O., S. 14.

³¹⁷ Vgl. Schröder 2001, S. 92.

³¹⁸ Vgl. a.a.O., S. 93f.

³¹⁹ Vgl. a.a.O., S. 94.

³²⁰ Vgl. a.a.O., S. 94f.

³²¹ Vgl. a.a.O., S. 96.

³²² Vgl. a.a.O., S. 96f.

- Durch die Präsenz von Religion im Schulleben und in der Schulkultur können Religionslehrer/-innen geistlich ermutigt und bestärkt werden.³²³

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass religiöse Beiträge zur Schulkultur und Schulentwicklung nicht nur berechtigt, sondern sogar erstrebenswert sind.³²⁴

3.3.2 Religiöse Beiträge zur Schulentwicklung – förderliche Bedingungen für einen wirksamen Beitrag

Welche förderlichen Rahmenbedingungen können nun geschaffen werden, damit Religion bestmöglich zur Kultur und Entwicklung einer Schule beitragen kann? Schröder stellt acht Thesen auf, die ihm diesbezüglich wichtig erscheinen:³²⁵

1. Qualität des Religionsunterrichts, Prinzip der Freiwilligkeit: Zuerst ist es wichtig, dass der Religionsunterricht an einer Schule von den Schülern und Schülerinnen, Eltern und Kollegen/ Kolleginnen für gut befunden wird. So entsteht bei den meisten schulischen Personen eine offene Haltung, wodurch Religion in der Schulkultur auch in anderen Formen akzeptiert wird. Die Teilnahme am Religionsunterricht oder anderen religiösen Angeboten sollte dabei stets freiwillig und nie erzwungen erfolgen.³²⁶
2. Schlüsselperson Religionslehrer/-in: Grundsätzlich können alle schulischen Personen den Anstoß dazu geben, dass Religion in die Schulkultur integriert wird (Schüler/-innen, Lehrer/-innen jedes Faches, Eltern, etc.). Meist besitzen Religionslehrer/-innen jedoch eine Schlüsselrolle, weshalb es von deren Wahrnehmungssensibilität abhängt, inwieweit Religion in der Schulkultur eingebracht wird. Schließlich gilt es, den Förderbedarf der Schüler/-innen zu ermitteln und adäquate Angebote zu initiieren. Außerdem soll bei anderen Lehrpersonen und der Schulleitung eine offene Haltung gegenüber Religion erweckt werden und Verbindungen zwischen der Schule und der jeweiligen Religionsgemeinschaft sollen entstehen. Je besser ein/e Religionslehrer/-in in einer Schule integriert ist, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass er/ sie seine/ ihre Funktion als Schlüsselperson wahrnehmen kann.³²⁷

³²³ Vgl. Schröder 2001, S. 97.

³²⁴ Vgl. a.a.O., S. 97f.

³²⁵ Vgl. a.a.O., S. 371-377.

³²⁶ Vgl. a.a.O., S. 371.

³²⁷ Vgl. a.a.O., S. 371f.

3. Lebensrückhalt Kirche: Die Kirche (oder jeweilige Religionsgemeinschaft) sollte Religionslehrern/ Religionslehrerinnen den Rücken stärken, indem sie ihnen ein geistliches Zuhause bietet, den Glauben authentisch und überzeugend im öffentlichen Leben vertritt sowie schulbezogene Unterstützungsangebote (Fortbildungen, Beratungen, Medien, etc.) zur Verfügung stellt. Vonseiten der Religionslehrer/-innen kann erwartet werden, dass diese von ihrem Glauben überzeugt sind, diesen im Alltag ausleben und mit der Kirche (oder Religionsgemeinschaft) in Verbindung stehen.³²⁸
4. Angebot der Weiterbildung/ Fortbildung für Religionslehrer/-innen: Um Religion in die Schulkultur zu integrieren, sind manchmal spezielle Fähigkeiten vonseiten der Religionslehrer/-innen gefordert. Hier braucht es Fort-/ oder Weiterbildungsangebote, damit sie sich diese aneignen können (z.B. im Bereich Seelsorge, Gottesdienst, etc.), wenn Interesse dafür besteht.³²⁹
5. Anerkennung für das Engagement der Religionslehrer/-innen: Zwar ist es sehr lobenswert, wenn sich Religionslehrer/-innen für die Integration von Religion in die Schulkultur engagieren, jedoch sollte dies nicht als selbstverständlich angesehen oder gar verlangt werden. Vielmehr gilt es, Lehrpersonen zu unterstützen und zu ermutigen. Vier Unterstützungsmöglichkeiten werden konkret benannt: Wertschätzung, Begleitung, Beratung sowie Ausbildung/ Fortbildung der Religionslehrer/-innen.³³⁰
6. Systemisches Denken, punktuelleres Handeln: Ein solides, stimmiges Konzept, wie Religion in der Schulkultur verankert werden soll, steigert gewiss die Wirksamkeit entsprechender Aktivitäten. Dennoch sollte jede einzelne Aktivität, auch wenn sie nicht systematisch entwickelt wurde, anerkannt und geschätzt werden, da einzelne Schüler/-innen davon profitieren können.³³¹
7. Kernziele Identitätsentwicklung und Beitrag zu einer guten Schule: Ziel der Verankerung von Religion in der Schulkultur ist es nicht, Mitglieder für eine Religionsgemeinschaft oder mehr Einfluss zu gewinnen. Es geht vielmehr darum, die Schü-

³²⁸ Vgl. Schröder 2001, S. 372f.

³²⁹ Vgl. a.a.O., S. 373f.

³³⁰ Vgl. a.a.O., S. 374.

³³¹ Vgl. a.a.O., S. 375.

ler/-innen in ihrer Identitätsentwicklung zu fördern und einen Beitrag zu einer guten Schule zu leisten.³³²

8. Identitätsfindung und Verständigung: Religion in der Schule legt einerseits den Fokus darauf, die eigene religiöse Identität weiterzuentwickeln und konzentriert sich andererseits darauf, den multi- oder interreligiösen Dialog zu fördern und zur Verständigung mit anderen Religionen beizutragen.³³³

3.3.3 Handlungsfelder von Religion in der Schule

Nachdem erörtert wurde, welche Rahmenbedingungen wirksame religiöse Beiträge zur Schulkultur begünstigen, wird nun erläutert, welche Art von Beiträgen möglich wären. Wo kann Religion in der Schule (auch außerhalb des Unterrichts) präsent sein? Wie sieht das in der Praxis aus? Schröder nennt v.a. fünf Handlungsfelder, die die christliche Religion in der Schule besitzt:³³⁴

1. Unterrichtsbezogene Projekte (=unterrichtsförmiges, didaktisch reflektiertes Handeln): Religion kann in der Schule durch fächerübergreifendes Arbeiten präsent werden, wenn sich die Schüler/-innen mit religiösen Themen beschäftigen (z.B. mit regionaler Kirchengeschichte, Evolution – Schöpfung, o.ä.).
2. Schulgottesdienst (= liturgisches Handeln): Religion ist in der Schulkultur auch in Form von Gottesdiensten, Schulfeiern, Stilleübungen oder Morgenandachten verankert. Darüber hinaus kann den Schüler/-innen angeboten werden, in einem Chor mitzusingen oder einen zur Verfügung gestellten Raum der Stille/ eine Kapelle zu nutzen.
3. Schulseelsorge (=individuell-beratendes Handeln): Religion ist präsent, wenn auf einzelne Schüler/-innen und ihre seelsorgerlichen Bedürfnisse eingegangen wird; Seelsorge kann z.B. in Form einer Sprechstunde oder eines Kummerkastens angeboten werden. Überdies können Neuankömmlinge von Schüler/-innenmentoren begleitet werden.
4. Schulsozialarbeit (= Förderung/ Hilfe sozial benachteiligter Einzelner oder Gruppen): Religion kann in das Schulleben integriert werden, wenn es darum geht, Streit zu schlichten, bei der Erledigung von Hausaufgaben zu unterstützen, eine Nachmittagsbetreuung anzubieten, u.v.m.

³³² Vgl. Schröder 2001, S. 376.

³³³ Vgl. a.a.O., S. 376f.

³³⁴ Vgl. a.a.O., S. 100f.

5. Schulnahe Jugendarbeit (=Freizeitangebote während bzw. nach der Schule): Religiöse Themen könnten z.B. in einem eingerichteten Schülercafé zur Sprache kommen oder im Rahmen von Partnerschaften mit Schüler/-innen aus anderen Ländern und Kulturen (z.B. Israel, Türkei, etc.).³³⁵

Die den fünf Handlungsfeldern zugeordneten, eben aufgezählten Beispiele können laut Schröder alle von der Schule initiiert und getragen werden.³³⁶

Fischer beschreibt zum Teil ähnliche Handlungsfelder wie Schröder. So betrachtet auch sie Gottesdienste, Andachten, Feiern oder fächerübergreifende Unterrichtsprojekte als Teile der religiösen Dimension einer Schule.³³⁷ Darüber hinaus nennt sie noch einige andere Handlungsfelder von Religion in Schulen (mit christlicher Trägerschaft):

- Sozialpraktika: Diakonisches Lernen oder Service Learning stellen Möglichkeiten dar, wie Schüler/-innen einen praktischen sozialen Einsatz leisten und die religiöse Dimension ihrer Schule hautnah erfahren können.³³⁸
- Integration von Beeinträchtigten: Durch die Integration von beeinträchtigten Schülern und Schülerinnen kann die christliche Lebenspraxis in der Schule ebenfalls erfahrbar werden.³³⁹
- Pädagogisches Leitbild: Das Leitbild einer Schule kann ebenfalls auf das Christliche hinweisen und die Relevanz von Religion hinsichtlich des Lernens, des Schulklimas oder der Organisation erläutern. Fraglich ist allerdings, inwiefern die Thesen dieses Leitbildes in der Praxis umgesetzt werden.³⁴⁰
- Curriculum: Auch in das Curriculum einer Schule, für dessen Erarbeitung alle Lehrpersonen verantwortlich sind, können religiöse Aspekte eingearbeitet werden.³⁴¹

Fischer betont, dass es sich bei den soeben genannten Beispielen, wie Religion in der Schule erfahrbar werden kann, keineswegs um eine vollständige Liste handelt. Es soll lediglich exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern Schulen in christlicher (katholischer oder evangelischer) Trägerschaft bisher die religiöse Dimension zum Ausdruck gebracht haben.³⁴²

³³⁵ Vgl. Schröder 2001, S. 101.

³³⁶ Vgl. ebd.

³³⁷ Vgl. Fischer 2001, S. 418.

³³⁸ Vgl. a.a.O., S. 419.

³³⁹ Vgl. Fischer 2001, S. 419.

³⁴⁰ Vgl. ebd.

³⁴¹ Vgl. a.a.O., S. 419f.

³⁴² Vgl. a.a.O., S. 420.

4 Ausgewählte Konzepte zur Resilienzförderung

Wie in Kapitel 2.7.4 beschrieben, kann Resilienzförderung im regulären Religionsunterricht auf unterschiedliche Weise stattfinden. Darüber hinaus existieren jedoch Konzepte, die u.a. speziell darauf abzielen, die Resilienz von Kindern/ Jugendlichen zu fördern. Zwei davon sind Service Learning und Positive Peer Culture. Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, inwiefern sich diese Konzepte eignen, um im evangelischen Religionsunterricht zur Resilienzförderung der Schüler/-innen eingesetzt zu werden. Deshalb werden im theoretischen Teil dieser Arbeit beide Unterrichtskonzepte vorgestellt. Zunächst erfolgt eine Beschreibung, worum es sich bei besagtem Konzept handelt. Anschließend wird dessen Geschichte erörtert sowie auf die Zielsetzung und Wirkung eingegangen. Überdies wird dargelegt, inwiefern eine Verbindung zwischen dem Unterrichtskonzept und dem Thema Resilienz besteht. Zum Schluss wird das Thema Service Learning bzw. Positive Peer Culture im Unterricht näher beleuchtet.

4.1 Service Learning

4.1.1 Was ist Service Learning?

Das Konzept des Service Learning stammt ursprünglich aus den USA und lässt sich beschreiben als eine Verknüpfung zwischen ehrenamtlicher, außerschulischer Tätigkeit und curricularem, schulischem Lernen.³⁴³ Die Schüler/-innen leisten dabei einen Dienst am Gemeinwohl, können Gelerntes anwenden und so fachliche, methodische und soziale Kompetenzen entwickeln.³⁴⁴

Im deutschsprachigen Raum wird das Konzept Service Learning mit „Verantwortung lernen“ oder „Lernen durch Engagement“ umschrieben. Dabei wird im neueren pädagogischen Kontext vor allem der Ausdruck „Lernen durch Engagement“ gebraucht.³⁴⁵ Dieses Konzept verbindet also das gesellschaftliche Engagement mit dem fachlichen Lernen im Unterricht; dabei profitieren dann beide Seiten, das Engagement (Service) sowie das Lernen (Learning), voneinander.³⁴⁶

Die genaue Definition von Service Learning verfolgt kein einheitliches Muster und ist deshalb sehr umstritten, da Service Learning nicht nur in der Schule, sondern auch im

³⁴³ Vgl. Gutmann 2014, S. 183.

³⁴⁴ Vgl. Sliwka 2004, S. 1.

³⁴⁵ Vgl. Seifert 2012, S. 23.

³⁴⁶ Vgl. Seifert/Zentner 2010, S. 11.

universitären Kontext angewandt wird. Die meisten Definitionen verbinden das soziale Engagement (Service) mit dem Erwerb von Wissen und Kompetenzen (Lernen).³⁴⁷ Im Jahr 1993 verknüpfte die Organisation „Alliance for Service Learning in Education Reform“ (ASLER) diese beiden Ausdrücke bereits in ihrer Definition:³⁴⁸ „*Service Learning is a method of teaching through which students apply newly acquired academic skills and knowledge to address real-life needs in their own communities.*“^{349 350}

Reinders sieht bei dieser Definition das Problem, dass Service Learning hier als ein didaktisches Konzept beschrieben wird, bei welchem davon ausgegangen wird, dass es, durch das zuvor angeeignete Wissen, gesellschaftliche Probleme zu lösen vermag. Somit wird laut dieser Definition nur im Erfolgsfall von Service Learning gesprochen.³⁵¹ In neueren Publikationen kommt es zu einem Paradigmenwechsel. Nicht die Wirksamkeit von Service Learning steht im Mittelpunkt, sondern vielmehr die Schüler/-innen, Studierenden und Lehrenden. Vor allem wird bei neueren Definitionen beachtet, was diese Personen tun und welche Grundprinzipien eingehalten werden.³⁵² Seifert und Zentner erläutern:

„Lernen durch Engagement (engl. Service Learning, Abk. LdE) ist eine Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von SchülerInnen mit fachlichem Lernen verbindet. Lernen durch Engagement basiert also auf dem Prinzip, dass gesellschaftliches Engagement mit fachlichem Lernen im Klassenraum kombiniert werden kann. Dadurch profitieren ‚Service‘ (Engagement) und ‚Learning‘ (Lernen) voneinander: Auf der einen Seite wird das gesellschaftliche Engagement, durch das im Unterricht erworbene theoretische und konzeptionelle Wissen der SchülerInnen bereichert und auf der anderen Seite gewinnt das fachliche Lernen durch die Erfahrungen in der Realität an Relevanz, Handlungsbezug und Verständnistiefe.“³⁵³

Bei dieser Definition stehen neben der schulischen curricularen Anbindung auch die Umsetzung eines sozialen Engagements, welches einen tatsächlichen Bedarf in der Gesellschaft hat, sowie die Reflexion und die Mitgestaltung von Schülern/ Schülerinnen

³⁴⁷ Vgl. Seifert 2012, S. 1f.

³⁴⁸ Vgl. Reinders 2016, S. 26.

³⁴⁹ ASLER 1993, S.71.

³⁵⁰ Service Learning ist eine Lehrmethode, bei der die Studierenden neu erworbene akademische Fähigkeiten und Kenntnisse anwenden, um reale Bedürfnisse in ihren eigenen Gemeinschaften zu erfüllen.

³⁵¹ Vgl. Reinders 2016, S. 26.

³⁵² Vgl. Reinders 2016, S. 27.

³⁵³ Seifert/Zentner 2010, S. 11.

bzw. Studierenden, im Vordergrund.³⁵⁴ Folgende drei Grundprinzipien werden ferner für das Konzept Service Learning angeführt:

1. *Realitätsbezug*: Die Projekte dürfen von der (Hoch-)Schule nicht künstlich erstellt werden, sondern müssen auf einem tatsächlichen Bedarf der Gesellschaft beruhen.
2. *Reziprozität*: Alle Teilnehmenden, sowohl Schüler/-innen/ Studierende als auch die unterstützten Personen/ Organisationen, sollen miteinander eine Vertrauensbasis eingehen, in der sie voneinander lernen und ihre Bedürfnisse zum Ausdruck bringen können.
3. *Reflexion*: Die Teilnehmer/-innen aus der Schule oder Universität sollen genügend Zeit sowie didaktische Unterstützung bekommen, um über das Verhältnis von theoretischem Wissen und tatsächlich erlebter Praxis nachdenken zu können.³⁵⁵

4.1.1.1 Abgrenzung

Am häufigsten wird Service Learning mit dem sogenannten „Diakonischen Lernen“ verglichen. Die beiden Konzepte sind sich objektiv gesehen tatsächlich sehr ähnlich, weshalb dieser Vergleich vorrangig der Abgrenzung von Service Learning zum Diakonischen Lernen gilt. Beide Lernformen verbindet das praktische Handeln in der Gesellschaft, die nicht künstlich arrangierte, sondern auf realem Unterstützungsbedarf beruhende, Lernsituation und vor allem die positive Auswirkung auf die Teilnehmenden³⁵⁶ Im außerschulischen Kontext reduziert sich die Kontrollmöglichkeit der Lehrenden und im Umkehrschluss steigt die Selbstverantwortung der Schüler/-innen bzw. Studenten/ Studentinnen. Dies zeigt sich in der Interaktion mit außerschulischen Personen im Praxiseinsatz.³⁵⁷ Bei Service Learning ist das gegenseitige Lernen ein wichtiger Bestandteil; ähnlich ist es auch beim Diakonischen Lernen, nur bei Letzterem sollen *„die Lernenden (...) sich als Persönlichkeiten so weiterentwickeln, dass sie aufgrund ihrer praktischen sozialen Erfahrungen und der Reflexion des sozialen Handelns in Sicht auf den christlichen Glauben Handlungsfähigkeit und -bereitschaft entwickeln.“*³⁵⁸ Die dem Diakonischen Lernen zugrundeliegende Motivation wurzelt demnach im Religiösen; es geht nicht vorrangig um den Nutzen für die Gesellschaft im Allgemeinen, sondern

³⁵⁴ Vgl. Seifert 2012, S. 24.

³⁵⁵ Vgl. Reinders 2016, S. 27.

³⁵⁶ Vgl. Huldreich 2010, S. 19.

³⁵⁷ Vgl. Fricke/Kuld/Sliwka 2018, S. 15.

³⁵⁸ Huldreich 2010, S. 19.

vielmehr um die Menschenwürde jedes/ jeder Einzelnen, insbesondere auch derer, die sich in einer besonderen Lebenslage befinden. Im Vergleich dazu liegt dem Service Learning eine Art „civil religion“ als Wertgrundlage zugrunde; diese ist in der US-Gesellschaft weit verbreitet und drückt sich durch das bürgerliche Engagement für das Allgemeinwohl aus.³⁵⁹ Service Learning verfolgt so auf pragmatische Weise den Ansatz des gegenseitigen Nutzens – sowohl die Lernenden als auch die Gesellschaft sollen profitieren. Ein weiterer Unterschied zwischen Diakonischem Lernen und Service Learning liegt darin, dass Service Learning fächerübergreifend durchgeführt und demnach in sämtlichen Fächern eingesetzt werden kann, während das Diakonische Lernen im Gegensatz dazu eher vom evangelischen Religionsunterricht bestimmt wird, wo es in der Praxis auch am häufigsten Einsatz findet.³⁶⁰

4.1.2 Geschichte

Die Didaktik des Service Learning stammt aus dem in den USA gut entwickelten Bereich der „experiential education“, was so viel heißt wie „Lernen durch Erfahrung“. Die reformpädagogische Bewegung entwickelte sich Anfang des 20. Jahrhunderts in Nordamerika und resultierte nach und nach in einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Gemeinde. Die Schüler/-innen lernten anhand von Projekten und dienten dem Allgemeinwohl; gleichzeitig zog daraus auch die Gemeinde einen Nutzen. Grundlegend für diese Idee war die Einstellung, dass jede/r Bürger/-in einer Demokratie auch Pflichten hätte. Alle seien voneinander abhängig, denn damit ein demokratisches System funktioniert, müssten alle ihren Aufgaben verantwortungsbewusst nachkommen.³⁶¹ Service Learning blickt demnach auf zwei Entwicklungslinien zurück: zum einem auf die demokratiepädagogische Linie, die sich auf den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Zivilgesellschaft fokussierte und zum anderen auf eine zweite Linie, die sich auf die Suche nach effektiven Unterrichtsmethoden zu erfahrungsbezogenem Lernen machte.³⁶² Service Learning verbindet diese zwei Linien, „indem die Erfahrung des gesellschaftlichen Engagements eingebettet wird in strukturierte Lernprozesse und für ein Lernen durch reflektierte Erfahrung genutzt wird.“³⁶³

³⁵⁹ Vgl. Huldreich 2010, S. 19.

³⁶⁰ Vgl. Fricke/Kuld/Sliwka 2018, S. 15.

³⁶¹ Vgl. Sliwka 2004, S. 5.

³⁶² Vgl. Seifert 2012, S. 21f.

³⁶³ A.a.O., S. 22.

Ein Vorreiter der demokratiepädagogischen Bewegung war John Dewey, der 1916 mit seiner Schrift „Democracy and Education“ für das damals noch nicht existierende Service Learning Konzept unbewusst einen Meilenstein setzte. Sein Ziel war schlicht die Festigung der Demokratie. Demokratie hieß für ihn, Probleme im persönlichen Umfeld gemeinsam in der sozialen Gruppe lösen zu können. Dewey verwies des Weiteren auf den semantischen Zusammenhang zwischen den Wörtern „community“ (Gesellschaft) und „communication“ (Kommunikation). Mitglieder einer Gesellschaft („community“) sind seiner Definition nach also diejenigen, die miteinander kommunizieren und im Zuge dessen gemeinsam etwas erzeugen. Dies sei unabhängig von Alter, Herkunft, Geschlecht oder Religionszugehörigkeit; um zur „community“ zu gehören zähle nur, dass sich eine Person mit der Gemeinschaft im Austausch befinde und gemeinsam mit anderen handle. Die Qualität einer Demokratie korreliere demnach mit der Qualität der sozialen Beziehungen, die ihre Bürger/-innen pflegen.³⁶⁴

Wer die Gründe für die Entstehung von Service Learning in den USA untersucht, stößt also auf zwei maßgebliche Aspekte. Wegen der damals sehr weit verbreiteten Politikverdrossenheit besann man sich einerseits wieder auf die damaligen traditionellen Bildungsziele – die Vermittlung demokratischer Werte sowie die Übernahme von Verantwortung in der Zivilgesellschaft. Es fand eine Wiederbelebung des „Community Services“ statt, dem Engagement für das allgemeine Wohl, das auch von Bildungseinrichtungen unterstützt wurde. Andererseits suchte man nach effektiveren Unterrichtsmethoden, die den Schülern/ Schülerinnen erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichten. Schon laut John Dewey war der Ausgangspunkt für einen nachhaltigen Lernprozess in realen Erfahrungen und Gegebenheiten zu finden. Das Konzept von Service Learning verbindet die beiden Ansätze von ehrenamtlichem Einsatz für das Allgemeinwohl und Lernen durch Erfahrung, indem es das eine in das andere einbettet.³⁶⁵

Inmitten der 1960er-Jahre wurde der Begriff Service Learning erstmals im Hochschulbereich-Curriculum verankert.³⁶⁶ In den 90er-Jahren wurde die Verbreitung von Service Learning in den USA weiter stark gefördert, weil dieses in den Lehrplan integriert und vom Staat großzügig finanziell unterstützt wurde.³⁶⁷

³⁶⁴ Vgl. Sliwka 2004, S. 5.

³⁶⁵ Vgl. Seifert 2012, S. 22.

³⁶⁶ Vgl. Reinders 2016, S. 22.

³⁶⁷ Vgl. Sliwka 2004, S. 6.

4.1.3 Zielsetzung und Wirkung

Service Learning ermöglicht es Bildungsinstitutionen, die Entwicklung und das Lernen von Lernenden zu verbessern und gleichzeitig einen einzigartigen Beitrag für soziale Gruppen, die Zivilgesellschaft und die Umwelt zu leisten. Zu den häufig genannten Vorteilen für Schüler/-innen bzw. Studierende, die an Service Learning teilnehmen, gehören die Entwicklung der kritischen Reflexionsfähigkeit, ein vertieftes Verständnis von Lerninhalten sowie die Integration von Theorie und Praxis.³⁶⁸ Die Teilnehmenden entwickeln sich kognitiv, persönlich und spirituell weiter und erwerben wichtige Kompetenzen wie soziales Verantwortungsbewusstsein, ein tieferes Verständnis für menschliche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten oder verbesserte Problemlöse- und Teamfähigkeiten.³⁶⁹ Griesse-Heindl hat in ihrer Dissertation (angelehnt an Hofer, Sliwka, Frank, Reinders) die Zielsetzungen und Wirkebenen von Service Learning wie folgt dargestellt:³⁷⁰

	Zielsetzungen und Wirkebenen von Service-Learning für ...			
Wirk- ebene	Studierende/ Schülerinnen & Schüler	Bildungsinstitution	Community/ Gemeinschaft/ Umfeld	Klientel am Praxisort
Ziele/ Wirkung	Entwicklung von Handlungskompetenz mit den sie konstituierenden Merkmalen Zuwachs innerhalb der sozialen, fachlich-interdisziplinären und personalen Kompetenzen u. a. Kommunikationsfähigkeit, vertieftes Fachwissen und Konfliktfähigkeit Teilhabe, Partizipation am Studien- bzw. Schulort Erleben von Selbstwirksamkeit Höhere Motivation Intensivere und bessere Auseinandersetzung mit Inhalten Verbesserte Berufsaussichten Bessere Leistungs- und Lebensweltorientierung Verbessertes Verständnis von Seiten der Lehrkräfte	Stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehre Bessere Außendarstellung und Profilbildung Bessere Vernetzung mit außer(hoch)schulischen Partnern Höhere Interdisziplinarität Öffnung zur Zivilgesellschaft Höhere Bildungsqualität Identifikation mit dem Bildungsort Mehrwert der Lehrveranstaltungen	Unterstützungspartner bei gemeindlichen Problemlagen Lösung von gemeindlichen Problemen Besseres Verstehen und Transparenz der Bildungseinrichtungen im eigenen Umfeld aktive Gesellschaftsmitglieder erhöhte Attraktivität der Community	Konkrete Hilfen, Unterstützung in konkreten Situationen Verbesserung der individuellen Situation

Abbildung 3: Zielsetzungen und Wirkebenen von Service Learning

³⁶⁸ Vgl. Sliwka 2004, S. 9.

³⁶⁹ Vgl. a.a.O., S. 9-11.

³⁷⁰ Griesse-Heindl 2021, S. 68.

Seifert & Zentner erwähnen ferner, dass Service Learning die Disziplin und Motivation von Schüler/-innen aus Risikogruppen ungleich steigern kann. Destruktives Verhalten in der Schule kann dadurch abgebaut werden.³⁷¹

4.1.4 Service Learning und Resilienz

In jüngeren Publikationen werden zunehmend Erkenntnisse aus dem Forschungsfeld der positiven Jugendentwicklung sowie der Resilienzforschung mit dem Konzept Service Learning in Verbindung gebracht. Das sogenannte Search Institute (eine NGO in den USA, die sich der Erforschung positiver Entwicklungsbedingungen für Kinder/ Jugendliche widmet) hat die Ressourcen, die eine positive kindliche Entwicklung begünstigen („Developmental Assets“), acht Kategorien zugeordnet:

1. Unterstützung durch andere: Die Heranwachsenden erfahren Unterstützung durch ihre Familie, ihre Schule, etc.
2. Empowerment: Das Individuum fühlt sich sicher und von seiner Gemeinschaft wertgeschätzt; außerdem hat es die Möglichkeit, anderen zu helfen.
3. Grenzen und Erwartungen: Innerhalb der Familie und der Schule gibt es klare Grenzen und Regeln. Erwachsene oder Peers sind ein Vorbild. Lehrpersonen ermutigen positives Verhalten.
4. Konstruktive Nutzung von Zeit: Die Heranwachsenden nehmen sich Zeit für sich selbst und ihre Interessen, ihre Beziehungen, ihre Hobbys oder ihre religiöse Identität.
5. Eine hohe Bereitschaft zu lernen: Die Kinder/ Jugendlichen sind motiviert, etwas zu erreichen und zu lernen.
6. Positive Werte: Die Heranwachsenden vertreten positive Werte wie Fürsorge, Gleichheit, soziale Gerechtigkeit, Integrität, Ehrlichkeit, Verantwortung, etc.
7. Soziale Kompetenzen: Die Heranwachsenden verfügen über zwischenmenschliche Kompetenzen, kulturelle Kompetenzen, Konfliktlösefähigkeiten, usw.
8. Positive Identität: Die Kinder/ Jugendlichen besitzen ein gutes Selbstwertgefühl und haben ein Gefühl der Selbstwirksamkeit sowie der Kohärenz. Sie sind optimistisch, was ihre Zukunft betrifft.³⁷²

³⁷¹ Vgl. Seifert/Zentner 2010, S. 13.

³⁷² Vgl. Seifert 2012, S. 74.

Service Learning besitzt das Potenzial, Schüler/-innen in jeder der soeben genannten Kategorien zu fördern, was auch in der Fachliteratur aufgezeigt wird. Beispielsweise bietet Service Learning jungen Menschen die Möglichkeit, einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten; dafür erfahren sie Anerkennung und Wertschätzung. Hier kann eine Parallele zur Kategorie „Empowerment“ hergestellt werden.³⁷³ Nachdem Service Learning grundsätzlich alle entwicklungsförderlichen Assets zu fördern vermag, kann es als Konzept zur Resilienzförderung gelten.

4.1.5 Service Learning im Unterricht

Service Learning ist geeignet für alle Schulformen und für sämtliche Altersstufen. Ebenso können die behandelten Themen völlig unterschiedlich sein und je nach Schul- und Gemeindesituation stark variieren.³⁷⁴ Damit die am Service Learning teilnehmenden Schüler/-innen bzw. Studierenden ihre Lernerfolge erreichen können, sind gewisse Qualitätsstandards entwickelt worden, um die Anwendbarkeit in der vielfältig möglichen Umsetzung zu gewährleisten.³⁷⁵ Die ersten Qualitätsmerkmale, die nun vorgestellt werden, sollten in jedem Projekt vorhanden sein, denn je mehr Aspekte umgesetzt werden, umso größer ist der zu erwartende Lernerfolg.³⁷⁶

1. *Realer Bedarf*: Im Rahmen von Service Learning muss ein realer Bedarf oder ein Problem in der Gemeinde behandelt werden. Die Aufgaben sollen für alle Beteiligten sinn- und bedeutungsvoll sein.³⁷⁷
2. *Curriculare Einbindung*: Service Learning findet im Rahmen des regulären Unterrichts statt; das praktische Engagement wird dabei mit Inhalten aus dem Unterricht verknüpft. Aus einem rein theoretischen Wissen wird so ein anwendbares, transferfähiges Wissen.³⁷⁸
3. *Reflexion*: In regelmäßigen Abständen tauschen die Schüler/-innen ihre Erfahrungen in einer dafür vorgesehenen Reflexionszeit aus. Diese Reflexion dient als Bindeglied zwischen den durch das Engagement gewonnenen persönlichen Erfahrungen und dem schulischen Lernen.³⁷⁹

³⁷³ Vgl. Seifert 2012, S. 75.

³⁷⁴ Vgl. Fricke/Kuld/Sliwka 2018, S. 63f.

³⁷⁵ Vgl. Seifert/Zentner 2010, S. 17.

³⁷⁶ Vgl. a.a.O., S. 19.

³⁷⁷ Vgl. a.a.O., S. 17.

³⁷⁸ Vgl. a.a.O., S. 18.

³⁷⁹ Vgl. a.a.O., S. 18f.

4. *Außerschulischer Lernort*: Die Lernenden engagieren sich außerhalb des Schulgebäudes und begegnen dadurch Menschen, die sie sonst möglicherweise nicht getroffen hätten. Der neue Lernort ist im Gegensatz zum bisher gewohnten Lernort Schule ein Übungsort, um das bisher Gelernte im „echten Leben“ sinnvoll anzuwenden.³⁸⁰

Neben diesen wichtigen Qualitätsstandards gibt es noch eine Reihe weiterer Kriterien, die sich aus den Praxiserfahrungen entwickelt haben: Zunächst ist die Schüler/-innenpartizipation äußerst zentral; die Kinder/ Jugendlichen sollen sowohl in die Vorbereitung als auch in die Ausführung von Service Learning mit eingebunden werden. Empfohlen wird ferner eine Projektdauer von mindestens 20 Schulstunden. Des Weiteren sollte das Projekt von Schüler/-innen und Lehrern/ Lehrerinnen evaluiert werden, um dieses zu verbessern. Überdies ist die Öffentlichkeitsarbeit ein großer Bestandteil von Service Learning. Im kleinen Rahmen wird das Projekt den Eltern präsentiert, im größeren Rahmen dann z.B. der lokalen Stadtzeitung und dem Gemeindeamt. Dies soll zur Wertschätzung des Engagements der Schüler/-innen beitragen und kann auch organisatorische Vorteile bringen.³⁸¹

4.2 Positive Peer Culture

4.2.1 Was ist Positive Peer Culture?

Positive Peer Culture ist ein Konzept, das kurz zusammengefasst davon ausgeht, dass Kinder Kinder stärken.³⁸² Der Begriff „peer“ lässt sich aus dem lateinischen „*par, par-ri*“³⁸³ herleiten, was so viel wie „*gleich*“³⁸⁴ bedeutet und somit „*Gleichrangige, Ebenbürtige*“³⁸⁵ meint. Die Peers sind demnach gleichaltrige Kinder oder Jugendliche, die einer gemeinsamen Gruppe angehören; häufig stammen sie aus demselben sozialen Milieu und teilen dieselben Interessen. Innerhalb der Peergruppe existieren bestimmte Normen und Werte, die den/ die Einzelne/n unter Umständen auch negativ beeinflussen können. Das Konzept der Positiven Peerkultur nimmt jedoch die persönlichkeits- und entwicklungsstärkenden Potenziale, die eine Peergruppe ebenfalls bieten kann, in den Fokus. Dieser Ansatz, der davon ausgeht, dass selbst Kinder und Jugendliche aus

³⁸⁰ Vgl. Seifert/Zentner 2010, S. 19.

³⁸¹ Vgl. a.a.O., S. 19f.

³⁸² Vgl. Krappmann 2006, S. 199.

³⁸³ Opp/Unger 2006, S. 13.

³⁸⁴ Ebd.

³⁸⁵ Ebd.

schwierigen Verhältnissen Potenziale in sich tragen, die es ihnen ermöglichen, gemeinsam mit anderen Gleichaltrigen Problemsituation zu bearbeiten und zu lösen, hat seine Wurzeln in der Resilienzforschung.³⁸⁶ Hier gelten z.B. soziale Unterstützung, die Fähigkeit, nach Hilfe zu fragen, die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften/ Vereinen und eine sichere emotionale Bindung als wichtige Schutzfaktoren. Sowohl Kinder als auch Jugendliche sind danach bestrebt, Freundschaften zu knüpfen.³⁸⁷ Dass Heranwachsende mit Beziehungsabbrüchen, Einsamkeit, Gewalt, Vernachlässigung etc. konfrontiert sind, ist jedoch keine Seltenheit und aufgrund mangelnder erwachsener Vorbilder verhalten sie sich häufig auch im Peerkontext unsicher. Das Konzept der Positiven Peerkultur möchte genau hier ansetzen und den Austausch zwischen Gleichaltrigen aus ähnlichen Problemlagen fördern. Strukturiert angeleitet sollen Kinder/ Jugendliche die Fähigkeit entwickeln, sich mit ihren Peers über belastende Erfahrungen auszutauschen; zudem sollen sie Vertrauen gewinnen, dass sie sich selbst sowie anderen helfen können. Positive Peer Culture kann als flexibler, innovativer Handlungsansatz sowohl im schulischen Bereich als auch in der Kinder- und Jugendarbeit Einsatz finden.³⁸⁸ Folgende zentrale Überzeugungen liegen dem Konzept der Positiven Peerkultur zugrunde:

- Jugendliche sind moralischen Werten gegenüber sensibel.
- Problematisches Verhalten zeigen meist die Gruppenmitglieder, die ein geringes Selbstwertgefühl haben und sich für schwach/ erfolglos halten.
- Jugendliche sind anderen gegenüber fürsorglich und neigen dazu, an Ideale zu glauben.
- Keine Erfahrung verändert die Persönlichkeit mehr als die, anderen Menschen helfen zu können.
- Jedes Kind muss Akzeptanz, Respekt und Fürsorge empfangen, um diese Werte auch weitergeben zu können.³⁸⁹

Der Prozess, der im Rahmen von Positive Peer Culture durchlaufen wird, besitzt vier Stufen bzw. Kompetenzhierarchien:

1. Eigene Probleme verbalisieren
2. Problemlösungen suchen

³⁸⁶ Vgl. Opp/Unger 2006, S. 13.

³⁸⁷ Vgl. a.a.O., S. 14.

³⁸⁸ Vgl. Opp/Unger 2006, S. 15f.

³⁸⁹ Vgl. Opp 2006, S. 66f.

3. Verantwortung für das eigene Verhalten übernehmen und auch dafür, angenommene Problemlösevorschlge umzusetzen
4. Andere dabei unterstützen, Lösungen für ihre Probleme zu finden³⁹⁰

Positive Peer Culture ist ein sehr flexibles, pädagogisches Arbeitskonzept, das auf wenigen Überzeugungen beruht und in der Praxis unterschiedlich eingesetzt werden kann.³⁹¹ Ob im schulischen oder im kirchlichen Kontext, ob im städtischen oder im ländlichen Bereich, Positive Peer Culture kann dazu beitragen, eine gute Gesprächskultur zu entwickeln und das soziale Miteinander der Heranwachsenden positiv zu beeinflussen.³⁹²

4.2.2 Geschichte

Die stärkende Kraft der Peers wurde erst spät – im 20. Jahrhundert – registriert und pädagogisch genutzt.³⁹³ So wurde das Konzept der Positive Peer Culture in den Siebzigerjahren von Harry Vorrath und Larry Brendtro in den USA entwickelt und verbreitet.³⁹⁴ Harry Vorrath war Sohn eines evangelischen Pfarrers und in seiner beruflichen Laufbahn u.a. als Missionar, Polizist und Marinesoldat tätig, bevor er sich der sozialen Arbeit zuwandte. Sein Anliegen war es, die negative Kultur in Heimen für straffällige Jugendliche zu verbessern. Dies versuchte er durch Gruppentreffen zu erzielen, in denen die Heranwachsenden lernen sollten, wie man sich gegenseitig helfen kann, persönliche Probleme zu bewältigen. Bereits als Marinesoldat hatte Vorrath echte Loyalität erlebt und gesehen, wie junge Männer das Leben für ihre Kameraden riskierten. Er beobachtete, dass selbst Jugendliche aus den schwierigsten Verhältnissen das Potenzial in sich trugen, einander zu unterstützen. Strafbende Erziehungsmethoden lehnte Vorrath kategorisch ab; vielmehr verlangte er Verantwortungsübernahme anstatt Gehorsam. Jede/r Einzelne sollte seine/ ihre besonderen Fähigkeiten und Chancen entdecken. Später kooperierte Harry Vorrath mit dem amerikanischen Lehrer und Psychologen Larry Brendtro; die beiden fassten die Prinzipien von Positive Peer Culture in Buchform zusammen.³⁹⁵

³⁹⁰ Vgl. Opp 2006, S. 64-66.

³⁹¹ Vgl. Opp/Unger 2006, S. 213.

³⁹² Vgl. Opp 2006, S. 67.

³⁹³ Vgl. a.a.O., S. 73.

³⁹⁴ Vgl. Steinebach/Gharabaghi 2013, S. 104; Opp 2006, S. 86.

³⁹⁵ Vgl. Opp 2006, S. 86-88.

4.2.3 Zielsetzung und Wirkung

Das Wort „positiv“ in Positive Peer Culture indiziert bereits, dass dieses Konzept bestimmte pädagogische Zielvorstellungen besitzt.³⁹⁶ Obwohl es ursprünglich entwickelt wurde, um mit verhaltensauffälligen Jugendlichen stärkenorientiert zu arbeiten, „*ist der Transfer dieses Ansatzes in schulische und außerschulische Settings gut möglich*“.³⁹⁷ Positive Peer Culture kann nicht nur als Intervention im gruppentherapeutischen Rahmen stattfinden; das Konzept wird häufig auch präventiv eingesetzt, um Jugendlichen zu helfen, alltägliche Herausforderungen zu bewältigen und soziale Kompetenzen weiterzuentwickeln.³⁹⁸

Im Zuge des bereits erläuterten Vier-Stufen-Modells werden folgende Ziele verfolgt: In einem geschützten Rahmen wird es den Jugendlichen ermöglicht, eigene Probleme zu verbalisieren (1). Durch die Diskussion alltäglicher Probleme entsteht eine Solidarität unter den Peers, die häufig ähnliche Situationen durchlebt haben und somit als Experten/ Expertinnen bei der Lösungssuche gelten (2). Im nächsten Schritt sollen die Jugendlichen einschätzen, welche Lösungsvorschläge hilfreich für sie sein könnten und einwiefern; dann sollen sie Verantwortung für ihr weiteres Handeln übernehmen (3). Im Rahmen Positiver Peerkultur wird Hilfe jedoch nicht nur angenommen, sondern auch gegeben. Diese entscheidende Erfahrung – anderen zu helfen – wirkt sich positiv auf das Selbstbewusstsein, das Selbstwertgefühl sowie die eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus. Wer anderen hilft, ist wertvoll, wird gebraucht, kann etwas bewirken. Zudem werden wichtige soziale Kompetenzen, wie z.B. Empathievermögen und die Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen, gefördert (4).³⁹⁹

Darüber hinaus wirkt das Konzept der Positiven Peerkultur auf weiteren Ebenen. Zum einen erfahren die Jugendlichen in ihrer Peergruppe ein Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl, das ihnen Halt im Leben geben kann.⁴⁰⁰ Zum anderen wirken sich gute Freundschaftsbeziehungen und soziale Unterstützung positiv auf die Weiterentwicklung sozialer Tendenzen und auf die schulische Leistungsfähigkeit aus. Die empfundene Zugehörigkeit zu einer Schule bzw. das vermittelte Gemeinschaftsgefühl stellt einen wichtigen Schutzfaktor für Kinder und Jugendliche dar.⁴⁰¹ Dieses Gefühl der Verbundenheit

³⁹⁶ Vgl. Opp 2006, S. 50.

³⁹⁷ Steinebach/Gharabaghi 2013, S. 104.

³⁹⁸ Vgl. Opp 2006, S. 67-69.

³⁹⁹ Vgl. a.a.O., S. 65f.

⁴⁰⁰ Vgl. a.a.O., S. 54.

⁴⁰¹ Vgl. a.a.O., S. 54-57.

ist dabei kein Gegensatz zum Autonomiestreben der jungen Menschen; es ist vielmehr die Grundlage für eine gelungene Autonomieentwicklung.⁴⁰² Des Weiteren will Positive Peer Culture die Diskursfähigkeit der Heranwachsenden stärken, da davon ausgegangen wird, dass Sprache und Denken eng miteinander verknüpft sind. Um das eigene Denken oder Verhalten zu lenken, kommuniziert das Individuum mit seinen inneren Zuständen. Lernen bedeutet in diesem Sinne, die eigene Diskursfähigkeit weiterzuentwickeln.⁴⁰³ Ferner spielen biografische Lernprozesse eine wichtige Rolle in der Positiven Peerkultur. Die eigene Biografie, wie sie subjektiv vom Individuum empfunden wird, beeinflusst maßgeblich das Selbstbewusstsein, den Sinn, mit dem Erfahrungen bewertet werden sowie das Kohärenzgefühl (Vertrauen darauf, dass Probleme bewältigt werden können und die nötigen Ressourcen zur Verfügung stehen - siehe Kapitel 2.2.1). Ziel der Positiven Peerkultur ist es deshalb, brüchige Lebenserfahrungen oder Selbstkonzepte zu rekonstruieren, um eben dieses Kohärenzgefühl zu wecken. Die Jugendlichen sollen sich mit ihrer Biografie auseinandersetzen und neue Verständniszugänge erhalten.⁴⁰⁴ Gerade Jugendliche, die aus schwierigen Verhältnissen stammen, benötigen dafür ein solidarisches Umfeld. Anstatt Zwang, Bestrafung oder Anpassungsdruck, setzt Positive Peer Culture auf gegenseitiges Interesse und Fürsorge füreinander. Interesse und Fürsorge gelten deshalb als die zentralsten Werte der Positive Peer Culture.⁴⁰⁵

4.2.4 Positive Peer Culture und Resilienz

Positive Peer Culture verbindet die *„heute aktuellen Konzepte von Empowerment-, Resilienz- und Stärkenorientierung in einem gruppenpädagogischen Angebot“*,⁴⁰⁶ basiert es doch auf der grundlegenden Überzeugung, dass jedes Kind Potenziale in sich trägt.⁴⁰⁷ Steinebach & Gharabaghi verstehen die Gruppenangebote von Positive Peer Culture als Modell dafür, wie Resilienzförderung durch Peers im Gruppensetting stattfinden kann.⁴⁰⁸

⁴⁰² Vgl. Opp 2006, S. 58.

⁴⁰³ Vgl. a.a.O., S. 58f.

⁴⁰⁴ Vgl. a.a.O., S. 59-61.

⁴⁰⁵ Vgl. a.a.O., S. 64.

⁴⁰⁶ Steinebach/Gharabaghi 2013, S. 104.

⁴⁰⁷ Vgl. Opp/Unger 2006, S. 13.

⁴⁰⁸ Vgl. Steinebach/Gharabaghi 2013, S. 103.

Das Konzept der Positiven Peerkultur fördert, wie bereits beschrieben, zahlreiche Fähigkeiten und Kompetenzen (siehe Kapitel 4.2.3), die in der Resilienzforschung als personale oder soziale Ressourcen gelten (siehe Kapitel 2.3.2, Tabellen 4+5), wie z.B.:

- Personale Ressourcen:
 - Problemlösefähigkeit
 - Selbstwirksamkeitsüberzeugung
 - Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl
 - gute Sozialkompetenz: Empathie, Kontaktfähigkeit, gute Sprachfertigkeiten, sich in andere hineinversetzen, Verantwortung übernehmen
 - sich Hilfe holen können
 - Kohärenzgefühl⁴⁰⁹
- Soziale Ressourcen (in den Bildungsinstitutionen):
 - Wertschätzendes Klima
 - Gute Freundschaftsbeziehungen, positive Peerkontakte⁴¹⁰

Ganz im Sinne der Resilienzforschung strebt das Konzept der Positiven Peerkultur danach, die positiven Aspekte von Peerbeziehungen zu nutzen. In einer Gemeinschaft, die von Fürsorge und Respekt geprägt ist, erfahren die Jugendlichen Eingebundenheit sowie das Gefühl, anderen helfen zu können. Dieser Ansatz verlangt viel von den Heranwachsenden, kann sich jedoch nachhaltig auf die Gemeinschaft oder gar die Gesellschaft auswirken.⁴¹¹

4.2.5 Positive Peer Culture im Unterricht

Auch, wenn das Konzept von Positive Peer Culture überall Einsatz finden kann, wo junge Menschen aufeinander treffen, eignen sich Bildungsinstitutionen dafür besonders gut, da das Lehrpersonal pädagogisch geschult ist.⁴¹² Für die Schule wiederum stellt Positive Peer Culture eine gute Ergänzung zum Unterrichtsstoff dar; folgende Gründe dafür werden in der Fachliteratur u.a. aufgelistet:

- Das Ziel, dass Schüler/-innen Verantwortung übernehmen sollen, ist ganz im Sinne der Schule.

⁴⁰⁹ Vgl. Wustmann 2011, S. 115.

⁴¹⁰ Vgl. a.a.O., S. 116.

⁴¹¹ Vgl. Steinebach/Gharabaghi 2013, S. 108.

⁴¹² Vgl. Unger 2006, S. 169.

- Die Schule besitzt maßgeblichen Einfluss auf das Leben junger Menschen und hat daher das Potenzial, Verhaltensänderungen bei Schülern/ Schülerinnen hervorzurufen.
- Positive Peer Culture gibt Lehrkräften die Möglichkeit, auf problematisches Schüler/-innenverhalten anders als mit Strafe zu reagieren.
- Positive Peer Culture verbessert die schulische Leistungsfähigkeit, da sich ein positives Selbstkonzept auch positiv auf die Lernfähigkeit auswirkt.⁴¹³

Trotzdem sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass Positive Peer Culture Programme ursprünglich auf Jugendliche in Heimen oder in stationärer Behandlung zielten; beim Transfer in ein schulisches Setting sollten demnach einige Punkte bedacht werden:

- Unter Jugendlichen in stationärer Behandlung entsteht schneller eine Atmosphäre der gegenseitigen Fürsorge; hier sind auch alle Jugendlichen Teil einer Gruppe. Die Schule hingegen erreicht möglicherweise nur einzelne Schüler/-innen.
- Sowohl die Behandlungsmethoden als auch die Aufenthaltsdauer wird bei stationären Aufenthalten auf das Individuum abgestimmt. Schulprogramme hingegen müssen sich nach dem Stundenplan und den Ferien richten.
- Jugendliche, die sich in stationärer Behandlung befinden, besitzen eine weitaus größere extrinsische Motivation, sich auf Positive Peer Culture einzulassen: Wenn ihre Probleme gelöst sind, dürfen sie zurück in die Gesellschaft, in ihr gewohntes Lebensumfeld. Die Schule kann so eine extrinsische Motivation nicht bieten.
- Gruppensitzungen unter Jugendlichen in stationärer Behandlung dauern meist 90 Minuten und finden nachmittags statt. Die Schule ist nicht so flexibel, weshalb Positive Peer Culture Programme an bestehende Strukturen und Stundenpläne angepasst werden müssen.⁴¹⁴

Grundsätzlich kann jedes Kind und jeder Jugendliche an einer Gruppensitzung von Positive Peer Culture teilnehmen, dennoch zeigte die Erfahrung, dass es Älteren leichter fällt, Handlungsalternativen für Problemstellungen zu finden. Positive Peer Culture scheint deshalb noch besser für Jugendliche geeignet zu sein als für Kinder.⁴¹⁵ Bislang wurden im schulischen Setting drei unterschiedliche Formate etabliert, die über die Auswahl der teilnehmenden Schüler/-innen entscheiden:

⁴¹³ Vgl. Vorrath/Brendtro 1985, S. 140.

⁴¹⁴ Vgl. a.a.O., S. 140f.

⁴¹⁵ Vgl. Unger 2006, S. 170.

1. „*Leadership groups*“: Jugendliche aus der ganzen Schule, die großen (positiven oder negativen) Einfluss auf andere ausüben und eine hohe hierarchische Stellung in der Peergruppe einnehmen, nehmen an Peergruppensitzungen teil. Ziel ist es, dass innerhalb der jugendlichen Leitfiguren eine starke positive Atmosphäre entsteht und so das gesamte Schulklima verbessert wird. Die „Leaders“ sollen an gesamtschulischen Problemen arbeiten (z.B. Vandalismus), anderen Schülern/ Schülerinnen helfen und zur Ressource für das Lehrpersonal werden, um Probleme zu lösen.
2. „*Help groups*“: Jugendliche aus der ganzen Schule, die dieselben schulischen oder persönlichen Probleme haben, nehmen an Peergruppensitzungen teil. Ziel ist es, das Selbstkonzept zu verbessern sowie persönliche Probleme oder Verhaltensprobleme der Jugendlichen zu verändern, sodass sie zu einer positiven Schulkultur beitragen.
3. „*Classroom groups*“: Alle Jugendlichen, die einer Klasse angehören, nehmen an Peergruppensitzungen teil. Ziel ist es, dass eine Atmosphäre gegenseitiger Fürsorge entsteht, Probleme gelöst werden und die Jugendlichen lernen, wie man einander helfen kann.⁴¹⁶ Dieses Format eignet sich am besten, um im evangelischen Religionsunterricht Einsatz zu finden, da die gesamte Gruppe teilnehmen kann.

Als Mindestanzahl für eine Gruppe gelten sechs Gleichaltrige; optimal wäre eine Anzahl zwischen sechs und zwölf Teilnehmern/ Teilnehmerinnen.⁴¹⁷ Da es sich bei Positive Peer Culture um ein innovatives Projekt handelt, sollte die Erlaubnis der Eltern eingeholt werden; zudem sollte die Lehrperson mit den Eltern über den Fortgang des Projekts hinweg im Austausch bleiben.⁴¹⁸

Die Lehrperson hat im Gruppenprozess eine Art Außenseiterposition und darf sich keinesfalls als Hilfe im Problemlösungsprozess aufdrängen; dies ist Aufgabe der Peers. Zu den wichtigsten Aufgaben des Pädagogen/ der Pädagogin gehört es, Teilnehmer/-innen für das Projekt zu gewinnen sowie dafür zu sorgen, dass die Gruppe fortbesteht und die Peers motiviert bleiben. Während des Gruppenprozesses hält sich die Lehrperson im Hintergrund, um den Peerbeziehungen Raum zu geben.⁴¹⁹ Auch, wenn es häufig schwer fällt, muss sie zwischen den beiden Rollen – Lehrperson und Gruppenleiter/-in – klar unterscheiden.⁴²⁰

⁴¹⁶ Vgl. Vorrath/Brendtro 1985, S. 141f.

⁴¹⁷ Vgl. Unger 2006, S. 176f.

⁴¹⁸ Vgl. Vorrath/Brendtro 1985, S. 140f.

⁴¹⁹ Vgl. Unger 2006, S. 170-172.

⁴²⁰ Vgl. Vorrath/Brendtro 1985, S. 148.

Ein Gruppentreffen kann unterschiedlich ablaufen. Insbesondere jüngere Kinder schätzen es, wenn zur Begrüßung, zum Abschluss oder zur Auflockerung zwischendurch Spiele integriert werden, um den Zusammenhalt zu fördern. Wenn die Lehrperson merkt, dass die Gruppe emotional ausgelaugt ist, können auch Traumreisen zur Entspannung eingesetzt werden. Darüber hinaus stoßen Imbissphasen stets auf Anklang unter den Peers. Diese beinhalten verschiedene pädagogische Aspekte: Einerseits entsteht durch das gemeinsame Essen eine gemütliche Atmosphäre, die notwendig ist, damit Gespräche über Problemlagen und mögliche Lösungsansätze entstehen können. Andererseits bietet die Imbissphase die Möglichkeit, bei der Vorbereitung des Essens oder dem Abwasch bzw. dem Aufräumen zu helfen; auch so kann eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung und Fürsorge füreinander gefördert werden. Rituale wie ein gemeinsam ausgedachter Gruppenschrei oder bestimmte Begrüßungsgesten werden ebenfalls von den Heranwachsenden gewünscht und können in die Gruppensitzungen eingebaut werden.⁴²¹

Abschließend wird erläutert, wie der Ablauf einer Peergruppensitzung meist strukturiert ist:

1. Zunächst bringt jede/r Jugendliche etwas ein, das ihn beschäftigt. (Dauer: ca. 15 min)
2. Die Gruppe entscheidet im Anschluss gemeinsam, welches Thema die meiste Dringlichkeit besitzt. (Dauer: ca. 5 min)
3. Der/ die Ratsuchende schildert seine/ ihre Situation nun genauer; die Peers tauschen sich dann darüber aus, ob sie bereits einmal Ähnliches erlebt oder gefühlt haben. Gelingt es den Jugendlichen nicht, Analogien zwischen ihren Lebenswelten herzustellen, ist es die Aufgabe der Lehrperson, sie dabei zu unterstützen. Dies kann durch geeignete Fragen oder Spiegeln gelingen. Die Peers besprechen in einem nächsten Schritt, welche Handlungsalternativen es gäbe. (Dauer: ca. 1 h)
4. Zum Schluss fasst entweder die Lehrkraft oder die Jugendlichen selbst zusammen, was heute Thema war. Der/ die Jugendliche, deren Problem ausgewählt wurde, erzählt, wie er/ sie das Gespräch empfunden hat. (Dauer: ca. 10 min)⁴²²

⁴²¹ Vgl. Unger 2006, S. 175f.

⁴²² Vgl. Unger 2006, S. 176; Vorrath/Brendtro 1985, S. 76.

5 Problemdarstellung

Aus der Theorie geht hervor, dass Religionslehrer/-innen die Resilienz ihrer Schüler/-innen auf unterschiedlichste Weise stärken können, indem sie sie z.B. beim Aufbau einer sicheren Bindung unterstützen (zu der Lehrperson, zu Gott),⁴²³ ihnen bei ihrer Identitätsfindung helfen, das Selbstwertgefühl der Schüler/-innen fördern,⁴²⁴ ihnen Sinn und Kohärenz vermitteln,⁴²⁵ Rituale als wiederkehrende, sicherheitsgebende Elemente einsetzen⁴²⁶ oder den Schülern/ Schülerinnen ermöglichen, sich in eine Glaubensgemeinschaft eingebunden zu fühlen.⁴²⁷

Einerseits kann Resilienzförderung im regulären (Religions-)Unterricht stattfinden. Andererseits existieren zahlreiche Konzepte, die u.a. speziell auf die Stärkung der Resilienz der Schüler/-innen ausgerichtet sind. Auf zwei solche Konzepte wurde in dieser Arbeit eingegangen: Service Learning und Positive Peer Culture. Über einen Einsatz dieser Unterrichtsmethoden im Religionsunterricht ist in der Fachliteratur jedoch nichts zu finden. Des Weiteren ist ungeklärt, inwiefern sich der Einsatz besagter Konzepte auf die Schulkultur der gesamten Schule auswirkt.

6 Fragestellung

Dies führte zu folgenden Fragestellungen: Inwiefern eignen sich besagte Konzepte (Service Learning und Positive Peer Culture), um im evangelischen Religionsunterricht zur Resilienzförderung der Schüler/-innen eingesetzt zu werden? Und inwiefern wird durch den Einsatz dieser Konzepte die Schulkultur einer Schule beeinflusst?

Im empirischen Teil vorliegender Arbeit wurde diesen Fragen nachgegangen.

⁴²³ Vgl. Friedrich-Killinger 2020, S. 12.

⁴²⁴ Vgl. Stangl 2016, S. 154f.

⁴²⁵ Vgl. Stangl 2016, S. 216; Wustmann 2011, S. 105f.

⁴²⁶ Vgl. Stangl 2016, S. 216.

⁴²⁷ Vgl. Pieper/van Uden 2005, S. 14.

EMPIRIE

7 Theorie

Um besagter Fragestellung nachzugehen, erschien das Experten-/ Expertinneninterview als qualitative Forschungsmethode am geeignetsten. Zunächst wird daher kurz erklärt, was die qualitative Forschung kennzeichnet. Im Anschluss wird im Speziellen auf das Experten-/ Expertinneninterview eingegangen und es wird begründet, weshalb dieses als Forschungsdesign gewählt wurde. Ferner wird sowohl die Auswahl der Experten/ Expertinnen als auch die Auswahl der Kategorien erläutert. Es folgt eine Beschreibung des Textreduktionsverfahrens, welches zur Auswertung der Interviews verwendet wurde. Abschließend wird auf das Zusammenfassende Protokoll nach Mayring eingegangen, welches zur Interpretation herangezogen wurde.

7.1 Qualitative Forschung

Die qualitative Forschung geht - im Gegensatz zur quantitativen Forschung – von einer ganzheitlichen Sicht des Menschen aus, indem diesem Körper, Seele sowie Geist zugesprochen werden. Deshalb müssten zu seiner Erforschung andere Methoden und Prinzipien eingesetzt werden als bei der Erforschung der Natur.⁴²⁸ Innerhalb der qualitativen Forschung existieren unterschiedliche Ansätze; alle betrachten den Menschen jedoch als aktives Individuum, dessen Handeln auf Sinn und Intention basiert und nicht als reine Reaktion auf äußere Reize erklärt werden kann. Jeder Reiz würde vielmehr individuell wahrgenommen und interpretiert werden, was zu unterschiedlichen subjektiven Sichtweisen führe.⁴²⁹ Die qualitative Forschung geht also von einer Subjektivität aus – sowohl bei den Untersuchten als auch bei den Forschenden – und bindet diese in den Forschungsprozess mit ein.⁴³⁰ Während die quantitative Forschung mit großen Fallzahlen arbeitet, hat die qualitative Forschung mit weniger Probanden/ Probandinnen zu tun. Dies liegt an den unterschiedlichen Zielsetzungen der Forschungsrichtungen: Quantitative Methoden eignen sich, um Hypothesen über soziale Sachverhalte zu überprüfen. Umfragen oder Fragebögen werden demnach häufig im Rahmen der quantitativen Forschung eingesetzt, da so eine große Datenmenge eingeholt werden kann. Der qualitati-

⁴²⁸ Vgl. Wichmann 2020, S. 7.

⁴²⁹ Vgl. a.a.O., S. 9f.

⁴³⁰ Vgl. Flick 2007, S. 29.

ven Forschung geht es hingegen um die Entdeckung oder Generierung neuer wissenschaftlicher Theorieaussagen und solch eine Entdeckung ist schon durch ein einziges Interview oder durch eine einzige Beobachtung möglich.⁴³¹

7.2 Forschungsdesign: Experten-/ Expertinneninterview

Um zu erforschen, inwiefern sich die Konzepte Service Learning und Positive Peer Culture für den Einsatz im Religionsunterricht eignen, um die Resilienz der Schüler/-innen zu stärken, wurden Experten/ Expertinnen befragt. Die Wahl dieses Forschungsdesigns erfolgte - unter anderem, jedoch nicht allein - aufgrund des besonderen Wissens, das die Experten/ Expertinnen zu dem Thema besitzen. Bogner, Littig und Menz argumentieren: „*Wir befragen Experten, weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-) strukturieren.*“⁴³² Das Wissen von Experten/ Expertinnen ist demnach deshalb so bedeutungsvoll, weil es sich auf die Praxis in besonderem Ausmaß auszuwirken vermag.⁴³³ Experten-/ Expertinneninterviews werden mithilfe eines Leitfadens durchgeführt, wobei die Fragen möglichst offen gestellt sind. Dies ermöglicht dem Experten/ der Expertin, seine/ ihre subjektive Sichtweise zu dem jeweiligen Themengebiet zu erläutern. Dabei steht er/ sie nicht als Person im Zentrum, sondern in seiner/ ihrer Rolle als Experte/ Expertin.⁴³⁴

Im Rahmen der Durchführung der Experten-/ Expertinneninterviews galt es zunächst, einen Leitfaden mit Interviewfragen zu erstellen. Diese Leitfragen entsprangen den vier Kategorien, die durch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur entstanden waren (siehe Kapitel 7.4). Nachdem der Leitfaden konstruiert worden war, wurden die Interviewpartner/-innen einzeln befragt. Da beide Experten/ Expertinnen in Deutschland leben, erfolgte die Durchführung der Interviews per Videokonferenz. Beide Interviews wurden, nachdem das Einverständnis der Befragten eingeholt wurde, aufgezeichnet. So konnten die Interviews im Anschluss wortwörtlich transkribiert werden. Anhand des Textreduktionsverfahrens (siehe Kapitel 7.5) wurden die Befragungen anschließend ausgewertet. Schlussendlich wurden mithilfe des Zusammenfassenden Protokolls nach Mayring (siehe Kapitel 7.6) die Ergebnisse interpretiert.

⁴³¹ Vgl. Brüsemeister 2008, S. 19.

⁴³² Bogner/Littig/Menz 2014, S. 13.

⁴³³ Vgl. ebd.

⁴³⁴ Vgl. Flick 2007, S. 29.

7.3 Ausgewählte Experten/ Expertinnen

Um der Forschungsfrage nachzugehen, inwiefern sich die Konzepte Service Learning und Positive Peer Culture für den Einsatz im Religionsunterricht eignen, wurde nach Personen gesucht, die als Experten/ Expertinnen für eines der beiden Konzepte gelten.

Im Rahmen der Recherche zum Thema Service Learning stieß ich auf Frau S.‘ Projekt „Begegnungen zwischen Himmel und Erde – Service Learning auf der Palliativstation“, welches für seine qualitätsvolle Umsetzung von einer Stiftung ausgezeichnet wurde und in mehreren Zeitungsartikeln zu finden ist. Frau S. ist Lehrerin in einer integrierten Gesamtschule in Deutschland und Ausbilderin für Referendare/ Referendarinnen. Im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit unterrichtet sie u.a. die Fächer Religion, Ethik und Geschichte. Sie arbeitet seit vielen Jahren mit dem Konzept von Service Learning (Lernen durch Engagement) und hat bereits zahlreiche Projekte an ihrer Schule durchgeführt. Frau S. kann demnach als Expertin für das Unterrichtskonzept Service Learning sowie den Fachbereich Religion gelten.

Durch die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zu den Themen Resilienz und Positive Peer Culture stellte sich schnell heraus, dass Herr Prof. Dr. O. diesbezüglich als Experte gilt, da er selbst Autor und Herausgeber zahlreicher Bücher und Artikel ist, die sich mit diesen Themen befassen. Herr O. ist Professor für Verhaltensgestörtenpädagogik an einer deutschen Universität und hat schwerpunktmäßig mit den Themen schulische Inklusion, Schulqualität, Resilienzforschung und Positive Peerkultur zu tun. Herr O. besitzt viel Praxiserfahrung, was die Etablierung von Positiven Peergruppen in der Schule, im Hort oder in Heimen betrifft. Er selbst hat zahlreiche Projekte durchgeführt; darüber hinaus hat er andere Lehrpersonen angeleitet, das Konzept der Positiven Peerkultur in ihren Unterricht zu integrieren.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass beide Interviewpartner/-innen, die für diese Arbeit befragt wurden, Pädagogen/ Pädagoginnen sowie Spezialisten/ Spezialistinnen für eines der ausgewählten Konzepte (Service Learning/ Positive Peer Culture) sind. Während Frau S. zudem als Expertin für den Fachbereich Religion gelten kann, ist Herr O. Experte im Bereich der Resilienzforschung.

7.4 Ausgewählte Kategorien

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit der Theorie sowie der dazugehörigen Fachliteratur wurden vier Kategorien konstruiert. Die Leitfragen des Interviews können jeweils einer dieser vier Kategorien zugeordnet werden:

1. Service Learning/ Positive Peer Culture als Unterrichtskonzept
2. Service Learning/ Positive Peer Culture in der Praxis
3. Wirkung von Service Learning/ Positive Peer Culture auf die Schüler/-innen
4. Service Learning/ Positive Peer Culture im Religionsunterricht

7.5 Auswertung: Textreduktionsverfahren

Das Textreduktionsverfahren wurde als Auswertungsmethode gewählt, um die Experten-/ Expertinneninterviews zusammenzufassen und zu untersuchen. Zuerst wurde dazu jedes Interview einzeln examiniert. Dies geschah, indem sämtliche Textstellen markiert wurden, die einer bestimmten Kategorie zuzuordnen waren. Im Anschluss wurden pro Kategorie alle passenden Textstellen der Interviewpartner/-innen aufgelistet und gegenübergestellt. Nun wurde nach zentralen Charakteristika eines Themenbereichs gesucht; ferner wurde verglichen, inwiefern die Textstellen der unterschiedlichen Gesprächspartner/-innen Gemeinsamkeiten oder Unterschiede aufwiesen.⁴³⁵

7.6 Interpretation: Zusammenfassendes Protokoll nach Mayring

Als Interpretationsmethode wurde das Zusammenfassende Protokoll nach Mayring gewählt. Mayring fasst den Grundgedanken dessen wie folgt zusammen: „*Bei der systematischen zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Allgemeinniveau des Materials vereinheitlicht und schrittweise höher gesetzt.*“⁴³⁶ Bedeutungsgleiche Textstellen werden weggelassen, zusammenhängende oder ähnliche Textstellen werden gebündelt, integriert und aufs Neue zusammengestellt. Schlussendlich wird am Ausgangstext überprüft, ob die zusammengefassten Kategorien passend sind.⁴³⁷

⁴³⁵ Vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 159-162.

⁴³⁶ Mayring 2002, S. 95.

⁴³⁷ Vgl. a.a.O., S. 95f.

8 Ergebnisdarstellung

8.1 Kategorie 1: Service Learning/ Positive Peer Culture als Unterrichtskonzept

Zuerst wurden die Experten/ Expertinnen im Allgemeinen zu dem Unterrichtskonzept befragt, mit dem sie arbeiten (Service Learning/ Positive Peer Culture). Dazu wurden die Interviewpartner/-innen gebeten, von sich und Ihrem Beruf zu berichten und zu erzählen, wie sie mit Service Learning bzw. Positive Peer Culture in Berührung gekommen sind. Darüber hinaus wurde gefragt, inwiefern eine Verbindung zwischen besagtem Unterrichtskonzept und dem Thema Resilienzförderung bestehe.

8.1.1 Gemeinsamkeiten

Zunächst lässt sich feststellen, dass beide Interviewpartner/-innen ausgebildete Pädagogen/ Pädagoginnen und Experten/ Expertinnen im Bereich Sonderpädagogik sind. Zudem sind beide in der Lehrerbildung tätig.

Frau S. ist Lehrerin für Förderschulen, Haupt- und Realschulen und unterrichtet die Fächer katholische Religion, Geschichte und Ethik. Sie arbeitet seit 19 Jahren an einer Integrierten Gesamtschule in Deutschland, wobei sie mittlerweile fast ausschließlich in der Ausbildung von Referendaren/ Referendarinnen tätig ist.

Herr O. hat ursprünglich die Ausbildung zum Sonderschullehrer absolviert. Nachdem er fünf Jahre in der Schule gearbeitet hatte, promovierte er an der Universität und wurde später Professor für Verhaltensgestörtenpädagogik. Herr O. war an der Umsetzung des Konzeptes der Positiven Peerkultur vor allem in Förderschulen, aber auch in Grundschulen oder Gymnasien beteiligt. Nachdem er mit seinem Team zuerst selbst experimentiert hatte, ob und wie dieses Konzept funktionierte, suchte er sich Kooperationspartner/-innen, die am Konzept der Positiven Peerkultur Interesse hatten und es in die Praxis umsetzen wollten.

Auf die Frage, wie sie mit dem jeweiligen Unterrichtskonzept in Kontakt gekommen seien, nennen beide Interviewpartner/-innen Anknüpfungspunkte, die den universitären Kontext betreffen.

Frau S. berichtet, dass sie über eine Lehrveranstaltung von Dr. Anne Seifert auf das Unterrichtskonzept Service Learning (oder Lernen durch Engagement) aufmerksam wurde.

Herr O. kam zum ersten Mal auf einer Universität in Virginia, wo er sich im Rahmen eines Lehraufenthalts befand, mit dem Unterrichtskonzept Positive Peer Culture in Kontakt. Nachdem er dort zum ersten Mal eine Peergruppensitzung beobachtet hatte, war er sofort von dem Konzept begeistert gewesen. Die Solidarität und Empathie, mit der die Peers das damalige Problem eines Jugendlichen besprachen, beeindruckte Herrn O. zutiefst. Er merkte, „*da passiert was, was wir mit Kindern nicht tun können.*“ (Z. 76) Diese erste Begegnung war für Herrn O. der Anlass, mit dem Konzept der Positiven Peerkultur auch in Deutschland zu experimentieren.

Beide Experten/ Expertinnen sehen eine Verbindung zwischen ihrem Unterrichtskonzept und dem Thema Resilienzförderung, nennen jedoch keine konkreten Faktoren. Sowohl Frau S. als auch Herr O. beschreiben die Auswirkungen des Unterrichtskonzepts auf die Kinder und Jugendlichen eher allgemein.

8.1.2 Unterschiede

Das Expertenwissen betreffend, gibt es natürlich Unterschiede zwischen den Interviewpartnern/ Interviewpartnerinnen. Während Herr O. Experte für Resilienzforschung ist, gilt Frau S. als Expertin für den Fachbereich Religion. Da es an ihrer Schule konfessionell gemischten Religionsunterricht gibt, unterrichtet sie katholische und evangelische Schüler/-innen gemeinsam. Überdies sind beide Experten/ Expertinnen für unterschiedliche Konzepte: Während Herr O. lange Praxiserfahrung mit Positive Peer Culture besitzt, arbeitet Frau S. seit zehn Jahren mit Service Learning.

Neben dem universitären Anknüpfungspunkt, den Frau S. an Service Learning hatte, erwähnt sie zudem, dass sie konkret von ihrer Schule angefragt worden war, ob sie sich vorstellen könne, ein Projekt in diesem Bereich anzubieten. Diese Anfrage initiierte ihr Engagement und schon bald leitete sie ihr erstes Service Learning Projekt in einem Altenheim.

Wie bereits erwähnt, beschreiben beide Experten/ Expertinnen die Auswirkungen des Unterrichtskonzepts auf Kinder und Jugendliche in Verbindung mit dem Thema Resilienz eher allgemein. Dabei erwähnt Frau S. Auswirkungen auf der persönlichen Ebene:

„Resilienz steht so als Weiteres (...) Grundsätzlich denke ich, dass mit dem Konzept Service Learning oder Lernen durch Engagement Kompetenzen, Bereiche angesprochen werden, die mit anderen Unterrichtskonzepten nicht angesprochen werden. Also spricht man lernt, (...) Persönlichkeitsaspekte oder überhaupt Aspekte im Leben, die die mit anderen Unterrichtskonzepten nur schwer zu erreichen sind.“ (Z. 45-50)

Diese Begegnungen im Rahmen von Service Learning, die häufig auch Grenzerfahrungen seien, würden es Lernenden ermöglichen, Erfahrungen zu sammeln, die später „eine Resilienz entfalten können.“ (Z. 53)

Herr O. erläutert vor allem die Auswirkungen auf der sozialen Ebene. Er sieht das Resilienzfördernde Potenzial der Positiven Peerkultur darin, dass eine Umwelt geschaffen wird, in der die Kinder/ Jugendlichen soziale Fähigkeiten und Empathie erleben und entwickeln können. Einführend zu diesem Thema bemerkt er: *„Also ich glaube, ich würde es viel einfacher (...) sagen. Ich glaube, dass wir gelernt haben in der Resilienzforschung, dass der Kern von Resilienz soziale Erfahrungen sind - Beziehungserfahrungen. Und ich glaube nicht, dass es da um einzelne, präzise, kleine Faktoren geht.“ (Z. 233-237)* Ebenso verhalte es sich mit den Vulnerabilitätsfaktoren, denen die Kinder/ Jugendlichen ausgesetzt seien. *„Es geht immer um ein Zusammenspiel von Faktoren, von Prozessen“,* beschreibt Herr O. (Z. 281-282) Wer kein sicheres Bindungsverhalten entwickeln konnte, selbst wenig Empathie erfahren hat oder durch negative soziale Erfahrungen wie Ablehnung, Verlust oder Zurückweisung verletzt wurde, versucht oftmals, sich vor Verletzungen zu schützen, indem er andere verletzt. Dieses *„schmerzbaasierte Verhalten“* (Z. 253.) resultiere aus den negativen Vorerfahrungen, die diese Kinder und Jugendlichen bereits durchleben mussten. In schwierigen Situationen falle es ihnen dann schwer, sich selbst (emotional) zu regulieren; sie würden über eine niedrige Frustrationstoleranz verfügen und es mangle ihnen an Empathie. *„Übrigens“,* ergänzt Herr O., *„Es fehlt ihnen an Empathie, weil sie sie selber nicht erlebt haben. Wie kann ich empathisch werden, wenn ich Empathie nie erlebt habe?“ (Z.245-247)* Dazu komme, dass wir *„in einer Zeit sich auflösender sozialer Gemeinschaften und sozialer Beziehungen“* (Z. 742-742) leben würden, wodurch sich die sozialen Fähigkeiten der Kinder im Umgang miteinander ebenfalls nicht optimal entwickeln könnten.

Grundlegend sei es deshalb, Kindern und Jugendlichen positive Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, in denen sie soziale Fähigkeiten erlernen sowie Empathie erfahren können. Herr O. weist darauf hin, dass seiner Ansicht nach sogar ein programmatischer pädagogischer Schwerpunkt darauf gelegt werden sollte, den Kindern und Jugendlichen

Gemeinschaftserfahrungen anzubieten – besonders in Peergruppen. Selbstverständlich seien die Erwachsenen für Kinder/ Jugendliche von großem Stellenwert, doch die Interaktion mit der Peergruppe habe eine andere Qualität. Während Erwachsene – bewusst oder unbewusst – im Umgang mit Kindern meist pädagogische Intentionen hätten, gehe es in kindlichen Interaktionen wirklich ums Spielen und um das Einhalten von Regeln, die gemeinsam entwickelt wurden. Das beginne schon früh – wenn z.B. ein Dreijähriger sich nicht an die vereinbarten Regeln halte, würde er von den Gleichaltrigen einfach ausgeschlossen. Von Kind zu Kind lerne es sich demnach anders, als von Erwachsenen zu Kind. Es gelte demnach, Kindern/ Jugendlichen positive Gemeinschaftserfahrungen miteinander zu ermöglichen.

Das Konzept der Positiven Peerkultur soll genau so einen Rahmen schaffen, in dem Kinder und Jugendliche Beziehungserfahrungen sammeln und erleben, dass sie Alltagssituationen meistern können. Ein Grundprinzip dieses Konzeptes lautet: Egal, welches Problem jemand hat, die Gruppe hat kein Recht, denjenigen/ diejenige zu verurteilen. Die Frage ist stets, wie die Gruppe der betroffenen Person helfen kann, ihr Problem zu lösen. Es ist die Verantwortung der Gruppe, Unterstützung anzubieten und es ist die Verantwortung des betroffenen Kindes/ Jugendlichen, die Unterstützung anzunehmen und sein Verhalten zu verändern. Herr O. betont, wie wichtig es ist, dass Kinder/ Jugendliche Aufmerksamkeit bekommen und sich wahrgenommen fühlen:

„Wir Menschen, wir brauchen Resonanz, wir brauchen soziale Resonanz. Unser Wohlbefinden hängt davon ab, dass wir wahrgenommen werden, dass wir gesehen werden, dass wir eine Bedeutung haben für andere Menschen. Und von der Resonanz leben wir, das ist sozusagen das Medium, in dem wir uns entwickeln. Auch kritische Resonanzen gehören dazu natürlich, selbstverständlich, aber (...) überhaupt keine Resonanz zu haben - das Schlimmste ist, gar keine Resonanz zu haben - das ist entsetzlich.“ (Z. 384-390)

Dadurch, dass die Kinder/ Jugendlichen Aufmerksamkeit bekommen, Empathie erleben, erfahren, dass sie einen Wert für andere haben und merken, dass sie Problemsituationen meistern können, werde auch ihre Resilienz gestärkt.

Zusammengefasst erscheinen Herrn O. drei Punkte besonders zentral, wenn es darum geht, Heranwachsende in ihrer Resilienz zu fördern:

1. „Resilienzpraxis“ (Z. 772): Die Kinder/ Jugendlichen sollen durch Alltagssituationen Fähigkeiten erlernen, die sie im Leben benötigen, wie z.B. Frustrationstoleranz, emotionale Regulation, Empathie etc.

2. „Resilienz-Ökologie“ (Z. 778): Kinder benötigen Umwelten, in denen sie soziale Fähigkeiten üben und erlernen können, ohne gefährdet zu sein, sofort negative Reaktionen zu erhalten. Peergruppen, die auf Hilfe ausgelegt sind, stellen bspw. eine solche Umwelt dar.
3. „Kulturen schaffen“ (Z. 787): Es gelte, Kulturen zu schaffen, in denen Kinder/ Jugendliche die Ressourcen finden können, die sie brauchen. Dies beziehe sich z.B. auf die Familie oder die Lehrperson, die die Heranwachsenden unterstützt, aber auch auf die Qualität ihrer Schule.

Herr O. hebt besonders hervor, wie zentral die Partizipation der Kinder/ Jugendlichen dabei ist:

*„Das wäre so der Gedanke der Resilienzkultur, die wir entwickeln müssen, und zwar **gemeinsam** mit den Kindern in **gemeinsamer** Verantwortung. (...) Das ist der Wichtigste von allen Gedanken: Wir **gemeinsam** müssen das entwickeln. Und das ist auch ein Gedanke, der im Grunde genommen die Resilienz von Professionellen (...) wirklich steigern kann, (...) dass sie nicht allein verantwortlich sind für dieses ganze Geschäft (...), sondern dass das eine geteilte Verantwortung ist.“ (Z. 791-798)*

Dieser Gedanke der Partizipation findet sich auch im Konzept der Positiven Peerkultur wieder. Es besteht demnach nicht nur eine Verbindung zwischen Positiver Peerkultur und der Resilienz von Kindern/ Jugendlichen, sondern ebenso zwischen Positiver Peerkultur und der Resilienz von Lehrpersonen oder anderen Professionellen, die mit ihnen arbeiten.

8.1.3 Zusammenfassung

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass beide Experten/ Expertinnen eine Verbindung zwischen ihrem Unterrichtskonzept und dem Thema Resilienzförderung sehen.

Frau S. betont, dass durch Service Learning Kompetenzen bzw. Bereiche angesprochen werden, die durch andere Formen des Unterrichts nicht angesprochen werden. Die Schüler/-innen würden sich dadurch besonders in ihrer Persönlichkeit weiterentwickeln. Die im Rahmen des Projekts gesammelten Erfahrungen könnten schließlich eine Resilienz entfalten.

Herr O. sieht das resilienzfördernde Potenzial der Positiven Peerkultur darin, dass eine Umwelt geschaffen wird, in der die Kinder/ Jugendlichen soziale Fähigkeiten und Em-

pathie erleben und entwickeln können. Er erwähnt überdies eine Verbindung zur Resilienz der Professionellen, die sich durch die Partizipation der Lernenden ergibt.

8.2 Kategorie 2: Service Learning/ Positive Peer Culture in der Praxis

Anschließend wurden die Interviewpartner/-innen aufgefordert, aus der praktischen Arbeit mit Service Learning/ Positive Peer Culture zu berichten. Dabei wurde auch nach den individuellen Stärken und Schwächen bzw. Grenzen der einzelnen Projekte gefragt. Thematisiert wurde zudem, welche Rolle die Themen Glaube und Religiosität in den Unterrichtsmodellen der Befragten spielten und welche Rolle bzw. Funktion die Lehrperson im Rahmen des Projekts hatte.

8.2.1 Gemeinsamkeiten

Zunächst fällt auf, dass beide Interviewpartner/-innen die Partizipation der Schüler/-innen im Rahmen ihres Projekts hervorheben.

Frau S. schildert, dass es die Schüler/-innen gewesen seien, die im Rahmen eines Lehrausgangs ins Palliativzentrum den Wunsch geäußert hätten, eben dort ein Engagement-Projekt zu starten. Durch diese Möglichkeit der Mitbestimmung, wo sie sich aufgrund eines realen Bedarfs gerne einbringen würden, hätten sie sich auch mit dem Projekt identifizieren können.

Herr O. betont ebenfalls, dass es wichtig sei, die Kinder/ Jugendlichen bei der Entwicklung ihrer Peergruppe mitbestimmen zu lassen: *„Peerkultur ist kein Trainingsprogramm, sondern es ist ein Konzept und dieses Konzept muss eine Pädagogin, ein Pädagoge in der Zusammenarbeit mit den Kindern entwickeln.“* (Z. 421-423) Die Lehrperson kann den Kindern das Konzept vorstellen und fragen, ob sie das gerne ausprobieren würden. Anschließend wird probeweise einmal eine Gruppensitzung gemacht, sodass die Kinder im Anschluss entscheiden können, ob sie solche Sitzungen gerne öfter hätten. Zentral sei es, die Heranwachsenden so weit wie möglich in alle Entscheidungen miteinzubeziehen: Wann treffen wir uns? Wie oft treffen wir uns? Wie sammeln wir unsere Themen? Wie Frau S. unterstreicht auch Herr O., dass die Kinder sich durch die Möglichkeit der Mitbestimmung mit ihrem Projekt identifizieren können: *„Es ist wichtig, dass die Kinder beteiligt sind an der Entwicklung dieser Praxis, weil dann ist es ihre Peergroup. Und das ist die Voraussetzung, dass es funktioniert, weil das ermöglicht die Identifikation.“* (Z. 438-443) Natürlich sei es auch wichtig, dass die Lehrperson

das Konzept mittragen kann und sich ebenfalls damit wohlfühlt, doch den Lernenden die Möglichkeit der Partizipation einzuräumen, sei entscheidend.

Gemeinsam ist beiden Projekten ferner, dass sie zunächst auf Skepsis stießen.

Frau S. berichtet, dass es „*super viel Skepsis bei allen*“ (Z. 82) gab, unter anderem auch vonseiten der Schulleitung, ob die Palliativstation der richtige Ort für ein Engagement-Projekt wäre.

Herr O. erzählt, dass er ebenfalls auf Skepsis bei seinen Mitarbeitern stieß, als er ihnen nach seiner Rückkehr aus den USA das erste Mal begeistert von dem Konzept Positiver Peerkultur berichtete und vorschlug, dieses auch in Deutschland auszuprobieren. Seinen Kollegen erschien dieses Konzept zu einfach, weshalb sie zunächst abwinkten. Als sie schließlich doch damit experimentierten, zweifelten sie nach wie vor daran, ob es funktionieren würde. Nachdem sich dann herausgestellt hatte, dass das Konzept Positiver Peerkultur tatsächlich wirkte, war das Team beinahe erstaunt.

Die Schwächen des Projekts betreffend, beschreiben beide Interviewpartner/-innen u.a. Probleme auf der organisatorischen Ebene.

Frau S. berichtet, dass die Auswahl der Schüler/-innen, die an dem Projekt teilnehmen durften, im ersten Durchgang noch sehr gelenkt war. Das habe sich in den nächsten Jahren mit den Nachfolgegruppen sukzessive verändert; die Schule wollte nicht, dass das Projekt, das im Rahmen eines Wahlpflichtfaches stattfand, so eine Sonderstellung innehatte. Frau S. merkte diesbezüglich kritisch an, dass sie nach wie vor - aus unterschiedlichen Gründen - der Ansicht sei, nicht alle Schüler/-innen seien geeignet, um an einem Engagement-Projekt auf der Palliativstation teilzunehmen. Die Teilnehmer/-innen für das Projekt auswählen zu können, sei deshalb sinnvoll gewesen. Zudem hätte die Schule ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr zugelassen, dass nur eine gewisse Schüleranzahl an dem Projekt teilnehmen könne.

Herr O. erzählt, dass sich das Konzept Positiver Peerkultur kritisch vorzuhalten hat, dass kaum eine Einrichtung es langfristig in die Praxis implementiert. Dies stehe mit der Resilienz der Professionellen in Zusammenhang, die dauerhaft Unterstützung, Hilfe und Begleitung brauchen, wenn sie so ein innovatives Konzept wie Positive Peer Culture langfristig umsetzen wollen. Der komplexe Alltag in den Bildungseinrichtungen überfordere die Lehrkräfte bereits, sodass sie – allein gelassen – schnell in ihre gewohnten Alltagspraktiken zurückfallen würden. Ein Wust an Anforderungen und zu wenig Res-

sourcen wären schlechte Voraussetzungen für eine Chance auf Veränderung und Innovation. Organisatorische Schwierigkeiten gebe es auch in den Heimen: Hier sei es beinahe unmöglich, einen Termin für eine Peergruppensitzung zu finden, da es ständig Terminkollisionen bei den Jugendlichen gebe. Daher sei es kein Wunder, wenn die Erzieher/-innen früher oder später aufgeben und Themen wieder in Einzelgesprächen besprechen würden.

Eine weitere Gemeinsamkeit beider Projekte ist, dass die Themen Glaube bzw. Religiosität nicht explizit behandelt wurden; jedoch würden sich laut Experten/ Expertinnen beide Projekte eignen, um religiöse Fragestellungen zu thematisieren.

Frau S. erzählt, sie hätten die Themen Glaube bzw. Religiosität *„nicht so ganz konkret verortet“* (Z. 137), weil innerhalb der Schülergruppe unterschiedliche Religionsgemeinschaften vertreten waren. Deshalb beschäftigten sich die Schüler/-innen eher mit ethischen Fragestellungen. Trotzdem würden religiöse Themen oder Glaubensfragen bei einem Engagement-Projekt auf der Palliativstation meist mitschwingen: *„Aber per se ist natürlich so diese Thematik Tod und Sterben, (...) also einfach diese Fragestellungen in diesem Kontext, die schwingen ja immer mit und die die schwingen in allen Kulturen, in allen Religionen, zu allen Zeiten mit.“* (Z. 137-143)

Herr O. ist der Ansicht, dass sich das Konzept der Positiven Peerkultur eigne, um religiöse Fragestellungen mit hineinzunehmen, *„wenn das Pädagogen sind, die das aufnehmen wollen.“* (Z. 393) Auch er spricht an, dass in einer Klasse meist unterschiedliche Kulturen und Religionen aufeinandertreffen; für ihn wäre gerade das ein Grund, mit den Kindern oder Jugendlichen über solche Themen zu reden. Er denke dies nicht im Sinne von Missionierung; vielmehr gelte es, innerhalb der Gruppe Vorurteilen vorzubeugen, Reibungspunkte zu besprechen und einfach voneinander zu wissen. Herr O. erwähnt, welche Fragestellungen er sich u.a. vorstellen könnte: *„(...) Wo stehst du?“ Im Sinne Glauben zum Beispiel. Das ist doch eine tolle Frage. "Was ist Religiosität für dich? Was verstehst du unter Gott? Betest du oder betest du nicht?" Ich meine das in einem hoch toleranten Sinn.“* (Z. 410-413)

8.2.2 Unterschiede

Da beide Experten/ Expertinnen von verschiedenen Projekten berichteten, gab es natürlich auch zahlreiche Unterschiede. Beide Projekte werden nun vorgestellt.

Frau S. führte 2014/ 2015 in einem Wahlpflichtfach ein Projekt im Bereich Service Learning durch, das den Titel „Begegnungen zwischen Himmel und Erde – Lernen durch Engagement in einem Palliativzentrum“ trug. Im Rahmen dessen besuchte sie ein Jahr lang mit ihren Schülern/ Schülerinnen wöchentlich für je 1 ½ Stunden eine Palliativstation. Die Jugendlichen teilten sich dort meist in zwei Gruppen auf: Die eine Hälfte kochte, backte oder bastelte mit einer Kunsttherapeutin, die das Projekt begleitete, für die Station; währenddessen half die andere Hälfte bei der Essensausgabe und kam mit den Patienten/ Patientinnen ins Gespräch. Es gab zahlreiche Projekte im Projekt, wie z.B. ein Kalenderprojekt, einen Filmabend, Basteln von jahreszeitlicher Dekoration u.v.m. Dieser praktische Einsatz wurde mit theoretischen Inhalten verknüpft. Ein starker Fokus des Projekts lag auf der Reflexion, die am Ende jeden Termins stattfand - teils mündlich, teils schriftlich - und anfangs durch eine Psychologin begleitet wurde. Nachdem die Jugendlichen jedoch anmerkten, dass sie deren Unterstützung nicht benötigten, weil sie das auch allein schaffen würden, wurde später auf eine Zusammenarbeit mit der Psychologin verzichtet. Ein Ethiker und Pfarrer, der auf der Palliativstation als Seelsorger tätig war, brachte teilweise auch ethische oder religiöse Fragestellungen ein; er unterstützte die Lehrpersonen zusätzlich in der Kommunikation mit den Eltern. Diese wurden im Rahmen eines Elternabends gut aufgeklärt und bekamen die Möglichkeit, etwaige Fragen zu stellen. Die Stiftung „Lernen durch Engagement“ zeichnete das Projekt „Begegnungen zwischen Himmel und Erde“ mit einem Preis aus; das Geld, welches gewonnen wurde, kam später wieder der Station zugute. Da die deutsche Presse mehrere Artikel über das Projekt veröffentlichte, hatten Frau S. und ihre Schüler/-innen auch immer wieder Pressetermine. Nachdem das Projekt so ein Erfolg gewesen war, wurde es in den nächsten Jahren noch ein paar Mal mit neuen Gruppen durchgeführt.

Herr O. hat unter dem Motto „Gemeinsam statt einsam“ in Halle an der Saale mit dem Konzept Positiver Peerkultur experimentiert. Er hat immer wieder mit unterschiedlichen Kooperationspartnern/ Kooperationspartnerinnen zusammengearbeitet, die Interesse daran hatten, Positive Peer Culture in die Praxis umzusetzen. Herr O. war an der Umsetzung des Konzepts in Förderschulen, Grundschulen, Gymnasien, Horten und Heimen beteiligt. Manchmal war es ihm auch möglich, Praxis-Settings zu filmen, die Videoaufnahmen auszuwerten und im Anschluss mit den Kollegen/ Kolleginnen darüber zu reflektieren. Dies sei hochinteressant – nicht nur für Herrn O. und sein Team, sondern auch für die Professionellen selbst. Jede Peergruppe sei dabei anders und nutze ihre Sitzungen für andere Zwecke; jede Gruppe habe ja auch unterschiedliche Voraussetzungen

und die Professionellen, die sie begleiten, setzen das Konzept ebenfalls auf ihre eigene Art und Weise um. Herr O. schildert: „(...) *es war faszinierend für uns zu sehen, wenn wir in der Schule waren und wir haben mit allen Lehrern dieselbe Fortbildung gemacht - (...) jeder Lehrer hat etwas Eigenes aus seiner Positiven Peergruppe gemacht und es war bei jedem anders und auch die Gruppen haben was anders gewollt.*“ (Z. 310-314) Während einige Gruppen ihre Sitzungen nutzen wollten, um über schulische Belange zu sprechen, hätten andere den Wunsch gehabt, ganz private Themen zu bereden. Herr O. erinnert sich z.B. an eine Mädchengruppe, die das Thema Selbstverletzungen diskutierte. Hier sei ein enormes Vertrauen in die Gruppe da gewesen. Doch unabhängig davon, wie intim die besprochenen Themen seien, eine Grundregel würde in jedem Fall lauten: Was in der Gruppe gesagt wird, bleibt in der Gruppe.

Unterschiedlich beantworten die Experten/ Expertinnen, wo sie die Stärken ihrer Projekte sehen.

Frau S. verortet eine besondere Stärke in der Außergewöhnlichkeit und Einzigartigkeit ihres Projekts; ein ähnliches Projekt sei ihr bisher noch keines bekannt. Stolz ist sie auch auf den Mut, den alle Beteiligten bewiesen hätten, die Durchführung des Projekts einfach so zu wagen. Frau S. meint: „*Und wenn man das (...) auf so einen Slogan unterbrechen würde: "Geht nicht, gibt's nicht." Also ich denke immer, es geht fast alles. Ist nur die Frage wie - (...) einfach mal starten!*“ (Z.108-110)

Herr O. ist in seiner langjährigen Praxiserfahrung mit Positiver Peerkultur besonders positiv aufgefallen, wie ernst genommen und respektiert sich die Heranwachsenden fühlen, wenn ihnen die Professionellen so viel Verantwortung und Mitbestimmung zutrauen. Dieses Konzept biete ihnen die Möglichkeit, positive Gemeinschaftserfahrungen zu machen, soziale Fähigkeiten weiterzuentwickeln sowie Empathie zu erleben und zu zeigen. Eine weitere Stärke dieses Konzepts liege in der Entlastung der Lehrpersonen, denn auch sie könnten Themen einbringen und sich so davon befreien. Herr O. erzählt als Beispiel die Geschichte einer Lehrerin, die vor dem Problem stand, dass ein Bub ihrer Klasse (Gianni) nur vier anstatt fünf (von ihr im Vorhinein verlangten) Sterne besaß, die er benötigte, um an einem Ausflug teilnehmen zu dürfen. Die Lehrerin beschloss, dieses Problem der Klasse zu übergeben und nahm sich so selbst aus der Breddouille. Hätte sie einfach entschieden, dass Gianni trotzdem mitfahren dürfe, wäre sie der Klasse als ungerecht erschienen. Wäre sie hart geblieben und hätte ihn tatsächlich als Einzigen nicht auf den Ausflug mitgenommen, wäre dieser in all seinen negativen

Vorerfahrungen bestätigt worden: „Keiner mag mich, immer sind alle gegen mich. Ich gehöre nicht dazu.“ Nachdem die Lehrerin das Problem der Klasse übergeben hatte, meldete sich bald ein ebenso belastetes Kind und sagte: „Ich habe sechs Sterne. Ich gebe dem Gianni einen.“ Die Lehrerin, die sich von diesem Thema befreit und es der Gruppe übergeben hatte, erklärte, dass ihr Leben viel einfacher sei, seit sie das Konzept der Positiven Peerkultur umsetze. Diese Beispielgeschichte illustriere, dass es bei dem Konzept Positiver Peerkultur immer darum gehe, Lösungen zu finden und die Gruppe könne man dazu einsetzen. Doch dies falle Lehrkräften gar nicht so leicht: Sie seien ja ausgebildet, um die Situation zu kontrollieren. Deshalb hätten sie häufig Angst davor, der Gruppe so viel Mitbestimmung und Freiraum zu gewähren; es könnte ja passieren, dass die Kinder/ Jugendlichen das ausnützen und man so die Kontrolle ganz verliert. Doch diese Zweifel wären unbegründet – Herr O. hebt hervor, dass er die Kinder/ Jugendlichen stets „*extrem fair erlebt*“ (Z. 146) hätte. Dies sei sogar in Konfliktsituationen mit der Lehrperson der Fall gewesen; sie hätten stets ihren eigenen Anteil an der Situation in die Diskussion miteinbezogen. Diese Beobachtungen hätten Herrn O. geradezu erstaunt. Er schlussfolgert: „*Wir können immer davon ausgehen, (...) das wäre die Erfahrung, (...) die ich so gesammelt habe, (...) dass die Kinder in aller Regel, **in aller Regel**, ein funktionierendes Verhältnis zu uns suchen, ein positives Verhältnis suchen.*“ (Z. 151-154)

Neben den Problemen, die es bei beiden Projekten auf organisatorischer Ebene gegeben hatte, beschreiben beide Interviewpartner/-innen noch individuelle weitere Schwächen bzw. Grenzen.

Frau S. merkt kritisch an, dass nur die erste Gruppe, die einen realen Bedarf erkannt und daraufhin das Projekt „Begegnungen zwischen Himmel und Erde“ initiiert hatte, sich so richtig damit identifizieren hatte können. Den Nachfolgegruppen wäre eine Identifikation mit dem Thema nicht mehr in dem Ausmaß möglich gewesen. Dies hätte dazu geführt, dass sie den Patientenkontakt eher gemieden hätten und stattdessen hauptsächlich bei der Essensausgabe oder bei Projekten auf der Station helfen wollen. Das Projekt wurde schließlich beendet, nachdem die ärztliche Leitung gewechselt und die damalige Kunsttherapeutin kein Zeitkontingent mehr für die Engagement-Gruppe zur Verfügung hatte.

Herr O. merkt an, dass das Konzept Positiver Peerkultur dort an seine Grenzen stoße, wo z.B. Themen wie Missbrauchserfahrungen aufkommen. In solchen Fällen seien die Gruppen leicht überfordert und es seien andere Hilfsorganisationen zuständig.

Unterschiedlich beschreiben die Befragten ferner die Rolle und Funktion, die die Lehrperson im Rahmen des Projekts innehat.

Frau S. berichtet, dass sie einerseits viele organisatorische Aufgaben zu erfüllen hatte, wie z.B. die Organisation, die Terminplanung, die Kommunikation (mit der Station, der Kunsttherapeutin, der Psychologin, der Presse, etc.) oder die Zusammenarbeit mit den Eltern der Jugendlichen. Jede Woche galt es für Frau S. und ihre Schüler/-innen, den Weg von der Schule ins Krankenhaus zu bewältigen, was ebenfalls Zeit in Anspruch nahm und sich teilweise schwierig gestaltete. Zusätzlich zu diesen wöchentlichen 90-minütigen Terminen im Krankenhaus fanden immer wieder außerunterrichtliche Veranstaltungen am Nachmittag oder Abend statt. Sowohl zeitlich als auch organisatorisch entstand demnach ein deutlicher Mehraufwand für sie als Lehrperson. Ein weiterer Aufgabenbereich von Frau S. war es, die inhaltlichen bzw. theoretischen Inhalte von Service Learning zu verankern, wie z.B. das Thema Gesprächsführung. Der Materialaufwand, der für sie entstand, war dabei abhängig von den Inhalten der jeweiligen Termine; wenn z.B. gekocht oder gebastelt wurde, musste natürlich im Vorhinein eingekauft werden. Frau S. berichtet, dass sie als Lehrperson keine Supervision gehabt hätte; dennoch wäre es ihr möglich gewesen, Gesprächsanlässe jederzeit wahrzunehmen. Auf die Frage hin, ob sie denke, dass Lehrpersonen eine bestimmte Ausbildung benötigen würden, um mit dem Konzept Service Learning arbeiten zu können, verneint Frau S.: *„Ich finde nicht, dass eine bestimmte Ausbildung notwendig ist. Man braucht irgendwie eine Initialzündung.“* (Z. 205-206) Die deutsche Stiftung „Lernen durch Engagement“ würde jedoch Konferenzen, Tagungen und Fortbildungen organisieren, wenn sich Lehrpersonen in diesem Bereich weiterbilden wollen würden.

Herr O. beschreibt, dass die Lehrperson im Rahmen Positiver Peerkultur vorwiegend eine moderierende Funktion besitze. Es sei nicht ihre Aufgabe, das Konzept allein zu entwickeln; viel wichtiger sei, dass dies in Zusammenarbeit mit den Kindern/ Jugendlichen geschehe. Wenn es ein vorgegebenes Setting - wie z.B. nur eine zur Verfügung stehende Unterrichtseinheit - gebe, müsse ihnen das natürlich vermittelt werden. Doch alle Entscheidungen, die noch offen wären, würde die Lehrperson gemeinsam mit den Kindern/ Jugendlichen treffen. Als Moderator/-in hätte der Lehrer/ die Lehrerin die

Aufgabe, die Gruppe stets in Richtung Fairness und Hilfestellung zu lenken, nicht in Richtung Bestrafung oder Manipulation. Wenn bspw. ein Kind zu sehr in die Mangel genommen werden würde, könnte die Lehrperson fragen: „Wie würde es denn euch an der Stelle von dem Kind gehen?“ Oder sie könne das betroffene Kind direkt ansprechen und fragen: „Was meinst denn du dazu?“ Diese Moderationsarbeit, die die Lehrkraft hier leistete, erfordere eine große Sensibilität. Zudem habe die Lehrperson, wie alle Mitglieder der Gruppe, das Recht, Themen einzubringen und nach der Meinung der Kinder/Jugendlichen zu fragen. Lösungen soll die Lehrperson jedoch keine entwickeln; dies sei Aufgabe der Gruppe. Abschließend bemerkt Herr O. zu diesem Thema, dass sich die Schüler/-innen nach Erwachsenen sehnen würden, von denen sie etwas lernen könnten, die in ihrer Persönlichkeitsentwicklung bereits weiter sind als sie selbst. Wenn die Kinder/Jugendlichen eine Lehrperson nicht akzeptieren, würden sowohl der reguläre Unterricht als auch die Umsetzung des Konzepts Positiver Peerkultur scheitern. Herr O. stellt fest:

„Ich war ja immer in der Lehrerbildung gewesen und ich bin zunehmend skeptischer geworden, was die Möglichkeiten der Lehrerausbildung betrifft. (...) Wie ich eine Stunde halte, das kann ich wirklich lernen, (...) das ist eine didaktische Struktur, die ich haben muss. Aber die Person, die ich bin, (...) die kann man nicht einfach ändern, denn wir arbeiten mit der Person, die wir sind.“ (Z. 664-671)

Er rate deshalb jeder/ jedem, der in den Lehrberuf gehen wolle, sich zuerst Zeit zu nehmen, um seine Persönlichkeit zu entwickeln.

8.2.3 Zusammenfassung

Beide Projekte zeichnet insbesondere aus, welcher Stellenwert der Schülerpartizipation eingeräumt wurde. Sowohl Frau S. als auch Herr O. betonten, dass diese Möglichkeit der Mitbestimmung auch die Identifikation mit dem Projekt ermöglicht hätte. Gemeinsam ist beiden Projekten ferner, dass sie im Vorhinein auf Skepsis stießen. Beide Experten/ Expertinnen verorteten u.a. Schwächen bzw. Grenzen, die sich der organisatorischen Ebene zuordnen lassen. Eine weitere Gemeinsamkeit beider Projekte ist, dass die Themen Glaube bzw. Religiosität nicht explizit behandelt wurden; jedoch würden sich laut Experten/ Expertinnen beide Projekte eignen, um religiöse Fragestellungen zu thematisieren.

Unterschiedlich beschreiben die Interviewpartner/-innen die Stärken ihrer Projekte. Frau S. verortet diese in der Außergewöhnlichkeit ihres Projekts und dem Mut, die Durchführung einfach so zu wagen. Herr O. sieht das besondere Potenzial Positiver Peerkultur auf der sozialen Ebene (Heranwachsende sammeln positive Beziehungserfahrungen und erleben Empathie) sowie auf der persönlichen Ebene (Heranwachsende fühlen sich gesehen und respektiert; Lehrpersonen könnten sich mancher Themen entlasten, was ihre Resilienz stärke). Kritisch merkt Frau S. an, dass nur die erste Schüler/-innengruppe das Projekt initiiert und sich ganz damit identifiziert hatte; Nachfolgegruppen wäre eine Identifikation mit dem Thema nicht mehr in diesem Ausmaß möglich gewesen, was sich auch in der Umsetzung des Projekts gezeigt hätte. Herr O. verortet eine weitere Grenze des Konzepts Positiver Peerkultur da, wo schwierige Themen wie z.B. Missbrauch aufkommen würden. In solchen Fällen wären die Peergruppen überfordert und andere Hilfsorganisationen zuständig. Zuletzt beschreiben die Experten/ Expertinnen unterschiedlich, welche Rolle bzw. Aufgabenbereiche die Lehrperson im Rahmen ihres Projekts innehatte. Frau S. berichtet, dass sie für die Organisation, Terminplanung, Kommunikation, Pressetermine u.v.m. zuständig gewesen war. Herr O. schildert, dass das Konzept Positiver Peerkultur von den Lehrkräften fordere, eine moderierende Rolle einzunehmen und mit den Kindern/ Jugendlichen zusammenzuarbeiten, anstatt Entscheidungen allein zu treffen.

8.3 Kategorie 3: Wirkung von Service Learning/ Positive Peer Culture

Als Nächstes wurden die Interviewpartner/-innen nach der Wirkung ihres Projekts befragt. Dabei wurden zwei Wirkebenen betrachtet: Einerseits wurde erörtert, inwiefern die Resilienz der Schüler/-innen gefördert wurde. Andererseits wurde thematisiert, inwiefern das Projekt die Schulkultur insgesamt beeinflusst hat.

8.3.1 Gemeinsamkeiten

Beide Experten/ Expertinnen sehen Auswirkungen ihrer Projekte sowohl im Bereich der Resilienzförderung als auch hinsichtlich der Schulkultur. Diese werden jedoch unterschiedlich beschrieben.

8.3.2 Unterschiede

Auf die Frage, inwiefern die Resilienz der Jugendlichen gestärkt worden wäre, erzählt Frau S., dass die Schüler/-innen durch das Projekt viel selbstverständlicher mit Grenzsituationen umgehen hätten können. Das Engagement-Projekt hätte den Schülern/ Schülerinnen zudem die Gelegenheit geboten, sich Fähigkeiten und Kompetenzen anzueignen, die sie im regulären Unterricht in dieser Form nicht erlernt hätten. So hätten sie bspw. eine wachsende Unbefangenheit gegenüber den Themen Krankheit und Tod wahrgenommen, nachdem sie sich damit so intensiv auseinandergesetzt hatten. Die Schüler/-innen wurden offener in ihrer Kommunikation mit anderen Menschen, verständnisvoller und flexibler; darüber hinaus lernten sie, sich selbst zurücknehmen zu können, verbesserten ihre Reflexionsfähigkeiten und entwickelten ihre persönliche Reife weiter.

Herr O. betont, dass das Potenzial Positiver Peerkultur hinsichtlich der Resilienzförderung der Kinder/ Jugendlichen darin liege, dass ihnen positive Gemeinschaftserfahrungen bzw. Peerbeziehungen ermöglicht werden, in denen Empathie und Fürsorge füreinander erlebbar wird. Anhand des Praxisbeispiels von Gianni (siehe Kapitel 8.2.2) erläutert Herr O., dass in dieser Geschichte gleich zwei positive Erfahrungen stecken würden. Zum einen merkte das Kind, das Gianni einen Stern abgegeben hatte: „Ich kann etwas bewirken, ich hab ja einen Wert! Ich habe einen Wert für andere, also hab ich auch für mich einen Wert.“ Zum anderen wurde Gianni, der den Stern geschenkt bekommen hatte, bewusst: „Vielleicht hassen mich doch nicht alle.“ Beide Kinder – der, der etwas Fürsorgliches getan und der, der Fürsorge empfangen hatte – wären in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt worden. Die Kinder wären der Lehrperson, die diesen Prozess initiiert hatte, zutiefst dankbar gewesen, was wiederum deren Resilienz gefördert hätte. Wer Kindern/ Jugendlichen das Recht auf Mitbestimmung einräumt, zeige: *„Ich habe Respekt vor euch als Personen, ich habe Respekt vor der Gruppe und ich habe so viel Respekt, dass ich euch da mitentscheiden lassen will.“* (Z. 179-181) Dieses Partizipationsangebot würden Heranwachsende dankbar und verantwortlich wahrnehmen. Sehr heikle Themen (wie z.B. das Thema Selbstverletzung/ Ritzen) könnten Peergruppen einerseits manchmal überfordern, andererseits zeige die Praxiserfahrung, dass Gleichaltrige *„außerordentlich therapeutisch“* (Z. 333) miteinander umgehen könnten und dass die Bearbeitung eines schwierigen Themas in der Peergruppe, innerhalb derer manche bereits ähnliche Erfahrungen durchlebt hätten, therapeutischen Verfahren sogar überlegen sein könne.

Ferner wurden die Experten/ Expertinnen befragt, ob und wenn ja, inwiefern ihr Projekt die Schulkultur ihrer jeweiligen Schule beeinflusst hatte.

Frau S. ist der Ansicht, *„es hätte deshalb beeinflusst, weil es so ein Pilot war.“* (Z. 244) Niemand zuvor hätte es gewagt, ein ähnliches Projekt zu diesem Thema zu starten und das würde so eine Schullandschaft sehr wohl beeinflussen, *„weil das Thema Tod und Sterben einfach als selbstverständlich in den Mittelpunkt gerückt wird. Und das ist auch heute, 2022, leider immer noch nicht so!“* (Z. 247-249)

Herr O. denkt ebenfalls, dass das Konzept Positiver Peerkultur Auswirkungen auf die Schulkultur einer Schule hätte. Diesbezüglich ergänzt er, dass Positive Peer Culture ja nicht nur in Schulen, sondern in allen pädagogischen Einrichtungen und Settings einsetzbar wäre (z.B. in Heimen, in Horten, in der Sozialpädagogik, in der Jugendhilfe, etc.) und überall übe es Einfluss auf die Einrichtung aus. Dies wäre ein weiteres hohes Potenzial des Konzepts: Wenn sich Kinder von klein auf in Mitbestimmung üben würden und dies konsequent über mehrere Jahre hinweg, dann habe man später keine Schülervertretungen, die lediglich tote Veranstaltungen seien. Im Gegenteil – man habe irgendwann eine Generation, die das Argumentieren in Gruppen gelernt hat, die aktives Zuhören gelernt hat, die den Ablauf demokratischer Prozesse gelernt hat. Es sei zentral, die Kinder von Anfang an in demokratische Prozesse miteinzubinden; der Alltag biete zahlreiche Gelegenheiten dazu. Beispiele dafür wären: Was machen wir, wenn es heute regnet? Was wollen wir mit den 50 € tun, die noch in unserer Klassenkasse sind? Herr O. argumentiert: *„(...) wir reden viel über politische Bildung und das sind dann so ausgewählt abgehobene Diskussionen - wo ich mir sage, (...) genau das ist politische Bildung im Kindesalter.“* (Z. 458-461) Ein zentrales Problem in den Bildungseinrichtungen wäre es schließlich, dass Kinder sich als Personen nicht wahrgenommen fühlten und dass sie meinten, sie würden nicht gefragt. Das fänden sie schlimm – zu Recht. Wenn ihnen jedoch Partizipationsmöglichkeiten geboten würden, wirke sich das auf einer weiteren Ebene sogar positiv auf ihre schulischen Leistungen aus. Herr O. erklärt: *„(...) ich glaube, Lernprozesse setzen - gute Lernprozesse - setzen da ein, wo Kinder sich wohlfühlen und sie fühlen sich da wohl, wo sie das Gefühl haben, sie werden gehört, sie werden ernst genommen, sie können mitreden und mitentscheiden.“* (Z. 511-513)

Ein weiterer Prozess, der sich als peerkultureller Effekt auf der nächsten Ebene herauskristallisierte, war die Diskussion der eigenen Praxis innerhalb des Kollegiums. Herrn O. und seinem Team war es stets wichtig, dass die Lehrpersonen mit ihrer eigenen Pra-

xis konfrontiert wurden, darüber mit Kollegen/ Kolleginnen ins Gespräch kamen und von dem lernen konnten, was die anderen machten. Das Konzept Positiver Peerkultur hätte so sämtliche Kollegen/ Kolleginnen einer Schule beeinflusst.

8.3.3 Zusammenfassung

Beide Experten/ Expertinnen sehen Auswirkungen ihrer Projekte sowohl im Bereich der Resilienzförderung als auch hinsichtlich der Schulkultur. Diese werden jedoch unterschiedlich beschrieben.

Frau S. berichtet, dass sich ihr Engagement-Projekt insofern auf die Resilienz der Jugendlichen ausgewirkt hätte, als dass sie besser mit Grenzsituationen hätten umgehen können. Sie wären unbefangener gegenüber den Themen Krankheit und Tod geworden und hätten ihre gesamte Persönlichkeit und Reife weiterentwickelt.

Herr O. meint, dass die positiven Gemeinschaftserfahrungen im Rahmen Positiver Peerkultur, in denen Empathie und Fürsorge füreinander erlebbar werden, die Resilienz der Kinder fördern würden. Das Selbstwertgefühl der Kinder könne so gestärkt und ihre sozialen Fähigkeiten verbessert werden. Zudem würden die Kinder Selbstwirksamkeit erfahren, wenn sie in der Lage wären, anderen zu helfen. Laut Herrn O. würden auch die Lehrpersonen in ihrer Resilienz gefördert, da ihnen das Konzept der Positiven Peerkultur die Möglichkeit gebe, sich mancher Themen zu entlasten; darüber hinaus reagiere die Gruppe meist mit Dankbarkeit, wenn eine Lehrperson eine Peergruppe initiiere.

Den Einfluss auf die Schulkultur betreffend, beschreibt Frau S., dass durch ihr Projekt die Themen Tod und Sterben als selbstverständlich in den Mittelpunkt gerückt wurden und unbefangener damit umgegangen werden konnte.

Herr O. erläutert, dass Kinder, die sich jahrelang in Mitbestimmung geübt hätten, später z.B. dafür sorgen würden, dass Schülervertretungen keine toten Veranstaltungen mehr seien. Das Konzept Positiver Peerkultur mache Heranwachsende mit demokratischen Prozessen vertraut und das sei quasi politische Bildung im Kindesalter. Neben der Ebene der Partizipation verortet Herr O. Einflussmöglichkeiten von Positiver Peerkultur auf der Ebene schulischer Leistungen. Gute Lernprozesse würden schließlich dann einsetzen, wenn die Kinder sich wohlfühlen und mitreden bzw. mitentscheiden könnten. Zuletzt wirke sich Positive Peer Culture auch auf die pädagogischen Orientierungen und Praktiken innerhalb des Lehrerkollegiums aus. Die Lehrpersonen würden voneinander

lernen, indem sie sich über ihre unterschiedlichen Praktiken austauschten; dies würde sie ebenfalls in ihrer Resilienz stärken.

8.4 Kategorie 4: Service Learning/ Positive Peer Culture im Religionsunterricht

Zuletzt wurde die Meinung der Experten/ Expertinnen eingeholt, inwiefern sich der evangelische Religionsunterricht als Setting eigne, um ihr Projekt im Bereich Service Learning bzw. Positive Peer Culture umzusetzen.

8.4.1 Gemeinsamkeiten

Beide Interviewpartner/ Interviewpartnerinnen erwidern u.a., sie könnten sich vorstellen, dass ihr Projekt anstelle des Religionsunterrichts stattfinde. Diesen Vorschlag begründen sie unterschiedlich; darüber hinaus gehen die Meinungen ebenfalls auseinander, inwiefern sich der Religionsunterricht als Setting für ihr Projekt eigne.

8.4.2 Unterschiede

Auf die Frage, ob sich der evangelische Religionsunterricht als Setting eigne, um ihr Engagement-Projekt auf der Palliativstation umzusetzen, verneint Frau S. Dieses Projekt sei „*eher high-end*“ (Z. 217) und sehr zeitaufwändig.

Wenn man versuche, es in kleinerem Format durchzuführen, stelle sich die Frage, welches Ziel man verfolge. Frau S. und ihre Gruppe hätten zehn Monate lang (ein Schuljahr lang) die Palliativstation besucht und dies wäre auch der Zeitrahmen, den man im Grunde benötigen würde. Man brauche eine Weile, um in das Projekt einzutauchen und durch die Ferien würden immer wieder Termine ausfallen. Ein halbes Jahr wäre das absolute Minimum, das man ansetzen müsste; darunter halte Frau S. eine Durchführung für unrealistisch und wenig sinnvoll. Viele Lernprozesse sowie die Stärkung der Resilienz der Schüler/-innen würden erst nach einer gewissen Zeit einsetzen.

Wäre es möglich, den Religionsunterricht so umzugestalten, dass er bspw. in einem Jahrgang ausschließlich dieses Engagement-Projekt beinhalte, dann könne sich Frau S. dessen Umsetzung im Rahmen des Religionsunterrichts vorstellen. Doch dieses Projekt neben anderen Lerninhalten oder nur für wenige Monate durchzuführen, halte sie für unrealistisch.

Auf die Frage, ob ein Projekt wie „Begegnungen zwischen Himmel und Erde“ im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts möglich wäre, legt sich Frau S. nicht ganz fest. Sie sei allerdings schon der Ansicht, dass ihr Engagement-Projekt viele Aspekte unterschiedlicher Fächer beinhalte. Neben Ethik und Religion könnten die Fächer Kunst, Deutsch, Philosophie und in Ansätzen auch Biologie dazu passen.

Eine alternative Idee wäre es, statt dem Religionsunterricht oder ergänzend dazu ein sogenanntes Sozialprojekt anzubieten, bei dem die Schüler/-innen zwischen unterschiedlichen Einrichtungen wählen können; die Palliativstation wäre dann eine Möglichkeit. Alle Jugendlichen könnten an ihren individuellen Projekten arbeiten, während sie immer wieder zu eingestreuten Inputs und gemeinsamen Reflexionssitzungen zusammenkommen.

Falls ein Engagement-Projekt auf der Palliativstation in Verbindung mit dem evangelischen Religionsunterricht stattfinden würde, merkt Frau S. kritisch an, dass Schüler/-innen anderer Konfessionen oder Religionen dadurch die Teilnahme verwehrt bliebe. In der Schule, in der Frau S. arbeite, gebe es nur Religion und Ethik; demnach würden katholische und evangelische Schüler/-innen im Rahmen eines konfessionell gemischten Religionsunterrichts gemeinsam unterrichtet. Solch ein Projekt auf der Palliativstation sollte laut Frau S. auf jeden Fall überkonfessionell oder sogar überreligiös gedacht werden.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass für Frau S. eine Umsetzung ihres Engagement-Projekts im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts nur schwer vorstellbar ist. Sie erklärt jedoch, dass man auch kleinere Projekte durchführen könne, die sich besser für den Einsatz im Religionsunterricht eignen würden. Als Beispiel fällt ihr ein, dass sie einmal in der Vorweihnachtszeit mit ihrer Klasse Überraschungstüten für Obdachlose gepackt hätte; dieses Projekt könne man im Religionsunterricht gut einsetzen, *„weil es eine bestimmte Überschaubarkeit hat“*. (Z. 214-215)

Herr O., der befragt wurde, inwiefern sich der evangelische Religionsunterricht (nicht) als Setting eigne, um das Konzept Positiver Peerkultur umzusetzen, erwidert spontan, er könne sich sogar vorstellen, dass man Peerkultur anstatt des Religionsunterrichts mache. Er begründet dies insofern, als dass Religion zu großen Teilen ja moralische Prinzipien und soziale Umgangsweisen beinhalten würde. Er schlussfolgert: *„Ich meine, wenn Sie so wollen - wenn Gruppen funktionieren, dann ist das gelebte Nächstenliebe.“* (Z. 494-495)

Auf die Frage hin, wie das in der Praxis aussehen könnte, Peergruppensitzungen in den Religionsunterricht zu integrieren und wie oft er diese durchführen würde, erklärt Herr O., dass es wichtig sei, akute Themen gleich zu besprechen. Es sei schwierig, im Vorhinein zu vereinbaren, dass bspw. jede vierte Religionsstunde für Peersitzungen verwendet würde; wenn es dann nämlich eine akute Situation wie z.B. eine Schlägerei gebe, müsse diese gleich aufgenommen werden; das könne nicht wochenlang warten. Natürlich brauche es in so einem Falle ein emotionales Abkühlen der Beteiligten, doch anschließend sollte der Streit zeitnah thematisiert werden. Es sei demnach wichtig, flexibel zu bleiben. Zu Beginn könne man insofern starten, als dass man den Schülern/Schülerinnen vorschlage, zuerst gemeinsam Themen zu sammeln. Anschließend probiere man Sitzungen im Rahmen von 10-15 Minuten; falls man mehr Zeit brauche, nehme man sich natürlich mehr Zeit. Neben den Themen der Schüler/-innen habe auch die Lehrperson das Recht, Themen einzubringen. Dies könnten persönliche Themen sein oder solche, die zum Lehrplan evangelischer Religion passen würden. In der Bibel gebe es zahlreiche schöne Stellen, die man auswählen und mit einer Peergruppensitzung verbinden könne. Wenn z.B. eine akute Trauersituation besteht, in der bspw. ein Kind seinen Vater verloren hat, müsse dies sowieso in einer Peergruppensitzung besprochen werden. Hier könne der Religionslehrer/ die Religionslehrerin ergänzend die Hiobsgeschichte erzählen und die Kinder anschließend fragen, ob sie eine Verbindung zwischen Hiobs Geschichte und der Situation des Kindes herstellen könnten. Die Hiobsgeschichte eigne sich deshalb gut, weil es darum gehe, Trost zu finden und Dinge hinnehmen zu können, deren Sinn wir nicht begreifen würden. Das wäre für Herrn O. gar nicht nur eine Frage der Religiosität. Er beschreibt: „(...) *ich denke, so muss man ja Religion eigentlich auch denken: Das ist Lebensbewältigung, Lebensmeisterung. Also das ist Umgang mit Leben. Und das heißt immer auch Umgang mit anderen und Umgang mit mir selbst. Und (...) da wird doch die Bibel lebendig an solchen Stellen.*“ (Z. 563-567)

Was die Umsetzung von Positive Peer Culture im Religionsunterricht erschweren könnte, wäre laut Herrn O., dass Religionslehrer/-innen stets Fachlehrer/-innen seien. Diese hätten es nicht leicht und zwar aus zweierlei Gründen: Zum einen seien sie das Opfer der Qualität des Unterrichts, den die Gruppe gewöhnt ist. Seien die Kinder/ Jugendlichen guten Unterricht gewöhnt, müsse der Religionslehrer/ die Religionslehrerin besser auch guten Unterricht halten, denn das wäre der Maßstab der Gruppe. Seien die Kinder/ Jugendlichen schwachen Unterricht gewöhnt, habe der Religionslehrer/ die Religionslehrerin es mit einer undisziplinierten Gruppe zu tun. Zum anderen habe ein Fachlehrer/

eine Fachlehrerin eine Gruppe bzw. Klasse stets nur wenige Stunden pro Woche, sodass die Schüler/-innen keine direkte Beziehung zu ihm/ ihr aufbauen könnten. Die Tatsache, dass Religionslehrer/-innen stets Fachlehrer/-innen seien, könnte es demnach schwieriger machen, das Konzept Positiver Peerkultur in den Unterricht zu integrieren. Wenn die Schüler/-innen eine Lehrperson nicht akzeptieren würden, würde auch die Umsetzung von Positive Peer Culture nicht gelingen. Herr O. berichtet von einem Kollegen, der es wirklich gut mit den Kindern gemeint hatte und es sogar mit Positiver Peerkultur versucht hätte; doch die Schüler/-innen akzeptierten und mochten ihn einfach nicht. Als Fachlehrer/-in hätte man es noch schwieriger, akzeptiert zu werden; wichtig sei es deshalb – wie für jede/n, der/ die in den Lehrberuf gehen möchte – an seiner Persönlichkeitsentwicklung zu arbeiten. Heranwachsende würden sich nach Erwachsenen sehnen, von denen sie etwas lernen könnten.

Unabhängig vom Einsatz Positiver Peerkultur im Rahmen des Religionsunterrichts, merkt Herr O. noch zwei Punkte an, die den Zusammenhang zwischen Religion und Resilienz betreffen. Erstens ist er der Ansicht, dass Religion das Potenzial hätte, belastete Kinder zu stärken. Dies begründet er damit, dass – wenn ein Kind an einen fürsorglichen Gott glaubt, mit dem es in Kontakt treten kann – die Gottesbeziehung wie eine sichere Bindung zu wirken vermag:

*„Also zum einen glaube ich, dass Religion für Kinder, die große Probleme haben, was Hilfreiches sein kann. Weil Religiosität kann für Kinder - **kann**, ja? - **kann** für Kinder auch genau (...) so eine Dimension von Resonanz sein, die ihnen fehlt. Und eine Vorstellung von einer (...) fürsorglichen Person, mit der sie in Kontakt treten können - da liegt für viele Kinder ein großes Trostpotenzial.“ (Z. 723-728)*

Zweitens gebe es in der Resilienzforschung – insbesondere in der amerikanischen Literatur – Hinweise darauf, dass die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft einen protektiven Faktor darstelle. Hier sei Vorsicht geboten, denn man müsse hinterfragen: Ist es die Religion, die einen Schutzfaktor darstellt oder die Gemeinschaftsbeziehungen, die schützend wirken? In den USA wären die Religionsgemeinschaften anders organisiert; oft wären es Nachbarschaftsgemeinschaften. Hierzulande wäre es mittlerweile anders, das hätte sich bereits ein wenig aufgelöst. Es gelte auf jeden Fall, Forschungsergebnisse, die die Religionszugehörigkeit als Schutzfaktor darstellen, kritisch zu hinterfragen.

8.4.3 Zusammenfassung

Für Frau S. ist eine Umsetzung ihres Engagement-Projekts im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts nur schwer vorstellbar. Eine alternative Idee ihrerseits wäre es, statt dem Religionsunterricht oder ergänzend dazu ein sogenanntes Sozialprojekt anzubieten, bei dem die Schüler/-innen zwischen unterschiedlichen Einrichtungen wählen können; die Palliativstation wäre dann eine Möglichkeit. Wer Service Learning im evangelischen Religionsunterricht integrieren möchte, könne jedoch auch kleinere Projekte durchführen, die überschaubarer seien. Kritisch merkt Frau S. an, dass Schüler/-innen anderer Konfessionen oder Religionszugehörigkeiten die Teilnahme an dem jeweiligen Engagement-Projekt verwehrt bleibe, wenn dieses im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts stattfinde.

Für Herrn O. ist eine Umsetzung des Konzepts Positiver Peerkultur im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts vorstellbar. Spontan erwidert er, dass er sich sogar vorstellen könne, Peerkultur anstatt des Religionsunterrichts zu machen, da die Kinder/Jugendlichen quasi gelebte Nächstenliebe leben würden, wenn eine Gruppe funktioniere. Es sei der Lehrperson auch möglich, Themen oder Bibelstellen einzubringen, die zum Lehrplan oder zur Situation der Schüler/-innen passen würden. Eine mögliche Schwierigkeit verortet Herr O. darin, dass Religionslehrer/-innen stets Fachlehrer/-innen seien und diese hätten es oft nicht so leicht, von der Gruppe akzeptiert zu werden.

Unabhängig davon ist Herr O. der Ansicht, dass Religion das Potenzial hätte, belastete Kinder zu stärken. In einem fürsorglich gedachten Gott könnten sie schließlich die soziale Resonanz finden, die ihnen fehle und darin liege ein großes Trostpotenzial, wenn dies für die Kinder etwas Glaubhaftes wäre. Bezüglich der Forschungsergebnisse, die Religionszugehörigkeit als Schutzfaktor darstellen, hinterfragt Herr O. kritisch, ob hier tatsächlich die Religion schützend wirke oder vielmehr die Gemeinschaftsbeziehungen.

KONTEXTBETRACHTUNG

Im Rahmen der Kontextbetrachtung werden die Forschungsergebnisse aus der Empirie mit der Theorie verglichen und kritisch diskutiert.

9 Service Learning/ Positive Peer Culture als Unterrichtskonzept

9.1 Resilienzförderung anhand ausgewählter Unterrichtskonzepte

Beide Interviewpartner/-innen sehen eine Verbindung zwischen ihrem Unterrichtskonzept und dem Thema Resilienzförderung.

Frau S. beschreibt diesbezüglich, dass Resilienz als Weiteres stehe. Grundsätzlich würden durch das Konzept Service Learning Bereiche oder Kompetenzen angesprochen, die sonst eher unerreicht blieben. Auf diese Art und Weise würden die Kinder/ Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit reifen und neue Aspekte dazulernen. Die Begegnungen, die die Schüler/-innen im Rahmen von Service Learning hätten, seien häufig auch Grenzerfahrungen. Dadurch, dass die Lernenden Grenzsituationen meistern, würden sie wertvolle Erfahrungen sammeln, die später „eine Resilienz entfalten“ (Z. 53) könnten. Jüngere Publikationen der Fachliteratur stimmen mit Frau S.’ Ansicht überein, dass Service Learning die Resilienz Heranwachsender stärken kann. Das amerikanische Search Institute hat die Ressourcen, die eine positive kindliche Entwicklung begünstigen, acht Kategorien zugeordnet: Unterstützung durch andere, Empowerment, Grenzen und Erwartungen, Konstruktive Nutzung von Zeit, eine hohe Bereitschaft zu lernen, positive Werte, soziale Kompetenzen und positive Identität.⁴³⁸ Es wird davon ausgegangen, dass Service Learning die Schüler/-innen in jeder der acht Kategorien zu fördern vermag.⁴³⁹ Frau S.’ Aussage lässt sich demnach mit der Fachliteratur vereinbaren, wenn sie auch nicht näher beschreibt, inwiefern die Persönlichkeit der Kinder/ Jugendlichen reife oder welche Kompetenzen genau gestärkt werden. Eine Zuordnung der erworbenen Fähigkeiten zu den oben genannten Kategorien der Fachliteratur ist daher schwer möglich. Herr O. sieht das resilienzfördernde Potenzial der Positiven Peerkultur darin, dass eine Umwelt geschaffen wird, in der die Kinder/ Jugendlichen soziale Fähigkeiten und Em-

⁴³⁸ Vgl. Seifert 2012, S. 74.

⁴³⁹ Vgl. a.a.O., S. 75.

pathie erleben und entwickeln können. Positive Beziehungserfahrungen seien immerhin „*der Kern von Resilienz*“ (Z. 235). Jeder Mensch brauche „*soziale Resonanz*“ (Z. 384-385) für sein Wohlbefinden; er müsse sich wahrgenommen, gesehen und bedeutungsvoll für andere fühlen. Das Konzept der Positiven Peerkultur ermögliche Heranwachsenden, eben diese positive Resonanz zu erfahren. Diese Ansicht deckt sich mit der Fachliteratur, die Positive Peer Culture als ein Konzept beschreibt, das „*Empowerment-, Resilienz- und Stärkenorientierung in einem gruppenpädagogischen Angebot*“⁴⁴⁰ zusammenführt.

Laut Herrn O. könne jedoch nicht nur die Resilienz der Schüler/-innen durch Positive Peer Culture gestärkt werden – auch die Resilienz der Lehrpersonen würde von diesem Konzept profitieren. Dies sieht Herr O. darin begründet, dass Lehrer/-innen stets in Zusammenarbeit mit den Kindern/ Jugendlichen arbeiten würden und die Gruppe sie dadurch entlaste. Zum einen würden sie das Konzept gemeinsam mit den Schülern/ Schülerinnen entwickeln und könnten sich so die Verantwortung teilen. Zum anderen könnten Lehrpersonen heikle Themen an die Gruppe abgeben und sich so aus der Breddouille nehmen. Bei den Recherchen, die im Rahmen dieser Arbeit angestellt wurden, wurde auf diesen Aspekt, dass Positive Peer Culture auch Professionelle in ihrer Resilienz fördere, in der Fachliteratur nicht gestoßen.

9.2 Resilienzförderung allgemein

Ergänzend fügt Herr O. noch drei zentrale Punkte hinzu, die ihm essenziell erscheinen, wenn es darum geht, Schüler/-innen in ihrer Resilienz zu fördern. Zunächst sei es wichtig, eine „*Resilienzpraxis*“ (Z. 772) zu leben. Damit sei gemeint, dass man Alltagssituationen nutze, um den Kindern/ Jugendlichen zu ermöglichen, sich Fähigkeiten anzueignen, die sie im Leben benötigen würden, wie z.B. Frustrationstoleranz, emotionale Regulation, Empathievermögen etc. Als Nächstes brauche es eine „*Resilienz-Ökologie*“ (Z. 778), sprich, es müssten Umwelten geschaffen werden, in denen die Kinder/ Jugendlichen soziale Fähigkeiten üben und erlernen könnten, ohne gefährdet zu sein, sofort negative Reaktionen zu erhalten. Schließlich gelte es, „*Kulturen*“ (Z. 787) zu schaffen, in denen Kinder/ Jugendliche die Ressourcen finden könnten, die sie brauchen. Dies

⁴⁴⁰ Steinebach/Gharabaghi 2013, S. 104.

beziehe sich z.B. auf die Familie oder die Lehrperson, die die Heranwachsenden unterstützt, aber auch auf die Qualität ihrer Schule.

Es scheint, als würden sich beide Unterrichtskonzepte – sowohl Positive Peer Culture als auch Service Learning – dem Bereich der Resilienz-Ökologie zuordnen lassen. Beide Konzepte bemühen sich schließlich darum, eine Umwelt zu schaffen, in der die Kinder/ Jugendlichen ihre sozialen Kompetenzen in einem geschützten Rahmen weiterentwickeln können.

Mit seiner dritten Forderung, es müssten Kulturen geschaffen werden, in denen die Kinder/ Jugendlichen die Ressourcen finden, die sie brauchen, verweist Herr O. darauf, dass zwischen der Qualität dieser Kulturen (z.B. Familie, Lehrpersonen, Schule) und der Resilienz der Heranwachsenden ein enger Zusammenhang besteht. Die Fachliteratur bestätigt den enormen Einfluss, den ein gutes familiäres Umfeld⁴⁴¹, eine sichere Bindung zu einer Lehrperson⁴⁴² oder eine gute Qualität der Schule⁴⁴³ auf die Resilienz der Kinder/ Jugendlichen haben können. Es besteht demnach ein direkter Zusammenhang zwischen den Themen Schulkultur und Resilienz. Eine gute Schulkultur, die Resilienz zu fördern vermag, ist laut Fachliteratur u.a. an folgenden Aspekten erkennbar: ökologische Dimension (Größe der Schule, Raumgestaltung, Personalschlüssel, etc.), gutes Schulklima (auf Schulebene und Klassenebene), Möglichkeit der Partizipation (Schüler/-innen können das Schulleben und den Unterricht aktiv mitgestalten und mitbestimmen) und gute Kooperation (innerschulisch als auch mit Externen).⁴⁴⁴

Wie beide Experten/ Expertinnen beschreiben, wird den Schülern/ Schülerinnen sowohl im Rahmen des Konzepts Positiver Peerkultur als auch im Rahmen von Service Learning die Möglichkeit gegeben, den Unterricht aktiv mitzugestalten und mitzubestimmen. Es scheint demnach, als könnten beide Konzepte sowohl Einfluss auf die Schulkultur als auch auf die Resilienz der Schüler/-innen haben. Zusammengefasst lässt sich schlussfolgern, dass die drei eben beschriebenen Variablen – die Schulkultur einer Schule, die eingesetzten Unterrichtskonzepte und die Resilienz der Schüler/ Schülerinnen – alle miteinander in Beziehung stehen.

⁴⁴¹ Vgl. Wustmann 2011, S. 46f.

⁴⁴² Vgl. Wustmann 2011, S. 116; Opp 2011, S. 233-235; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 13.

⁴⁴³ Vgl. Opp 2011, S. 231; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 13f.

⁴⁴⁴ Vgl. ebd.

10 Service Learning/ Positive Peer Culture in der Praxis

10.1 Partizipation

Beide Projekte zeichnet insbesondere aus, welcher Stellenwert der Schüler/-innenpartizipation eingeräumt wurde. Sowohl Frau S. als auch Herr O. betonen, dass diese Möglichkeit der Mitbestimmung auch die Identifikation mit dem Projekt ermöglicht hätte.

Im Fall von Frau S.' Engagement-Projekts hätten die Schüler/ Schülerinnen im Rahmen eines Lehrausgangs einen realen Bedarf auf der Palliativstation erkannt und daraufhin spontan den Wunsch geäußert, sich dort einzubringen. Das Vorhandensein eines realen Bedarfs zählt zu den wichtigsten Qualitätsmerkmalen, die für das Konzept Service Learning entwickelt wurden; dadurch wird sichergestellt, dass das Projekt für alle Beteiligten sinn- und bedeutungsvoll ist.⁴⁴⁵ Die Partizipation der Schüler/ Schülerinnen wurde ebenfalls als zentrales Kriterium von Service Learning verankert.⁴⁴⁶ Weil Frau S. ihren Schülern/ Schülerinnen damals diese Möglichkeit der Mitbestimmung einräumte, hätten sich diese damals auch mit dem Projekt identifizieren können.

Herr O. unterstreicht, wie wichtig es ist, die Kinder an der Entwicklung ihrer Peergruppe teilhaben zu lassen. Nur, wenn die Schüler/ Schülerinnen mitbestimmen könnten, würde die Gruppe tatsächlich ihre Peergruppe werden. Erst die Partizipation ermögliche eine Identifikation mit dem Konzept. In der Fachliteratur zu Positive Peer Culture findet der Begriff Partizipation kaum direkte Verwendung. Wenn auch nicht wörtlich genannt, erschließt sich jedoch die Relevanz der Partizipation für das Konzept der Positive Peer Culture implizit (zumindest teilweise) auch aus der Fachliteratur (siehe Kap. Definition PPC). Ein Beispiel dafür ist die beschriebene Rolle der Lehrperson, die wiederholt als lediglich jene des Moderators/ der Moderatorin betont wird und somit die Schüler/ Schülerinnen zu essenziellen Akteuren/ Akteurinnen macht. Der Verantwortung der Gruppe wird große Bedeutung beigemessen.⁴⁴⁷ Ein eindeutiger Widerspruch zwischen der Fachliteratur und Herrn O.'s Aussagen bezüglich Partizipation betrifft den Ablauf einer Peergruppensitzung. Dieser ist laut Vorrath und Brendtro meist gleich strukturiert.⁴⁴⁸ Herr O. scheint sich jedoch auf keinen fixen Ablauf festlegen zu wollen, da die-

⁴⁴⁵ Vgl. Seifert/Zentner 2010, S. 17.

⁴⁴⁶ Vgl. a.a.O., S. 19.

⁴⁴⁷ Vgl. Unger 2006, S. 170-172.

⁴⁴⁸ Vgl. Vorrath/Brendtro 2013, S. 76.

ser ebenfalls in Zusammenarbeit mit den Kindern/ Jugendlichen entwickelt werde. Dass Herr O. dem Thema Partizipation hiermit weit mehr Bedeutung beimisst, als dies in der Fachliteratur zum Ausdruck kommt, ist wohl einer der elementarsten Unterschiede, der sich auch auf die Praxis maßgeblich auswirkt.

10.2 Stärken und Schwächen/ Grenzen

Unterschiedlich beantworten die Experten/ Expertinnen, wo die Stärken ihrer Projekte liegen.

Frau S. verortet eine besondere Stärke in der Außergewöhnlichkeit ihres Projekts. Stolz ist sie auch auf den Mut, dessen Durchführung einfach so gewagt zu haben.

Herr O. sieht das besondere Potenzial Positiver Peerkultur darin, dass Heranwachsende positive Beziehungserfahrungen machen sowie Empathie und Fürsorge erleben bzw. zeigen können. Dies wirke sich auch auf ihr Selbstbewusstsein und ihren Selbstwert aus. Die Fachliteratur bestätigt, dass das Konzept Positiver Peerkultur das Selbstbewusstsein und den Selbstwert der Kinder/ Jugendlichen positiv zu beeinflussen vermag; u.a. durch die Erfahrung, anderen helfen zu können. Zudem würden wichtige Sozialkompetenzen gefördert (z.B. Empathievermögen).⁴⁴⁹ Herr O. merkt ferner an, dass Lehrpersonen sich mancher Themen entlasten könnten, wenn sie diese der Gruppe übergeben würden; dadurch würden die Lehrer/-innen ebenfalls in ihrer Resilienz gestärkt.

Die Schwächen des Projekts betreffend, beschreiben beide Interviewpartner/-innen u.a. Probleme auf der organisatorischen Ebene.

Frau S. merkt kritisch an, dass die Schule in gewisse organisatorische Entscheidungen eingriff, weil nicht zugelassen werden sollte, dass ihr Engagement-Projekt eine Sonderstellung bekäme. Besagte Entscheidungen hatten mit der Gruppengröße und der Auswahl der teilnehmenden Schüler/-innen zu tun.

Herr O. berichtet, dass kaum jemand das Konzept Positiver Peerkultur langfristig in die Praxis implementiere. Lehrer/-innen wären durch unzählige berufliche Anforderungen überfordert, sodass sie schnell in ihre Alltagspraktiken zurückfallen würden, sobald sie bei der Umsetzung Positiver Peerkultur nicht mehr professionell begleitet würden. In den Heimen gebe es ebenfalls Schwierigkeiten: Hier gestalte es sich z.B. äußerst

⁴⁴⁹ Vgl. Opp 2006, S. 65f.

schwierig, einen Termin für eine Peergruppensitzung zu finden, da es ständig zu Terminüberschneidungen bei den Jugendlichen komme. Entmutigt würden viele Erzieher/-innen deshalb wieder aufgeben und Themen wieder wie gewohnt in Einzelgesprächen besprechen. Herr O. schlussfolgert, dass die Professionellen dauerhaft Unterstützung und Begleitung bräuchten, um Positive Peer Culture langfristig umzusetzen. Seiner Erfahrung nach hätte die Umsetzung stets gut funktioniert, solange er und sein Team die Professionellen begleitet hätten.

Neben den Problemen, die es bei beiden Projekten auf organisatorischer Ebene gegeben hatte, beschreiben beide Interviewpartner/-innen noch individuelle weitere Schwächen bzw. Grenzen.

Herr O. verortet eine weitere Grenze von Positiver Peerkultur da, wo Themen wie z.B. Missbrauchserfahrungen aufkommen. In solchen Fällen seien die Gruppen leicht überfordert und es wären andere Hilfsorganisationen zuständig.

Frau S. merkt kritisch an, dass nur die erste Gruppe, die den realen Bedarf auf der Palliativstation erkannt und daraufhin das Engagement-Projekt initiiert hatte, sich so richtig damit identifizieren hatte können. Den Nachfolgegruppen wäre eine Identifikation mit dem Thema nicht mehr in dem Ausmaß möglich gewesen; dies hätte dazu geführt, dass die Schüler/-innen den Patientenkontakt eher gemieden hätten. Laut Fachliteratur sollten zumindest die vier wichtigsten Qualitätsmerkmale in jedem Projekt vorhanden sein; diese sind: (1) ein realer Bedarf, (2) eine curriculare Einbindung, (3) Reflexion und (4) ein außerschulischer Lernort. Je mehr Qualitätsmerkmale umgesetzt würden, umso größer sei der zu erwartende Lernerfolg. Neben diesen wichtigen Qualitätsstandards werden in der Literatur noch weitere zentrale Kriterien beschrieben, die sich aus den Praxiserfahrungen entwickelt haben; ein ganz zentrales Kriterium ist dabei die Schüler/-innenpartizipation.⁴⁵⁰ Im Falle von Frau S.' Projekt scheint es, als wären alle vier wichtigen Qualitätsstandards umgesetzt worden. Auch am realen Bedarf mangelte es ja bei den Nachfolgegruppen nicht, dieser bestand nach wie vor. Die nachfolgenden Gruppen hatten den Bedarf nur nicht selbst erkannt; ihre Partizipation fehlte bei der Entscheidungsfindung, wo das Projekt stattfinden sollte. Sie konnten sich mit dem Projekt nicht voll und ganz identifizieren und sich deshalb auch nicht ganz darauf einlassen. Frau S.' Erfahrungen scheinen folglich zu bestätigen, dass die Partizipation der Schüler/-innen ein zentrales Kriterium ist, das maßgeblich zum Gelingen eines Engagement-Projekts

⁴⁵⁰ Vgl. Seifert/Zentner 2010, S. 19.

beiträgt. Möglicherweise wird die Schüler/-innenpartizipation sogar noch in ihrer Wichtigkeit unterschätzt und sollte in die Reihen der wichtigsten Qualitätsmerkmale aufgenommen werden.

10.3 Glaube und Religiosität

In beiden Projekten wurden die Themen Glaube bzw. Religiosität nicht explizit behandelt. Dennoch sind beide Experten/ Expertinnen der Ansicht, dass sie sich eignen würden, um religiöse Fragestellungen zu thematisieren.

Frau S. begründet dies darin, dass auf der Palliativstation religiöse Fragen immer mit-schwingen würden; ein Andocken mit dem Thema hätte es deshalb auch einmal gegeben.

Herr O. ist der Ansicht, dass es möglich sei, religiöse Fragestellungen zu behandeln, wenn es den Lehrpersonen ein Anliegen sei, diese aufzunehmen. Ein großes Potenzial solcher Gespräche sieht er darin, dass möglichen Vorurteilen der Schüler/-innen vorgebeugt wird und Toleranz entwickelt werden kann.

10.4 Rolle der Lehrperson

Die Rolle bzw. Funktion der Lehrperson im Rahmen des Projekts beschreiben die Experten/ Expertinnen unterschiedlich.

Frau S. berichtet, dass sie für die Verankerung der theoretischen Inhalte von Service Learning, die Organisation, die Terminplanung, die Kommunikation, die Pressetermine, die Elternarbeit u.v.m. zuständig gewesen ist. Für sie entstand ein deutlicher Mehraufwand. Vieles davon findet Anbindung in der Literatur: Das praktische Engagement curricular einzubinden, gehört zu den wichtigsten Qualitätsstandards des Konzepts.⁴⁵¹ Zudem soll das Projekt an einem außerschulischen Lernort stattfinden, was die Organisation aufwändiger und eine Kommunikation mit der jeweiligen Einrichtung nötig macht. Überdies wird die Öffentlichkeitsarbeit als großer Bestandteil von Service Learning angeführt; durch Projektpräsentationen vor den Eltern, der Presse oder dem Gemeindevorstand würden die Schüler/-innen Wertschätzung für ihr Engagement erfahren.⁴⁵² Es wird zwar in der Literatur nicht explizit erwähnt, aber es geht dennoch klar daraus hervor,

⁴⁵¹ Vgl. Seifert/Zentner 2010, S. 18.

⁴⁵² Vgl. a.a.O., S. 19f.

dass nicht nur vonseiten der Schüler/-innen, sondern auch vonseiten der Lehrpersonen viel Engagement verlangt wird. Laut Frau S. sei keine spezielle Ausbildung notwendig, um ein Service Learning Projekt anzuleiten; man benötige jedoch „eine Initialzündung“ (Z. 206).

Herr O. schildert, wie bereits erwähnt, dass das Konzept Positiver Peerkultur von den Lehrkräften fordere, die Rolle eines Moderators/ einer Moderatorin einzunehmen, der/ die die Kinder stets in Richtung Fairness und Hilfestellung lenkt. Dabei solle die Lehrperson keine Lösungen entwickeln; dies sei Aufgabe der Gruppe. Es sei allgemein wichtig, dass der Gruppe Mitverantwortung und Mitbestimmung ermöglicht werde – auch wenn es darum geht, die Peergruppe anfangs zu installieren. Die Lehrperson sollte alle Entscheidungen mit den Kindern/ Jugendlichen gemeinsam treffen. Er wisse, so Herr O., dass dies Lehrpersonen oft schwer falle; immerhin seien sie es gewohnt, die Kontrolle über die Gruppe zu haben. In der Fachliteratur wird die Rolle der Lehrperson ähnlich beschrieben: Die Lehrperson hätte im Gruppenprozess eine Art Außenseiterposition und halte sich eher im Hintergrund, um den Peerbeziehungen Raum zu geben. Keinesfalls sollte sie sich im Problemlösungsprozess aufdrängen; Lösungen zu finden, sei Aufgabe der Peers. Auch die Fachliteratur erwähnt das Spannungsverhältnis zwischen den beiden Rollen Lehrkraft und Gruppenleiter/-in, dem Lehrer/-innen ausgesetzt seien, wenn sie eine Peergruppe anleiten würden. Eine zentrale Aufgabe der Lehrperson sei es schließlich laut Literatur, Teilnehmer/-innen für das Peerprojekt zu gewinnen sowie dafür zu sorgen, dass die Gruppe fortbestehe und die Peers motiviert bleiben.⁴⁵³ Letztere erwähnt Herr O. nicht; dafür beschreibt er die Rolle der Lehrperson während des Gruppenprozesses näher und rückt diese mit dem Ausdruck Moderator/-in „in Richtung Fairness“ (Z. 201) noch einmal in ein anderes Licht. Einen fixen Ablauf einer Peergruppensitzung erwähnt Herr O. (wie bereits beschrieben) nicht; er betont vielmehr, dass die Gruppe die Praxis mitentwickeln können sollte. Dabei hebt er die Zentralität der Partizipation der Schüler/-innen mehr hervor, als dies in der Fachliteratur zum Ausdruck kommt. Sowohl Unger als auch Vorrath & Brendtro beschreiben, dass Peergruppensitzungen meist ähnlich strukturiert seien: (1) Zunächst bringe jede/r Jugendliche ein Thema ein. (2) Anschließend würde ein Thema von der Gruppe ausgewählt. (3) Das Problem sowie mögliche Lösungen werden diskutiert. (4) Die Lehrkraft oder die Peers fassen das Thema noch einmal zusammen und der/ die Betroffene reflektiert, wie er/ sie

⁴⁵³ Vgl. Unger 2006, S. 170-172.

das Gespräch empfunden hat.⁴⁵⁴ Herr O. widerspricht dem indirekt, indem er erklärt, dass auch die Lehrperson ein Thema einbringen könne oder akute Situationen in Peergruppen zeitnah angesprochen werden sollten. In solchen Fällen würden sich die eben beschriebenen ersten beiden Schritte als hinfällig erweisen. Dass Peergruppentreffen unterschiedlich ablaufen können, wird in der Literatur jedoch ebenfalls beschrieben.⁴⁵⁵ Herr O. erklärt sich dies insofern, als dass einerseits jede Lehrperson und andererseits jede Gruppe individuell verschieden sei und das Konzept auf ihre eigene Art und Weise umsetze.

11 Wirkung von Service Learning/ Positive Peer Culture

11.1 Resilienzförderung

Beide Experten/ Expertinnen berichten aus der Praxis, dass ihre Projekte die Resilienz der Schüler/ Schülerinnen gefördert hätten.

Frau S. berichtet, dass sich ihr Engagement-Projekt insofern auf die Resilienz der Jugendlichen ausgewirkt hätte, als dass sie besser mit Grenzsituationen hätten umgehen können. Sie wären unbefangener gegenüber den Themen Krankheit und Tod geworden, offener in ihrer Kommunikation mit anderen Menschen, verständnisvoller und flexibler. Dadurch, dass im Rahmen des Projekts der Wunsch der Patienten/ Patientinnen stets an erster Stelle stand, lernten die Schüler/-innen, sich selbst zurücknehmen zu können. Überdies verbesserten sie ihre Reflexionsfähigkeiten und entwickelten sich in ihrer gesamten Persönlichkeit und Reife weiter. Frau S. beschreibt also eine Reihe sozialer Kompetenzen (Offenheit, Kommunikationsfähigkeit, Verständnis, sich selbst zurücknehmen können) und personaler Kompetenzen (Flexibilität, Reflexionsfähigkeit). Einige dieser Kompetenzen überschneiden sich mit denen, die Wustmann als wichtigste Schutzfaktoren auflistet, wie z.B.: positive Temperamentseigenschaften (offen, flexibel sein), Fähigkeit zur Selbstregulation, gute Sozialkompetenz, Kontaktfähigkeit oder flexibles Bewältigungsverhalten.⁴⁵⁶ Es kann demnach bestätigt werden, dass durch Frau S.' Projekt Kompetenzen der Schüler/ Schülerinnen gefördert wurden, die in der Resilienzforschung als protektive Faktoren gelten. Folglich wirkte sich das Projekt positiv auf die Resilienz der Schüler/-innen aus. Dies scheint auch Anbindung zu finden, wenn man

⁴⁵⁴ Vgl. Unger 2006, S. 176; Vorrath/Brendtro 1985, S. 76.

⁴⁵⁵ Vgl. Unger 2006, S. 175f.

⁴⁵⁶ Vgl. Wustmann 2011, S. 115.

die Entwicklungsergebnisse der Schüler/-innen im Kontext von Eriksons Stufen der psychosozialen Entwicklung betrachtet. Frau S.‘ Schüler/-innen befanden sich auf der fünften Stufe von Eriksons Modell, in der es um die Suche nach der eigenen Identität und der eigenen Rolle in der Gesellschaft geht. Auf dieser Stufe erforschen Jugendliche ihre Wertevorstellungen und ihre Berufswünsche; dabei entwickeln sie ihre Identität.⁴⁵⁷ Frau S.‘ Beschreibung, die Schüler/-innen hätten sich in ihrer gesamten Persönlichkeit weiterentwickelt und wären reifer geworden, weist auf eine positive Bewältigung dieser Entwicklungsstufe hin. So liegt die Annahme nahe, die Schüler/-innen hätten sich altersentsprechend entwickelt und wären somit in ihrem resilienten Verhalten gestärkt worden. Resilienz meint schließlich eine positive, altersgemäße Entwicklung trotz widriger Umstände.⁴⁵⁸ Kritisch könnte hier angemerkt werden, dass nicht bekannt ist, inwiefern Frau S.‘ Schüler/-innen solch widrigen Umständen überhaupt ausgesetzt waren. Möglicherweise hat das Engagement-Projekt schlicht allgemein zu ihrer positiven Entwicklung beigetragen, ohne dass sich dies mildernd auf etwaige Risikofaktoren ausgewirkt hat.

Herr O. meint, dass das Konzept Positiver Peerkultur die Resilienz der Kinder/ Jugendlichen deshalb fördere, weil sie positive Gemeinschaftserfahrungen sammeln sowie Empathie und Fürsorge füreinander erleben würden. Dies stärke ihr Selbstwertgefühl und trage dazu bei, dass die Heranwachsenden ihre sozialen Fähigkeiten weiterentwickeln könnten. Zudem würden die Kinder Selbstwirksamkeit erfahren, wenn sie in der Lage wären, anderen zu helfen. Die Praxiserfahrung zeige, dass Peers selbst bei heiklen Themen „*außerordentlich therapeutisch*“ (Z. 333) miteinander arbeiten würden. Da manche bereits ähnliche Erfahrungen durchlebt hätten, könnten sie teilweise sogar besser auf den/ die Betroffene/n eingehen als ein/e Therapeut/-in, der/ die nie ein ähnliches Problem zu bewältigen hatte. Die Fachliteratur bestätigt, dass positive Peerbeziehungen als soziale Ressourcen gelten und die Resilienz der Kinder/ Jugendlichen stärken. Auch die Aneignung sozialer Kompetenzen (wie z.B. Empathievermögen), ein hohes Selbstwertgefühl sowie eine Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit werden von Wustmann als elementare Resilienzfaktoren aufgezählt.⁴⁵⁹ Herr O. merkt überdies an, dass das Konzept der Positiven Peerkultur die schulischen Leistungen der Schüler/ Schülerinnen zu steigern vermag. Dadurch, dass sie sich in der Schule wohlfühlen würden und

⁴⁵⁷ Vgl. Lorenz 2016, S. 35f; Noack 2010, S. 44f.

⁴⁵⁸ Vgl. Wustmann 2011, S. 20.

⁴⁵⁹ Vgl. a.a.O., S. 115f.

die Möglichkeit der Partizipation hätten, könnten schließlich gute Lernprozesse einsetzen. Dass Lernbegeisterung bzw. schulisches Engagement die Resilienz fördert, findet in der Fachliteratur ebenso Anbindung.⁴⁶⁰ Daran schließt auch Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung an: Im Schulalter (6 bis 11 Jahre) befindet sich das Kind auf der vierten Entwicklungsstufe (Fleiß versus Minderwertigkeit). Durch positive schulische Erfahrungen können der Fleiß sowie das Selbstvertrauen des Kindes gestärkt werden; negative Erfahrungen mit Gleichaltrigen oder beim Lernen führen dagegen zu Minderwertigkeitsgefühlen.⁴⁶¹ Indem das Konzept Positiver Peerkultur den Fleiß sowie das Selbstvertrauen der Kinder stärkt, trägt es dazu bei, dass diese Entwicklungsstufe positiv abgeschlossen und Resilienz gefördert werden kann. Das Konzept Positiver Peerkultur wurde von Herrn O. auch mit Jugendlichen durchgeführt, die sich auf der fünften Stufe von Eriksons Entwicklungsmodell befanden (Identität versus Rollendiffusion).⁴⁶² Im Rahmen Positiver Peerkultur sammeln Jugendliche positive Gemeinschaftserfahrungen und lernen, Fürsorge füreinander zu zeigen sowie anderen bei ihren Problemen zu helfen. Herr O. berichtet, dass dadurch ihre sozialen Fähigkeiten sowie ihr Selbstwertgefühl gestärkt werde. Es scheint, als würde Positive Peer Culture demnach dazu beitragen, dass Jugendliche ihre persönliche Identität sowie ihre Rolle in der Gesellschaft erforschen und Eriksons fünfte Entwicklungsstufe positiv abschließen können. Dieser Beitrag zu einer altersgemäßen Entwicklung bestätigt die resilienzfördernde Wirkung von Positive Peer Culture. Wie bei Frau S.' Projekt wurde zwar auch bei Herrn O.'s Projekt nicht überprüft, welchen Risikofaktoren die Teilnehmenden ausgesetzt waren; da im Rahmen Positiver Peerkultur jedoch häufig Probleme der Heranwachsenden behandelt werden, kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler/-innen mit diversen Belastungen konfrontiert waren. Das Vorhandensein von Belastungen ist Voraussetzung dafür, dass sich Positive Peer Culture tatsächlich auf die Resilienz der Schüler/-innen auswirkt und nicht nur allgemein entwicklungsförderlich ist. Wie bereits erwähnt, meint Resilienz schließlich eine altersgerechte Entwicklung trotz belastender Umstände.⁴⁶³

Insgesamt kann geschlussfolgert werden, dass das Konzept Positiver Peerkultur die Resilienz der Kinder/ Jugendlichen gestärkt hat. Darüber hinaus bringt Herr O. einen

⁴⁶⁰ Vgl. Wustmann 2011, S. 115.

⁴⁶¹ Vgl. Lorenz 2016, S. 35f; Noack 2010 S. 44f.

⁴⁶² Vgl. ebd.

⁴⁶³ Vgl. Wustmann 2011, S. 20.

weiteren Aspekt ein, über den in der Fachliteratur nichts zu finden ist: Laut ihm würden durch Positive Peer Culture auch die Lehrpersonen in ihrer Resilienz gefördert, da ihnen das Konzept die Möglichkeit gebe, sich mancher Themen zu entlasten. Darüber hinaus reagiere die Gruppe meist mit Dankbarkeit, wenn eine Lehrperson eine Peergruppe installiere.

11.2 Schulkultur

Beide Interviewpartner/-innen berichten, ihr Projekt habe zudem die Schulkultur beeinflusst. Helsper schlägt eine Einteilung des Begriffs Schulkultur in vier Dimensionen vor: Leistung, Inhalte, pädagogische Orientierungen und Partizipation (siehe Kap.).⁴⁶⁴ Es wird nun der Versuch einer Zuordnung gemacht, welche Dimensionen durch die Projekte der Experten/ Expertinnen angesprochen wurden.

Frau S. erzählt, dass durch ihr Projekt „Begegnungen zwischen Himmel und Erde“ die Themen Tod und Sterben als selbstverständlich in den Mittelpunkt gerückt wurden und unbefangener damit umgegangen werden konnte. Damit spricht sie vorrangig die Dimension der Inhalte an, bei der es um die Auswahl der konkreten Unterrichtsinhalte geht, die vermittelt sowie überprüft werden. Auch, wenn es einen vorgegebenen Lehrplan gibt, kann dennoch jede Schule unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Durch das Projekt „Begegnungen zwischen Himmel und Erde – Service Learning auf der Palliativstation“ wurden die Themen Tod und Sterben in Frau S.’ Schule als selbstverständlich angesprochen und in den Fokus genommen. Dies sei auch heute, im Jahr 2022, nicht überall so. Aus Frau S.’ Bericht lässt sich schließen, dass Service Learning Projekte, bei denen Öffentlichkeitsarbeit ja meist eine große Rolle spielt, die inhaltliche Dimension einer Schule stark beeinflussen können. Es lässt sich schlussfolgern, dass durch die Durchführung von Engagement-Projekten im Rahmen des Religionsunterrichts, die sich u.a. mit religiösen Fragestellungen beschäftigen, religiöse Inhalte für die gesamte Schule mehr in den Mittelpunkt gerückt und lebendiger gemacht werden könnten. Dies scheint auch in der Fachliteratur Anbindung zu finden. Unterrichtsbezogene Projekte, in denen sich die Schüler/ Schülerinnen mit religiösen Themen beschäftigen, sind laut Schröder eines der Handlungsfelder von christlicher Religion in der Schule.⁴⁶⁵ Fischer erklärt, dass durch Unterrichtsprojekte wie Service Learning die religiöse Dimension

⁴⁶⁴ Vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001, S. 35-39.

⁴⁶⁵ Vgl. Schröder 2001, S. 100f.

einer Schule hautnah erfahrbar werden könne.⁴⁶⁶ Engagement-Projekte scheinen folglich eine Möglichkeit darzustellen, wie der evangelische Religionsunterricht einen Beitrag dazu leisten könnte, die religiöse Dimension einer Schule erfahrbar zu machen.

Herr O. sieht zuerst den großen Einfluss von Positive Peer Culture auf die Dimension der Schüler-/ Schülerinnen-Partizipation. Das Ausmaß der Partizipationsmöglichkeiten, das den Kindern/ Jugendlichen in bzw. von der Schule gegeben wird, spielt laut der Literatur eine relevante Rolle. Die Möglichkeit der Mitbestimmung stehe in engem Zusammenhang mit der moralischen Anerkennung und der Gleichbehandlung der Schüler/ Schülerinnen.⁴⁶⁷ Herr O. berichtet, dass jahrelange Partizipationsmöglichkeiten bewirkten, dass sich Schüler/ Schülerinnen später bspw. aktiv in Schüler-/ Schülerinnenvertretungen einbringen würden. Das Konzept Positiver Peerkultur mache Heranwachsende mit demokratischen Prozessen vertraut und das sei quasi politische Bildung im Kindesalter. Überdies beschreibt Herr O., dass Positive Peer Culture insofern die ganze Schule beeinflusse, als dass Lehrerkollegen/ Lehrerkolleginnen sich über ihre Praktiken austauschen und voneinander lernen würden. Nach Helspers Einteilung wird demnach die Dimension der pädagogischen Orientierungen beeinflusst, bei der es um pädagogische Konzepte, Handlungsstrukturen oder schulische Werte geht. Dazu zählen einerseits Fragen des Unterrichts (Unterrichtsgestaltung, didaktische/ methodische Prinzipien, etc.) als auch Fragen der Erziehung und des sozialen Lernens (Regeln, Umgang mit Regelverstößen, etc.). Je nachdem, welche pädagogischen Orientierungen in einer Schule gelebt werden, entsteht ein bestimmtes Bild nach außen: Dieses kann von einer strengen Schule, die Disziplin und Ordnung hochhält, bis hin zu einer offenen Schule, die die Partizipation und Selbstständigkeit der Schüler/ Schülerinnen fördert, reichen.⁴⁶⁸ Wenn mehrere Lehrpersonen einer Schule mit dem Konzept Positiver Peerkultur arbeiten, sich über ihre Praktiken austauschen und voneinander lernen, beeinflusst dies gewiss maßgeblich die pädagogischen Orientierungen des Kollegiums. Damit diese Wirkung einsetzt, scheint es jedoch eine Voraussetzung zu geben: Es müssen mehrere Lehrkräfte mit dem Konzept arbeiten oder zumindest daran Interesse zeigen, sich mit der Lehrperson auszutauschen, die eine Peergruppe leitet.

⁴⁶⁶ Vgl. Fischer 2001, S. 419.

⁴⁶⁷ Vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001, S. 38f.

⁴⁶⁸ Vgl. a.a.O., S. 37f.

12 Service Learning/ Positive Peer Culture im Religionsunterricht

Auf die Frage, ob sich der evangelische Religionsunterricht als Setting eigne, um ihr Engagement-Projekt auf der Palliativstation umzusetzen, verneint Frau S. Dieses Projekt sei sehr zeitaufwändig und erfordere Vorerfahrung. Mit der Stundenanzahl, die man im Religionsunterricht zur Verfügung hätte, würde man bei Weitem nicht auskommen. Auch eine Durchführung in kleinerem Format sieht Frau S. kritisch. Man müsse sich stets die Frage stellen, was das Ziel wäre. Man benötige eine Weile, um in das Projekt einzutauchen; ein halbes Jahr wäre das absolute Minimum für ein Engagement-Projekt auf der Palliativstation. Viele Lernprozesse sowie die Stärkung der Resilienz der Schüler/-innen bräuchten schlichtweg Zeit. Könnte man den evangelischen Religionsunterricht so umgestalten, dass das Projekt „Begegnungen zwischen Himmel und Erde“ ein Jahr lang den regulären Religionsunterricht ersetze, dann wäre eine Durchführung laut Frau S. möglich. Eine Alternative könnte sein, ergänzend zum Religionsunterricht ein sogenanntes Sozialprojekt anzubieten, bei dem die Jugendlichen aus unterschiedlichen Einrichtungen (wie z.B. der Palliativstation) wählen könnten. Jeder könne dann an seinem individuellen Projekt arbeiten; immer wieder würden sich jedoch alle zu gemeinsamen Inputs oder Reflexionssitzungen treffen. Abschließend merkt Frau S. kritisch an: Falls man ein Engagement-Projekt im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts durchführen wolle, sei ein negativer Nebeneffekt, dass katholische oder andersgläubige Schüler/-innen davon ausgeschlossen seien. Sie sei der Ansicht, dass solche Projekte überkonfessionell oder überreligiös gedacht werden sollten. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Frau S. ihr Engagement-Projekt auf der Palliativstation für zu aufwändig hält, als dass es im Religionsunterricht eingesetzt werden könne.

Sie erklärt jedoch, dass es sehr wohl möglich sei, kleinere Engagement-Projekte im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts durchzuführen. Als Beispiel erzählt sie, sie habe einmal mit Schülern/ Schülerinnen Überraschungstüten für Obdachlose gepackt. Solch ein Projekt wäre überschaubar und auch als Religionsprojekt geeignet. Es lässt sich schlussfolgern, dass das Konzept Service Learning sehr wohl im Religionsunterricht Einsatz finden kann, wenn der Zeitrahmen, den das geplante Projekt in Anspruch nimmt, zu den verfügbaren Religionsstunden passt. In der Praxis wäre es vermutlich am besten, die Schüler/-innen im Religionsunterricht selbst Projektideen sammeln zu lassen und dann gemeinsam zu entscheiden, welches Projekt umgesetzt werden

soll. Dies würde dem zentralen Gedanken der Partizipation entsprechen⁴⁶⁹ und es den Kindern/ Jugendlichen ermöglichen, sich mit ihrem Projekt zu identifizieren. Zudem sollten Service Learning Projekte nie künstlich erstellt, sondern stets durch einen realen Bedarf in der Gesellschaft initiiert werden.⁴⁷⁰ Wenn eine Lehrperson im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts nun ein Service Learning Projekt durchführen möchte, erscheint es deshalb am zielführendsten, mit den Schülern/ Schülerinnen gemeinsam zu überlegen, wo ein realer Bedarf besteht und welche Projektideen umsetzbar wären.

Für Herrn O. ist eine Umsetzung des Konzepts Positiver Peerkultur im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts vorstellbar. Spontan erklärt er, er könne sich sogar vorstellen, dass das Konzept den Religionsunterricht ersetze, da eine funktionierende Gruppe „*gelebte Nächstenliebe*“ (Z. 495) praktiziere.

Wenn eine Lehrkraft Positive Peer Culture im regulären Religionsunterricht einbauen möchte, sollte sie – wie allgemein von Herrn O. empfohlen – die Peergruppe gemeinsam mit den Schülern/ Schülerinnen entwickeln. Zu Beginn könnte man den Kindern/ Jugendlichen das Konzept vorstellen und fragen, ob sie daran Interesse hätten, so eine Peergruppensitzung einmal auszuprobieren. Anschließend würde man gemeinsam Themen sammeln und mit kurzen Sitzungen im Rahmen von 10-15 Minuten beginnen. Falls man mehr Zeit brauche, würde man sich diese natürlich nehmen. Herr O. rät davon ab, gleich im Vorhinein zu vereinbaren, dass bspw. jede vierte Religionsstunde für Peergruppensitzungen genutzt würde. Das Konzept Positiver Peerkultur erfordere eine gewisse Flexibilität – wenn akute Problemsituationen auftauchten, müssten diese z.B. sofort besprochen werden; man könne dann nicht auf einen im Vorhinein vereinbarten Termin warten. Wann eine Peergruppensitzung stattfinde, hänge demnach u.a. von dem Vorhandensein aktueller Themen bzw. Probleme ab. Themen könne übrigens jede/r einbringen: Schüler/-innen und der/ die Religionslehrer/-in. Lehrer/-innen könnten dabei sowohl private Probleme als auch Themen, die zum Lehrplan (für evangelische Religion) passen, an die Peergruppe übergeben. In der Bibel gebe es zahlreiche schöne Stellen, die der/ die Religionslehrer/-in in die Peergruppe einbringen könne. Im Falle einer akuten Trauersituation würde sich z.B. die Hiobsgeschichte eignen, um Parallelen herzustellen und Trost zu finden. Auffallend ist, dass in der Fachliteratur stets von Peer-

⁴⁶⁹ Vgl. Seifert/Zentner 2010, S. 19.

⁴⁷⁰ Vgl. a.a.O., S. 17.

gruppensitzungen geschrieben wird, die Problemsituationen bearbeiten und Lösungen dafür suchen. Dort wird der Prozess von Positive Peer Culture in vier Stufen eingeteilt: (1) Probleme verbalisieren, (2) Problemlösungen suchen, (3) Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen und Problemlösevorschläge umsetzen, (4) anderen dabei helfen, ihre Probleme zu lösen.⁴⁷¹ Darüber, dass auch Themen, die kein Problem darstellen, eine Sitzung einleiten können, wurde im Rahmen der Recherche, die für diese Arbeit durchgeführt wurde, nichts gefunden. Es wird jedoch berichtet, dass Positive Peer Culture ein sehr flexibles, unterschiedlich einsetzbares Konzept sei.⁴⁷² Es erscheint daher nachvollziehbar, dass auch Themen oder Geschichten eine Sitzung einleiten können, die in sich kein Problem bergen, sondern in anderer Art und Weise hilfreich für die Schüler/-innen sind, wie z.B. Bibelstellen/ -geschichten oder Themen, die zum Lehrplan passen.

Was die Umsetzung von Positive Peer Culture im Religionsunterricht erschweren könnte, wäre laut Herrn O., dass Religionslehrer/-innen stets Fachlehrer/-innen seien. Diese hätten es zum einen nicht leicht, weil sie Opfer der Qualität des Unterrichts seien, den die Gruppe gewöhnt sei. Hätten die Schüler/-innen meist guten Unterricht, würden sie auch von dem/ der Religionslehrer/-in guten Unterricht erwarten. Hätten die Schüler/-innen meist schlechten Unterricht, wäre der/ die Religionslehrer/-in mit einer undisziplinierten Gruppe konfrontiert. Zum anderen würden Religionslehrer/-innen die Schüler/-innen nur wenige Einheiten pro Woche sehen. Demnach sei es schwierig, eine Beziehung zu den Kindern/ Jugendlichen aufzubauen. Wenn die Schüler/-innen eine Lehrperson nicht akzeptieren oder mögen würden, könne auch die Umsetzung Positiver Peerkultur nur wenig Frucht tragen.

Unabhängig vom Einsatz Positiver Peerkultur im Rahmen des Religionsunterrichts, merkt Herr O. noch zwei Punkte an, die den Zusammenhang zwischen Religion und Resilienz betreffen.

Zunächst ist er der Ansicht, Religion habe grundsätzlich das Potenzial, für belastete Kinder hilfreich zu sein. Hierin könnten sie die Resonanz finden, die sie so schmerzlich missen würden. Der Glaube an eine fürsorgliche Person, mit der sie in Beziehung treten können, besitze ein großes Trostpotenzial. Dieser Gedanke findet sich auch in der Fachliteratur wieder. Die Psychotherapeutin Sonja Friedrich-Killinger beschreibt, dass eine

⁴⁷¹ Vgl. Opp 2006, S. 64-66.

⁴⁷² Vgl. Opp/Unger 2006, S. 213.

empfundene Beziehung zu Gott, die auf einem positiven Gottesbild beruht, persönliche Ängste vermindert und die mentale Gesundheit stärkt.⁴⁷³ Kirkpatrick erläutert, Gott könne sogar als Bindungsfigur bezeichnet werden; eine persönliche Gottesbeziehung erfülle schließlich alle Kriterien, die eine Bindung ausmachen würden.⁴⁷⁴ Das Vorhandensein einer sicheren Bindung zählt zu den wichtigsten Schutzfaktoren, über die ein Mensch verfügen kann.⁴⁷⁵ Es lässt sich schlussfolgern, dass - besonders für belastete Kinder, die über keine sichere Bindung verfügen oder denen diese soziale Resonanz fehlt, wie Herr O. es ausdrückt - die Beziehung zu Gott wie eine sichere Bindung oder soziale Resonanz wirken kann.

Kritisch hinterfragt Herr O. Forschungsergebnisse, die die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft als Schutzfaktor deklarieren. Werner bspw. erklärt, dass die Eingebundenheit in eine Glaubensgemeinschaft ein protektiver Faktor sei, wenn man dort Gemeinschaftsgefühl, Struktur sowie Hoffnung auf Heil finden könne.⁴⁷⁶ Herr O. hinterfragt, was in solchen Studien tatsächlich schützend gewirkt hat – die Religion oder die Gemeinschaftserfahrungen?

⁴⁷³ Vgl. Friedrich-Killinger 2020, S. 1f.

⁴⁷⁴ Vgl. a.a.O., S. 12.

⁴⁷⁵ Vgl. Wustmann 2011, S. 107-109.

⁴⁷⁶ Vgl. Werner 2008a, S. 25f.

13 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit behandelt das Thema Resilienz, womit die Fähigkeit eines Menschen gemeint ist, Belastungssituationen zu bewältigen und sich trotz dieser positiv weiterzuentwickeln.⁴⁷⁷ Im Zentrum dieser Arbeit wird diskutiert, inwiefern Resilienzförderung im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts stattfinden kann. Aus der Theorie geht hervor, dass Religionslehrer/-innen die Resilienz ihrer Schüler/-innen auf unterschiedlichste Weise stärken können, indem sie sie z.B. beim Aufbau einer sicheren Bindung unterstützen (zu der Lehrperson, zu Gott),⁴⁷⁸ ihnen bei ihrer Identitätsfindung helfen, das Selbstwertgefühl der Schüler/-innen fördern,⁴⁷⁹ ihnen Sinn und Kohärenz vermitteln,⁴⁸⁰ Rituale als wiederkehrende, sicherheitsgebende Elemente einsetzen⁴⁸¹ oder den Schülern/ Schülerinnen ermöglichen, sich in eine Glaubensgemeinschaft eingebunden zu fühlen.⁴⁸² Resilienzförderung kann demnach im regulären Religionsunterricht stattfinden. Darüber hinaus existieren jedoch Konzepte, die u.a. speziell auf die Stärkung der Resilienz der Schüler/-innen ausgerichtet sind. Zwei dieser Konzepte sind Service Learning und Positive Peer Culture. Über einen Einsatz dieser im (evangelischen) Religionsunterricht ist in der Fachliteratur jedoch nichts zu finden. Deshalb wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Konzepte eignen, um im evangelischen Religionsunterricht zur Resilienzförderung der Schüler/-innen eingesetzt zu werden. Da der evangelische Religionsunterricht nicht für sich steht, sondern stets in den Kontext der jeweiligen Schule eingebettet ist, wird in dieser Arbeit auch auf das Thema Schulkultur eingegangen. Aus der Fachliteratur wird ersichtlich, dass eine gute Schulqualität bzw. eine gute Schulkultur die Resilienz der Schüler/-innen ebenfalls maßgeblich fördern kann.⁴⁸³ In der Empirie wird deshalb u.a. beleuchtet, inwiefern durch den Einsatz der Konzepte Service Learning oder Positive Peer Culture, nicht nur die Resilienz der einzelnen Religionsschüler/-innen, sondern auch die Schulkultur der gesamten Schule beeinflusst werden kann. Diesem Forschungsvorhaben liegt die Annahme zugrunde, dass eine gute Schulkultur, in der die Kinder/ Jugendlichen Ressourcen finden

⁴⁷⁷ Vgl. Wustmann 2011, S. 20.

⁴⁷⁸ Vgl. Friedrich-Killinger 2020, S. 12.

⁴⁷⁹ Vgl. Stangl 2016, S. 154f.

⁴⁸⁰ Vgl. Stangl 2016, S. 216; Wustmann 2011, S. 105f.

⁴⁸¹ Vgl. Stangl 2016, S. 216.

⁴⁸² Vgl. Werner 2008a, S. 25f; Pieper/van Uden 2005, S. 14.

⁴⁸³ Vgl. Opp 2011, S. 231; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 13f; Kant-Schaps 2013, S. 88.

können, die sie brauchen, um sich positiv zu entwickeln, die Wirkung der Resilienzförderung, welche im (Religions-) Unterricht stattfindet, noch verstärken kann.

In der vorliegenden Arbeit wird demnach zwei Fragen nachgegangen: Inwiefern eignen sich die Konzepte Service Learning und Positive Peer Culture, um im evangelischen Religionsunterricht zur Resilienzförderung der Schüler/-innen eingesetzt zu werden? Und inwiefern wird durch den Einsatz dieser Konzepte die Schulkultur einer Schule beeinflusst? Dazu wurden zwei Interviewpartner/-innen befragt, die jeweils Experten/Expertinnen für eines der beiden Konzepte (Service Learning/ Positive Peer Culture) sind. Frau S. gilt ferner als Expertin für den Fachbereich Religion, während Herr O. Experte im Bereich der Resilienzforschung ist.

Beide Experten/ Expertinnen geben an, dass die Resilienz der Schüler/-innen durch den Einsatz ihres Konzepts gestärkt werden könne. Frau S. berichtet, dass durch Service Learning Kompetenzen und Bereiche angesprochen würden, die sonst eher unerreicht blieben. Durch den Umgang mit Grenzsituationen und die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit könne sich später bei den Schülern/ Schülerinnen „eine Resilienz entfalten“ (Z. 53). Herr O. ist der Ansicht, dass „der Kern von Resilienz“ (Z. 235) positive Beziehungserfahrungen seien. Positive Peer Culture schaffe einen Raum, in dem eben solche erlebbar würden. Die Kinder/ Jugendlichen erfahren Empathie und gegenseitige Fürsorge; dadurch würden u.a. ihre sozialen Kompetenzen, ihr Selbstwert und ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestärkt.

Worauf in dieser Arbeit noch genauer geachtet hätte werden können, sind die Risikofaktoren, denen die Schüler/-innen von Frau S. bzw. Herrn O. ausgesetzt waren. Um von resilientem Verhalten sprechen zu können, ist schließlich eine vorliegende Belastungssituation Voraussetzung. Resiliente Kinder zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich trotz widriger Umstände positiv und altersgemäß entwickeln.⁴⁸⁴ Eine genauere Kenntnis über etwaige Risikofaktoren hätte dazu beigetragen, besser beurteilen zu können, ob die Schüler/-innen durch die Konzepte Service Learning bzw. Positive Peer Culture tatsächlich in ihrer Resilienz gestärkt oder schlicht allgemein in ihrer Entwicklung gefördert wurden.

Herr O. sieht zudem eine Verbindung zwischen Positive Peer Culture und der Resilienz der Professionellen (Lehrer/-innen, Erzieher/-innen, etc.), die mit den Heranwachsenden

⁴⁸⁴ Vgl. Wustmann 2011, S. 20.

arbeiten. Dies begründet er u.a. damit, dass die Gruppe die Lehrperson entlasten könne, indem sie die Lösungssuche für heikle Themen übernehme. Herr O. argumentiert, es sei allgemein wichtig, dass – wann immer von der Resilienz der Kinder geredet wird – auch auf die Resilienz derer geachtet wird, die mit ihnen zu tun haben. Hier würden sich weitere Forschungsfragen ergeben, wie z.B.: Inwiefern wirkt sich die Resilienz der Lehrpersonen auf die Resilienz der Schüler/-innen aus? Oder: Inwiefern besteht eine Verbindung zwischen dem Gelingen eines Service Learning Projekts/ Positive Peer Culture Projekts und der Resilienz derer, die das Projekt leiten? Diesen Fragen konnte jedoch nicht mehr nachgegangen werden, da dies das Ausmaß dieser Arbeit überstiegen hätte.

Implizit stellt Herr O. überdies einen Zusammenhang zwischen den Themen Schulkultur und Resilienz her. Er argumentiert, man müsse (u.a. in den Schulen) „*Kulturen*“ (Z. 787) schaffen, in denen die Schüler/-innen die Ressourcen finden können, die sie brauchen. Die Fachliteratur bestätigt, dass eine gute Schulkultur, die u.a. an ihrem angenehmen Klima und den offerierten Partizipationsmöglichkeiten erkennbar ist, die Resilienz der Heranwachsenden stärken kann.⁴⁸⁵

Auffallend ist, welch großen Stellenwert die Schüler/-innen-Partizipation in beiden Projekten innehat. Beide Interviewpartner/-innen heben hervor, dass sich die Möglichkeit der Mitbestimmung für die Jugendlichen als essenziell für die Identifikation mit dem Projekt erwiesen hätte. Herr O. argumentiert ferner, dass die Partizipationsmöglichkeiten das Schulklima (und somit die Qualität der Schulkultur) positiv beeinflussen würden: Wenn Kinder/ Jugendliche mitreden und mitentscheiden dürften, würden sie sich ernst genommen und in ihrer Schule wohl fühlen. Dies wiederum wirke sich auf ihre schulischen Leistungen aus, denn wenn die Schüler/-innen sich wohl fühlen würden, könnten auch gute Lernprozesse einsetzen. Schulisches Engagement gilt in der Literatur als protektiver Faktor.⁴⁸⁶ Sowohl die Resilienz der Schüler/-innen als auch die Schulkultur werden demnach durch die Möglichkeit der Partizipation positiv beeinflusst. Der Zusammenhang zwischen Schüler/-innen-Partizipation und dem Thema Resilienz bzw. Schulkultur könnte gewiss noch näher untersucht und erforscht werden.

Bezüglich dem Thema Resilienzförderung beschreibt Frau S. ferner, dass ihre Schüler/-innen durch ihr Engagement-Projekt nun besser mit Grenzsituationen hätten umgehen

⁴⁸⁵ Vgl. Opp 2011, S. 231; Fröhlich-Gildhoff/Reuter/Schopp 2021, S. 13f.

⁴⁸⁶ Vgl. Wustmann 2011, S. 115.

können. Sie wären unbefangener gegenüber den Themen Krankheit und Tod geworden und hätten ihre gesamte Persönlichkeit weiterentwickelt. Herr O. berichtet, dass die Kinder im Rahmen positiver Peerkultur zahlreiche soziale Kompetenzen (Empathievermögen, Fürsorge, sich in andere hineinversetzen, etc.) als auch personale Kompetenzen (Selbstwertgefühl, Gefühl der Selbstwirksamkeit, etc.) weiterentwickeln, was ihre Resilienz stärke.

Was den Einfluss ihrer Projekte auf die Schulkultur betrifft, so verorten beide Experten/Expertinnen wie bereits erwähnt einen großen Einfluss ihres Projekts auf die Dimension der Partizipation. Darüber hinaus dürfte Frau S.' Engagement-Projekt die inhaltliche Dimension der Schulkultur stark beeinflusst haben, indem das Thema Tod und Sterben als selbstverständlich in den Mittelpunkt gerückt wurde. Herr O.'s Konzept der Positiven Peerkultur dürfte sich hingegen auf die Dimension der pädagogischen Orientierungen ausgewirkt haben, da sich die Lehrpersonen über ihre Praktiken austauschten und voneinander lernten.

Die Themen Glaube oder Religiosität wurden in beiden Projekten nicht konkret verortet; allerdings sind die Experten/Expertinnen der Ansicht, religiöse Fragestellungen könnten sehr wohl darin aufgenommen werden.

Frau S.' Engagement-Projekt „Begegnungen zwischen Himmel und Erde“ scheint dennoch für den Einsatz im Religionsunterricht ungeeignet zu sein, da dieser nicht genügend zeitliche Ressourcen bieten kann. Das Unterrichtskonzept Service Learning an sich ließe sich laut Frau S. jedoch durchaus im evangelischen Religionsunterricht einbauen. Dabei wäre es ratsam, mit kleineren, überschaubaren Projekten zu beginnen, die weniger Einheiten in Anspruch nehmen. Für die Praxis erscheint es am geeignetsten, in Zusammenarbeit mit den Schülern/ Schülerinnen Projektideen zu sammeln und dann gemeinsam zu entscheiden, welches Projekt in den verfügbaren Religionsstunden umgesetzt werden kann und soll. So würde man dem zentralen Kriterium der Partizipation⁴⁸⁷ entsprechen und den Schülern/ Schülerinnen ermöglichen, sich mit dem Projekt zu identifizieren. Solch ein Engagement-Projekt, das im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts stattfindet, hätte das Potenzial, die Resilienz der Schüler/-innen zu stärken und gleichzeitig die Schulkultur (v.a. die Dimensionen Partizipation und Inhalte) positiv zu beeinflussen. Wenn sich das durchgeführte Projekt zudem mit Glaubens-

⁴⁸⁷ Vgl. Seifert/Zentner 2010, S. 19.

fragen beschäftigt, könnte die religiöse Dimension der Schulkultur für die Kinder/ Jugendlichen erfahrbar werden.

Herr O. hält eine Umsetzung des Konzepts Positiver Peerkultur im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts ebenfalls für realistisch. Die Schüler/-innen sollten dabei so weit wie möglich in die Entwicklung der Peergruppe miteinbezogen werden. Der Religionsunterricht gebe natürlich ein gewisses Setting vor; das könne man mit den Heranwachsenden besprechen. Doch alle offenen Entscheidungen sollte die Lehrperson gemeinsam mit den Schülern/ Schülerinnen treffen. Was das Sammeln von Themen angeht, so merkt Herr O. an, dass auch die Lehrperson Themen einbringen könne. Dies könnten durchaus solche sein, die zum Lehrplan (für evangelische Religion) passen würden. Bibelstellen oder -geschichten würden sich ebenfalls eignen, um eine Gruppensitzung einzuleiten oder Parallelen zu einer aktuellen Situation herzustellen. Eine mögliche Schwierigkeit könnte laut Herrn O. die Tatsache darstellen, dass Religionslehrer/-innen stets Fachlehrer/-innen seien und diese hätten es oft schwerer, von der Gruppe akzeptiert zu werden. Sollte es jedoch gelingen, das Konzept Positive Peer Culture in den evangelischen Religionsunterricht zu integrieren, so könnte dadurch die Resilienz der Heranwachsenden gefördert sowie die Schulkultur (v.a. die Dimensionen Partizipation und pädagogische Orientierungen) positiv beeinflusst werden.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass beide Konzepte (Service Learning und Positive Peer Culture) für den Einsatz im Religionsunterricht geeignet wären und das Potenzial hätten, sich positiv auf die Resilienz der Schüler/-innen sowie auf die Schulkultur auszuwirken. Als verbindendes Glied zwischen den einzelnen Konzepten sowie zwischen den Konzepten und den Themen Schulkultur bzw. Resilienz erwies sich der Gedanke der Partizipation. Falls ein/e Religionslehrer/-in demnach ein Service Learning Projekt oder eine Positive Peergruppe im evangelischen Religionsunterricht starten möchte, sollten die Schüler/-innen in die Entwicklung des Konzepts miteingebunden werden. Die ersten Praxiserfahrungen hinsichtlich Engagement-Projekten oder Peergruppen im evangelischen Religionsunterricht müssen jedoch erst gesammelt werden.

14 Literaturverzeichnis

- Alliance for Service Learning in Education Reform (ASLER) (1993): Standards of Quality for School-Based Service Learning. In: Service Learning, General Paper 4, Jg.26, H. 2. S. 71-73.
- Allport, Gordon; Ross, Michael J. (1967): Personal Religious Orientation and Prejudice. In: Journal of personality and social psychology 5/4. Washington. S. 432-43.
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt Verlag.
- Ball, Juliana; Peters, Sabine (2007): Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In: Seiffge-Krenke, Inge; Lohaus, Arnold (Hg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe. S. 126-143.
- Barz, Heiner (1992): Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bengel, Jürgen; Lyssenko, Lisa (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Köln: BZgA.
- Bengel, Jürgen; Meinders-Lücking, Frauke; Rottmann, Nina (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln: BZgA.
- Bengel, Jürgen; Strittmatter, Regine; Willmann, Hildegard (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert. Köln: BZgA.
- Berk, Laura E. (2011): Entwicklungspsychologie (5. Aufl.). München: Pearson Deutschland.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.

- Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucher, Anton A. (2014): Psychologie der Spiritualität (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Diers, Manuela (2016): Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Wiesbaden: Springer.
- Erikson, Erik H. (1975): Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Figl, Johann (2013): Der Begriff der Religion im Spannungsfeld zwischen Religionswissenschaft und Religionsphilosophie. In: Müller, Tobias; Schmid, Thomas M. (Hg.): Was ist Religion? Boston: Brill. S. 99–123.
- Fingerle, Michael (2008): Der "riskante" Begriff der Resilienz. Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fingerle, Michael (2011): Resilienz deuten. Schlussfolgerungen für die Prävention. In: Zander, Margherita (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 208-218.
- Fischer, Dietlind (2001): Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln? In: Jäggle, Martin; Krobath, Thomas; Schelander, Robert (Hg.): Lebens.werte.Schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Wien: LIT. S. 413-422.
- Flammer, August (1994): Mit Risiko und Ungewissheit leben. Zur psychologischen Funktionalität der Religiosität in der Entwicklung. In: Klosinski, Gunther (Hg.): Religion als Chance oder Risiko. Entwicklungsfördernde und entwicklungshemmende Aspekte religiöser Erziehung. Bern: Hans Huber. S. 20–34.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Fricke, Michael; Kuld, Lothar; Sliwka, Anne (Hg.) (2018): Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion, Diakonisches Lernen, Service Learning. Münster, New York: Waxmann.
- Friedrich-Killinger, Sonja (2020): Centrality of Religiosity as a Resource for Therapy Outcome? In: Religions 11(4). S. 155.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Reutter, Annegret; Schopp, Stefanie (2021): Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I - PRiS. Ein Förderprogramm. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönau-Böse, Maïke (2019): Resilienz (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: facultas.
- Göppel, Rolf (2008): Bildung als Chance. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (3. Aufl.). München: Reinhardt. S. 245-265.
- Görich, Katja (2019): Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderungsprogramms für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Griese-Heindl, Gabriele (2021): Service-Learning als Bildungsformat in der bayerischen Mittelschule - ein Design Based Research zur methodisch-didaktischen Gestaltung und Umsetzung. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Günther Opp, Nicola Unger (Hg.) (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Gutmann, Hans-Martin; Kuhlmann, Birgit; Meuche, Katrin (2014): Praxisbuch Schulseelsorge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haußmann, Annette (2019): Ambivalenz und Dynamik. Eine empirische Studie zu Religion in der häuslichen Pflege. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54. S. 63-80.

- Helsper, Werner; Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten; Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Op-laden: Leske + Budrich.
- Hepp, Urs (Hg.) (2012): Trauma und Resilienz. Nicht jedes Trauma traumatisiert. In: Welter-Enderlin, Rosmarie; Hildenbrand, Bruno (Hg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl Auer. S. 139-157.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (2008): "Resilienz". Für die pädagogische Arbeit mit Risikoju-gendlichen und mit jungen Erwachsenen in brisanten Lebenslagen ein fragwürdi-ges, ja gefährliches Konzept? In: Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (3. Aufl.). München: Reinhardt. S. 266-278.
- José, Marco (2016): Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag. Förderung der Empathie. Wiesbaden: Springer.
- Kant-Schaps, Marianne (2013): Schule. Schutzfaktor und Übungsraum. In: Steinebach, Christoph; Gharabagi, Kiaras (Hg.): Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven. Berlin: Springer. S. 83-92.
- Kumpfer, Karol L. (1999): Factors and processes contributing to resilience. The resi-lience framework. In: Glantz, Meyer D.; Johnson, Jeannette L. (Hg.): Resilience and development. Positive life adaptations. New York: Kluwer/Plenum. S. 179-224.
- Laucht, Manfred; Esser, Günter; Schmidt, Martin H. (1999): Was wird aus Risikokin-dern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael; Freytag, Andreas (Hg.): Was Kinder stärkt. Erzie-hung zwischen Risiko und Resilienz (1. Aufl.). München, Basel: Reinhardt. S. 71-93.
- Lorenz, Anja (2016): Biographie – Religiosität – Bildung. Zur Identitätsentwicklung durch religiöse Bildungsprozesse. Wiesbaden: Springer.
- Lösel, Friedrich; Bender, Doris (2008): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzfor-

- schung. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (3. Aufl.). München: Reinhardt. S. 57-78.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung (5. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Mendl, Hans (2012): Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (2. Aufl.). München: Kösel.
- Müller, Klaus (2003): Religion (R.)/Religionspsychologie (Rp.). In: Franz, Albert; Baum, Wolfgang; Kreutzer, Karsten (Hg.): Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 350–352.
- Noack, Juliane (2010): Erik H. Eriksons Identitätstheorie. In: Jörissen, Benjamin; Zirfas, Jörg (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37-55.
- Opp, Günther (2006): “Ein Klima der Großzügigkeit schaffen“. Fragen an den Lehrer und Psychologen Larry K. Brendtro. Positive Peerkultur entwickeln. Ein Leitfaden. In: Opp, Günther; Unger, Nicola (Hg.): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. S. 86–102.
- Opp, Günther (2006): Die Kraft der Peers nutzen. Theorie und Konzeption. In: Opp, Günther; Unger, Nicola (Hg.): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. S. 49-72.
- Opp, Günther (2006): Peer-Gruppen damals und heute. Historische Wurzeln der Positiven Peerkultur. In: Opp, Günther; Unger, Nicola (Hg.): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. S. 73-85.
- Opp, Günther; Unger, Nicola; Krappmann, Lothar (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Oser, Fritz (1987): Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oser, Fritz; Bucher, Anton A. (2005): Religiosität und Spiritualität. In: Filipp, Sigrun-Heide; Staudinger, Ursula M. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 6. Ent-

- wicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. S. 803-827.
- Pahnke, Donat (1992): Ethik und Geschlecht. Menschenbild und Religion in Patriarchat und Feminismus (2. Aufl.). Marburg: diagonal-Verl.
- Pieper, Joseph; van Uden, Marinus (2005): Religion and Coping in Mental Health Care. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Prokopf, Andreas (2008): Religiosität Jugendlicher. Eine qualitativ-empirische Untersuchung auf den Spuren korrelativer Konzeptionen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinders, Heinz (2016): Service Learning - Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reitze, Katharina (2018): Religionssensible Pädagogik. Die Bedeutung religiöser Jugendarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheithauer, Herbert; Niebank, Kay; Petermann, Franz (2000): Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In: Scheithauer, Herbert; Niebank, Kay; Petermann, Franz: Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Göttingen: Hogrefe. S. 65-100.
- Schnelle, Udo (2014): Glaube. In: Bormann, Lukas (Hg.): Neues Testament. Zentrale Themen. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner Theologie. S. 275-294.
- Schröder, Bernd (2009): Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. In: Jäggle, Martin; Krobath, Thomas; Schelander, Robert (Hg.): Lebens.werte.Schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Wien, Berlin: LIT. S. 84-109.
- Schweitzer, Friedrich (2007): Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter (6. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Seifert, Anne (2012): Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Seifert, Anne; Zentner, Sandra; Nagy, Franziska (2010): Praxisbuch Service-Learning. "Lernen durch Engagement" an Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Seiffge-Krenke, Inge (Hg.) (2007): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Sliwka, Anne (2004): Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Berlin: BLK.
- Stangl, Elias D. (2016): Resilienz durch Glauben? Ostfildern: Grünewald Verlag.
- Stehle, Andreas (2015): Religionspädagogische Kompetenzen und persönliche Einstellungen von Erzieherinnen. Empirische Zugänge und Perspektiven für die Praxis. Münster: Waxmann.
- Steinebach, Christoph; Gharabaghi, Kiaras (Hg.) (2013): Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Tillich, Paul (1962): Die verlorene Dimension. Not und Hoffnung unserer Zeit. Hamburg: Furche-Verl.
- Toaspern, Huldreich David (2010): Diakonisches Lernen. Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie. Göttingen: V & R unipress.
- Unger, Nicola (2006): Positive Peerkultur entwickeln. Ein Leitfaden. In: Opp, Günther; Unger, Nicola (Hg.): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. S. 168–196.
- Utsch, Michael (1998): Religionspsychologie. Voraussetzungen, Grundlagen, Forschungsüberblick. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Utsch, Michael; Bonelli, Raphael M.; Pfeifer, Samuel (2014): Psychotherapie und Spiritualität. Mit existenziellen Konflikten und Transzendenzfragen professionell umgehen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Von Freyberg, Thomas (2011): Resilienz. Mehr als ein problematisches Modewort? In: Zander, Margherita (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 219-239.

- Vorrath, Harry H.; Brendtro, Larry K. (1985): Positive peer culture (2. Aufl.). New York: Aldine de Gruyter.
- Welter-Enderlin, Rosmarie (Hg.) (2006): Resilienz. Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer-Verl.
- Werner, Emmy (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne. Protektive Faktoren. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 66. S. 192–203.
- Werner, Emmy (2008a): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (3. Aufl.). München: Reinhardt. S. 20-31.
- Werner, Emmy (2008b): Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (3. Aufl.). München: Reinhardt. S. 311–326.
- Werner, Emmy (2011): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In: Zander, Margherita (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 32-50.
- Wichmann, Angela (2019): Quantitative und qualitative Forschung im Vergleich. Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wieland, Norbert (2011): Resilienz und Resilienzförderung. Eine begriffliche Systematisierung. In: Zander, Margherita (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 180-207.
- Wustmann, Corina (2011): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Zander, Margherita (Hg.) (2011): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zwingmann, Christian (2004): Spiritualität/Religiosität und das Konzept der gesundheitsbezogenen Lebensqualität. Definitionsansätze, empirische Evidenz, Operationalisierungen. In: Religiosität. Münster: Waxmann. S. 215-238.

Internetquellen:

BMBWF (2022): Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.

(<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006276>. Abgerufen am 24.09.2022.)

Gojny, Tanja; Meyer, Karlo (2017): Schulkultur/Schulleben. In: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de).

(<https://doi.org/10.23768/wirelex.SchulkulturSchulleben.200209>, PDF abgerufen am 15.05.2022)

15 Anhang

15.1 Interview Leitfragen

Service Learning/ Positive Peer Culture als Unterrichtskonzept:

- Bitte erzählen Sie mir von sich und Ihrem Beruf.
 - Wie sind Sie mit dem Unterrichtskonzept Service Learning/ Bibliothherapie/ Positive Peer Culture in Berührung gekommen?
- Inwiefern besteht eine Verbindung zwischen dem Unterrichtskonzept und dem Thema Resilienzförderung?

Service Learning/ Positive Peer Culture in der Praxis:

- Bitte erzählen Sie mir von dem Unterrichtsprojekt, das Sie durchgeführt haben.
 - Wo liegen die besonderen Stärken des Projekts?
 - Wo sind die Grenzen (mögliche Schwächen) des Projekts zu verorten?
- Welche Rolle spielen Glaube oder Religiosität in Ihrem Unterrichtsmodell?
- Bitte berichten Sie über die Rolle der Lehrperson im Rahmen des Projekts.
- Was möchten Sie sonst über Ihr Unterrichtsprojekt sagen?

Wirkung von Service Learning/ Positive Peer Culture: (Resilienzförderung, Schulkultur, Trauer):

- Inwiefern wurde die Resilienz der SuS im Rahmen des Projekts gefördert?
 - Welche Schutzfaktoren wurden von den SuS gebildet?
- Denken Sie, dass Ihr Projekt die gesamte Kultur der Schule beeinflusst hat? Wenn ja, inwiefern?
- Denken Sie, dass Ihr Projekt präventiv bei Trauer wirken kann? Wenn ja, inwiefern? (ev. streichen, wenn 3. Projekt nichts mit Trauer zu tun hat)

Service Learning/ Positive Peer Culture im Religionsunterricht:

- Inwiefern eignet sich der evangelische Religionsunterricht (nicht) als Setting, um Ihr Projekt umzusetzen?
 - Wo verorten Sie Chancen und Möglichkeiten?
 - Wo verorten Sie die Grenzen?

15.2 Auszug aus Transkription von Interview 1

I	Interviewer
IP	Interviewpartner/-in
(lacht)	Nichtsprachlicher Vorgang
fett	Betonung
(mhm)	Pausenfüller

I: Da möchte ich mich ganz herzlich bedanken, dass Sie sich Zeit nehmen. Ich habe mich sehr gefreut. Ich möchte mich auch kurz vorstellen. Mein Name ist Igelsböck Christoph, ich studiere Evangelische Theologie im Master und meine berufliche Zukunft (...) Ich möchte dann nachher ins Pfarramt gehen in Österreich und beschäftige mich mit meiner Masterarbeit mit dem Thema Resilienz und (...) und die Auswirkungen auf den Religionsunterricht. Und ja, und herzlichen Dank, dass – auch mit der Verspätung –, dass Sie da trotzdem noch Zeit haben.

IP I: Gerne. Sie erwischen uns ja irgendwie - oder mich jetzt gerade irgendwie so - beim (...) am vorletzten Schultag vor den Sommerferien.

I: Und wie lang haben Sie dann Ferien?

IP I: Sechs Wochen.

I: Sechs Wochen, schön.

IP I: Ja. Wobei, ich arbeite mittlerweile fast ausschließlich mit Referendarinnen und gar nicht mehr direkt als Lehrerin in der Schule. Und deshalb werde ich schon noch die nächste Woche und auch die letzte Woche so ein bisschen arbeiten müssen. Aber gut, so ist es.

I: Darf ich Ihnen gleich die erste Frage stellen? Wir haben nämlich zehn kurze Fragen. Bitte erzählen Sie mir von sich und Ihrem Beruf.

IP I: (Mhm). Ähm, also Sie wissen schon, ich heiße Daniela Schmitz-Weger, ich bin 46. Ich, ähm, habe studiert - ähm, also in Deutschland ist das Lehramt an Förderschulen und Haupt- und Realschulen, also, ähm, ja, fünfte bis zehnte Klasse -und Fächer habe ich, ähm, katholische Religion und Geschichte. Ich habe außerdem ziemlich viele unterschiedliche Sachen gemacht, auch im Wahlpflichtbereich (...) Theater (...) Und ich arbeite jetzt 19 Jahren an einer Integrierten Gesamtschule in Frankfurt und seit drei Jahren in der Ausbildung von Referendaren. Genau.

15.3 Auszug aus dem Auswertungsverfahren (Kategorie 4)

Interviewpartnerin 1: Frau S.	Interviewpartner 2: Herr O.
Viele Kolleg/-innen scheuen, glaube ich, so die Hürde des Anfangs oder wissen gar nicht (...) so ein Projekt, wie das aussehen kann. Aber man kann eben auch kleine Projekte machen. Zum Beispiel habe ich das in den Unterricht integriert - das waren jetzt keine keine Wahlpflichtkurse mit dem Thema, sondern einfach in den Unterricht integriert - so Überraschungstüten für Obdachlose gepackt in der Vorweihnachtszeit und das kann man zum Beispiel auch als Religionsprojekt, also als Projekt im Religionsunterricht machen, weil es eine bestimmte Überschaubarkeit hat. Aber es ist der erste Beginn eines (...) oder es ist ein Projekt. Und so dieses Projekt in der Palliativstation, das ist halt schon (...) was für (...) das ist eher high-end, also... (Z. 208-217)	Ja, ich könnte mir sogar vorstellen, dass man Peerkultur macht statt Religionsunterricht. (lacht) Weil das ist ja (...) Die religiöse Frage ist ja doch zu großen Teilen auch: Wie gehen wir eigentlich miteinander um, welche moralischen Prinzipien (...) wie wollen wir uns miteinander (...) wie wollen wir uns gegenüber miteinander verhalten? Wie halten wir es miteinander? Was kann ich von dir erwarten? Was kannst du von mir erwarten? Ich meine, wenn Sie so wollen - wenn Gruppen funktionieren, dann ist das gelebte Nächstenliebe. (Z. 489-495)
Nein. Vielleicht, aber es ist dann die Frage: Was ist mein Ziel? Wie lange setze ich an? Wir waren ein Jahr da und ein Jahr braucht man im Prinzip. Man braucht eine Weile, um reinzukommen. Man hat immer wieder die Ferienzeiten, die	Im Gegenteil. Natürlich passt es in die Gruppe mit rein. Natürlich haben Lehrer auch (...) Das ist nicht nur das Recht von Kindern, Themen einzubringen. (Z. 499-500)