

Manuela Diers

# Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften

Junge Erwachsene  
in Risikolage erzählen



Springer VS

---

# Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften

---

Manuela Diers

# Resilienzförderung durch soziale Unterstüt- zung von Lehrkräften

Junge Erwachsene in  
Risikolage erzählen

Manuela Diers  
Braunschweig, Deutschland

Angenommen als Dissertation an der Stiftung Universität Hildesheim.

1. Gutachterin: Prof. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann
  2. Gutachter: Prof. Dr. Volker Schubert, Prof. Dr. Dr. Siegfried Mrochen
- Tag der Disputation: 17. Dezember 2014

ISBN 978-3-658-11315-5                      ISBN 978-3-658-11316-2 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-11316-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

## *Danksagung*

Diese Arbeit konnte nicht entstehen ohne die große Unterstützung verschiedener Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet haben. Ich möchte mich mit diesen Worten bei ihnen von ganzem Herzen bedanken!

Mein erster Dank gilt meiner Doktormutter Prof. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann für die hervorragende Betreuung und Förderung meines Forschungsvorhabens. Durch die vielen anregenden Gespräche habe ich immer wieder neue Impulse für die Arbeit erhalten. Meinen Zweitgutachtern Prof. Dr. Volker Schubert und Prof. Dr. Dr. Siegfried Mrochen danke ich für ihre engagierte Unterstützung meiner Forschungsarbeit und vielfältige Anregungen.

Prof. Dr. Fritz Schütze und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern seiner Forschungswerkstatt danke ich für interessante Diskussionen sowie die Möglichkeit methodische Fragen zu erörtern und Einblicke in andere biographieanalytische Arbeiten zu erhalten.

Ebenso möchte ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen aus dem Promotionskolleg Unterrichtsforschung bedanken. Insbesondere Maren Böhmer, Anna-Christina Petermann, Jana Winnefeld und Sabine Zwanzig danke ich für einen regen Austausch, intensive Arbeitsstunden und entspannende gemeinsame Abende. Anne-Katrin Stolle und Friederike Spethmann möchte ich für die Korrekturen und Anmerkungen danken.

Großer Dank richtet sich an meine Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, die sich auf die Interviews eingelassen haben und mir ihre Lebensgeschichten erzählt haben. Ich danke ihnen für ihr Vertrauen und ihre Offenheit.

Meine Familie hat mich bei meiner Arbeit zu jeder Zeit uneingeschränkt unterstützt und bestärkt! Ihnen gilt mein besonderer Dank!

*Hildesheim im Mai 2015  
Manuela Diers*

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Entwicklungspsychologische Grundlagen</b>	<b>19</b>
2.1	Modelle psychischer Entwicklung . . . . .	19
2.2	Entwicklungsaufgaben der Kindheit und Jugend . . . . .	22
2.3	Risiko- und Schutzfaktorenkonzept . . . . .	28
2.4	Exkurs: Bindungstheorie . . . . .	41
2.5	Zusammenfassung . . . . .	42
<b>3</b>	<b>Resilienz</b>	<b>45</b>
3.1	Entwicklung des Resilienzkonzepts . . . . .	45
3.2	Begriffsbestimmung . . . . .	49
3.3	Salutogenese . . . . .	52
3.4	Rahmenmodell von Resilienz . . . . .	57
3.5	Resilienzfaktoren . . . . .	62
3.6	Grenzen des Resilienzkonzepts . . . . .	70
3.7	Förderung von Resilienz . . . . .	72
3.8	Zusammenfassung . . . . .	76
<b>4</b>	<b>Soziale Unterstützung</b>	<b>79</b>
4.1	Konzeptuelle Entwicklung der Unterstützungsforschung . .	79
4.2	Begriffsbestimmung . . . . .	82
4.3	Soziale Unterstützung als protektiver Faktor . . . . .	89
4.4	Soziale Unterstützung im Bewältigungsprozess . . . . .	94
4.5	Soziale Unterstützung im schulischen Kontext . . . . .	98
4.6	Zusammenfassung . . . . .	106
<b>5</b>	<b>Lehrer-Schüler-Beziehung</b>	<b>107</b>
5.1	Schulische Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Bildungs- und Erziehungsaufgaben . . . . .	107
5.2	Pädagogisches Handeln . . . . .	116

5.3	Die Lehrer-Schüler-Beziehung als pädagogische Beziehung .	121
5.4	Protektive Einflüsse in Schule und Unterricht . . . . .	133
5.5	Zusammenfassung . . . . .	142
<b>6</b>	<b>Fragestellung und methodische Aspekte der Untersuchung</b>	<b>145</b>
6.1	Fragestellung . . . . .	145
6.2	Design und Anlage . . . . .	147
6.3	Zur Güte qualitativer Forschung . . . . .	150
6.4	Das biographisch-narrative Interview . . . . .	153
6.5	Datenerhebung und -aufbereitung . . . . .	162
6.6	Sample . . . . .	168
6.7	Biographieanalytische Datenauswertung . . . . .	173
<b>7</b>	<b>Fallanalysen</b>	<b>187</b>
7.1	David . . . . .	187
7.1.1	Zur Person . . . . .	187
7.1.2	Kontaktaufnahme . . . . .	187
7.1.3	Interviewsituation . . . . .	188
7.1.4	Interviewanalyse . . . . .	189
7.1.4.1	Biographische Gesamtformung . . . . .	190
7.1.4.2	Der Sozialpädagoge als enger Vertrauter und positives Rollenmodell . . . . .	219
7.1.4.3	Respekt als bedeutende Determinante der Lehrer-Schüler-Beziehung: „weil ich das ge- fühl hab, dass er mich auch als ganz norma- len david respektiert“ . . . . .	227
7.1.4.4	Transformation von Verlaufskurvenerfah- rungen in Ressourcen für biographische Handlungsmuster . . . . .	240
7.1.5	Der biographische Wandlungsprozess als Resilienz- prozess . . . . .	246
7.2	Marica . . . . .	258
7.2.1	Zur Person . . . . .	258
7.2.2	Kontaktaufnahme . . . . .	259
7.2.3	Interviewsituation . . . . .	260
7.2.4	Interviewanalyse . . . . .	261
7.2.4.1	Biographische Gesamtformung . . . . .	261
7.2.4.2	‘Stärkende Hände’ im Leben von Marica . .	296

- 7.2.4.3 Unterstützung in der Schule: „der mensch der immer versucht hat aus mir alles gute rauszuholen“ . . . . . 300
- 7.2.4.4 Spuren von Resilienz: „also es hat mich ja schon auf eine art und weise gut geprägt“ . . . . . 312
- 7.2.5 Analytische Betrachtung von transaktionalen Prozessen zwischen Person und Umwelt sowie Resilienzprozessen . . . . . 320
- 7.3 Hung . . . . . 326
  - 7.3.1 Zur Person . . . . . 326
  - 7.3.2 Kontaktaufnahme . . . . . 326
  - 7.3.3 Interviewsituation . . . . . 327
  - 7.3.4 Interviewanalyse . . . . . 328
    - 7.3.4.1 Biographische Gesamtformung . . . . . 329
    - 7.3.4.2 Bildungsaspiration des Vaters: „ey mann du musst einfach der beste sein du musst es denen zeigen“ . . . . . 373
    - 7.3.4.3 Diskriminierungserfahrungen in der Schule und deren Auswirkungen auf die Schullaufbahn . . . . . 381
    - 7.3.4.4 Mangelnde Beratung bei der Gestaltung von komplexen sozialen Situationen und Versuche der Bearbeitung durch Lehrerinnen und Lehrer: „seien sie nicht so streng“ . . . . . 390
  - 7.3.5 Ansätze von Resilienzprozessen und deren Verhinderung . . . . . 401
- 8 Diskussion . . . . . 413**
  - 8.1 Lehrerinnen und Lehrer als Gestaltende einer respektvollen und anerkennenden Lehrer-Schüler-Beziehung und Lernumgebung . . . . . 415
  - 8.2 Aufspüren fachlicher und sozialer Ressourcen durch Lehrerinnen und Lehrer . . . . . 425
  - 8.3 Lehrpersonen als signifikante Andere und die Bedeutung einer (schul-)biographischen Beratungskompetenz . . . . . 429
  - 8.4 Lehrerinnen und Lehrer als Initiierende von biographischen Wandlungsprozessen . . . . . 445
  - 8.5 Rahmenmodell von Resilienz als Analyseeinheit für Entwicklungsverläufe . . . . . 448

<b>9 Zusammenfassung und Ausblick</b>	<b>455</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>463</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>489</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>491</b>
<b>Anhang</b>	<b>493</b>
A    Formale Textanalyse David . . . . .	493
B    Formale Textanalyse Marica . . . . .	496
C    Formale Textanalyse Hung . . . . .	503

# 1 Einleitung

„Children need to become resilient to overcome the many adversities they face and will face in life: they cannot do it alone. They need adults who know how to promote resilience and are, indeed, becoming more resilient themselves“ (Grotberg 1995).

Jedes Kind und jeder Jugendliche braucht Menschen, die ihn achten, wertschätzen und ihn fördern. In der Regel sind dies vor allem die Eltern, die als primäre Bindungspersonen einen bedeutenden Einfluss auf ihr Kind haben. Aber nicht alle Kinder und Jugendliche können sich auf ihre Eltern, ihre Mutter oder ihren Vater verlassen. Manchen von ihnen stehen die Eltern nicht oder nur eingeschränkt zur Seite - aus ganz unterschiedlichen Gründen. Dies kann die konfliktreiche Trennung der Eltern sein, Drogen- oder Alkoholkonsum eines oder beider Elternteile, aber auch Gewalt zwischen den Eltern oder Gewalt gegen das Kind bzw. den Jugendlichen selbst können die Beziehung beeinträchtigen und belasten. Diese Kinder und Jugendlichen in Risikolage benötigen in besonderer Weise unterstützende und prosoziale Erwachsene in ihrem Umfeld. Wie Grotberg (1995) ausführt, können Kinder und Jugendliche die sich ihnen entgegenstellenden Widrigkeiten nicht allein bewältigen. Um resilient, d.h. psychisch widerstandsfähiger, zu werden, benötigen sie Erwachsene, die ihre Resilienz fördern.

Die Resilienzforschung belegt, dass das Vorhandensein von risikoerhöhenden Bedingungen in der Entwicklung einer Person nicht unvermeidlich mit einem pathologischen Entwicklungsverlauf zusammenhängt (vgl. Rutter 2006). Manche Personen entwickeln trotz hohem Risikoeinfluss eine Widerstandsfähigkeit, die eine gesunde Entwicklung ermöglicht.

Sowohl die Resilienzforschung als auch die Bindungstheorie und die Entwicklungspsychologie belegen, dass mindestens eine stabile, sichere und unterstützende Beziehung zu einem Erwachsenen protektiv wirkt (vgl. Pianta 1992; Petermann, Niebank, Scheithauer 2004; Werner 2006; BZgA 2009). Dem Kind oder Jugendlichen bietet diese Beziehung eine sichere Basis und kann damit seine Entwicklung positiv beeinflussen. Dies ist die Grundlage, um Entwicklungsaufgaben zu meistern, Vertrauen und Autonomie aufzubauen und um resilienter, d.h. aus salutogenetischer Sicht,

gesünder zu werden. Wenn die Eltern als primäre Bezugspersonen ausfallen und keine Unterstützung sowie sichere Basis bieten, kann die Beziehung zu einer erwachsenen Person außerhalb der Familie diese Funktion einnehmen. Durch den institutionalisierten Bildungsverlauf aller Kinder und Jugendlichen können insbesondere Lehrerinnen und Lehrer diese Rolle als Bezugspersonen einnehmen. Die sichere, vertrauensvolle und unterstützende Beziehung zu einem Lehrer oder einer Lehrerin kann die negativen Folgen von risikoerhöhenden Bedingungen auf die Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen abmildern. Sicherlich ist es nicht die Regel, dass zwischen Lehrperson und Schüler/Schülerin solch eine Form der Beziehung besteht, dennoch gibt es sie, wie verschiedene Untersuchungen belegen: Für die Resilienzforschung sind beispielsweise Werner und Smith (1992) zu nennen, die in der 'Kauai-Längsschnittstudie' davon berichten, dass Lehrerinnen und Lehrer als häufigste Bezugspersonen außerhalb der Familie von resilienten Kindern benannt werden. Für die biographische Forschung kann diesbezüglich Nittel (1992) genannt werden, der in seiner Untersuchung zur gymnasialen Schullaufbahn Lehrpersonen als signifikante Andere für Schülerinnen und Schülern beschreibt. Auch in der Bindungsforschung ist bekannt, dass Lehrpersonen Ersatzbindungen für Schülerinnen und Schüler bieten können (vgl. Pianta 1992). Im Kontext der Lehrer-Schüler-Beziehung stehen Aspekte wie Vertrauen, Wertschätzung und Anerkennung im Vordergrund (vgl. Schweer 2000). Bohnsack (2009) diskutiert die Schule als Ort personaler Stärkung. Aber auch in der Vergangenheit der Pädagogik finden sich Konzepte, die heute noch relevant sind und gerade vor dem in dieser Studie diskutierten Hintergrund ihre Aktualität erweisen. Hier sind exemplarisch der pädagogische Bezug (vgl. Nohl 1933) und das transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Nickel 1976) zu nennen. In der Schulpädagogik wird gefragt und diskutiert, wie Schule den veränderten Bedingungen der Kindheit und Jugend (vgl. Heinzl, Kränzl-Nagl, Mierendorff 2012) begegnen kann und ob bzw. inwiefern beispielsweise eine therapeutische Dimension im pädagogischen Handeln von Lehrpersonen vorhanden ist (vgl. Graumann 2004).

In der 'Bremer Erklärung' sind die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern spezifiziert. Neben der Kernaufgabe von Lehrpersonen - dem Unterrichten - finden sich Formulierungen, die sich auf die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern beziehen:

„Schülerinnen und Schüler müssen spüren, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer 'ein Herz' für sie haben, sich für ihre individuellen Lebensbedingungen und Lernmöglichkeiten interessieren und sie entsprechend fördern und motivieren,

sie fordern, aber nicht überfordern. [...] Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist. Erziehung ist die bewusste und absichtsvolle Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Positive Wertorientierungen, Haltungen und Handlungen können nur überzeugend beeinflusst werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer auch als Vorbilder für Kinder und Jugendliche wirken und sich dessen bewusst sind“ (Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen 2000, S. 3).

Dies sind zwei wesentliche Begründungen für die Implementierung resilienzfördernder Bedingungen in Schule und Unterricht. Schule und Unterricht haben einen nachhaltig hohen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Risikolage. Daher besteht gerade dort großes Potenzial hemmend auf Risikobedingungen einzuwirken sowie protektive Einflüsse zu stärken.

Um diese Arbeit theoretisch zu fundieren, ist die Integration verschiedener Konzepte aus den Bereichen Resilienz, Salutogenese, Risiko- und Schutzfaktoren bzw. -prozesse, Bindung sowie soziale Unterstützung mit schulpädagogischen Befunden erforderlich. Zudem soll eine systemische Sichtweise (nach Bronfenbrenner 1981) eingenommen werden, um die Ergebnisse der Studie zu strukturieren. Die persönlichen Beziehungen, die im Mikrosystem eines Kindes oder Jugendlichen begründet liegen, stellen wichtige Ressourcen für das Kind oder den Jugendlichen dar. Die theoretische Annahme ist folgende: Fällt eine Ressource (also die verlässliche Beziehung zu einer nahestehenden Person) in diesem System aus, gewinnen andere Beziehungen an Bedeutung. Für ein Kind bzw. einen Jugendlichen kann dies konkret bedeuten, dass er/sie auf die Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern angewiesen ist, wenn die Eltern als primäre Bezugspersonen nicht verfügbar sind.

Ziel dieser Untersuchung ist es, die genannten Forschungsbereiche miteinander zu verknüpfen und die Art und Weise sowie die Qualität der Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern für ihren 'Schützling' aus der bisher vernachlässigten Wahrnehmung von ehemaligen Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Dabei sollen subjektive Deutungsmuster über die Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern sowie eine mögliche Einflussnahme auf Resilienzprozesse rekonstruiert werden. Kernthese dieser Arbeit ist, dass unterstützende Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Ressource für risikobelastete Kinder und Jugendliche darstellen und zur Entstehung von Resilienz beitragen. Das Desiderat der Forschungslage befindet sich in

der Schnittmenge von Resilienzforschung, Unterstützungsforschung und der Schulpädagogik sowie - mit Blick auf das Individuum - in der Frage nach den konkreten Verhaltensweisen, Maßnahmen und Unterstützungsformen von Lehrerinnen und Lehrern, die eine Resilienz ihrer Schülerinnen und Schüler in Risikolage fördern. Die Themen Förderung (vgl. z.B. Arnold, Graumann, Rakhkockhine 2008), Persönlichkeitsentwicklung (vgl. z.B. Pekrun, Fend 1991) und pädagogisches Handeln (vgl. z.B. Helsper 2002b) beispielsweise sind umfassend beforscht sowie Bedingungen der schulischen Sozialisation und Erziehung vielfach diskutiert (vgl. zur Übersicht Hofmann, Siebertz-Reckzeh 2008). Der konkrete, individuelle Blick jedoch auf Schülerinnen und Schüler in Risikolage und eine Resilienzförderung durch soziale Unterstützung ihrer Lehrerinnen und Lehrer stellt ein Desiderat dar. Die Fragestellung dieser Studie sucht die Unterstützungs- und Resilienzforschung mit der Schulpädagogik zu verknüpfen, um die Ressourcen, die in der Institution Schule immanent vorhanden sind, für Kinder und Jugendliche in Risikolage aufzudecken und nutzbar zu machen.

Die Fragestellung, die sich aus diesen Ausführungen ableiten lässt und in dieser Untersuchung beantwortet werden soll, ist folgende:

*Wie rekonstruieren junge Erwachsene, die in Risikolage aufgewachsen sind, die Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern? Welche Bedeutung hat diese Unterstützung in Bezug auf die spezifische Risikolage und eine Förderung der Resilienz der jungen Erwachsenen?*

Risiko- und Schutzfaktoren wirken in komplexen Prozessen auf die Entwicklung eines Menschen ein. Um die komplexen Entwicklungsprozesse zu analysieren und herauszuarbeiten, wie sich vor allem die Unterstützung durch eine Lehrperson auf die Resilienz einer Schülerin oder eines Schülers auswirkt, werden in dieser Studie Fallanalysen vorgenommen. Risiko- und Schutzfaktoren wirken jeweils kontext- und konstellationsabhängig (Fingerle 2008a, S. 70f), was eine differenzierte Analyse der Fälle erforderlich macht. Die Erfassung komplexer Entwicklungsprozesse sowie resilienter Entwicklungsverläufe ist durch die Analyse individueller biographischer Prozesse möglich und erscheint vor allem mit Blick auf die Kontext- und Konstellationsabhängigkeit auch von Resilienzprozessen sinnvoll. Um detaillierte Entwicklungs- und damit Resilienzprozesse erheben zu können, ist ein einzelfallorientiertes Vorgehen angezeigt. Aus diesen Gründen werden in dieser Studie biographisch-narrative Interviews mit jungen Erwachsenen untersucht, die in Risikolage aufgewachsen sind, und mittels Biographieanalyse ausgewertet (vgl. Schütze 1983, 2005). Fokussierte Einzelfallanalysen

der biographischen Erzählungen von zwei Interviewpartnern und einer Interviewpartnerin stehen im Zentrum dieser Arbeit. Das besondere Augenmerk liegt dabei auf den sozialen Schutzfaktoren 'die Lehrperson als positives soziales Rollenmodell', 'soziale Unterstützung durch die Lehrperson' (vgl. z.B. Werner 2008, S. 25) und einer Förderung spezifischer Merkmale der Person (personale Ressourcen), die mit Resilienz verbunden sind (z.B. Kontrollüberzeugung, Kohärenz, Selbsthilfefertigkeiten) (vgl. Wustmann 2004, S. 134). Dieser Fokus impliziert eine salutogenetische Betrachtung der Fälle.

Im Überblick gliedert sich der Aufbau dieser Arbeit wie folgt: Zunächst wird auf den theoretischen Horizont der Arbeit eingegangen, indem sowohl theoretische als auch empirische Ergebnisse der Bezugsdisziplinen dieser Arbeit untersucht werden. Anschließend werden die Fragestellung und methodische Aspekte der Studie erörtert. Darauf folgen die Fallanalysen, die Diskussion der Ergebnisse sowie Zusammenfassung und Ausblick.

Dieses Forschungsvorhaben fußt auf einer starken psychologischen Komponente, die es für die Schulpädagogik nutzbar zu machen gilt. Um die psychologischen Grundlagen für die vorliegende Untersuchung festzulegen, werden diese zunächst dargestellt (Kap. 2). In diesem zweiten Kapitel werden verschiedene Modelle der psychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie das dieser Arbeit zugrundeliegende Modell von Entwicklung vorgestellt (Kap. 2.1). Die Diskussion um Entwicklungsaufgaben der Kindheit und Jugend schließt daran an (Kap. 2.2). Kapitel 2.3 befasst sich mit dem Risiko- und Schutzfaktorenkonzept und Kapitel 2.4 bildet einen Exkurs in die bindungstheoretischen Grundlagen von zwischenmenschlichen Beziehungen. Kapitel 2 endet, wie die folgenden Kapitel des theoretischen Horizonts der Arbeit auch, mit einer Zusammenfassung.

Das Resilienzkonzept wird im dritten Kapitel thematisiert. Dazu wird zuerst die Entwicklung des Resilienzkonzeptes erläutert (Kap. 3.1), woran sich die Bestimmung und Definition des Begriffs Resilienz anschließt (Kap. 3.2). Die Perspektive der Untersuchung ist eine salutogenetische, was bedeutet, dass die Ressourcen einer Person in den Vordergrund gestellt werden, um an diesen anzuknüpfen und sie zu stärken, ohne Ansatzpunkte für Veränderungen zu ignorieren (Kap. 3.3). In Kapitel 3.4 wird das Rahmenmodell von Resilienz von Kumpfer (1999) erläutert, das einen Bezugsrahmen für die Analyse von resilienten Entwicklungsverläufen bietet. Personale Ressourcen, die als Resilienzfaktoren determiniert sind, bilden einen wesentlichen Bestandteil des Rahmenmodells von Resilienz. Daher wird anschließend auf Resilienzfaktoren eingegangen (Kap. 3.5). Die Grenzen des Resilienz-

konzepts werden in Kapitel 3.6 diskutiert. Zuletzt werden verschiedene Ansätze, die eine Resilienzförderung in der Schule beschreiben, aufgegriffen (Kap. 3.7).

Um die Fragestellung dieser Untersuchung beantworten zu können, müssen Ergebnisse der Unterstützungsforschung integriert werden (Kap. 4). Im ersten Teilkapitel wird auf die konzeptuelle Entwicklung der Unterstützungsforschung eingegangen (Kap. 4.1). Darauf folgt die Begriffsbestimmung, in der für diese Untersuchung definiert wird, was unter sozialer Unterstützung zu verstehen ist (Kap. 4.2). Nachdem anschließend soziale Unterstützung als protektiver Faktor für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen konstituiert wird (Kap. 4.3), wird untersucht inwiefern soziale Unterstützung Bewältigungsprozesse fördert und im Bewältigungsprozess dazu beiträgt, dass Problemlagen adaptiv bearbeitet werden können (Kap. 4.4). Befunde, wie soziale Unterstützung im schulischen Kontext stattfinden kann, werden in Kapitel 4.5 dargestellt. Dieses bildet den Übergang zu schulpädagogischen Konzepten.

In Kapitel 5 wird die Lehrer-Schüler-Beziehung mit ihren verschiedenen Facetten betrachtet. Mit Blick auf die Schulpädagogik wird sichtbar, dass die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen eine Aufgabe von Lehrpersonen und der Schule ist (vgl. Kap. 5.1). Förderung und Stärkung von Schülerinnen und Schülern gehören zum pädagogischen Handeln von Lehrpersonen und sind elementarer Bestandteil der pädagogischen Arbeit in der Schule (vgl. Kap. 5.2). Im dritten Teilkapitel wird die Lehrer-Schüler-Beziehung als pädagogische Beziehung von persönlichen Beziehungen unterschieden sowie verschiedene Befunde zur Lehrer-Schüler-Beziehung diskutiert (Kap. 5.3). Die Lehrer-Schüler-Beziehung bietet in besonderem Maße die Chance fördernd auf die schulische und persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einzuwirken. Das in Kapitel 5.4 entwickelte Modell protektiver Einflüsse in Schule und Unterricht systematisiert bisherige Befunde zu der protektiven Wirkung verschiedener schulischer Einflussbereiche.

Daran anschließend erfolgt die Diskussion der methodischen Aspekte dieser Untersuchung (Kap. 6). Nach der Herleitung der Fragestellung (Kap. 6.1) und der Darstellung des Designs sowie der Anlage der Studie (Kap. 6.2), werden Gütekriterien qualitativer Forschung diskutiert und auf die vorliegende Untersuchung bezogen (Kap. 6.3). Dem Ablauf des Forschungsverlaufes entsprechend wird daran anschließend die Erhebungsmethode, das biographisch-narrative Interview, erläutert (Kap. 6.4) sowie die Datenerhebung und -aufbereitung dargestellt und reflektiert (Kap. 6.5). In Kapitel

6.6 wird das Sample dieser Untersuchung vorgestellt und die Fallauswahl begründet. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Darstellung der Vorgehensweise bei der biographieanalytischen Datenauswertung (Kap. 6.7). Dazu werden unter anderem spezifische Begriffe der Biographieanalyse geklärt.

Kapitel 7 beinhaltet die Falldarstellungen von David (Kap. 7.1), Marica (Kap. 7.2) und Hung (Kap. 7.3). Die Analyse der Interviews folgt einer weitestgehend einheitlichen Struktur, um die intersubjektive Vergleichbarkeit der Analysen zu erhöhen. In jeder Falldarstellung wird zunächst die interviewte Person vorgestellt und die Kontaktaufnahme erläutert. Es folgt eine Beschreibung der Interviewsituation, da diese den Rahmen für das Interview bildet. Der erste Teil der Interviewanalyse umfasst die biographische Gesamtformung. Diese ist wiederum zweigeteilt. Zu Beginn wird der Rahmen der lebensgeschichtlichen Erzählung geklärt, d.h. Präambel und Koda analysiert. Darauf folgt die detaillierte Analyse der Biographie. Die weiteren drei Teilkapitel der Interviewanalyse fokussieren verschiedene, für die Fragestellung relevante Bereiche der Lebensgeschichte. Daher werden dort beispielsweise unterstützende Beziehungen zu Lehrerinnen und Lehrern sowie hemmende Prozesse im schulischen Kontext thematisiert und auf Spuren von Resilienz, die aus dem Interview heraus rekonstruiert wurden, eingegangen. Das letzte Teilkapitel der Falldarstellungen beinhaltet die Analyse im Hinblick auf Resilienzprozesse und Einflussbereiche von Lehrerinnen und Lehrern und kann als das Kondensat der Fallanalyse in Bezug zur Fragestellung betrachtet werden.

In der Diskussion (Kap. 8) wird auf Möglichkeiten der Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern eingegangen und damit die Fragestellung der Untersuchung beantwortet. Dies erfolgt, indem die Erkenntnisse der Fallanalysen, weiterer Interviews und der theoretischen sowie empirischen Ergebnisse, die in den Kapiteln 2 bis 5 dargestellt werden, vor dem Hintergrund der Fragestellung diskutiert werden. Eine abschließende Zusammenfassung (Kap. 9) bündelt die Ergebnisse, bewertet diese und gibt einen Ausblick auf weitere Desiderate und Anknüpfungspunkte für folgende Forschungen.

## 2 Entwicklungspsychologische Grundlagen

### 2.1 Modelle psychischer Entwicklung

Die Entwicklungswissenschaft<sup>1</sup> unterscheidet verschiedene Modelle der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Entwicklungsmodell wird im Folgenden erläutert.

Es gibt verschiedene Entwicklungsmodelle, die die Beziehung von Kind und Umwelt erklären und damit Voraussetzung für das Wissen um eine gesunde psychische Entwicklung sind. Petermann, Niebank und Scheithauer (2004, S. 17) unterscheiden in Anlehnung an Riegel (1978) vier Arten von Entwicklungsmodellen (vgl. auch Fend 2005, S. 206):

1. In *einfachen mechanistischen Modellen* wird angenommen, dass weder die Umwelt noch das Kind selbst aktiv auf die Entwicklung des Kindes einwirken.
2. *Umweltmodelle* schreiben dem Kind eine passive Rolle zu. Es wird davon ausgegangen, dass die Umwelt über Verstärkungsmechanismen auf das Kind einwirkt.
3. *Dispositionsmodellen* ist zu eigen, dass das Kind die einzige aktive Rolle einnimmt. Das Kind folgt einem inneren Entwicklungsplan und nimmt sich aus der Umwelt nur die Aspekte, die es für eine positive Entwicklung benötigt. Der Umwelt wird dabei eine passive Rolle zugesprochen.
4. *Interaktions- oder auch Transaktionsmodelle* sind solche, die sowohl der Umwelt als auch dem Kind eine aktive Rolle bei der Entwicklung des Kindes zuschreiben. Die Entwicklung des Kindes wird dabei als die

---

<sup>1</sup>Mit dem Begriff der Entwicklungswissenschaft grenzen sich Petermann, Niebank und Scheithauer (2004) gegenüber der eher pathogenetisch orientierten Entwicklungspsychopathologie ab. Sie folgen einem „Ansatz, der die Entwicklung, in all ihren Formen, untersucht und sich dabei der Methoden und Erkenntnisse unterschiedlicher Disziplinen bedient“ (ebd., S. VII; Hervorhebung wie im Original, Anm. M.D.). Die Entwicklungswissenschaft stellt einen interdisziplinären Ansatz dar, der die Hauptthemen der Entwicklungspsychologie mit der Biologie, Soziologie, der Anthropologie und teilweise auch der (Kranken-)Pflegerie (vgl. ebd., S. VI).

Folge der Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt gesehen (vgl. Petermann et al. 2004, S. 17).

Die Autoren legen dar, dass die Modelle, in denen der Umwelt und/oder dem Kind eine passive Rolle zugeschrieben werden, „heutzutage als überholt gelten“ (ebd., S. 16). Auch Fend (vgl. 2005, S. 206f) führt aus, dass in der Entwicklungspsychologie über das handlungstheoretische Paradigma, also die Annahme, dass Kontext und Person an der Entwicklung eines Individuums beteiligt sind, Konsens herrscht. Mit Ihle, Frenzel und Esser (2008) kann dem hinzugefügt werden, „dass es sich bei der Interaktion von Individuum und Umwelt im Verständnis neuerer Modelle um Wechselwirkungsprozesse handelt, bei der sich, im Sinne von *Goodness-of-fit-Modellen*, Gegebenheiten der Umwelt aus der Einwirkung des Kindes ebenso ergeben, wie sich Entwicklungen des Kindes aus den Umwelteinflüssen ableiten lassen“ (ebd., S. 16; kursiv wie im Original, Anm. M.D.). Weiterhin legt Fend dar, dass zur Analyse von Entwicklungsprozessen, „theoretische Modelle zur Person, zur Umwelt und zu deren Interaktion“ als Rahmen einer Untersuchung definiert werden müssen (Fend 2005, S. 208). Dieses Vorgehen wird auch für die vorliegende Studie gewählt. Das dieser Arbeit zugrunde liegende Modell der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt stützt sich zum einen auf das Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner (1981) und zum anderen auf die Annahme eines interaktionistischen Verständnisses zwischen der Person und den damit verbundenen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihren Bedürfnissen und Zielen sowie einer vernetzten Umwelt, die direkten und indirekten Einfluss auf die Person ausübt. Zudem wird davon ausgegangen, dass Person und Umwelt sich in gegenseitiger Wechselwirkung befinden.

Urie Bronfenbrenner stellt mit dem Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung ein interaktionales Entwicklungsmodell vor. Er wählt eine ökologische Perspektive auf die menschliche Entwicklung, da es für die Entwicklung eines Menschen relevant ist, wie er seine Umwelt wahrnimmt und weniger, wie sie objektiv 'ist'. Dieser Ansatz beschreibt „eine Theorie der Umweltkontexte und ihrer Auswirkungen auf die Kräfte, die das psychische Wachstum unmittelbar beeinflussen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 24). Des Weiteren sind „Umwelten nicht nach linearen Variablen [zu] unterscheiden, sondern [sollen] als Systeme analysiert werden“ (ebd., S. 21). Bronfenbrenner bezieht seine Theorie auf die Entwicklung von Kindern unter Einbezug physiologischer, psychischer und sozialer Entwicklungsprozesse, um eine Grundlage zur systematischen Analyse und Verbesserung der Lebensumstände von Kindern zu generieren (vgl. ebd., S. 26ff). Die

notwendige Voraussetzung dafür ist die „Konstruktion eines theoretischen Schemas zur systematischen Beschreibung und Analyse [...] sozialer Kontexte, der Verbindung zwischen ihnen und der Vorgänge, durch die diese Strukturen den Gang der Entwicklung direkt oder indirekt beeinflussen können“ (ebd., S. 28).

Die Ökologie der menschlichen Entwicklung wird durch Bronfenbrenner (1981) definiert als ein Prozess „der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche“ (ebd., S. 37). Bronfenbrenner unterscheidet verschiedene Systeme, die sich in konzentrischen Kreisen um das Kind anordnen: Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem. Im Rahmen des Modells von Bronfenbrenner werden neben dyadischen Beziehungsstrukturen zwischen Personen auch größere zwischenmenschliche Strukturen relevant, die ebenso Einfluss auf die menschliche Entwicklung ausüben. Dasselbe gilt für die verschiedenen Systeme des Modells. Sie stehen in enger Beziehung und Interaktion zueinander. Das heißt, dass nicht nur die aktuelle Situation die Umwelt eines Menschen gestaltet und bedeutsam macht, sondern dass auch die Verbindung zwischen einzelnen Lebensbereichen, die Qualität dieser Verbindungen und der Einfluss anderer Personen die Umwelt eines Menschen darstellen (vgl. ebd., S. 23f).

Im Zentrum des Modells steht das *Mikrosystem*. Es umfasst alle Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die in direkter Verbindung zum Kind stehen. Das kann beispielsweise die Mutter-Kind-Dyade sein oder andere dyadische und triadische Beziehungen umfassen. Hier sind auch die physischen und materiellen Merkmale des kindlichen Lebensbereichs verankert. Elemente des Mikrosystems sind damit Tätigkeit, Rolle und zwischenmenschliche Beziehung des Kindes (vgl. ebd., S. 38).

Das *Mesosystem* umfasst verschiedene Mikrosysteme in der unmittelbaren Umgebung des Kindes. Die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Lebensbereichen definieren das Mesosystem. Diese Lebensbereiche sind beispielsweise das Elternhaus und die Nachbarschaft des Kindes. Später umfasst es z.B. auch Schule und Peers (vgl. ebd., S. 41f).

Im *Exosystem* sind die Lebensbereiche eines Menschen verortet, an denen die Person nicht direkt beteiligt ist, die sie aber trotzdem beeinflussen oder Veränderungen im unmittelbaren Umfeld der Person bewirken. Der Arbeitsplatz oder Freundeskreis der Eltern sind beispielsweise solche Bereiche, die im Exosystem des Kindes liegen (vgl. ebd., S. 42).

Das *Makrosystem* beinhaltet übergeordnete Strukturen einer Gesellschaft, die sich in den Systemen niedriger Ordnung (Mikro-, Meso- und Exosystem) widerspiegeln. Diese können z.B. durch Kultur und Politik determiniert sein. Zudem umfasst es die zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien (vgl. ebd., S. 42).

## 2.2 Entwicklungsaufgaben der Kindheit und Jugend

Die kindliche Entwicklung ist einerseits also abhängig von verschiedenen kontextuellen und zum Teil normativen Faktoren, z.B. von gesellschaftlichen Erwartungen in der Schule oder im Beruf und andererseits von biologischen Faktoren, die den Reifeprozess eines Kindes oder Jugendlichen determinieren. Darüber hinaus spielen individuelle Zielsetzungen eine Rolle, die die Entwicklung maßgeblich mitbestimmen (vgl. Petermann et al. 2004, S. 284). Aus diesen genannten Faktoren resultieren Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst 1974, S. 5; Grob, Jaschinski 2003, S. 22). So lassen sich für jede Phase der Entwicklung bestimmte elementare Aufgaben definieren, die erfolgreich bewältigt werden müssen. Die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kann als positive, altersangemessene Entwicklung beschrieben werden.

Der Begriff der *Entwicklungsaufgaben* hat sich laut Hurrelmann (2005) in der Entwicklungspsychologie durchgesetzt, weil er „die Umsetzung von körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Anforderungen in den einzelnen Lebensphasen in individuelle Verhaltensprogramme“ bezeichnet (ebd., S. 27).

Eine Entwicklungsaufgabe ist nach Havighurst (1974, S. 2) „a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“.

Hurrelmann (2004, S. 27) versteht in Anlehnung an Havighurst (1956, 1982) unter einer Entwicklungsaufgabe „die psychisch und sozial vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen, die an Personen in einem bestimmten Lebensabschnitt gestellt werden. Die Entwicklungsaufgaben definieren für jedes Individuum die vorgegebenen Anpassungs- und Bewältigungsschritte, denen es sich bei der Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anforderungen stellen muss.“

Das Bewältigen von Entwicklungsaufgaben ist notwendig für ein zufriedenstellendes Leben in unserer Gesellschaft. Grob und Jaschinski (2003, S.

23) bezeichnen Entwicklungsaufgaben als „Bindeglied im Spannungsverhältnis zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen.“ Der Mensch wird im Konzept der Entwicklungsaufgaben als ein aktiver Lerner verstanden, der seine Entwicklung im Austausch mit äußeren Bedingungen selbst steuern kann (vgl. ebd., S. 23).

Havighurst (1974) nennt verschiedene Charakteristika von Entwicklungsaufgaben (vgl. auch Dreher, Dreher 1985; Oerter, Dreher 2002). Als erstes ist die *Kulturabhängigkeit* von Entwicklungsaufgaben anzuführen (vgl. Havighurst 1974, S. 37ff). Es gibt Aufgaben, die mit der körperlichen Reifung zusammenhängen und damit relativ universell und von Kultur zu Kultur unverändert sind (z.B. die Geschlechtsreife). Andere Aufgaben sind jedoch an bestimmte Gesellschaften bzw. an bestimmte gesellschaftliche Schichten gebunden (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 26f).

Das zweite Merkmal ist der *Zeitpunkt*, zu dem sich eine Entwicklungsaufgabe stellt (vgl. Havighurst 1974, S. 40f). Manche Aufgaben sind zeitlich begrenzt und damit zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen, andere Aufgaben hingegen dehnen sich (u.U. in leichter Variation) auf mehrere Perioden aus. Das Gehen- oder Sprechenlernen stellt beispielsweise eine zeitlich begrenzte Aufgabe der frühen Kindheit dar, wohingegen der Kontakt und die Beziehungen zu Gleichaltrigen eine Aufgabe darstellt, die sich über den Lebenslauf immer wieder neu und etwas verändert zeigt. Es gibt sensitive Perioden, das heißt besonders geeignete Zeiträume, um Entwicklungsaufgaben zu lösen. Havighurst, der sich insbesondere für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern engagierte, bezog diese sensitive Perioden vor allem auf das Lernen in der Schule. Eine sensitive Periode liegt dann vor, „wenn die körperlichen Voraussetzungen zum Erlernen eines Inhalts gegeben sind, der Inhalt seitens der Gesellschaft gefordert ist und das Individuum auch gewillt ist, eine Aufgabe anzugehen“ (Grob, Jaschinski 2003, S. 28). Werden Entwicklungsaufgaben nicht in dieser Phase gelöst, so ist die spätere Bewältigung für das Individuum wesentlich schwieriger und bedarf häufig der Unterstützung von außen.

Als drittes Merkmal fügt Havighurst die *Interdependenz* von Entwicklungsaufgaben an (vgl. Havighurst 1974, S. 41f). Die positive Bewältigung einer Aufgabe ist zumeist Voraussetzung, um eine anschließende Aufgabe meistern zu können. Außerdem kann eine Wechselwirkung zwischen Aufgaben verschiedener Bereiche entstehen. Oerter und Dreher (2002) weisen darauf hin, dass gerade die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz keine isolierten Thematiken aufweisen (vgl. Tab. 2.4). Einige Aufgaben sind als Fortsetzung von Entwicklungsaufgaben des Schulalters zu sehen, andere

Aufgaben beginnen in der Adoleszenz, werden aber im Erwachsenenalter weitergeführt. Diese Vernetzung der Anforderungen bezeichnen Oerter und Dreher „als Spezifikum der Entwicklungslage von Jugendlichen [...] [und damit als] konzentrierte Phase multipler Bewältigungsleistungen“ (ebd., S. 269).

Tabelle 2.1 zeigt die Entwicklungsaufgaben, die in den jeweiligen Entwicklungsperioden zur Bewältigung anstehen. Mit dem Jugend- und Erwachsenenalter treten verstärkt normative Wertvorstellungen in den Vordergrund, da die biologische Reifung und damit zusammenhängende Prozesse in der Regel abgeschlossen sind (vgl. Petermann et al. 2004, S. 286). Damit ein junger Mensch Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigen kann, benötigt er entsprechende Voraussetzungen und äußere Bedingungen (vgl. ebd., S. 284). So kann nicht jeder Mensch trotz hoher Anstrengungen alle Entwicklungsaufgaben lösen. Grob und Jaschinski (2003) und Fend (2005) führen aus, dass Entwicklungsaufgaben in unterschiedlichen Lebensaltern, Zeiträumen und Reihenfolgen gelöst werden. Dabei können sich die Entwicklungsaufgaben je nach spezifischem Inhalt unterscheiden. Solche Unterschiede können vor allem durch interindividuelle, interkulturelle und sozial-historische Besonderheiten entstehen (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 22f; Fend 2005, S. 210; Petermann et al. 2004, S. 286).

Speziell für die Adoleszenz formuliert Fend (2005, S. 211; kursiv wie im Original, Anm. M.D.) drei Bereiche, in denen Jugendliche Entwicklungsaufgaben bewältigen müssen:

- „der erste Bereich ist *intrapersonaler* Art, er ergibt sich aus den inneren (biologischen bzw. psychischen) Veränderungen in der Adoleszenz;
- der zweite Bereich ist *interpersonaler* Natur, wenn man darunter das gesamte soziale Beziehungsgefüge einer Person subsumiert;
- der dritte Aufgabenbereich ist *kulturell-sachlicher Natur*, er wird durch die Gesamtheit der kulturellen Ansprüche, Vorgaben und Entwicklungsmöglichkeiten repräsentiert.“

Die übergeordnete Anforderung, die die einzelnen Bereiche miteinander verbindet, ist die Aufgabe sich „ein neues und bewußtes Verhältnis zu sich selber und der Welt zu erarbeiten“ (ebd., S. 211).

Kritische Lebensereignisse stellen nicht nur eine Herausforderung für die Person dar, sie sind notwendig für den „ontogenetischen Wandel über die Lebensspanne hinweg“ (Filipp 1990, S. 8). Das bedeutet, „daß der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen nicht a priori eine potenziell pathogene Wirkung zugeschrieben wird, sondern daß sie vielmehr notwendige Voraussetzungen für entwicklungsmaßige Wandel, insbesondere

Entwicklungsperiode	Entwicklungsaufgabe
Säuglingsalter und frühe Kindheit (0. - 2. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufbau emotionaler Beziehungen</li> <li>- Objektpermanenz</li> <li>- sensumotorische Intelligenz und schlichte Kausalität</li> <li>- motorische Funktionen</li> <li>- Kontrolle der Ausscheidungsfunktionen</li> </ul>
Kindheit (2. - 4. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstkontrolle (v.a. motorisch)</li> <li>- Sprachentwicklung</li> <li>- Verfeinerung motorischer Funktionen</li> <li>- Phantasie und Spiel</li> </ul>
Schulübergang & frühes Schulalter (5. - 7. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geschlechtsrollenidentifikation</li> <li>- einfache moralische Entscheidungen treffen</li> <li>- konkrete Operationen</li> <li>- Spiel in Gruppen</li> </ul>
Mittleres Schulalter (6. - 12. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- soziale Kooperation</li> <li>- Selbstbewusstsein (fleißig, tüchtig)</li> <li>- Erwerb der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben etc.)</li> <li>- Spielen und Arbeiten im Team</li> </ul>
Adoleszenz (13. - 17. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- körperliche Reifung</li> <li>- formale Operationen</li> <li>- Gemeinschaft mit Gleichaltrigen beider Geschlechter</li> <li>- sexuelle Beziehungen</li> </ul>
Jugend (18. - 22. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomie von den Eltern</li> <li>- Identität in der Geschlechterrolle</li> <li>- internalisiertes moralisches Bewusstsein</li> <li>- Berufswahl</li> </ul>
Frühes Erwachsenenalter (23. - 30. Lebensjahr)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partnerwahl</li> <li>- Heirat</li> <li>- Arbeit/Beruf</li> <li>- Lebensstil finden</li> <li>- Geburt von Kindern/Familiengründung</li> <li>- Führen eines (Familien-)Haushalts</li> </ul>

Tabelle 2.1: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst 1974 (vgl. Petermann et al. 2004, S. 287; Grob, Jaschinski 2003, S. 23f)

re innerhalb des Erwachsenenalters, darstellen und somit potentiell zu persönlichem 'Wachstum' beitragen können“ (ebd., S. 8). Es können verschiedene kritische Lebensereignisse identifiziert werden. Solche, die z.T.

normativ und regulär im Laufe eines Lebens auftreten (wie beispielsweise der Schuleintritt), gelten als Entwicklungsaufgaben. Im Gegensatz dazu stehen non-normative kritische Lebensereignisse, die unerwartet eintreten und aus Perspektive der klinischen Psychologie als traumatische Erlebnisse angesehen werden können (vgl. Oerter 2008, S. 4). Eine Verbindung der klinischen Perspektive und einer entwicklungspsychologischen Sichtweise hält Oerter (ebd., S. 4f) für sehr lohnend, da dann „der Zeitpunkt[...] des Eintretens kritischer Lebensereignisse“ berücksichtigt werden kann. In diesem Zusammenhang schlägt Oerter vor, „Ansätze der Entwicklungspsychologie (Filipp 1990), der Stressforschung (Lazarus 1990) und der Traumapsychologie (Landolt u. Hensel 2007) elegant [zu] verbinden. In allen drei Bereichen geht es um Einschätzung der Situation, um die Entwicklung von Bewältigungsstrategien und um die Neubewertung der Situation“ (Oerter 2008, S. 5). Dies entspricht weitestgehend einer Perspektive die auch Kumpfer (1999) ihrem Rahmenmodell von Resilienz zugrunde legt (vgl. Kap. 3.4).

Je nachdem wie ein Individuum kritische Lebensereignisse bewertet (als eine Herausforderung oder als ein Risiko für die eigene Entwicklung), können Entwicklungsaufgaben bewältigt werden oder nicht. Aus erfolgreich bewältigten Entwicklungsaufgaben können „neue Ressourcen erwachsen, die dem Individuum zukünftig zur Verfügung stehen“ (Petermann et al. 2004, S. 288). Können Entwicklungsaufgaben beispielsweise während der Adoleszenz nicht bewältigt werden, kann dies mit delinquentem Verhalten verbunden sein oder mit einem höheren Maß an Problemverhalten. Das Problemverhalten steigt während dieses Lebensabschnitts stark an, nimmt aber im Übergang zum Erwachsenenalter in der Regel wieder ab (vgl. Petermann et al. 2004, S. 290).

Die physische Reifung des Organismus sowie die gesellschaftlichen Normen und Erwartungen und die persönlichen Zielsetzungen des Individuums sind die Grundlage auf der Entwicklungsaufgaben konstituiert werden (vgl. Grob, Jaschinski 2003, S. 26f; Petermann et al. 2004, S. 284). Vor diesem Hintergrund ist zu berücksichtigen, dass Entwicklungsaufgaben zum Teil gesellschaftlich determinierte und normativ gesetzte Anforderungen sind. Dies zeigt sich vor allem im Hinblick auf die Entwicklungsaufgaben für das Jugend- und Erwachsenenalter. Fend (2005, S. 210), der sich wie andere Autoren (vgl. z.B. Petermann et al. 2004) auf die Forschung von Dreher und Dreher (z.B. 1985) beruft, gibt folgendes Beispiel dafür:

„Biologische Entwicklungen eröffnen in der Pubertät die Möglichkeit der Reproduktion, Mädchen können Kinder bekommen, junge Männer können Kinder zeugen. Diese Möglichkeiten werden in jeder Kultur interpretativ und normativ

reguliert. In der hinduistischen Kultur werden Mädchen streng isoliert, und mögliche Ehepartner werden von den Eltern bestimmt. In unserer Kultur ist die Partnerwahl der persönlichen Entscheidung junger Frauen und Männer überlassen. Aus diesem Sachverhalt resultiert für unsere Kultur die Entwicklungsaufgabe, sich auf die Wahl eines Ehepartners vorzubereiten. Für hinduistische Mädchen und Jungen ist die Einübung kluger Entscheidungsprozesse für Lebenspartner überflüssig, während sie in unserer Kultur einen überragenden Stellenwert hat.“

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist für die Forschung besonders interessant, da Entwicklungsaufgaben „ökologisch valide Zugänge zur Analyse von externen und internen Faktoren für Veränderung“ bieten, unterstützende bzw. hemmende Umweltbedingungen spezifizieren, „die Bedeutung subjektiver Entwicklungstheorien für die Regulation der eigenen Aktivität“ identifizieren und „als inhaltlich definierter Rahmen für die Nutzung von Konzepten [fungieren] [...], die zur Operationalisierung von Anforderungsmerkmalen und Bewältigungsformen im Kontext konkreter Entwicklungsziele dienlich sind“ (Oerter, Dreher 2002, S. 273). Damit können sie bei der Beschreibung von Entwicklungsprozessen, normativen und individuellen Anforderungen und Zielsetzungen sowie bei der Identifikation von Bewältigungsprozessen einen Rahmen zur Analyse dieser bieten.

Die häufigste Kritik am Konzept der Entwicklungsaufgaben ist die Normativität der Aufgaben. Flammer (2009, S. 292) weist darauf hin, dass es nur sehr wenige systematische Studien zum Kulturvergleich in gleichen Zeitepochen gibt. Eine Ausnahme stellt die Studie von Schleyer-Lindenmann (2006) dar. Schleyer-Lindenmann untersuchte 16-jährige Jugendliche in Frankfurt am Main und Marseille. Dabei stellte sich heraus, „dass die französischen Jugendlichen mehr als die deutschen auf Schulleistungen, Berufsvorbereitung und Gesundheit Wert legten (besonders die Mädchen), während die deutschen Jugendlichen persönliche Autonomie und Pflege von Freundschaften mehr betonten“ (Flammer 2009, S. 292).

Oerter und Dreher (2002) halten der Kritik entgegen, dass der Erkenntnisgewinn aber nur dann eingeschränkt ist, wenn die Normativität sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene nicht beachtet oder „als irrelevant vernachlässigt wird“ (ebd., S. 273).

Dementsprechend schlägt Noack (1990, S. 12f) eine Verwendung von Entwicklungsaufgaben im Rahmen eines aktionalen Entwicklungsparadigmas vor. Dies hat den Vorteil, dass die deskriptive und stark normativ geleitete Verwendung von Entwicklungsaufgaben nicht notwendig ist, da Ansätze im Rahmen des aktionalen Entwicklungsparadigmas ein anderes Ziel ver-

folgen. Ziel ist nicht die Definition von erfolgreicher Bewältigung über die Kontrastierung von erfolgreichen und nicht erfolgreichen Gruppen, da sich hier die Frage stellt, wer ist erfolgreich und warum, sondern die Analyse

- der Perspektiven der Individuen,
- der Wahrnehmung von Entwicklungsaufgaben,
- der individuellen Zielsetzung und
- der Umgang mit diesen Anforderungen.

Noack (1990) stellt fest, dass Entwicklungsaufgaben durch diesen Perspektivwechsel „eine neue Bedeutung als Komponente einer psychologischen Entwicklungstheorie“ erhalten. Dabei sind vor allem widersprüchliche oder unscharfe Anforderungen kein konzeptuelles Problem mehr, „sondern sind aus psychologischer Sicht gerade empirisch interessant“ (ebd., S 13). Es stellt sich dann vor allem die Frage, welche Prozesse bei der Informationssuche und der Zieldefinition ablaufen<sup>2</sup>. Zudem ist interessant, wie Jugendliche die an sie gestellten Anforderungen organisieren und bewältigen.

Unter dieser Perspektive können auch Faktoren berücksichtigt werden, die die Entwicklung des Individuums positiv oder negativ beeinflussen. Bei der Betrachtung des Einzelfalls ist es so möglich, Zusammenhänge zwischen den von Noack (1990) genannten Analysepunkten und individuellen Faktoren aufzudecken.

### 2.3 Risiko- und Schutzfaktorenkonzept

Bedingungen, die den Verlauf der Entwicklung positiv oder negativ beeinflussen können, sind vor allem dann interessant, wenn man danach fragt, was eine Person vulnerabel oder resilient macht. Welche Faktoren wirken auf die Entwicklung eines Menschen positiv ein - welche Faktoren hemmen oder stören den normalen Entwicklungsverlauf?

In der Literatur finden sich unterschiedliche Klassifikationen von Risiko- und Schutzfaktoren<sup>3</sup>. Konsens darüber, dass Risiko- und Schutzfaktoren abhängig voneinander wirken, besteht nicht. Es können Herangehensweisen unterschieden werden, die Risiko- und Schutzfaktoren relativ isoliert voneinander betrachten (vgl. Ihle, Frenzel, Esser 2008, S. 19ff), Risiko- und

---

<sup>2</sup>Noack (1990) verweist auf verschiedene Studien, die ihre Forschungsfragen darauf richten, wie junge Menschen die Anforderungen der ihnen gestellten Entwicklungsaufgaben organisieren (vgl. Dreher, Dreher 1984; Anderson 1984; Roscoe, Peterson 1984; Galambos, Noack, Silbereisen 1985; Oerter 1985; Noack, Silbereisen, Muchowski 1989).

<sup>3</sup>Die Begriffe 'Bedingungen' und 'Faktoren' werden synonym verwendet (vgl. z.B. Petermann et al. 2004).

Schutzfaktoren als ein Kontinuum ansehen (vgl. Lösel, Bender 2008, S. 61) und Ansätze, die von komplexen Risiko- und Schutzmechanismen (vgl. Petermann, Niebank, Scheithauer 2004, S. 351) ausgehen. Die isolierte Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren wird aufgrund forschungspraktischer Belange immer noch praktiziert, ist aber aus theoretischer Perspektive zu vermeiden, da Risiko- und Schutzfaktoren kontextabhängig wirken und aufgrund der Wechselwirkung nicht isoliert voneinander betrachtet werden sollten.

Die Unklarheit über die genaue Abgrenzung von Risiko- und Schutzfaktoren, von Vulnerabilitäts- und Resilienzfaktoren drückt sich zum Teil in der geringen begrifflichen Übereinstimmung verschiedener Autoren aus. Dies zeigt auch die Komplexität und den Forschungsbedarf in diesem Bereich an.

Im Folgenden wird, aufgrund der interaktionistischen Perspektive und dem Ziel der Beschreibung komplexer Entwicklungsprozesse, dem Modell von Petermann, Niebank und Scheithauer (2004) gefolgt. In diesem Sinne unterscheiden Scheithauer, Niebank, Petermann (2000, S. 67) (vgl. Abb. 2.1) und Petermann, Niebank und Scheithauer (2004, S. 324) zwischen *risikoerhöhenden und risikomildernden Bedingungen* in der kindlichen Entwicklung.

Bei risikoerhöhenden Bedingungen wiederum differenzieren sie zwischen *kindbezogenen Faktoren*, der primären Vulnerabilität und *umgebungsbezogenen Faktoren*, den Risikofaktoren. Sekundäre Vulnerabilität beschreibt Risikofaktoren, die das Kind in Interaktion mit der Umwelt erwirbt. Hinzu kommt, dass ein Kind zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich vulnerabel ist (Petermann et al. 2004, S. 326).

Auf Seiten der risikomildernden Bedingungen unterscheiden die Autoren zwischen *kindbezogenen und Resilienzfaktoren* und *umgebungsbezogenen Schutzfaktoren*. Umgebungsbezogene Schutzfaktoren können in der Familie des Kindes oder innerhalb des sozialen Umfeldes liegen (vgl. Petermann et al. 2004, S. 344).

In der Resilienzforschung herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass komplexe Schutz- und Risikomechanismen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einwirken (vgl. Lösel, Bender 2008, S. 62f; Opp, Fingerle 2008a, S. 15; Petermann et al. 2004, S. 351; Werner 2006, S. 127; Rutter 2006, S. 670). Dabei sind gewisse Faktoren nicht ausschließlich Risiko- oder Schutzfaktoren, sondern wirken jeweils kontextabhängig. Die Scheidung der Eltern kann sich beispielsweise positiv oder negativ auf die kompetente Entwicklung eines Kindes auswirken. Wenn vor der Scheidung große elterliche Konflikte das Familienklima und damit die Entwicklung des Kindes

belasteten, kann die Scheidung zur Beendigung dieser Konflikte und damit der Belastung führen. Eine plötzliche und unvorhergesehene Trennung der Eltern kann das Kind aber auch derart beeinträchtigen, dass es psychische Störungen entwickelt.

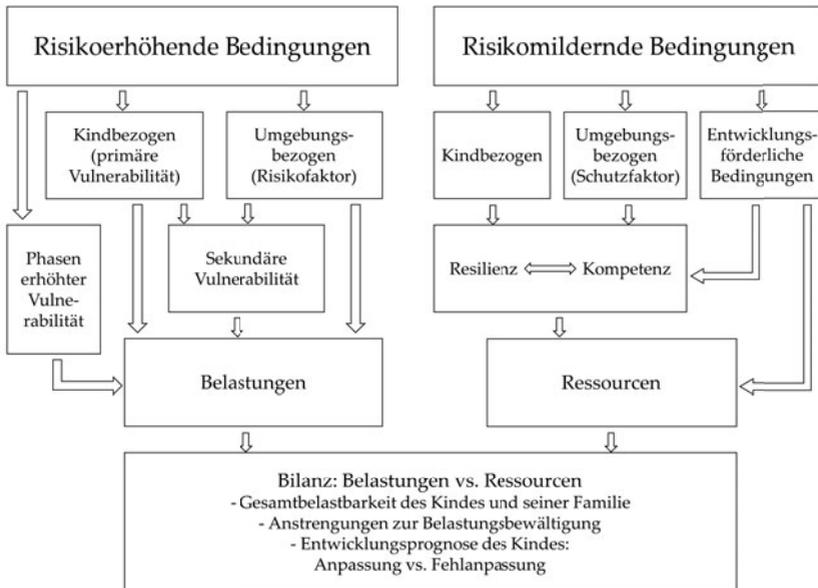


Abbildung 2.1: Schema risikoe erhöhender und risikomildernder Faktoren in der kindlichen Entwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an Scheithauer et al. 2000)

Von diesem Problem berichtet auch Fingerle (2011), der vorschlägt, personalen oder sozialen Merkmalen nicht exklusiv den Status eines Schutzfaktors bzw. einer Ressource oder eines Risikofaktors zu geben, sondern je nach Funktion einen Faktor in Bezug zur Gesamtkonstellation von Entwicklungsbedingungen sowie -prozessen zu setzen. Damit hängt „jeder Faktor [...] jeweils mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit sowohl mit positiven

als auch negativen Wirkungen zusammen, die von Bedingungsgefüge zu Bedingungsgefüge wechseln können“ (ebd., S. 212).

Es zeichnet sich ab, dass Risiko- und Schutzfaktoren also nicht in einem absoluten, dichotomen Verhältnis zueinander stehen, sondern konstellationsabhängig wirken. Fingerle (2008a, S. 70f) gibt zu bedenken, dass es „Aufgabe künftiger Forschung [ist], weniger nach festen Faktoren zu suchen, als vielmehr die kontext- und konstellationsspezifischen Bewältigungsprozesse und differentiellen biografischen Weichenstellungen zu untersuchen, durch welche es resilienten Personen gelingt, ihre riskanten Lebenslagen adaptiv zu bearbeiten.“ Demnach werden im Sinne des Diathese-Stress-Modells „psychische Probleme erst dann manifest [...], wenn entweder bereits der mit dem Aushandeln von Passungen verbundene Stress die regulativen Kapazitäten überschreitet und nicht mehr funktional bewältigt werden kann“ oder wenn bestimmte Vulnerabilitäten in der bio-psychischen Struktur eines Individuums die adaptive Anpassung verhindern und zu einem Zusammenbruch der Bewältigungsmodi führen (ebd., S. 71). Dennoch werden in der einschlägigen Literatur Faktoren aufgezeigt, die förderlich oder hemmend auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einwirken. In der Regel werden aufgrund forschungsmethodischer Aspekte nur einzelne Faktoren untersucht. Diese werden im Folgenden erläutert.

Unter einem *Risikofaktor* wird im Allgemeinen eine Variable verstanden, „die die statistische Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Störung erhöht“ (ebd., S. 69). Diese Variable kann beispielsweise ein erschütterndes Lebensereignis, wie der Tod einer nahestehenden Person oder ein Merkmal der sozialen Umgebung sein. Ein Risikofaktor ist damit eine umgebungsbezogene und erfahrungsabhängige Variable und wirkt in Auseinandersetzung mit der Umwelt auf den Organismus (vgl. Laucht, Esser, Schmidt 2000, S. 60). Dies können psychosoziale Risiken in der kindlichen Entwicklung sein, wie beispielsweise ein niedriger sozio-ökonomischer Status der Herkunftsfamilie. Die Befundlage zeigt zudem, dass ein Risikofaktor allein keine psychische Störung bedingt, sondern dass Risikofaktoren kumulative Effekte haben, sodass erst die Häufung von Risikofaktoren einen pathologischen Entwicklungsverlauf nach sich zieht (vgl. Fingerle 2008a, S. 69).

Im Gegensatz dazu steht die *Vulnerabilität* einer Person, die vor allem organisch bedingt und damit reifungsabhängig ist (vgl. Laucht, Esser, Schmidt 2000, S. 60; Petermann et al. 2004, S. 323; Scheithauer et al. 2000, S. 78). Unter Vulnerabilität wird die Anfälligkeit eines Individuums für die Ausbildung von psychischen Störungen verstanden, die sich durch frühe Belastungen entwickelt (vgl. Laucht, Esser, Schmidt 2000, S. 61; vgl. auch Rollet, Wer-

neck 2008, S. 88). Je nach Geschlecht und Alter, Dauer und Kumulation der Einwirkung eines oder mehrerer Risikofaktoren sind Kinder und Jugendliche zudem unterschiedlich vulnerabel in Bezug auf verschiedene Risikofaktoren (vgl. Schlack et al. 2009, S. 138).

Dem Modell von Scheithauer et al. (2000; vgl. Abb. 2.1) und dem Diathese-Stress-Modell (Rollet, Werneck 2008) folgend, wird zwischen der primären Vulnerabilität und der sekundären Vulnerabilität unterschieden. Eine *primäre Vulnerabilität* kann beispielsweise durch prä- und perinatale Komplikationen, genetische Dispositionen und andere körperliche oder psychische Beeinträchtigungen von Geburt an vorhanden sein (fixe Marker). *Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren* erwirbt das Kind in Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Es gibt außerdem Phasen in denen die Vulnerabilität erhöht ist. Dies können beispielsweise Wachstumsphasen in der Entwicklung des Zentralen Nervensystems des Fötus sein oder Entwicklungsübergänge wie der Schuleintritt oder die Pubertät (vgl. Petermann et al. 2004, S. 326; Rollet, Werneck 2008, S. 90).

In Tabelle 2.2 ist eine Übersicht über risikoerhöhende Bedingungen dargestellt. Dabei werden kindbezogene Faktoren (Vulnerabilität) und umgebungsbezogene Faktoren (Risikofaktoren) unterschieden (vgl. Petermann et al. 2004; Scheithauer et al. 2000; Laucht, Esser, Schmidt 2000; Fingerle 2008b; Rollet, Werneck 2008; Schlack, Hölling, Petermann 2009).

Das Vorhandensein von risikoerhöhenden Bedingungen ist nicht zwingend an ein bestimmtes Entwicklungsergebnis geknüpft. Risikoerhöhende Bedingungen sind eher als „Indikatoren für weitaus komplexere Prozesse und Mechanismen“ zu verstehen (Wustmann 2004, S. 49). Wustmann (2004) fügt das Beispiel der elterlichen Scheidung an:

„Empirische Untersuchungen haben [...] gezeigt, dass die Gefahr für die kindliche Entwicklung eher von den zugrunde liegenden proximalen Risikoprozessen wie familiäre Disharmonie, elterliche Konflikte oder verunsichertes, überfordertes Erziehungsverhalten der Eltern vor und nach der Scheidung ausgeht, die danach als 'Risiko-Mechanismen' anzusehen sind“ (Wustmann 2004, S. 49; vgl. auch Schmidt-Denter 2000, 2001).

Diese Unterscheidung zwischen Risikoprozessen und Indikatoren für eine risikoreiche Entwicklung wird auch von Ihle, Frenzel und Esser (2008, S. 19) getroffen.

Zudem muss auf die *Multifinalität* von Risikobedingungen hingewiesen werden. Bei verschiedenen Personen können identische Risikobedingungen zu unterschiedlichen Störungen führen. Eine *äquifinale Wirkungsweise* von