

Zeichenzahl (ohne Leerzeichen): 65897 Zeichen

Zeichenzahl (mit Leerzeichen): 75858 Zeichen

# *Resilienz in Schulen*

---

*Bachelorarbeit zum Erlangen des akademischen Grades  
„Bachelor of Arts“ im Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur  
an der Hochschule Merseburg*

Erstgutachter: Prof. Dr. Jürgen Benecken

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gundula Barsch

vorgelegt von

**Julia Preller**

Sollnitzerstr. 43 06772 Gräfenhainichen

Studiengang Soziale Arbeit

Matrikel-Nr.: 19447

E-Mail: [julia.preller@stud.hs-merseburg.de](mailto:julia.preller@stud.hs-merseburg.de)

Abgabetermin: 27. August 2015

## **Abstract**

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem wissenschaftlichen Thema Resilienz und ordnet dies in den Kontext Schule ein. Basierend auf Werner und Smith, die mit ihrer Kauai-Studie Resilienz ins Gespräch der Wissenschaft brachten, wird der Arbeit ein Forschungsprojekt von Opp und Wenzel zu Grunde gelegt. Sie stellten gezielt die Frage, ob Schule als Schutz- oder Risikofaktor auftritt. Den Resultaten folgend, wurden weiterführende Fragen gestellt. Unter den Gesichtspunkten der Resilienz wird dabei beleuchtet, in welchem Maß Schule als Ressource auftreten kann. Weiterführend wird die Frage beantwortet, was es auf Seiten der Lehrer braucht, um diesen Prozess zu unterstützen. Mit den Erkenntnissen kann die Bedeutung von Gleichaltrigen während der Schulzeit dargestellt werden. Darüber hinaus werden Eigenschaften für Lehrer ermittelt, die die Schüler zur Einforderung von Hilfe und Unterstützung benötigen. Sind diese Bedingungen erfüllt, können Lehrer als Bezugsperson wahrgenommen werden. Dies stellt eine wichtige Grundlage für eine weiterführende resilienzfördernde Arbeit dar.

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the academic matter of resilience and places it into schools. Based on Werner and Smith, who brought with their studies resilience into the mind of scientists, the research project of Opp and Wenzel is the groundwork for this paper. They asked the specific question if school occurs as protection or risk. Following their outcomes further questions have been asked. Under the aspects of resilience this script will focus on the extend of protection of schools. Furthermore the question will be answered what takes for a teacher to attend this process. With the results you can indicate the significance of the peer influence during schooldays. Beyond you are able to determine characteristics for teachers that encourage the students to ask for help and support. This are requirements to see a teacher as a caregiver which is important to further leads work that improves resilience.

## **Abkürzungsverzeichnis**

i.S.	im Sinne
u.a.	unter anderem, und andere in Quellenangaben
u.ä.	und ähnliche
z.B.	zum Beispiel
zit. nach:	zitiert nach
[sic!]	so in Originalquelle
JP	Julia Preller

# Inhalt

Abstract .....	3
Abkürzungsverzeichnis .....	5
1 Einleitung .....	7
2 Resilienz – Stand der Wissenschaft .....	9
2.1 Definitionen .....	10
2.2 Risiko- und Schutzfaktoren .....	13
2.3 Resilienzfaktoren .....	17
2.4 Resilienzmodell .....	19
3 Resilienz in Schulen.....	20
3.1 Schule als Institution .....	21
3.2 Schule als Lebenswelt.....	23
3.3 Schule als Arbeitsplatz .....	24
3.3.1 LehrerInnen .....	25
3.3.2 SchulsozialarbeiterInnen .....	28
3.4 Resilienzförderung.....	29
4 Erhebung zur Schulzeit .....	31
4.1 Fragebögen .....	32
4.2 Interviews .....	35
5 Relevanz für die sozialarbeiterische Praxis.....	39
Quellenverzeichnis .....	41
Abbildungsverzeichnis .....	44
Anhang.....	45
Selbstständigkeitserklärung .....	56

# 1 Einleitung

Im Durchschnitt verbringt ein Kind sechs Lebensjahre in der Schule (*vgl. Freller 2006, S. 2*). Dabei stellt Schule für viele einen Hort dar, an dem sich der Übergang vom Leben in der Familie zum Leben in der Gesellschaft vollzieht. Ein Hort ist der Wortbedeutung nach ein Ort oder eine Institution, die einem Bedürftigen Schutz bietet. Die vorliegende Arbeit wird sich anhand des Resilienzkonzeptes der Frage nähern, in welchem Ausmaß Schule diesen Schutz bieten kann, in einer Zeit, in der plurale Lebenswelten und individuelle Lebensrisiken zunehmen.

Seit Beginn der 80er Jahre ist Resilienz im Gespräch der Wissenschaftler. Die Kauai-Studie von Werner und Smith legten den entscheidenden Grundstein. So werden seither Kinder, die Risikosituationen ausgesetzt waren und sich dennoch psychisch gesund entwickelt haben, als resilient bezeichnet. Die psychische Widerstandsfähigkeit stellt das Gegenstück zu der Vulnerabilität, der psychischen Verletzlichkeit, dar. Interessanter Weise wird auch die Vulnerabilität einer Person stark durch die sie umgebende Umwelt moderiert. Führende Autoren auf dem Gebiet der Resilienz sind Rutter, Fingerle und Welter-Enderlin. Sowohl Zander als auch Wustmann führen in ihren Werken Sichtweisen zusammen und geben damit einen guten Überblick. Lösel und Bender sowie Laucht führten die Forschung um die Resilienz in Deutschland an. Darüberhinaus beschäftigten sich Fröhlich-Gildhoff und Opp in den vergangenen Jahren mit der Resilienz im Schulkontext. Resilienz, vor allem die Resilienzförderung, prägt die Debatte in der Sozialen Arbeit erst in den letzten fünf Jahren. Als Ausgangsquelle der vorliegenden Arbeit wird der Beitrag von Opp und Wenzel zu ihrer Untersuchung an Schulen in Sachsen-Anhalt gesehen (*vgl. Opp & Wenzel 2009*). Dabei kamen sie zu der Erkenntnis, dass Schule über Möglichkeiten verfügt eine schützende Funktion im Hinblick auf die kindliche Entwicklung einzunehmen, aber auch zum Risiko werden kann, versagt diese Funktion. Mit dieser Arbeit wird daher der Frage nachgegangen, in welchem Maß Schule als Schutzfaktor wirken kann und inwieweit Lehrer Einfluss darauf nehmen.

Die Grundlage der Arbeit bildet eine Literaturanalyse die im Weiteren durch eine Erhebung ergänzt wurde. Die Recherche konzentrierte sich auf die Keywords ‚Resilienz in Schulen‘, ‚Schule als Institution‘, ‚Lebenswelt‘ und ‚Schulsozialarbeit‘. Neben den Büchern der Hochschulbibliothek war vor allem der SpringerLink nützlich, um auf aktuelle Literatur

zuzugreifen. Zur Aufarbeitung der Literatur wurde auf das Literaturverwaltungsprogramm Citavi zurückgegriffen.

Im Kapitel ‚Resilienz – Stand der Wissenschaft‘ wird der Versuch unternommen, eine Definition für Resilienz herzuleiten, nachdem ein kurzer geschichtlicher Abriss erfolgte. Vorgestellt werden Faktoren, die Einfluss auf die Resilienz eines Einzelnen nehmen sowie die dahinter wirkenden Prozesse. Anschließend an den Überblick von Risiko- und Schutzfaktoren, werden Resilienzfaktoren vorgestellt. Diese stellen eine Zusammenfassung der Schutzfaktoren dar und können die Basis für Programme zur Resilienzförderung bilden. Um die Komplexität der Wirkmechanismen zu veranschaulichen, wird abschließend ein Resilienzmodell nachgereicht.

Sind die Grundlagen gelegt, richtet sich der Blick im Kapitel ‚Resilienz in Schulen‘ zunächst auf die verschiedenen Funktionen des Ortes Schule. Die Merkmale als Einrichtung werden durch die Perspektive der Schüler ergänzt und es zeigt sich, welche Möglichkeiten sich bieten, wenn man Schule als Lebenswelt wahrnimmt. Daran anknüpfend wird die Rolle von Lehrern und Schulsozialarbeitern im Hinblick auf die Förderung von Resilienz in der Schule dargelegt. Zusammenfassend wird der Nutzen von Manualen zur Resilienzförderung diskutiert.

Das darauf folgende Kapitel ‚Erhebung zur Schulzeit‘ stellt die Vorgehensweise und Ergebnisse der, sich an die Literaturanalyse anschließenden, Erhebungsstudie vor. Über einen Fragebogen konnten 55 Personen zu ihrer Schulzeit befragt werden. Im Mittelpunkt stand der Einfluss der Lehrer auf ihren Lebenslauf sowie die durch Lehrer erfahrene Unterstützung. Die Fragebögen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet. An dieser Stelle wurde bereits deutlich, dass es sich auf Grund der zu kleinen Stichprobe um nicht repräsentative Ergebnisse handelt. Dennoch ließen erste Ansätze erkennen, über welche Eigenschaften Lehrer verfügen müssen, um von den Schülern als Unterstützung gesehen zu werden. Darauf aufbauend wurden drei halbstrukturierte Interviews geführt, in denen Erkenntnisse aus den Fragebögen mit individuellen Beispielen belegt wurden.

Am Ende werden die gewonnenen Erkenntnisse genutzt, um Folgerungen für die sozialarbeiterische Praxis darzulegen.

„Das Beste, was eine gute Fee einem Kind in die Wiege legen kann,  
sind Schwierigkeiten, die es überwinden soll.“ A. Adler

## 2 Resilienz – Stand der Wissenschaft

Lange Zeit wurden vornehmlich die Risikolagen von Kindern in Bezug auf deren Entwicklung betrachtet. Bereits mit dem Sozialwissenschaftler Aaron Antonovsky<sup>1</sup> begann ein Umdenken. Antonovsky regte mit seinem Salutogenesemodell die Resilienzforschung an. Sein Forschungsansatz, der die Entwicklung von Gesundheit in den Vordergrund stellte, passte zum Paradigmenwechsel, der der Resilienzforschung zu Grunde liegt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2011, S. 13f). Darauf aufbauend fanden ab den 80er Jahren, vor allem im amerikanischen Raum, verschiedene Langzeitstudien statt. Die Forschung Norman Garmezy's, die sich zunächst mit schizophrenen Patienten und den unterschiedlichen Krankheitsverläufen beschäftigte, ging dieser Forschung noch voraus. Seine Beobachtung, dass sich Menschen unterschiedlich von einer psychotischen Phase erholten, ließ sein Interesse an der Widerstandsfähigkeit wachsen. So begann er, Entwicklungsverläufe von Risikokindern zu untersuchen (vgl. Rolf 2002, S. 5f).

Als Pioniere der Resilienzforschung werden Emmy E. Werner und Ruth S. Smith betrachtet (vgl. u.a. Zander, Fröhlich-Gildhoff). Ihre entwicklungspsychologische Langzeitstudie begleitete 689 Kinder, die 1955 auf der Insel Kauai geboren worden. Noch während der Schwangerschaft begann die Untersuchung, welche sich in festen Zeitabständen (im 1., 10., 18., 32. und 40. Lebensjahr) fortsetzte, um verschiedene Entwicklungsstufen zu dokumentieren. Diese Erhebungen erfolgten mit verschiedenen Untersuchungsmethoden, wobei das soziale Umfeld stets mit betrachtet wurde (vgl. Zander 2010, S. 74). Dabei konnten 30 Prozent der Kinder einer Hochrisikogruppe zugeordnet werden. Diese Kinder waren in ihrer Entwicklung z.B. durch Alkoholmissbrauch der Eltern oder Armut gefährdet. Trotz widriger Umstände entwickelten sich von diesen nun ein Drittel zu kompetenten ‚resilienten‘ Erwachsenen (vgl. Grossmann 2009, S. 18–20). Der Begriff der Resilienz wird in wissenschaftlichen Untersuchungen anhand dreier Erscheinungen untersucht:

---

<sup>1</sup> Aaron Antonovsky (1923-1994), amerikanischer Soziologe, ging davon aus, dass es bestimmte Einstellungen gibt, welche dazu führen, dass Menschen unter gleichen Stressbedingungen eher gesund bleiben als andere und untersuchte diese. Folglich erfasste er in den 70er Jahren das Kohärenzgefühl (sense of coherence), dass sich aus den Gefühlen der Handhabbarkeit, Verstehbarkeit und Bedeutsamkeit aufbaut (vgl. Klempner & Braun 2011, S. 123–125).

- Kinder, die in einer dauerhaft risikobehafteten Umwelt leben (Armut, psychische Erkrankung eines Elternteils)
- Kinder, die akuten Belastungen ausgesetzt sind (Trennung der Eltern)
- Kinder, die traumatische Erlebnisse erfahren haben (Krieg, Missbrauch) und die sich alle samt positiv entwickelt haben (vgl. Werner 2012, S. 28).

Ausgehend von Werners Kauai-Studie lohnt sich der Blick in den deutschen Raum. Hier gab es Ende der 80er Jahre ebenfalls zwei groß angelegte Studien: Die Mannheimer Risikokinderstudie, als Längsschnittstudie aufgestellt, begleitete 362 speziell ausgewählte Kinder von ihrer Geburt bis ins Jugendalter (Laucht u.a. 1999, S. 74). Die Kinder wurden ebenfalls in verschiedenen Entwicklungsstufen untersucht. Die Forschungsgruppe um Laucht konnte die Ergebnisse der Kauai-Studie bestätigen, auch wenn sie sich in ihrer Studie vorwiegend auf die Prozesse einer gesunden Entwicklung konzentrierten. Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie von Lösel und Bender untersuchte 146 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren, die in Heimen aufwuchsen. Mittels Interviews und Fragebögen konnten vergleichbare Resultate wie die von Werner und Smith hervorgebracht werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2011, S. 15-17).

Während sich die Untersuchungen bis hierhin vorwiegend mit der Identifikation einzelner Risiko- und Schutzfaktoren beschäftigten, nimmt die neuere Forschung zunehmend die dahinterstehenden Prozesse und Wirkmechanismen in den Fokus.

## 2.1 Definitionen

In den vielen Jahren der Resilienzforschung sind die Wissenschaftler zu verschiedenen Erklärungen für das Phänomen Resilienz gekommen. Im Folgenden werden verschiedene Ansätze vorgestellt und diskutiert. Die Sichtweise auf Resilienz, die oft zitiert aber auch in der vorliegenden Arbeit als nützlich angesehen wird, ist die von Rosemarie Welter-Enderlin.

*„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 2012, S. 13).*

Die Definition von Welter-Enderlin ist insofern günstig, da sie den aktiven Zugriff auf vorhandene Ressourcen beschreibt und auch Raum lässt für ‚normale‘ Lebenskrisen. Hier sollte nämlich differenziert werden. Risiken der Entwicklung können in normative und

nicht-normative Krisen unterschieden werden. Es gibt also einerseits scheinbar vorhersehbare kritische Entwicklungsaufgaben und andererseits die, die in der Entwicklung nicht vorgesehen sind, wobei Resilienz aber in beiden Fällen gefragt ist (vgl. Zander 2010, S. 31). Kritisch zu betrachten ist die Bezeichnung als Fähigkeit. Dieser Begriff suggeriert, dass Resilienz etwas ist, was von Beginn an gegeben ist und damit nur schwer erworben werden kann.

Kinder, die sich günstig entwickeln, obwohl sie schwierigen Bedingungen unterlagen, werden als resilient bezeichnet. Die ‚positive Entwicklung‘ ist dabei abhängig von Kulturkreis, Sozialraum, Alter, Entwicklungsstufe und sozial vermittelten Werten und Normen (vgl. Fingerle 2011, S. 208f). Die Literatur empfiehlt hier, sich an den Entwicklungsstufen nach Erik H. Erikson<sup>2</sup> zu orientieren (vgl. u.a. Zander, Werner).

Fingerle als auch Fröhlich-Gildhoff folgend, ist Resilienz das Ergebnis einer Entwicklung, zu der Ressourcen genutzt wurden.

*„Das Konstrukt Resilienz ist ein dynamischer oder kompensatorischer Prozess positiver Anpassung bei ungünstigen Entwicklungsbedingungen und dem Auftreten von Belastungsfaktoren. Charakteristisch für Resilienz sind außerdem ihre variable Größe, das situationsspezifische Auftreten und die damit verbundene Multidimensionalität“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2011, S. 13).*

Hier wird, auch im Interesse der Autorin, deutlich, dass es sich bei Resilienz um einen länger andauernden Vorgang handelt, von dem nur gesprochen werden kann, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind: Es liegt eine Risikosituation in Bezug auf die Entwicklung vor und diese wird positiv bewältigt. Resilienz ist somit ein aktives Geschehen, in dem auch Kompetenzen erworben werden, wenn Entwicklungsaufgaben in risikoreichen Umgebungen positiv bewältigt werden (vgl. Wustmann 2005, S. 192). Es zeigt sich, dass das Ausmaß an Resilienz immer im Kontext der jeweiligen Person zu bewerten ist. Somit handelt es sich nicht um eine vorhandene Eigenschaft. Sie entwickelt sich viel mehr im Austausch zwischen Mensch und Umwelt. Die Aspekte verdeutlichen, dass man eine Situation, ein Ereignis überstehen kann und als resilient gilt und durch ein anderes Ereignis dennoch die Entwicklung beeinträchtigt werden kann.

---

<sup>2</sup> Erik H. Erikson (1902-1993), amerikanischer Psychoanalytiker, beschreibt die Entwicklung der Persönlichkeit in acht Stufen, die aufeinander aufbauen (vgl. Gudjons & Traub 2012, S. 120–125).

Um eine Basis für die folgende Arbeit zu legen, wird nunmehr die Begriffsbestimmung der Autorin einfließen. Resilienz ist eine nicht feststehende Eigenschaft, die erst unter zu bewältigenden risikoreichen Bedingungen hervortritt. Sie ist Ertrag eines Geschehens, das die betroffene Person aktiv mitgestaltet und als Gelegenheit nutzt, ihre Kompetenzen zu erweitern.

Stellt man sich nun ein Kind vor, das unter widrigen Bedingungen zu einem kompetenten, gesunden Erwachsenen heranwächst, dann schwingt neben all der Wissenschaft etwas schwer Greifbares mit. Murphy (1974) sagt: „Resilienz ist »something underneath« [...] [gemeint ist, JP] damit die Motivation von Menschen, welche ihnen ein Verhalten erlaubt, das einen guten Umgang mit schwierigen Ereignissen ermöglicht“ (zit. nach: Welter-Enderlin 2012, S. 10f). Im Folgenden werden Risiko- und Schutzfaktoren vorgestellt, deren vielschichtige Wechselwirkung diese Begebenheit verständlicher werden lassen.

## 2.2 Risiko- und Schutzfaktoren

Im Rahmen der Risikoforschung ermittelte man zahlreiche Aspekte, die den Risikofaktoren zugeschrieben werden. Dabei handelt es sich um Merkmale, die einen negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen können, indem sie diese beispielsweise hemmen. Erst mit Beginn der Resilienzforschung konzentrierte man sich auf Ressourcen, sogenannte Schutzfaktoren. Diese begünstigen eine gesunde Entwicklung indem sie risikoreiche Bedingungen absenken. In der Literatur finden sich zahlreiche Auflistungen beider Gruppen, die sich in weiten Teilen ähneln. In der vorliegenden Arbeit wird auf die Übersichten von Wustmann Bezug genommen, um einen Überblick zu erhalten. Zuerst werden der Vollständigkeit wegen beispielhaft Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren aufgezeigt, welche die Risikofaktoren darstellen. Vulnerabilitätsfaktoren beziehen sich auf das Individuum, während Stressoren Merkmale aus der Umwelt des Individuums sind (vgl. Laucht 2009, S. 54f).

- **Primäre Vulnerabilitätsfaktoren:** z.B. Frühgeburt, genetische Faktoren, chronische Erkrankungen, schwieriges Temperament, geringe kognitive Fähigkeiten
- **Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren:** z.B. unsichere Bindung, geringe Selbstregulation
- **Risikofaktoren/Stressoren:** z.B. niedriger sozioökonomischer Status, elterliche Trennung, Alkoholmissbrauch, psychische Störung, niedriges Bildungsniveau der Eltern, Kriminalität, Abwesenheit eines Elternteils, Erziehungsdefizite, sehr junge Elternschaft, soziale Isolation, mehr als vier Geschwister, außerfamiliäre Unterbringung (Wustmann 2004, zit. nach: Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2011, S. 21f).

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass nicht jedes risikoreiche Merkmal zu einer ungünstigen Entwicklung führt. Auch hier spielen die Phasen der Entwicklung, die Länge der Anwesenheit des Risikos, das Alter und Geschlecht, aber auch die Beurteilung der eigenen Situation eine Rolle (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2011, S. 24-26). Eine langfristige Prognose bei Risikolagen ist aufgrund der Eigenschaften Multifinalität und Equifinalität der Entwicklung schwierig. Multifinalität meint, dass unter gleichen Bedingungen unterschiedliche Entwicklungsergebnisse auftreten können. Equifinalität hingegen bedeutet, dass unterschiedliche Bedingungen zum selben Ergebnis führen (vgl. Fingerle 1999, S. 96). Rutter (2001) nutzt die Beschreibung von Risiko-Indikatoren und

Risiko-Mechanismen. Bei genauerer Betrachtung sind die Risikofaktoren meist Indikatoren für einen weitaus größeren Prozess, dem Risiko-Mechanismus. Der Risiko-Indikator wäre beispielsweise die psychische Erkrankung eines Elternteils. Zu dem Risiko-Mechanismus zählten dann soziale Isolation, Armut oder ein ungünstiger Erziehungsstil (vgl. Wustmann 2005, S. 199).

Die Darstellung (Abb. 1) der Schutzfaktoren, auf die sich die Resilienzthematik eigentlich bezieht, zeigt, dass auch diese von Wustmann in persönliche und soziale Ressourcen unterteilt wird.

<b>Personale Ressourcen</b>	<p><i>Kindbezogene Faktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen)</li> <li>● Erstgeborenes Kind</li> <li>● Weibliches Geschlecht (in der Kindheit)</li> </ul> <p><i>Resilienzfaktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Problemlösefähigkeiten</li> <li>● Selbstwirksamkeitsüberzeugungen</li> <li>● Positives Selbstkonzept/Hohes Selbstwertgefühl</li> <li>● Fähigkeit zur Selbstregulation</li> <li>● Internale Kontrollüberzeugung/Realistischer Attribuierungsstil</li> <li>● Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit/ Soziale Perspektivenübernahme/Verantwortungsübernahme</li> <li>● Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten)</li> <li>● Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust)</li> <li>● Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung (Kohärenzgefühl)</li> <li>● Talente, Interessen und Hobbys</li> </ul>
<b>Soziale Ressourcen</b>	<p><i>Innerhalb der Familie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert</li> <li>● Emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten (autoritativer Erziehungsstil)</li> <li>● Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie</li> <li>● Enge Geschwisterbindungen</li> <li>● Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)</li> <li>● Hoher sozioökonomischer Status</li> </ul> <p><i>In den Bildungsinstitutionen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen</li> <li>● Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind)</li> <li>● Hoher, aber angemessener Leistungsstandard</li> <li>● Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes</li> <li>● Positive Peerkontakte/Positive Freundschaftsbeziehungen</li> <li>● Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)</li> <li>● Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen</li> </ul> <p><i>Im weiteren sozialen Umfeld</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Großeltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer)</li> <li>● Ressourcen auf kommunaler Ebene (z.B. Angebote der Familienbildung, Gemeindeförderung)</li> <li>● Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern/Erziehung/Familie)</li> </ul>

Abbildung 1: Ressourcen (Wustmann 2005, S. 196)

Durch viele Studien wurde die stabile Bezugsperson als der wichtigste Schutzfaktor herausgearbeitet. Neben den Eltern können auch nahe Verwandte oder Pädagogen diese Rolle erfüllen. Bereits hier lässt sich der mögliche Einfluss eines Lehrers erahnen, welcher an späterer Stelle zu diskutieren sein wird. Es wird ebenfalls deutlich, welche Schutzfunktion in der Institution Schule liegen kann.

Die Liste der Schutzfaktoren kann durch das von Antonovsky geprägte und als Vorläufer zu betrachtende Kohärenzgefühl erweitert werden. Das umfassende Gefühl des Vertrauens setzt sich zusammen aus Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit. Sind also die Ereignisse für die Person erklärbar, hat sie genügend Ressourcen, um den Anforderungen gerecht zu werden und lohnt sich der Einsatz (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2014b, S. 23f).

Gleichwohl die Literatur ganze Aufstellungen von Schutzfaktoren bereitstellt, geht es nicht darum, möglichst viele Schutzfaktoren beim Kind zu suchen oder zu aktivieren. Auch müssen nicht alle Bereiche abgedeckt sein, da Resilienz situationspezifisch zu betrachten ist. Das Kind soll vielmehr erfahren, dass es an sich gerichtete Anforderungen erfüllen und selbst auf den Ausgang einwirken kann. Dennoch zeigen auch die Ressourcen einen kumulativen Effekt. Die schützende Wirkung hinsichtlich einer ungünstigen Entwicklung erhöht sich also durch die Anwesenheit mehrerer Schutzfaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2014b, S. 30f).

Bereits das Vorhandensein von Resilienz war an zwei Bedingungen geknüpft (Risikosituation liegt vor und wird positiv bewältigt), welche für die Wirksamkeit von Schutzfaktoren noch um eine erweitert werden. Um ein Risiko zu mildern, muss nun der eigentliche Schutzfaktor vor dem risikoerhöhenden Ereignis vorgelegen haben<sup>3</sup>. Bei einigen Schutzfaktoren, wie dem Selbstwertgefühl, scheint es jedoch schwierig zu beurteilen, ob es schon vorlag oder Ergebnis der positiven Bewältigung ist (vgl. Laucht 1999, S. 310f). Es sind also nicht die einzelnen Schutzfaktoren, sondern die individuelle Situation, die ausschlaggebend ist, in wie weit der Faktor eine schützende Wirkung aufweisen kann. Sowohl Ressourcen als auch Risikolagen entwickeln sich immer in einer Wechselwirkung mit der Umwelt. Somit können sie nicht einfach gegeneinander aufgewogen werden.

---

<sup>3</sup> Hier wird auch der Begriff der Pufferfunktion verwendet. Ein schützender Faktor kann so das risikoerhöhende Merkmal absenken (vgl. Laucht 1999, S. 308).

*„Risiko- und Schutzfaktoren beeinflussen die kindliche Entwicklung; Vulnerabilität und Resilienz sind das Ergebnis des Zusammenwirkens der verschiedenen Faktoren. Sowohl Vulnerabilität als auch Resilienz sind damit keine überdauernden Persönlichkeitseigenschaften, sondern verändern sich im Kontext alltäglicher Anforderungen und vorhandener Ressourcen“ (Baal/Peters 2007, zit. nach: Fröhlich-Gildhoff & Rönau-Böse 2011, S. 33).*

In der Praxis sollen in präventiv angelegten Projekten die Probanden nicht mit Angeboten überhäuft werden. Vielmehr geht es um die Kompetenzvermittlung, Ressourcen aufzuspüren und sich diese aktiv nutzbar zu machen. Diese Aneignung von Kompetenzen bezeichnet Fingerle als ‚Bewältigungskapital‘.

*„Über Bewältigungskapital zu verfügen bedeutet, Ressourcen zu identifizieren, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Potential zur Bewältigung von Problemen und Krisen weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Fingerle 2011, S. 213).*

Einzelne Merkmale können bei verschiedenen Kindern nicht adäquat anhand einer Liste dem Risiko- oder Schutzbereich zugeordnet werden. Ein häufig in der Literatur angeführtes Beispiel für die Mehrdeutigkeit eines Faktors, findet sich auch bei Zander. So werden gute soziale Kontakte zu Gleichaltrigen eigentlich den Schutzfaktoren zugeschrieben. Dennoch können diese Kontakte auch ein abweichendes Verhalten fördern, wenn es sich bei der Peergruppe um Gleichaltrige mit delinquenten Verhalten handelt (vgl. Zander 2010, S. 40). Das Konzept der Resilienz ist ein sehr vages und gleichzeitig hoch komplexes System. Bereits beim Auflisten der Risiko- und Schutzfaktoren, könnte der Eindruck entstehen, dass die persönliche Seite nur einen geringen Platz einnimmt. Doch obwohl ganze Zusammenstellungen von Risikofaktoren veröffentlicht werden, wird auf der anderen Seite immer wieder betont, dass es sich um einen individuellen Prozess i. S. einer Mensch-Umwelt-Interaktion handelt (vgl. Hildenbrand 2012, S. 22f). Es ist also nicht das Aufwiegen von Risiko- und Schutzfaktoren entscheidend, sondern die dahinter stehenden Prozesse. Genau diese Prozesse und Wirkmechanismen gilt es in der Forschung der nächsten Jahre intensiver herauszuarbeiten.

## 2.3 Resilienzfaktoren

Bei Resilienzfaktoren handelt es sich um Merkmale, die den personalen Ressourcen zugeschrieben werden. Sie entwickeln sich im Rahmen einer Mensch-Umwelt-Interaktion. Weiterhin tragen eine gelungene Problemlösung altersangemessener Anforderungen zum Erwerb dieser Fertigkeiten bei. Es handelt sich hierbei um Eigenschaften, wie anhand von Studien empirisch belegt, die dem Kind helfen, aktuelle Entwicklungsaufgaben zu überwinden und somit die Resilienz fördern. Resilienzfaktoren stellen also eine besondere Gruppe der Schutzfaktoren dar, die sich gut fördern lässt und somit als Grundlage für Präventionsprogramme dienen kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2012, S. 10f). Die Resilienzfaktoren stehen in Verbindung mit den zehn Life Skills, die von der WHO zur Gestaltung von Präventionsmaßnahmen vorgeschlagen worden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2011, S. 41). Die WHO bezieht sich dabei auf folgende Fähigkeiten: Entscheidungsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Kreativität, Selbstreflexion, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Sozialkompetenz, Selbstbewusstsein, Umgang mit Stress und Emotionen (vgl. Weisen 1994, S. 5, übersetzt JP). Auch hier legen verschiedene Autoren unterschiedliche Schwerpunkte. Wie bereits oben erläutert, kommt Wustmann zu zehn Resilienzfaktoren. Für die Umsetzbarkeit scheint die Zusammenfassung zu sechs Faktoren, wie bei Fröhlich-Gildhoff, jedoch passender.

Bei dem Faktor *Selbstwahrnehmung*, dessen protektive Wirkung am besten empirisch belegt ist, steht vor allem die Wahrnehmung eigener Gefühle und Gedanken im Vordergrund. Diese sollen reflektiert und auch in Bezug zur Umwelt betrachtet werden. Die Selbstwahrnehmung ist Grundlage für soziale Beziehungen und wird gleichzeitig innerhalb von Beziehungen erlernt. Das Hauptanliegen hinsichtlich einer Förderung ist, Gefühle wahrzunehmen und diese über Sprache benennen zu können.

Hinter der *Selbststeuerung* steht die Regelung der inneren Zustände Lust und Unlust. Auch hier können Strategien nur im Austausch mit der Umwelt erlernt werden. Genau dort lohnt es sich, Handlungsoptionen im Umgang mit Gefühlen auszuprobieren und zu erweitern, um die Empathiefähigkeit des Kindes zu steigern. Ein großer Einfluss ist hier in der personalen Ressource ‚positives Temperament‘ zu finden. In deren Auswirkung waren resiliente Kinder schon als Säugling leichter an neue Situationen zu gewöhnen und zu beruhigen.

Die *Selbstwirksamkeit* knüpft an das bereits erwähnte Kohärenzgefühl an. Es geht um die Erwartung an mich und meine Ressourcen, Anforderungen überwinden und auch schwierige Situationen positiv beeinflussen zu können. Aber auch die kritische Einschätzung, welche Handlung zum Erfolg geführt hat, spielt eine Rolle. Die Selbstwirksamkeit stärkt sich vor allem durch positive Erfahrungen. Diesbezüglich können in der Praxis altersangemessene Entwicklungsaufgaben gestellt und begleitet werden sowie das Bewusstsein für eigene Stärken gesichert werden.

*Soziale Kompetenz* umfasst angemessene Verhaltensweisen in verschiedensten sozialen Situationen. Dazu zählt auch ein verantwortlicher Beziehungsaufbau, -erhalt und –abbruch. Das Einfühlen in andere und ein angemessener Kommunikationsstil tragen zu einer förderlichen Sozialkompetenz bei. Die Soziale Kompetenz dient dazu, eigene Bedürfnisse zu befriedigen, aber auch notwendige Hilfen einzufordern. Die Soziale Kompetenz ist in Verbindung mit den Resilienzfaktoren Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit zu sehen. Nur so kann man in sozialen Konstellationen auf andere zugehen und einen eigenen Standpunkt vertreten. Weiterhin ist die Soziale Kompetenz abhängig von vorherrschenden Normen und Regeln, welche beispielsweise in Einrichtungen wie Schulen offen kommuniziert werden sollten.

Auch beim *Umgang mit Stress* spielen die Handhabung und die Bewertung des jeweiligen Zustands eine große Rolle. Es gilt, die Ereignisse einzuschätzen und sich gegebenenfalls Unterstützung hinzuzuziehen. Besonders der Bestand an Lösungsmöglichkeiten und Strategien zum Umgang mit Stress kann erarbeitet werden. Dieser Resilienzfaktor steht insbesondere mit der Selbststeuerung in einer Wechselbeziehung.

Der sechste Resilienzfaktor *Problemlösen* zielt auf die erfolgreiche Bewältigung schwieriger Sachlagen unter Rückgriff auf erworbene Methoden ab. Daraus lassen sich neue Kompetenzen erwerben oder stärken (z.B. Selbstwertgefühl). In erster Linie lohnt sich hier die Analyse von Problemlagen zu unterstützen, als auch Handlungsoptionen aufzuzeigen. Darüber hinaus ist auch die Bewertung der eigenen Situation entscheidend. Im Bedarfsfall soll für seine eigene Position eingestanden und eine Entscheidung getroffen werden. Diese gilt es anschließend zu reflektieren, um sich weiterzuentwickeln (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2011, S. 40-55).

Zum Ausdruck kommt, dass die Resilienzfaktoren nicht einzeln zu betrachten sind. Viel mehr stehen sie in einem engen Wirkgeflecht und gehen fließend ineinander über.

Grundsätzlich stehen die Reflexion der eigenen Möglichkeiten und die intensive Auseinandersetzung mit sich und der eigenen Umwelt im Vordergrund.

## 2.4 Resilienzmodell

Die Komplexität des Entstehens von Resilienz wurde von Kumpfer in einem Modell veranschaulicht, das versucht alle Einflussbereiche zu erfassen. Zunächst gibt es ein Risiko, welches die Entwicklung des Kindes bedroht. Dabei kann es sich um Entwicklungsaufgaben oder Lebenskrisen (normative und nicht normative Krisen), aber auch um alltägliche Belastungen handeln. Diese werden entsprechend des Stressmodells von Lazarus<sup>4</sup> eingeschätzt. Der Stressor trifft nun auf vorhandene Umweltbedingungen. Entscheidend ist jetzt das Wechselspiel zwischen risikoe erhöhenden und risikomildernden Faktoren in den jeweiligen Bereichen, welche eben durch Alter, Kultur u.ä. gestaltet werden. An dieser Stelle kommen auch die Eigenschaften der Risiko- und Schutzfaktoren zum Tragen. In einem ersten Austausch zwischen Person und Umwelt wird die Situation beurteilt und nach möglichen Ressourcen gesucht. In einem weiteren Schritt nehmen personale Ressourcen und die Resilienzfaktoren Einfluss auf die Bewältigung des risikoe erhöhenden Ereignisses, was darüber hinaus die Bedeutung der Resilienzfaktoren noch einmal beleuchtet. Die anknüpfenden Bewältigungsprozesse führen zu einer angepassten Entwicklung oder auch zu einer Entwicklungsbeeinträchtigung. Mit der erfolgreichen Bewältigung werden neue Kompetenzen gewonnen, welche über eine Rückkopplung Einfluss auf die Resilienzfaktoren nehmen. Die im Modell grau hinterlegten Flächen, sind die Prozesse, die die gegenwärtige Forschung beschäftigt (vgl. Wustmann 2005, S. 200-202).

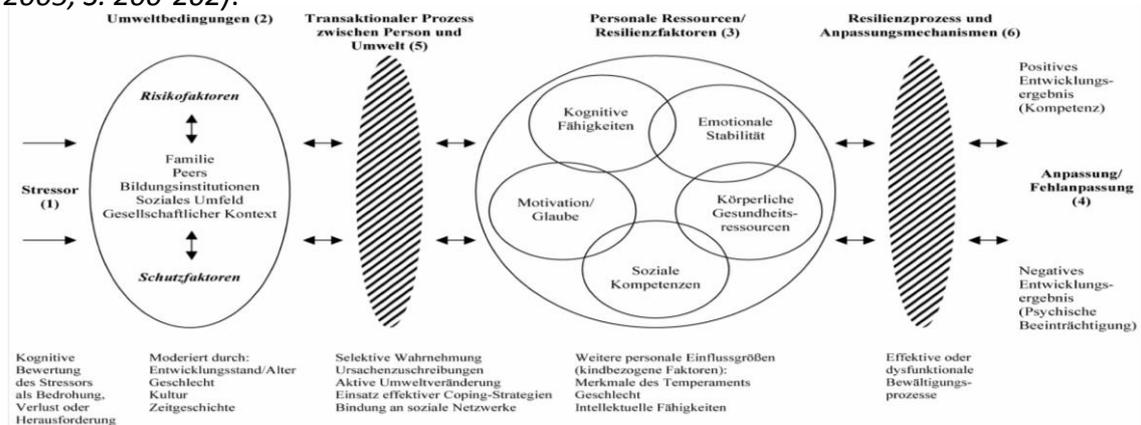


Abbildung 2: „Rahmenmodell von Resilienz“ nach Kumpfer 1999 (zit. nach: Wustmann 2005, S. 201)

<sup>4</sup> Das transaktionale Stressmodell von Richard S. Lazarus (1922-2002), amerikanischer Psychiater, beschreibt die Anforderungen der Umwelt an eine Person und wie diese ihre Beziehung zur Umwelt bewertet. Die Beurteilung erfolgt in einem dreistufigen Verlauf, wobei die Entscheidungsmöglichkeiten auch vom Kohärenzgefühl abhängig sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2011, S. 51).

„Nichts kann den Menschen mehr stärken, als das Vertrauen,  
was man ihm entgegenbringt.“ P. Claudel

### 3 Resilienz in Schulen

Die gelegten Grundlagen zum Thema Resilienz zeigen, dass sich sowohl Schutzfaktoren in Schulen finden lassen, als auch, dass Schule ein günstiger Ort ist, um Resilienz zu fördern. Im Jahr 2009 veröffentlichten Günther Opp und Ellen Wenzel ihre Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Schulqualität unter dem Titel ‚Schule: Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung‘. Dazu wurden in zwölf Schulen zur Erziehungshilfe Sachsen-Anhalts die Kinder mittels Fragebogen u.a. zum Schulklima und zur Professionalität der Lehrkräfte befragt. Den Resultaten folgend kann Schule eine schützende Funktion einnehmen, wenn entsprechende Rahmenbedingungen eingehalten werden (vgl. Opp & Wenzel 2009, S. 87). Eine Forschungsgruppe um Klaus Fröhlich-Gildhoff untersuchte, ebenfalls im Rahmen eines Projektes von 2011 bis 2014, die Resilienzförderung an Grundschulen (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014b, S. 9). Parallel dazu wurde 2012 ein Manual veröffentlicht. PRiGS steht für ‚Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen‘, aufbauend auf einem ähnlichen Manual für die Resilienzförderung im KITA-Bereich. Bereits Werner konnte in ihrer Kauai-Studie feststellen, dass resiliente Kinder besonders gerne zur Schule gingen und dass Lehrer wichtige Bezugspersonen außerhalb ihrer ungünstigen Lebensumstände waren (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2012, S. 5, 13).

In Kanada gehört Resilienz längst zum Programm des Bildungssektors. Darüber hinaus, gibt es Arbeitsgruppen, an denen Jugendliche beteiligt sind, um weitere Maßnahmen zu planen und zu evaluieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2010, S. 47). In Deutschland hat das Wissen um Resilienz bisher nur fest im Bildungsplan von Bayern Einzug gehalten. Kinder zu stärken und in ihrer Entwicklung zu fördern, findet sonst vornehmlich im Rahmen von Projekten statt (vgl. Freller 2006, S. 3-15).

Nach der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 des statistischen Bundesamtes verbringt jedes Kind zwischen 10 und 16 Jahren knapp sechs Stunden pro Tag in der Schule. Auch der Schulweg, die Betreuung sowie Hausaufgaben sind darin eingeschlossen (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 111). Betrachtet man den zeitlichen Anteil, den Schule am Leben eines Kindes hat, wird deutlich, welchen Einfluss sie nehmen kann. „Andererseits bestätigen sich die Hinweise der Resilienzforschung, daß [sic!] Schule allein durch ihren zeitlichen Anteil am Leben des Kindes wesentlichen Einfluß [sic!] auf die kindliche Biographie hat und bei guter

Schulqualität die Widerstandskraft der Kinder gegenüber ihren adversiven Lebenswelten schützen kann“ (Opp & Wenzel 2009, S. 86f).

Schule stellt den Übergang zwischen dem Leben in der Familie und dem Leben in der Gesellschaft dar. Es handelt sich um ein außerfamiliäres Lernfeld und kann auch „als ein familienergänzender Lebensraum“ (Leitner 1999, S. 140) bezeichnet werden. Darüber hinaus kann Schule als eine sekundäre Sozialisationsinstanz gesehen werden. Vor allem der Kontakt zu Gleichaltrigen, der in der Schule auch ein Stück weit unumgänglich ist, bietet die Grundlage für späteres Gelingen von sozialen Beziehungen. Durch positive Peerkontakte können sich Kompetenzen hinsichtlich der Beziehungsaufnahme und –gestaltung entwickeln, welche es im späteren Leben einfacher machen, soziale Beziehungen einzugehen<sup>5</sup>. Sowohl Schutzfaktoren als auch Resilienzfaktoren entwickeln sich in Beziehungsprozessen. Innerhalb von Beziehungen wird beobachtet, erlernt und erprobt. Hier sollte Schule Erfahrungsräume schaffen. Längst fasste Rutter die Ergebnisse der Resilienzforschung dazu zusammen: „Die erste große Botschaft ist: Resilienz beruht, grundlegend, auf Beziehungen“ (Luthar 2006, zit. nach: Fröhlich-Gildhoff u.a. 2012, S. 9). Dazu gehören neben den Gleichaltrigen eben auch die Lehrer oder Sozialarbeiter, zu denen Beziehungen aufgebaut werden, in denen Verhaltensweisen erprobt oder beobachtet werden.

Schulen, insbesondere aber die pädagogischen Fachkräfte, können die Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen, indem sie realisierbare Anforderungen an sie stellen. Dafür ist der Blick auf den Einzelnen und eine individuelle Bildungsplanung erforderlich. Denn Kinder sind viel stärker von ihrem Lebensraum abhängig als Erwachsene und aufgrund dessen wesentlich mehr auf stützende Systeme angewiesen (vgl. Wustmann 2005, S. 203). Darüber hinaus „braucht es in allererster Linie aufmerksame Erwachsene, die sich für das Kind an sich, für seine Bedürfnisse, Fragen und Wünsche interessieren“ (Wustmann 2011, S. 350).

### **3.1 Schule als Institution**

Nach wie vor handelt es sich bei Schulen um feststehende Einrichtungen mit starren Strukturen, Abläufen und Hierarchien. Allein durch ihre Mehrgliedrigkeit führt Schule zu einer Selektion der einzelnen Schüler und steht somit der Chancengerechtigkeit im Wege. Die vorherrschende Bewertungskultur ist im Hinblick auf die Entwicklung der Kinder und die

---

<sup>5</sup> An dieser Stelle sei auf den bereits vorgestellten Resilienzfaktor Soziale Kompetenz verwiesen. Dieser wird entscheidend in der Schule durch den Kontakt zu Gleichaltrigen geprägt und sollte daher von den pädagogischen Fachkräften mitgestaltet werden.

Herausbildung von Kompetenzen nicht förderlich. Sie sollte einer „Bestärkungskultur weichen“ (*Fröhlich-Gildhoff 2014a, S. 28*). Es soll also nicht darum gehen, Kinder für falsche Ergebnisse zu tadeln oder zu bestrafen. Vielmehr soll für den Versuch gelobt und für ein weiteres Vorgehen ermutigt werden.

Opp spricht von einer ‚caring community‘, die über eine reine Vermittlung von Wissen hinausreicht. Die Schulkultur und das Schulklima sind wesentliche Bestandteile. Im Vordergrund stehen das Mitgestalten von Schule sowie klare, transparente Regeln und eine gute Einbindung der Eltern (*vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014b, S. 33*). Genau hier kann Resilienzförderung mit einfachen, alltäglichen Dingen ansetzen und so helfen, die Kinder zu widerstandsfähigen Individuen heranwachsen zu lassen. Schule soll erwartbare und vorhersehbare Regeln und Strukturen vorweisen und einen Ort bieten, an dem Erfolge erlebbar sind (*vgl. Opp & Wenzel 2009, S. 92*). Regeln und Normen sind daher auch gemeinsam mit den Kindern aufzustellen und offen zu kommunizieren<sup>6</sup>. Die Mitsprache beim Gestalten der Schule, vor allem inhaltlich, hat für die Kinder zwei Aspekte. Zum einen handelt es sich um eine ergänzende Lebenswelt, in der sie viel Zeit verbringen. Zum anderen können sie so die Erfahrung machen, dass ihr eigenes Handeln Einfluss auf ein Geschehen nimmt. Dieser Kompetenzerwerb wirkt sich positiv auf die Resilienzfaktoren aus.

Auch Wustmann führt in ihrer Übersicht der personalen Ressourcen Merkmale auf, die in Bildungseinrichtungen günstig für die Entwicklung von Kindern sein können. Dazu zählt zunächst die Verlässlichkeit, die Schüler und Schülerinnen durch persistierende Regeln aber auch Grenzen erfahren. Koordinaten einer resilienzförderlichen Schule sind neben günstigen Kontakten zu Gleichaltrigen, Bestärkung ihres Handelns und Mitsprache auch Kontakte zum Elternhaus und Sozialraum als auch sozialarbeiterische Angebote und Beziehungen, die auf Respekt und Akzeptanz beruhen (*vgl. Wustmann 2005, S. 198*).

Nun wird in vielen Büchern die Ausstattung der Schule diskutiert. Wie ist ein Klassenraum gestaltet, wer sitzt neben wem? All diese Faktoren spielen sicherlich eine Rolle. Dennoch stellt sich die Frage, welches Maß man dieser beimessen sollte, wenn Resilienz doch im Austausch mit der Umwelt und vor allem in Beziehungsprozessen aufgebaut wird.

---

<sup>6</sup> Hier sei auf den Begriff des heimlichen Lehrplans verwiesen. Im Gegensatz zu dem formellen Lehrplan der Bundesländer, beinhaltet dieser Werte und Normen einer Kultur, die ebenfalls vermittelt werden sollen und darüber hinaus vor allem die Erfahrungen, die im Lebensraum Schule gemacht werden (*vgl. Keogh 1999, S. 194*).

Interessanter wäre hier die Frage nach der Widerstandsfähigkeit der Lehrer, die auch unter widrigen Arbeitsbedingungen, kreativ und professionell mit ihrer Klasse arbeiten.

Allein durch die in Deutschland bestehende Schulpflicht schafft Schule eine gute Basis einer großen Gruppe von Kindern präventive Angebote zukommen zu lassen (vgl. Opp 1999, S. 235). Zander geht davon aus, dass Resilienzförderung multidimensional erfolgen sollte. „Entscheidend für den pädagogischen Alltag und die Entwicklung eines sozialpädagogischen Konzeptes ist, dass *Resilienz auf unterschiedlichen Ebenen gefördert werden kann*: 1. beim Kind selbst, 2. in seinem unmittelbaren Umfeld (Familie/ Ersatzfamilie), 3. in seinem weiteren sozialen Umfeld (Nachbarschaft, Kita, Schule, Stadtteil)“ (Zander 2010, S. 45). In der Schule kommt es zur Überschneidung dieser Bereiche, so dass man genau dort die Möglichkeit hat, auf allen drei Ebenen zu agieren.

Im Zuge der Anpassung an die lebensweltlichen Veränderungen schuf die Europäische Union mit ihrem Bildungsprogramm ‚Europa 2020‘ Grundlagen für den Einzug von Resilienzförderung in Schulen. Auch dieses Programm bezieht sich auf Kernkompetenzen, die sich mit den zehn Life Skills der WHO und dem Salutogenesemodell decken. Der 2008 veröffentlichte ‚Europäische Pakt für psychische Gesundheit und Wohlbefinden‘ beschreibt darüber hinaus die enge Verbindung zwischen psychischer Gesundheit und Erfolg im Bereich Bildung (vgl. Kant-Schaps 2013, S. 84f). Diese Art von Europapolitik führt zum Umdenken von Schule. Leitbilder müssen angepasst und Ausbildungen optimiert werden. Somit ist Resilienzförderung als Weiterentwicklung von Schule zu sehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014b, S. 42).

### **3.2 Schule als Lebenswelt**

Wird Schule als Lebenswelt betrachtet, wird deutlich, dass es sich um etwas sehr Individuelles handelt. Entgegen den normierten Lehrplänen der Schule sammeln Kinder Erfahrungen und probieren sich aus. Hierbei handelt es sich demnach um mehr als eine Einrichtung. Eine Lebenswelt hat keine Ferien, auch wenn sie sich durch bestimmte Regeln, Kulturen und Verhaltensweisen definiert. In der Lebenswelt Schule trifft das Kind auf Freunde, Mitschüler und Lehrer. Weiterhin gibt es Überschneidungen bzw. Berührungspunkte mit außerschulischen Bereichen. Dieses Wissen um den angrenzenden Sozialraum sollte einerseits den Lehrkräften zugänglich gemacht werden und andererseits ein Mitgestalten von Schulsozialarbeitern ermöglichen.

Für Schule als Lebenswelt steht der Anspruch im Raum, mehr als nur die erwartbaren Entwicklungsaufgaben und Lebensübergänge in den Blick zu nehmen. Genau hier sollte deutlich werden, dass es zahlreiche Schnittstellen nach außen gibt, denen man sich öffnen und mit denen man kooperieren muss, wenn man bereits im Vorfeld günstige Bedingungen für eine gesunde Entwicklung schaffen möchte. Das Konzept der Ganztagschulen verdeutlicht bereits den Lebensweltbezug, in dem es auch nach dem Unterricht begleitete Angebote und eine individuelle Förderung bereithält.

„We have seen that even under adverse circumstances, change is possible if the older child or adolescent encounters new experiences and people who give meaning to one's life, and a reason for commitment and caring“ (Werner & Smith 1998, S. 163). Wieder stehen Erlebnisse und Beziehungen, die genau in dieser sogenannten Lebenswelt, auf dem Schulhof, im Bus aber auch im Unterricht erfahrbar sind, im Fokus.

„In Deutschlands Schulen sind Bildungschancen in unerträglich starkem Ausmaß vom familialen Hintergrund geprägt“ (van Ackeren u.a. 2015, S. 86). Für Kinder aus schwierigen familiären Verhältnissen kann Schule „[...]zu einem Heim fern von daheim, einem Zufluchtsort vor einer konfusen Familiensituation“ werden (Werner 1990, zit. nach: Göppel 1999, S. 180). Damit Schule mit all ihren möglichen Risiken doch zum Schutz der kindlichen Entwicklung beiträgt, braucht es interessierte, unterstützende Pädagogen, die Inselerfahrungen ermöglichen.

### **3.3 Schule als Arbeitsplatz**

Als Mitarbeiter in der Einrichtung Schule kann das Schulklima ganz entscheidend mitgestaltet werden. Dabei sollte man auch auf die Kenntnisse, dass erst Bindung und Beziehung eine Exploration im geschützten Rahmen erlauben, zurückgreifen. Zu wenig betrachtet wird das Wissen über Peergroups. Dem Kontakt zu Gleichaltrigen kommt in der Schulzeit eine große Bedeutung zu. Das Wissen und die Erfahrungen, die im Austausch mit Gleichaltrigen erfolgen, wird von der Schule noch zu wenig beachtet. Gerade innerhalb der Peerkultur werden Grundlagen für spätere Beziehungen gelegt (vgl. Opp 1999, S. 240). Diesen Kontakt zwischen Gleichaltrigen können Professionelle anleiten und begleiten.

In der Kauai-Studie wurde durch die Probanden die Unterstützung des alltäglichen Umfeldes (wie Freunde, Familie, Lehrer, Kollegen) höher eingeschätzt als die Unterstützung durch professionelle Helfer (wie Psychologen, Sozialarbeiter) (vgl. Welter-Enderlin 2012, S. 16).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Lehrer insbesondere die Peergroups in den Blick nehmen sollten, um auch Zugang zu einzelnen Kindern zu erlangen.

Aus dem aktuellen Bildungsbericht ‚Bildung in Deutschland 2014‘ sei ein Beispiel zum Weiterdenken angefügt. Dargestellt sind in Prozentangaben diejenigen Schüler, die ein Gymnasium besuchen in Abhängigkeit von Alter und zugeordnetem Risiko. Dabei ermittelt sich das Risiko anhand der Bildung, des Einkommens und der sozialen Lage der Eltern. Anhand der Tabelle wird deutlich, dass Schüler und Schülerinnen aus sozial schwächeren Familien erst in einem späteren Alter den Zugang zum Gymnasium finden. Dies plädiert zum einen für eine Abschaffung der Mehrgliedrigkeit der Institution Schule, zum anderen stellt sich die Frage, welche Prozesse hinter dem Anstieg des Gymnasiumsbesuches bei Jugendlichen aus schwierigen häuslichen Situationen stehen (vgl. *Autorengruppe 2014, S. 75f*). Eine Idee dazu ist, dass Schule als außerfamiliäres Lernfeld und die darin eingebundenen Peers großen Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit nehmen. Dies unterstreicht umso mehr die Bedeutung dieser zwei Aspekte für die Arbeit in der Schule.

	keine Risikolage	mindestens eine Risikolage	drei Risikolagen
12 – 17 Jahre	42%	20%	6%
17 – 21 Jahre	38%	25%	15%

Abbildung 3: SchülerInnen in Prozent, die ein Gymnasium besuchen (vgl. *Autorengruppe 2014, S. 75f*)

### 3.3.1 LehrerInnen

Dass ein Lehrer als wichtige Bezugsperson außerhalb der Familie und damit als Ressource fungieren kann, wurde sowohl in der Kauai-Studie nachgewiesen als auch in den oben beschriebenen Forschungsprojekten zu Resilienz in Schulen von Opp und Fröhlich-Gildhoff diskutiert. Kinder aus einer schwierigen Lebensumgebung profitieren sehr von einer stabilen Bezugsperson, die durchaus ein Lehrer sein kann. Es handelt sich dabei um einen der wichtigsten Schutzfaktoren (vgl. *Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014b, S. 31*). Um dieser Rolle gerecht zu werden, müssen Lehrkräfte altersangemessene Herausforderungen stellen und die Kinder dabei begleiten, diese zu bewältigen. Dabei darf die Stufe der nächsten Entwicklung eines Kindes nicht außer Acht gelassen werden. Hierbei ist anzumerken, dass dies nur mit einer individuellen Bildungsplanung möglich ist. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis muss durch Interesse, Offenheit und nützliches Feedback gekennzeichnet sein. Weiter können sie den

Schülern Gelegenheiten geben, Schule aktiv mitzugestalten und in Entscheidungen einzubeziehen, welches sich günstig auf Selbstwirksamkeit und Problemlösefähigkeit auswirkt (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2012, S. 14). Für den Aufbau einer tragfähigen Beziehung ist es günstig, einen häufigen Lehrerwechsel, vor allem im Bereich des Klassenlehrers und der Klassenlehrerin, zu vermeiden.

Lehrer und Lehrerinnen können sich aktiv in die Gestaltung von Peerkontakten einbringen, indem sie zum einen die Position als Rollenmodell einnehmen, aber auch helfen, Beziehungen aufzubauen, auszugestalten und zu beenden. Konstruieren Lehrkräfte Peerkontakte aktiv mit, kann sich dies günstig auf die Haltung zur Schule darstellen (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2014b, S. 31). Lehrer sollten ein Schulklima schaffen, in denen Kinder positive Erlebnisse und Beziehungen erfahren, auf klare Regeln und Unterstützung hoffen können und lernen mit Gefühlen umzugehen (vgl. Göppel 2011, S. 393). Dazu müssen den Kindern, neben den im Lehrplan festgehaltenen Inhalten, auch auf der Basis der sechs Resilienzfaktoren, Kompetenzen an die Hand gegeben werden. Gegenwärtig wird deutlich, dass sich der Beruf Lehrer ein Stück von der reinen Wissensvermittlung wegbewegt. „Der Schule und damit dem Berufsbild Lehrer wachsen in der heutigen Zeit Anforderungen zu, die über die konventionelle Lehrerrolle beträchtlich hinausgehen und spezifische Voraussetzungen und Qualifikationen bedingen“ (Leitner 1999, S. 139).

Die resilienzfördernde Arbeit der Lehrer funktioniert nur, wenn sie bei ihnen selbst beginnt. Eine Kompetenzerweiterung auf Seiten der Lehrer hinsichtlich der Thematik hat daher zu erfolgen. Darüber hinaus können Reflexionsgespräche im Team in den Alltag integriert werden. Man muss sich über Richtlinien und Methoden austauschen und ebenso über Misserfolge. „Das müssen sie tun, um nicht zu einem zusätzlichen Risiko kindlicher Entwicklung zu werden“ (Opp & Wenzel 2009, S. 90).

Prävention im Sinne von Resilienzförderung kann in der Schule stattfinden, wenn die Lehrer über entsprechende Fähigkeiten verfügen. Der Erfolg von Präventionsprogrammen ist abhängig von dem Einbringen der Lehrer, inwieweit diese bereit sind, sich als Bezugsperson zur Verfügung zu stellen und dies im Alltag einfließen zu lassen (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014b, S. 40). Es besteht die Schwierigkeit, dass sich die Resilienzforschung in ihren Ergebnissen auf die widerstandsfähigen Kinder bezieht, obwohl das Wissen in der Praxis auf Kinder angewandt werden muss, die bei einer risikoreichen Lebenslage über vergleichsweise

wenig schützende Fertigkeiten verfügen. Entscheidend dabei ist das Interesse der Lehrer. „Letztlich wird wohl zählen, in welchem Maß sie [Lehrer] bereit sind, sich als verlässliche Vertrauens- und Bezugsperson längerfristig zu engagieren und wie gut es gelingt, den Kindern im Rahmen des ganz normalen Unterrichts [...] Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrungen zuzuspielen“ (Göppel 2011, S. 400).

Aktuelle Bewegungen gibt es dazu in Halle. Derzeit kann man sich in Halle entweder für das Studium des Grundschullehramts oder des Förderschullehramts entscheiden. Mit der Forderung nach Inklusion in der Bildung beinhaltet das Studium des Grundschullehramts bereits einige Module zum Thema. Beispielsweise gibt es Seminare zu Themen wie ‚Heterogenität von Lerngruppen‘ oder ‚Deutsch als Fremdsprache‘. Es wird gefordert, dass sich die beiden Studiengänge annähern. Damit sollen Fachkräfte ausgebildet werden, die bereits im Studium Grundlagenwissen erworben haben, um potenziell risikobehaftete Lebensumstände von Kindern wahrzunehmen und diese gezielt bei deren Bewältigung zu unterstützen. Das dahinterstehende Interesse bezieht sich sowohl auf den möglichen ‚Verbleib‘ von Kindern an der Regelschule als auch auf eine tatsächliche Chancengerechtigkeit (vgl. Eckert 2015).

Abschließend sei erwähnt, dass Fachbücher ganze Checklisten hergeben, an denen sich pädagogisches Personal orientieren kann, wollen sie Schutz- und Risikofaktoren ihrer Schützlinge eruieren. Sicherlich sind solche Assessments<sup>7</sup> nützlich, um einen Einstieg in diese Art von Arbeit zu finden. Dennoch ist im Sinne von Resilienz zu bedenken, dass es sich um sehr individuelle Prozesse handelt, die schwer für jedes Kind in Listen zu fassen. Vielmehr kommt es auf eine Änderung der Einstellung<sup>8</sup> und der Herangehensweise in der eigenen Arbeit an. Nicht zuletzt können Lehrer und Lehrerinnen dabei von Sozialarbeitern profitieren.

---

<sup>7</sup> Weiterführend dazu lohnt sich ein Blick in den Beitrag ‚Diagnostik: Stärken sehen lernen‘ von Petermann & Lohbeck im Buch ‚Resilienzförderung im Jugendalter‘ von Steinebach & Gharabaghi. Petermann stellt in seinem Beitrag verschiedene Erhebungsbögen, Checklisten und Assessments vor, die bisher vorwiegend im klinischen Bereich angewandt werden (vgl. Petermann & Lohbeck 2013, S. 35–49).

<sup>8</sup> Das Wenigste, was Lehrer aus dem Resilienzkonzept mitnehmen können, ist ein gewisser grundlegender Optimismus für ihre Arbeit.

### 3.3.2 SchulsozialarbeiterInnen

Eine Definition für Schulsozialarbeit zu finden, gestaltet sich schwierig. In Deutschland gibt es keine einheitliche Konzeption zur Schulsozialarbeit. Dennoch wurde mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 Schulsozialarbeit gesetzlich<sup>9</sup> verankert (vgl. Strebblow 2014, S. 17f). Da es sich um ein komplexes Arbeitsfeld mit fehlenden Richtlinien handelt, sind zahlreiche Definitionsversuche zu finden. An dieser Stelle wird die Definition von Pötter angeführt, da sie die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen einer Schule als auch den Bezug zur Lebenswelt der Kinder betont.

*„Schulsozialarbeit ist das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule - insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und schulpädagogischen Fachkräften - mit dem Ziel, ‚Anschlussfähigkeit‘ zwischen den Funktionssystemen - insbesondere dem Erziehungs- und dem Bildungssystem - und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen“ (Pötter 2014, zit. nach: Stüwe u.a. 2015, S.23).*

Florian Baier lässt mit seinem Buchtitel ‚Zu Gast in einem fremden Haus‘ bereits vermuten, welchen Problemen Schulsozialarbeiter in der Institution Schule gegenüber stehen (vgl. Baier 2007, S. 16f). Im Gegensatz zu den Lehrern stellt die Lebensweltorientierung eine entscheidende Basis der Tätigkeit eines Schulsozialarbeiters dar. Die sozialpädagogische Sichtweise ergänzt die der Pädagogen, da sie sich auf anderes Fachwissen und biografisch erworbenes Alltagswissen bezieht. Somit können Lebenswelten von Schülern anders gedeutet und vor allem sensibel wahrgenommen werden. Die Schulsozialarbeit bereichert die Schule und unterstützt die Bemühungen der Lehrer. Gerade aus der ‚anderen‘ Ausbildung ergeben sich neue Arbeitsansätze und es öffnen sich Türen. Bisher scheint es den Professionen schwierig, über die Sichtweisen und die sich daraus ergebenden Handlungsansätze ins Gespräch zu kommen. Noch muss sich die sozialpädagogische Arbeit der Schulstruktur anpassen (vgl. Baier 2013, S. 90–93). Der Effekt der Schulsozialarbeit liegt darin, dass die Kinder neben den Lehrern noch einen Erwachsenen haben, der nicht in die klassische Struktur von Schule eingeschlossen ist, aber trotzdem in ihr aktiv wird und dadurch die Handlungsmöglichkeiten der Kinder erweitert (vgl. Bolay u.a. 2010, S. 190).

---

<sup>9</sup> Das Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe (KJHG) greift im §11 ‚Jugendarbeit‘ allgemeine Angebote auf und beschreibt im §13 ‚Jugendsozialarbeit‘ die konkrete Zusammenarbeit mit Schulen (vgl. Deisenhofer & Deisenhofer 2015, S. 20f).

Allerdings kann diese Stellung die Zusammenarbeit mit pädagogischen Kollegen auch erschweren. Schulsozialarbeit muss daher als fester Bestandteil in Schulen integriert werden. Darüber hinaus kann sie nur gelingen, wenn sie auch von allen gewollt ist.

Der Zugang zu sozialarbeiterischen Angeboten muss für die Kinder und Jugendlichen leicht und alltagsorientiert erfolgen. Eine weitere Voraussetzung ist die Freiwilligkeit der Teilnahme an angebotenen Projekten.

Stüwe bietet vier Gesichtspunkte, auf die sich Schulsozialarbeit konzentriert, an. „*Biografieorientierung*, d.h. Bereiche wie psychosoziale Krisen, Freundschaft, Körpersozialisation, Geschlechtsrollenfindung, Herkunft und Familie werden in das Zentrum der Arbeit gestellt. *Schulorientierung*, d.h. Verhalten und Leistungen im Unterricht, Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften werden thematisiert und bearbeitet. *Freizeitorientierung*, d.h. offene Angebote, Projekte z.B. mit erlebnispädagogischer Orientierung werden geboten. *Berufsorientierung*, d.h. Begleitung beim Übergang zu Ausbildung oder Beruf geben“ (Stüwe u.a. 2015, S. 32). Darüber hinaus kooperiert der Sozialarbeiter mit dem Sozialraum. Er kennt Strukturen und Ansprechpartner durch eine gute Netzwerkarbeit. Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen sind imstande, Resilienzkonzepte und damit verbundene Förderungen als Multiplikatoren zu vermitteln. Mit dem vorhandenen Wissen können Prozesse an der Schule moderiert werden, um eine gelingende Lebensgestaltung für die Kinder zu ermöglichen. Sie sind der Aufgabe gewachsen, auch langfristige Projekte zu erarbeiten und zu begleiten. Mit der Platzierung von Sozialer Arbeit in Schulen wurde eine weitere Ressource geschaffen, „die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert“ (Olk & Speck 2010, S. 103).

In dieser Zusammenarbeit kann Schule zu einem Ort gestaltet werden, an dem sich Kinder, umgeben von Wertschätzung und Sicherheit, Kompetenzen für eine gelingende Entwicklung aneignen.

### **3.4 Resilienzförderung**

An wirksame Präventionsprogramme werden generelle Anforderungen gestellt. Auf lange Sicht sind vor allem Programme erfolgreich, die den natürlichen Lebens- und Sozialraum einbeziehen, in dem sich die Kinder entwickeln (vgl. Fingerle 2011, S. 216). Der Soziale-Setting-Ansatz erweitert dabei den Kreis der zu erreichenden Personen auf Freunde, Eltern

und Bezugspersonen wie Lehrer. Resilienzförderung wird dann wirksam, wenn sie im Alltag eingebettet, langfristig und mehrdimensional angelegt ist. Grundlage dafür ist u.a. eine ressourcenorientierte Haltung der Lehrkräfte (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2010, S. 46f). „Unabhängig davon, welche Schutzfaktoren adressiert werden, setzen erfolgreiche Präventionsstrategien frühzeitig ein, fördern Kinder langfristig, systematisch sowie entwicklungsorientiert und berücksichtigen alterstypische Entwicklungsaufgaben sowie kritische Phasen“ (Bengel 2009, zit. nach: Fröhlich-Gildhoff 2014, S. 36).

Für den schulischen Bereich gibt es einige Projekte wie ‚Fit und stark fürs Leben‘, die im Kern aber nur einzelne Kompetenzen fördern und sich nicht explizit auf Resilienz beziehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S.72-77). PRiGS - ‚Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen‘ ermöglicht den Lehrern anhand von zehn Programmeinheiten die sechs Resilienzfaktoren zu fördern. Es handelt sich um ein evaluiertes Programm, das über kleine Zwischenschritte eine resilienzförderliche Haltung in den Alltag integriert. Leider wurden die Eltern aus Gründen der Evaluierung zunächst nicht in die Arbeit einbezogen (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2012, S. 17). Das Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft Karlsruhe hat ein Mentorenprogramm entwickelt, bei dem Studenten als Paten fungieren und Kinder im außerschulischen Bereich fördern (vgl. Burschik & Scholl-Ehmer 2015). ‚Balu & Du‘ scheint mit einer zeitlichen Begrenzung von ein bis drei Stunden in der Woche für die Dauer von einem Jahr den Anforderungen an ein Präventionsprogramm nicht ausreichend zu erfüllen, obwohl das Konzept vom Ansatz her sehr vielversprechend klingt.

Resilienzforschung wird keine Methoden hervorbringen, um Schüler zu resilienten Menschen zu erziehen. Die Prozesse, die hinter Resilienz stehen, sind dafür zu komplex und zu individuell. Daher sollte auch in präventiven Maßnahmen flexibel auf individuelle Stärken oder auch Problemlagen eingegangen werden (vgl. Fingerle 1999, S. 97–98).

Für Lehrer und Lehrerinnen scheint es zunächst günstig, über solche Manuale einen Zugang zur Resilienzförderung zu erhalten. Sie können eine Vorstellung entwickeln, wie sich dieser Ansatz in die alltägliche Arbeit integrieren lässt. Die sichtbaren Ergebnisse sollten zu einem Umdenken führen, welches sich in Leitbildern von Schulen aber auch in der Ausbildung niederschlägt. Grundsätzlich müssen Lehrer für ihren möglichen Stellenwert im Leben eines Kindes sensibilisiert werden, um eine resilienzförderliche Grundhaltung anzustreben.

## 4 Erhebung zur Schulzeit

Auf Basis des vorangestellten Wissens wurde deutlich, dass Schule über eine Schutzfunktion verfügen kann. Mit einer Umfrage wurde nun erkundet, inwieweit Lehrer Einfluss auf den Lebenslauf einzelner Personen nehmen. Ebenfalls war die Frage, in welchem Maß Schule diese Funktion übernehmen kann, Gegenstand der Untersuchung. Da bisher kaum Material zu diesen Fragen vorhanden ist, handelt es sich bei der Erhebung um eine retrospektive Erkundungsstudie mit quantitativen und qualitativen Anteilen.

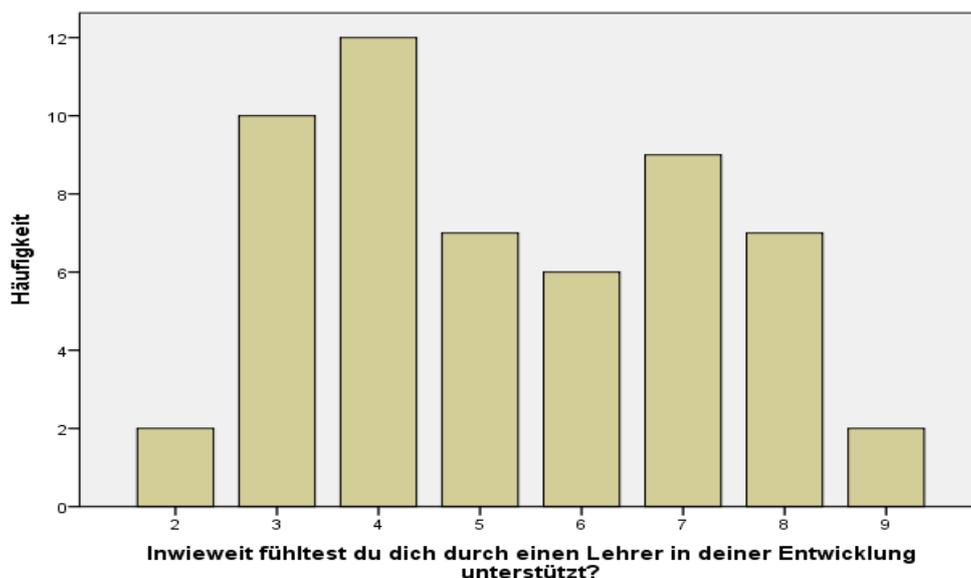
Zunächst wurde ein Fragebogen mit 16 Items entwickelt (*vgl. Anhang I, S. 46*). Bei der Vorgehensweise wurde Bezug auf Schaffer genommen (*vgl. Schaffer 2009, S. 116–129*). Nach einem Pretest mit sechs Probanden wurde der Fragebogen angepasst und am 06.07.2015 zur Erhebung genutzt. Die Fragestellung im ersten Teil bezieht sich auf die subjektiv empfundene Unterstützung der Lehrer in der Entwicklung. Dazu kamen Skalenfragen zum Einsatz. Das Skalenniveau lag bei eins bis zehn, wobei eins für ‚keine‘, ‚gar nicht‘ oder ‚nie‘ stand und zehn den positiven Bereich ‚sehr‘ abdeckte. In einem zweiten Teil wurden mit geschlossenen Fragen positive und negative Situationen abgefragt, die dann durch offene Antworten beispielhaft dargelegt werden konnten. Die soziodemografischen Daten wurden in einem dritten Teil erhoben. Bei dem Fragebogen handelt es sich um eine anonyme Erhebung. Ausnahme bildeten diejenigen, die sich für ein anschließendes Interview bereit erklärten. Um die Rücklaufquote des Fragebogens möglichst hoch zu halten, wurde auf eine Online-Umfrage verzichtet. Die Erhebung erfolgte in einer hoch selektiven Stichprobe von Studenten der Sozialen Arbeit aus dem Raum Halle/ Leipzig im Rahmen einer Vorlesung an der Hochschule Merseburg.

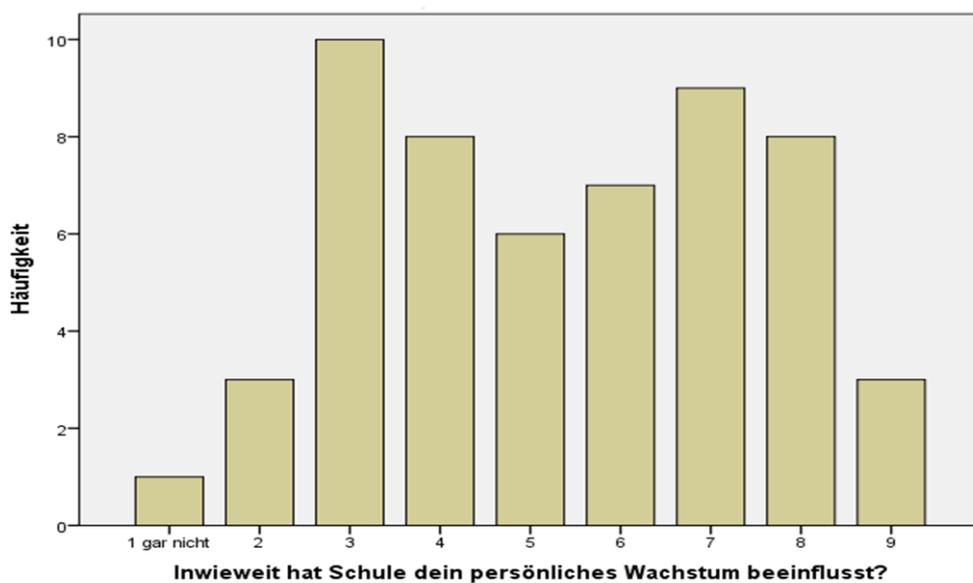
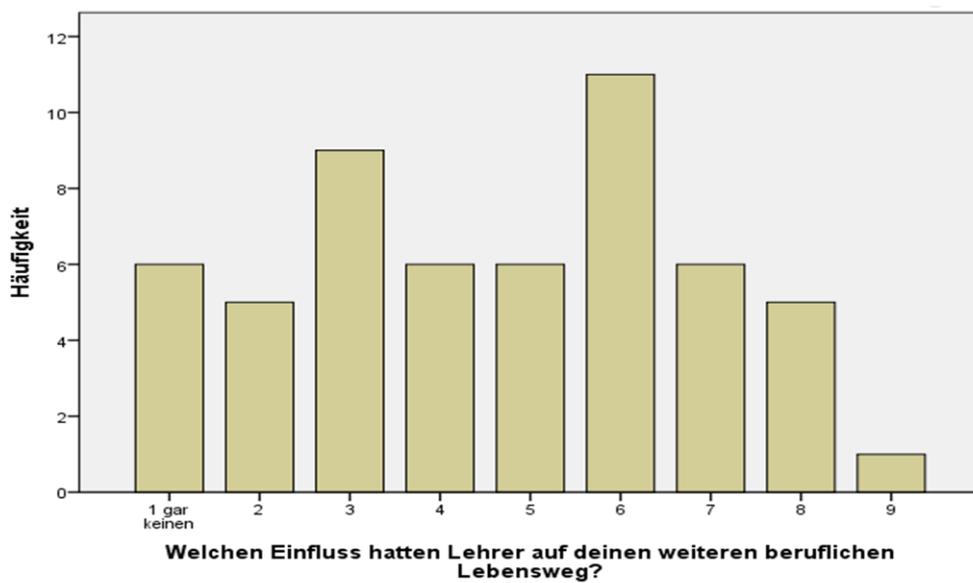
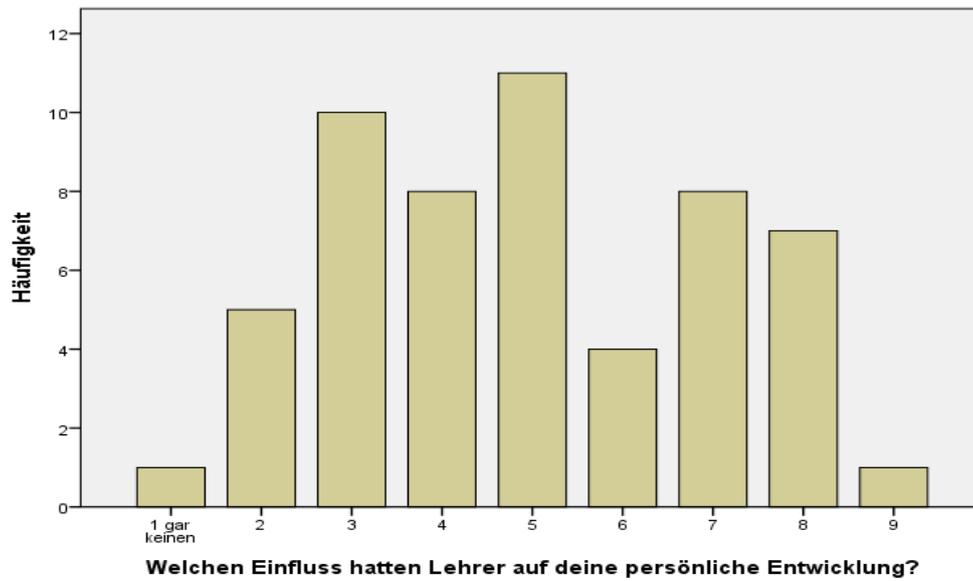
In einem weiteren Schritt wurde in Ergänzung des Fragebogens ein Interviewleitfaden erstellt (*vgl. Anhang III, S. 54*). Die Kenntnisse zur qualitativen Forschung beziehen sich hierbei auf Mayring (*vgl. Mayring 2008, S. 65-120*). Es konnten drei offene, halbstrukturierte und problemzentrierte Interviews geführt werden. Man entschied sich für Einzelinterviews, da ein Gruppeninterview auf Grund der erhofften persönlichen Aussagen unangemessen schien.

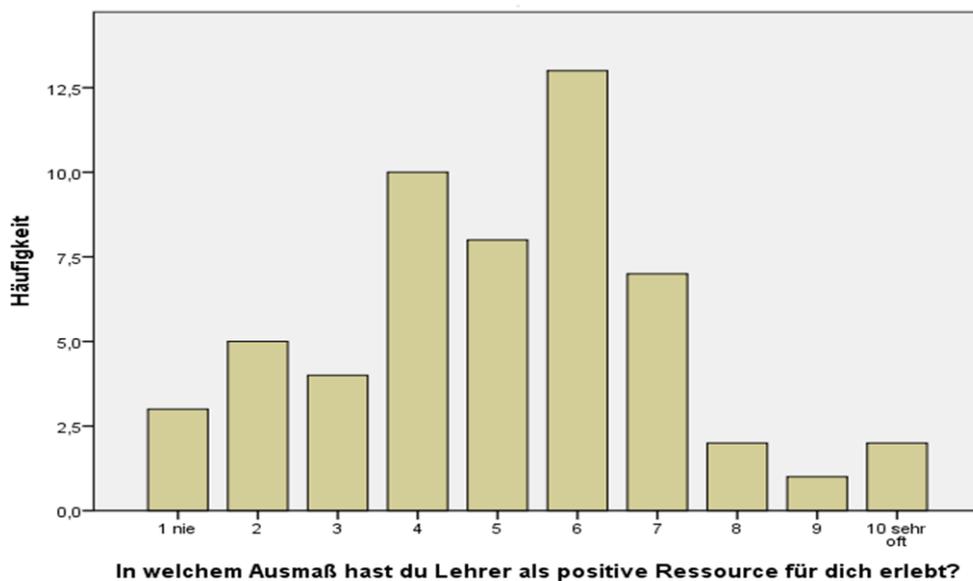
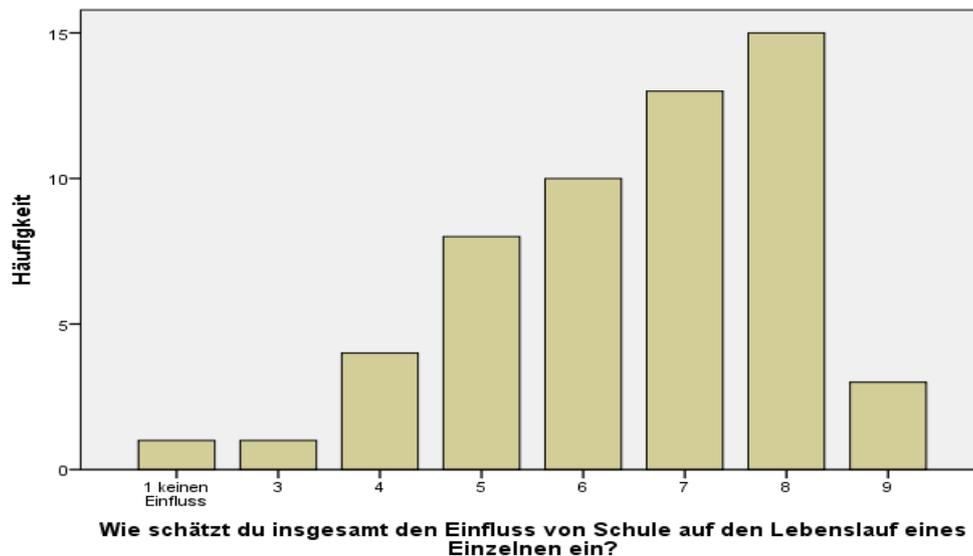
## 4.1 Fragebögen

Die Auswertung der Erhebung erfolgte mit einer Demo-Version des Programmes IBM SPSS Statistics 23 (Statistical Package for Social Science). Die Software ermöglicht ein grundlegendes Datenmanagement. Nach Erstellung eines Kodeplans und dem Einspeisen der Datenmatrix stehen umfangreiche statistische und grafische Datenanalysen zur Verfügung. Die klassischen statistischen Werte und Zusammenhänge lassen sich ermitteln (vgl. Raithel 2008, S. 83-126). Die nun folgenden Ergebnisse sind als nicht repräsentativ zu betrachten, da die Stichprobe zu klein ist und nicht zufällig gewählt wurde.

Insgesamt nahmen 55 Personen an der Befragung teil (n=55). Davon waren sieben männlich und 47 weiblich (eine fehlende Angabe) mit einem Durchschnittsalter von 26,31 Jahren. Für die ersten sechs Skalenfragen, wurden Häufigkeiten, Mittelwerte, Standardabweichungen und Ranges ermittelt. Für eine anschaulichere Abbildung des Ranges, wird dieser durch Minimum- und Maximumwerte gekennzeichnet. Eine vollständige Tabellenübersicht zu Häufigkeiten und deskriptiver Statistik ist im Anhang II (S. 49) zu finden. Im Überblick zeigt sich, dass für diese sechs Fragen zum einen ein hoher Range als auch ähnliche Mittelwerte im Bereich von 4,62 bis 6,51 ermittelt wurde. Den geringsten Einfluss scheint ein Lehrer im Hinblick auf den beruflichen Lebensweg zu haben (Mittelwert=4,62). Gefolgt wird dies von dem Einfluss auf die persönliche Entwicklung (Mittelwert=4,96). Der Einfluss von Schule als Institution hingegen wird positiver eingeschätzt (Mittelwert=6,51). Dieser Aspekt kann später, vor allem durch die Informationen aus den Interviews, gefüllt werden.







Für die offenen Fragen wurden lediglich die Häufigkeiten berechnet, welche mit beispielhaften Aussagen unterlegt werden. In schwierigen persönlichen Situationen hatten nur 47,3% das Gefühl, sich an einen Lehrer wenden zu können. Ging es um schulische Schwierigkeiten, waren es 65,5%. Die Erinnerung an ein positives Ereignis mit einem Lehrer betrug 56,4%, wohingegen fast genau so viele ein negatives Ereignis erinnerten (60%). Die positiven Erlebnisse wurden mit folgenden Verhaltensweisen des Lehrers hinterlegt: Wertschätzung, Vertrauen in Stärken, Ermutigung, Begegnung auf Augenhöhe, fachliche Kompetenz, positiver Zuspruch, Förderung von Talenten, gelebte Achtung, Empathie, Ressourcen sehen und fördern. Zu den negativen Erfahrungen zählen vor allem die Bloßstellung und die fehlende Empathie. So wird beispielsweise die Notenvergabe an der Tafel oder das Bevorzugen von Lieblingsschülern genannt. Anbei einige Zitate von Lehrern, die die Demütigungen unterstreichen: „Du bekommst eh nie eine gute Note“ (FB 4), „Du bist

dumm, aus dir wird nichts“ (FB 7), „Wenn du es nicht verstehst, musst du auf eine Sonderschule“ (FB 26). Desweiteren berichtete eine Probandin von dem Verweis aus dem Klassenraum, da sie durch das Rauchen ihrer Eltern stinke.

Obwohl die Frage, in welchem Ausmaß Lehrer als eine positive Ressource erlebt wurden, zu keiner eindeutigen Positionierung führte (Mittelwert=5,04), konnte ein Großteil (80%) bestätigen, dass Lehrer im Allgemeinen einen positiven Eindruck hinterließen. Darüber hinaus benannten die Probanden ähnliche Eigenschaften. So wurden fachliche Kompetenz, Begeisterung für die eigene Arbeit, Interesse am Schüler, Förderung persönlicher Stärken, Motivation und Humor für diese Lehrer häufiger benannt. Desweiteren spielten Wertschätzung, Unterstützung und Struktur eine Rolle. Eine Probandin berichtet von der Motivation die zehnte Klasse nach längerem Schulabsentismus zu wiederholen: „Er hat an mich geglaubt“ (FB 18).

Die Fragen nach Schulabschluss und Schulform wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Da es sich bei den Befragten um eine Gruppe von Studenten handelte, muss eine Hochschulzugangsberechtigung vorgelegen haben. Darüberhinaus waren diese Items als offene Fragen angelegt. Sinnvoller scheint es, alle Fragen im Voraus in Bezug zu einer bestimmten Schulzeit zu setzen. Im Hinblick auf den Nutzen einer möglichst frühen Förderung, könnte explizit nach der Grundschulzeit gefragt werden. Aber auch die Zeit der normativen Krisen (wie die Adoleszenz) könnten von Interesse sein. Durch die ausgewählte und relativ kleine Gruppe von Befragten (Selektionsbias), können die Ergebnisse als nicht repräsentativ gewertet werden. Weitere Schwierigkeiten bereitete, vor allem bei der Auswertung, das Skalenniveau. Der hier abgebildete Tendenz zur Mitte hätte durch eine ungerade Skaleneinteilung (z.B. eins bis sieben) oder dem Labeln aller Zahlen entgegengewirkt werden können. Weiterhin schien es für die Befragten schwierig, sich die Schulzeit zu vergegenwärtigen. Über eine kurze Einstimmung könnte man dem vorbeugen. Abschließend lässt sich sagen, dass es sich um eine sehr individuell erlebte Zeit handelt, die in Form von standardisierten Interviews tiefgründiger zu erfassen wäre.

## **4.2 Interviews**

Nach dem die Befragten sich für ein Interview bereit erklärten (n=7), wurden sie per E-Mail zu einem Termin eingeladen. Am 23.07.2015 kamen drei Interviews mit Frauen im Alter von 19 bis 26 Jahren zustande. Zu Beginn des Treffens wurde eine Einverständniserklärung

ausgefüllt, in der die Verwendung der Inhalte nur in anonymisierter Weise zugesichert wurde (vgl. Anhang IV, S. 55). Anschließend wurden Ziel und Umfang des Interviews besprochen sowie eine kleine Einstimmung auf das Thema vorgenommen. Mittels Interviewleitfaden wurden die Gespräche geleitet, wobei sich stets um eine möglichst offene Form bemüht wurde. Um die Auswertung der Interviews vorzunehmen, wurden Kategorien gebildet. Somit konnten Aussagen zu Lehrern, zur Bedeutung von Gleichaltrigen als auch Anregungen zusammengetragen werden. Die Aussagen werden sinngemäß wiedergegeben und durch den Verweis auf die Minutenangabe belegt (vgl. Preller 23.07.2015).

Im ersten Interview (*Interviewpartnerin I, 31:15min*) wurde berichtet, dass eine Lehrerin im Unterricht darauf achtete, dass niemand getriezt wurde. Außerdem gab sie Zusatzmaterial zum Üben aus (*Interview 1, 2'*). Es gab einige Lehrer, die darauf gesetzt haben, dass das Abitur doch geschafft wird (*Interview 1, 5:58'*). Weiterhin versuchte die Mathelehrerin Außenseiter in den Unterricht einzubeziehen und extra zu loben (*Interview 1, 7:50'*). Auch hier wurden Hilfsangebote außerhalb des Unterrichts gestellt (*Interview 1, 8:30'*).

Das zweite Interview (*Interviewpartnerin II, 22:02min*) schloss sich zum Teil diesen Aussagen an. Es wird von einem Biologielehrer gesprochen, der Verständnis hatte für Ablenkung im Unterricht bei außerschulischen Problemen. Dieser sei menschlich geblieben. Habe man ihm Respekt entgegengebracht und die geforderten Leistungen erfüllt, gab es auch hin und wieder Belohnungen wie gemeinsames Eis essen im Klassenverband (*Interview 2, 9'*). Vor allem die Grundhaltung von „geben und nehmen“ wurde herausgestellt sowie Kritikfähigkeit auch gegenüber der Schule.

Mit dem dritten Interview (*Interviewpartnerin III, 16:54min*) wurde deutlich, dass die Unterstützung eher durch Freunde erfolgte, da die Distanz zwischen Lehrer und Schüler zu groß war. Auch bei zwei Lehrern wo es anders war, schienen Freunde dennoch näher. An sich war es nicht „gängig“ sich an Lehrer zu wenden (*Interview 3, 1'*). Lehrer, die „persönlich hinterher waren“, hatten diese Distanz überwunden (*Interview 3, 8:30'*) und machten es mit ihrem lockeren, positiven Verhalten sowie ihrem kritischen Blick gegenüber dem Lehrplan und der Schulleitung leichter, Probleme anzusprechen (*Interview 3, 9:33'*).

In den Interviews kam auch das Thema Lieblingsschüler zur Sprache. Es wird von Lehrern berichtet, die in der Oberstufe ein freundschaftliches Verhältnis zu selbstbewussten Schülern hatten, ruhigere Schüler blieben dabei außen vor (*Interview 1, 3:38'*). Die Förderung guter

Schüler stand im Vordergrund. Schlechte Schüler wurden noch mehr getriezt, so dass die „Schere weit auseinander ging“ (*Interview 2, 5'*). Beispielsweise hat eine Lehrerin immer erst den schlechten und dann den guten Schüler die Hausaufgaben vortragen lassen (*Interview 1, 2:15'*). Weiter wurde gesagt, dass die Abstufung abhängig von der Leistung erfolgte und das auch öffentlich thematisiert wurde (*Interview 3, 11:30'*). So wurden schlechte Leistungen aus Klausuren auf das ganze Bild des Schülers übertragen (*Interview 1, 9:45'*).

Lehrer, die eine Unterstützung darstellten, zeichneten sich vor allem durch die Bestärkung von Kompetenzen (*Interview 3, 5:30'*) und Motivation („schulisch gepusht“) aus, wobei auch der Hinweis erfolgte, dass es sich um sehr wenige Lehrer handelte (*Interview 3, 4'*). Von Lehrern erwartete man mehr Menschlichkeit, weniger Hierarchie, und mehr Interesse neben dem Unterricht. So wurde beispielsweise nicht hinterfragt, welche Ursachen hinter einer schlechter Leistung stecken könnten (*Interview 2, 1'*). Um Probleme anzubringen, bräuchte es ein „offenes Ohr“, aber auch Vertrauen und das Gefühl, ernst genommen zu werden (*Interview 3, 12:30'*).

Die Ergebnisse des Fragebogens zeigten bereits, dass der Einfluss von Schule größer und wichtiger eingeschätzt wurde, als der Einfluss von Lehrern. Dass dahinter vor allem der als positiv erlebte Kontakt zu Gleichaltrigen steht, soll nun mit Beispielen aus den Interviews belegt werden. Der Einfluss des Freundeskreises aus der Schule war bedeutend, da man dort „zwangsläufig die meiste Zeit“ verbrachte (*Interview 3, 13:48'*). Die Klasse stand füreinander ein. Der Zusammenhalt bot Ablenkung von den Problemen zu Hause (*Interview 2, 5:30'*). Im Vordergrund stand Spaß haben, nicht das Lernen (*Interview 2, 6:20'*). Die Lehrer wussten über einzelne Gruppen bescheid, verfügten aber nicht über die Kompetenz, Prozesse die zum Ausgrenzen führten, wahrzunehmen (*Interview 3, 2'*).

Darüber hinaus verwiesen die Interviewten auch auf das Wachstum durch negative Schulerfahrungen. Das erlangte Sozialverhalten wurde in negativen Situationen erlernt (*Interview 1, 5:30'*), wobei es „eher die Schuld der Lehrer war“, als deren Verdienst (*Interview 1, 22:40'*). Eine Unterstützung hinsichtlich der Stärken oder die Förderung von Ressourcen blieb aus (*Interview 1, 23:56'*). Im Unterricht spürte man keine „Beziehungssituation, nur pure Wissensvermittlung“ (*Interview 1, 24:05'*). Generell trugen Lehrer wenig zur Persönlichkeitsentwicklung bei, bestenfalls die „Psychologie- und Ethiklehrerinnen, die das eh so drin hatten“ (*Interview 2, 3:40'*).

Die angesprochene Übernahme von Aufgaben und das Mitgestalten von Schule wurden als nicht befriedigend erlebt. Zwar hatte eine der Interviewten die Funktion als Schulsprecherin inne, dennoch empfand sie kein wirkliches Stimmrecht (*Interview 3, 6:30'*). Auch eine Förderung durch die Übernahme der Funktion als Klassensprecherin kam wenig Bedeutung zu (*Interview 2, 4:15'*). Die Gestaltung des Unterrichts verlief meist starr nach Lehrplan. Die Mitsprache der Schüler zur Form des Unterrichts ließen nur einige Lehrer zu (*Interview 3, 6:40'*). Es wurde aufgezeigt, dass wenig Raum für Veränderungen da war. „Für den Rektor war nur eine gute Statistik wichtig“ (*Interview 2, 7:30'*).

In den Gesprächen wurden auch Aussagen zur Veränderung der Methodik von Lehrern getroffen. Zu nennen sind hier Feedbackbögen für den Unterricht der Lehrer (*Interview 2, 8'*) und ein von Lehrern forcierter Ausbau der Zusammenarbeit von schwächeren und stärkeren Schüler (*Interview 2, 21:35*). Daneben könnte auch eine Anpassung der Methoden zur Notenerhebung den Schülern helfen, die beispielsweise Angst vor schriftlichen Prüfungen haben (*Interview 1, 29:50'*). Aus dem zweiten Interview ging hervor, dass sich die Interviewpartnerin die Schulzeit nur zurück wünschen würde wegen den Freunden, „was schade ist“, da die Lehrer über so viel Lebenserfahrung verfügen würden, von der die Schüler nur profitieren könnten (*Interview 2, 20:40'*).

Grundsätzlich konnte in den Interviews herausgefunden werden, was für die Einzelnen hinter den Zahlen des Fragebogens steckt. Im Wesentlichen wurden drei Erwartungen bestätigt: der bedeutende Einfluss von Freundschaften während der Schulzeit, die Eigenschaften von Lehrern, die mit denen der Resilienzförderung korrelieren und die Annahme von Lehrern als Vertrauenspersonen, wenn entsprechende Rahmenbedingungen erfüllt sind. Natürlich kann auch hier nicht von repräsentativen Ergebnissen ausgegangen werden. Um diese Gesichtspunkte generalisieren zu können, müssen wesentlich mehr Personen zu ihrer Schulzeit befragt werden.

Es lässt sich zusammenfassen, dass der Einfluss von Schule im Allgemeinen höher bewertet wurde als der Einfluss von Lehrern an sich. Wie auch aus den Interviews ersichtlich, konnte dieser Punkt vor allem mit den positiven Peerkontakten in Verbindung gebracht werden (vgl. Interview II). Dennoch besteht, den Ergebnissen folgend, ein ausreichender Einfluss auf die Entwicklung von Kindern durch Lehrer. Die Lehrer scheinen als Ansprechpartner wahrgenommen zu werden. Dass es sich nicht immer um eine positive Einwirkung handelt, belegten die Interviews. Doch auch negative Erfahrungen mit Lehrern wurden als Anlass zur

Entwicklung gesehen. Die vorliegenden Resultate bekräftigen, dass Lehrer ihre eigenen Methoden und Unterrichtsstrukturen gemeinsam mit ihren Schülern evaluieren sollten, wenn sie an der Weiterentwicklung ihrer Schulqualität interessiert sind. Die genannten Beispiele für positive Erlebnisse mit Lehrern und der hohe Anteil des bleibenden Eindrucks eines Lehrers bestätigen die vorangegangene Literaturanalyse zur Gestaltung einer resilienten Schule. Darüber hinaus kamen auch die benötigten Kompetenzen der Lehrer zum Ausdruck. Wenn die Rahmenbedingungen stimmen, kann Schule ein hohes Maß an Schutzfunktion stellen. Weiterführend wäre es interessant, Lehrer zu befragen. Wie sehen sie ihren Stellenwert im Lebenslauf eines Schülers? Was wissen sie tatsächlich über Resilienz und was bräuchten sie, um resilienzfördernd zu arbeiten?

## **5 Relevanz für die sozialarbeiterische Praxis**

Das Phänomen Resilienz findet tagtäglich um uns herum statt. Nun kommt es darauf an, wie wir dieses Wissen umsetzen. Erst einmal kann man den Lehrern dieses Thema näher bringen und ihnen ihren möglichen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern verdeutlichen. Den Lehrern muss aufgezeigt werden, dass sich damit ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern. Am anschaulichsten kann dies geschehen, indem man sie ermutigt, ihren eigenen Unterricht zu evaluieren, mit der Absicht, dass die Ergebnisse zur Veränderung motivieren. Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen können sich dabei als Multiplikatoren verstehen und Wissen vermitteln. Sie können darüber hinaus Veränderungsprozesse an der Schule vorbereiten und begleiten. Wenn sie selbst eine Grundhaltung entsprechend des Resilienzansatzes einnehmen, bieten sie nicht nur den Kindern die Möglichkeit, ihre positiven Erfahrungen in der Schulzeit zu erweitern. Sie zeigen damit auch den Kollegen, dass sie hinter dem Konzept stehen und sich für dessen Anwendung einsetzen. Darüber hinaus vermögen sie Programme zur Resilienzförderung zu modifizieren und vor allem zu evaluieren.

Desweiteren muss dieses Thema einen Platz in der Politik finden, um Veränderungen voranzubringen. Dafür können sich Schulsozialarbeiter aktiv engagieren. Dass es Lehrer und Lehrerinnen gibt, die Schule zu einem schützenden Ort machen, hat die Erhebung gezeigt. Ferner scheinen die Schüler ja zu wissen, was sie brauchen oder vielmehr was ihre Lehrer bräuchten. Das legt die Schlussfolgerung nahe, für eine offenere Kommunikation innerhalb der Schule einzutreten und die Lehrer zu befähigen, ihr eigenes Handeln zu reflektieren.

Grundsteine für eine Veränderung hin zu einer resilienzförderlichen Schule müssen durch die Politik gelegt werden, um Einzug in Ausbildung und im Schulsystem zu halten.

In der Forschung der nächsten Jahre müssen die genauen Wechselwirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren ermittelt werden. Außerdem müssen Programme zur Resilienzförderung überdacht und ausreichend evaluiert werden. Sozialarbeiter können mit ihrem Wissen und Handlungsansätzen entscheidend dazu beitragen, dass aus der Schule doch noch ein Hort wird und zwar für jedes Kind.

# Quellenverzeichnis

## Bücher

**Baier, Florian (2013):** Der sozialpädagogische Blick in der Schulsozialarbeit. In: *Sozialmagazin Weinheim: Beltz Juventa* (Bd.38), S. 88–95.

**Bolay, Eberhard; Gutbrod, Heiner u. Ahmed, Sarina (2010):** Wirkungen einer ‚Sozialraumverankerten Schulsozialarbeit‘. In: Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim: Juventa-Verl. (Juventa Paperback), S. 183–195.

**Brisch, Karl Heinz (Hg.) (2009):** Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Brock, Inés (Hg.) (2014):** Psychotherapie und Empowerment. Impulse für die psychosoziale Praxis. Opladen: Budrich.

**Deisenhofer, August; Deisenhofer, Ulrich (2015):** Jugendrecht. Textausgabe ; [SGB VIII: Kinder- u. Jugendhilfe, JugendschutzG, Jugendmedienschutz-Staatsvertrag, JugendarbeitsschutzG, BAföG, BerufsbildungsG (Auszug)]. 36., überarb. Aufl., Stand: 1. Januar 2015, Sonderausg. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (Dtv Beck-Texte im dtv, 5008).

**Eckert, Marie (2015):** 15.07.2015. Telefonat.

**Fingerle, Michael (1999):** Resilienz - Vorhersage und Förderung. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Andreas Freytag (Hg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt, S. 94–98.

**Fingerle, Michael (2011):** Resilienz deuten - Schlussfolgerungen für die Prävention. In: Margherita Zander (Hg.): *Handbuch Resilienzförderung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 208–218.

**Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2014a):** Ermutigung - eine fast vergessene und doch brandaktuelle Dimension in Pädagogik und Therapie. In: Inés Brock (Hg.): *Psychotherapie und Empowerment. Impulse für die psychosoziale Praxis*. Opladen: Budrich, S. 21–32.

**Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hg.) (2014b):** Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule - Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse. Freiburg: FEL.

**Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Becker, Jutta; Fischer, Sibylle (2012):** Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen - PRiGS. Ein Förderprogramm. München: Reinhardt (Pädagogik).

**Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Beuter, Simone; Fischer, Sibylle; Rönnau-Böse, Maïke (2010):** Resilienzförderung - eine Grundorientierung für sozialarbeiterisches und -pädagogisches Handeln. In: Silke Birgitta Gahleitner und Gernot Hahn (Hg.): *Klinische Sozialarbeit. Gefährdete Kindheit - Risiko, Resilienz und Hilfen*. 1. Aufl. Bonn: Psychiatrie-Verl. (Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung, 3), S. 42–53.

**Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maïke (2011):** Resilienz. 2., durchges. Aufl. München: Reinhardt (UTB Profile, 3290).

**Gahleitner, Silke Birgitta; Hahn, Gernot (Hg.) (2010):** Klinische Sozialarbeit. Gefährdete Kindheit - Risiko, Resilienz und Hilfen. 1. Aufl. Bonn: Psychiatrie-Verl. (Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung, 3).

**Göppel, Rolf (1999):** Bildung als Chance. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Andreas(Hg.) Freytag (Hg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.

**Göppel, Rolf (2011):** Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: Margherita Zander (Hg.): *Handbuch Resilienzförderung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 383–406.

**Grossmann, Klaus E. (2009):** Emmy Werner: Engagement für ein Lebenswerk zum Verständnis menschlicher Entwicklung über den Lebenslauf. In: Karl Heinz Brisch (Hg.): *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 15–33.

**Gudjons, Herbert; Traub, Silke (2012):** Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 11., grundlegend überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB Pädagogik, 3092).

**Hildenbrand, Bruno (2012):** Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: Rosmarie Welter-Enderlin und Bruno Hildenbrand (Hg.): Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl. (Paar- und Familientherapie), S. 20–27.

**Preller, Julia (23.07.2015):** Inwieweit nehmen Lehrer Einfluss auf den Lebenslauf? Interview mit Interviewpartnerin I, Interviewpartnerin II, Interviewpartnerin III. Merseburg/ Leipzig. Audio-Datei.

**Kant-Schaps, Marianne (2013):** Schule: Schutzfaktor und Übungsraum. In: Christoph Steinebach und Kiaras Gharabaghi (Hg.): Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven. Berlin: Springer, S. 83–92.

**Keogh, Barbara (1999):** Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Andreas (Hg.) Freytag (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, S. 191–203.

**Klemperer, David; Braun, Bernard (2011):** Sozialmedizin - Public Health. Lehrbuch für Gesundheits- und Sozialberufe. 1. Nachdr., der 1. Aufl. Bern: Huber (Verlag Hans Huber Programmbereich Gesundheit).

**Laucht, Manfred (1999):** Risiko- vs. Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichotomie. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Andreas (Hg.) Freytag (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, S. 303–314.

**Laucht, Manfred (2009):** Vulnerabilität und Resilienz in der Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie. In: Karl Heinz Brisch (Hg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 53–71.

**Laucht, Manfred; Esser, Günther; Schmidt, Martin H. (1999):** Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Andreas (Hg.) Freytag (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, S. 71–93.

**Leitner, Werner (1999):** Kindliche Lebenswelten unter besonderer Berücksichtigung der Situation von Scheidungswaisen im familiären und schulischen Kontext. In: Norbert Seibert (Hg.): Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivische Annäherung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (Perspektive Schulpädagogik), S. 127–156.

**Mayring, Philipp (2008):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Studium).

**Olk, Thomas; Speck, Karsten (2010):** Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. In: Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim: Juventa-Verl. (Juventa Paperback), S. 103–118.

**Opp, Günther (1999):** Schule - Chance und Risiko. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Andreas Freytag (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, S. 229–343.

**Opp, Günther; Fingerle, Michael; Freytag, Andreas (Hg.) (1999):** Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt.

**Opp, Günther; Wenzel, Ellen (2009):** Schule: Schutz- oder Risikofaktor kindlicher Entwicklung. In: Karl Heinz Brisch (Hg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 84–93.

**Petermann, Franz; Lohbeck, Annette (2013):** Diagnostik: Stärken sehen lernen. In: Christoph Steinebach und Kiaras Gharabaghi (Hg.): Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven. Berlin: Springer, S. 35–49.

**Raithel, Jürgen (2008):** Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

**Rönnau-Böse, Maike; Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011):** Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen - Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 360–382.

**Schaffer, Hanne (2009):** Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

**Speck, Karsten; Olk, Thomas (Hg.) (2010):** Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim: Juventa-Verl. (Juventa Paperback).

**Steinebach, Christoph; Gharabaghi, Kiaras (Hg.) (2013):** Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven. Berlin: Springer.

**Strebblow, Claudia (2014):** Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher. Ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Diss.--Berlin, 2005. Unveränd. Nachdr. Opladen: Budrich (edition recherche).

**Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2015):** Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Soziale Arbeit).

**van Ackeren, Isabell; Klemm, Klaus; Kühn, Svenja Mareike (2015):** Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3., überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

**Welter-Enderlin, Rosmarie (2012):** Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Rosmarie Welter-Enderlin und Bruno Hildenbrand (Hg.): Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl. (Paar- und Familientherapie), S. 7–19.

**Welter-Enderlin, Rosmarie; Hildenbrand, Bruno (Hg.) (2012):** Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. Internationaler Kongress "Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände". 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl.

**Werner, Emmy E. (1999):** Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Andreas Freytag (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, S. 25–35.

**Werner, Emmy E. (2012):** Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen - und was man daraus lernen kann. In: Rosmarie Welter-Enderlin und Bruno Hildenbrand (Hg.): Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. 4. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl. (Paar- und Familientherapie), S. 28–42.

**Werner, Emmy E.; Smith, Ruth S. (1998):** Vulnerable, but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth. 3. print. New York: Adams Bannister Cox.

**Wustmann, Corina (2011):** Resilienz in der Frühpädagogik - Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 350–359.

**Zander, Margherita (2010):** Armes Kind - starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

**Zander, Margherita (Hg.) (2011):** Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

## Zeitschriften

**Wustmann, Corina (2005):** Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 192–206. Online verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4748/pdf/ZfPaed\\_2005\\_2\\_Wustmann\\_Blickrichtung\\_Resilienzforschung\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4748/pdf/ZfPaed_2005_2_Wustmann_Blickrichtung_Resilienzforschung_D_A.pdf), zuletzt geprüft am 09.07.2015.

## Internetquellen

**Autorengruppe (2014):** Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld. Online verfügbar unter [http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf), zuletzt geprüft am 01.08.2015.

**Baier, Florian (2007):** Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur sozialen Arbeit in Schulen. Univ., Diss.--Lüneburg, 2006. Bern: Lang (Social strategies, 42). Online verfügbar unter [https://books.google.de/books?id=V\\_zSAWsfmqwC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=zu+gast+in+in+einem+fremden+haus&source=bl&ots=9caWh7y503&sig=08dFfouFT-4Lg3AAUvkwyM4P6sA&hl=de&sa=X&ei=I-ibVZWAJsylsAGvxpLgAg&ved=0CCwQ6AEwAg#v=onepage&q=zu%20gast%20in%20einem%20fremden%20haus&f=false](https://books.google.de/books?id=V_zSAWsfmqwC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=zu+gast+in+in+einem+fremden+haus&source=bl&ots=9caWh7y503&sig=08dFfouFT-4Lg3AAUvkwyM4P6sA&hl=de&sa=X&ei=I-ibVZWAJsylsAGvxpLgAg&ved=0CCwQ6AEwAg#v=onepage&q=zu%20gast%20in%20einem%20fremden%20haus&f=false), zuletzt geprüft am 04.08.2015.

**Burschik, Katja; Scholl-Ehmer, Ina (2015):** Resilienzförderung im Patenschaftsprogramm „Balu und Du“. Karlsruhe. Online verfügbar unter [http://www.karlsruhe.de/b3/gesundheit/gesundheitsfoerdern/gesund\\_aufwachsen/resilienz/Doku/HF\\_sections/content/ZZIZBnsz908vtS/WS%2010%20Balu%20und%20Du%20Patenschaftsprogramm.pdf](http://www.karlsruhe.de/b3/gesundheit/gesundheitsfoerdern/gesund_aufwachsen/resilienz/Doku/HF_sections/content/ZZIZBnsz908vtS/WS%2010%20Balu%20und%20Du%20Patenschaftsprogramm.pdf), zuletzt aktualisiert am 26.07.2015.

**Freller, Karl (2006):** Schule als Lebensraum. Rede des Staatssekretärs im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Karl Freller, anlässlich der Tagung „Bildung(s)- kultur verändern“ am 3. Februar 2006 in der Evangelischen Akademie Tutzing. Online verfügbar unter [http://www.km.bayern.de/medien/km\\_links/datei/03\\_02\\_lebensraum\\_schule.pdf](http://www.km.bayern.de/medien/km_links/datei/03_02_lebensraum_schule.pdf), zuletzt geprüft am 04.08.2015.

**Rolf, E. Jon (2002):** Resilience. An Interview with Norman Garmezy. Online verfügbar unter [http://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47167-1\\_2#page-1](http://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47167-1_2#page-1), zuletzt aktualisiert am 05.08.2015.

**SPSS.** Online verfügbar unter <http://www.software-express.de/news/spss-testversion/>, zuletzt geprüft am 02.08.2015.

**Statistisches Bundesamt (2015):** Zeitverwendungserhebung. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Zeitbudgeterhebung/Zeitverwendung5639102139004.pdf;jsessionid=2ABA4962B76ABFC882C47467CCFC7938.cae2?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Zeitbudgeterhebung/Zeitverwendung5639102139004.pdf;jsessionid=2ABA4962B76ABFC882C47467CCFC7938.cae2?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 04.08.2015.

**Weisen, Ronna u.a. (1994):** Life Skills Education For Children And Adolescents In School. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of the Life Skills Programmes. WHO. Genf. Online verfügbar unter [http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/who\\_mnh\\_psf\\_93.7a\\_rev.2.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/who_mnh_psf_93.7a_rev.2.pdf), zuletzt geprüft am 04.08.2015.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ressourcen ( <i>Wustmann 2005, S. 169</i> )	S. 14
Abbildung 2: „Rahmenmodell von Resilienz“ nach Kumpfer 1999 ( <i>Wustmann2005, S. 201</i> )	S. 19
Abbildung 3: SchülerInnen in Prozent ( <i>vgl. Autorengruppe 2014, S.75f</i> )	S. 25

# Anhang

## Anhangsverzeichnis

I	Fragebogen	S. 46
II	Auswertung Fragebögen	S. 49
III	Interviewleitfaden	S. 56
IV	Einverständniserklärung Interview	S. 57

## **I: Befragung: Inwieweit nehmen Lehrer Einfluss auf den Lebenslauf ihrer Schüler?**

*Mein Name ist Julia Preller. Ich studiere im 6. Semester Soziale Arbeit an der Hochschule Merseburg. Derzeit beschäftige ich mich mit meiner Bachelorarbeit. In dieser soll es darum gehen, inwieweit Lehrer Einfluss auf den Lebenslauf einzelner Schüler nehmen. Im Rahmen der Resilienzforschung soll dieses dann näher betrachtet werden.*

*Alle hier angegebenen Daten werden vertraulich behandelt. Aus Gründen der Verständlichkeit wird im Folgenden die männliche Form gewählt.*

*Vielen Dank für deine Unterstützung.*

---

### **1. Inwieweit fühltest du dich durch Lehrer in deiner Entwicklung unterstützt?**

1 ← 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 → 10  
gar nicht sehr

### **2. Welchen Einfluss hatten Lehrer auf deine persönliche Entwicklung?**

1 ← 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 → 10  
gar keinen sehr großen

### **3. Welchen Einfluss hatten Lehrer auf deinen weiteren beruflichen Lebensweg?**

1 ← 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 → 10  
gar keinen sehr großen

### **4. Inwieweit hat Schule (als Institution) dein persönliches Wachstum beeinflusst?**

1 ← 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 → 10  
gar nicht sehr

### **5. Wie schätzt du insgesamt (unabhängig von deinen Erfahrungen) den Einfluss von Schule auf den Lebenslauf eines Einzelnen ein?**

1 ← 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 → 10  
keinen Einfluss großer Einfluss

### **6. In welchem Ausmaß hast du Lehrer als positive Ressource (Anregung, Vorbild, Fachmann, Motivator...) für dich erlebt?**

1 ← 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7 — 8 — 9 → 10  
nie sehr oft

**7. Hattest du das Gefühl, dich in schwierigen persönlichen Situationen an einen Lehrer wenden zu können?**

- Ja
- Nein

**8. Hattest du das Gefühl, dich in schwierigen schulischen Situationen an einen Lehrer wenden zu können?**

- Ja
- Nein

**9. Erinnerst du dich an ein besonders positives Ereignis mit einem Lehrer?**

- Ja
- Nein

Wenn ja, was hat der Lehrer gemacht? (bitte Stichpunkte)

---

---

---

---

---

**10. Erinnerst du dich an ein besonders negatives Ereignis mit einem Lehrer?**

- Ja
- Nein

Wenn ja, was hat der Lehrer gemacht? (bitte Stichpunkte)

---

---

---

---

---

**11. Gibt es Lehrer, die einen bleibenden positiven Eindruck hinterlassen haben?**

- Ja
- Nein

Wenn ja, was hat der Lehrer gemacht? (bitte Stichpunkte)

---

---

---

---

---

12. Alter:

13. Geschlecht: \_\_\_\_\_

14. Schulabschluss: \_\_\_\_\_

15. Welche Schulformen hast du besucht?

---

16. Bist du für ein ausführliches Interview (in Bezug auf diesen Fragebogen für ca. 60 min) bereit?

Ja, kontaktiere mich unter (Email-Adresse): \_\_\_\_\_

Nein

## II:

## Auswertung Fragebögen

### Häufigkeiten

#### Inwieweit fühltest du dich durch einen Lehrer in deiner Entwicklung unterstützt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 2	2	3,6	3,6	3,6
3	10	18,2	18,2	21,8
4	12	21,8	21,8	43,6
5	7	12,7	12,7	56,4
6	6	10,9	10,9	67,3
7	9	16,4	16,4	83,6
8	7	12,7	12,7	96,4
9	2	3,6	3,6	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Modus<sup>10</sup>: 4

#### Welchen Einfluss hatten Lehrer auf deine persönliche Entwicklung?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1 gar keinen	1	1,8	1,8	1,8
2	5	9,1	9,1	10,9
3	10	18,2	18,2	29,1
4	8	14,5	14,5	43,6
5	11	20,0	20,0	63,6
6	4	7,3	7,3	70,9
7	8	14,5	14,5	85,5
8	7	12,7	12,7	98,2
9	1	1,8	1,8	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Modus: 5

<sup>10</sup> Beim Modus handelt es sich um den am häufigsten ausgewählten Wert.

**Welchen Einfluss hatten Lehrer auf deinen weiteren beruflichen Lebensweg?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1 gar keinen	6	10,9	10,9	10,9
2	5	9,1	9,1	20,0
3	9	16,4	16,4	36,4
4	6	10,9	10,9	47,3
5	6	10,9	10,9	58,2
6	11	20,0	20,0	78,2
7	6	10,9	10,9	89,1
8	5	9,1	9,1	98,2
9	1	1,8	1,8	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Modus: 6

**Inwieweit hat Schule dein persönliches Wachstum beeinflusst?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1 gar nicht	1	1,8	1,8	1,8
2	3	5,5	5,5	7,3
3	10	18,2	18,2	25,5
4	8	14,5	14,5	40,0
5	6	10,9	10,9	50,9
6	7	12,7	12,7	63,6
7	9	16,4	16,4	80,0
8	8	14,5	14,5	94,5
9	3	5,5	5,5	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Modus: 3

**Wie schätzt du insgesamt den Einfluss von Schule auf den Lebenslauf eines Einzelnen ein?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1 keinen Einfluss	1	1,8	1,8	1,8
3	1	1,8	1,8	3,6
4	4	7,3	7,3	10,9
5	8	14,5	14,5	25,5
6	10	18,2	18,2	43,6
7	13	23,6	23,6	67,3
8	15	27,3	27,3	94,5
9	3	5,5	5,5	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Modus: 8

**In welchem Ausmaß hast du Lehrer als positive Ressource für dich erlebt?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1 nie	3	5,5	5,5	5,5
2	5	9,1	9,1	14,5
3	4	7,3	7,3	21,8
4	10	18,2	18,2	40,0
5	8	14,5	14,5	54,5
6	13	23,6	23,6	78,2
7	7	12,7	12,7	90,9
8	2	3,6	3,6	94,5
9	1	1,8	1,8	96,4
10 sehr oft	2	3,6	3,6	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

Modus: 6

**Hattest du das Gefühl, dich in schwierigen persönlichen Situationen an einen Lehrer wenden zu können?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	26	47,3	47,3	47,3
nein	29	52,7	52,7	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

**Hattest du das Gefühl, dich in schwierigen schulischen Situationen an einen Lehrer wenden zu können?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	36	65,5	67,9	67,9
nein	17	30,9	32,1	100,0
Gesamt	53	96,4	100,0	
Fehlend	2	3,6		
Gesamt	55	100,0		

**Erinnerung an positives Ereignis mit einem Lehrer**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	31	56,4	56,4	56,4
nein	24	43,6	43,6	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

**Erinnerung an negatives Ereignis mit einem Lehrer**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	33	60,0	60,0	60,0
nein	22	40,0	40,0	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

**Gibt es Lehrer, die einen bleibenden positiven Eindruck hinterlassen haben?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	44	80,0	80,0	80,0
nein	11	20,0	20,0	100,0
Gesamt	55	100,0	100,0	

**Geschlecht**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig weiblich	47	85,5	87,0	87,0
männlich	7	12,7	13,0	100,0
Gesamt	54	98,2	100,0	
Fehlend	1	1,8		
Gesamt	55	100,0		

**Bereitschaft für ein Interview**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	7	12,7	12,7	12,7
	nein	48	87,3	87,3	100,0
Gesamt		55	100,0	100,0	

*Deskriptive Statistik<sup>11</sup>*

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Inwieweit fühltest du dich durch einen Lehrer in deiner Entwicklung unterstützt?	55	2	9	5,27	1,938
Welchen Einfluss hatten Lehrer auf deine persönliche Entwicklung?	55	1	9	4,96	2,036
Welchen Einfluss hatten Lehrer auf deinen weiteren beruflichen Lebensweg?	55	1	9	4,62	2,240
Inwieweit hat Schule dein persönliches Wachstum beeinflusst?	55	1	9	5,36	2,138
Wie schätzt du insgesamt den Einfluss von Schule auf den Lebenslauf eines Einzelnen ein?	55	1	9	6,51	1,632
In welchem Ausmaß hast du Lehrer als positive Ressource für dich erlebt?	55	1	10	5,04	2,125
Gültige Werte (Listenweise)	55				

**Alter**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Alter	54	19	38	26,31	5,095
Gültige Werte (Listenweise)	54				

<sup>11</sup> Minimum und Maximum stellen den Range eines Items dar. Mit der Standardabweichung wird die Streuung um den Mittelwert abgebildet.

### III:

### Interviewleitfaden

- Einleitungstext:  
Das Interview wird sich mit deinen Erfahrungen innerhalb der Schule und der Interaktion mit Lehrern beschäftigen. Ziel ist es, herauszufinden, in welchem Maß Lehrer Einfluss auf den Lebenslauf ihrer Schüler nehmen.
  - Erlaubnis zur Aufnahme/Vertraulichkeit
  - Einstimmung (Schule, Klassenraum, Banknachbar)
- 

1. Bist du eigentlich gerne zur Schule gegangen? In welcher Zeit besonders?
2. In schwierigen persönlichen Situationen konntest du dich nicht an Lehrer wenden (Fragebogen). Was hätte es von Seiten des Lehrers gebraucht?
3. Inwieweit hatten Lehrer Einfluss auf deine Freundschaften (Peer-Kontakte)?
4. Inwieweit hatten deine Lehrer Kontakt zu deinen Eltern? (altersabhängig?)
5. In welcher Art und Weise hat ein Lehrer dich in deiner Entwicklung unterstützt?
6. Wie sehr waren Lehrer für Klassenkameraden eine Unterstützung?
7. Warum denkst du, hat Schule im Allgemeinen einen positiven Einfluss auf den Lebenslauf von Menschen?
8. In der Literatur habe ich gelesen, dass es für ein gutes Schulklima wichtig sei, Entscheidungen innerhalb der Klasse/Schule mit zu entscheiden. Wie war das bei dir?
9. Waren Lehrer für dich an einem kritischen Entwicklungspunkt wirklich entscheidend? Konntest du so etwas bei Mitschülern beobachten?
10. Bezug auf persönlichen Fragebogen
  - Kontextprotokoll: Gesamteindruck, Unterbrechungen

**IV:**

**Einverständniserklärung Interview #**

*Befragte:* \_\_\_\_\_

Hiermit erkläre ich mich einverstanden, dass das Interview, geführt von Julia Preller, zur Erarbeitung ihrer Bachelorarbeit, aufgezeichnet wird. Frau Preller darf die Tondatei ausschließlich als Anhang ihrer Bachelorarbeit verwenden. Nach dem Interview wird mir eine Kopie der Tondatei zugesandt. Die in der Arbeit verwendeten Zitate werden anonymisiert.

---

Ort, Datum

Unterschrift

Beginn:

Ende:

Anmerkungen: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

## **Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, Julia Preller, geboren am 15.06.1989, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Thema:

### **„Resilienz an Schulen“**

selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst sowie keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken unabhängig von der Art der Quelle als solche kenntlich gemacht habe.

Möhlau, 27.08.2015