Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren

Corina Wustmann

Der Begriff „Resilienz" ist zurzeit in aller Munde. Die Ergebnisse der neueren Resilienzforschung zeigen auf, dass sich auch psychosozial belastete Kinder zu selbstsicheren, kompetenten und leistungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können, wenn sie schützende Bedingungen in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld erfahren (Opp/Fingerle 2007; Wustmann 2009a; Zander 2009). Die Forschungsergebnisse machen Mut und lassen (neue) Hoffnungsschimmer am Horizont der pädagogischen Förderung aufkommen. Wenn man allerdings genauer hinschaut, wird schnell deutlich: Die Entwicklung von Resilienz ist „nicht trainierbar" und „machbar". Resilienz baut vielmehr auf verlässliche Beziehungsangebote und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Lebensalltag (Wustmann 2009b). Für eine gesunde Entwicklung trotz widriger Lebensumstände braucht es in allererster Linie aufmerksame Erwachsene, die sich für das Kind an sich, für seine Bedürfnisse, Fragen und Wünsche interessieren.

1. Implikationen aus der Resilienzforschung: Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau

Alle Resilienzstudien zeigen bislang eindrücklich, dass das Vorhandensein mindestens einer qualitativ guten Beziehung wesentlich ist für die Entwicklung von psychischer Widerstandskraft (vgl. zur Übersicht z. B. Werner 2007b). Heute ist erwiesen, dass soziale Beziehungen für die Entwicklung von Resilienz bei belasteten Kindern unabdingbar sind: Resilienz ist ein Beziehungskonstrukt, das Ergebnis eines Prozesses zwischen dem Kind und seinem sozialen Umfeld. Kein Kind ist per Geburt „resilient". Was die Entwicklung von Resilienz ausmacht, sind bestimmte Beziehungsangebote sowie ermutigende, stärkende Erfahrungsräume und Nischen (Fingerle 2007). Dazu gehören Offerten zum Aufbau solcher Beziehungen, die Aufmerksamkeit, Ermutigung und Ansprechbarkeit signalisieren, soziale Modelle oder „resiliente Vorbilder", die ein angemessenes Bewältigungshandeln zeigen sowie altersgemässe Entwicklungsanreize und

M. Zander (Hrsg.) *Handbuch Resilienzförderung,* DOI 10.1007/978-3-531-92775-6_15,
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Herausforderungen, welche die Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit stärken. Der Glaube, für die Welt wichtig zu sein und Einfluss nehmen zu können, eine positive Einstellung zu sich selbst sowie die Möglichkeit, die eigenen Bedürfnisse ausdrücken zu können und dann auch gehört zu werden, sind bedeutende Schutzfaktoren, um auch unter schwierigen Lebensumständen zu gedeihen. Die Erfahrung „ich kann etwas bewegen" – „ich bin wertvoll" – „ich werde gesehen" gibt Selbstsicherheit und ein Bewusstsein des eigenen Könnens (Wustmann 2008a). Kinder, die über eine solch positive Grundeinstellung verfügen, nehmen Schwierigkeiten als Herausforderung wahr und lassen sich von Misserfolgen und Rückschlägen nicht so leicht entmutigen.

Aus den Erkenntnissen der Resilienzforschung leitet sich folglich die wesentliche Forderung ab, allen Kindern – und im Speziellen Risikokindern – frühzeitig, kontinuierlich und intensiv Möglichkeiten anzubieten, dass sie solch wichtige Haltungen und Ressourcen entwickeln können, wie sie für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände förderlich sind. Für den pädagogischen Kontext lassen sich vor diesem Hintergrund vor allem zwei bedeutende Wege der Resilienzförderung beschreiben:

(1) Aufbau und Stärkung von personalen Ressourcen des Kindes: Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, Problemlösen, Stärkung der kindlichen Eigenaktivität und persönlichen Verantwortungsübernahme, Stärkung von Interessenentwicklung, Zielorientierung und positiver Selbsteinschätzung;
(2) Aufbau und Stärkung von sozialen Ressourcen im Lebensumfeld des Kindes: Aktivierung von mindestens einer zentralen, stabilen und verlässlichen Bezugsperson, die dem Kind Halt und Sicherheit gibt, die ihm Handlungsmöglichkeiten aufzeigt und seine Bedürfnisse wahrnimmt.

Daniel und Wassell (2002) fassen folgende drei Grundbausteine der Resilienzförderung – insbesondere für die frühe Kindheit – zusammen:

(1) eine sichere Basis,
(2) eine gute Selbstwertschätzung (Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrung) und
(3) ein Gefühl von Selbstwirksamkeit, von Einfluss und Wirken eigenen Handelns sowie von eigenen Stärken und Grenzen.

Für belastete Kinder haben vor allem unterstützende Beziehungserfahrungen im außerfamilialen Kontext – aufmerksame Dritte, z. B. Erzieher/-innen, Lehrer/-innen, Verwandte, Nachbarn, Freunde – eine wichtige

Funktion. So verfügten viele resiliente Kinder aus der Kauai-Längsschnittstudie (Werner/Smith 2001; Werner 2007a) außerhalb ihrer Familie über entscheidende Quellen emotionaler und sozialer Unterstützung. Viele der Befragten konnten Lehrerinnen und Lehrer benennen, die ihnen Aufmerksamkeit entgegenbrachten, sich für sie einsetzten und sie herausforderten. Diese unterstützenden Personen außerhalb der Familie trugen nicht nur zur unmittelbaren Problemreduzierung bei, sondern dienten gleichzeitig auch als Modelle für ein aktives, konstruktives und prosoziales Bewältigungsverhalten (Bender/Lösel 1998). Das Potenzial aufmerksamer Bezugspersonen besteht vor allem darin, dem Kind Orientierung zu ermöglichen, seine Fragen und Kümmernisse zu hören und Situationen zu schaffen, in denen sich das Kind als wirksam erleben kann. Enge Bezugspersonen außerhalb der Familie werden häufig auch von Betroffenen retrospektiv als „Schlüsselpersonen" bei der Bewältigung schwieriger Lebensumstände eingeschätzt: weil sie etwa als „Türöffner" für neue Perspektiven und Möglichkeiten fungierten, Kraft und Zuversicht ausstrahlten oder Wärme und Geborgenheit gaben.

In der Kauai-Studie zeigte sich darüber hinaus, dass die resilienten Kinder gern zur Schule gingen: Laut Emmy Werner machten sie in vielen Fällen die Schule sogar „zu einem Heim fern von daheim, einem Zufluchtsort vor einer konfusen Familiensituation" (zit. nach Göppel 1999: 180; Opp 2007). Außerfamiliale Institutionen können bei Kindern in schwierigen Lebenssituationen somit „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" (ebd.: 178). Dann werden sie den Aufbau von Selbstwirksamkeit und die Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützen (Julius/Prater 1996). Auch dürften sie zur Entwicklung von Problemlösefertigkeiten beitragen und die Entstehung eines Kohärenzgefühls stärken (Antonovsky 1979).

Kindertageseinrichtungen können hier für belastete Kinder ein entscheidender Ort von Sicherheit und Struktur sein. Gerade für Kinder, deren Risiko im familialen Umfeld liegt und denen diese wichtigen Beziehungserfahrungen von Anerkennung, Verlässlichkeit und Fürsorge im Elternhaus vorenthalten bleiben oder nicht optimal zur Verfügung stehen, kommt dieser Entwicklungsförderung im ‚Betreuungsumfeld Kindertageseinrichtung' eine wichtige Bedeutung zu (Simoni 2008). Denn nur in einer zuverlässig verfügbaren Umgebung, in der Interaktion und im Dialog mit anderen ist es möglich, ein Gefühl der eigenen Handlungskompetenz und Bedeutsamkeit zu entwickeln.

Im Rahmen der großangelegten EPPE-Studie in Großbritannien hat sich diese präventive Funktion jüngst empirisch bestätigt (Hall et al. 2009). Die Studie zeigt auf, dass der Besuch von vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen mit einer hohen pädagogischen Prozessqualität die Resilienzentwicklung von Risikokindern maßgeblich unterstützen kann. Dabei erweisen sich vor allem Merkmale der Erzieher-Kind-Interaktion (gemessen u.a. mit der Caregiver-Interaction-Scale, vgl. Arnett 1989) als einflussreiche proximale Schutzfaktoren.

2. Wahrnehmen – Beobachten – Beachten kindlicher Potenziale als pädagogische Aufgabe

Die Erzieherin (oder der Erzieher) kann für das Kind ein wichtiger „Stütz- und Ankerpunkt" sein und seine Entwicklung maßgeblich begleiten. Durch fortdauerndes, genaues Wahrnehmen und Beobachten vermag diese Person die Bedürfnisse und Potenziale des Kindes zu erfassen und darauf unterstützend, responsiv zu reagieren (Wustmann 2007). Sie sollte Fähigkeiten, Kompetenzen und Fortschritte des Kindes erkennen und das Kind dazu ermutigen, diese bei sich selbst auch wahrzunehmen. Die Kenntnis der eigenen Stärken und Grenzen, das Gefühl, etwas geschafft zu haben und sich selbst als Verursacher zu erleben sowie die Möglichkeit, aktiv zu sein und eigenes Verhalten zu steuern, sind wichtige Grundlagen für das Herangehen an neue und schwierige Situationen. Wenn ein Kind wiederholt die Erfahrung macht, dass es tatsächlich Veränderungen bewirkt, dass seine Handlungen die gewünschten Effekte erzielen und bestimmte Ereignisse auch kontrollierbar erscheinen, dann wird es sich in schwierigen Situationen weniger hilflos fühlen. Pädagogische Fachkräfte sollten Kindern hier im Alltag diese Erfahrungsräume bereitstellen und sie in ihrem Selbstbild als fähiges und wirksames Kind kontinuierlich bestärken.

Auch für belastete Eltern kann eine solche Fachkraft als Ressource fungieren: Sie wird dann Modell sein, wie mit Kindern entwicklungsförderlich umgegangen wird, und den Eltern anhand ihrer Beobachtungen aufzeigen, worin die spezifischen Besonderheiten und Stärken des eigenen Kindes bestehen. Gemeinsam müsste also im Austausch besprochen werden, worin die aktuellen Bedürfnisse und Interessen des Kindes liegen und wie es zuhause und in der Kindertageseinrichtung durch eine gemeinsame „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft" (Textor 2006) unterstützt werden sollte.

Für die pädagogische Arbeit bedeutet Resilienzförderung folglich, kontinuierlich die individuelle Situation von Kindern in den Blick zu nehmen, um mögliche Belastungen frühzeitig erkennen und Ressourcen rechtzeitig aktivieren zu können. Im Vordergrund stehen die Entwicklungspotenziale, die persönlichen Kompetenzprofile und die Individualität jedes einzelnen Kindes. Kinder auf dieser Basis in ihren eigenen „Stärken zu stärken, um die Schwächen zu schwächen" (Neuhäuser 2004), sollte daher Leitsatz pädagogischen Handelns sein.

3. Beobachtungen und Dialoge anhand von „Bildungs- und Lerngeschichten"

Eine Möglichkeit, solch „stärkende Pädagogik" im Alltag von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen umzusetzen, stellt das Beobachtungsverfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten" dar (vgl. Carr 2001; Leu et al. 2007; Bertelsmann Stiftung 2008). In diesem Beobachtungsverfahren geht es darum, die Stärken, Fähigkeiten und individuellen Lernwege von Kindern für alle Beteiligten – die Kinder, die Eltern und das pädagogische Personal – transparent zu machen: die Lerngeschichten als Spiegel, in dem sich das Kind selbst als fähiges und kompetentes Kind erfahren kann. Die „Learning Stories" wurden von Margaret Carr mit dem Ziel entwickelt, ein angemessenes Instrument für die Beobachtung von Lernerfolgen und Entwicklungsfortschritten zu finden, das sich nicht am klassischen Defizitblick orientiert, sondern der Erkenntnis dient, wo die Potenziale der Kinder liegen. Die „Bildungs- und Lerngeschichten" sind ausdrücklich als ressourcenorientierter Ansatz entwickelt worden, mit dem Fähigkeiten und Kompetenzen von Kindern erfasst und auf dieser Grundlage Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung und Unterstützung der kindlichen Fähigkeiten gewonnen werden können.
Im Mittelpunkt des Ansatzes stehen fünf so genannte Lerndispositionen, welche als Voraussetzungen für ein lebenslanges Lernen verstanden werden (Leu 2005):

- *Interessiert sein:* sich für Dinge, Personen oder Themen interessieren und sich selbst als jemanden wahrnehmen, der interessiert und interessant ist;
- *engagiert sein:* Sich vertieft und längere Zeit mit etwas beschäftigen und Strategien entwickeln, sich länger auf etwas einzulassen;
- *standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten:* Schwierigkeiten und Unsicherheiten aushalten, Probleme erkennen und Lösungsstrategien entwickeln können sowie sich selbst als jemanden wahrneh-

men, der aus Fehlern und Missgeschicken lernen sowie bei Unsicherheiten standhalten kann;
– *sich ausdrücken und mitteilen:* Absichten, Gefühle und Standpunkte mitteilen und sich selbst als jemanden wahrnehmen, der anderen etwas mitzuteilen hat;
– *an der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen:* Etwas mit anderen gemeinsam auf den Weg bringen, Entscheidungen treffen sowie eine Vorstellung von Gerechtigkeit und Unrecht entwickeln.

Bei den Lerndispositionen lassen sich Affinitäten zu den in der Resilienzforschung identifizierten Schutzfaktoren erkennen, insbesondere bei der Lerndisposition „Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten". In jüngeren Publikationen beschreibt Margaret Carr sogar auf der Basis von Fallstudien Resilienz als eigene Lerndisposition (vgl. Claxton/Carr 2004; Smith/Carr 2004; Carr et al. 2009).

Das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten" wird direkt im Kita-Alltag verankert, da die pädagogischen Fachkräfte die Kinder regelmäßig beobachten, ihre Beobachtungen im Gruppenteam besprechen und gemeinsam überlegen, was das Kind als Nächstes brauchen könnte, um in seiner Entwicklung weiterzukommen. Das „Ergebnis" des gemeinsamen Austausches ist eine niedergeschriebene Lerngeschichte, die sich in einer Briefform direkt an das Kind richtet (siehe Beispiel). Die Lerngeschichte wird dem Kind vorgelesen und gemeinsam mit ihm in sein Portfolio abgelegt.

Die Lerngeschichten können somit jederzeit mit dem Kind und seinen Eltern gelesen, besprochen und gemeinsam reflektiert werden. Allen Beteiligten wird es dadurch möglich, Lern- und Entwicklungsfortschritte bewusster wahrzunehmen. Das Kind sollte auf dieser Basis leichter Selbstvertrauen in sein eigenes Handeln entwickeln, denn es erlebt ja, wie seine individuellen Fähigkeiten und Aktivitäten auch von den Erwachsenen anerkannt und wertgeschätzt werden (Wustmann 2008a, b). Anhand der Lerngeschichten kann sich das Kind auf konkrete Situationen besinnen, in denen es sich sicher, wirksam und kompetent verhalten hat. Diese positiven Erinnerungen werden zu Bausteinen für neue und noch unsichere Situationen, da sie dem Kind Zuversicht und Mut geben (Kazemi-Veisari 2006). Weil die „Bildungs- und Lerngeschichten" die Perspektive des Kindes einnehmen, können sie die pädagogischen Fachkräfte auf Entwicklungsaufgaben, Fragen und kritische Lebensereignisse von Kindern aufmerksam machen. Dies geschieht nicht einfach „urteilend" rein aus Erwachsenensicht, sondern vollzieht sich direkt im Dialog mit dem

Kind. Die „Bildungs- und Lerngeschichten“ schaffen Gesprächsanlässe, bei denen das Kind über sein inneres Befinden Auskunft geben kann und erfährt, auch gehört zu werden.

Beispiel einer Lerngeschichte

Liebe Lina,
in der letzten Zeit habe ich dich mehrfach beobachtet und aufgeschrieben, was du gemacht hast. Ich glaube, es interessiert dich sehr zu beobachten, wie die anderen Kinder im Sand spielen. Du findest es aufregend, sie zu beobachten, und strengst Dich sehr an, alles genau zu sehen. Einmal hast du ganz lange beobachtet, wie die Kinder Sandkuchen gebacken haben, und dich dann sehr gefreut, als sie fertig waren. Ein anderes Mal hast du zugeschaut, wie die anderen Kinder ein Planschbecken mit Wasser gefüllt haben. Nach einer Weile hast du dich getraut, deine Hand in das Wasser zu halten und mit den anderen Kindern zusammen Wasser zu spritzen. Da hast du nicht nur zugeschaut, sondern teilgenommen und mitgemacht, und ich habe mich darüber sehr gefreut. Neulich habe ich dann auch gesehen, wie du in den Sandkasten gestiegen bist und mit Fred zusammen Matsch in ein Sandförmchen gefüllt hast. Das hast du zum ersten Mal gemacht. Du hast den Sand richtig angefasst. Vorher hast du immer am Rand des Sandkastens gestanden und den Sand nicht so gern gemocht. Du hast gelernt, wie sich der Sand anfühlt und was man alles damit tun kann. Ich glaube, gerade lernst du im Kindergarten, wie du es schaffst, die Dinge in die Hand zu nehmen und mitzumachen, wenn dich etwas interessiert.
Deine Jule

(entnommen aus: Leu/Flämig 2007: 66)

Bislang fehlen jedoch empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber, inwieweit das Verfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ als ressourcenorientiertes Instrument die Entwicklung von Resilienz bei belasteten Kindern unterstützt. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung am Deutschen Jugendinstitut e.V. zeigen, dass mit diesem Verfahren insbesondere Eltern mit nichtdeutschem Sprachhintergrund und geringen beruflichen Qualifikationen sehr gut angesprochen werden können (Deutsches Jugendinstitut e.V. 2007). Im Rahmen des Forschungsprojektes „Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich“ am Marie Meierhofer Institut für das Kind wird jetzt versucht, erste empirische Erkenntnisse über die Wirksamkeit dieses Beobachtungsverfahrens – der „Bildungs-

und Lerngeschichten" – vor dem Hintergrund von Resilienz zu erlangen (vgl. auch Wustmann/Simoni, im Druck; weitere Informationen: www.mmizuerich.ch/bildungsprojekt). Anhand eines Kontrollgruppendesigns wird der Frage nachgegangen, inwiefern Kinder in Kindertageseinrichtungen mit „Bildungs- und Lerngeschichten" in ihrem Selbstbild und in ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – als bedeutende Resilienzfaktoren – besser entwickelt sind als Kinder in Kindertageseinrichtungen ohne diesen Beobachtungsansatz. Es wird davon ausgegangen, dass die Arbeit mit den „Bildungs- und Lerngeschichten" für alle Kinder einen stärkenden Effekt hat und zu einer Identität als „kompetenter Lerner" beitragen kann. Weiter wird vermutet, dass die „Bildungs- und Lerngeschichten" für belastete Kinder von besonderer Bedeutung sind, weil gerade sie so in ihren Ressourcen und Entwicklungspotenzialen im Alltag besser wahrgenommen und gestärkt werden. Erste Ergebnisse aus dem Projekt werden im Sommer 2011 vorliegen.

Schlussfolgerungen

Im Bildungs- und Erziehungskontext sind wir heute gefordert, konsequenter als bisher auf die Erkenntnisse der Resilienzforschung zu reagieren. Wir müssen und können dort ihr präventives Potenzial bewusster ausschöpfen und die Resilienz der uns anvertrauten Kinder gezielt stärken. Jene Ressourcen und Haltungen, welche trotz Risikobelastung eine positive Entwicklung ermöglichen, lassen sich jedoch nur bedingt mit punktuellen Trainingsprogrammen „herstellen" (vgl. z. B. das „PRIK – Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen", Fröhlich-Gildhoff/Dörner/Rönnau 2007). Resilienzförderung scheint vielmehr nur dann effektiv und nachhaltig zu sein, wenn sie jenseits solcher Programme kontinuierlich und verlässlich im Beziehungsumfeld des Kindes verankert wird, also im Alltag Erfahrungsräume schafft und selbstwirksames Handeln ermöglicht.

Literatur

Antonovsky, A. (1979): Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco

Arnett, J. (1989): Caregivers in day care centres: does training matter? In: Journal of Applied Developmental Psychology, (10), S. 541–552

Bender, D./Lösel, F. (1998): Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In: Margraf/SiegristNeumer (Hrsg.): Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen, S. 117–145. Berlin

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Frühe Bildung beobachten und dokumentieren: Leitfaden zur Einführung der Bildungs- und Lerngeschichten in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh

Carr, M. (2001): Assessment in early childhood settings. Learning stories. London u.a.

Carr, M./Smith, A. B./Duncan, J./Jones, C./Lee, W./Marshall, K. (2009): Learning in the Making: Disposition and Design in Early Education. Rotterdam

Claxton, G/Carr, M. (2004): A framework for teaching learning: learning dispositions. In: Early Years International Journal of Research and Development, 24 (1), S. 87–97

Daniel, B/Wassell, S. (2002): The early years. Assessing and promoting resilience in vulnerable children, vol. 1. London

Deutsches Jugendinstitut e.V. (2007): Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich". München

Fingerle, M. (2007): Der „riskante" Begriff der Resilienz. Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp/Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2., neu bearb. Aufl., S. 299–310. München

Fröhlich-Gildhoff, K./Dörner, T./Rönnau, M. (2007): Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK: Trainingsmanual für ErzieherInnen. München

Göppel, R. (1999): Bildung als Chance. In: Opp/Fingerle/Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, S. 170–190. München

Hall, J./Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B. (2009): The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. Oxford Review of Education, 35 (3), S. 331–352

Julius, H./Prater, M. A. (1996): Resilienz. Sonderpädagogik, 26, S. 228–235

Kazemi-Veisari, E. (2006): Beobachtungen sind Lerngeschichten: Sie schärfen den Blick für Entdeckungen am Kind. TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 4, S. 8–11

Leu, H. R. (2005): Lerndispositionen als Gegenstand von Beobachtung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren, S. 66–78. Gütersloh

Leu, H. R./Flämig, K. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten – ein Projekt des Deutschen Jugendinstituts. In: Neuss (Hrsg.): Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten: Konzepte – Methoden – Beispiele, S. 55–72. Berlin u.a.

Leu, H. R./Flämig, K./Frankenstein, Y./Koch, S./Pack, I./Schneider, K./Schweiger, M. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar, Berlin

Neuhäuser, G. (2004): An den Stärken oder an den Schwächen ansetzen? Die Stärken stärken, um die Schwächen zu schwächen. In: TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2, S. 17–19.

Opp, G. (2007): Schule – Chance oder Risiko? In: Opp/Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, 2., neu bearb. Aufl., S. 227–244. München

Simoni, H. (2008): Bildung und Erziehung in Kitas. Beziehungsnetze bewusst fördern. In: Frühförderung interdisziplinär, 27, S. 155–163

Smith, A./Carr, M. (2004): A case study of dispositions to learn in social context. Paper presented at European Early Childhood Education Research Association Annual Conference, Malta, September 2004.

Textor, M. (Hrsg.) (2006): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg i. Br.

Werner, E. E. (2007a): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp/Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, 2., neu bearb. Aufl., S. 20–31. München

Werner, E. E. (2007b): Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp/Fingerle (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, 2., neu bearb. Aufl., S. 311–326. München

Werner, E. E./Smith, R. S. (2001): Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery. Ithaca

Wustmann, C. (2007): Die Stärken und Entwicklungsprozesse der Kinder be(ob)achten: Eine Botschaft aus der Resilienzforschung. <undKinder>, 79, S. 41–53

Wustmann, C. (2008a): „Ich kann etwas bewegen – ich bin wertvoll". In: Welt des Kindes, 2, S. 16–18

Wustmann, C. (2008b): Stärkende Lerndialoge zwischen Erwachsenen und Kind: Warum wir das Potenzial von Dialogen stärker nutzen sollten. <undKinder>, 81, S. 89–96

Wustmann, C. (2009a): Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In: Fthenakis (Hrsg.): Beiträge zur Bildungsqualität, 2. Aufl. Berlin u. a.

Wustmann, C. (2009b): Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. In: Psychotherapie Forum, 17 (2), S. 71–78

Wustmann, C./Simoni, H. (im Druck): Frühkindliche Bildung und Resilienz. In: Stamm/Edelmann (Hrsg.): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen? Zürich

Zander, M. (2009): Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz, 2. Aufl. Wiesbaden