



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

„Die Psychomotorik als Grundlage für resilienzfördernde Entwicklungsbegleitung“

verfasst von / submitted by

Johanna Schrammel

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 992 795

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Aufbau der Arbeit	6
2	Psychomotorik	7
2.1	Ursprünge und Entwicklung	7
2.2	Definitionen und Begriffserklärungen	9
2.3	Das ganzheitliche Menschenbild	11
2.4	Psychomotorische Grundprinzipien	12
2.4.1	Die Rolle des Erwachsenen – Ich freue mich, dir zu begegnen	12
2.4.2	Wie Kinder lernen – Selbst wirksam sein	13
2.4.3	Stärkenorientiertheit und Selbstkonzept – Jeder kann etwas	14
2.5	Ziele und Inhalte psychomotorischer Förderung	15
2.6	Wirksamkeit und Kritik	17
3	Entwicklungspsychologische Aspekte	18
3.1	Grundlegende Erkenntnisse aus der Hirnforschung	18
3.2	Bindung und Beziehung	19
3.3	Psychosoziale Krisen	21
3.4	Entwicklungsaufgaben und sensible Phasen	23
4	Resilienz	24
4.1	Definition und Begriffserklärung	24
4.2	Gegenstand und Entwicklung der Resilienzforschung	25
4.2.1	Positive Psychologie	25
4.2.2	Konzept der Salutogenese	26
4.2.3	Kauai-Längsschnittstudie	27
4.3	Das Risikofaktorenkonzept	27
4.3.1	Überblick – Welche Risikofaktoren gibt es?	28
4.3.2	Kindbezogene Vulnerabilitätsfaktoren	29
4.3.3	Umweltbezogene Risikofaktoren	29
4.3.4	Wirkungsweisen	30
4.4	Das Schutzfaktorenkonzept	30
4.4.1	Überblick – Welche Schutzfaktoren gibt es?	30
4.4.2	Personale Ressourcen	32
4.4.3	Soziale Ressourcen	33
4.5	Wie entsteht Resilienz	33
4.5.1	Resilienzmodelle	34
4.5.2	Rahmenmodell der Resilienz	35
4.6	Resilienzfaktoren: Was macht eine resiliente Person aus?	36
4.7	Forschungsstand und Kritik	37
4.8	Bedeutung für die Praxis	38
5	Stark sein fürs Leben – Praxisbezogener Leitfaden	39
5.1	Erziehungsstile und Menschenbild	39
5.1.1	Freiheit in Grenzen	40
5.2	Förderliche Verhaltensweisen und Rahmenbedingungen	41
5.3	Quellen der Resilienz	42
5.3.1	Gezielte Förderung der Resilienzmerkmale	43
5.3.2	Förderung von Resilienz in Bezug auf Entwicklungsaufgaben	46
5.3.3	Gelegenheiten um in Dialog zu treten	47
5.4	Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte erkennen.	48
5.5	Welche Kompetenzen kann ich fördern?	49
5.6	Praxisrelevante Prinzipien der Resilienz	50
5.7	Wirksamkeit	51

5.7.1	„Triple P“ - Ein Programm zur positiven Erziehung.....	52
5.7.2	„Starke Eltern - Starke Kinder“	52
5.7.3	„Was Eltern wissen sollten“	52
5.7.4	„Freiheit in Grenzen“	53
6	Diskussion.....	54
7	Zusammenfassung	56
	Literaturverzeichnis	58
	Abbildungsverzeichnis	62
	Tabellenverzeichnis	63
	Anhang.....	64
	Konzeptionsfragen	64
	Checkliste für resiliente Kinder	65
	Beispiel einer Lerngeschichte.....	66
	Abstract	67

1 Einleitung

„Wie will ich mich in der Welt präsentieren? Wie setze ich meine Lebensschwerpunkte? Welche Ziele will ich verfolgen? Welche Einschränkungen und Risiken nehme ich dafür in Kauf?“ Die Erziehungswissenschaftler Günther Opp und Michael Fingerle (2008, S.11) machen mit diesen Fragen auf Risiken und Herausforderungen der modernen Kindheit aufmerksam. Die zunehmende Auseinandersetzung mit diesen Fragen zeigt, dass wir in einer Welt geprägt von Autonomie, vielfältigen Möglichkeiten und Freiheiten leben. Diese Entwicklung bringt jedoch auch hohe Anforderungen an die moderne Kindheit und die damit verbundene Erziehung und Entwicklungsbegleitung mit sich. Denn die Beantwortung dieser Fragen setzt ein hohes Maß an Selbstkontrolle, Empathie und Selbstreflexion voraus. Die heutige Gesellschaft ist neben den weitläufigen Perspektiven zunehmend geprägt von Krisen, verursacht durch Arbeitslosigkeit, Verarmung, Zerfall der Familie, mangelnde Solidarität und Ähnlichem. Die Auswirkungen dieser Krisen betreffen viele Kinder. Darum ist es mehr denn je die Aufgabe der Erwachsenen und der Bezugspersonen, Kinder zu stärken, um schwierige Lebenssituationen meistern zu können und gestärkt weitergehen zu können. Gelingt dies, wird von Resilienz oder psychischer Widerstandsfähigkeit gesprochen (Opp & Fingerle, 2008). Damit ein Kind Orientierung in einer Fülle von Angeboten und Erwartungen der heutigen Zeit finden kann, benötigt es haltgebende Vorbilder und innere Leitbilder, an welchen die eigenen Entscheidungen gemessen werden können. Einfühlsame Erwachsene können durch ihre Vorbildwirkung und Unterstützung Kinder dazu befähigen, ihre eigenen Möglichkeiten zu erkennen und ihre Kompetenzen kreativ einzusetzen (Hüther, 2008). So kann es gelingen, trotz schwieriger Lebenssituationen, Verunsicherungen und Belastungen, welche das Leben und die rasante Veränderung der Gesellschaft mit sich bringen, leistungsstarke, belastbare, selbstsichere und stabile Persönlichkeiten heranwachsen zu lassen. Die Erkenntnisse aus der Resilienzforschung sollen den Blick weg von einem defizitorientierten Ansatz bringen und hin zu einem neuen Bild vom Kind als kompetentes und ressourcenvermögendes Wesen führen (Wustmann, 2018). Dieses Bild vom Kind überschneidet sich mit dem Menschenbild der Psychomotorik. Die Psychomotorik hat sowohl die Förderung der körperlichen als auch der geistigen Gesundheit zum Ziel, und sie soll daher auf ihren Einfluss auf die psychische Widerstandsfähigkeit überprüft werden. (Zimmer, 2012). Die konkrete Forschungsfrage dazu lautet: „Inwieweit kann die Psychomotorik mit den dazugehörigen Prinzipien und Ziele als Basis für resilienzfördernde Entwicklungsbegleitung, von Kinder im Alter von null bis sechs Jahren, dienen und was ist bei der praktischen Umsetzung zu beachten?“ Wie die praktische Förderung von Resilienz im Alltag gelingen kann, soll speziell der erstellte Leitfaden zeigen. Dabei steht das Kind von null bis sechs Jahren im Fokus, denn

die Erfahrungen, welche in früher Kindheit gemacht werden, sind besonders prägend und nachhaltig (Hüther, 2008).

1.1 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn wird der Begriff Psychomotorik definiert und es werden die vielfältigen Ursprünge und die daraus entstandenen Zugänge aufgezeigt. Die Psychomotorik als pädagogisch-therapeutisches Konzept wird durch das spezifische Menschenbild, die Ziele und Grundprinzipien genau beschrieben (Zimmer, 2012). Nachdem kritisch abgeklärt wird, ob und welche Wirkungen durch psychomotorische Förderung erzielt werden können, werden im dritten Kapitel, Entwicklungspsychologische Aspekte der frühen Kindheit, dargestellt (Fischer, 2009). Neben grundlegenden Erkenntnissen aus der Hirnforschung, den psychosozialen Krisen und den Entwicklungsaufgaben wird die wichtige Bedeutung der Bindung und Beziehung betont (Bowlby, 2009). Um der Beantwortung der Fragestellung näherzukommen, wird in weiterer Folge geklärt, womit sich die Resilienzforschung auseinandersetzt und wie es dazu gekommen ist, nach den Ressourcen eines Menschen zu suchen. Das Schutzfaktorenkonzept und das schon länger bestehende Risikofaktorenkonzept spielen dabei eine bedeutende Rolle (Werner, 2007). Wie Resilienz nun konkret entstehen kann, wird durch unterschiedliche Modelle und Faktoren veranschaulicht. Jedoch ist in der Kritik zu lesen, dass trotz bedeutenden Wissensgewinnes Fragen offen geblieben sind, und es einer weiteren Forschung bedarf (Wustmann, 2018). Der zum Schluss erstellte, praktische Leitfaden vereint die Psychomotorik, die entwicklungspsychologischen Aspekte sowie die Erkenntnisse aus der Resilienzforschung. Die Beispiele und Vorschläge sollen Erwachsenen auf wissenschaftlicher Basis Anhaltspunkte bieten, damit sie Kinder dabei unterstützen können, stark fürs Leben zu werden (Grotberg, 2011). Außerdem erleichtert der Leitfaden die Beantwortung der Fragestellung in der abschließenden Diskussion.

2 Psychomotorik

Da die Lehre der Psychomotorik die Grundlage für eine resilienzfördernde Entwicklungsbegleitung bieten soll, wird diese gleich zu Beginn erläutert. Um eine Definition geben zu können, wird zuvor die Entstehung und Weiterentwicklung der deutschen Psychomotorik dargestellt. Anschließend folgen eine Beschreibung des Menschenbildes, mehrere Grundprinzipien, Ziele und Konzepte, um zu verdeutlichen, was in diesem Zusammenhang mit Psychomotorik gemeint ist.

2.1 Ursprünge und Entwicklung

Auch wenn die Psychomotorik auf Grund ihrer Aktualität möglicherweise als modernes Wissensgebiet angesehen wird, gehen die Wurzeln des Konzeptes viele Jahre zurück. Der damalige Sportstudent Ernst J. Kiphard (1923 - 2010) hat durch die Entwicklung der „Psychomotorischen Übungsbehandlung“ gemeinsam mit dem Kinderpsychiater Helmut Hünnekens eine wichtige Grundlage für die Entstehung und die weitere Entwicklung der deutschen Psychomotorik gelegt (Fischer, 2009). Zuvor wurde der Begriff Psychomotorik als Basis pädagogischer Arbeit, in welcher die Bewegung einen wichtigen Stellenwert hat, bereits von Charlotte Pfeffer verwendet (Reichenbach, 2010). Kiphard und Hünnekens ist es jedoch gelungen, mehrere bereits vorhandene Ansätze miteinander in Verbindung zu bringen und neu zu systematisieren. Kiphard wird deshalb auch als „Vater“ oder „Seele“ der Psychomotorik bezeichnet (Fischer, 2009; Zimmer, 2012). Basis für die Entstehung des Konzeptes sind Beobachtungen aus der praktischen Arbeit mit Kindern wie z.B. die, dass Kinder ihre psychischen Zustände und Gefühle in ihrem Bewegungsverhalten widerspiegeln und geistige Beeinträchtigungen oft mit motorischen Defiziten einhergehen. Um die wechselseitige Verbindung von Bewegung und Psyche und die Ganzheitlichkeit zu verdeutlichen, wird der Begriff „Psychomotorik“ verwendet. Die Beobachtungen und Erfahrungen aus der Praxis verknüpft Kiphard mit praktischen Anregungen und vielfältigem, theoretischem Wissen aus dem heil-, sonder-, sport- und bewegungspädagogischen Bereich. Konkret bezieht er sich beispielsweise auf Erkenntnisse von:

- Itard → Er etablierte die gezielte Schulung der Sinne, um eine positive Entwicklung zu begünstigen.
- Seguin → Er sieht eine positive Entwicklung der Wahrnehmung als Basis für gut ausgeprägte geistige Fähigkeiten.
- Maria Montessori → Sie erstellte ein Konzept zur Erziehung der Sinne und der Bewegung, in welchem die Selbsttätigkeit im Vordergrund steht.

Kiphards besonderes Bemühen gilt beeinträchtigten Kindern, welche Entwicklungsprozesse nachzuholen haben. In seinem Buch „Bewegung heilt“ gibt er seinem Konzept, welches die positive Unterstützung der Gesamtpersönlichkeit zum Ziel hat, eine erste Form. Spielerische Aktivitäten zur Förderung der Sinne, der Körper- und Raumwahrnehmung, der Behutsamkeit, der Selbstbeherrschung, und der rhythmisch-musikalischen Kompetenz, bilden Kiphards Werkzeug. Erfolge und Auswirkungen seiner Therapien waren unter anderem erhöhte Aufmerksamkeit, bessere soziale Integration, mehr Mut und Ausgeglichenheit (Fischer, 2009; Reichenbach, 2010). Kiphard selbst beschreibt sein bewegungspädagogisches Leitbild wie folgt:

„Statt einer Leistungs- und Produktorientiertheit, die häufig an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigeht, statt einer Defektorientiertheit, die nur Makel, Störungen und Defizite sieht, setzen wir eine Erlebnis- und Persönlichkeitsorientierung, bei denen sich die Kinder spielerisch, frei und ungezwungen handelnd äußern und entwickeln können.“ (Kiphard, 1994, S. 12; zit. n. Zimmer, 2012, S. 17)

In weiterer Forschungsarbeit von Kiphard an dem Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik in Hamm werden die Bedeutung der Motorik in Bezug auf die Entwicklung des Kindes beleuchtet und Möglichkeiten zur Diagnostik und Förderung im pädagogischen und therapeutischen Bereich ausgearbeitet (Fischer, 2009). Die Veröffentlichung dieses psychomotorischen Konzeptes führte 1975 zur Gründung des „Aktionskreis Psychomotorik“, welchem innerhalb kürzester Zeit neben den 15 Gründungsmitgliedern noch weitere 120 überzeugte Fachleute beitraten. In weiterer Folge entstanden in Deutschland Ausbildungsmöglichkeiten und Studienlehrgänge, um die Lehre der Psychomotorik weiterzugeben (Aktionskreis Psychomotorik, 2019). Der Aktionskreis Psychomotorik ist bis heute eine Vereinigung von Pädagogen/Pädagoginnen, Psychologen/Psychologinnen, Ärzten/Ärztinnen und Therapeuten/Therapeutinnen, welche die Grundsätze der Psychomotorik vertreten und durch Veranstaltungen, Beratung, Aus- und Weiterbildungen weitertragen (Zimmer, 2012). Die positive Entwicklung, welche der Einsatz der Psychomotorik in Institutionen mit sich bringt, führt dazu, dass die Psychomotorik gegenwärtig in unterschiedlichen Handlungsfeldern eingesetzt wird. Nicht nur der Turnunterricht soll stärkenorientiert und kindzentriert gestaltet werden. Die Psychomotorik bietet eine grundlegende Haltung für Entwicklungsbegleitung und zeigt auch fächerübergreifend ihre Wirkung. Außerdem finden psychomotorische Elemente zunehmend auch Platz in der Arbeit mit Erwachsenen bzw. älteren Menschen (Zimmer, 2012).

2.2 Definitionen und Begriffserklärungen

Der Begriff Psychomotorik ist in der Literatur häufig zu finden, unterliegt jedoch nicht einer allgemein gültigen Definition. Mögliche Erklärungen dafür sind, dass, wie bereits aus der Entstehungsgeschichte zu vernehmen ist, Psychomotorik ihre Wurzeln in vielen Bereichen hat, und dass der Begriff von unterschiedlichen Berufsgruppen herangezogen wird, welche andere Schwerpunkte, Konzepte und theoretische Bezüge als Grundlage haben (Reichenbach, 2010). Seewald (1997) ordnet der Psychomotorik vier unterschiedliche Sichtweisen zu. Die medizinisch-funktionale Sichtweise, die tiefenpsychologische, sinnversehende Sichtweise, die systemisch, ökologische Sichtweise sowie die kognitivistisch-handlungsorientierte Sichtweise. Letztere ist für diese Arbeit relevant, daher wird sie noch in diesem Kapitel genauer erläutert. Die Definition von Psychomotorik kann also, je nachdem, welche „Theoriebrille“ der Praktiker aufsetzt, unterschiedlich aussehen, da diesen unterschiedliche Bezüge, Menschenbilder, Ziele und Methoden zu Grunde liegen (Reichenbach, 2010).

Das Eigenschaftswort „psychomotorisch“ beschreibt allgemein „die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge“ (Zimmer, 2012, S. 22). Es gibt demnach keine Bewegung ohne Beteiligung der Psyche (Fischer, 2009). Motorische und psychische Prozesse werden als Einheit verstanden. In diesem Zusammenhang wird Psychomotorik als *entwicklungstheoretischer Begriff* gebraucht (Reichenbach, 2010). Der Mensch ist sozusagen ein psychomotorisches Wesen, in dessen Entwicklung stets eine Wechselwirkung zwischen Bewegungshandlungen, Denken und Fühlen besteht (Zimmer, 2012). Auch ist Psychomotorik bereits seit dem 19. Jahrhundert die Bezeichnung eines *wissenschaftlichen Arbeitsbereiches* in der Psychologie, welches sich mit der Wahrnehmungsforschung auseinandersetzt (Fischer, 2009, Zimmer, 2012). Außerdem findet sich der Begriff Psychomotorik in der Sport- und Motorikforschung, und wird im Zusammenhang mit der psychisch gesteuerten Motorik verwendet. In diesem Fall gibt es keinen pädagogischen bzw. therapeutischen Bezug (Reichenbach, 2010). Da für den im Anschluss erstellten praktischen Leitfaden die Psychomotorik als *pädagogisch-therapeutisches Konzept* wesentlich ist, wird dieses in der weiteren Arbeit umfassend dargestellt (Zimmer, 2012). Es hat die Sichtweise der oben bereits erwähnten handlungsorientierten Psychomotorik als Basis. Ziel ist die Verbesserung der Handlungsfähigkeit oder anders ausgedrückt, die Beseitigung von Handlungsmustern, die sich negativ auf das Verhalten und die Emotionen auswirken. Dies soll durch die Vermittlung von Erfahrungen in einer anregungsreichen Fördersituation geschehen. Das eigenständige Ausprobieren und das Finden eines individuellen Lösungsweges stehen im Vordergrund. Es wird angenommen, dass der Mensch als aktives Wesen Einfluss auf die eigene Entwicklung nehmen kann. Das zu-

grundlegende Menschenbild wird im Anschluss umfassend dargestellt. Vertreter dieser Sichtweise von Psychomotorik sind unter anderem Volkamer und Zimmer (1986) mit dem Konzept der kindzentrierten Mototherapie, sowie Eggert und Lütje-Klose (2008) mit dem Konzept der psychomotorischen Förderung aus dem Jahr 1994. Diese beziehen sich auf Entwicklungstheorien wie beispielsweise die von Piaget (Reichenbach, 2010). Wie aus der Entwicklungsgeschichte der Psychomotorik hervorgeht, dient diese ursprünglich der Rehabilitation von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Psychomotorik als Basis für Entwicklungsförderung und Begleitung hat sich schließlich aber auch als präventives Konzept bewährt und ist vielseitig einsetzbar. Die Psychomotorik als *pädagogisch-therapeutisches Konzept* soll ein alternatives Leitbild bieten, welches sich von Wettkampf und Leistungsorientierung abwendet, das Miteinander und das Spielgeschehen in den Vordergrund stellt, um eine harmonische Persönlichkeits- und Sozialentwicklung zu begünstigen und eine haltgebende Beziehung aufzubauen (Zimmer, 2012). Die differenzierte Wahrnehmung des eigenen Körpers durch spielerisches Tun ist ein Kernelement von Psychomotorik. Lernen, Wahrnehmung und Bewegung stehen in einer engen Beziehung zueinander. Das zentrale Element Bewegung soll selbstbestimmte und bereichernde Erfahrungen und Erlebnisse ermöglichen, welche persönliche und soziale Kompetenzen wie Toleranz, Kooperation und Empathie stärken. Es soll Zeit und Raum geschaffen werden, um mit allen Sinnen entdecken, experimentieren und erfahren zu können. Dabei soll der Umgang mit Konflikten und Misserfolgen erprobt und erfolgreich bewältigt werden. Unter diesen Voraussetzungen kann ein weiteres Ziel, nämlich die Unterstützung einer positiven Persönlichkeitsentwicklung über das Medium Bewegung erreicht werden (Aktionskreis Psychomotorik, 2019). Ähnliche Ziele und Methoden beinhalten die Motopädagogik welche sich mit ganzheitlicher Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung befasst, sowie die Mototherapie. Diese hat die Behandlung von Defiziten und Verhaltensstörungen über das Medium Bewegung zum Ziel. Diese Begriffe entstehen im Laufe der Weiterentwicklung und Ausarbeitung der Psychomotorik. Um Unklarheiten und Verwechslungen zu vermeiden, beschreibt Zimmer (2012, S. 19) die Motopädagogik und die Mototherapie als Teile des Fachgebietes der Motologie, welche „im Sinne der Psychomotorik arbeiten“. Da der Begriff Psychomotorik im Gegensatz zur Motopädagogik die Bewegung besonders als ganzheitliche Äußerung des Menschen hervorhebt, wird er in der Literatur zunehmend bevorzugt (Zimmer, 2012). Das im Anschluss beschriebene Menschenbild der handlungsorientierten Psychomotorik zeigt, dass die Psychomotorik nicht nur ein Leitbild für Bewegungsangebote bietet, sondern auch als eine Grundhaltung gegenüber dem menschlichen Lernen und dem Menschen selbst gesehen werden kann (Zimmer, 2012).

2.3 Das ganzheitliche Menschenbild

Der Blickwechsel zu einem zunehmend ganzheitlichen Menschenbild hat einen langen Weg hinter sich. Das Zeitalter der Aufklärung war von einem Menschenbild geprägt, welches die Funktionen von Geist (Psyche) und Körper (Motorik) streng voneinander getrennt sah. Nur der Geist gibt uns laut diesem Bild Einsicht und Information über die Welt. Der Körper hingegen ist ein Objekt aus physikalisch, biologisch und chemisch zusammengesetzten Komponenten, welches lediglich auf Reize aus der Umwelt reagiert (Fischer, 2009). Durch den Mediziner und Philosophen Viktor Weizsäcker, der den Menschen erstmals als „aktiven, sich selbst gestaltenden und ganzheitlichen Organismus“ (Fischer, 2009, S.29) sah, kam es zum Startschuss für einen bis heute andauernden Paradigmenwechsel. Für das praktische Arbeiten mit Menschen ist das Menschenbild, welches einem bestimmten Konzept zugrunde liegt, beziehungsweise die Annahmen, die eine Person über das menschliche Wesen und seine Entwicklung und Bedürfnisse hat, von großer Bedeutung. Diese Überzeugungen wirken wertend und bilden den Maßstab für das professionelle pädagogische und therapeutische Handeln. Ziele, Inhalte und Methoden werden dem Menschenbild entsprechend bestimmt, erklärt und auch reflektiert (Zimmer, 2012; Kuhlenkamp, 2017). Die handlungsorientierte Psychomotorik orientiert sich an einem Menschenbild der humanistischen Psychologie (Zimmer, 2012). Diese geht davon aus, dass der Mensch von Grund auf gut ist. Das Individuum und dessen Würde stehen im Fokus (Kuhlenkamp, 2017). Folgende Faktoren bilden die zentralen Aspekte dieses Menschenbildes:

- *Ganzheitlichkeit:* Es wird davon ausgegangen, dass Körper, Geist und Seele eine Einheit bilden. Ein umfassender Blick zeigt, dass psychische, kognitive, emotionale und soziale Vorgänge miteinander in Verbindung stehen und einander beeinflussen (Kuhlenkamp, 2017).
- *Streben nach Autonomie, Selbstverwirklichung und soziale Abhängigkeit:* In der Entwicklung des Menschen nimmt das Bemühen, selbstständig zu werden und Kontrolle zu übernehmen, stetig zu. Er strebt nach Autonomie und in weiterer Folge nach Selbstverwirklichung. Damit ist der innere Antrieb, die eigenen Fähigkeiten zur Geltung zu bringen, gemeint. Beim Erlangen von Autonomie und beim Ausleben der Selbstwirksamkeit spielt zunehmend das Übernehmen sozialer Verantwortung eine Rolle, denn der Mensch ist in ein soziales Netzwerk eingebunden, welches durch ständigen Austausch die Entwicklung der eigenständigen Persönlichkeit erst ermöglicht. So ist die Entwicklung von Autonomie auch immer im Zusammenhang mit gegenseitiger sozialer Abhängigkeit zu sehen (Zimmer, 2012; Kuhlenkamp, 2017).

- *Ziel- und Sinnorientierung im menschlichen Handeln:* Der Mensch hat das Bedürfnis in seinem Tun und Handeln, Sinnhaftigkeit und Erfüllung zu erfahren. Um dies möglich zu machen, muss das zentrale Bedürfnis nach Liebe und Sicherheit erfüllt werden (Zimmer, 2012).

Allein von dem beschriebenen Menschenbild geht hervor, dass der Körper und die damit verbundenen Bewegungs- und Sinneserfahrungen eine zentrale Rolle in der Psychomotorik spielen. Sie sind das Werkzeug des Menschen, um Autonomie, Selbstverwirklichung und sinnvolles Handeln erleben zu können. An den Bewegungshandlungen wiederum ist der ganze Mensch beteiligt, und somit auch das kognitive, emotionale und soziale Erleben des Individuums (Zimmer, 2012; Kuhlenkamp, 2017). Ausgehend von einem ganzheitlichen Menschenbild lassen sich auch Schlüsse über das Verhalten des Erwachsenen ziehen, welches im Anschluss unter psychomotorischen Grundprinzipien genauer beschrieben wird. Die Aussage von Seewald (1997, S.8) leitet dazu über. Er geht von einem „ganzheitlichen Menschenbild aus, das geprägt ist durch das Recht jedes Menschen auf seine eigene Entwicklung und den Respekt jeder PsychomotorikerIn vor diesem Recht.“

2.4 Psychomotorische Grundprinzipien

Die in Folge angeführten Schlüsselbegriffe sollen die besondere Charakteristik der Psychomotorik verdeutlichen.

2.4.1 Die Rolle des Erwachsenen – Ich freue mich, dir zu begegnen

Das Kind selbst wird als aktiver Gestalter der eigenen Entwicklung gesehen. Dabei stehen die Persönlichkeit des Kindes und dessen Bedürfnisse an oberster Stelle. Dem Kind soll die Möglichkeit gegeben werden, Emotionen und Bedürfnisse selbst zu regulieren. So bleibt dem Erwachsenen die Rolle eines Begleiters, welcher die Aufgabe hat, das Kind zu unterstützen, die eigenen Kompetenzen möglichst selbstständig zu mobilisieren und zu erweitern. Ausschlaggebend für das Gelingen dieses Vorhabens ist die Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. Außerdem kann eine haltgebende Beziehung zu einer Bezugsperson auch für den Erfolg einer Intervention verantwortlich sein (Zimmer, 2012). Der Bedeutung von Beziehung und Bindung wird in der vorliegenden Arbeit noch ein eigenes Unterkapitel gewidmet werden. Obwohl die Eigenaktivität, die Interessen und die Bedürfnisse des Kindes im Vordergrund stehen, darf die Aufgabe des präsenten und beobachtenden Erwachsenen nicht unterschätzt werden. Um auf das Tun der Kinder entsprechend reagieren zu können, muss der Erwachsene mit voller Aufmerksamkeit in der aktuellen Situation sein und eine fragende, forschende, analysierende und dialogische Grundhaltung einnehmen. Dann können sich Gelegenheiten bieten, um lernförderliche

Dialoge zu initiieren (Kapfer-Weixlbaumer, 2019a). Dabei soll der/die Pädagoge/Pädagogin:

- dem Kind wertschätzend begegnen und Interesse an dessen Aktivitäten zeigen.
- Gespräche führen, welche Kinder zum Fragen und Tun anregen.
- das Kind ermutigen, Probleme selbst zu lösen, Fragen zu stellen und gemeinsam laut nachzudenken, um die Denkprozesse zu verbalisieren und zu verinnerlichen.
- positive Rückmeldungen während des Tuns geben und gemeinsam reflektieren.
- Lernprozesse mit Hilfe von Fotos, Videos und Lerngeschichten dokumentieren (Kapfer-Weixlbaumer, 2019a).

Zu diesen lernförderlichen Dialogen, auch „sustained shared thinking“ (=gemeinsames nachhaltiges Nachdenken) genannt, gibt es Längsschnittstudien wie zum Beispiel SPEEL (=Study of pedagogical effectiveness in early learning), welche die Wirkung dieser Methode bestätigt, und somit die Wichtigkeit eines gut geschulten und qualifizierten Erwachsenen als Entwicklungsbegleiter widerspiegelt (Moyles et al., 2002). Der Erwachsene ist Vorbild in seinem Verhalten, welches sich auch auf die Kinder übertragen kann. So ist es wichtig auch in schwierigen Situationen, Ruhe zu bewahren und Gelassenheit auszustrahlen. Dazu ist eine möglichst bewusste Steuerung der eigenen Emotionen und Reaktionen notwendig. Konflikte und Auseinandersetzungen mit Kindern müssen sachlich bearbeitet werden. Beispielsweise dürfen Zorn und Regelverletzung nicht auf die eigene Person bezogen werden, sondern sollen als Ausdruck des Kindes gesehen werden, welchem in der Situation keine anderen Verhaltensmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Dies soll aber nicht heißen, dass keine Grenzen gesetzt werden dürfen. Wichtig dabei ist jedoch, dass der respektvolle Umgang dem Kind gegenüber erhalten bleibt (Zimmer, 2012).

2.4.2 Wie Kinder lernen – Selbst wirksam sein

Bereits das junge Kind lernt am besten, wenn es die Inhalte selbst wählt. Dies tut es durch das Ausleben der Neugierde und durch Erkunden der Umgebung. Um neue Inhalte erfolgreich aufnehmen zu können, wird eine geschützte Phase des intensiven Übens und Ausprobierens benötigt. Das Kind lernt durch selbstbestimmtes Tun, durch Versuch und Irrtum. Fehler können neue Lernprozesse anregen. Zu erfahren, dass etwas selbstständig erfolgreich bewältigt werden kann, baut Selbstvertrauen und Sicherheit auf. Wird die Freude am Erfolg von Erwachsenen geteilt, profitiert das Kind zusätzlich und erhält soziale Anerkennung, welche wiederum zur Entwicklung eines positiven Selbstbildes beiträgt (Hüther, 2008). Lernen durch Tun ist ebenso die Basis des ganzheitlichen Modells „Spüren-Fühlen-Denken“ von Gisela Gerber und Toni Reinelt (Gerber, 2004). Dieses hat in der Psychomotorik eine hohe Bedeutung erlangt und wird zur Verdeutlichung des Lernbe-

griffs in der Psychomotorik im Anschluss kurz beschrieben: Mit *Spüren* ist die unmittelbare sinnlich-körperliche Wahrnehmung der Welt besonders mithilfe der Nahsinne (Gleichgewichtssinn, Tastsinn, Tiefenwahrnehmung und Bewegungssinn) gemeint. Das selbstständige Erfassen der Welt in ihren unterschiedlichen Dimensionen steht im Vordergrund (Gerber, 2004). Die gemachten Erfahrungen sind nicht nur biologisch gespeichert, denn alles, was ein Mensch spürt bzw. fühlt, ist mit Emotionen verbunden, und hat somit auch Bedeutung auf der psychischen Ebene. Reinelt (1994) spricht im Zusammenhang mit *Fühlen* von sogenannten bio-psychischen Repräsentanzen, die durch gemachte Sinneserfahrungen angelegt werden. Diese ermöglichen, dass alleine durch die Besinnung auf bereits gespeicherte Erfahrungen körperliche und seelische Wahrnehmungen in Gang gesetzt werden (Reinelt, 1994). Basis des Denkens ist die *Sprache*. Erst durch gemachte Erfahrungen (Spüren, Fühlen) bekommt ein bestimmtes Wort eine besondere Bedeutung. Dazu benötigt das Kind Erwachsene, die das Tun des Kinders sprachlich begleiten. Sprache und in weiterer Folge das *Denken* entsteht durch die Bezeichnung von dem, was ein Mensch wahrnimmt, spürt und fühlt. Welche Bedeutung Wörter für einen bestimmten Menschen haben, hat mit dem jeweiligen Erlebens- und Erfahrungshintergrund zu tun (Reinelt, 1994). Die im Kopf angelegten „Bedeutungskörbe“ werden durch eigene Erfahrungen aus erster Hand gefüllt. Je besser diese Bedeutungskörbe gefüllt sind, desto besser gelingen einem Kind abstraktes Denken, das Ausdrücken von Gefühlen und die sprachliche Beschreibungen (Kapfer-Weixlbaum, 2018b).

2.4.3 Stärkenorientiertheit und Selbstkonzept – Jeder kann etwas

Jeder Mensch hat Schwächen und es kann mühsam sein, diese zu verbessern oder auszugleichen. Der Ansatz der Psychomotorik konzentriert sich daher vorwiegend auf die Stärken und Ressourcen, die in einem Menschen stecken. Ziel ist es, den Kindern Gelegenheiten zu bieten, in welchen sie ihre Stärken und Kompetenzen einsetzen können, damit ihnen diese auch bewusst werden. Die Kompetenzen und Fähigkeiten, über die ein Kind verfügt, sind wichtige Indikatoren dafür, wie sich das Kind selbst sieht und wie es sich selbst bewertet. Durch den Blick auf die Stärken des Individuums soll also ein Grundstein für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes gelegt werden, welches bei der Bewältigung kommender Schwierigkeiten unterstützend wirkt (Zimmer, 2012). Renate Zimmer (2012, S.55) beschreibt die motivationale Komponente des Selbstkonzeptes wie folgt. „Je höher ich meine Fähigkeiten einschätze, umso stärker ist auch meine Überzeugung, eine Situation selbst unter Kontrolle zu haben und sie so gegebenenfalls verändern zu können.“ Besonders prägend sind Erfahrungen und Momente, die für das Kind emotional bedeutsam sind. Bei der Entstehung des Selbstkonzeptes sind mehrere Einflüsse von Bedeutung wie zum Beispiel die Rückmeldung, die das Kind über die eigenen Sinne be-

kommt, sowie Situationen positiver Erfahrungen, die auf die eigene Person zurückzuführen sind. Auch der Vergleich mit anderen und die Bewertung der eigenen Person durch andere, haben Auswirkungen auf die Bildung des Selbstkonzeptes (Fischer, 2009). Die Psychomotorik möchte Erfahrungs- und Bewegungsräume eröffnen, in welchen durch positive Selbstwirksamkeitserfahrungen und durch die sensible Begleitung eines Erwachsenen ein gestärktes Selbstkonzept aufgebaut werden kann (Zimmer, 2012).

2.5 Ziele und Inhalte psychomotorischer Förderung

Um zu zeigen, welche Bedeutung der psychomotorische Ansatz für die Entwicklungsbegeleitung von Kindern hat, werden hier ergänzend zu den Grundprinzipien Ziele und Inhalte psychomotorischer Förderung angeführt. Die Psychomotorik versucht in ihrer ganzheitlichen Arbeit, sowohl körperliche als auch seelische Gesundheit zu fördern (Zimmer, 2012). Die in der folgenden Tabelle dargestellten Erfahrungsbereiche bzw. Kompetenzen sollen über ganzheitliche, spielerische Bewegungssituationen zur Förderung der Gesamtpersönlichkeit und zur Entwicklung von Handlungskompetenz dienen.

Tabelle 1: Zentrale Inhalte der Psychomotorik

Körpererfahrung/Selbsterfahrung Ich-Kompetenz	Materialerfahrung Sach-Kompetenz	Sozialerfahrung Sozial-Kompetenz
• Wahrnehmen und Erleben des eigenen Körpers in unterschiedlichen Situationen • Körperliche Ausdrucksmöglichkeiten erfahren • Differenzierte Sinneserfahrungen sammeln • Körperbewusstsein und Körperkonzept entwickeln • Situationen des Selbstwirksam-Seins erleben • Mit sich selbst zufrieden sein können	• Kreatives Auseinandersetzen mit Gegenständen und Alltagsmaterialien • Materielle Umwelt wahrnehmen und lernen, mit dieser umzugehen • Sinneserfahrungen einordnen • Auseinandersetzung mit räumlichen Gegebenheiten der Umwelt • Erfahren physikalischer Gesetzmäßigkeiten: Gleichgewicht, Schwerkraft, Widerstand, Fliehkraft	• Erfahren und Spüren von Nähe und Distanz • Kooperation und Konkurrenz erleben • Konflikte lösen und sinnvolle Regeln aufstellen • Über Vergleiche selbstbezogene Erfahrungen sammeln • Über Bewegung kommunizieren

Solche Erfahrungen können zum Beispiel beim Heben, Tragen, Schieben oder Ziehen von unterschiedlichen Baumaterialien erlangt werden. Das Kind lernt die eigenen Kräfte einzuschätzen, spürt Widerstand und strengt sich an, um sein Ziel zu erreichen.	Wenn der kreative, spielerische Umgang mit unterschiedlichen und vielseitigen Materialien angeboten und unterstützt wird, steht den Materialerfahrungen nichts im Wege.	Sozialerfahrung geschieht zum Beispiel beim Verhandeln um begehrte Baumaterialien und beim Besprechen der Bau- und Spielpläne. Lernprozesse finden im Spannungsfeld zwischen den eigenen Bedürfnissen und denen der anderen statt.
Handlungskompetenz meint die Fähigkeit einer Person, sich mit sich selbst und seiner gegenständlichen und personellen Umwelt kritisch auseinanderzusetzen und angemessen handeln zu können.		

Quelle: mod. n. Zimmer, 2008, S. 23-24; Kapfer-Weixlbaumer, 2018a, S.4; Fischer, 2009, S. 23-25; Kuhlenkamp, 2017, S.42-45

Zusätzlich haben Kinder in bewegten, erlebnisorientierten und freien Spielsituationen, wie in den Beispielen beschrieben, die Möglichkeit Erlebtes zu verarbeiten, und so ihr seelisches Gleichgewicht zu stabilisieren. So könnte ein Ziel sein, dass sich das Kind von belastenden oder fordernden Ereignissen „frei-spielen“ kann (Kapfer-Weixlbaumer, 2018a). Ergänzend muss gesagt werden, dass die drei angeführten Erfahrungsbereiche nicht streng voneinander getrennt werden, sondern fließend ineinander übergehen. Die in der Tabelle angeführten Ziele können als Orientierung für psychomotorische Arbeit genutzt werden. In der konkreten Situation spielen jedoch auch die Ausbildung und Haltung der psychomotorischen Fachkraft, sowie die aktuellen Rahmenbedingungen und die Individualität des Kindes eine Rolle. Anhand dieser Faktoren können angelehnt an die theoretischen Ziele konkrete und individuelle Ziele für ein bestimmtes Kind festgemacht werden (Kuhlenkamp, 2017). Um das individuelle Vorgehen kompetent begründen zu können, ist es ratsam, für den eigenen Arbeitsbereich ein psychomotorisches Konzept zusammenzustellen. Dieses soll konkret aufzeigen, durch welche Besonderheiten sich die Psychomotorik von anderen Bereichen unterscheidet und einen guten Einblick geben. Unterstützende Fragen zur Erarbeitung solch eines Konzeptes hat Reichenbach (2010) in ihrem Buch über Psychomotorik zusammengestellt. Ein gutes Konzept lebt jedoch davon, dass es immer wieder überarbeitet und erweitert wird, um die Qualität zu sichern. Eine Auflistung

dieser Fragen für die praktische Anwendung ist im Anhang zu finden (Reichenbach, 2010).

2.6 Wirksamkeit und Kritik

Die Wirksamkeit von psychomotorischer Förderung ist sehr umstritten. Einerseits wird sie missverständlich als Wundermittel gegen alle Defizite verstanden, weil sich die Psychomotorik nicht auf einen konkreten Förderbereich bezieht und ganzheitliche Förderung zum Ziel hat (Zimmer, 2012). Andererseits wird die deutsche Psychomotorik ungerechtfertigt auf Grund von Auswertungen mehrerer amerikanischer Studien aus den 80er Jahren als wirkungslos und deren Ergebnisse als zufallsbedingt abgestempelt. Durch weitere Forschungen konnte jedoch festgestellt werden, dass sich die amerikanischen Konzepte in Zielsetzung und methodischem Vorgehen von der deutschen Psychomotorik unterscheiden und ein Vergleich somit als problematisch einzustufen ist (Richter, 2010). Kritik wird daran geübt, dass aussagekräftige Studien zur Wirkung der deutschen Psychomotorik weitgehend fehlen. Ein wahrscheinlicher Grund dafür ist, wie aus der Definition bereits hervorgeht, dass es nicht die eine Psychomotorik gibt. Durch die Vielfalt an Konzepten mit unterschiedlichen Theoriebrillen und Ansätzen gestaltet sich die Auswertung allgemeiner und repräsentativer Ergebnisse zur Wirksamkeit schwierig (Richter, 2010). Außerdem gibt es keine allgemein gültigen Instrumente zur Erfassung von Faktoren im sozialen und emotionalen Bereich, welche genauso wie die Beziehungsgestaltung großen Einfluss auf die Effizienz psychomotorischer Förderung haben (Reichenbach, 2019; Zimmer, 1996). Moser und Christianson (2000) starteten ein Trainingsexperiment, bei welchem Kinder von sieben bis acht Jahren zwölf Wochen lang psychomotorisch gefördert wurden, mit dem Ziel herauszufinden, welche Effekte das Training auf kognitive Lernvoraussetzungen hat. In ihrer Arbeit konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem motorischen und kognitiven Funktionsniveau festgestellt werden, welcher auf die Sinnhaftigkeit psychomotorischer Förderung hinweist. Eindeutige Auswirkungen des Trainings auf die kognitiven Leistungen konnten jedoch nicht verzeichnet werden. Tendenziell kann eher bei einer Gruppe mit einem niedrigen Ausgangsniveau eine Verbesserung motorischer und kognitiver Fähigkeiten erwartet werden. Auch in diesem Fall wird bemängelt, dass empirische Befunde, welche den Zusammenhang von Motorik und Kognition darstellen, unzureichend vorhanden sind und Studien diesbezüglich keine einheitlichen Ergebnisse liefern (Moser & Christianson, 2000). Trotzdem soll es das Ziel sein, die Wirkung von Psychomotorik zunehmend beweisen zu können, einerseits um die Qualität der Arbeit zu garantieren und andererseits um sich zum Beispiel gegenüber Kostenträgern rechtfertigen zu können (Reichenbach, 2019). Ein Schritt in diese Richtung ist das System psychomotorischer Effekt-Sicherung (SPES), welches seit 2004 für die Qualitätsentwicklung und

Evaluierung psychomotorischer Angebote für Kinder und Jugendliche herangezogen wird. Ziel ist es, die Wirksamkeit von Förderung und Therapie im psychomotorischen Bereich auf wissenschaftlicher Basis auszuwerten und sichtbar zu machen. Außerdem bietet das System Institutionen ein einheitliches Dokumentationssystem und dient zur Überprüfung der Qualität des eigenen Konzeptes (Fischer, 2011). Es gibt einen einheitlichen, speziell für dieses System entwickelten Fragebogen. Um einen Einblick zu geben, werden im Anschluss ausgewählte Fragen angeführt:

- Welche inhaltlichen Angebote wirken besonders positiv?
- Bei welcher Ausgangslage sind große bzw. nur geringe Erfolge zu erwarten?
- Gibt es sensible Phasen im Verlauf einer Intervention, in denen besonders effektiv gearbeitet werden kann?
- Wie wichtig ist eine gute Beziehung zwischen Psychomotoriker und Kind?
- Welche Rolle spielen die Eltern?
- Hat Psychomotorik nur Auswirkungen auf die motorische Entwicklung oder sind auch andere Effekte nachweisbar? (Fischer, 2011, S. 10)

Abschließend soll das positive Ergebnis der zusammengefassten Studien zum Thema Entwicklungsförderung durch Bewegung Zuversicht und Motivation geben. „Demnach sind positive Effekte im Bereich Kognition und der Stabilisierung der kindlichen Persönlichkeit mit einem Schwerpunkt im sozial-emotionalen Verhalten nachgewiesen.“ (Fischer, 2011, S.10)

3 Entwicklungspsychologische Aspekte

„Nie wieder im späteren Leben ist ein Mensch so offen für neue Erfahrungen, so neugierig, so begeisterungsfähig und so lerneifrig und kreativ wie während der Phase der frühen Kindheit“ bestätigt Hüther (2008, S. 47). Demzufolge werden in diesem Kapitel wichtige entwicklungspsychologische Aspekte der frühen Kindheit darstellen, welche auch in Konzepten der Psychomotorik berücksichtigt werden und in Zusammenhang mit der Entwicklung von Resilienz von Bedeutung sind.

3.1 Grundlegende Erkenntnisse aus der Hirnforschung

Obwohl das menschliche Gehirn ein Leben lang lernfähig ist, zeigt sich, dass die meisten Erfahrungen am Anfang des Entwicklungsgeschehens gemacht werden. Durch die Anwendung sogenannter bildgebender Verfahren in der Hirnforschung kann festgestellt werden, dass diese Erfahrungen in den ersten Lebensjahren besonders prägend und nachhaltig sind. Sie sind ausschlaggebend dafür, welche Verbindungen zwischen den unzähligen Nervenzellen im Gehirn besonders gut gefestigt werden, und welche kaum entwickelt

werden. Mit Erfahrungen ist ein im Gedächtnis verankertes Wissen über die angeeigneten Strategien des individuellen Denkens und Handelns gemeint. Diese Strategien können als erfolgreich oder ungeeignet abgespeichert werden, und werden je nachdem bei der Lösung kommender Probleme wieder angewendet oder eben nicht (Hüther, 2008). Um eine möglichst gute und komplexe Strukturierung im Gehirn zu erreichen, braucht es unterschiedliche und vielfältige bewältigbare Herausforderungen. Jedoch gibt es auch Belastungen, für welche die vorhandenen Strategien keine Lösung bieten. Lang anhaltende unkontrollierbare Belastungen verursachen eine Stressreaktion im menschlichen Gehirn. Infolge kann es zu einer Destabilisierung von bereits vorhandenen neuronalen Verschaltungen kommen. Dieser unangenehme Zustand muss jedoch keine negativen Konsequenzen zur Folge haben, sondern kann helfen, neue Bewältigungsstrategien zu erarbeiten und zur Beseitigung weniger geeigneter Strategien beizutragen. So sind bewältigbare Herausforderungen notwendig, um die Effizienz bereits vorhandener Verschaltungen zu steigern. Aber auch die stressenden Belastungen können wichtig sein, um eine Neuorientierung im Denken, Fühlen und Handeln möglich zu machen. Die daraus gewonnenen Erfahrungen tragen zur Entwicklung individueller Persönlichkeitsmerkmale bei (Hüther, 2008). Im Vergleich zur Tierwelt ist der Mensch lange auf die Unterstützung und Fürsorge einer Bezugsperson angewiesen. Hüther (2008) bezeichnet die Erfahrungen, welche im psychosozialen Bereich gesammelt werden, als die wichtigsten im Leben eines Menschen. Deshalb haben auch die sozialen, emotionalen und intellektuellen Fertigkeiten der Bezugsperson einen Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Je nachdem, wie kompetent sich die Bezugsperson bei der Mitgestaltung der Entwicklungsbedingungen zeigt, können Kinder ihr genetisch mitgegebenes Potenzial ausschöpfen (Hüther, 2008). Was nun eine gute Beziehung ausmacht und warum Bindung so einen hohen Stellenwert für die kindliche Entwicklung hat, wird im Anschluss erläutert.

3.2 Bindung und Beziehung

Der Psychiater Adolf Mayer und der Tiefenpsychologe Sigmund Freud kamen unabhängig voneinander zu der mittlerweile bestätigten Erkenntnis, dass der Ursprung von psychischer Gesundheit aber auch Krankheit zu einem großen Teil in der Kindheit liegt (Bowlby, 2009). Auf Basis dieses Wissens wurde von dem Psychoanalytiker John Bowlby und der Entwicklungspsychologin Mary Ainsworth die Bindungstheorie entwickelt, welche nun dargestellt wird. Bindung ist ein Teil eines komplexen Beziehungssystems und findet wechselseitig zwischen zwei Individuen statt. Besonders für den Säugling ist dieses angeborene Bindungsverhalten überlebenswichtig, da es als Schutzfunktion dient und zur Befriedigung der Bedürfnisse führt. Nun ist das feinfühliges Verhalten der Bezugsperson gefragt, damit überhaupt erst eine sichere Bindung entstehen kann. Die Signale des

Säuglings müssen wahrgenommen und richtig interpretiert werden und es muss alters-entsprechend, schnell und angemessen reagiert werden. Der Unterschied zu verwöhnen-den Eltern ist, dass feinfühligere Eltern ihre Kinder in zunehmender Selbstständigkeit und Kommunikationsfähigkeit unterstützen. Es muss nicht nur das Bedürfnis nach Nähe, son-derne auch der Drang nach dem Ausleben der Neugierde akzeptiert werden, denn das Explorationsbedürfnis steht dem Bindungsbedürfnis gegenüber und muss immer wieder neu ausbalanciert werden. Liegt nun eine sichere Bindung vor, dient die Bezugsperson als sichere Basis. Diese ermöglicht es dem Kind, immer wieder emotional aufzutanken, während es sich explorierend seiner Umwelt zuwendet, was wiederum die Voraussetzung für das Lernen und die Weiterentwicklung ist (Brisch, 2009; Bowlby, 2009). Dieses Verhal-ten ist im Alter von zwei Jahren besonders deutlich zu beobachten. Ist das Kind müde, ängstlich oder fühlt es sich unwohl, sucht es die Nähe zur Bezugsperson. Ein weiteres Zeichen für eine gute Bindung ist eine stets aktive, nonverbale Kommunikation zwischen den Beteiligten. Bereits im Laufe des ersten halben Lebensjahres filtert sich eine primäre Bindungsperson heraus, nach welcher verlangt wird, beziehungsweise wo Kummer herrscht, wenn diese nicht verfügbar ist. Neben der sicheren Bindung gibt es jedoch noch drei weitere unsichere Bindungsmuster. Es wird zwischen unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent und unsicher-desorganisiert unterschieden. Die Gemeinsamkeit ist jedoch, dass alle unsicher gebundenen Kinder in ihrem Lern- und Entwicklungsraum einge-schränkt sind. Unzureichende Befriedigung der Bedürfnisse, erfolgloses Bangen nach Aufmerksamkeit und Zuwendung, nicht nachvollziehbare, wechselnde Reaktionen der Bezugspersonen und traumatisierende Ereignisse wie Gewalt oder Missbrauch, können Gründe für die Entstehung einer unsicheren Bindung sein. Zu unterschiedlichen Perso-nen kann je nach Erfahrungen auch die Bindungsqualität eine andere sein. Es entwickelt sich zu jeder Bezugsperson ein immer stabiler werdendes Arbeitsmodell, eine sogenannte Bindungsrepräsentation, welches das Verhalten der Bezugsperson und des Kindes in Bindungssituationen vorhersehbar macht (Fremmmer-Bombik, 2009; Brisch, 2009; Bow-lby, 2009) Dazu gibt es den „Fremde – Situation – Test“ von Mary Ainsworth, welcher als Werkzeug dient, um die Bindungsqualität zwischen Kind und Bezugsperson ausfindig zu machen. Die Grundlage für eine gute Bindung wird schon sehr früh gebildet und bleibt mit hoher Wahrscheinlichkeit bestehen, sofern sich die Personen und Gegebenheiten nicht stark verändern. Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass die eigene Bindungsqualität zu einer engen Bezugsperson später Auswirkungen auf die Bindung zu eigenen Kindern ha-ben kann. Auch eine sichere Bindung garantiert kein lebenslanges Wohlbefinden, sie ist jedoch als wichtiger Schutzfaktor anzusehen der psychische Stabilität gibt. Eine unsichere Bindung hingegen ist als Risikofaktor in Bezug auf die weitere Entwicklung anzusehen (Brisch, 2009; Fremmmer-Bombik, 2009) Zusammenfassend bietet eine sichere Bindung

das notwendige Vertrauen, um sich der Welt entdeckend zuwenden zu können. Dies ist die Voraussetzung um Neues zu lernen und an bereits gemachte Erfahrungen anzuknüpfen. Dominieren Angst, Druck und Verunsicherung, so kann durch die entstehende Unruhe Erlebtes nicht nachhaltig abgespeichert werden. So ist die Beziehung zu Erwachsenen, die Sicherheit und Unterstützung geben, die Basis, um Neues lernen zu können, also auch die Grundlage für eine gesunde Entwicklung (Hüther, 2008).

3.3 Psychosoziale Krisen

Erikson (1993) beschreibt 8 Stadien der psychosozialen Entwicklung. Er geht von allgemeingültigen Entwicklungsstufen aus. Jede Stufe ist von einer dominanten Krise bestimmt, welche bewältigt werden soll, um sich gesund entwickeln zu können. Gelingt dies nicht, kann die Krise in pädagogischen oder therapeutischen Settings aufgearbeitet werden. Bei der Krise handelt es sich jeweils um zwei gegensätzliche Ansprüche, die ausbalanciert werden müssen. Ziel ist es, die Krisen erfolgreich zu durchlaufen, um im fünften Stadium der eigenen Identität auf die Spur zu kommen. Nach einem kurzen Überblick über die ersten fünf Stadien in der folgenden Tabelle werden die ersten drei Stufen, welche sich auf das für diese Arbeit relevante Alter beziehen, genauer erläutert und mit den Aufgaben der Psychomotorik in Verbindung gebracht (Erikson, 1993; Fischer, 2009).

Tabelle 2: Stadien der psychosozialen Entwicklung nach Erikson

Alter	Krise	Selbstbild	dazu passende Aktivitäten	Ziel
1. Lj.	<i>Vertrauen vs. Misstrauen</i>	„Ich bin, was man mir gibt“	schaukeln, schwingen,...	Aufbau einer stabilen Bindung
2-3 Lj.	<i>Autonomie vs. Scham/Zweifel</i>	„Ich bin, was ich will“	Versteck- und Fangspiele	Welt entdecken
4-5 Lj.	<i>Initiative vs. Schuldgefühl</i>	„Ich bin, was ich mir zu werden vorstelle“	Spiele mit unterschiedlichen Rollen	Initiative ergreifen
6-12 Lj.	<i>Werksinn vs. Minderwertigkeit</i>	„Ich bin, was ich lerne“	Eigene Spiele erfinden	Eigene Stärken entdecken
13-18 Lj.	<i>Identität vs. Identitätsdiffusion</i>	„Was bin ich?“	Reflexion über Gefühle	Bildung einer eigenen Identität

Quelle: mod. n. Erikson, 1993, S. 62-114; Fischer, 2009, S. 153-156; Voglsinger, 2018

Die drei weiteren Stadien (*Intimität vs. Isolierung*, *Generativität vs. Stagnierung*, *Integrität vs. Verzweiflung und Ekel*) betreffen das Erwachsenenalter und wurden dem Konzept erst später hinzugefügt.

Das *Urvertrauen* prägt im weiteren Leben die Einstellung zur Welt und zu sich selbst. Erikson (1993, S.63) bezeichnet es als den „Eckstein der gesunden Persönlichkeit“. Damit dieses Urvertrauen gegen das Gefühl von Misstrauen siegen kann, braucht das Kind im Säuglingsalter Erlebnisse, die Beständigkeit und Sicherheit vermitteln. Dies können sanfte Bewegungen wie das Schaukeln, das Wiegen und das Schwingen bieten. Auch für eine sichere Bindung zur Mutter werden in dieser Phase die Grundsteine gelegt. Sind die Kinder dann etwas älter, lässt sich häufig beobachten, dass sie sich mit unterschiedlichen Materialien Höhlen und Unterschlüpfen bauen. Auch dies kann auf dieses Bedürfnis nach Geborgenheit zurückzuführen sein (Fischer, 2009). Mit zunehmendem Alter erschließen sich dem Kind neue körperliche Möglichkeiten, wie gehen und sprechen. Das Kind hat Lust daran, an die eigenen körperlichen Grenzen zu gehen und möchte den eigenen Willen durchsetzen. In dieser Phase zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr soll dem Kind die Möglichkeit gegeben werden, Nähe und Distanz in einer angstfreien Umgebung erproben zu können. Dazu bieten sich Versteckspiele an, bei welchen das Kind die Freiheit hat, sich abzugrenzen, aber auch die Sicherheit hat, wiedergefunden zu werden. Ziel ist es, die erste Ablösung von Bezugspersonen und das Erlangen von *Autonomie*, um die Welt entdecken zu können, als positiv und ohne übergroßen Scham und Zweifel erleben zu können. Außerdem erfolgt in diesem Stadium der sensible Prozess des Sauberwerdens. Dieser hat Einfluss auf die Thematiken „Geben und Nehmen“ beziehungsweise „Halten und Loslassen können“ im weiteren Leben (Fischer, 2009; Erikson, 1993). Durch einen weiteren Entwicklungsschub im Alter von vier bis fünf Jahren erscheint es dem Kind, als hätte es unbegrenzte Möglichkeiten. Misserfolge werden rasch vergessen und Wünschenswertes wird zielsicher verfolgt. Das Kind sieht sich selbst als „ICH“ und muss nun herausfinden, welche Art von Person es werden möchte. Dazu vergleicht es sich mit anderen und findet Gemeinsamkeiten oder grenzt sich ab. In dieser Phase haben Kinder Freude an Wettbewerb und Herausforderungen, sie zeigen Zielstrebigkeit und Eroberungslust. Um ein positives Selbstkonzept aufbauen zu können, braucht es bereichernde Handlungserfahrungen, in welchen sie den Erfolg auf die eigenen Kompetenzen und auf die eigene Person beziehen. Hier kann es als die Aufgabe des Erwachsenen gesehen werden, dem Kind in Bewegungslandschaften solche Erfahrungen zu ermöglichen, indem unterschiedliche Schwierigkeitsgrade angeboten werden und viel Platz für Eigeninitiative bleibt. Außerdem sind Rollenspiele, in welchen das Kind unterschiedliche Positionen erproben kann, sehr attraktiv. In dieser Lebensphase zeigen Kinder geschlechtliche Neugierde und erkennen, dass sie den Erwachsenen geschlechtlich deutlich unterlegen sind. Es kommt möglicherweise zum sogenannten Ödipus-Komplex, welcher sich durch Eifersucht auf das gleichgeschlechtliche Elternteil äußert. Im Zuge dieses Komplexes lernt das Kind Schuldgefühle kennen. Es fühlt sich, unabhängig vom Entdecktwerden seiner Misse-

taten beschämt und unwohl. Dadurch kommt es zur Ausbildung des Gewissens und der Grundstein für Moralität wird gelegt. In dieser sensiblen Zeit sollen übertriebene Verbote und Einschränkungen von Erwachsenen unterlassen werden. Das Kind soll lernen, mit Schuldgefühlen umzugehen und motiviert bleiben, *Initiative* zu ergreifen. Zusammenfassend zeigt sich, dass das Kind in den ersten sechs Lebensjahren gefordert ist, Vertrauen aufzubauen, Autonomie zu erlangen und Initiativen zu entwickeln. Dies sind wichtige Bestandteile der weiteren Identitätsbildung, wobei der Körper und die Bewegung das Werkzeug bilden, um diese Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (Erikson, 1993; Fischer, 2009).

3.4 Entwicklungsaufgaben und sensible Phasen

Wie bereits zuvor erwähnt, gibt es in jeder Altersstufe spezifische Entwicklungsaufgaben, welche zu bewältigen sind. Diese Anforderungen entstehen aufgrund des Zusammenspiels von körperlicher Reife, Erwartungen der Gesellschaft und den persönlichen Werten und Zielen (Altenthan et al., 2008a). Von einer erfolgreichen Bewältigung ist dann zu sprechen, wenn altersangemessene Fähigkeiten und Kompetenzen erlernt wurden, was wiederum eine Stabilisierung der Persönlichkeit mit sich bringt. Das Kind lernt durch die eigenständige, erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe, mit Stresssituationen umzugehen und Veränderungen als Herausforderungen anzunehmen. Dies wiederum wirkt sich positiv auf den weiteren Entwicklungsverlauf aus (Wustmann, 2018). Zu den Entwicklungsaufgaben, welche in der frühen Kindheit zu bewältigen sind, gehören nach Wustmann (2018):

- Der Aufbau einer stabilen Bindung zu mindestens einer Bezugsperson.
- Die Entwicklung der Sprache.
- Das Erlangen altersentsprechender Selbstkontrolle und Selbststeuerung, vor allem im motorischen Bereich.
- Die zunehmende Entwicklung von Autonomie.

Das ursprüngliche Konzept der Entwicklungsaufgaben, auf welches sich Wustmann (2018) bezieht, ist in den Jahren von 1930 – 1945 entstanden und stammt von dem Lehrer, Soziologen und Erziehungswissenschaftler Robert J. Havighurst. Es wurden spezielle Entwicklungsaufgaben für ein bestimmtes Alter festgemacht. Ziel war bereits damals, die präventive Förderung und Unterstützung anhand dieser Entwicklungsaufgaben. Die Entwicklungsaufgaben eines Individuums setzen sich aus mehreren Komponenten zusammen. Die Basis bilden die physischen Reifungsprozesse, die kulturunabhängig bestimmte Themen und Entwicklungsaufgaben mit sich bringen. Kulturelle Ansprüche und Normen der Gesellschaft sowie die persönlichen Erwartungen und Ziele sind ebenfalls Ausgangs-

punkte für Entwicklungsaufgaben (Braun, 2008). Das Konzept von Havighurst wurde im Laufe der Jahre durch empirische Forschungen überprüft und mehrmals überarbeitet. Daraus hat sich unter anderem ergeben, dass Entwicklungsaufgaben heute nicht starr an einen bestimmten Zeitraum geknüpft werden und nicht als endgültig bewältigt gelten (Braun, 2008). Heute wird davon ausgegangen, dass Entwicklung und Lernen lebenslange Prozesse sind, welche sich durch die wechselseitige Anpassung von Organismus und Umwelt ergeben (Bronfenbrenner, 1981). Die Entwicklung eines Menschen ist von sogenannten sensiblen Phasen gekennzeichnet. In diesem Zeitraum ist der Mensch für das Erlernen bestimmter Verhaltensweisen besonders aufnahmefähig und die Erfahrungen, welche in dieser Zeit gemacht werden, sind besonders prägend. Die angeeigneten Verhaltensweisen können zu einem späteren Zeitpunkt nur schwierig und mit höherem Aufwand verändert oder angepasst werden. Beispielsweise wird die Einstellung zu sich selbst und zu dem eigenen Körper wesentlich in der Zeit der Reinlichkeitserziehung geprägt. Das zweite und dritte Lebensjahr, in welchen häufig die Trotzphase regiert, können prägend für die spätere Selbstständigkeit und Autonomie sein. Die frühe Kindheit bietet auch sensible Phasen für die Ausbildung von Intelligenz, Lernfähigkeit oder Musikalität, jedoch können diese nicht allgemein gültig festgelegt werden. Trotzdem ist es für den Erwachsenen wichtig, über die Existenz sensibler Phasen Bescheid zu wissen, um Lerninhalte entsprechend planen zu können und die Ausbildung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale unterstützen zu können (Altenthon et al., 2008a).

4 Resilienz

In diesem Abschnitt wird der Begriff Resilienz definiert und erklärt. Weiters werden die Entwicklung der Resilienzforschung und die damit verbundenen Erkenntnisse dargestellt. Besonders wird auf die Wechselwirkung zwischen den sogenannten Risikofaktoren und den entgegenwirkenden Schutzfaktoren eingegangen und die Entstehung von Resilienz verdeutlicht. Außerdem wird die Bedeutung der Ergebnisse für die praktische Arbeit dargestellt und eine kritische Stellungnahme zum aktuellen Forschungsstand vorgenommen.

4.1 Definition und Begriffserklärung

Der Ausdruck Resilienz wird von dem lateinischen Wort „resilire“ abgeleitet und bedeutet übersetzt „abprallen“. Ursprünglich wird der Begriff im Bereich der Werkstoffprüfung verwendet. Resilient bezieht sich auf die Funktion eines Materials, nach einer Belastung wieder die vorhergehende Form anzunehmen. Es handelt sich also um einen besonders strapazierfähigen Stoff (Bentner, 2018; Kormann, 2007).

Die Entwicklungsforschung überträgt den Begriff Resilienz auf den Menschen und meint damit die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Entwicklungsrisiken. Forschungsergebnisse zeigen, dass Resilienz selbst weder angeboren, noch eine Charaktereigenschaft ist. Vielmehr ist Resilienz das Ergebnis von stärkenden Prozessen im Laufe der Entwicklung eines Menschen. Dabei werden Bewältigungskompetenzen ausgebildet, die eine gesunde Entwicklung, trotz Krisen, und schnelle Erholung von schwierigen Lebenslagen unterstützen. Eine resiliente Person kann durch persönliche und sozial vermittelte Ressourcen bzw. Schutzfaktoren kritische Situationen meistern und erfolgreich mit den negativen Folgen von Stress umgehen. Die positive Bewältigung stärkt die Persönlichkeit und trägt zur Weiterentwicklung bei (Werner, 2011; Pyka, 2017; Welter-Enderlin & Hildenbrandt, 2006; Wustmann, 2018; Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015). Von Resilienz ist dann zu sprechen, wenn mithilfe der persönlichen und sozialen Möglichkeiten im Vergleich zu anderen Kindern in ähnlichen Situationen eine besondere Bewältigungsleistung erbracht wird (Wustmann, 2018). Resilienz muss jedoch nicht immer die Abwesenheit aller psychischer Beeinträchtigungen heißen und ist durch einen prozesshaften und veränderlichen Charakter gekennzeichnet. Das komplexe Zusammenspiel von Risikofaktoren, Schutzfaktoren und weiteren individuellen Lebensbedingungen stellt große Herausforderungen für die Wissenschaft und die Resilienzforschung dar (Opp & Fingerle, 2008). Diese hat sich zur Aufgabe gemacht, herauszufinden, welche Faktoren eine schützende Wirkung haben und wie diese helfen, eine Krise zu bewältigen, ohne psychische Schäden davonzutragen (Wustmann, 2018).

4.2 Gegenstand und Entwicklung der Resilienzforschung

Im 20. Jahrhundert wurden parallel zueinander neue Wege und Denkweisen in der Wissenschaft eingeschlagen, die dem Begriff Resilienz eine Grundlage gaben (Antonovsky, 1997; Werner, 2011). Unterschiedliche Fachleute, zum Beispiel aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, Heil- und Sonderpädagogik, Gesundheitspsychologie und Persönlichkeitspsychologie, beschäftigten sich mit dem Phänomen der psychischen Widerstandsfähigkeit. Bis heute wird diese unter dem Fachbegriff „Resilienz“ genau untersucht (Wustmann, 2018; Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015).

4.2.1 Positive Psychologie

Das Forschungsgebiet der Resilienz orientiert sich an Standpunkten ähnlich der positiven Psychologie, welche im Jahr 1954 entstand und auf den Humanisten Abraham Maslow zurückzuführen ist. Im Gegensatz zur klinischen Psychologie arbeitet die positive Psychologie ressourcenorientiert und analysiert die Ursachen für positive

Auswirkungen und Entwicklungen. Eine positive Lebensgestaltung ist die Grundlage für Lebenszufriedenheit und trägt somit laut positiver Psychologie zur Gesundheit bei. Daraus ist zu schließen, dass soziale und individuelle Ressourcen ebenso wichtig sind wie die körperlichen Funktionen, um als gesund bezeichnet werden zu können. Zu einem eigenen Forschungsgebiet wird die positive Psychologie durch die Arbeit von Martin Seligman, der sich mit den positiven Seiten des Menschen wie zum Beispiel Glück, Geborgenheit, Optimismus, Vertrauen und Solidarität beschäftigt (Bentner, 2018; Pyka, 2017).

4.2.2 Konzept der Salutogenese

Der amerikanisch-israelische Medizinsoziologe Aron Antonovsky ging einen ähnlichen Weg und beschäftigte sich ab 1970 intensiv mit der Frage: „Was macht einen Menschen gesund?“, und veranlasste so einen Blickwechsel in der Gesundheitsforschung. Zu diesem Umdenken kam er zufällig in seiner Forschungsarbeit, bei welcher er auf eine Gruppe von Frauen stieß, welche den Aufenthalt in einem Konzentrationslager überlebt hatten. Es beeindruckte ihn, dass 29 % der Frauen, trotz der unvorstellbar dramatischen Ereignisse, über eine gute emotionale Gesundheit verfügen. Konzentriert auf die Ursprünge der Gesundheit, ging er diesem Phänomen auf den Grund. Das Suchen nach vorhandenen Ressourcen und inneren Kräften, statt Schwächen und Risikofaktoren, stand im Vordergrund (Antonovsky, 1997). So formulierte Antonovsky, auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse, das salutogenetische Modell, in welchem die Gesundheit als Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen und den äußeren Anforderungen der Umwelt beschrieben wird. Im Leben auftretende Stressoren können laut diesem Modell krankmachend, neutral bzw. gesundheitsfördernd wirken. Dies wiederum hängt von den Widerstandsressourcen und Bewältigungsstrategien ab, die einer Person zur Verfügung stehen. Dabei spielen auch immer die spezifischen Lebenserfahrungen und der soziale Kontext der Person eine bedeutende Rolle. Als Antwort auf die Frage, was gesund macht, formuliert Antonovsky (1997) das Konzept des Kohärenzgefühls. Es setzt sich aus den drei Faktoren Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit zusammen und bezieht sich auf die Grundhaltung, die Welt als zusammenhängend und sinnvoll zu erleben. Verstehbarkeit meint das Gefühl, dass unser Leben trotz Stressfaktoren vorhersehbar, strukturiert und nachvollziehbar ist. Die Handhabbarkeit ist die Überzeugung eines Menschen, ausreichend persönliche und soziale Ressourcen zur Verfügung zu haben, um sich den Anforderungen des Lebens erfolgreich stellen zu können. Hat etwas eine hohe Bedeutsamkeit, so ist es emotional sinnvoll. Der Mensch sieht sich als Gestalter des eigenen Lebens und geht davon aus, dass sich die täglichen Anstrengungen lohnen. Gesundheit ist keine Selbstverständlichkeit, sondern ein erfreuliches Phänomen, welches entsteht, wenn ein

beständiges Gleichgewicht zwischen gesund- und krankmachenden Faktoren herrscht. Ein hohes Maß an Kohärenzgefühl hat einen besonders wirkungsvollen Einfluss auf die psychische Gesundheit, kann jedoch nicht allen Krankheiten vorbeugen (Antonovsky, 1997; Blättner, 2007).

4.2.3 Kauai-Längsschnittstudie

Die bedeutendste Studie zur Erforschung von Resilienzen ist die Kauai-Längsschnittstudie, an welcher die Entwicklungspsychologin Emmy Werner über lange Zeit mitarbeitete (Werner, 2008). Im Zentrum der Studie stehen 698 Kinder, die im Jahr 1955 auf der hawaiianischen Insel Kauai geboren wurden. Etwa 30 % der Kinder waren mehreren Risikofaktoren (Geburtskomplikationen, Armut, Vernachlässigung, ein schwieriges soziales Umfeld oder psychische Erkrankung der Eltern) ausgesetzt. Besonders aussagekräftig ist die Studie, da die Untersuchungen und Erhebungen relevanter Informationen bereits vor der Geburt begannen und über lange Zeit weitergeführt wurden. Die Entwicklung der Kinder wurde unter Berücksichtigung unterschiedlicher Einflüsse stichprobenartig im Alter von 0, 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren überprüft. Die zwischenzeitlichen Ergebnisse und Beobachtungen führten dazu, dass der Frage nachgegangen wurde, warum sich rund ein Drittel der von Risikofaktoren betroffenen Kindern, trotz widriger Umstände im Gegensatz zu einer Vergleichsgruppe positiv entwickelten und keine psychosomatischen Krankheiten aufwiesen. Es gelang eine gemeinsame Basis an positiven Aspekten und Bedingungen zu finden, die in der Persönlichkeit des Kindes bzw. in der Familie und im weiteren sozialen Umfeld liegen können. Diese unterstützenden Aspekte, welche im Fall dieser Kinder stärker waren als die Auswirkungen der belastenden Faktoren, bezeichnet Werner (2011) als Schutzfaktoren. Dieses Konzept wird ebenso wie das Risikofaktorenkonzept im Anschluss umfangreicher dargestellt. Zusammenfassend zeigt die Studie, dass trotz Risikofaktoren eine positive Entwicklung möglich ist, und zwar aufgrund der Resilienz eines Menschen, die im Laufe des Lebens erworben werden kann. Ungünstige Voraussetzungen müssen nicht zwingend zu Misserfolg führen, denn resiliente Personen weisen bestimmte Eigenschaften und Strategien auf, die es ermöglichen, Krisen erfolgreich zu bewältigen, anstatt daran zu zerbrechen (Werner, 2008, 2011). Die Ergebnisse der Studie wurden mittlerweile unabhängig von Herkunft und Kultur durch weitere Berichte und Studien, wie zum Beispiel die Mannheimer Risikokinderstudie von Laucht, Esser und Schmidt (2000), bestätigt und ergänzt.

4.3 Das Risikofaktorenkonzept

Im Gegensatz zur Resilienzforschung konzentriert sich die bereits länger bestehende Risikoforschung auf Einflüsse, die möglicherweise für Entwicklungsbeeinträchtigungen der

betroffenen Personen verantwortlich sind. Der Fachbegriff dafür lautet Vulnerabilität und meint die Wahrscheinlichkeit, mit welcher eine Person unter kritischen Bedingungen psychische Störungen entwickelt (Wustmann, 2018). Frühe Belastungen durch Risikofaktoren haben langfristige Konsequenzen für die kindliche Entwicklung. Laucht, Esser und Schmidt (2000) sprechen in diesem Zusammenhang von entwicklungshemmenden Einflüssen, die sich in zwei grundlegende Bereiche teilen lassen.

4.3.1 Überblick – Welche Risikofaktoren gibt es?

Die Tabelle soll einen ausgewählten Überblick, getrennt nach kindbezogenen- und umweltbezogenen Risikofaktoren geben (Wustmann, 2018; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Die möglichen Auswirkungen von Risikofaktoren werden im Anschluss auf Basis der Mannheimer Risikokinderstudie angeführt (Laucht et al., 2000).

Tabelle 3: Kindbezogene und umweltbezogene Risikofaktoren

Kindbezogene Faktoren	Umweltbezogene Faktoren
• Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z. B.: Frühgeburt, Geburtskomplikationen oder Ernährungsdefizite) • Neurophysiologische oder psychophysiologische Faktoren • Genetische Faktoren (z. B. Chromosomenanomalie) • Chronische Erkrankungen (z.B. Asthma, Herzfehler, hirnorganische Schädigungen) • Schwierige Temperamentsmerkmale • Geringe kognitive Fertigkeiten (z. B. niedrige Intelligenz, Störungen in Informationsverarbeitungssystemen) • Probleme mit der Regulation von Anspannung und Entspannung • Unsichere Bindungsorganisation	• Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut, Obdachlosigkeit • Wohngegend mit hohem Kriminalitätsanteil, häufige Umzüge • Chronische familiäre Disharmonie • Elterliche Trennung, alleinerziehender Elternteil • Arbeitslosigkeit der Eltern • Alkohol-/ Drogenmissbrauch der Eltern • Psychische Erkrankungen der Eltern • Kriminalität der Eltern • Niedriges Bildungsniveau der Eltern • Ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z. B. inkonsequentes, zurückweisendes Erziehungsverhalten, Uneinigkeiten der Eltern über Erziehungsmethoden, körperliche Strafen, mangelnde Feinfühligkeit) • Migrationshintergrund oder soziale Isolation der Familie • Adoption/ Pflegefamilie/außerfamiliäre

	Unterbringung • Geschwister mit Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung; mehr als vier Geschwister • Mobbing/ Ablehnung durch Gleichaltrige • Traumatische Erlebnisse (z. B. Tod, Krieg, Katastrophen, Folter, Missbrauch)
--	--

Quelle: mod. n. Wustmann, 2018, S.38-40; Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015, S. 22-23

Das Vorhandensein eines potenziellen Risikofaktors hat jedoch nicht immer negative Auswirkungen zur Folge. Außerdem ist die Entwicklung einer Störung meist nicht direkt auf eine bestimmte ungünstige Voraussetzung zurückzuführen. Oft zeigt sich eine negative Entwicklung erst durch das zusätzliche Einwirken anderer ungünstiger Faktoren. Es handelt sich also um ein Wahrscheinlichkeitskonzept (Opp & Fingerle, 2008).

4.3.2 Kindbezogene Vulnerabilitätsfaktoren

Kindbezogene Faktoren oder auch Vulnerabilitätsfaktoren genannt, meinen primär genetisch bedingte Beeinträchtigungen oder organische Belastungen. Diese sind einem Kind von Geburt an mitgegeben und wirken sich in der weiteren Entwicklung vor allem negativ im motorischen und kognitiven Bereich aus (Laucht et al., 2000). Es gibt noch sogenannte sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren, welche sich das Kind erst durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt aneignet, wie möglicherweise ein negatives Bindungsverhalten (Wustmann, 2018; Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015).

4.3.3 Umweltbezogene Risikofaktoren

Stressende Faktoren, die im sozialen Umfeld des Kindes liegen, also im psychosozialen Bereich, zeigen negativen Einfluss auf die kognitive und emotionale Entwicklung, aber auch auf die psychische Gesundheit des Kindes. Im Zuge der Mannheimer Risikokinderstudie konnten die resultierenden Defizite bereits nach den ersten Lebensmonaten nachgewiesen werden. Das junge Kind ist nämlich in seiner schnell voranschreitenden Entwicklung empfindlich und verfügt kaum über Bewältigungs- und Schutzmöglichkeiten. Diese Defizite wirken sich oftmals schwerwiegend auf die weitere Entwicklung aus und können tendenziell schlechter kompensiert werden als kindbezogene Faktoren (Laucht et al., 2000; Wustmann, 2018).

4.3.4 Wirkungsweisen

Die ungünstigsten Voraussetzungen für eine gesunde Entwicklung sind dann gegeben, wenn ein Kind sowohl von persönlichen als auch von umweltbezogenen Risikofaktoren betroffen ist, beziehungsweise, wenn das Kind von vielen der oben genannten ungünstigen Faktoren betroffen ist. Risikofaktoren und ihr Einfluss auf die psychische Gesundheit und Entwicklung können jedoch nicht isoliert betrachtet werden. Sie stehen in Abhängigkeit zu anderen Ereignissen und Bedingungen während des Entwicklungsgeschehens. Diese können das Risiko, psychische Störungen zu entwickeln, abschwächen, aber auch verstärken (Laucht et al., 2000). Außerdem macht es auch einen Unterschied, ob bestimmte Faktoren nur kurzzeitig oder kontinuierlich über den gesamten Entwicklungsverlauf einwirken. Trifft ein bestimmter Risikofaktor in einer ungünstigen, sensiblen Entwicklungsphase auf, so können die Folgen weitaus gravierender sein, als vielleicht zu einem anderen Zeitpunkt. Alter und Entwicklungsstand sind also ebenso wie das Geschlecht weitere Faktoren, die berücksichtigt werden müssen, um Risikofaktoren und ihre Auswirkungen abschätzen zu können. Forschungen im Rahmen des Risikofaktorenkonzepts belegen, dass Jungen in den ersten Lebensjahren anfälliger auf Risikobelastungen sind als Mädchen. In der Pubertät scheint es dann jedoch umgekehrt zu sein (Wustmann, 2018). Laucht et al. (2000) sind in ihrer Forschungsarbeit stark auf belastende Faktoren und deren Auswirkungen konzentriert und kommen zu weniger eindeutigen Ergebnissen als erwartet. Grund dafür ist die Tatsache, dass jedes Individuum über persönliche Bewältigungsstrategien und Ressourcen verfügt, welche den Risikofaktoren entgegenwirken können. Diese Faktoren wurden in der Forschungsarbeit weitgehend vernachlässigt. Auch ein haltgebendes, soziales Netz kann unterstützend sein und muss berücksichtigt werden. Daraus ergibt sich eine komplexe Wechselwirkung zwischen den Risikofaktoren und den im Anschluss genau ausgeführten Schutzfaktoren (Laucht et al., 2000; Holtmann & Laucht, 2008).

4.4 Das Schutzfaktorenkonzept

Im Vergleich zur Risikoforschung gibt es zur Erforschung der Schutzfaktoren vorerst wenige sichere Befunde, da der Einfluss von positiven biologischen Aspekten erst später an Bedeutung gewinnt und nur schwer messbar ist (Holtmann & Laucht, 2008).

4.4.1 Überblick – Welche Schutzfaktoren gibt es?

Vorhandene Ressourcen oder schützende Faktoren können ebenso wie belastende Faktoren im Kind oder in dessen sozialen Umfeld liegen (Wustmann, 2004). Mit schützenden Bedingungen ist jedoch nicht nur die Abwesenheit von ungünstigen Einflüssen gemeint. Es geht um Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass ein Kind mit kom-

menden schwierigen Situationen erfolgreich umgehen kann (Wustmann, 2018). In folgender Tabelle werden solche Faktoren zusammengefasst und im Anschluss genauer dargestellt (Wustmann, 2018; Lösel & Bender, 2008).

Tabelle 4: Schutzfaktoren – personale und soziale Ressourcen

Personale Ressourcen	Soziale Ressourcen
• Positive Temperamenteigenschaften • Intellektuelle Fähigkeiten • Erstgeborenes Kind • Weibliches Geschlecht (in der Kindheit) • Problemlösefähigkeiten • Selbstwirksamkeitsüberzeugung • Positives Selbstkonzept, hohes Selbstwertgefühl • Fähigkeit zur Selbstregulation • Internale Kontrollüberzeugung • Soziale Kompetenzen: Empathie, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Humor, Kommunikationsfähigkeit • Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten, aktive Bewältigungsstrategien • Sicheres Bindungsverhalten • Lernbegeisterung, Leistungsbereitschaft • Planungskompetenz • Optimistische Lebenseinstellung • Talente, Interessen, Hobbys	• Stabile soziale Bezugsperson • Autoritativer/demokratischer Erziehungsstil • Zusammenhalt und Kommunikation in der Familie, enge Geschwisterbindung, harmonische Beziehung zwischen Eltern • Unterstützendes familiäres Netzwerk und kompetente fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie • Angemessene Verpflichtungen, dosierte soziale Verantwortlichkeiten • Hohes Bildungsniveau der Eltern • Hoher sozioökonomischer Status • Transparente Regeln • Wertschätzendes und strukturgebendes Erziehungsklima • Angemessener Leistungsstandart - positive Verstärkung der Leistungsbereitschaft • Positive Peerkontakte • Zusammenarbeit von Eltern und anderen sozialen Institutionen • Gute Beschäftigungsmöglichkeiten • Vorhandensein prosozialer Rollenvorbilder, Normen und Werte • Erfahrung von Sinnhaftigkeit und Struktur in der eigenen Entwicklung

Quelle: mod. n. Wustmann, 2017, S. 115-116; Lösel & Bender, 2008, S. 57

Auch in diesem Fall gilt wieder, dass die beiden Bereiche nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, sondern einander beeinflussen. Kompetenzen, die im Kind verankert sind, haben sich beispielsweise erst durch die Interaktion mit der Umwelt und den Bezugspersonen entwickelt. Besonders wichtig sind die stabile Beziehung zu einer Bezugsperson, sowie ein Erziehungsstil, geprägt von liebevoller Zuneigung und verständlichen, sinnvollen Regeln. Wie es auch im praktischen Leitfaden zu sehen sein wird, bilden diese Voraussetzungen die Basis um dann nach einem Entwicklungsförderungskonzept aufbauend arbeiten zu können. Das Auftreten vieler schutzgebender Faktoren erhöht die positive Wirkung dieser. (Wustmann, 2018).

4.4.2 Personale Ressourcen

Auch wenn sich die Wissenschaft einig ist, dass Resilienz nicht angeboren ist, gibt es bestimmte Charaktereigenschaften eines Menschen, die eine protektive Wirkung haben und somit auch die Entwicklung von Resilienz begünstigen. Damit sind einerseits angeborene Eigenschaften, wie eine durchschnittliche bis überdurchschnittliche Intelligenz und der Besitz von besonderen Talenten gemeint, andererseits aber auch Eigenschaften, wie zum Beispiel eine positive Selbsteinschätzung, Robustheit, Geselligkeit, ein hohes Maß an Autonomie, eine gute Impulskontrolle und Hilfsbereitschaft. Diese können in der Interaktion mit der Umwelt durch positive Beziehungserfahrungen und durch die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben aufgebaut werden (Werner, 2011; Kormann, 2007; Wustmann, 2018). In der bereits zuvor vorgestellten Kauai-Studie wurden die Entwicklungen und Auswirkungen solcher Eigenschaften bereits ab dem Säuglingsalter beobachtet. Als unkompliziert, liebevoll, ausgeglichen und sozial aufgeschlossen beschriebene Säuglinge wirken positiv auf ihre Bezugspersonen. So ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass das Kind liebevolle Zuneigung, emotionale Wärme und soziale Unterstützung der Eltern bekommt. Diese Kinder haben einen Vorteil gegenüber Kindern mit einem „schwierigen“ Temperament, denn es entsteht ein positiver Kreislauf, der die weitere Entwicklung des Kindes begünstigt (Werner, 2011; Wustmann, 2009). Diese unkomplizierten Säuglinge haben in weiterer Folge häufig eine gut entwickelte Sprache und Motorik und sind sehr selbstständig. In der Schulzeit sind sie erfolgreich beim Lösen von praktischen Problemen, holen Hilfe, wenn sie diese benötigen und können so für ihr weiteres Leben ein gutes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen. Außerdem zeigen sie ein hohes Maß an sozialer Kompetenz. Die Fähigkeit zu überlegen und Pläne aufzustellen, stärkt das Gefühl, das eigene Leben positiv mitgestalten und beeinflussen zu können. Im Erwachsenenalter profitierten sie weiter von dieser Fähigkeit und haben eine lösungsorientierte Haltung und realistische Zukunftspläne (Werner, 2011). Die psychische Widerstandsfähigkeit eines Menschen kann in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedlich stark ausge-

prägt sein und aufgrund der individuellen Lebenssituation im Laufe der Entwicklung variieren (Kormann, 2007; Wustmann, 2009).

4.4.3 Soziale Ressourcen

Die Familie und das weitere soziale Umfeld können ebenfalls als Schutzfaktoren dienen. Besonders große Bedeutung wird der emotionalen, stabilen und sicheren Bindung zu einer Bezugsperson in der frühen Kindheit zugeschrieben. Kann diese Bindung nicht zur Mutter aufgebaut werden, sind es oft gute Beziehungen zu den Großeltern, Geschwistern oder Verwandten, die stark genug sind, um eine schützende Wirkung zu geben. Nicht nur die emotionale Zuwendung, sondern auch klare Strukturen und Regeln, authentische Rollenvorbilder und die Unterstützung von Eigeninitiative und Unabhängigkeit, zeichnen ein gutes soziales Umfeld aus. Es zeigt sich, dass Kinder von einem höheren Ausbildungsniveau ihrer Eltern profitieren können, denn gebildete Personen vermitteln eher gute Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten (Werner, 2008, 2011).

Die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft stärkt die Überzeugung, dass alles seinen Sinn hat und sich am Ende zum Guten wendet. Auch das kann gefährdeten Kindern Kraft und Zuversicht geben und somit die weitere Entwicklung positiv beeinflussen (Antonovsky, 1997; Werner, 2008).

Auch die große Verantwortung sozialer Einrichtungen, wie Kindergarten und Schule, in welchen Kinder viel Zeit verbringen, darf nicht außer Acht gelassen werden. Diese bieten einen Rahmen, in welchem das Sozialverhalten in der Interaktion mit Gleichaltrigen erprobt werden kann und Beziehungskompetenzen, welche die weitere Sozialentwicklung mitbestimmen, erworben werden. Dafür sind eine bewusste Gestaltung dieser Prozesse, ein umfangreiches Fachwissen und das Bewusstsein der Bezugspersonen über ihren Einfluss auf die kindliche Entwicklung Voraussetzung. Dem sozial-emotionalen Lernen im Kindergarten bzw. in der Schule soll ebenso viel Bedeutung wie dem kognitiven Lernen zugeschrieben werden, denn positive, stärkende Beziehungserfahrungen wirken sich oftmals auch positiv auf die kognitiven Leistungen aus. Gelungene Beziehungserfahrungen bieten eine wichtige Grundlage für den Aufbau von Resilienzen (Kormann, 2007).

4.5 Wie entsteht Resilienz

Resilienz lässt sich weniger durch die genaue Erforschung von Veränderungen in der Struktur des Gehirns nachweisen. Bedeutender ist der Blick auf die individuellen Umweltbedingungen und die Anforderungen an das Kind, welche die Art der Nutzung des Gehirns bestimmen (Hüther, 2008). Das erfolgreiche Bewältigen von Problemen bietet den grundlegenden Nährboden für die Entwicklung einer stabilen Resilienz (Fröhlich-Gildhoff,

2014). Wie lange eine Belastung bewältigbar bleibt und welche Strategie angewendet wird, um wieder ein emotionales Gleichgewicht herzustellen, ist aufgrund der individuellen Erfahrungen von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Um aus Erfahrungen profitieren zu können, benötigt es lebenswirkliche Probleme und Herausforderungen, die aus eigener Kraft gelöst werden können und somit das Selbstbild und die Beziehungsfähigkeit positiv unterstützen (Hüther, 2008). Im Entwicklungsprozess von Resilienz ist neben den Erfahrungen die aktive Rolle des Individuums stets zu beachten. Die Qualität von Resilienz liegt häufig in der subjektiven Bewertung der Risikobelastung, also darin, wie der Betroffene mit schwierigen Situationen und Stressfaktoren umgeht. Weiters ist Resilienz weniger als lebenslange Fähigkeit zu sehen, sondern als variabler und situationsspezifischer Prozess, welcher in Abhängigkeit zu den individuellen Lebensumständen einer Person steht (Wustmann, 2018).

4.5.1 Resilienzmodelle

Die im folgenden Abschnitt kurz beschriebenen Resilienzmodelle sind lediglich Vorschläge auf Basis der wissenschaftlichen Erkenntnisse, wie die Wechselwirkung von Schutzfaktoren und Risikofaktoren beschrieben werden kann und zeigen mögliche Prozesse zur Entstehung von Resilienz. Die unterschiedlichen Ansätze schließen sich gegenseitig nicht aus. Außerdem werden sie auch als Basis für die Planung von Präventionsprogrammen herangezogen (Wustmann, 2018).

4.5.1.1 Modell der Kompensation

Dieses besagt, dass schützende Bedingungen den Risikofaktoren neutralisierend entgegenwirken können und diese so ausgleichen. Das Entwicklungsergebnis wird demnach besser ausfallen und belastende Lebensereignisse können besser bewältigt werden, wenn viele bzw. starke risikomindernde Faktoren gegeben sind (Wustmann, 2018).

4.5.1.2 Modell der Interaktion

Den risikomindernden Faktoren wird laut dem Modell der Interaktion nur eine protektive Wirkung zugeschrieben, wenn tatsächlich eine Gefährdung durch Risikofaktoren vorliegt. Sonst haben sie keinen direkten Einfluss auf das Entwicklungsgeschehen (Wustmann, 2018).

4.5.1.3 Modell der Herausforderung

Im Zentrum des Modells steht das eigenständige Bewältigen von noch tragbaren Herausforderungen. Dadurch entwickelt das Kind Kompetenzen, welche es bei der Bearbeitung

kommender Stresssituationen aktivieren kann. Der Stress wird so als Herausforderung und weniger als Bedrohung angesehen (Wustmann, 2018).

4.5.1.4 Modell der Kumulation

Laut dem Modell der Kumulation ist es ausschlaggebend, wie viele der risikoe erhöhenden oder –mindernden Bedingungen zusammen auftreten. Beim Vorhandensein mehrerer Faktoren können sich die Auswirkungen addieren. Die Belastung bzw. der Schutz ist dann umso größer. (Wustmann, 2018).

4.5.2 Rahmenmodell der Resilienz

Kumpfer (1999; zit. n. Wustmann, 2018, S. 62ff) ist es gelungen, mit dem im folgenden Bild dargestellten Rahmenmodell der Resilienz viele wichtige Aspekte zusammenzufassen und die Individualität und Komplexität von Resilienz zu veranschaulichen.

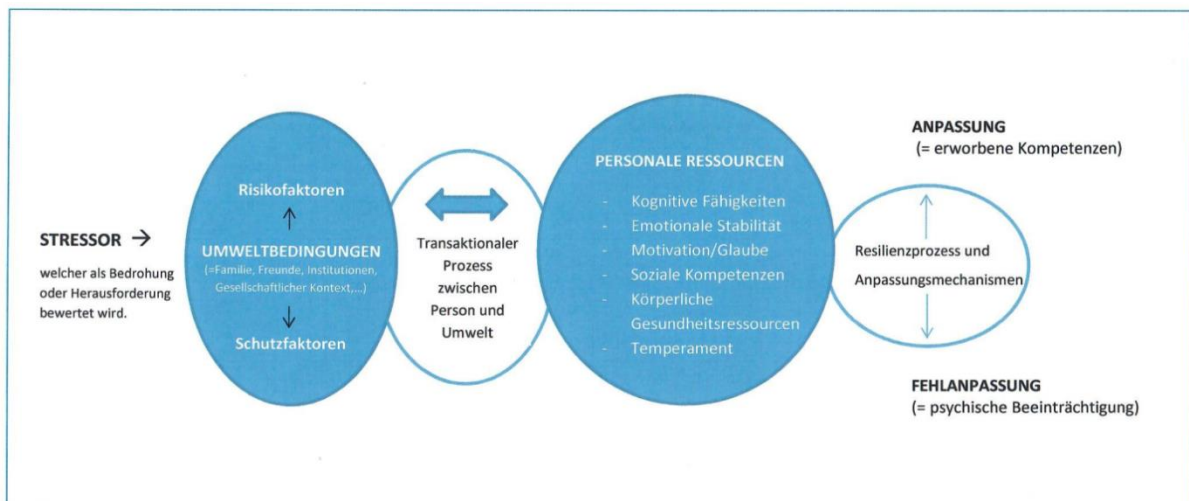


Abbildung 1: Rahmenmodell der Resilienz (mod. n. Wustmann, 2018, S.65).

Zu Beginn des Prozesses steht ein *Stressor*, welcher stark genug ist, um das individuelle Kind aus dem Gleichgewicht zu bringen. In weiterer Folge kommen die *Umweltgegebenheiten* der betroffenen Person ins Spiel. Diese können von risikoe erhöhenden bzw. risikomildernden Faktoren geprägt sein. Wie sich diese vorhandenen Risikofaktoren bzw. Schutzfaktoren auswirken, ist unter anderem von dem Entwicklungsstand, dem Alter, dem Geschlecht und der Kultur abhängig. Anschließend kommt es zum Einsatz von *persönlichen Ressourcen*, sogenannter Resilienzfaktoren, welche sich ein Kind im Laufe der Entwicklung mehr oder weniger gut angeeignet hat. Kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, körperliche Gesundheit, soziale Kompetenzen, Motivation und Glaube können bei der Bewältigung von Risikosituationen förderlich sein. Lernt das Kind durch die positive Bewältigung der stressenden Situation dazu und erwirbt dadurch neue Kompetenzen für

kommende herausfordernde Situationen, so spricht Kumpfer (1999; zit. n. Wustmann, 2018) von einem positiven *Entwicklungsergebnis*. Kommt es jedoch zu einer Fehlanpassung, können psychische Beeinträchtigungen die Folge sein. Die transaktionalen Prozesse, welche zwischen der betroffenen Person und ihrer Umwelt liegen, sowie die Anpassungsmechanismen, die zu den Entwicklungsergebnissen führen, lassen noch viele Fragen offen, und zeigen somit den Bedarf an weiterer Forschung (Wustmann, 2018). Zu dem aktuellen Forschungsstand und den Herausforderungen wird im Laufe der Arbeit noch genauer Stellung genommen.

4.6 Resilienzfaktoren: Was macht eine resiliente Person aus?

Basierend auf den Erkenntnissen unterschiedlicher Längsschnittstudien gibt es erworbenen Eigenschaften, welche eine widerstandsfähige Person besonders auszeichnen. Diese werden benötigt, um Entwicklungsaufgaben, aktuelle Anforderungen und Krisen erfolgreich zu bewältigen. Zusammengefasst sollen nun Kompetenzen ausformuliert werden, welche die Entstehung einer ausgeprägten psychischen Widerstandsfähigkeit begünstigen und eine resiliente Person beschreiben (Fröhlich-Gildhoff, 2014; Bentner, 2018).

- Ein positives Selbstbild ist ein grundlegendes Bedürfnis des Menschen. Besonders wichtig sind *Optimismus* und eine *positive Selbsteinschätzung* in belastenden Zeiten, um trotzdem positive Emotionen wahrnehmen zu können und nicht nur auf die Krise fokussiert zu sein. Um eine gute Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung zu erreichen, ist eine *realistische Selbst- und Fremdwahrnehmung* notwendig. Eine *stabile Selbststeuerung* hilft dabei, Gefühle und Emotionen entsprechend zu verarbeiten und zu regulieren.
- Ein *Bezug zur Realität*, eine *lösungsorientierte* Haltung sowie eine hohe *kognitive Flexibilität* helfen, die eigenen Ressourcen effizient einsetzen zu können und somit realistische Ziele zu erreichen, anstatt Energie zu verschwenden und Enttäuschungen erleiden zu müssen. Es entstehen Strategien bzw. *aktive Bewältigungskompetenzen*, um mit Problemen und Herausforderungen gut umgehen zu können.
- Die *soziale Kompetenz* wird benötigt, um Konflikte zu lösen, Hilfe in Anspruch zu nehmen und um sich selbst entsprechend zu behaupten. Haltgebende *Beziehungen* und ein stabiles *soziales Netzwerk* können Unterstützung bieten, um kritische Lebenslagen besser verkraften zu können.
- Eine resiliente Person sieht das eigene Tun als sinnvoll und hat realistische Vorstellungen für die eigene Zukunft. Eine hohe *Selbstwirksamkeitserwartung* gibt die notwendige Gewissheit, den täglichen Anforderungen gewachsen zu

sein. Um flexibel reagieren zu können, wenn etwas anders kommt als erwartet, ist *Improisationsvermögen* gefragt (Fröhlich-Gildhoff, 2014; Bentner, 2018).

4.7 Forschungsstand und Kritik

In der anfänglichen Resilienzforschung lag das Bestreben vor allem darin, Schutzmechanismen und Risikofaktoren im Hinblick auf die kindliche Entwicklung ausfindig zu machen. Trotz hilfreicher Erkenntnisse dieser Forschungen, zum Beispiel für die Gesundheitsprävention, zeigt sich die Notwendigkeit verstärkter Forschung, um vorhandene Wissenslücken möglichst zu schließen. Nach dem aktuellen Wissensstand reicht eine reine Auflistung der Faktoren nicht mehr aus. Besonders der soziale Kontext und weitere Umweltbedingungen müssen in Bezug zur individuellen Entwicklung gestellt werden. Außerdem gibt es keine eindeutigen Ergebnisse darüber, wie weit die Ausbildung von Schutzfaktoren bewusst unterstützt werden kann und welche Auswirkung es hat, wenn potenzielle Risikofaktoren minimiert werden. Oft ist es schwierig, sogenannte entwicklungsförderliche Bedingungen von tatsächlichen Schutzfaktoren zu unterscheiden, die nur dann eine protektive Wirkung haben, wenn tatsächlich eine Gefährdung vorliegt. Außerdem ist auch nicht nachgewiesen, in welcher Zeitspanne ein schützender Einfluss positiv gegen Risikofaktoren wirken kann (Holtmann & Laucht, 2008; Wustmann, 2018). Beruht Resilienz nun hauptsächlich auf den individuellen Stärken des Kindes oder ist die jeweilige soziale Umwelt von größerer Bedeutung? Gibt es allgemein gültige Risikofaktoren und Schutzfaktoren und wie können die Zusammenhänge dieser analysiert werden? Ab wann wird von Widerstandsfähigkeit gesprochen und wie wird diese definiert? (Freyberg, 2011) Um offene Fragen wie diese beantworten zu können, konzentrieren sich Wissenschaftler heute und in Zukunft zunehmend darauf, die komplexen und dynamischen Wechselwirkungen zwischen Ressourcen und entwicklungshemmenden Faktoren nachzuvollziehen. Sie befassen sich intensiv mit psychosozialen und biologischen Prozessen, die zwischen bestimmten Ereignissen und den darauf folgenden Entwicklungsergebnissen liegen. Jeder Faktor muss auf seine Qualität und Wirkungsweise in der individuellen Lebenssituation untersucht werden, um ein forschungsmethodisches Grundgerüst für die Resilienzforschung erstellen zu können. Notwendig dafür werden vor allem weitere empirische Längsschnittstudien sein. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass die Ergebnisse einzelner Untersuchungen meist nur schwer vergleichbar sind (Wustmann, 2018). Besonders gefragt sind repräsentative Forschungsergebnisse von bereits laufenden präventiven Programmen für sogenannte Risikokinder, welche eine wichtige Grundlage für weitere Interventionsprogramme in sozialen Einrichtungen sein können. Auch eine genauere Analyse der genetischen Komponente könnte neue Ergebnisse über die unterschiedliche Art der Lebensbewältigung aufzeigen (Werner, 2008). Kritische Stimmen behaupten, dass

der aktuelle Wissensstand zwar eine Perspektive vorgibt, jedoch nicht ausreicht, um rein daraus ein brauchbares pädagogisches Konzept abzuleiten (Freyberg, 2011).

4.8 Bedeutung für die Praxis

Trotz vorhandener Wissenslücken dürfen Eltern, Kinderärzte/Kinderärztinnen, Psychologen /Psychologinnen und Pädagogen/Pädagoginnen aus den Ergebnissen der Resilienzforschung Zuversicht schöpfen. Auch diese Bezugspersonen können die kritischen Lebensumstände von Kindern häufig nur minimal oder gar nicht ändern. Tatsache ist jedoch, dass in vielen Fällen die selbstkorrigierende Fähigkeit, welche im Innersten eines Kindes steckt, eine positive Entwicklung, trotz kritischer Umstände möglich macht. Zusätzlich können kompetente und fürsorgliche Erwachsene Unterstützung bieten, um diese inneren Kräfte zu wecken und das schützende Potenzial in der Umwelt des Kindes mobilisieren. Das Fachwissen bietet Unterstützung beim Planen von Maßnahmen für präventive Interventionen und kann so helfen, eine Balance zwischen Widerstandsfähigkeit und entwicklungsgefährdeten Faktoren zu erreichen. Ziel ist es, resiliente Persönlichkeiten heranwachsen zu lassen (Werner, 2008, Wustmann, 2018). In den unterschiedlichen wissenschaftlichen Quellen (Wustmann, 2004; Kormann, 2007; Fröhlich-Gildhoff, 2014; Bentner, 2018) und Studien (Werner, 2008, 2011) filtert sich immer wieder die überaus wichtige Bedeutung einer stabilen und sicheren Beziehung zu einer fürsorglichen Bezugsperson heraus. Zusammenfassend folgt eine Definition von Resilienz, welche ebenfalls die Bedeutsamkeit einer guten Beziehung betont: (Fröhlich-Gildhoff, 2014)

„Resilienz, die psychische Widerstandskraft gegenüber Belastungen, Krisen und seelischen Verletzungen, ist eine dynamische Fähigkeit und basiert auf dem erfolgreichen Erleben der Bewältigung von Herausforderungen. Sie hat als wesentliche Grundlage die Erfahrung stabiler, haltgebender und wertschätzender Beziehungen sowie den Aufbau personaler Kompetenzen.“ (Fröhlich-Gildhoff, 2014, S. 62)

Jeder Erwachsene kann diese wichtige Bezugsperson für ein Kind sein, indem eine stabile Vertrauensgrundlage geboten wird und das Kind dabei unterstützt wird, die eigenen Kompetenzen bestmöglich zu entfalten (Werner, 2011). Um auch tatsächlich die Entwicklung von Resilienz zu unterstützen, wird im Anschluss ein Leitfaden erstellt. Dieser basiert auf dem aktuellen Wissensstand, und dem Menschenbild der Psychomotorik und berücksichtigt die individuelle kindliche Entwicklung. Ziel ist es, Tipps und Anhaltspunkte für den alltäglichen Umgang mit Kindern zu geben.

5 Stark sein fürs Leben – Praxisbezogener Leitfaden

Den allumfassenden und garantiert erfolgreichen Erziehungsplan kann der erstellte Leitfaden nicht bieten, da jedes Kind individuell ist und die Reaktionen und Wirkungen auf Angebote und Erziehungsmethoden nicht vorhersehbar und nicht allgemein gültig sind (Foerster, 1999). Das wichtige Ziel ist es, auf wissenschaftlicher Basis Anregungen zu geben und förderliche Verhaltensweisen zu empfehlen. Es sind oft kleine Veränderungen, die in den Alltag miteinbezogen werden können und in Folge eine große positive Wirkung für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes haben. Jeder Mensch wird früher oder später in eine Notlage gelangen, in welcher eine gute psychische Widerstandsfähigkeit die ausschlaggebende Ressource sein kann, solche Situationen erfolgreich zu meistern. Dies ist der Grund warum in der Entwicklungsbegleitung von Kindern auch die Förderung von Resilienz miteinbezogen werden sollte (Grotberg, 2008). Je früher, desto besser. Denn positive Erfahrungen sind nie wieder in späteren Leben so prägend wie in der frühen Kindheit (Hüther, 2008). In folgender Ansicht sind sich die Bindungsforschung und die Resilienzforschung einig. Eine stabile Bindung zu einer Bezugsperson ist die Basis für die Entwicklung zu einer resilienten Persönlichkeit. Daraus schließt sich, dass der Erwachsene eine große Verantwortung trägt und sowohl positiv als auch negativ auf die Entwicklung eines Kindes einwirken kann (Brisch, 2019; Bowlby, 2009; Werner, 2011).

5.1 Erziehungsstile und Menschenbild

Zu Beginn sollen Unterschiede von elterlichen Erziehungsstilen und Merkmalen herausgearbeitet werden. Anschließend wird aufgezeigt, welcher Erziehungsstil am förderlichsten für die Entwicklung eines Kindes ist und wie dieser mit dem Menschenbild der Psychomotorik in Verbindung steht.

Jeder Erziehungsstil ist von Grundhaltungen geprägt und zeichnet sich durch bestimmte Merkmale aus. Bestimmt der Erwachsene durch strikte Anweisungen die Aktivitäten und Aufgaben der Kinder so ist dies eine Komponente des autoritären, stark Macht ausübenden Führungsstils. Sowohl positives als auch negatives Feedback erfolgt personenbezogen und es werden hohe Anforderungen gestellt. Auf die Beziehung zu dem Kind wird wenig Wert gelegt und auch Drohungen und Strafen durchziehen den *autoritären Erziehungsstil* (Altenthan et al., 2008b). Beim *vernachlässigenden Erziehungsstil* kommt es zu ähnlichen zurückweisenden Handlungen, jedoch im Gegensatz zum autoritären Stil durch das Geben von wenig Orientierung und Anregung aus der Umwelt. Diese Eltern zeigen kaum Engagement, was die individuellen Bedürfnisse und Wünsche des Kindes angeht und kümmern sich wenig um ihr Kind. *Verwöhnende Eltern* ermutigen ihre Kinder nicht zur Selbstständigkeit und sind sehr nachgiebig. Den Kindern wird oftmals die Erfahrung ge-

nommen, Probleme selbstständig zu lösen, indem Eltern diese vorschnell aus dem Weg räumen (Schneewind, 2012; Hüther, 2008). Vergleichbar mit dem verwöhnenden Erziehungsstil ist die permissive Erziehung. Diese Eltern akzeptieren ihre Kinder in ihrer individuellen Art, stellen jedoch kaum Anforderungen an sie. Der *autoritative oder demokratische Erziehungsstil* ist von Zuneigung, Anerkennung, klaren Strukturen und Unterstützung zur Selbstständigkeit gekennzeichnet. Das selbstständige Finden eines eigenen Lösungsweges ist erwünscht, wobei das Feedback des Erwachsenen sachbezogen erfolgt (Schneewind, 2012; Altenthan et al., 2008b). Ergänzend ist zu sagen, dass nicht nur Eltern durch die Erziehung das Verhalten ihrer Kinder beeinflussen. Das Verhalten der Kinder wirkt umgekehrt auch auf ihre Eltern. In der Realität kann das Erziehverhalten von Erwachsenen nicht einem konkreten Erziehungsstil zugeordnet werden. Meist setzt es sich aus Elementen unterschiedlicher Stile zusammen. Für den Erfolg von Entwicklungsbegleitung sind zusätzlich die individuelle Persönlichkeit der beteiligten Personen sowie die momentane Situation ausschlaggebend (Altenthan et al., 2008b).

5.1.1 Freiheit in Grenzen

Bei der Auswertung von Forschungsergebnissen zu den Erziehungsstilen wird erkennbar, dass das Erziehungsprinzip nach dem Motto „Freiheit in Grenzen“ entwicklungsfördernd wirkt und die Ausbildung positiver und wünschenswerter Persönlichkeitsmerkmale begünstigt. Es ließ sich kulturunabhängig nachweisen, dass die autoritative Erziehung und die davon abgeleiteten konstruktiven Erziehungsmethoden, einen Zusammenhang mit den Eigenschaften der Kinder haben. Kinder, die in der glücklichen Lage sind und Entwicklungsbegleitung in dieser Form erfahren dürfen, sind selbstständig, motiviert, Leistungen zu erbringen, haben Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, verfügen über eine hohe soziale Kompetenz und haben ein gutes moralisches Urteilsvermögen (Schneewind, 2012). Dies wiederum sind auch Fähigkeiten und Eigenschaften, welche die Entwicklung psychischer Widerstandsfähigkeit, also Resilienz unterstützen. Außerdem ist es ein weiteres Zeichen dafür, dass ein wohlwollender, kompetenter Erwachsener als Schutzfaktor dienen kann (Wustmann, 2018). Woraus setzt sich nun die Entwicklungsbegleitung nach dem Motto „Freiheit in Grenzen“ zusammen? Die zentralen Elemente sind *Zuwendung, Forderung* sowie *Grenzen* setzen und Gewährung von *Eigenständigkeit*. Zuneigung meint elterliche Wertschätzung. Diese äußert sich laut Schneewind (2012, S.124) „darin, dass Eltern die Einmaligkeit und Besonderheit ihrer Kinder anerkennen; ihre Kinder in allen Situationen respektvoll behandeln; ihre Kinder unterstützen und ihnen helfen, wenn immer sie das brauchen; sich freuen, mit ihnen zusammen zu sein und gemeinsame Aktivitäten genießen.“ Forderungen sollen von Eltern so gestellt werden, dass sie unterstützend für die Entwicklung des Kindes sowie altersentsprechend sind. Dabei soll dem Kind vermittelt

werden, dass ihm etwas zugetraut wird und es über eigene, nützliche Kompetenzen verfügt. Eltern sollen ihren Kindern gegenüber eine klare Meinung vertreten, Konflikte, wenn notwendig austragen und das Einhalten der Regeln einfordern. Um jedoch die Eigenständigkeit des Kindes zu fördern, muss in dem von den Eltern vorgegeben Rahmen, welcher die Regeln und Grenzen beinhaltet, auch Platz für selbstbestimmte Entscheidungen bleiben. Dazu ist es notwendig, den Kindern gegenüber kompromiss- und gesprächsbereit zu sein und deren Sichtweisen gelten zu lassen. Innerhalb des schutzbietenden Rahmens sollen die Kinder lernen können, selbst Verantwortung zu übernehmen und eigene Erfahrungen zu machen (Schneewind, 2012). Leitet man nun die Erziehung von dem zuvor beschriebenen Menschenbild und den Grundprinzipien der Psychomotorik ab, wird sich zeigen, dass die Psychomotorik eine autoritative Erziehung verlangt. Nicht aber sind das Menschenbild und die Prinzipien mit einem autoritären, verwöhnenden oder vernachlässigenden Erziehungsstil kompatibel. Das Kind wird nämlich „als individuelle Person mit einer eigenen Lebensgeschichte und spezifischen Bedürfnissen, Hoffnungen und Ängsten“ (Zimmer, 2012, S. 29) gesehen. Es braucht einen liebevollen Rahmen, in welchem es als ganzheitliches Wesen Autonomie erlangen und Sinnhaftigkeit im eigenen Handeln erfahren kann. Der Körper und die Bewegungserfahrungen spielen dabei eine besonders wichtige Rolle. Der Fokus ist auf die Stärken des Kindes gerichtet und der Prozess des aktiven Tuns steht im Vordergrund (Zimmer, 2012). Die in Folge beschriebenen Verhaltensweisen und Rahmenbedingungen passen ebenfalls zu dem autoritativen Erziehungsstil und schließen ein ganzheitliches Menschenbild mit ein.

5.2 Förderliche Verhaltensweisen und Rahmenbedingungen

- Dem Kind soll neben Rückhalt auch das Gefühl gegeben werden, dass ihm etwas zugetraut wird. Um Erfolgserlebnisse initiieren zu können, ist es notwendig, nicht vorschnell einzugreifen, sondern dem Kind die Möglichkeit und die Zeit zu geben, Herausforderungen selbstständig zu meistern. *Oft meinen es Erwachsene nur gut, nehmen dem Kind die Bausteine aus der Hand und bauen diese für das Kind zusammen. Vielleicht hätte es das Kind jedoch im nächsten Moment geschafft. So entgeht dem Kind die Lernerfahrung im motorischen Bereich und das unersetzbare Gefühl von „Ich habe es selbst geschafft“.* Frustrationserlebnisse sollen vermieden werden, indem die Aufgaben dem Entwicklungsstand des Kindes gerecht werden (Fischer, 2011).
- Übermäßiger Medienkonsum oder Reizüberflutung sollen vermieden werden. Diese führen zu Überforderung und dem Kind wird die Möglichkeit genommen, sich aktiv und kreativ mit der Umwelt auseinanderzusetzen (Hüther, 2008).

- Um von Herausforderungen profitieren zu können und spielerisch tätig zu werden, braucht ein Kind den entsprechenden Raum, eine angenehme Atmosphäre und ausreichend Zeit. *Ist dem Erwachsenen dies bewusst, können diese Aspekte in die Alltagsplanung miteinfließen* (Fischer, 2009).
- Die erbrachte Leistung soll auf individueller Ebene gesehen werden und nicht im Vergleich mit anderen Kindern oder Leistungen gewertet werden. *Schafft es das Kind sich zum ersten Mal die Hose alleine richtig anzuziehen, soll es dafür gelobt werden und es kann erwähnt werden, dass es dies vor einem Jahr noch nicht konnte, um den Entwicklungsschritt zu verdeutlichen. Jedoch wäre es nicht förderlich zu sagen, dass der Bruder dies schon viel früher geschafft hat.*
- Zurechtweisungen und negative Aussagen sollen, wenn überhaupt notwendig, nur auf ein Verhalten bezogen werden, nie auf die Person beziehungsweise das Kind selbst. *„Beim Laufen im Garten warst du heute sehr wild“, soll der Aussage, „du bist so ein wildes Kind“, vorgezogen werden.*
- Auch im Alltag soll Platz gefunden werden, um Interesse für das Tun und die spezifischen Bedürfnisse der Kinder zu zeigen und Entwicklungsprozesse zu begleiten (Fischer, 2011).

Die angeführten Rahmenbedingungen haben sich nach Fischer (2011) in psychomotorischen Fördereinheiten als besonders wirkungsvoll und stärkend erwiesen und wurden für den Leitfaden auf den Alltag mit Kindern umgemünzt und mit Beispielen versehen.

5.3 Quellen der Resilienz

Ein gestärktes Kind ist in der Lage in schwierigen Zeiten auf ausreichend Ressourcen zurückzugreifen, welche sich aus den Elementen „ICH-HABE“, „ICH-BIN“ und „ICH-KANN“ zusammensetzen. Diese geben dem Kind beispielsweise die in der folgenden Tabelle angeführten Gewissheiten:

Tabelle 5: Die drei Quellen der Resilienz

ICH HABE...	ICH BIN...	ICH KANN...
• Menschen um mich, die mich immer lieben und denen ich vertrauen kann. • Menschen, die sinnvolle Grenzen setzen und mich so vor Ärger	• jemand, den man mögen und lieben kann. • gerne bereit, freundlich zu sein und anderen zu zeigen, dass sie mir wichtig sind. • mir selbst und anderen	• mit anderen über Dinge reden, die mich belasten. • für meine Probleme Lösungen finden. • mich zurückhalten, wenn ich das Gefühl

und Gefahren schützen. • Vorbilder, die mir zeigen, wie man sich richtig verhält. • Menschen, die mich unterstützen, selbstständig zu werden. • Menschen, auf die ich zurückgreifen kann, wenn ich Hilfe brauche.	gegenüber rücksichtsvoll. • Bereit, für mein Tun und Handeln Verantwortung zu übernehmen. • davon überzeugt, dass alles gut werden wird.	habe, dass es so besser ist. • einschätzen, wann ich mit jemanden reden soll und wann ich etwas tun muss. • wenn nötig, jemanden finden, der mir hilft.
--	--	---

Quelle: mod. n. Grotberg, 2011, S.55

Mit einem Blick auf die Tabelle ist zu erkennen, dass die Unterstützung und Vorbildwirkung von Erwachsenen gefragt ist, um möglichst viele Schutzfaktoren aufzubauen und zu stärken. Die Merkmale mögen zwar banal wirken, sind jedoch, laut einem internationalen Resilienzprojekt aus dem Jahr 1993, bei vielen Kindern nur unzureichend entwickelt. Ein möglicher Grund dafür ist mangelndes Wissen der Erwachsenen über Resilienz und Verhaltensweisen, die das Kind verunsichern, anstatt es in seiner Resilienz zu fördern. Ergänzend ist zu sagen, dass nicht alle der beschriebenen Merkmale gegeben sein müssen. Resilienz entsteht jedoch aus der Kombination der drei Bereiche, wie das folgende Beispiel veranschaulichen soll:

„Ein Kind mag eine sehr hohe Selbsteinschätzung haben (ICH BIN), aber wenn es nicht weiß, wie es sich mit anderen verständigen oder mit anderen Probleme lösen kann (ICH KANN), und niemanden hat, der ihm helfen kann (ICH HABE), dann ist es nicht resilient.“ (Grotberg, 2011, S.56)

Auch wenn ein Kind in schwierigen Situationen nicht von allen der vorhandenen Resilienzfaktoren Gebrauch machen wird, ist die Wahrscheinlichkeit einer positiven Bewältigung höher, wenn in den drei Bereichen viele unterstützende Faktoren zur Verfügung stehen.

5.3.1 Gezielte Förderung der Resilienzmerkmale

Das neugeborene Kind kann, bevor es weiß, wer es ist und bevor es weiß was es bewirken kann, ausschließlich auf die vorhandenen Ressourcen von „ICH-HABE“ zurückgreifen. Es braucht also in der fortlaufenden Entwicklung Erwachsene, die es *bedingungslos*

lieben auch, wenn es einmal nicht den eigenen oder den Vorstellungen anderer entspricht. Erhält ein Kind nur unzureichend Liebe von den eigenen Eltern, kann diese durch vertrauensvolle Beziehungen zu anderen Bezugspersonen ersetzt werden. So ist jede erwachsene Bezugsperson dazu angehalten, sich um die Beziehung zu dem Kind zu bemühen (Grotberg, 2011). *Regeln, Grenzen und Routine* im Alltag geben dem Kind Sicherheit. Trotzdem ist es normal, ja sogar wichtig, dass Kinder bis an die Grenzen gehen oder diese überschreiten. Einerseits um zu zeigen, dass Erwachsene dem Kind vielleicht zu viel oder zu wenig zutrauen, oder um Aufmerksamkeit zu bekommen. Andererseits aber auch, um in der Entwicklung voranzuschreiten zu können. Würde beispielsweise ein Kind, welchem die Grenze gesetzt wird, nicht alleine die Stiegen hinunterzugehen, es im weiteren Leben nie wieder versuchen, wäre es in seiner Entwicklung eingeschränkt. Grenzen müssen immer wieder neu und sinnvoll gesteckt werden und in Relation zur Freiheit gesehen werden. Freiheit ist wichtig, um selbstbestimmt handeln zu lernen und selbstverantwortlich zu werden, in dem die Konsequenzen des eigenen Handelns übernommen werden. Kinder stoßen im Alltag immer wieder auf natürliche Grenzen, die durch die körperliche Entwicklung oder durch den Willen anderer Kinder bedingt sind (Kapfer-Weixlbaumer, 2019b). Um in einem Kind Pflichtbewusstsein zu wecken und tatsächlich Sicherheit zu geben, ist es notwendig, das Einhalten der Regeln und Grenzen auch tatsächlich einzufordern. Konsequenzen dürfen jedoch nie körperliche Strafen oder Liebesentzug sein. Sie müssen zeitnahe und angemessen ausfallen. So ergibt es keinen Sinn, einem Kind, welches im Moment eine Regel gebrochen hat, die Geburtstagsfeier eines Freundes in zwei Wochen zu streichen. Ziel soll es sein, dem Kind zu helfen, die Sinnhaftigkeit der Regeln zu verstehen. Dabei ist es wichtig, sich auch für die Ansichtsweise des Kindes zu interessieren. Außerdem darf die positive Anerkennung und Verstärkung nicht fehlen, wenn sich das Kind vorbildlich an die Regeln hält (Grotberg, 2011). Ein Kind orientiert sich an Eltern, anderen Erwachsenen, Geschwistern und Gleichaltrigen in Bezug auf Verhalten, Sprache und Umgang miteinander, Kleidung und Auftreten sowie Moral. Besonders Erwachsene müssen sich dieser *Vorbildrolle* bewusst sein und je nachdem, was sie von dem Kind erwarten, ihr eigenes Verhalten dementsprechend anpassen. Das junge Kind braucht bei vielen Dingen noch Unterstützung und Hilfe. Trotzdem soll es von Beginn an das Bemühen der Eltern sein, das Kind zur *Autonomie und Selbstständigkeit* zu ermutigen. Dies kann gelingen, indem dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, selbst Initiative zu ergreifen und entscheiden zu dürfen. Das selbstständige Meistern von Herausforderungen und das Zeigen von Eigenständigkeit soll bewusst wahrgenommen und positiv verstärkt werden. Eltern und Bezugspersonen kennen ihr Kind und können dessen Fähigkeiten gut einschätzen. Braucht das Kind Unterstützung, reicht oft schon verbale Anleitung und Bestärkung. Voreilige Hilfestellungen sind zu vermeiden, so bleibt dem Kind die

Selbstwirksamkeitserfahrung erhalten. Im Zusammenhang mit „ICH-Habe“ ist es für ein Kind wichtig zu wissen, dass es in seiner Umgebung noch weitere *unterstützende Institutionen und Personen* wie beispielsweise Krankenhäuser und Ärzte, Schulen und Lehrer, Sozialämter, Polizei, Feuerwehr und Ähnliches gibt. Diese können Hilfe bieten, wenn das System Familie nicht mehr ausreicht und geben so zusätzliche Sicherheit (Grotberg, 2011). Zu der Entstehung von Merkmalen im Bereich „ICH-HABE“ können Erwachsene am meisten beitragen und legen somit den Grundstein dafür, dass die Faktoren „ICH-BIN“ und „ICH-KANN“ bestmöglich ausgebildet werden können. So können viele positive Merkmale im Bereich „ICH-BIN“ und „ICH-KANN“ als Zeichen für eine gelungene Entwicklungsbegleitung gesehen werden. Wie sich diese Merkmale äußern, wird anschließend kompakt beschrieben.

Die Faktoren aus dem Bereich „ICH-BIN“ beziehen sich auf die Gefühle, Einstellungen und Ansichten des Kindes selbst. Das Kind fühlt sich in seiner Persönlichkeit *angenommen, gemocht und wertvoll*. Es möchte auch anderen Gutes tun und drückt sein *Mitgefühl* durch Worte und Gesten aus. Ein Kind wird ein anderes nur dann authentisch trösten können, wenn es dies selbst erleben durfte. Ein positives Selbstwertgefühl äußert sich, indem das Kind *stolz* auf das eigene Können ist und sich dem eigenen Wert unabhängig von den Beurteilungen anderer bewusst ist. Das Kind übernimmt zunehmend *Verantwortung* für das eigene Handeln, kann sich jedoch abgrenzen, wenn es keinen Einfluss auf bestimmte Ereignisse hat. *Hoffnung und Vertrauen* bestärken das Kind. Es glaubt an Gerechtigkeit und handelt selbst nach diesem Prinzip (Grotberg, 2011).

Die sozialen und zwischenmenschlichen Fähigkeiten bilden die Merkmale im Bereich „ICH-KANN“. Diese werden im Umgang und in der Interaktion mit anderen erworben. So kann die Bezugsperson auch in diesem Bereich guten Einfluss nehmen. Folgende Beschreibungen beziehen sich auf Kinder, welche reichlich mit „ICH-KANN“ Faktoren ausgestattet sind. Das Kind ist in der Lage, sich und die eigenen *Gefühle mitzuteilen*, aber auch zuzuhören und die Gefühle anderer wahrzunehmen. In weiterer Folge können aus den Kommunikationsprozessen sinnvolle Handlungen abgeleitet werden. Probleme und deren Ausmaße werden erkannt. Ausdauernd und kreativ wird selbstständig oder in Zusammenarbeit mit anderen nach *Lösungen* gesucht. Auftretende Emotionen können reguliert werden und *Impulse* können unter *Kontrolle* gehalten werden. Gegebenfalls hält sich das Kind zurück, um gewalttätige und zerstörerische Handlungen zu vermeiden. Das Kind kennt sich selbst und das eigene Temperament. Zunehmend kann es auch die Individualität anderer einschätzen und Verhalten und Handlungen dementsprechend anpassen, um *erfolgreich zu kommunizieren*. *Haltgebende Beziehungen* bieten Hilfe und Unterstützung bei persönlichen Sorgen und Problemen (Grotberg, 2011). Im Anhang ist ergänzend eine

Checkliste für Kinder zu finden, welche aus dem Internationalen Resilienzprojekt entstanden ist. Diese zeigt konkrete Fakten beziehungsweise Zustände auf, um die Anzeichen von Resilienz bei Kindern zu erkennen (Grotberg, 2011, S.99).

5.3.2 Förderung von Resilienz in Bezug auf Entwicklungsaufgaben

Zu den bereits beschriebenen Entwicklungsaufgaben beziehungsweise zu den psychosozialen Krisen werden hier konkrete Fakten darüber gegeben, was Eltern und Bezugspersonen tun können, um in diesen sensiblen Phasen auf die Förderung von Resilienz abzu zielen. In dem für diesen Leitfaden relevanten Alter von null bis sechs Jahren stehen die Kinder den Herausforderungen gegenüber, Vertrauen aufzubauen, Autonomie zu entwickeln und Initiative zu ergreifen (Erikson, 1993). Eine besondere Bedeutung kommt in dieser Phase dem Umgang mit Fehlern zu. Je nach Verhalten der Erwachsenen können Kinder entweder aus Fehlern lernen oder sich schämen und das Vertrauen zu sich selbst und zur Umwelt verlieren. Was Bezugspersonen unter Berücksichtigung der Entwicklungsaufgaben nun konkret tun können, wird im Anschluss beschrieben (Grotberg, 2011).

- Bedingungslose Liebe ist über die gesamte Alterspanne des Leitfadens und darüber hinaus von Bedeutung. Diese soll durch körperliche Gesten, wie Umarmungen, streicheln und kuscheln und über die Sprache durch Aussagen wie „ich hab dich lieb“ für das Kind spürbar werden.
- In Anlehnung an die Entwicklungsaufgaben in den ersten drei Lebensjahren soll sich Lob und Freude jedenfalls auf Fortschritte in der Reinlichkeitserziehung, auf erfolgreiche Versuche sich selbst zu beruhigen und auf sprachliche Fortschritte beziehen. Im Alter von vier bis sechs Jahren sind das Zeigen von Ausdauer, beispielsweise bei einem Puzzle, und das selbstständige Einhalten von Regeln, wie das Aufräumen, lobenswert (Grotberg, 2011).
- Wie bereits nach dem Prinzip „Freiheit in Grenzen“ beschrieben, sollen sinnvolle Regeln und Grenzen eingefordert werden. Um auf Bestrafung zu verzichten und das Kind zu motivieren sich an Regeln zu halten, können „Privilegien“ in Aussicht gestellt werden. Grundsätzlich soll dem Kind vermittelt werden, dass es normal ist, Fehler zu machen. Diese werden akzeptiert und es wird gemeinsam nach Möglichkeiten der Verbesserung gesucht (Schneewind, 2012; Grotberg, 2011)
- Eltern können Kindern mit zunehmendem Alter bei der Entwicklung von Beruhigungsstrategien unterstützen, indem sie den Kindern raten, tief ein- und auszuatmen oder leise bis zehn zu zählen, bevor sie über für sie dramatische Ereignisse berichten. Dies kann übrigens auch bei Erwachsenen helfen.

- Kinder lernen auch anhand von Vorbildern. Die eigene Reaktion auf unerwartete Schwierigkeiten und das Verhalten in sozialen Konflikten hat Einfluss auf das Kind. Resilienz kann also bis zu einem gewissen Grad vorgelebt werden (Grotberg, 2011).
- Speziell um die Entwicklung von Autonomie zu fördern, soll die Möglichkeit gegeben werden, Bindungen zu Personen außerhalb der Familie aufzubauen. Diese können als stärkende Ressource dienen. Auch das Erkunden der Umgebung soll erweitert werden und die Kinder zum selbstständigen Ausprobieren angeregt werden. Der Erwerb von Geschicklichkeit und koordinativer Fähigkeiten fördert Autonomie und stärkt ebenso das Selbstvertrauen.
- Um die Entwicklungsaufgabe „Initiative entwickeln“ meistern zu können, sollen Kinder in die Planung und Umsetzung von Aktivitäten miteinbezogen werden. Auch das Austragen von Konflikten und Lösen von Problemen gehören dazu. Es ist davon abzuraten, Lösungen immer vorzugeben und durch Bestimmungen den allmächtigen Erwachsenen darzustellen. Dem Kind soll vermittelt werden, dass es über eigene Kompetenzen verfügt, durch offene Fragen soll der Erwachsene das Kind zum kreativen Nachdenken und selbstständigen Problemlösen anregen. Spielsituationen geben die Möglichkeit dies zu üben. Der weitere Schritt ist dann auch Verantwortung für das eigene Verhalten zu übernehmen (Kapfer-Weixlbaumer, 2019c).
- Ungefähr ab dem dritten Lebensjahr kann es helfen, das Kind durch Gespräche, qualitativ hochwertige Bücher oder durch das Üben von Abläufen auf möglicherweise belastende Ereignisse und Situationen vorzubereiten. Ein Beispiel dafür ist der Eintritt in den Kindergarten.
- Auch über die Sprache kann der Erwachsene dem Kind helfen, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und resilienzfördernde Kompetenzen zu entwickeln. Die förderliche Sprache und Kommunikation mit Kindern ist Thema des folgenden Kapitels (Grotberg, 2011).

5.3.3 Gelegenheiten um in Dialog zu treten

Auch, wenn das Kind selbst noch nicht spricht, hat die Sprache des Erwachsenen eine wichtige Bedeutung. Dieser soll erkannte Gefühle und Handlungen der Kinder benennen, um ihnen einen Begriff dafür zu geben. Mit zunehmender Sprachfähigkeit soll das Kind dazu angeregt werden, eigene Gefühle und die der anderen zu benennen. Dies ist unterstützend für die Ausbildung von Empathie und hilft, das eigene sowie das Temperament anderer kennenzulernen und einschätzen zu können. Auch mit Kindern können Gespräche über Ereignisse, Gedanken und Beobachtungen geführt werden (Grotberg, 2011).

Ordnungssprache („Mit vollem Mund spricht man nicht!“, „Händewaschen nicht vergessen“, „Wem gehören diese Schuhe?“,...) und Rückmeldungen, welche sich lediglich auf das Können des Kindes beziehen („Du bist sehr schlau“, „Deine Eltern werden stolz auf dich sein“,...) dominieren jedoch die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern. Das Problem dabei ist, dass Kinder aufgrund solcher Rückmeldungen von Erwachsenen ihre Fähigkeiten zunehmend einsetzen, um anderen zu gefallen und Angst haben, Fehler zu machen. Viel wichtiger für das Kind ist Kommunikation, in welcher vermittelt wird, dass sich der Erwachsene für das Tun des Kindes interessiert. Dies kann gelingen, indem der Erwachsene die Rückmeldung auf die konkrete Handlung des Kindes bezieht („Du hast es geschafft, die Türme gleich hoch zu bauen, obwohl du jeweils unterschiedlich viele Steine verwendet hast“). So wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf den eigenen Lernprozess gelenkt. Im weiteren Gespräch kann sich der Erwachsene erklären lassen, wie das Kind vorgegangen ist („Wie hast du es geschafft, dass diese Verbindung hält?“). So kann die Aktivität gemeinsam reflektiert und je nach Situation auch weiter gedacht werden, damit neue Gesprächsanlässe entstehen (Kapfer-Weixlbaumer, 2019a). Hat der Erwachsene erstmal einen Blick dafür, sind Anlässe für solche Gespräche im Alltag mit Kindern schnell zu finden. Beispielsweise beim Suchen von Lösungen im Bau- und Rollenspiel, beim Lesen und Erfinden von Geschichten, bei Fragen von Kindern, die zum Austausch über Vorstellungen und Wahrnehmungen anregen, oder wenn Kinder Werke wie Zeichnungen oder Kunststücke im motorischen Bereich präsentieren (Kapfer-Weixlbaumer, 2019a).

5.4 Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte erkennen.

Um ein Kind unterstützend in seiner Entwicklung begleiten zu können, ist es hilfreich Bedürfnisse, Stärken und auch mögliche Belastungen frühzeitig zu erkennen. Dies kann durch aufmerksames und wertschätzendes Beobachten gelingen. Lernschritte, die der Erwachsene erkennt, sollen auch dem Kind bewusst gemacht werden, damit sich das Kind die erworbenen Kompetenzen für die Bewältigung kommender Herausforderungen nutzbar machen kann (Wustmann, 2011). Ziel soll es sein, Kinder in ihren Stärken zu stärken und dadurch mögliche Schwächen zu vermindern (Neuhäuser, 2004). An dem Zusammenspiel folgender Aspekte ist zu erkennen, dass das Kind in einen Lernprozess verwickelt ist und dass es sich in einer lernförderlichen Atmosphäre befindet:

- Das Kind zeigt sich *interessiert* an Gegenständen, Themen oder anderen Personen und nimmt sich selbst als interesseweckendes Wesen wahr.
- Das Kind ist *engagiert* bei der Sache. Dies ist daran zu erkennen, dass es sich über längere Zeit intensiv und konzentriert mit etwas auseinandersetzt und selbstständig Möglichkeiten findet dabei zu bleiben.

- Trotz Schwierigkeiten und Herausforderungen *gibt* das Kind *nicht auf*. Probleme werden erkannt und Lösungen dafür gesucht. Das Kind kann aus den eigenen Fehlern lernen und erfährt, dass es sich lohnt, trotz Unsicherheiten standzuhalten.
- Das Kind fühlt sich wahrgenommen und *teilt* das eigene Vorhaben, die Ideen und Gefühle *mit*.
- Das Kind ist in der Lage, *gemeinsam* mit anderen Pläne umzusetzen, bringt Ideen ein und übernimmt *Verantwortung*. Außerdem hat das Kind eine Vorstellung von Recht und Unrecht und bezieht diese in die eigenen Handlungen mit ein (Wustmann, 2011).

Im pädagogischen Kontext werden Erwachsene darauf sensibilisiert, wesentliche Lernschritte und grundlegende Erfahrungsmomente der Kinder zu erkennen. Um dies dann auch für das Kind selbst und andere Interessierte sichtbar zu machen, werden sogenannte Lerngeschichten formuliert. Diese sollen nicht nur Transparenz bieten, sondern auch die Resilienz des Kindes stärken, indem ihm bewusst gemacht wird, was es schon alles kann und wie es das geschafft hat. Noch dazu erfährt es Anerkennung und Wertschätzung der Bezugsperson. Außerdem unterstreicht eine Lerngeschichte die Haltung der Psychomotorik, welche stärkenorientiert arbeitet und die Unterstützung einer positiven Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel hat (Wustmann, 2011). Diese vereint also psychomotorische Grundprinzipien und resilienzförderliche Erziehung. Da das Schreiben einer Lerngeschichte nicht im Familienalltag erfolgt, sondern hauptsächlich in Institutionen wie im Kindergarten gemacht wird, zeitintensiv ist und Übung erfordert, ist die weitere Ausführung in diesem Leitfaden nicht gedacht. Für Interessierte ist jedoch ein Beispiel für eine Lerngeschichte mit den entsprechenden Formulierungen im Anhang zu finden.

5.5 Welche Kompetenzen kann ich fördern?

Die folgende Tabelle bezieht sich auf resilienzfördernde Handlungen, welche im Laufe des Leitfadens bereits beschrieben wurden. Sie soll auf einen Blick verdeutlichen, wie die Persönlichkeit eines Kindes sowie seine Kompetenzen gestärkt werden können.

Tabelle 6: Resilienzförderliche Verhaltensweisen und deren positive Folgen

Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden, indem man...	Förderung von...
das Kind ermutigt, seine Gefühle auszudrücken und zu benennen.	Gefühlregulation, Impulskontrolle
dem Kind konstruktives Feedback gibt (Lob und Kritik).	realistischer Selbsteinschätzung, positivem Selbstwertgefühl

dem Kind keine vorgefertigten Lösungen anbietet (vorschnelle Hilfestellungen vermeidet).	Problemlösefähigkeit, Verantwortungsübernahme
das Kind bedingungslos wertschätzt und akzeptiert.	Selbstwertgefühl, Geborgenheit
dem Kind Aufmerksamkeit schenkt (Interesse für das Tun des Kindes zeigt, sich Zeit nimmt).	Selbstwertgefühl, Selbstsicherheit
dem Kind altersentsprechende Verantwortung überträgt.	Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Selbstvertrauen, Selbstmanagement
das Kind ermutigt, positiv und konstruktiv zu denken.	Optimismus, Zuversicht
dem Kind dabei hilft, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen.	positiver Selbsteinschätzung (Selbstkonzept)
dem Kind hilft, soziale Beziehungen aufzubauen.	Perspektivenübernahme, sozialer Kooperations- und Kontaktfähigkeit
dem Kind hilft, sich erreichbare Ziele zu setzen.	Kontrollüberzeugung, Zielorientierung, Durchhaltevermögen
realistische Erwartungen an das Kind stellt.	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Kontrollüberzeugung
das Kind in Entscheidungsprozesse miteinbezieht.	Kontrollüberzeugung, Selbstwirksamkeit
dem Kind eine anregende Umgebung bietet.	Explorationsverhalten
Routine in den Lebensalltag des Kindes bringt.	Selbstmanagement, Selbstsicherheit
dem Kind hilft, Interessen und Hobbys zu entwickeln.	Selbstwertgefühl
ein „resilientes“ Vorbild ist und dabei aber authentisch bleibt.	effektiven Bewältigungsstrategien

Quelle: mod. n. Wustmann, 2005, S. 177; zit. n. Kuhlenkamp, 2017, S. 146

Zusätzlich ist zu bemerken, dass die angeführten Verhaltensweisen auch den Überzeugungen der handlungsorientierten Psychomotorik entsprechen.

5.6 Praxisrelevante Prinzipien der Resilienz

Aus den Forschungsergebnissen zum Thema Resilienz, welche auch im Laufe dieser Arbeit angeführt wurden, lassen sich Prinzipien ableiten, welche trotz Empfehlungen und Tipps im Zusammenhang mit Resilienzförderung zu bedenken sind. Diese sollen an dieser Stelle zusammenfassend angeführt werden. Da der Ursprung der Resilienz einerseits im Kind liegt, aber auch die Unterstützung der Bezugsperson und des sozialen Umfeldes

erfordert, ist es fraglich, ob von einem „resilienten“ Kind gesprochen werden kann. Das Kind wird je nach Lebenssituation und je nachdem, welche stärkenden Ressourcen von ihm selbst oder von anderen Personen mobilisiert werden können, in manchen Situationen widerstandsfähig und in manchen weniger widerstandsfähig sein. So muss die Entwicklung von Resilienz als komplexer Prozess gesehen werden, für welchen es kein allgemein gültiges Rezept gibt. Unterschiedliche Wege und Erfahrungen können dazu beitragen, eine starke Persönlichkeit zu entwickeln. Der gewählte Weg muss vor allem für das Kind stimmig sein und die Möglichkeit bieten, das eigene Potenzial auszuschöpfen. Die Auseinandersetzung der Wissenschaft mit dem Phänomen der psychischen Widerstandsfähigkeit bewirkt einen wichtigen Blickwechsel, der in die Entwicklungsbegleitung von Kindern miteinbezogen werden sollte (Ungar, 2011). Weiß (2011) beschreibt diesen Paradigmenwechsel wie folgt:

„Gegen die Tendenz, dem Kind ‚von außen‘ festgelegte Förderprogramme zu verordnen und die Eltern darin einzuspannen, wurden Ansätze entwickelt, die das vorfindbare Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und Kind zu differenzieren und zu erweitern suchen und darin die spezifischen Bedürfnisse sowie Wahrnehmungs- und Erlebensweisen beider Interaktionspartner berücksichtigen.“ (Weiß, 2011, S.332)

5.7 Wirksamkeit

Es gibt bereits bewährte Interventionsprogramme zur Unterstützung der positiven Bewältigung elterlicher Erziehungsaufgaben. Diese wurden auf wissenschaftlicher Basis erstellt und beziehen psychologische Grundlagen und Lerntheorien mit ein. Daher ist es bereits gelungen, Erfolge einzelner Programme nachzuweisen. Die gegebenen Anregungen für Eltern in Erziehungsprogrammen überschneiden sich mit den im Leitfaden angeführten Inhalten und sollen an dieser Stelle zusätzlich zu den Studien der Resilienzforschung und zu den Überzeugungen der Psychomotorik die Sinnhaftigkeit des erstellten Leitfadens bestätigen. Eine Auswahl dieser Programme soll abschließend kurz beschrieben werden und zur weiterführenden Beschäftigung mit dem Thema resilienzfördernde Erziehung anregen und Literatur bieten (Fuhrer, 2005).

Die Ergebnisse der ausgewerteten Programme haben gezeigt, dass Interventionen besonders erfolgreich sind, wenn...

- eine Anpassung der Erziehung erfolgt, wenn das Kind noch sehr jung ist.

- ein Teil des Kurses die Selbstentwicklung der Eltern zum Ziel hat.
- die Eltern Gleichgesinnte finden und sich gegenseitig austauschen und unterstützen können.
- der Kurs von kompetentem und geschultem Personal geleitet wird (Fuhrer, 2005).

5.7.1 „Triple P“ - Ein Programm zur positiven Erziehung

Seit dem Jahr 1999 wird das „Positiv Parenting Program“ angeboten und durchgeführt. Es soll Eltern unterstützen, indem gezeigt wird, wie ein positiver Beziehungsaufbau zu dem Kind gelingen kann, wie Eltern die Entwicklung ihres Kindes unterstützen können und wie Eltern mit ihren Kindern umgehen sollen, wenn sie problematisches Verhalten zeigen. Fühlen sich Eltern in ihrem Erziehverhalten positiv gestärkt und handeln in schwierigen Situationen richtig, kann dies der Entwicklung von Verhaltensproblemen bei Kindern vorbeugen. Das Besondere an dem Programm ist, dass Videos mit alltäglichen Problemsituationen gezeigt werden und dann die bestmöglichen Lösungen geboten werden. Als besonders wirkungsvoll hat sich das Programm bei Risikofamilien erwiesen (Fuhrer, 2005).

5.7.2 „Starke Eltern - Starke Kinder“

Anbieter dieses Kurses ist der deutsche Kinderschutzbund. Zur Zielgruppe gehören Familien mit Kindern im Alter von ein bis achtzehn Jahren, wobei es für jede Altersstufe entsprechende Themen und Inhalte gibt. Das Programm zielt vor allem auf die gelebten Werte und die Kommunikation innerhalb einer Familie ab. Durch die Vermittlung theoretischer Grundlagen und durch praktische Übungen soll zum Beispiel gezeigt werden, wie eine förderliche Kommunikationsstruktur in einer Familie erfolgreich eingeführt und umgesetzt werden kann (Fuhrer, 2005).

5.7.3 „Was Eltern wissen sollten“

Dieses Programm besteht bereits seit 1992 und hat zum Ziel, den Eltern ein Werkzeug mitzugeben, welches sie befähigt, ihre Kinder zu autonomen und verantwortungsbewussten Menschen zu erziehen. Dazu wird zuerst das eigene Erziehverhalten reflektiert und bewusst gemacht. Darauf aufbauend werden grundlegende Theorien vermittelt, die eine positive Entwicklung begünstigen. Erweitern Eltern ihr Wissen und ändern dadurch ihre Einstellung zur Erziehung ins Positive, wird es auch positive Veränderungen im Familienalltag mit sich bringen (Fuhrer, 2005).

5.7.4 „Freiheit in Grenzen“

Zu den bereits zuvor beschriebenen Aspekten von „Freiheit in Grenzen“ gibt es seit 2003 eine interaktiv aufgebaute CD-ROM. Diese ermöglicht es Eltern bequem von zu Hause aus, ihre Erziehungskompetenzen zu erweitern. Zu sehen sind typische Alltagssituationen mit Kindern, die sich auf die Themen elterliche Wertschätzung, Regeln und Grenzen sowie Eigenständigkeit beziehen. Dann werden konstruktive und alternative Handlungsvorschläge gegeben, welche sich positiv auf das Verhalten des Kindes auswirken sollen (Fuhrer, 2005).

6 Diskussion

Psychische Widerstandsfähigkeit ist es, welche der Mensch braucht, um in unserer schnelllebigen und fordernden Zeit das Gleichgewicht bewahren zu können. In welchem Ausmaß sich diese entwickeln kann, entscheidet sich schon in den ersten Lebensjahren und ist neben der eigenen Persönlichkeit auch von den Umweltgegebenheiten und den Bezugspersonen abhängig (Opp & Fingerle, 2008). *An dieser Stelle soll festgestellt werden, ob und warum sich eine psychomotorische Haltung mit dem ganzheitlichen Menschenbild und den dazugehörigen Prinzipien und Zielen als Grundlage für eine resilienzfördernde Entwicklungsbegleitung von Kindern im Alter von null bis sechs Jahren eignet.*

Da die Psychomotorik ihre Wurzeln in vielen Bereichen hat und diesen unterschiedliche Theorien zugrunde liegen, stellt sich heraus, dass diese nicht ganz allgemein als resilienzfördernd bezeichnet werden kann (Reichenbach, 2010). Um der Antwort der Forschungsfrage auf die Spur zu kommen, wird die Psychomotorik als pädagogisch-therapeutisches Konzept ausgewählt und genau beschrieben. Der bedeutende Aspekt der Beziehung zieht sich durch die gesamten Kapitel und zeigt den offensichtlichsten Zusammenhang zwischen Psychomotorik, Resilienzforschung, Entwicklungspsychologie sowie Entwicklungsbegleitung. Die Rolle des Erwachsenen in der Psychomotorik ist es, durch Beobachtung und Begleitung Lernprozesse anzuregen und sowohl die körperliche als auch die psychische Gesundheit zu fördern. Damit dies gelingen kann, wird als Basis eine stabile positive Beziehung benötigt (Zimmer, 2012). Dies bestätigen Brisch (2019) und Bowlby (2009), indem sie feststellen, dass nur sicher gebundene Kinder die Möglichkeit haben emotional aufzutanken, um sich dann wieder dem Erforschen ihrer Umwelt zuwenden zu können. Dies ist wiederum eine Voraussetzung, um sich weiterentwickeln und lernen zu können. Das Schutzfaktorenkonzept, welches mit der Resilienzforschung in Verbindung steht, hat eine stabile Bezugsperson als wichtige Ressource des sozialen Umfeldes angeführt. Bestätigend dazu beschreibt das Risikofaktorenkonzept eine disharmonische Beziehung innerhalb der Familie neben anderen Faktoren als gefährdend für die psychische Gesundheit (Wustmann, 2017). Bei der Beleuchtung unterschiedlicher Erziehungsstile im Leitfaden stellt sich heraus, dass eine Erziehung nach dem Motto „Freiheit in Grenzen“ die Standpunkte der Psychomotorik beinhaltet und ebenso einer resilienzfördernden Entwicklungsbegleitung entspricht. Gemeinsame Ziele sind, ein hohes Maß an Selbstständigkeit und sozialen Kompetenzen zu erreichen, wecken der intrinsischen Motivation und der Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Schneewind, 2012; Wustmann, 2017; Zimmer, 2012). Um Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erlangen zu können, sind positive Selbstwirksamkeitserfahrungen wichtig. Diese sind der Motor psychomotorischer Arbeit und sollen letztendlich zu einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung beitragen und

helfen, die eigenen Kompetenzen einsetzen zu können, um schwierige Lebenssituationen zu meistern. (Fischer, 2009; Zimmer, 2012). Außerdem ist festzuhalten, dass die Suche nach Aspekten, welche gesund machen (Salutogenese und Schutzfaktorenkonzept) und der stärken- und ressourcenorientierte Ansatz in der Psychomotorik, einander befürworten. Dies sind einige Argumente dafür, dass sich psychomotorische Förderung mit resilienzfördernder Erziehung vereinen lässt. Viele weitere Zusammenhänge ergeben sich in dem erstellten Leitfaden „Stark sein fürs Leben“. *Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Förderung von Resilienz bei Kindern eines der obersten Ziele der pädagogisch-therapeutischen Psychomotorik ist.*

Wie bereits zu Beginn des erstellten Leitfadens erklärt, kann dieser kein allgemein gültiges und garantiert erfolgreiches Konzept bieten, um widerstandsfähige Kinder heranwachsen zu lassen. Grund dafür ist die Individualität und die Unterschiedlichkeit jedes Einzelnen (Foerster, 1999). Außerdem bezieht sich der Leitfaden weitgehend auf wissenschaftliche Quellen aus der Psychomotorik und der Resilienzforschung. Es ist nicht außer Acht zu lassen, dass den beiden Forschungsbereichen vorgeworfen wird, nur unzureichend aussagekräftige Studien zur Wirksamkeit nachweisen zu können. Die Herausforderung für Studien im psychomotorischen Bereich besteht darin, Wege zu finden, um auch Erfolge, die im sozial-emotionalen Bereich liegen, sichtbar zu machen und die Auswirkungen einer guten Beziehungsgestaltung zu berücksichtigen (Reichenbach, 2019). Die Resilienzforschung hingegen muss den komplexen Prozessen, die zwischen der Person und ihrer Umwelt in der individuellen Lebenssituation liegen, genauer auf die Spur kommen (Wustmann, 2018). Trotz der vorhandenen Wissenslücken ließen sich zahlreiche Anregungen finden, welche nachweislich positive Auswirkungen auf die Entwicklung von Resilienz bei Kindern haben. Der erstellte Leitfaden fasst diese zusammen und soll Eltern und andere Bezugspersonen dazu motivieren, neue Wege zu gehen und ihre Kinder zu stärken. Oft sind es kleine Veränderungen, die große Wirkung zeigen (Grotberg, 2008).

7 Zusammenfassung

Das Herzstück der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit ist der entstandene praktische Leitfaden „Stark sein fürs Leben“, erstellt für Erwachsene, die Kinder in ihrer individuellen Entwicklung von null bis sechs Jahren begleiten. Der Ausgangspunkt dafür ist die Psychomotorik. Um herauszufinden, ob und auf Grund welcher Aspekte sich die Psychomotorik als Grundlage für resilienzfördernde Entwicklungsbegleitung eignet, wird dieses Wissensgebiet gleich zu Beginn erarbeitet. Im Zusammenhang mit dem Ursprung und der Entwicklung der Psychomotorik taucht Ernst J. Kiphard auf. Er setzte wichtige Schritte für die deutsche Psychomotorik, indem er in seinem Konzept der „Psychomotorischen Übungsbehandlung“ erfolgreich mehrere bereits vorhandene Ansätze kombiniert und wird daher nicht zu Unrecht als Vater der Psychomotorik bezeichnet (Fischer, 2009; Zimmer, 2012). Die Schwierigkeit, Psychomotorik allgemein zu definieren, bleibt jedoch, da der Begriff heute von unterschiedlichen Berufsgruppen verwendet wird und diese sich auf unterschiedliche Theorien beziehen. Ähnlich schwierig ist es demzufolge, aussagekräftige Studien zur Wirksamkeit der Psychomotorik zu bieten. In Zusammenhang mit Resilienz stellt sich die Psychomotorik als pädagogisch-therapeutisches Konzept als relevant heraus und wird daher im weiteren Verlauf dargestellt (Reichenbach, 2010). Besonders prägend ist das zugrundeliegende Menschenbild, welches den Menschen als „aktiven, sich selbst gestaltenden und ganzheitlichen Organismus“ wahrnimmt, sowie der Beziehungsaspekt (Fischer, 2009, S.29). An diesem Bild orientiert gibt es Grundprinzipien und Ziele der psychomotorischen Förderung. Aufgabe des Erwachsenen ist es, durch eine fragende, analysierende und dialogische Grundhaltung zu erkennen, wann es sinnvoll ist sich einzubringen, um lernförderliche Dialoge anzuregen (Kapfer-Weixlbaumer, 2019a). Grundsätzlich gilt aber, dass das Kind durch eigene Erfahrungen aus erster Hand lernt und eine gut gestaltete Umgebung braucht, in welcher es die eigenen Stärken erproben und entdecken kann (Gerber, 2004). Positive Selbstwirksamkeitserlebnisse in den Bereichen Körpererfahrung, Materialerfahrung und Sozialerfahrung sollen dazu beitragen, Handlungskompetenz zu entwickeln und ein realistisches und gestärktes Selbstbild aufzubauen (Zimmer, 2012; Fischer, 2009). Bevor nun die pädagogisch-therapeutische Psychomotorik mit den Erkenntnissen aus der Resilienzforschung in Verbindung gebracht wird, sollen entwicklungspsychologische Aspekte, die das junge Kind betreffen, angeführt werden. Die ersten Lebensjahre sind für einen Menschen besonders prägend und haben Einfluss auf den Verlauf der weiteren Entwicklung (Hüther, 2008). Die sichere Bindung zu einer Bezugsperson bildet von Beginn an die Basis, um die Welt entdecken zu können, alters- und entwicklungsbedingte Krisen zu überwinden und Entwicklungsaufgaben zu meistern (Brisch, 2019; Erikson, 1993). Wie es gelingen kann, an schwierigen Lebenssi-

tuationen nicht zu zerbrechen, sondern gestärkt hervorzugehen, ist die Kernfrage der Resilienzforschung, welche sich mit der psychischen Widerstandsfähigkeit beschäftigt. Resilienz ist nicht angeboren und kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Die aussagekräftigste Studie dazu ist die Kauai-Längsschnittstudie (Werner, 2008). Das sogenannte Risikofaktorenkonzept besagt, dass es ungünstige personenbezogene und umweltbezogene Faktoren gibt, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass ein Mensch unter kritischen Bedingungen psychische Störungen entwickelt. (Wustmann, 2018). Durch die lange Begleitung von Kindern, die vielen Risikofaktoren ausgeliefert waren, konnten im Rahmen der Kauai-Längsschnittstudie Faktoren ausfindig gemacht werden, welche eine schützende Wirkung haben. Einige Personen haben ihr Leben, trotz ungünstiger Ausgangslage, gut gemeistert. Die zu diesem Ergebnis führenden Ressourcen, welche im sozialen Umfeld oder in der eigenen Person liegen können, werden im sogenannten Schutzfaktorenkonzept zusammengefasst (Werner, 2011; Wustmann, 2009). Zur Entstehung von Resilienz gibt es unterschiedliche Modelle. Das Rahmenmodell der Resilienz zeigt, dass es neben den Umweltbedingungen und den persönlichen Ressourcen noch komplexe, transaktionale Prozesse gibt, welche Einfluss darauf haben, ob es durch einen Stressor zu einer Anpassung oder zu einer psychischen Beeinträchtigung kommt (Kumpfer, 1999; zit. n. Wustmann, 2018). Diese psychosozialen und biologischen Prozesse sind Gegenstand der Forschung, um vorhandene Wissenslücken füllen zu können und in weiterer Folge ein präventives Konzept entwickeln zu können (Wustmann, 2018; Freyberg, 2011). Der praxisbezogene Leitfaden bringt abschließend die wissenschaftlichen Bezüge auf einen Nenner. Kinder brauchen ihren Freiraum genauso wie adäquate Grenzen (Schneewind, 2012). Der Erwachsene soll das Kind dahingehend stärken, dass es die Möglichkeit hat, in schwierigen Situationen auf positive Aspekte aus den Bereichen „ICH-HABE“, „ICH-BIN“ und „ICH-KANN“ zurückzugreifen (Grotberg, 2011). Dazu ist es wichtig, über sensible Phasen in der Entwicklung Bescheid zu wissen, Möglichkeiten zu finden, um mit dem Kind in Dialog zu treten und dem Kind zu helfen, die eigenen Lernfortschritte und Kompetenzen zu erkennen (Kapfer-Weixlbaumer 2019a). Konkrete Verhaltensweisen zur Förderung unterschiedlicher Kompetenzen, praxisrelevante Prinzipien sowie eine Auswahl an wirksamen Erziehungsprogrammen runden den Leitfaden letztendlich ab (Fuhrer, 2005).

Literaturverzeichnis

- Aktionskreis Psychomotorik (2019). Was ist Psychomotorik. Zugriff am 21. Juni 2018 unter <https://psychomotorik.com/ueber-uns/psychomotorik/>
- Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Höhle, R., Ott, W., Pöll, R., Schneider, K.-H. & Hobmair, H. (Hrsg.). (2008a). *Psychologie*. (4. Auflage). Troisdorf: Eins.
- Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Höhle, R., Ott, W., Pöll, R., Schneider, K.-H. & Hobmair, H. (Hrsg.). (2008b). *Pädagogik*. (4. Auflage). Troisdorf: Eins.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGfV.
- Bentner, A. (2018). Konzeptionelle Impulse: Stress bewältigen, Resilienz und Salutogenese trainieren. In A. Bentner (Hrsg.), *Gesundheitsmanagement für Einsteiger. Wege zur gesunden Organisation - Impulse für kleine und mittlere Unternehmen* (S.19-26). Wiesbaden: Springer.
- Blättner, B. (2007). Das Modell der Salutogenese. Eine Leitorientierung für die berufliche Praxis. *Prävention und Gesundheit*, (2), 67-73.
- Bowlby, J. (2009). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 17-26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Braun, K. H. (2008). Entwicklungsaufgaben. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S.109 – 117). Wiesbaden: VS.
- Brisch, K. H. (2009). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie* (9. Aufl.) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eggert, D. & Lütje-Klose, B. (2008). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Dortmund: modernes lernen.
- Erikson, E. H. (1993). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Aufl.) München: Ernst Reinhard.
- Fischer, K. (2011). Konzept und Wirksamkeit der Psychomotorik in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, (30), 2-16.
- Foerster, H. (1999). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwisbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In R. Voss (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik* (S.14-31). Berlin: Luchterhand.
- Fremmer-Bombik, E. (2009). Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 109-119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freyberg, T. (2011). Resilienz – Mehr als ein problematisches Modewort? In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. (S. 219-239). Wiesbaden: VS

- Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Resilienz. Schutzmechanismen gegen psychische Belastungen. *DNP - Der Neurologe & Psychiater*, 15(7-8), 59-62.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2015). *Resilienz* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fuhrer, U. (2005). Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(3), 231-247.
- Gerber, G. (2004). Der Körper – unser Leib. Eine phantastische Welt in Raum und Zeit. In S. Kuntz & J. Vogelsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie* (S. 35-58). Dortmund: modernes lernen.
- Grotberg, E. H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern - Stärkung des Charakters. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 51-84). Wiesbaden: VS
- Holtmann, M. & Laucht, M. (2008). Biologische Aspekte der Resilienz. In M. Fingerle & G. Opp (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 32-44). München: Ernst Reinhardt.
- Hüther, G. (2008). Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In G. Opp, & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 45-56). München: Ernst Reinhardt.
- Kapfer-Weixlbaum, A. (2018a, August). *Grundlegende Ziele in der Psychomotorischen Erziehung/Förderung/Therapie*. Skriptum der Lehrveranstaltung Psychomotorik in der Volksschule im Rahmen des Universitätslehrgangs Psychomotorik, Wien.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2018b, August). *Wie Bewegung die Sprache in Gang setzt und Sprache in Bewegung kommt*. Skriptum der Lehrveranstaltung Psychomotorik im Kindergarten und in der Frühförderung im Rahmen des Universitätslehrgangs Psychomotorik, Wien.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2019a, Februar). *Der Dialog als Bildungs- und Lernmotor*. Skriptum der Lehrveranstaltung Psychomotorik im Kindergarten und in der Frühförderung im Rahmen des Universitätslehrgangs Psychomotorik, Wien.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2019b, Februar). *Entwicklung heißt an die Grenze gehen*. Skriptum der Lehrveranstaltung Psychomotorik im Kindergarten und in der Frühförderung im Rahmen des Universitätslehrgangs Psychomotorik, Wien.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2019c, Februar). *Entwicklungsaufgaben der Kindheit*. Skriptum der Lehrveranstaltung Psychomotorik in der Volksschule im Rahmen des Universitätslehrgangs Psychomotorik, Wien.
- Kormann, G. (2007). Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In: M. Plieninger & E. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an – Bindung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule* (S. 37-56). Gmünd: Hochschulreihe.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.

- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000). Längsschnittforschung zur Entwicklungs-epidemiologie psychischer Störungen: Zielsetzungen, Konzeption, und Zentrale Befunde der Mannheimer Risikokinderstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29(4), 246-262.
- Lösel, F. & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In M. Fingerle & G. Opp (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 57-78). München: Ernst Reinhardt.
- Moser, T. & Christiansen, K. (2000). Die Effekte psychomotorischen Trainings auf kognitive und motorische Lernvoraussetzungen von Kindern. Ein Trainingsexperiment. *Spectrum*, (1), 84-97.
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. (2002). *SPEEL. Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning*. Cambridge: Anglia Polytechnic University.
- Neuhäuser, G. (2004). An den Stärken oder an den Schwächen ansetzen? Die Stärken stärken, um die Schwächen zu schwächen. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2, 17–19.
- Opp, G. & Fingerle, M. (2008). Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In M. Fingerle & G. Opp (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 1-19). München: Ernst Reinhardt.
- Pyka, S. (2017). Resilienz im persönlichen Verkauf. Eine Wirkungsanalyse im Bezug auf die Verkaufsleistung. In C. Zanger (Hrsg.), *Markenkommunikation und Beziehungsmarketing* (S.47-51). Wiesbaden: Springer.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Reichenbach, C. (2019, August). *Wirksamkeit in der Psychomotorik*. Vortrag im Rahmen des Universitätslehrgangs Psychomotorik, Wien.
- Reinelt, T. (1994). „Spüren – Fühlen – Denken“. Bausteine zur menschlichen Entwicklung. In F. Sedlak (Hrsg.), *Verhaltensauffällig. Was nun?* (S. 63-75). Wien: Ketterl
- Richter, J. (2010). Ist Psychomotorik wirklich wirkungslos? Theoretische und empirische Argumente gegen ein „Vorurteil“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 378-387.
- Schneewind, K. A. (2012). Erziehungsstile. In W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S.122-127). Wiesbaden: Springer.
- Seewald, J. (1997). Der „Verstehende Ansatz“ und seine Stellung in der Theorielandschaft der Psychomotorik. *Praxis der Psychomotorik*, 22(1), S. 4–15.
- Ungar, M. (2011). Theorie in die Tat umsetzen. Fünf Prinzipien der Intervention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 157-178). Wiesbaden: VS
- Voglsinger, J. (2018, Juli). *Allgemeine Psychomotorik 2. Teil*. Skriptum der Lehrveranstaltung im Rahmen des Universitätslehrgangs Psychomotorik, Wien.
- Volkamer, M. & Zimmer, R. (1986). Kindzentrierte Mototherapie. *Motorik*, 9, 49 -58.

- Weiß, H. (2011). So früh wie möglich – Resilienz in der interdisziplinären Frühförderung. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 330-349). Wiesbaden: VS
- Welter-Enderlin, R. & Hildebrand, B. (2006). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Werner, E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.) (S.20-32). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 32-45). Wiesbaden: VS.
- Wustmann, C. (2009). Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. *Psychotherapie Forum*, 17, 71-78.
- Wustmann, C. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik - Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 350-359). Wiesbaden: VS
- Wustmann, C. (2018). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Zimmer, R. (1996). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern im Vorschulalter*. (2. Aufl.). Schorndorf: Hoffmann.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (13., neu bearb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell der Resilienz.	35
---	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zentrale Inhalte der Psychomotorik	15
Tabelle 2: Stadien der psychosozialen Entwicklung nach Erikson.....	21
Tabelle 3: Kindbezogene und umweltbezogene Risikofaktoren	28
Tabelle 4: Schutzfaktoren – personale und soziale Ressourcen	31
Tabelle 5: Die drei Quellen der Resilienz	42
Tabelle 6: Resilienzförderliche Verhaltensweisen und deren positive Folgen.....	49

Anhang

Konzeptionsfragen

1. Was ist mein Verständnis von Psychomotorik? (Begriffsverständnis)
2. An wen lehne ich mich in meiner Arbeit theoretisch und praktisch an?
Wie begründe ich mein Handeln? (theoretische Bezüge)
3. Was ist mein Menschenbild?
4. Welches Bewegungsmodell liegt meiner psychomotorischen Arbeit zugrunde?
5. Welches sind meine grundlegenden Vorstellungen bzgl. Interventionsprozesse (Grundhaltungen, Reflexion)
6. Für wen plane ich die Stunde? (Klientel, Alter, Gruppe / Einzel, Größe)
7. Was sind Ziele der psychomotorischen Förderung? Was soll erreicht werden?
8. Welche Entwicklungsbereiche werden schwerpunktmäßig gefördert?
9. Welchen Weg wähle ich, um die Ziele zu erreichen? (Methoden, Vorgehen, Rahmen, Rituale)
10. Wie viel Zeit habe ich? (Dauer wöchentlich und insgesamt)
11. Was zeichnet mein diagnostisches Vorgehen aus? (Methoden, Verfahren)
12. Welche Differenzierungsmöglichkeiten bzw. Variationen sind mir im Rahmen der psychomotorischen Förderung möglich?
13. Welche Bedeutung hat Teamarbeit für mich?
14. Wie erfolgt eine Evaluation der psychomotorischen Förderung?

(Reichenbach, 2010, S.88)

Checkliste für resiliente Kinder

Die folgenden Punkte wurden im Internationalen Resilienzprojekt als Checkliste für die Beobachtung der Anzeichen von Resilienz bei Kindern verwendet.

- Das Kind hat einen Menschen, der es vollkommen liebt (bedingungslos).
- Das Kind hat einen älteren Menschen außer Haus, mit dem es über seine Gefühle und Probleme reden kann.
- Das Kind wird dafür gelobt, dass es etwas selbständig tut.
- Das Kind kann sich auf seine Familie verlassen, wenn es sie braucht.
- Das Kind möchte so sein wie ein Mensch, den es kennt.
- Das Kind ist zuversichtlich, dass alles gut wird.
- Das Kind verhält sich liebenswürdig gegenüber anderen, so dass es gemocht wird.
- Das Kind glaubt, dass es eine Macht gibt, welche stärker ist als die sichtbare Welt.
- Das Kind probiert gern neue Dinge aus.
- Das Kind freut sich über die Erfolge, die es erzielt.
- Das Kind glaubt, dass sein Beitrag zu einer Sache das Ergebnis (positiv) beeinflusst.
- Das Kind mag sich selbst leiden.
- Das Kind kann sich auf eine Sache konzentrieren und zeigt dabei Ausdauer.
- Das Kind ist humorvoll.
- Das Kind macht sich Pläne für seine Unternehmungen.

(Grotberg, 2011, S.99)

Beispiel einer Lerngeschichte

Liebe Lina,

in der letzten Zeit habe ich dich mehrfach beobachtet und aufgeschrieben, was du gemacht hast. Ich glaube, es interessiert dich sehr zu beobachten, wie die anderen Kinder im Sand spielen. Du findest es aufregend, sie zu beobachten, und strengst Dich sehr an, alles genau zu sehen. Einmal hast du ganz lange beobachtet, wie die Kinder Sandkuchen gebacken haben, und dich dann sehr gefreut, als sie fertig waren. Ein anderes Mal hast du zugeschaut, wie die anderen Kinder ein Planschbecken mit Wasser gefüllt haben. Nach einer Weile hast du dich getraut, deine Hand in das Wasser zu halten und mit den anderen Kindern zusammen Wasser zu spritzen. Da hast du nicht nur zugeschaut, sondern teilgenommen und mitgemacht, und ich habe mich darüber sehr gefreut. Neulich habe ich dann auch gesehen, wie du in den Sandkasten gestiegen bist und mit Fred zusammen Matsch in ein Sandförmchen gefüllt hast. Das hast du zum ersten Mal gemacht. Du hast den Sand richtig angefasst. Vorher hast du immer am Rand des Sandkastens gestanden und den Sand nicht so gern gemocht. Du hast gelernt, wie sich der Sand anfühlt und was man alles damit tun kann. Ich glaube, gerade lernst du im Kindergarten, wie du es schaffst, die Dinge in die Hand zu nehmen und mitzumachen, wenn dich etwas interessiert.

Deine Jule

(Leu & Flämig, 2007, S. 66; zit. n. Wustmann, 2011)

Abstract

Erwachsene haben die verantwortungsvolle Aufgabe, Kinder auf ihrem individuellen Entwicklungsweg zu begleiten. Die Jahre der frühen Kindheit von null bis sechs sind besonders prägend und daher lohnt es sich, die Entwicklungsbegleitung in dieser Zeit besonders sensibel zu gestalten. Doch wie kann dies unter den Anforderungen der heutigen Zeit und der schnelllebigen Gesellschaft am besten gelingen und welche Ziele sollen verfolgt werden? Der in dieser Arbeit erstellte Leitfaden „Stark sein fürs Leben“ soll praktisch anwendbares und bewährtes Wissen zur Verfügung stellen. Die dahinterstehenden wissenschaftlichen Bezüge sind die Überzeugungen der pädagogisch-therapeutischen Psychomotorik, welche sowohl die Förderung der körperlichen als auch der seelischen Gesundheit zum Ziel, hat und der aktuelle Stand der Resilienzforschung. Diese setzt sich mit dem Phänomen der psychischen Widerstandsfähigkeit auseinander und definiert protektive Faktoren. Zusätzlich werden relevante entwicklungspsychologische Aspekte angeführt und beschrieben. Diese unterschiedlichen Wissensgebiete vertreten gemeinsam die Wichtigkeit einer haltgebenden Bezugsperson und den ressourcenorientierten Blick. Diese Überzeugungen bilden die Basis des Leitfadens. Kinder sollen in einem geschützten und anregenden Rahmen die Möglichkeit haben, eigene Erfahrungen zu machen und Selbstvertrauen zu erlangen, um sich zu einer stabilen Persönlichkeit entwickeln zu können. Kennt ein Kind die eigenen Stärken und hat Rückhalt im sozialen Umfeld, so kann es sehr wahrscheinlich auch schwierige Lebenslagen meistern und den Lebensweg gestärkt weitergehen.