

Anika Rebecca Kanzenbach

Resilienzförderung von Kindern im Rahmen pädagogischer
Arbeit in der Kita

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2017/ 2018

Anika Rebecca Kanzenbach

Resilienzförderung von Kindern im Rahmen
pädagogischer Arbeit in der Kita

eingereicht als

BACHELORARBEIT

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2017/ 2018

Erstprüferin: Prof. Dr. Barbara Wolf

Zweitprüferin: Prof. Dr. Barbara Wedler

Bibliographische Beschreibung

Kanzenbach, Anika Rebecca:

Resilienzförderung von Kindern im Rahmen pädagogischer Arbeit in der Kita.
35 Textseiten, Mittweida, Hochschule Mittweida (FH), Fakultät Soziale Arbeit,
Bachelorarbeit, 2018

Referat:

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Resilienzförderung im Rahmen der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern zwischen 3 - 6 Jahren im Kindergarten. Zu Beginn dieser Literaturrecherche wird daher die Lebensphase Kindheit und deren alltäglichen Entwicklungsaufgaben dargestellt und mögliche Belastungen genauer analysiert. Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, was Kinder alles für eine „gute Entwicklung“ brauchen und es wird auf die Grundbedürfnisse von Kindern hingewiesen.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Resilienz und wie diese durch die pädagogischen Fachkräfte in Kindergärten gefördert und gestärkt werden kann. Hierzu wird die Institution Kindergarten und deren Bedeutung für das Kind genauer betrachtet. Schließlich wird auf Handlungsmöglichkeiten für die pädagogischen Fachkräfte hingewiesen, sodass mit Präventionsarbeit und gezielten Angeboten eine resilienzfördernde Entwicklung ermöglicht werden kann.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
2 Aufbau der Bachelorarbeit	5
3 Die Lebensphase Kindheit	5
3.1 Der Begriff Kindheit.....	6
3.2 Konstruktivismus nach Jean Piaget.....	6
3.3 Aufgaben und Belastungen bei Kindern.....	7
3.3.1 Entwicklungsaufgaben von Kindern.....	7
3.3.2 Belastungen in der Kindheit.....	9
3.4 Bewältigungsverhalten in der Kindheit.....	10
3.4.1 Was ist Bewältigung?.....	10
3.4.2 Bewältigungsverhalten von Kindern.....	11
3.5 Was Kinder für eine gute Entwicklung brauchen.....	12
3.6 Die sechs Grundbedürfnisse von Kindern nach Klaus Wolf.....	14
4 Was ist Resilienz?	20
4.1 Der Begriff Resilienz.....	20
4.2 Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept.....	21
4.2.1 Risikofaktoren.....	21
4.2.2 Schutzfaktoren.....	23
5 Förderung der Resilienz im Kindergarten	25
5.1 Institution Kindergarten.....	25
5.2 Resilienzförderung im Kindergarten.....	26
6 Aufgaben der sozialpädagogischen Arbeit - Kinder stärken durch Präventionsarbeit und gezielte Angebote	27
6.1 Resilienzförderung durch Präventionsarbeit.....	27
6.1.1 Präventionsarbeit am Kind.....	28
6.1.2 Präventionsarbeit mit allen Personen am Erziehungsprozess.....	29
6.2 Resilienzförderung durch gezielte Angebote und Handlungen.....	31
7 Zusammenfassung und Fazit	37
8 Quellenverzeichnis	39
9 Selbstständigkeitserklärung	41

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedürfnispyramide Maslow	Seite 13
Abbildung 2: Zitat Resilienz	Seite 20
Abbildung 3: Risiko- und Schutzfaktoren	Seite 24
Abbildung 4: Sechs Handlungsschritte	Seite 30

1 Einleitung

Nicht selten wachsen Kinder unter herausfordernden Bedingungen und Lebenssituationen auf. Sie erleben den Alltag als Pflege-, Adoptiv- oder Heimkind, müssen Scheidung, Trennung, Tod und Trauer, Verluste und Wiederheirat verkraften. All diese Bedingungen führen zu strukturellen Veränderungen im Familiensystem. Ebenso können Arbeitslosigkeit der Eltern, Armut, Behinderung, Sucht oder Migration eine große Belastung für eine Familie und vor allem für die Kinder darstellen. Dabei muss die Pädagogik und das Bildungskonzept immer mehr darauf reagieren, da Kinder heute in eine sich rasant verändernde Welt hineingeboren werden (vgl. Haug-Schnabel 2016, S. 9). Das bedeutet Kinder stärken, sodass sie an diesen hoch belasteten Lebensumständen nicht zerbrechen. Dabei spielt der Begriff Resilienz eine immer bedeutendere Rolle, sodass sich überraschend viele Kindheitsforscher damit beschäftigen und verschiedenste Verbindungen zur kindlichen Entwicklung gesucht werden. Denn trotz gesteigener medizinischer Absicherung und gehobenerer Versorgung der Grundbedürfnisse wurde festgestellt, dass das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern gefährdet sind aufgrund der psychosozialen Anforderungen an die Kinder, die heute so hoch sind wie nie zuvor (vgl. Haug-Schnabel 2016, S. 9). Dabei brauchen Kinder einen geschützten Rahmen, der von anderen geschaffen werden muss, um ihre persönlichen Ressourcen, Fähig- und Fertigkeiten entfalten und weiterentwickeln zu können. Ebenso haben alle Menschen, die mit dem Kind in sozialer Beziehung stehen, einen entscheidenden Einfluss auf dessen Biografie. Ob diese mit dem Kind zusammen leben, es begleiten, unterstützen, ihm im Alltag begegnen oder ihm helfen, Situationen zu meistern, all diese Personen nehmen Einfluss auf dessen Geschichte und Entwicklungsverlauf. Dabei wählen Kinder auch gern diejenigen aus, die Entwicklungsanreize und Antworten auf ihre Fragen geben. Denn Kinder sind begeisterte Entdecker ihrer Umwelt und erleben und gestalten ihre Entwicklung und Erziehung aktiv mit. Ebenso wirken auch Temperament- und Charaktereigenschaften, die eine effektive Bewältigung von belasteten Situationen oder anderen Anforderungen eines Kindes unterstützen, entscheidend mit (vgl. Haug-Schnabel 2016, S. 10).

Doch was geschieht, wenn eine dieser für das Kind wichtigen Person wegfällt? Oder wenn Kinder in eine hoch belastete Lebenssituation geraten wie Scheidung der Eltern, Tod, Arbeitslosigkeit der Eltern oder auch „nur“ einen Umzug erleben?

Wie kann man Kinder bewusst stärken, was brauchen Kinder, um sich stark und selbstbewusst zu entwickeln? Wie zeigt sich das Bewältigungsverhalten von Kindern? Welchen Aufgaben und Belastungen stehen Kinder heute gegenüber? Was bedeutet Resilienz wirklich und wie kann diese durch die sozialpädagogische Arbeit in Kindergärten gefördert werden? Um all diese Fragen beantworten zu können, setzt sich die Autorin mit dem wichtigen Thema: „Resilienzförderung von Kindern im Rahmen pädagogischer Arbeit in der Kita“ auseinander. Hierbei wird die Arbeit wie folgend beschrieben aufgebaut.

2 Aufbau der Bachelorarbeit

Mit der vorliegenden Literaturrecherche befasst sich die Autorin zu Beginn mit der Lebensphase Kindheit, deren Altersspanne und dem Konstruktivismus nach Jean Piaget. Anschließend gibt sie Aufschluss über typische Entwicklungsaufgaben und mögliche Belastungen in der Lebensphase Kindheit. Zuletzt verweist sie auf Grundlagen, was Kinder für eine gute Entwicklung brauchen und geht auf die sechs Grundbedürfnisse nach Klaus Wolf ein.

Im zweiten Teil dieser Literaturrecherche gibt die Autorin einen Gesamtüberblick über dem Begriff Resilienz und nimmt dabei Bezug auf das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept nach Wustmann und Fthenakis. Anschließend erläutert sie die Institution Kindergarten und deren Rolle für das Kind.

Im letzten Abschnitt macht die Autorin auf das sozialpädagogische Tätigkeitsfeld aufmerksam und gibt Lösungsvorschläge für eine gelungene und gezielte Resilienzförderung im Kindergarten.

3 Die Lebensphase Kindheit

Mit den folgenden Texten möchte die Autorin die Lebensphase Kindheit beschreiben, wobei sie diese wie folgendermaßen gliedert: Zu Beginn beschreibt die Autorin den Begriff Kindheit mit den entsprechenden Altersspannen. Anschließend beschreibt sie den Begriff Konstruktivismus als neues Bild vom Kind. Nachfolgend gibt sie Einblick in die Aufgaben und Belastungen von Kindern in der heutigen Gesellschaft und möchte im Anschluss darauf typische Bewältigungsmuster und Strategien von Kindern aufzeigen. Schließlich verweist sie auf aktuellste Ergebnisse nach Klaus Wolf (2012), was Kinder für eine gute Entwicklung brauchen bzw. was man ihnen für eine selbstbewusste Entwicklung mit auf den Weg geben kann.

3.1 Der Begriff Kindheit

In der Entwicklungspsychologie bezeichnet man die Lebensphase Kindheit als den Zeitraum ab der Geburt bis zur geschlechtlichen Entwicklung in der Pubertät. Dabei ist es eher ein sozialer und kultureller Begriff als ein biologischer (vgl. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, 10.07.2017). Dabei folgt die Kindheit im engeren Sinne auf das Kleinkindalter (2.-3. Lebensjahr) und gliedert sich in die folgenden drei Altersspannen:

- die frühe Kindheit (beginnendes 4. bis zum vollendeten 6. Lj.)
- die mittlere Kindheit (beginnendes 7. bis zum vollendeten 10. Lj.)
- die späte Kindheit (beginnendes 11. bis zum vollendeten 14. Lj.).

Nach diesen drei Altersstufen folgt die Pubertät, auch Adoleszenz genannt (vgl. online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, 10.07.2017). Doch wie ist der Blick auf Kindheit heute? Dabei möchte die Autorin mit dem folgenden Text Einblick in das neue Bild vom Kind geben.

3.2 Konstruktivismus nach Jean Piaget

Die konstruktivistische Erziehung nach Piaget (1932, 1946, 1975), sieht das Kind in einem aktiven Austausch mit seiner Umwelt, die es erkennt, interpretiert und handelnd einwirkt. Die Umwelt bietet dem Kind Anregungen und Herausforderungen, sodass es durch eigenes Erkennen und eigener Interpretationsleistung seine Welt selbst „konstruiert“ (vgl. Baacke 1999, S. 99 ff.). Dabei wird das Kind als „sozialer Akteur“ bzw. als „Akteur seiner Selbst“ beschrieben. Jedes Kind als Individuum hat eine ganz eigene Sicht auf die Welt, daher braucht jedes einzelne auch die Möglichkeit, mit allem in Berührung zu kommen, was die Kultur und das Zusammenleben ausmacht, um sich selbst zu entfalten, sich seine Welt selbst zu konstruieren und sich im Dialog mit seinen Mitmenschen auszutauschen (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2006, S. 16 ff.) In der konstruktivistischen Erziehung wird davon ausgegangen, dass Erkenntnisse, Entdeckungen, Denken und Persönlichkeitsmerkmal der Kinder nicht ausschließlich von außen vermittelt werden können, sondern vom Kind selbst in seinem Inneren aktiv konstruiert wird. Dieser Vorgang geschieht durch Interaktion des Kindes mit der soziokulturellen und materiellen Umwelt. Hierbei lassen sich zwei Prozesse unterscheiden: Zum einen die Assimilation, hierbei nimmt das Kind Informationen aus der Umwelt auf und interpretiert diese entsprechend seiner Vorerfahrungen, d. h. neue

Wahrnehmungen werden in bestehende Schemata eingeordnet. Zum anderen die Akkommodation, das Kind modifiziert bestehende Schemata oder entwickelt neue aufgrund von Widersprüchen oder Unzulänglichkeiten, es passt also sein Inneres an neue Erfahrungen durch die Außenwelt an (vgl. Baacke 1999, S. 99 ff.). Um diese Erfahrungen machen zu können, braucht ein jedes Kind Raum zur Entfaltung und Entwicklung, um seine Potenziale erkennen zu können. Diese Sichtweise erfordert, Kinder ernst zu nehmen, ihren Sichtweisen und Meinungen Beachtung zu schenken und sie in all ihren Entwicklungsschritten, Entwicklungsaufgaben und möglichen belasteten Lebenssituationen zu unterstützen (vgl. Baacke 1999, S. 99 ff.).

Doch wie sehen Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen in der Kindheit konkret aus und welche Belastungen können diese mit sich bringen? Auf all diese Fragen nimmt die Autorin im folgenden Text Bezug.

3.3 Aufgaben und Belastungen bei Kindern

Wie bereit erwähnt wachsen Kinder nicht selten unter belasteten Bedingungen und Lebenssituationen auf, doch wie sehen diese Aufgaben, Belastungen und Probleme von Kindern konkret aus? Dabei gibt die Autorin zunächst einen Überblick zu den natürlichen Entwicklungsaufgaben eines jeden Kindes, möchte sich aber auch mit möglichen Problemen und Belastungen von Kindern auseinandersetzen. Denn es kommt immer wieder vor, und das nicht selten, dass Kinder unter ungünstigen Bedingungen aufwachsen und somit Belastungen und Problemen ausgesetzt sind (vgl. Wolf 2012, S. 38 ff.).

3.3.1 Entwicklungsaufgaben von Kindern

Ausgangspunkt ist, dass sich alle Kinder mit Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen müssen, unabhängig von ihrer Kultur, Gesellschaft oder der Zeit. Dabei kann das Ergebnis dieser Auseinandersetzung die Lösung einer solchen Entwicklungsaufgabe sein. Havighurst (1976) beschreibt den Begriff Entwicklungsaufgaben als ein Zusammenspiel von individueller Zielsetzung, soziokultureller Norm und individueller Leistungsfähigkeit (vgl. Oerter 2015, S. 364 ff.). Dabei entstehen Entwicklungsaufgaben aus psychischen Reifeprozessen und den Erwartungen der Gesellschaft (vgl. Wolf 2012, S. 38 ff.). Die Kinder müssen sich mit den Anforderungen und Regeln der Gesellschaft, die sich auf ihren Lebensabschnitt beziehen, auseinandersetzen, ihre eigenen

Leistungsfähigkeiten einschätzen und schließlich eigene Ziele zwischen den zwei Pools individuelle Leistungsfähigkeit und soziakulturelle Norm bestimmen und festlegen (vgl. Oerter 2015, S. 364 ff.). Dabei haben verschiedene Autoren Listen von Entwicklungsaufgaben erstellt und veröffentlicht, wobei diese den Altersstufen entsprechend zugewiesen wurden. Die bekanntesten Veröffentlichungen sind die von Robert J. Havighurst (1948), Eric Eriksson (1973) aber auch Klaus Hurrelmann (1986) für das Lebensalter Jugend. Die folgende Übersicht geht auf Havighurst (1976) zurück, wobei die Autorin ausschließlich die Übersicht der frühen Kindheit aufzeigt, da sie sich auf die Resilienzförderung von Kindergartenkindern spezialisiert (vgl. Wolf 2012, S. 38 ff.):

„Frühe Kindheit (bis 6 Jahre):

1. Gehen lernen
2. Lernen, feste Nahrung aufzunehmen
3. Sprechen lernen
4. Lernen, Körperausscheidungen kontrollieren
5. Geschlechtsunterschiede und sexuelles Schamgefühl erlernen
6. Begriffsbildung und Spracherwerb zur Beschreibung sozialer und physikalischer Realität
7. Bereit werden für das Lesen lernen
8. Zwischen „richtig“ und „falsch“ unterscheiden lernen und Beginn der Wissensentwicklung“ (Wolf 2012, S.39)

Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess, was deutlich macht, dass jede Lebensphase neue Entwicklungsaufgaben mit sich bringen. Dabei ist die angemessene Lösung solcher Entwicklungsaufgaben immer milieuspezifisch, so Wolf. Denn je nach Kultur, Gesellschaft und Zeit gibt es verschiedene Vorstellungen von angemessenem und adäquatem Finden von Lösungen entsprechender Entwicklungsaufgaben. Was in der einen Gesellschaft als angemessen empfunden wird, kann in einer anderen als misslungener Aneignungsprozess verstanden werden (vgl. Wolf 2012, S. 38 ff.). Aber nicht nur in Bezug auf verschiedene Kulturen, Gesellschaften oder Zeiten kann es zu verschiedenen Lösungsversuchen kommen, sondern auch innerhalb einer Gesellschaft. So kann es auch passieren, dass die in der Familie des Kindes entwickelten Lösungsversuche in der Schule als völlig unadäquat gesehen werden. Erschwert wird die ganze Situation, wenn unerwartete und belastende Probleme im Leben eines Kindes dazu kommen (vgl. Wolf 2012, S. 38 ff.).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Entwicklungsaufgaben als „normale“ Krisen gelten, die ein jedes Kind zu durchlaufen hat, wie z. B. auch der Übergang vom Kleinkindalter zum Vorschulalter. Auch ist zu betonen, dass akute Belastungskrisen wie z. B. Streit der Eltern zum Lebensalltag eines Kindes dazugehören. Anders dagegen sind jedoch hoch belastende Situationen oder auch kritische Lebensereignisse, die auf das Kind auch nachhaltig belastend wirken, wie z.B. die Trennung der Eltern. Und nicht zu vergessen sind auch traumatische Krisen, die Kinder bereits erlebt haben können wie Gewalt, Missbrauch, Flucht. und Kriegserfahrungen (vgl. Krause 2016, S. 21). Was weitere Belastungen in der Lebensphase Kindheit sein könnten und wie typisches Bewältigungsverhalten von Kindern auf diese Probleme sein können, beschreibt die Autorin in den folgenden Abschnitten.

3.3.2 Belastungen in der Kindheit

Betrachtet man die individuell sehr unterschiedlichen Lebenswelten, Situationen und Belastungen von Kindern, wird deutlich, dass einige Kinder Belastungen bewältigen müssen, mit denen andere Kinder in ihrem Leben noch nie etwas zu tun hatten (vgl. Wolf 2012, S. 42 ff.). Dabei können zwei Gruppen von Ursachen zu unterschiedlichen Lebensproblemen und demzufolge auch zu unterschiedlichen Entwicklungschancen führen, so Klaus Wolf (vgl. Wolf 2012, S. 14 ff.). Zum einen durch die ungleichmäßige Verteilung von materiellen Ressourcen und Gütern, zum Beispiel Finanzen der Familie und der damit verbundene Besitz eines Autos, Wohnung, Lebensmittel, Kleidung, Spielsachen oder Geld für eine geeignete Bildung und entsprechende Bildungsmaterialien usw. Zum anderen durch frühzeitige, extrem hoch belastete zum Teil traumatische Lebensereignisse in der Kindheit, zum Beispiel ein Leben als Pflege-, Adoptiv-, Heimkind, Gewalt in der Familie, Tod, Trennung, Scheidung, Arbeitslosigkeit der Eltern, Sucht der Bezugsperson, Migration, Krieg, Missbrauch, Vernachlässigung usw. Wie bereits aus der Armutsforschung z. B. durch Klocke und Hurrelmann (2001) bekannt ist, können Probleme allein durch die Unterschreitung von Armutsschwellen eskalieren. Aber auch aus den Folgen ständiger Beziehungsabbrüche nach Grossmann (2005) oder der Forschung über Gewalt in der Kindheit von Mertens und Pankofer (2011) ist bekannt, dass belastete Lebenssituationen gravierende Probleme und Auswirkungen im Leben eines Kindes und auch im späteren Leben zur Folge haben können. Damit gibt es zwei Hauptaspekte, die für den sozialpädagogischen Blick geschärft werden

müssen. Zum einen die materielle Lage/ vorhandenen Ressourcen eines Kindes und zum anderen die Belastungen, die ein Kind im Laufe seiner Biografie bereits erlebt hat (vgl. Wolf 2012, S. 14 ff.). Zusammenfassend sind Kinder, die einen belasteten Start ins Leben hatten oder auch nur zeitlang unter belasteten Bedingungen aufwachsen mussten, nicht nur mit den alltäglichen Entwicklungsaufgaben, sondern auch mit weit größeren Problematiken konfrontiert und weisen somit auf einen erhöhten Hilfebedarf durch pädagogische Fachkräfte auf (vgl. Wolf 2012, S. 14 ff.).

3.4 Bewältigungsverhalten in der Kindheit

Der folgende Abschnitt wird in zwei Teile aufgegliedert. Im ersten Teil befasst sich die Autorin mit dem Begriff Bewältigung und Bewältigungsstrategien. Der zweite Teil beschreibt das Bewältigungsverhalten in der Lebensphase Kindheit.

3.4.1 Was ist Bewältigung?

Bewältigung beschreibt den Prozess der Auseinandersetzung mit belasteten Lebenssituationen und Konflikten sowie das Umgehen mit Schwierigkeiten. Der Begriff Bewältigung, auch Coping genannt, stammt aus den englischen Worten „to cope with“ und bedeutet soviel wie „bewältigen“ und „überwinden“. Dabei werden in der Regel zwei Ziele verfolgt. Zum einen ist es darauf gerichtet, Person-Umwelt-Bezüge, die Stress erzeugen, zu bewerkstelligen bzw. zu ändern, welches auch als problemorientiertes Bewältigen bezeichnet wird. Das zweite Ziel richtet sich darauf, Stress geladene Emotionen unter Kontrolle zu halten. Dies wird auch als emotionsorientiertes Bewältigen bezeichnet (vgl. Dr. Wolf, 14.07.2017).

Im Allgemeinen kann in zwei Copingstrategien unterschieden werden. So spricht man von der adaptiven Copingstrategie und von der maladaptiven Copingstrategie, welche auch als funktionale bzw. dysfunktionale Copingstrategie bezeichnet wird (vgl. Dr. Wolf, 14.07.2017).

Die adaptive Copingstrategie ist eine problemzentrierte, nachhaltige und langfristige Problemlösungsfindung. Dabei ist darauf aufmerksam zu machen, dass deutlich zwischen Kindern und Erwachsenen unterschieden werden kann. So greifen Erwachsene beispielsweise auf professionelle Hilfesuche durch Therapeuten, Beratungsstellen, Selbsthilfegruppen zurück oder eignen sich Wissen durch Literatur oder über weitere Medien an. Kinder dagegen haben viele

dieser Möglichkeiten meist noch nicht. Häufig, nicht immer, können sie ihre einzige adäquate Hilfe erhalten, indem sie sich an eine ihrer vertrauenswürdigen Bezugsperson wenden (vgl. Dr. Wolf, 14.07.2017).

Anders ist es bei der maladaptiven Copingstrategie. Hier handelt es sich um eine emotionszentrierte und kurzfristige Problemlösungsfindung, welche als Verleugnung, Verdrängung oder auch Ablenkung dient (vgl. Dr. Wolf, 14.07.2017). Diese wirkt sich bei Erwachsenen oder jungen Erwachsenen nicht selten durch Drogenkonsum, deviantes Verhalten, Rückzug oder auch Isolation aus. Auch Kinder greifen aufgrund von Überforderung oder Kontrollverlust häufig auf abweichendes Verhalten zurück. Maladaptive Copingstrategien bei Kindern können beispielsweise aggressives Verhalten durch Schreien, Schlagen und Kratzen sein, aber auch durch Delikte, wie das Stehlen oder durch Zerstörung, um auf sich und ihr Problem aufmerksam zu machen (vgl. Böhnisch 2017, S. 85).

3.4.2 Bewältigungsverhalten von Kindern

Vor allem in der Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit haben Pädagogen es insbesondere mit sozial benachteiligten Kindern zu tun, die nicht selten auf sich allein gestellt sind, meist wenig oder keine familiäre Unterstützung erhalten und häufig von entwicklungsfördernden Erfahrungen ausgeschlossen wurden (vgl. Böhnisch 2017, 84 ff.) Aber besonders Kinder brauchen das Wissen einer „unzerstörbaren Umwelt“. Dieses Paradigma, entwickelt vom englischen Kinder- und Jugendpsychiater Donald Winnicott in den 1930er Jahren, verweist darauf, dass vor allem Kinder in ihren psychosozialen Entwicklungschancen im Gegensatz zu Jugendlichen und Erwachsenen signifikanter mit ihrer Umwelt verbunden und verschmolzen sind (vgl. Böhnisch 2017, 84 ff.). So kann eine überforderte bzw. zerbrechliche familiäre Umwelt für das Kind durchaus „zerstörbar“ und „schutzlos“ erscheinen. Vor allem durch Ängste und Unsicherheit im Hinblick auf Bindungsverluste oder andere Objektverluste können bei Kindern Gefühle von Sicherheitsverlust oder Verlust einer unzerstörbaren Umwelt mit sich bringen. Dadurch kommt es zu Überforderung der Kinder, weil sie das Gefühl entwickeln, selbst die Kontrolle übernehmen zu müssen. In dieser starken Überforderung entwickeln Kinder häufig Ängste vor Kontrollverlust und machen nicht selten die Erfahrung des schutzlosen Selbst, sodass diese Situation für das Kind selbst nicht mehr zu bewältigen ist. Das auf sich gestellte Kind verliert meist jedes Selbstwertgefühl, traut sich selbst nichts mehr zu und passt sich schließlich seiner Umwelt an, wobei es verzweifelt,

hoffnungslos und unglücklich ist (vgl. Böhnisch 2017, 84 ff.). Dabei macht Winnicott darauf aufmerksam, dass, wenn sich die Umweltbedingungen des Kindes aus einem beliebigen Grund verbessern sollten, das Kind neuen Mut und neue Zuversicht gewinnt und antisoziales Verhalten entwickelt. Winnicott beschreibt außerdem, dass eine antisoziale Tendenz bei Kindern ein Hinweis auf Hoffnung ist. Durch abweichendes Verhalten wie Delikte (Stehlen als Selbstbehauptung, mir steht auch etwas zu), fordert das Kind Aufmerksamkeit bzw. Beachtung durch andere (vgl. Böhnisch 2017, 84 ff.). Gewalt an Gegenstände anderer oder sogar gegenüber anderen Personen (treten, boxen, kneifen, schlagen, schreien), so weist Winnicott darauf hin, dass das Kind seine Umwelt herausfordern möchte, um somit Zuneigung zu erlangen. Dieses scheinbar ambivalente und paradoxe Verhalten von Kindern, durch abweichendes Verhalten Zuneigung und Aufmerksamkeit zu erlangen, gilt somit für Kinder als unbewusster Grundantrieb. Als Beispiel: Ein Kind fühlt sich in seiner überforderten familiären Umwelt zurückgewiesen und nicht empathisch und liebevoll begleitet, es kann keine Erfahrungen von sozialer Zuwendung erleben bzw. lernen, wie es damit umgehen soll. Lernt es dann Personen kennen, die sich ihm zuwenden, z. B. Pädagogen, entsteht in ihm neue Hoffnung, doch noch angenommen zu werden. Es greift auf ambivalentes Verhalten zurück (seine für sich sinnvoll erachtetes Bewältigungsmuster), da es ihm bisher nicht anders gelang, auf sich aufmerksam zu machen. Das Kind hat gelernt, sich antisozial und aggressiv in seinem unsicheren, zerstörbaren Umfeld zu behaupten. So wird deutlich, dass sozial benachteiligte Kinder in einem Spannungsfeld zwischen Abhängigkeit, Ausgesetzt sein- und Bewältigung aufwachsen (vgl. Böhnisch 2017, 84 ff.).

3.5 Was Kinder für eine gute Entwicklung brauchen

Wie bereits bekannt ist, sind die Kinder von heute jede Menge Aufgaben und Belastungen ausgesetzt, die sie zu bewältigen haben. Daraus entsteht nun die allgemeine Frage: „Was brauchen nun alle Kinder für eine gute Entwicklung - unabhängig ihrer Kultur, Gesellschaft und der Zeit? Mit dieser Frage beschäftigen sich nicht nur Pädagogen oder Psychologen, sondern auch andere wissenschaftliche Autoren stellen reihenweise Listen auf, was Kinder so alles brauchen. Wenn man diese Listen genauer betrachtet, ist es nicht schwer zu erkennen, in welcher Zeit und Gesellschaft wir heute leben, so Wolf (vgl. Wolf 2012, S. 14 ff.).

Allein aus der extremen Verletzbarkeit neugeborener Menschenkinder können bereits Grundbedürfnisse abgeleitet werden, die in erster Linie unentbehrlich und außerdem notwendig sind (vgl. Wolf 2012, S. 14 ff.). Denn Grundbedürfnisse gegliedert in Defizitbedürfnissen und Wachstumsbedürfnissen hat ein jeder Mensch, ob Kinder, Jugendliche, Erwachsene oder Menschen im hohen Alter. Hierzu die Bedürfnispyramide nach Maslow:

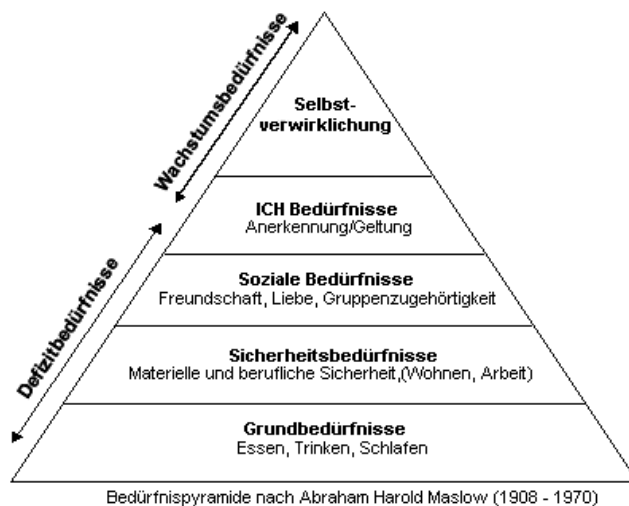


Abbildung 1: Bedürfnispyramide Maslow (Dombergen, 17.08.2017)

Doch sprechen wir außerhalb der Grundbedürfnisse eines Menschen, ist die Frage, was eine gute Entwicklung ausmacht und was Kinder alles brauchen, um sich gut entwickeln zu können, durchaus unterschiedlich, wenn nicht sogar wandelbar. Auch die Frage, was Kinder brauchen, um selbstständig zu werden, ist in unterschiedlichen Kulturen und Milieus enorm verschieden. Denn Kinder entwickeln ihre Selbstständigkeit in einem spezifischen Feld, in dem sie sich als funktional erweisen muss, sodass ein jedes Kind ein eigenes Selbstständigkeitsprofil entwickelt (vgl. Wolf 2012, S. 14 ff.). Hierzu sinngemäß eine Beispiel von Klaus Wolf (2012): Es geht um drei Kinder, die die zweite Klasse einer Grundschule besuchen. Während der achtjährige Sohn eines Arbeiters den Schulweg ganz allein durch Berlin zurücklegt, hat die Tochter eines Akademikers noch nie allein ohne Begleitung eines Erwachsenen den Schulweg zurückgelegt, fliegt aber allein zu Verwandten nach Kanada. Die arabische Klassenkameradin berichtet, noch nie im Wald gewesen zu sein, allerdings versorgt sie ihre jüngeren Geschwister selbstständig. Wie aus diesem Beispiel gut erkennbar ist, ist die Frage, welches dieser drei Kinder das selbstständigste ist, ganz offensichtlich sinnlos, so Wolf (vgl. Wolf 2012, S. 15).

Doch die Frage ist, was kann jedem Kind in seiner Entwicklung mitgegeben werden, sich bestmöglich zu entwickeln bzw. was kann zur Förderung der Selbstständigkeit beitragen? Auch auf diese Frage gibt es verschiedene Meinungen und Perspektiven zwischen Pädagogen, Psychologen, Medizinern und auch Hirnforschern. Diesbezüglich gibt es die verschiedene veröffentlichte Studien und Klassifikationssysteme, was Kinder alles brauchen. Klaus Wolf hat in seinem Buch: „Sozialpädagogische Intervention in Familie“ zusammenfassend insgesamt sechs Grundbedürfnisse unterschieden. Diese Zusammenfassung entstand aus der Studie der vier kindlichen Grundbedürfnisse nach Mia Keller Pringle (1975), der Direktorin des National Children's Bureau in England, und weiteren Studien nach der Psychologin Lotte Schenk-Danzinger (1962) und T. Berry Brazelton, Professor an der Harvard Medical School (vgl. Wolf 2012, S. 19).

3.6 Die sechs Grundbedürfnisse von Kindern nach Klaus Wolf

Das Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit

Die Liebe gehört zu jeder bekannten Auflistung von Grundbedürfnissen. Eine liebevolle Beziehung gilt als Grundlage und somit als unverzichtbar für ein gutes und gesundes Aufwachsen von Kindern. Dabei hängt eine gesunde Entwicklung der Persönlichkeit sowie die Fähigkeit, Zuneigung empfinden zu können und diese zu erwidern, aber auch zu gegebener Zeit die eigenen Kinder in einem liebevollem Umfeld zu erziehen, von der Befriedigung dieses Bedürfnisses ab, so Klaus Wolf (vgl. Wolf 2012, S. 19). Dieses Bedürfnis kann laut Studie nur erfüllt werden, wenn das Kind mit Beginn der Geburt in einer liebevollen, stabilen, zuverlässigen und dauerhaften Beziehung zu seinen Eltern oder einem anderen Elternersatz steht und heranwächst. Dabei betont Wolf noch einmal, dass diese Beziehung von Geburt an bestehen muss. Ebenso spricht er die hohe Bedeutung der Mutter an, welche mit dem Kind in einer engen Zweierbeziehung steht. Ist Liebe und Vertrauen das Fundament in dieser Beziehung, entwickelt das Kind die Fähigkeit, diese enge Beziehung allmählich auf weitere Bezugspersonen zu erweitern, wie zum Beispiel zum Vater und auch zu den Geschwistern. Eine befriedigende und harmonische Beziehung zwischen den Eltern spielt hierbei eine weitere wichtige Voraussetzung für eine liebevolle und vertrauensvolle Entwicklung des Kindes, so Wolf. Weitere Voraussetzungen sind, dass das Kind seiner selbst willen geliebt und bedingungslos angenommen werden will. Ebenso möchte das Kind wichtiger sein als alles andere. Vor allem in den ersten Lebensjahren benötigt es das Gefühl, das wenig Anforderungen an ihn gestellt

werden, jedoch alle Bedürfnisse befriedigt werden. Dabei ist das zentrale Merkmal der Liebe die Bedingungslosigkeit, welche gleichzeitig den Unterschied zwischen Liebe und Zuwendung deutlich macht. Denn eine personenbezogene Liebe beschreibt das So-Sein, das sich auf die Eigenschaften des Kindes bezieht und nicht auf seine Taten oder sein Können. Das Kind wird einfach geliebt, weil es so ist, wie es ist. Diese Liebe ist von Emotionen, Gefühlen, Zärtlichkeit und Berührungen gekennzeichnet (vgl. Wolf 2012, S. 120). Zuwendung hingegen ist ganz anders, so Wolf. Zuwendung erhält das Kind als eine Belohnung auf ein bestimmtes Verhalten, erbrachte Leistungen oder gestellte Fertigkeiten. Zuwendung kann in diesem Fall der Anerkennung gleichgesetzt werden (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.).

Das Bedürfnis nach Sicherheit

Sicherheit ist ein allgemeines Grundbedürfnis jedes Menschen, wie in der Bedürfnispyramide nach Maslow nachzuvollziehen ist. Dabei gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Sicherheitsbedürfnis und dem Bedürfnis nach Geborgenheit. Denn beide sind von Dauerhaftigkeit, Zuverlässigkeit, Stabilität und liebevoller Beziehung gekennzeichnet, wobei Kinder diese Bedürfnisse nicht nur punktuell, sondern jederzeit und kontinuierlich brauchen (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.). Weiterhin ist die Notwendigkeit von Verlässlichkeit ein grundlegendes Merkmal für die Entwicklung von Kindern. Verlässlichkeit sollte sich im Ablauf eines jeden Kinderalltages wiederfinden sowie in der Einhaltung von Ritualen und Routinehandlungen. Die Beständigkeit der Eltern oder anderen Bezugspersonen sollte von Verlässlichkeit geprägt sein. Verlässlichkeit in der Familie bietet Kindern Schutz und Rahmen in einer rasant verändernden Welt. Denn hier wird ihnen die Sicherheit geboten sich zu entwickeln, zu wachsen und sich zu entfalten. Eine in der Wahrnehmung der Kinder un stetigen und chaotischen Welt kann nicht nur zu Ängsten von Kinder führen, sondern auch dazu, dass es ihnen sehr schwerfällt, sich in dieser zu orientieren, zielgerichtet in ihr zu handeln oder sich in ihr eigenständig zu entwickeln oder planen zu können, weil sich ständig alles um sie herum verändert (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.). Kommen dann noch hoch belastete Lebenssituationen hinzu oder konkrete Gefahren, dann kann es schnell dazu führen, dass Kinder in ihrem Bewältigungsverhalten völlig überfordert sind (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.).

Das Bedürfnis nach neuen Erfahrungen

Kinder haben einen starken Entdeckungs- und Forschungsdrang, alles um sie herum muss erkundet und erobert werden. Um diesen Forschungsdrang weiter entwickeln zu können und dem Interessen des Kindes nachgehen zu können, brauchen Kinder einen geschützten Raum, in dem sie sich ausprobieren und ihrem Entdeckerdrang nachgehen können, Wolf spricht von einem sozialem Resonanzfeld (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.). Kinder sind neugierig auf Fremdes, wollen alles erforschen und erkunden und sind jederzeit auf der Suche nach Erklärungen, um bestimmte Zusammenhänge erklärbar zu machen. Dieser Prozess des Verstehen und Begreifens geschieht zum größtem Teil durch das kindliche Spielen. Durch das Spielen werden die kindlichen Bedürfnisse auf zwei Weisen befriedigt. Zum einen bietet es dem Kind die Möglichkeit, die Welt, in der es lebt, geistig zu begreifen und zu erfassen. Zum anderen hilft es dem Kind, mit seinen komplexen und oft widersprüchlichen Gefühlen umgehen zu können und diese einzuordnen, sodass es den Unterschied zwischen Fantasie und Wirklichkeit zu unterscheiden lernt. Durch diesen Prozess entsteht eine Verbindung zwischen rationalen und irrationalen Vorgängen, wobei das Kind mit Hilfe seiner eigenen Ideen und seinen persönlichen Gefühlen, Gedanken, Wünschen und Konflikten zu einem neuen Verständnishorizont gelangt (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.). Ebenso erlernen Kinder in diesem geschützten Rahmen eigene Strategien sowie Deutungs- und Handlungsmuster, geeignet in dieser Welt zu agieren und diese zu erklären. Es heißt, Kinder bemächtigen sich ihrer Welt, in der sie leben. Daher ist es besonders wichtig, Kindern jederzeit Entwicklungsanreize zu bieten, sodass ihnen Entwicklungschancen nicht vorenthalten werden. Denn Kinder lernen und begreifen in ihrem Leben am meisten durch eigene Erfahrungen und Entdeckungen und indem sie sich selbst ausprobieren können. Denn wie durch Hirnforschung bekannt ist, bilden sich vor allem in den ersten Lebensjahren eines Menschen sehr viele Hirnstrukturen heraus. Zuletzt spielt auch die materielle Ausstattung eine wichtige Rolle. Denn Materialien und der gesellschaftliche Raum beeinflussen zwangsweise den Erfahrungsraum eines Kindes und somit auch seine Bildungschancen (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.).

Das Bedürfnis nach Lob und Anerkennung

Im Gegensatz zur Liebe, die an keine Bedingungen geknüpft ist, sind Lob und Anerkennung selektiv zu betrachten (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.). Dabei bringt Wolf dieses Bedürfnis mit der Leistungsbereitschaft in Zusammenhang, wobei er

hinterfragt, ob dieses Bedürfnis der Leistungsbereitschaft wirklich ein Grundbedürfnis von Kindern ist oder eher ein Bedürfnis unserer Gesellschaft und Zeit? Denn, so stellt er dar, je höher die Erwartungen an einem Kind sind, desto leichter kann es unter den Druck kommen, diese Erwartung nicht zu schaffen. Erwartet man nur Geringes von einem Kind, könnte es dazu führen, dass es unter seinem eigentlichen Niveau bleibt. Dabei betont er, dass insbesondere das Bemühen um die Leistung alleine schon belohnt werden sollte und nicht unbedingt immer nur das Ergebnis. Menschen, vor allem in unserer heutigen Zeit, haben ein grundsätzliches Bedürfnis nach Anerkennung und Respekt (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.). Dass ebenfalls Kinder ein schon sehr frühes Bedürfnis entwickeln, dass ihr Verhalten Reaktionen auf ihr Umfeld auslösen, ist daher nicht überraschend. Bekommen Kinder jedoch nicht die gewünschte Aufmerksamkeit und Reaktion, so ist es nicht selten, dass Kinder sich einiges einfallen lassen, um Rückmeldungen durch ihr Umfeld zu erzielen. Dabei nehmen Kinder sich selbst und ihr eigenes Handeln anhand der Reaktionen der anderen wahr, wobei Kinder auf diese Reaktionen angewiesen sind, um ein Bild von sich selbst entwickeln zu können. Folglich kann dies als ein Grundbedürfnis von Kindern interpretiert werden, so Wolf (vgl. Wolf 2012, S. 20 ff.). Logischerweise kann daraus geschlossen werden, dass Kinder ausdrücklich auf positive Reaktionen angewiesen sind, um ein eigenes positives Selbstbild herausbilden zu können. Dazu brauchen Kinder die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen aufzuwachsen und sich zu entwickeln, sodass sie Selbstvertrauen gewinnen und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. Dabei ist es wichtig, jedes Kind als Individuum zu betrachten und sich dessen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewusst zu werden, anstelle einen allgemeinen Maßstab für alle Kinder zu formulieren und zu hohe Erwartungen an die Entwicklung des Kindes zu stellen. Ebenso betont Wolf, dass Kinder durchaus bemerken, wenn Lob oder Anerkennung nicht ehrlich sind. Implizite Botschaften wie: „Für dein geringes Wissen war die Antwort recht gut“ bemerken Kinder durchaus. Kinder haben ein Bedürfnis nach echtem Lob und echter Anerkennung, vor allem von denen, die ihnen wichtig sind. Damit Kinder ihr Bedürfnis nach Lob und Anerkennung in Ergänzung mit Strukturierung befriedigen können, brauchen Kinder nicht nur einen geschützten Rahmen, sondern auch ein stabiles Lernfeld. Hier muss ihnen der Raum geboten werden, in dem Strukturen, Maßstäbe und Erwartungen nicht zu hoch sind oder sich immerzu ändern. Zudem brauchen sie Erwachsene, die sich die Zeit nehmen, ihre Entwicklungsbedürfnisse wahrzunehmen (vgl. Wolf 2012, S. 29 ff.).

Das Bedürfnis nach Verantwortung

Zudem, dass Kinder gern eigene Erfahrungen machen, haben sie auch elementare Freude daran, Dinge selbst zu tun und auszuprobieren. Mit der Herausbildung des eigenen Ichs, also mit Beginn der eigenen Wahrnehmung, wächst auch der Wunsch nach Selbstständigkeit der Kinder. Mit der Unterscheidung zwischen sich selbst und anderen Menschen steigt das Bedürfnis nach persönlicher Unabhängigkeit und somit auch nach Verantwortung. Dabei hängt es wiederum vom eigenen Um- und Lernfeld der Kinder ab, worin sie gern unabhängig sein wollen bzw. was sie gerne selbst tun wollen oder Verantwortung wünschen (vgl. Wolf 2012, S. 29 ff.). In diesem Prozess werden eigene Wünsche der Kinder ausformuliert und ein spezifisches Selbstständigkeitsprofil wird entwickelt. Dabei gibt es ein Grundbedürfnis, welches so gut wie nie öffentlich genannt wird, das Bedürfnis nach Grenzen. Ohne Grenzen ist das Erlernen von Verantwortung schlecht möglich. Grenzen bilden für Kinder den Rückhalt, der durch elterliche Führung eingeräumt wird. Kinder brauchen Grenzen, wobei es von hoher Bedeutung ist, dass Kinder die Gründe dieser Grenzen verstehen. Kinder wollen und brauchen das Verständnis, welche Erwartung an sie gestellt wird und was erlaubt und was nicht erlaubt ist. Nur innerhalb dieses Rahmens können Kinder Verantwortung erlernen und sich adäquat in ihr bewegen (vgl. Wolf 2012, S. 29 ff.). Dabei betont Wolf, ist es sehr wichtig, Kindern zu erklären, dass ihnen entgegengebrachte Kritik oder Zurechtweisung auf ein bestimmtes Verhalten nicht als Ablehnung ihrer Person gilt oder so verstanden werden sollte. Wichtig ist, ihnen zu vermitteln, dass nicht sie falsch sind, sondern ihr Verhalten. Dabei gibt es nur einen effektiven Weg, Kinder in ihren Anschauungen und Verhalten dauerhaft und wirksam zu beeinflussen- ihnen selbst ein gutes Vorbild zu sein. Dabei weist Klaus Wolf (2012) auf vier Funktionen, die Grenzen und Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Erwachsenen mit sich bringen: 1. Zum Überleben sind vor allem junge Kinder darauf angewiesen, dass Erwachsene sie vor äußeren Einflüssen und Gefahren schützen, wobei der Einsatz von körperlicher Überlegenheit dabei notwendig und durchaus berechtigt sein kann. 2. Erziehung dient dazu, dass Kinder Selbstkontrolle entwickeln und dass Fremdkontrolle immer mehr durch Selbstregulierung abgelöst wird. Denn zu bedenken ist, dass Fremdkontrolle in diesem Entwicklungsprozess Ausgangspunkt ist. 3. Wachsen Kinder in einem geschützten Rahmen und mit Grenzen strukturierten Umfeld auf, können sie ein zielgerichtetes Handeln erlernen und eigene Orientierungsmittel entwickeln. Dies wäre in einem unstrukturierten Umfeld kaum möglich (vgl. Wolf 2012, S. 29 ff.).

4. Außerdem gilt das Grenzen überwinden und sich mit diesen auseinanderzusetzen als unentbehrlicher Bestandteil der Autonomieentwicklung. Somit ist das Erfahren von Grenzen als wichtiger Bestandteil für die Entwicklung von Kindern zu betrachten, dabei sollte das Erlernen von Grenzen und Strukturen in einem liebevollem und stabilen Umfeld und Umgang durch Erwachsene geschehen (vgl. Wolf 2012, S. 29 ff.).

Das Bedürfnis nach unterstützender Gemeinschaft

Kinder haben ein hohes Bedürfnis nach Zugehörigkeit, ob zu den Eltern und der Familie oder zu anderen, vor allem gleichaltrigen Kindern. Zugehörigkeit ist ein elementares Bedürfnis von Kindern. Werden diese von sozialen Beziehungen ausgeschlossen, wird dies meist als hoch belastend angesehen. Sie entwickeln Strategien, nicht ausgeschlossen zu werden bzw. um Ausschluss zu vermeiden oder dem vorzubeugen. Kinder brauchen Gemeinschaft, denn allein durch die Vorbildfunktion, ob von Erwachsenen oder Gleichaltrigen, lernen Kinder sehr viel. Lernen in Gemeinschaft ist ein elementarer Bestandteil in der kindlichen Entwicklung - Lernen am Modell (vgl. Wolf 2012, S. 29 ff.). Durch Gemeinschaft kann ein Bewusstsein gefördert werden, ein einzigartiges Original zu sein. Ebenso kann eine gesunde Balance zwischen Ich-Identität und sozialer Identität entwickelt werden. Denn schließlich eröffnen viele verschiedene Kontaktmöglichkeiten auch neue Entwicklungschancen (vgl. Wolf 2012, S. 29 ff.).

Zusammenfassend benötigen Kinder liebevolle Beziehungen und ein hohes Maß an Geborgenheit und einen respektvollen und wohlwollenden Umgang in einem ihren Alter entsprechenden stabilen, sicheren und geschützten Rahmen. Kinder brauchen das Gefühl, sicher und versorgt zu sein. Dieser Raum sollte Anregung zum Forschen und Entdecken geben sowie eine Förderung ihrer individuellen Fähigkeiten ermöglichen. Dabei sollten die Reaktionen auf ihr Verhalten angemessen und wohlwollend sein, sodass sie sich selbstsicher und selbstständig entwickeln können. Diese Bedürfnisse sind eng miteinander verbunden und bedingen sich gegenseitig (vgl. Wolf 2012, S. 29 ff.). Auf all diese Bedürfnisse müssen pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen heute reagieren. Doch wie gelingt es Pädagogen, Kinder zu stärken, sodass sie widerstandsfähiger gegen belastende Lebenssituationen werden können? Was versteht man eigentlich unter Resilienz oder Vulnerabilität? Auf all diese Fragen möchte die Autorin in den folgenden Abschnitten eingehen.

4 Was ist Resilienz?

Um auf die Grundbedürfnisse von Kindern adäquater eingehen zu können, befasst sich die Autorin im folgenden Abschnitt mit dem Begriff Resilienz sowie mit den Risiko- und Schutzfaktoren, die einen enormen Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes haben.

4.1 Der Begriff Resilienz

Der Begriff „Resilienz“ stammt von dem englischen Wort „resilience“ (Widerstandsfähigkeit, Spannkraft oder Elastizität) und bezeichnet die Fähigkeit einer Person, mit schwierigen und belastenden Lebenssituationen erfolgreich umzugehen. Dabei geht es darum, nicht an einer belastenden und schwierigen Lebenssituation zu zerbrechen bzw. sich nicht durch diese unterkriegen zu lassen. Der Begriff Resilienz wird in der Fachdiskussion häufig mit Synonymen wie „psychische Elastizität“, „Stressresistenz“ oder auch „Robustheit“ umschrieben (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 18ff.). An die Bedeutung dieses Worte sind zwei grundlegende Bedingungen gekoppelt, zum einen die kennzeichnende Bedrohung für die kindliche Entwicklung und zum anderen diese belastende Lebenssituation erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 18ff.). Der Begriff Resilienz wird in der Resilienzforschung auch als der positive Gegenpool der Vulnerabilität bezeichnet. Vulnerabilität beschreibt die Verletzbarkeit, Verwundbarkeit oder Empfindlichkeit eines Individuums gegenüber seiner Umwelt und deren Einflussfaktoren. Es kennzeichnet also ein erhöhtes Risiko, psychische Erkrankungen zu entwickeln. Demzufolge, so Wustmann und Fthenakis, besitzt ein Kind eine hohe Vulnerabilität, welches besonders entkräftet auf belastende Lebensumstände reagiert (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 18ff.).

„Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.“

Abbildung 2: Zitat Resilienz (Wustmann, Fthenakis 2011, S. 18)

Dabei ist zu beachten, dass ein positives Entwicklungsbild eines Kindes, wie z. B. Lernbereitschaft, Selbstvertrauen oder Selbstbewusstsein, nicht automatisch als Resilienz bezeichnet werden kann. Erst wenn das Kind besondere herausfordernde Schwierigkeiten oder Widerstände zu bewältigen hat und diese

erfolgreich meistert (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 18ff.), spricht man von Resilienz. Kinder können somit erst dann als resilient bezeichnet werden, wenn sie sich trotz Beeinträchtigungen, Schwierigkeiten oder Problemen behaupten können und sich dennoch positiv entwickeln. Denn, so Wustmann und Fthenakis, gelingt es einem widerstandsfähigem Kind, Entwicklungsrisiken weitestgehend zu minimieren und sich positive und gesundheitsförderliche Kompetenzen anzueignen, anders als Kinder ohne Widerstandsfähigkeit. Leiden diese unter gleichen Bedingungen oder ähnlichen Risikobelastungen, scheitern diese meist und weisen auf ausgeprägte Entwicklungsbeeinträchtigungen hin (vgl. Wyrobnik 2016, S. 26). Anhand der neusten Ergebnisse der Resilienzforschung ist bewiesen, dass Kinder nicht resilient geboren werden. Ebenso werden diese durchs Älterwerden nicht von selbst resilient. Resilienz ist kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal oder genetisch vererbbar. Ganz im Gegenteil, Resilienz entwickelt sich durch Interaktion, das Ergebnis eines Prozesses zwischen einem Kind, seinen Eltern, Bezugspersonen, Pädagogen, aber auch zwischen dem Kind und seinen Freunden, Geschwistern oder anderen Gleichaltrigen, auch Peers genannt. Wyrobnik spricht von einer Kind-Umwelt-Interaktion. Resilienz entsteht durch verschiedenste Situationen, die jeweils besondere Herausforderungen stellen und Bewältigungsgefühle mit sich bringen. Also spricht man bei Resilienz von einem im Interaktionsgeschehen entwickelndes Beziehungskonstrukt. Dabei ist zu beachten, dass die Entwicklung eines Kindes und dessen Resilienz durch Risiko- und Schutzfaktoren beeinflussbar ist (vgl. Wyrobnik 2016, S. 26ff.).

4.2 Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept

In der Risikoforschung standen lange Zeit ausschließlich die Risikofaktoren im Zentrum der Forschung, doch es sind nicht die einzelnen Faktoren, sondern das Zusammentreffen beider (Risiko- und Schutzfaktoren), die letztendlich die Entwicklungsprognose eines Kindes ausmachen (vgl. Zobel 2017, S.183 ff.). Doch was versteht man unter diesen Faktoren und worin lassen sie sich untergliedern?

4.2.1 Risikofaktoren

„Als Risikofaktor wird ein Merkmal bezeichnet, „(...) das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht“ (Wustmann, Fthenakis 2011, S. 36). Damit sind Bedingungen oder

Variablen gemeint, die die Aussicht auf sozial erwünschte oder andere positive Verhaltensweisen senken oder mit einer höheren Aussicht auf negative Konsequenzen einhergehen. „Die Wahrscheinlichkeit einer Störung ist bei Vorliegen eines solchen Faktors für ein nachteiliges Entwicklungsergebnis erhöht, jedoch nicht determiniert“ (Wustmann, Fthenakis 2011, S. 36). Dabei betonen Wustmann und Fthenakis, dass Risikofaktoren nicht immer unmittelbar mit Entwicklungsrisiken oder psychischen Störungen verknüpft sind, vielmehr sollte in sämtlichen Fällen eine Vulnerabilität des Kindes Voraussetzung sein (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 36 ff.). In der Risikoforschung wird nach zwei Hauptaspekten geforscht. Zum einen werden Lebensbedingungen ermittelt, die die kindliche Entwicklung beeinträchtigen können, sogenannte risikoerhöhende Bedingungen, zum anderen werden Gruppen von Kindern identifiziert, deren Entwicklung gefährdet ist, sogenannte Risikokinder. Nach der Entwicklungspsychopathologie lassen sich zwei Gruppen von Entwicklungsgefährdungen unterscheiden: einerseits Bedingungen, die sich auf psychologische und biologische Aspekte von Kindern beziehen, diese bezeichnet man als kindbezogene Risikofaktoren (auch Vulnerabilitätsfaktoren genannt). Andererseits Bedingungen, die psychosoziale Aspekte der Umwelt von Kindern betreffen, diese werden als umweltbezogene Risikofaktoren oder auch Stressoren bezeichnet (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 36 ff.).

Kindbezogene Risikofaktoren (Vulnerabilitätsfaktoren) können in primäre und sekundäre unterschieden werden: Unter primären Vulnerabilitätsfaktoren versteht man Schwächen oder Defizite, die das Kind von Geburt an aufweist, z. B. Frühgeburt, genetische Dispositionen, Geburtskomplikationen, Erkrankung des Säuglings, Ernährungsdefizite, niedriges Geburtsgewicht, Behinderung usw. (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 36 ff.). Unter sekundären Vulnerabilitätsfaktoren versteht man Schwächen oder Defizite, die sich das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt aneignet, z. B. ein negatives Bindungsverhalten, schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit, geringe kognitive Fertigkeiten, geringe Fertigkeiten zur Selbstregulation von Anpassung und Entspannung usw. (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 36 ff.).

Umweltbezogene Risikofaktoren entstehen meist durch die Familie oder im weiteren sozialen Umfeld des Kindes. Dabei wirken sich einige Risikobedingungen nur zu bestimmte Zeitpunkten aus, diese nennt man direkte

Faktoren, z. B. kritische Lebensereignisse wie Schulwechsel, Umzug, Tod, Trennung, Scheidung usw. Andere dagegen verändern den gesamten Entwicklungsverlauf eines Kindes, diese werden als kontinuierliche Faktoren bezeichnet, wie z. B. niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut, Obdachlosigkeit, dauerhafte Kriminalität/ Sucht der Eltern, Abwesenheit eines Elternteils/ alleinerziehender Elternteil, Adoption, Pflegefamilie oder eine andere außerfamiliäre Unterbringung usw. (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 36 ff.).

4.2.2 Schutzfaktoren

Als schützende oder risikomildernde Faktoren bezeichnet man psychologische Merkmale bzw. Eigenschaften der sozialen Umwelt, die die Auftretenswahrscheinlichkeit von positiven und gesunden Ergebnissen erhöhen und das Auftreten von psychischen Störungen senken. Schutzfaktoren werden in der Risikoforschung als Gegenpol der Risikofaktoren bezeichnet. Denn so, laut Wustmann und Fthenakis, liegt ein Schutzfaktor bzw. risikomildernder Faktor vor, wird der Risikoeffekt beseitigt oder zumindest gemildert. Fehlt jedoch in dieser Situation der risikomildernde Faktor, kommt der Risikoeffekt zum vollen Ausdruck. Wustmann und Fthenakis sprechen hierbei von einer „Pufferwirkung“: Ein Schutzfaktor ist vor allem dann wirksam, wenn eine Gefährdung vorliegt. Denn wenn keine Risikobelastung gegeben ist, hat dieser Faktor keine risikomildernde Bedeutung. Im Prozess der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen dienen risikomildernde bzw. schützende Faktoren als Schlüsselfunktion, denn sie erschweren die Manifestation einer Störung und helfen dem Kind bei der Anpassung an seine Umwelt. Durch schützende Bedingungen wird also die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ein Kind gegenüber belastenden Lebenssituationen stärker ist und mit Problemsituationen erfolgreicher umgehen kann. Risikomildernde Faktoren scheinen, so Wustmann und Fthenakis, die negativen Effekte von Risikofaktoren zu mildern, zu kompensieren bzw. aufzuheben. Auch bei den Schutzfaktoren kann unter kindbezogenen Schutzfaktoren (personale Ressourcen) und umweltbezogenen Schutzfaktoren (soziale Ressourcen) unterschieden werden. (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 36 ff.).

Kindbezogene Schutzfaktoren lassen sich in Eigenschaften, die das Kind seit der Geburt hat und Eigenschaften, die sich das Kind durch Interaktion mit anderen und durch das erfolgreiche Bewältigen von Entwicklungsaufgaben aneignete, unterscheiden. Ersteres könnte ein positives Temperament sein, zweiteres die

Entwicklung eines positiven Selbstbildes/ Selbstwertgefühles, aktives Bewältigungsverhalten, das Aneignen sozialer Kompetenzen oder die Entwicklung von Resilienz (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 44 ff.).

Unter *umweltbezogene Schutzfaktoren* versteht man schützende Faktoren durch die Familie und durch das soziale Umfeld des Kindes, wie z. B. das Einhalten von familiären Ritualen, eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, Großeltern, Freunden, guten Erziehern oder anderen Pädagogen, finanzielle Sicherheit und somit ausreichend materielle Ressourcen usw. (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 44 ff.).

Zusammenfassend stehen Risiko- und Schutzfaktoren miteinander in Wechselwirkung und haben einen deutlichen Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes und dessen Resilienz. Sie haben eine zentrale Wirkung auf das Leben und die Entwicklung eines Kindes, denn je mehr Ressourcen dem Kind in belastenden Situationen zur Verfügung stehen und genutzt werden können, desto günstiger fällt die Bilanz von Schutz- und Risikofaktoren aus (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 44 ff.). Siehe dazu die folgende Abbildung.

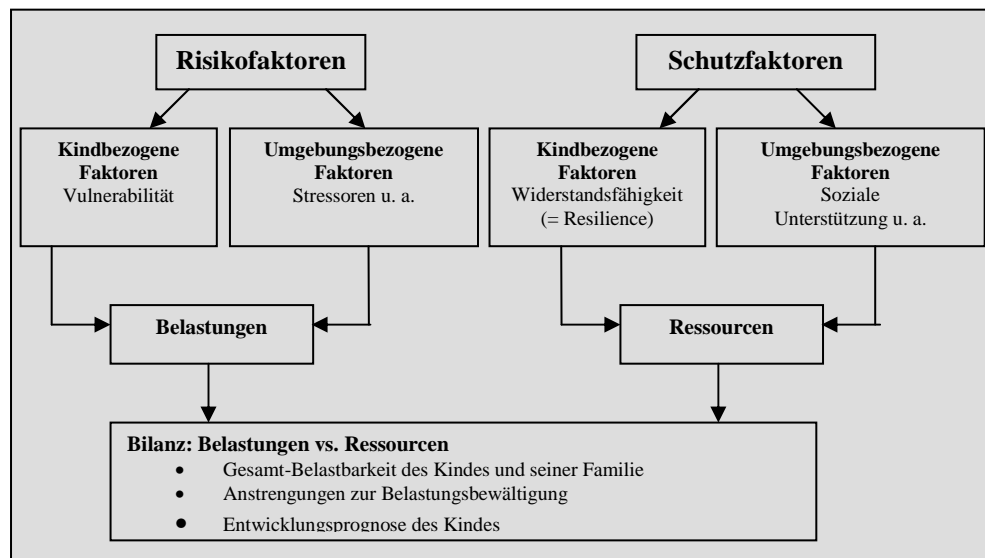


Abbildung 3: Risiko- und Schutzfaktoren (Zobel 2017, S. 15)

5 Förderung der Resilienz im Kindergarten

Da sich die Autorin auf die Resilienzförderung von Kindern (3 - 6 Jahre) im Rahmen pädagogischer Arbeit im Kindergarten spezialisiert, legt sie im folgenden Abschnitt ihren Schwerpunkt auf die Institution Kindergarten und deren Möglichkeiten der resilienzfördernden Tätigkeit.

5.1 Institution Kindergarten

Kindertagesstätten werden in Deutschland in Kinderkrippe und Kindergarten untergliedert. Dabei umfassen die Kinderkrippe die Kinder im Alter von ca. 0 - 2 Jahren und der Kindergarten die Kinder im Alter von ca. 3 - 6 Jahren. Der Kindergarten als eine Form der Kindertageseinrichtungen ist Teil der Jugendhilfe und nicht wie oft vermutet wird, Teil des Bildungssystem (vgl. Thiersch 2015, S. 815) und basiert auf den gesetzlichen Grundlagen des Sozialgesetzbuches VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) mit dem Auftrag der Erziehung, Bildung und Betreuung gemäß § 22 ff. (vgl. Thiersch 2015, S. 815). Dieser Auftrag umfasst ein komplexes Aufgabenbündel, wobei die „Angebote“ durch die Pädagogen auf die Bedürfnisse der Kinder pädagogisch und organisatorisch abgestimmt werden. Mit dem Wunsch, ihre Kinder gut zu fördern, nehmen immer mehr Eltern diese Form der Unterstützung in der Erziehung, Bildung und Betreuung in Anspruch. Ebenso stehen Eltern immer mehr in dem Konflikt, Erwerbs- und Familienarbeit in Einklang zu bringen, sodass das Angebot der Tagesbetreuung auch immer mehr aus dieser Notwendigkeit gern angenommen wird. Thiersch differenziert daraus zwei Motive, das Bildungsmotiv und das Vereinbarkeitsmotiv (vgl. Thiersch 2015, S. 815). Kindergärten haben die Funktion, den Kindern Raum zu geben, sich zu entwickeln, zu entdecken und sich ihre Welt selbst zu „konstruieren“. Denn nach dem Konstruktivismus werden Kinder in ihren Bedürfnissen und Rechten als „soziale Akteure“ beschrieben, sodass Kinder Hauptakteure ihrer eigenen Entwicklung sind. Jedem Kind als Individuum muss die Gelegenheit gegeben werden, seine Potenziale zu erkennen und durch einen wertschätzenden Umgang gefördert werden. Kindergärten bieten Raum, dass Kinder untereinander Sozialverhalten lernen und sich im Dialog austauschen können (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2006, S. 16 ff.). Doch wie ist es möglich, resilienzfördernd zu arbeiten? Was können Kindergärten konkret tun?

5.2 Resilienzförderung im Kindergarten

Wie bereits beschrieben gelten Kindergärten heute nicht mehr ausschließlich als Betreuungsinstitution, sondern spielen auch eine bedeutende Rolle für die Entwicklung und Bildung der Kinder. Da Kinder in Kindergärten bereits frühzeitig, intensiv, langfristig und andauernd gestärkt werden können, wird der Institution Kindergarten eine wesentliche Rolle in der Resilienzförderung zugeteilt. Da ein jedes Kind das Recht hat, einen Kindergarten zu besuchen, können sehr viele Kinder erreicht und gefördert werden. Der Kindergarten als Raum für Erziehung, Bildung und Betreuung stellt gleichzeitig einen Ort der Sicherheit, der Stabilität und der Erholung dar. In der Resilienzforschung nach Wustmann 2004 wurde festgestellt, dass nicht nur Kinder, die unter schwierigen Umständen heranwachsen, von den Angeboten durch den Kindergarten profitieren, sondern auch unauffällige Kinder durch diese gefördert und gestärkt hervorgehen (vgl. Krause 2016, S. 30 ff.). Mit Hilfe von pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern erlernen Kinder im Kindergartenalltag soziale Kompetenzen und Fertigkeiten. Kinder erlernen eine Ich-Identität und sich im Dialog mit anderen zu verständigen. Durch Integration können Vorurteile anderen gegenüber abgebaut werden, indem Kinder bestärkt werden, offen und tolerant gegenüber jeder Art von Andersartigkeit zu sein. Pädagogische Angebote helfen Kindern, ein Wir-Gefühl zu entwickeln und sich am Gruppengeschehen zu beteiligen, mit zu agieren und sich sicher und wohl zu fühlen. Aber nicht nur Angebote, Inhalte und Konzepte, sondern auch die Qualität der Rahmenbedingungen eines Kindergartens sind von großer Bedeutung. Denn erst durch ausreichende und große Räumlichkeiten, kleinen Gruppengrößen und genügend Freiräume für individuelle Lernprozesse können positive Entwicklungsanreize geschaffen werden. Eine weitere wichtige Grundlage, um eine positive Resilienzarbeit zu gewährleisten, ist die Kooperationsarbeit und Vernetzung mit den Eltern und anderen Institutionen. Dabei sollten die Pädagogen vor allem mit den Eltern im regelmäßigen Dialog stehen. All diese Faktoren, sind ausschlaggebend für eine gute Resilienzarbeit im Kindergarten (vgl. Krause 2016, S. 30 ff.).

Da die Autorin ihren Fokus auf die Resilienzförderung von Kindern (3 - 6 Jahren) im Kindergarten legt, entsteht nun die Frage: Wie können Pädagogen in Kindergärten nun konkret handeln, um die Resilienz der Kinder zu fördern? Wie können Angebote gezielt gestaltet werden, sodass präventiv und resilienzfördernd gearbeitet wird?

6 Aufgaben der sozialpädagogischen Arbeit - Kinder stärken durch Präventionsarbeit und gezielte Angebote

In dem vorliegenden Abschnitt befasst sich die Autorin mit dem sozialpädagogischen Tätigkeitsfeld in der Resilienzarbeit im Kindergarten. Dabei legt sie ihren Fokus auf die Resilienzförderung durch Präventionsarbeit und durch gezielte Angebote und Handlungen.

6.1 Resilienzförderung durch Präventionsarbeit

Prävention wird häufig auch mit Prophylaxe beschrieben und umfasst vorbeugende, abschreckende und zuvorkommende Maßnahmen. Prävention unterteilt sich in Primärprävention (vorbeugend) und in Sekundär- und Tertiärprävention (intervenierend), wobei die verschiedenen Formen der Prävention häufig ineinander übergehen. Intervention umfasst das Eingreifen und Handeln in einer belastenden Situation, die für das Kind als gefährlich eingestuft wird, wie z. B. Gewalt zwischen den Eltern (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.). Die Präventionsarbeit im Kindergarten ist an alle Kinder gerichtet mit dem Ziel, eine allgemeine gesunde Entwicklung und Förderung der Kinder zu erhalten. Dabei sollen schützende Faktoren aufgebaut werden, die den Kindern helfen, sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden, sodass bevorstehende Probleme oder belastende Situationen einzig und allein als kleine Hürde und nicht als unüberwindbares und nicht zu bewältigendes Hindernis betrachtet werden. In der Frühförderung müssen sich Pädagogen daher an den Ressourcen des Kindes orientieren, d. h. an vorhandene schützende Faktoren im Leben des Kindes und den Potenzialen des Kindes oder seiner Umwelt. Dabei gibt es deutschlandweit verschiedene Frühförderprogramme, wobei alle auf dasselbe zielen: eine gesunde Entwicklung des Kindes zu erhalten und die grundlegenden Kompetenzen, die dazu notwendig sind, zu schulen und zu fördern, um gleichzeitig eine Verbesserung der Erziehungs- und Bildungsqualität zu erhalten (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.). Hierbei spielt der ressourcenorientierte Ansatz eine wesentliche Rolle, denn dieser geht davon aus, dass jedes Kind, unabhängig seiner Kultur, Gesellschaft, Zeit und Lebenslage offensichtliche und auch versteckte Stärken und Ressourcen besitzt. Dabei richtet sich Frühförderung nicht ausschließlich an das Kind, sondern auch an die Unterstützung der Eltern und an weitere Personen, die am Erziehungsprozess beteiligt sind (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.).

6.1.1 Präventionsarbeit am Kind

Primärprävention: Die Primärprävention auf der individuellen Ebene hat das Ziel, die Stärken des Kindes sowie dessen Talente zu fördern, sodass negative Einflüsse aus der Umwelt besser verarbeitet werden können. Dabei sind die wichtigsten Lern- und Basiskompetenzen eine altersentsprechende adäquate Problemlösefähigkeit (Bewältigungsverhalten), eine positive Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung, Stressbewältigungskompetenzen und soziale Kompetenzen (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.). Dies setzt voraus, dass auf die Grundbedürfnisse des Kindes eingegangen wird. Ein weiteres Ziel der primären Präventionsarbeit ist es, das Selbstwertgefühl des Kindes zu stärken als Grundvoraussetzung, um die eigene Persönlichkeit entwickeln zu können. Denn um soziale Beziehungen knüpfen zu können und ein positives Lernverhalten entwickeln zu können, ist ein gesundes Selbstbild Voraussetzung. So kann laut Krause ein Kind erst dann widerstandsfähig sein, wenn es seine eigenen Einstellungen, Fähig- und Fertigkeiten und Eigenschaften als positiv empfindet. Kinder brauchen Lob und Anerkennung. Sie sind darauf angewiesen, positive Rückmeldungen aus ihrer Umwelt zu erhalten. Denn erst wenn ein Kind sich richtig akzeptiert fühlt, kann es auch andere akzeptieren, annehmen und wertschätzen (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.). Dabei spielt der „Raum“ immer wieder eine wichtige Rolle, denn hier wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, im geschütztem Rahmen zu experimentieren, sich zu entfalten, Neues auszuprobieren, Fragen zu stellen und sich seine Welt selbst zu konstruieren. Räume der Anregungs- und des Beziehungsangebotes werden in der Sozialpädagogik auch als „funktionale Äquivalente“ bezeichnet (vgl. Böhnisch 2002, S. 114 ff.). Dabei sind Schon- und Rückzugsräume ebenso von Bedeutung, denn das Kind kann sich hier zurückziehen und sich erholen, was ein wichtiges Grundbedürfnis ist. Es ist Aufgabe der Pädagogen, diesen Raum zu schaffen, da dieser durch die Familie nicht immer gegeben werden kann. Der Pädagoge in seiner Vorbildrolle hat die Aufgabe, mit dem Kind nicht nur einen geeigneten Lebensstil zu entwickeln, sondern ihn auch vorzuleben (vgl. Krause 2016, S. 34).

Sekundär- und Tertiärprävention: Befindet sich ein Kind bereits in einer belastenden Lebenssituation, haben die pädagogischen Grundprinzipien Kongruenz, Akzeptanz und Wertschätzung einen noch höheren Stellenwert, da das Kind in diesem Zeitraum eine sehr empfindliche und hoch emotionale Zeit erlebt. Dem Kind muss hier noch mehr Zuwendung und Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Der Pädagoge hat die Aufgabe, dem Kind zu

signalisieren, dass es nicht allein ist und verstanden wird (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.). Hier ist es für den Sozialpädagogen wichtig, lebensweltorientiert und ressourcenorientiert zu arbeiten. Der Pädagoge hat die Aufgabe, das Kind als Individuum zu betrachten und es in seinem derzeitigen Ausgangszustand zu akzeptieren und ernst zu nehmen. Dabei nimmt der Sozialpädagoge die Rolle ein, das Kind in seinem belastenden Lebensereignis zu unterstützen und ihm beratend zur Seite zu stehen. Beziehungen zu anderen Kindern und die Beziehung zu Bezugspädagogen spielen in diesem Zeitraum eine sehr wichtige Rolle, da sie dem Kind Beständigkeit und Sicherheit bieten. Dabei bieten Schon- und Schutzräume Wohlfühlsituationen, sodass das Kind verstärkt in die Gemeinschaft eingebunden wird und somit vor Selbstausschließung und Isolation geschützt wird. Und auch Lob und Anerkennung sollten dem Kind weiterhin durch den Pädagogen entgegengebracht werden, denn wie bereits erwähnt, kann ein Kind sich erst dann zu einer selbstbewussten und selbstsicheren Persönlichkeit entwickeln, wenn es Bestätigung aus der Umwelt erhält. Um jedoch allumfassend und adäquat arbeiten zu können, müssen auch die Erziehungsberechtigten in die Präventionsarbeit eingebunden werden (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.).

6.1.2 Präventionsarbeit mit allen Personen am Erziehungsprozess

Primärprävention: In der Präventionsarbeit mit allen Personen, die am Erziehungsprozess beteiligt sind, liegt der Schwerpunkt anders als auf der individuellen Ebene, auf der Stärkung des Umfeldes, in dem das Kind lebt. Das Anliegen in dieser Arbeit ist die Verbesserung der Erziehungs- und Interaktionsqualität zwischen dem Erziehungsberechtigten und dem Kind. Denn schließlich sind die Qualität der Erziehungs- und Handlungsstrategien und die Erziehungskompetenzen der Pädagogen und der Eltern verantwortlich für die Entwicklung des Kindes (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.). Das Verhalten der Eltern kann auf das Kind sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben, denn bereits kleinste Kinder reagieren sehr sensibel auf das Verhalten und Handeln von vertrauten Personen ihrer Umwelt. Ein Beispiel dafür ist das Weinen eines Babys, wenn die Eltern sich streiten und sich anschreien. Kleine Kinder können Verhalten und Handlungen noch nicht infrage stellen oder es in positiv oder negativ einordnen, sie sind dem Verhalten der Erwachsenen schutzlos ausgeliefert. Die Resilienzforschung richtet ihren Fokus daher auf die Eltern und Pädagogen, da sie stets als Vorbildrolle dienen und sie somit entscheidend

mitverantwortlich für das kindliche Verhalten sind. Außerdem verdeutlicht die Resilienzforschung, dass die Stärkung eines Kindes hauptsächlich durch eine positive Eltern-Kind Beziehung erfolgt (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.). Aber nicht allen Eltern gelingt es, eine für das Kind förderliche Beziehung aufzubauen, daher gehört es zu den pädagogischen Aufgaben, die elterlichen Erziehungskompetenzen durch entsprechende Fördermaßnahmen, Angebote oder Eltern- Informations- Beratungsgesprächen und Netzwerkarbeit zu stärken. Neben der Präventionsarbeit am Kind, liegt ein weiterer Schwerpunkt für Kindergärten in der Zusammenarbeit mit den Eltern, denn nur so können Pädagogen als vertrauensvolle Beratungsinstanz für Familien zur Verfügung stehen. Diesbezüglich werden verschiedene Elternkurse angeboten, mit dem Ziel, das Selbstvertrauen von Eltern zu stärken und gleichzeitig die Kommunikation zwischen Eltern und Kind zu fördern. In der folgenden Abbildung, verweist Krause auf sechs Schritte, die in der sozialpädagogischen Arbeit in Kindergärten eingehalten werden sollten, um eine positive Unterstützung der Eltern zu erzielen (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.).

1. Haltungsarbeit – die Haltung des Teams stellt den Schlüssel für die Zusammenarbeit mit dem Eltern dar.
2. Sozial- und Bedarfsanalyse – wird benötigt, damit festgelegt werden kann, für welche Zielgruppe welche Angebote nützlich sind.
3. Netzwerkbildung – dient als Unterstützung, z.B. durch Erziehungsberatungsstellen.
4. Werbung – soll das Interesse und das Vertrauen der Eltern wecken.
5. Prozess- und Ergebnisevaluation – dient der Überprüfung von Elternarbeit
6. Erreichbarkeit der Eltern – ist von besonderer Bedeutung; es müssen Wege gefunden werden, um *alle* Eltern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, zu erreichen, z.B. sind Tür- und- Angel- Gespräche förderlich für einen regelmäßigen Austausch.

Abbildung 4: Sechs Handlungsschritte (Krause 2016, S. 36)

Sekundär- und Tertiärprävention: Besteht bereits ein kritisches Lebensereignis bzw. eine belastende Situation im Leben eines Kindes, so sollte die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten noch mehr vertieft werden. Seitens der Pädagogen sollten den Eltern Beratungs- und Aufklärungsgespräche angeboten werden mit Hinweisen auf weitere Hilfen (Hilfsnetzwerk). Kommt es allerdings zu einer belastenden Situation, die für das Kind als gefährlich eingestuft wird, müssen Pädagogen intervenieren, also eingreifen und handeln. Dabei haben sie nach § 8b SGB VIII Anspruch auf Hilfe durch eine erfahrene

Fachkraft (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.). Sollte das Wohl des Kindes in dieser Situation nicht gewährleistet sein bzw. bereits eine Kindeswohlgefährdung nach § 8a SGB VIII vorliegen und die Erziehungsberechtigten kein Verständnis für die Situation des Kindes haben oder nicht gewillt sein zu handeln oder gemeinsam an Lösungsvorschlägen zu arbeiten, dann wäre es die Pflicht der Pädagogen, Kontakt zum Jugendamt aufzunehmen. Dieses hat dann die Entscheidungsbefugnis über das weitere Vorgehen (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Präventionsarbeit im Kindergarten ein wichtiger Bestandteil der Resilienzförderung ist. Dabei ist sowohl die individuelle Ebene, also die Arbeit am Kind, als auch die Arbeit mit allen am Erziehungsprozess beteiligten Personen gleichgewichtig zu betrachten. Denn wie es aus dem Text hervorgeht, spielen das familiäre und das soziale Umfeld eine entscheidende Rolle auf die Entwicklung eines Kindes (vgl. Krause 2016, S. 32 ff.). Wie können demzufolge auf das Kind abgestimmte Angebote gestaltet werden, sodass resilienzfördernd gearbeitet werden kann? Was sollten Pädagogen in ihrer täglichen Arbeit im Kindergarten berücksichtigen?

6.2 Resilienzförderung durch gezielte Angebote und Handlungen

Im folgenden Abschnitt beschäftigt sich die Autorin mit Möglichkeiten gezielter Angebote und Handlungen, um die Resilienz von Kindern verstärkt fördern zu können.

Kinder durch Partizipation stärken

Partizipation als wichtiger Grundstein in der sozialpädagogischen Arbeit im Kindergarten dient dazu, dass Kinder bereits in frühen Jahren erlernen, was es heißt, gehört und angehört zu werden. In diesem Zusammenhang wird Partizipation als Beteiligung, Mitbestimmung und Teilhabe verstanden (vgl. Wyrobnik, Krause 2016, S. 119 ff.). Dabei, so betonen Wyrobnik und Krause, gehe es nicht darum, die Machtverhältnisse im Kindergarten auf den Kopf zu stellen, indem Kinder ihren Alltag selbst gestalten können, sondern es geht darum, Kinder nach Möglichkeit zu befragen und zu beteiligen, sodass sie schrittweise an demokratische Prozesse herangeführt werden. Dies kann im Kindergartenalltag im Kleinen beginnen, wie z. B. bei der Wahl der Gute-Nacht-Geschichte. Denn Kinder wollen mitreden, einbezogen und respektiert werden. Wenn sie einbezogen werden, fühlen sie sich wichtig, geachtet und wertgeschätzt. In diesem Prozess lernen Kinder, etwas bewirken zu können.

Wenn ein Kind die Erfahrung macht, dass seine Meinung wichtig ist und geachtet wird, dann stärkt es nicht nur sein Selbstbewusstsein, es befriedigt gleichzeitig die Grundbedürfnisse (Klaus Wolf) nach Verantwortung, unterstützende Gemeinschaft/ Zugehörigkeit und neuen Erfahrungen. Durch Beteiligungsprozesse lernen Kinder, ihre Interessen zu vertreten, auch wenn es nur darum geht, an der Gestaltung des Gruppenzimmers mitzuwirken (vgl. Wyrobnik, Krause 2016, S. 119 ff.). Weitere Lerneffekte bei Kindern sind anderen zuzuhören, selbst zu argumentieren, weitere Argumente abzuwägen, demokratisch Entscheidungen zu treffen und diese dann zu akzeptieren. Zusätzlich stärkt Partizipation die Ausdrucksfähigkeit und Sprachgewandtheit von Kindern, also auch die zwischenmenschliche Kommunikation (vgl. Wyrobnik, Krause 2016, S. 119 ff.).

Kinder durch Beobachtung stärken

Ein Kind aufmerksam zu beobachten, ist die Grundlage für die optimale Gestaltung von Bildungsangeboten und ein wichtiger Bestandteil für eine gelungene Interaktion. Denn Beobachtung bedeutet, jemanden oder etwas wahrzunehmen. Dabei geht es darum, ein Kind mit all seinen Interessen, Charaktereigenschaften und Facetten zu beobachten und seine Handlungen zu erforschen, um es besser verstehen zu können. Beobachtung dient also nicht zur Kontrolle eines Kindes, sondern der Entdeckung seiner individuellen Stärken, Ressourcen, Potenziale, Bildungsvorlieben und Ziele. Dabei kann das Kind als Teil einer Gruppe beobachtet werden, aber auch im Einzelnen. Ersteres dient zur Erfassung des Entwicklungsstandes. Der Vergleich mit anderen altersgerechten Kindern gibt Auskunft darüber, ob eine sogenannte „altersgemäße“ Entwicklung vorliegt. Hierzu gibt es die verschiedensten Entwicklungstabellen, wie z. B. von Beller und Beller 2005 (vgl. Schmidt 2016, S. 107 ff.). In der einzelnen Beobachtung steht das Kind als Individuum im Mittelpunkt mit seinen Bildungsinteressen und spezifischen Lern- und Aneignungswegen. Diese Form der Beobachtung dient also nicht zum Vergleich mit anderen Kindern, sondern der Annäherung an Selbstbildungsprozesse und Lernschwerpunkte eines Kindes. Die Beobachtung und Dokumentation frühkindlicher Entwicklungsprozesse haben daher in der Pädagogik eine bedeutende Rolle. Entscheidend ist dabei, das Kind als aktiven Konstrukteur/Gestalter seiner Bildungsprozesse ernst zu nehmen. Denn durch eine Haltung seitens der Pädagogen, uneingeschränkter Anerkennung auf die Lernpotentiale und Fähigkeiten des Kindes, werden diese in ihrer Emotionalität gestärkt, so Schmidt. Durch die Anerkennung ihrer

Individualität und die erteilte Aufmerksamkeit, die das Kind aufgrund der Beobachtung und Dokumentation erhält, wird es in seinen Selbstwirksamkeitserfahrungen und in seinem positiven Selbstbild außerordentlich bestärkt. Dabei spielt aber auch die Reflexion an das Kind eine entscheidende Rolle. Dem Kind wertschätzend entgegenzubringen, was beobachtet wurde, als es im Spiel war und ihm Lob und Anerkennung für seine Leistung entgegenzubringen, steigert nicht nur sein Selbstwertgefühl, sondern befriedigt gleichzeitig das Grundbedürfnis (Klaus Wolf) nach Lob und Anerkennung. Eine weit verbreitete ressourcenorientierte Methode, die genau diese Anerkennung von Stärke entgegenbringt, sind die Bildungs- und Lerngeschichten. In Form eines Briefes, welcher dem Kind im Anschluss vorgelesen wird, können gemeinsam Fortschritte im Entwicklungsprozess erkannt und reflektiert werden, sodass Kinder in ihren Handlungen bestärkt werden (vgl. Schmidt 2016, S. 107 ff.).

Kinder stärken durch Kreativität

Über Kreativität und künstlerische Aktivitäten können viele Bereiche der kindlichen Entwicklung gefördert und gestärkt werden, angefangen bei der kindlichen Fantasie, der Feinmotorik, ein positives Selbstwertgefühl, Selbstverwirklichung und die Fähigkeit, eigenständige Handlungen zu planen und umzusetzen. Mit Hilfe von Kreativität kann ein Kind Zugang zu seiner Befindlichkeit bekommen, indem es sich durch Bilder, Kunstwerke, Theater und kreatives Spiel mitteilen und ausdrücken lernt. Kreativität dient dem Kind als gelungene Abwechslung zum Alltag und öffnet dem Kind das Tor, Neues und Besonderes zu erleben und zu erschaffen (vgl. Kaiser-Hylla 2016, S. 169 ff.).- Zusätzlich lernen Kinder auf eine spielerische Art und Weise, dass es bei der Bewältigung von Aufgaben nicht nur eine, sondern auch mehrere Lösungen geben kann, z. B. gestaltet einen Baum (zeichnen, malen, aus Papier auszureißen, steckern, mit Kreide, Fingerfarben usw.), sodass Kinder eine Vielfalt des Denkens und Handlungsmöglichkeiten erlernen und somit später möglichst flexibel auf Herausforderungen reagieren können. Jedes Kind ist anders kreativ und hat andere Vorlieben. Gibt man Kindern die Möglichkeit kreativ zu sein, erlernen sie zusätzlich spielerisch ihre eigenen Stärken und Schwächen und auch, wo ihre eigenen Grenzen liegen. Über künstlerisches Gestalten erleben Kinder häufig den meisten Erfolg und Anerkennung. Dabei werden sie motiviert, an diesem Erfolg dran zu bleiben und sich unbewusst Ausdauer und Konzentration anzueignen. Bilder und Kunstwerke von Kindern geben meistens eine Geschichte wider oder vermitteln eine Botschaft. Das

können Wünsche und Träume sein, aber auch Sorgen und Ängste zum Ausdruck bringen. Hier sollten Pädagogen geschickt vorgehen, indem das Thema sensibel aufgegriffen wird (vgl. Kaiser-Hylla 2016, S. 169 ff.).

Kinder stärken, indem das Problem thematisiert wird

Die Probleme von Kindern sollten keinesfalls tabuisiert werden. Kinder brauchen das Gefühl, gehört und verstanden zu werden. Das entsprechende Problem sollte benannt und kindgerecht bzw. altersgerecht erklärt und besprochen werden. Denn erst wenn das Problem beim Namen genannt wurde, kann das Kind es in sein Denken einordnen und mit Hilfe des Pädagogen adaptive, also eine problemzentrierte, nachhaltige und langfristige Problemlösungsfindung entwickeln. Fühlt das Kind sich in seinem Problem alleingelassen, kann es schnell zu Überforderung kommen und somit zu ambivalenten Verhalten. Dabei sollten Kinder in ihrer Wahrnehmung bestärkt werden, indem Gefühle angesprochen werden und auf diese eingegangen wird. Über Gefühle und Grenzen reden bestärkt Kinder darin, selbst gut mit ihrem Körper umzugehen und anderen Personen gegenüber Grenzen und Distanzen aufzubauen. Über all diese „Aufklärungsarbeit“ erlernen Kinder eigene Werte und Normen und erleben einen Maßstab für angemessenes und unangemessenes Verhalten. Sie werden bestärkt, in unangenehmen Situationen bzw. bei unangemessenem Verhalten „Nein“ sagen zu können und Grenzen zu setzen (Zobel 2008, S. 42 ff.).

Kinder stärken durch soziale Aktivität und Spiel

Das Spiel ist eine freudvolle Tätigkeit und ist tief im Leben eines Kindes verankert. Für die Entwicklung eines Kindes ist Spielen von großer Bedeutung, da es eine Grundform des kindlichen Lernens darstellt und gleichzeitig eine Vielzahl kindlicher Bedürfnisse befriedigt, wie. z. B. Gemeinschaft, Kommunikation, Anerkennung, Wettkampf, Freude, Spaß und Humor. Das Spielen ist für Kinder eine natürliche Art, seine Welt zu erkunden und zu entdecken und sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen. Spielen ist durch den ständigen Wechsel von Spannung und Entspannung sowie von den Gefühlen der Mitglieder gekennzeichnet. Spielen fördert das Denken der Kinder, sowie deren Sinneswahrnehmung, Motorik, Sprache und das soziale Miteinander (vgl. Klüber 2016: S.217 ff.) Doch wie bereits genannt, ist die heutige Lebenswelt von Kindern geprägt von vielen Herausforderungen, die die Kinder immer mehr beengen. Dazu zählen unter anderen auch Termindruck, mehr „feste“ Hobbys wie Klavierstunde, Sprachkurs, Nachhilfe usw., aber auch weniger Spielplätze

und unsichere Straßen. Je weniger Spielplätze zur Verfügung stehen, desto weniger Erfahrungsräume haben Kinder, dabei ist das Spiel eines der wichtigsten Elemente der Kindheit. Mit Hilfe von Pädagogen kann Kindern der Raum, die Materialien und die Gelegenheiten geboten werden, sodass diese aktiv und spielerisch ihre Welt entdecken können. Denn Spielen bedeutet aktiv sein, handeln, sich bewegen und mit allen Sinnen erleben. Im Spiel eignen sich Kinder jede Menge Fertigkeiten an und entwickeln ein Bewusstsein für eigene Fähigkeiten. Somit fördert Spielen die persönliche Entwicklung, die Identitätsfindung, das Selbstbewusstsein und unterstützt die Entwicklung einer gesunden Psyche. Routinen und Wiederholungen im Spiel geben den Kindern Sicherheit (Grundbedürfnis nach Klaus Wolf) und vermittelt Verlässlichkeit. Im freien Spiel erlebt das Kind sich selbst als eigenverantwortlich und selbstständig, da es selbst entscheidet wann, was, wo und mit wem es spielen möchte. Es erlebt sich als von den Erwachsenen unabhängiges Subjekt. Ebenso erfährt ein Kind sehr viel über seinen Körper. Motorische Fähigkeiten werden entwickelt und eigene körperliche Grenzen ausgetestet. Kinder erlernen ein Gefühl für den eigenen Körper und dessen Signale und Bedürfnisse. Über Erfolgserlebnisse wird ihr Selbstwert gesteigert und das Gefühl „ich kann was – ich weiß was“ lässt sie selbstsicher an neue Herausforderungen und Aufgaben herangehen. Im Spiel erlernen Kinder, dass ihr Handeln eine Wirkung hat und sie Einfluss auf ihre Umwelt haben. Kinder lernen Absprachen zu treffen, eigene Bedürfnisse auszudrücken bzw. diese auch zurückzustellen. Im Spiel übernehmen Kinder Verantwortung und ihre Kooperationsgemeinschaft wird ausgebildet und gestärkt (vgl. Klüber 2016: S.217 ff.)

Kinder stärken durch Sport und Bewegung

Bewegung begleitet den Menschen ein Leben lang, dabei ist Bewegung nicht nur im sportlichen Kontext zu betrachten, sondern auch in weiteren Bewegungsformen wie die innere Bewegung (Ausruhen und Nachdenken), die organische Bewegung (Herzklopfen, Blut wird transportiert) und die körperliche Bewegung (Tanzen, Rennen, Schwimmen). All das spielt für das menschliche Leben eine entscheidende Rolle. Dabei ist Bewegung ein zentraler Aspekt für das Lernen und die Lernentwicklung von Kindern (vgl. Schreier 2016: S.141 ff.). Denn über Bewegung und Wahrnehmung im Zusammenhang aller Sinne eignen sich Kinder Wissen zu sich selbst, ihren Mitmenschen und ihrer Umwelt an. Sie lernen, machen neue Erfahrungen, erhalten neue Kenntnisse und das alles über Bewegung und selbstständiges Handeln. Dabei ist zu betonen, dass selbst

erworbenes Wissen besonders effektiv und nachhaltig für Kinder ist. Denn was Kinder am eigenen Körper durch Bewegungshandlungen erleben, prägen sie sich besser ein. Zusätzlich steigert ein bewegungsaktiver Alltag das Wohlbefinden und wirkt sich positiv auf die körperliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung aus. Über Bewegung erfahren Kinder Selbstwirksamkeit und Selbsttätigkeit, welche wiederum die Resilienz der Kinder stärkt. Im Erfolg entwickeln Kinder Sicherheit und Mut für neue Anstrengungen und Erfahrungen, was sich nachhaltig positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt. Dabei ist es wichtig, dass Kinder ein positives Selbstbild bzw. Selbstkonzept von sich aufbauen und entwickeln. Denn mit einem positiven Selbstkonzept kann das Kind in einer misslichen Situation das Gefühl entwickeln, die Lage im Griff zu haben und sich dem Problem erst einmal selbst zu stellen. Hier ist es seitens der Pädagogen besonders wichtig, dem Kind Vertrauen entgegenzubringen. Spürt ein Kind Vertrauen seitens der Pädagogen, hat das wiederum positive Auswirkungen auf das kindliche Verhalten und dessen Motivation. Allgemein fördert eine vertrauensvolle, liebevolle und dem Kind zugewandte positive Grundstimmung seitens der Pädagogen die Entwicklung des Kindes und die Entwicklung von Lernprozessen (vgl. Schreier 2016: S.141 ff.).

Es gibt jede Menge Möglichkeiten, Kinder in ihrer Entwicklung und Resilienz zu fördern und zu stärken. Dabei liegt der Fokus nicht ausschließlich auf der Stärkung durch Partizipation, Beobachtung, Kreativität, Spiel und Bewegung. Nein, Kinder können auf sehr vielfältig Weise gestärkt werden, unter anderem auch durch eine gesunde Ernährung, Naturerfahrungen, im Umgang mit Tieren, im Umgang mit Medien usw. (vgl. Wyrobnik 2016: S.105 ff.). Es sollte mit Kindern immer über das Problem geredet werden, damit eine altersgerechte Aufklärung stattfinden kann. Kinder müssen in ihrer Selbstwahrnehmung gestärkt werden, sodass sie über Empfindungen und Gefühle reden lernen. Dabei spielt das Erlernen von Normen, Werten und das Entwickeln eines gesunden Maßstabes für angebrachtes „richtiges“ Verhalten eine entscheidende Rolle, denn erst dann können Kinder lernen, Grenzen zu setzen und gesunde Distanzen aufzubauen. Zusammenfassend kann man Kinder am besten stärken, indem sie „Kind“ sein dürfen. Doch dieser Raum ist nicht immer gegeben, daher ist es Aufgaben der Pädagogen, diesen Raum stets zu bewahren. Mit all diesen gezielten resilienzfördernden Angeboten und Handlungen, werden Ressourcen gestärkt und Risiken gemildert, sodass sie zu selbstbewussten Persönlichkeiten heranwachsen können (vgl. Wyrobnik, Krause 2016, S. 119 ff.).

7 Zusammenfassung und Fazit

Zu Beginn dieser Arbeit kamen folgende Fragestellungen auf: Was geschieht, wenn Kinder in eine belastende Situation geraten? Was brauchen Kinder, um sich stark und selbstbewusst zu entwickeln? Aber auch weitere Fragen wurden aufgeworfen wie: Welchen Aufgaben und Belastungen stehen Kindern heute gegenüber? Was bedeutet Resilienz wirklich und wie kann diese durch die sozialpädagogische Arbeit im Kindergarten gefördert werden?

Um diesen Fragen Antworten geben zu können, beginnt die Autorin in ihrer Arbeit den Lesern Einblicke in die Lebensphase Kindheit zu geben. Sie befasst sich primär mit dem Begriff Kindheit und dessen Altersspannen. Entscheidend hierbei ist, dass die Lebensphase Kindheit der Zeitraum ist zwischen Geburt und der Adoleszenz und sich dieser nochmals in frühe, mittlere und späte Kindheit untergliedern lässt. In diesem Zeitraum sollte, nach dem Konstruktivismus laut Jean Piaget, das Kind als „sozialer Akteur“ bzw. als „Akteur seiner selbst“ gesehen werden. Das heißt, dass das Kind sich seine Welt selbst konstruiert. Dieser Vorgang geschieht durch Interaktion des Kindes mit der soziokulturellen und materiellen Umwelt. Doch um diese Erfahrungen machen zu können, brauchen Kinder Räume zur Entfaltung und Entwicklung, um ihre Potenziale erkennen zu können. Diese Sichtweise erfordert, Kinder ernst zu nehmen, ihren Sichtweisen und Meinungen Beachtung zu schenken und sie in all ihren Entwicklungsschritten, Entwicklungsaufgaben und möglichen belasteten Lebenssituationen zu unterstützen.

Während der Vertiefung in das Thema Kindheit ist deutlich erkennbar, dass Kinder neben typischen Entwicklungsaufgaben wie z. B. das Gehen lernen, feste Nahrung aufnehmen, Sprechen lernen usw. auch jeder Menge möglichen Belastungen ausgesetzt werden können. Dies sind Situationen bzw. Lebensabschnitte eines Kindes, die es nicht alleine bewältigen kann und somit einen erhöhten Hilfebedarf durch Pädagogen aufweist. Hierzu unterscheidet Wolf zwei Gruppen von Ursachen, die für den sozialpädagogischen Blick geschärft werden sollten. Zum einen die ungleichmäßige Verteilung von materiellen Ressourcen und Gütern und zum anderen frühzeitige, extrem hoch belastete, zum Teil traumatische Lebenserfahrungen in der Kindheit (vgl. Wolf 2012, S. 42 ff.). Denn schlussfolgernd können Kinder nicht von alleine auf adaptive Copingstrategien (langfristig, problemzentriert) zurückgreifen. Sie sind immer auf

die Hilfe von Erwachsenen angewiesen. Fühlen Kinder sich in hoch belasteten Lebenssituationen alleine gelassen, bleibt ihnen nur die Möglichkeit, auf maladaptive Copingstrategien (emotionszentrierte, kurzfristige Problemlösungsfindung) zurückzugreifen, was meist die Folge von ambivalenten Verhalten hat.

Kinder haben Grundbedürfnisse, die befriedigt werden müssen, sodass eine gesunde Entwicklung stattfinden kann. Dabei nimmt die Autorin Bezug auf die sechs Grundbedürfnissen nach Klaus Wolf: Das Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit, Sicherheit, neuen Erfahrungen, Lob und Anerkennung, Verantwortung und unterstützender Gemeinschaft. All diese Bedürfnisse müssen in der Resilienzfördernden Arbeit im Kindergarten eine Beachtung finden (vgl. Wolf 2012, S. 42 ff.).

Resilienz ist die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber psychosozialen, biologischen und psychologischen Entwicklungsrisiken (vgl. Wustmann, Fthenakis 2011, S. 18ff.). Diese entwickelt sich durch Interaktion zwischen dem Kind und einer anderen Person, also eine Kind-Umwelt-Interaktion. Desweiteren entsteht Resilienz durch verschiedene Situationen, die jeweils besondere Herausforderungen und Bewältigungsgefühle mit sich bringen. Somit kann bei der Resilienz von einem im Interaktionsgeschehen entwickelndes Beziehungskonstrukt gesprochen werden. (vgl. Wyrobnik 2016, S. 26ff.).

Dabei wird der Institution Kindergarten eine wesentliche Rolle in der Resilienzförderung zugeteilt, da Kinder in Kindergärten bereits frühzeitig, intensiv, langfristig und andauernd durch Prävention und gezielte Angebote und Handlungen gestärkt werden können. Präventionsarbeit sollte hierbei nicht ausschließlich am Kind geschehen, sondern es sollte auch dessen Umwelt mit einbezogen und gestärkt werden. Mit gezielten Angeboten und Handlungen wie Partizipation, Beobachtung, Kreativität, über das Problem reden, aber auch weitere Angeboten können Ressourcen des Kindes gestärkt werden und Risiken abgeschwächt werden, sodass Kinder zu selbstbewussten Persönlichkeiten heranwachsen können. Kinder einfach Kind sein lassen, indem ihnen der Raum zur Entfaltung gegeben wird. All das sind Aufgaben für das sozialpädagogische Tätigkeitsfeld in der Resilienzfördernden Arbeit im Kindergarten. Schlussendlich stimmt die Autorin mit dem Zitat nach Haug-Schnabel überein: „Resilienz stärken verlangt unter unseren heutigen Lebensbedingungen eine hohe pädagogisch-psychologische Professionalität“ (Haug-Schnabel 2016, S. 11).

8 Quellenverzeichnis

- Baacke, D. (1999): Die 0 – 5 Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Böhnisch, L. (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 7. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (2002): Drogengebrauch in den Jugendphasen. In: Arnold, H.; Schille, H.J. (Hrsg.). Praxishandbuch Drogen und Drogenprävention. Handlungsfelder- Handlungskonzepte- Praxisschritte, S. 107-119. Weinheim und München: Juventa.
- Dombergen, K. (o.J.): Die Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow. <http://www.dombergen.de/content/index.php/vwl/87-maslow>, verfügbar am 17.08.2017.
- Haug-Schnabel, G. (2016): Vorwort In: Wyrobnik (Hrsg.). Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie, S. 9 ff. 2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser-Hylla, C. (2016): Kinder durch Kunst stärken In: Wyrobnik (Hrsg.). Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie, S. 169 ff. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Klüber, J. T. (2016): Kinder durch Spielen stärken In: Wyrobnik (Hrsg.). Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie, S. 217 ff. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krause, S. (2016): Was versteht man unter Risikofaktoren und welchen Einfluss können diese auf die kindliche Entwicklung haben? In: Wyrobnik (Hrsg.). Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie, S. 19 ff. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik (2017): Kindheit. <http://lexikon.stangl.eu/11307/kindheit/>, verfügbar am 10.07.2017.
- Oerter, R. (2015): Entwicklungsaufgaben. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit, S. 364 ff. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2006): Sächsischer Bildungsplan. Ein neues Bild vom Kind, S.16 ff. Weimar: Verlag das Netz.
- Schmidt, L. (2016): Kinder durch Beobachtung Stärken In: Wyrobnik (Hrsg.). Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie, S. 107. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreier, J. M. (2016): Kinder durch Bewegung stärken In: Wyrobnik (Hrsg.). Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie, S. 141 ff. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Thiersch, R. (2015): Kindertagesbetreuung- Frühpädagogik. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit, S. 364 ff. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Wolf, K. (2012): Sozialpädagogische Intervention in Familie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wolf, D. (2014): Coping. <http://www.lebenshilfe-abc.de/coping-bewaeltigung.html>, verfügbar am 14.07.2017.
- Wustmann, C.; Fthenakis, W. E. (2011): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Wyrobnik, I.; Krause, S. (2016): Kinder durch Partizipation stärken In: Wyrobnik (Hrsg.). Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie, S. 117 ff. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zobel, M. (2017): Kinder aus alkoholbelasteten Familie. Entwicklungsrisiken und Chancen. 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Zobel, M. (2008): Die Situation der Kinder in alkoholbelasteten Familien In: Zobel, M. (Hrsg.). Wenn Eltern zu viel trinken. Hilfen für Kinder und Jugendliche aus Suchtfamilien, S. 42 ff. Bonn: BALANCE buch + medien verlag GmbH & Co. KG.

9 Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich, Anika Kanzenbach, die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe.

Bearbeitungsort, Datum

Unterschrift