



nifbe-Themenheft Nr. 24

Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule

Carolin Kiso / Miriam Lotze / Birgit Behrensen

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Ressourcenorientierung in KiTa & Grundschule

Abstract

Ressourcenorientierung: Ein auch in der frühkindlichen Bildung immer geläufiger und zunehmend geforderter Begriff. Durch eine Orientierung an ihren Stärken sollen Kinder nicht nur in ihrem Tun bestärkt, sondern auch in ihrer Entwicklung gefördert werden.

Ressourcen können sehr vielfältig sein. Sie sind von Kind zu Kind ganz unterschiedlich ausgeprägt und aktiviert. Pädagogische Aufgabe ist es, Ressourcen aufzuspüren, sichtbar und schließlich nutzbar zu machen. Dies ist ein wichtiger Beitrag zum Ausbau beispielsweise der Widerstandsfähigkeit und der Lernfreude von Kindern.

Dieses Themenheft stellt theoretische, historische und einige empirische Zusammenhänge vor. Sie erhalten Anregungen für praktische Übungen und Ideen, was eine Orientierung an den Ressourcen der Kinder heißt und wie eine solche Orientierung in der Praxis gelingen kann.

Gliederung des Textes:

1. Einleitung
2. Begriffliche Annäherung an Ressource und Ressourcenorientierung
3. Die Entwicklung zur Ressourcenorientierung – historische Schlaglichter
4. Personale Ressourcen zur individuellen Förderung nutzen: Erfahrungen in KiTa und Grundschule
5. ABC-Liste zur Ressourcenorientierung
6. Literaturverzeichnis

Als Grafik im Mittelteil: Anregungen zur ressourcenorientierten Perspektive

Perspektivwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung

Ressourcenorientierung bedeutet für das pädagogische Fachpersonal, Stärken und Fähigkeiten der Kinder ausfindig zu machen, aufzudecken und zu nutzen

1. Einleitung

Aktuell rücken Slogans wie „Stärken stärken“, „Schatzsuche im Kindergarten“ oder „Vom Fehlerfahnder zum Schatzsucher“ immer stärker in pädagogische Diskussionen. Diese Slogans markieren einen Perspektivwechsel: Es sollen nicht länger die Defizite, Probleme und Entwicklungsverzögerungen von Kindern im Fokus des erzieherischen Handelns stehen. Vielmehr wird nach pädagogischen Zugängen gesucht, die an den Stärken von Kindern ansetzen und von dort aus die Entwicklung begleiten. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte werden vom „Fehlerfahnder zum Schatzsucher“.

Dieser Perspektivwechsel bezieht mit ein, dass Defizite immer subjektiv sind. Es kommt auf den Blick des Betrachters an. Kein Kind hat für sich allein genommen Schwächen. Die Schwächen entstehen erst, wenn das Kind in Bezug zu seiner Umwelt gesetzt wird. Pablo Pineda Ferrer, der als erster Europäer mit Trisomie 21 in den 1990er Jahren einen Universitätsabschluss machte und heute als Lehrer arbeitet, drückt dies bei einer Preisverleihung so aus:

„Als ich neun Jahre alt war, fragte mich mein Lehrer, ob ich wüsste, dass ich das Down-Syndrom habe und was das bedeutet. Ich hatte bis dahin geglaubt, ganz normal zu sein und hörte zum ersten Mal von dem Syndrom.“

Aus den Forderungen nach einer Ressourcenorientierung resultiert für das pädagogische Fachpersonal die Aufgabe, Stärken und Fähigkeiten der Kinder ausfindig zu machen, aufzudecken und zu nutzen. Eine solche Orientierung an den Stärken bietet – gerade im Hinblick auf den Ausbau eines inklusiven Bildungssystems – die Chance, die Verschiedenheit von Kindern zu schätzen und die Möglichkeit, ihre Begabungen zu entfalten.

Kinder sollen in Bildungseinrichtungen vielfältige Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben. Das gegenwärtige pädagogische Ziel ist, dass sie in ihrer Entwicklung zu selbstbewussten, selbstreflektierten, kompetenten Individuen werden, die die vielfältigen (gesellschaftlichen) Anforderungen und Herausforderungen des Lebens meistern können. Von einer ressourcenorientierten Perspektive auf das bereits Vorhandene, auf das Können der Kinder, verspricht man sich, gelingende Lernprozesse anzustoßen. Denn Lernen passiert vor allem auf der Basis positiver Erfahrungen. Wir lernen leichter, wenn wir etwas gut können und dies auch von Bezugspersonen gesagt bekommen (vgl. Friedrich 2010).

Eine ressourcenorientierte Perspektive ermöglicht, Kinder in ihrem Handeln zu bestärken und Fähigkeiten und Stärken der Kinder gezielt herauszufiltern. Auf Seiten der pädagogischen Fach- und Lehrkraft bedeutet dies, dass es einer grundsätzlich ressourcenorientierten Arbeitsweise bedarf und einer professionellen pädagogischen Haltung, die die individuellen Ressourcen in den Blick nimmt, um sie für das weitere pädagogische Handeln einsetzen zu können.



2. Begriffliche Annäherung an Ressource und Ressourcenorientierung

Im Zentrum dieses Themenheftes stehen die Begriffe Ressource und Ressourcenorientierung. Doch was wird eigentlich unter Ressourcenorientierung gefasst und wie sieht eine Orientierung an Ressourcen konkret aus? Vielleicht gehen wir zunächst einmal einen Schritt zurück zu der Frage, was genau eine Ressource ist, um dann zu klären, was Ressourcenorientierung meinen kann. Im etymologischen Sinne heißt „Ressource“, abgeleitet von dem lateinischen „resurgere“, so viel wie „hervorquellen“, „zur Wirkung bringen“ (Klemenz 2007). Die Wortherkunft gibt bereits einen Hinweis darauf, dass Ressourcen nicht notwendigerweise sichtbar sind, sondern unter Umständen erst zur Wirkung gebracht werden müssen bzw. können. Dem schließt sich auch die Definition des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in einer Veröffentlichung zu Sozialpädagogischer Familienhilfe in der Bundesrepublik Deutschland an: „Ressourcen im allgemeinen Sinn sind Möglichkeiten und günstige Umstände der Lebensbewältigung.“ (ebd.)

Die Erkundung von Ressourcen wird hier als ein Arbeitsansatz bzw. eine Methode der Sozialpädagogischen Familienhilfe angesehen. Diese Definition lässt viel Interpretationsspielraum. Deutlich wird, dass Ressourcen eine positive Konnotation tragen und – in welcher Form auch immer – zur Lebensbewältigung beitragen.

Es liegt eine Vielzahl von Definitionen zum Begriff Ressource vor. Einigkeit herrscht in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen in folgenden Punkten (vgl. Kiso, Lotze 2014):

Ressourcen sind Faktoren, die den Mensch in einer Situation stärken können. Sie können sowohl in der Person selbst angelegt sein als auch durch die Umwelt an die Person herangetragen werden. Werden Ressourcen genutzt, unterstützen sie die Entwicklung des Menschen – auch indem sie Defizite und Entwicklungsstörungen kompensieren

Personale Ressourcen sind Ressourcen, die in der Person selbst angelegt sind, wie Intelligenz, Kreativität, Selbstmotivation

Umweltressourcen sind Ressourcen, die durch die Umwelt an die Person herangetragen werden, wie familiäre Unterstützung, anregende Lernumgebung, bereichernde Peers

Ressourcenorientierung bezeichnet eine grundsätzliche Haltung des Entdeckens, Aufzeigens, Nutzens und Fördern von Ressourcen zur Unterstützung der Entwicklung

- Ressourcen sind Aspekte, Hilfsmittel oder Möglichkeiten, die einem Menschen zur Bewältigung von Lebenssituationen zur Verfügung stehen und genutzt werden sollten.
- Jeder Mensch hat Ressourcen, die mehr oder weniger aktiviert sind.
- Eine Aktivierung von Ressourcen kann erlernt werden.
- Es gibt personale Ressourcen – Stärken, die in einem Menschen angelegt sind – und Umweltressourcen – Ressourcen, die im Umfeld eines Menschen liegen. Ressourcen sind folglich nicht nur im Menschen vorhanden, sondern können auch von außerhalb kommen.
- Ressourcen können unterteilt werden in materielle (z.B. finanzielle Ressourcen, Bücher) und immaterielle Ressourcen (z.B. familiäre Unterstützung, positives Klassenklima).
- Ressourcen können von Mensch zu Mensch unterschiedlich ausfallen. Außerdem entscheidet die Situation darüber, was eine Ressource sein kann. Wenn es darum geht schwimmen zu lernen, kann Ängstlichkeit zum Beispiel eventuell eher hinderlich sein. Sie kann aber sinnvoll sein, um sich zu schützen und Vorsicht zu bewahren.
- Ressourcen haben zwei Funktionen, die in ihrem Zusammenwirken zur Entwicklung von Resilienz (vgl. Kapitel 3) beitragen:
 - Unterstützung der Weiterentwicklung vorhandener Fähigkeiten und
 - Kompensation von Defiziten im sozialen Umfeld bzw. Entwicklungsherausforderungen des Kindes.

In der Elementar- und Primarpädagogik findet eine Hinwendung zu ressourcenorientierten Verfahren statt, weil dies als gewinnbringend für die Arbeit mit Kindern angesehen wird. Es sind mittlerweile eine Reihe von Diagnoseverfahren entwickelt worden, mit Hilfe derer die Stärken der Kinder fokussiert werden können. Auffällig ist dabei, dass nicht die Verfahren an sich ressourcenorientiert sind, sondern es darauf ankommt, dass Fach- und Lehrkräfte bei der Anwendung eine „ressourcenorientierte Haltung“ einnehmen. Eine solche Haltung kann aber nicht wie ein „Arbeitskittel“ an- und ausgezogen werden (Tsirigotis 2008, 60). Es geht dabei um eine dauerhafte Einstellung zum Menschen, die ihm Ressourcen zuspricht (vgl. Kiso, Lotze 2014) und darum „Vertrauen in die Potentiale eines Kindes zu haben“ (Meiser-Schwitzgebel 2008, 154). Lässt die pädagogische Fach- oder Lehrkraft die Kinder erfahren, wo ihre Ressourcen liegen, erleichtert sie den Kindern in bestimmten Situationen auf ihre Ressourcen zurückzugreifen und sie für sich nutzbar zu machen. Dafür ist es bedeutend, dass Kinder sich mit ihren Stärken ernst genommen fühlen. Dabei reicht eine alleinige Zuschreibung von Fähigkeiten jedoch nicht aus. Notwendig ist eine Perspektivübernahme, ein Hineinversetzen in die Lage des Kindes. Steht das Kind mit seinem Können im Vordergrund, entsteht im Vergleich zur Fokussierung der Defizite eine positive Einstellung zum Kind. Eine Orientierung an den Ressourcen bietet somit auch die Chance, die Beziehung zum Kind positiv zu verändern.

Wenn wir versuchen zu verstehen, wie sich das Kind fühlt, wo seine Interessen liegen und wir in bestimmten Situationen das Handeln des Kindes beobachten, liefert uns dies erste Hinweise auf die Ressourcen, die sich in ihm oder seiner Umwelt befinden (siehe dazu auch unsere Grafik mit konkreten Anregungen in der Heftmitte).

In der Theorie hört sich das so einfach an. Die praktische Umsetzung birgt einige Hürden. Das deutsche Bildungswesen ist an standardisierten Leistungen ausgerichtet. In schulischen Kerncurricular und Orientierungsplänen für Kindertagesstätten stehen zu erreichende, allgemein festgesetzte Kompetenzen im Vordergrund. Die Forderung nach einer Orientierung an den Stärken der Kinder mit dem Ziel der Aufdeckung von individuellen Potenzialen, würde dagegen eine Ausrichtung am einzelnen Kind bedeuten. Ferner geht es um das Aufspüren von Fähigkeiten, die nicht immer auf den ersten Blick erkennbar sind. Kompetenzorientierung hingegen ist an sichtbaren Ergebnissen ausgerichtet – also an dem, was ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits kann. Es geht also darum, die bekannten und unbekanntenen Stärken der Kinder zu nutzen, damit Kinder möglichst umfänglich, aber auf ihren je verschiedenen Wegen die geforderten Bildungsstandards erreichen.

Um Begabungen in (individuelle) Leistung überführen zu können, bedarf es personaler und Umweltressourcen. Dabei gehen wir von einem breitgefächerten Leistungsbegriff aus, in den „musische, emotionale, soziale und kognitive Fähigkeitspotenziale gleichwertig mit einbezogen werden“ (Schwer et al. 2011) und der nicht ausschließlich auf Höchstleistung zielt. Wichtig ist sich vor Augen zu führen, dass auch Leistung ein höchst subjektiv geprägtes Konzept ist, das in unserem Bildungssystem häufig in Zusammenhang mit Schulleistung gedacht wird. Es existiert jedoch eine große Bandbreite an bedeutenden Leistungen, die weit über die Schulleistungen hinausreichen. Leistung wird hier als je individuell erbrachte Leistung verstanden.

Ob ein Kind seine Begabungen entfalten kann oder nicht, ist abhängig von vielen verschiedenen Faktoren, die alle miteinander verknüpft sind, sich gegenseitig zum Teil bedingen oder zum Teil auch kompensieren können (vgl. auch die Abbildung zum Ressourcenbaum auf S. 9).

Zunächst einmal spielen die personalen Ressourcen eine Rolle. Diese können unterteilt werden in die Begabungen des Kindes, also Fähigkeitspotenziale, die im Kind selbst angelegt sind (z.B. Musikgefühl, Naturkunde, Zahlenverständnis) und Selbstkompetenzen (z.B. Stressbewältigung, Selbstmotivation, Planungsfähigkeit) (zu Selbstkompetenz vgl. auch Solzbacher, Calvert 2014; Künne, Sauerhering 2012; Künne, Kuhl 2014). Des Weiteren können Umweltfaktoren (z.B. Bezugspersonen, finanzielle Ressourcen, die pädagogische Fach- bzw. Lehrkraft) dazu beitragen, dass ein Kind in die Lage versetzt wird, Leistung zu zeigen. Umweltfaktoren sind für das Erbringen von Leistung nicht unbedingt notwendig, können aber hilfreich sein, personale Ressourcen in Form von Begabungen sichtbar zu machen und Selbstkompetenzen zu vermitteln. Hier ein kleines Beispiel, um zu veranschaulichen, wie personale Ressourcen, Umweltressourcen und Leistung zusammenspielen können:

Meik kann unglaublich gut malen. Er besitzt als personale Ressource eine angeborene Begabung: Kreativität. Diese Kreativität wurde eventuell noch gesteigert bzw. angeregt, da intensive Gespräche über Kunst mit einer Lehrkraft statt gefunden haben. Die Gespräche stellen in diesem Fall eine Umweltressource dar. Meik bringt tolle Bilder auf das Papier. Er zeigt, was er kann und macht seine Leistung sichtbar. Würde Meik keine tollen Bilder malen, hätte er trotzdem die Kreativität als personale Ressourcen nur die Leistung würde ihm nicht zugesprochen werden. Es

Kompetenzen sind anwendbares Wissen, das dazu beiträgt in spezifischen Situationen handlungsfähig zu sein. Sie zeigen, was in einem bestimmten Kontext gekonnt wird und sind somit output-orientiert

Begabungen sind Potenziale, Voraussetzungen, Fähigkeiten, die in einer Person angelegt, aber nicht zwingendermaßen sichtbar sind

Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in sich verändernden Zusammenhängen motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können

Eng mit der Selbstkompetenzförderung ist die Beziehungsgestaltung verbunden

wäre auch denkbar, dass Meik ebenso gut malen würde, ohne dass die Gespräche mit der Lehrkraft stattgefunden haben. Umweltressourcen sind also keine notwendige Bedingung für das Erbringen von Leistung, können aber hilfreich sein, personale Ressourcen in Form von Begabungen zeigen zu können.

In dem Beispiel werden weitere wichtige Rahmenbedingungen deutlich, die mit der Ressourcenorientierung verknüpft zu einer gelingenden Umsetzung von Begabungen in Leistung beitragen. Zum einen eine Beziehungsgestaltung, die mit Selbstkompetenzförderung eng verbunden ist (Solzbacher, Sauerhering 2014) und zum anderen die Gestaltung von Lernsituationen mit Hilfe von Methoden und Ansätzen der individuellen Förderung, die es auch im Gruppenkontext ermöglichen, dass Kinder ihre eigenen Interessen und Neigungen vertiefen (vgl. Behrensen, Solzbacher 2012).

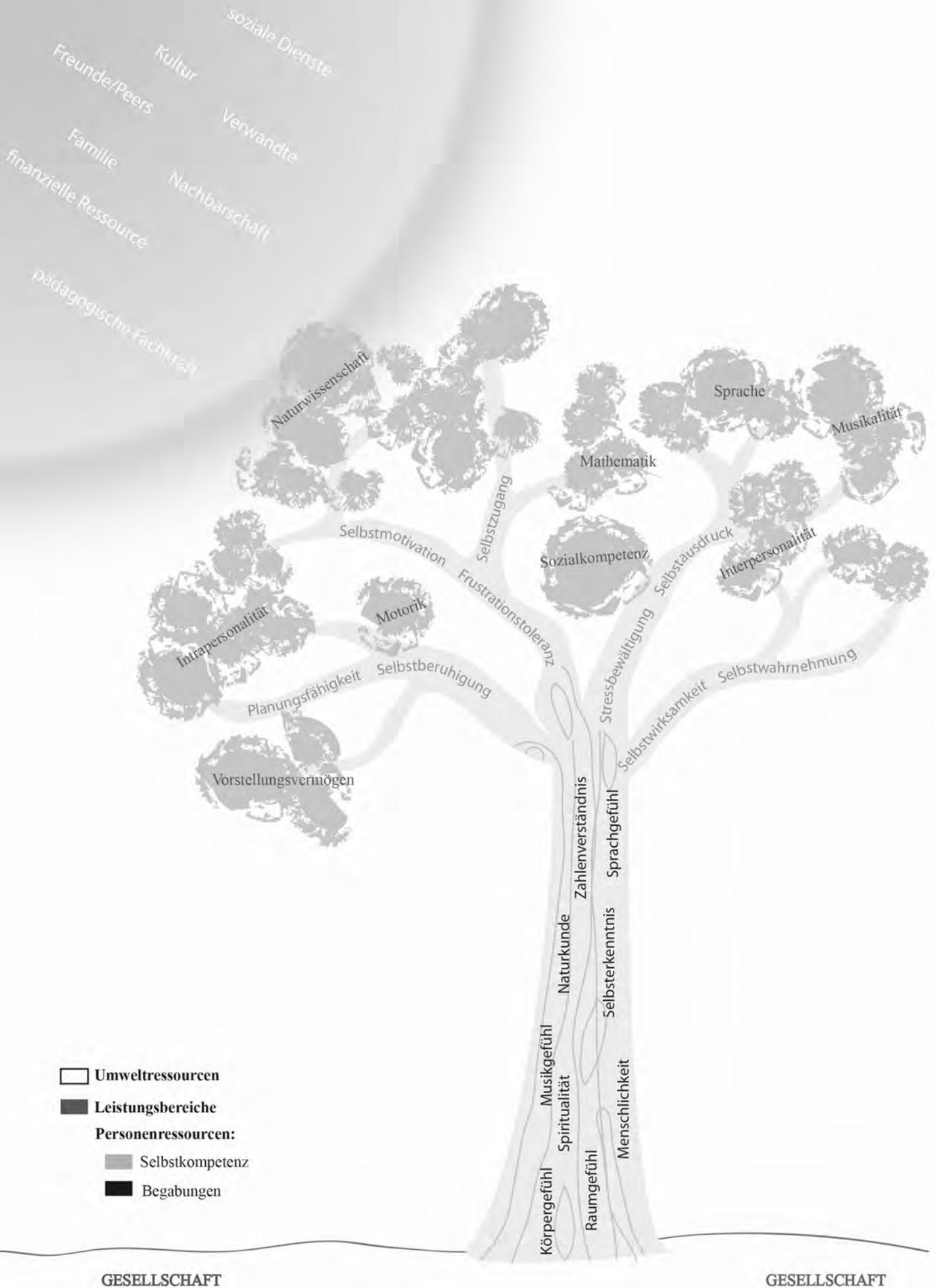
Zusammengefasst:

Personale Ressourcen und Umweltressourcen können dazu beitragen, dass Kinder ihre Begabungen entfalten. Ressourcen sind von Person zu Person unterschiedlich und bedingen sich gegenseitig. Die Wahrnehmung sowohl von Ressourcen als auch von Defiziten ist abhängig von ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Bewertung.

3. Entwicklung zur Ressourcenorientierung - historische Schlaglichter

Die salutogenetische Perspektive beschreibt einen Perspektivwechsel in den Gesundheitswissenschaften, die nicht nach der Entstehung von Krankheit fragt, sondern nach gesunderhaltenden Faktoren

Das Modell der Salutogenese, das Aaron Antonovsky in der Nachkriegszeit entwickelte, trug im Zuge der 1970er Jahre maßgeblich zu einem weltweiten Perspektivwechsel von einer Defizitorientierung hin zu einer stärkeren Ressourcenorientierung bei. Antonovsky entwickelte das Konzept als Folge einer Studie mit erwachsenen Frauen, die in Zentraleuropa geboren und während der deutschen Gewaltherrschaft im zweiten Weltkrieg teilweise in Konzentrationslagern gefangen gehalten worden waren. Antonovsky stellte erhebliche Unterschiede in der psychischen Gesundheit dieser Frauen fest, die allesamt Grausames erlebt hatten. Ein Drittel von ihnen verfügte trotz dieser belastenden Erfahrungen über eine stabile psychische Gesundheit (Bengel et al. 2001). Diese Erkenntnisse regten Antonovsky an, sich von der bis dahin in der Medizin vorherrschenden pathogenetischen Sichtweise (pathos = Leiden, genese = Entstehung, Ursprung) abzuwenden, die den Blick auf die Entstehung von Krankheit richtete. Statt danach zu fragen, wie Krankheit entsteht, fragt er: Was erhält den Menschen gesund? Gesundheit ist nach Antonovsky kein absoluter Zustand, sondern ein labiles, aktives und dynamisches Geschehen, das immer wieder aktiv hergestellt werden muss (Antonovsky 1997). Gesundheit ist dabei nicht einfach als Abwesenheit von Krankheit zu verstehen. Nach Antonovsky schließen sich die beiden Zustände nicht aus: Ist ein Mensch krank, so hat er immer noch gesunde Elemente, die er aktivieren kann. Und anders herum: Ist ein Mensch gesund, kann er immer auch kranke Elemente in sich haben.





Nach Antonovskys Verständnis kann ein kranker Mensch die Ordnung seines Systems nicht mehr aufrecht erhalten, im Zuge der Heilung hilft demnach aus salutogenetischer Perspektive (salutos = Gesundheit, genese = Entstehung, Ursprung), der Blick auf Ressourcen, die dem Menschen helfen können, die Ordnung in seinem Körper wieder herzustellen (Bengel et al. 2001). Übertragen auf pädagogische Prozesse kann festgehalten werden, dass Entwicklung voran getrieben werden kann, wenn der Blick auf die vorhandenen Fähigkeiten gerichtet wird.

Der Begriff des „Kohärenzgefühls“ bildet das Kernstück der Salutogenese

Der Begriff des „Kohärenzgefühls“ bildet das Kernstück des Salutogenese-Modells bei Antonovsky. Unter Kohärenz (= Zusammenhang, Stimmigkeit) versteht Antonovsky eine allgemeine Grundhaltung des Menschen, die den Gesundheits- bzw. Krankheitszustand des Menschen beeinflusst: „Wenn also die äußeren Bedingungen vergleichbar sind, dann wird es seiner Ansicht nach von der Ausprägung dieser individuellen, sowohl kognitiven als auch affektiv-emotionalen Grundeinstellung abhängen, wie gut Menschen in der Lage sind, vorhandene Ressourcen zum Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens zu nutzen.“ (Bengel et al. 2001, 28). Antonovsky stellt in seinem Modell heraus, dass je ausgeprägter das Kohärenzgefühl, also das Gefühl nach einem Zusammenhang und einer Stimmigkeit im Leben eines Menschen ist, desto schneller wird er wieder gesund bzw. desto länger bleibt er gesund. Nach Antonovsky (1997) setzt sich das Gefühl von Kohärenz aus drei Komponenten zusammen (siehe hierzu auch Bengel 2001):

Dem Gefühl von Verstehbarkeit: „Die Person hat das Vertrauen darauf, dass die Probleme und Belastungen geordnete, strukturierte und einschätzbare Phänomene sind, dass sie in gewissem Maße vorhersehbar sind oder zumindest nach ihrem Auftreten erklärt werden können.“ (Krause 2010)

Dem Gefühl von Handhabbarkeit und Bewältigbarkeit: „Die Person hat das Vertrauen darauf, dass die Situationen und Aufgaben mit Hilfe der zur Ver-

fügung stehenden Möglichkeiten und Hilfsmittel (Ressourcen) zu handhaben und zu lösen sind.“ (Krause 2010)

Dem Gefühl von Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit: „Die Person hat das Vertrauen darauf, dass die Anforderungen des Lebens als sinnvoll angenommen werden können und dass das Engagement sich lohnt. Ein hohes Maß an Bedeutsamkeit trägt dazu bei, Anforderungen eher als Herausforderung denn als Belastung und Stress zu erleben.“ (Krause 2010)

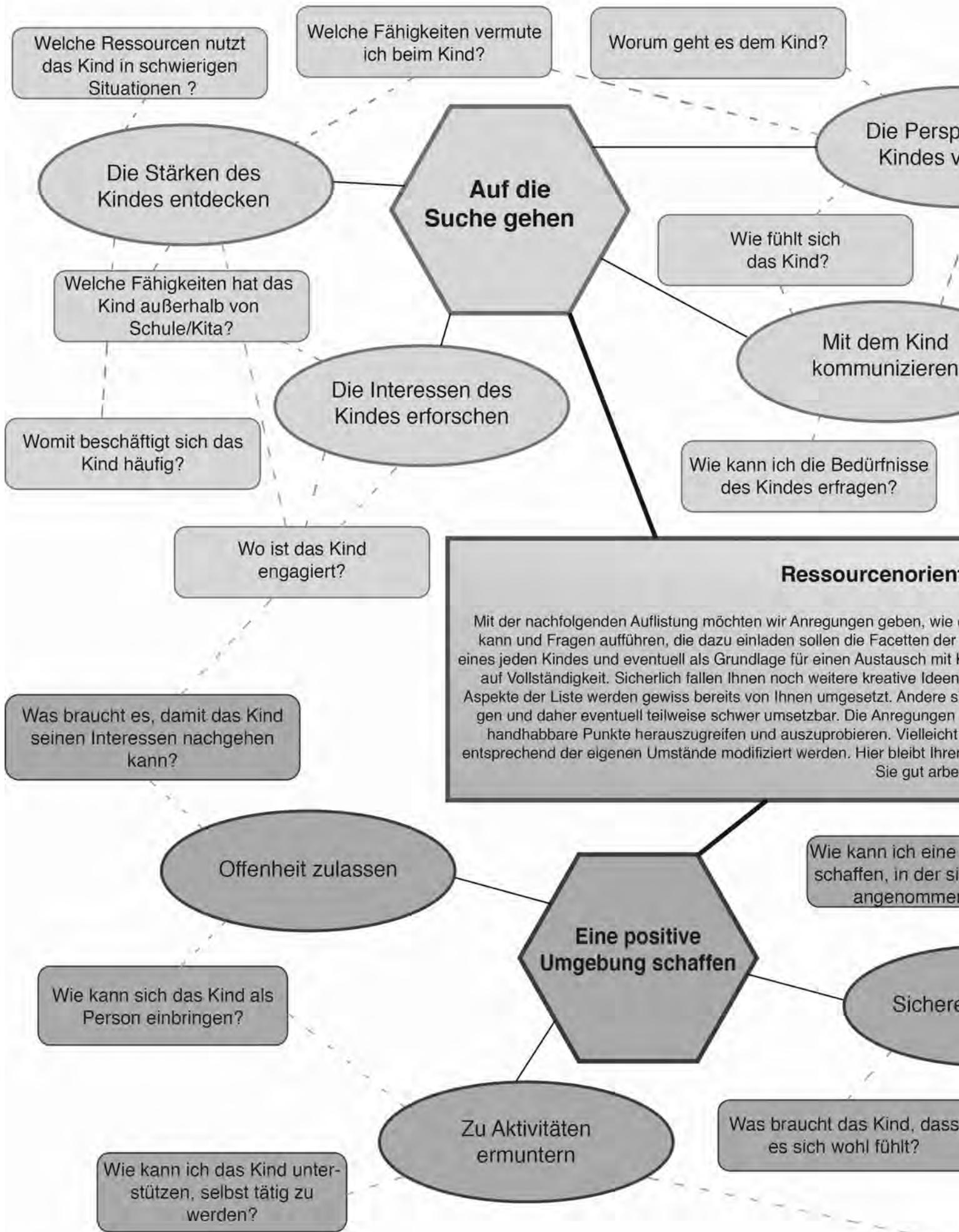
Das Kohärenzgefühl entwickelt sich im Laufe der Kindheit und Jugend. Erfahrungen und Erlebnisse wirken prägend auf die innere Einstellung des Menschen. Aus pädagogischer Sicht könnte das Kohärenzgefühl mit Selbstwirksamkeitserfahrungen oder -überzeugungen übersetzt werden. Bengel et al. (2001) bringen dies folgendermaßen auf den Punkt: „Die Komponente Verstehbarkeit wird durch Erfahrungen von Konsistenz geformt. Da Reize und Erfahrungen nicht völlig willkürlich, widersprüchlich und unvorhersehbar auftreten, können sie eingeordnet und strukturiert werden. Handhabbarkeit entsteht durch das Erleben von ausgewogener Belastung, d.h. die Person ist weder Über- noch Unterforderungen ausgesetzt. Sinnhaftigkeit wird durch die Erfahrung gefördert, auf die Gestaltung von Situationen Einfluss zu haben.“ (ebd., 31). Das heißt, dass Erlebnisse und Erfahrungen die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die eigenen Kompetenzen beeinflussen.

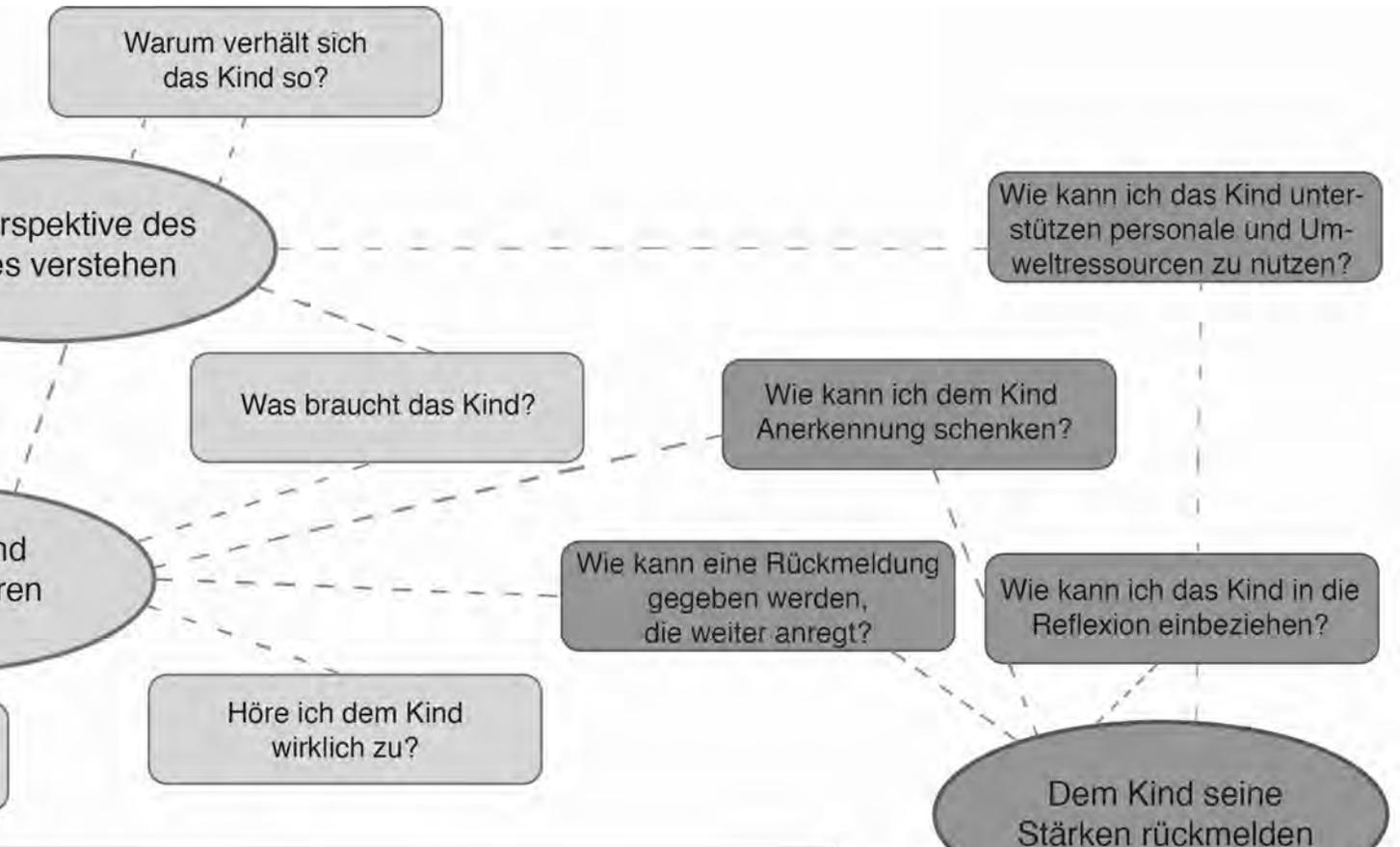
Krause (2010) hat die Überlegungen Antonovskys auf die Tätigkeit von Fachkräften im pädagogischen Alltag übertragen: „Sicherheit geben kann nur, wer sich selbst sicher fühlt. Kinder fördern kann nur, wer von der Bedeutsamkeit des eigenen Handelns überzeugt ist und an seine Fähigkeiten glaubt.“ (ebd.). Das bedeutet, dass gerade solche pädagogischen Fachkräfte, die selbst ein starkes Kohärenzgefühl bei sich erleben, auch Kindern dieses Gefühl von innerem und äußerem Halt vermitteln können.

Unter anderem auf der Basis der Überlegungen von Antonovsky hat sich die Resilienzforschung entwickelt. Diese hat sich zur Aufgabe gemacht, solche Faktoren herauszuarbeiten, die eine günstige Entwicklung des Individuums trotz widriger Umstände ermöglichen und setzt damit ganz eng an den Überlegungen der Salutogenese an. Resilienz wird bei der Pädagogin Corinna Wustmann (2004) als „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ definiert (ebd., 121). Bereits hier wird deutlich, dass der Fokus auf die Fähigkeiten des Kindes gelegt wird, erfolgreich mit belastenden Lebensereignissen umzugehen. Etymologisch kann das Wort Resilienz auf zweierlei Weise übersetzt werden: „abspringen, abprallen“ oder „Elastizität, Spannkraft“. Widerstandsfähigkeit vereint beides: Zum einen können belastende Lebenssituationen besser an resilienten Menschen abprallen. Zum anderen können resiliente Menschen besser mit belastenden Lebenssituationen umgehen, indem sie flexibel darauf reagieren. Die Ursprünge der Resilienzforschung liegen in der Kauai-Längsschnittstudie von Werner & Smith (2001), die sie in den 1950er-Jahren mit 698 Kindern von der Insel Kauai, begonnen haben. Über 40 Jahre hinweg wurde der Geburtsjahrgang 1955 begleitet. Hintergrund dieser breiten Längsschnittstudie war die Frage nach Risikobedingungen des Aufwachsens und den Auswirkungen frühkindlicher Entwicklungsrisiken auf die psychische, physische und kognitive Entwicklung der Einzelnen.

Nur wer sich selbst sicher fühlt, kann auch Kindern das Gefühl von Sicherheit geben

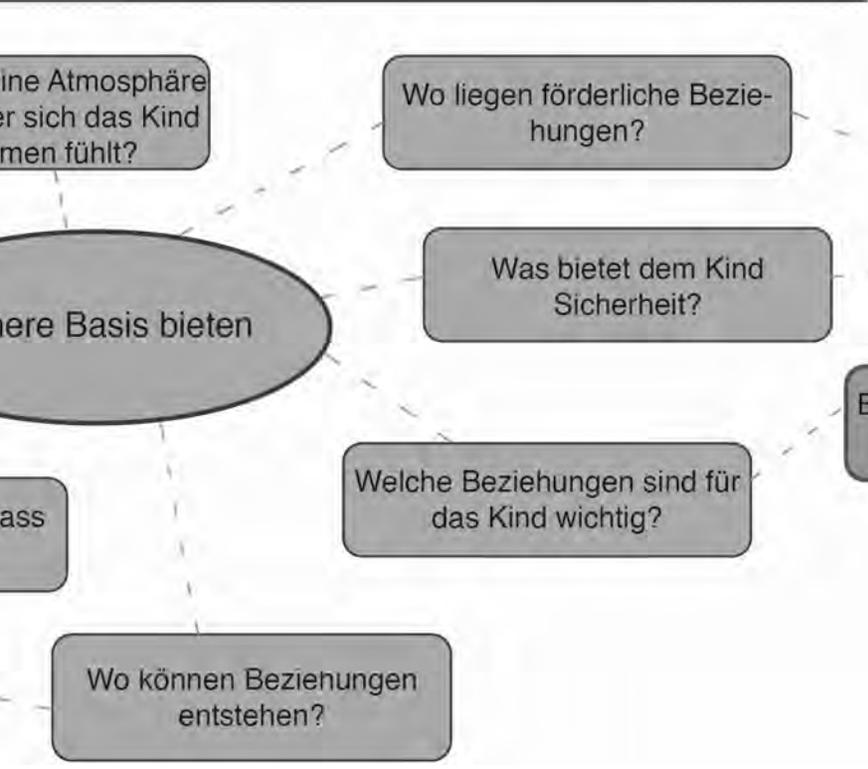
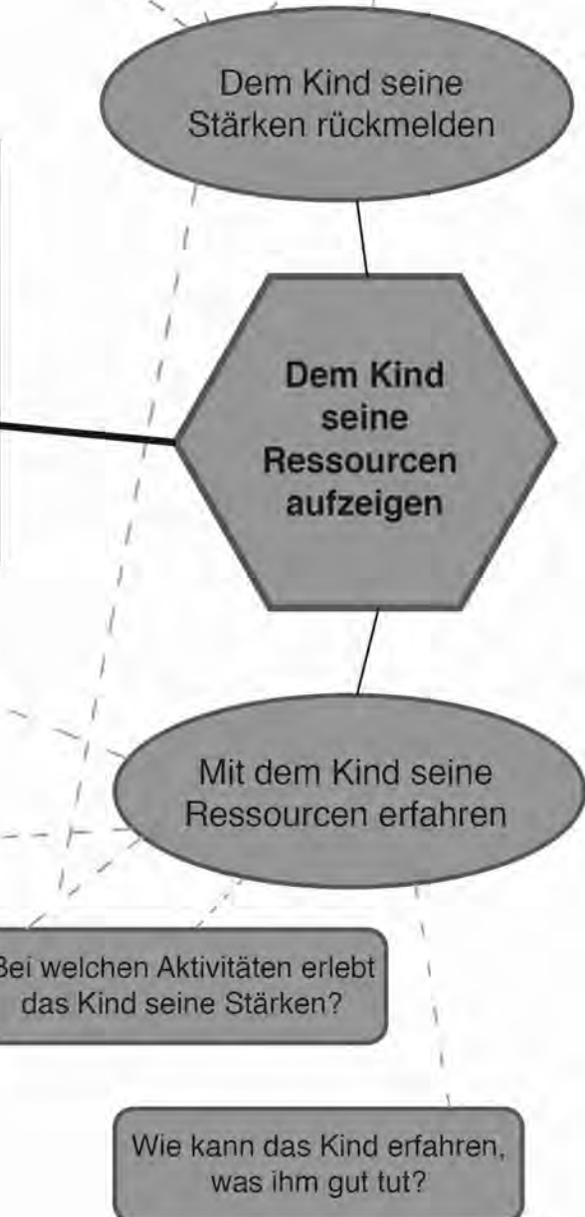
Resilienz ist eine psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Lebenssituationen





orientierte Perspektive

Wie eine Orientierung an den Stärken der Kinder im Alltag gefördert werden kann, ist in den Aussagen zu erkunden. Gedacht als Hilfestellung für die Beobachtung und Reflexion mit Kolleginnen und Kollegen sowie Eltern. Dabei stellen wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit, einen positiven Blick in der täglichen Praxis zu realisieren. Einige Beispiele sind, dessen sind wir uns bewusst, stark abhängig von Rahmenbedingungen. Sollen die Möglichkeiten bieten, einzelne für Sie spannende und im Alltag umzusetzen können bzw. müssen die Anregungen an der ein oder anderen Stelle Ihrer Kreativität keine Grenze gesetzt. Entwickeln Sie ein Werkzeug, mit dem Sie arbeiten können!



Protektive Faktoren haben eine moderierende Wirkung auf Risikofaktoren und sind im Lebensverlauf als dynamisch anzusehen

210 dieser Kinder wuchsen in belastenden Lebenssituationen auf. Sie erlebten unter anderem Lebensumstände wie Armut, die Scheidung ihrer Eltern, oder die psychische Erkrankung eines Elternteils. Werner & Smith fanden heraus, dass ein Drittel (n=72) dieser Kinder, die hohen Entwicklungsrisiken ausgesetzt waren, sich zu „zuversichtlichen, selbstsicheren und leistungsfähigen Erwachsenen“ (Wustmann 2004, 148) entwickelten. Diesem Befund gingen sie nach und fragten ähnlich wie Antonovsky, welche Faktoren zu dieser positiven Entwicklung beigetragen haben. Sie konnten in den Biographien der Kinder und Jugendlichen eine Reihe von protektiven (schützenden) Faktoren herausarbeiten. Es entstand das Bild von „Stufen einer Wendeltreppe, die mit jedem Schritt und Tritt das Kind zu einer erfolgreichen Lebensbewältigung führten.“ (Werner 1999, zit. nach Wustmann 2007, 149). Protektive Faktoren haben eine moderierende Wirkung auf Risikofaktoren und können die Wahrscheinlichkeit für die Herausbildung von Störungen senken. Diese Faktoren können durch das Kind selbst oder durch die Umwelt, in der das Kind lebt, hervorgebracht werden. Die protektiven Faktoren werden im Laufe der Kindheit und der Jugend erworben und werden zusätzlich durch die Lebensumstände im Erwachsenenalter beeinflusst. Man kann also nicht von einer statischen, starren Vorstellung dieser protektiven Faktoren ausgehen – nach dem Motto: einmal da, sind diese nicht wieder zu verlieren. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass protektive Faktoren dynamisch im Lebenslauf zu verstehen sind, sich also im Laufe des Lebens verändern. Lösel & Bender (2007) arbeiteten heraus, welche Merkmale eine Schutzfunktion gegen verschiedene Störungen zeigen:

- Stabile emotionale Beziehung zu mindestens einem Elternteil oder zu einer anderen Bezugsperson
- Emotional positives, unterstützendes Erziehungsklima
- Rollenvorbilder für konstruktives Bewältigungsverhalten bei Belastungen
- Soziale Unterstützung auch außerhalb der Familie
- Überschaubare soziale Verantwortlichkeiten
- Kognitive Kompetenzen (Intelligenz)
- Selbstwirksamkeitserfahrungen und positives Selbstkonzept
- Aktives Bewältigungsverhalten (nicht nur reaktiv oder vermeidend)
- Erfahrungen von Sinnhaftigkeit und Struktur in der eigenen Entwicklung

Vergleicht man diese protektiven Faktoren mit den Ausführungen zu Ressourcen, wird die Ähnlichkeit sichtbar. Stabile emotionale Beziehungen werden in dem Ressourcenbaum z.B. durch die Familie, die Nachbarn oder die pädagogische Fachkraft dargestellt und kognitive Kompetenz durch die Begabungsfaktoren. Deutlich wird, dass protektive Faktoren, die zur Resilienz und damit zur Widerstandsfähigkeit beitragen, auch Ressourcen sind, die den Menschen in einer Situation stärken oder stärken können, um die Entwicklung des Menschen zu unterstützen.

Unter dem Stichwort „Resilienz“ wird Widerstandsfähigkeit als zu förderndes Element bei Kindern in KiTa und Grundschule verstanden

Für die Pädagogik ist die Beschäftigung mit Potentialen und Ressourcen, die eine positive kindliche Entwicklung schützen und stärken, von immenser Bedeutung: Die zentrale Aufgabe von Erziehung ist die Förderung einer gelingenden Entwicklung des Kindes und gleichzeitig die Kompensation von gefährdenden Entwicklungen. Welche Elemente eine solche gelingende Entwicklung begünstigen, ist dabei ein wichtiges Faktum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte (vgl. Opp, Fingerle 2007). Innerhalb pädagogischer Diskurse wird Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen als zu förderndes Element des Heranwachsens unter dem Stichwort „Resilienzförderung“ diskutiert. Ziel



Foto: Conny Wenk

ist es, Risikoeinflüsse zu mindern und Schutzfaktoren zu erhöhen. Hier haben präventive Ansätze ihre Begründung. Sie sind immer dann sinnvoll, wenn sie Möglichkeiten anbieten, damit Kinder (aber auch Eltern oder pädagogische Fachkräfte) Basiskompetenzen erwerben, die für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände förderlich sind.

Diagnostik und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit können sich eine primäre Ausrichtung auf solche präventive Ansätze und eine Ressourcenorientierung oftmals nicht leisten, werden Interventionen doch nur finanziert, wenn sie defizitorientiert als Belastungen oder Behinderungen festgestellt werden. Dies bleibt nicht ohne Einfluss auf die Haltung in der sozialen Arbeit, auf die sich diese Notwendigkeit abfärbt. Einen Ausweg bietet hier das Konzept des Empowerment (Herriger 2006). Wörtlich übersetzt meint Empowerment „Selbst-Bemächtigung, Stärkung von Autonomie und Selbstbestimmung“ (ebd., S. 13). Empowerment hat sich seit den 1970er Jahren als Konzept durchgesetzt, damit Menschen in benachteiligten oder krisenhaften Lebenssituationen umgangssprachlich ausgedrückt (wieder) „Herr der eigenen Lage werden“. Diese als positiv erlebten Prozesse und Erfahrungen führen zu einer Stärkung der Selbstbestimmung und versetzen Menschen in die Lage, sich nicht länger dem Leben ausgesetzt zu fühlen, sondern aktiv handelnd auf Lebenssituationen einwirken zu können (vgl. ebd.). Dieses Konzept setzt in der Sozialen Arbeit an einer Änderung der Haltung des Pädagogen bzw. der Pädagogin an. Der Empowerment-Ansatz verlangt eine Abkehr von der Fokussierung auf die Schwächen und Abhängigkeiten des Klienten hin zu den Ressourcen. Das Konzept lehnt sich demnach an einer Ressourcenorientierung an. Der Mensch wird unabhängig von seiner Lebenslage als aktiv handelnder Akteur, als Regisseur seiner eigenen Biographie gesehen (vgl. Herriger 2006). Neuere Auseinander-

Empowerment stellt eine Stärkung der Selbstbestimmung und der Autonomie des Menschen dar, aus eigener Kraft oder mithilfe von Umweltfaktoren das eigene Leben in die Hand zu nehmen

Ressourcenorientierte Ansätze gehen von einer grundsätzlichen Fähigkeit zur (Weiter-) Entwicklung und vom Bild eines aktiv handelnden Menschen aus

setzungen mit Empowerment werden von dem Modell der Menschenstärken nach Ann Weik beeinflusst (vgl. z.B. Herriger 2006). Das Modell der Menschenstärken geht von einer dem Menschen naturgegebenen heilenden Kraft des Einzelnen aus; diese Kraft wird als Ressource verstanden, die jedem Menschen inhärent ist und personale und soziale Veränderungsprozesse anleitet. Empowerment wird als Prozess gesehen, in dem die unter dem defizitären Blick verschütteten Ressourcen sowohl für den Klienten als auch für den Pädagogen frei gelegt werden müssen (vgl. ebd.).

Zusammengefasst:

Gemeinsam ist allen Konzepten eine Hinwendung zu Ressourcen, Stärken und Fähigkeiten von Menschen. Fokussiert wird weniger das, was einen Menschen schwach macht. Schwächen werden als „Noch-Defizite“ verstanden. Das bedeutet, dass eine endgültige Kategorisierung von noch nicht vorhandenen Fähigkeitspotentialen ausbleibt und damit eine Möglichkeit zur Entwicklung zugestanden wird. Die Ansätze gehen von einer grundsätzlichen Fähigkeit zur (Weiter-)Entwicklung und von dem Bild eines aktiv handelnden Menschen aus. Aus pädagogischer Perspektive ergibt sich hieraus für die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte die Aufgabe der Entwicklungsbegleitung und -unterstützung, die Hilfestellung zu eben dieser Weiterentwicklung bieten kann. Eine ressourcenorientierte, salutogenetische Betrachtungsweise birgt die Chance, dass Kinder und Jugendliche, Schülerinnen und Schüler Widerstandsfähigkeit entwickeln können und protektive Faktoren ihre Entwicklung unterstützen.

4. Personale Ressourcen zur individuellen Förderung nutzen

Erfahrungen in KiTa und Grundschule

Die nifbe-Forschungsstelle Begabungsförderung hat unter der Leitung von Prof. Dr. Claudia Solzbacher zwei niedersachsenweite Befragungen von ErzieherInnen in KiTas sowie von Grundschullehrkräften durchgeführt. Mit diesen Studien sollte analysiert werden, wie genau individuelle Förderung in KiTa und Grundschule verstanden und umgesetzt wird (Behrens et al. 2011 und Solzbacher, et al. 2012). Neben einem Online-Fragebogen, den etwa 700 ErzieherInnen sowie etwa 700 Lehrkräfte beantworteten, wurden in beiden Studien zusätzlich je 40 persönliche Interviews mit PädagogInnen geführt. Diese dienten dem Ziel, das Antwortverhalten in den Online-Befragungen vertiefend zu verstehen.

In diesen Interviews berichteten viele Befragte auch von ihren Erfahrungen mit einer ressourcenorientierten Sicht auf Kinder. Deutlich wurden Vorstellungen, wie eine solche Ressourcenorientierung für individuelle Förderung genutzt werden kann. So verschieden die Erfahrungen und Vorstellungen auch sind, lassen sie doch zentrale Muster erkennen, um die es im Folgenden geht.

Ressourcenorientierung als Strategie der Motivierung

Zunächst einmal kann gesagt werden, dass sowohl in KiTa als auch in Grundschule die personalen Ressourcen von Kindern als vielversprechender Anknüpfungspunkt für eine gezielte individuelle Förderung erfahren und genutzt werden. Personale Ressourcen werden als Selbstkompetenzen, Dimensionen von Intelligenz oder soziale Fähigkeiten wahrgenommen. Ihren konkreten Ausdruck finden sie in spezifischen Interessen, Fähigkeiten und Stärken. Die angenehmen Empfindungen eines Kindes bei der Wahrnehmung und Ausübung seiner Interessen, Fähigkeiten und Stärken können genutzt werden, damit sich das Kind auch Tätigkeiten zuwendet, die von ihm aufgrund weniger ausgebauter Stärken bisher als unangenehm erfahren werden, so das Ergebnis der Befragungen.

Als Quintessenz aus den in den Interviews dargelegten Erfahrungen kann gesagt werden, dass es wichtig bei dieser Herangehensweise ist, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, wie unterschiedlich die Interessen von Kindern sein können. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Das Ausmalen von Bildern kann eine Motivation sein, um sich etwa mit Zahlenräumen auseinander zu setzen. Dies gilt aber nur für manche Kinder. Bei anderen Kindern kann zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Zahlenräumen selbst ein Motivator sein, während das Ausmalen von Bildern als unangenehm erfahren wird.

Insbesondere die Arbeit in der KiTa erlaubt es, „genau da anzusetzen“ (auf eine Zuordnung der Zitate zu einzelnen Interviewten wird hier verzichtet, da alle verwendeten Zitate als überindividuelle Äußerung zu verstehen sind), wo ein Kind individuell Stärken erkennen lässt. Wenn es gelingt, diese Stärken zu sehen, dann können sie genutzt werden, um ein Kind zu weitergehenden Aktivitäten zu motivieren. Eine solche Herangehensweise, die sich in vielen KiTas bewährt hat, passt sehr gut zu dem, was wir über die Bedeutung eigenaktiven Lernens wissen: Motivation gelingt am besten, wenn sie auf das innere „Wollen“ des Kindes baut. Und das Netz dieses „Wollens“ wird gesponnen aus bereits vorhandenen personalen Ressourcen.

In der Grundschule wirkt Ressourcenorientierung auf verschiedenen Wegen. Die Benennung kindlicher Stärken ebenso wie die Möglichkeit, diese Stärken zu zeigen, können wichtige Momente von Wertschätzung sein. Solche Momente sind wesentlich dafür, dass das Kind sich in der Schule „wohl fühlt“, denn Wohlfühlen baut auf dem Gefühl der Anerkennung um seiner selbst willen auf.

Bei der Überlegung, welche Angebote Kindern in KiTa und Grundschule gemacht werden, ist es hilfreich, an die Stärken der Kinder zu denken. Kann ein Kind „seine Fähigkeiten zeigen und ausbauen“, dann wird es auch befähigt, seinen „eigenen Weg zu finden.“ Die Erfahrung vieler Lehrkräfte zeigt, dass Anstrengungsbereitschaft ebenso wie das Aushalten und Überwinden von Misserfolgen so eher zu erwarten sind. Wenn das Kind über die Aktivierung seiner personalen Ressourcen zu Anstrengungen motiviert wird, dann wird es wahrscheinlich länger und intensiver an einer Sache bleiben, als wenn es durch Lob und Ermutigung dazu angehalten wird.

Motivation gelingt am Besten, wenn sie aus dem Kind selbst kommt und auf das aus bereits vorhandenen Ressourcen gespeiste „Wollen“ des Kindes baut



Der ressourcenorientierte Blick auf das Kind als Haltung

Viele Beobachtungsprogramme reflektieren die Tatsache, dass Wahrnehmung und Deutung sich im Alltag schnell vermischen und den Blick auf Dinge – oftmals unbewusst und oftmals defizitorientiert – prägen. Daher wird in vielen Beobachtungsprogrammen empfohlen, in Vorgangsbeschreibungen und Deutungen zu trennen. Die eigene Beobachtungsfähigkeit kann auf diesem Wege gut geschult werden, wenn die Interpretation von Vorgängen zu einem bewusst gemachten zweiten Schritt wird. Es geht für Erzieherinnen, Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer hierbei um die „hohe Kunst der Wahrnehmung“.

Ressourcenorientierung erfordert einen Perspektivwechsel und die „hohe Kunst der Wahrnehmung“

Ressourcenorientierung fügt der Interpretation eine gezielte Umdeutung hinzu. „Man muss irgendwie den Blick so ein bisschen drehen“, fasst eine der von uns interviewten Erzieherinnen die Herausforderung zusammen. Als hilfreich für einen solchen Perspektivwechsel bezeichnen sowohl ErzieherInnen als auch Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit KollegInnen. Sie erleben, dass im gemeinsamen Gespräch das Verhalten eines Kindes umfangreicher beleuchtet und umfassender interpretiert werden kann.

Darüber hinaus braucht ein nachhaltiger Perspektivwechsel „Üben und Schulen“. Bewährt hat sich hier zum Beispiel, bei der Beobachtung alles zu notieren, „was positiv auffällt“. Dabei gilt es, auch und vor allem „Kleinigkeiten zu beachten“.

Als wesentlich bei dieser Herangehensweise scheint die zugrundeliegende pädagogische Haltung wahrgenommen zu werden (vgl. auch Schwer, Solzbacher 2014). Einige der von uns Interviewten betonen in diesem Zusammenhang die moralische Notwendigkeit einer stärkeren Anerkennung des Menschen um seiner selbst willen: „So wie das Kind ist, ist es erst einmal als Mensch in Ordnung.“

Ressourcenorientierung und die Sicherung zukünftiger Teilhabechancen als komplexer pädagogischer Auftrag

Aufgrund einer gesellschaftlichen Kultur, in der Dinge, die nicht gekannt werden, als negativ wahrgenommen werden, hat sich in den vergangenen Jahren vielerorts der ressourcenorientierte Blick als Gegenmodell zur Defizitorientierung etabliert. In den Interviews schilderten uns verschiedene PädagogInnen eindringlich ihre Beobachtungen, dass vielen Eltern der Blick auf die Stärken und Fähigkeiten ihrer Kinder in Elterngesprächen zunächst verstellt ist. ErzieherInnen berichteten davon, dass Eltern eine Reihe von Situationen erleben, in denen ihr Kind als defizitär definiert wird. Dies gilt vor allem, wenn ein Kind von der Norm abweicht, sein Sozialverhalten problematisch ist oder es nur langsam lernt. Aber auch Eltern anderer Kinder spüren den Druck einer Gesellschaft, die von Kindern früh erwartet, dass sie sich in vielen Lebensbereichen optimal entwickeln. Daher verstehen es insbesondere ErzieherInnen als ihren Auftrag, Eltern einen anderen Blick auf ihr Kind zu ermöglichen. Durch Vermittlung einer ressourcenorientierten Perspektive auf das Kind leisten sie einen wichtigen Beitrag, damit Eltern es „viel besser schaffen, ihr Kind so anzunehmen, wie es ist.“

Gleichwohl treibt einige PädagogInnen eine ernstzunehmende Sorge um: Sie erleben eine zunehmende Tabuisierung der defizitorientierten Analyse in der pädagogischen Arbeit. Dies widerspricht ihrem Eindruck nach mitunter der pädagogischen Aufgabe, Kinder auf eine Welt vorzubereiten, in der Teilhabechancen ungleich verteilt sind. Bei jedem Kind geht es letztendlich darum, „dass es mit den anderen irgendwo mithalten kann.“ Der Vergleich des Kindes mit sich selbst endet spätestens dann, wenn Schule seinen Selektionsauftrag zu erfüllen hat. Je erfolgreicher ein Kind die Schule durchläuft und Bildungschancen nutzen kann, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit späterer Teilhabe an dem materiellen Wohlstand der Gesellschaft. Mangelnde Defizitorientierung in KiTa und Grundschule birgt daher das Risiko einer verpassten gezielten Förderung, die dem einzelnen Kind bessere Bildungschancen eröffnen könnte.

Eine etwas andere Sichtweise vertreten diejenigen ressourcenorientiert argumentierenden PädagogInnen die stärker auf individuelle Entwicklungsverläufe schauen. Eine ressourcenorientierte Sicht besteht für sie darin, das nicht Beherrschte als „noch nicht“ Beherrschtes zu interpretieren. Wichtig ist auch aus dieser Richtung, die noch nicht ausreichend ausgebauten Fähigkeiten von Kindern „nicht zu beschönigen“. Im Gegensatz zur vorherigen Gruppe verstehen sie die unzureichend ausgebildeten Fähigkeiten und Kompetenzen bei jedem Kind als Herausforderung, die es im Entwicklungsverlauf zu bearbeiten gilt.

Zusammengefasst:

Die Arbeit in KiTa und Grundschule bewegt sich in einem Spannungsfeld. Auf der einen Seite geht es um bedingungslose Wertschätzung und Anerkennung. Auf der anderen Seite geht es um die möglichst effektive Förderung von Kompetenzen, die für den Zugang zu Bildung und damit für spätere Teilhabechancen notwendig sind.

Eine ressourcenorientierte individuelle Förderung kann dieses Spannungsfeld gut zusammen halten. Zum einen geht es darum, bereits vorhandene Kompetenzen anzuerkennen. Herausforderungen, die auf diese Kompetenzen bauen, vermitteln Wertschätzung. Zum anderen kann der Ausbau bisher schwach

Es gilt, auch den Eltern einen ressourcenorientierten Blick auf ihr Kind zu vermitteln

Wie stehen Ressourcenorientierung und gezielte Förderung zueinander?

Das nicht Beherrschte verstanden als das „noch nicht“ Beherrschte

ausgebildeter Fähigkeiten an vorhandene Interessen anknüpfen. So können Kinder für neue Angebote und Arbeiten motiviert werden. Auf diese Weise können auch die Fähigkeiten geschult werden, die wichtig sind, um Bildungs- und Teilhabechancen in dieser Gesellschaft zu nutzen.

Wenn Sie sich mit dem weiten Feld der Begabungsförderung intensiver auseinandersetzen möchten, können Sie dies in der Fortbildung BEB – Bildungsbewegungen von Kindern entdecken und begleiten auf <http://nifbe.de/das-institut/forschung/begabung/projekte/beb-e-learning> (vgl. auch Solzbacher, Welzien 2014).

ABC-Liste zur Ressourcenorientierung

Wir haben ja bereits darauf hingewiesen, dass auch die eigenen Ressourcen eine bedeutende Rolle spielen, wenn es um das Vermitteln von Ressourcen geht. Ressourcen können sehr vielfältig und nicht immer bekannt sein. Auf unserer Homepage (s.u.) stellen wir Ihnen daher auch eine ABC-Liste zur Ressourcenorientierung zur Verfügung. Wir laden Sie mit dieser Liste ein, sich über Ihre eigenen Ressourcen und Stärken bewusst zu werden.

So funktioniert's:

Schreiben Sie zu jedem Buchstaben des Alphabets ein Stichwort auf, das Ihnen zu den Fragen „Was kann ich gut?“ und „Welche Ressourcen habe ich?“ einfällt und mit dem jeweiligen Buchstaben beginnt. Nehmen Sie sich für die Aufgabe drei Minuten Zeit und schließen Sie sie dann ab. Verharren Sie nicht zu lange bei einem Buchstaben und hören Sie auf Ihre erste Intuition!

Nachdem Sie die Liste nun ausgefüllt haben, überlegen Sie doch einmal, welche Stärken besonders auf Sie zutreffen und wie Sie diese Stärken einsetzen können. Bedenken Sie dabei: Auch auf den ersten Blick negativ erscheinende Stichworte können in bestimmten Situationen positiv sein, wenn beispielsweise die Ungeduld Sie antreibt, schnell bei einer Sache Fortschritte zu machen.

Tipp:

Probieren Sie die ABC-Liste doch einmal mit den Kindern aus – je nachdem mit Hilfe oder allein, mit mehr oder weniger Zeit. Viel Spaß dabei!

Vorlagen zum Download

Auf unserer Homepage finden Sie unter www.nifbe.de/das-institut/forschung/begabung/materialien-downloads die ABC-Liste sowie die Grafiken aus diesem Heft als zum Teil auch farbige digitale Vorlagen.

5. Literatur

- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Behrensen, B., Sauerhering, M., Solzbacher, C., & Warnecke, W. (2011). Das einzelne Kind im Blick: Individuelle Förderung in Kitas. Freiburg: Herder.
- Behrensen, B., & Solzbacher, C. (2012). Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule. Nifbe-Themenheft. Osnabrück: Eigenverlag.
- Bengel, J., Strittmacher, R., & Willmann, H. (2001). Was erhält den Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Köln: BZgA.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Sozialpädagogische Familienhilfe in der Bundesrepublik Deutschland. Retrieved 15.05.2014, from <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/spfh/10-Methoden-und-arbeitsansatze-der-sozialpaedagogischen-familienhilfe/10-6-ressourcen.html>.
- Friedrich, S. (2010). Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung. In T. Möbius & S. Friedrich (Eds.), Ressourcenorientiert arbeiten. Anleitung zu einem gelingenden Praxistransfer im Sozialbereich (pp. 39-50). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Herriger, N. (2006). Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiso, C., & Lotze, M. (2014). Ressourcenorientierung als Grundhaltung? Mögliche Konsequenzen pädagogischer Diskurse für die Kooperation verschiedener Professionen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Eds.), Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff (pp. 139-156). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Klemenz, B. (2007). Ressourcenorientierte Erziehung. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Künne, T., & Kuhl, J. (2014, im Druck). Warum die Beziehung so wichtig ist... Selbstkompetenz aus Sicht einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In C. Solzbacher, M. Lotze, & M. Sauerhering (Eds.): SELBST – LERNEN – KÖNNEN. Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis (pp. 31-44). Schneider: Hohengehren.
- Künne, T., & Sauerhering, M. (2012). Selbstkompetenz(-förderung) in Kita und Grundschule. Nifbe-Themenheft. Osnabrück: Eigenverlag.
- Krause, C. (2010). Der salutogenetische Blick. Fachstandard in der Arbeit von Erzieher/innen? In M.R. Textor (Eds.), Kindergartenpädagogik Online-Handbuch. Retrieved 17.06.2014, from <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2095.html>.

Unser Lesetipp:

*nifbe-Themenheft Nr. 25:
Ressourcenorientierte Video-
arbeit in der KiTa*

- Lösel, F., & Bender, D. (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp & M. Fingerle (Eds.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (pp. 57–78). München: Reinhardt-Verlag.
- Meiser-Schwitzgebel, S. (2008). Den Schätzen auf der Spur. Ressourcenorientierte Förderung hörgeschädigter Kinder in der Primarstufe. In M. Hintermair, & C. Tsirigotis (Eds.), Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen (pp. 143-161). Heidelberg: Median-Verlag.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Eds.) (2007). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt-Verlag.
- Schwer, C., Doll, I., Behrensen, B., Kruse-Heine, M., Müller-Using, S., Sauerhering, M., ... (2011). Begabungsförderung als pädagogische Aufgabe: Grundlegungen zu einem inklusiven Begabungsbegriff. In J. Kuhl, S. Müller-Using, C. Solzbacher, & W. Warnecke (Eds.), Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken - Begabung entfalten (pp. 49-56). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (Eds.) (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Solzbacher, C., Behrensen, B., Sauerhering, M., & Schwer, C. (2012). Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften. Praxiswissen Unterricht. Köln: Carl Link.
- Solzbacher, C., & Calvert, K. (Eds.) (2014). „Ich schaff das schon ...“. Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg: Herder.
- Solzbacher, C., & Sauerhering, M. (2014). „(Selbst)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken“. Ein Projekt zur Selbstkompetenzförderung der pädagogischen Akteure einer Region. Frühe Bildung, 3 (1), 57-59.
- Solzbacher, C., & Welzien, S. (2014). BEB – Bildungsbewegungen von Kindern entdecken und begleiten. Ein E-Learning Programm für pädagogische Fachkräfte im Bereich der Elementar- und Primärpädagogik. Frühe Bildung, 3 (1), 55-57.
- Tsirigotis, C. (2008). Empowerment und Ressourcenorientierung unter erschwerten Bedingungen – Welche professionelle Haltung braucht ressourcenorientierte Alltagspraxis in Frühförderung und Schule? In M. Hintermair & C. Tsirigotis (Eds.), Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen (pp.45-62). Heidelberg: Median-Verlag.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. Ithaca: Cornell University Press.
- Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim, Basel: Cornelsen.

Autorinnen



Carolin Kiso

M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Begabungsförderung, Ressourcenorientierung und Jahrgangsgemischte Schuleingangsstufe.



Miriam Lotze

M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Schulpädagogik (Prof. C. Solzbacher) an der Universität Osnabrück. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dialogische Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fach- / Lehrkräften und Eltern, Forschung zu Bildungsübergängen, Ressourcenorientierung.



Birgit Behrensen

Dr., Soziologin und seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Forschungsstelle Begabungsförderung im nifbe. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Benachteiligung, Inklusive Begabungsförderung, Individuelle Förderung, Selbstkompetenzförderung, Migration und Bildung.

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /
Forschungsstelle Begabungsförderung

Leitung: Prof. Dr. Claudia Solzbacher / Prof. Dr. Julius Kuhl

Osnabrück 2014

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden. Foto S. 15: Conny Wenk.

Zur Forschungsstelle Begabungsförderung:

Die Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe wird von Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie) geleitet. Die interdisziplinär arbeitende Forschungsstelle befasst sich mit Fragen der Begabungsförderung sowohl in der Elementar- als auch in der Primärpädagogik und nähert sich diesen Fragen aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Forschungsperspektive. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind Begabung und Beziehung, Selbstkompetenz und Selbstkompetenzentwicklung sowie individuelle Förderung. Die Forschungsmethoden umfassen zurzeit bedingungsanalytische Verfahren, Videografie, quantitative Verfahren (Fragebögen und Online-Befragungen für SPSS-Auswertungen), qualitative Verfahren (Erhebungen mit Experteninterviews, Gruppendiskussionen und anderen Formen persönlicher Interviews Auswertungsverfahren entlang der Inhaltsanalyse und der Grounded Theorie).

Weitere Infos unter www.nifbe.de

