Arbeitspapier der Baden-Württemberg Stiftung
Gesellschaft und Kultur Nr. 9

GRUNDSCHULE MACHT STARK!

RESILIENZFÖRDERUNG IN DER GRUNDSCHULE

Eine Unterstiftung der

Stiftung Kinderland Baden-Württemberg

Baden-Württemberg Stiftung
WIR STIFTEN ZUKUNFT

GRUNDSCHULE MACHT STARK!

RESILIENZFÖRDERUNG IN DER GRUNDSCHULE

IMPRESSUM

Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule

HERAUSGEBERIN
Baden-Württemberg Stiftung gGmbH
Kriegsbergstraße 42
70174 Stuttgart
Tel +49 (0) 711 248 476-0 | Fax +49 (0) 711 248 476-50
info@bwstiftung.de | www.bwstiftung.de

VERANTWORTLICH
Birgit Pfitzenmaier
Für die Beiträge sind jeweils die Autoren verantwortlich.

REDAKTION
Sven Walter

AUTOREN
Professor Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Sophia Rieder
Zentrum für Kinder- und Jugendforschung
im Forschungsverbund FIVE e.V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg

BILDMATERIAL
Titel: iStock

KONZEPTION UND GESTALTUNG
srp. Werbeagentur, Freiburg

© 2015, Stuttgart
Arbeitspapier der Baden-Württemberg Stiftung – Gesellschaft und Kultur Nr. 9

HINWEIS
Im Sinne einer besseren Lesbarkeit der Texte wurde von uns entweder die männliche oder weibliche Form von personenbezogenen Hauptwörtern gewählt. Dies impliziert keinesfalls eine Benachteiligung des jeweils anderen Geschlechts.

INHALTSVERZEICHNIS

GRUSSWORT, VORWORT & EINLEITUNG 006

1. EINFÜHRUNG UND KURZDARSTELLUNG PROJEKT 009

2. RESILIENZFÖRDERUNG 011
2.1 Das Resilienzkonzept – Hintergründe und Definitionen 011
2.1.1 Definition 011
2.1.2 Resilienz als Schutz- und Bewältigungsfaktor 012
2.1.3 Präzisierung: Sechs Resilienzfaktoren 015
2.1.4 Resilienz als dynamische Fähigkeit, nicht als Charaktereigenschaft 016
2.2 Förderung seelischer Gesundheit in Schulen 018
2.2.1 (Grund-)Schule als Einflussfaktor auf die Entwicklung der kindlichen Resilienz 018
2.2.2 Erkenntnisse der Präventionsforschung – allgemein 018
2.2.3 Programme und/oder Förderung im Alltag? 020
2.2.4 Grundlegende konzeptionelle Gestaltung der Resilienzförderung in (Grund-)Schulen 021

3. KONZEPTION UND VORGEHEN IM PROJEKT „GRUNDSCHULE MACHT STARK!“ 023
3.1 Projektkonzeption 023
3.2 Schulportraits 025
3.3 Spiralcurriculum zur Resilienzförderung und „Resilienzstunden“ 039
3.4 Resilienzförderung im Schulalltag 046

4. EVALUATION UND ERGEBNISSE 051
4.1 Evaluationsdesign 051
4.1.1 Fragestellungen 051
4.1.2 Vorüberlegungen zum Design 051
4.1.3 Planung und Veränderung 052
4.1.4 Untersuchungsdesign auf den verschiedenen Ebenen im Detail 055
4.1.5 Stichprobe 055
4.2 Veränderungen auf Ebene der Kinder, Fachkräfte und Eltern 055
4.2.1 Veränderungen bei den Kindern 055
4.2.2 Veränderungen bei den Fachkräften 061
4.2.3 Veränderungen bei den Eltern 062
4.3 Ergebnisse zur Nachhaltigkeit 063
4.4 Intensität der Implementation – der Umsetzungsindex 063
4.4.1 Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen dem Umsetzungsindex und den qualitativen Ergebnissen 065
4.4.2 Zusammenhang zwischen dem Umsetzungsindex und den quantitativen Ergebnissen auf der Ebene der Kinder 066

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR EINE GUTE IMPLEMENTATION 067
5.1 Die Schulkultur 067
5.2 Das positive Engagement der Schulsozialarbeiter 068
5.3 Die Schulleitung und deren Rolle 068
5.4 Zusammenfassung: 14 Gelingensfaktoren im Implementierungsprozess 069

6. FAZIT 071

7. LITERATUR 072

LIEBE LESERIN, LIEBER LESER,

„Wir stiften Zukunft"! Unter diesem Leitmotiv entwickelt und realisiert die Baden-Württemberg Stiftung zahlreiche Programme und Projekte, die Baden-Württemberg auf seinem Weg als erfolgreiches, fortschrittliches und lebenswertes Land unterstützen. Dabei stehen immer die Menschen im Mittelpunkt. Vor allem Kindern und Jugendlichen möchten wir Möglichkeiten für eine chancenreiche und unbelastete Zukunft eröffnen.

Für eine individuelle Entfaltung und gute Bildungschancen ist es wichtig, dass Kinder schon die Grundschule als einen Ort des Vertrauens und der Geborgenheit kennenlernen. Deshalb ist die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen, der seelischen Gesundheit und der psychischen Widerstandskraft bei Schülern in den letzten Jahren verstärkt in das Bewusstsein von Wissenschaft und Praxis gerückt. Denn selbstsichere Kinder, die ihre Gefühle kennen und diese steuern können, lernen effektiver und gehen mit mehr Freude zur Schule.

Vor diesem Hintergrund hat die Baden-Württemberg Stiftung zur Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen und der seelischen Widerstandskraft bei Kindern das Projekt *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule* ins Leben gerufen. Die Durchführung der Studie wurde dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung der Evangelischen Hochschule Freiburg übertragen.

Ziel der Studie war es, ein Konzept zur Entwicklung einer resilienzförderlichen Schule zu erarbeiten, zu erproben und zu evaluieren. Ein wesentlicher Schwerpunkt des zweijährigen Projekts war die Förderung der seelischen Widerstandskraft und der sozial-emotionalen Kompetenzen von Schülern.

Die vorliegende Dokumentation zeichnet ein umfassendes Bild darüber, was sich hinter dem Begriff der Resilienzförderung verbirgt und wie diese erfolgreich in den Schulalltag integriert werden kann.

Unser Dank für das im Projekt Geleistete gilt dem Projektteam am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung in Freiburg unter der Leitung von Professor Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff. Außerdem bedanken wir uns bei den beteiligten Kooperationspartnern und Grundschulen.

Christoph Dahl
Geschäftsführer
Baden-Württemberg Stiftung

Christoph Dahl

Birgit Pfitzenmaier
Abteilungsleiterin Gesellschaft & Kultur
Baden-Württemberg Stiftung

Birgit Pfitzenmaier

VORWORT

In dieser Broschüre wird die Konzeption, Durchführung und Evaluation des Praxis-Forschungsprojekts „Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule“ dargestellt. Die Inhalte sind aus dem umfangreichen Projektbericht mit dem Titel „Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse“[1] zusammengestellt. Die Autoren sind Klaus Fröhlich, Jutta Kerscher-Becker, Sophia Rieder, Bianca von Hüls, Stefanie Schopp und Matthias Hamberger.

Ein besonderer Dank sei an dieser Stelle gegenüber der Baden-Württemberg Stiftung für das entgegengebrachte Vertrauen, für die nicht nur finanzielle Unterstützung des Projekts und für die große Abschlussveranstaltung am 30.09.2014 ausgesprochen.

Ein ebenso großes Dankeschön gilt den beteiligten Schulen. Die Lehrer haben sehr engagiert im Projekt mitgewirkt, Zusatzarbeit auf sich genommen und das Forschungsteam bei der Evaluation sehr gut unterstützt. Dies gilt umso mehr, als anfänglich teilweise eine Skepsis bezüglich des Arbeitsaufwands und der möglichen Ergebnisse bestand.

Eine gute Reflexionsmöglichkeit und hilfreiche Begleitung in Fachgesprächen stellten die Kooperationsbeziehung zur Expertengruppe „Förderung von Lebenskompetenz und Resilienz“ am Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg und der Austausch mit der Abteilung Prävention im Kultusministerium Baden-Württemberg dar.

Ein ganz besonderer Dank geht an den Kooperationspartner in Tübingen, die Martin-Bonhoeffer-Häuser. Dort hat sich ein Team von Schulsozialarbeitern mit Unterstützung der pädagogischen Leitung zusammengefunden, das die Prozessbegleitung an den beteiligten Schulen in hervorragender Weise gestaltet und so den Gedanken der Resilienzförderung auch im Raum Tübingen systematisch verankert hat.

Nicht zuletzt gebührt ein sehr großer Dank den wissenschaftlichen Mitarbeitern und wissenschaftlichen Hilfskräften im Zentrum für Kinder- und Jugendforschung Freiburg, die sich weit über die eigentliche Aufgabenstellung (und auch bezahlte Arbeitszeit) hinaus im Projekt engagiert haben und maßgeblich am Zustandekommen des Abschlussberichts beteiligt sind.

Freiburg im Februar 2015
Für das Projektteam:
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff und Sophia Rieder

1 Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B., Schopp, S. & Hamberger, M. (2014). Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse. Freiburg: FEL

1. EINFÜHRUNG UND KURZDARSTELLUNG PROJEKT

Dieses Arbeitspapier stellt das Praxis-Forschungsprojekt „Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule“ vor. Dieses Projekt der Baden-Württemberg Stiftung wurde im Zeitraum September 2011 bis Juli 2014 an je fünf Grundschulen in den Großräumen Freiburg und Tübingen durchgeführt. Dabei kooperierte das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule in Freiburg mit der Abteilung Prävention des Kultusministeriums Baden-Württembergs, dem Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg sowie den Martin-Bonhoeffer-Häusern in Tübingen und evaluierte das Projekt wissenschaftlich.

Auf Seiten des ZfKJ arbeiteten hauptamtlich Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Jutta Kerscher-Becker, Anna Hummelbrumm, Bianca von Hüls, Stefanie Schopp und Sophia Rieder im Projekt. Das Projektteam der Martin-Bonhoeffer-Häuser in Tübingen setzte sich aus Dr. Matthias Hamberger, Axel Eisenbraun-Mann, Michaela Wurzel und Harald Gaiser zusammen.

Ein wesentliches Ziel des Projekts war es, Grundlagen-Erkenntnisse der Resilienzforschung in eine Systematik der Förderung von Lebenskompetenzen und der seelischen Widerstandskraft von Kindern in das Setting Grundschule zu übertragen. Dabei wurde auf Erkenntnisse der Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen, wie sie in den vergangenen acht Jahren vom ZfKJ und anderen Institutionen erfolgreich realisiert wurde, zurückgegriffen; zudem wurden Erkenntnisse der Präventionsforschung und von anderen Programmen zur Förderung der Lebenskompetenzen im Setting Schule aufgegriffen.

Verbunden mit dem Paradigmenwechsel in den Sozial-, Human- und Gesundheitswissenschaften von der Defizit- zur Ressourcenorientierung, von der Pathogenese zur Salutogenese sowie der stärkeren Betrachtung von Schutzfaktoren für eine gesunde Entwicklung, sind die Ergebnisse der Resilienzforschung auch in Deutschland stärker beachtet und diskutiert worden (z. B. Opp & Fingerle, 2007; Zander, 2011a; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Neben grundsätzlichen Fragen, z. B. zur „Reichweite“ des Resilienzkonzepts, wurden und werden dabei immer Wege diskutiert und z. T. erprobt, die Resilienz – oder allgemeiner: die seelische Gesundheit – von Kindern und Jugendlichen gezielt zu fördern.

Im ZfKJ werden seit dem Jahr 2005 verschiedene Projekte entwickelt, realisiert und sorgfältig evaluiert, die das Ziel haben, die Erkenntnisse der Resilienz- und Schutzfaktorenforschung in eine Systematik der Förderung der Lebenskompetenzen und der seelischen Widerstandskraft von Kindern im Setting-Ansatz zu übertragen.

Ausgangspunkt sind dabei Ergebnisse der Präventionsforschung, nach denen entsprechende Interventionen in der Lebenswelt – z. B. in den Bildungsinstitutionen – und das koordinierte Erreichen von Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften die größten Wirkungen erzielten (z. B. Beelmann, 2006; Röhrle, 2008; Bengel et al., 2009).

In dem hier vorgestellten Projekt „Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule“ wurden vor allem die bisher gewonnenen Erkenntnisse der – erfolgreichen – Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen berücksichtigt (z. B. Rönnau-Böse, 2013; Fröhlich-Gildhoff et al., 2012c; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011a), und es wurden Konzepte anderer, zum Teil ähnlich ausgerichteter Projekte („Gute gesunde Schule“ Paulus, 2007; „stark.stärker.WIR“, Kultusministerium Baden-Württemberg, o. J.) aufgegriffen.

Im Rahmen des Projekts wurde an den beteiligten zehn Schulen ein Schul- bzw. Organisationsentwicklungsprozess angestoßen: Über 18 Monate erhielten die pädagogischen Fachkräfte der Schulen insgesamt sechs Fortbildungseinheiten zu Themen wie „Resilienz“, „Resilienzförderung mit Kindern“, aber auch „ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit Eltern“. Zusätzlich wurden Gruppen von Lehrern, zum Teil auch das gesamte Kollegium, durch Prozessbegleiter kontinuierlich unterstützt. Die Förderung der Resilienz- und Lebenskompetenzen sollte im pädagogischen Alltag der Schulen verankert werden; eine wichtige

Hilfe stellte das Spiralcurriculum „Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. Ein Förderprogramm“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012b) dar. Die Praxis der Resilienzförderung, oder allgemeiner: der Förderung der seelischen Gesundheit der Schüler, stellte sich in den beteiligten Schulen unterschiedlich dar. Das lag auch daran, dass der jeweilige „Stand“ der Schule als Ausgangsbasis für den Entwicklungsprozess genommen wurde – es wurde zwar auf der Grundlage einer Rahmenkonzeption gearbeitet, allerdings wurde nicht ein standardisiertes Programm in gleicher Weise an allen Standorten realisiert. Damit sollten die beteiligten Lehrer, deren Kompetenzen und Ressourcen „aufgegriffen“ und „mitgenommen“ und die spezifische Situation jeder Schule berücksichtigt werden.

Im Verlauf des Projekts konnte in allen beteiligten Schulen eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Forschungs- bzw. Prozessbegleitungsteam einerseits und den Fachkräften/Teams der beteiligten Schulen andererseits aufgebaut werden. Die konkrete Umsetzung gestaltete sich entsprechend der Grundidee an den Schulen verschiedenartig, auch die Beteiligung der Pädagogen war von Schule zu Schule unterschiedlich. Ebenso zeigten sich differierende Bedarfe in den Fortbildungen und Unterstützungsprozessen: Während in einigen Schulen das Thema der Inklusion eine besondere Bedeutung hatte, stand in anderen zunächst das Herstellen einer Atmosphäre von Sicherheit durch ein Gewaltinterventionskonzept im Vordergrund. In allen Schulteams hatte, neben der Resilienzförderung der Schüler und der ressourcenorientierten Zusammenarbeit mit den Eltern, auch das Thema der Resilienz und psychischen Gesundheit der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung im Projektverlauf.

Insgesamt ist es gelungen, in allen Schulen Prinzipien der Resilienzförderung zu implementieren – wenngleich nur in einem Teil der Schulen das manualisierte Programm systematisch umgesetzt wurde.

In dieser Broschüre wird im zweiten Kapitel zunächst das Thema der Resilienzförderung theoretisch eingebettet. Danach werden im dritten Kapitel das Vorgehen im Projekt sowie die teilnehmenden Schulen praxisnah dargestellt. Das vierte Kapitel beinhaltet dann die Erläuterung des Evaluationsdesigns sowie der Ergebnisse auf den verschiedenen Ebenen. Mit Schlussfolgerungen für eine gute Implementierung im fünften Kapitel und einem Fazit (Kapitel 6) schließt diese Broschüre ab.

2. RESILIENZFÖRDERUNG

2.1 DAS RESILIENZKONZEPT – HINTERGRÜNDE UND DEFINITIONEN

Als Beginn der Resilienzforschung wird die „Kauai-Studie“ der amerikanischen Forscherin Emmy Werner angesehen: Sie untersuchte gemeinsam mit ihrer Kollegin Ruth Smith den gesamten Geburtsjahrgang 1955 der hawaiianischen Insel Kauai über mehrere Jahrzehnte hinweg und erhob die verschiedensten Daten – vom Geburtsgewicht über das Temperament der Kinder, die sozioökonomische Situation der Familie etc. Über 40 Jahre hinweg wurden 698 Menschen beobachtet, interviewt und Daten über ihre Lebens- und Gesundheitssituation, aber auch die Intelligenzentwicklung und die Leistungsentwicklung in der Schule erfasst. Ein Drittel dieser Stichprobe lebte mit einer hohen Risikobelastung, wie z. B. chronischer Armut, psychischer Erkrankungen der Eltern oder familiärer Disharmonie. Bei wiederum einem Drittel dieser Risikogruppe stellten Werner und Smith fest, dass diese sich trotzdem gut entwickelten und nicht – wie zwei Drittel der anderen Kinder – Verhaltensauffälligkeiten zeigten (Werner & Smith, 2001). Die Probanden, die sich gegenüber diesen Entwicklungsrisiken als widerstandsfähig, also als resilient erwiesen, konnten z. B. Beziehungen eingehen, waren optimistisch, fanden eine Arbeit, die sie erfüllte usw. Verglichen mit den anderen Kindern, die unter denselben schwierigen Bedingungen aufwuchsen, konnten bei ihnen im Alter von 40 Jahren eine geringere Todesrate, weniger chronische Gesundheitsprobleme und Scheidungen festgestellt werden (Werner, 2007; Wustmann, 2004, S. 88). Im Gegenteil zeigten sie auf den verschiedensten Ebenen schützende Faktoren, wie z. B. emotional tragfähige Beziehungen, einen stabilen Familienzusammenhalt, hohe Sozialkompetenzen und positive Selbstwirksamkeitserwartungen.

2.1.1 DEFINITION

Der Begriff der Resilienz hat sich in den letzten Jahren zunehmend etabliert. Dadurch wächst auch die Veröffentlichung von Definitionen und Beschreibungen. Allen Definitionen ist gemeinsam, dass Kinder und Erwachsene, die schwierige Lebensumstände und Belastungen erfolgreich meistern und sich trotz dieser Risiken positiv entwickeln, als resilient beschrieben werden können. Resilienz kann demnach übersetzt werden mit der „psychischen Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18).

Bei der Betrachtung von Resilienz geht es also um das Zusammenwirken von zwei Aspekten: Zum einen um das Vorhandensein von (massiven) Entwicklungsrisiken bzw. schwierigen Lebenslagen, zum anderen um das Bewältigen dieser Risiken, also eine positive Entwicklung trotz der belastenden Situation(en) (Luthar, 2006).

Um der entwicklungspsychologischen Perspektive gerecht zu werden, formulieren Welter-Enderlin und Hildenbrand folgende Definition:

> »Unter Resilienz wird **die Fähigkeit von Menschen** verstanden, **Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern** und als Anlass für Entwicklung zu nutzen.«
> (Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2006, S. 13)

Diese Definition macht darüber hinaus deutlich, dass die Ressourcen nicht nur auf der individuellen Ebene Bedeutung erlangen, sondern dass vor allem auch soziale Schutzfaktoren einen bedeutenden Stellenwert haben. Gabriel (2005) warnt deshalb davor, fehlende Resilienz als ein individuelles Charakterdefizit zu interpretieren, sondern verdeutlicht den Einfluss und die Relevanz von Erziehung, Bildung und Familie sowie von sozialen Netzwerken auf die Ausbildung von Resilienz.

2.1.2 RESILIENZ ALS SCHUTZ- UND BEWÄLTIGUNGSFAKTOR

Grundsätzlich wirkt Resilienz als stärkender Schutz-

faktor bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Krisen und Belastungen wie in Abbildung 1 verdeutlicht wird:

IM MITTELPUNKT DER RESILIENZFORSCHUNG STEHT ALSO DIE

- „positive, gesunde Entwicklung trotz andauerndem, hohen Risikostatus (wie chronische Armut, psychische Erkrankungen der Eltern usw.),
- beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen (wie z. B. Trennung/Scheidung der Eltern),
- positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Ereignissen (z. B. Trennung/Tod naher Bezugspersonen, sexueller Missbrauch)“ (Wustmann, 2004, S. 19).

Resilienz kann in diesem Sinne als Bewältigungskompetenz verstanden werden; Wieland (2011) spricht von einer „Metakompetenz“, die „umgangssprachlich […] dem Begriff der ‚Lebenstüchtigkeit‘ sehr nahe“ kommt (Wieland, 2011, S. 190; eine ähnliche Bedeutung hat die Definition des „Bewältigungskapitals“ von Fingerle, 2011, s.u.). Dabei kommt es nach Wieland insbesondere darauf an, eine „außergewöhnlich gute und stabile Kontrollüberzeugung“ (Wieland, 2011, S. 191) zu besitzen: Es geht darum, belastende, krisenhafte Lebensumstände und -situationen sowohl durch innere Verarbeitungsmöglichkeiten als auch durch nach außen gerichtetes Handeln im Sinne der eigenen Weiterentwicklung aktiv zu beeinflussen.

Für das Verständnis von Resilienz ist zum einen eine realistische Situationseinschätzung und zum anderen das Vorhandensein einer inneren Erwartung wesentlich, selbstwirksam sein zu können und Ereignisse sowie deren Folgen beeinflussen zu können (Bengel et al., 2009).

In Diskussionen unter den Wissenschaftlern, die sich mit dem Thema Resilienz befassen (z. B. in Zander, 2011a, oder in Opp & Fingerle, 2007), wird darum gerungen, wie weit der Begriff der Resilienz zu fassen ist. Unstrittig ist jedoch, dass Resilienz eine Kompetenz beschreibt, die als solche aus dem Zusammenspiel von Voraussetzungen (sog. Dispositionen wie „Wissen“, „Fertigkeiten“) und Handlungsbereitschaft im konkreten Handeln (Performanz) sichtbar wird. Resilienz ist ein Faktor auf der personalen Ebene, der eine moderierende Funktion im Zusammenspiel von Person, sozialen und situativen Faktoren – und hier eben besonders: Belastungen – besitzt: Menschen mit ausgeprägter Resilienz-Kompetenz können „erfolgreicher“ und pro-aktiver mit Belastungen umgehen,

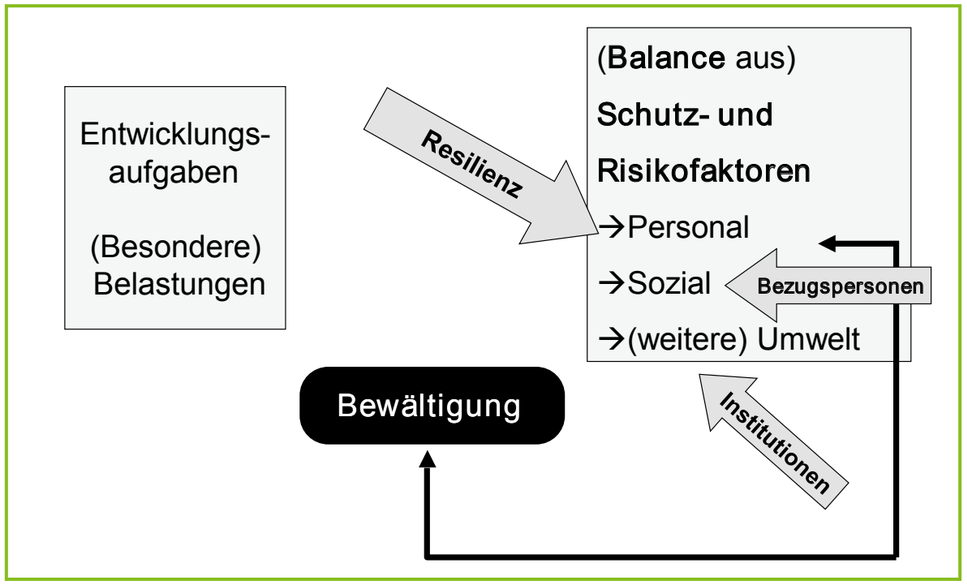

Abbildung 1: Resilienz und Bewältigungsperspektive

auch wenn soziale Schutzfaktoren nur in geringem Ausmaß zur Verfügung stehen. Sie können auch eher weiter entfernte soziale Ressourcen mobilisieren, um sich Unterstützung zu holen.

SCHUTZFAKTOREN
(ALLGEMEINE RISIKO- UND SCHUTZFAKTORENPERSPEKTIVE)

Wie schon erwähnt, hängen die Bewältigung von Krisen, Anforderungen und das Umgehen mit Entwicklungsrisiken von der Balance aus Schutz und Risikofaktoren ab. Bei der übergreifenden Betrachtung der verschiedenen Längsschnittstudien[2] im Rahmen der Resilienzforschung und insbesondere der schon beschriebenen Kauai-Studie von Werner, konnten folgende Schutzfaktoren identifiziert werden:

- mindestens eine stabile emotionale Beziehung zu einer primären Bezugsperson (das ist im optimalen Fall ein Elternteil, allerdings können auch andere Personen aus dem Umfeld wie z. B. Großeltern, andere nahe Verwandte, aber auch professionelle Fachkräfte diese Funktion erfüllen),
- Bindungsfähigkeit und die Realisierung „feinfühligen“ Verhaltens durch die Bezugspersonen, um sicheres Bindungsverhalten zeigen zu können,
- emotional warmes, offenes, aber auch klar strukturierendes Erziehungsverhalten der Bezugspersonen (eine besonders positive Bedeutung hat hier ein autoritativer bzw. demokratischer Erziehungsstil) (Wustmann, 2004, S. 108ff.; Petermann et al., 2004 – hier findet sich eine Bestätigung der „frühen“ Forschungen von Tausch & Tausch, 1998),
- soziale Unterstützung außerhalb der Familie,
- soziale Modelle, die angemessenes Bewältigungsverhalten in Krisensituationen zeigen, Kinder ansprechen und ermutigen,
- frühe Möglichkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen zu können und so entsprechend positive internale Kontrollerwartungen/-überzeugungen herauszubilden,
- damit verbunden: Selbstvertrauen, positiver Selbstwert, positives Selbstkonzept,
- dosierte soziale Verantwortlichkeit,
- kognitive Kompetenzen, die angemessen angeregt werden müssen,
- Selbststeuerungs- bzw. Selbstregulationsfähigkeiten, die mit Unterstützung durch Bezugspersonen (vor allem bei der Affektregulation) herausgebildet werden,
- Fantasie,
- ein stabiles „Kohärenzgefühl“, also das Gefühl der Verstehbarkeit von Ereignissen und Erlebnissen, der Bewältigbarkeit bzw. Handhabbarkeit von Anforderungen und der Sinnhaftigkeit bzw. der Bedeutsamkeit des eigenen Tuns (Antonovsky, 1997).

(hierzu insgesamt: Petermann et al., 2004; Opp & Fingerle, 2007; Werner, 2000; Wustmann, 2004).

Diese Schutzfaktoren sind in der Regel nicht alle vorhanden oder in der Entwicklung zu „erreichen“ – allerdings zeigen die entsprechenden Studien, dass die Fähigkeit zur entwicklungsförderlichen Bewältigung von Krisen und Belastungen am ehesten gelingt, je mehr Schutzfaktoren wirksam sind.

Nach Fingerle kommt es „nicht nur auf die Verfügbarkeit von Ressourcen an, sondern auf eine gewisse Flexibilität in ihrem Einsatz“ (Fingerle, 2011, S. 213). Resilienz wäre demzufolge als das „(zumindest temporäre) Ergebnis von Lebenspraxen zu sehen, in denen Ressourcen identifiziert und genutzt werden, um in einer persistenten [andauernden, d. Aut.] Weise sozial anschlussfähige Ziele zu verfolgen“ (ebd.). Fingerle schlägt für diese Fähigkeit den Begriff „Bewältigungskapital“ vor: „Über Bewältigungskapital zu verfügen bedeutet, Ressourcen zu identifizieren, zu nutzen, und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Potenzial von Problemen und Krisen weiter zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (ebd.).

DIE BEDEUTUNG DER BEZIEHUNG

Der wesentlichste Schutzfaktor, der am stärksten zu einer gelingenden Entwicklung beiträgt und viele Risikofaktoren abpuffern kann, ist eine stabile, wertschätzende, emotional warme Beziehung zu einer (erwachsenen) Bezugsperson. In ihrer umfassenden Analyse der letzten fünfzig Jahre Resilienzforschung kommt Luthar (2006) zu dem Schluss: „Die erste große Botschaft ist: Resilienz beruht, grundlegend, auf Beziehungen“ (Luthar, 2006, S. 780; Übers. d. Verf.). Für die Entstehung von Resilienz haben sichere Bindungs-

2 In Deutschland werden zwei große Langzeit-Studien der Resilienzforschung zugeordnet. Die Mannheimer Risikostudie (z.B. Laucht et al., 2000) sowie die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Lösel & Bender, 2007)

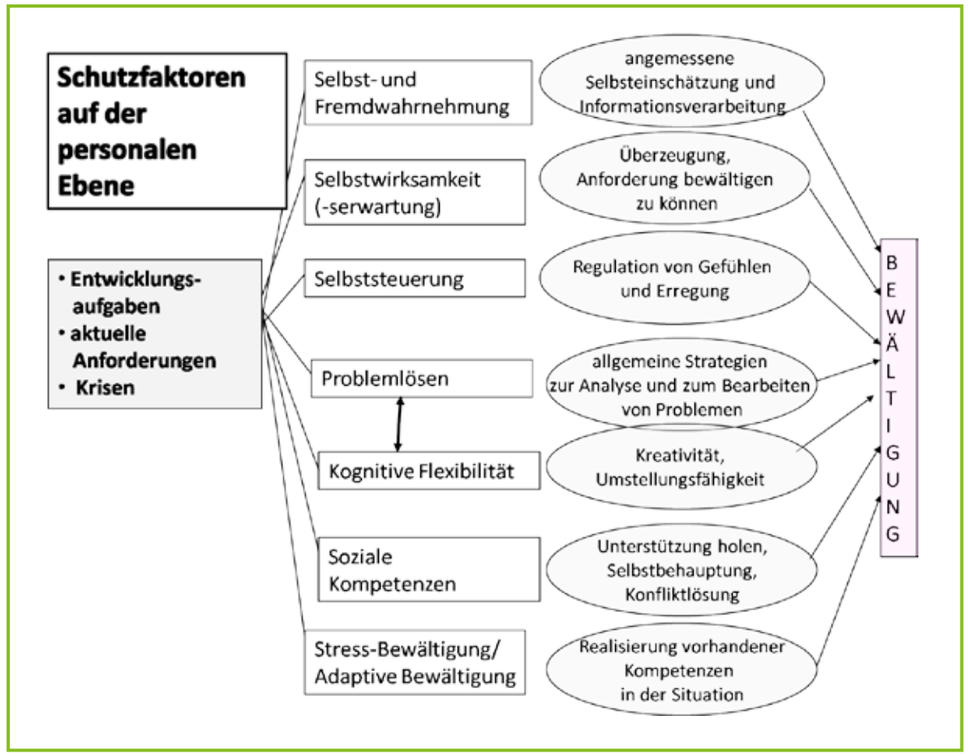

Abbildung 2: Resilienzfaktoren

muster eine wesentliche Bedeutung, (familiale) Beziehungsgefüge, „die von Sicherheit, Unterstützung und Möglichkeit zur Exploration geprägt sind“ (Fingerle, 2011, S. 215; s. a. Grossmann & Grossmann, 2007; Bengel et al., 2009); diese Erkenntnisse decken sich im Übrigen mit weiteren Befunden aus der Entwicklungspsychologie (z. B. Dornes, 2009) oder der Psychotherapieforschung (z. B. Grawe et al., 2001). Bedeutende wichtige Beziehungspartner sind im besten Fall die Eltern – es können aber auch andere Verwandte, Erzieher und Lehrer kompensatorisch solche Bezugspersonen darstellen (z. B. Pianta et al., 2007). Voraussetzung ist dabei eine kontinuierliche Beziehung, die auf Vertrauen, Wertschätzung und Respekt basiert. Langzeitstudien aus den USA konnten bspw. zeigen, dass das Vorhandensein sog. Mentoren „mit geringerem Problemverhalten und einer positiveren Einstellung zur Schule einherging“ (Fingerle, 2011, unter Bezugnahme auf Studien von Zimmermann et al., 2002, sowie Howard et al., 2007).

Professionelle Fachkräfte, die Kindern (und noch Jugendlichen) als bedeutende Bezugspersonen zur Seite stehen und damit eine Grundvoraussetzung zur Entwicklung der Fähigkeit zur Resilienz darstellen, sollten

- „eine optimistische Grundhaltung vermitteln, die Probleme generell als Herausforderungen und als Lernchance sieht denn als Heimtücke des Schicksals oder als Beleg für die Aussichtslosigkeit eigener Anstrengungen“ (Göppel, 2011, S. 404);
- herausfordernde, jedoch bewältigbare Anforderungen stellen und dabei individuelle-passgenaue Unterstützung anbieten;
- Ermutigungen aussprechen und Erfolgsrückmeldungen geben.
  (vgl. Brooks, 2006; Roos & Grünke, 2011).

2.1.3 PRÄZISIERUNG: SECHS RESILIENZFAKTOREN

SECHS ZENTRALE FAKTOREN

Die Resilienzforschung befasste sich lange Zeit mit der Identifikation resilienzförderlicher Faktoren, die jedoch selten so klar beschrieben wurden, dass sie in ein Handlungs- bzw. Förderkonzept zu übertragen sind. Rönnau-Böse (2013) sowie Fröhlich-Gildhoff et al. (2012c) haben aus der Vielzahl von Studien die empirisch am besten bestätigten Elemente gebündelt und zu sechs übergeordneten Resilienzfaktoren zusammengefasst; sie sind in Abbildung 2 (S. 014) dargestellt.

Die sechs Faktoren – und die zugrunde liegende stabilisierende Beziehung – stimmen mit den zentralen Schutzfaktoren überein, die in den ausführlichen Überblicksarbeiten von Bengel et al. (2009) und Luthar (2006)[3] herausgearbeitet wurden; eine große Ähnlichkeit besteht zu den „Lebenskompetenzen“, die die Weltgesundheitsorganisation WHO beschrieben hat. Diese sechs zentralen Faktoren – die die Grundlage für eine gezielte Förderung der Resilienz darstellen – können wie folgt differenzierter beschrieben werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014):

1) SELBST- UND FREMDWAHRNEHMUNG

Im Vordergrund der Selbstwahrnehmung steht die ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen, Gedanken, also von sich selbst. Gleichzeitig ist es wichtig, sich selbst dabei zu reflektieren, d. h. sich zu sich selbst in Beziehung setzen zu können und andere Personen ebenfalls angemessen wahrzunehmen und sich ins Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung zu setzen. Der Bereich der Selbstwahrnehmung umfasst drei Konstrukte, die eng miteinander zusammenhängen: 1. Das Selbst-Konzept, 2. Die Selbst-Wahrnehmung im engeren Sinne, 3. Die Selbst-Reflexivität.

Fremdwahrnehmung meint die Fähigkeit, andere Personen und ihre Gefühlszustände angemessen und möglichst „richtig“ wahrzunehmen bzw. einzuschätzen und sich in deren Sicht- und Denkweise versetzen zu können.

3 Luthar fasst die Erkenntnisse aus 50 Jahren Resilienzforschung zusammen; sie bezieht sich dabei teilweise auf ein gleichfalls ausführliches Review von Masten (2001).

2) SELBSTSTEUERUNG

... umfasst die Fähigkeit, eigene innere Zustände, also hauptsächlich Emotionen und Spannungszustände herzustellen und aufrecht zu erhalten und deren Intensität und Dauer zu modulieren bzw. zu kontrollieren – und damit auch die begleitenden physiologischen Prozesse und Verhaltensweisen zu regulieren. Dazu gehört bspw. das Wissen, welche Strategien zur Selbstberuhigung und Handlungsalternativen es gibt und welche individuell wirkungsvoll sind.

Um sich selber regulieren oder steuern zu können, brauchen Säuglinge und Kleinkinder die Hilfe ihrer Bezugspersonen. Ab dem 5. Lebensjahr können Kinder ihre Emotionen in der Regel selbstständig und ohne soziale Rückversicherung regulieren. Eine gelingende Entwicklung führt hierbei zu Empathiefähigkeit und emotionaler Perspektivenübernahme.

3) SELBSTWIRKSAMKEIT

... ist vor allem das grundlegende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können.

Eine große Bedeutung haben dabei die Erwartungen, ob das eigene Handeln zu Effekten führt oder nicht. Diese Erwartungen steuern schon im Vorhinein das Herangehen an Situationen und Aufgaben – und damit auch die Art und Weise der Bewältigung – und führen so oftmals zu einer Bestätigung des eigenen Selbstwirksamkeitserlebens.

Die Erwartungen hängen stark von den Erfahrungen ab, die ein Mensch vor allem in den ersten Lebensjahren macht; sie sind jedoch auch – durch Erfahrungen – veränderbar.

Für die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartungen spielen eigene Handlungen die größte Rolle, d. h. wenn Handlungen Erfolg haben, stärken sie die Selbstwirksamkeitserwartung, Misserfolge schwächen sie (Jerusalem, 1990, S. 33).

Selbstwirksame Kinder haben auch eher das Gefühl, Situationen kontrollieren zu können (sog. internale Kontrollüberzeugungen) und können die Ereignisse auf ihre wirkliche Ursache hin realistisch beziehen (realistischer Attributionsstil).

4) SOZIALE KOMPETENZ

Der Begriff „Soziale Kompetenz“ wird sehr unterschiedlich definiert. Im Kern geht es um die Fähigkeit, im Umgang mit anderen soziale Situationen einschätzen und adäquate Verhaltensweisen zeigen zu können, sich empathisch in andere Menschen einfühlen zu können sowie sich selbst behaupten und Konflikte angemessen lösen zu können. Es geht aber auch darum, auf andere Menschen aktiv und angemessen zugehen zu können, Kontakt aufzunehmen sowie zwischenmenschliche Kommunikation aufrechtzuerhalten und adäquat zu beenden. Des Weiteren zählt zur sozialen Kompetenz die Fähigkeit, sich soziale Unterstützung zu holen, wenn dies nötig ist.

5) ADAPTIVE BEWÄLTIGUNGSFÄHIGKEIT BZW. UMGANG MIT STRESS

Menschen empfinden den Charakter von belastenden und/oder herausfordernden, als „stressig“ erlebten Situationen unterschiedlich. Es geht darum zu lernen, solche Situationen angemessen einschätzen, bewerten, reflektieren und dann eben bewältigen zu können. Dadurch werden dann die eigenen Fähigkeiten in wirkungsvoller Weise aktiviert und umgesetzt, um die Stress-Situation zu bewältigen. Bedeutsam für den Umgang mit Stress ist dabei das aktive Zugehen auf solche Situationen und das aktive wie angemessene Einsetzen von Bewältigungsstrategien. Werner (2007) berichtet von den Ergebnissen der Kauai-Studie, dass die widerstandsfähigen Kinder stresserzeugende Situationen besser einschätzen konnten und ein vielfältiges Repertoire an flexiblen Bewältigungsstrategien zur Verfügung hatten. Zum adäquaten Umgang mit Stress gehört allerdings ebenfalls das Kennen der eigenen Grenzen und Kompetenzen – und die Fähigkeit, sich (dann) die oben bereits angesprochene soziale Unterstützung zu holen.

6) PROBLEMLÖSEN

Unter Problemlösen wird die Fähigkeit verstanden, „komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen“ (Leutner et al., 2005, S. 125). Dabei ist es wichtig, systematisch vorzugehen und möglichst entsprechend dem übergeordneten, sechsstufigen Problemlösezyklus, wie ihn Meichenbaum (1995) herausgearbeitet hat, zu handeln: 1. Problemanalyse, 2. Benennung von Alternativen und Möglichkeiten, 3. Beschaffung näherer Informationen unter Berücksichtigung der Ziele, 4. Auflistung der Vor- und Nachteile aller Möglichkeiten, 5. Entscheidungsfindung und Benennung, 6. Überprüfung der Entscheidung, ggf. Modifikation.

Es können unterschiedliche Problemlösestrategien – z. B. eine systematische Ziel-/Mittelanalyse – angewandt werden, die einfachste, oft nicht zielführende Strategie ist das „Versuchs-/Irrtumsverhalten“. Kinder müssen – und können – solche übergeordneten Problemlösestrategien erlernen.

Insgesamt wird deutlich: „Bei den sechs Faktoren handelt es sich nicht um voneinander unabhängige Konstrukte, sondern sie stehen in einem engen Zusammenhang. So ist z. B. die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung ebenso wie eine gute Selbststeuerungsfähigkeit eine Voraussetzung zum Aufbau sozialer Kompetenzen usw. Eine getrennte Betrachtung ist aus analytischen Gründen sinnvoll, wird aber der Komplexität des Seelenlebens nur ansatzweise gerecht“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 41) – realistischerweise müssen die Faktoren also „überlappend“ oder eng verbunden verstanden und dargestellt werden.

2.1.4 RESILIENZ ALS DYNAMISCHE FÄHIGKEIT, NICHT ALS CHARAKTEREIGENSCHAFT

Im Laufe der Jahre konnten durch Forschungen auf dem Gebiet Annahmen erweitert und teilweise auch revidiert werden. So hat sich inzwischen durchgesetzt, dass unter Resilienz keine angeborene Eigenschaft oder einmal erlernte Fähigkeit verstanden wird, sondern der Begriff dynamisch und flexibel aufgefasst werden muss. Resilienz kann nicht einmal erworben und dann für immer behalten werden, sondern verändert sich im Laufe des Lebens eines Menschen – abhängig von Erfahrungen und Ereignissen, insbesondere im Zusammenhang der Bewältigung von Krisen und Belastungen (Opp & Fingerle, 2007; Rutter, 2000; Scheithauer et al., 2000).

Eine Zeitlang wurden schützende oder Risikofaktoren der Entwicklung als sehr gegensätzlich und nur schwer veränderbar angesehen. In der heutigen Resilienzforschung wird hingegen der „relative Charakter von Resilienz“ (Opp & Fingerle, 2007, S. 14) betont, d. h. Resilienz ist nicht gleichbedeutend mit völliger Unverwundbarkeit, sondern die Ausprägung wird von dem Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst. Außerdem spielt die Kumulation von Faktoren eine nicht unerhebliche Rolle. Je mehr Belastungen und Risiken vorliegen, desto mehr protektive Faktoren zur Bewältigung sind erforderlich (Lösel & Bender, 2007). Dies macht deutlich, dass Resilienz immer kontextuell betrachtet werden muss und nicht ein universeller, auf alle Individuen gleich übertragbarer Begriff ist (Boss, 2006).

Auch Bengel et al. (2009) betonen: „Resilienz ist als ein hoch komplexes Zusammenspiel aus Merkmalen des Kindes und seiner Lebensumwelt zu verstehen“ (ebd., S. 20). Somit ist Resilienz „situationsspezifisch und multidimensional“ (ebd., S. 21).

Wichtig für Lebensalltag, Pädagogik und Therapie ist, dass durch Resilienz die Risiken und Belastungen nicht verändert oder abgeschafft werden können, „es dem Individuum aber ermöglichen, wirkungsvoll damit umzugehen“ (Werner, 2007, S. 29). Es geht – unter dieser Perspektive – also nicht zwangsläufig darum, entwicklungseinschränkende Rahmenbedingungen zu verändern (was häufig zu Gefühlen der Frustration und Hilflosigkeit führt), sondern es geht um das Ermöglichen von Handlungsweisen und Orientierungen, die den Umgang mit diesen erleichtern.

Für die Entwicklung der Resilienz ist es offensichtlich wichtig, dass Kinder immer wieder die Erfahrung machen, dass sie Aufgaben und Anforderungen erfolgreich bewältigen müssen und können. Das Ausmaß der Belastungen bzw. Stressoren muss dabei angemessen sein, damit entsprechende Bewältigungsfähigkeiten und -strategien entwickelt werden können – zu geringer Stress beziehungsweise fehlende Anforderungen führen andererseits dazu, dass die Resilienzfähigkeit nicht ausreichend entwickelt wird (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012a, b; Bengel et al., 2009).

Etwas prosaisch hat Grotberg (2011, S. 55) die „Quellen der Resilienz“ beschrieben – die vorgeschlagene Aufteilung in „ich habe“, „ich bin“ und „ich kann“ vermag, so die Autorin, gleichwohl als Orientierung für Analyse und Förderung von Resilienz zu dienen:

> **»Ich habe …**
> um mich Menschen, denen ich trauen kann und die mich lieben. …Menschen, die mir Leitlinien setzen, sodass ich weiß, wann ich einhalten muss, bevor mir Gefahr oder Ärger drohen. …Menschen, die mir durch die Art, wie sie sich verhalten, zeigen, wie man es richtig macht. …Menschen, die möchten, dass ich lerne, selbstständig zu werden. …Menschen, die mir helfen, wenn ich krank bin, in Gefahr bin oder etwas lernen muss.
>
> **Ich bin …**
> jemand, den man mögen und lieben kann. …gern bereit, zu anderen freundlich zu sein und zu zeigen, dass sie mir wichtig sind. …bereit, für das, was ich tue, Verantwortung zu übernehmen. …sicher, dass alles gut werden wird.
>
> **Ich kann …**
> mit anderen über Dinge reden, die mich ängstigen oder bekümmern. …Lösungen finden für Probleme, die ich habe. …mich zurückhalten, wenn ich das Gefühl habe, ich mache etwas falsch oder bringe mich in Gefahr. …gut einschätzen, wann ich mit jemandem reden soll oder etwas tun muss. … dann, wenn ich es brauche, jemanden finden, der mir hilft«.

2.2 FÖRDERUNG SEELISCHER GESUNDHEIT IN SCHULEN

2.2.1 (GRUND-)SCHULE ALS EINFLUSSFAKTOR AUF DIE ENTWICKLUNG DER KINDLICHEN RESILIENZ

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass (Grund-)Schulen einen guten Ausgangspunkt bieten, um Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Fröhlich-Gildhoff et al. (2012b; vgl. auch Becker, 2012a; Becker & Fröhlich-Gildhoff, 2012) fassen folgende Gesichtspunkte als Grundprinzipien einer resilienzfördernden Schule zusammen:

- ein klares Schulkonzept mit klaren und konsistenten Regeln,
- ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis im und außerhalb des Klassenraums,
- eine grundlegende Bestärkungskultur und eine systematische Stärkung des Gefühls der Zugehörigkeit und Partizipation,
- Individuelle soziale Unterstützung durch Lehrer,
- angemessene und klar kommunizierte Leistungserwartungen,
- das Gestalten der Erreichbarkeit von Erfolgen durch hohe, aber machbare Aufgabenstellungen,
- persönliches und konstruktives Feedback in Form von Ermutigung und Anerkennung,
- Übertragung von altersangemessenen Aufgaben,
- enge Zusammenarbeit mit Eltern/Bezugspersonen.
- Ermöglichung positiver Peerkontakte,
- Zusammenarbeit mit Institutionen im sozialen Umfeld des Kindes.

Diese beschriebenen Merkmale und Einflussgrößen sind wichtige Bestandteile einer resilienzfördernden Schule. Die Förderung der Resilienz im schulischen Zusammenhang sollte sich an generellen Erkenntnissen der Präventionsforschung orientieren und dann Spezifika der Prävention in schulischen Zusammenhängen berücksichtigen.

2.2.2 ERKENNTNISSE DER PRÄVENTIONSFORSCHUNG – ALLGEMEIN

Eine frühzeitige Stärkung der kindlichen Persönlichkeit und Entwicklung auf möglichst allen Ebenen, die das Kind selber betreffen und umgeben, erzielt die nachhaltigsten präventiven Ergebnisse (Heinrichs et al., 2002; Heinrichs et al., 2006; Beelmann, 2006; Röhrle, 2008).

> »Unabhängig davon, welche Schutzfaktoren adressiert werden, setzen erfolgreiche Präventionsstrategien frühzeitig ein, fördern Kinder langfristig, systematisch sowie entwicklungsorientiert und berücksichtigen alterstypische Entwicklungsaufgaben sowie kritische Phasen. […] Die Qualität der strukturierten Präventionsprogramme, die Umsetzung und Implementierung sowie ein Ansetzen auf mehreren Handlungsebenen (Kinder, Eltern, Umfeld) sind wichtig für eine erfolgreiche Entwicklungsförderung.«
> (Bengel et al., 2009, S. 162)

Daher erscheint es sinnvoll, Programme bzw. Konzepte zu entwickeln, die früh ansetzen und umfassend sowie systematisch die Fähigkeit zur Resilienz stärken. Erst in jüngster Zeit wurde begonnen, entsprechende Konzepte zu entwickeln (Hinweise in Opp & Fingerle, 2007; Bengel et al., 2009; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2014; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013). Aus den verschiedenen Meta-Analysen von Präventionsstudien lassen sich dabei eine Reihe von Anforderungen an die Entwicklung und Durchführung (und Seriosität) von Präventionsprogrammen – auch zur Resilienzförderung – beschreiben (Greenberg et al., 2000; Heinrichs et al., 2002; Durlak, 2003; Beelmann, 2006; Nurcombe, 2007; Röhrle, 2008).

Besonders bedeutsam sind dabei:

- gute theoretische Begründung, besonders orientiert an den Erkenntnissen über Schutz- und Risikofaktoren,
- Multimodalität: Programme sind wirksamer, wenn aus einer systemischen Perspektive mehrere Zielgruppen – vor allem Eltern und Kinder – einbezogen werden und sowohl die individuelle als auch die Umwelt-Ebene (Schule, Kindergarten, …) berücksichtigt werden.
- Inhaltlich soll an der Entwicklung von Fähigkeiten und am konkreten Verhalten angesetzt werden (verhaltensorientiertes Üben sollte Programmbestandteil sein).
- strukturierte Ausbildung von Trainern und Unterstützung während der Umsetzung,
- länger anhaltende Dauer; Nach Röhrle (2008, S. 246) sollten die Programme mindestens neun Monate dauern,
- Zielgruppenspezifische und v. a. kulturelle Adaptation: Es gibt nicht das Programm für alle Zielgruppen, Milieus etc. – es müssen gute Möglichkeiten zur Adaptation für spezifische Gruppen und Umwelten gegeben sein.
- Gute Erreichbarkeit: Gute Wirkungen haben Programme, die in „natürliche" Lebensumwelten – wie z. B. Kindertageseinrichtungen – eingebettet sind (sog. Setting-Ansatz); darüber hinaus ist ein niedrigschwelliger Zugang (dies beinhaltet auch niedrige Kosten) von Bedeutung.
- Sorgfältige Evaluation: M öglichst in einem Vergleichsgruppendesign mit unterschiedlichen Methoden und einer Kombination aus Prozess- und Ergebnisevaluation.

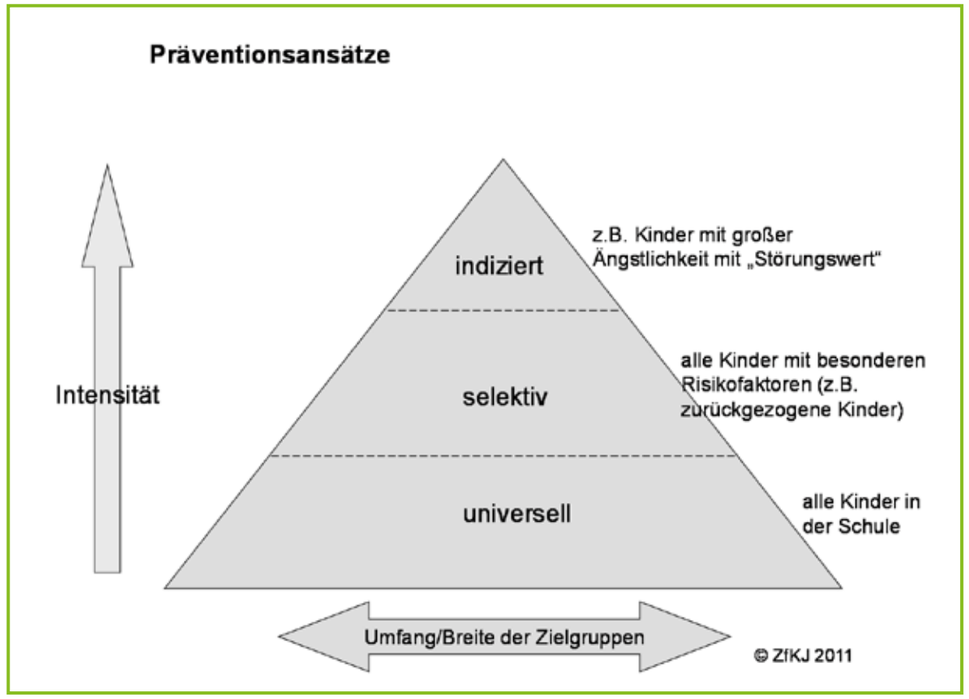

Abbildung 3: Differenzielles präventives Vorgehen

Luthar (2006, S. 776f.) betont weiterhin, dass die komplexen Wechselwirkungen bei der Realisierung von Bewältigungs-/Adaptationsressourcen und -fähigkeiten Berücksichtigung finden müssen und Maßnahmen/Programme nicht nur an das – risikobelastete – Kind adressiert werden sollen, sondern immer auch an seine – z. T. risikoverursachende – Umwelt.

Bei der Umsetzung von Präventionsstrategien geht es zudem darum, differenziell und individualisiert vorzugehen. Dies bedeutet, dass unterschiedliche Präventionsformen auf der Basis einer ressourcenorientierten Diagnostik geplant und dann passgenau für die jeweilige Gruppe – oder die jeweiligen Individuen – realisiert werden müssen. Dabei sind sowohl die Kultur als

auch der jeweilige Kontext nicht zu unterschätzende Aspekte, die in der Planung Berücksichtigung finden sollten (z. B. Ungar, 2011). In Abbildung 3 (S. 019) ist das differenzielle präventive Vorgehen anhand der verschiedenen Präventionsansätze dargestellt:

Universelle Präventionsmaßnahmen sind nicht spezifisch an einem Problem o. ä. orientiert und richten sich an eine große Zielgruppe, beispielsweise alle Kinder einer Schule. Das bedeutet, sie versuchen allgemein gesundheitserhaltende Faktoren zu verbessern. Dies gelingt beispielsweise durch ein Konzept/Programm zur Stärkung des Selbstwerts, das mit allen Kindern umgesetzt wird. Selektive Präventionsmaßnahmen haben die Vorbeugung gezielter Fehlentwicklungen zum Ziel. Sie richten sich nicht mehr an alle, sondern an eine Gruppe von Kindern, die von besonderen Risikofaktoren betroffen sind. Ein Beispiel wären hier zurückgezogene Kinder, die besonders identifizierte Schwierigkeiten haben, mit anderen in Kontakt zu treten, sich im Unterricht zu beteiligen etc. Bei indizierter Prävention geht es darum, bei bereits identifizierten Risikogruppen gezielte vorbeugende bzw. unterstützende Interventionen zu gestalten. Kinder, die zum Beispiel eine starke Ängstlichkeit mit „Störungswert" zeigen, sollten möglichst spezielle (therapeutische) Maßnahmen (z. B. Spieltherapie) erhalten.

2.2.3 PROGRAMME UND/ODER FÖRDERUNG IM ALLTAG?

Ein wichtiger Diskussionspunkt bestand lange darin, ob gezielte Programme („Manualisierte Trainingskurse") und/oder eine Entwicklungsförderung im Alltag bessere Effekte erbringen. Manualisierte Kurse lassen sich empirisch besser erfassen und sind oft klarer auf Zielvariablen (z. B. die Förderung der Empathiefähigkeit) einzugrenzen. Andererseits entfalten sie unter einer ganzheitlichen Perspektive nur begrenzt Wirkung – insbesondere dann, wenn sie nicht oder nur schwer auf bestimmte Zielgruppen (z. B. Kinder mit Migrationshintergrund) zu adaptieren sind (weil dann die „Manualtreue" verloren zu gehen droht); entsprechende Diskussionen sind intensiv in der Präventionsforschung (z. B. Kliche et al., 2011; Fingerle, 2011), aber auch der Psychotherapieforschung (z. B. Orlinsky, 2008) geführt worden.

So weist Fingerle (2011) zu Recht darauf hin, dass „Programme, die sich [allein] auf den Aufbau personaler Ressourcen konzentrieren, in toto bei weniger Personen langfristig positive Entwicklungseffekte haben dürften als Programme, denen es gelingt, auch die [...] Entwicklungsbedingungen einzubeziehen" (Fingerle, 2011, S. 216).

Die Kunst der Prävention und damit auch der Resilienzförderung besteht gerade darin, auf der Grundlage systematischer Analysen passgenaue Angebote zielgruppenspezifisch zu realisieren und dabei einerseits gezielte Förderelemente („Übungen", „Einheiten") anzubieten, diese aber andererseits mit dem pädagogischen Alltag(shandeln) in einer Institution zu verbinden (Vorschläge hierzu z. B. bei Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2014). Es gibt eine Vielzahl von (evaluierten) Programmen zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung und der Lebenskompetenzen.

Im Bereich Grundschule gibt es in Deutschland zwar einige Programme zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen (z. B. „Verhaltenstraining für Schulanfänger", Petermann et al., 2013) oder der Lebenskompetenzen (z. B. „Fit und Stark fürs Leben", Burow et al., 2010a, b; „Klasse2000", Bauer et al., 2004)[4], jedoch kein evaluiertes Beispiel gelungener, systematischer Resilienzförderung – im Sinne einer universellen Entwicklungsstärkung im Settingansatz. In internationalen Studien konnte jedoch erwiesen werden, dass die Institution (Grund-)Schule und die dort tätigen Lehrpersonen einen sehr hohen Einfluss auf die seelische Gesundheit sowie die Entwicklung von psychischer Widerstandskraft von Kindern haben (Übersichten hierzu z. B. bei Bengel et. al., 2009; Fingerle & Walter, 2008; Fingerle, 2007).

Bei der Entwicklung, Implementierung und Evaluation von Förderprogrammen wurde und wird oft die Bedeutung der Person des Programmleiters unterschlagen – wie schon dargelegt haben die stabilen Beziehungserfahrungen eine sehr große Bedeutung für die Förderung seelischer Gesundheit. „Es ist zu vermuten, dass es [...] bei einem ‚Resilienzförderprogramm' letztlich mehr auf die personalen Dimensionen ankommt, darauf, wie die einzelnen Lehrer das Programm umsetzen, [...] wie gut sie es schaffen, in der Klasse wirklich eine

4 Ein Überblick über derartige Programme findet sich z. B. bei Bengel et al. (2009), der Sonderausgabe „Preventionprogrammes for children and adolescents" des JOPH (2011) oder bei Fröhlich-Gildhoff (2013).

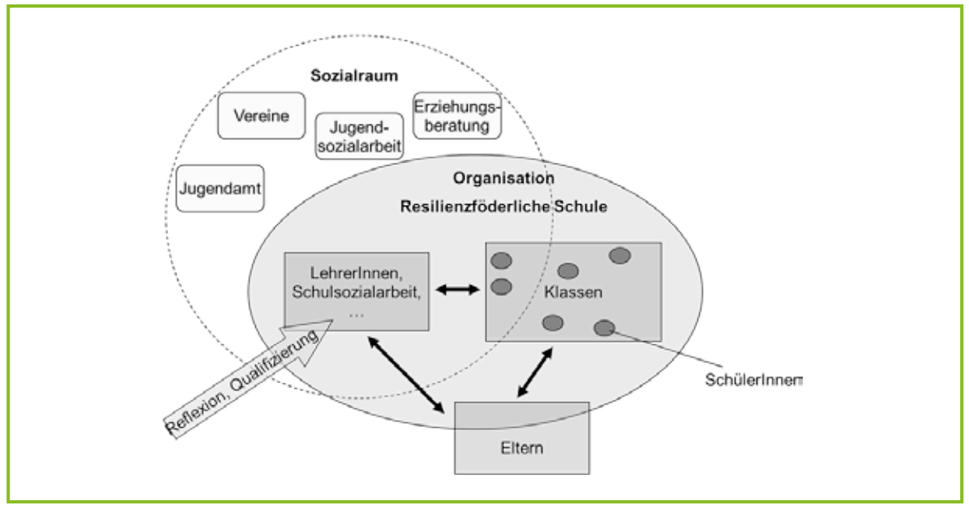

Abbildung 4: Wirkebenen der Organisationsentwicklung zu einer resilienzförderlichen Schule

Atmosphäre der Offenheit und Unterstützung herzustellen. Letztlich wird wohl zählen, in welchem Maß sie bereit sind, sich als verlässliche Vertrauens- und Bezugspersonen längerfristig zu engagieren und wie gut es gelingt, den Kindern im Rahmen des ganz normalen Unterrichts [...] reale Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrungen zuzuspielen" (Göppel, 2011, S. 400). Auch wenn diese „personalen Faktoren" empirisch nicht immer einfach zu erfassen sind, so müssen sie schon bei der Programmentwicklung, noch mehr bei der Evaluation, berücksichtigt werden.

2.2.4 GRUNDLEGENDE KONZEPTIONELLE GESTALTUNG DER RESILIENZFÖRDERUNG IN (GRUND-)SCHULEN

Ausgehend von den o. a. Erkenntnissen der Präventionsforschung sollten die Leitprinzipien eines Konzepts zur Resilienzförderung in (Grund-)Schulen ein Mehrebenenansatz – Erreichen der Kinder, der Eltern und der Pädagogen –, die Orientierung an der Lebenswelt Schule (Setting-Ansatz) und die Langfristigkeit sein. Die reine Umsetzung eines Manuals oder Prävention in Form von Projektarbeit reichen in der Regel nicht aus, um nachhaltige Effekte zu erzielen. So sollten spezifische Kurs- oder Projektinhalte in Alltagsinteraktionen einfließen (Fröhlich-Gildhoff & Becker, 2011) und vorgelebt werden; es sollten direkte Verbindungen zu Unterrichtsinhalten hergestellt werden, um ein ganzheitliches Erfahren zu ermöglichen (Roos & Grünke, 2011). Fachkräfte (Lehrer), die an einer Schule Resilienzförderung konsequent umsetzen, benötigen zusätzliche Qualifikationen und Unterstützung in Form von Reflexionsmöglichkeiten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012d).

„Dies bedeutet für das System Schule, dass Resilienzförderung als Gesamtentwicklung der Organisation Schule begriffen und gestaltet werden muss und im Optimalfall auf folgenden Ebenen stattfindet" (Fröhlich-Gildhoff & Becker, 2011, S. 40):

a) (Gesamt-)Organisation Schule
b) Klassen-/Gruppenebene
c) Lehrerkollegium und weitere pädagogische Fachkräfte
d) Eltern/familiäre Bezugspersonen
e) einzelne Schüler

Das Wirkmodell in Abbildung 4 verdeutlicht diesen Mehrebenenansatz:

In der (Grund-)Schule sollten diesem Wirkansatz entsprechend fünf Kernelemente umgesetzt werden:

1) konzeptionelle Verankerung der Resilienzförderung,

2) Fortbildung des Gesamtkollegiums (wenn möglich inklusive pädagogischer Fachkräfte im Betreuungsbereich),
3) Verankerung in den Klassen (Erreichen der Schüler),
4) möglichst intensive und gezielte Zusammenarbeit mit den Eltern/Bezugspersonen,
5) Netzwerkarbeit im Sozialraum (z. B. Erziehungsberatungsstellen, Jugendhilfeinstitutionen) und Öffnung der Schule nach außen.

Den Ausgangspunkt eines solchen Schulentwicklungsprozesses bildet die (begleitete) Auseinandersetzung des Kollegiums mit der eigenen Schulkultur, bereits vorhandenen Stärken und Ressourcen und bereits gelebten Formen einer stärkenorientierten Pädagogik innerhalb der Institution (Grundprinzip: Stärkenorientierung und Resilienzförderung). Hierzu dient eine sogenannte Stärkenbilanz, die neben schulklimatischen Aspekten bestehende Aktivitäten ressourcenorientiert betrachtet und Entwicklungsbedarfe, auch aus neuen (herangetragenen) Herausforderungen ermittelt. Es entsteht so ein Überblick über bereits umgesetzte Maßnahmen, die der Förderung der Resilienz beitragen (Aktivitäten der Schule und spezifische Aktivitäten zur Resilienzförderung), sowie über neue Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe unter dem „Dach" der Stärkenorientierung und Resilienzförderung. Dies sind dann Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Organisation hin zu einer resilienzfördernden Schule. Aufbauend auf diese stärkenorientierte Analyse sollte ein koordinierter und systematischer Prozess mit unterschiedlichen Maßnahmen auf den Ebenen a) Organisation Schule, b) Schulklassen/Lerngruppen und c) einzelne Schüler und Eltern eingeleitet werden (angelehnt an Fröhlich-Gildhoff & Becker, 2011; Becker, 2012a; Fröhlich-Gildhoff et al., 2012b).

3. KONZEPTION UND VORGEHEN IM PROJEKT „GRUNDSCHULE MACHT STARK!"

3.1 PROJEKTKONZEPTION

Die Resilienzförderung im Setting Grundschule basierte auf einer Strategie mit Interventionen auf fünf Zielebenen, um alle am Schulleben beteiligten Personen (Kinder, Eltern, Lehrer und weitere Pädagogen) zu erreichen:

- Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte an den beteiligten Schulen,
- Resilienzförderung der Kinder,
- ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit den Eltern,
- Verbesserung der Vernetzung der Institutionen,
- nachhaltige Verankerung des Prinzips der Resilienzförderung in der Schulentwicklung

Diese fünf Zielebenen sind im Folgenden ausführlicher dargestellt:

1) QUALIFIZIERUNG DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE AN DEN BETEILIGTEN SCHULEN

Ausgangs- und kontinuierlicher Referenzpunkt in der 18-monatigen Projektlaufzeit waren die Fortbildung und Prozessbegleitung der Lehrer und – sofern vorhanden – weiteren pädagogischen Fachkräften (z. B. Schulsozialarbeiter, Pädagogen in der Ganztagsbetreuung).

Es wurden sechs halb- oder ganztägige Fortbildungsmodule angeboten. Davon waren drei für alle beteiligten zehn Grundschulen verbindlich ((1) Einführung in das Resilienzkonzept und Stärkenbilanz; (2) Resilienzförderung der Kinder mit Kursen und im pädagogischen Alltag; (3) ressourcenorientierte Zusammenarbeit mit Eltern), drei weitere konnten von den Schulteams – passend zu den jeweiligen Bedarfen und der Situation der Schule – aus einem Pool von Angeboten gewählt werden (Themen u. a. individualisierte Pädagogik; Resilienz und Inklusion; Resilienz und interkulturelle Kompetenz; Resilienz der pädagogischen Fachkräfte). Es wurde ein Fortbildungscurriculum (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012d) entwickelt, in dem Ziele, Inhalte und Didaktik der verschiedenen Module dezidiert beschrieben sind. Die curricularen Inhalte und das konkrete Vorgehen wurden am Prozess der teilnehmenden Grundschulen weiterentwickelt und daran angepasst.

Zusätzlich erfolgte eine regelmäßige „Prozessbegleitung" durch ein Mitglied des Forschungsteams: In regelmäßigen, meist zweistündigen Sitzungen wurde mit Teilen des Kollegiums bzw. der jeweiligen Steuergruppe an der Schule der Umsetzungsprozess reflektiert.

2) RESILIENZFÖRDERUNG DER KINDER

In jeder beteiligten Schule wurden konkrete Maßnahmen der Resilienzförderung initiiert. Das Spektrum reichte von regelmäßigen, im Stundenplan verankerten „Resilienzstunden" über die Durchführung des Kurses Prävention- und Resilienzförderung in Grundschulen („PRiGS"; Fröhlich-Gildhoff et al., 2012b) bis hin zu „Einzelaktivitäten", z. B. das Durchführen selbstwertstärkender Übungen und Spiele. Diese Maßnahmen wurden von den Fachkräften der Schule selbst durchgeführt; dadurch sollte Nachhaltigkeit gesichert werden.

Neben diesen spezifischen Aktivitäten wurde immer wieder versucht, Elemente der Resilienzförderung bzw. der Förderung der seelischen Gesundheit und des sozial-emotionalen Lernens im pädagogischen Alltag zu realisieren – hierüber wurde in den Fortbildungen bzw. Sitzungen der Prozessbegleitung reflektiert.

3) RESSOURCENORIENTIERTE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN

Die bestehende Zusammenarbeit mit den Eltern sollte unter der Resilienz- und Ressourcenperspektive weiterentwickelt werden. Hierzu wurden – gleichfalls angepasst an den „Stand" der jeweiligen Schulen – verschiedene Maßnahmen initiiert; diese reichten von schriftlichen Informationen der Eltern über themenbezogene Elternabende bis hin zur Durchführung von Elternkursen. Grundsätzlich war es auch ein Ziel, die Kontakte und Gespräche

zwischen Lehrern und Eltern unter der Perspektive von Wertschätzung und Ressourcenorientierung zu gestalten.

4) VERBESSERUNG DER VERNETZUNG DER INSTITUTIONEN
Die bestehenden Kooperationen der Schulen im Sozialraum und mit spezifischen Diensten (z. B. mit Erziehungsberatungsstellen, Jugendamt, Jugendhilfeinstitutionen etc.) sollten ausgebaut werden, um bei Bedarf auf einen Pool von Unterstützungsmöglichkeiten zurückgreifen zu können.

5) NACHHALTIGE VERANKERUNG DES PRINZIPS DER RESILIENZFÖRDERUNG IN DER SCHULENTWICKLUNG
Um Stabilität und Kontinuität im Entwicklungsprozess zu erreichen, sollte an jeder teilnehmenden Schule eine Steuergruppe oder ein Arbeitskreis verankert werden, die/der sich aus einer repräsentativen Personengruppe (drei bis zehn Personen mit unterschiedlichen Aufgabenfeldern) einer Schule zusammensetzt und für die Steuerung der Prozesse (z. B. Ermittlung von Fortbildungsbedarfen, Aufrechterhaltung des Erfahrungsaustauschs, Übernahme von Verantwortung für Teilprojekte, Kommunikation mit dem Forscherteam) verantwortlich ist. Zudem sollte das Projekt mit anderen Schulentwicklungs- wie auch internen und externen Evaluationsprozessen gekoppelt werden, damit die Prinzipien der Resilienzförderung nachhaltig im Alltag, aber auch z. B. im Leitbild verankert werden.

BEZUG ZU „STARK.STÄRKER.WIR“

Es entwickelte sich eine Kooperation mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, das sich zum Ziel gesetzt hat, das Präventionskonzept „stark.stärker.WIR.“[5] als Rahmenkonzept für eine nachhaltige Präventionsarbeit an allen Schulen in Baden-Württemberg zu verankern. Die Projektverantwortlichen waren an der Konzipierung der Fortbildungen und der landesweit veröffentlichten Expertise beteiligt.

Das Forschungsprojekt war zudem in Prozesse auf Landesebene eingebunden: Es bestand ein enger Austausch mit einer Expertengruppe am Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, die sich mit dem Thema „Förderung von Lebenskompetenz und Resilienz in Grundschulen“ und deren landesweiter Verbreitung befasst (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung, 2014). Gleichfalls bestand eine Kooperation mit den Verantwortlichen des Kultusministeriums für die generelle Präventionsstrategie an Schulen, welche in der Primarstufe die Förderung von Lebenskompetenzen in den Mittelpunkt stellt.[6] Bei der Entwicklung der entsprechenden Expertise sowie der Fortbildungsmaßnahmen haben die Projektverantwortlichen mitgewirkt.

Diese Zusammenarbeit war ein hilfreicher Reflexionsrahmen, sicherte die inhaltliche Weiterentwicklung der verschiedenen Aktivitäten und sorgte für die Verbreitung der Projekterfahrungen.

5 http://www.kontaktbuero-praevention-bw.de, siehe Link „stark.stärker.WIR. – Das Präventionskonzept in Baden-Württemberg“

6 „stark.stärker.WIR“; http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1367755/index.html

3.2 SCHULPORTRAITS

Am Projekt nahmen insgesamt zehn Grundschulen teil, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

GRUNDSCHULE A

- Stadtteil mit vielen Familien aus verschiedenen Kulturen und sozialen Schichten
- seit Herbst 2007 gebundene Ganztagsschule mit rhythmisierter Tagesstruktur
- Schuljahr 2013/14 rund 300 Schüler
- Schulsozialarbeit, Übermittagsbetreuung sowie ehrenamtliche Jugendbegleiter
- Projektteilnahme über die Pilotstudie zur Evaluation des Curriculums „Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS)“

Die Steuergruppe setzte sich aus der Schulleitung, interessierten Lehrern, die im Verlauf des Projekts wechselten, und den Schulsozialarbeitern zusammen. Ein Treffen zwischen der Steuergruppe und der Prozessbegleiterin fand regelmäßig ca. alle acht Wochen statt. Ihre Mitglieder zeigten sich hoch motiviert und engagiert. Neben der Reflexion der Fortbildungen und der Umsetzung des Manuals im Schulalltag standen auch das Kennenlernen von resilienzförderlichem Material und die Frage, wie man die Einheiten des Manuals in den Schulalltag integrieren kann, im Mittelpunkt der Steuergruppentreffen. Häufiges Thema war auch die Frage, wie man weniger überzeugte Kollegen besser in das Projekt integrieren kann. Hierzu wurde bspw. vereinbart, dass die aktuell bearbeiteten Einheiten des Manuals „PRiGS“ auf der ersten Seite des jeweiligen Klassenbuchs dokumentiert wurden. Zudem führten die Schulsozialarbeiter die „Resilienzstunden“ in den Klassen, in denen die Klassenlehrer dies selber nicht oder nur unregelmäßig konnten/wollten, durch.

Nach einer euphorischen Anfangsphase, in der die Steuergruppe im Einverständnis aller die Projektverantwortung übernahm, kam es zu dem Effekt, dass sich ein Teil der Lehrer aus dem Projekt zurückzog. Zudem wurden durch die – im Projekt angelegte – Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Arbeit und der eigenen Rolle Konflikte auf der Ebene der Fachkräfte deutlich. Da diese nicht im Rahmen des Projekts aufgearbeitet werden konnten, zog die Grundschule A externe Unterstützung hinzu.
Durch das große Engagement einiger Lehrer und der Schulsozialarbeiter konnte das Projekt kontinuierlich fortgeführt werden. Die Frage, wer an der Schule die Projektverantwortung übernimmt, konnte jedoch nicht geklärt werden. Verbunden mit diesen Prozessen und der Auseinandersetzung mit der Fremdevaluation durch die Schulbehörden, hat sich die Grundschule A dazu entschlossen, die Resilienzförderung zukünftig in das Profil der Schule und in das Schulcurriculum mit aufzunehmen.

Die Umsetzung der „Resilienzstunden“ verlief in Abhängigkeit der jeweiligen Lehrperson mehr oder weniger nah am Manual. Einige Klassenlehrer haben zusätzlich zu den vorgeschlagenen Einheiten eigene Ideen und Methoden entwickelt. Die Vereinbarung, die aktuelle Einheit zentral im Klassenbuch zu kennzeichnen, wurde von den meisten Lehrern eingehalten.

Die Vernetzung zwischen Kindertageseinrichtungen und der Grundschule A wurde im Rahmen des Projekts intensiviert. Einmal wöchentlich besucht die Schulsozialarbeiterin die Vorschulkinder in der nahe gelegenen Kindertageseinrichtung. Dabei wurde neben der Förderung der allgemeinen Schulfähigkeit die Förderung der Resilienz in den Fokus gerückt. Zusätzlich werden einige der Vorschulkinder für den Zeitraum des Übergangs von Studenten begleitet, die ein- bis zweimal pro Woche das jeweilige Kind in der Familie besuchen.

Auf der Ebene der Kinder war zu beobachten, dass die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen bei den Kindern dazu führte, dass sie einen vertrauteren Zugang zueinander fanden. Anfangs fiel es den Schülern noch schwer, sich zu öffnen und über Probleme zu sprechen. Doch mit dem regelmäßigen Einüben innerhalb eines geschützten Raums lernten die Kinder sich untereinander besser kennen, und mit der Zeit gelang

es ihnen, ihre eigenen Bedürfnisse und Nöte mitzuteilen. Die Atmosphäre an der Schule habe sich seit der Einführung des Projekts und der „Resilienzstunden“ positiv verändert.

Auf der Ebene der Lehrer fand ein Weiterentwicklungsprozess statt. In der Steuergruppe wurde häufig angesprochen, dass den Lehrern selbstverständlich vieles aus den Fortbildungen in der Theorie bekannt war. Doch im „hektischen Schulalltag“, in dem man zu jedem Zeitpunkt gefordert ist und die unterschiedlichsten Bedürfnisse und Befindlichkeiten befriedigt werden müssen, gerät manches Wissen ins Hintertreffen.

Auf der Ebene der Eltern wurde von einer Schulsozialarbeiterin ein Elternkurs angeboten. Dieser fand von Mai bis Juli 2014 statt und wurde von den Eltern gut angenommen, die die Möglichkeit zum Austausch als wertvoll beschrieben.

Alle Mitglieder der Steuergruppe bestätigen, sie seien sehr froh, an dem Projekt teilgenommen und erlebt zu haben, welche Bereicherung das Projekt für ihre Schule darstellte. Eine Fortführung des Resilienzgedankens sei für alle selbstverständlich, nicht nur weil dieser inzwischen auch im Schulcurriculum verankert sei. „Es ist für niemanden eine Frage, dass es weiter geht“; „Wir würden sonst gar nicht im Alltag bestehen“.

GRUNDSCHULE B

- Stadtteil mit einer Häufung sozialer Problemlagen; viele Familien mit Migrationshintergrund
- Schulverbund mit einer Schule für Erziehungshilfe
- Schuljahr 2013/14 etwa 360 Schüler aus 20 Nationen
- Sonderschulpädagogen, Schulsozialarbeit
- Projektteilnahme über die damals sehr engagierte Schulleitung; Schulleitung wechselte innerhalb der Projektlaufzeit

Die gesamte Schule beteiligte sich an der einführenden Fortbildungsveranstaltung. Danach bestand, in Absprache mit der Schulleitung, die Möglichkeit für die Lehrkräfte, freiwillig am weiteren Fortlauf des Projekts teilzunehmen. Das Resultat der Freiwilligkeit zeigte sich darin, dass sich ein Fünftel der Lehrkräfte in der Steuergruppe engagierte, ein weiteres Drittel im Wechsel an den Fortbildungsbausteinen teilnahm und der Rest des Kollegiums andere Schwerpunkte fokussierte.

Die Schulleitung versuchte das Thema Resilienzförderung im Unterricht zu forcieren, indem sie eine MeNuK-Stunde („Mensch, Natur und Kultur“) pro Woche als Resilienzstunde bzw. zur Entwicklung der sozialen Erziehung der Schulkinder im Stundenplan festlegte und für alle Lehrer verbindlich anordnete. Diese Stunde wird unterschiedlich umgesetzt (Klassenrat, Aufgreifen von Klassenthemen oder Bearbeitung von Themen wie „Wut“ über einen längeren Zeitraum). In diesen Stunden besteht die Möglichkeit, systematisch das Programm „PRiGS“ umzusetzen.

Die Steuergruppe setzte sich aus einer Hauptverantwortlichen, die Ansprechpartnerin der Prozessbegleiterin war, und einem Drittel des Kollegiums zusammen. Die Steuergruppentreffen fanden unregelmäßig, jedoch spätestens alle drei Monate statt. Die Pädagogen wollten keinen intensiveren Kontakt – aufgrund von Überbelastungssituationen und geringem Bedarf zu diesem Thema. Der Kontakt zur Hauptverantwortlichen wurde regelmäßig und intensiv von der ersten Prozessbegleiterin gehalten.

Insgesamt war die Rückmeldung aus den Fortbildungen durchmischt. Die Einführung wurde von einem Teil des Kollegiums als sehr theoretisch empfunden. Man wünschte sich mehr Nähe zum Schulalltag und zum Unterricht. Es wurde sehr deutlich, dass sich die Lehrer unmittelbar in der Praxis zu nutzende Inhalte wünschten.

Der Wechsel der Prozessbegleitung wirkte sich insgesamt nachteilig auf den Prozess aus. Die ständige Präsenz und Beziehungspflege konnte von der neuen Prozessbegleiterin nicht in dem Ausmaße weitergeführt werden, wie es notwendig gewesen wäre. Verstärkt wurde diese Tendenz durch den Wegfall der stark engagierten Schulleitung, die dieses Projekt auf allen Ebenen sehr unterstützte.

Die neue Schulleitung steht dem Projekt skeptisch gegenüber und fragt sich, wie das Projekt ohne weitere Begleitung durch die Prozessbegleiterin an der Schule bestehen soll. Auch kann sie sich die Effektivität der Vernetzung der zukünftigen Resilienzverantwortlichen nicht vorstellen. Zwar erreichte die Prozessbegleiterin die Einbeziehung der Schulsozialarbeit in den weiteren Verlauf des Projekts, jedoch konnte sich diese aufgrund von Zeitnot nicht weiter für das Projekt engagieren – außer bei der Durchführung eines Elternkurses.

Insgesamt sind trotz der geschilderten Probleme im Umsetzungsprozess eine Reihe positiver Elemente zu beobachten: Es gibt eine Gruppe von Lehrern, die das Resilienzkonzept engagiert „lebt“ und z.B. auch das Manual „PRiGS“ – adaptiert auf die Klassensituation – umsetzt. Dazu werden auch Methoden wie das Stärkebuch oder die Gefühlsuhren genutzt. Mit dem Manual wird flexibel umgegangen, „nicht jede Stunde nach dem Buch halten, das nehmen, was positiv war“ (Lehrerin in der Abschlussevaluation). Das Resilienzprojekt an sich hat auf die Bedeutung des Themas hingewiesen. Nach Aussagen der Schulleitung ist die Schule insgesamt eher auf dem Weg, primäre Prävention zu verstärken. Ebenso soll die Zusammenarbeit mit den Eltern verstärkt werden.

GRUNDSCHULE C

- Stadtteil mit Familien mit verstärkt akademischem Bildungshintergrund
- gemeinsame Weiterentwicklung mit der Werkrealschule zur Ganztagsschule
- Schuljahr 2013/14 etwa 157 Schüler
- eine Inklusionsklasse mit zusätzlicher Sonderpädagogin
- Schulsozialarbeit ist überwiegend in der Werkrealschule tätig
- Augenmerk im Schulprofil auf die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Schüler und Lehrer
- Projektteilnahme über den Fokus auf eine stärkere und systematischere Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bzw. der seelischen Gesundheit

Das Kollegium entschied sich für das Projekt, da die Lehrer bei den Kindern vermehrt Stresssymptome wie Kopf- und Bauchschmerzen beobachteten. Die fachlichen Kompetenzen und die Schulleistungen (Deutsch, Mathematik) nahmen den Beobachtungen zufolge bei Kindern und Eltern einen sehr großen Stellenwert ein. Die Schule machte es sich daher zum Ziel, die Kinder verstärkt in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen.

Die Steuergruppe bestand aus zwei Klassenlehrerinnen und einem Klassenlehrer. Im Verlauf des Prozesses wurde weiterhin der Beschluss gefasst, die Resilienzstunden im Klassenbuch zu dokumentieren.

Zu Beginn des Projekts fand ein kontinuierlicher Kontakt zwischen der Schulleitung und der ersten Prozessbegleiterin statt. Die Steuergruppe zeigte sich bezüglich der Umsetzung des Manuals und des Schulentwicklungsprozesses über den gesamten Projektverlauf als hoch motiviert.

Auf der Ebene der Kinder wurde das Manual „PRiGS“ von der Mehrheit des Kollegiums regelmäßig umgesetzt und im Klassenbuch als „Resilienzstunden“ dokumentiert. Einzelne Lehrer haben die Methoden aus dem Manual für den alltäglichen, resilienzstundenunabhängigen Einsatz modifiziert bzw. neue Methoden entwickelt. Auf der Ebene der Eltern konnte im Zeitraum April bis Mai 2014 ein Elternkurs mit fünf Einheiten angeboten werden – angelehnt an „Eltern stärken mit Kursen in Kitas“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2008a).

Im Prozess ging die Projektverantwortung der Schulleitung mehr und mehr auf die Steuergruppe über, weil sich aus verschiedenen schulinternen Gründen die Schulleitung in ihrer Arbeit andere Schwerpunkte setzen musste. Diese Entwicklung hatte zur Folge, dass sich der Kontakt zwischen Prozessbegleiterin und Schulleitung verringerte.

Aus den Rückmeldungen in der Abschlussfortbildung lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Resilienzförderung „ein wesentlicher Bestandteil im Schulalltag geworden“ (Lehrerin, Abschlussfortbildung, 02.06.2014) ist. Auch neue Lehrer empfinden die Teilnahme am Projekt als „Gewinn“: „Es ist gut, dass Resilienz ein fester Punkt in der Schule ist.“ (Lehrerin, Abschlussfortbildung, 02.06.2014). Die Lehrer betonen wie wichtig es war, dass die angebotenen Einheiten „modulierbar“ waren. Die Flexibilität, das Anpassen an die jeweils aktuelle Situation seien bedeutsam. Der Zeitaufwand für das Projekt im Allgemeinen und für die Resilienzförderung im Speziellen sei anfangs „hoch gewesen“, allerdings habe sich dies „gelohnt“ (vgl. Protokoll Abschlussfortbildung, 02.06.2014). Insgesamt stimmt das Kollegium überein, dass das Programm fortgeführt werden soll und weiterhin ein wichtiger Bestandteil des Schulcurriculums ist. Allerdings sollte der Austausch systematisiert werden. Es war ein Wunsch, dass weitere Lehrer miteinander kooperieren, was man gut auf Klassenkonferenzen planen könne. So könne man „gemeinsam den Geist weitertragen“.

GRUNDSCHULE D

- ländlicher Raum
- Grundschule im Halbtagesbetrieb plus dreimal wöchentliche Nachmittagsbetreuung und zwei Werkrealschulen im Ganztagesbetrieb an zwei unterschiedlichen Standorten
- Kooperation mit einer Schule für Erziehungshilfe
- Inklusivbeschulung mithilfe von zwei Sonderpädagoginnen
- Schuljahr 2013/14 etwa 102 Schüler
- Projektteilnahme zum Aufbau eines Resilienznetzwerks mit Kindertageseinrichtungen, Grund- und Werkrealschulen

Die Schulleitung war von diesem Projektvorhaben und der Umsetzung überzeugt. Kurze Zeit später wurde der Schulleiter jedoch abberufen und das Projekt geriet ins Stocken. Der stellvertretende Schulleiter übernahm kommissarisch die Schulleiterfunktion. Fast zeitgleich wurde beschlossen, die Werkrealschule zur Gesamtschule umzufunktionieren. Daraufhin stieg die Werkrealschule aus dem Projekt aus. Die Grundschule entschied sich, das Projekt alleine weiterzuführen bzw. zu beginnen. Auf der Ebene der Kindertageseinrichtung starteten die Fortbildungsbausteine mit großem Interesse seitens des dortigen Teams. Kurze Zeit später gab es auch dort einen Wechsel in der Leitungsfunktion. Der aktuelle Schwerpunkt sollte nun zunächst der Aufbau einer Kinderkrippe sein. Deshalb verlagerte sich der Fokus der Einrichtung darauf und sie stieg ebenfalls aus dem Projekt aus.

Aus Sicht der Lehrer wurde betont, dass mit der neuen Prozessbegleitung ein „Neustart“ gelungen sei. Das Projekt habe damit eine „gute Wendung“ genommen. Sehr wichtig war bei der Prozessbegleitung, dass es kurze Wege gab, dass sie „immer schnell reagiert hat“ und durch jemanden vertreten war, der Praxiserfahrung hat und schon selber aktiv in der Resilienzförderung war. Sie führte modellhaft in jeder Klasse eine Resilienzstunde aus dem Manual „PRiGS“ durch und erklärte anschließend, welche Resilienzfaktoren gefördert wurden und welche positiven Auswirkungen dies für die einzelnen Schüler bzw. die Gemeinschaft hat.

Ein weiterer wichtiger Punkt war die systematische Verankerung der Resilienzförderung durch eine feste Stunde. So seien Kontinuität und Regelmäßigkeit entstanden, dies wurde als absolut wichtiges Element von den Lehrenden erlebt. Die „Resilienzstunde“ ist fest im Lehrplan verankert und wird von einer Lehrerin (Förderschullehrerin aus der Kooperationsschule) realisiert. An den Resilienzstunden nehmen in der Regel auch die Klassenlehrer teil. Dadurch ist es prinzipiell möglich, einen Transfer in den pädagogischen Alltag zu gewährleisten. Auch für die Kinder sei diese Regelmäßigkeit besonders wichtig.

Auf der Ebene der Kinder wurden konkrete Veränderungen festgestellt. Konflikte seien nicht unbedingt weniger geworden, es gäbe jetzt allerdings einen Ort, um dies in Ruhe aufzugreifen und zu bearbeiten. Die Lehrer beobachten, dass Konfliktbewältigungsmuster, die in den Stunden eingeübt werden, auch an anderer Stelle (Schulhof, Konflikte in der Klasse) wiederholt werden. Konflikte und Probleme können in den Stunden aufgegriffen oder durch Rollenspiele bearbeitet werden. Teilweise bringen die Kinder selber entsprechende Themen ein.

Der Aspekt „Zusammenarbeit mit Eltern“ trat in den Hintergrund. Die Lehrer berichten von einer kooperativen, erfolgreichen Zusammenarbeit mit Eltern und sahen daher keine Notwendigkeit, dieses Thema in den Prozess mit einzubeziehen.

Auch die Lehrer sehen bei sich Veränderungen: In einer Klasse werden mit den Schülern am Ende der Woche stärkeorientierte Einzelgespräche geführt; es werden gemeinsam Ziele vereinbart und somit die Kinder in die Verantwortung genommen. Ergänzend zu den halbjährigen Elterngesprächen wurden „kindgerechte Zeugnisse“ verfasst und entsprechende Einzelgespräche geführt; dabei wurde besonders auf die Stärken, aber auch die Reflexion möglicher Unterschiede von Selbst- und Fremdeinschätzung eingegangen. Die Lehrer berichten, dass sie noch stärker individualisiert vorgehen, das hätte allerdings nicht nur mit dem Projekt zu tun, sondern „weil die Schüler so heterogen sind, weil die Not und der Druck so groß waren.“

GRUNDSCHULE E

- Stadtteil mit Familien aus vielen verschiedenen Kulturen
- zweizügige Grundschule mit weit ausgebauter Nachmittagsbetreuung
- ca. 80 % der Schüler haben einen Migrationshintergrund; einige Kinder leben in dem nahegelegenen Wohnheim für Asylbewerber
- Schuljahr 2013/2014 etwa 150 Schüler
- zwei Schulsozialarbeiterinnen und ca. 20 Personen, die ehrenamtlich als pädagogische Unterstützer (Lesepaten, Lernbegleiter, Psychologe i. R.) tätig sind
- Projektteilnahme durch Anfrage der Projektleitung

Die Grundschule E war nach dem ursprünglichen Wartelistenkontrollgruppendesign als Kontrollschule vorgesehen. Da an der Schule jedoch eine sehr große Motivation durch ein ausgeprägtes Gewaltproblem vorherrschte, kam es zu einem vorzeitigen Projektbeginn. Es wurde deutlich, dass es bei der Grundschule E – im „Vorlauf" des eigentlichen Resilienzprojekts – der Entwicklung eines Anti-Gewalt-Konzepts bedurfte, um die Sicherheit der Schüler als Grundlage für die Arbeit zu gewährleisten. Hierfür war im ersten Schritt der Austausch des Kollegiums über den Gewaltbegriff und die Formulierung einer einheitlichen Definition nötig. Im zweiten Schritt wurden dann Maßnahmen zur Intervention beim Vorkommen von gewalttätigem Verhalten entwickelt, die zum Einsatz kommen sollten (gestuftes Vorgehen: Eintrag in eine Liste im Lehrerzimmer und ein Formular zum Regelverstoß ausfüllen; Gespräch mit Schulleitung; Gespräch mit Schulleitung, den Eltern und der Schulsozialarbeiterin; Ausschluss von einer Klassenaktivität). Die Vereinbarung dieser Maßnahmen zeigt(e) allen Beteiligten klar den Verlauf bei gewalttätigem Verhalten auf. Dies hatte zum einen den Effekt, dass sich die Lehrer der Grundschule E schon nach kurzer Zeit wieder als handlungsfähig erlebten. Zum anderen wurde auf der Liste im Lehrerzimmer schnell sichtbar, dass immer wieder dieselben Schüler als gewalttätig auffielen, was zu einer Veränderung der Wahrnehmung führte: Nicht an „unserer" gesamten Grundschule gibt es ein Gewaltproblem, sondern nur wenige Kinder fallen regelmäßig durch gewaltbereites Verhalten auf. Das Stufenmodell wird vom Kollegium als sehr wirksame Maßnahme bezeichnet und ist auch von den Eltern anerkannt.

Nach dem guten Projektstart und den schnellen Effekten durch die konsequente Anwendung des Anti-Gewalt-Konzepts war das Kollegium noch deutlich engagierter als zu Projektbeginn. Es wurde daraufhin gemeinsam in der Gesamtlehrerkonferenz beschlossen, wöchentlich eine „Resilienzstunde" in jeder Klasse fest einzuplanen. Um die Einhaltung der „Resilienzstunden" nachvollziehbar zu machen, werden diese im Klassenbuch farblich hervorgehoben. Das Kollegium betonte die effektivere und leichtere Umsetzung seit der festen Integration im Wochenplan und im Schulalltag. Eine regelmäßige Stunde verdeutliche die Wichtigkeit und Notwendigkeit und geriet im hektischen Schullalltag nicht mehr so leicht aus dem Blick.

Wurde das Manual „PRiGS" zu Beginn noch konsequenter umgesetzt, fand bereits nach kurzer Zeit eine Adaption der Methoden und situationsabhängige und flexible Umsetzung in den wöchentlichen „Resilienzstunden" statt.

Laut Aussage der Lehrer bei der Abschlussreflexion ziehen im Team „alle am selben Strang" und eine sehr deutliche Reduktion der körperlichen Gewalt ist von Lehrern, Schulsozialarbeitern und den Mitarbeitern der Nachmittagsbetreuung zu verzeichnen. Das Stufenmodell wird vor allem von Fachlehrern und neuen Kollegen als große Erleichterung ihrer Arbeit beschrieben, da es für alle ein verlässliches Instrument darstellt. Auf der Ebene der Eltern wurde im Juni 2013 und im Mai 2014 je ein Elternkurs angeboten – dieses Angebot soll weiter verfolgt werden.

Das Kollegium war sich darüber einig, dass sie den eingeschlagenen Weg auch in Zukunft fortsetzen wollen. Eine feste Verankerung des Resilienzkonzepts wird in das neue Schulcurriculum aufgenommen. Konkret bedeutet dies, dass die wöchentlichen „Resilienzstunden" weiterhin von den Klassenlehrern mit individueller Unterstützung durch die Schulsozialarbeit durchgeführt werden. Für das gesamte Kollegium plant die Schule einen Nachmittag pro Schulhalbjahr, der ganz dem Austausch untereinander dienen soll.

GRUNDSCHULE F

- ländlicher Raum
- zweizügige Grundschule; Halbtagsschule mit Kernzeitbetreuung
- Schuljahr 2013/2014 etwa 160 Schüler
- Schulsozialarbeit
- Projektteilnahme durch Anfrage der Projektleitung

Die Steuergruppe zeichnete sich insbesondere durch ihre Entschlussfreudigkeit und ihre Zielstrebigkeit aus. Bereits im Vorfeld, vor der Durchführung des Fortbildungsbausteins zur Einführung in das Kurskonzept, beschloss die Steuergruppe, dass das Kurskonzept im Block, zwischen den Faschings- und den Pfingstferien, umgesetzt werden soll. Der Schulleitung sowie den Mitgliedern der Steuergruppe war bewusst, dass die erstmalige Vorbereitung der Resilienz-Kurseinheiten einen erheblichen Zeitaufwand bedeuten würde. Im Hinblick darauf entschied die Steuergruppe, dass während des pädagogischen Nachmittags „Einführung in das Kurskonzept" zwei Stunden für die Vorbereitung der ersten Kurseinheiten zur Verfügung gestellt werden sollten. Die Lehrer planten die ersten Kurseinheiten gemeinsam mit dem Tandem-Kollegen aus der gleichen Klassenstufe.

Die Eltern wurden zu verschiedenen Anlässen in die Schule eingeladen und in das Projekt eingebunden (Informationsabend, Elternkurs, Eltern-Café, Elternabende). Diese Angebote wurden von den Eltern gut angenommen. Ein wichtiger Grund für die gelingende Zusammenarbeit ist sicher darin zu sehen, dass das Angebot der Schulsozialarbeit bereits seit 13 Jahren besteht und von der Schulleitung sehr unterstützt wird. Die Schulsozialarbeiterin ist auch über das Projekt hinaus mit vielen Angeboten im Gemeinwesen sehr präsent. Zudem hat die Schulsozialarbeiterin in Elterngesprächen und bei Elternabenden auf die Angebote für Eltern immer hingewiesen.

Die Schulsozialarbeit übernahm im Rahmen der Organisation der Kurseinheiten verschiedene Aufgaben (Organisation von Spielmaterialien für die Kurseinheiten, Unterstützung von Lehrern bei der Durchführung der Kurseinheiten, Einführung neuer Kollegen und Mitarbeiter der Kernzeitbetreuung in das Konzept der Resilienzförderung).

Alle Klassenlehrer haben das Kurskonzept mindestens einmal in ihrer Klasse durchgeführt. Zum Teil geben die Lehrer an, dass ihre Sichtweise auf das einzelne Kind sich verändert hatte. Die Bemühungen und Stärken des Kindes würden bewusster wahrgenommen, was auch die eigene Haltung verändert hatte.

Die Kinder geben positive Rückmeldungen auf die durchgeführten Resilienz-Kurseinheiten und freuen sich schon auf die nächste Einheit. Manche Kinder haben Impulse aus dem Kurskonzept, wie z. B. die Gefühlsampel, auch zu Hause umgesetzt. Und viele Kinder haben neue Ideen gewonnen, wie sie einen Streit lösen können. Außerdem gelingt es immer besser, dass die Kinder die Meinungen anderer stehen lassen können, ohne sie sofort zu kommentieren. Es finden gute Gespräche statt, unter anderem über Angst und Mut.

Die Klassenlehrer der ersten beiden Klassenstufen werden das Kurskonzept auch weiterhin wie bei „PRiGS" vorgeschlagen durchführen. Die Stufenkonferenz hat beschlossen, dass das Kurskonzept in den Klassenstufen 3 und 4 auf das Schulprofil angepasst werden soll. So soll zum Beispiel in der dritten Klassenstufe ein differenziertes, resilienzförderndes Angebot möglich sein (alternativ zu den im Kurskonzept vorgesehenen „Hüttentagen"). Dieses soll aus drei von der Schulsozialarbeit durchgeführten Projektvormittagen (Ich, Du, Wir), einer durch die Schüler vorbereiteten Aktion und einem Naturtag bestehen. In der vierten Klassenstufe ist bereits ein Musical oder Musiktheater im Schulprofil verankert – dieses wurde auf die Resilienzfaktoren hin überprüft und wird deshalb wie bisher umgesetzt.

Regelmäßige und verschiedene Formen des Austauschs im Kollegium sind geplant (Dienstbesprechung, Gesamtlehrerkonferenz).

GRUNDSCHULE G

- ländlicher Raum
- drei- bis vierzügige Grundschule; zwei Schulstandorte
- Schuljahr 2013/2014 etwa 300 Schüler
- Schwerpunkt Bewegung
- pädagogische Assistenten, Erzieher, Sozialarbeiter und FSJler
- Schulleitungsteam
- Projektteilnahme durch Anfrage der Projektleitung

Mit dem Aufbau der Schulsozialarbeit an der Schule im Jahr 2011 war die Gelegenheit gegeben, das Projekt „Grundschule macht stark!“ als verbindendes Thema zwischen den verschiedenen Arbeitsbereichen an der Schule auch mit personeller Stützung umzusetzen. Die Entscheidung der Schule zur Teilnahme am Projekt brauchte allerdings seine Zeit. Aufgrund mehrerer an der Schule parallel laufender Prozesse (räumliche Enge und begrenzte Kapazitäten an der Schule, viele offene und mit dem Schulträger kontrovers diskutierte Fragen beim Ausbau der Ganztagsschule, insbesondere Standort einer Mensa, ausreichend Betreuungs- und Differenzierungsräume, Fremdevaluation und dadurch anstehende Entwicklungsaufgaben) bestand im Kollegium zunächst große Skepsis, ob man sich dazu auch noch auf ein pädagogisch zwar spannendes, allerdings aufgrund der alltäglichen Herausforderungen auch als zusätzliche Last empfundenes Projekt einlassen könne. Im Schulleitungsteam und in der Gesamtlehrerkonferenz wurde deshalb die Entscheidung für das Resilienzprojekt noch einmal vertieft diskutiert, letztendlich wurde aber Anfang des Jahres 2012 mit großer Mehrheit im Kollegium entschieden, am Projekt teilzunehmen.

Im Verlauf des Projekts wurde die Rolle der Prozessbegleitung hinterfragt. Im Ergebnis der Besprechungen mit Projektleitung, Schulleitung und Lenkungsgruppe wurde die Prozessbegleitung einvernehmlich durch eine neue Person übernommen. Das Gesamtprojekt und die Idee der Resilienzförderung waren dadurch zumindest von Seiten der Schulleitung nicht grundsätzlich infrage gestellt, es musste allerdings ein zweiter Anlauf gestartet werden. Die Herausforderung bestand nun darin, den bis dahin sehr dynamischen Prozess wieder in eine Bahn zu bringen und ganz im Sinne des Leitbilds der Schule („Wir ziehen alle an einem Strang“) einen neuen Rahmen zu schaffen, in dem die Sache, die alltäglichen Herausforderungen an der Schule, insbesondere aber der Blick auf die Zukunft wieder Einzug halten konnte. Zwei Verabredungen wurden getroffen:

- Ein auf die Bedürfnisse und Arbeitsformen der Schule zugeschnittenes Kurskonzept sollte quasi „von unten“, ausgehend von den praktischen Erfahrungen an der Schule und im Kollegium, entwickelt werden. Dies war einer der Kritikpunkte der bisherigen Prozessbegleitung. Das Kurskonzept wurde zwar als hilfreich, aber für die gegebene Praxis der Schule als zu starr bewertet. Zu wenig fanden die Strukturen und die Kultur der Zusammenarbeit Beachtung.
- Deshalb sollten die weiteren Projektbausteine stärker an den aktuellen Themen und Bedarfen im Kollegium anknüpfen. Insbesondere sollte der Fokus auf die Stärkung der Zusammenarbeit im Kollegium, die Stützung des Zusammenhalts zwischen den Arbeitsbereichen an der Schule und die Stärkung der Lehr- und Betreuungskräfte gelegt werden.

Ein Fokus wurde hierfür bei den Fortbildungen auf das Thema Lehrergesundheit gelegt.

Zwischen April und Sommer 2013 entstand dann durch eine Karteikartenabfrage eine sehr eindrückliche Sammlung von Methoden, Elementen und Bausteinen, die an der Schule im Hinblick auf die Stärkung der Kinder zum Einsatz kommen. Am Ende ist ein eigenes Grundgerüst für ein Curriculum „Soziales Lernen und Resilienzförderung“ an der Schule entstanden, das im Prozess der Erarbeitung in der Schule auf hohe Akzeptanz gestoßen ist.
Bei einem letzten pädagogischen Tag (21.–22.11.2013) wurde der in einer Arbeitsgruppe entwickelte Entwurf für ein Curriculum „Soziales Lernen und Resilienzförderung“ vorgestellt, modifiziert und letztlich verabschiedet. Der zweite Tag richtete das Augenmerk erneut auf die Themen Zusammenhalt und Zusammenarbeit im Team. Das gesamte Kollegium war dazu bei eisiger Kälte und Schneeregen einen Tag im Wald- und Hochseilgarten. Ein Tag, der für viele sehr eindrücklich war und sehr intensive Diskussionen über die Formen der Zusammenarbeit und Wertschätzung der Vielfalt im Kollegium zur Folge hatte.

Der Projektverlauf an der Grundschule G war in einer besonderen Weise dynamisch. Die Schule hat sich in sehr „eigensinniger“ Weise das Konzept der Resilienzförderung zu eigen gemacht. Dabei war das durchgängige Thema, wie die durch das Mehrebenenkonzept vorgegebenen Materialien sinnvoll auf die innere Struktur und Kultur der Schule übertragen und nicht einfach adaptiert werden können und sollen, sondern ausgehend von den Bedingungen an der Schule ein eigenständiges Curriculum entwickelt werden kann.

In der letzten Sitzung der Projekt-/Steuergruppe Ende Januar 2014 wurden wichtige Ergebnisse festgehalten und Verabredungen getroffen, wie und in welcher Verantwortung nach Projektende am Thema Resilienzförderung weitergearbeitet wird und das entwickelte Curriculum weiter zu Umsetzung kommt:

- Das Leitbild der Schule wird durch die Schulleitung überprüft und der Fokus der Resilienzförderung soll eingearbeitet werden.
- Das entwickelte Curriculum steht in Form der Materialsammlung und hinführenden Texten allen zur Verfügung und wurde in einer Konferenz verabschiedet.
- In regelmäßigen Inputs werden die Mitglieder der Lenkungsgruppe Methoden, Spiele und thematische Impulse aus dem Resilienzprojekt wieder in die Konferenzen einspeisen und zum Ausprobieren anregen.
- In Ergänzung dazu soll es in größeren Abständen auch inhaltliche Impulse geben, die das Resilienzkonzept insbesondere für neue Kollegen an der Schule in Erinnerung bringen und lebendig halten. Die Mitglieder der Lenkungsgruppe zeichnen dafür verantwortlich.
- Zur Sicherung der Nachhaltigkeit und Kontinuität wurde ein Prozessverantwortlicher bestimmt, der als Ansprechpartner für alle Fragen, Anregungen, Ideen rund um das Curriculum und seine Fortschreibung fungiert.

GRUNDSCHULE H

- seit 2002 verbindliche Ganztagsschule
- seit dem Schuljahr 2012/13 Gemeinschaftsschule (Grundstufe, zweizügige Sekundarstufe); die Schule wird fortan jedes Jahr um einen Jahrgang bis Klasse 10 erweitert
- Schuljahr 2013/2014 etwa 360 Schüler
- Erzieher und FSJ-Kräfte
- reformpädagogische Grundsätze, Leitidee C. Freinet
- Projektteilnahme durch Anfrage der Projektleitung und mit dem Ziel einer intensiveren Kooperation zwischen Schule und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe

Das Resilienzkonzept sollte gleichsam als eine pädagogische Klammer für die Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen an der Schule eingeführt werden. Das Interesse im Kollegium war sehr groß, diese gemeinsame Konzeptgrundlage weiter zu vertiefen und als Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts der Schule zu nutzen. Ein Arbeitskreis zum Thema Resilienzförderung wurde installiert, der daraufhin regelmäßig arbeitete und später auch die Rolle der Steuergruppe im Resilienzprojekt an der Schule H übernahm. Zusammen mit dem Zentrum für Kinder- und Jugendforschung wurde daraufhin ein eigener Projektantrag formuliert, der in Teilen dann auch in das Projekt „Grundschule macht stark!“ aufgenommen wurde.

Es bestand Einigkeit darüber, dass es an der Schule seit Langem an vielen Stellen eine resilienzförderliche pädagogische Praxis gibt und dass eine weitgehende Übereinstimmung besteht zwischen der angestrebten inneren Haltung im Sinne von Resilienz und dem Selbstverständnis der Schule und den vielen dort arbeitenden Pädagogen. Im Arbeitskreis wurden in den folgenden Monaten die Resilienzfaktoren als Orientierungsrahmen herangezogen, um sämtliche Prozesse, Strukturen und Konzeptelemente an der Schule daraufhin zu überprüfen und neu zu beschreiben. Es wurde deutlich, dass die Faktoren „Selbst-/Fremdwahrnehmung“, „Selbstwirksamkeit“, „Problemlösung“ und „soziale Kompetenz“ traditionell sehr stark an der Grundschule H gefördert wurden, und dass die Faktoren „Selbststeuerung“ und „Stressbewältigung“ eher weniger Berücksichtigung fanden, was sich besonders in den Phasen der Plenumsarbeit der Gruppen in Form von Unruhe und Regelverstößen zeigte.

Ende 2011 begann die Prozessbegleitung ihre Tätigkeit für die Schule H, im Rahmen von „Grundschule macht stark!“ und half, den begonnenen Prozess stärker zu bündeln. In Abstimmung mit der Gesamtprojektleitung bestand Konsens, dass eine Übertragung des Resilienzcurriculums an dieser Schule mit ihren sehr offenen Strukturen, jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, einer eigenen Rhythmisierung im Wochenverlauf und enger Zusammenarbeit der Bereiche Erziehung, Bildung und Betreuung anders erfolgen muss. Es sollten insbesondere die Entwicklungsthemen an der Schule aufgegriffen werden.

Die Mitglieder der Steuergruppe hatten sich in hohem Maße mit den Inhalten des Projekts identifiziert, zeigten sich sehr motiviert und engagiert, allen voran die Lehrerkollegen. Die Treffen verliefen sehr konzentriert und effektiv. Sehr deutlich wurde von allen Beteiligten der Steuergruppe der feste Entschluss geäußert, auch nach Projektende weiter am Thema Resilienz zu arbeiten.

Im Verlauf des Projekts nahm der Konflikt zwischen Team und Leitung phasenweise einen breiten Raum ein. Trotz des insgesamt sicherlich für die Beteiligten anstrengenden Prozesses der Konfliktbearbeitung hatte dies auch seine positiven Wirkungen. Angeregt durch die Lenkungsgruppe wurde ein geeigneter Rahmen für die Klärung dieser Konflikte mit externer Moderation gefunden, der von den Beteiligten als hilfreich empfunden wurde. Der Prozess der Vergangenheitsbewältigung ist abgeschlossen, und es sollen für die Zukunft Strukturen für offene, wertschätzende Rückmeldeprozesse geschaffen werden. Der neue Schulleiter, der erst seit Kurzem im Amt ist, will in einem neuen Schulleitungsteam eine Keimzelle schaffen für eine neue Feedbackkultur an der Schule, ein neues Miteinander modellhaft etablieren und von dort aus diesen Geist in die übrigen Gremien und Verbünde tragen. Vorbildhaft dafür war nach Aussage des Schulleiters die Arbeit in der Resilienz-Lenkungsgruppe.

Neben den Fortbildungsmodulen für das Kollegium wurden im Projektverlauf auch zwei Vortragsabende für Eltern angeboten. Angeregt durch die Elternvorträge wurde der Bedarf an Unterstützung für Eltern an der Schule H ermittelt: Dabei äußersten 30 Eltern den Wunsch nach Elternkursen. Diesem Wunsch will die Schule im neuen Schuljahr nachkommen und entsprechende Angebote in Zusammenarbeit mit dem Kinderschutzbund zur Verfügung stellen.

Schon vor Beginn des Projekts arbeitete man an der Schule in hohem Maße stärken- und ressourcenorientiert. Insofern hatte und hat das Projekt den Effekt der Bestätigung einer bewährten Praxis und weniger den Effekt großer Veränderungen. Die pädagogische Praxis wurde durch das Projekt bereichert. So fanden neue Methoden Einzug in die Arbeit der Lerngruppen und Schulklassen, die von den Kindern freudig aufgenommen wurden. Im Bereich der Kommunikationskultur gab es sichtbare Veränderungen, weil vorher schwelende Konflikte im Zusammenarbeiten der Erwachsenen nicht nur sichtbarer, sondern auch verhandelbar wurden. Dieser Prozess „wir reden nicht übereinander, sondern miteinander“ scheint unter der neuen Leitung möglich, und durch das Projekt wurden Klärungsprozesse im Kollegium mit externer Moderation angestoßen, die noch nicht abgeschlossen sind. Außerdem äußerte der neue Schulleiter beim letzten Lenkungstreffen, dass Resilienzförderung für ihn ein zentrales Anliegen der Schule ist. Er sieht in der Resilienzförderung eine Art übergreifender Klammer, die alle verbindet, und seine Idee ist, dass es in jeder Lerngruppe von eins bis sieben im nächsten Schuljahr mindestens eine Schulstunde pro Woche dafür gibt.

GRUNDSCHULE I

- zwei räumlich getrennte Abteilungen
- Schuljahr 2013/2014 etwa 280 Schüler aus rund 40 Nationen; hoher Migrationsanteil
- internationale Lerngruppe mit besonderer Unterstützung von Schülern mit geringen/keinen Deutschkenntnissen
- Betreuungsangebot; Umbau zur Ganztagsschule
- Bildungshaus
- Schulsozialarbeit
- Projektteilnahme durch Anfrage der Projektleitung

Die Projektleitung hatte Ende 2011 Kontakt mit der Schulleitung aufgenommen und für die Teilnahme am Projekt Interesse geweckt. Das Projekt wurde nach Rücksprache mit der Schulleitung in der Arbeitsgruppe „Soziales Lernen" – eine Unterarbeitsgruppe der Steuergruppe Schulentwicklung – vorgestellt. Dort bestand großes Interesse daran, in das Projekt als „Verstärker" für den bereits bestehenden Arbeitsauftrag der Arbeitsgruppe, nämlich die Entwicklung eines „Sozialcurriculums" für die Schule, mit einzusteigen. Im Anschluss hatte die Gesamtlehrerkonferenz (GLK) darüber beraten und den Beschluss zur Teilnahme gefasst. Die Ziele des Projekts deckten sich mit den in der schulinternen Steuergruppe identifizierten Aufgabenstellungen. Das Resilienzkonzept mit seinen Schutzfaktoren wurde als sinnvolle Orientierung und konzeptionelle Klammer gesehen, das gut für die aktuellen Anforderungen an der Schule genutzt werden kann.

An den Fortbildungen beteiligte sich im Regelfall das gesamte Kollegium einschließlich der Schulleitung der Grundschule und der Schulsozialarbeit. Zudem wurde es als Ziel formuliert, die Fachkräfte (Erzieher) aus dem städtischen Ganztagesbereich in die Umsetzung des Konzepts mit einzubeziehen und die Kooperation und Vernetzung zu verbessern. Dazu wurden diese zu den Fortbildungsveranstaltungen mit eingeladen, was zum Teil gelang, zum Teil aber aufgrund der zeitlichen Kapazitäten begrenzt bleiben musste.

Die AG „Soziales Lernen/Resilienz" in ihrer Funktion als Projektsteuergruppe traf sich regelmäßig alle sechs bis acht Wochen – zu Beginn ohne Schulleitung und deren Mitwirkung. Die AG war sehr motiviert, das Resilienzkonzept an der Schule einzuführen, umzusetzen und gemeinsam zu erproben. Durch das spätere Hinzukommen der Schulleitung zur AG wurde die Arbeit noch einmal nachdrücklich motiviert und dahingehend unterstützt, dass ein sehr klarer und verbindlicher Projektrahmen entstehen konnte. In der Projektsteuergruppe wurden die Einführung und Verankerung des Resilienzkonzepts an der Schule, die Inhalte der Fortbildungen sowie die Umsetzung des Kurskonzepts im Schulalltag besprochen und abgestimmt. Immer wieder wurden auch inhaltliche Fragen zur Resilienzförderung und zur Alltagsumsetzung des Kurskonzepts sehr engagiert diskutiert.

Als Akteur, der den Prozess der Umsetzung an der Schule maßgeblich mitgestaltet und begleitet hat, ist die Schulsozialarbeit der Grundschule zu erwähnen. Durch ihren sozialpädagogisch geschulten Blick war sie immer wieder als notwendige und hilfreiche Unterstützung in der Reflexion der Umsetzung, aber auch in der praktischen Unterstützung bei der Umsetzung des Kurskonzepts beim Lehrerkollegium gefragt. Viele Elemente konnten so im Tandem umgesetzt werden. Sie hat wesentlich zum Gelingen des Projekts beigetragen.

Der gesamte Prozess verlief am Anfang nicht ganz reibungslos, da die Aufgabenbereiche und strukturelle Verortung/Hierarchisierung der verschiedenen Arbeitsgruppen (AG Soziales Lernen, AG Ganztagsschule, Steuergruppe zur Schulentwicklung) zunächst nicht gut geklärt waren und sich einige ungeklärte Punkte im Zusammenwirken von Schulleitung und Kollegium herauskristallisierten. Diese Probleme konnten gut in einem gemeinsamen Gespräch zwischen Schulleitung und Vertretern aus dem Kollegium unter Begleitung der Projektleitung und Prozessbegleitung geklärt werden. Wichtigster Punkt war, dass die Schulleitung von da an federführend mit in die Arbeitsgruppe einstieg. Dieser Schritt war für alle Beteiligten und für den Erfolg des Gesamtprozesses von zentraler positiver Bedeutung.

Eine weitere Besonderheit im Prozess der Umsetzung des Konzepts an der Grundschule I lag in der Bildung sogenannter Tandems. Auf Vorschlag der Schulleitung und in Absprache mit den Lehrerkollegen wurden für die Dauer des Projekts immer zwei Lehrkräfte zu einem Tandem zusammengebracht, die sich in der Planung der Kurseinheiten und in der praktischen Umsetzung gegenseitig unterstützen sollten. Die Tandems wurden auch an der einen oder anderen Stelle durch die Schulsozialarbeit oder durch Mitarbeiter aus dem Ganztagsbetreuungsbereich ergänzt.

Die hohe Motivation zur Umsetzung des Kurskonzepts und die Lust am „Ausprobieren", die sich in der folgenden Zeit entwickelte, waren sehr spürbar. Ebenso die Bereitschaft, dafür Zeit zu investieren. Über die regelmäßige Tagung der Arbeitsgruppe und die Teilnahme an den pädagogischen Tagen hinaus, traf sich das Kollegium in regelmäßigen Resilienz-Stufenkonferenzen zur Reflexion der Umsetzung des Resilienzkonzepts. Die Schule wollte genau hinschauen, wie sie die Resilienzförderung der Kinder gut und auch in einer hohen Verbindlichkeit umsetzen konnte – auch im pädagogischen Alltag. Dieses genaue und konkrete Hinschauen spiegelte sich auch in den Themen der pädagogischen Tage wider. Nicht nur einmal hat man sich die Frage nach den Grenzen des Konzepts, den eigenen Grenzen und nach dem Umgang mit den Kindern und Eltern, die einen im Alltag herausforderten, gestellt (vgl. die pädagogischen Tage zu den Themen „Resilienz konkret!", „Konstruktive Elterngespräche" und „Herausforderndes Verhalten").

Im Rahmen des Entwicklungsprozesses zur Ganztagsschule spielt die Kooperation und Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern aus dem Ganztagsbetreuungsbereich eine zunehmend wichtigere Rolle im Schulalltag. Ziel im Projekt war es deshalb auch, die Erzieher mit auf den Weg zu nehmen. Zum einen durch die Ermöglichung der Teilnahme an den pädagogischen Tagen, zum anderen durch eine gesonderte Fortbildung, die die beiden Schulsozialarbeiter mit den Erziehern durchführten.

GRUNDSCHULE J

- ländlicher Raum
- getrenntes Schulgelände von der zugehörigen Werkrealschule; zweizügig
- Halbtagsschule mit Kernzeitbetreuung und Hortangebot
- ab Schuljahr 2014/2015 Umbau zur Gemeinschaftsschule mit der Schule der Nachbargemeinde
- Schuljahr 2013/2014 etwa 150 Schüler
- pädagogische Assistenten, Schulsozialarbeit überwiegend in der Werkrealschule
- Projektteilnahme durch Anfrage der Projektleitung

Die Schulleitung der Grund- und Werkrealschule sowie die stellvertretende Schulleitung mit ihrem Tätigkeitsschwerpunkt an der Grundschule unterstützten die Teilnahme am Projekt von Beginn an und sahen darin eine gute Möglichkeit, das pädagogische Profil der Schule weiterzuentwickeln. Nach ausführlicher Diskussion im Rahmen einer Dienstbesprechung entschied sich das Kollegium einstimmig für die Teilnahme am Projekt.

Die Steuergruppe traf sich regelmäßig und war sehr motiviert, das Resilienzkonzept an der Schule umzusetzen. Die Schulleitung der Grundschule war während des gesamten Prozesszeitraums ein sehr motivierendes und unterstützendes Mitglied der Steuergruppe. In der Steuergruppe wurden die Einführung und Verankerung des Resilienzkonzepts an der Schule, die Inhalte der Fortbildungen sowie die Umsetzung des Kurskonzepts im Schulalltag besprochen und abgestimmt.

Die Eltern wurden zu verschiedenen Anlässen in die Schule eingeladen und über das Projekt und weitere resilienzfördernde Themen informiert (Informationsabende, Elternabende, Elternkurse).

Alle Klassenlehrer haben das Kurskonzept jeweils mindestens einmal in ihrer Klasse durchgeführt. Mehrere Lehrer stellten beim letzten Fortbildungsbaustein fest, dass die eigene pädagogische Grundhaltung sich seit Projektbeginn sehr verändert hatte. Die Sichtweise auf das einzelne Kind hatte sich verändert und die Bemühungen der Kinder würden bewusster wahrgenommen. Außerdem konnten das Teamgefühl, der Zusammenhalt und die Kommunikation im Kollegium im Verlauf des Projekts gestärkt werden. Der Blick füreinander, der gegenseitige Austausch sowie das Verständnis füreinander haben sich merklich verbessert. Auch die Kinder geben positive Rückmeldungen auf die durchgeführten Resilienz-Kurseinheiten und freuen sich offensichtlich immer auf die nächste Einheit. Die im Kurskonzept vorgeschlagenen Rituale vermitteln den Kindern Sicherheit und werden mittlerweile schon eingefordert. Im konkreten Miteinander, beispielsweise in den Pausen, stellen Lehrer fest, dass sich etwas verändert hat, da Kinder das Gelernte aus den Kurseinheiten direkt anwenden.

Die Nachhaltigkeit der im Rahmen des Resilienzprojekts erarbeiteten Haltungen und Kurskonzepte soll gewährleistet sein. Die im Resilienz-Kurskonzept für die einzelnen Klassenstufen vorgesehenen Themen werden auch zukünftig in allen Klassenstufen durchgeführt. Die Lehrkräfte der jeweils nachfolgenden Klassenstufe sollen die Gewissheit haben, worauf sie aufbauen können. Für die Durchführung der Resilienz-Kurseinheiten wird pro Monat ein fixer Termin festgelegt, an dem die Kurseinheit in allen Klassen durchgeführt wird. Fest vereinbarte Dienstbesprechungen im Kollegium sichern den systematischen Austausch. Neue Mitarbeiter im Kollegium sollen in der Regel von den Parallelkollegen der Klassenstufe in das Resilienz-Kurskonzept eingeführt werden. Grundsätzlich stehen die Schulleitung und ein Mitglied der Steuergruppe auch weiterhin für Fragen zum Thema Resilienz zur Verfügung.

Für Eltern sollen offene, klassenübergreifende Elternabende zu verschiedenen Themen im Rahmen von Erziehung und Schule angeboten werden. Außerdem ist ein neuer Versuch geplant, den Elternkurs „Starke Eltern, starke Kinder“ an die Schule zu bekommen.
Das Leitbild für die Grundschule J wird voraussichtlich im nächsten Schuljahr bearbeitet, ein Vorschlag zur Überarbeitung liegt vor.

3.3 SPIRALCURRICULUM ZUR RESILIENZFÖRDERUNG UND „RESILIENZSTUNDEN“

In den Schulklassen wurde das Ziel verfolgt, ein positives und resilienzförderliches Klima herzustellen. Hierzu diente zum einen eine Reflexion des Alltags und bereits bestehender Maßnahmen und Methoden der Resilienzförderung sowie folgende Elemente als Ausgangspunkt resilienzförderlicher pädagogischer Arbeit:

- die Gestaltung vertrauensvoller und verlässlicher Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern,
- die Förderung prosozialen Verhaltens zwischen den Schülern,
- regelmäßige Freiräume im Schulalltag („Klassenstunden“, „Resilienzstunden“), die zur Entwicklung einer Klassenkultur/eines Klassenklimas genutzt wurden,
- die Nutzung spezifischer Unterrichtsmethoden, die zur Förderung der Resilienz der Schüler beitragen,
- spezifische und individuelle Unterstützung einzelner Schüler mit besonderen Bedürfnissen oder von Kindern, die besonderen Risiken ausgesetzt sind (z. B. Unterstützung der Selbstwertentwicklung, der sozialen Kompetenz, der Selbstregulationsfähigkeit – gegebenenfalls durch eine begleitete Weitervermittlung an Spezialdienste).

Diese positive Lernumgebung sollte durch strukturierte Angebote ergänzt werden. Deshalb wurde die Durchführung von speziellen Unterrichtsstunden zur Resilienzförderung durch das Förderprogramm „Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS“ angestrebt.

Dieses Programm stellt in Form eines Spiralcurriculums von der ersten bis zur vierten Grundschulklasse unterschiedliche Methoden und Materialien zur gezielten und systematischen Stärkung und Förderung der seelischen Widerstandskraft von Kindern im Grundschulalter bereit. Das Curriculum basiert auf den theoretischen Erkenntnissen diverser wissenschaftlicher Disziplinen, wie beispielsweise der Entwicklungspsychologie, den Gesundheitswissenschaften sowie der Resilienzforschung (z. B. Petermann et al., 2004; Opp & Fingerle, 2007; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Zander, 2011a, 2011b; Luthar, 2006; s. a. Kapitel 2.1). Außerdem basiert es auf praktischen Erfahrungen und eigenen Studien, die in Praxis-Forschungsprojekten des ZfKJ zur Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen gemacht wurden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011a; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011c; Rönnau-Böse, 2013) sowie auf Erfahrungen von Praktikern, die evaluierte Konzepte im schulischen Kontext erprobt und ihre gewonnenen Erkenntnisse in die Entwicklung des Förderprogramms einfließen ließen.

Das Programm ist systematisch aufgebaut und folgt dem Konzept der sechs Resilienzfaktoren (nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2012; Rönnau-Böse, 2013; vgl. Kapitel 2.1.3). Die innere Struktur des Manuals geht vom einzelnen Kind, seinen Charakteristika, seinen Gefühlen, seinen Wünschen und Zielen aus; dabei werden Themenbereiche, die die unterschiedlichen Facetten der Umwelt betreffen, aufgegriffen.

Die Unterrichtseinheiten bilden einen Schutz- und Schonraum, in welchem die Kinder ihre personalen Kompetenzen kennenlernen und erweitern können.

In den Klassenstufen eins, zwei und vier werden jeweils zehn Einheiten zu 45 Minuten durchgeführt. In der dritten Klasse findet die Umsetzung des Kurses als Kompaktblock, wenn möglich auf einer „Hütte“ oder in einem Schullandheim, an zwei bis drei aufeinander folgenden Tagen statt.

Die Inhalte des Programms in den einzelnen Klassenstufen werden nachfolgend detaillierter beschrieben.

KLASSE 1

In der ersten Klasse wird zunächst mit einer Geschichte in das Förderprogramm eingeführt. Hierzu wird ein Bilderbuch genutzt, dessen Protagonist resiliente Fähigkeiten besitzt (z. B. Pippi Langstrumpf) und anhand dessen eine Überleitung geschaffen, dass die regelmäßig stattfindenden Klassenstunden dafür genutzt werden sollen, diese Fähigkeiten bei sich selbst zu entdecken oder sogar zu wecken.

Der Fokus der Förderung liegt in dieser Klassenstufe auf der Selbstwahrnehmung, beginnend mit der Wahrnehmung des eigenen Körpers. Die Kinder gestalten hierzu lebensgroße Selbstbildnisse unter dem Leitgedanken „Ich und mein Körper“ und beschäftigen sich darauf aufbauend mit den eigenen Sinnen. In der Einheit „Ich und meine/andere Gefühle“ wer-

den inhaltlich die Basisemotionen wie beispielsweise Freude, Trauer etc. auf spielerische Weise behandelt, um die Fähigkeit der Kinder zu schulen, diese Emotionen bei sich selbst sowie bei anderen Menschen wahrzunehmen (Fremdwahrnehmung). Durch die spielerische Beschäftigung mit den verschiedenen Emotionen innerhalb unterschiedlicher sozialer Situationen werden außerdem Handlungsmöglichkeiten vermittelt, wie z. B. das Ampelsystem (rot = „Stopp"; gelb = „Welche Handlungsalternativen habe ich?"; Grün = „Ich treffe die für mich beste Entscheidung"), das den Kindern als Leitfaden in schwierigen (sozialen) Situationen bei der Selbststeuerungsfähigkeit behilflich sein kann.

KLASSE 2

Die Förderung der Selbstwirksamkeit steht in der zweiten Klasse unter dem Leitgedanken „Was ich schon kann" im Mittelpunkt des Kurses. Anhand einer Geschichte werden die Kinder dazu angeregt, sich eigener Fähigkeiten und Stärken bewusst zu werden. Diese besonderen Fähigkeiten, Begabungen, Eigenschaften und Erfolge werden in einem sogenannten „Stärkenbuch" festgehalten, das sie innerhalb des Kurses und darüber hinaus im Schulalltag regelmäßig begleiten soll und in welchem immer wieder neue, weitere Stärken, Erfolge oder Besonderheiten – wie Komplimente, die die Schüler sich gegenseitig in der dritten Einheit geben – eingetragen oder eingeklebt werden. Durch Geschichten und Rollenspiele, die eine Identifikation ermöglichen, können Kinder spüren und erleben, wie es ist, stark und wirksam zu sein und wie das eigene Handeln die Umwelt und ihre Mitmenschen beeinflussen kann. Sie erleben sich beispielsweise als Dirigent, dessen Anweisungen von allen Klassenkameraden befolgt werden. Weitere Themeninhalte der Klassenstufe sind „Mut" und eigene „Wünsche und Ziele". Des Weiteren lernen die Kinder unter dem Motto „Entspannung im Alltag" mittels einer Fantasiereise eine Möglichkeit der Entspannung kennen, die die Lehrkraft im Alltag immer wieder aufgreifen kann.

Die beiden abschließenden Einheiten widmen sich der Selbstwirksamkeit in der Gruppe/Klasse sowie der Partizipation des/der Einzelnen in Form einer Wandzeitung, die beispielsweise im Klassenrat eingesetzt werden kann, um den Anliegen der Kinder Raum zu geben, diese wahrzunehmen und in der Gruppe zu bearbeiten.

KLASSE 3

In der dritten Klasse findet das Programm an zwei bis drei aufeinander folgenden Kompakttagen auf einer „Hütte" oder in einer anderen Freizeiteinrichtung statt; dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, durch ein alltagsnahes Lernfeld soziale Fähigkeiten und Problemlösekompetenzen einzuüben und somit positive Selbstwirksamkeitserwartungen zu entwickeln, die unmittelbar auf das eigene Handeln zurückzuführen sind.

Die Kinder werden von Anfang an in die Planung des Aufenthalts einbezogen und übernehmen (altersgerecht) Verantwortung für die Arbeitsteilung alltäglicher Angelegenheiten, wie beispielsweise die Zubereitung von Mahlzeiten sowie die Gestaltung des Tagesablaufs.

Mittels unterschiedlicher Übungen – wie ein Naturwahrnehmungspfad oder kooperative Spiele – sowie in Abendeinheiten („Nachtwanderung mit Lichterpfad" und „Lagerfeuer mit Stockbrot") schulen die Kinder die Selbst- und Fremdwahrnehmung und üben unterschiedliche soziale Verhaltensweisen ein.

KLASSE 4

In der vierten Klasse steht zunächst die Problemlösekompetenz in Verbindung mit sozialen Situationen im Mittelpunkt des Kurses. In den ersten beiden Einheiten wird ein Problemlösezyklus symbolisch dargestellt und eingeübt. In den folgenden Einheiten erleben die Kinder mittels diverser Interaktionsspiele kommunikative Aspekte und Strategien in Situationen selbst kennen und erarbeiten Regeln, die wichtig für gelungene Kommunikation sind, die sie in Rollenspielen zu bestimmten Problem- oder Dilemmasituationen ausprobieren. Außerdem bekommen die Kinder die Möglichkeit, durch eine Experimentierreihe über konkrete systematisierte Handlungen Problemlösestrategien zu entwickeln und einzuüben. Als weiterer zentraler Aspekt der vierten Klasse wird das Thema „Umgang mit Stress" vertieft. Die Kinder lernen weitere konstruktive Formen der Stressbewältigung, z. B. durch Bewegung, Stilleübungen und Fantasiereisen kennen. Durch das eigene Erfahren verschiedener Möglichkeiten der Stressbewältigung können die Kinder passende Formen für sich entdecken und adaptieren und in herausfordernden Situationen umsetzen.

Bei den Einheiten des Kurses muss grundsätzlich immer berücksichtigt werden, dass sie auf die jeweilige Gruppe/Klasse adaptiert und angepasst werden. Außerdem soll die Umsetzung in Verbindung mit dem pädagogischen Alltag und dem Unterricht in der Klasse stehen und immer wieder in Verbindung zu den Inhalten gesetzt werden sowie eine Vertiefung durch Wiederholung erfahren.

Die Vorteile dieses strukturierten Förderprogramms in Form eines Manuals sind die einfache Umsetzbarkeit durch die Lehrkräfte an den Grundschulen sowie ein geringer (Planungs-)Aufwand und die geringen anfallenden Kosten, die in der Realisierung des Förderprogramms entstehen.

„HIGHLIGHTS" AUS DEM ERLEBEN DER FACHKRÄFTE:

ZITATE DER FACHKRÄFTE AUS DEN ABSCHLUSSFORTBILDUNGEN UND ABSCHLUSSREFLEXIONEN

RESILIENZSTUNDEN

»Wir hatten so ein Lied, was wir immer am Anfang spielen, als Auftakt für die Resilienzeinheit, ich bin ich und du bist du, ich habe es sogar dabei, aber es gibt hier keinen CD-Player, ist egal. Auf jeden Fall, die Zweier haben immer, ja, die haben sich richtig gefreut, jetzt kommt wieder die Resilienzeinheit. Also das war richtig, oja, und hat man immer, also die waren ganz begeistert. [...] Aber das waren wirklich für mich auch so ganz beglückende Erfahrungen, dass die Kinder das so gerne machen, dass für mich war das dann einfach, wenn das bei den Kindern gut ankommt und die Kinder das richtig ergreifen, das war wirklich sehr schön, das waren für mich Highlights.«
(Abschlussevaluation Standort 2, Z. 660-668)

»Und gerade in diesen Stunden, da sind die Schüler ja, wie ihr jetzt auch sagt, total herzig, also die gehen so aus sich heraus und es ist ihnen ganz wichtig und ‚Was, heute gibt es keine Stunde?'«
(Abschlussevaluation Standort 1, Z. 1021-1024)

»Also für mich war das immer, wenn eine Einheit mit den Kindern ganz gut angenommen worden ist und wenn die Kinder richtig voll dabei waren. Und auch für mich selber war das dann so richtig beglückend.«
(Abschlussevaluation Standort 2, Z. 640-642)

»Wünschestunde: „Die Kinder zeigen mehr Offenheit, auch über Dinge von zu Hause zu sprechen, reden über Krisen und Belastungen, die profitieren untereinander von ihren positiven und negativen Erlebnissen.«
(Abschlussfortbildung Grundschule A)

KONKRETE METHODEN

DIRIGIEREN MIT INSTRUMENTEN

«Und da hatten alle Kinder Instrumente. Und bei meiner zweiten Klasse, also letztes Jahr war das, im letzten Schuljahr, das hat so gut funktioniert, und jedes einzelne Kind durfte mal dirigieren. Und die haben das auch ganz unterschiedlich gemacht und auch wie die Kinder reagiert haben auf diesen Dirigenten, es war so spannend. Und jeder wollte auch unbedingt dran kommen und es war so richtig für alle, boah, das war eine tolle Erfahrung. Und ich fand das auch, ich habe dann richtig im Lehrerzimmer davon geschwärmt.»

(Abschlussevaluation Standort 2, Z. 647-653)

STÄRKENBUCH

»Also ich habe so ein Buch der Erfolge, da können die Kinder reinschreiben, also ich habe da auch reingeschrieben und vor allem auch die Kinder können reinschreiben, wenn jemandem was toll gelungen ist. Zu sich selber oder auch zu anderen. Und da waren für mich einfach so die Highlights, wenn dann, insbesondere dann bei Kindern, die immer wieder mit anderen in Konflikte geraten sind oder die einfach, ja, manche Dinge noch nicht so hinkriegen im Miteinander oder wie auch immer. Und dann einfach Kinder in dieses Buch reingeschrieben haben, dass dem Kind jetzt dieses oder jenes toll gelungen ist. Wo ich dann gedacht habe, und ich gar nicht auffordern musste, irgendwie, denk mal an dieses Buch, sondern die selbst von sich aus dahin gegangen sind und da reingeschrieben haben, da habe ich immer gedacht, ja, super.«

(Abschlussevaluation Standort 2, Z. 677-687

STÄRKENBUCH

»Ich fand die Stunden mit dem Stärkenbuch auch, das sind die Wohltuendsten immer. Weil das lieben die Kinder, sich gegenseitig selber reinzuschreiben, was sie toll finden an dem anderen und was sie finden, dass die Kinder toll können. Und sie wollen natürlich immer auch, dass die Erwachsenen ein Stärkenbuch haben und schlagen sich förmlich darum, dann auch bei den Erwachsenen was rein zu schreiben.«

(Abschlussevaluation Standort 2, Z. 639-697)

WARME DUSCHE

»Oder auch dieses warme Dusche, das könnte man jeden Tag aufs Neue spielen, also wie das dann auch, und dieses Strahlen, das dann irgendwie durch die Gesichter geht.«

(Abschlussevaluation Standort 2, Z. 697-699)

SPIELE IM SPORTUNTERRICHT/ KOOPERATIVE SPIELE

»Oder dieses gemeinsam was schaffen im Sportunterricht. Als Klasse was hinzubekommen, das ist einfach ein tolles Erlebnis, finde ich. Also nicht nur für die Kinder, sondern auch für mich, was da so für ein Ruck auch durch die Klasse geht und eine Begeisterung, dieses Strahlen, so, wir zusammen haben es jetzt endlich geschafft, nach ungefähr zehn Anläufen haben wir das jetzt wirklich hingekriegt. Also was das auch dann mit denen macht, das finde ich schon toll einfach, das dann auch mitzuerleben.«

(Abschlussevaluation Standort 2, Z. 699-705)

GEFÜHLSGANG

»Ja, ich muss dann immer wieder dann auf die Einheit zurückkommen mit dem Flur [...] also die Schüler stellen sich auf und ein Schüler [...] läuft durch und bekommt von allen immer etwas Schreckliches gesagt und auf dem Rückweg etwas Tolles und also diese Erfahrung, wie diese Kleinen 6-, 7-Jährigen, also die (Name) hat sich dann noch hingestellt und gesagt „Ich weiß jetzt, das war alles nur ein Spiel und ich bleibe ich, egal wer was zu mir sagt, aber ich habe mich auf dem Hinweg trotzdem viel schlechter gefühlt als auf dem Rückweg“, so eine Kleine [...], und was da in meiner Klasse geblieben ist, das finde ich super toll, also so von dieser Wahrnehmung her, die uns ja auch manchmal noch fehlt, wenn wir etwas Blödes gesagt bekommen fühlen wir uns ja manchmal auch schlecht, so dieses „das ist nicht meine Angelegenheit wie der mich findet, das [...] bleibt seine Angelegenheit“, was da für ein Bewusstsein gewachsen ist in dieser Klasse, das ist für mich das absolute Highlight. So dieses, wenn die, wenn da etwas läuft in der Hofpause oder so und man darf dabei bleiben „Ich mag dich nicht“ [...] und das darf stehen gelassen werden und trotzdem ist der andere nicht beleidigt, weil er weiß „Das ist seine Angelegenheit und andere mögen mich dafür“ und dieses Bewusstsein, das ist für mich das größte Highlight. Oder dass der Augenblick immer schon so ist wie er ist. Wenn das die Kinder lernen, dass alles so sein darf, weil es ohnehin schon so ist und dass man damit umgeht, was man vorfindet und nicht immer irgendetwas anders haben will, das macht eine wahnsinnige Qualität aus finde ich. [...]. Ja, also ich fand das damals auch toll, dass die, die im Flur waren, die haben wir ja dann zum Schluss auch noch gefragt, wie die sich gefühlt haben und dass die Jungs zum Beispiel ihnen fiel es ganz leicht etwas Hässliches zu sagen, aber das Gute fiel ihnen total schwer, (Name) hat dann zu einem Mädchen gesagt „Du bist wie eine Blume“ (lacht) und hat dann auch gesagt „Boah, das konnte ich kaum rausbringen“ (lacht) und die Mädchen wiederum mit ihren Freundinnen konnten ihnen, obwohl es ein Spiel war, nichts Schreckliches sagen, die haben das kaum rausbekommen, obwohl sie auch wussten, das ist jetzt gestellt und denen fiel es viel leichter, die Schmeicheleien von sich zu geben und ja, das war einfach absolut spannend, also auch wie die Kinder reflektiert haben, die gar nicht dran waren, sondern da standen und Schwierigkeiten/ Ich hab es aber auch so gemacht, dass man nichts sagen musste, also die standen halt so und man hat zu dem geschaut und zu dem geschaut und immer ist man einen Schritt weiter gelaufen bis man durch war und man durfte auch einfach seinen Kopf wegdrehen, dann war klar, man sagt jetzt nichts, also man musste nicht dringend etwas sagen. Aber es hat ausgereicht, was die Einzelnen gesagt haben und es war dann auch echt spannend fand ich, was die eben geäußert haben.«

(Abschlussevaluation Standort 1, Z. 872-941)

MOORPFAD

»Und ich fand das Moorpfadspiel, da aber da war ich dermaßen platt, weil ich hatte das letzte Jahr in der vierten Klasse schon einmal gemacht ja und die waren sich in nullkommanichts einig (.) Ich habe gar nicht damit gerechnet, dass das so schnell geht und dann sind die zack zack zack zack sind die als Gruppe da rüber marschiert und das ging so schnell, das hätte ich nie erwartet, also da war ich echt baff, wie die sich schnell abge/ praktisch arrangiert haben wie das läuft.«

(Abschlussevaluation Standort 1, Z. 902-907)

»Also ich fand auch den Moorpfad toll und bei mir war es aber echt eine Entwicklung. Also beim ersten Mal ging es gar nicht und die haben richtig etwas gelernt und dann haben wir reflektiert, warum der nicht, was müssen wir, nun beim zweiten Mal ging es schon besser und beim dritten Mal, da wollten sie schon gar nicht mehr aufhören. Dann haben wir es zum Schulschluss immer wieder und also das war ein ganz toller Lernprozess auch und so dieses Gemeinschaftsding, ich fand dieses Spiel einfach – ich weiß auch nicht warum das ist – so toll, aber ich habe es jetzt auch erst einmal bei meiner/ ich habe es erst einmal durchgeführt, vielleicht ist es ja bei den nächsten Malen ganz anders, genau, aber das war für mich ein Highlight, das weiß ich noch so gut, weil das so eine Entwicklung war von ja, so, die haben richtig etwas gelernt in dieser Stunde so von Zusammenwachsen.«

(Abschlussevaluation Standort 1, Z. 943-953)

FORTBILDUNGEN

»Wir hatten einen pädagogischen Tag zur Inklusion, weil das ein großes Thema ist bei uns an der Schule, weil es schon einige Inklusivkinder gibt. Und da war das, also da war klar, das ist ein ganz schweres Thema, weil das ist ein hoch belastetes Thema für viele Kollegen. Und da war es so, dass es in der Vorbereitung ganz bedeutsam war, dass wir uns klar gemacht haben, was läuft denn schon gut. Und da ist es uns wirklich so gelungen, diesen resilienten Blick da mit rein zu nehmen, ohne die Schwierigkeiten zu negieren, also das nicht schönzureden, sondern klar zu haben, das bleibt schwer. Und trotzdem diesen resilienten Blick da drauf zu nehmen, so dass der pädagogische Tag dann hoch gelungen war, der ist leicht geworden. Und das fand ich schon richtig beeindruckend, also das war für mich ein absolutes Highlight. Allerdings: Viel Vorbereitung und viel Würdigung von Schwerem. Also nicht nur so zu tun, als wäre es nicht schwierig.«

(Abschlussevaluation Standort 2, Z. 749-760)

»Für uns als Kollegium war für uns der theaterpädagogische Tag einfach ein Highlight, der immer noch nachwirkt. Also es gibt noch so Running Gags, die dann im Kollegium nachwirken.«

(Abschlussevaluation Standort 2, Z. 762-764)

3.4 RESILIENZFÖRDERUNG IM SCHULALLTAG[7]

An dieser Stelle sind einige Beispiele zur Resilienzförderung im Schulalltag aufgeführt, wie sie im Projekt entstanden sind, sowie ein Interview mit einer Lehrerin, die von ihren Erfahrungen berichtet.

RESILIENZFÖRDERUNG IN DER VORBEREITUNGSKLASSE IN DER GRUNDSCHULE A

HINFÜHRUNG ZUM FREIEN SPRECHEN – DIE VERKNÜPFUNG VON WORTSCHATZERWEITERUNG UND RESILIENZFÖRDERUNG (EINE LEHRERIN IN DER VORBEREITUNGSKLASSE)

Der Unterricht beginnt ritualisiert, um den Schülern einen vertrauten Rahmen zu bieten. Die Schüler sitzen zunächst in einer Reihe auf einem Raumteiler; Jungen bevorzugen diese Sozialform gegenüber einem Kreisgespräch. An der Wand hängen die Zeichnungen mit den diversen Gesichtsausdrücken (s. o.).

Pantomimisch spielt die Lehrkraft das Gefühl zum Gesichtsausdruck nach und benennt das Wort dazu (traurig, wütend, überheblich/arrogant/angeberisch/stolz, gleichgültig, fröhlich, zufrieden, überrascht/ängstlich, kritisch). Die Schüler werden dabei emotional angesprochen. Im Anschluss bekommen sie die Möglichkeit, die Grimassen nachzuahmen bzw. nachzuspielen und nachzusprechen. Sobald die Abbildungen den Kindern vertraut sind, werden sie täglich zur Beschreibung ihrer Befindlichkeit verwendet, z. B. durch das Zeigen auf die Gefühlsbilder, und einer Ergänzung durch verbale Äußerungen: Heute bin ich traurig. Heute bin ich traurig, weil … Durch eine stetige Wortschatzerweiterung erhöht sich die Komplexität der Ausdrucksfähigkeit; die verbalen Äußerungen werden mit der genaueren Beschreibung umfassender. Die Lehrkraft hängt daraufhin die genannte Wortkarte an die Tafel und schreibt den Schülerkommentar dazu. Erfahrungsgemäß gibt es Schüler, die auf das Gefühlsbild zeigen und die Mimik nachahmen, das Gefühl benennen und erst nach einiger Zeit den Bezug zu sich selbst herstellen.

Alle Schüler werden mit einbezogen; jede/r trägt seinen individuellen Tafelanschrieb in sein Lerntagebuch ein. Zu Beginn gibt es Kinder, die den Gesichtsausdruck in ihr Heft malen oder einfach nur das entsprechende Wort aufschreiben. Jede Reaktion wird wertgeschätzt und jeder Schüler erhält dazu die notwendige Zeit.

Das Datum (die Monate sind jeweils bildlich unterstützt), die Jahreszeit und die Witterung (an die Tafel gemalt), werden schriftlich ergänzt und zählen zum täglichen Eintrag (heute regnet es/nieselt, ist es bewölkt/sonnig/windig).

Von Schulbeginn an stellt der selbstverständliche Umgang mit den Gefühlskarten eine Regelmäßigkeit dar und das Sprechen über die eigene Gefühlslage ist ebenso normal wie das täglich wechselnde Datum. In den Vorbereitungsklassen ist durch die äußere Struktur ein inneres Wachstum und Wissenserwerb möglich. Das freiwillige Angebot, von sich zu erzählen, sowie die Klarheit, dass es immer etwas zu Verschriftlichen gibt, hilft den Schülern. Einzelne Kinder malen die Witterung, wenn sie neu in der Klasse sind und der Bezug zur Sprache im Aufbau ist. Die Schüler sind motiviert, sich gegenseitig sprachlich zu unterstützen und nachzufragen: Mit wem warst du…? Bist du alleine…? Wieso ist das…?

Zu Unterrichtsbeginn singen wir das Lied „Morgens, mittags, abends“.[8] Mehrere andere Lieder haben ebenso einen Bezug zur Resilienz (vgl. Jöcker, 2004). Sobald ein Konflikt bzw. das Thema auftritt, lernen die Schüler ein passendes Lied – über die musische Begegnung mit den Inhalten sind sie in ihrem Element und können die Konsequenzen leichter verstehen; z. B.:

TEAMFÄHIGKEIT: „ZUSAMMEN GEHT ES BESSER.“
ZUHÖREN: „ICH HÖR DIR ZU.“
ZIVILCOURAGE: „NEIN! ICH MACH DAS NICHT!“

POSTER ZUM THEMA GEFÜHLE

Die Bilder sind von Kindern aus einer 4. Klasse der Grundschule G im Kontext der Arbeit mit Gefühlen entstanden. Verantwortlich hierfür war ein Schulsozialarbeiter an der Grundschule G. Das Foto stammt von ihm.

7 Alle Methoden, die im Rahmen des Projekts neu entstanden sind, sind unter http://resilienz-freiburg.de/index.php/materialien-kinderkurs den entsprechenden Resilienzfaktoren zugeordnet und können dort eingesehen und heruntergeladen werden.

8 vgl. Jöcker (2004): Text: August van Bebber/Musik: Detlev Jöcker.

» WAS HEISST DENN JETZT EIGENTLICH RESILIENZ? «

Eine Lehrerin an der Grundschule F erklärt den Schülern „Resilienz“ am Beispiel des Steh-Auf-Männchens:

MEIN MUTSTEIN

Die Mutsteine, wie hier am Beispiel der Klasse 2a der Grundschule F, begleiten die Kinder manchmal ihre ganze Grundschulzeit hindurch und geben Sicherheit, wenn ein Referat gehalten werden muss oder eine Klassenarbeit ansteht. Auch außerhalb der Schule tragen die Kinder ihren ganz persönlichen Stein bei sich in der Hosentasche.

INTERVIEW MIT EINER LEHRERIN (MITGLIED EINER STEUERGRUPPE)

I. Also, Frau [Name], Sie haben das Projekt an Ihre Schule gebracht und nun achtzehn Monate mitgetragen. Das heißt, Sie waren von Anfang an bis zum Ende jetzt dabei. Wie würden Sie denn beschreiben, was Resilienz jetzt für Sie bedeutet? Hat sich da vielleicht sogar was verändert im Vergleich zur Zeit vorher?

B: Ja, also es war eine besondere Zeit und es hat sich was verändert und zwar, dass es mir viel bewusster geworden ist, was Resilienz in mir selber bedeutet und dadurch, dass sich in mir Dinge geändert haben und bewusster geworden sind, kann ich es natürlich auch anders den Kindern weiter geben und versuchen, bei ihnen einfach nur durch mein Sein, gar nicht durch irgendwelche speziellen Übungen, sondern durch mein spontanes Reagieren auf Situationen ihnen vorzuleben – ja, nicht unbedingt was Resilienz bedeutet, aber sie dadurch resilienter zu machen und es in ihnen zu wecken. Da war schon ein Prozess da, der jetzt nicht unbedingt durch das Manual ausgelöst wurde, sondern dadurch, dass ich mich auch einfach selber mehr damit beschäftigt habe und dass für mich fassbarer geworden ist, was eigentlich Resilienz ist, dass das einen Namen bekommen hat; dass ich das dadurch noch wesentlich stärker hier in die Klasse rein tragen kann.

I: Und können Sie den Begriff irgendwie füllen? Also die wissenschaftliche Bedeutung ist ja diese seelische Wiederstandfähigkeit aber gibt’s da noch Attribute, die für Sie vielleicht noch wichtig sind, wenn sie den Begriff hören?

B: Ja, die Wahrheit anschauen. Die Wahrheit stehen lassen, so wie sie in dem Augenblick aussieht und angucken. Und mit der Wahrheit umgehen. Also konkret: Ein Kind fühlt sich schlecht: Nicht gut reden, nicht versuchen es umzudrehen, nicht sagen: „Das ist alles gar nicht so schlimm“, oder zu den anderen Kindern sagen: „Jetzt ist er mal kurz traurig, aber das ist nachher gleich vorbei.“ Nein. In diesem Augenblick sieht es genauso aus und wir beschäftigen uns in diesem Augenblick genau damit. Und es darf alles so sein wie es ist.

I: Was sind so Sachen oder Methoden, die für Sie im Alltag mit den Kindern Resilienzförderung bedeutet?

B: Ja, also aus dem Manual fällt mir gleich mal ein, das Stärkebuch finde ich sehr gut und damit arbeite ich auch viel. Und dann auch der Gefühlsgang – für die Kinder und für mich damit umgehen lernen, dass man weiß, man bleibt immer der Gleiche, egal welche Ansichten andere Menschen von einem haben. Und das finde ich auch was, was Resilienz wahnsinnig ausmacht. Quasi wie ein Gebet: „Bewahre mich vor der Neigung dazu, dass ich Anerkennung und Liebe von anderen Menschen brauche.“ Sondern, dass ich erkennen kann, dass das alles in mir ist und dass es keinen Unterschied macht, was irgendjemand von mir denkt, dass das mit meiner Seele keinen Unterschied macht. Das finde ich eine ganz wichtige Sache und das versuche ich in allen Formen selber zu leben und den Kindern zu zeigen. Und dazu ist natürlich dieser Gefühlsgang eine gute Übung, weil man das da einfach gesagt bekommt, aber egal in welchen Aspekten das auch auftaucht, finde ich es immer wieder ganz wichtig, das zu erkennen.

Was ich selber noch entwickelt habe? Ich finde noch wichtig, dass man Achtsamkeit in jedem Augenblick lebt: Achtsamkeit dafür, was von den Kindern kommt, gegebenenfalls den Unterricht umstellen, aber natürlich auch in der Hinterhand die Ideen haben, die dann durch einen durchfließen können; die die Situation zum Blühen bringen können. Diese Ideen kann ich jetzt so nicht beschreiben, weil die sind dann einfach da. Da habe ich das Glück, dass ich das spüre, da wird was gebraucht und dann kommt auch die Lösung und die wende ich dann an. Aber was ich den Eltern auch immer an Elternabenden sage: Ich gehe nicht hin und bereite meinen Unterricht vor und halte dann einen Unterricht, der völlig an den Köpfen der Kinder vorbei geht, weil ich denke, ich wollte jetzt heute die Stunde genau so machen. Sondern es ist immer ein Fließen und eine Veränderung und es hat immer etwas mit Achtsamkeit im Augenblick zu tun. Sonst kann man eigentlich nicht unterrichten; die Kinder nicht da unterstützen, wo sie einen brauchen.

I. Also für sie geht das so zusammen, also Unterricht und Resilienz. Das sind nicht zwei getrennte Sachen.

B: Nein, das ist eins. Für mich bedeutet Unterricht eigentlich Resilienzstärkung. Schreiben und Rechnen bringe ich nebenher bei, das lernen die auch nebenher, zumindest hier an der Schule. Die ganze Arbeit liegt eigentlich auf einem viel wichtigeren, untergründigeren Niveau, als das, was eigentlich im Lehrplan steht. Also das wäre für mich die Resilienz.

I: Sie haben jetzt die Kinder über zwei Jahre lang begleitet eben mit diesem bewussteren Hinschauen auf Resilienz. Was fällt Ihnen da auf?

B: Also mir fällt auf, dass die Kinder eine wahnsinnige Achtsamkeit auch untereinander entwickelt haben, stärker als früher in den Klassen, dass sie sensibel geworden sind für die Stimmung anderer, dass sie es aushalten können, wenn einer sie nicht mag, weil sie wissen, dass hat eigentlich nichts mit mir zu tun, sondern mit denen. Dass sie gerade in dem Alter mit sechs und sieben noch wahnsinnig aufnahmebereit sind, ich finde manchmal aufnahmebereiter als Erwachsene, um mit dem Thema in Kontakt zu kommen. Ich finde eigentlich, an allen Schulen müsste das die Grundlage sein. Das ist Lernen. Das Lernen kommt von innen raus, das wird nicht reingedrückt, das läuft dann nebenbei. Das Lesen, Schreiben, das wollen sie sowieso lernen. Aber wenn man in ihnen diesen Schatz rausbringt, diesen Funken entwickelt, wenn der da sein darf, wenn der im Unterricht lebendig sein darf, dann interessiert er sich sowieso für Alles.

I: Wenn sie jetzt nochmal überlegen, gab es vielleicht eine Situation oder vielleicht sogar mehrere, in denen Sie gesagt haben: Wow, schön, dass es das Projekt gab, um das bewusster zu machen! Oder einen Moment, indem Sie einfach total begeistert waren? Wo sie gesehen haben, Mensch, das macht was ...

B: Also, es gab nicht nur einen Augenblick, es gab hunderte von Augenblicken, wo ich das gefühlt habe, dass dadurch, was hier der Untergrund ist, etwas ganz anderes in Gang kommen kann. Und methodisch war es eben der Gefühlsgang, der da was ausgelöst hat. Oder wenn irgendjemand etwas zu mir gesagt hat, was man eigentlich nicht zur Lehrerin sagt, dass dann ein Kind zu mir sagt: „Du kannst es, du lebst!“. Und wo es ganz klar war: Ja, da kommen die Kinder sogar auch noch mit, wenn ich ihnen das mit dem Gefühlsgang erkläre und sage, das macht nichts mit einem. Dass sie auch noch verstehen: Okay, unsere Lehrerin lebt uns das vor und dass sie das sogar schon verstehen! Also nicht nur, dass sie es spüren, sondern dass sie es sogar noch artikulieren können.

4. EVALUATION UND ERGEBNISSE

4.1 EVALUATIONSDESIGN

4.1.1 FRAGESTELLUNGEN

DIE GRUNDLEGENDEN FRAGESTELLUNGEN DES FORSCHUNGSPROJEKTS WAREN:

1. (Wie) lassen sich die Prinzipien der Resilienzförderung, die sich an den Ergebnissen der Präventionsforschung orientieren und die sich im Feld der Kindertageseinrichtungen positiv bewährt haben, im Prozess der Organisationsentwicklung im Setting Schule etablieren/implementieren?

2. Lassen sich Veränderungen hinsichtlich der anvisierten Zielvariablen auf folgenden Ebenen erfassen?

   a) pädagogische Fachkräfte (Realisierung einer resilienzförderlicheren Pädagogik, Veränderung des Belastungserlebens und der Arbeitszufriedenheit),
   b) Eltern (Wahr- und Annehmen der Angebote für Eltern im Rahmen des Projekts; Beurteilung der eigenen Zufriedenheit mit der Schule),
   c) Kinder/Schüler (Stärkung des Selbstwerts und der Resilienzfaktoren; Schulerfahrungen; Stresserleben; Verhaltensparameter),
   d) Gesamtorganisation Schule (Etablierung resilienzförderlicher Maßnahmen).

3. Lassen sich Zusammenhänge zwischen den Implementierungsprozessen und den Effekten auf den verschiedenen Ebenen feststellen?

4.1.2 VORÜBERLEGUNGEN ZUM DESIGN

Die – abgestimmte – Implementierung der Maßnahmen zur Resilienzförderung auf den verschiedenen Ebenen und die Untersuchung möglicher Effekte entsprechend der o. g. Fragestellungen stellt ein komplexes Vorgehen dar: Einzelne Wirkvariablen lassen sich nicht a priori isolieren, da grundlegend von Interdependenzen ausgegangen werden muss. Es ist ein Grundprinzip der Praxisforschung, diese (möglichen) Wechselwirkungen möglichst umfassend empirisch zu erfassen, um dann zu begründeten Schlussfolgerungen zu kommen.

Im Unterschied zu einem ‚klassischen‘ (quasi-)experimentellen Design, orientierte sich das Vorgehen in der Evaluation eher an den Grundlagen eines sozialwissenschaftlich fundierten Forschungsparadigmas. Es sollte versucht werden, „die Eigenstrukturiertheit und Eigensinnigkeit des komplexen Gegenstands ganzheitlich zu betrachten und soziale Wirklichkeit im alltäglichen Kontext, im Prozess ihrer situativen Herstellung sowie ihrer individuellen bzw. sozialen Genese“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2008b, S. 17) zu analysieren und möglichst zu rekonstruieren. „Es wird dabei bewusst versucht, Wechselwirkungen zu erfassen, Prozesse umfassend abzubilden, zu verstehen und zu erklären. Dabei geht es nicht [in erster Linie] darum, einzelne Variablen gezielt zu extrahieren, sondern Perspektiven zu variieren, verschiedene Methoden und Sichtweisen einzusetzen.“ (ebd.).

Um der Komplexität der Untersuchungsgegenstände empirisch gerecht zu werden, werden zunehmend „mixed methods designs“ (z. B. Cresswell, 2003) bzw. Kombinationsdesigns als Methode der Wahl angesehen.

Die o. g. Forschungsfragen richten sich zum einen an die möglichen Wirkungen und Effekte der Intervention, also der Maßnahmen zur Resilienzförderung auf den verschiedenen Ebenen (Wirkungsevaluation). Dabei sollten sowohl intendierte Effekte (Zielvorgaben) als auch nicht-intendierte Effekte (unbeabsichtigte Konsequenzen und Nebenwirkungen) erfasst werden können; es handelt sich hierbei in der Regel um Evaluationen mit einem summativen Charakter. Zum anderen sollen ebenso die Prozesse während der Planung, Umsetzung und des Vollzugs des Programms analysiert werden; es handelt sich also um Implementierungsforschung und begleitende Prozessevaluation, die häufig einen formativen Charakter hat (z. B. Bortz & Döring, 2006).

Unter Berücksichtigung der Komplexität sozialer Zusammenhänge – unter diesen realen Praxisbedingungen fand das vorliegende Projekt statt – wird also zunächst davon ausgegangen, dass sich keine einfachen, linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beschreiben lassen. Es müssen Ausgangsbedingungen beschrieben und dann die (im besten Fall) erzeugten Effekte im Prozess beobachtet bzw. rekonstruiert werden, um daraus Erklärungsmöglichkeiten abzuleiten. Dies bedeutet: Es geht zum einen um ein gezieltes und systematisches Beobachten, wobei Beobachtung im Sinne des Erfassens von Daten weit gefasst sein soll. Die Auswahl der Beobachtungsverfahren muss „breit" gegenstandsangemessen und auf die Fragestellungen bezogen sein.

Nach diesen Vorüberlegungen wurde zur Evaluation der komplexen Mehrebenen-Intervention eine Kombination aus Ergebnis- und Prozessevaluation realisiert (vgl. z. B. Bortz & Döring, 2006, Fröhlich-Gildhoff et al., 2008b) und eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten gewählt. Die Einzelergebnisse wurden später trianguliert (Flick, 2008), um eine Vielzahl von (möglichen) Veränderungen und ggf. Wirkungen mit unterschiedlichen Instrumenten erfassen zu können.

4.1.3 PLANUNG UND VERÄNDERUNG

Geplant war, aufbauend auf den o. g. Überlegungen, zur Ergebnisevaluation ein quasi-experimentelles Wartelistenkontrollgruppendesign mit drei Messzeitpunkten (to: März 2012; t1: März 2013; t2: März 2014) mit quantitativen und qualitativen Methoden zu realisieren. Begleitend dazu sollte eine kontinuierliche Prozessevaluation mit standardisierten Instrumenten, v. a. Protokollbögen, erfolgen. Die Evaluation wurde entsprechend diesen Grundprinzipen begonnen, allerdings wirkten nicht alle beteiligten Schulen in gleicher Weise mit: Als größtes Problem stellte sich heraus, dass die ursprüngliche Aufteilung in „reine" Wartelisten-Kontrollgruppenschulen einerseits und Interventionsgruppen-Schulen andererseits nicht aufrecht zu erhalten war, weil

- eine „Wartelisten"-Schule schon recht bald nach Projektstart deutlichen Unterstützungsbedarf signalisierte und eigenständig (ohne Fortbildungen) Projektbestandteile umsetzte,
- ein Teil der „Interventions"-Schulen durch andere Schulentwicklungsprozesse (Umstellung auf Ganztagsschule; Gemeinschaftsschule) vereinnahmt war und phasenweise keine Kapazitäten für das Resilienzprojekt hatte; dies beeinflusste die Intensität der Programmimplementierung und auch die Bereitschaft zur Teilnahme an der Evaluation,
- (auch dadurch) keine Vergleichbarkeit der Ausgangsdaten/Rahmenbedingungen von Wartelisten-Kontrollgruppe und Interventionsgruppe gegeben war.

AUFGRUND DIESER IN PRAXISFORSCHUNGSPROJEKTEN NICHT VÖLLIG UNÜBLICHEN PROBLEME, WURDE DIE UNTERSUCHUNGSSTRATEGIE FOLGENDERMASSEN VERÄNDERT:

a) Es wurden die Entwicklungen aller Schulen, die bereit waren, an der vollständigen Untersuchung teilzunehmen – dies waren letztlich sieben von zehn –, über die Zeit erfasst.

b) Es wurden alle untersuchten Schulen miteinander verglichen.

c) Auf Grundlage der Prozessdaten und qualitativen (Zwischen-)Ergebnisse wurden die Umsetzungs-/Implementierungsprozesse genau untersucht und bewertet und es wurde versucht, Zusammenhänge zwischen dem Implementierungsprozess und den Ergebnissen der summativen Evaluation herzustellen.

Hierzu wurde ein Umsetzungsindex berechnet, der sich aus der Bewertung des Umsetzungsprozesses ergibt. Diese Bewertung erfolgt anhand eines standardisierten Schemas – dessen Struktur und Kategorien aus den Prozessdaten abgeleitet wurden – für jede Schule aus drei Perspektiven:

- Steuerungsverantwortlicher der Schule
- Projektbegleiterin des Forschungsteams
- Projektleitung oder anderes Mitglied des Forschungsteams, das nicht oder nur mittelbar an der Umsetzung beteiligt war – anhand der Analyse der Prozessdaten (Protokolle, ...)

d) In einem weiteren Schritt konnte dann eine Rangreihe der Schulen in der Implementierung anhand des „Umsetzungsindex" erstellt werden; diese Rangreihe konnte mit den Ergebnissen zu den drei Messzeitpunkten bzw. den entsprechenden Veränderungen verglichen werden. Dabei war theoretisch-hypothetisch davon auszugehen, dass eine besonders „gute" Implementierung – repräsentiert durch einen hohen Umsetzungsindex – mit besonders deutlichen Veränderungen im Sinne der Projektziele korrespondiert. Oder anders herum: Die Rangreihe der Schulen im Umsetzungsindex sollte sich nicht von der Rangreihe (möglicher) Veränderungen in den Testergebnissen unterscheiden.

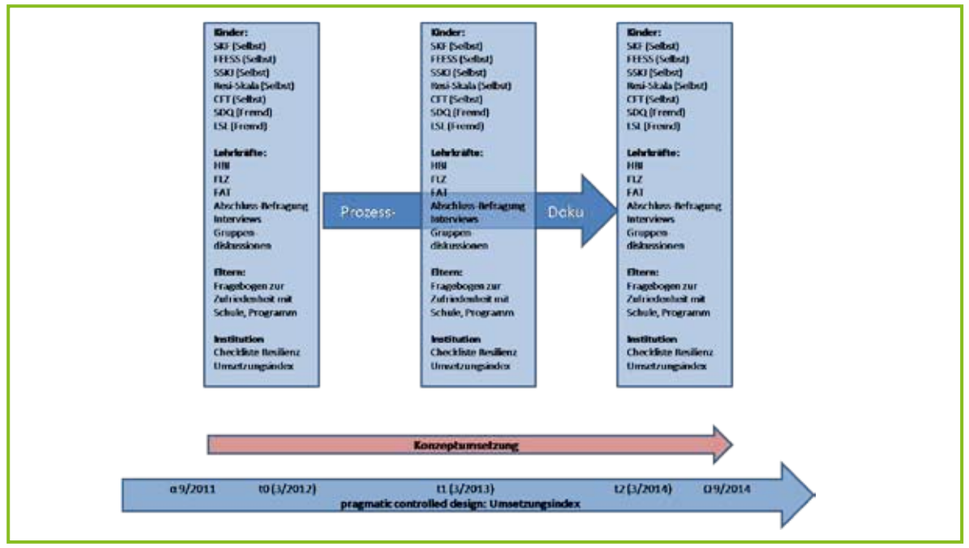

Abbildung 5: Evaluationsdesign „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in Grundschulen"

Das so gewählte Vorgehen orientiert sich an den methodologischen Diskussionen der Präventionsforschung, die den Begriff und das Konzept der „pragmatic controlled designs" als Alternative zu den RCT-Studien entwickelt haben (Porzsolt et al., 2013; s. a. Bergmann et al., 2010). Auch in den Diskussionen zur Methodik der Implementationsforschung wird im Übrigen auf diese mögliche Anpassung des Designs hingewiesen; Petermann (2014) plädiert explizit dafür, „das Ausmaß der Implementation der in Frage stehenden Maßnahmen in diesen Gruppen ... zu ermitteln" (ebd., S. 126). Das endgültige Untersuchungsdesign ist in Abbildung 5 dargestellt[9].

An fünf Schulen wurden zu drei Erhebungszeitpunkten (to, t1 und t2) und an zwei Schulen zu zwei Zeitpunkten (to, t2) Daten auf den Ebenen Fachkräfte/Lehrer, Eltern, Schüler und Institution erhoben. Parallel erfolgte kontinuierlich die Prozessevaluation.

9 Erläuterungen der Abkürzungen finden sich in Tabelle 1 (S. 054).

Ebene	Befragte	Zeitpunkt	Untersuchungsinstrument
Gesamt-institution	Schulverantwortlicher	t(0) und t(2)	Checkliste zur institutionsspezifischen Stärkenanalyse („Resilienzcheckliste“, RCL, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2014)
	Prozessbegleitung	zu den verschiedenen Fortbildungen und Prozessbegleitungssitzungen	(halb)standardisierte Protokollbögen bzw. „freie“ Aufzeichnungen zur Prozessevaluation
	Schulverantwortlicher, Prozessbegleiter und Projektleitung	t(2)	Fragebogen zur Ermittlung des „Umsetzungsindex“ *
	vier Schulleitungen	t(2)	Leitfadeninterviews zur Einschätzung des Projektverlaufs und seiner Rolle im Schulentwicklungsprozess (Rieder, 2014)
Fachkräfte		t(0), t(1) und (t2)	standardisierter Fragebogen mit gegenstandsspezifischen Skalen des Hamburger Burnout Inventory (HBI; Burisch, 2006), des Fragebogens zur Zufriedenheit mit der Arbeit im Team (FAT; Kauffeld, 2004), des Fragebogens zur Lebenszufriedenheit (FLZ; Fahrenberg et al., 2000)
		t(2)	Lehrer-Abschlussfragebogen: standardisierter Fragebogen zur Einschätzung des Projekts und der eigenen Veränderungen.*
	Fachkräfte an vier Projektschulen	t(1)	Gruppeninterviews als Zwischenevaluation (Kerscher-Becker et al., 2014 einger.)
	alle Projektschulen	t(2)	Gruppeninterviews als Abschlussevaluationen mit Lehrkräften, Schulsozialarbeitern und anderen pädagogischen Mitarbeitern der Schulen
Eltern		t(0), t(1) und t(2)	Fragebogen zur Lebenssituation der Eltern: Standardisierter Fragebogen zum sozioökonomischen Hintergrund der Familie, zur Einschätzung der Zufriedenheit mit der Schule, der Kooperation mit den Lehrern und zur Einschätzung des Projekts*
	Eltern, die an Elternkursen teilgenommen haben	nach Ende des Kurses	Fragebogen zur Evaluation des Elternkurses (Fröhlich-Gildhoff et al., 2008a)
Kinder		t(0), t(1) und t(2)	• Selbstkonzept: Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vor- und Grundschulalter (SKF; Engel & Fröhlich-Gildhoff, 2011) (Selbsteinschätzung = SE) • Schulerfahrungen: (soziale Integration, Klassenklima, Gefühl des Angenommenseins, Anstrengungsbereitschaft),Skalen des Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern (FEESS; Rauer & Schuck, 2003, 2004) (SE) • Stresserleben: Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ; Lohaus et al., 2006) (SE) • Resilienz: Resilienzskala für Kinder (RSK; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Jacobs, 2014) (SE) • Kognitive Entwicklung: Grundintelligenztest Skala CFT1 (Culture-Fair-Test 1; Cattell et al., 1997) • Fremdeinschätzung des Verhaltens: Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Klasen et al., 2003) durch die Eltern und Lehrereinschätzliste (LSL; Petermann & Petermann, 2006) seitens der Klassenlehrer Daten über die Entwicklung der Kinder aus Schilderungen der Lehrer in den Zwischen- und Abschlussreflexionen (Gruppeninterviews, Abschlussfortbildungen, Einzelinterviews) gewonnen.

Tabelle 1: Übersicht der in der Evaluation eingesetzten qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumente

* Dieser Fragebogen gehört zu den im Projekt entwickelten Evaluationsinstrumenten und ist einzusehen in der Rubrik „Im Projekt entwickelte Instrumente“ unter http://zfkj.de/ index.php/forschungsprojekte/resilienz?id=117:professionsentwicklung.

4.1.4 UNTERSUCHUNGSDESIGN AUF DEN VERSCHIEDENEN EBENEN IM DETAIL

In der systematischen Evaluation wurden auf den verschiedenen Ebenen folgende qualitative und quantitative Untersuchungsinstrumente eingesetzt. Diese sind in Tabelle 1 (S. 054) aufgeführt.

4.1.5 STICHPROBE

EBENE DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTE

Auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte kam es bedauerlicherweise zu einer relativ hohen Drop-Out-Rate. Zur Auswertung auf dieser Ebene lagen 51 Fragebögen vor. 90,2 % der Fachkräfte waren weiblich und der Altersdurchschnitt lag bei einem Gesamtmittelwert von 44,5 Jahren (SD 9,0, Min = 25 und Max = 62). 69 % der befragten Fachkräfte gaben zum Zeitpunkt der Erhebung an, in der Klassenleitung tätig zu sein.

EBENE DER ELTERN

Insgesamt lagen 466 Elternfragebögen vor. 60,9 % der Eltern, die die Fragebögen bearbeiteten, waren weiblich (N = 284) und 85,0 % (N = 396) gaben an, in einer Partnerschaft zu leben. In 70,8 % der Fälle war die Familiensprache deutsch (N = 330), in 7,7 % lag eine andere Familiensprache vor (N = 36) und in 20,2 % deutsch und eine andere Sprache (N = 94). Bei allen drei Fragen nach Schulabschlüssen, Ausbildungen und Berufstätigkeit gab es eine hohe Anzahl an Enthaltungen.

EBENE DER KINDER

Zur Evaluation lagen auf der Ebene der Kinder insgesamt 1.489 Datensätze vor, unabhängig davon, an wie vielen Messzeitpunkten ein Kind an der Erhebung teilgenommen hat. In der Gesamt-Stichprobe waren 50,1 % der Kinder männlich, 0,3 % der Kinder machte keine Angaben zum eigenen Geschlecht. Das durchschnittliche Alter lag bei 8,1 Jahren (SD 1,2, Min = 5, Max = 12). Die Klassenstufen waren in der Stichprobe wie folgt verteilt: Klasse 1 = 20,5 %, Klasse 2 = 25,6 %, Klasse 3 = 33,8 %, Klasse 4 = 15,8 %, Familienklasse = 3,3 %.

Wie in Abbildung 6 dargestellt ist, variiert die Anzahl der befragten Schüler je nach Schule, wobei Schule B mit 308 die größte und Schule G mit 140 die kleinste Gruppe stellt.

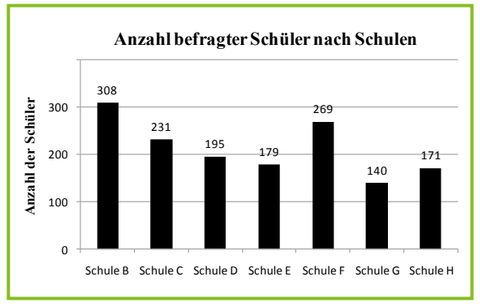

Abbildung 6: Anzahl der befragten Schüler nach Schulen aufgeteilt

Auf die Zeitpunkte t(0) und t(2) verteilten sich die Variablen Geschlecht, Alter und Klassenstufe folgendermaßen (s. Tabelle 2):

		Nt(0)	%	Nt(2)	%
Geschlecht	männlich	307	49	208	49
	weiblich	316	51	212	50
	keine Angabe	2	<1	3	<1
Alter	5	3	<1		
	6	92	15		
	7	208	33	44	10
	8	197	32	139	33
	9	104	17	145	34
	10	17	3	85	20
	11	2	<1	10	2
	keine Angabe	2	<1		
Klassenstufe	Familienklasse	30	5	10	2
	1	237	38		
	2	190	30	88	21
	3	168	27	172	41
	4			140	33
	5			12	3
	keine Angabe			1	<1

Tabelle 2: Stichprobe Kinder

4.2 VERÄNDERUNGEN AUF EBENE DER KINDER, FACHKRÄFTE UND ELTERN

4.2.1 VERÄNDERUNGEN BEI DEN KINDERN

Die quantitativen Ergebnisse zeigten Verbesserungen auf der Ebene der Kinder im Bereich Selbstkonzept

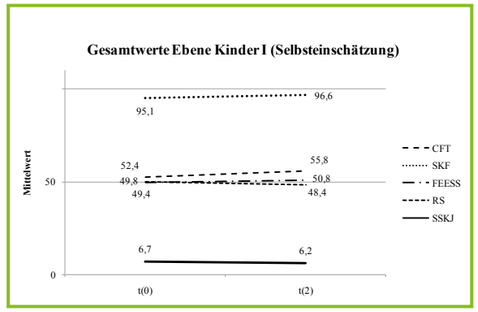

Abbildung 7: Die Gesamtwerte aus der Selbsteinschätzung der Kinder über alle Schulen und Testverfahren im Prä-/Post-Vergleich

(SKF-Daten), in der Resilienzskala – allerdings nur über drei Erhebungszeitpunkte –, bei den Schulerfahrungen (soziale Integration, Klassenklima, Gefühl des Angenommenseins; FEESS-Skala), in einzelnen Skalen des Fragebogens zur Erhebung von Stressbewältigung sowie schwach positive Effekte in der kognitiven Entwicklung (erfasst durch den Test CFT). Bei der Fremdeinschätzung des Verhaltens der Kinder durch die Eltern (SDQ) und die Lehrer-Einschätzliste (LSL) waren gleichfalls positive Tendenzen zu erkennen. Im Folgenden sind die Ergebnisse hierzu detailliert aufgeführt. Die Ergebnisse der Testverfahren werden zunächst nach Selbsteinschätzungsverfahren durch die Kinder, dann nach Fremdeinschätzungen durch Eltern und Lehrer dargestellt.

Es ist zu berücksichtigen, dass alle sieben am quantitativen Teil der Evaluation beteiligten Schulen über zwei Zeitpunkte getestet werden konnten – die entsprechenden Veränderungen über die Zeit sind daher zuerst dargestellt. Daran anschließend werden die Entwicklungen der Testergebnisse der Kinder an den fünf (von sieben) Schulen gezeigt, an denen zu drei Zeitpunkten eine Untersuchung stattfinden konnte. Zum Abschluss wird darauf eingegangen, inwiefern sich Unterschiede bei den Schulen und über die Zeit ergeben haben und daran anknüpfend schulbezogene Unterschiede für einzelne Testverfahren exemplarisch gezeigt.

PRÄ-/POST-VERGLEICH T(0) UND T(2)

(A) SELBSTEINSCHÄTZUNGSVERFAHREN DER KINDER

Die folgenden Ergebnisse des t-Tests beziehen sich schulunabhängig auf alle Kinder, die zum Zeitpunkt t(0) und t(2) getestet wurden. Insgesamt fließen die Daten von allen sieben evaluierten Schulen in die Ergebnisse mit ein (s. Abbildung 7).

	t(0)	t(2)	t	df	p	d
	M (SD)	M (SD)				
CFT	52.4 (10.7)	55.8 (11.6)	4.12	759	<.001	.30
SKF	95.1 (9.8)	96.6 (9.3)	2.15	754	.032	.16
FEESS	49.4 (7.5)	50.8 (7.8)	2.38	746	.017	.18
RS	49.8 (5.4)	48.4 (5.3)	3.91	930	<.001	.26
SSKJ	6.7 (1.8)	6.2 (1.7)	4.86	909	<.001	.28

Tabelle 3: Gesamtwerte der Testverfahren auf der Ebene der Kinder (Selbsteinschätzung), t-Test t(0) :t (2)

Die Gesamtwerte der Testverfahren aus der Selbsteinschätzung sind in Tabelle 3 dargestellt.

Die Analyse bedeutet im Einzelnen:

CULTURE FAIR TEST 1 (CFT 1) (CATTELL ET AL., 1997)

Es zeigte sich beim CFT ein signifikanter Unterschied über die Zeit [$t(759) = 4.12$, $p < .001$, $d = .30$], wobei eine Zunahme des Mittelwerts (normierte T-Werte) um 3.4 Punkte zu verzeichnen ist. Dies weist darauf hin, dass sich die kognitiven Fähigkeiten der Kinder von t(0) zu t(2) verbessert haben.

SELBSTKONZEPTFRAGEBOGEN FÜR VOR- UND GRUNDSCHULKINDER (SKF) (ENGEL ET AL., 2010; ENGEL, 2014)

Beim SKF zeigte sich ein signifikanter Unterschied über die Zeit [$t(754) = 2.15$, $p = .032$, $d = .16$]. Die Zunahme des Mittelwerts um 1.5 Punkte deutet darauf hin, dass sich das Selbstkonzept der Kinder von t(0) zu t(2) verbessert hat.

FRAGEBOGEN ZUR ERFASSUNG EMOTIONALER UND SOZIALER SCHULERFAHRUNG VON GRUNDSCHULKINDERN ERSTER UND ZWEITER KLASSE (FEESS 1-4) (RAUER & SCHUCK, 2003; 2004)

Beim FEESS ergab sich eine signifikante Zunahme des Mittelwerts um 1.4 Punkte über die Zeit [$t(746) = 2.38$, $p = 0.17$, $d = .18$]. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler die emotionalen und sozialen Schulerfahrungen, wie auch das Schul- und Lernklima in der Post-Erhebung positiver bewerteten.

RESILIENZSKALA (FRÖHLICH-GILDHOFF ET AL., 2013; JACOBS, 2014)

Bei der Resilienzkala hat der Mittelwert von t(0) zu t(2) um 1.4 Punkte abgenommen; diese Abnahme ist statistisch signifikant [$t(930) = 3.91$, $p < .001$, $d = .26$].

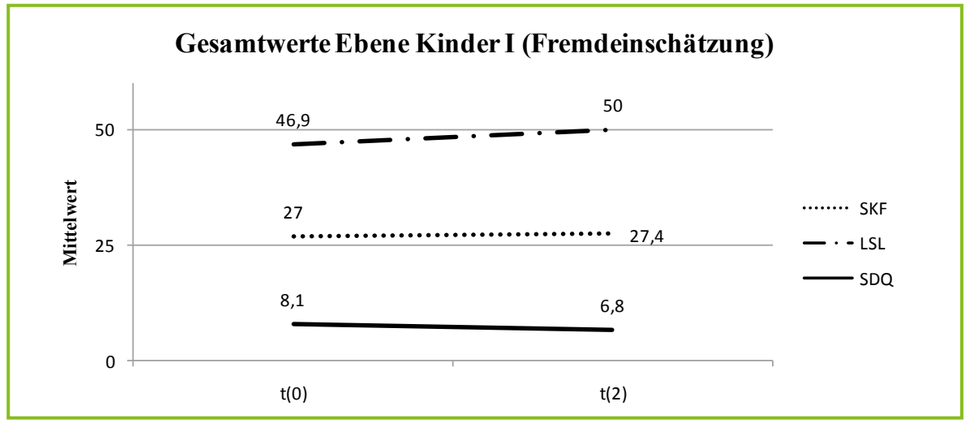

Abbildung 8: Die Gesamtwerte aus der Fremdeinschätzung über alle Schulen und alle Testverfahren im Prä-/Post-Vergleich

FRAGEBOGEN ZUR ERHEBUNG VON STRESS UND STRESSBEWÄLTIGUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER (SSKJ 3–8) (LOHAUS ET AL., 2006)

Beim SSKJ ist über die Zeit eine geringe, aber signifikante Abnahme des Gesamt-Test-Mittelwerts um 0.5 Punkte festzustellen [$t(909) = 4.86$, $p < .001$, $d = .28$]. Das Ergebnis deutet darauf hin, dass sich destruktive und vermeidende Stress-Bewältigungsstrategien reduziert haben.

(B) FREMDEINSCHÄTZUNGEN DER KINDER DURCH ELTERN BZW. LEHRER

Den folgenden Analysen liegen die Einschätzungen des Verhaltens der Kinder durch Lehrer bzw. Eltern zugrunde:

Die Gesamtwerte aus der Fremdeinschätzung sind in der Abbildung 8 dargestellt.
Eine Übersicht über die Ergebnisse liefert die Tabelle 4.

	t(0)	t(2)	t	df	p	d
	M (SD)	M (SD)				
SKF	27.0 (5.1)	27.4 (5.4)	3.79	331	.661	
LSL	46.9 (7.6)	50.0 (6.6)	.44	276	<.001	.44
SDQ	8.1 (5.5)	6.8 (4.8)	1.52	190	.130	

Tabelle 4: Gesamtwerte der Testverfahren auf der Ebene der Kinder (Fremdeinschätzung), t-Test t(0) : t(2)

Die Analyse bedeutet im Einzelnen:

SELBSTKONZEPTFRAGEBOGEN FÜR VOR- UND GRUNDSCHULKINDER – FREMDEINSCHÄTZUNG DURCH PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE (SKF; ENGEL & FRÖHLICH-GILDHOFF, 2011; ENGEL, 2014)

In der Fremdeinschätzung des Selbstkonzepts durch die pädagogischen Fachkräfte zeigte sich eine leichte, jedoch statistisch nicht signikante Verbesserung um 0.4 Punkte über die Zeit [$t(331) = 3.79$, $p = .661$].

LEHREREINSCHÄTZLISTE FÜR SOZIAL- UND LERNVERHALTEN (LSL) (PETERMANN & PETERMANN, 2006)

Vergleicht man die Ergebnisse in der LSL zu den Zeitpunkten t(0) und t(2), so zeigte sich ein signifikanter Unterschied über die Zeit [$t(276) = .44$, $p < .001$]. Die Zunahme des Mittelwerts lag bei 3.4 Punkten und weist darauf hin, dass sich – aus Sicht der Lehrer – das Sozial- und Lernverhalten verbessert hat.

STRENGTHS AND DIFFICULTIES QUESTIONNAIRE (SDQ) (GOODMAN, 1997; KLASEN ET AL., 2003)

Im SDQ zeigte sich eine Veränderung über die Zeit: Die Abnahme des Gesamttest-Mittelwerts um 1.3 Punkte gibt Hinweise, dass die Eltern ihre Kinder als weniger „auffällig“ einschätzten. Dabei ist jedoch zu beachten: Schon zum Zeitpunkt t(0) hatten die Eltern ihre Kinder im Durchschnitt als „verhaltensunauffällig“ eingeschätzt; zum Zeitpunkt t(2) nahm diese Einschätzung zu. Allerdings konnte keine statistische Signifikanz errechnet werden [$t(190) = 1.52$, $p = .130$].

ENTWICKLUNG ÜBER DIE ZEITPUNKTE T(0), T(1) UND T(2)

(A) SELBSTEINSCHÄTZUNGEN DER KINDER

Die folgenden Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse beziehen sich schulunabhängig auf alle Kinder,

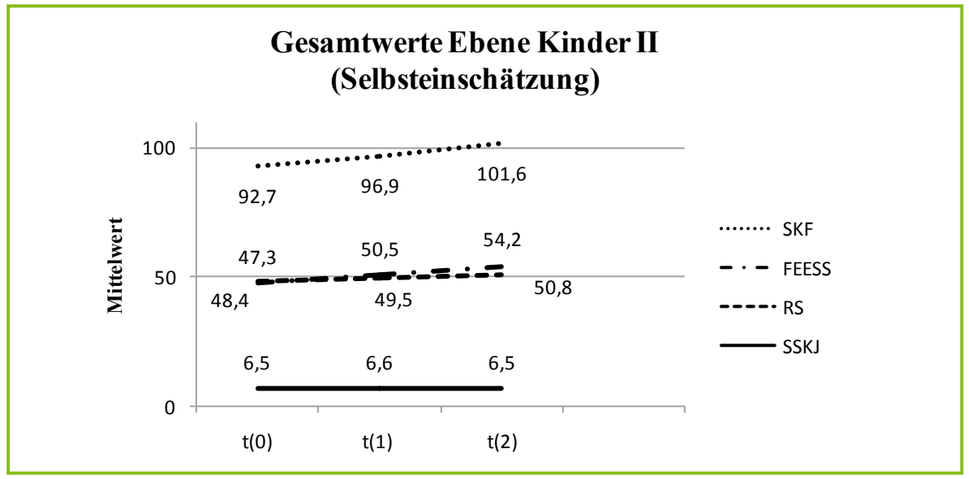

Abbildung 9: Gesamtwerte aus der Selbsteinschätzung der Kinder über fünf Schulen und alle Messzeitpunkte

	t(0)	t(1)	t(2)							
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	df_1	df_2	F	p	$N_{t(0)}$	$N_{t(1)}$	$N_{t(2)}$
SKF	92.7 (10.3)	96.9 (7.7)	101.6 (8.0)	2	270	23.91	<.001	92	89	92
FEESS	47.3 (7.2)	50.5 (7.3)	54.2 (8.5)	2	264	18.28	<.001	91	90	86
RS	48.4 (5.4)	49.5 (4.3)	50.8 (4.3)	2	288	5.97	.003	102	94	95
SSKJ	6.5 (1.)	6.6 (1.7)	6.5 (1.7)	2	308	0.38	.727	99	105	107

Tabelle 5: Gesamtwerte der Testverfahren auf der Ebene der Kinder (Selbsteinschätzung), univariate Varianzanalyse t(0) : t(1) : t(2)

die zum Zeitpunkt t(0), t(1) und t(2) getestet wurden. Berücksichtigt wurden in der Analyse die fünf Schulen, von denen Daten zu drei Zeitpunkten vorlagen. Abbildung 9 zeigt die Entwicklung über alle drei Messzeitpunkte.

Die Ergebnisse hierzu sind im Einzelnen in Tabelle 5 zusammengefasst.

DIE ANALYSE BEDEUTET IM EINZELNEN:

SELBSTKONZEPTFRAGEBOGEN FÜR VOR- UND GRUNDSCHULKINDER (SKF) (ENGEL ET AL., 2010; ENGEL, 2014)
Es zeigte sich beim SKF ein signifikanter Unterschied über die Zeit [$F(2,270) = 23.9$, $p < .001$]. Die Zunahme des Mittelwerts um 3.9 Punkte von t(0) zu t(1) und eine weitere Zunahme um 4.7 Punkte zu t(2) zeigen eine ausgeprägte positive Veränderung in der Einschätzung des Selbstkonzepts an.

FRAGEBOGEN ZUR ERFASSUNG EMOTIONALER UND SOZIALER SCHULERFAHRUNG VON GRUNDSCHULKINDERN ERSTER UND ZWEITER KLASSE (FEESS 1–4) (RAUER & SCHUCK, 2003; 2004)
Beim FEESS zeigte sich eine signifikant positive Veränderung über die Zeit [$F(2,264) = 18.28$, $p < .001$]. Der Gesamt-Mittelwert nahm von t(0) zu t(1) um 3.2 Punkte und zu t(2) nochmals um 3.7 Punkte zu. Im Sinne der Skalenausprägung deutet das auf eine deutliche Besserung in der Bewertung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen sowie des Schul- und Lernklimas hin.

RESILIENZSKALA (FRÖHLICH-GILDHOFF ET AL., 2013; JACOBS, 2014)
In der RS zeigte sich ebenfalls eine Verbesserung über die Zeit. Der Mittelwert nahm zu t(1) zunächst um 1.1 Punkte zu und stieg dann zu t(2) nochmals um 1.3 Punkte; diese Veränderung war statistisch bedeutsam [$F(2,288) = 5.97$, $p = .003$].

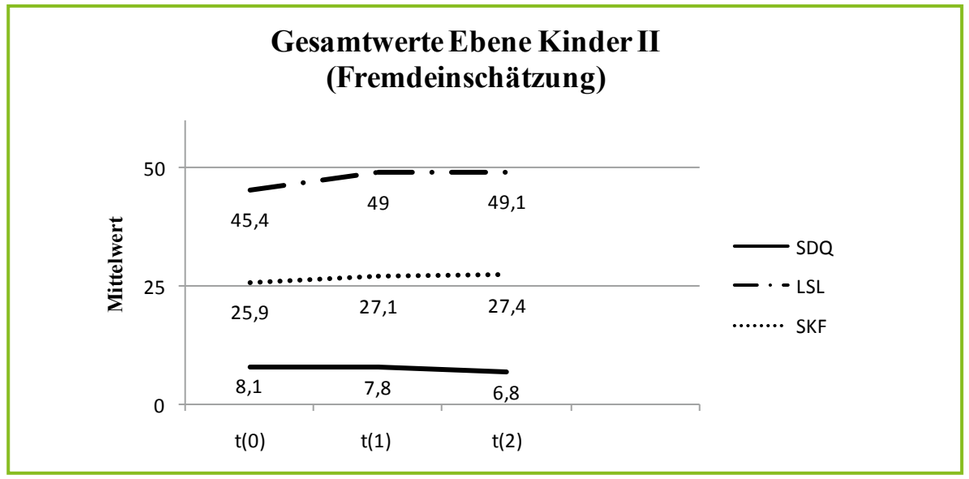

Abbildung 10: Die Gesamtwerte in der Fremdeinschätzung über fünf Schulen und drei Messzeitpunkte

	t(0)	t(1)	t(2)							
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	df_1	df_2	F	p	$N_{t(0)}$	$N_{t(1)}$	$N_{t(2)}$
SKF	25.9 (5.3)	27.1 (5.7)	27.4 5.7)	2	349	0.8	.000	25	157	170
LSL	45.4 (8.5)	49.0 (7.0)	49.1 (6.3)	2	420	10.4	.000	108	162	153
SDQ	8.1 (5.6)	7.8 (5.2)	6.8 (4.8)	2	311	1.2	.303	136	122	56

Tabelle 6: Gesamtwerte der Testverfahren auf der Ebene der Kinder (Fremdeinschätzung) univariate Varianzanalyse t(0) : t(1) : t(2)

FRAGEBOGEN ZUR ERHEBUNG VON STRESS UND STRESSBEWÄLTIGUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER (SSKJ 3–8) (LOHAUS ET AL., 2006)
Beim SSKJ zeigten sich keine Unterschiede über die Zeit [$F(2,308) = 0.38$, $p = .727$]. Dies deutet darauf hin, dass sich die Strategien zur Stressbewältigung nicht verändert haben.

ES ERGEBEN SICH ZU DER UNTERSUCHUNG UND ANALYSE ÜBER ZWEI MESSZEITPUNKTE ZWEI UNTERSCHIEDE:
In der Resilienzskala zeigte sich über zwei Zeitpunkte (unter Einbezug von sieben Schulen) eine leichte Abnahme, über drei Zeitpunkte (fünf Schulen) hingegen eine stetige Zunahme des Resilienz-Gesamtwerts. Im Test SSKJ fanden sich über zwei Zeitpunkte signifikante Verbesserungen der Stressbewältigungsstrategien, die bei der Betrachtung der Entwicklung über drei Erhebungszeitpunkte nicht deutlich wurden.

(B) FREMDEINSCHÄTZUNGEN DURCH ELTERN BZW. LEHRER
In Abbildung 10 ist dargestellt, wie die Entwicklung der Kinder von den pädagogischen Fachkräften in den drei applizierten Testverfahren über alle drei Messzeitpunkte eingeschätzt wurde.

Die konkreten Ergebnisse hierzu zeigt Tabelle 6.

DIE ANALYSEN BEDEUTEN IM EINZELNEN:

SELBSTKONZEPTFRAGEBOGEN FÜR VOR- UND GRUNDSCHULKINDER – FREMDEINSCHÄTZUNG DURCH PÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE (SKF; ENGEL & FRÖHLICH-GILDHOFF, 2011; ENGEL, 2014)
Die pädagogischen Fachkräfte schätzen ein, dass sich das Selbstkonzept der Kinder über die Zeit signifikant [$F(2,349) = 0.8$, $p < .001$] positiv entwickelte: Der Test-Mittelwert stieg vom Zeitpunkt t(0) zu t(1) um 1.2 Punkte und zum Zeitpunkt t(2) um 0.3 Punkte an.

LEHREREINSCHÄTZLISTE FÜR SOZIAL- UND LERNVERHALTEN (LSL) (PETERMANN & PETERMANN, 2006)
Bei der LSL lässt sich von den Zeitpunkten t(0) zu t(1) eine Steigerung des Gesamt-Mittelwerts um 3.6 Punkte verzeichnen. Dieser steigt zu t(2) nochmals um 0.1 Punkte an. Über die Zeit wurde ein signifikanter Unterschied deutlich [$F(2,420) = 10.4$, $p < .001$]. Die Zunahme des Mittelwerts weist darauf hin, dass sich das Sozial- und Lernverhalten – aus Sicht der Lehrer – verbessert hat.

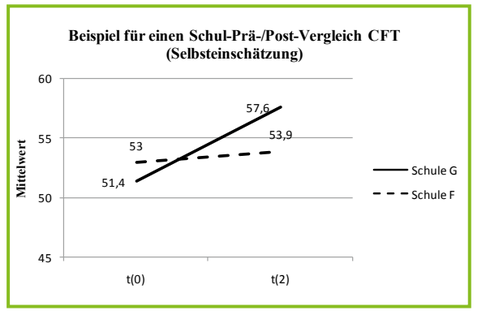

Abbildung 11: Vergleich zweier Schulen mit starker bzw. schwacher Entwicklung beim CFT

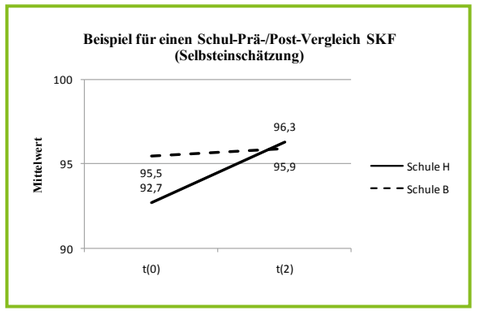

Abbildung 12: Vergleich zweier Schulen mit starker bzw. schwacher Entwicklung beim SKF

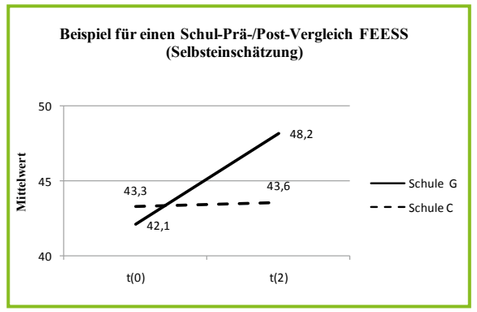

Abbildung 13: Vergleich zweier Schulen mit starker bzw. schwacher Entwicklung beim FEESS

STRENGTHS AND DIFFICULTIES QUESTIONNAIRE (SDQ) (GOODMAN, 1997; KLASEN ET AL., 2003)

Die Abnahme des Mittelwerts um 0.3 Punkte von t(0) zu t(1) und eine weitere Abnahme um 1.0 Punkte zu t(2) zeigt, dass die von den Eltern schon zum ersten Messzeitpunkt als verhaltensunauffällig erlebten Kinder als noch unauffälliger eingeschätzt wurden. Die Veränderung war allerdings nicht signifikant [$F(2,311) = 1.2$, $p = .303$].

EINFLUSS DER SCHULE UND ZEIT

In der weiteren Analyse der Ergebnisse wurde mittels einer zweifaktoriellen Varianzanalyse überprüft, ob sich Unterschiede zwischen den Schulen und über die Zeit ergeben haben. Für den CFT, den SKF, die RS und den SSKJ ergeben sich diese Unterschiede in Form von signifikanten Zeit- und Intergruppeneffekten. Dies trifft ebenfalls für den FEESS zu; hier ergibt sich zusätzlich ein Interaktionseffekt. Insgesamt zeigten sich deutlich schulbezogene Unterschiede, das heißt die Schulen haben sich unterschiedlich entwickelt. Im Folgenden soll dies – für einzelne Testverfahren – exemplarisch gezeigt werden.

SCHULBEZOGENE UNTERSCHIEDE

Es zeigen sich zum einen z. T. deutliche Unterschiede im Ausgangsniveau im Prä-Test zu t(0), dann aber auch sehr differierende Entwicklungen (s. Abbildungen 11 bis 13).

CULTURE FAIR TEST 1 (CFT 1) (CATTELL ET AL., 1997)

Die Schulen F und G unterschieden sich beim CFT zum Zeitpunkt t(0) um 1.6 Punkte. Während an der Schule F eine leichte Verbesserung um 0.9 Punkte zu verzeichnen war, zeigte sich für die Schule G eine deutliche Verbesserung von 6.2 Punkten [$t(71.542) = 2.82$, $p = .006$, $d = .58$].

SELBSTKONZEPTFRAGEBOGEN FÜR VOR- UND GRUNDSCHULKINDER (SKF) (ENGEL ET AL., 2010; ENGEL, 2014)

Beim SKF zeigte sich für die Schulen H und B ein Anstieg der Mittelwerte. Für Schule B, die zu t(0) einen höheren Ausgangswert aufwies, war ein leichter Anstieg von 0.5 Punkten und für Schule H ein großer Anstieg um 3.6 Punkte – bei einem niedrigeren Ausgangsniveau – zu verzeichnen [$t(96) = 1.74$, $p = .085$].

FRAGEBOGEN ZUR ERFASSUNG EMOTIONALER UND SOZIALER SCHULERFAHRUNG VON GRUNDSCHULKINDERN ERSTER UND ZWEITER KLASSE (FEESS 1–4) (RAUER & SCHUCK, 2003; 2004)

Insgesamt zeigten sich Verbesserungen in den Subskalen „vermeidende Bewältigung“ und „Destruktiv-ärgerbezogene Bewältigung“; es waren also im Durchschnitt konstruktivere Bewältigungsstrategien von Kindern festzustellen. Ebenso ergaben sich Unterschiede zwischen einzelnen Schulen, wie folgender Vergleich des FEESS-Gesamtwerts zeigt.

Zum Zeitpunkt t(0) lagen die Mittelwerte für den FEESS an den Schulen G und C mit einer Differenz von 1.1 Punkten auseinander. Während sich bei der Schule C zum Zeitpunkt t(2) nur eine kleine Verbesserung von 0.3 Punkten zeigte, ließ sich für die Schule G eine Zunahme von 6.1 Punkten erkennen [$t(108) = 4.91$, $p < .001$, $d = .98$].

Die schulbezogenen Unterschiede waren zum einen abhängig von der Ausgangslage – so starteten einige Schulen auf einem relativ hoch-positiven Niveau (z. B. keine Auffälligkeitswerte im SDQ) – hier waren dann nur im begrenzten Maß auch positive Veränderungen zu erreichen. Es waren ebenfalls Zusammenhänge mit der Intensität und Qualität des Implementierungs-Prozesses festzustellen. Die Schulen, in denen – gemessen am Umsetzungsindex – die Programmimplementierung besser gelang, erreichten auch insgesamt im Vergleich der Veränderungen der Testergebnisse über die Zeit im Sinne einer Rangreihe bessere Ergebnisse (s.u.).

Die positiven Entwicklungen in den quantitativen Erhebungsverfahren spiegeln sich auch in den Aussagen der Lehrer – erfasst und ausgewertet mit Instrumenten der qualitativen Sozialforschung – wider:

> »In den Klassen, in denen die Einheiten durchgeführt werden, ist eine positive Entwicklung ganz klar spürbar.«
> (Abschlussevaluation Standort 1, Z. 19f.)

So wurde berichtet, dass die Kinder im Verlauf des Projekts mehr über das sprechen, was sie bewegt, dass sie ihre Gefühle ebenfalls mehr verbalisieren und sich das Klassenklima verbessert hätte. Konflikte würden konstruktiver gelöst und einzelne Kinder mutiger an Herausforderungen herangehen. Die Kinder kämen immer öfter in einen Reflexionsprozess über den Umgang miteinander, wenn sie Konflikte zwischen Kindern oder Erwachsenen beobachteten. Auch wenn diese, zumeist im Nachhinein geäußerten, Einschätzungen der Lehrer nicht von allen und in gleicher Weise getroffen wurden, zeigen sich hier doch klare Tendenzen und Entsprechungen zu den quantitativen Daten.

> » Die Fortbildungen hätten auch dazu gedient, einzelne Kinder besser zu verstehen, insbesondere Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten. Dies hätte zu einem veränderten Umgehen mit den Kindern geführt und in der Folge auch zu einem anderen Verhalten der Kinder: ‚Zwei schwierige Kinder sind richtig fröhliche Kinder geworden, es passte gut in eine Zeit, in der ich an die Grenze meiner Professionalität gekommen bin.‘«
> (Abschlussfortbildung GS C)

> »Schnell zeigte sich, dass sich die ritualisierte Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen bei den Schülern positiv auf die Atmosphäre in den Klassen, aber auch in der gesamten Schule auswirkte.« (Schulbericht GS E)

Die „Resilienzstunden“ wurden sehr positiv bewertet und nach Aussagen der Lehrer von den Kindern auch „eingefordert“. Es wurde auch berichtet, dass Erfahrungen bzw. Elemente aus den „Resilienzstunden“ in andere Bereiche, z. B. in Unterrichtssituationen oder das Zusammenleben zu Hause, übertragen werden.

4.2.2 VERÄNDERUNGEN BEI DEN FACHKRÄFTEN

Wie schon bereits berichtet wurde, waren zu wenige Fachkräfte bereit, zu den verschiedenen Untersuchungszeitpunkten die Fragebögen zur Selbsteinschätzung zu bearbeiten. Aufgrund des zu geringen Datenrücklaufs war es nicht möglich, für alle eingesetzten Testverfahren aussagekräftige Ergebnisse zu quantifizieren. In die Analyse konnten nur die Ergebnisse des Lehrer-Abschlussfragebogens einbezogen werden. Für die Auswertung lagen insgesamt 60 Fragebögen vor. Im Fragebogen bedeutet ein niedriger Wert eine niedrige Ausprägung/Zustimmung, ein hoher Wert eine starke Ausprägung/Zustimmung (Skala: 0 = „gar nicht“, 5 = sehr hoch/stark“). Es wurden die individuellen professionellen Weiterentwicklungen und die beobachtbaren Effekte in der Klasse durchweg mit mittleren bis guten Bewertungen eingeschätzt (Gesamt-Mittelwert: 3,04). Besonders gut wurde die Arbeit mit dem Kursprogramm „PRiGS“ ($M = 3.5$, $SD = 1.4$) bewertet. Hervorstechend sind die Aspekte der Nachhaltigkeit und die Gesamtbewertung: So besteht eine überdurchschnittliche Bereitschaft zur Weiterführung von Resilienzeinheiten über das Projektende hinaus ($M = 3.8$, $SD = 1.3$) und das Projekt wurde in überdurchschnittlicher Weise zur Weiterempfehlung ($M = 4.2$, $SD = 1.0$) positiv bewertet.

Im Unterschied zu diesen positiven Bewertungen wurden die Items „Ich kann bei einzelnen Schülern Entwicklungsfortschritte im Bereich der sozialen und emotionalen Kompetenzen feststellen …“ (M = 2.5, SD = 1.4) und „Die Zusammenarbeit im Team mit den Kollegen aller Arbeitsbereiche ist im Verlauf des Projekts besser geworden“ (M = 2.5, SD = 1.3) gegenüber den anderen Äußerungen leicht unterdurchschnittlich bewertet.

Prinzipiell äußerten alle befragten Fachkräfte, dass für sie das Thema Resilienz an Bedeutung gewonnen hat und dass sie mit dem Projektverlauf zufrieden waren. Im Rückblick lassen sich vier Formen des Engagements bei den pädagogischen Fachkräften identifizieren:[10]

1) Einige (wenige) Fachkräfte waren von Anfang an nur gering in das Projekt involviert, ließen sich auch nicht „mitnehmen“ und entzogen sich durch eine Art „stillen Widerstand“.

2) Ein Teil der Lehrer war am Anfang am Projekt interessiert und nahm an den Auftaktfortbildungen teil, engagierte sich jedoch dann nicht weiter und fiel in Alltagsroutinen zurück.

3) Eine Gruppe der Fachkräfte beteiligte sich von Beginn an engagiert im Projekt und setzte – zum Teil in Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitern – das Programm „PRiGS“ um und war auch in der Lage, die Grundprinzipien der Resilienzförderung im pädagogischen Alltag nach und nach zu etablieren. Diese Gruppe konnte relativ deutlich eine eigene Haltungsänderung zu einer ressourcenorientierteren Betrachtung der Kinder beschreiben.

4) Bei der vierten Gruppe handelt es sich um hoch engagierte Pädagogen, die sich von Anfang an sehr für das Projekt engagiert haben, die vorgegebenen Ideen und Materialien kreativ weiterentwickelten und auch den Prozess „befeuerten“. Diese Gruppe ist im Verlauf des Projekts größer geworden und hat andere Mitglieder aus den Kollegien auch „angesteckt“.

Neben einer Zunahme der Gruppe der „hoch Engagierten“ ist festzustellen, dass das eigene Professionsverständnis der Lehrer gestiegen ist; die Förderung sozial-emotionalen Lernens wurde als originärer Inhalt professionellen Arbeitens begriffen. Mehrere Lehrkräfte haben sich offensiv dazu „bekannt“ bzw. sehen darin eine zentrale Aufgabe ihres Handelns. Das Reflexionsvermögen ist, über alle beteiligten Lehrer betrachtet, gestiegen, ebenso die Bereitschaft, neue Formen der Förderung sozial-emotionalen Lernens, aber auch der Zusammenarbeit mit Eltern zu etablieren.

Die Zugehörigkeit zu o. g. Gruppen hing davon ab, wie sehr sich die einzelnen Lehrer persönlich durch die Themen des Projekts angesprochen gefühlt haben. Ein prototypisches Beispiel für Engagement ist die Äußerung eines Lehrers kurz vor der Pensionierung. Dieser zeigte zunächst eine sehr abwartende Haltung, erinnerte sich dann aber an frühere Inhalte und Arbeitsweisen und engagierte sich in seinem letzten Arbeitsjahr sehr für das und im Projekt. Eine weitere bedeutsame Variable für das Engagement der Lehrer im Projekt und in der Identifikation mit demselben war die Güte des Implementierungsprozesses. Hier haben die Prozessbegleiter eine bedeutende Rolle gespielt: Dort, wo es gelang, dauerhaft gute und verbindliche Beziehungen zu den Lehrern aufzubauen, sie persönlich in ihren Bedürfnissen zu erreichen, war das Engagement der Pädagogen höher. Neben der Einbindung wurde von den Lehrkräften insbesondere auch die Entlastung durch die externe Begleitung geschätzt. Die Prozessbegleitung hatte auch eine „Servicefunktion“.

Zugleich war in zwei Schulen auch ein Wandel zu beobachten: Während zunächst das Projekt schleppend anlief oder zum Stillstand gekommen war, konnte durch ein besonderes Engagement der Prozessbegleitung bzw. neue Arbeitsformen das Projekt in seinen Bestandteilen so erfolgreich implementiert werden, dass in einem Falle alle, im anderen Falle die übergroße Mehrheit der Lehrer sich sehr aktiv beteiligten.

4.2.3 VERÄNDERUNGEN BEI DEN ELTERN

In die Analyse des t-Tests zur Schulzufriedenheit der Eltern flossen die Antworten der Eltern von sechs Schulen zu den Zeitpunkten t(0) und t(2) ein (Nt(0) = 59, Nt(2) = 63). Im Fragebogen bedeutet ein niedriger Wert eine hohe, ein hoher Wert eine niedrige Zufriedenheit (Skala: 1 = „sehr zufrieden“, 2 = „zufrieden“, 3 = „weniger zufrieden“, 4 = „nicht zufrieden“). Die Eltern, die mit der Befragung erreicht werden konnten, äußerten von Anfang an eine hohe Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit der Schule bzw. mit den einzelnen Lehrern (M = 2,0); diese wurde im Projektverlauf leicht, aber statistisch signifikant gesteigert (M = 1.9) ($t(129) = 2.1$, $p = .034$).

10 Diese Formen des Engagements zeigen eine Ähnlichkeit zu den fünf „Typen von Verhaltensmustern von Personen hinsichtlich der Übernahme bzw. Adaption von Innovationen“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 144) nach Rogers (2003); diese Ähnlichkeit wird in weiteren Analysen des Materials genauer untersucht.

AKTIVITÄTEN SCHULE	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
schriftliche Information	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elterninformationsveranstaltung durch Gesamtprojektleiter	X		X		X	X	X	X	X	X
Elternumfragen							X	X		
Elterncafé						X				
Filmabend mit Diskussion							X		2	
„klassische“ Elternabende mit Bezug zur Resilienzförderung					X				X	
Elternkurs	X	X	X		2	X		kg	X	kg

Tabelle 7: Aktivitäten auf Elternebene an den zehn Projektschulen, Anmerkungen kg = konkret geplant; X = ein Kurs hat stattgefunden; 2 = 2 Kurse wurden durchgeführt

Auf der Ebene der Eltern wurden im Projektverlauf verschiedene Aktivitäten umgesetzt. Eine Übersicht hierzu bietet Tabelle 7.

Die Elternkurse konnten an acht von zehn Schulen etabliert werden. Dies ist ein äußerst positives Zeichen. Dort, wo die Kurse stattgefunden haben, sind sie nach Rückmeldung der Eltern – aber auch der beteiligten Lehrer bzw. Schulsozialarbeiter – sehr positiv bewertet worden. Die Eltern beschrieben positiv den Kontakt untereinander, den Austausch und eine gewachsene Sicherheit in Erziehungsfragen. An mehreren Schulen wurden punktuelle Angebote der Elternbildung, offene Gesprächs- und Beratungsangebote entwickelt und umgesetzt.

Darüber hinaus ist es aber nur begrenzt gelungen, die Eltern deutlich und aktiv in das Projekt zu involvieren: So wurden zwar an allen Schulen alle Eltern informiert und es fanden Informationstage oder -abende statt. Allerdings fanden sich keine durchgängigen Anzeichen für eine neue, resilienzorientierte Qualität der Zusammenarbeit. Es gab hierfür zwar einzelne gelungene Beispiele, die jedoch in der „Breite“ nicht beobachtbar waren. Eine Ursache hierfür war, dass die Umsetzung der Projektbestandteile in der Arbeit mit den Kindern und die hierfür nötige Reflexion auf der Ebene der pädagogischen Fachkräfte viel Zeit und psychische Energie erforderte. Die Lehrer konnten sich in der „Breite“ nicht auch noch auf eine Veränderung in der Arbeit mit den Eltern konzentrieren. Fast in jeder Schule stieß das Projekt darüber hinaus wichtige Themen an, die Zusammenarbeit im Kollegium betreffend. Korrespondierend dazu waren die Prozessbegleiter in der Kooperation mit den Lehrern sehr stark beschäftigt, die Grundzüge des Konzepts zu etablieren. Auf diese Weise war (zu) wenig Raum, Veränderungen im Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern umzusetzen. Im Projektverlauf wurden entsprechend auf dieser Ebene Abstriche gemacht, wohlwissend, dass die Zusammenarbeit mit Eltern eine wichtige Aufgabe darstellt.

4.3 ERGEBNISSE ZUR NACHHALTIGKEIT

Grundsätzlich wurde an allen Schulen gesagt und z. T. schriftlich festgehalten, dass zumindest ein Teil der Lehrkräfte das Projekt bzw. Bestandteile daraus (z. B. Einheiten aus dem Manual) fortführen wird. Das Projekt habe bei allen Spuren hinterlassen, die in leichterer oder stärkerer Form nachwirken werden. Welche genauen Schritte die einzelnen Schulen konkret gehen werden, um die Nachhaltigkeit des Resilienzprojekts an ihrer Schule zu sichern, sieht jeweils etwas unterschiedlich aus. Gemeinsam haben jedoch alle, dass sie Entscheidungen bezüglich vier Kategorien getroffen haben. Die Tabelle 8 bietet hierfür eine Übersicht (S. 064).

4.4. INTENSITÄT DER IMPLEMENTATION – DER UMSETZUNGSINDEX

Wie bereits dargestellt, ließ sich in der Praxis das zunächst geplante Wartelisten-Kontrollgruppendesign nicht realisieren. Um dennoch mögliche Zusammenhänge zwischen der Implementierung der Maßnahmen auf den verschiedenen Zielebenen

	regelmäßige, strukturell verankerte Resilienz-/ Sozialstunde	Umsetzung der Resilienz-/ Sozialstunde durch Lehrer (L) Schulsozialarbeit (SSA) Tandem (L-L, L-SSA, L-SP4*)	Aufnahme von „Resilienz“ ins Schulcurriculum/Leitbild	Verantwortlichkeit für die Sicherung der Nachhaltigkeit
GS A	X	L; L-SSA	X	Arbeitskreis
GS B	X	L-L	zukünftig	-
GS C	zukünftig	L; L-L	zukünftig	Resilienzbeauftragter (verantwortlicher Lehrer)
GS D	X	L-SP	keine Angabe	Sonderpädagoge
GS E	X	SSA; L-SSA	zukünftig	Schulleitung
GS F	Klasse 1 und 2: X Klasse 3 und 4: X (Abwandlung der Hüttentage und Anpassung auf bestehendes Musical-Projekt)	L	X im Profil auf der Homepage; Schuljahr 2014/15 als Leitsätze	Schulleitung und Schulsozialarbeit
GS G	keine, eher Umsetzung von Einzelelementen in Projektform; Klassenrat	L	zukünftig	Schulsozialarbeit
GS H	zukünftig, ab Schuljahr 2014/15	L	zukünftig	Leitungsteam
GS I	X	L-L; L-SSA	X	Schulleitung und Steuergruppe
GS J	X ein monatlicher „Resilienztag“	L	zukünftig	Steuergruppe (Konrektor und Lehrer)

Tabelle 8: Schritte zur Nachhaltigkeit an den zehn Projektschulen, * Sonderpädagogen

und den Ergebnissen der Prä-/Post-Untersuchungen herstellen zu können, wurde die Intensität der Implementierung als bedeutsame intervenierende Variable angesehen. Hierzu wurde ein Umsetzungsindex berechnet, der auf Grundlage der Prozessdaten und qualitativen (Zwischen-)Ergebnisse entwickelt wurde. Der Umsetzungsindex setzte sich dabei aus folgenden, auf die Zielebenen der Intervention bezogenen, zwölf Kategorien zusammen:

1) Begleitung des Umsetzungsprozesses durch die Schulleitung,
2) Funktionsfähigkeit und Bedeutung der Steuergruppe,
3) Bedeutung der Resilienzförderung allgemein im Schulleben,
4) Teilnahme der Lehrer (und anderer) an den Fortbildungen,
5) Umsetzung des Programms „PRiGS“ (oder einer entsprechenden Alternative) in den Klassen,
6) Umsetzung systematischer Resilienzförderung (Programm/-bestandteile) durch Lehrer
7) erfassbare Indikatoren für Resilienzförderung im pädagogischen Alltag,
8) Einbezug der Eltern,
9) Aktivitäten zu weiterer Vernetzung zur Förderung der seelischen Gesundheit/Resilienz,
10) konzeptionelle Verankerung der Resilienzförderung,
11) Indikatoren zur Sicherung der Nachhaltigkeit,
12) „Störung“ des Umsetzungsprozesses durch andere (Schulentwicklungs-)Aktivitäten (Ganztagsschule, Gemeinschaftsschule, Leitungswechsel, ...).

Diese Kategorien wurden anhand eines standardisierten Schemas weiter differenziert und operationalisiert und in einen Abfragebogen gefasst, sodass für jede Kategorie eine Bewertung auf einer vierstufigen Likert-Skala (Umsetzungsgrad: 0 = nicht; 1 = wenig; 2 = mittel; 3 = stark) erfolgen konnte.

Indikatoren zur Sicherung der Nachhaltigkeit	0 keine Anzeichen für Fortführung des Projekts 1 Hinweise, dass einzelne Lehrer/Pädagogen das Projekt oder Bestandteile fortführen 2 klare Hinweise, dass Resilienzförderung im Rahmen von Schulentwicklung fortgeführt wird 3 klare Indikatoren für weitreichende Fortführung der Resilienzförderung unter breiter Beteiligung aller Lehrer und anderer Pädagogen

Das Bewertungssystem sei an einem Beispiel-Item verdeutlicht:
Die Bewertung erfolgte für jede Schule aus drei Perspektiven:

- Steuerungsverantwortlicher der Schule
- Prozessbegleiter
- Projektleitung oder anderes Mitglied des Forschungsteams, das nicht oder nur mittelbar an der Umsetzung beteiligt war – anhand der Analyse der Prozessdaten (Protokolle, ...)

Es ergab sich auf diese Weise für jede Bewertung ein Summenwert (max.: 12*3 = 36 Punkte); aus den drei Bewertungsperspektiven wurde dann für jede Schule der Mittelwert berechnet.

In einem weiteren Schritt konnte dann eine Rangreihe der Schulen in der Implementierung anhand des Umsetzungsindex erstellt werden; diese Rangreihe konnte mit den qualitativen Ergebnissen und den quantitativen Ergebnissen zu den drei Messzeitpunkten bzw. den entsprechenden Veränderungen verglichen werden. Dabei wurde theoretisch-hypothetisch davon ausgegangen, dass eine besonders „gute“ Implementierung – repräsentiert durch einen hohen Umsetzungsindex – mit besonders deutlichen Veränderungen im Sinne der Projektziele korrespondiert.

4.4.1 HINWEISE AUF EINEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEM UMSETZUNGSINDEX UND DEN QUALITATIVEN ERGEBNISSEN

Aus der Berechnung des Umsetzungsindex' ergab sich folgende Rangreihe der Schulen (s. Tabelle 9):

Im Durchschnitt haben die Verantwortlichen der Schulen die Umsetzung „besser“ (intensiver, systematischer) eingeschätzt als Prozessbegleiter und Projektverantwortliche. Weitergehende Analysen zeigten, dass ein Zusammenhang zwischen den qualitativen Ergebnissen der Entwicklung an den einzelnen Schulen und der o. a. Rangfolge im Umsetzungsindex hergestellt werden kann (vgl. hierzu ausführlich: Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Kapitel 6.7, S.268ff und den nächsten Abschnitt). Diese grundlegenden Entsprechungen seien an drei Beispielen verdeutlicht: An der Schule F waren das gesamte Kollegium und die Schulleitung von Beginn an sehr motiviert, am Projekt teilzunehmen und die einzelnen „Bausteine“ umzusetzen – erleichternd für diesen gemeinsamen Prozess war die „Kleinheit“ der Schule (zweizügig). Bei der Umsetzung wurde auf die konkrete Unterstützung der Prozessbegleiterin zurückgegriffen. Nach einer ersten Phase, in der das Manual „PRiGS“ eher „originalgetreu“ in allen Klassen umgesetzt wurde, erarbeitete sich das Schulteam ein differenzierteres Vorgehen für die einzelnen Klassenstufen, was zu einer weiteren Identifikation mit dem Thema der Resilienzförderung und Stärkenorientierung führte. Die schon bestehende gute Zusammenarbeit mit den Eltern wurde themenspezifisch vertieft. Es bestehen sehr konkrete Hinweise und Vereinbarungen zur regelhaften Fortführung der resilienzförderlichen Aktivitäten.

Rangplatz	Schule	Wert* Umsetzungsindex
1	F	32,3
2	I	31
3	G	29,7
4	E	28,7
5	H	27,3
6	J	25,3
7	A	25
8	D	20,3
9	C	20,3
10	B	12

Tabelle 9: Rangreihe der Schulen nach Umsetzungsindex

* Der Wert des Umsetzungsindex (UI) entspricht dem Mittelwert der Einschätzungen aus drei Perspektiven (s. o.), möglicher UI-Min-Wert: 0, möglicher UI-Max-Wert: 36.

Ausgangspunkt für die Schule E war ein als sehr belastend empfundenes Problem mit gewalttätigem Verhalten von Kindern – dies stand zunächst wesentlich stärker im Vordergrund als das Thema „Resilienz“ und es war wichtig, dem Schulteam hier bedarfsgerechte Unterstützung zum Entwickeln eines Anti-Gewalt-Konzepts zu geben. Dieser „passende“ und mit schnellem Erfolg gekoppelte Einstieg stärkte die Motivation des Teams, das Konzept umzusetzen. Neben der Schulleitung war die Schulsozialarbeiterin eine wichtige „Stütze“. Sie war (und ist) in vielen Klassen an den Aktivitäten zur Resilienzförderung und des emotional-sozialen Lernens beteiligt und ist auch verantwortlich für die weitere Etablierung des Themas über die Projektlaufzeit hinaus.

In der Schule B „liefen“ schon zu Projektbeginn eine Reihe von anderen Projekten und Schulentwicklungsprozessen parallel, in diesen Projekten wirkten einzelne Lehrer hoch engagiert mit. In den Anfangsfortbildungen gelang es nicht, das Resilienzthema als gemeinsame Klammer zu etablieren, was dazu führte, dass sich die Mehrzahl der Lehrer nicht (kontinuierlich) am Projekt beteiligte. Eine kleine Gruppe von Lehrern setzte das Manual um, auch die „Hüttentage“ in der 3. Klasse wurden zweimal nach dem Resilienzkonzept realisiert. Die aktiven Lehrer wurden in ihrer Überzeugung und Haltung einer ressourcenorientierten und resilienzförderlichen Pädagogik gestärkt. Letztlich ist jedoch nicht gelungen, Resilienzförderung als Handlungsprinzip und Leitbild in der Breite – trotz des Etablierens einer „Klassenstunde“ in allen Klassen – zu verankern. Im Rahmen der Masterarbeit von Rieder (2014) wurde die Schlüsselfunktion der Schulleitung für das konkrete Projekt „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in der Grundschule“ ausführlich berücksichtigt. Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews mit vier Schulleitungen – deren Schulen das Gesamtspektrum der beteiligten Schulen abbildeten – zu den subjektiven Sichtweisen auf ihre Rollen im Schulentwicklungsprozess bestätigen diese Erkenntnisse ebenfalls: Sie zeigen zunächst, dass alle vier Schulleitungen das Projekt im Rahmen eines gesamten Schulentwicklungsprozesses verorten und den im Abschlussbericht dargestellten Gelingensfaktor „Schulleitung als Motor für den Schulentwicklungsprozess“ (vgl. Abschnitt 5.4) allgemein akzeptieren und dessen Bedeutung vertreten. Jedoch wird erkennbar, dass darüber bei den befragten Schulleitungen unterschiedliche subjektive Sichtweisen bestehen: Sie unterscheiden sich in der Wahrnehmung ihrer diesbezüglichen Rolle und Aufgaben, in ihrer Einstellung dazu und in den konkreten Maßnahmen, die sie als Schulleitung für eine Nachhaltigkeit des Projekts verfolgen. Die beiden Schulleitungen, die ihre Steuerungs- und Führungsfunktion in großem Maße wahrgenommen haben und sich anhand von konkreten Aufgaben für die Nachhaltigkeit des Projekts einsetzen, befinden sich mit ihrer Schule in der Rangreihe des Umsetzungsindex weit oben. Die beiden anderen Schulleitungen, die aus verschiedenen Gründen diese Aufgaben eher weniger konsequent verfolgten, belegen mit ihrer Schule in der Rangreihe die untersten Plätze.

4.4.2 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEM UMSETZUNGSINDEX UND DEN QUANTITATIVEN ERGEBNISSEN AUF DER EBENE DER KINDER

Im Sinne der (unterschiedlich intensiven) Implementierungsstrategie sollten Schulen mit einem „hohen“ Wert im Umsetzungsindex auch „hohe“ Veränderungs-Werte in den einzelnen Testergebnissen – also Differenzen zwischen den Ergebnissen der Erhebungszeitpunkte – erzielt haben. Oder anders herum: Die Rangreihe der Schulen im Umsetzungsindex sollte sich nicht von der Rangreihe (möglicher) Veränderungen in den Testergebnissen unterscheiden.

Zur statistischen Überprüfung der Frage, ob sich die Rangreihen der Schulen im Umsetzungsindex von denen der Schulen in den einzelnen Testverfahren unterscheiden, wurden verschiedene Analysen vorgenommen. Die Ergebnisse daraus geben Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der Rangreihe des Umsetzungsindex und den Rangreihen der Schulen bei den Testergebnissen: Die Anzeichen, dass sich die Intensität der Umsetzung des Programms auch in den Ergebnissen der Tests auf Ebene der Kinder widerspiegelt, sind deutlicher als einzelne, abweichende Analyseergebnisse. Es finden sich also – vorsichtig ausgedrückt – eine Reihe von Hinweisen für die Aussage: Je umfassender bzw. intensiver das Programm in einer Schule umgesetzt wurde, desto deutlicher sind die Effekte auf der Ebene der Kinder.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR EINE GUTE IMPLEMENTATION

Aus den qualitativen und quantitativen Ergebnissen auf den verschiedenen Ebenen lassen sich Faktoren identifizieren, die eine Bedeutung für einen positiven Implementierungsprozess haben:

- die Leitung und deren Engagement,
- die Zusammenarbeit in der Steuergruppe, das regelmäßige Gestalten der Reflexionsprozesse und der Transfer in das Gesamtkollegium,
- das positive Engagement der Schulsozialarbeiter für das Projekt,
- die Kontinuität und Verbindlichkeit der Prozessbegleitung, ein gelingender Beziehungsaufbau zu den pädagogischen Fachkräften in der Schule und ein systematisches Vorgehen,
- wenige parallel laufende Schulentwicklungsprozesse und damit die Konzentration auf das gemeinsame Projekt und seine Umsetzung,
- Beschäftigung auch mit der Teamstruktur im Lehrerkollegium durch Auseinandersetzung mit dem Thema sozial-emotionales Lernen; dadurch möglicherweise deutlicher werdende Konflikte können den Prozess beeinflussen, dürfen ihn aber nicht dominieren,
- Schulgröße: Es zeigte sich im Projektverlauf, dass der Implementierungsprozess in den kleineren Schulen besser gelungen ist – in größeren Schulen ist es notwendig, den Prozess noch differenzierter zu steuern und Unterschiede in der Einstellung der Lehrer zum Projekt und deren Engagement auszubalancieren,
- einige dieser Aspekte sollen im Folgenden abschließend nochmal genauer betrachtet werden.

5.1 DIE SCHULKULTUR

Im Projektverlauf und insbesondere in den Abschlussevaluationen fand sich eine Reihe von Hinweisen auf positive Veränderungen der Schulkultur in den Schulen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich diese Veränderungen nicht in allen Schulen in gleicher Weise zeigten und in einem engen Zusammenhang mit der Umsetzung des Implementierungsprozesses standen:

Die Fachkräfte schilderten, dass sie sich im Verlauf des Projekts stärker als Team erlebt haben. Sie haben die mit dem Projekt verbundene Gelegenheit zum Austausch genutzt (Pädagogische Tage, Stufenkonferenz, Tandems) und beschrieben, dass sie davon profitiert haben. Die Möglichkeit, sich auszutauschen und auch in diesem Sinne Wertschätzung zu erfahren, wurde als sehr positiv erlebt. Hier wurde deutlich, dass die Resilienzperspektive auf das Kollegium übertragen werden konnte. Positiv wurde auch die Zusammenarbeit im Tandem gesehen, ebenfalls die Kooperation beim Austausch über Stundeninhalte und Materialien. Gleichfalls fanden sich deutliche Hinweise auf einen gewachsenen stärkenorientierten Blick im Kollegium und eine gewachsene Wertschätzung. Einige Lehrer betonten die gestiegene (professionelle) Sicherheit und damit verbundene Offenheit, auch eigene Schwächen einzugestehen – auch hier muss berücksichtigt werden, dass dieser Prozess nicht in allen Schulen in gleicher Weise positiv verlaufen ist.
Veränderungen der Schulkultur ließen sich auch auf der Ebene der Kinder feststellen: Die Lehrer beschrieben, dass sie diese anders, in einer anderen Rolle kennengelernt und eine andere Sicht auf die Kinder gewonnen haben. Sie können die Kinder „besser verstehen“ und das Bewerten hätte nicht mehr so deutlich im Vordergrund gestanden. Insgesamt findet sich eine Reihe von Anzeichen auf quantitativer wie qualitativer Ebene für ein „besseres Miteinander“. Eine wichtige Bedeutung haben hier die „Resilienzstunden“ als Ort des „Atem-Holens“. Dort ist Raum für die Beschäftigung mit sich, aber auch mit der Bewältigung von Konflikten. Es gibt die Möglichkeit, „etwas für sich und die Klasse zu tun“ (Lehrer-Abschlussreflexion). Entsprechend finden sich dann Hinweise für die Stärkung des Klassenklimas. In einigen Schulen wurden die Resilienz- oder Klassenstunden auch gekoppelt mit dem Prinzip des Klassenrats. Hierdurch wurden besondere Partizipationsmöglichkeiten geschaffen.

5.2 DAS POSITIVE ENGAGEMENT DER SCHULSOZIALARBEITER

In fast allen Schulen wirkten Schulsozialarbeiter sehr aktiv im Projekt zur Resilienzförderung mit. Dabei waren die Rollen und die jeweiligen Aufgaben unterschiedlich – allerdings ergab sich eine wesentliche Gemeinsamkeit: Es stellte sich immer die Frage, inwiefern und wie intensiv die Schulsozialarbeiter die Umsetzung des (Kurs-)Programms zur Resilienzförderung, manchmal auch die Durchführung der „Resilienzstunden", übernehmen sollten.

5.3 DIE SCHULLEITUNG UND DEREN ROLLE

Im Prozess der Programmimplementierung stellte es sich als bedeutsam heraus, dass die Schulleitungen den Entwicklungsprozess zu einer resilienzförderlichen Schule deutlich förderten. Zum einen bestätigen dies die Prozessbegleiter aus ihren Erfahrungen mit den Schulteams, zum anderen einzelne Schulleitungen selbst. Die Analyse struktureller Gelingens- und Hemmfaktoren für die Implementation aus den Zwischen- und Abschlussevaluationen mit den Schulen macht deutlich, dass ein solches Projekt sogenannte „Motoren", also Personen, die für das Thema Resilienz „brennen" benötigt. Allen voran muss der größte Motor die Schulleitung sein. Bereits in der Zwischenevaluation deutete sich dieses Faktum an: Die Schulleitung muss (engagiert) hinter dem Projekt stehen und es kontinuierlich unterstützen (vgl. Kerscher-Becker et al., 2014 einger.). Am Ende des Projekts stützten die Befragten diese Forderung immer mehr: Die Schulleitung muss hinter dem Vorhaben stehen, muss von der Notwendigkeit des Projekts überzeugt sein, sich aktiv mit einbringen und an der Projektgruppe teilnehmen. Sie muss das Thema fortlaufend thematisieren, den Austausch untereinander fördern und die Umsetzung und Dokumentation der Resilienzstunden kontrollieren.

> »Die bestimmte und konsequente Förderung des Projekts durch die Schulleitung und die deutlich zum Ausdruck gekommene Wertschätzung der Leistungen des Kollegiums durch die Schulleitung haben ebenso wesentlich zum Gelingen des Prozesses beigetragen, wie die tatkräftige und entscheidungsfreudige Steuergruppe.«
> (Schulbericht GS F)

> »Ein zentraler Gelingensfaktor ist die Frage, inwiefern die Schulleitung hinter dem Projekt steht und diesem eine hohe Bedeutung beimisst, und gleichzeitig zumindest ein guter Teil des Kollegiums dazu bereit ist, am selben Strang zu ziehen.«
> (Schulbericht GS H)

> »Also bei uns ist das nicht so ganz glatt gestartet, sondern sehr holprig. Es kam noch hinzu, dass ich [die Schulleitung] anfangs gar nicht mit in dieser Gruppe drin war, was sich dann im Nachhinein gar nicht als hilfreich erwies, sondern gefehlt hat.«
> (Abschlussevaluation, Z. 1.170-1.173)

In der Forschungsliteratur wurden bislang zahlreiche Kataloge an Gelingensfaktoren für die Schulentwicklung und Schulqualität herausgearbeitet (z. B. Purkey & Smith, 1983[11]; Sammons et al., 1995; Pont et al., 2008; Rolff, 2012b), die in vielen Punkten übereinstimmen. Eine äußerst aktuelle und auf Basis umfassender Literaturrecherchen herausgearbeitete Zusammenstellung findet sich bei Lindemann (2013, S.80f). Lindemann (2013, S.81) folgert aus seiner Zusammenstellung, dass Gelingensbedingungen mehrheitlich im Bereich der Prozessqualität auf der Ebene der Schulleitung und des Kollegiums liegen. In der Literatur ist unumstritten, dass die Schulleitung eine tragende Rolle spielt.

11 Das „Fünf-Faktoren-Modell" (Purkey & Smith, 1983; zit. n. Rolff, 2013, S.141) ist die zuerst publizierte und immer wieder zitierte Quelle aus der internationalen Forschungsliteratur: (1) starke pädagogische Führung, (2) Betonung des Erwerbs von Basisfertigkeiten und –fähigkeiten, (3) eine geordnete und sichere Umgebung, (4) hohe Erwartungen an die Schülerleistung, (5) regelmäßige Überprüfung der Weiterentwicklung der Schüler

Die empirischen Ergebnisse sind sich einig, dass Merkmale sowohl auf der schulischen Prozessebene als auch auf der Ergebnisebene (Unterrichtsqualität und Schülerleistung) im Zusammenhang mit dem Schulleitungshandeln stehen (vgl. Rolff, 2012b, S.211ff). Diese Merkmale kann die Schulleitung über eine gezielte Gestaltung der Schulorganisation also indirekt beeinflussen (vgl. ebd. S.215). Übergreifend wird die Schulleitung als die Schlüsselfigur in Veränderungsprozessen gesehen:

> »Aus allen einschlägigen Forschungsberichten geht hervor, dass Erneuerungsprozesse ohne Unterstützung der Schulleitungen keine Chance auf Realisierung haben (zuerst Berman & McLaughlin, 1977). Die Grundvoraussetzung ist zumindest die Einwilligung der Schulleitung.
> (Dalin, Rolff & Buchen, 1995, S.182)

> „Schulleitungen nehmen fraglos eine Schlüsselrolle ein bei der Schulgestaltung und -entwicklung."
> (Rolff, 2012b; S.204)

Die Ergebnisse von Rieder (2014) bestätigen die beschriebenen Tendenzen innerhalb des Prozesses und die wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber. Aus den Befragungen konnte eine Art Schulleitungsprofil erarbeitet werden – eine Synthese von Erfolgskriterien auf der Einstellungs- und Handlungsebene der Schulleitung für das konkrete Projekt „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in der Grundschule".

5.4 ZUSAMMENFASSUNG: 14 GELINGENSFAKTOREN IM IMPLEMENTIERUNGSPROZESS

Aus den Ergebnissen und Erfahrungen lassen sich 14 relevante Faktoren für einen gelingenden Implementierungsprozess identifizieren:

(1) Grundlage für die Implementierung muss eine ausführliche Diskussion auf der Gesamtlehrerkonferenz und ein entsprechend deutlich positiver Beschluss – mit einer klaren Mehrheit – sein.

(2) Die Schulleitung muss hinter dem Prozess stehen. Sie muss das Kollegium „mitnehmen" und Strukturen für den Implementierungsprozess schaffen. Dies umfasst die Schaffung von Reflexionszeiträumen, aber auch die Etablierung einer Klassenstunde oder „Resilienzstunde", in der das Thema des sozial-emotionalen Lernens und die Förderung von Resilienz und Lebenskompetenz systematisch einen Platz haben.

(3) Es dürfen nicht zu viele Schulentwicklungsprozesse in der jeweiligen Schule parallel laufen, da sonst die Konzentration auf das jeweilige Projekt erschwert ist.

(4) Bedeutsam ist ein gut vorbereiteter Einstieg, bei dem die Rolle und Bedeutung des Projekts in den zum Teil parallel laufenden Schulentwicklungsprozessen geklärt ist. Abläufe müssen transparent sein und Termine fest vereinbart werden.

(5) Die Inhalte und das Vorgehen müssen sich je am konkreten Stand der Schule und den Bedürfnissen der Lehrer orientieren, es muss eine „Passung" zwischen Programm und der konkreten Situation entstehen – eine standardisierte Umsetzung des Resilienzkonzepts bzw. eine standardisierte Implementierungsstrategie ist nicht sinnvoll.

(6) Sinnvoll ist die Einrichtung einer Steuergruppe zum Thema Resilienzförderung mit besonders aktiven Lehrern und der Leitung. Wichtig ist dabei aber auch die verlässliche Rückkopplung zwischen Steuergruppe und Gesamtlehrerkonferenz.

(7) Als bedeutsam hat sich eine unterstützende, enge Prozessbegleitung durch Fachkräfte „von außen" herausgestellt. Diese müssen konkrete „Handlungshilfen" geben und die regelmäßigen Reflexionsprozesse unterstützen; ein besonderes Thema ist dabei der Umgang mit dem „Widerspruch" zwischen Stärkenorientierung einerseits und Bewertung andererseits. Hilfreich ist auch eine systematische, mit wissenschaftlichen Methoden durchgeführte Zwischenevaluation, die im Team reflektiert wird.

(8) Für die Umsetzung ist eine Verankerung im Unterrichtsplan und Wochenplan nötig. Dies betrifft einerseits die „Resilienzstunde", aber auch systematische Möglichkeiten der Reflexion für Lehrer bzw. Lehrergruppen (z. B. auf Ebene der Stufenkonferenzen). Es ist besonders wichtig, die Inhalte in den Klassen- bzw. „Resilienzstunden" auch in den pädagogi-

schen Alltag, also vor allem in den Unterricht zu übertragen. Hierfür müssen Transfermöglichkeiten geschaffen und reflektiert werden; hilfreich sind dabei gute Dokumentationen.

(9) Die Eltern müssen frühzeitig informiert und durch weitere Maßnahmen wie Elternabende, Informationsnachmittage etc. „mitgenommen" werden. Optimal ist hier ein zugehender Prozess.
(10) In größeren Schulkollegien wird es nicht möglich sein, von Anfang an alle Lehrer mitzunehmen. Es empfiehlt sich hier ein Start mit einer engagierten und stabilen Subgruppe, die ihre Erfahrungen regelmäßig in das Gesamtkollegium zurückspiegelt.
(11) Es müssen gut handhabbare und praxisbezogene Materialien zur Verfügung stehen. Hier hat sich bspw. das Manual „PRiGS" (Fröhlich-Gildhoff et al., 2012b) bewährt – allerdings ist es wichtig, dass die Lehrer unterstützt werden, dieses Manual auf die Klassensituation anzupassen; dies stellt oft eine Herausforderung dar. Die Methoden müssen passend gestaltet werden, neue oder bekannte, bewährte Inhalte sollen integriert werden.
(12) Hilfreich ist es, wenn schnell sichtbare „Erfolge" ermöglicht werden – dies ist gut möglich, wenn konkrete Bedürfnisse der pädagogischen Fachkräfte aufgegriffen werden. Die Umsetzung bedeutet mehr Arbeit, entsprechend muss der Mehrwert klar werden.
(13) Die Förderung sozial-emotionalen Lernens bzw. der Resilienz oder der Lebenskompetenzen muss eine Verankerung im Schulcurriculum finden. Dies stellt Verbindlichkeit her und dient als Bezugspunkt.
(14) Wichtig ist eine Kooperation – und deren Reflexion – mit anderen Professionen innerhalb und außerhalb der Schulen (z.B. Nachmittagsbetreuung, Schulsozialarbeit, Erziehungsberatung, Jugendamt).

Die hier extrahierten 14 Gelingensfaktoren decken sich mit anderen Ergebnissen der Implementationsforschung und den daraus abgeleiteten Empfehlungen (z. B. Fixsen et al., 2005; Kussau & Brüsemeister, 2007; Hinweise: Landesinstitut für Schulentwicklung, 2014). In Überblicksartikeln zur Implementationsforschung im Bereich der Prävention (Beelmann & Karing, 2014) und im Bildungsbereich (Hasselhorn et al., 2014) werden als bedeutsame Faktoren für gelingende Implementationsprozesse gleichfalls eine gezielte Weiterbildung der Akteure, eine „hochwertige" und klare Programmbeschreibung, ein kontinuierliches „Monitoring" (etwa im Sinne der erfolgten Prozessbegleitung), klare Verantwortlichkeiten – bspw. in Form einer Steuergruppe –, eine Motivierung und positive Einstellung der Akteure und eine unterstützende Leitung benannt. Beide Autorengruppen weisen darüber hinaus auf die Bedeutung eines guten Organisationsklimas und die Gefährdung des Implementationsprozesses durch Konflikte in der Organistaion, im Kollegium der Lehrer oder zwischen Kollegium und Schulleitung hin.

Insbesondere Hasselhorn et al. (2014, S. 146) verweisen auch auf den Faktor der „Innovationsinseln": „Leitung und Steuergruppe schaffen ‚Innovationsinseln', d. h. unmittelbar handlungsrelevante Projekte, in denen neues Verhalten relativ zügig erprobt und evaluiert werden kann" (ebd.) – hier findet sich eine Entsprechung zu den Ergebnissen/Erkenntnissen (10) und (12) im durchgeführten Projekt.

6. FAZIT

Das (Praxis-)Forschungsprojekt „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in der Grundschule" lief insgesamt über drei Jahre und es konnten in den beteiligten zehn Grundschulen letztlich erfolgreiche Prozesse zur Entwicklung einer resilienzförderlichen Schule und einer entsprechenden Schulkultur angestoßen und in den meisten Fällen auch etabliert werden. Für das Forschungsteam vom Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg und des Kooperationspartners Martin-Bonhoeffer-Häuser Tübingen waren die dabei gemachten Erfahrungen sehr wertvoll. Die zum Teil aufgetretenen Schwierigkeiten, die Notwendigkeiten, Umwege zu gehen und die nötigen Aufwände waren im Vorhinein nur schwer abzuschätzen und sind zum Teil auch unterschätzt worden. Dennoch hat sich in der Zusammenarbeit zwischen Forschungsteam, Prozessbegleitern und den pädagogischen Fachkräften wie Leitungen in den Schulen überwiegend eine gute Kooperation ergeben. Das Resilienzkonzept wurde überwiegend mit großem Enthusiasmus und Engagement umgesetzt und ist zu einem festen Bestandteil des pädagogischen Handelns, ja, der Professionalität in den Schulen geworden. In der Rückschau bleiben – neben den bewältigten Schwierigkeiten – viele positive Erlebnisse, viele nachhaltig angestoßene Entwicklungen an den Schulen und die Freude über das Bewältigen dieser Schwierigkeiten sowie das Gelingen des Projekts.

Die Evaluationsergebnisse zeigten positive Effekte auf der Ebene der Kinder und bei den pädagogischen Fachkräften; bei der Mehrzahl der Schulen fanden sich Hinweise für eine nachhaltige Implementierung des Projekts. Deutlich wurde der Zusammenhang zwischen Umsetzungsintensität und konkreten Ergebnissen: Je besser die Umsetzung gelingt, desto besser sind die quantitativen wie qualitativen Ergebnisse.

Besonders wichtig sind die Erkenntnisse über die Gelingensfaktoren im Implementierungsprozess, die Beachtung finden müssen und eine Hilfe für Schulen sein können, die in der Zukunft einen entsprechenden Weg gehen wollen. Das Beschreiten dieses Weges lohnt – für das Team der Lehrer, für Schulklima und Schulkultur, aber auch für die einzelnen Kinder – und, wenn der Fokus darauf gerichtet wird, auch für die Eltern.

7. LITERATUR

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Tübingen: DGVT.

Bauer, U., Langness, A. & Hurrelmann, K. (2004). Implementierung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden". Ergebnisse der Befragung von Schulleitungen, Schülerinnen und Eltern. Bielefeld: Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften. Zugriff am 03.09.2012. Verfügbar unter http://www.lions-quest.de/fileadmin/content/Lions-Quest/Evaluationen/ Implementierung_ LQBauer_Hurrelmann_2004.pdf

Becker, J. (2012). Resilienzförderung in Grundschulen. In K. Fröhlich-Gildhoff, J. Becker, & S. Fischer (Hrsg.), Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita (S. 56–71). Weinheim, Basel: Beltz.

Becker, J. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Resilienzförderung in (Grund-)Schulen. In Rektorenkonferenz Kirchlicher Fachhochschulen (Hrsg.), Forschung trifft Praxis. Studiengänge der Bildung und Erziehung an kirchlichen Fachhochschulen (S. 97–112). Freiburg: FEL.

Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 35 (2), 151–162.

Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. Psychologische Rundschau, 65 (3), 129–139.

Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 35). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).

Bergmann, M., Jahn, T., Knobloch, T., Krohn, W., Pohl, C. & Schramm, E. (2010). Methoden transdisziplinärer Forschung. Ein Überblick mit Anwendungsbeispielen. Frankfurt/New York: Campus.

Berman, P. & McLaughlin, M.(1977). Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. VII: Factors Affecting Implementation and Continuation. Santa Monica: CA.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Boss, P. (2006). Loss, Trauma and Resilience: Therapeutic Work with Ambiguous Loss. New York: Norton.

Brooks, J. E. (2006). Strengthening Resilience in Children and Youths: Maximizing Opportunities through the Schools. Children & Schools, 28, 69–76.

Bundesministerium für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Burisch, M. (2006). Hamburger Burnout Inventory (HBI). St. Gallen: Swiss Burnout.

Burow, F., Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (2010a). Fit und Stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr. Leipzig: Klett.

Burow, F., Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (2010b). Fit und Stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr. Leipzig: Klett.

Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). CFT 1. Grundintelligenztest Skala 1. Göttingen: Hogrefe.

Cresswell, J. W. (2003). Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Thousend Oaks: Sage.

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1995). Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch (2. Aufl.). Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Dornes, M. (2009). Der kompetente Säugling (14. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer.

Durlak, J. A (2003). Generalizations Regarding Effective Prevention and Health Promotion Programs. In T.P. Gullotta & M. Bloom, (Eds.), The Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion (pp. 61–69). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Engel, E. (2014). Selbstkonzeptfragebogen für Kinder. Dissertation an der PH Schwäbisch Gmünd (Veröffentlichung: Ende 2014).

Engel, E.-M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vor- und Grundschulalter (SKF). In C. Mischo, D. Weltzien & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), Beobachtungs- und Diagnoseverfahren in der Frühpädagogik (S. 219–222). Kronach: Carl Link/Wolters Kluwer.

Engel, E.-M., Rönnau-Böse, M., Beuter, S., Wünsche, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter (SKF) – Konzept, Entwicklung und praktische Erfahrungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt Sprachentwicklung und Sprachförderung (S. 305–328). Freiburg: FEL.

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. & Brähler, E. (2000). Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ): Handanweisung, Fragebogen, Auswertungsbogen. Göttingen: Hogrefe.

Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S. 208–218.). Wiesbaden: VS.

Fingerle, M. & Walther, P. (2008). Resilienzförderung. In M. Fingerle (Hrsg.), Sonderpädagogische Förderprogramme im Vergleich. Orientierungshilfen für die Praxis (S. 141-156). Stuttgart: Kohlhammer.

Fischer, S. (2011). Kultursensible Resilienzförderung in Kitas. In Kita aktuell spezial BW 3, 26–28. Kronach: Carl Link.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Walace, F. (2005). Implementation Research: A Synthesis of the Literature. Tampa Florida: University of South Florida. Zugriff am 30.07.2014. Verfügbar unter http://ctndisseminationlibrary.org/PDF/nirnmonograph.pdf

Flick, Uwe (2008). Triangulation – Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Angewandte Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M. (2008a). Eltern stärken mit Kursen in Kitas. Handreichung für ErzieherInnen. München: Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann I. & Haderlein, R. (2008b). Forschung in der Frühpädagogik: Sinn – Standards – Herausforderungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik (S. 13–35). Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Becker, J. (2011). Resilienzförderung in der Grundschule. Kita aktuell spezial 3, 39–41.

Fröhlich-Gildhoff, K., Beuter, S., Fischer, S., Lindenberg, J. & Rönnau-Böse, M. (2011a). Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas für Kinder und Familien mit sozialen Benachteiligungen. Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M., Beuter, S. & Fischer, S. (2011b). Fünf Jahre Resilienzförderung in der Kita. Bilanz einer Erfolgsgeschichte. Kita aktuell BW, 1, 8–11.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2012). Prevention of Exclusion: the Promotion of Resilience in Early Childhood Institutions in Disadvantaged Areas. Journal of Public Health,20, (2), 131–139.

Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (Hrsg.) (2012a). Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Weinheim/Basel: Beltz.

Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012b). Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS). Ein Förderprogramm. München: Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau, M. (2012c). Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK: Trainingsmanual für ErzieherInnen (2. vollst. überarb. Aufl.). München: Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J., Fischer, S., Hummelbrumm, A. & Rönnau-Böse, M. (2012d). Fortbildungscurriculum Resilienzförderung für pädagogische Fachkräfte. Freiburg: ZfKJ, Evangelische Hochschule Freiburg.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2013). Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Frühe Bildung (2), 4, 172–184.

Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Görich, K. (2013). Resilienzskala für Kinder (RSK). Freiburg: ZfKJ, Evangelische Hochschule Freiburg.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2014). Resilienz (3. überarb. Aufl.). München: Reinhardt/UTB.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B., Schopp, S. & Hamberger, M. (2014). Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse. Freiburg: FEL.

Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogik, (51) , 207–217.

Göppel, R. (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S. 383–406). Wiesbaden: VS.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 581–586.

Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (2001). Psychotherapie im Wandel – von der Konfession zur Profession (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2000). Preventing Mental Disorders in School-aged Children. A Review of the Effectiveness of Prevention Programs. Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, Pennsylvania State University.

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2007). „Resilienz" – Skeptische Anmerkungen zu einem Begriff. In I. Fooken & J. Zinnecker (Hrsg.), Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten (S. 29–38). Weinheim: Juventa.

Grotberg, E. H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. Ein Manual für die Praxis der Resilienzförderung. In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S. 51–101). Wiesbaden: VS.

Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. Psychologische Rundschau, 65 (3), 140–149.

Heinrichs, N., Saßmann, H. Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. Psychologische Rundschau, 53, 170–183.

Heinrichs, N., Krüger, S. & Gruse, U. (2006). Der Einfluss von Anreizen auf die Rekrutierung von Eltern und auf die Effektivität eines präventiven Elterntrainings. Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 35 (2), 97–108.

Howard, K. S., Carothers, S. S., Smith, L. E. & Akai, C. E. (2007). Overcoming the Odds: Protective Factors in the Lives of Children. In J. G. Borkowski, J. R. Farris, T. L. Whitman, S. S. Carothers, K. Weed & D. A. Keogh (Eds.), Risk and Resilience. Adolescent Mothers and their Children Grow up (pp. 205–232). New York: Mahwah.

Jacobs, J. (2014). Resilienzskala für Kinder im Grundschulalter – empirische Überprüfung. Masterarbeit. Evangelische Hochschule Freiburg.

Jerusalem, M. (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen: Hogrefe.

Jöcker, D. (Hrsg.) (2004). Bitte sehr & danke schön: Kinderlieder, Spiele und Geschichten zu Werten, Umgangsformen und Benimmregeln. Münster: Menschenkinder.

JOPH (Journal of Public Health) (2011). Special Issue: Prevention Programs for Children and Adolescents. JOPH, 19 (4/2011).

Kauffeld, S. (2004). Fragebogen zur Arbeit im Team. Göttingen, Bern: Hogrefe.

Kerscher-Becker, J., Büttner, L. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2014, einger.). Gelingensfaktoren und Hemmschwellen bei der Implementierung eines Programms zur Resilienzförderung in Grundschulen. Prozessevaluation mit Lehrerkollegien, SchulsozialarbeiterInnen und Fachkräften der Nachmittagsbetreuung im Rahmen der Studie „Grundschule macht stark! – Resilienzförderung in Grundschulen". ZfKJ, Evangelische Hochschule Freiburg.

Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52, (7), 491–502.

Kliche, T., Plaumann, M., Nöcker, G., Dubben, S. & Walter, U. (2011). Disease Prevention and Health Promotion Programs: Benefits, Implementation, Quality Assurance and Open Questions – a Summary of the Evidence. JOPH, 19, 283–292.

Kultusministerium Baden-Württemberg (o. J.). „stark.stärker.WIR“.
Zugriff am 13.08.2014. Verfügbar unter: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1367755/index.html

Kussau, J. & Brüsemeister, T (2007). Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS.

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.) (2014). Mehrebenenkonzept zur Förderung von Lebenskompetenzen und Resilienz. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Zugriff am 29.07.2014. Verfügbar unter http://www.ls-bw.de/schulentwicklung/foerderunggrundschulpaedagogik/foerderunglebenskompetenz/index.html

Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Frühförderung interdisziplinär, 3, 97–108.

Leutner, D., Klieme, E., Meyer, K. & Wirth, J. (2005). Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R.Pekrun.

Lindemann, H. (2013). Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lösel, F. & Bender, D. (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2. Aufl., S. 57–78). München: Reinhardt.

Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2006). Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research Across Five Decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (2nd edition, pp. 739–795). New York: Wiley.

Masten, A. E. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. American Psychologist, 56, 227–238.

Meichenbaum, D. W. (1995). Kognitive Verhaltensmodifikation (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) & Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (LS) (Hrsg.) (2007). Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg. Stuttgart.

Nurcombe, B. (2007). The Principles of Prevention in Child and Adolescent Mental Health. In H. Remschmidt, B. Nurcombe, M. L. Belfer, N. Sartorius & A. Okasha (Eds.), The Mental Health of Children and Adolescents. An area of global neglect (pp. 53–64). Wiley: Chichester.

Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2. bearb. Aufl.). München: Reinhardt.

Orlinsky, D. E. (2008). Die nächsten 10 Jahre Psychotherapieforschung. Die Kritik des herrschenden Forschungsparadigmas mit Korrekturvorschlägen. Psychotherapie – Psychosomatik – Medizinische Psychologie, 58, (9/10), 345-354.

Paulus, P. (2007). Schulische Gesundheitsförderung – auf dem Weg zur guten gesunden Schule. In B. Röhrle (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung Band III. Kinder und Jugendliche (S. 324–345). Tübingen: DGVT.

Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. Psychologische Rundschau, 65 (3), 122–128.

Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin: Springer.

Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten: LSL. Göttingen, Wien: Hogrefe.

Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H. (2013). Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (3. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2. bearb. Aufl., S. 192–211). München: Reinhardt.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.

Porzsolt, F., Eisemann, M., Habs, M. & Wyer, P. (2013). Form Follows Function: Pragmatic Controlled Trials (PCTs) Have to Answer Different Questions and Require Different Designs than Randomized Controlled Trials (RCTs). Journal for Public Health, 21, 307–313.

Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective Schools.A review. Elementary School Journal 83, 427–452.

Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen: FEESS 3–4. Göttingen: Beltz Test.

Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen: FEESS 1–2. Göttingen: Beltz Test.

Rieder, S. (2014). Qualitative Evaluation des Projekts „Grundschule macht stark! Resilienzförderung in Grundschulen“. Subjektive Sichtweisen der Schulleitungen auf den Schulentwicklungsprozess, deren Vergleich mit den Evaluationsergebnissen des Projekts und Implikationen für ähnliche Projekte. Masterarbeit. Evangelische Hochschule Freiburg.

Röhrle, B. (2008). Die Forschungslage zur Prävention psychischer Störungen und zur Förderung psychischer Gesundheit. Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis, 40, (2), 343–347.

Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz.

Rolff, H.-G. (2012). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (S.203–221). Weinheim, Basel: Beltz.

Rönnau-Böse, M. (2013). Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: FEL.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Resilienzförderung im KiTa-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht (2. neu bearb. Auflage). Freiburg: Herder.

Rogers, E.M. (2003). Diffusion of Innovations (5th ed.). New York: The Free Press.

Roos, S. & Grünke, M. (2011). Auf dem Weg zur „resilienten" Schule – Resilienz in Förderschulen. In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S. 407–433). Wiesbaden: VS.

Rost J., & Schiefele U. (Hrsg.), PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? (S. 125–146). Münster: Waxmann.

Rutter, M. (2000). Nature, Nurture and Psychopathology: A new look at an Old Topic. In B. Tizard & V. Varma (Eds.), Vulnerability and Resilience in Human Development (pp. 21–38). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. Paper presented at an internal seminar for Ofsted, London: Institute of Education.

Scheithauer, H., Niebank, K. & Petermann, F. (2000). Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre (S. 65–97). Göttingen/Bern: Hogrefe.

Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). Leitung von Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), 39. Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI): München.

Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person (11. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Tietze, W. (Hrsg.) (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Weinheim, Basel: Beltz.

Tietze, W., Schuster, K.-M. & Roßbach, H.-G. (1997). Kindergarten-Einschätz-Skala (KES). Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating scale (ECERS) von Thelma Harms und Richard D. Clifford. Neuwied: Luchterhand.

Ungar, M. (2011). Theorie in die Tat umsetzen. Fünf Prinzipien der Intervention. In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S. 157–178). Wiesbaden: VS.

Viernickel, S. (2006). Qualitätskriterien und Qualitätsstandards (Studienbuch 11 zum Bildungs- und Sozialmanagement). Remagen: VERLAG.

Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation (2. korrigierte Aufl.). GEW Berlin. Zugriff am 15.11.2014.
Verfügbar unter: http://www.gew.de/Binaries/Binary47887/expertise_gute_betreuung_web2.pdf.

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

Werner, E. E. (2000). Protective Factors and Individual Resilience. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), Handbook of early childhood intervention (pp. 115–132). Cambridge: Cambridge University Press.

Werner, E. E. (2007). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2. Aufl., S. 20–31). München: Reinhardt.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience and recovery. London: Cornell University Press.

Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung. In M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S.180–207). Wiesbaden: VS.

World Health Organization (WHO) (1994). Life Skills Education in Schools. Parts 1 and 2. Geneva: WHO.

Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

Zander, M. (Hrsg.) (2011a). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS.

Zander, M. (2011b). Armut als Entwicklungsrisiko – Resilienzförderung als Entwicklungshilfe? in Ders., Handbuch Resilienzförderung (1. Aufl., S. 275–313) Wiesbaden: VS.

Zimmermann, M. A., Bingenheimer, J. B. & Notaro, P. C. (2002). Natural Mentors and Adolescent Resiliency: A Study with Urban Youth. American Journal of Community Psychology, 30, 221–243.

Kontakt:
Zentrum für Kinder- und Jugendforschung
im Forschungsverbund FIVE e. V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg
Bugginger Straße 38
79114 Freiburg

Tel +49 (0) 761 47812-42
Fax +49 (0) 761 47812-22
zfkj@eh-freiburg.de
www.zfkj.de

DIE BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG setzt sich für ein lebendiges und lebenswertes Baden-Württemberg ein. Sie ebnet den Weg für Spitzenforschung, vielfältige Bildungsmaßnahmen und den verantwortungsbewussten Umgang mit unseren Mitmenschen. Die Baden-Württemberg Stiftung ist eine der großen operativen Stiftungen in Deutschland. Sie ist die einzige, die ausschließlich und überparteilich in die Zukunft Baden-Württembergs investiert – und damit in die Zukunft seiner Bürgerinnen und Bürger.

Baden-Württemberg Stiftung gGmbH
Kriegsbergstraße 42, 70174 Stuttgart
Tel +49 (0) 711 248 476-0 · Fax +49 (0) 711 248 476-50
info@bwstiftung.de · **www.bwstiftung.de**

Baden-Württemberg Stiftung
WIR STIFTEN ZUKUNFT