

Jürg Frick

# Ergebnisse der Resilienzforschung und Transfermöglichkeiten für die Selbstentwicklung als Erziehungspersonen

## Summary

### **Results of the research on resilience and their relevance for the personal development of parents, teachers and carers**

Starting with Adler's recognition of the need to educate teachers, parents and carers, this paper proceeds to present the most important results of the research on resilience. Every person has psychic resilience factors at his or her disposal, which can be identified and strengthened. Resilience is made up of a number of different factors, which make up a dynamic or compensatory process of positive adaptation when faced with stressful circumstances. These factors are to be found within the individual (personal protective factors), in the individual's close circle of social contacts (family and community protective factors) and/or in the wider social field (protective factors of the society). All these make up a complex system of factors, which mutually influence or reinforce each other. Among the most important factors are stable, secure attachments as well as social and cognitive competence. This paper will focus particularly on the factors within and close to the individual. Based on the research findings, the author then tentatively formulates some concrete suggestions for the personal development of parents, teachers and carers. It is helpful, for example, to place importance on the value of lasting social relationships, to have an available network of support, to have realistic personal aims and goals, to be able to reflect on one's own patterns of thought, to indulge in positive inner dialogues, to have experiences of positive control and empowerment as well as active and effective coping strategies and beliefs. The goal is to become more secure, relaxed, realistic, satisfied, happier and stronger with those in one's care as well as with oneself.

**Keywords:** Personal development, relationships, resilience, protective factors, patterns of thought

## Zusammenfassung

Ausgehend von Adlers früher Forderung einer Selbsterziehung der Erzieher (1912) leitet der Beitrag über zur Darstellung der wesentlichen Ergebnisse der Resilienzforschung: Jeder Mensch verfügt über psychische Widerstandsfaktoren, die sich identifizieren und stärken lassen. Resilienz setzt sich aus mehreren Faktoren zusammen und beschreibt dabei einen dynamischen oder kompensatorischen Prozess positiver Anpassung angesichts belastender Umstände. Diese Faktoren können im Individuum (personale protektive Faktoren) und/oder in der nahen Umgebung des betreffenden Menschen (familiäre und soziale protektive Faktoren) und/oder im weiteren Umfeld (gesellschaftliche protektive Faktoren) liegen und weisen eine komplexe gegenseitige Wechselwirkung im Sinne der Verstärkung auf. Besonders stabile sichere Bindungen sowie soziale und kognitive Kompetenzen sind wichtige Faktoren. Im Beitrag werden vor allem Faktoren im Mikrobereich vorgestellt. Anschließend wird versucht, konkrete Folgerungen sowie Vorschläge für die Selbstentwicklung als Erziehungsperson abzuleiten. Hilfreich sind etwa die Pflege guter Beziehungen, das Aktivieren von Unterstützungssystemen, angemessene persönliche Ansprüche und Ziele, die adäquate Reflexion über eigene Denkmuster, positive innere Dialoge, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Kontrollüberzeugungen, aktive und ef-

fektive Coping-Strategien und Sinnerfahrungen. Ziel ist es, dadurch zu mehr Sicherheit, Gelassenheit, Realitätssinn, Zufriedenheit, Freude und Mut im Umgang mit zu Erziehenden – und mit sich selbst! – zu gelangen.

**Schlagwörter:** Selbstentwicklung, Beziehung, Resilienz, Schutzfaktoren, Denkmuster

## 1 Einleitung: Adlers Schrift «Zur Erziehung der Eltern» (1912)

Die Individualpsychologie hat sich als wohl erste wichtige psychologische Schule der Eltern und Lehrpersonen als zentraler Wirkkräfte im menschlichen Beziehungsfeld angenommen: Zu nennen ist hier vor allem Adlers Schrift «Zur Erziehung der Eltern» (1912), veröffentlicht später im Sammelband «Heilen und Bilden» (Adler 1973d). Dort kritisiert er u.a., wie sich viele Menschen zu Erziehern berufen fühlen und dann an Kindern »herumdoktern« (S. 220). Die Uneinigkeit der Eltern, ihre unbewussten Ziele, soziale Unreife, übertriebenes Pflichtgefühl (im Sinne von starker Ängstlichkeit) sowie Unsicherheit sind aus seiner Sicht weitere elterliche Hemmnisse auf dem Weg einer gelungenen Erziehung der Kinder. Im ungünstigen Fall spielen sie dann »lebenslänglich den Kaiser, den unfehlbaren Papst, den Untersuchungsrichter, den Weltweisen ...« (S. 225). Die Forderung der Erziehung der Erzieher findet sich deshalb wenig überraschend in der individualpsychologischen Literatur immer wieder, so auch etwa bei Seif (1952, S. 68), der meint, Erzieher sollten idealerweise selber eine Analyse gemacht haben. So berechtigt diese Kritikpunkte und Forderungen damals waren – und in vielen Teilen noch sind: Die pädagogische Realität sieht heute komplexer, vielschichtiger aus und es sind neue Aspekte und Herausforderungen hinzugekommen. Erwähnt seien nur die viel heterogeneren Erziehungsauffassungen im Vergleich zu Adlers Zeit, die größere Hektik im Erziehungsgeschäft, der erhöhte gesellschaftliche Erfolgsdruck auf den Nachwuchs, der Einfluss der neuen Medien u. v. m. Die damals geforderte Analyse schließlich ist bis heute fast nur für Kandidatinnen und Kandidaten der Psychotherapieausbildungsinstitute umgesetzt.

Die »Selbstentwicklung« – wohl treffender als »die Selbsterziehung« der Erziehungspersonen – wie auch der Beraterisch bzw. psychotherapeutisch tätigen Fachleute war und ist also ein wichtiges Thema der Individualpsychologie – wie auch der Psychoanalyse. Wie könnte diese Selbstentwicklung für erstere gefördert werden?

Jürg Rüedi hat in seinem Aufsatz in diesem Heft mein Ermutigungskonzept (vgl. Frick 2007) schon kurz skizziert. Für diesen Beitrag wähle ich einen auf den ersten Blick vielleicht überraschenden Zugang zur Thematik: *Welche Anregungen könnten die Ergebnisse der Resilienzforschung Eltern und Lehrpersonen heute bieten, um ihre persönliche Entwicklung bewusster voranzutreiben*, Mängel zu erkennen und zu beheben (oder zu minimieren), Stärken auszubauen, übersehene Ressourcen zu erschließen, sich selber in eine bessere Grundstimmung zu bringen und so einen günstigen Einfluss auf die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendliche zu nehmen? Was könnten Eltern und Lehrpersonen – aber auch andere Berufsgruppen, die primär mit Menschen arbeiten – für sich selber tun? Ich werde im Folgenden also zuerst einen Überblick zu Erkenntnissen der Resilienzforschung geben und dann anschließend als *einen*

Baustein einige mögliche Transferwege für Erziehende formulieren – unvollständig und im Sinne von Anregungen. Aber: Lassen sich die Ergebnisse der Resilienzforschung – hauptsächlich gewonnen aus Studien zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – auf Erwachsene übertragen? Meine Antwort: Ja, denn viele dieser Ergebnisse lassen sich aus anderen psychologischen Disziplinen bzw. Teilgebieten wie Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, Individualpsychologie, Lernpsychologie, Paapsychologie, Kontrollpsychologie, Gesundheitspsychologie, Identitätspsychologie, aber auch aus Psychotherapie, Trauma- sowie Stressforschung herleiten und begründen. Die Ergebnisse aus der Resilienzforschung bieten vielfältige Anregungen, die sich adaptiert auf die Lebensgestaltung von Erwachsenen übertragen lassen. Viele andere wichtige und sinnvolle »Selbstentwicklungsmöglichkeiten«, z.B. Erziehungs- und Schulpraxisberatung, Eltern- Lehrer- und Persönlichkeitskurse, Lektüre, Austausch mit anderen Eltern und Lehrpersonen, Psychotherapie oder eben die erwähnte Analyse müssen hier aus Platzgründen bewusst ausgeklammert werden – sie wären je einen eigenen Aufsatz wert!

## 2 Eine komplementäre und ermutigendere Sichtweise von Kindheit und Entwicklung

Die verschiedenen Forschungszweige der Entwicklungspsychologie wie der Psychotherapie sowie auch der Entwicklungspsychopathologie (vgl. Resch et al. 1999) haben in den vergangenen Jahrzehnten in zahlreichen Untersuchungen und anhand vieler Beispiele den wichtigen Einfluss von frühen Kindheits- und Lebenserfahrungen betont. Auch aktuelle Forschungsergebnisse der Neurobiologie (vgl. Spitzer 2003; Bauer 2003, 2005, 2006, 2007; Petermann et al. 2004) weisen auf die starke Prägung der Großhirnregion durch frühe Erfahrungen hin.

Trotzdem wurde (und wird) die Psychologie immer wieder auch mit Fällen von Lebensgeschichten konfrontiert, die von Armut, Gewalt, Ablehnung und Lieblosigkeit gekennzeichnet waren und deren »Opfer« trotzdem überraschende Beispiele für ein gelungenes, zufriedenes Leben darstell(t)en. Sind diese etwa unverwundbar, wie das einige Forscherinnen und Forscher – fälschlicherweise – eine Zeitlang annahmen? Oder ist die Kindheit doch nicht so bedeutsam? Vorweg die Antwort: Die Kindheit und die Jugendzeit bleiben für jeden Menschen sehr wichtig und eine prägende Phase, aber die Entwicklung verläuft komplexer und mehrdimensionaler, als in einigen Theorien von (frühen) Psychoanalytikern, Behavioristen oder auch von Trauma-Theoretikerinnen – Beispiele wären etwa Miller (1980) oder Eissler (1975) – dargestellt. Die kritische Analyse von problematischen Erziehungsvorgängen, von Kindsmisshandlungen und Traumata haben vor allem in den 1970er Jahren einige Psychologinnen und Psychologen – fälschlicherweise – dazu verleitet, vereinfachende Kausalschlüsse zu postulieren. Die häufig – aber glücklicherweise eben nicht immer und zwangsläufig! – zutreffende Kausalbeziehung lautete bei der Schweizer Psychologin Alice Miller (1980, S. 119) dann so: »Wenn man einem Kind Moral predigt, lernt es Moral predigen, wenn man es warnt, lernt es warnen, wenn man mit ihm schimpft, lernt es schimpfen,

wenn man es auslacht, lernt es auslachen, wenn man es demütigt, lernt es demütigen, wenn man seine Seele tötet, lernt es töten. Es hat dann nur die Wahl, ob sich selbst oder die anderen oder beides.« Und weiter hinten (1980, S. 158) behauptet sie: »Wie man als kleines Kind behandelt worden ist, so behandelt man sich später sein ganzes Leben lang.« Das Kind wird hier auf ein Reiz-Reaktions-Wesen reduziert. Die Entwicklung eines Menschen verläuft vielschichtiger, komplexer: So können nach dem Entwicklungspfadmodell (vgl. Petermann et al. 2004) sehr stark vereinfacht Menschen vier verschiedene Entwicklungsverläufe – in der Wirklichkeit sind es natürlich unzählige Varianten! – einschlagen: 1. eine kontinuierliche Fehlentwicklung, die schließlich in eine Störung mündet, 2. eine kontinuierliche positive Entwicklung, 3. eine anfänglich ungünstige Entwicklung, die sich immer mehr ins Positive verändert und 4. eine anfänglich positive Entwicklung, die immer mehr einen ungünstigen Verlauf nimmt. In welche Richtung die Entwicklung eines Menschen, nicht nur in der Kindheit und Jugendzeit, führt, hängt von sehr vielen verschiedenen Faktoren ab, die einwirken: seien es z. B. Eltern, Freunde, Lehrpersonen, Bekannte, Partnerinnen, die schulische und berufliche Situation sowie gesellschaftliche und ökonomische Umstände (z. B. Arbeitslosigkeit, Krieg). Zudem spielen auch die individuelle subjektive Wahrnehmung und die Verarbeitung aller Einflüsse durch das Individuum selbst (vgl. Frick 2006), sein Gesundheitszustand und das vorhandene Beziehungs- und Sozialnetz (Pearson 1997) eine wichtige Rolle. Schließlich bietet jede Gesellschaft (strukturelle Faktoren) über die einzelnen Personen aus dem persönlichen Bezugsfeld des betreffenden Menschen hinaus dem Individuum immer verschiedene Risiko- wie Schutzfaktoren.

Wenn wir wieder auf das engere Beziehungsfeld des Einzelnen zurückkommen, bedeutet das u. a. Folgendes: Unter günstigen Lebensumständen können sich Heranwachsende z. B. durch außenstehende Bezugspersonen von problematischem Elternverhalten distanzieren und eine eigene, andere Einstellung und innere Haltung aufbauen sowie positivere Erfahrungen aktiv abholen und kompensatorische Möglichkeiten finden. Den hohen Stellenwert von Gedanken und Vorstellungen bzw. Kognitionen haben schon die Stoiker erkannt. Der griechisch-römische Philosoph Epiktet (50–138 n. u. Z.), ein Vertreter der späten Schule der Stoa, hat die zwingende Kausalität – etwas später als und ähnlich wie Seneca (ca. 4–65 n. u. Z.) – mit folgenden Worten bezweifelt (Epiktet 1984, S. 24): »Nicht die Dinge selbst beunruhigen uns, [...] sondern die Meinung, die Vorstellungen, die wir von den Dingen haben.« Adler hat diesen Sachverhalt ebenfalls schon viel klarer gesehen als einige Jahrzehnte später frühe Trauma-Theoretikerinnen oder die schon erwähnte Alice Miller; er hat sie in seinem Konzept der »tendenziösen Apperzeption« (vgl. Adler 1973e) deutlich herausgearbeitet: Das Kind ist vom ersten Lebenstag an ein aktives Wesen, das eigene Bilder, Vorstellungen, Phantasien, Pläne, Lösungen sowie Ziele entwickelt, andere Menschen beobachtet, von ihnen abschaut und versucht, sie in bestimmten Bereichen nachzuahmen. Wir Menschen verarbeiten, bearbeiten und verändern unsere Wahrnehmungen und Erfahrungen also aktiv und individuell. Die kognitive Verhaltenstherapie (vgl. Beck 1999; Ellis 1993) sowie die Entwicklungs- und Wahrnehmungspsychologie haben diese Erkenntnis bestätigt und vertieft: Menschen konstruieren ihre Wirklichkeit aktiv, gestalten sie in ihren Gedanken (und Taten) um. Damit sollen beispielsweise die Kindsmisshandlung oder die se-

xuelle Misshandlung von Kindern in ihren Wirkungen selbstverständlich keinesfalls bagatellisiert, sondern nur vereinfachende und dogmatische (Fehl-) Schlüsse vermieden werden.

Nachdem die Entwicklungspsychologie über Jahrzehnte vorwiegend *negative* Einflüsse auf die Biographie von Kindern und Jugendlichen im Blickfeld hatte, fokussieren neuere Untersuchungen zunehmend auf die systematische Erforschung der *Bewältigungsfaktoren* bei schwierigen frühen Lebensbedingungen. Anfänglich ist man bei diesen Arbeiten vom (falschen) Konzept der »Unverwundbarkeit« (»Invulnerabilität«) ausgegangen: Die Forscherinnen und Forscher glaubten, einige Heranwachsende seien eben einfach widerstandsfähiger (resilienter) als andere. Sorgfältige und langjährige Studien führten schließlich zu differenzierteren und außerordentlich interessanten Antworten auf die zentrale Frage: Welche Faktoren und Umstände ermöglichen die Aufrechterhaltung von Kompetenzen unter aktuellen Belastungen oder verhelfen zu einer Erholung von schwerwiegenden Einwirkungen? Die Ergebnisse und Beispiele sind von großer Bedeutung für alle, die mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu tun haben, denn die Resilienzforschung der letzten beiden Jahrzehnte hat die Sichtweise der traditionellen Risiko- bzw. Defizitmodelle erheblich erweitert. Die Resilienzforscherinnen und -forscher bestätigen aber gleichzeitig auch neuere Erkenntnisse aus der Baby- und Kleinkind-Entwicklungspsychologie, die uns zeigen, dass schon kleine Kinder nie nur passive Sozialisationsobjekte sind, sondern von Anfang an (fast) alle Einflüsse – also auch Belastungen – in ihrer Entwicklung aktiv und individuell sehr unterschiedlich wahrnehmen, verarbeiten und auch mitgestalten.

### **3 Achtzehn wichtige Schutz- und Gesundheitsfaktoren: Ergebnisse aus der Resilienzforschung und Transfermöglichkeiten für die Selbstentwicklung als Erziehungsperson**

Wesentliche Einsichten und Themen der Resilienzforschung finden sich in ersten Ansätzen schon bei verschiedenen Holocaust-Opfern. So erkannte der italienische Schriftsteller und Holocaust-Überlebende Primo Levi (1990, S. 59) aufgrund seiner eigenen Erfahrungen und der Beobachtung von Leidensgenossen, wie Menschen über Schutz- oder Kraftpotentiale verfügen: *»Jeder Mensch besitzt eine Kraftreserve, deren Ausmaß er nicht kennt: Sie kann groß, klein oder gleich null sein, nur die äußerste Zerreißprobe ermöglicht ihre Einschätzung.«* Levis Suizid im Jahre 1987 zeigte allerdings auf tragische Weise, wie komplex das Zusammenwirken von äußeren Einflüssen und inneren Verarbeitungsprozessen verläuft – und wie Menschen unter bestimmten Umständen allmählich die stabilisierenden inneren Kräfte verlieren können.

Der Begriff *Resilienz* (engl.: *resiliency*) lässt sich mit psychischer Widerstandsfähigkeit übersetzen: Resilienz bezeichnet die Fähigkeit einer Person (oder auch einer sozialen Gruppe), mit belastenden Lebensumständen erfolgreich umzugehen und daraus Bewältigungskompetenzen zu entwickeln. Resilienz setzt sich aus mehreren Faktoren zusammen und beschreibt also einen *dynamischen oder kompensatorischen Prozess* positiver Anpassung angesichts belastender Umstände. Kurz zusammengefasst

kann man Resilienz auch als *psychische Widerstandskraft* von Menschen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken verstehen (vgl. Wustmann 2004). Allerdings bedeutet Resilienz keineswegs eine absolut stabile Größe oder gar eine lebenslängliche Immunität gegenüber negativen Ereignissen oder psychischen Störungen. Es ist aufgrund des heutigen Forschungswissens deshalb angemessener, von einer *elastischen, temporären und interaktiven Resilienz* oder Widerstandsfähigkeit zu sprechen. Resilienz sollte schließlich auch nicht automatisch generalisiert werden; man geht in der Forschung heute eher von einer *situations- und lebensbereichsspezifischen* (z. B. Lernen/Schule, soziale Beziehungen, Partnerschaft usw.) Resilienz aus.

Die Resilienzforschung hat ihren Schwerpunkt vor allem auf die protektiven (= schützenden) Faktoren im *Mikrobereich* gelegt. Dieser umfasst im Wesentlichen die Merkmale/Eigenschaften einer Person, ihre familiären Beziehungen und außerfamiliären Kontakte/Personen (Stichwort soziale Netzwerke). Protektive Faktoren sind psychologische Merkmale oder Eigenschaften des Individuums und der sozialen Umwelt, die die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen oder Auffälligkeiten herabsetzen. Ich werde mich nachfolgend auf diesen Bereich beschränken; protektive Faktoren im *Makrobereich* wären etwa die »Rechte des Kindes« der UNO-Konvention des Kindes von 1989 oder für Erwachsene die diversen Menschenrechtserklärungen, wo u. a. grundlegende Rechte wie Identität, Diskriminierungsverbot, soziale Sicherheit, Glaubens- und Gewissensfreiheit, Bildung, Verbot der Kinderarbeit festgehalten sind.

Im Folgenden fasse ich diese Forschungsergebnisse (vgl. Lösel u. Bender 1994; Opp et al. 1999, 2007; Brisch u. Hellbrügge 2003; Antonovsky 1997; Udriș u. Rimann 2002; Werner u. Smith 1982; Werner 1999, 2001; Bandura 1977, 1997; Kobasa 1979, 1982), also die wichtigsten protektiven (d. h. schützenden) bzw. salutogenetischen (d. h. gesundheitsfördernden) Faktoren in 18 Punkten zusammen. Diese Faktoren können – wie schon erwähnt – im Individuum (*personale protektive Faktoren*) und/oder in der nahen Umgebung des betreffenden Menschen (*familiäre und soziale protektive Faktoren*) und/oder im weiteren Umfeld (*gesellschaftliche protektive Faktoren*) liegen und weisen eine komplexe gegenseitige Wechselwirkung im Sinne der Verstärkung auf. Sie sind angesichts der neuesten Forschungsergebnisse weniger als feste, unveränderbare Eigenschaften, sondern vielmehr als günstige Wechselwirkungsprozesse zu verstehen. Wenn ich im Folgenden der Einfachheit halber trotzdem von Faktoren spreche, sind diese immer im erwähnten Sinne von Wechselwirkungsprozessen zwischen dem Individuum, anderen Personen sowie Lebensumständen zu verstehen. Die aufgeführten Faktoren können in vielen Situationen auch im Sinne eines Puffereffekts (Pearson 1997) schwierige Lebenserfahrungen und -ereignisse mildern, dämpfen oder gar relativieren. Anschließend skizziere ich jeweils Folgerungen und Aufforderungen für die Selbstentwicklung als Erziehungsperson (vgl. auch Frick 2007).

1. Eine *enge, stabile und sichere positiv-emotionale Beziehung* zu (mindestens) einer Bezugsperson (einem Elternteil oder einer anderen zuverlässigen Versorgungsperson), die Feinfühligkeit, Responsivität (= prompte, angemessene Reaktion) und Kompetenz im Umgang zeigt – kurz: eine qualitativ gute Beziehung: Dies ist die zentralste Ressource, wie unzählige Forschungsergebnisse belegen.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Pflege, wertschätze und genieße vorhandene tragende zentrale Beziehungen, aus denen du Kraft, Mut, Bestätigung, Zuversicht, Unterstützung, Resonanz, Spiegelung, Empathie, Verständnis und Freude beziehst (z. B. Partnerschaft, enge Freunde, Verwandte usw.). Suche wenn nötig neue Menschen, mit denen befriedigende, unterstützende und gleichwertige Kontakte möglich sind (Pearson 1997).

2. *Soziale Unterstützung* innerhalb und außerhalb der Familie (z. B. durch Verwandte, Bekannte, Nachbarn, Tagesmutter, Geschwister, aber auch durch eine Erzieherin in einer Vorschuleinrichtung oder eine Lehrperson in der Schule – häufig in der Rolle eines Mentors, später auch durch Freunde und Gleichaltrige). Kinder erleben so einen Zufluchtsort aus einer belastenden familiären und/oder gesellschaftlichen Situation, sie finden schützende Inseln (Nuber 1995) oder machen schützende Insel-Erfahrungen (Petzold 1993), die – auch wenn sie nur kurz andauern – eine stabilisierende Funktion bekommen können. Vielfach sind für solche belasteten Kinder oder Jugendliche andere Menschen, die ihnen ein positiveres Selbstbild vermitteln, eine Art alternativer (positiver) Spiegel, die den negativen Erfahrungen aus der eigenen Familie etwas entgegenhalten: Statt »du bist schlecht, dumm, blöd usw.« erfahren so Heranwachsende, dass jemand an sie glaubt, von ihrem Wert, ihren Fähigkeiten oder Möglichkeiten überzeugt ist. Wenn beispielsweise die Familie einen Ort des Schreckens darstellt, kann die Schule unter günstigen Umständen zu einem Hort des Glücks werden (Cyrulnik 2001).

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Suche bei Bedarf soziale Unterstützung in deinem Sozialnetz (Pearson 1997). Welche Personen und/oder Institutionen können mir bei belastenden Situationen behilflich sein, für Gespräche und weitere Unterstützungsleistungen? (Partner/in, Freunde, Berufskollegen, Beratungsstellen, Familienzentren, psychologische Anlaufstellen usw.). In Belastungssituationen ist ein Netz von zuverlässigen Personen äußerst hilfreich: Geteiltes Leid ist halbes Leid! Unsere individualistisch orientierte Gesellschaft propagiert zu sehr das angeblich autonome Individuum. Wer Unterstützung sucht, ist nicht schwach, sondern mutig, offen für neue Wege!

3. *Ein emotional warmes, offenes*, aber auch angemessen strukturierendes und normorientiertes Erziehungsverhalten und *Erziehungsklima* durch die Betreuungspersonen.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Wem es als Erziehende mehrheitlich gelingt, ein solches Verhalten umzusetzen, wird durch das positive Feedback der beteiligten Kinder oder Schüler in seinem Selbst wesentlich bestärkt. Lehrpersonen mit hoher Beziehungskompetenz sind deutlich weniger gefährdet für ein Burnout (vgl. z. B. Lehr, Schmitz u. Hillert 2008).

4. *Überzeugende soziale Modelle* (Rollenvorbilder: positive Modellfunktion) – z. B. Eltern, ältere Geschwister, Lehrpersonen, Großeltern, außerfamiliäre Vorbilder –, die Kinder und Jugendliche zu konstruktivem Bewältigungsverhalten (Coping) ermutigen und anregen (vgl. auch Bandura 1976).

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Hier könnte es darum gehen, eigene Vorbilder und Modelle zu überdenken – oder auch neue

zu suchen. Sind das sinnvolle, realistische, ermutigende Modelle, die mich anregen, weiterbringen – oder die mich eher wegen ihrer Unerreichbarkeit lähmen? Die »Super Nanny« im RTL ist sicher kein solches Modell, aber vielleicht die Lehrerkollegin oder Nachbarin, die mit ihren Schülern bzw. Kindern einen ruhigen, klaren und bestimmten Erziehungsstil praktiziert. Wie macht die das? Warum hat sie Erfolg? Wie geht sie mit Widerstand um? Wie könnte ich in einen konstruktiven Austausch mit ihr gelangen? Wie könnte ich von ihr lernen? Bewusstes Lernen am Modell (Bandura 1976) ist besonders für Erwachsene möglich und bedeutsam.

5. Dosierte *soziale Verantwortlichkeiten* und individuell *angemessene Leistungsanforderungen* (z. B. in Kindergarten und Schule, Mithilfe im Familienalltag). Heranwachsende erhalten damit eine Bedeutung und fühlen sich positiv herausgefordert.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Hier helfen möglicherweise selbstreflexive Fragen wie: Wofür fühle ich mich verantwortlich? Finde ich ein befriedigendes Feld dafür? Kann ich das sogar ausbauen? Wie steht es mit meinen Ansprüchen an mich (beruflich, privat)? Wie realistisch sind meine Ansprüche? Beispiele: »Jede Unterrichtsstunde muss interessant sein« oder »alle Eltern müssen mich mögen«. Müssen wirklich alle mit mir zufrieden sein? Bin ich nur dann zufrieden, wenn in der Schule/zu Hause immer alles ganz nach Plan verläuft? Überfordere ich mich mit meinen zu hohen Ansprüchen? Wenn ja, warum? Oder unterfordere ich mich, traue ich mir zu wenig zu? Was tue ich um dies zu verändern? Wer könnte mich dabei unterstützen?

6. *Kognitive und soziale Kompetenzen:* Gemeint sind z. B. ein mindestens durchschnittliches Intelligenzniveau, soziale Intelligenz, kommunikative Fähigkeiten, vorausplanendes Verhalten, soziale Fähigkeiten oder gute Leistungen in der Schule.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Wo bin ich stark? Pflege deine vielfältigen Kompetenzen bewusst, achte auf die positiven Wirkungen und Feedbacks – und freue dich darüber! Es geht also darum, sich dieser nützlichen Kompetenzen bewusst zu sein und sie ebenso bewusst einzusetzen: im Lehrerteam, im Elternrat usw. Also: Wo kann ich mich nützlich machen (»Gemeinschaftsgefühl«, Adler 1973a), mich mit meiner Sozialkompetenz engagieren, mit meinen kommunikativen Fähigkeiten zur Geltung kommen? Alles, was die Ich-Bezogenheit verringert, stärkt die betreffende Person (Russell 1953). Nicht gemeint ist Selbstaufopferung!

7. *Individuell angemessene, eigene persönliche Zielsetzungen*, die selbst gesteckt und angestrebt werden, eine realistische Zukunftsplanung/Zukunftserwartung. Primo Levi schrieb (1990, S. 151) einmal: »Ziele sind die beste Verteidigung gegen den Tod.«

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Hier steht die Überprüfung der persönlichen Zielsetzungen bezüglich Realitätsgehalt, Erreichbarkeit und Gemeinschaftlichkeit (Adler 1973a) im Vordergrund. Zwei Beispiele: Die beste Lehrerin oder der beste Vater zu sein sind unrealistische Ansprüche an sich selber, ebenso die Vorstellung, von allen Schülerinnen gemocht zu werden. Realistischer wäre: Ich bemühe mich, eine gute Lehrerin bzw. ein guter Vater zu

sein bzw. die meisten oder viele Schülerinnen mögen mich (vgl. auch Frick 2007, S. 298) – aber nicht alle und immer!

8. *Günstige Temperaments- und Charaktereigenschaften*, die eine effektive Bewältigung begünstigen (z. B. Flexibilität, Freundlichkeit, Soziabilität, Annäherungsverhalten, Impulskontrolle, Fähigkeit zur Selbstregulation, adaptive Beharrlichkeit) bzw. auf die Umgebung positiv wirken. Die Lebensgeschichte von Mandela (1997) zeigt die Bedeutung dieser Eigenschaften vielleicht auf besonders überzeugende Art und Weise.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Pflege und freue dich über vorhandene Eigenschaften wie die oben erwähnten oder baue diese bewusst auf/aus. Wer könnte mir dabei behilflich sein? Von wem könnte ich hierzu etwas lernen, übernehmen? Beharrlichkeit (nicht Sturheit), Flexibilität (nicht Standpunktlosigkeit) oder Impulskontrolle (nicht permanente Unterdrückung von Gefühlen) sind Eigenschaften, die Schüler und Schülerinnen bzw. Kinder bei Lehrpersonen bzw. bei Eltern schätzen und für ihre Entwicklung brauchen. Für pädagogische Herausforderungen sind Super- und Interventionsgruppen – etwa bezüglich Impulskontrolle oder Beharrlichkeit – eine große Hilfe.

9. *Günstige Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen* (d. h. angemessene innere Kontrollattributionen): Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, innere Kontrollüberzeugungen (etwa: »Ich bin dem gewachsen«, »Ich kann das beeinflussen«, »Ich kann das wahrscheinlich bewältigen«), realistischer Attributions- oder Erklärungsstil (verhindert unangemessene Schuldgefühle oder Gefühle der Wertlosigkeit).

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Einige nützliche Fragen hierzu: Nehme ich Erfolge sowie positive Reaktionen auf mein Tun bewusst wahr? Freue ich mich darüber? Muss ich alles immer unter Kontrolle haben? Gelingt es mir, bei negativen Erfahrungen und Misserfolgen sachlich die verschiedenen Anteile und Ursachen/Hintergründe zu erkennen – und versuche ich dann, meine Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen? Buche ich Gelungenes auf mein Konto – oder waren nur die Umstände gnädig, das Glück hold, der Zufall im Spiel? Suche ich bei Misserfolgen aktiv nach einem besseren Weg, resigniere ich mit einem »ich hab's ja schon geahnt ...« oder entwerte ich mich mit »das ist wieder typisch für mich«? Kann ich aber auch Nichtveränderbares (z. B. die Schulreform X ist durch alle Rechtsinstanzen abgestützt und wird nun umgesetzt) so stehen lassen, ohne weiter zu hadern? D. h.: Übe die Kunst, dich dort einzusetzen, wo es Möglichkeiten dazu gibt und es Sinn macht und dich dort zurückzuziehen, wo es nutz- und sinnlos ist.

10. *Ein gesundes Selbstvertrauen, ein eher hohes Selbstwertgefühl* und damit einhergehend ein positives Selbstbild, ein angemessenes positives Selbstkonzept.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Hier gilt Ähnliches wie bei 1. und 9. Sein Selbstvertrauen stärkt man u. a. durch tätiges Engagement, durch ein gelebtes Gemeinschaftsgefühl (Adler 1973a). Als engagierte Lehrperson erhält man in der Regel von vielen (nicht allen!) Schülerinnen ein positives Feedback. Oder: Achte bewusst auf deine inneren Dialoge. Hinterfrage unangemessene negative, entwertende innere Selbstgespräche, übe bewusst positive

wie: »*ich mache meine Sache schon recht*« oder »*das ist mir schon besser als letztes Mal gelungen*«. Die Hinterfragung negativer innerer Dialoge und Selbstannahmen ist außerordentlich wichtig und ein zentrales Mittel in der kognitiven Verhaltenstherapie (vgl. auch Ellis (1993)). Schließlich: Meide wenn möglich Beziehungen zu Menschen, die dich wiederholt und dauernd und unangemessen kritisieren, schwächen – oder konfrontiere sie: Teile ihnen mit, dass du ihr Verhalten nicht mehr duldest, dass du nur für konstruktive Kritik zur Verfügung stehst.

11. *Aktive Bewältigungsmuster* bei Problemen, aktiver (nicht ausweichender) Umgang mit Belastungen (günstige Coping-Strategien).

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Achte, mit welchen Bewältigungsmustern du an Schwierigkeiten und Herausforderungen in deinem beruflichen Wirkungsfeld wie im Privatleben herangehst. Tendenziell ungünstige, also ineffektive Coping-Varianten sind: Ausweichen, wiederholtes verschieben, regelmäßiges verdrängen, passiv bleiben, »die Schuld« und Fehler (z. B. bei Misserfolg) ausschließlich internalisieren oder externalisieren. Als tendenziell günstig oder hilfreich (effektiv) gelten hingegen: Aktives Angehen, nachfragen, mit Ausdauer dranbleiben, sich damit auseinandersetzen, offen bleiben, »die Schuld« und Fehler realistisch wahrnehmen, nicht herumgrübeln. Suche dir Menschen, die dich bei der zweiten Variante aktiv unterstützen! Es geht also um das Üben von problemlösungsorientierten (»*was kann ich beitragen?*«), sozial-unterstützungsorientierten (»*wer könnte mich wie unterstützen?*«?) sowie konstruktiv-emotionsregulierenden (»*was würde mir gut tun?*«) Bewältigungsmustern (Elben et al. 2003).

12. *Erfahrungen von Sinn, Struktur und Bedeutung* in der eigenen Entwicklung, Gefühl von Kohärenz (engl.: *sense of coherence* nach Antonovsky 1997), im Sinne einer normativen Sinnverankerung wie etwa: »Ich weiß, wozu ich lebe«, »Ich werde gebraucht, ich bin den anderen nicht gleichgültig«. Gemeint ist ein grundlegendes Vertrauen in die Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit (engl.: *meaningfulness*), Verstehbarkeit (engl.: *comprehensibility*) und Handhabbarkeit/Bewältigbarkeit (engl.: *manageability*) des Lebens. Das von Antonovsky (1997) sozusagen als psychisches Immunsystem beschriebene grundsätzliche und generelle Vertrauen in das Leben führt zum erwähnten Kohärenzgefühl. Damit ist nach Antonovsky im Sinne einer subjektiven Gewissheit gemeint, dass die Ereignisse und Vorkommnisse des Lebens bezüglich ihres Sinnes mehrheitlich erklärbar und somit auch verstehbar sind (Aspekt der Verstehbarkeit). Kohärenzgefühl beinhaltet zusätzlich die notwendigen Fähigkeiten, um den vielfältigen Lebensanforderungen gerecht zu werden und so das eigene Leben gestalten oder bewältigen zu können (Aspekt der Handhabbarkeit). Wer ein hohes Maß an Handhabbarkeit erlebt, wird sich nicht durch Ereignisse in die Opferrolle gedrängt oder vom Leben einfach ungerecht behandelt fühlen (Antonovsky 1997). Schließlich beinhaltet das Kohärenzgefühl als dritte Komponente die Einschätzung, dass sich das Leben lohnt und es sinnvoll ist, sich zu engagieren (Aspekt der Bedeutsamkeit, d. h. das Leben wird als sinnvoll empfunden, und es lohnt sich, dafür Energie aufzubringen). Resiliente, also seelisch stabile Menschen zeichnen sich durch dieses Kohärenzgefühl aus. Auch viele weitere Untersuchungen, so etwa von Tausch (2003) haben gezeigt, dass Menschen,

die einen nahen Angehörigen durch Tod verloren haben oder von einer schweren chronischen Erkrankung betroffen sind, deutlich weniger seelisch beeinträchtigt und beispielsweise weniger depressiv werden, wenn sie in den Ereignissen oder in ihrem Leben einen Sinn sehen. Zahlreiche Forschungsergebnisse weisen einen deutlichen Zusammenhang zwischen Sinn und seelischer Gesundheit nach: So sind Menschen, die häufiger Sinn erleben, eher seelisch gesund, und seelisch gesunde Menschen erleben häufiger Sinn (Becker 1985). Sinn stellt, das betont auch Schmid (2004, S. 367), eine (fast) »unendliche Ressource an Kräften dar, deren Bedeutung darin liegt, wie ein umfassendes Immunsystem zu wirken, das Schwierigkeiten und Bedrohungen aller Art zu parieren erlaubt.« Es sei diese Erfahrung des Sinns, so Schmid weiter, die es erlaube, ausreichende Kräfte für die Bewältigung des ganzen Lebens und einzelner Lebenssituationen freizusetzen. Wem es also gelingt, für wichtige Lebensbereiche in der Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft tragfähige Sinnkonstruktionen zu finden, der ist eher in der Lage, auch sehr problematische und tragische Ereignisse im eigenen Leben mit einer optimistischen und aktiven Grundhaltung zu ertragen (vgl. Breitenbach und Requardt 2005).

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Überdenke dein Leben, deine Entwicklung. Wo erlebst du Sinn, wo wirst du gebraucht? In seiner Tätigkeit als Erziehungsperson – allen Widrigkeiten zum Trotz – einen Sinn zu finden (Beispiel: »Ich helfe meinen Schülerinnen und Schülern, wichtige Fertigkeiten der Kulturtechnik zu erwerben und trage so bei, sie auf das spätere Leben vorzubereiten«), ist eine zentrale Voraussetzung für Zufriedenheit und Erfolg im Beruf. Wo bedeutest du anderen Menschen etwas? In welchem Engagement gehst du auf, ohne dich dabei aufzuopfern oder zu verbrauchen? Wo könntest du dich zusätzlich sinnvoll engagieren? Wer braucht meine Unterstützung? Welche weiteren Tätigkeiten und Hobbys verschaffen mir Sinnerfahrungen?

13. *Die Phantasie, die Hoffnung, die Antizipation einer besseren Zukunft:* Resiliente, stabile Menschen stellen sich vielfach für ihr weiteres Leben eine glücklichere Zukunft vor. Diese Hoffnung gibt ihnen Halt, Kraft und Ausdauer, widrige Umstände besser zu ertragen und zu bewältigen. Mandela (1997, S. 526) zweifelte in den langen Jahren seiner Haft nie »*ernsthaft daran, dass ich nicht doch eines Tages aus dem Gefängnis kommen würde. Ich glaubte nie daran, dass eine lebenslängliche Gefängnisstrafe tatsächlich lebenslänglich bedeuten und ich hinter Gittern sterben würde.*« Die Phantasie ist somit eine Auflehnung gegen die Gegenwart und die Suche nach einer Zuflucht in eine günstigere Lebenslage. Auch Viktor Frankl (2005, S. 5) fand als junger Häftling und Arzt im Konzentrationslager in einer extrem aussichtslosen Situation Trost und Hoffnung im Vorgriff auf die (mögliche) Zukunft: Er stellte sich beispielsweise vor, er stehe am Rednerpult in einem großen, schönen und warmen Saal und halte einer interessierten Zuhörerschaft einen Vortrag unter dem Titel »*Psychotherapeutische Erfahrungen im Konzentrationslager*« und spreche dabei u. a. von all dem, was er gerade erlebt hatte. Dieses selbst gesteckte Ziel, anderen Menschen von dieser Hölle zu berichten und Rechenschaft abzulegen, gab ihm einen Sinn zum Weiterleben und die Kraft durchzuhalten. Frankl (2005, S. 120 f.) schreibt aus seiner KZ-Zeit: »*Wer an eine Zukunft, wer an seine Zukunft nicht mehr*

zu glauben vermag, ist hingegen im Lager verloren.« Es gelang ihm – mit viel Glück und unter entsprechenden Umständen – immer wieder, sich auf ein Ziel in der Zukunft auszurichten. Die Fähigkeit des Menschen, Hoffnung zu entwickeln, »das Prinzip Hoffnung« (Bloch 2001), gilt als wichtige persönliche Voraussetzung, um den eigenen Lebenswillen gegen Not, Unglück und andere Widrigkeiten zu mobilisieren (vgl. Utsch 2004). In schwierigen Situationen entwickeln Menschen, die die Hoffnung (noch) nicht aufgegeben haben, häufig auch utopische Gedanken: *Die (positive) Utopie* hilft ihnen, die Gegenwart zu ertragen und die Hoffnung auf eine bessere Zeit aufrechtzuerhalten, sie bedeutet sozusagen eine Antithese zur derzeitigen unbefriedigenden (hoffnungslosen) Lage. Der Historiker Minois (1998, S. 112) schreibt dazu treffend: »Die Utopie widersetzt sich immer der Gegenwart, da ihr hauptsächlichster Daseinsgrund darin besteht, diese zu kritisieren, indem sie ihr eine ideale Situation gegenüberstellt.« Was hier auf die Geschichte bezogen wird, gilt auch für den einzelnen Menschen, und solange diese Kluft zwischen Realität und Utopie nicht als unerträglich empfunden wird, vermag der utopische Gedanke – vor allem bei Versuchen einer bewussten Realisierung – gar zu einer Quelle der Kraft und des Handelns zu werden. Die Utopie enthält in diesem Sinn eine gewisse Hoffnung und bewirkt eine Kraft zum Handeln oder zumindest zum Aushalten schwieriger Lebensumstände.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Alle Probleme im Leben, ob in der Schule oder in der Familie, sind meistens temporär – und schon gar nicht ewig! Eine schwierige Klasse kann ich in einem überschaubaren Zeitabschnitt abgeben, die nervenaufreibende Auseinandersetzung mit der pubertierenden 18-jährigen Tochter geht vorbei, die Missstimmung mit dem Schulleiter wird spätestens mit der Neubesetzung der Schulleitung (oder mit meinem Stellenwechsel) beendet usw.

14. Ab dem Schulalter: *Schreiben* (Tagebücher, Gedichte) und *Lesen*. Schreiben hilft Belastendes zu verarbeiten; Lesen erschließt neue, andere Welten und kann Heranwachsende stärken. Jean-Paul Sartre beschreibt in seiner Autobiographie (1976) ebenfalls anschaulich, wie wesentlich für ihn und sein Entwicklungsgang in der Kindheit die Welt der Bücher und der darin enthaltenen Gedanken war. Für wiederum andere wie etwa den Illustrator und Kinderbuchautor Janosch scheint die ausgeprägte Kreativität eine wichtige Möglichkeit gewesen zu sein, um schreckliche Kindheitserfahrungen verarbeiten zu helfen (vgl. Nuber 1995). Lesen kann überdies auch eine gut funktionierende Ablenkungsstrategie bei Schmerzen sein, wie Tonhauser und Rausch (2003) festgestellt haben.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Lies Bücher, die dir Mut machen und Wege zeigen, wie andere Menschen Schwierigkeiten, die meistens komplexer als die eigenen waren, gemeistert oder zumindest gemildert haben. Hier eine kleine Auswahl von empfehlenswerten Büchern: Silver (1992), Wette (2005) und Fogelmann (1995) zeigen, wie mutige Menschen während der Nazi-Zeit bedrohten Jüdinnen und Juden geholfen haben. Lusseyran (2004), Brown (1995), Jollien (2001) und Törey (2007) dokumentieren in ihren Autobiographien die unglaublichen inneren Kräfte, die sie entwickelten, um trotz

ihrer schweren körperlichen Behinderung ein möglichst selbständiges – und den Umständen entsprechend – befriedigendes Leben führen zu können. Bei Chaplin (2003) lernen wir, wie Humor als zentraler Schutzfaktor gegen schwierigste Lebensumstände helfen kann. Die Preisträger des alternativen Nobelpreises werden von Streich (2005) gewürdigt – und machen mit ihrem Einsatz für eine bessere Welt Mut, ebenso die fast unglaubliche menschliche Reife und Großherzigkeit sowie das positive Menschenbild Mandelas (1997). Die Lebensgeschichte des blinden Musikers Ray Charles (Charles/Ritz, 2005) schließlich führt besonders auch individualpsychologisch Interessierten vor Augen, wie unglaublich vielfältig die kompensatorischen Möglichkeiten des Menschen sein können.

15. *Interesse, Motivation und Erfolg in der Schule* und in einzelnen Schulfächern, meistens gekoppelt mit der positiven Bestärkung durch eine oder mehrere Lehrpersonen, positive Erfahrungen (z. B. mit Gleichaltrigen) in der Schule und im Schulumfeld. Die Schule kann von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Entwicklungsmilieus »im günstigen Fall als Fluchtpunkt, als Nische, als Insel der Ordnung und der Struktur in einem sonst eher chaotischen Alltag, als Ort der persönlichen Zuwendung, der Einbindung in Freundschaftsbeziehungen und der Bestätigung eigener Werthaftigkeit erlebt werden« (Göppel 1999, S. 178).

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Suche dir ein Interessefeld, das du ausbauen kannst: Kurs an der Volkshochschule, Weiterbildungsangebote nutzen, einen Fernkurs belegen usw. Interessiere dich für die Vielfalt des Lebens (Natur, Kultur, Menschen). Entwickle deine Kompetenzen weiter und gib dein Wissen adressatengerecht weiter.

16. *Interessen und Hobbys*, die Freude und Selbstbestätigung fördern. Freizeitbeschäftigungen bedeuten eine Abwechslung oder gar eine Gegenwelt zum belastenden Alltag und verhelfen unter günstigen Umständen zu einer Selbstwertstabilisierung. Besonders wenn sie mit einem Freund oder einer Freundin geteilt werden können, können sie in schwierigen Zeiten Trost, Abwechslung, Freude, Ablenkung oder Bestätigung vermitteln.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Siehe auch 14. Besonders Erziehungspersonen benötigen einen Ausgleich, wo sie abschalten und neu auftanken können, auf andere Gedanken kommen. Wer Freude am Musizieren, Wandern, Lesen usw. findet, soll das ausbauen – und vor allem bewusst und mit allen Sinne genießen! Und: Welche weiteren Tätigkeiten und Hobbys verschaffen mir Sinnerfahrungen, Lust, tun mir gut, bestätigen mich, machen mir Freude?

17. Auch »das Gute im Schlechten« (als Chance) sehen, *positive Umdeutungen* (»Das hätte noch schlimmer herauskommen können«, »Glück im Unglück«), positive Selbstinstruktionen (»Das schaffe ich schon«), ein tendenziell *positives Menschenbild*, angemessener oder angepasster Optimismus (nicht flacher Zweckoptimismus!) und Zuversicht im Sinne von: »Es wird wahrscheinlich wieder besser werden.« Mandela (1997) wäre wiederum ein gutes Beispiel für die Bedeutsamkeit dieser Einstellung und Fähigkeit.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Hier geht es nicht um naiven Zweck-Optimismus oder Verdrängen von negativen Ereignissen,

denn naives positives Denken kann durchaus krank machen (vgl. Scheich 1997) und gefährlich sein. Aber: Ein Misserfolg im Umgang mit einem Schüler weist vielleicht auf bisher unzulängliche eigene Vorgehensweisen hin. Vielleicht war ich zu stur, zu schnell in meiner Reaktion. Oder: eine missglückte Schulstunde in Anwesenheit der Inspektorin wurde immerhin als passabel beurteilt – also: Es hätte noch ein viel schlimmeres Ende nehmen können! Ich bin deshalb noch lange nicht eine schlechte Lehrperson usw. Oder: Auch wenn es meinen Kindern (noch!) regelmäßig gelingt, mich in endlose Diskussionen zu verwickeln, bin ich keine schlechte Mutter: so lernen sie immerhin, sich auszudrücken, Argumente zu suchen, sich für ihre Belange einzusetzen ... und sie sind mit mir im Kontakt!

18. *Fähigkeit, sich zu distanzieren* (Rahm et al. 1999; Reddemann 2001), sich von Problemen nicht überwältigen zu lassen, *Gelassenheit* (Rahm 2004). Resiliente Heranwachsende haben sich häufig schon früh von schwierigen Eltern distanziert, indem sie außerhalb der Familie Kontakte gesucht, in jungen Jahren das Elternhaus verlassen und ihr eigenes Geld verdient haben, um sich so Unabhängigkeit zu verschaffen. Andere Kinder nehmen Zusatzaufgaben in der Schule an, um länger dort bleiben zu können. Dazu gehört – als weitere Variante – auch der *Sinn für Humor* (Werner 2001): Humor bietet eine günstige Möglichkeit, sich von widrigen Umständen nicht überwältigen zu lassen bzw. diese zumindest ein Stück weit zu verarbeiten. Ein besonders eindrückliches Beispiel dafür ist Chaplin (2003). Humor kann u. U. auch einen Ausdruck des Widerstandes gegen das Leid darstellen.

Möglicher Transfer für die Selbstentwicklung von Erziehungspersonen: Distanzierung und Humor stehen im engen Zusammenhang mit einem positiven Selbstwertgefühl (siehe auch 10.) sowie mit Offenheit und Gelassenheit. Als Erziehungsperson würde das u. a. heißen: Ich bin nicht für alle Probleme in meinem Wirkungsfeld verantwortlich, bei einigen kann ich zu einer Lösung oder Verbesserung beitragen, bei anderen nicht. Es gilt sich auch von der Utopie einer problemfreien Welt zu verabschieden: Wo Menschen sind, gibt es (auch) Probleme. Folgerichtig heißt das, dass ich mir Hilfe hole, wenn ich nicht mehr weiter klarkomme. Und: Probleme lassen sich weniger im Multipack, sondern besser schrittweise anpacken – und viele schon gar nicht von heute auf morgen. Und wenn einmal etwas ganz schief herauskommt: Vielleicht vermag ich aus etwas Distanz darüber sogar zu lachen: gesünder, als mit Ärger zu reagieren, wäre das allemal!

#### 4 Schlussbemerkung

Resilienz setzt sich – wie aus dem Beitrag deutlich wurde – aus verschiedenen Faktoren zusammen. Für eine günstige Selbstentwicklung als Erziehungsperson mit den hier vorgeschlagenen Transfermöglichkeiten gilt dasselbe: auch hier sind mehrere Aspekte bedeutsam und hilfreich! Und wie uns nicht zuletzt auch die Neurobiologie lehrt: Der Mensch kann bis ins hohe Alter lernen – das gilt insbesondere für Erziehungspersonen!

## Literatur

- Adler, A. (1973a): Der Sinn des Lebens. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Adler, A. (1973b): Menschenkenntnis. Frankfurt a. M. a. M.: Fischer.
- Adler, A. (1973d): Heilen und Bilden. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Adler, A. (1973e): Über den nervösen Charakter. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Adler, A. (1977): Studie über die Minderwertigkeit von Organen. Frankfurt a. M.: Fischer. (EA 1907)
- Adler, A. (1982): Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band 1: 1919–1929. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Anissimov, M. (1999): Primo Levi. Die Tragödie eines Optimisten. Berlin: Philo.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Auhagen, A. E. (Hg.) (2004): Positive Psychologie. Anleitung zum »besseren« Leben. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Bachelor, A.; Horvath, A. (2001): Die therapeutische Beziehung. In: Hubble, M. A.; Duncan, B. L.; Miller, S. D. (Hg.) (2001): So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Dortmund: Verlag modernes Lernen, S. 137–192.
- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2): 191–215.
- Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman.
- Bauer, J. (2003): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Bauer, J. (2005): Die Neurobiologie der Empathie. Warum wir andere Menschen verstehen können. *Psychologie heute*, 8: 50–53.
- Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Beck, A. T. et al. (1999): Kognitive Therapie der Depression. Weinheim: Beltz.
- Becker, P. (1985): Sinnfindung als zentrale Komponente seelischer Gesundheit. In: Längle, A. (Hg.) (1985): Wege zum Sinn. München: Piper, S. 186–207.
- Becker, P. (1994): Theoretische Grundlagen. In: Abele, A.; Becker, P. (Hg.) (1994): Wohlbefinden. Weinheim: Juventa.
- Bengel, J.; Strittmatter, R.; Willmann, H. (2002): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Bloch, E. (2001): Das Prinzip Hoffnung. 3 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (EA 1954–1957)
- Bowlby, J. (1982): Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bowlby, J. (1986): Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Frankfurt a. M.: Fischer. (EA 1969).
- Bowlby, J. (1995): Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg: Dexter.
- Breitenbach, G.; Requardt, H. (2005): Psychotherapie mit entmutigten Klienten. Therapeutische Herausforderungen. Kröning: Asanger.
- Brisch, K.-H.; Hellbrügge, T. (Hg.) (2003): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K.-H. (2003): Bindungsstörungen und Trauma. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 1: 10–19.
- Brown, Ch. (1995): Mein linker Fuss. Zürich: Diogenes.
- Brunner, R.; Kausen, R.; Titze, M. (Hg.) (1985): Wörterbuch der Individualpsychologie. München: Reinhardt.
- Chaplin, Ch. (2003): Die Geschichte meines Lebens. Fischer: Frankfurt a. M. (EA: My Autobiography 1964; dt. EA: 1964).

- Charles, R.; Ritz, D. (2005): Ray. Die Autobiographie. München: Heyne.
- Ciaramicoli, A. P.; Ketcham, K. (2001): Der Empathie-Faktor. Mitgefühl, Toleranz, Verständnis. München: dtv.
- Cyrułnik, B. (2001): Die Kraft, die im Unglück liegt. München: Goldmann.
- Eissler, K. R. (1975): The Fall of Man. In: Eissler, R. S.; Freud, A.; Kris, M.; Solnit, A. J. (Hg.): The Psychoanalytic Study of Child, Vol. 30, New Haven, CT: Yale UP, 1975, S. 589–646, Zitiert auf Deutsch nach: Zimmer, D. E. (1990): Tiefenschwindel. Reinbek: Rowohlt, S. 335.
- Elben, C. et al. (2003): Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Differentielle Effekte auf die psychische Anpassung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 334.
- Ellis, A. (1993): Die rational-emotive Therapie. Das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung. München: Pfeiffer.
- Ellis, A.; Hoellen, B. (2004): Die Rational-Emotive Verhaltenstherapie – Reflexionen und Neubestimmungen. München: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Epiktet (1984): Handbüchlein der Moral und Unterredungen. Stuttgart: Kröner.
- Epiktet (1992a): Handbüchlein der Moral. Stuttgart: Reclam.
- Epiktet (1992b): Wege zum glücklichen Handeln. Frankfurt a. M.: Insel.
- Epikur (1968): Von der Überwindung der Furcht. Zürich: Ex Libris.
- Epikur (1988): Philosophie der Freude. Briefe, Hauptlehrsätze, Spruchsammlung, Fragmente. Frankfurt a. M.: Insel.
- Ernst, H. (2001): Empathie: die Kunst, sich einzufühlen. *Psychologie heute*, 5: 20–26.
- Flammer, A. (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollüberzeugung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fogelmann, E. (1995): Wir waren keine Helden. Lebensretter im Angesicht des Holocaust. Motive, Geschichten, Hintergründe. Berlin: Campus.
- Frankl, V. E. (2005): Trotzdem ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. 25. Auflage, München: dtv. (EA 1947).
- Frankl, V. E. (1985): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München: Piper.
- Frick, J. (2003): Resilienz – Konsequenzen aus der Forschung für die Praxis. *Kindergarten heute. Zeitschrift für Erziehung*, 9: 7–13.
- Frick, J. (2006): Ich mag dich – du nervst mich. Geschwister und ihre Bedeutung für das Leben. 2. Auflage, Bern: Verlag Hans Huber.
- Frick, J. (2007): Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe. Bern: Huber.
- Fritsch-Cornaz, J. (1990): Kinder haben Rechte – auch bei uns. Die Konvention über die Rechte des Kindes und die Schweiz. Zürich: Schweiz. Komitee für UNICEF.
- Göppel, R. (1999): Bildung als Chance. In: Opp, G. et al. (Hg.) (1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt, S. 170–190.
- Grawe-Gerber, M.; Grawe, K. (1999): Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 44: 63–73.
- Grossmann, K.; Grossmann, K. E. (2004): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hagemann, A. (1995): Nelson Mandela. Reinbek: Rowohlt.
- Hepp, U. (2005): Trauma und Resilienz: Nicht jedes Trauma traumatisiert. In: Welter-Enderlin, R.; Hildenbrand, B. (2006) (Hg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer.
- House, J.; Landis K. R.; Umberson, D. (1988): Social relationships and health. *Science* 29 July, 241 (4865): 540–545.
- Hubble, M. A.; Duncan, B. L.; Miller, S. D. (Hg.) (2001): So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgerungen. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Jollien, A. (2001): Lob der Schwachheit. Zürich: Pendo. (EA 1999: *Éloge de la faiblesse*)
- Keupp, H. (2003): Ressourcen als gesellschaftlich ungleich verteiltes Handlungspotential. In: Schemmel, H.; Schaller, J. (Hg.) (2003): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: Dgvt, S. 555–573.
- Klemenz, B. (2003a): Multimodale Ressourcendiagnostik in Erziehungs- und Familienberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3: 294–309.

- Klemenz, B. (2003b): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. Tübingen: Dgvt.
- Kobasa, S. C. (1982): The Hardy Personality: Toward a social psychology of stress and health. In: Sanders, G. S.; Suls, J. (eds.): *Social Psychology of Health and Illness*. Hillsdale: Erlbaum.
- Kobasa, S. C. (1979): Stressful Live Events, Personality and Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 1–11.
- Kohn, A. (1989): Mit vereinten Kräften. Warum Kooperation der Konkurrenz überlegen ist. Weinheim: Beltz.
- Kuntsche, E. N.; Reitzle, M.; Silbereisen, R. K. (2003): Elterliches Erziehungsverhalten, Autonomiebestrebungen und Selbstabwertung im Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2: 143–151.
- Laskowski, A. (2000): Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzeptes. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lattmann, U. P.; Rüedi, J. (2003): Stress- und Selbstmanagement. Ressourcen fördern. Aarau: Sauerländer.
- Lehr, D.; Schmitz, E.; Hillert, A. (2008): Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 1, 3–16.
- Levi, P. (1990): Die Untergegangenen und die Geretteten. München: Hanser.
- Lorenz, R. (2004): Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler. München: Reinhardt.
- Lösel, F.; Bender, D. (1994): Lebenstüchtig trotz schwieriger Kindheit. *Psychoscope*, 7, S. 14–17.
- Lösel, F. (2005): Resilienz im Kindes- und Jugendalter. Vortrag vom 11.2.2005 am Internationalen Resilienzkongress in Zürich.
- Lusseyran, J. (2004): Das wiedergefundene Licht. Die Lebensgeschichte eines Blinden im französischen Widerstand. München: dtv (amerik. EA 1963).
- Mandela, N. (1997): Der lange Weg zur Freiheit. Autobiographie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- McKay, M.; Fanning, P. (2004): Selbstachtung. Das Herz einer gesunden Persönlichkeit. Paderborn: Junfermann.
- Miller, A. (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Minois, G. (1998): Geschichte der Zukunft. Orakel, Prophezeiungen, Utopien, Prognosen. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Nuber, U. (1995): Der Mythos vom frühen Trauma. Über Macht und Einfluss der Erziehung. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Nuber, U. (2005): Resilienz: Immun gegen das Schicksal? *Psychologie heute*, 9: 20–24.
- Oerter, R.; Montada, L. (Hg.) (2002): *Entwicklungspsychologie*. München: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Opp, G. et al. (Hg.) (1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt.
- Opp, G. et al. (Hg.) (2007): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Pearson, R. E. (1997): Beratung und soziale Netzwerke. Eine Lern- und Praxisanleitung zur Förderung sozialer Unterstützung. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. (Hg.) (2000): Risiken frühkindlicher Entwicklung. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F.; Niebank, K.; Scheithauer, H. (2004): *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Petzold, H. (Hg.) (1993): Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung. Band 1. Paderborn: Junfermann.
- Potreck-Rose, F.; Jacob, G. (2003): Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Rahm, D. (2004): Gelassenheit. In: Auhagen, A. E. (Hg.) (2004): *Positive Psychologie. Anleitung zum besseren Leben*. Weinheim: Beltz S. 33–51.
- Reddemann, L. (2001): Imagination als heilende Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.

- Resch, F. et al. (1999): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Resick, P. A. (2003): Stress und Trauma. Grundlagen der Psychotraumatologie. Bern: Verlag Hans Huber.
- Roth, G. (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Russell, B. (1951): Die Eroberung des Glücks. Neue Wege zu einer besseren Lebensgestaltung. Darmstadt: Holle. (EA 1930).
- Russell, B. (1989): Lob des Müßiggangs und andere Essays. Zürich: Diogenes. (EA 1935).
- Sartre, J.-P. (1976): Die Wörter. Reinbek: Rowohlt.
- Satow, L.; Schwarzer, R. (2003): Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2: 168–181.
- Schauerle, C. A. et al. (2003): Familien mit Jugendlichen. Familiäre Unterstützungsbeziehungen und Familientypen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2: 129–142.
- Scheich, G. (1997): Positives Denken macht krank. Vom Schwindel mit gefährlichen Heilsversprechen. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Scheier, M. F.; Carver, C. S. (1987): Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. Journal of Personality, 55: 169–210.
- Schemmel, H.; Schaller, J. (Hg.) (2003): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: Dgvt.
- Scheub, U. (2004): Friedenstreiberinnen. Elf Mutmachgeschichten aus einer weltweiten Bewegung. Gießen: Haland & Wirth.
- Schmid, W. (1998): Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmid, W. (2004): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schweer, M. K. W.; Thies, B. (2004): Vertrauen. In: Auhagen, A. E. (Hg.) (2004): Positive Psychologie. Anleitung zum »besseren« Leben. Weinheim: Beltz, S. 125–138.
- Seif, L. (1952): Wege der Erziehungshilfe. München: J. F. Lehmanns.
- Seligman, M. (1999a): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim: Beltz.
- Seligman, M. (1999b): Kinder brauchen Optimismus. Reinbek: Rowohlt.
- Seneca (1986): Von der Seelenruhe. Leipzig Dieterich.
- Seneca (2004): Philosophische Schriften. Vollständige Studienausgabe. Wiesbaden: Marix.
- Silver, E. (1992): Sie waren stille Helden. Frauen und Männer, die Juden vor den Nazis retteten. München: Hanser.
- Solint, R. (2005): Hoffnung in der Dunkelheit. Unendliche Geschichten – wilde Möglichkeiten. München: Pendo.
- Spangler, G.; Zimmermann, P. (1999): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitzer, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin: Spektrum.
- Streich, J. (2005): Vorbilder. Menschen und Projekte, die hoffen lassen. Der alternative Nobelpreis. Kein Verlagsort: J. Kamphausen.
- Tausch, R. (2003): Hilfen bei Stress und Belastung. Reinbek: Rowohlt.
- Törey, Z. (2007): Aus der Dunkelheit. Eine Autobiographie. Wien: Kremayr & Scheriau/Orac.
- Tonhauser, T.; Rausch, T. (2003): Das Dachauer Modell: Multimodale Schmerztherapie unter ressourcenorientierter Perspektive. In: Schemmel, H.; Schaller, J. (Hg.) (2003): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: Dgvt, S. 427–438.
- Udris, I.; Riemann, M. (2002): Das Kohärenzgefühl: Gesundheitsressource oder Gesundheit selbst? In: Wydler, H. et al. (2002): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitlichen Konzepts. 2. Auflage, München: Juventa, S. 129–147.
- Utsch, M. (2004): Religiosität und Spiritualität. In: Auhagen, A. E. (Hg.) (2004): Positive Psychologie. Anleitung zum besseren Leben. Weinheim: Beltz S. 67–85.
- Unesco (Hg.) (1994): Menschenrechte. (Unesco-Kurier; Jg. 35, Nr. 3) Bern: Hallwag.

- Welter-Enderlin, R.; Hildenbrand, B. (2006)(Hg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer.
- Werner, E. E. (1999): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G. et al. (Hg.) (1999): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt.
- Werner, E. E. (2001): Unschuldige Zeugen. Der Zweite Weltkrieg in den Augen von Kindern. Hamburg: Europa.
- Werner, E. E.; Smith, R. S. (1982): Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. New York: McGraw-Hill.
- Wette, W. (Hg.) (2005): Stille Helden. Judenretter im Dreiländereck während des Zweiten Weltkrieges. Freiburg: Herder.
- Wolin, S. J.; Wolin, S. (1993): The Resilient Self. How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity. New York: Villard.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.
- Wydler, H. et al. (2002): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitlichen Konzepts. 2. Auflage, München: Juventa.

**Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. Jürg Frick, Pädagogische Hochschule Zürich, Birchstrasse 95, Postfach, CH-8090 Zürich. Email: juerg.frick@phzh.ch. Homepage: www.juergfrick.ch