

FACHSCHULE FÜR SOZIALPÄDAGOGIK



Externe Prüfung Sommersemester 2025

im Fach Bewegung, Spiel, Musik

Schwerpunktbereich Gesundheit

Unterstützung von Kindern bei

der Entwicklung resilienzrelevanter Kompetenzen

MATERIALIEN

Verantwortliche Erstellerin des Prüfungsreaders: Nicole Vatterott

Inhaltsverzeichnis

1. Resilienz in der professionellen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren - KiTa Fachtexte	Seite 2
2. Salutogenese - Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)	Seite 19
3. Beispiel eines salutogenen Angebotes zur Gesundheitsförderung in der Kita.....	Seite 25
4. Partizipation macht stark - nifbe	Seite 27
5. Resilienz praktisch	Seite 30

Die Texte in dem Prüfungsreader dürfen ausschließlich für die Prüfungsvorbereitung verwendet werden.

Die Texte dürfen nicht vervielfältigt und an weitere Personen ausgehändigt werden.

1. Resilienz in der professionellen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren - KiTa Fachtexte - Brandl, Marion

Resilienz in der professionellen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren

von Marion Brandl

ABSTRACT

Dieser Studientext greift Ergebnisse der Resilienzforschung auf, welche für die professionelle Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren relevant sind. Beginnend mit der Erläuterung von Risikofaktoren, die die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können, liegt der Fokus auf dem Aufbau und der Begleitung resilienzrelevanter Kompetenzen (Schutzfaktoren). Hierbei werden Ergebnisse bekannter Resilienzstudien aufgezeigt und exemplarisch einige personale und soziale Schutzfaktoren betrachtet.

GLIEDERUNG DES TEXTES

1. Einleitung
2. Was bedeutet Resilienz?
3. Risikofaktoren
 - 3.1 Vulnerabilitätsfaktoren
 - 3.2 Soziale Risikofaktoren
4. Schutzfaktoren
 - 4.1 Ergebnisse ausgewählter Resilienzstudien
 - 4.2 Personale Schutzfaktoren
 - 4.3 Soziale Schutzfaktoren
5. Zusammenfassung
6. Fragen und weiterführende Informationen
 - 6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes
 - 6.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen
 - 6.3 Glossar

INFORMATIONEN ZUR AUTORIN

Marion Brandl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Arbeitsbedingungen und Arbeitszufriedenheit frühpädagogischer Fachkräfte sowie frühkindliche Bildung und Entwicklung mit den Schwerpunkten Resilienz, emotionale Kompetenz, Selbstkonzept und Sprachentwicklung.

1. Einleitung

Welche Faktoren tragen dazu bei, dass sich manche Kinder trotz ungünstiger Lebensumstände positiv entwickeln, wohingegen andere Kinder Entwicklungsstörungen zeigen? Wieso gibt es Kinder, die sich trotz verschiedener Risikofaktoren wie zum Beispiel einer schweren Erkrankung eines Elternteils oder dem Aufwachsen in Armut gesund entwickeln? Welche kindlichen Fähigkeiten und welche Unterstützungsmaßnahmen können als Schutzschild gegen widrige Umstände wirken? Die Resilienzforschung liefert hierzu Hinweise und diskutiert, was aus pädagogisch-psychologischer Sicht getan werden kann, um Kinder bei der Bewältigung schwieriger Situationen zu unterstützen.

2. Was bedeutet Resilienz?

Der Begriff Resilienz stammt vom englischen Wort „resilience“ ab, das mit Spannkraft, Widerstandsfähigkeit oder Elastizität übersetzt werden kann. Resilienz beschreibt die Fähigkeit einer Person, widrige Lebensumstände aufgrund von Ressourcen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Oerter & Montada 2008, 971). Resilienten Kindern gelingt es trotz Risiken oder Bedrohungen, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Hierbei stützen sie sich auf erworbene Fähigkeiten und die Hilfe von Personen aus ihrem sozialen Umfeld.

Im Mittelpunkt des Resilienzkonzepts steht also die Frage danach, was Kinder stark macht. Es orientiert sich am Konzept der Salutogenese von Antonovsky (1979). Der Medizinsoziologe beschäftigte sich mit der Frage was Menschen gesund erhält. Auf das Resilienzkonzept übertragen bedeutet dies, sich darauf zu konzentrieren, wie Kinder bei der Ausbildung resilienzrelevanter Kompetenzen unterstützt werden können, um in schwierigen Lebenslagen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

3. Risikofaktoren

Kinder wachsen unter sehr unterschiedlichen Umständen auf. Dauerhafte Risiken in ihrem sozialen Umfeld wie z. B. Armut, Missbrauch oder die psychische Erkrankung eines Elternteils stellen eine große Gefahr für die Entwicklung dar. Aber auch plötzlich auftretende Stresssituationen wie die Scheidung/Trennung der Eltern, ernsthafte Erkrankungen eines Familienmitglieds, Arbeitslosigkeit oder der Tod eines Angehörigen können sich massiv auf die Entwicklung von Kindern auswirken.

Ebenso können kindbezogene Faktoren ein Risiko darstellen: So genannte Vulnerabilitätsfaktoren (biologische und psychologische Risikofaktoren) umfassen primäre (angeborene) und sekundäre (erworbene) Faktoren (vgl. Wustmann 2004, 36ff.). Zu den primären Faktoren zählen genetische Dispositionen, eine Frühgeburt, ein schwieriges Temperament etc. Ein unsicheres Bindungsverhalten dagegen gilt als sekundärer Faktor, da sich die Bindung erst im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt. Mit zunehmendem Alter nimmt der Einfluss primärer Faktoren ab, während der Einfluss sekundärer Komponenten zunimmt (vgl. Remschmidt 1988).

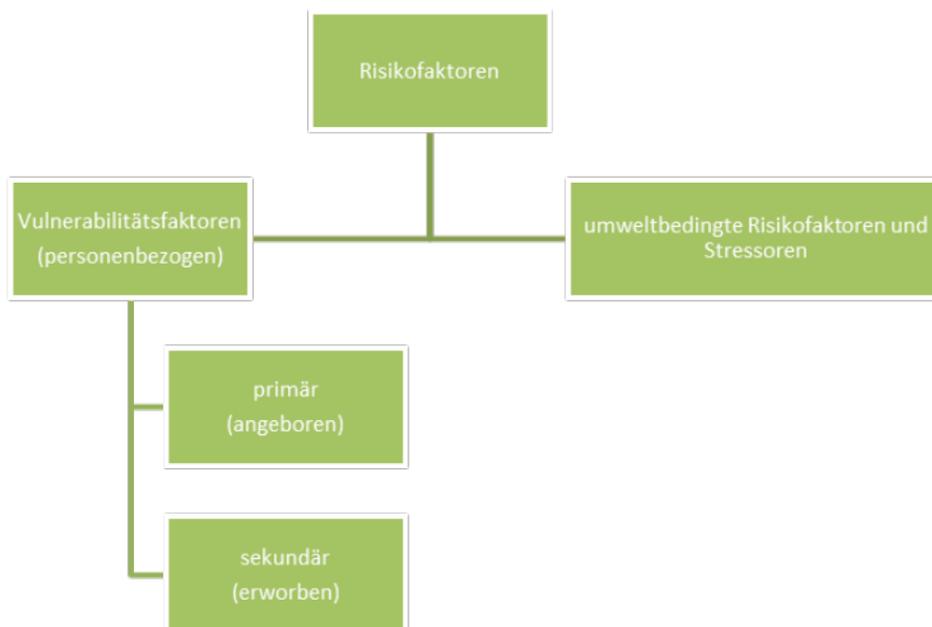


Tabelle 1: Risikofaktoren

Vor allem die Anhäufung mehrerer negativer Ereignisse, anhaltende negative Lebensumstände oder das Vorhandensein von Vulnerabilitätsfaktoren beeinträchtigen die Entwicklung von Kindern. Kinder können den Stress nicht mehr bewältigen, werden vulnerabel, d. h. verletzlich und verwundbar im Hinblick auf ihre Entwicklung (vgl. Wustmann 2004, 40f.).

Je früher ein Kind durch das Auftreten von Risikofaktoren belastet wird, desto stärker wird die Entwicklung beeinträchtigt. Liegt bereits im frühen Alter ein Risikofaktor vor, kommen häufig im Laufe der Zeit weitere hinzu, die teilweise mit den bereits bestehenden zusammenhängen (vgl. Wustmann 2004, 41f.).

Besonders gefährlich ist es, wenn Risikofaktoren kontinuierlich (Chronizität), gehäuft (multiples Risiko) oder sehr früh auftreten.

Nicht nur besonders negative Umstände oder Ereignisse beeinflussen die kindliche Entwicklung. In deren Verlauf müssen Kinder z. B. Übergänge wie den Eintritt in den Kindergarten meistern. Auch während der Bewältigung dieser Übergänge sind Kinder besonders anfällig für die Ausbildung von Entwicklungsstörungen (vgl. Wustmann 2009, 73).

Allerdings müssen schwierige Situation im Leben von Kindern nicht per se als Nachteil betrachtet werden. Gänzlich ohne Herausforderungen fällt es Kindern schwerer, Verhaltensweisen zu erwerben, die sich dann in späteren Stresssituationen als hilfreich erweisen können (vgl. Wustmann 2004, 59).

Die Resilienzforschung betrachtet verschiedene Risikofaktoren und unterscheidet dabei personen- und umweltbedingte Faktoren. Im Folgenden werden exemplarisch einige Risikofaktoren betrachtet.

3.1 Vulnerabilitätsfaktoren

Vulnerabilitätsfaktoren im Überblick:

- *Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z. B. Frühgeburt)*
 - *Neuropsychologische Defizite*
 - *Psychophysiologische Faktoren (z. B. niedriges Aktivitätsniveau)*
 - *Genetische Faktoren (z. B. Trisomie 21)*
 - *Chronische Erkrankungen (z. B. Neurodermitis)*
 - *Unsichere Bindungsorganisation*
 - *Geringe kognitive Fähigkeiten (z. B. geringer IQ)*
 - *Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation*
- (vgl. Scheithauer & Petermann 1999)

Frühgeburt

Kommt ein Baby zu früh zur Welt, gilt dies als primärer Vulnerabilitätsfaktor. Etwa neun Prozent aller Kinder werden als Frühgeborene bezeichnet: Sie werden vor der 37. Schwangerschaftswoche geboren und wiegen weniger als 2500 Gramm. Ein niedriges Geburtsgewicht gilt ebenfalls als Risikofaktor (vgl. Mannheimer Risikokinderstudie 1999). Frühgeburten weisen häufiger folgende Probleme auf: eingeschränkte Erregungskontrolle (schwer zu beruhigen), Informationsverarbeitungsdefizite, kognitive und motorische Defizite (vgl. Rauh 2008, 156).

„Schreibbabys“

Alle Babys schreien. Das Schreien ist ihr wichtigstes Mittel zur Kommunikation und Bedürfnisbefriedigung. Kinder unterscheiden sich dabei generell in Dauer und Intensität (vgl. Rauh 2008, 177).

Manche Babys schreien jedoch überdurchschnittlich oft und lange (vgl. Fries 2004) – man spricht hier von „Schreibabys“. Die moderne Säuglingsforschung geht davon aus, dass das übermäßige Schreien ein Zeichen für eine verminderte Selbstregulation ist. Betroffene Babys haben Schwierigkeiten, einen ausgeglichenen Schlaf-Wachrhythmus zu finden, sind übermäßig schreckhaft und reizbar sowie häufig sehr erregt und können nur schwer beruhigt werden (vgl. Fries 2004), da sie über keine brauchbare Strategie zum Spannungsabbau verfügen (vgl. Kasten 2004).

Als Ursachen für das viele Schreien gelten eine Frühgeburt, verzögerte Reifung nach der Geburt, Störungen der Erregungssteuerung, Wahrnehmungsstörungen, Kommunikationsstörungen zwischen Eltern und Kind sowie psychosoziale Belastungen innerhalb der Familie (vgl. Keller & Koch 2004). Organische Gründe oder eine Milchunverträglichkeit sind eher selten die Ursache (vgl. Rauh 2008, 177).

Wenn Babys schreien, entwickeln Eltern und Bezugspersonen häufig kreative Strategien, um ihr Kind zu beruhigen. Sind diese Versuche erfolglos, geraten sie meist unter Stress, der sich auf das Kind auswirkt und das Schreien begünstigen kann (vgl. Fries 2004). Eltern zeigen dann oft dysfunktionale Beruhigungstechniken, neigen zur Überstimulation des Kindes und zu rigiden Interaktionsformen (vgl. Papoušek 1999, 148ff.).

Unsichere Bindung

Eine unsichere Bindung stellt einen sekundären Vulnerabilitätsfaktor dar (vgl. Wustmann 2004, 38). Unsicher gebundene Kinder machen langfristig die Erfahrung, in emotional belastenden Situationen nicht zuverlässig von ihren Bezugspersonen unterstützt zu werden. Als Folge davon können sie in schwierigen Situationen ihre Gefühle nicht regulieren und werden vom Stress überwältigt, was eine produktive Problembewältigung erschwert (vgl. Zimmermann 2008). Sicher gebundene Kinder verfügen dagegen in Belastungssituationen über emotionale Kompetenzen und wenden sich in schwierigen Situationen an Erwachsene, die sich als verlässlich und unterstützend erwiesen haben.

Auch in Kindertagesstätten brauchen Kinder deshalb eine Bezugsperson, auf die sie sich verlassen können. Eine gute Eingewöhnung fördert den Aufbau einer Beziehung zwischen BezugserzieherIn und Kind und ist unumgänglich für einen guten Start in der Kita. Damit Kinder eine Beziehung zu einem für sie bisher unbekanntem Erwachsenen aufbauen können, benötigen sie ausreichend Zeit. Diese muss von Eltern und Fachkräften unbedingt eingeplant werden. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass sich die Dauer der Eingewöhnungszeit von Kind zu Kind unterscheidet.

3.2 Soziale Risikofaktoren

Überblick über mögliche Risikofaktoren in der sozialen Umwelt:

- Armut
- Chronische familiäre Disharmonie
- Elterliche Trennung und Scheidung
- Arbeitslosigkeit
- Alkohol- und Drogenmissbrauch der Eltern
- Psychische Störungen/Erkrankungen der Eltern
- Kriminalität der Eltern
- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Alleinerziehende Eltern
- Erziehungsdefizite
- Sehr junge Elternschaft
- Unerwünschte Schwangerschaft
- Soziale Isolation der Familie
- Adoption
- Verlust eines nahestehenden Menschen
- Geschwister mit Behinderung
- Mehr als vier Geschwister
- Soziale Ablehnung

(vgl. Scheithauer & Petermann 1999)

Familiäre Armut

Familiäre Armut stellt ein großes Risiko für die Entwicklung von Kindern dar (vgl. Wustmann 2004, 38).

Armut bei Kindern resultiert aus der Einkommensarmut der Familie und kann als mehrdimensionales Phänomen betrachtet werden. Von Armut betroffene Kinder sind im Hinblick auf folgende Bereiche benachteiligt (vgl. Meier-Gräwe 2010, 253):

1. Materielle Armut: defizitäre Grundversorgung, z. B. in den Bereichen Wohnen, Nahrung, Kleidung;
2. Kulturelle Armut: mangelhafte sprachliche und kulturelle Anregung;
3. Soziale Armut: Mangel an sozialen Kontakten;
4. Psychische und physische Armut: schlechter Gesundheitszustand, schlechte Ernährung.

Sind Familien arm, so schränkt das die Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder häufig stark ein (vgl. Meier-Gräwe 2010, 253).

Von Armut betroffene Kinder profitieren vom Besuch außerfamiliärer Bildungseinrichtungen und dem Aufbau eines außerfamiliären sozialen Netzwerks (vgl. Meier-Gräwe 2010, 261). Die Kindertagesstätte kann somit einen Gegenpol zur problembelasteten Familie bilden. Hier kann das Kind familiäre Sorgen für eine gewisse Zeit ausklammern sowie Bildungs- und Förderangebote nutzen.

4. Schutzfaktoren

Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal und kann folglich von jedem Kind „[...] im Verlauf der Entwicklung im Kontext der Kind-Umwelt-Interaktion [...]“ (Wustmann 2004, 28) erworben werden, aber auch wieder verloren gehen. Die Resilienzforschung betrachtet das Kind als aktiven „Bewältiger“ seines Lebens und sucht gezielt nach jenen Fähigkeiten, Potenzialen und Ressourcen des Kindes, die es vor einer negativen Entwicklung schützen (vgl. Wustmann 2009, 71).

Resilienz im Überblick:

1. Resilienz wird durch die Kind-Umwelt-Interaktion erworben.
2. Resilienz ist variabel und kann sich über die Zeit verändern.
3. Resilienz ist situations- und lebensbereichsspezifisch.

Die Faktoren, die das Kind in ungünstigen Lebenssituationen stark machen und dazu beitragen, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, können in internale und externale Ressourcen bzw. Schutzfaktoren aufgeteilt werden (vgl. Wustmann 2004, 46). Zu internalen bzw. personalen Ressourcen zählen kindliche Eigenschaften wie ein gutes Selbstwertgefühl oder soziale Kompetenz. Externale bzw. soziale Ressourcen fassen Ressourcen aus dem familialen und sozialen Umfeld zusammen; dazu gehören zum Beispiel stabile emotionale Beziehungen und positive Modelle.

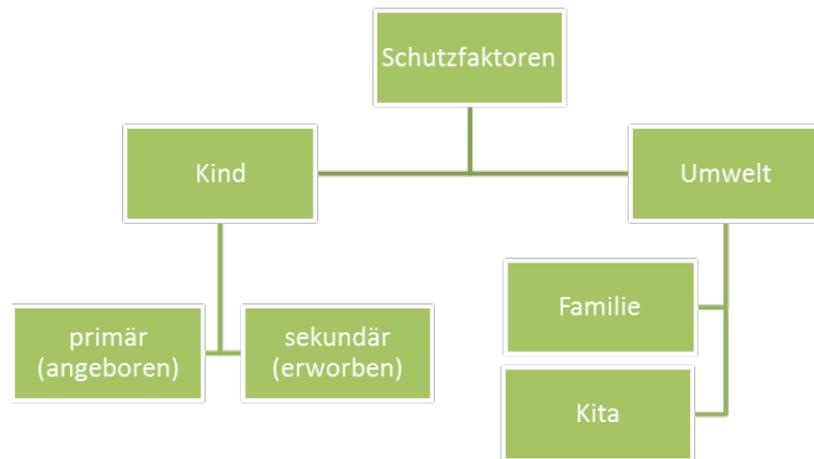


Tabelle 2: Schutzfaktoren

Die Ressourcen von Kindern in belastenden Situationen können zusammenfassend in folgende Kategorien eingeteilt werden (vgl. Grotberg 1995):

- „Ich habe Menschen, die mich stark machen.“
- „Ich bin positiv mir selbst gegenüber eingestellt.“
- „Ich kann die ungünstigen Lebensumstände meistern, weil ich über diverse Bewältigungsstrategien verfüge.“

4.1 Ergebnisse ausgewählter Resilienzstudien

Seit den 50er Jahren werden im Rahmen der Resilienzforschung Schutzfaktoren erfasst. Die bekanntesten Resilienzstudien sind die Kauai-Längsschnittstudie, die Mannheimer Risikokinderstudie und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie. Auf die beiden erstgenannten Studien wird im Folgenden näher eingegangen.

Kauai-Längsschnittstudie

Die Kauai- Längsschnittstudie (Werner 2007b) wird als erste Untersuchung zur Resilienz betrachtet. Hierbei wurde auf der Hawaii-Insel Kauai der komplette Geburtenjahrgang 1955 (698 Probanden) von der pränatalen Entwicklung bis zum 40. Lebensjahr im Längsschnitt mehrfach untersucht. Primäres Ziel der Studie war es, die Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen und die Auswirkungen ungünstiger Lebensumstände in der frühen Kindheit auf die physische und psychische Entwicklung zu erforschen und Schutzfaktoren zu identifizieren.

Bei jedem dritten Kind, das an der Untersuchung teilgenommen hatte, wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt ein hohes Entwicklungsrisiko (mindestens vier Risikobelastungen, z. B. Armut, Geburtskomplikationen etc.) identifiziert. Mit zehn Jahren zeigten zwei Drittel dieser Kinder schwere Lern- und Verhaltensstörungen (z. B. mangelnde Aggressionskontrolle), wurden im Verlauf der Erhebungen straffällig oder wiesen psychische Probleme im Jugendalter auf.

Ein Drittel der Probanden mit erhöhtem Entwicklungsrisiko entwickelten sich jedoch unauffällig. Anhand dieser resilienten Gruppe konnten diverse Schutzfaktoren identifiziert werden.

Schutzfaktoren Kauai-Studie:

- *Günstige Temperamenteigenschaften*
- *Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten*
- *Autonomie verbunden mit der Fähigkeit, sich Unterstützung zu holen*
- *Selbstvertrauen*
- *Externe Unterstützungssysteme*

Mannheimer Risikokinderstudie

Die Mannheimer Risikokinderstudie (Laucht, Esser & Schmidt 1999) ist ebenfalls eine Längsschnittstudie, die von Geburt an 362 Kinder (Jahrgang 1986-1988) untersuchte. Dabei wurden die Kinder anhand organischer (prä- und perinatale Komplikationen) und psychosozialer Belastungen (niedriges Bildungsniveau der Eltern, disharmonische Partnerschaft etc.) zum ersten Messzeitpunkt in neun verschiedene Gruppen unterteilt. Die Einteilung reichte von maximal belastet (Risikokinder) bis unbelastet. Risikokinder wiesen dabei dreimal häufiger Entwicklungsbeeinträchtigungen auf als unbelastete Kinder. Risikokinder profitieren vor allem im Säuglingsalter von einem positiven Verhalten der Mutter in der Interaktion mit dem Baby.

Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel, Bliesener & Köfler 1990) untersuchte Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren und soll an dieser Stelle nicht näher beschrieben werden.

4.2 Personale Schutzfaktoren

Im Anschluss an die Ergebnisse der Resilienzstudien sollen exemplarisch ausgewählte personale Schutzfaktoren betrachtet werden.

Personale Ressourcen im Überblick:

- *Intellektuelle Fähigkeiten*
 - *Problemlösefähigkeiten*
 - *Selbstwirksamkeit*
 - *Positives Selbstkonzept/Selbstvertrauen/Selbstwertgefühl*
 - *Fähigkeit zur Selbstregulation*
 - *Hohe Sozialkompetenz*
 - *Sicheres Bindungsverhalten*
 - *Freude am Kompetenzerwerb*
 - *Interessen/Hobbys*
 - *Zielorientierung*
 - *Kreativität*
 - *Körperliche Gesundheitsressourcen*
- (vgl. Wustmann 2004)

Soziale Kompetenz

Eine hohe Sozialkompetenz gilt als wichtiger personaler Schutzfaktor. Sozialkompetente Kinder verfügen über intakte Beziehungen, die sie in schwierigen Situationen unterstützen.

Legt man der Entwicklung des Sozialverhaltens die Fähigkeit zur Empathie zugrunde, so lernt ein Kind im Laufe des zweiten Lebensjahres vorerst zwischen sich selbst und anderen zu unterscheiden. Ein wichtiger Schritt dazu ist die Fähigkeit sich selbst im Spiegel zu erkennen (vgl. Bischof-Köhler 2009, 53). Wer zwischen sich und anderen unterscheiden kann, dem gelingt es meist auch Emotionen anderer zu erkennen und darauf einzugehen, was eine wichtige Komponente sozio-emotionaler Kompetenz darstellt (vgl. Saarni 2002, 13). Ein weiterer Aspekt ist die Fähigkeit über Emotionen zu sprechen (vgl. Saarni 2002, 13). Dazu benötigen Kinder Vorbilder, die ihnen das „Vokabular der Gefühle“ vermitteln.

Die Familie ist die erste Institution, in der das Kind die Grundlagen sozialer Kompetenz erwirbt. Mit zunehmendem Alter werden die Fähigkeiten in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen weiterentwickelt. Besonders Kinder, die in der Familie nur unzureichend soziale Kompetenz erwerben konnten, können vom Besuch außerfamiliärer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen profitieren.

Bereits mit zwei Jahren können Kinder folgendes prosoziales Verhalten zeigen (vgl. Ulich 2002, 115):

- Physisches Trösten (z. B. Umarmen);
- Verbales Trösten;
- Helfen;

- Hilfe holen;
- Ablenken;
- Verteidigen.

Interessen

Kinder, die Interessen haben und leistungsmotiviert sind, haben Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und können mit widrigen Lebensumständen und Stresssituationen besser umgehen.

Bereits Babys haben Freude daran, ihre Umwelt aktiv zu erkunden und ihr Handeln auszutesten. Sie interessieren sich für bestimmte Gegenstände und ziehen nachweislich einzelne Spielsachen anderen vor. Durch die dauerhafte Beschäftigung mit einem Gegenstand können erste Interessen bei Kleinkindern entstehen (vgl. Holodynski & Oerter 2008, 543). Mit zunehmendem Alter bilden Kinder differenzierte Interessenzweige und Hobbys aus, welche eine Ressource darstellen, um sich innerlich von Belastungssituationen zu distanzieren, „neue Kraft zu tanken“ und Stresssituationen besser bewältigen zu können.

Körperliche Gesundheitsressourcen

Körperliche Gesundheitsressourcen stellen wichtige Schutzfaktoren dar (vgl. Wustmann 2004, 115). Damit Kinder „stark“ genug sind, den Widrigkeiten des Lebens zu trotzen, benötigen sie eine gesunde Ernährung, ausreichend Schlaf und Bewegung.

Bereits in den ersten Lebensjahren entwickeln Kinder Präferenzen für bestimmte Nahrungsmittel (vgl. Seiffge-Krenke 2008, 827). Eltern und pädagogische Fachkräfte tragen mit der Auswahl der Speisen zu den Vorlieben der Kinder bei und können bewusst gesunde Lebensmittel anbieten.

Kinder bewegen sich gerne (vgl. Seiffge-Krenke 2008, 828), was sich positiv auf die körperliche und psychische Gesundheit auswirkt.

4.3 Soziale Schutzfaktoren

Im Anschluss an die Darstellung ausgewählter personaler Schutzfaktoren werden soziale Schutzfaktoren in den ersten Lebensjahren am Beispiel von Familie und Kindertagesstätte in den Blick genommen.

Unterstützende familiäre Ressourcen:

- *Mindestens eine stabile Bezugsperson*
- *Sichere Bindung*
- *Autoritativer Erziehungsstil*
- *Zusammenhalt in der Familie*
- *Enge Geschwisterbindungen*
- *Hohes Bildungsniveau der Eltern*
- *Harmonische Paarbeziehung der Eltern*
- *Familiäres Netzwerk*
- *Hoher sozioökonomischer Status*

(vgl. Wustmann 2004)

Erwachsene verfügen im Umgang mit ihren Kindern über intuitive Verhaltensweisen (vgl. Oerter & Montada 2008, 966), „[...] eine Mitgift aus der Evolution und optimal an die Lernbedürfnisse und Kompetenzen des Kindes angepasst.“ (Rauh 2008, 190) Durch ihr intuitives Verhalten machen Eltern „automatisch“ viele Dinge im Umgang mit dem Kind richtig und tragen somit zum Aufbau von Resilienz bei.

Darüber hinaus müssen Eltern auch Entscheidungen treffen, wie sie ihr Kind erziehen. Eine entwicklungsförderliche Erziehung kann dabei Resilienz bzw. den Aufbau und Erhalt zahlreicher Schutzfaktoren fördern. Für Schneewind (2008) gibt es keine perfekten Eltern, keine perfekten Kinder und auch keine perfekte Erziehung – aber zumindest einen Erziehungsstil, der, wie zahlreiche Studien belegen, eindeutig als entwicklungsförderlich bezeichnet werden kann: den autoritativen Erziehungsstil. Kennzeichen autoritativer Erziehung sind Wertschätzung (emotionale Wärme), Fordern und Grenzen setzen sowie das Gewähren von Eigenständigkeit (vgl. Schneewind 2008, 12). Ein autoritativer Erziehungsstil stellt ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Polen „Eigenständigkeit gewähren“ und „notwendige Grenzen setzen“ dar. Kinder erlernen dadurch einen respektvollen Umgang mit anderen und ebenso eigenständige Entscheidungen zu treffen. Diverse Studien (vgl. Übersicht Berk 2005) belegen Zusammenhänge zwischen einer autoritativen Erziehung und Kompetenzen (Schutzfaktoren) wie Selbstkontrolle, Durchhaltevermögen, Kooperationsbereitschaft, hohes Selbstwertgefühl, soziale Reife und gute Schulleistungen. Eine autoritative Erziehung kann demzufolge zum Aufbau von Resilienz beitragen. Laut Walper (2006) wird die autoritative Erziehung jedoch in viel zu wenigen Familien umgesetzt. Im Rahmen elternbildender Maßnahmen wird daher versucht, eine entwicklungsförderliche Erziehung zu vermitteln.

Unterstützende Ressourcen in der Kita:

- *außerfamiliäre Bezugsperson(en)*
 - *Peerkontakte*
 - *Förderung von Basiskompetenzen*
 - *Regeln und Strukturen*
- (vgl. Wustmann 2004)

Dem Besuch einer Kindertageseinrichtung kann eine entwicklungsfördernde Wirkung zugeschrieben werden, sofern die Rahmenbedingungen stimmen.

Eine englische Studie (vgl. Hall 2009) zeigt, dass drei- bis fünfjährige Kinder bei denen personale und familiäre Risikofaktoren vorhanden sind, vom Besuch einer qualitativ hochwertigen Kindertageseinrichtung profitieren. Gemäß der Studie führt eine hohe Qualität, gemessen an der personellen und räumlichen Ausstattung der Einrichtung, den pädagogischen Angeboten und einer guten Fachkraft-Kind-Beziehung, zur Abmilderung der Risikofaktoren. Die Kinder profitieren vor allem in ihrer kognitiven Entwicklung. Leider fehlen derzeit vergleichbare Studien zum Nutzen der Kindertagesbetreuung für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Kinder sind bereits im Säuglingsalter auf aufmerksame Erwachsene angewiesen, die ihnen vielfältige Anregungen und Kommunikationserfahrungen bieten, auf ihre Signale reagieren und sie bei der Exploration unterstützen (vgl. Wustmann & Simoni 2010, 125). Sofern Eltern diese Bedürfnisse nicht ausreichend erfüllen können, profitieren diese Kinder sicherlich bereits im Krippenalter von außerfamiliärer Betreuung.

Kinder aus problembelasteten Familien finden in Betreuungseinrichtungen einen Ort, an dem sie positive Beziehungs- und Lernerfahrungen machen und zahlreiche Kontakte zu Gleichaltrigen knüpfen können. Und auch Eltern finden im Optimalfall einen Ort, an dem sie Stärkung in ihren Kompetenzen als Eltern erfahren.

Kinder brauchen mindestens eine Bezugsperson, die vertrauensvoll, verfügbar und verlässlich ist (vgl. Wustmann 2009, 71). Oftmals finden Kinder diese Person in der Krippe oder im Kindergarten. Pädagogische Fachkräfte bieten soziale Unterstützung, wenn sie die kindlichen Bedürfnisse nach Sicherheit, Zuneigung, Zugehörigkeit, Bindung, Verständnis, Aussprache und gemeinsamem Problemlösen befriedigen (vgl. Wustmann 2009, 72).

Resiliente Kinder scheinen ein Talent zu haben, sich in schwierigen Lebenslagen verlässliche Bezugspersonen zu suchen (vgl. Werner 2007a, b). Wustmann (2009) fordert deshalb Fachkräfte auf, sich ihres präventiven Potenzials bewusst zu werden und dieses stärker zu nutzen.

Damit Fachkräfte ihr Potenzial nutzen können, benötigen sie entsprechende Arbeitsbedingungen. Hierzu gehören kleine Gruppen und ein guter Personalschlüssel. So empfiehlt die Bertelsmann-Stiftung für die Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren einen Personalschlüssel von 1:3 (vgl. Bock-Famulla & Lange 2011). Darüber hinaus profitieren Fachkräfte von Qualifizierungsangeboten zum Thema Resilienz. Schlussendlich sollten sie von externen Fachkräften bei ihrer Arbeit unterstützt werden und auch in ihrer Resilienz gestärkt werden. Resiliente, starke Fachkraft-Persönlichkeiten, die selbst mit schwierigen Umständen umzugehen wissen, stellen sicherlich eine großartige Ressource für Kleinkinder dar.

Voraussetzungen für Resilienzförderung in pädagogischen Einrichtungen:

- *Kleine Gruppen*
- *Vermeidung von Problemballungen*
- *Guter Personalschlüssel*
- *Unterstützungssysteme für Kitas (z. B. Psychologen, Logopäden, etc.)*
- *Qualifizierung für pädagogische Fachkräfte zum Thema Resilienz (vgl. Wustmann 2004)*

5. Zusammenfassung

Es gibt zahlreiche Risikofaktoren, die die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können. Hierzu zählen Vulnerabilitätsfaktoren wie eine Frühgeburt, übermäßiges Schreien und ein unsicherer Bindungsstil sowie soziale Risikofaktoren wie familiäre Armut. Die meisten Kinder werden im Laufe ihrer Entwicklung mit Risikofaktoren konfrontiert. Sie unterscheiden sich jedoch darin, wie gut sie jeweils mit der schwierigen Situation umgehen. Es ist die Aufgabe von Eltern und pädagogischen Fachkräften, Kinder bei der Ausbildung resilienzrelevanter Kompetenzen zu unterstützen. Soziale Kompetenz, der Aufbau von Interessen und körperliche Gesundheit stellen nur drei Kompetenzen dar, von denen Kinder in schwierigen Situationen profitieren. Damit Fachkräften dies gelingen kann, benötigen sie entsprechende Arbeitsbedingungen wie einen guten Personalschlüssel, kleine Gruppen sowie Unterstützung bei der fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung.

6. Fragen und weiterführende Informationen

6.1 Fragen und Aufgaben zur Bearbeitung des Textes



AUFGABE 1:

Denken Sie an Ihre praktischen Erfahrungen. Gab oder gibt es Kinder, bei denen Sie vor allem die Defizite und Schwächen betrachtet haben anstatt Fähigkeiten und Potenziale in den Mittelpunkt zu stellen? Überlegen Sie an einem konkreten Beispiel, welche Schutzfaktoren vorhanden waren und wie Sie Kinder beim Ausbau dieser Ressourcen begleiten könnten.



AUFGABE 2:

In Kindertagesstätten wird meist im ersten Elterngespräch über mögliche Vulnerabilitätsfaktoren wie eine Frühgeburt gesprochen. Die Information hilft den Fachkräften, kindliche Entwicklungsdefizite besser zu erkennen und gezielte Fördermaßnahmen einzusetzen. Fragen Sie im Erstgespräch auch nach Schutzfaktoren. Prüfen Sie, wie auch Sie soziale Schutzfaktoren und kindliche Kompetenzen stärker in den Blick nehmen können.

6.2 Literatur und Empfehlungen zum Weiterlesen

Antonovsky, A. (1979): *Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berk, L.E. (2005): *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.

Bischof-Köhler, D. (2009): *Empathie, Mitgefühl und Grausamkeit. Und wie sie zusammenhängen*. *Psychotherapie*, 14(1), 52-57.

Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, A.L. (1993): *Resilience as process*. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.

Fries, M. (2004): *Schreibabys: Wenn die Nerven der Eltern blank liegen*. Zugriff am 15.05.2012. Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Haeufige_Probleme/s_1027.html

Grotberg, E.H. (1995): *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. Zugriff am 15.05.2012. Verfügbar unter: <http://www.resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>

Hall, J.; Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2009): *The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children*. *Oxford Review of Education*, 35(3), 331-352.

Holodynski, M. & Oerter, R. (2008): *Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition*. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 535-571). Weinheim: Beltz.

- Kasten, H. (2004): *0 bis 3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Keller, C. & Koch, G. (2010): "Schreiambulanzen" – Frühe Hilfen in den ersten Lebensmonaten und –jahren. Zugriff am 15.05.2012. Verfügbar unter: <https://www.familienhandbuch.de/angebote-und-hilfen/nach-der-geburt/schreiambulanzen-fruhe-hilfen-in-den-ersten-lebensmonaten-und-jahren>.
- Laucht, M.; Esser, G. & Schmidt, M.H. (1999): Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In Opp, G.; Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 71-93). München: Ernst Reinhardt.
- Lösel, F.; Bliesener, T. & Köferl, P.(1990): Psychische Gesundheit trotz Risikobelastung in der Kindheit: Untersuchungen zu „Invulnerabilität“. In Seiffge-Krenke, I. (Hrsg.), *Krankheitsverarbeitungen von Kindern und Jugendlichen* (S. 103-123). Berlin: Springer.
- Meier-Gräwe, U. (2010): Armut und Bildung in Deutschland. Frühkindliche Bildung und Resilienz. In Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 251-269). Zürich: Rüegger.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Papoušek, M. (1999): Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Entstehungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehungen. In Oerter, R.; Hagen v., C.; Röper, G. & Noam, G. (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 148-169). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. (2000): Grundbegriffe und Trends der Klinischen Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie. In Petermann, F. (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (S. 9-26). Göttingen: Hogrefe.
- Rauh, H. (2008): Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 149-224). Weinheim: Beltz.
- Remschmidt, H. (1988): Risikofaktoren, protektive Faktoren und Prävention. In Kisker, K.P.; Lauter, H.; Meyer, J.E.; Müller, C. & Strömngren, E. (Hrsg.), *Psychiatrie der Gegenwart, Bd. 7: Kinder- und Jugendpsychiatrie* (S. 375-410). Berlin: Springer.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In Salisch, M. (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (1), 3-14.
- Schneewind, K.A. (2008): „Freiheit in Grenzen“ – Praktische Erziehungstipps – eine DVD für Eltern von Kindern im Vorschulalter. Zugriff am 15.05.2012. Verfügbar unter: <http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/3981389/Freiheit%20in%20Grenzen.pdf>
- Seiffge-Krenke, I. (2008): Gesundheit als aktiver Gestaltungsprozess im menschlichen Lebenslauf. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 822-836). Weinheim: Beltz.
- Skoluda, S. & Holz, G. (2003): Armut im frühen Kindesalter – Lebenssituation und Ressourcen der Kinder. *Frühförderung interdisziplinär*, 22, 111-120.
- Ulich, D.; Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Empathie mit anderen entwickeln. In Salisch, M. (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walper, S. (2006): Black Box Familie: Wie kompetent sind Eltern in ihrer Erziehung? Was die Wissenschaft über Erziehung weiß. In Wahl, K. & Hees, K. (Hrsg.), *Helfen „Super Nanny“ und Co.? Ratlose Eltern – Herausforderungen für die Elternbildung* (S. 22-31). Weinheim: Beltz.

- Werner, E.E. (2007a): *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz*. In Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 20-31). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, E.E. (2007b): *Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien*. In Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 311-326). München: Ernst Reinhardt.
- Wustmann, C. (2004): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. In Fthenakis, W.E. (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungsqualität*. Weinheim: Beltz.
- Wustmann, C. (2009): *Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau*. *Psychotherapie Forum*, 17, 71-78.
- Wustmann, C. & Simoni, H. (2010): *Frühkindliche Bildung und Resilienz*. In Stamm, M. & Edlmann, D. (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 119-136). Zürich: Rüegger.
- Zimmermann, P. (2008): *Vom Emotionserkennen zum Emotionsverständnis. Entwicklungsveränderungen des Wissens von Kindern über Emotionen*. In Fried, L. (Hrsg.), *Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik* (S. 119-123). Weinheim: Beltz.

6.3 Glossar

Resilienz Der Begriff Resilienz beschreibt die Fähigkeit einer Person widrige Lebensumstände erfolgreich zu bewältigen und/oder sich trotz krisenhafter Ereignisse und Situationen gesund zu entwickeln.

Salutogenese Die Salutogenese geht auf Antonovsky zurück und beschäftigt sich mit der Entstehung und dem Erhalt von Gesundheit.

Vulnerabilität Der Begriff Vulnerabilität bedeutet Verwundbarkeit bzw. Verletzbarkeit.

Quelle: Brandl, Marion (06.2012): Resilienz in der professionellen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren.

Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_Brandl_OV.PDF
[letzter Zugriff: 15.05.2023]

2. Salutogenese

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) - Toni Faltermaier

(letzte Aktualisierung am 26.03.2020)

Das Modell der Salutogenese wurde vom Gesundheitswissenschaftler Aaron Antonovsky als Alternative zur Pathogenese eingeführt und ist eines der wichtigsten Modelle zur Erklärung von Gesundheit. Es soll die Frage beantworten, wie Gesundheit entsteht, wie Menschen trotz Risiken gesund bleiben können und wie in der Praxis ihre Gesundheit gefördert werden kann. Das Modell basiert auf einem Verständnis von Gesundheit und Krankheit als Kontinuum, es soll Bewegungen auf diesem Kontinuum erklären. Als Determinanten von Gesundheit werden Stressoren, die Art ihrer Bewältigung und verfügbare Widerstandsressourcen herangezogen. Ein Schlüsselkonzept ist das Kohärenzgefühl, das sich im Laufe des Lebens auf der Basis von Ressourcen entwickelt und aussagt, ob das eigene Leben als verstehbar, bewältigbar und sinnhaft erlebt wird. Ein hohes Kohärenzgefühl führt zu positiver Gesundheit, ein geringes Kohärenzgefühl zu negativer. Das Modell der Salutogenese stellt eine zentrale theoretische Grundlage für die Praxis der Gesundheitsförderung dar, sie formuliert, welche Bedingungen für die Gesundheit gefördert werden müssen.

Schlagworte

Gesundheit, Gesundheits-Krankheits-Kontinuum, Stress, Stressoren, Bewältigung, Coping, Widerstandsressourcen, Kohärenzgefühl, Sense of Coherence, Resilienz, Gesundheitsförderung

Der Begriff „Salutogenese“ markiert eine zentrale theoretische Perspektive in den Gesundheitswissenschaften und eine bedeutsame Praxisorientierung, insbesondere im Feld der Gesundheitsförderung. Er wurde vom Begründer der Salutogenese, dem amerikanisch-israelischen Gesundheitswissenschaftler Aaron Antonovsky (1923–1994) als Gegenbegriff zur Pathogenese eingeführt. In seiner Begründung argumentiert er, dass Erkenntnisfortschritte über die Gesundheit der Bevölkerung nur dann zu erwarten seien, wenn wir uns nicht ausschließlich auf die Frage der Pathogenese konzentrieren, also warum Krankheiten entstehen und wie sie behandelt werden können.

Angesichts der epidemiologischen Befunde, dass Krankheiten nicht die Ausnahme darstellen, sondern ein großer Teil der Bevölkerung zu einem bestimmten Zeitpunkt krank ist, stellt die Erhaltung von Gesundheit die eigentliche Aufgabe dar. Die zentrale und bisher kaum beantwortete Frage sei daher, wie Gesundheit entsteht (salus = gesund; genese = Entstehung), wie Menschen trotz Risiken und Stressoren gesund bleiben und ihre Gesundheit fördern können. Antonovsky hat sich in zwei Monographien (1979, 1987) dieser Frage der Salutogenese intensiv gewidmet und aus dem damaligen Erkenntnisstand ein Modell der Salutogenese formuliert, das umfangreiche Forschungen weltweit stimuliert hat und zur Entwicklung von neuen Praxisansätzen führte.

Das Modell der Salutogenese von Antonovsky (1997) beschreibt ein komplexes Gefüge von Bedingungen, die Gesundheit (und nicht Krankheit) erklären sollen.

Im Wesentlichen lässt sich das Modell der Salutogenese durch vier Komponenten beschreiben:

- Gesundheit wird in diesem Modell nicht als Gegenteil von Krankheit verstanden, sondern als *Gesundheits-Krankheits-Kontinuum* („Health Ease – Dis-Ease“, HEDE-Kontinuum) konzipiert. Menschen werden nicht einfach dichotom als gesund oder krank klassifiziert, was in der Realität auch oft schwierig ist und dazu führt, dass sich die Gesundheitsversorgung weitgehend auf die kranken Menschen als Patienten konzentriert und die gesunden oft vernachlässigt. Menschen lassen sich in ihrem Gesundheitsstatus vielmehr auf Punkten eines multidimensionalen Kontinuums lokalisieren, das von extremen Polen einer absoluten Gesundheit und absoluten Krankheit begrenzt wird (diese jedoch nicht wirklich erreicht).

Das Modell soll daher nicht Gesundheit oder Krankheit erklären, sondern die Bewegung von Menschen auf dem Kontinuum in eine positive oder negative Richtung. Diese Konzeption hat den Vorteil, dass alle Menschen als mehr oder weniger gesund verstanden und auf dem Kontinuum platziert werden können. Selbst Menschen mit schweren oder chronischen Krankheiten haben die Chance, dass ihre Gesundheit auch in eine positive Richtung zu bewegen ist.

- Als einer der bedeutsamsten und vielfach belegten Einflussfaktoren auf Gesundheit und Krankheit gilt Stress (Stress und Stressbewältigung). Entsprechend wird im Modell der Salutogenese von Antonovsky ein zentraler Pfad formuliert, der von psychosozialen, physikalischen oder biochemischen *Stressoren* zum Gesundheitskontinuum führt. Potenzielle Stressoren (wie z. B. belastende Lebensereignisse, Arbeitsbelastungen oder Bakterien und Umweltschadstoffe) wirken auf das Individuum ein, lösen einen körperlichen und psychischen Spannungszustand aus und werden dann versucht zu bewältigen. In Anlehnung an die bekannte Stresstheorie des amerikanischen Psychologen R.S. Lazarus geht auch Antonovsky davon aus, dass erst die subjektive Einschätzung der Stressoren und die Art der *Bewältigungsversuche* („*coping*“) darüber entscheiden, welche gesundheitlichen Auswirkungen Stressoren haben. Im Gegensatz zur pathogenen Konzeption können Stressoren in der Salutogenese nicht nur zu Krankheiten führen, sondern auch positive Auswirkungen auf Gesundheit haben. Menschen, die ihre Spannungen erfolgreich bewältigen, werden sich auf dem Kontinuum in die positive Richtung bewegen; Menschen, die Spannungen nicht erfolgreich bewältigen können, werden in einen Stresszustand geraten, der bei einer Verwundbarkeit des Organismus auch zur Entstehung von Krankheiten führen kann. Antonovsky geht davon aus, dass Stressoren im Leben allgegenwärtig sind und daher nicht völlig zu verhindern; es kommt daher entscheidend darauf an, wie Stressoren bewältigt werden und welche Bewältigungspotenziale Menschen haben.
- Als wesentliches Potenzial zur Bewältigung von Stressoren und als Kernstück der Salutogenese werden von Antonovsky die *allgemeinen Widerstandsressourcen* („Generalized Resistance Resources“) gesehen. Sie umschreiben „jedes Merkmal einer Person, Gruppe oder Umwelt, das eine wirksame Spannungsbewältigung erleichtern kann“ (Antonovsky 1979, S. 99, Übersetzung T. F.). Allgemeine Widerstandsressourcen können in einer Vielzahl von Belastungssituationen wirksam werden und umfassen sowohl genetische und konstitutionelle als auch psychosoziale Merkmale. Menschen mit vielen und ausgeprägten Ressourcen sind in der Lage, die im Laufe ihres Lebens auf sie zukommenden Belastungen besser zu bewältigen und bewegen sich daher auf dem Gesundheitskontinuum in die positive Richtung.

Besonders interessant sind dabei psychosoziale Widerstandsressourcen, weil sie potenziell veränderbar sind. Sie umfassen zum einen Merkmale der Person, z. B. Wissen und Intelligenz, präventive Einstellungen, Fähigkeiten (Bewältigungskompetenzen) und Eigenschaften (Ich-Identität, Selbstwertgefühl), aber auch körperlich-konstitutionelle Charakteristiken (wie z. B. eine stabile Konstitution oder hohe Immunkompetenz). Zum anderen gehören auch Merkmale ihres sozialen und gesellschaftlichen Umfeldes zu den Ressourcen, z. B. starke soziale Bindungen und Unterstützungsmöglichkeiten, starke religiöse oder philosophische Überzeugungen, ein Leben in kultureller Stabilität oder materielle Ressourcen (Geld, Besitz und Vermögen). Widerstandsressourcen bauen sich von Beginn an und im Laufe des Lebens auf und haben ihre Wurzeln in gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie in biographischen und familiären Bedingungen. Wie und wo Menschen aufwachsen, entscheidet darüber, welche Ressourcen sie entwickeln können. Verfügen sie über viele Widerstandsressourcen, so können sie im Leben tendenziell Erfahrungen machen, die ihnen Konsistenz vermitteln, soziale Teilhabe und personale Kontrolle ermöglichen sowie ein Gleichgewicht zwischen Über- und Unterforderung entstehen lassen.

- Wenn Menschen auf der Grundlage vieler Widerstandsressourcen diese positiven Lebenserfahrungen machen können, dann entwickeln sie im Laufe von Kindheit, Jugend und frühem Erwachsenenalter eine Orientierung im Leben, die Antonovsky „Kohärenzgefühl“ („*Sense of Coherence*“) nennt. Mit diesem theoretischen Konstrukt des Kohärenzgefühls formuliert Antonovsky ein Schlüsselkonzept der Salutogenese; er meint damit die tiefe Überzeugung und Zuversicht von Menschen, dass ihr Leben im Prinzip verstehbar, sinnvoll und zu bewältigen ist. Diese Lebensorientierung besteht aus drei Komponenten, die eng miteinander zusammenhängen: erstens dem Gefühl der *Verstehbarkeit* („sense of comprehensibility“), also dem Gefühl, dass das eigene Leben verstehbar, kognitiv klar und strukturiert (nicht chaotisch) ist; zweitens dem Gefühl der *Bewältigbarkeit* („sense of manageability“), also der Zuversicht, dass die Anforderungen und Belastungen im Leben im Wesentlichen zu bewältigen sind; drittens dem Gefühl der *Sinnhaftigkeit* („sense of meaningfulness“), also dem Grundgefühl, dass das eigene Leben sinnvoll ist und die auf einen zukommenden Anforderungen es wert sind, dafür Energie zu investieren. Menschen mit einem hohen Gefühl der Kohärenz sind besser in der Lage, ihre Stressoren zu bewältigen und die dazu notwendigen Ressourcen auszuwählen; sie bewegen sich daher auf dem Gesundheitskontinuum in eine positive Richtung.

Menschen mit einem niedrigen Kohärenzgefühl haben dagegen Schwierigkeiten, die Belastungen in ihrem Leben zu bewältigen und bewegen sich daher tendenziell in eine negative Richtung. Das Kohärenzgefühl lässt sich wissenschaftlich messen; Antonovsky und andere Forscher haben dazu Fragebogeninstrumente entwickelt, die in vielen Studien eingesetzt wurden und meist positiv mit Maßen von Gesundheit korreliert haben.

Das Modell der Salutogenese von Antonovsky ist eine komplexe Theorie der Gesundheit mit vielen Wechselwirkungen. Sie ist daher empirisch schwierig zu untersuchen, oft nur in Teilen abzubilden. Dennoch zeigen die vielen Studien der internationalen *Salutogenese-Forschung*, dass sich wesentliche Annahmen des Modells bestätigen lassen (vgl. Faltermaier 2017). Das Kohärenzgefühl korreliert positiv mit Indikatoren von Gesundheit, insbesondere mit psychischer Gesundheit; das zeigt sich auch in sehr aussagefähigen Längsschnittstudien und in repräsentativen Stichproben der Bevölkerung, die vor allem im skandinavischen Raum durchgeführt wurden. Ein hohes Kohärenzgefühl trägt zudem zu einer besseren Bewältigung von einer Vielzahl von Belastungen im Leben (kritische Lebensereignisse, Arbeitsbelastungen, Krankheiten) bei, wirkt also als Moderator zwischen Stressoren und Gesundheit (ebd.).

Dennoch ist Antonovskys Formulierung der Salutogenese nur als ein erster Entwurf zu verstehen, der erweitert und ergänzt werden muss, um Gesundheit noch besser zu erklären. Kritisiert wird vor allem die fehlende Subjektebene im Modell, insofern Gesundheit auch durch aktive Bemühungen der Menschen (Gesundheitsverhalten) im Laiensystem hergestellt werden kann (Faltermaier 2016) (Subjektive Gesundheit: Alltagskonzepte von Gesundheit; Gesundheitsverhalten, Krankheitsverhalten, Gesundheitshandeln). Weiterhin wird angemerkt, dass das Modell die sozialen Unterschiede in Gesundheit zu wenig berücksichtigt, also nicht konkret erklärt, warum Gesundheit nach sozioökonomischen Status, Geschlecht, Alter und Kultur variiert. Und schließlich wird die Annahme Antonovskys infrage gestellt, dass sich das Kohärenzgefühl nur bis zum 30. Lebensjahr aufbaut und dann kaum mehr verändert. Hier zeigen neuere Studien, dass sich Menschen auch in mittleren und späteren Lebensphasen noch im Kohärenzgefühl wandeln können. Insofern sind Weiterentwicklungen des Modells der Salutogenese möglich und notwendig, die z. B. Faltermaier (2017) mit einem integrativen Modell der Salutogenese vorgenommen hat.

In neuerer Zeit wird mit der *Resilienz* (Resilienz und Schutzfaktoren) vor allem im populärwissenschaftlichen Bereich ein Konzept vertreten, das große Nähe zur Salutogenese aufweist. In der Tat zeigt die Resilienz als psychische Widerstandskraft gegen Überbelastungen oder die genannten Schutzfaktoren deutliche Ähnlichkeiten zur Stressbewältigung und zu den Widerstandsressourcen in der Salutogenese (vgl. Bengel, & Lyssenko 2012). Dennoch kann das Konzept der Resilienz die Salutogenese nicht ersetzen, weil es keine umfassende bio-psycho-soziale Theorie der Gesundheit darstellt und wissenschaftlich bisher vor allem auf die psychische Entwicklung von Menschen bezogen wurde.

Der Ansatz der Salutogenese zeigte große Attraktivität für die Praxis im Gesundheitssystem und wurde vor allem eine bedeutsame Grundlage für neue Ansätze und die Bewegung zur Gesundheitsförderung. Die von der WHO 1986 formulierte Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung trägt ganz wesentlich Züge der Salutogenese. Sie setzt auf die Förderung von Ressourcen, auf positive Gesundheitsziele und auf die Beteiligung (Partizipation) und Befähigung („Empowerment“) der Menschen zur Stärkung ihrer Gesundheit (Faltermaier 2018; Faltermaier & Wihofszky 2012). Die Salutogenese stellt somit ein für die Theorie, Forschung und Praxis der Gesundheitsversorgung bedeutsames und innovatives Konzept dar, das für die Gesundheit der Bevölkerung hohes Potenzial hat, das aber in ihrer wissenschaftlichen Entwicklung noch lange nicht ausgeschöpft ist.

Angabe der verwendeten Literatur unter:

© BZgA Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung ist eine Fachbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums für Gesundheit.

Quelle: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/salutogenese/>
[letzter Zugriff: 15.05.2023]

3. Beispiel eines salutogenen Angebotes zur Gesundheitsförderung in der Kita

Diese Verschriftlichung entstand gemeinsam mit Schüler*innen im Unterricht Gesundheit.

Beobachtung in der Kita:

Die Kinder (4 bis 6 Jahre) trinken 0,3 Liter in der Kita.

Vorarbeit - gesundheitliche Hintergründe zur Relevanz der Flüssigkeitszufuhr:

Wasser ist lebensnotwendig. Mehr als 50 Prozent des menschlichen Organismus bestehen aus Wasser – bei Säuglingen sind es sogar etwa 70 Prozent. Flüssigkeit wird ständig über die Haut, über den Darm (Stuhl), die Nieren (Urin) sowie beim Atmen ausgeschieden.

Deshalb muss Flüssigkeit laufend aufgenommen werden. Erwachsene sollten eine Mindestmenge von 1,5 Liter Wasser aus Getränken pro Tag trinken. Wer zu wenig trinkt, muss mit einer verringerten körperlichen Leistungsfähigkeit rechnen.

Wasser hat viele unterschiedliche Funktionen. Es ist in jeder Körperzelle und allen Körperflüssigkeiten enthalten – z.B. im Speichel, im Magensaft, in den Lymphen oder im Blut. Wasser ist unter anderem notwendig, um die Wärmeregulation (Schwitzen) aufrechtzuerhalten. Der Transport von Nährstoffen, Stoffwechselendprodukten und Atemgasen ist auf Wasser angewiesen. Sämtliche chemische Reaktionen im Körper benötigen ebenfalls Wasser.

Flüssigkeitsmangel zeigt sich rasch durch verschiedene Anzeichen. Je nach Ausmaß des Mangels zählen hierzu u.a.:

- Durst,
- Mundtrockenheit, verminderte Speichelsekretion und Harnproduktion,
- Kopfschmerzen,
- verminderte Spannung der Haut, geschwollene Zunge, Schluckbeschwerden,
- beschleunigter Herzschlag, erhöhte Körpertemperatur,
- starke Einschränkung der körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit, Verwirrtheit,
- Muskelkrämpfe
- Kreislaufkollaps.

Quelle: <https://www.gesundheit.gv.at/leben/ernaehrung/info/fluessigkeitsbedarf>

[letzter Zugriff: 15.05.2023]

Salutogenes Angebot zur Gesunderhaltung für Kinder (4 bis 6 Jahre)

Verstehbarkeit:

Die Kinder interessiert zurzeit alles zum Sioux Yakari. Die Erzieher*innen erarbeiten eine selbst gestaltete Geschichte (Bilder und Texte), in welcher Yakari auf seinem Pferd durch die Prärie reitet. Es ist heiß und Yakari schwitzt und trinkt nichts. Anhand der Bilder und der Texte werden bei Yakari Symptome des Flüssigkeitsmangels deutlich (Kopfschmerzen, Yakari fühlt sich schlapp, er wird unkonzentriert, er weiß nicht mehr, wo er hinreitet, seine Muskeln tun ihm weh, er fällt vom Pferd).

Die Kinder werden in die Geschichte mit einbezogen und gebeten, Yakari zu helfen, indem sie für ihn "ordentlich trinken". Die Erzieher*innen haben ein Trinkspiel aufgebaut. Die Kinder müssen in einem "Gläser-Arrangement" Gefäße mit einem Tischtennisball treffen. Das Wasser in den Gläsern ist mit Zellophan hygienisch geschützt. Das Kind, das mit dem Tischtennisball ein Glas getroffen hat, darf das Wasser trinken.

Nach jedem Treffer wird die Geschichte fortgesetzt und es geht Yakari mit jedem getrunkenen Glas Wasser besser (Yaraki fühlt sich wieder fit, die Kopfschmerzen verschwinden, die Muskeln fühlen sich wieder kräftig an, er weiß wieder, wo er hinreiten muss).

Sinnhaftigkeit:

Die Kinder reflektieren nach der Geschichte und dem integrierten Trinkspiel, dass sie für sich sorgen und ausreichend trinken müssen. Mögliche Fragen nach dem Spiel: Wie habt ihr Yakari geholfen? Warum ist es wichtig, genug zu trinken? Wie könnt ihr dafür sorgen, dass ihr genug trinkt?

Handhabbarkeit:

Den Kindern wird nach der Geschichte eine Weiterführung angeboten, weil Wasser trinken auf Dauer (auch für Yakari) langweilig werden kann.

Sie testen gemeinsam mit den Erzieher*innen verschiedene ungesüßte Getränke, z.B. besondere Teesorten, Ingwer-, Gurken-, Obstscheiben in Wasser.

In den nächsten Wochen dürfen die Kinder entscheiden, welche Variante sie am Tag trinken wollen und stellen diese gemeinsam her. Ein Kind darf pro Tag die Aufgabe übernehmen, alle Kinder und Erzieher*innen an das Trinken zu erinnern. Hierfür soll auf das Gefühl von Durst geachtet werden. Sofern die Kinder dieses Gefühl von Durst wenig wahrnehmen, sollen sie die Gruppe nach jedem Toben (und Schwitzen) zum Trinken animieren.

4. Partizipation macht stark

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung - nifbe

Veröffentlicht: 29. September 2021

In welchem Zusammenhang stehen Resilienz und Partizipation und was macht Kinder im Kern stark? Dieser Frage ging Prof. Dr. Maike Rönnau-Böse von der EH Freiburg in der kostenlosen nifbe-Vortragsreihe „Partizipation und Demokratiebildung in der KiTa“ nach. Eingeführt und moderiert wurde der Vortrag durch die nifbe-Transfermanagerinnen Iris Hofmann und Gerlinde Schmidt-Hood.

Nach einem kurzen kritischen Blick auf die Resilienz als Modebegriff, der in verschiedensten Disziplinen verwendet und oftmals auch als „Allheilmittel“ verkürzt oder verzerrt dargestellt wird, umriss Maike Rönnau-Böse die Grundzüge der Resilienz. Sie definiere sich als „seelische Stabilität und psychische Widerstandskraft“, die den erfolgreichen Umgang mit Belastungen und schwierigen Lebenssituationen beinhaltet. Resilienz resultiere dabei sowohl aus personalen wie sozial vermittelten Ressourcen und entwickle sich immer in enger Wechselwirkung von Kind und Umwelt.

Als Paradebeispiel für ein resilientes Kind führte die Gesundheits- und Resilienz-Expertin Pipi Langstrumpf an, die selbstbewusst, selbstwirksam und kompetent eine an sich schwierige Lebenslage bewältige – wenn auch nicht immer zur Freude der Erwachsenen.

Maike Rönnau-Böse unterstrich mehrfach, dass Resilienz nicht angeboren und „keine Charaktereigenschaft“ sei, sondern ein multidimensionaler und kontextabhängiger Entwicklungsprozess. Resilienz setze sich immer aus verschiedenen Einzelkompetenzen zusammen und folgende sechs seien dabei entscheidend:

- Angemessene Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Selbststeuerung
- Selbstwirksamkeit
- Soziale Kompetenz
- Aktive Bewältigungskompetenz
- Problemlösefähigkeit

Beziehung als Schlüsselfaktor

Auf der Grundlage von zahlreichen internationalen Längsschnittstudien stellte die Referentin verschiedene personale und soziale Schutzfaktoren vor, die zur Resilienz beitragen. Als wichtigsten Schutzfaktor hob sie eine „stabile, unterstützende und zugewandte emotionale Beziehung“ heraus. Hier biete sich Fachkräften in der KiTa „großes Potenzial“, um auch fehlende positive Beziehungen im Elternhaus zu kompensieren. Fachkräfte könnten hier die Rolle von „Schlüsselpersonen“ und als „Türöffner für neue Perspektiven“ einnehmen.

Das Verhältnis von Resilienz und Partizipation beschrieb Maike Rönnau-Böse als eine „starke Wechselwirkung“. Die Partizipation und Mitbestimmung hänge eng mit dem Gefühl von Selbstwirksamkeit zusammen und sei damit eine „Voraussetzung für die Resilienzförderung“. Die Mitbestimmung rege aber insgesamt auch komplexe Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern an. Sie fördere neben der Selbstwirksamkeit so auch die Autonomie, den realistischen Weltbezug und prosoziale Beziehungen. Kurzum: „Partizipation macht stark“ schlussfolgerte sie.

"Stärkenorientierte Haltung"

Als Voraussetzungen für die Partizipation führte Maike Rönnau-Böse die „Begleitung durch feinfühligere Erwachsenen“ und eine „dialogische Interaktion“ an. Erwachsenen müssten dabei Macht abgeben und den Kindern „Zutrauen und Vertrauen“ schenken. Wichtig sei in der KiTa mit ihren ganz unterschiedlichen Kindern auch realistische Umsetzungs- und Beteiligungsmöglichkeiten für alle zu schaffen. Es gelte, im Dialog den Eigensinn der Kinder zu ergründen und Möglichkeiten zum entsprechenden Ausdruck zu schaffen. Sie plädierte für eine „stärkenorientierte Haltung“, die aber auch immer die – mitunter schmerzhaften – Bewältigungsprozesse z.B. bei Transitionen im Blick behalte. Als sinnvolle stärkenorientierte Instrumente für den KiTa-Alltag führte sie u.a. folgende an:

- Stärkenbuch, Portfolios, Bildungs- und Lerngeschichten
- Gefühlsuhr
- Übertragung von Aufgaben
- KiTaführungen

Einbindung in das Gesamtkonzept

Maïke Rönna-Böse stellte heraus, dass es bei Partizipation und Resilienzförderung nicht um einzelne Projekte in der KiTa und auch nicht um zusätzliche Aufgaben gehe. Vielmehr müssten sie in die Organisationsentwicklung und das pädagogische Gesamtkonzept der KiTa eingebunden werden. Wichtig sei es, den Alltag unter der „Resilienz- und Partizipations-Brille“ zu betrachten und vorhandene Möglichkeiten konsequent zu nutzen. Zum Abschluss zitierte sie Uri Bronfenbrenner, der plastisch auf den Punkt brachte, was Kinder im Kern brauchen, um stark und resilient zu werden: „Every child needs somebody who is completely crazy about him!“

(Bronfenbrenner, 1979)

Karsten Herrmann

Quelle: <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/2014-partizipation-macht-stark>
[letzter Zugriff: 15.05.2023]

5. Resilienz praktisch

Das Kita Handbuch - herausgegeben von Marin R. Textor und Antje Bostelmann
Barbara Perras

Was ist Resilienz?

- Resilienz ist die Fähigkeit, Ihren Kummer zu kanalisieren, statt zu explodieren.
- Resilienz ist die Fähigkeit, negative Gefühle in positive Emotionen umzugestalten.
- Resilienz ist die Fähigkeit, sich zu wehren.
- Resilienz ist die Fähigkeit, Schwierigkeiten zu meistern.
- Resilienz ist die Fähigkeit, Rückschläge auszuhalten.
- Resilienz ist die Fähigkeit, die Wunden der eigenen Seele zu heilen.
- Resilienz ist der Wille zu überleben.
- Resilienz ist die Disziplin, Herausforderungen anzunehmen.
- Resilienz führt schließlich dazu, dass Sie am Morgen im Spiegel Ihr fröhliches und kein verbittertes, trauriges oder zorniges Ich sehen" (Doubek 2003, S. 18).

Eigenschaften, die stark machen:

Beziehungsfähigkeit

Eigenantrieb

Glaube

Hoffnung

Selbständigkeit

Fantasie

Kreativität

Unabhängigkeit

Distanz

Humor

Kraft

Entschlossenheit

Verantwortungsbewusstsein

Aufrichtigkeit

Mut

Einsicht

Reflexion

(vgl. Doubek 2003)

Wie können wir diese Eigenschaften im Kindergartenalltag fördern?

Der Übergang von der Familie in den Kindergarten ist geglückt, wenn es dem Kind gelingt, zu seiner neuen Bezugsperson, der Erzieherin (oder anderen Mitarbeiterinnen), eine stabile Beziehung aufzubauen und ihr Vertrauen zu schenken. Die Art und Weise, wie dieser - in der Regel erste - Übergang erlebt wird, bilden die Basis für weitere Übergänge. Resiliente Kinder bewahren sich ein gesundes Bedürfnis nach Zuneigung, Bestätigung und positiven Gefühlen und verstehen es, dieses Bedürfnis zu befriedigen (vgl. Doubek 2003, S. 70).

In seltenen Fällen sucht das Kind eine enge Bindung zu einem Geschwister, welches auch die Gruppe besucht, oder einem Freund, welcher idealerweise älter sein sollte. Problemkinder schließen sich oft Gleichaltrigen an, über deren Modellfunktion ihnen ebenfalls engerer Kontakt zu Erwachsenen gelingt. *(Die Formulierung "Problemkinder" kann m.E. durch "Kinder mit zurückhaltendem Kontaktaufbau" ersetzt werden.)* Dadurch erreichen auch sie die Bestätigung, liebenswert und liebesfähig zu sein. Wenn Kinder sich öffnen und es riskieren, sich auf andere Beziehungen einzulassen, schaffen sie sich damit die Möglichkeit, ihr Selbstbild positiv zu korrigieren (Doubek 2003, S. 67). Nur aus der Gleichaltrigengruppe Anerkennung zu finden, entspricht nicht diesem Entwicklungszeitraum; Empathie unter altershomogenen Kindern ist im Kindergartenalter kaum möglich.

Die Befriedigung von Körperkontakt und des Wunsches nach einer stabilen "Freundschaft" kann ein Kind aus einem ungünstigen Umfeld auch durch ein Haustier bekommen. Ein Tier vermittelt das Gefühl, dass es für das Kind da ist und zuhört, aber auch, dass es das Kind braucht und dass das Kind Verantwortung für das Tier trägt. "Tiere können eine große und heilsame Rolle bei seelischen Belastungen und Problemen spielen" (Doubek 2003, S. 69).

Egal ob Erwachsener, Kind oder Tier, im Laufe der Zeit ist es wichtig, dass das Kind erfährt, dass es sich selbst jemand gesucht hat, d.h. dass es die Lösung seiner Probleme selbst gemeistert hat und nicht passiv auf Hilfe gewartet hat. Eine Beziehung einzugehen und Hilfe zuzulassen ist die Eigentätigkeit eines Kindes. Auf solche Erfahrungen kann es später zurückgreifen. Resiliente Kinder werben aktiv um Bindungen; sie suchen sich sorgfältig aus, wen sie an sich heranlassen, und falls sie in gestörten Familienbeziehungen leben, versuchen sie, diese durch gesunde Bindungen zu ersetzen. Eine Erzieherin mit "Helfersyndrom" - ohne gesundes Gleichgewicht zwischen Geben und Nehmen - kann in diesem Fall eher schaden als helfen, sie wird kein ideales Vorbild sein können. Die Abwechslung zwischen Nähe und Distanz muss sie sachlich und pädagogisch betrachten können, ohne jedoch das Gefühl einer unechten Nähe zu vermitteln. Distanz bildet eine ausgezeichnete Basis für ein selbst bestimmtes Verhältnis und schützt vor wiederholten Enttäuschungen.

Auch Humor bedingt eine gewisse Distanz zu dem, was wir erleben. "Wenn wir etwas zum Lachen finden, ist es kleiner als wir selbst, schwächer als wir selbst und bedeutungsloser als wir selbst. Und genau das ist die Basis, auf der Humor zu einer resilienten Eigenschaft wird. Er lässt uns die Dinge nicht nur mit Distanz, sondern auch noch aus einer überlegenen Perspektive betrachten" (Doubek 2003, S. 115). Resiliente Kinder begegnen ihrem Kummer mit einem Lachen und mildern so ihren Schmerz. Humor verhindert, dass sie in ihrer Betrachtungsweise verharren und erstarren und ermöglicht ihnen, eine so weit entfernte Perspektive einzunehmen, dass die Ereignisse viel kleiner erscheinen, als sie in Wirklichkeit sind.

Resiliente Kinder behaupten selbständig und eigen angetrieben ihre eigenen Rechte und setzen sie durch. Damit meistern sie Schritt für Schritt Situationen und ihre Umwelt. Sie folgen ihrer kindlichen Neugierde. Neue und schwierige Herausforderungen anzunehmen gibt ihnen zunehmend mehr Selbstbewusstsein und Stabilität. Leider führt die eigene Messlatte nicht selten zu Perfektionismus (Doubek 2003 , S. 80).

"Über mathematische Inhalte und Gesetzmäßigkeiten können Kinder die Erfahrung von Beständigkeit, Verlässlichkeit und Wiederholbarkeit machen. Diese Erfahrung von Stabilität ist gerade für sozial benachteiligte Kinder wichtig für die eigene psychische Stabilisierung" (Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung 2003, S. 168).

Erfahrungen mit Mathematik und Naturwissenschaft, wie im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) empfohlen, können neue und große Sicherheiten vermitteln (Perras-Emmer o.J.a); aber neben dem Perfektionismus bergen die positiven Erlebnisse die Gefahr, arbeits- oder leistungssüchtig zu werden. Maria Montessori schreibt, dass große Konzentration dem Kind ermöglicht, sich zu "normalisieren" - jedoch nur, wenn das Kind sich von sich selbst weg intensiv mit einer Sache einlassen kann und die gewonnenen Erkenntnisse wieder auf sich zurückbezieht, um sie in alle Wesensbereiche zu integrieren. Sie meint, dass positive Konzentrationserlebnisse nicht nur Einfluss auf die Leistungsmotivation, sondern auch auf das Selbstbild des Kindes und dessen Sozialverhalten nehmen. Aufgaben, denen sich das Kind gewachsen fühlt, können Angst- und Ohnmachtsgefühle erheblich lindern.

Glaube und Hoffnung schützen resiliente Kinder davor, Situationen passiv zu ertragen; sie werden vielmehr im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbst aktiv, um ihre Lage zu verbessern.

Resiliente Kinder sind unabhängig von äußeren Bewertungen. Sie verlassen sich auf ihr gutes Gefühl, wenn "der Weg das Ziel" ist. Sie erleben ihre Lebendigkeit im Sein anstatt Starrheit im Besitz und in der Form des Habens. Der Erzieher unterstützt diese Unabhängigkeit und Selbständigkeit, indem er Materialien anbietet, welche

- über eine eigene "Fehlerkontrolle" verfügen, z.B. Montessori-Material.
- während der Bearbeitungszeit Lust erleben lassen.
- in kein Beurteilungsschema passen, weil sie Kreativität, Fantasie und Spontaneität zulassen.

Gleichzeitig lobt er nicht Selbstverständlichkeiten im sozialen Handeln des Kindes und verlässt sich auf die Eigenorganisation der Gruppe. Das Kind möchte als soziales Wesen zur Gruppe gehören und die Verantwortung dafür selbst übernehmen. Resiliente Kinder begegnen Problemen entschlossen und verantwortungsbewusst; sie verfügen über ein Kraftpotenzial, das durch die gestellten Aufgaben wächst, so wie Muskeln wachsen, wenn sie regelmäßig trainiert werden (vgl. Doubek 2003, S. 87). "In jedem Menschen ist ein bestimmtes Maß an innerer Kraft angelegt. Wie und ob diese Stärke genutzt wird, ob sie brach liegt oder als Basis für Entwicklungen dient, hängt vom jeweiligen Lebensweg und den damit verbundenen Aufgaben ab. Mit den gestellten Anforderungen ist auch verknüpft, wo die Schwerpunkte des jeweiligen Kraftreservoirs liegen. Auf dieser Basis reift zunächst unbewusst und mit steigendem Alter immer bewusster eine Entschlossenheit, die gestellten Lebensaufgaben anzugehen und zu meistern" (a.a.O., S. 88).

Diese Aussage bedeutet nicht, dass grobem Störverhalten des Kindes keine Grenzen gesetzt werden. Regeln und Grenzen sind bekannte Abmachungen und keine willkürlichen Strafen. Sie setzen das Kind nicht herab und verletzen nicht. Gleichzeitig sollte bei allen Konsequenzen das Kind niemals aus der Gruppe ausgeschlossen werden.

Resiliente Kinder versuchen nicht, Verletzungen und unglückliche Emotionen zu verdrängen oder die Vergangenheit zu idealisieren. Mutig und aufrichtig stellen sie sich ihren traurigen, wütenden und ängstlichen Emotionen und verdrängen diese nicht ins Unterbewusstsein, wo sie in der Regel keine Ruhe geben. Sie trauen sich selbst zu, ihre wahren Gefühle auszuhalten und ihre wirklichen Bedürfnisse zu begreifen. Sie erkennen Schutzbehauptungen und Selbstbetrug und durchschauen, warum sie diese erzählen und aufbauen. Sie geben falsche Hoffnungen auf, lernen zu trauern, zu vergeben und damit schließlich zu heilen, und akzeptieren sich so, wie sie sind (Doubek 2003, S. 95).

Resiliente Kinder entziehen sich durch ihre Kreativität oft der unerträglichen Realität und vermeiden für eine Weile Gefühle von Einsamkeit, Angst, Wut, Ohnmacht, Verwirrung und Verzweiflung[...] (vgl. Doubek 2003, S. 122).

Die Kinder haben für die Dauer ihres Spiels die Macht über das, was geschieht. Sie können gefahrlos ausprobieren, wie sie ihre Welt so gestalten können, dass sie ihnen weniger Kummer und Schmerzen bringt. Sie verschaffen sich Unabhängigkeit und vermindern Hilflosigkeit, mit der sie alltäglichen Gegebenheiten ausgeliefert sind.

Förderbereiche im Kindergarten

Selbstwertgefühl

Ein gutes Selbstwertgefühl ist die beste Voraussetzung, um das Leben zu meistern. Ein Kind, das seinen eigenen Wert kennt und davon überzeugt ist, wertvoll zu sein, ist weniger auf äußere Anerkennung angewiesen. Es traut sich zu, Konflikte zu bewältigen, seine Meinung frei zu äußern und "Nein" zu sagen, wenn es "Nein" meint. Deshalb muss es die Erfahrung machen, dass es geliebt wird, einfach nur, weil es da ist, und nicht um seiner Leistungen und Fähigkeiten wegen. Es kennt seine Stärken und Schwächen und lernt damit umzugehen. Abwertende Kritik wird vermieden. Ein Kind, das sich angenommen fühlt, kann auch andere annehmen. Und geliebte Kinder werden liebende Kinder.

Eigenwillen und Eigensinn

Diese Eigenschaften haben in unserem Sprachgebrauch eher einen negativen Beigeschmack. Sie klingen wie trotzig, dickköpfig, widerspenstig, störrisch, stur und bockig. Beide entwickeln sich in der sogenannten "Trotzphase" eines Kindes, wenn das Kind sein eigenes Ich entdeckt.

Eigenwillen darf nicht mit Ungehorsam verwechselt werden: Er bedeutet die gesunde Fähigkeit eines Menschen, seinem Leben einen eigenen Sinn, ein Lebensmuster, eine Identität zu geben, um sie nicht in Äußerlichkeiten suchen zu müssen. Es ist normal, dass Kinder zunächst einmal von sich selbst ausgehen und alles auf sich bezogen sehen. Welchen Maßstab sollten sie sonst ansetzen? Andere Standpunkte werden dann in Relation gesetzt und mit den eigenen verglichen. Kinder, deren Eigensinn verloren ging oder die ihn aufgeben mussten, müssen sich an Ersatzlösungen krampfhaft festhalten und werden fremde Meinungen kaum akzeptieren können, während eigensinnige Kinder eher Empathie entwickeln.

"Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst" heißt es in der Bibel, nicht: Liebe Dich wie Deinen Nächsten oder liebe Deinen Nächsten mehr als Dich selbst. Der Bezug zum Eigenen ist auch hier festgelegt. Eigenwillen des Kindes wird dann gefährlich, wenn der Erwachsene sich selbst dabei aufgibt, wenn er nicht Nein sagen kann, wenn er Nein meint.

Gefühlsbewusstsein

"Der Begriff 'Gefühlsbewusstsein' musste erfunden werden, um in einem Wort das auszudrücken, was für jeden Menschen so wichtig ist: Sich seiner Gefühle bewusst zu sein" (Hillenberg/ Fries 1998).

Kinder brauchen Gelegenheit, ihre Gefühle erleben, ausdrücken und ausleben zu können. Erwachsene sollen (und können) nicht abschätzen, wie schlimm eine Situation für das Kind ist. Sie dürfen nicht bewerten oder ablenken, sondern müssen akzeptieren und begleiten. Ein Kind darf den Glauben an die Berechtigung seiner Gefühle nie verlieren. Erwachsene können ein Klima von Gefühlsoffenheit schaffen, in dem gute und schlechte Gefühle zugelassen werden, und offen und ehrlich zu ihren eigenen Gefühlen stehen.

"Die Fähigkeit, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein und die der anderen zu respektieren, ist ein wirksames Mittel gegen Sucht und Drogen," aber auch gegen Gewalt (Hillenberg/ Fries 1998, S. 87).

Eigenaktivität und Selbsttätigkeit

Diese können sich nur entwickeln, wenn Langeweile zugelassen wird. Aus einem leeren Moment kann wieder etwas Neues und Sinnvolles entstehen. Antriebskraft von innen macht unabhängiger von außen. Kinder spielen um des Spielens willen. Im freien, vom Kind selbst ausgehenden Spiel bringt sich das Kind ganz ein und schöpft aus seinem inneren Reichtum. Selbsttätigkeit ist die intensivste Form, sich Erfahrungen anzueignen, weil sie alle Sinne anspricht. Kinder müssen Wirklichkeit spüren, Ereignisse nachvollziehen, Zusammenhänge selbst entdecken können, um so die Welt für sich selbst aufbauen und verstehen zu können. Erwachsene nehmen Eigenaktivität ernst, wenn sie

- Kindern eine anregende Umgebung bieten, in der sie ihr eigenes Spiel entfalten können,
- sich nicht ins Spielgeschehen einmischen oder unnötig unterbrechen,
- nur dann Hilfestellung geben, wenn die Kinder ausdrücklich danach fragen,
- im Hintergrund bleiben,
- Kindern Zeit geben, eigene Lösungen zu finden,
- nie an den Werken von Kindern herum korrigieren, weder mit Worten noch mit Händen...

Gesprächsbereitschaft

Dies bedeutet, miteinander zu reden *und* zuzuhören. Gesprächsbereitschaft kann Missverständnisse beseitigen, bevor Probleme daraus werden. Zuzuhören hat vor allem mit der eigenen Persönlichkeit und der inneren Haltung zu tun, weniger mit einer erlernbaren Technik. Es bedeutet da zu sein, sich auf den anderen einzustellen, ihn ernst zu nehmen und die Dinge mit seinen Augen zu sehen - kurz: ihn zu respektieren und ihn so zu nehmen, wie er ist.

"Wirklich zuhören können nur ganz wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war ganz und gar einmalig. Momo konnte zuhören, dass dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit ganzer Aufmerksamkeit und voller Anteilnahme." "Sie konnte so zuhören, dass ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder dass Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder dass Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden" (Michael Ende, zitiert nach Hillenberg/ Fries 1998, S. 110).

Kinder werden gesprächsbereit, wenn

- Erwachsene sie ernst nehmen,
- sich in ihre Lage versetzen können,
- nicht beschuldigen, kritisieren, drohen, warnen oder Ratschläge geben, und wenn
- miteinander reden auch bedeutet, Gefühle wahrzunehmen und anzusprechen.

Selbständigkeit

Dieser Begriff kommt von selber stehen können. So wie Eltern und andere Erwachsene sich zurückhalten können, einzugreifen, wenn das Kind stehen und laufen lernt, können sie sich später im Hintergrund halten, wenn es um andere Fähigkeiten des Kindes geht.

In den ersten Lebensjahren macht ein Kind unzählige selbständige und eigenverantwortliche Entwicklungsschritte wie lächeln, krabbeln oder sitzen, ohne dass ihm diese von außen beigebracht werden mussten. Das Kind folgt einem inneren Bauplan (Maria Montessori). Der Erzieher muss diesen Bauplan kennen, um ein Kind optimal begleiten zu können. Er muss so viel Freiraum wie möglich gewähren und so viele Grenzen wie nötig setzen, damit das Kind sich innerhalb unserer sozialen Gemeinschaften selbständig entwickeln kann. Eltern und Erzieher können die Entwicklung auf keiner Ebene beschleunigen. "Was auch immer man als Erwachsener tut, man kann Lernerfolge der Kinder nicht erzwingen" (Spiegel/ Selter 2004, S. 27). Aber der Erzieher kann auf jedes "ich selber" des Kindes hören, nie etwas für das Kind tun, was es selbst tun kann und tun will, und ihm Vertrauen schenken.

Selbstvertrauen und Eigenverantwortung

"Selber schaffen schafft Selbstvertrauen" (Hillenbergl/ Fries 1998, S. 96).

Selbstvertrauen entwickelt sich aus Selbsttätigkeit, Eigenaktivität und Selbständigkeit. Kinder fassen Mut, wenn wir ihnen helfen, ihre Stärken zu erkennen. Sie werden entmutigt, wenn sie ständig an ihre Schwächen erinnert werden. Leider arbeiten wir immer noch zu sehr Defizit orientiert. Wir suchen das, was fehlt, statt zu sehen, was bereits vorhanden ist. Jeder Fehler bedeutet eine Lernchance. "Wir können nicht lernen, wenn wir keine Fehler machen dürfen. Die Angst vor Fehlern hindert uns daran, Neuland zu betreten" (Spiegel/ Selter 2004, S. 37). Wenn Fehler zu machen erlaubt und erwünscht ist, übertragen wir einen Teil der Verantwortung für das Lernen dem Kind selbst.

Konfliktfähigkeit

Dies bedeutet streiten zu können, Konflikte auszutragen statt zu verdrängen. Soziale Gemeinschaft erfordert Auseinandersetzung - mit mir selbst und mit den Bedürfnissen, Gefühlen und Interessen anderer. Konflikte sind nicht Negatives, denn Menschen, die sich streiten, sind sich niemals gleichgültig.

Können Kinder ihre Streitigkeiten alleine austragen, entwickeln sie gleichwertigere und gerechtere Beziehungen untereinander. Hat ein Kind gelernt, eigenverantwortlich Konflikte zu lösen, wird es unabhängiger von Erwachsenen und von Scheinlösungen. Erzieher müssen mehr Energie dafür einsetzen, Streit auszuhalten statt zu vermeiden, auf Distanz gehen und erkennen, dass Einmischung die Glut schürt und die Fronten verhärtet.

Fantasie und Kreativität

Gemeint sind hier Vorstellungskraft, die Fähigkeit, sich in Gedanken etwas auszumalen, zu erfinden, und die Fähigkeit, Neues zu entwickeln, schöpferisch tätig zu sein. Fantasie kann auch das Gedankengebäude meinen, das erfunden ist.

"Kreativität zeigt sich nicht im 'schönen' Endprodukt, sondern im Tun, im Handeln, im Erlebnis" (Hillenbergl/ Fries 1998, S. 97).

Je mehr und je vielfältiger die Sinneserfahrungen in der Kindheit sind, umso beweglicher ist die Fantasie. Viele lebendige innere Bilder können entstehen, die uns auch dann (innere) Beweglichkeit und Freiheit vermitteln, wenn die äußere Beweglichkeit vorübergehend eingeschränkt ist, z.B. im Schulunterricht, im Wartezimmer usw. Das bedeutet vor allem, dass Sitzen nicht durch Sitzen gelernt wird, sondern durch einen im Spiel trainierten Körper mit Gelenkigkeit und kraftvollen Muskeln und einer lebhaften Fantasie aufgrund intensiver Erfahrung aller Sinne.

Äußere Wahrnehmungsimpulse sind Anlässe für die Erschaffung eigener Wirklichkeiten und inneres Erleben: Kreieren heißt erschaffen. Mit jedem neuen Impuls können wir unsere Ein-Sicht frei wählen; damit öffnen wir große Spielräume für Kreativität. Sinneserfahrung darf nicht auf das Kinderzimmer beschränkt sein: Kochen, Gartenarbeit, Beeren und Pilze suchen, Einkäufe auf dem Markt oder beim Gärtner gehören auch dazu.

Leider wird Kreativität in vielen Rahmenplänen nur im Bereich der Feinmotorik bzw. des Bastelns erwähnt. Hier arbeiten die Kinder meist mit Schablonen und können ihr Werk kaum von dem anderer Kinder unterscheiden. Sie lernen so, dass Uni-Form Sicherheit bietet: nur nicht auffallen = zur Gruppe gehören. Ihre eigene Wahrnehmung wird zugunsten anderer Maßstäbe zurückgestellt; viele zweifeln dann die eigene Wahrnehmung an und wollen nicht mehr frei malen. Selbstbewusste Kinder erkennen ihr "Schablonen-Ding" nicht mehr und bemühen sich, es individuell zu markieren.

Erlebnisfähigkeit - Gleichgewicht und Wandel

Kinder brauchen eine eigene aktive Spiel- und Erlebniswelt mit eigenen Geheimnissen und Freiräumen, um die Welt mit allen Sinnen erleben und genießen zu können. Gemeinsame Erlebnisse sind verbindend, *wenn sie allen Spaß machen und keiner mitmachen muss*. Sie brauchen aber auch Erwachsene, die sich über alltägliche Dinge freuen, sich von echten Erlebnissen mitreißen lassen, eigene Hobbys und Interessen pflegen und das Leben mit allen Sinnen genießen. Kinder orientieren sich an ihren Vorbildern!

Erlebnissituationen sollten zunächst einen hohen Anteil an Bekanntheitsmomenten haben, damit sich neue Elemente leichter einführen lassen. Zu wenige neue Impulse können zur Stagnation führen, zu viele zu einem Abbruch der gemeinsamen Tätigkeit.

Regeln bieten Stabilität, Orientierung und Sicherheit - Zufall vermittelt Lust und Anreiz, aber auch Labilität. Ziel ist es, ein Gleichgewicht zu finden zwischen Stabilität und Labilität, zwischen dem Individuum und der Gruppe (Perras-Emmer o.J.b).

Freispiel

"Denn, um es endlich einmal heraus zu sagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt"
(Friedrich Schiller, zitiert nach Schiffer 1997, S. 13).

Freispiel bedeutet, dass die eigene Motivation im Spiel umgesetzt wird. Dass das Kind die Fähigkeiten, die in ihm schlummern, ausprobiert, ohne fremden Interessen oder Weisungen zu folgen. Es findet und verwirklicht sich selbst im Spiel. Freies Spiel ist spontan, zweckfrei, konkret in der Handlung, subjektiv und zeitlos.

Unser traditionelles Raumteilverfahren (nach Schnaus-Schoerl) im Kindergarten verfolgt bereits die Fremdbestimmung der Kinder, sich in entsprechend große Kleingruppen aufzuteilen: Vier Kinder dürfen in die Bauecke, drei in die Puppenecke usw.

Kinderzeichnung

"Das Absterben der Kinderzeichnung ist vielleicht einer der frühesten Beweise für eine allgemeine Selbstentfremdung, das heißt Degenerationserscheinung im Leben des modernen Menschen" (Hans Meyers, zitiert nach Schiffer 1997, S. 31).

Beim Kind steht noch der Prozess, die Gestaltung des Bildes im Vordergrund, nicht das Endprodukt. Die Gestaltung des eigenen Ausdruckes hat etwas Eigensinniges, das kein anderer beurteilen kann und darf. Durch Beurteilung, Belehrung, Selektion und Vergleich werden Kinder beschämt und entmutigt, so dass sie jede Freude daran verlieren, sich künstlerisch auszudrücken. Sie schämen sich ihrer Empfindungen und ihrer Fantasie. Durch die schöpferische Pflege der Entfaltung des Malens erlebt sich das Kind als (eigensinnig) akzeptiert und kann dadurch auch den Eigensinn anderer leichter akzeptieren. Bilder stellen etwas sehr Eigenes dar.

Leider wird der Rahmen meist so eng vorgegeben, dass kein Freiraum mehr für eigenes Gestalten bleibt. "Als Ergebnis hängen dann 25 einander sehr ähnliche Bilder an der Wand. Diese lassen sich zwar wie Diktate und Mathematikarbeiten leichter vergleichen und zensieren, die lustvolle Erfahrung am Eigensinn, die lustvoll erlebte Unterscheidbarkeit findet nicht statt. Die Kinder sagen dann nicht mehr: "Guck mal, das ist mein Bild!", sondern "Mein Bild ist besser".

Ein aus freier Gestaltung heraus unterscheidbares Bild meint also zweierlei:

- "Die lustvoll erfahrene Freiheit in der Gestaltung und
- die Demonstration eines: Schau her, das ist meins, das bin ich!"
(Schiffer 1997, S. 36).

Psychomotorische Förderschwerpunkte

Bewegung

Bewegung als "Tor zum Lernen" hat grundlegende Bedeutung. Mit ihr werden Sinneswahrnehmungen ermöglicht, überprüft und verglichen. Über Bewegung erlebt das Kind Selbstwirksamkeit als Baustein der Persönlichkeitsentwicklung. Entwicklung ohne Bewegung ist nicht möglich.

"Anfang der sechziger Jahre setzte ein Forschungsteam der University of California in Berkeley unter der Leitung von Mark Rosenzweig und Marion Diamond einige sehr junge, genetisch identische Versuchsmäuse aus ihren komfortablen Käfigen in wesentlich größere bequeme Käfige um. Andere gleichaltrige Mäuse ließen sie in ihren kleineren Käfigen. Alle paar Tage gaben sie ein neues kleines Trainingsgerät für Mäuse in die größeren Käfige - Laufräder, Tunnels, Rampen zum Klettern und dergleichen. Beide Mäusegruppen hatten ein großartiges Leben - mit einer Menge Futter, Wasser und sauberen Käfigen. Aber die Gruppe mit der 'bereicherten Umgebung', die täglich eine Menge neuer Geräte zum Ausprobieren und Spielen bekam, experimentierte ständig und war dauernd in Aktion.

Nach einigen Wochen, als die Mäuse den Zeitpunkt ihrer Pubertät erreicht hatten, wurden die Gehirne aller Mäuse in beiden Käfigen gemessen, gewogen und miteinander verglichen. Ihrer Voraussage entsprechend fanden Rosenzweig und Diamond heraus, dass die Gehirne der Mäuse, die ständig neu stimuliert worden waren, schwerer waren und mehr Vernetzungen und höhere Konzentrationen an Neurotransmittern zur Stimulierung beziehungsweise Hemmung der zerebralen Aktivität entwickelt hatten. Die Tiere hatten sich die ganze Zeit mit ihren Trainingsgeräten beschäftigt und ständig neue Verwendungsmethoden erfunden. Diese geistige Aktivität stimulierte das Wachstum neuer Gehirnzellen und veranlasste die Mäuse zudem zu vermehrter körperlicher Aktivität, die ebenfalls das Wachstum des Gehirns fördert.

Weiterhin bestätigten das Forscherteam der University of California und später eine Forschergruppe der University of Illinois, dass die Gehirne geistig aktiver Mäuse nicht nur ein dichteres Netz von Neuronen entwickelten, sondern auch weniger Zeit zur Lösung von Problemen - beispielsweise zum Finden des Weges durch ein Labyrinth - benötigten. Es handelte sich hierbei natürlich nur um Mäuse, aber es ist erstaunlich, wie wenig sich die menschliche DNS von der einer Maus unterscheidet" (Bradgon/ Gamon 2002, S. 7f.).

"Die oben beschriebenen Versuchsmäuse in der 'bereicherten Umgebung' hatten 4000 neue Neuronen im Hippocampus entwickelt, im Verhältnis zu 2400 neu herausgebildeten Neuronen in der Kontrollgruppe von Tieren ohne Trainingsgeräte. Dies fügt sich gut in die aktuelle Forschung, die ergeben hat, dass ein junges Gehirn auf eine umfangreiche 'Datenbank' von Neuronen zurückgreifen kann, um das Bedürfnis nach dem Erwerb neuer Fertigkeiten zu erfüllen" (Bradgon/ Gamon 2002, S. 9).

Wahrnehmen

Dies bedeutet Informationsgewinnung und -verarbeitung von Reizen aus der Umwelt und dem Körperinneren, die auf unsere Sinnesorgane einwirken:

Auslösen von Empfindungen > Bewertung derselben > Wahrnehmung

Die Entwicklung der Empfindungen erfolgt von den körpernahen Sinnen zu den körperfernen Sinnen, weil erstere für das Überleben des Kindes wichtiger sind. Reize können zu schwach sein, um eine Empfindung hervorzurufen, d.h., Reize müssen eine bestimmte Stärke aufweisen, damit Wahrnehmung stattfinden kann.

"Wichtig ist hier zu erwähnen, dass unser Nervensystem nur auf Veränderungen reagiert. Ein ständig gleich bleibender Reiz ist bald keiner mehr, es fehlt die neuronale Wechselwirkung und damit bald die Wahrnehmung. Wir spüren die Geschwindigkeit beim Autofahren nur beim Anfahren und Bremsen, nicht aber bei gleichmäßiger Fahrt" (Zinke-Wolter 1994, S. 204).

Entwicklung der räumlichen Wahrnehmung: Das Kind glaubt, dass die Dinge tatsächlich so groß bzw. klein sind, wie sie aussehen. Später entdeckt es die tatsächliche Größe der Dinge, wenn es zu ihnen hingehen kann. Mit vier Jahren ist das Tiefen- und Entfernungssehen dem des Erwachsenen bereits sehr ähnlich.

Die optische und akustische Wahrnehmung: Diese verläuft bis zum Schulalter ganzheitlich. Erst später können bekannte Dinge in Details zerlegt werden.

Die Entwicklung der zeitlichen Wahrnehmung: Im Alter von drei Jahren kennt das Kind Vergangenheit, mit fünf Jahren Wochentage und Jahreszeiten, mit sieben Jahren Monate und Uhrzeit.

Erleben mit allen Sinnen

Kinder erfahren über die Sinne die Welt und entwickeln dabei ihre Bilder von der Welt. Bei Fertigprodukten wie z.B. Kuchen aus der Kühltruhe erhalten Kinder keine "Nahrung" für ihre Sinne - wie beim Teigkneten, Ausrollen, dem Backduft Riechen und dem Warten, bis der Kuchen endlich kalt ist (vgl. Zimmer 2001, S. 38). Ihre Bedürfnisse in allen Sinnesbereichen werden gestillt durch Überbetonung in einem Bereich wie z.B. durch starkes Süßen oder Salzen oder auch durch übermäßiges Essen, was zu Übergewicht oder Essstörungen führen kann.

Dass sich Kinder mit allen Sinnen in die Welt einlassen, ist für Erwachsene oft schwer verständlich. Das Matschen in einer Pfütze ist nicht nur ein sinnliches Vergnügen, sondern auch mit elementaren Fragen verbunden: "Was ist unter dem Wasser? Sinkt der Fuß immer tiefer und tiefer in die matschige Schlammschicht oder kommt er irgendwann auf festen Grund? Wenn man die Pfütze mit Erde auffüllt, verschwindet dann das Wasser oder vertreibt man es? Wie tief kann man in die Pfütze hineinwaten, ohne dass Wasser in die Stiefel hineinläuft - und was passiert, wenn das Wasser 'überläuft'? Ist die Pfütze jetzt im Stiefel? Wie viel Wasser bleibt drin, wie viel draußen?"

Solche Fragen entstehen beim Spiel; sie lassen sich nur beantworten, wenn man ausprobiert und experimentiert. Erwachsene würden hierbei nur stören, denn ihnen wäre der Sinn des Spiels mit Wasser, Erde und Schlamm nicht einsichtig. Sie interessieren weniger die hier gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse, ihre Sinne sind vielmehr auf die Wahrnehmung der Hygiene, der Sauberkeit, der möglichen Gefahren durch Bakterien, Kälte und Nässe ausgerichtet. Sinnliche Wahrnehmung ist also durchaus subjektiv, und oft nimmt jeder an einer Begebenheit Beteiligte die Situation aus einer anderen Perspektive, mit einer unterschiedlichen Bewertung wahr" (Zimmer 2001, S. 39).

Wahrnehmungserlebnisse mit den körpernahen Sinnen wie Tasten, Propriozeption (Druck und Zug auf Muskeln, Sehnen und Gelenke), Gleichgewicht, Schmecken und Riechen bleiben nachhaltig im Unterbewusstsein hängen. Hier nehmen sie Einfluss auf spätere Erfahrungen und helfen dem Kind, sein Wissensnetz zu knüpfen.

Am literarischen Huckleberry Finn wird aufgezeigt, dass ein Erleben der Welt mit allen Sinnen "- die Erfahrung der eigenen 'Kompetenz' - eine fehlende Geborgenheit zum Teil ersetzen kann. Nicht vollständig natürlich, aber Zutrauen in die Welt kann auch auf diese Weise erworben werden" (Schiffer 1997, S. 18f.).

Natur

Wald, Wiesen, Brachland, Hügel, Bäume, Felsen, Steine, Wasser in Pfützen, Bächen oder Teichen, Pflanzen und Tiere sind der ideale Spielort der Kinder. Hier können sie sich mit den Gesetzmäßigkeiten der Natur auseinandersetzen, sich anpassen, anstrengen, verausgaben. Das Kind kann auf die Welt einwirken, und die Welt wirkt auf das Kind ein, indem sie zum Tun anregt.

Freunde - andere Kinder

Kinder brauchen Kinder, um soziales Verhalten, wie nachgeben und sich behaupten, sich streiten und versöhnen, sich durchsetzen und unterordnen, zu lernen. Die Kinder setzen sich mit ihren Spielpartnern auseinander, übernehmen Rollen, handeln Spielregeln aus und verhalten sich danach. Bewegungsangebote und -spiele eignen sich in Kindergartenalter besonders gut, um diese Ziele zu verwirklichen.

Entscheidungsspielräume

Es ist wichtig, Kindern zuzutrauen, dass sie ein Problem selbst meistern und Lösungen selbständig finden können. Was für Erwachsene auf den ersten Blick banal und im Kindergartenalltag sehr zeitaufwändig erscheint, ist der erste große Schritt zur späteren Konfliktbewältigung. Die Lernerfahrungen aus der Kindheit spielen eine entscheidende Rolle bei der Art und Weise, wie das Kind später mit Problemen umgeht und wie es die Schwierigkeiten überwindet.

Erziehverhalten

Annahme und "sich erfüllende Prophezeiung"

Es ist eines jener einfachen, aber wunderschönen Paradoxe im Leben: Wenn ein Mensch fühlt, dass ihn ein anderer wirklich annimmt, wie er ist, dann ist er frei geworden, sich von dort aufzumachen und mit der Überlegung zu beginnen,

- wie er sich verändern möchte,
- wie er anders werden kann,
- wie er mehr von dem werden könnte, das zu sein er befähigt ist (vgl. Gordon 1989).

Häufige Misserfolge bergen die Gefahr, dass eine negative Vorstellung von der eigenen Person aufgebaut wird. Dies geschieht beim Kind zum Teil unbewusst. Wird es von Spielkameraden und Erwachsenen als langsam, ungeschickt usw. eingestuft, so erlebt es sich selbst als Versager. Es kann mit Resignation und Rückzug reagieren, aber auch mit Aggression. Dadurch versucht es, seine Unterlegenheit durch körperliche Angriffe auf andere zu kompensieren (vgl. Zimmer, S. 16f.).

Erzieher sind oft unzufrieden mit "unvollkommenen Menschen" - Eltern wollen nur das Beste für ihr Kind. Kinder sind sensibel und nehmen die Enttäuschungen von Erwachsenen wahr, bevor diesen ihre Gefühle selbst bewusst werden.

Echtheit und Klarheit

Der kritische Erzieher bildet sich eine eigene Meinung, welche mit seinem Inneren im Einklang ist und ihm äußere Unabhängigkeit bewahrt. Lebendigkeit und der Zugang zu den eigenen Gefühlen müssen in allen Lernzielbereichen Anwendung finden. Die Persönlichkeit des Erziehers, seine Wertvorstellungen und seine Haltung als unabhängiges Selbst ist beständig und nicht aufteilbar nach Lernzielbereichen. Echtheit bildet die Basis für offene Kommunikation und Kreativität und ermöglicht dem Erzieher, Ich-Botschaften mit folgender Wirkung zu senden:

- Kinder werden zugänglich und verantwortungsbewusst, wenn ihnen ehrlich und ohne Umschweife gesagt wird, wie andere empfinden.

- Das Kind fühlt sich vollwertig und respektiert, wenn ihm nicht vorgeschrieben wird, was es zu tun hat.
- Es versucht, eigene, für sich stimmige Lösungen zu finden, wenn ihm die Möglichkeit dazu gegeben wird.
- Das Kind wird ermutigt und lernt das auszudrücken, was es empfindet, und erreicht mehr Verständnis durch die Umwelt.
- Beide Seiten sind zugänglicher für Veränderungen.

Klarheit über das, was der Erzieher fühlt, was er davon bewusst erlebt und davon nach außen mitteilt, ist die Basis für echtes, persönlichem Empfinden entsprechendes Verhalten. Damit ermöglicht er den Kindern und sich selbst für beide Seiten wichtige Reaktionen:

1. Das Kind weiß, was der Erzieher meint, und woran es ist.
2. Der Erzieher kann wirklich intensiv zuhören, weil er sich seinerseits nicht möglichst positiv darstellen muss.
3. Das Kind fühlt sich verstanden, weil es aufgrund des entgegenbrachten Interesses positive Wertschätzung erlebt.
4. Die positiven Gesprächsmerkmale verstärken sich gegenseitig.

(vgl. Perras-Emmer o.J.c).

Beobachten

Die Beobachtung des Kindes zeigt dem Erzieher, was das Kind braucht, wo es gerade in seiner Entwicklung steht. Sie ist die Hauptaufgabe des Pädagogen. Nach seiner Auswertung der Beobachtung und dem entsprechenden Angebot muss die Beobachtung jedoch wieder von vorne beginnen: Habe ich "richtig interpretiert" und entsprechende Methoden daraufhin angewendet? Gibt es Alternativen? Mit wem kann ich meine Beobachtungen "teilen und auswerten"? Was könnte der nächste Schritt sein? Eine Beobachtung bringt Fakten, erst die Fragen dazu bringen den Erzieher dem Kind näher!

Durch *Nicht-Einmischung* in seine Betätigung können Erwachsene die Annahme des Kindes zeigen. Ein Beispiel: Ein Kind baut eine Sandburg. Eltern und Erzieher, die das Kind dabei alleine lassen, sich selbst mit etwas beschäftigen und dem Kind erlauben, "Fehler" zu machen und eine eigene, einzigartige Konstruktion einer Burg zu schaffen, übermitteln dem Kind eine wortlose Botschaft der Annahme. Das Kind fühlt: "Was ich tue und wie ich es tue, ist gut!" Einmischen, Stören, Belehren, Kontrollieren aber auch Mitmachen vermitteln dem Kind Nicht-Annahme, ohne dass dieses Verhalten Erziehern häufig bewusst ist. Sie wollen, dass Kinder lernen, auf ihre Leistungen stolz sein, und dass das Kind sie braucht. "Nichts tun und Hände weg" fällt Erwachsenen nicht immer leicht (vgl. Gordon 1989).

Hören mit vier Ohren

Die vier Seiten einer Nachricht (vgl. Schulz von Thun 1981):

1. Konkurrenz und Selbstoffenbarung: Ich teile etwas von mir mit.
2. Solidarität und Beziehung: Wie stehe ich zu dir?
3. Sachinhalt: möglichst objektive Informationen.
4. Appell: Ich erwarte von dir...!

Ein einfacher Satz kann vier ganz verschiedene Aussagen enthalten und auch auf vier verschiedene Arten interpretiert werden. Meint der Absender z.B. eine Aussage sachlich und der Empfänger auch, dann gelingt die Verständigung. Diese ist also nur dann optimal möglich, wenn Sender und Empfänger auf der gleichen Wellenlänge kommunizieren: Die Kommunikationsebenen müssen übereinstimmen.

Schwerpunkte aus der Suchtprävention

Kinder wollen

- ernst genommen werden
- Streit und Konflikte offen besprechen und lösen
- gemeinsam Kompromisse suchen
- Gefühle zeigen und akzeptieren
- Aufgaben und Verantwortung
- in Gemeinschaft lachen und spielen
- ihre Stärken zeigen

Kinder brauchen

- Lob und Anerkennung
- Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit
- sinnvolle Grenzen
- Versprechen, die gehalten werden
- Väter *und* Mütter
- Erwachsene mit einem gesunden Konsumverhalten
- Zeit
- Träume
- Gespräche
- Vorbilder und vorgelebte Lebensziele
- Erwachsene, die ihre eigenen Fehler zugeben (können)
- Erwachsene, die sich für Kinder einsetzen
- Geborgenheit und Halt

(vgl. <http://www.das-wohlfuehlhaus.de>).

Evolution - die Ontogenese ist die Wiederholung der Phylogenese

Das menschliche Gehirn trägt in seiner Struktur die evolutionäre Entwicklung aller Gehirne in sich. "Im Kern, so scheint es, ist das menschliche Gehirn dem Gehirn heutiger Reptilien sehr ähnlich. Die Entwicklung des fötalen menschlichen Gehirns vollzieht sämtliche Stufen der Evolution en miniature, und die primitiveren Schichten werden von immer neuen Schichten überlagert" (Ratey 2003, S. 16).

Die Wiederholung aller bedeutenden Entwicklungsstufen ist die Basis der menschlichen Entwicklung. Kein Schritt kann ungestraft vernachlässigt oder ausgelassen werden. Je identischer die einzelnen Stufen verlaufen, umso widerstandsfähiger werden die Kinder.

Der Mensch entwickelt sich aus einer Eizelle, lebt neun Monate im Wasser. Seine Geburt stellt die Eroberung des Landes und die Auseinandersetzung mit der Schwerkraft dar. Aus dem Vierfüßergang richtet sich das Kind in die Zweifüßigkeit auf. Was für die körperliche Entwicklung gilt ist gleichermaßen für die geistige und sprachliche Entwicklung notwendig.

Unser Gehirn reift gemäß der Evolution: Die neueren Gehirnschichten wie das Großhirn mit seinen beiden Hemisphären, den vier Cortex-Lappen und den Assoziationsfeldern entwickeln sich zuletzt. Die letzte Gehirnumstrukturierung erfolgt mit etwa 11 Jahren zu Beginn der Pubertät. In diesem Alter trennen sich die Bereiche für Sprache in Muttersprache und Fremdsprache, was beweist, dass die neuesten Errungenschaften der Menschheit wie Zweitsprache auch zuletzt Veränderungen im Gehirn herbeiführen (vgl. Perras, o.J.a, b).

Das Wissen um unsere Entwicklungsgeschichte ermöglicht Erziehern, das Verhalten von Kindern besser zu verstehen, Beobachtungen entsprechend zu interpretieren und die Bedürfnisse von Kindern leichter zu erkennen.

Erkenntnisse aus der Gehirnforschung

Neben der Entwicklungsgeschichte mit dem Verlauf der Gehirnreifung müssen auch die Ergebnisse aus der Hirnforschung in die pädagogische Arbeit mit einfließen. Besonders bedeutsam für die Widerstandsfähigkeit ist die Vernetzung beider Gehirnhälften. Die räumliche Wahrnehmung in der rechten Hirnhälfte entwickelt sich vor der Sprache in der linken Gehirnhälfte. Ausgeprägtes soziales und bildliches Sprachverhalten (wird meist Frauen zugesprochen) findet sich zudem auf der rechten Gehirnseite, weshalb sich Frauen leichter von einem Schlaganfall mit Sprachstörungen erholen. Dieses kreative soziale Sprachzentrum führt meist zu einer reduzierten Raumlagewahrnehmung.

Die allgemeinen Anlagen für die Trennung sind in den menschlichen Genen festgelegt: Die Männer brauchten auf der Jagd eine bessere Raum-Orientierung - sprachliche Anweisungen waren knapp und konkret. Die Mütter gaben Wissen weiter und waren auf vielseitigere Sprache angewiesen. Je besser nun Kinder beide Hälften zusammenarbeiten lassen können, umso vielfältiger ist ihr Verhaltensrepertoire. Raumerfahrungen müssen in Worte gefasst werden, dadurch können sie mit bereits bekannten Mustern abgeglichen werden. "Die Aufgabe der linken Hemisphäre besteht darin, neu eingehende Informationen und bereits vorhandene Daten gegenüberzustellen" (Bradgon/ Gamon 2002, S. 7). "Versagt" die linke Seite, so kommt die rechte Seite besser mit total neuen Situationen zurecht.

Durch Übungen, mit welchen die Kinder ihre Körpermittellinie kreuzen, werden beide Gehirnseiten gleichzeitig stimuliert. Geschichten, welche den Kindern ermöglichen, zwischen der Wirklichkeit und der Fantasiewelt beliebig hin und her zu wechseln, fördern die Verbindung zwischen den logischen und den kreativen Teilen des Gehirns.

"Ein Ausflug in den Intermediärraum bedeutet jedoch nicht nur bloße Erholung. Es geschieht noch viel mehr, was sich am ehesten mit einem Vergleich beschreiben lässt [sic]: In den großen und kleinen Grenzzonen der Natur, wie zwischen Wald und Wiese, Feldrand und Flußlauf [sic], zeigt sich die reichhaltigste Artenvielfalt. Diese nimmt noch zu, wenn die Grenzen wie zwischen Festland und Meer durch Ebbe und Flut periodische Veränderungen erfahren. Ein Pendeln im Sinne eines Grenzverkehrs zwischen dem Raum der äußeren Realbelastungen und dem Intermediärraum führt zu einer dauerhaften innerseelischen 'Artenvielfalt', einer Bereicherung, die sich auch außerhalb des Intermediärraumes zeigt. Wesentlich ist dabei nicht allein die Dauer des Aufenthaltes im Intermediärraum, sondern insbesondere auch die Häufigkeit des Pendelns, das heißt die Häufigkeit der Aufenthalte im Grenzbereich" (Schiffer 1997, S. 38).

Autorin

Barbara Perras, Erzieherin, Motopädagogin, Leiterin des Evang. Kindergarten Loderhof in Sulzbach-Rosenberg

Perras, B.2004 - Resilienz praktisch

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/1123/> [letzter Zugriff: 15.05.2023]