

# Resilienzförderung als schulische Aufgabe?

Rolf Göppel

## 1. Schule als Schutzfaktor oder als Risikofaktor?

Kann die (Grund-)Schule Resilienz, jene neuerdings so vieldiskutierte und vielbeschworene „magische Persönlichkeitsqualität“, die es Menschen ermöglicht, widrigen Verhältnissen zu trotzen, sich von den „Tiefschlägen des Schicksals“ nicht unterkriegen zu lassen und sich trotz Belastungen und Schwierigkeiten im Leben zu behaupten, gezielt fördern? Kann sie wirklich mithelfen, traumatische Erfahrungen zu überwinden, persönlichen Lebenssinn zu finden und realistische Lebensperspektiven zu entwickeln? Oder brauchten Kinder schon immer ein beträchtliches Maß an Resilienz, an seelischer Stabilität und Widerstandskraft, um die mit der Schule verbundenen Belastungen und Zumutungen einigermaßen heil zu überstehen? Immerhin hat der verdiente Kinder- und Jugendpsychiater Reinhardt Lempp die Schule einmal als „den wichtigsten pathogenen Faktor in der Entwicklung heutiger Kinder“ eingeschätzt und beklagt, dass die Schule in jüngster Zeit immer mehr „zur Belastung der Familie, ja zum Teil zu ihrem Zerstörer geworden“ sei (Lempp 1991: 27). Und in der großen empirischen Kinderglücksstudie von 2007, in der Anton A. Bucher nicht nur nach dem Wohlbefinden, sondern explizit nach dem Glückserleben heutiger Kinder in unterschiedlichen Lebensbereichen gefragt hat, kommt der Verfasser zu dem Fazit: „Die Kinder in Deutschland empfinden in ihren Familien in hohem Maß Geborgenheit und Glück. (...) Die Schule erscheint ihnen dagegen mit zunehmendem Alter als düstere Gegenwelt, als ‚Glückskiller Nummer eins‘“ (Bucher 2007: 27).

Ist die Institution Schule also eher auf der Seite der potenziellen Schutzfaktoren oder eher auf der Seite der Risikofaktoren anzusiedeln? – Eine allgemeine Antwort auf diese Frage ist wohl nicht möglich. Schulen, Schulklassen und Lehrer sind ähnlich vielfältig und verschieden wie Familien, Geschwister und Eltern, und entsprechend können Kinder in beiden Sphären, der familiären und der schulischen, höchst unterschiedliche Erfahrungen machen. Wie gänzlich anders Schule von Kindern erlebt und von Erwachsenen erinnert werden kann, soll zunächst an zwei autobiographischen Dokumenten berühmter Schriftsteller verdeutlicht werden:

Thomas Bernhard schildert in seinem Buch „Ein Kind“ die Schrecken seiner Volksschulzeit. Der tägliche Schulbesuch habe etwas „Dämonisches“ gehabt, er war in der Klasse ein Außenseiter und hatte es schwer, sich zu behaupten: „Ich war dem Spott meiner Mitschüler vollkommen ausgeliefert. Die Bürgersöhne in ihren teuren Kleidern strafte mich, ohne dass ich wusste wofür, mit Verachtung. Die Lehrer halfen mir nicht, im Gegenteil, sie nahmen mich gleich zum Anlass für ihre Wutausbrüche. Ich war so hilflos, wie ich niemals vorher gewesen war. Zitternd ging ich in die Schule hinein, weinend trat ich wieder heraus. Ich ging, wenn ich in die Schule ging, zum Schafott, und meine endgültige Enthauptung wurde nur immer hinausgezogen, was ein qualvoller Zustand war. Ich fand keinen einzigen unter den Mitschülern, mit welchem ich mich hätte anfreunden können, ich biederte mich an, sie stießen mich ab. Ich war in einem entsetzlichen Zustand. Zuhause war ich unfähig, meine Aufgaben zu machen, bis in mein Gehirn hinein war alles in mir gelähmt. Daß mich meine Mutter einsperrte, nützte nichts. Ich saß da und konnte nichts tun“ (Bernhard 1985: 113 f.). Schon bei dem verzweifelten Drittklässler kommen angesichts dieser ausgewogenen Situation intensive Selbstmordgedanken auf.

Ganz anders dagegen die Erinnerungen an die Schulzeit bei Albert Camus. Als er 1957 den Literaturnobelpreis bekommt, schreibt er einen Brief an seinen ehemaligen Volksschullehrer Monsieur Germain: „(...) als ich die Nachricht erhielt, galt mein erster Gedanke, nach meiner Mutter, Ihnen. Ohne Sie, ohne Ihre liebevolle Hand, die sie dem armen kleinen Kind, das ich war, gereicht haben, ohne Ihre Unterweisung und Ihr Beispiel wäre nichts von alledem geschehen. Ich mache um diese Art Ehrung nicht viel Aufhebens, aber sie ist zumindest eine Gelegenheit, Ihnen zu sagen, was Sie für mich waren und noch immer sind, und um Ihnen zu versichern, dass Ihre Mühen, die Arbeit und die Großherzigkeit, die Sie eingesetzt haben, immer lebendig sind bei Ihrem kleinen Zöglinge, der trotz seines Alters nicht aufgehört hat, Ihr dankbarer Schüler zu sein. Ich umarme Sie von ganzem Herzen“ (zit. n. Sändig 2004: 21 f.).

Dabei gibt es durchaus bemerkenswerte Gemeinsamkeit in der Kindheitssituation von Bernhard und Camus. Beide wuchsen ohne Vater und in ausgesprochen ärmlichen Verhältnissen auf, beide hatten eher schwierige, zurückweisende Mütter, bei beiden spielten Großelternfiguren eine wichtige kompensatorische, aber zugleich ambivalente Rolle in der persönlichen Lebensgeschichte. Wenn man so will, kann man bei beiden also durchaus eine bemerkenswerte Häufung von „Risikofaktoren“ in der Entwicklung feststellen. Albert Camus hatte das Glück, mit seinem Lehrer und Mentor Monsieur Germain eine wichtige engagierte und förderliche

Bezugsperson jenseits der Familie zu finden. Thomas Bernhard dagegen hatte das Pech, in seiner Volksschulzeit in Traunstein und auch im späteren Internat in Salzburg (vgl. Bernhard 1977) überwiegend mit wenig unterstützenden, überfordernden, strengen, rücksichtslosen und nicht selten gewalttätigen Lehrerinnen und Lehrern konfrontiert zu sein. Entsprechend groß sind seine rückblickende Wut und seine Empörung gegenüber der gesamten Schul- und Erziehungswelt (vgl. Göppel 2001).

## **2. Forderungen an eine „humane“, „kindgerechte“, „fürsorgliche Schule“**

Die beiden exemplarisch ausgewählten autobiographischen Schulrückblicke machen deutlich, dass für das Schulerleben der Kinder ganz wesentlich die atmosphärischen Aspekte der Schule und dabei wiederum vorrangig die personale Seite, also die Beziehungen zu den Lehrpersonen und zu den Mitschülern im Vordergrund stehen, und dass dabei sehr viel weniger die inhaltlichen Aspekte, die in der Schule behandelten Themen und Stoffe oder gar die didaktischen Strategien oder methodischen Finessen des Unterrichts von Belang sind.

Nun fehlt es sicherlich nicht an schulpädagogischen Konzepten, an Appellen und Forderungen im Hinblick darauf, wie eine „humane“, „kindgerechte“, „fürsorgliche“, „pädagogisch ambitionierte“ Schule aussehen sollte und an Beschreibungen dessen, was einen „guten“, „engagierten“, „empathischen“ Lehrer kennzeichnet. Hartmut von Hentig etwa wird häufig zitiert mit seiner „Formel“ von der Schule als „Polis“ bzw. als „Lebens- und Erfahrungsraum“ und mit seinem Titel „Die Menschen stärken, die Sachen klären“, mit dem er den Auftrag der Schule einmal prägnant auf den Punkt gebracht hat (vgl. v. Hentig 1985).

In seinem Buch „Humanisierung – Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule“ kommt v. Hentig zu dem Fazit, eine „humane Schule“, sei „in erster Linie eine Schule, die die in ihr lebenden und lernenden Menschen achtet“, und er expliziert dann weiterhin acht exemplarische „Lernbedingungen“, die seiner Meinung nach „erfüllt sein müssen, wenn die Schule wieder eine pädagogische Anstalt werden soll“ (v. Hentig 1987: 73 f.). Demnach sollte Schule ein Ort sein (...), „an dem sich Lust an der Sache einstellen kann, (...) an dem Konzentration möglich ist und Durchhaltekraft belohnt wird, (...) an dem Martin Wagenschein würde lehren wollen (gemeint ist damit, dass es im Unterricht an solch einer „humanen Schule“ mehr auf das richtige

Fragen und das genaue Hinschauen ankommt als auf das Abschreiben und Memorieren fertiger Antworten – R.G.), (...) an dem man gemeinsame Grunderlebnisse hat und sich bewusst macht, (...) an dem Gemein-sinn herrscht und wohltut, (...) an dem man mit einem Stück Natur leben kann, (...) an dem man erfahren kann, wie man Frieden macht und (...) an dem die Frage nach dem Sinn gestellt werden kann – und gestellt wird“.

Auch in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, die von der von Johannes Rau eingesetzten und mit Fachleuten wie Hannelore Faulstich-Wieland, Klaus Hurrelmann, Wolfgang Klafki und Hans-Günter Rolff u.a. hochrangig besetzten „Bildungskommission NRW“ verfasst wurde und die mit ihrem Konzept der Schule als eines „Hauses des Lernens“ für einige Jahre als die „Bibel progressiver Schulkonzeption“ in Deutschland galt, finden sich zahlreiche Passagen, in denen der Schule ein erweiterter, besonders auf Persönlichkeitsstärkung und Lebensbewältigung ausgerichteter Bildungsauftrag zugewiesen wird.

So sollten in diesem „Haus des Lernens“ ausdrücklich Aufgaben, die bisher eher als „außerschulisch“ galten, integriert werden. „Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung“, „fachliches und überfachliches Lernen“, „soziales Lernen“, „anwendungsorientiertes Lernen“, das „Finden der eigenen Identität und die Achtung der Identität anderer“ werden als gleichrangige Bildungsziele genannt. „Alltagsfragen, Alltagserfahrungen und Lebensprobleme, die Schülerinnen und Schüler mitbringen, sollen die Lernsituation mitbestimmen, sie realitätsnäher werden lassen“ (Bildungskommission NRW 1995: XV). Auch hier findet an zentraler Stelle wieder eine differenzierte „Ortsbeschreibung“ jenes visionären Raumes statt, den die Expertengruppe als „Schule der Zukunft“ im Blick hat. Demnach ist Schule, wie sie von dieser Kommission als „Haus des Lernens“ entworfen wird, „ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von Schule ihren Platz findet, (...) ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt voreinander gepflegt werden, (...) ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbständigen Auseinandersetzung locken, (...) ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierung geben, (...) ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann, (...) ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt“ (ebd.: 86).

Schließlich seien hier als weiterer bedeutsamer konzeptioneller Entwurf für eine moderne Grundschule die Empfehlungen zur Neugestaltung

der Primarstufe genannt, die vom Grundschulverband unter dem Titel „Die Zukunft beginnt in der Grundschule“ veröffentlicht wurden (Faust-Siehl/Garlichs/Ramseger/Schwarz/Warm 1996). Als leitende Prinzipien der Grundschularbeit werden hier „Geborgenheit“, „Offenheit“ und „Herausforderungen“ genannt. Unter dem ersten Punkt ist u.a. zu lesen: „Geborgenheit der Kinder entsteht aus der Beziehung zu glaubwürdigen Pädagoginnen und Pädagogen, durch die sich das Kind geschützt und gestützt weiß, aus dem Eingebundensein in eine Gruppe, in der das Kind sich angenommen fühlt, aus der Beziehung zu einem Raum, den es als seine Welt empfinden kann, und aus der Verlässlichkeit durchschaubarer Entscheidungsstrukturen und zeitlicher Verläufe schulischen Lebens und Lernens. Aus dem Gefühl der Geborgenheit und des Dazugehörens gewinnen Kinder Zutrauen zu sich und zur Welt – eine Voraussetzung, um sich öffnen zu können für nachhaltige Beziehungen zu Menschen und Sachen als Bedingung ihrer seelisch-geistigen Entwicklung“ (ebd.: 33). Bei den inhaltlichen Lernbereichen, um die es im Unterricht an der Grundschule gehen soll, ist den „entwicklungstypischen Schlüsselfragen von Grundschulkindern“, also dem Bereich der persönlich-biographischen Reflexion und der Selbstvergewisserung über eigene Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse, Ängste, über persönliche Stärken und Schwächen, über eigene Herkunft und Zugehörigkeit breiter Raum eingeräumt: Als in diesem Sinne relevante Leitfragen werden genannt: „Wo komme ich her?“, „Wo gehöre ich hin?“, „Was ist nach dem Tod?“, „Wer hält zu mir?“, „Wie setze ich mich durch?“, „Wer bin ich? Wie bin ich?“, „Wie soll ich das schaffen?“ (ebd.: 73).

Die ehemalige Kultusministerin Baden-Württembergs, Annette Schavan, die Hartmut von Hentig als Verfasser der Einleitung zu den von ihr verantworteten neuen Bildungsplänen gewinnen konnte, hat die ganze Bildungsplanreform unter das Motto gestellt: „Bildung stärkt Menschen“ und in ihrer Ulmer Grundsatzrede klar gestellt: „Bildung meint mehr als das schulische Curriculum. Bildung ist nicht schon identisch mit vielfältigen Lernprogrammen. Bildung ist von ihrer Ursprungsgeschichte her eine Lebenskunst, zu der unsere Bildungsinstitutionen ihren Beitrag leisten, nicht mehr und nicht weniger“ (Schavan 2002: 5 f.). Ausdrücklich betont denn auch v. Hentig in seiner Einleitung zum Bildungsplan, dass es in der Schule um mehr gehen müsse als um jene „Bescheid-Wissens-Bildung“ (v. Hentig 2004: 10), zu der sich die schulische Bildung im Laufe des 20. Jahrhunderts abgewandelt habe. Er beruft sich auf Humboldts Bildungstheorie und hält an einem umfassenden Anspruch fest: „In den Schulen werden die Menschheitserfahrungen und die in ihnen erworbenen Maßstäbe für das ‚gute Leben‘ weitergegeben“ (ebd.: 9).

Man sieht, es gibt durchaus keinen Mangel an guten Ideen, an ausgearbeiteten Konzepten, an eindringlichen Appellen und nachdrücklichen Forderungen im Hinblick auf die persönlichkeitsstärkende, lebenskunstvermittelnde – wenn man so will: „resilienzfördernde“ – Aufgabe der Schule. Dennoch bleibt die Frage, ob die Realität der Schule, so wie sie von Kindern und Jugendlichen tatsächlich alltäglich erlebt wird, diesen hehren Forderungen auch nur ansatzweise entspricht. Wenn man sich vor Augen hält, wie sehr in unseren Schulen durch die Benotungs-, Versetzungs- und Übertrittsregelungen nach wie vor Versagererfahrungen systematisch produziert werden, wenn man betrachtet, wie häufig, wie vielfältig und wie massiv z.T. die Kränkungerfahrungen durch abwertende und beleidigende Lehrerkommentare sind, von denen Schüler und Schülerinnen in entsprechenden empirischen Untersuchungen berichten (vgl. Krumm 1999, 2003, Krumm/Weiß 2001), wenn man weiterhin einmal einen Blick darauf wirft, wie negativ, entwertend, „rachedurstig“ und ressentimentbeladen oftmals die rückblickenden „Schlussbilanzen“ sind, die selbst erfolgreiche Schüler und Schülerinnen über die Quintessenz ihrer Lernerfahrungen aus 13 Schuljahren im Rahmen von Abiturzeitungen ziehen, dann mag man hier berechnete Zweifel haben.

Auch wenn man zurückhaltender die Frage stellt, ob also wenigstens über die letzten Jahre hinweg ein Entwicklungstrend in die beschworene Richtung, hin zu einer „humanen“, „resilienzförderlichen Schule“ erkennbar ist, dann kommt man kaum umhin, festzustellen, dass auf der Ebene der realen Entwicklungen, gerade seit der ersten PISA-Studie, ganz andere, gegenläufige Tendenzen die Bildungspolitik und den pädagogischen Zeitgeist dominierten: Tendenzen der Beschleunigung von Lernzeit, der Verdichtung von Leistungsanforderungen, der Objektivierung und Standardisierung – die ja immer der geforderten Individualisierung entgegensteht –, der „Outputorientierung“ – die ja quer steht, zur geforderten „Prozessorientierung“. Die Einführung des achtklassigen Gymnasiums und von landesweiten Vergleichstests, die Verächtlichkeit gegenüber einer vermeintlichen „Kuscheleckenpädagogik“ in der Grundschule, die Kinder nicht energisch genug fordere, der weit verbreitete öffentliche Ruf nach mehr Autorität, Disziplin und Strenge an den Schulen, die neue, offensive Diskussion um Elitebildung: All dies sind Dinge, die einer fürsorglichen Schulkultur eher entgegenstehen, die von dem Anspruch ausgeht, dass keiner zurückbleiben darf, dass auch die langsameren und schwierigeren Schüler, die mit den Lern- und Verhaltensanforderungen der Schule mehr oder weniger ausgeprägte Probleme haben, sich „geschützt und gestützt“

erleben sollen. Zu befürchten ist vielmehr, dass in der Schule in den letzten Jahren immer mehr das Matthäus-Prinzip, die Formel „Wer soziales, kulturelles, ökonomisches Kapital hat, wer über entsprechende Ressourcen in der Biografie und im familiären Umfeld verfügt, dem wird gegeben, der wird bevorzugt gefördert“, die Oberhand gewinnt, und dass somit die bestehenden Leistungsunterschiede durch die Schule eher verstärkt werden. In diesem Sinne äußert sich Opp sehr kritisch zu den aktuellen Schulentwicklungsprogrammen: „Es ist zu befürchten, dass das Betreiben von Schulentwicklung über Bildungsstandards genau dazu führt, dass sich die Schulen in der Verfolgung hochgesteckter Outputvorgaben auf ihre leistungsfähigeren und familiär unterstützten Schüler konzentrieren (...) und somit die schulischen Selektionsprozesse weiter verschärfen“ (Opp 2007: 239).

### **3. Resilienzförderung – Auf welche konkreten Dispositionen und Fähigkeiten kommt es eigentlich an?**

Neben diesen institutionell-strukturellen Merkmalen der Schule, die dem Ziel einer Resilienzförderung durch die Schule tendenziell entgegenstehen, besteht ein weiteres Problem für diese Zielperspektive auch darin, dass „Resilienz“ einerseits ein recht vages, andererseits ein hochkomplexes Konstrukt ist und dass somit gar nicht so recht klar ist, welche Qualitäten, welche Eigenschaften, welche Fähigkeiten und Kenntnisse hier eigentlich konkret zu vermitteln sind. Was soll man sich etwa unter einer allgemeinen „Problemlösefähigkeit“, einer generellen „Bewältigungskompetenz“ oder einer umfassenden „Stressimmunisierung“ vorstellen? – Dinge, die in der Resilienzliteratur gerne vollmundig gefordert werden.

Resilienz ist zudem ein relationales Konstrukt, das stets auf eine bestimmte Erwartungshaltung – nämlich die, dass problematische Entwicklungsumstände in der Regel zu entsprechend problematischen Entwicklungsverläufen führen – bezogen ist: „Resilience has been described as the capacity for successful adaption, positive functioning, or competence (...) despite high-risk status, chronic stress, or following prolonged or severe trauma. Resilience is often operationalized as the positive end of the distribution of developmental outcomes in a sample of high-risk individuals“ (Egeland et al. 1993: 517). Ob also ein bestimmtes positives Entwicklungsbild bei einem Kind, etwa ein erfreuliches Maß an Selbstvertrauen, Sozialkompetenz und Lernbereitschaft, als Ausdruck von „Resilienz“ bewertet werden kann, ist abhängig von der Lebensgeschichte und

von den Lebensumständen dieses Kindes. Nur wenn diese so belastend und problematisch waren, dass eigentlich eine ungünstigere Entwicklung zu erwarten gewesen wäre, wenn also von besonderen Widerstands-, Bewältigungs- und Kompensationsleistungen ausgegangen werden kann, ist die Rede von „Resilienz“ sinnvoll. Bei Rutter heißt es kurz und prägnant, „Resilienz“ bezeichne den „positive pole of individual differences in peoples responses to stress and adversity“ (Rutter 1987: 316). Wenn man von diesem relationalen Verständnis ausgeht, dann kann es eigentlich gar keine „generelle Resilienzförderung“ geben, weil „Resilienz“ für diejenigen Kinder, die in wohlgeordneten und wohlbehüteten Verhältnissen aufwachsen, gar kein Thema ist.

Aber ist es andererseits sinnvoll, an einer Schule zu speziellen Zeiten gezielt die „Risikokinder“ zur „Resilienzförderung“ zu versammeln, so wie man dort bisweilen die motorisch besonders ungeschickten Kinder zum „Sonderturnen“ oder die lese-rechtschreibschwachen Kinder zur „Lese-Rechtschreib-Förderung“ in kleinen Gruppen zusammenfasst? Und sind die Risikolagen nicht wiederum sehr unterschiedlich – Kinder aus Armutsverhältnissen, Kinder aus Konflikt- und Trennungsfamilien, Kinder mit psychisch kranken Elternteilen, Kinder aus Suchtfamilien, Kinder mit Misshandlungserfahrungen, Kinder mit einer Geschichte multipler Beziehungsabbrüche, Kinder mit Traumatisierungen durch Bürgerkrieg und Flucht (...) Bräuchte man also für all diese Kinder jeweils spezifische Angebote, um die belastenden Erfahrungen aufzuarbeiten?

Von daher ist man dann bisweilen eher überrascht und irritiert, wenn in „Leitlinien zur Resilienzförderung“ einfach Dinge aufgelistet werden, die für jeden sinnvollen und nachhaltigen Lehr- und Lernprozess von Belang sind. So wird etwa bei Theis-Scholz im Blick auf die Schüler und Schülerinnen „aktives und selbständiges Lernverhalten“, „Anregung von Problemlösestrategien“, „Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes“, „Ermöglichung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ und „zielorientiertes Arbeiten“ gefordert, im Hinblick auf das Lehrerverhalten verlangt sie dagegen „einen wertschätzenden Erziehungsstil“, „angemessene Leistungsanforderungen“, „Bereitstellen einer anregenden Lernumwelt“, „vertrauensvolle Haltung“ und die Funktion als ein „prosoziales Rollenmodell“ (Theis-Scholz 2007). – All dies sind Dinge, die man auch ganz allgemein unter dem Titel „Merkmale einer förderlichen Lernumgebung“ oder „Merkmale eines guten Lehrers“ auflisten könnte.

Auch die bekannte Checkliste der resilienzförderlichen Schutzfaktoren, in welcher Grotberg unter den Stichworten „I have“, „I am“ und „I can“ die unterstützenden Ressourcen der Umwelt sowie die inneren

Stärken und die Problemlösungskompetenzen des Kindes zu fassen versucht (Grotberg 2003), beinhaltet durchwegs Dinge, die für alle Kinder gleichermaßen von Bedeutung sind. Wenn hier jedoch bei entsprechender Prüfung gravierende Defizite hinsichtlich dieser Dimensionen bei einem Kind konstatiert werden müssen, dann können diese Defizite in der Regel nicht so ohne weiteres durch organisatorische Maßnahmen behoben oder durch pädagogische Resilienzförderprogramme kompensiert werden. Wenn Kinder selbst sich reflexiv mit jenen drei Grundfragen auseinandersetzen und bei entsprechenden „Bilanzierungsversuchen“ zu dem Ergebnis kommen, dass sie etwa bezüglich der ersten Dimension bei den Punkten „Ich habe Menschen, die mir vertrauen und die mich lieben“, bzw. „Ich habe Menschen, die mir Vorbilder sind und von denen ich lernen kann“ eher „Fehlanzeige“ konstatieren müssen – welche Konsequenzen hat dies dann für deren Selbstwertgefühl? Was bedeutet es, wenn sie bezüglich der zweiten Dimension bei den Punkten „Ich bin ein Kind, das von anderen wertgeschätzt und geliebt wird“ oder „Ich bin zuversichtlich, dass alles gut wird“, zugeben müssen, dass dem gar nicht so ist, oder wenn sie schließlich bei der dritten Dimension zu der Einschätzung kommen, dass sie eigentlich keine rechten Lösungen für jene Probleme finden können, mit denen sie konfrontiert sind, sie zudem immer wieder erhebliche Mühe damit haben, ihr Verhalten in schwierigen Situationen zu kontrollieren – ist ein solches Eingeständnis dann nicht auch mit intensivem Schamerleben gekoppelt?

Auch die sechs „Resilienzbereiche“, auf die sich nach Daniel und Wassell die Resilienzförderung konzentrieren soll, sind wiederum so weit und vage, dass man sich eigentlich kein Kind und keine Entwicklungslage vorstellen kann, wo diese Bereiche nicht von Belang wären: „Sichere Bindung“, „Bildung“, „Freundschaften“, „Fähigkeiten und Neigungen“, „positive Werte“, „soziale Kompetenzen“ (Daniel/Wassell 2002). Allein die Benennung dieser „bedeutsamen Lebensbereiche“ oder, wenn man so will, dieser „Entwicklungsaufgaben“ führt noch kaum über pädagogisches und kinderpsychologisches Alltagswissen hinaus. Auch mit der diagnostischen Feststellung, dass ein bestimmtes Kind – aufgrund seiner problematischen Entwicklungsgeschichte – in manchen dieser Bereiche ausgeprägte „Defizite“ hat, ist noch nicht viel gewonnen. Die eigentliche pädagogische Herausforderung liegt vielmehr darin, Ideen und Konzepte zu entwickeln und praktisch umzusetzen, die hier trotz der ungünstigen Voraussetzungen wirkliche Entwicklungsfortschritte in den genannten Dimensionen ermöglichen. Gerade wenn man etwa die Erkenntnisse der Bindungsforschung über die Bedeutung der frühkindlichen Erfahrungen

für die Ausprägung von Bindungssicherheit ernst nimmt, wird deutlich, dass „sichere Bindung“ nicht etwas ist, das man bei einem Kind mit einer entsprechend prekären Bindungsgeschichte in der Schule mal „eben so“, d.h. durch guten Willen, durch ein geschicktes pädagogisches Arrangement und durch ein paar „didaktische Kniffe“ „hervorzaubern“ könnte.

Andererseits: So verschieden die individuellen Risikolagen und Belastungserfahrungen sein mögen – „Resilienz“ ist wiederum nicht etwa wie „Auge-Hand-Koordination“, wie „phonologische Bewusstheit“ oder wie „visuelle Gliederungsfähigkeit“ etc. eine eng begrenzte Fertigkeit oder eine ganz spezifische Kompetenz, die systematisch aufgebaut und gezielt trainiert werden könnte. Vielmehr handelt es sich dabei um ein sehr umfassendes Konzept, das mit den grundlegenden Haltungen des Menschen sich selbst, seinen Mitmenschen, seiner Vergangenheit und seiner Zukunft gegenüber zu tun hat. Es geht dabei um so basale Aspekte wie um die Überzeugung, als Person etwas wert zu sein, um das Zutrauen, durch eigene Anstrengung in der Welt etwas zum Positiven wenden zu können, um das Gefühl von Sinn und Zusammenhang in der eigenen Lebensgeschichte, um die Gabe, sich durch Enttäuschungen nicht entmutigen und verbittern zu lassen, aggressive Impulse kontrollieren und negative Emotionen regulieren zu können, um die Fähigkeit, mit anderen Menschen verträglich auszukommen, darum Nähe und Distanz in Beziehungen angemessen auszubalancieren, Empathie für die Lage des anderen aufzubringen und sich doch nicht von dessen Ansprüchen völlig vereinnahmen zu lassen. Es geht um die Fähigkeit, dem negativen Gruppendruck devianter Peergroups zu widerstehen und für sich selbst Nischen positiver Interessen und förderlicher Beziehungen aufzubauen. Es geht um Hartnäckigkeit und Ausdauer in der Verfolgung eigener Ziele, um die Kunst, die eigenen Möglichkeiten realistisch einzuschätzen und die gegebenen Chancen beherzt wahrzunehmen etc., etc.

All diese Dinge haben mit der Gesamtheit der bisherigen Lebenserfahrungen zu tun und lassen sich – so wichtig und wünschenswert sie auch sein mögen – nicht ohne weiteres in pädagogische Förderprogramme verpacken oder gar in curriculare Lerneinheiten umsetzen. Aber es lassen sich durchaus Bedingungen angeben, die diesen Zielen förderlich sind.

Nicht selten sind Lehrerinnen und Lehrer jedoch mit der Tatsache konfrontiert, dass die realen Lebensverhältnisse, in denen einzelne Schülerinnen und Schüler aufwachsen, diesen förderlichen Bedingungen nur sehr wenig entsprechen. Natürlich kann man sagen, dass die Stoßrichtung präventiver Interventionen in erster Linie dahin gehen muss, jene belastenden Lebensbedingungen von Kindern und Familien insgesamt

zu verbessern, und es wäre nahezu zynisch, wollte man unter dem Motto der „Resilienzförderung“ primär das Ziel verfolgen, Kinder für unerträgliche Verhältnisse „fit“ zu machen. Schon der Untertitel „Gaining Strength from Adversity“ bei Grotberg 2003 erscheint mir hier ziemlich grenzwertig. Andererseits haben Lehrerinnen und Lehrer – außer dass sie vielleicht Kontakte zu Beratungsstellen, zu sozialpädagogischen Angeboten oder zu therapeutischen Hilfen vermitteln, oder in bestimmten Fällen eine Intervention des Jugendamtes veranlassen können, nur relativ wenig Möglichkeiten, die prekären Lebenslagen dieser Kinder insgesamt zu wenden. Auch haben sie nicht die Möglichkeit, individuelle traumatische Lebensgeschichten in einem therapeutischen Prozess mit dem einzelnen Kind „aufzuarbeiten“. Ihre Aufgabe bleibt also im Wesentlichen darauf beschränkt, einerseits dafür zu sorgen, dass durch die Schule nach Möglichkeit kein weiterer, zusätzlicher Stress in jene hochbelasteten Lebensverhältnisse hineingetragen wird, und andererseits in der Schule selbst ein positives Erlebnis- und Beziehungsfeld zu schaffen. Schützend wirkt, wenn sie Könnens- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, vernünftige Regeln des fairen und unterstützenden Umgangs in der Klasse etablieren, vielleicht auch noch einige allgemeine Strategien des Umgangs mit Stress, mit Sorgen, Zweifeln, Ängsten, Minderwertigkeitsgefühlen, mit Kränkungerfahrungen und mit Wut- und Ärgerimpulsen vermitteln.

Von daher sind für die Idee einer schulischen Resilienzförderung natürlich auch viele Konzepte und Programme von Belang, die diesen Begriff gar nicht explizit im Titel führen, sondern die bisher eher unter Rubriken wie Programm zur „Förderung von Sozialkompetenz“, von „Emotionaler Intelligenz“ oder von „Life-Skills“ etc. firmieren. Auch Programme der Gewaltprävention, der Suchtprävention und der gezielten Stärkung von Mädchen haben über weite Strecken ähnliche Inhalte und Zielperspektiven. Letztlich kann man alle Bemühungen, die dazu führen, aus der Schule einen Ort zu machen, an dem sich jedes einzelne Kind „geschätzt und geschützt“ weiß, einen Ort, an dem über die traditionellen Lehrplaninhalte hinaus auch noch etwas darüber gelernt wird, wie man sich im Leben erfolgreich behaupten, wie man mit Problemen angemessen umgehen, wie man Konflikte friedlich regeln, wie man Pläne zielstrebig verfolgen, wie man Unterstützung gezielt einfordern und wie man Emotionen sinnvoll regulieren kann, gleichzeitig auch als einen Beitrag zur Resilienzförderung in der Schule betrachten. Dabei dürfte im Hinblick auf jene „erweiterten“, „resilienzrelevanten“ Themen jedoch auch klar sein: Entscheidend ist das, was im Raum der Klasse in dieser Hinsicht

*konkret erfahrbar* ist, nicht das, was in Leitbildern und Schulprogrammen postuliert, was im Unterricht gesagt oder was auf Arbeitsblättern und Tafelbildern formuliert wird.

#### 4. Programme für die „Resilienzförderung“ in der Schule

Ohne, dass diese im Einzelnen ausführlich diskutiert werden können, sollen einige solcher Programme hier zumindest kurz vorgestellt werden: Im Rahmen des von Seligman entwickelten und von Wustmann adaptierten „Penn Prevention Programms“ sollen Grundschul Kinder durch Bilder Geschichten, Rollenspiele und daran anschließende Diskussionen „Optimismus“, positive Selbstinstruktionen, problemzentrierte Coping- und effektive Konfliktlösestrategien lernen (vgl. Seligman 1999; Wustmann 2004). In dem Programm „Umgang mit Stress und Angst“ von Krause (Krause 2007) geht es um den Umgang mit akutem Stress, es sollen selbstwertstärkende Selbstreflexionen und gesundheitsfördernde Interaktionen mit anderen sowie achtsame Umgangsweisen mit dem eigenen Selbst und dem eigenen Körper angeregt werden, ferner zielt es auf die differenzierte Wahrnehmung und den angemessenen Ausdruck eigener Gefühle. Als Medien kommen dabei u.a. Geschichten, Entspannungsübungen, Rollenspiele, pantomimische Übungen, Arbeitsblätter und Gespräche zum Einsatz. Ähnlich fokussiert auch das „Anti-Stress-Training für Kinder“ (AST) von Hampel und Petermann (2003) darauf, konstruktiv mit Stresssituationen umzugehen. Dazu sollen stressauslösende Situationen erkannt, günstige und weniger günstige Reaktionen eingeschätzt, eigene Ressourcen und Kompetenzen zur Problembewältigung erkannt, Selbstinstruktionstechniken erlernt, kreative Umdeutungen angeregt und allgemeine Problemlöseschritte vermittelt werden. Das Programm „Stressbewältigung im Grundschulalter“ von Dirks u.a. (1994) ist stark von dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus beeinflusst und zielt noch stärker auf ein kognitives Verständnis der typischen Stressverarbeitungsmechanismen. Entsprechend sollen wirksame Strategien der Neubewertung von Stressoren, der Abschätzung von Bewältigungsmöglichkeiten und der Aktivierung von Ressourcen vermittelt werden.

Das Programm „Second Step“, das von Cierpka für deutsche Verhältnisse adaptiert und unter dem Namen „FAUSTLOS“ in Deutschland sehr erfolgreich als „Gewaltpräventionsprogramm“ für die Grundschule vermarktet wird, ist bei genauerer Betrachtung eigentlich eher ein Programm zur Förderung sozialer Kompetenz und emotionaler Intelligenz

(Cierpka 2002). Wenn man sich die Lektionen im Einzelnen ansieht, kann man fast von einem „emotionalen und sozialen Alphabetisierungsprogramm“ sprechen. Die drei großen Förderbereiche, um die es im Rahmen dieses Programms geht, sind „Empathie“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“. Es ist offensichtlich, dass ein entwickeltes Einfühlungsvermögen in die Gefühlslagen anderer Kinder der Ausbildung von Freundschaftsbeziehungen und der sozialen Integration in Gruppenstrukturen dienlich ist und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass man selbst in Situationen von Kummer und Leid entsprechende emotionale Unterstützung bekommt. Auch die Fähigkeiten zur Impulskontrolle und zum besonnenen Umgang mit Ärger und Wut führen sicherlich dazu, weniger in harsche Konflikte verwickelt zu sein und somit mehr positive Rückmeldung und soziale Anerkennung zu bekommen. Gerade Kinder aus hochrisikobelasteten Entwicklungsmilieus haben ja in jenen sozial-emotionalen Domänen oft gravierende Defizite, die dann dazu führen, dass sie sich in sozialen Situationen immer wieder ins Abseits manövrieren, damit immer wieder aufs Neue Ablehnungs- und Ausgrenzungserfahrungen provozieren und sich somit immer mehr in ihrer Störenfrieds- und Sonderlingsrolle festfahren.

So wie FAUSTLOS vor allem als „Gewaltpräventionsprogramm“ bekannt ist, aber primär auf die Vermittlung grundlegender „emotionaler Kompetenzen“ setzt, zielt auch das Programm „ALF“, das vom Institut für Therapieforchung in München entwickelt wurde und vor allem als (Sucht-)Präventionsprogramm Verbreitung findet, in einem sehr breiten Sinne auf die Förderung „Allgemeiner Lebenskompetenzen und -fertigkeiten“. Es bietet ein strukturiertes Training für Schulklassen zu Problemlöseprozessen, zur Förderung von Stressbewältigung, Gefühlsregulation und Selbstsicherheit. Insbesondere wird darin auch versucht, effektive Strategien zu vermitteln, um dem Gruppendruck im Hinblick auf gesundheitsschädigende Verhaltensweisen zu widerstehen (vgl. Walden/Kröger/Kutza/Kirmes 1998).

Spezifischer auf „Resilienzförderung“ zugeschnitten sind drei Trainingsprogramme, die Matthias Grünke im Rahmen seiner Habilitation an Sonderschulen erprobt und evaluiert hat. Dabei ging es zum einen um ein Programm zur Förderung „adaptiver Attributionsstile“, das von Julius und Goetze entwickelt wurde. Die Hauptzielrichtung dieses Ansatzes besteht darin, den Kindern mit Hilfe von Bildtafeln und Identifikationsgeschichten, von Situationsanalysen und Problemgesprächen realistische Kontrollüberzeugungen und angemessene Attributionsstile zu vermitteln. Kinder sollen darin bestärkt werden, nicht die Verantwortung für

familiäre Nöte und Missstände zu übernehmen, die sie nicht verursacht haben, sie sollen lernen, wie bestimmte Gedanken mit bestimmten Gefühlen zusammenhängen, sie sollen darüber hinaus sowohl zur emotionalen Distanzierung von belastenden Familiengeschehnissen ermutigt werden, die sie nicht kontrollieren können, als auch zur gezielten Suche nach Unterstützung und Hilfe außerhalb der Familie. Des weiteren wurde ein Programm von Petermann und Petermann erprobt und untersucht, das primär auf die Förderung von „Selbstwirksamkeit“ abhebt (Petermann/Petermann 2007). Aus der „Petermann-Trainings-Schmiede“ gibt es noch eine Reihe weiterer Trainingsprogramme für die Schule, die hier zu nennen wären. (vgl. Petermann u.a. 1999, Petermann u.a. 2006). Schließlich erprobte und evaluierte Grünke auch ein von ihm selbst entwickeltes Training, das auf der Basis der rational-emotiven Therapie von Ellis versucht, bestimmte Grundüberzeugungen zu vermitteln, die zu größerer seelischer Ausgeglichenheit angesichts schwieriger Lebensumstände beitragen sollen. Es geht dabei vor allem darum, problematische konventionelle Denkmuster zu durchbrechen, einen neuen, humorvoll-distanzierten Blick auf die eigene Lage zu bekommen, sich von überzogenen, nicht-einlösbaren Ansprüchen an sich selbst und an die Menschen der unmittelbaren Umgebung zu lösen und zu nüchternen Situationseinschätzungen und realistischen Handlungsperspektiven zu kommen. Um jene Botschaften zu transportieren, wurden von Grünke unterschiedliche Medien, wie Identifikationsgeschichten, Spiele, Comics, Gesprächsimpulse etc. entwickelt.

Das wohl ausführlichste und spezifischste Manual zur Resilienzförderung in der Grundschule, das deshalb etwas ausführlicher vorgestellt werden soll, stammt von Annie Greeff und trägt den Titel „Resilienz: Widerstandsfähigkeit stärken – Leistung steigern. Praktische Materialien für die Grundschule“ (Greeff 2008). Hier wird schon im Klappentext ganz ausdrücklich der Anspruch erhoben, dass sich mit den sechs ausgearbeiteten Einheiten des Bandes „das Vertrauen der Kinder und Heranwachsenden in die eigenen Fähigkeiten“ stärken lässt: „Die Übungen zum Neinsagen, zum Zeitmanagement, zur Team- und Kommunikationsfähigkeit oder zur Problembewältigung fördern und festigen gezielt das Selbstbewusstsein, die Durchsetzungskraft, Widerstandsfähigkeit und Toleranz der Kinder“. Und die werbewirksame Botschaft wird dann auch noch mit einem vollmundigen Versprechen hinsichtlich der erwünschten schulischen Nebenwirkungen garniert: „Das positive Resultat ist eine kontinuierliche schulische Leistungssteigerung“ (– ob letzteres auch im Hinblick auf die gestärkten „Fähigkeiten zum Neinsagen“ immer so zutrifft, sei dahingestellt!).

Das Programm ist gegliedert in insgesamt 6 Kapitel mit je unterschiedlichen Schwerpunkten. Im Kapitel 1, „Resilienz – ich bin stark“, wird das Konzept der Resilienz erläutert, und es werden kindgerechte Materialien und Anregungen präsentiert, um den Grundschulkindern das Resilienzkonzept zu vermitteln und sie von seiner Bedeutsamkeit zu überzeugen. Als konkrete Lernziele für dieses Kapitel werden u.a. folgende benannt: „Am Ende dieses Kapitels sollten die Kinder genügend Wissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen erworben haben, um (...) in eigenen Worten zu beschreiben, was ein resilienter Lerner ist, (...) die Eigenschaften resilienter Menschen aufzuzählen, (...) zu begreifen, dass vielfältige Fähigkeiten und Kenntnisse die Resilienz stärken, (...) Eigenschaften oder Fähigkeiten zu benennen, die sie selbst gerne entwickeln würden, (...) von Menschen berichten zu können, die zunächst Hindernisse überwinden mussten, um schließlich erfolgreich zu sein, (...) um zu erklären, warum Resilienz unentbehrlich für ein erfülltes Leben ist, (...) um einen Aktionsplan zu entwerfen, der die individuelle Resilienz fördert“ (ebd.: 15). Man sieht, es geht hier sehr direkt und sehr konkret zur Sache. Kinder sollen nicht nur irgendwie „gestärkt“, „Resilienz“ soll nicht nur irgendwie gefördert werden, sondern Grundschulkindern sollen das Konstrukt der Resilienz – das bis vor kurzem selbst Pädagogen hierzulande eher mühsam erklärt werden musste – verstehen und erläutern können, und sie sollen motiviert werden, aktive Schritte zu unternehmen, um jene verheißungsvolle Eigenschaft zu erwerben. Die einzelnen Einheiten dieses Kapitels, zu denen es dann jeweils Arbeitsblätter mit entsprechenden Impulsen, Aufgaben, Fragen, Selbsteinschätzungslisten etc. gibt, lauten: „Das Talentspiel“, „Gleichgewicht im Leben finden“, „Der Lebenskreis“, „Mein Leben“, „Mein Verhalten“, „Was macht mich resilient?“, „Resilienz definieren“, „Ein Brief an mich selbst“ und „Aktionsplan“.

Die weiteren Kapitel bieten dann Materialien und Anregungen, um sich mit den zentralen Dimensionen dessen, was „Resilienz“ ausmacht, intensiver auseinanderzusetzen. Im Kapitel 2, „Ich bin ich – ich bin einzigartig“, geht es um Übungen zur differenzierten Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung. Die Kinder sollen ihre Talente benennen, sie sollen beschreiben, was ihnen wichtig ist und worin sie besonders gut sind, sie sollen sich mit ihren Vorbildern auseinandersetzen, und sie sollen sich durch Identifikation mit bestimmten Tierfiguren bewusst machen, welcher „Persönlichkeitstyp“ sie sind und welche Rolle sie üblicherweise in sozialen Konfliktsituationen spielen. Kapitel 3 ist mit „Meine Gefühle gehören zu mir“ überschrieben. Dort geht es um Facetten der „emotionalen Intelligenz“, also darum, unterschiedliche Gefühle möglichst differenziert wahrzunehmen.

men und zu benennen, die Zusammenhänge der Entstehung bestimmter Gefühle besser zu verstehen und einen angemessenen Ausdruck für die eigenen Gefühle zu finden. Weiter sollen Kinder Strategien der Regulation intensiver negativer Gefühle kennen lernen, verstehen, Gefühle anderer zu respektieren und sich mit Möglichkeiten der Klärung von emotionalen Irritationen und Verletzungen in sozialen Situationen auseinanderzusetzen. Das 4. Kapitel trägt den Titel *„Ich steh zu mir – ich sage, was ich meine“*, thematisiert also den Umgang mit Ängsten, Unsicherheiten und Hemmungen in sozialen Situationen, die günstigen Formen der Durchsetzung eigener Bedürfnisse und Interessen, selbstbewusstes Auftreten und eine angemessene Körpersprache, befasst sich mit freundlichem und doch bestimmtem Nein-Sagen, mit Geben und Annehmen von Rückmeldungen, behandelt den Umgang mit Kritik, das Eingestehen eigener Fehler und Möglichkeiten des Sich-Entschuldigens und des Verzeihens. Das 5. Kapitel lautet *„Meine Welt – Ich habe meine eigene Persönlichkeit“*; hier geht es um den Umgang mit Differenzen aller Art: mit unterschiedlichen kulturellen Herkunftsn, mit unterschiedlichen Familienmilieus, mit unterschiedlichen religiösen Verwurzelungen, den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen, mit unterschiedlichem Aussehen, den unterschiedlichen Ausprägungen von Gesundheit und Krankheit, Leistungsfähigkeit und Behinderung und mit unterschiedlichen Begabungen und Interessen. Es geht um die Akzeptanz von Differenz und um die Möglichkeiten der Perspektivübernahme und des Verstehens trotz der Verschiedenheit, es geht um das allen Menschen gemeinsame Bedürfnis nach Anerkennung, somit um Toleranz und um die Vermeidung von Spott, Geringschätzung und Missachtung. Das 6. Kapitel schließlich steht unter der Überschrift *„Meine Zeit – Gut geplant ist halb gewonnen“* und behandelt unterschiedliche Aspekte des „Zeitmanagements“, der Zeitnutzung und Zeitverschwendung, des Planens, Strukturierens, Prioritätensetzens, zielt aber auch auf das Reflektieren über sinnerfüllte und verschwendete Zeit, das Entspannen und Genießen, Träumen und Phantasieren sowie das Entwickeln von Visionen und Zukunftsvorstellungen.

Insgesamt kann man dieses Buch von Greeff als ein sehr differenziertes, vielschichtiges, anregungs- und materialreiches Curriculum der Selbst- und Menschenkenntnis, der Lebenskunst und Alltagsklugheit, der emotionalen und sozialen Intelligenz verstehen. Sicherlich mag man an manchen Stellen Grenzen hin zum „Gruppentherapeutischen“ überschritten sehen. Ganz bewusst wird die Klasse hier quasi zur „Selbsterfahrungsgruppe“ gemacht. Dabei ist es der Verfasserin wichtig, dass die Klasse zum „Ermöglichungs- und Erfahrungsraum“ wird und der Lehrer

sich im Rahmen jener „Resilienzförderung“ nicht als „Stoffvermittler“ versteht, sondern als „Faciliator“, der in einer entsprechend von gegenseitigem Respekt und Unterstützung getragenen Atmosphäre zwischen den Kindern selbst einen möglichst intensiven Reflexions- und Austauschprozess über lebensbedeutsame Themen in Gang bringen möchte. Entsprechend sollen sich jene Stunden der „Resilienzförderung“ in der Schule deutlich vom üblichen Unterricht unterscheiden: „Im Vordergrund steht das Stellen der richtigen Fragen und das Bereitstellen der richtigen Aufgaben, damit die Kinder selbst erleben können, welche Folgen es hat, wenn sie ihr Verhalten ändern oder neue Verhaltensweisen erlernen. In diesem Sinn ist das Ermöglichen etwas anderes, als zu unterrichten, predigen, testen, erzählen, lenken, vortragen, betreuen, begleiten, beraten und leiten“ (ebd.: 11). Greeff ordnet ihr Programm gar der Sphäre der „Erlebnispädagogik“ zu: „Der Begriff Erlebnispädagogik kann ganz wörtlich verstanden werden, denn gemeint ist das Lernen durch Erlebnisse und Erfahrungen mitsamt dem Nachdenken darüber, was gelernt wurde. Es geht nicht darum, einem Experten zuzuhören, sondern Situationen aus dem wahren Leben nachzubilden, Rollenspiele zu machen und an Spielen teilzunehmen“ (ebd.).

Ob Grundschulkindern die entsprechenden Einheiten wirklich als attraktive „erlebnispädagogische“ Angebote wahrnehmen, ob sie bereit sind, sich mit ihren individuellen Lebenserfahrungen und mit ihren persönlichen Gefühlen, mit ihren Wünschen und Sorgen zu öffnen und sich darüber mit ihren Klassenkameraden auszutauschen, oder ob sie das Ganze doch eher als eine etwas gekünstelte, zudringliche, befremdliche „erwachsenenmäßige“ Veranstaltung erleben; ob sie somit zwar vielleicht noch die „erwünschten“ Antworten auf den Arbeitsblättern eintragen und die geforderten Gruppengespräche führen, aber ansonsten doch eher innerlich reserviert bleiben – um dies wirklich beurteilen zu können, müssten erst entsprechende Erfahrungen mit diesem Programm und entsprechende Evaluationsergebnisse vorliegen. Ob die in den Lektionen enthaltenen Botschaften für einen förderlichen Umgang mit sich selbst und mit den anderen und für einen angemessenen Umgang mit Problemen, Konflikten und Kränkungen gerade bei jenen „Risikokindern“, die davon besonders viel zu tragen haben, wirklich ankommen, bleibt ebenfalls abzuwarten. Ob weiterhin die aus den Arbeitsblättern, Übungen und Gruppengesprächen eventuell gewonnenen allgemeinen Einsichten über „resiliente Einstellungen und Verhaltensweisen“ dann tatsächlich eine Chance haben, jene alltäglichen Denk- und Verhaltensmuster zu verändern, die in langjährigen familiären und schulischen Sozialisationsprozessen

sen geprägt wurden, müsste ebenfalls erst noch überprüft werden. Ob die Kinder schließlich durch jene eventuell tatsächlich veränderten Denk- und Verhaltensmuster besser gerüstet sind, den Gefährdungen ihrer prekären Lebensverhältnisse besser zu widerstehen und sich im Leben langfristig positiv zu behaupten, ist noch einmal mit einem Fragezeichen zu versehen.

Aber man kann in dem Programm immerhin einen ernsthaften und materialreich aufbereiteten Versuch sehen, die realen Lebensprobleme der Kinder in der Schule explizit zum Thema zu machen, den Blick für die Problemdeutungsmöglichkeiten und die Verhaltensoptionen zu weiten und einige wichtige Kernbotschaften, worauf es im Leben wirklich ankommt, zu vermitteln.

Es ist zu vermuten, dass es auch bei einem so materialreich ausgearbeiteten „Resilienzförderprogramm“ letztlich mehr auf die personalen Dimensionen ankommt, darauf, wie die einzelnen Lehrer oder Lehrerinnen das Programm „umsetzen“, wie sensibel und taktvoll sie mit den heiklen Themen und schmerzlichen Erinnerungen umgehen, die für einzelne Kinder dabei eventuell aktiviert werden, wie gut sie es schaffen, in der Klasse wirklich eine Atmosphäre der Offenheit und Unterstützung herzustellen. Letztlich wird wohl zählen, in welchem Maß sie bereit sind, sich als verlässliche Vertrauens- und Bezugsperson längerfristig zu engagieren und wie gut es gelingt, den Kindern im Rahmen des ganz normalen Unterrichts – oder aber im Rahmen von speziellen erlebnispädagogischen, sport-, werk-, musik-, tanz- oder theaterpädagogischen Projekten – reale Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrungen zuzuspielen. Es gibt eine ganze Reihe eindrucksvoller Erfahrungsberichte von Lehrerinnen und Lehrern, die sich in diesem Sinne besonders um Schüler und Schülerinnen mit schwierigen Lebens- und Lerngeschichten gekümmert haben (vgl. Jegge 1976; Neidhard 1977; Heinemann 1992; Hiller/Nestle 1997; Korbmacher 2004). In diesem Zusammenhang sind auch noch all jene Bemühungen zu nennen, „Problemkindern“ individuell zugewandte persönliche „Paten“, „Mentoren“, „große Schwestern“ oder „große Brüder“ zu vermitteln, die sie einerseits beim Lernen unterstützen, die andererseits aber auch als lebenserfahrene Vertrauensperson und Gesprächspartner für alle sonstigen Sorgen und Nöte zur Verfügung stehen. Meist handelt es sich dabei um entsprechend motivierte Lehramtsstudierende, die in diesen Förderbeziehungen ihrerseits wertvolle pädagogische Erfahrungen sammeln können (vgl. Garlichs 2000; Dietrich/Selke 2007; Heinzl u.a. 2007). Schließlich gibt es auch noch interessante Versuche, durch die gezielte Förderung von „Positive Peer Culture“ die Gruppe der Gleich-

altrigen selbst als Unterstützungs- und Beratungsressource für Kinder in Problemlagen zu aktivieren (Opp/Unger 2006).

### **Schluss: Schulkummer und Rettung**

Ich habe mit zwei sehr gegensätzlichen literarischen Sequenzen begonnen: Thomas Bernhards rückblickender Empörung über seine Lehrer, die ihm die Schulzeit zur Hölle machten und Albert Camus überschwänglichem Dank an einen ehemaligen Lehrer, durch dessen selbstlose Förderung er nach eigener Überzeugung überhaupt erst in die Lage versetzt wurde, sein Talent als Schriftsteller zu entfalten. Ich will mit einem weiteren literarischen Verweis schließen, in dem gewissermaßen beide Aspekte integriert sind: die authentische und differenzierte Beschreibung des Leidens an der Schule, die Scham des Nicht-Verstehens und des Versagens als Schüler und die glückliche Rettung, die dadurch bewirkt wurde, dass der Autor auf einige wenige Lehrer stieß, die sich der Nöte und Lernprobleme des Kindes empathisch und engagiert annahmen. Diese autobiografischen Erinnerungen an die „Einsamkeit und die Scham des Schülers, der nichts versteht, während um ihn herum alle zu verstehen scheinen“ (Pennac 2009: 38) bekommen auch deshalb ihren besonderen Reiz, weil sie aus der Feder eines Autors stammen, der, nachdem er zunächst als Kind ein kompletter Schulversager war, zunächst zwei Jahrzehnte als Lehrer an unterschiedlichen Schulen gearbeitet hat, bevor er schließlich spät in seinem Leben als Schriftsteller Bekanntheit erlangte. Ich beziehe mich auf Daniel Pennac und dessen Buch „Schulkummer“, in dem er den beeindruckenden Versuch unternimmt, „den alltäglichen Albtraum eines ‚Schulversagers‘ zu beschreiben (ebd.: 70). Die „Endlosschleife der Geschichte seines Versagens“ als Schüler stand für Pennac unter dem Bann des Grundgefühls und der Grundüberzeugung: „Ich bin eine Null, ich packe es nicht, lohnt sich nicht mal, es zu probieren, es ist von vorn herein zu spät, ich habe es euch doch gesagt, ich bin nicht für die Schule geschaffen.“ (ebd.: 22).

Und dieses Grundgefühl betrifft nicht nur die gegenwärtige Schulsituation, sondern wuchert und weitet sich auf das gesamte Lebensgefühl und die Zukunftserwartung aus: „Keine Zukunft. Kinder, aus denen nichts werden wird. Kinder, an denen man verzweifelt. Ich war immer, von der ersten bis zur letzten Klasse, felsenfest von einem solchen Leben ohne Zukunft überzeugt“ (ebd.: 54). Pennac spricht von sich selbst in dem Buch immer wieder als „Cancer“, ein in Frankreich offensichtlich gängiger

Begriff, der in der deutschen Fassung beibehalten wurde und den Leser zunächst etwas irritiert. In dem Buch findet sich jedoch vorangestellt ein Hinweis „Für meine deutsche Übersetzerin“, in der Pennac die Herkunft und die Bedeutung dieses Begriffs erklärt: Er bedeute zunächst „Krebs“ oder „Krabbe“ und bezeichne seit dem 17. Jahrhundert in Frankreich auch den Schüler, der die Schule nicht schafft. Der Cancre „ist ein Kind, das aus verschiedenen Gründen die Schule *nicht geradlinig* durchläuft, sondern – wie der Krebs – sich immer wieder seitwärts bewegt und äußerst langsam vorankommt. Dabei ist der Cancre nicht einfach ein ‚schlechter Schüler‘, (...) sondern ein Kind, das *vom Cancre-Sein befallen* ist wie von einer Krankheit – was noch einmal auf die Etymologie des Wortes verweist, geht *cancre* doch zurück auf das lateinische *cancer*, ‚Krebs‘ im Sinne von ‚böartige Geschwulst‘“.

Wie entscheidend es für ihn und sein Leben war, in seiner Schullaufbahn einigen wenigen wirklich engagierten und fürsorglichen Lehrern begegnet zu sein, beschreibt Pennac in dramatischen Worten: „Die Lehrer, die mich gerettet haben – und aus mir einen Lehrer gemacht – waren dafür nicht ausgebildet (und sie hatten dafür kein ausgearbeitetes Resilienzförderprogramm zur Hand – R.G.). Diese Lehrer haben sich nicht darum gekümmert, wann und wie es zu meinem schulischen Handicap kam. Sie verschwendeten keine Zeit damit, mir Moralpredigten zu halten. Sie waren Erwachsene und standen vor Jugendlichen, die unterzugehen drohten. Sie sagten sich, dass Not am Mann war. Und sprangen. Und kriegten mich nicht zu fassen. Und tauchten wieder nach mir, Tag für Tag, wieder und wieder (...) und zuletzt zogen sie mich heraus. Mich und noch viele andere. Sie haben uns buchstäblich vor dem Ertrinken gerettet. Wir verdanken ihnen unser Leben“ (ebd.: 38). So ist das Buch denn auch einem jener Lehrer gewidmet, die ihn vor dem „Ertrinken“ bewahrt haben, nämlich „dem Andenken am Jean Rolin, der nie den Cancre aufgab, der ich war“ (...) und ist weiterhin einigen namentlich benannten Kollegen aus seiner eigenen Lehrerzeit gewidmet, denen er bescheinigt, dass sie „großartige Retter von Kindern“ seien.

Wie man die Lage der „schlechten“, „benachteiligten“, „vom Leben gebeutelten Schüler“ angemessen verstehen kann und worin hier die Aufgabe des Lehrers besteht (modern gesprochen also, was es mit „High-Risk-Kindern“ und mit „Resilienzförderung“ in der Schule auf sich hat), hat Pennac an einer anderen Stelle mit einer anderen Metapher eindringlich beschrieben: „Unsere ‚schlechten Schüler‘ (jene, aus denen angeblich nichts wird) kommen nie unbeschwert. Was da die Klasse betritt, ist eine Zwiebel: mehrere Schichten aus Kummer, Angst, Sorgen, Groll, Wut, un-

gestillten Begierden, zorniger Resignation, die sich um einen Kern aus schmachvoller Vergangenheit, bedrohlicher Gegenwart und verbauter Zukunft legen. Sehen Sie nur, wie sie da morgens auftauchen, mit ihrem im Werden begriffenen Körper und der Familie im Rucksack. Wirklich beginnen kann der Unterricht erst, wenn dieses Gepäck abgestellt ist und die Zwiebel geschält ist. Es ist schwierig zu erklären, doch oftmals genügt ein einziger Blick, ein freundliches Wort, der Zuspruch eines Erwachsenen, sicher, klar und stabil, damit die Kummer-Häute abfallen und diese jungen Köpfe frei werden (...). Natürlich hält die positive Wirkung nicht an, nach Schulschluss baut sich die Zwiebel wieder auf, und sicherlich müssen wir am nächsten Tag von vorn anfangen. Aber genau dies bedeutet unterrichten: Wieder von vorn anfangen, bis wir als Lehrer überflüssig werden“ (ebd.: 63).

Die Lektüre von eindringlichen autobiographischen Berichten dieser Art über das Leiden an der Schule und die Bedeutsamkeit, die freundliche und fürsorgliche Lehrer für einzelne Problemschüler gewinnen können, scheint mir im Hinblick auf die Motivation und Befähigung von Lehramtsstudierenden, in ihrem künftigen Beruf Kinder in schwierigen Lebenslagen und mit prekären Lerngeschichten gezielt aufzubauen, zu ermutigen und zu stärken, sicherlich ebenso wichtig wie die Auseinandersetzung mit ausgetüftelten und materialreichen „Resilienzförderprogrammen“. Deshalb würde ich Daniel Pennacs Buch „Schulkummer“ durchaus zur Pflichtlektüre für alle Lehramtsstudierenden machen.

Ich will abschließend versuchen, expliziter, als dies dort formuliert ist (damit natürlich auch weniger literarisch-kunstvoll), die zentralen „Gebote“ an den Lehrer/die Lehrerin, auf die es im Hinblick auf die „Linderung von Schulkummer“ und im Hinblick auf die „Rettung von Ertrinkenden“ ankommt, zu benennen:

1. Seien Sie sensibel für die in der Schule durch das permanente Verglichen-, Bewertet-, Benotetwerden systembedingt verursachten Kränkungen. Vermeiden Sie alle zusätzlichen durch Abwertung, Herabsetzung, Spott, Zynismus bedingten Verunsicherungen und Demütigungen. Schaffen Sie eine möglichst angstfreie, entspannte Lernumgebung, und wahren Sie die Würde der Kinder durch einen bewusst freundlichen, wertschätzenden und respektvollen Umgang.
2. Machen Sie sich das „Leid des Nichtverstehens“ und den „Schmerz des Versagens“ immer wieder bewusst, und seien Sie erfinderisch in der Ermöglichung von Verstehensprozessen und hartnäckig in der Vermittlung von Könnenserfahrungen.
3. Interessieren Sie sich für das, was Ihre Schüler und Schülerinnen (auch

- außerhalb des Unterrichts) persönlich interessiert, fasziniert, irritiert, aber auch für das, was sie in ihrem aktuellen Leben frustriert, besorgt, ärgert oder ängstigt.
4. Ermutigen Sie ernsthaftes Nachdenken und ernsthafte Gespräche über Lebensgeschichten, Lebensumstände, Lebenspläne, Lebenseinstellungen, Veränderungswünsche, Zukunftshoffnungen (...).
  5. Versuchen Sie eine optimistische Grundhaltung zu vermitteln, die Probleme generell eher als Herausforderungen und als Lernchancen begreift denn als Heimtücke des Schicksals oder als Beleg für die Ausichtslosigkeit eigener Anstrengungen.
  6. Versuchen Sie eine differenzierte Problemsicht zu vermitteln, einen realistischen Blick auf das, was aktuell in der Lebenswelt des Kindes passiert, was davon veränderbar ist und was nicht, wofür sich das Kind verantwortlich zu fühlen braucht und wofür nicht (...).
  7. Bemühen Sie sich aktiv darum, dass sich in Ihrer Klasse ein Geist von Fairness, Respekt, Toleranz und Kameradschaftlichkeit entfalten kann und dass jede Form von Ausgrenzung und Mobbing vermieden wird.
  8. Seien Sie „enttäuschungsresistent“, bereit, immer wieder aufs neue anzufangen, „wieder und wieder zu tauchen“, bis Sie einzelne Kinder zu fassen bekommen.

## Literatur

Bernhard, Th. (1977): Die Ursache. Eine Andeutung. München

Bernhard, Th. (1985): Ein Kind. München

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Zukunft der Schule“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/Bildungskommission NRW. Neuwied/Berlin

Bucher, Anton (2007): Was Kinder glücklich macht. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung des ZDF. [http://www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download\\_Dokumente/DD\\_Das\\_ZDF/Veranstaltungsdokumente/Zusammenfassung\\_quantitative\\_Studie.pdf](http://www.unternehmen.zdf.de/fileadmin/files/Download_Dokumente/DD_Das_ZDF/Veranstaltungsdokumente/Zusammenfassung_quantitative_Studie.pdf)

Cierpka, M. (2002): FAUSTLOS – ein Curriculum für sozial-emotionales Lernen im Kindergarten Heidelberger Präventionszentrum. Heidelberg

Daniel, B./Wassell, S. (2002): The School Years: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children. London/Philadelphia

Dietrich, I./Selke, S. (2007): Begleiten statt ausgrenzen. Lernbegleitung von russlanddeutschen Spätaussiedler-Jugendlichen an Hauptschulen. Hohengehren

Dirks, S./Klein-Heßling, J./Lohaus, A. (1994): Entwicklung und Evaluation eines Streßbewältigungsprogrammes für das Grundschulalter. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 41. Jg., S. 180–192

- Egeland, B./Carlsson, E./Sroufe, L. A. (1993): Resilience as process. In: *Development and Psychopathology*, Vol. 5, S. 517–528
- Faust-Siehl, G./Garlichs, A./Ramseger, J./Schwarz, H./Warm (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek
- Garlichs, A. (2000): Kinder verstehen lernen. Das Kassel Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformierten Lehrerbildung. Donauwörth
- Göppel, R. (2001): Nachträgliche Empörung, nachgetragene Einsicht. „Verhaltensstörungen“ in autobiographischer Sicht. In: Hofmann/Brachet/Moser/v. Stechow (Hrsg.): *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik*. Luzern
- Greeff, A. (2008): Resilienz. Widerstandsfähigkeit stärken. Leistung steigern. Praktische Materialien für die Grundschule. Donauwörth
- Grotberg, E. (2003): What is Resilience? How do you Promote it? How do you Use it? In: Grotberg (Hrsg.): *Resilience for Today. Gaining Strength from Adversity*. Westport
- Grünke, M. (2003): Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Eine Evaluation dreier Programme zur Steigerung der psychischen Widerstandsfähigkeit. Lengerich
- Hampel, P./Petermann, F. (2003): *Anti-Streß-Training für Kinder*. Weinheim
- Heinemann, E. (1992): Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In: Heinemann/Rauchfleisch/Grüttner: *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie*, S. 39–89. Frankfurt/M.
- Heinzel, F./Garlichs, A./Pietsch, S. (Hrsg.) (2007): *Lernbegleitung und Patenschaften: Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn
- Hentig, H. v. (1976): *Psychische Gesundheit und Schule. Aus der Sicht eines Pädagogen*. In: Nissen/Spocht (Hrsg.): *Psychische Gesundheit und Schule*, S. 1–26. Darmstadt
- Hentig, H. v. (1985): *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart
- Hentig, H. v. (1987): „Humanisierung“ – Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart
- Hentig, H. v. (2004): *Einführung in den Bildungsplan 2004*. [www.schule-bw.de/unterricht/bildungs-standards/gymnasium/gy\\_vorspann.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/bildungs-standards/gymnasium/gy_vorspann.pdf)
- Hiller G. G./ Nestle, W. (Hrsg.) (1997): *Ausgehaltene Enttäuschungen. Geschichten aus den Arbeitsfeldern der Lernbehindertpädagogik*. Ulm-Langenau, S. 102–106.
- Jegge, J. (1976): *Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit „Schulversagern“*. München
- Julius, H./Goetze, H. (1998): *Resilienzförderung bei Risikokindern – Ein Trainingsprogramm zur Veränderung maladaptiver Attributionsmuster*. Potsdamer Studententexte, Heft 15. Potsdam
- Korbmacher, S. (2004): *Ghettokids. Immer da sein, wo's weh tut*. München
- Krause, C. (2007): Umgang mit Stress und Angst. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 21. Jg. S. 10–15.
- Krumm, V. (1999): *Machtmissbrauch von Lehrern. – Ein Tabu im Diskurs über Gewalt an Schulen*. In: *Journal für Schulentwicklung* 3/1999, S. 38–52
- Krumm, V. (2003): *Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“* [http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst2003/krumm\\_02\\_03\\_sbg.pdf](http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2003/krumm_02_03_sbg.pdf)
- Krumm, V./Weiß, S. (2001): *Was Lehrer ihren Schülern antun – Ein Tabu in der Forschung über die „Gewalt in der Schule“*. In: *Pädagogisches Handeln* 3. Jg. (4), S. 121–130

- Lempp, R. (1991): Die Belastung der Familie durch die Schule. In: Pädagogik, 43. Jg., S. 25–27
- Neidhard, W. (1977): Kinder, Lehrer und Konflikte – Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. München
- Opp, G. (2007): Schule – Chance oder Risiko? In: Opp/Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel
- Opp, G./Unger, N. (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg
- Pennac, D. (2009): Schulkummer. Nur im Krebsgang lebt sich's gut. Köln
- Petermann, F./Jungert, G./Tänzer, U./Rehder, A./Verbeek, E. (1999): Sozialtraining in der Schule. Weinheim
- Petermann, F./Natzke, H./Gerken, N. (2006): Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Göttingen
- Petermann, F./Petermann, U. (2007): Training mit Jugendlichen: Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten. Göttingen
- Rutter, M. (1987): Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: American Journal of Orthopsychiatry, Vol. 57, S. 316–331
- Sändig, B. (2004): Albert Camus. Autonomie und Solidarität. Würzburg
- Schavan, A. (2002): Bildung stärkt Menschen. Rede von Frau Kultusministerin Dr. Annette Schavan beim Bildungskongress am 29. April 2002 in Ulm.  
[http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/HauptschuleBW/bildungs-plan/downloads/schavan\\_bildungskongress.pdf](http://www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/HauptschuleBW/bildungs-plan/downloads/schavan_bildungskongress.pdf)
- Seligman, M. (1996): The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience. New York (dt.: Kinder brauchen Optimismus. Hamburg 1999)
- Theis-Scholz, M. (2007): Das Konzept der Resilienz und der Salutogenese und seine Implikationen für den Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 7/2007, S. 265–273
- Walden, K./Kutza, R./Kröger, C./Kirmes, J. (1998): ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Programm für Schüler und Schülerinnen der 5. Klasse mit Information zu Nikotin und Alkohol. Hohengehren
- Wustmann, C. (2004): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim