

Was Kinder stärkt: Frühförderung als Resilienz fördernde Maßnahme

(Workshop bei 14. Symposion Frühförderung Hamburg 2007)

1. Zum Stand der Diskussion des Resilienzkonzepts in der Frühförderung

In der Frühförderung wurden die Ergebnisse der Resilienzforschung bis in die 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts nur marginal zur Kenntnis genommen. Erst in den letzten Jahren sind auch im deutschen Sprachraum einige Veröffentlichungen erschienen, die sich mit dem Resilienzkonzept und dem ihm verwandten Forschungsansatz der Salutogenese (Antonowsky 1993) in der Frühförderung speziell befassen und Ergebnisse der Resilienzforschung für dieses Handlungsfeld fruchtbar machen:

- Hintermair, M.: Das Kohärenzgefühl von Eltern stärken – eine psychologische Aufgabe in der pädagogischen Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär* 22 (2003) 61–70
- Klein, G.: Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart 2002, 25–27
- Kühl, J.: Kann das Konzept der „Resilienz“ die Handlungsperspektiven der Frühförderung erweitern? In: *Frühförderung interdisziplinär* 22 (2003) 51–60
- Steiner, S.: Das Resilienzparadigma als handlungsleitender Gedanke der Zusammenarbeit mit den Eltern, und die „Orientierungshilfe zur Planung der Frühförderung“ als Handlungsinstrument für die Praxis. *Frühförderung interdisziplinär* 21 (2002) 130–139
- Weiß, H.: Frühförderung als protektive Maßnahme – Resilienz im Kleinkindalter. In: Opp, G.; Fingerle, M.; Freytag, A. (Hrsg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München, Basel 1999, 124–141
- Hintermair 2003; Kühl 2003; Steiner 2002; Weiß 1999) und Ergebnisse der Resilienzforschung für dieses Handlungsfeld fruchtbar machen (Klein 2002).

2. Für die Frühförderung bedeutsame Grundzüge des Resilienzkonzepts

Definition nach Wustmann (2005, 192):

„Der Begriff ‚Resilienz‘ leitet sich von dem englischen ‚resilience‘ (‚Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit‘; lat. ‚resilire‘ = abprallen) ab und bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen (z.B. Unglücken, traumatischen Erfahrungen, Misserfolgen, Risikobedingungen) und negativen Folgen von Stress umzugehen (z.B. Rutter 2001). Resilienz meint damit eine *psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken ...*“

Das Gegenstück zu Resilienz heißt ‚Vulnerabilität‘: Vulnerabilität kennzeichnet die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äußeren (ungünstigen) Einflussfaktoren, d.h. eine erhöhte Bereitschaft, psychische Erkrankungen zu entwickeln (Fingerle 2000).“

Resilienz ist allerdings kein angeborenes, stabiles und generell einsetzbares Persönlichkeitsmerkmal. Sie entwickelt sich vielmehr in der Auseinandersetzung mit widrigen situations- und lebensbereichsspezifischen Bedingungen auf der Grundlage und im Austausch mit Schutzfaktoren, auf die das Individuum in seiner Interaktion mit der Umwelt zugreifen kann (Abb. 1). Resilienz bezieht sich daher „auf einen dynamischen, transaktionalen Austauschprozess zwischen Kind und Umwelt“ (Wustmann 2005, 193) und ist eine *relationale* (bezogen

auf schwierige Lebensumstände und schützende Faktoren) und *relative* Größe, d. h., es gibt keine absolute Invulnerabilität (Gabriel 2005, 207). Es wäre also eine verkürzte individualistische Sichtweise, anzunehmen, das Kind erzeuge Resilienz „aus sich selbst heraus“; vielmehr ist sie „ohne unterstützende Interaktionen im Sozialen nicht zu denken“ (13). Gabriel verweist in diesem Zusammenhang auf Rutter (2000, 25), der vor den Gefahren einer Fehlkonzepktion von Resilienz durch Vernachlässigung der sozialen Dimension warnt.

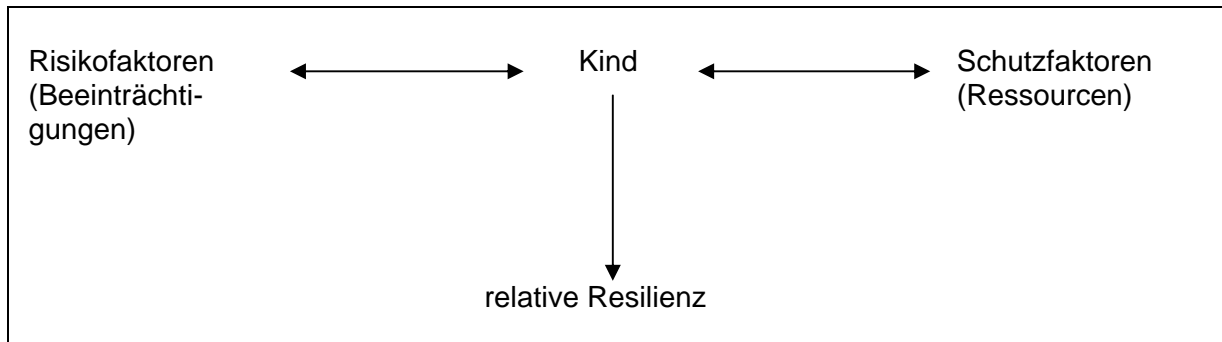


Abb. 1: Der Prozesscharakter von Resilienz in einer „Beeinträchtigung-Ressourcen-Konstellation“ (Staudinger 1999, 344)

3. Resilienzfaktoren

Die Resilienzforschung hat folgende bedeutsame protektive Faktoren herausgearbeitet (Laucht; Schmidt; Esser 2000; Lösel; Bender 1999; Werner 1997; Wustmann 2005), die großenteils auch für den Kontext der Frühförderung von Bedeutung sind:

Tab. 1: Personale und soziale Ressourcen (entnommen aus Wustmann 2005, 196)	
Personale Ressourcen	<p><i>Kindbezogene Faktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) • Erstgeborenes Kind • Weibliches Geschlecht (in der Kindheit) <p><i>Resilienzfaktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemlösefähigkeiten • Selbstwirksamkeitsüberzeugungen • Positives Selbstkonzept / Hohes Selbstwertgefühl • Fähigkeit zur Selbstregulation • Internationale Kontrollüberzeugung / Realistischer Attribuierungsstil • Hohe Sozialkompetenz: Empathie / Kooperations- und Kontaktfähigkeit / Soziale Perspektivenübernahme / Verantwortungsübernahme • Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten) • Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust) • Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung (Kohärenzgefühl) • Talente, Interessen und Hobbys
Soziale Ressourcen	<p><i>Innerhalb der Familie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert • Emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten (autoritativer Erziehungsstil) • Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie • Enge Geschwisterbindungen • Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)

	<ul style="list-style-type: none"> • Hoher sozioökonomischer Status <p><i>In den Bildungsinstituten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen • Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) • Hoher, aber angemessener Leistungsstandard • Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes • Positive Peerkontakte /Positive Freundschaftsbeziehungen • Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) • Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen <p><i>Im weiteren sozialen Umfeld</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Großeltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer) • Ressourcen auf kommunaler Ebene (z.B. Angebote der Familienbildung, Gemeindearbeit) • Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern / Erziehung / Familie)
--	---

Diese personalen und sozialen Schutzfaktoren dürfen weder in einem statischen Sinn als „feststehend“ noch als voneinander unabhängig (Kühl 2003, 53 und 56) betrachtet werden, sondern stehen zueinander in dynamischen, wechselseitigen Bedingungsverhältnissen. Auch die aufgezählten personalen Ressourcen wie „positive Temperamenteigenschaften“ oder ein „aktives Bewältigungsverhalten“ sind nicht auf „genuine Persönlichkeitsmerkmale“ (Klein 2002, 26) zu verkürzen; ihre Entwicklung bedarf vielmehr „unterstützender Interaktionen im Sozialen“, z. B. von einer dem Kind möglichst frühzeitig zur Verfügung stehenden verlässlichen Bezugsperson, welche die kindlichen Interaktions- und Kommunikationsangebote hinreichend feinfühlig-responsiv aufgreift.

Damit sich der Säugling offen, kommunikationsfreudig und aktiv seiner Umwelt zuwenden kann, muss er Fähigkeiten zur Selbstregulation seines Verhaltens, speziell der physiologischen und emotionalen Erregungszustände, entwickeln (Fries et al. 2005, 116 f.). Für diese grundlegende Entwicklungsaufgabe, die bei Kindern mit biologischen Risiken (z. B. extremer Frühgeburtlichkeit) oftmals erschwert ist, ist die Unterstützung durch ihm nahe stehende Erwachsene erforderlich, die auf Verhaltensäußerungen seiner Befindlichkeit feinfühlig eingehen, ihn z. B. bei Quengeln und Schreien infolge emotionaler Erregung zu beruhigen suchen. Wie die Bindungsforschung aufzeigen konnte, ist der Säugling also auf „externe Regulationshilfen“ im Rahmen früher Bindungsbeziehungen zur Entwicklung seiner Regulationskompetenzen angewiesen (ebd.). Selbst biologisch-genetisch fundierte Temperamenteigenschaften sind somit sozial überformt.

Umgekehrt wird in den Transaktionen zwischen Kind und Erwachsenen letzterer in seiner Responsivität bestärkt, wenn er seine Zuwendungen vom Kind ‚beantwortet‘ erfährt. Insofern „lässt sich das komplexe Interaktionsverhalten zwischen Mutter [oder einer anderen Bezugsperson; H. W.] und Kind, das sich immer wechselseitig bedingt, nicht in einseitige Bedingungen von Ursache und Wirkung auflösen“ (Klein 2002, 26). Werner, eine Pionierin der Resilienzforschung, wird nicht müde, die Bedeutung „unterstützender Interaktionen im Sozialen“ für Resilienzprozesse, hervorzuheben und damit zugleich eine Brücke zur Bindungstheorie und -forschung zu schlagen:

„Die Lebensgeschichten der widerstandsfähigen Kinder in unserer Längsschnittstudie lehren uns, dass sich Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn sie Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sie Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können“ (Werner 1997, 202).

4. Bausteine der Resilienz

In ihrem für die Frühförderung von Kindern mit psychosozialen Risiken hoch anregenden Arbeitsbuch „The Early Years. Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children“ nennen Daniel und Wassell (2002, 13) drei Grundbausteine, die Resilienz stützen:

1. eine **sichere Basis**, in der das Kind ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit erlebt und die es ihm ermöglicht, sich aktiv explorierend mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen
2. eine **gute Selbst-Wertschätzung**, d. h. eine verinnerlichte Vorstellung, etwas wert zu sein und zu können (Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrungen)
3. ein **Gefühl der Selbst-Wirksamkeit**, d. h. von Einfluss und Kontrolle, zusammen mit einem realitätsbezogenen Wissen der persönlichen Stärken und Grenzen (Entwicklung realistischer Kontrollüberzeugungen; Rutter 1987).

In ihrem für die praktische Arbeit in der Frühförderung mit Kindern mit psychosozialen Risiken hoch anregenden Arbeitsbuch „The Early Years. Assessing and Promoting Resilience in vulnerable children“ umschreiben Daniel und Wassell (2002, 86) diese drei Bausteine aus der Perspektive des resilienten Kindes folgendermaßen:

- ICH HABE: „Ich habe Menschen, die mich gern haben, und Menschen, die mir helfen“ (sichere Basis)
- ICH BIN: „Ich bin eine liebenswerte Person und respektvoll mir und anderen gegenüber“ (Selbst-Wertschätzung).
- ICH KANN: „Ich kann Wege finden, Probleme zu lösen und mich selbst zu steuern“ (Selbst-Wirksamkeit).

Diese Vorstellungen von der Welt und von sich selbst – vergleichbar mit den „inneren Arbeitsmodellen“ von Bowlby (2006) – resultieren aus internalisierten positiven Erfahrungen eines Kindes im Rahmen der Transaktionen zwischen ihm und seiner personalen und gegenständlichen Umwelt. Säuglinge, deren Kommunikationsangebote von familiären Bezugspersonen hinreichend feinfühlig ‚beantwortet‘ werden, machen von frühester Zeit Erfahrungen, auf diese Personen ‚einwirken‘ zu können. Umgekehrt führen „mangelnde Feinfühligkeit bzw. emotionale Vernachlässigung ... dazu, dass Säuglinge bereits im Alter von vier bis sechs Monaten ihre Kommunikationsangebote an ihre Umgebung wie Blickkontakt, mimische, akustische und motorische Aktivitäten aufgeben“ und damit selbst Erfahrungen von Selbstwirksamkeit als wichtigen Resilienz-„Baustein“ einschränken (Fries et al. 2005, 119). Bei einem Kind, das insgesamt in ungünstigen Lebensumständen aufwächst, werden sicher oft nur partielle positive Erfahrungen nur dann prägend sein können, wenn es für das Kind bedeutungsvolle Erfahrungen sind.

5. Die Frühförderung aus der Resilienzperspektive

5.1 Mögliche resilienzhemmende Wirkungen früher Intervention

Es wäre naiv anzunehmen, dass Frühförderung generell resilienzfördernd wirkt. Eine Frühförderung, die im Sinne eines „Reparaturmodells“ darauf ausgerichtet ist, die (Entwicklungs-)Defizite des Kindes in den funktionalen Fähigkeitsbereichen wie Wahrnehmung, Grob- und Feinmotorik, Kognition durch programmartige Übungen zu reduzieren und in diese funktionale Förderung intensiv die Eltern (Mutter) einzuspannen, ist oftmals mit folgenden problematischen, resilienzhemmenden Nebenwirkungen verbunden:

- Die spontane Interaktion der Eltern mit ihrem Kind, soweit sie ihnen aufgrund der durch eine Behinderung verunsicherten elterlichen Identität und „intuitiven elterlichen Didaktik“ (Papoušek; Papoušek 1981) überhaupt noch möglich ist, droht durch die ihnen angesonnene ko-therapeutische oder ko-pädagogische Rolle in quasi-professionellen Interaktionsmustern zu erstarren.
- Eine betont defizitorientierte Förderung spiegelt dem Kind einseitig seine Schwächen. Durch diese „fragmentierte Spiegelung“ erlebt es sich nicht in seiner „Ganzheit“ mit ihren Stärken und Schwächen angenommen (Niedecken 1989, 188).

Von frühester Zeit zu erleben, primär in *den* Aktivitäten Aufmerksamkeit und Beachtung zu finden, in die von anderen – gestützt auf das Urteil: „nicht oder noch nicht gelingend“, „nicht adäquat“ – korrigierend eingegriffen wird, muss für das Selbstwerden des Kindes mit Behinderung, seine Selbstwert-Entwicklung und das Bewusstsein, „Kontrolle über sich und seine Umwelt“ (Rauh 1996, 253) zu gewinnen, erhebliche problematische Auswirkungen haben. Im Rahmen einer akzentuiert funktionsorientierten Förderung, die von den Defiziten in personalen Fähigkeitsbereichen des Kindes ausgeht und ihm gerade diese widerspiegelt, wird das Kind schnell lernen, dass es zur handelnden Auseinandersetzung mit seiner Welt der permanenten Hilfe anderer bedarf, und sich wohl auch deren Hilfe -- „mit einem gewissen Geschick“ (Rauh 1996, 253) – bedienen. Dies kann zu einem *Vermeidungs-* oder *Ausweichverhalten* in Anforderungssituationen führen, das in Untersuchungen z. B. bei Kindern mit Down-Syndrom beobachtet wurde (Rauh 1997, 232 f.): „Es wird in vielen Fällen regelrecht zu einer Strategie, um bereits vorbeugend einer möglichen Versagenssituation zu entgehen“ (ebd., 232). Aus der Perspektive der Kinder ist sie als eine vor „Selbstbildbeschädigungen“ schützende Handlungsweise zu verstehen (Arens/Rauh 1999, 206). Die Kehrseite dieses subjektiv sinnhaften Verhaltens besteht darin, dass das behinderte Kind von sich aus weniger Anforderungssituationen suchen wird, in denen es „die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit üben und erweitern“ kann (Rauh 1997, 232).

Das Verhängnisvolle ist, dass ein solches Ausweichverhalten oft vorschnell der Behinderung, genauer: der psychophysischen Schädigung, selbst zugeschrieben wird, gleichsam genuiner Teil unserer Bilder insbesondere von geistiger Behinderung ist. Hingegen gerät oft zu wenig in den fachlichen Blick, inwiefern dahinter eine „Vermeidungsmotivation“ (Wishart), „eine Motivationshaltung der *erlernten Hilflosigkeit*“ (Rauh 1997, 232, Hervorh.: H. W.), steht als Folge vorschnellen und unangemessenen förderbezogenen Eingreifens in die Handlungsansätze des behinderten Kindes in frühester Zeit, wie „tastend“, fragil und mit Erschwernissen verbunden sie auch sein mögen. Thalhammer (1992) im Blick auf körperbehinderte Kinder und Wiegand (1988) haben auf Gefahren vorschnellen (korrigierenden) Eingreifens in erste kindliche Handlungsansätze deutlich hingewiesen. Prägnant fasst Wiegand entsprechende resilienzhemmende Wirkungen zusammen:

„Das Kind wird in seiner Fähigkeit, aus sich herauszugehen, nicht erst dadurch beeinträchtigt, daß die Umwelt abweisend reagiert, sondern schon dadurch, daß sie das Kind mit ihrer Aktivität bedrängt, noch ehe es selbst aktiv werden konnte“ (1988, 177).

Das Kind mit eigenen Aktivitäten *zu bedrängen* ist allerdings zu unterscheiden von „stimulierender Feinfühligkeit“ (Datler 2004). Diese ist erforderlich, wenn Kinder aufgrund einer (schweren) Behinderung oder in hoch belasteten Lebensverhältnissen noch keine Ansätze zeigen, sich auf die Welt der Menschen und Dinge aktiv einzulassen, oder ihre Intention, handelnd auf ihre Mit- und Umwelt einzuwirken, aufgegeben haben. Dann liegt es an den Erwachsenen, durch feinfühlig stimulierende Beziehungs- und Tätigkeitsangebote den Willen des Kindes zu eigenen Aktivitätsansätzen erst bzw. wieder zu wecken.

In dem Beitrag von Datler ist dies sehr prägnant beschrieben:

Datler, W.: Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfühligkeit. Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“. In: Ahrbeck, B.; Rauh, B. (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart 2004, 45–69

5.2 Weiterentwicklungen und Probleme im Sinne einer resilienzfördernden Frühförderung

Aus der Perspektive der Resilienzforschung bedeutsame Weiterentwicklungen und Neuansätze in der Frühförderung kann man seit den 1980er Jahren beobachten. Drei alternative – auch international diskutierte – Lektorientierungen als Antworten auf die angesprochenen Kritikpunkte seien genannt.

(1) Gegen die Tendenz, einseitig funktionsorientierte Förderprogramme nach dem „Reparaturmodell“ dem Kind zu verordnen und die Eltern darin einzuspannen, wurden Ansätze entwickelt, die das vorfindbare Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und Kind zu differenzieren und zu erweitern suchen und darin die spezifischen Bedürfnisse sowie Wahrnehmungs- und Erlebensweisen beider Interaktionspartner berücksichtigen (Sarimski 1986, 1993; Schlack 1987). In solchen *interaktions- und beziehungs-fokussierten* anstelle traditioneller „personen-fokussierter“ Ansätze (Barth 1998), geht es darum, die vorfindbaren Interaktions- und Beziehungsprozesse zwischen Eltern und Kind zu entlasten und zu stützen, indem den Eltern Hilfen des Beobachtens, Interpretierens und Verstehens der oftmals veränderten Ausdrucks- und Kommunikationsweisen ihres behinderten Kindes und Hilfen in der Verständigung und im Umgang mit ihm gegeben werden. Speck bezeichnet die Frühförderung als „Deutungshilfe“ für die Eltern, damit sie besser verstehen, „was das auffällige, ungewöhnliche Verhalten ihres Kindes *bedeutet* ...“ (1985, 56). Dementsprechend sieht Maristany (1996, 36 f.) die Rolle der Fachperson als die eines „Übersetzers“. Auf den Stellenwert eines solchen Ansatzes weist Rauh bei der Frage nach Art und Inhalt der Frühförderung von Kindern mit Down-Syndrom hin:

„Wahrscheinlich ist in der frühen Entwicklungsphase wichtiger [als intensive Förderprogramme durchzuführen; H. W.], die Eltern auf die oft sehr diskreten Signale ihrer Kinder, auf ihre verlangsamte Reaktionszeit und ihre hohe Frustrationsempfindlichkeit einzustimmen und dadurch eine sensible Kommunikation zwischen dem Kind und seinen Eltern zu fördern“ (1992, 218).

Auch im englischen Sprachraum zeigen sich analoge Neuorientierungen. So plädieren Byrne, Cunningham und Sloper aufgrund ihrer differenzierten Untersuchungen zur Wirksamkeit von Frühförderung bei Kindern mit Down-Syndrom für einen „beziehungs-fokussierten“ („relationship focused“) Ansatz (1988, 139). Darin wird „die Wärme und Sensitivität der Beziehung“ zwischen Eltern und Kind als „wichtigstes Merkmal“ erachtet (140) – aus der Sicht des Resilienzkonzepts ein bedeutsamer protektiver Faktor.

(2) Gegen die Tendenz, die Förderung des Kindes weitgehend oder gar ausschließlich auf seine Defizite abzustellen, haben Jetter (1984) aus der Sicht der „Kooperativen Pädagogik“ sowie die „Reutlinger Projektgruppe Frühförderung“ (Kautter et al. 1988) alternative Konzepte auf der Grundlage der Entwicklungstheorie Piagets entwickelt. Diese beziehen sich auf die *Eigenaktivität*, *Selbstgestaltung* und *Selbstkompetenz* des Kindes und streben eine ganzheitliche Orientierung der Förderung an. Für die „Reutlinger Projektgruppe“ bildet die Bindungstheorie eine zweite bedeutsame theoretische Grundlage ihres Ansatzes.

Ein wichtiges kritisches Beurteilungskriterium gegenüber direktiven Therapie- und Förderkonzepten, welche in die Selbstwerdung des Kindes (allzu) korrigierend eingreifen und damit

seine Selbstwertentwicklung und das Bewusstsein, Kontrolle über sich und seine Umwelt zu gewinnen, unterminieren, hat der Schweizer Heilpädagoge Grond formuliert:

„Angemessen ist eine Förderung dann, wenn das Kind sich als Handelnder erlebt, der etwas bewirken kann, das an sich befriedigt und von der Bezugsperson anerkannt wird“ (1984, 105).

Dennoch erscheint Vorsicht für die Annahme geboten, dass die Frühförderung in ihrer historisch gewachsenen und weiterentwickelten Konzept-, Methoden- und Organisationsvielfalt ihr resilienzförderndes Potential in der Arbeit mit entwicklungsgefährdeten Kindern, ihren Eltern und Familien hinreichend ausschöpft. Das als „Reparaturmodell“ beschriebene Förderverständnis aus der Anfangszeit der Frühförderung scheint bis heute nicht zur Gänze überwunden zu sein und könnte unter dem (Kosten-)Druck zu möglichst ‚effizienter‘ Förderung vielleicht sogar wieder an Einfluss gewinnen. Nach Klein (1996, 379) steht eine an der „Selbstbestimmung des kindlichen Handelns und der Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse“ orientierte Spielförderung gegenüber „funktionsorientierten Therapien“ nicht hoch im Kurs.

Frühförderinnen, die dennoch eine Spielförderung im Sinne Kleins zu praktizieren suchen, erleben nicht selten Druck in der Weise, dass sie von Eltern, direkt oder „zwischen den Zeilen“, zu hören bekommen: „die spielt ja nur“. Die Aufgabe, den Eltern dann die Bedeutung des Spiels des Kindes für seine Autonomieentwicklung, Kompetenzerweiterung, auf welchem basalen Niveau immer, und die Entwicklung „realistischer Kontrollüberzeugungen“ zu vermitteln, ist nach Klein jedoch schwierig (1996, 380).

Ferner scheinen *interaktions-* und *beziehungs-fokussierte* Förderansätze in der Praxis der Frühförderung noch eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, selbst wenn manche ihrer Grundgedanken durchaus bekannt sind und wohl auch in begrenztem Umfang handlungsleitenden Einfluss haben. So kommen Naggl und Thurmair in einer Befragung von Frühförderfachpersonen, die mit Kindern und Familien in Armutslagen arbeiten, hinsichtlich eines Frühförderkonzepts, in dem „die Interaktion zwischen Mutter und Kind“ „im Zentrum der Aufmerksamkeit steht“ (2000, 225) zu folgender Einschätzung:

„Wir verfügen in der Frühförderung in der Frühförderung grundsätzlich noch nicht über gute Modelle für Situationen, in denen die Beziehungen zwischen Eltern und Kind konflikthalt sind. Die Arbeitsansätze schwanken etwas unentschieden zwischen der Entwicklungsförderung mit einem Kind, bei der diese Konflikte dann als Störungen des Förderprozesses auftauchen – eine Rückzug in die Zweiersituation mit dem Kind stellt dann oft die bessere Lösung dar – und einem Beratungsmodell mit Fokus auf der Interaktion ...“

6. Ansatzpunkte für resilienzfördernde Kind-Umwelt-Transaktionen in der Frühförderung

Ausdrücklich sei vor der Fehlannahme gewarnt, „Resilienz“ ließe sich durch gezielt einsetzbare erzieherische und therapeutische Maßnahmen „herstellen“ (Göppel 1997, 286 f.). Resilienzfördernde Erfahrungen macht ein Kind mit biologischen und/oder psychosozialen Risiken vielmehr in seinen Transaktionen mit seiner Umwelt; daher kommt es darauf an, nach Ansatzpunkten zur Gestaltung dieser Kind-Umwelt-Transaktionen zu suchen. Für solche Suchprozesse können die Fragen hilfreich sein, die Jürgen Kühl (2003, 57) formuliert hat:

- „1. – Wie ist es möglich, dass ein Kind aktives Bewältigungsverhalten erwerben kann?
 - Wie ist es möglich, dass ein Kind Selbstwirksamkeit erlebt und ein positives Selbstwertgefühl, ein positives Selbstkonzept entwickelt?
 - Wie ist es möglich, dass ein Kind ein positives Sozialverhalten entwickelt?
2. – Wie es ist es möglich, in einer Familie ein offenes, unterstützendes Erziehungsklima zu entwickeln und aufrecht zu erhalten?

- Wie es möglich, eine stabile emotionale Beziehung einer Bezugsperson zu einem Kind zu finden, zu unterstützen und aufrecht zu erhalten?
- Wie ist es möglich, dass eine Familie oder Bezugsperson soziale Unterstützung als hilfreich erfährt?“

Die folgenden Überlegungen orientieren sich an den drei Grundbausteinen „Sichere Basis“, „Selbst-Wertschätzung“ und „Selbst-Wirksamkeit“ (vgl. Kap. 4).

6.1 Bedingungen zur Ermöglichung einer „Sicheren Basis“ im engeren und weiteren Lebensumfeld des Kindes

1. Konzepte/Programme zur Unterstützung und Förderung der Eltern-Kind-Interaktion und -Beziehung

In den letzten Jahren sind praxisnahe, auf der Bindungstheorie beruhende Konzepte zur Unterstützung und Förderung der Eltern-Kind-Interaktion und -Beziehung bei Kindern mit biologischen und psychosozialen Risiken entwickelt worden, die verstärkt Eingang in die Frühförderung finden sollten (z. B. Fries et al. 2005; Kißgen; Suess 2005, Ziegenhain et al. 2004).¹ Es handelt sich meist um zeitlich begrenzte und niedrigschwellige Angebote mit dem Ziel, Eltern zu befähigen, die Bedürfnisse ihres Kindes aus dessen Perspektive wahrzunehmen und mit größerer Feinfühligkeit die Beziehung zu ihrem Kind zu gestalten (Fries et al. 2005). Hierzu werden mit Videoaufnahmen Interaktionssequenzen zwischen Mutter oder Vater und Kind festgehalten, so dass die Eltern selbst die individuellen Verhaltensweisen ihres Kindes, aber auch eigene angemessene Reaktionen entdecken können. „Gerade die Bilder von gelungenen Interaktionen ermöglichen den Eltern kindliche Verhaltensweisen oft unter einem ganz neuen Blickwinkel zu sehen und den Zusammenhang zwischen dem Verhalten des Kindes ihrem eigenen neu zu verstehen“ (Fries et al. 2005, 120).

Methodisch hat sich eine videogestützte Arbeit auch bei Eltern in gravierenden psychosozialen Belastungssituationen als hilfreich erwiesen. Aber das Prinzip, an den Kräften der Eltern in der Interaktion anzusetzen und sie durch die Bestätigung gelungener Interaktionssequenzen darin zu ermutigen, ist nicht zwingend an Videoarbeit gebunden (Naggl; thurmair 2000, 225–230). Bei der Umsetzung derartiger interaktions- und beziehungsorientierter Konzepte, speziell in der Frühförderung, bedarf es bestimmter Akzentuierungen:

- Auch wenn der Blick auf gelungene Interaktionssequenzen zwischen Eltern und Kind gerichtet wird, aktiviert eine beziehungsfördernde Beratung und Begleitung oftmals leidvolle Beziehungserfahrungen der Eltern mit ihrem Kind, aber auch Beziehungserfahrungen z. B. mit den eigenen Eltern. Es solches Geschehen kann mit tiefer gehenden emotionalen Prozessen verbunden sein. Daher gilt es, zunächst eine halbwegs vertrauensvolle (Arbeits-)Beziehung zu den Eltern aufzubauen, was gerade bei Eltern in Armut und sozialer Benachteiligung einen „langen Atem“ erfordert.
- Auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung und durch Ermutigungen der Fachperson wird es den Eltern leichter möglich, über Gefühle und Lebensereignisse, speziell belastende Beziehungserfahrungen mit ihrem Kind und eigene traumatische Erfahrungen in der „Beziehungsgeschichte“ mit ihren Eltern, zu sprechen. Dies wirkt sich auf ihre „innere Wahrnehmung der Beziehung“ (Sarimski 2000, 112) positiv aus und hilft ihnen, die Bedürfnisse des Kindes ein Stück weit besser wahrzunehmen und zu beachten (Daniel; Wassell 2002, 98).
- In den interaktions- und beziehungsfördernden Konzepten speziell bei Familien in schwierigen Lebenslagen (Armut, soziale Randständigkeit ...) wird die Bedeutung prakti-

¹ Siehe den Workshop „Frühe Stärkung der Eltern-Kind-Bindung durch das STEEP™-Programm“ auf dem Hamburger Symposium.

scher Hilfestellungen zur familiären Alltagsgestaltung betont (Fries et al. 2005, 121). Im „STEEP-Programm“ zählen dazu Hilfen zur Nutzung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten „bezüglich Arbeitssuche, Schuldnerberatung, Gesundheitsvorsorge oder auch der Wohnungssuche. STEEP verbindet somit Elemente der Eltern-Kleinkind-Psychotherapie mit klassischen Methoden der Sozialen Arbeit“ (Kißgen; Suess 2005, 128).

Eine solche Lebensweltorientierung entspricht den Erfahrungen der Frühförderung bei Familien in psychosozialen Problemlagen, welche die Notwendigkeit „sozialarbeiterischer Element“ (Naggl; Thurmair 2000, 230) belegen.

Solche Interventionsansätze sind im Frühförderbereich wichtig und hilfreich und entsprechen den Leitprinzipien der Familienorientierung und der Ganzheitlichkeit. Allerdings erwecken diese Ansätze, so wie sie beschrieben werden, nicht selten den Eindruck, als ob sie – gezielt und effizient eingesetzt – hocheffektiv elterliches Verhalten verändern könnten. Eine solche eher „technisch“ verstandene Einflussnahme könnte überwunden geglaubte zu hochgezogene „Machbarkeitsvorstellungen“ suggerieren.

2. Netzwerkförderung im Sinne der Stärkung sozialer Ressourcen und der Erweiterung von Beziehungserfahrungen

Aus der Sicht der Resilienzforschung können im weiteren familiären und nachbarschaftliche Umfeld (Großeltern, Geschwister, Freunde, Spielkameraden ...) wichtige Stütz- und Schutzfaktoren gerade für Kinder in schwierigen Lebensverhältnissen liegen. Es ist daher eine wichtige Aufgabe einer ökologisch orientierten Frühförderung, im Verwandten- und Bekanntenkreis nach möglichen, für ein Kind bedeutungsvollen Bezugspersonen Ausschau zu halten (Daniel; Wassell 2002, 95 und 101) und in diesem Sinne Netzwerk- und Beziehungsarbeit zu leisten (besonders für Kinder, die sich schwerer tun, von sich aus solche Kontakte und zu Beziehungen zu knüpfen).

Eine derartige aufsuchende Netzwerkförderung ist in der deutschen Frühförderung unüblich. Deshalb sei das Beispiel des von Carl J. Dunst geleiteten Frühförder-Zentrums in North Carolina/USA angeführt. Dunst ist durch seine Vergleichsstudien zur Wirksamkeit der Frühförderung und seine Überlegungen zum ökosystemischen Ansatz in der Frühförderung auch in der deutschen Fachöffentlichkeit bekannt geworden. Netzwerkförderung beinhaltet in diesem Zentrum auch, gemeinsam mit Kindern und Familien in sozial randständigen Lebenssituationen gezielt Ansprechpersonen im nachbarschaftlichen Umfeld, in Kindertagesstätten oder sonstigen Einrichtungen ausfindig zu machen, die bereit sind, ehrenamtlich für eine bestimmte Zeit mit einer Familie oder einem Kind eine verlässliche helfende Beziehung, z. B. in patenschaftlicher Form, aufzubauen. In dieser Aufgabe werden dazu bereite Personen fachlich begleitet (Schweizer 2002).

6.2 Bedingungen der Ermöglichung von Selbst-Wertschätzung und Selbst-Wirksamkeit bei Kindern

Selbst-Wertschätzung und Selbst-Wirksamkeit, das Bewusstsein, Kontrolle über sich und seine Umwelt (zumindest) ansatzweise zu gewinnen, kann ein Kind, ob behindert oder nicht, vor allem im spielerischen Handeln unter zwei Voraussetzungen entwickeln:

1. Es müssen für das Kind befriedigende Handlungssituationen sein, in denen es sich als Gestalter seiner Aktivitäten und Explorationen erlebt.
2. Das Kind muss in diesen Aktivitäten eine Wertschätzung erfahren.

Beiden Voraussetzungen – dem eigenständigen Handeln des Kindes, besonders im Spiel, und der Anerkennung seines Handelns – kommt in der Resilienzperspektive eine hohe Bedeutung zu.

Frühförder-Fachpersonen stehen oftmals unter einem Handlungsdruck – dem eigenen, den der Eltern –, der dazu führen kann, dem Spiel wesentliche Merkmale (z. B. die Zweckfreiheit) und dem Kind Möglichkeiten zu wirklich eigenständigem Gestalten in der Spielsituation zu nehmen. Damit jedoch droht „in einem Bereich, der, wie das Spiel, für die Entwicklung von Autonomie und Identität des Kindes so wesentlich ist, ... der Verlust des [E]igenen beim Kind“ (Thurmair; Naggl 2003, 93): Es gehört daher zur professionellen Kernkompetenz einer Früherzieherin, die Spielbedürfnisse des Kindes zu (be-)achten und ihnen Raum zu geben. Das bedeutet, die eigenen expliziten und impliziten Förderabsichten wahrzunehmen und dahingehend zu reflektieren, ob und inwieweit sie in der konkreten Situation zurückgestellt werden können oder in eine *dialogische Abstimmung* zu den Absichten des Kindes gebracht werden müssen. Dabei gilt es auch dem eigenen und dem Druck der Eltern standzuhalten (92). In dieser dialogischen Abstimmung, der „Gegenseitigkeit“ (Martin Buber), als einem zentralen Merkmal der Beziehungsgestaltung zwischen Kind und Erwachsenen in Spiel-, Förder- sowie in Therapiesituationen (Thurmair 2005; Ohrt 1996) liegt eine wichtige Bedingung für die Unterstützung von Selbstwirksamkeit im sozialen Kontext – und eine zentrale Bedingung für die Wirksamkeit von Frühförderung generell.

Frühförderung muss es, gerade bei Kindern und Familien in schwierigen Lebenslagen, darum gehen, zu einer entwicklungsförderlicheren häuslichen Umwelt beizutragen. Beispielsweise ist es sinnvoll, die Eltern in das gemeinsame Spiel mit dem Kind einzubeziehen, etwa beim Anschauen eines Bilderbuches, oder sie über Spielmaterialien und -möglichkeiten zu informieren. Die Einflussmöglichkeiten sind hier oftmals begrenzt und müssen langfristig angelegt sein. Häufig haben Eltern wenig Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, ihrem Kind angemessene Anregungen zu geben. Vor allem dann, wenn sie selbst nur über eingeschränkte Spielerfahrungen aus ihrer Kindheit verfügen, fällt es ihnen schwer, Spielgelegenheiten für ihr Kind zu schaffen. Daniel und Wassells (2002, 108) halten es für hilfreich, Eltern entweder individuelle oder in Gruppen zu ermöglichen, Spielerfahrungen nachzuholen, um ihre eigenen Spielfähigkeiten wieder oder zum ersten Mal zu entdecken.

Ein letzter Hinweis: Besonders behinderte Kinder mit erheblichen Einschränkungen in der expressiven Lautsprache werden häufig mit Erfahrungen mangelnder Selbstwirksamkeit in der Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen konfrontiert. Formen der *unterstützten Kommunikation*, z. B. Gebärden, können ihnen hier bereits im Rahmen der Frühförderung Möglichkeiten an die Hand geben, sich „mehr Gehör“ zu verschaffen und damit sozial Einfluss zu nehmen (Wilken 1999); dies ist auch aus der Resilienzperspektive bedeutsam.

Einige abschließende Anmerkungen

Viele der vorgestellten Anregungen sind nicht unbedingt neu, sondern gehörten seit längerem zum Kenntnisstand der Frühförderung. Sie bekommen in der Resilienzperspektive allerdings eine neue Akzentuierung und Bedeutung. Das Resilienzkonzept ist ein optimistisches Konzept, das mit dem Blickwechsel von den Risiko- auf die Schutzfaktoren nach Bedingung sucht, die Kindern helfen, sich trotz widriger Lebensumstände oder schädigungsbedingter Erschwernisse so gut wie möglich zu entwickeln.

Genau darin liegt jedoch auch eine Gefahr: wie der Siegfried-Mythos in der Nibelungen-Sage zeigt, war es schon immer eine Sehnsucht von Menschen, unverwundbar oder gar unbesiegbar zu sein. Aber auch Siegfried hatte eine verwundbare, existenzgefährdende Stelle. Resilienz darf deshalb nicht zu einem Rückfall in ein überwundenes geglaubtes „individualtheoretisches Paradigma“ führen, wie es in einem verkürzt popularisierten Verständnis aussieht: die Kinder mit der „dicken Haut“. Demgegenüber kann die *Intersubjektivität, die Beziehung und Gegenseitigkeit*, als Leitidee im Resilienzkonzept nicht deutlich genug hervorgehoben werden – oder nochmals mit den Worten von Thomas Gabriel (2005, 213):

„Resilienz ist ohne unterstützende Interaktionen im Sozialen nicht zu denken.“

Auch dieser Gedanke ist nicht neu, sondern er ist der Kern dessen, was Erziehung (und eine auf dialogische Abstimmung gründende Therapie) ausmacht, ausmachen sollte. In seinen „Reden über Erziehung“ hat Martin Buber in den 1960er Jahren diesen Kern in eindrucksvollen Worten formuliert:

„Vertrauen, Vertrauen zur Welt, weil es diesen Menschen gibt – das ist das innerlichste Werk des erzieherischen Verhältnisses. Weil es diesen Menschen gibt, kann der Widersinn nicht die wahre Wahrheit sein, so hart er einen bedrängt“ (Buber 1964, 33).

Hinweis:

Die Literatur kann folgendem Beitrag entnommen werden:

Weiß, H.: Frühförderung als protektive Maßnahme – Resilienz im Kleinkindalter. In: Opp, G.; Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 2., völlig neu bearb. Aufl. München, Basel 2007 158–174