



Bachelorarbeit

Janis Larissa Hufschmidt

**Herausforderungen meistern –
Erlebnispädagogik als präventives
Handlungskonzept zur
Resilienzförderung**

**BA Studiengang
Kindheitspädagogik**

Wintersemester 2023/24

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis	5
1. Einleitung.....	6
2. Resilienz.....	8
2.1. Begriffsbestimmung der Resilienz	9
2.2. Die Bedeutung von Schutzfaktoren	11
2.2.1. Personale Schutzfaktoren	13
2.2.2. Familiäre Schutzfaktoren.....	16
2.2.3. Soziale Schutzfaktoren.....	17
2.3. Die 6 Resilienzfaktoren	20
2.3.1. Selbst- und Fremdwahrnehmung.....	20
2.3.2. Selbstregulation	21
2.3.3. Selbstwirksamkeit.....	22
2.3.4. Soziale Kompetenz.....	23
2.3.5. Aktive Bewältigungskompetenzen	23
2.3.6. Problemlösefähigkeiten	25
3. Resilienzförderung von Kids	25
3.1. Kids - Wer sind die 10- bis 14-Jährigen?.....	25
3.2. Zentrale Entwicklungsaufgaben im Alter von 10 bis 14 Jahren	29
3.3. Zentrale Risikofaktoren für die Entwicklung	32
4. Die Erlebnispädagogik	37
4.1. Begriffsbestimmung der Erlebnispädagogik	38
4.2. Erlebnispädagogische Handlungsfelder und Aktivitäten	40
4.3. Ziele der Erlebnispädagogik in Pädagogik und Prävention.....	41
4.4. Lernen durch die Erlebnispädagogik	45
4.4.1. Die E-Kette	46
4.4.2. Das Lernzonenmodell.....	48

4.4.3. Reflexion und Transfer durch metaphorisches Lernen.....	50
4.4.4. Die erlebnispädagogische Waage	53
5. Resilienzförderung durch Erlebnispädagogik.....	55
5.1. Möglichkeiten.....	55
5.1.1. Ressourcenorientierung	55
5.1.2. Förderung der Resilienzfaktoren.....	56
5.1.3. Förderung weiterer Schutzfaktoren.....	63
5.2. Grenzen.....	66
6. Fazit.....	70
Literatur- und Quellenverzeichnis	74

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Rahmenmodell von Resilienz	12
Abbildung 2: Resilienzfaktoren	20
Abbildung 3: Ziele der Erlebnispädagogik	43
Abbildung 4: Die E-Kette.....	47
Abbildung 5: Die erlebnispädagogische Waage.....	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Risikofaktoren	34
---------------------------------	----

1. Einleitung

„Waldhütten, Verstecke, Hinterhöfe, Hecken und Höhlen wurden durch normierte Spiel- und kontrollierte Sportplätze, Kindergarten und Kinderzimmer ersetzt.“ (Michl 2020, S. 41). Natur- und Freiräume für Kinder und Jugendliche schwinden zunehmend. In der heutigen, immer komplexer und scheinbar bedrohlicher werdenden Welt, wird durch zahlreiche Maßnahmen und Regeln versucht, Kinder vor Schrammen am Knie zu schützen und Kindheit sicherer zu machen (vgl. Fengler 2019, S. 33f). Gleichzeitig sind zahlreiche Kinder und Jugendliche realen und bedrohlichen Risiken ausgesetzt: Armut, Mobbing und Scheidung der Eltern sind nur ein paar Beispiele, die ihre Entwicklung erschweren und nachhaltige negative Folgen haben können (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2019, S. 21-23). Um sich trotz vorhandener Risiken zu einem selbstständigen und gesunden Individuum entwickeln zu können, brauchen Kinder und Jugendliche eine Vielzahl an Kompetenzen und Faktoren, die sich in ihrer Wechselwirkung als Resilienz manifestieren (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2019, S. 9; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 17).

Diese Tatsachen stellen pädagogische Fachkräfte und Eltern vor Herausforderungen, auf die die Erlebnispädagogik Teilantworten bietet. Sie will es als ganzheitliches Handlungsfeld mit dem Schwerpunkt des „Learning by Doing“ anders als schulische und konventionelle pädagogische Ansätze machen: Sie bietet handlungsorientiertes Lernen in Ernstsituationen, die alle Sinne aktivieren und die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Individuums fördern. Sie sucht nach Stärken und Ressourcen statt nach Defiziten und findet wie im realen Lebensalltag nicht immer eindeutige Lösungen (vgl. Michl 2020, S. 41f).

Die vorliegende Arbeit behandelt das Thema der Resilienzförderung in Bezug auf das Handlungsfeld der Erlebnispädagogik. Die Fragestellung lautet: Inwieweit ist die Erlebnispädagogik als präventives Handlungskonzept geeignet, um die Resilienzentwicklung bei Kindern und Jugendlichen im Alter von zehn bis vierzehn Jahren zu fördern? Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, ob das Handlungskonzept einsetzbar ist, Resilienz bei der Zielgruppe präventiv aufzubauen und zu stärken und wo die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der Resilienzförderung durch die Erlebnispädagogik liegen. Dazu wird relevante Fachliteratur, die die einzelnen Themengebiete behandelt, analysiert und in Verbindung zueinander gesetzt.

Das Kapitel 2 dient dazu, ein Grundlagenverständnis über das Thema der Resilienz zu erhalten. Zunächst wird der Begriff der Resilienz definiert und die drei

Arten der Schutzfaktoren sowie deren Bedeutungen erklärt. Außerdem wird auf die sechs Resilienzfaktoren eingegangen, die im Laufe des Lebens als auch durch gezielte Förderung erworben werden können und maßgeblich dazu beitragen, schwierige Lebenssituationen und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

Um einen entwicklungspsychologischen Überblick und ein Verständnis für die Themen der Kinder und Jugendlichen zu entwickeln, befasst sich das 3. Kapitel mit der Zielgruppe. Die Zielgruppe der Zehn- bis Vierzehnjährigen hat eine Besonderheit: Es handelt sich nicht mehr um Kinder, richtig jugendlich sind sie jedoch auch noch nicht. Die Altersspanne ist durch ihre Heterogenität und die zahlreichen Veränderungen, die aufgrund innerer und äußerer Prozesse geschehen, gekennzeichnet und beinhaltet den Übergang von der Kindheit ins Jugendalter. Daher wird in dieser Arbeit neben der Bezeichnung „Kinder und Jugendliche“ der Begriff „Kids“ verwendet (vgl. Drößler 2021, S. 361). Wer die zehn- bis vierzehnjährigen Kids sind, wird in Kapitel 3.1. dargestellt. Weiterhin wird in Kapitel 3.2. auf die Entwicklungsaufgaben, die sie in dieser Altersspanne zu bewältigen haben, eingegangen. Die Risikofaktoren, denen sie ausgesetzt sein können, und deren Gefährdung für ihre Entwicklung werden in Kapitel 3.3. beleuchtet.

Im Mittelpunkt des 4. Kapitels steht das Thema der Erlebnispädagogik. Zunächst wird versucht, das breite Handlungsfeld mittels verschiedener Definitionen zu bestimmen, um im nächsten Unterkapitel auf die Vielfalt der erlebnispädagogischen Aktivitäten aufmerksam zu machen. Im Kapitel 4.3. wird auf das Ziel der Erlebnispädagogik eingegangen, welches die Persönlichkeitsentwicklung in Pädagogik und Prävention beinhaltet. Verschiedene Modelle, die erklären, wie die Kids durch Erlebnisse und herausfordernde Aktivitäten durch die Erlebnispädagogik lernen und wie Gelerntes reflektiert und für den Alltag genutzt werden kann, werden in Kapitel 4.4. beschrieben.

Die Möglichkeiten und Grenzen der Resilienzförderung durch die Erlebnispädagogik werden in Kapitel 5 analysiert und beurteilt. Um die Fragestellung der Arbeit zu beantworten, werden die Inhalte aus den vorherigen Kapiteln genutzt und zusammengeführt. Das Fazit in Kapitel 6 fasst die grundlegenden Erkenntnisse der Arbeit abschließend zusammen und beinhaltet eine kritische Reflexion der Fragestellung und einen Ausblick über weiteren Forschungsbedarf.

2. Resilienz

Im Mittelpunkt der Resilienzforschung steht die Betrachtung der Ressourcen und Schutzfaktoren von Individuen und die Frage, wie es ihnen gelingen kann, trotz Risiken und Krisensituationen zu eigenständigen und gesellschaftsfähigen Menschen heranzuwachsen (vgl. Wustmann Seiler 2021, S.14). Die Anfänge der Resilienzforschung liegen in den 1970er Jahren, wobei die erste Studie zum Thema der Resilienz schon im Jahr 1955 begann (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 11f). Emmy Werner und Ruth Smith untersuchten die Entwicklung von 698 Menschen auf der hawaiianischen Insel Kauai und verglichen die Unterschiede zwischen resilienten und weniger resilienten Menschen über eine Zeitspanne von 40 Jahren. Das Ergebnis dieser Studie ist, dass ein Drittel der Kinder trotz risikoreicher Bedingungen, wie zum Beispiel psychische Erkrankungen der Eltern oder Armut, zu selbstständigen und verantwortungsvollen Erwachsenen heranwuchsen (vgl. Werner 2020a, S. 11). Sie entwickelten effektive und flexible Strategien im Umgang mit ihren individuellen Belastungssituationen (vgl. Werner 2020b, S. 82; Fingerle 2011, S. 213). Seit dieser Pionierstudie wurden 19 Längsschnittstudien in verschiedenen Teilen der Welt durchgeführt, davon zwei in Deutschland (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 12; Bengel et al. 2009, S.14).

Die aktuelle Resilienzforschung unterteilt sich in vier Schwerpunkte. Der erste Schwerpunkt beinhaltet den Versuch, Resilienz zu definieren und auf der Grundlage von empirischen Befunden Schutzfaktoren zu identifizieren. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt befasst sich mit den unterschiedlichen Wirkmechanismen der Resilienz. Der dritte Schwerpunkt liegt in der Entwicklung und der Erforschung der Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen zur Förderung von Resilienz (vgl. Masten et al. 2023, S. 20). Die Entwicklung von mehrperspektivischen Modellen in der Erforschung von Einflussfaktoren in Bezug auf die Resilienz bildet den vierten, jüngsten Schwerpunkt (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.11). Dieser erforscht auch die Einflüsse der Genetik und Epigenetik auf die Resilienz von Individuen (vgl. Masten et al. 2023, S. 20).

2.1. Begriffsbestimmung der Resilienz

Eine Definition des Resilienzbegriffs wird bis heute diskutiert (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.16). Die Herkunft des Begriffs liegt im lateinischen und lässt sich aus dem Wort „resilire“ ableiten, was „zurückspringen“ bedeutet (vgl. Duden 2023). Die Schwierigkeit einer Definition für Resilienz liegt darin, dass Resilienz ein komplexes Konstrukt ist, das nicht direkt gemessen werden kann. Vielmehr erschließt es sich aus zwei Komponenten. Die erste Komponente ist das Vorhandensein eines oder mehrerer Risiken für die Entwicklung. Die zweite ist die positive Anpassung, auch Adaption genannt (vgl. Werner 2020b, S. 82). Resilienz zeigt sich also als Bewältigungskompetenz aus dem Zusammenspiel von bestimmten Dispositionen und der Performanz in der Bewältigung (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012, S. 13).

Enge Definitionen, wie die von Wustmann Seiler, beziehen Resilienz nur auf die erfolgreiche Bewältigung von hohen Risiken und Belastungen, mit denen ein Individuum konfrontiert sein kann. Demnach ist Resilienz die *„[...] psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“* (2021, S. 18). Weiter gefasste Definitionen beschreiben Resilienz als eine Kompetenz, die aus verschiedenen Einzelfähigkeiten besteht und nicht nur bei Krisensituationen, sondern auch bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Alltagssituationen relevant ist. Resilienz bezieht sich somit auf die gesamte Lebensspanne und die Resilienzentwicklung hat im gesamten Lebenslauf eines Menschen eine Bedeutung (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.17; Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012, S. 12). Diesen Aspekt betonen auch Welter-Enderlin und Hildenbrand in ihrer Definition und betrachten das Konzept aus entwicklungspsychologischer Perspektive:

„Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin 2016, S. 15).

Das Zusammenspiel der verschiedenen Einzelfähigkeiten und Ressourcen bezeichnet Fingerle als Bewältigungskapital. Dieses psychosoziale Kapital besteht aus der Kompetenz, vorhandene Ressourcen als solche zu erkennen, einzusetzen und über sie zu reflektieren wie auch das eigene Potenzial zur Bewältigung zu nutzen und weiterzuentwickeln (vgl. Fingerle 2011, S. 213). Neben der erfolgreichen Bewältigung von Belastungssituationen oder Entwicklungsaufgaben

besteht Resilienz auch darin, dass Menschen über die Lebensspanne hinweg ihre Lebensziele, ihre Lebensfreude und -zufriedenheit behalten (vgl. Zautra et al. 2010, S. 5-7). Dieser Aspekt beinhaltet die Bedeutung der subjektiven biografischen Perspektive des Individuums und lässt sich mit dem Kohärenzgefühl aus der Salutogenese vergleichen (vgl. Göppel 2020, S. 156). Göppel beschreibt Resilienz daher als die Fähigkeit, *„[...] trotz aller widriger Umstände und Erfahrungen zu einem bejahenden, sinnerfüllten, stimmigen Narrativ über das eigene Leben zu gelangen und bei einem zuversichtlichen Entwurf für die eigene Zukunft anzukommen [...]“* (2020, S. 159). Er plädiert dafür, Resilienz nicht nur anhand der Erreichung äußerlicher biografischer Erfolge, wie zum Beispiel dem Bildungsabschluss, dem Einkommen oder Familienstand zu messen, sondern sie anhand von narrativen, autobiografischen Erzählungen oder Dokumenten zu verstehen (vgl. ebd., S. 159, 162, 168).

Zu beachten ist außerdem, dass die Definitionen von Resilienz durchaus kulturspezifische Unterschiede aufweisen können, weil eine positive Bewältigung und Kompetenz in verschiedenen Kulturen und Kontexten unterschiedlich definiert werden (vgl. Ungar 2011, S. 135-138).

Trotz der unterschiedlichen Definitionen gibt es drei Merkmale, die in Bezug auf Resilienz allgemein gültig sind (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 28-33):

1. Resilienz ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess

Entgegen früheren Annahmen ist Resilienz kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal (vgl. Fingerle 2011, S. 211). Stattdessen wird sie aktiv vom Individuum durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben. Dies kann im Laufe der Entwicklung in beide Richtungen der Individuum-Umwelt-Interaktion geschehen. Zum einen wirken Umweltbedingungen auf die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen ein, sodass positive Bewältigungserfahrungen stärkend für die Zukunft wirken. Andererseits ist das Individuum in der Lage, aktiv und konstruierend auf seine Umwelt einzuwirken und sich eine positive Lebenswelt auszusuchen und seine Resilienzentwicklung darüber zu regulieren (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 28f).

2. Resilienz ist eine variable Größe

Kinder und Jugendliche, die zu einem bestimmten Zeitpunkt resilient sind, sind dies nicht zwangsläufig zu allen Zeitpunkten ihres Lebens. Demnach ist Resilienz keine stabile, einmal erworbene Größe, sondern ein veränderbares und flexibles

Konstrukt (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 30f). Fingerle bezeichnet Resilienz daher auch als „*temporär feststellbares Entwicklungsereignis*“ (2011, S. 208).

3. Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional

Resilienz ist nicht nur von zeitlicher, sondern auch von situativer Variabilität gekennzeichnet (vgl. Fingerle 2011, S. 211). Sie zeigt sich in verschiedenen Bereichen oder Situationen, kann aber nicht automatisch auf alle Lebensbereiche übertragen werden (vgl. Petermann/Schmidt 2006, S. 121).

Für diese Arbeit wird die weite Definition von Resilienz verwendet, die Resilienz in Bezug auf die Lebensspanne nicht nur für die Bewältigung hoher Entwicklungsrisiken und Belastungen, sondern auch von alltäglichen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben betrachtet.

2.2. Die Bedeutung von Schutzfaktoren

Im Leben von Kindern und auch von Erwachsenen gibt es eine Vielzahl von Risiken, denen ein Mensch im Laufe seines Lebens ausgesetzt sein kann. Diese Risikofaktoren können biologische, psychologische oder soziale Ursachen haben und werden in Kapitel 3.3. bezogen auf die Zielgruppe der Kids näher betrachtet. Wie die verschiedenen Längsschnittstudien zum Thema Resilienz zeigen, gibt es trotz hoher Belastungen Individuen, die sich zu gemeinschafts- und leistungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 14; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 12). Das Schutzfaktorenkonzept beschreibt, welche Faktoren und Variablen im Leben der Kids eine positive Wirkung haben können und zu Resilienz führen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2019, S. 28).

Schutzfaktoren sind Faktoren und Prozesse im Leben der Individuen, die protektiv, also schützend wirken, sodass sich Kids trotz Belastungsfaktoren normal entwickeln. Resilienz kann daher auch als das Ergebnis der zusammenwirkenden Schutzfaktoren beschrieben werden (vgl. Werner 2020a, S.10). Risiko- und Schutzfaktoren stehen in Wechselwirkung zueinander und wirken sich auf den Entwicklungsprozess aus (vgl. Storck/Pfeffer 2022, S. 5). Während Risikofaktoren die Auftretenswahrscheinlichkeit von Störungen erhöhen, vermindern Schutzfaktoren diese, indem sie zur Entwicklung von Ressourcen beitragen. Schutzfaktoren sind nicht gleichzusetzen mit dem Fehlen von Risiken oder dem Gegenteil von Risikofaktoren. Sie werden bei dem Auftreten von Gefährdungen wirksam und können dann als Puffer wirken. Außerdem muss ein Schutzfaktor bereits vor dem Eintreten des Risikofaktors vorliegen, um als solcher bezeichnet

und protektiv wirken zu können (vgl. Bengel et al. 2009, S. 22-24). Das Rahmenmodell der Resilienz (Abb. 1) verdeutlicht, dass Resilienz keine Unverwundbarkeit ist, sondern eine Kompetenz, die sich aus dem Zusammenwirken und der Kumulation von Schutz- und Risikofaktoren manifestiert (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012, S. 14).



Abbildung 1: Rahmenmodell von Resilienz (eigene Darstellung; vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 65)

Die Schutzfaktoren werden zwischen personalen, familiären und sozialen Faktoren unterschieden (vgl. Storck/Pfeffer 2022, S. 5). Wichtig ist jedoch, dass die drei Bereiche nicht isoliert voneinander wirken, sondern miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen können (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 46). Treten Stressoren, wie zum Beispiel Entwicklungsaufgaben oder Belastungen auf, treffen sie auf bestimmte Schutz- und Risikofaktoren, die in der Lebenswelt der Kids vorhanden sind und im Zusammenspiel mit den personalen Schutzfaktoren zum Tragen kommen. Aus dieser gegenseitigen Wechselwirkung kommt es dann entweder zu einer Anpassung und Bewältigung oder zur Fehlanspassung und somit zu einem negativen Entwicklungsergebnis (vgl. Abb. 1) (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2019, S. 38).

Die Ergebnisse aus den Forschungen, die verschiedene Schutzfaktoren auf den drei Ebenen dokumentieren, stimmen weitestgehend überein, unabhängig davon, wo sie erhoben wurden. Es lässt sich also schlussfolgern, dass die Schutzfaktoren unabhängig von den geografischen oder ethnischen Gegebenheiten universell wirken (vgl. Werner 2020a, S.11; Werner 2020b, S.89). Sie sind jedoch kontextspezifisch wirksam und abhängig von verschiedenen Faktoren, wie zum Beispiel dem Alter und Geschlecht des Kindes oder dem Vorhandensein von bestimmten Risikofaktoren. Das bedeutet, dass derselbe Faktor in unterschiedlichen Kontexten sowohl protektiv als auch gefährdend wirken kann.

Darüber hinaus haben einige Schutzfaktoren bei manchen Personen keinerlei Wirkung (vgl. Bengel et al. 2009, S. 48, 50). Kids, die in ihrem Leben große Belastungen erfahren, profitieren von dem Vorhandensein der Schutzfaktoren am meisten. Doch auch Kinder, die weniger starken Risiken ausgesetzt sind, werden durch die Schutzfaktoren, die die Resilienz erhöhen, gestärkt (vgl. Werner 2020b, S. 86, 94f).

Im Normalfall sind nicht alle Schutzfaktoren vorhanden oder für das Kind beziehungsweise den Jugendlichen erwerbbar. Studien zeigen dennoch, dass die Wahrscheinlichkeit zur Bewältigung von Risiken und Belastungen steigt, je mehr Schutzfaktoren wirksam genutzt werden (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012, S. 17).

2.2.1. Personale Schutzfaktoren

Schützende Faktoren im Kind werden als personale Schutzfaktoren bezeichnet (vgl. Bengel et al. 2009, S. 48). Werner benennt diese Faktoren auch als lebensbegünstigende Eigenschaften im Kind (vgl. Werner 2020a, S. 12). Sie können entweder angeboren, also kindbezogen, oder erworben sein (vgl. Bengel et al. 2009, S. 48).

Kindbezogene Schutzfaktoren beziehen sich auf körperliche Begebenheiten und biologische Korrelate. Zu den biologischen Korrelaten, die in Studien in Bezug auf ihre Auswirkung auf die Resilienz erforscht wurden, zählen zum Beispiel die körperliche Gesundheit, ein stabiles Immunsystem, ein stabiler Schlaf- und Wachrhythmus und die Fitness der Kids. Gesunde und körperlich fitte Menschen haben häufiger eine bessere Selbstachtung, sind zufriedener mit ihrem eigenen Körper und haben gesündere Essgewohnheiten (vgl. Bengel et al. 2009, S. 51f; Wustmann Seiler 2021, S. 106).

Neuere Forschungsansätze beschäftigen sich mit psycho- und neurobiologischen Grundvoraussetzungen und ihren Auswirkungen auf die Resilienz. Forschende haben herausgefunden, dass resilientere Kinder eine stärkere Aktivierung des autonomen Nervensystems haben. Dadurch können sie Informationen besser verarbeiten und haben eine höhere Aufmerksamkeitsleistung, was eine leichtere Konditionierbarkeit zur Folge hat (vgl. Raine et al. 1995, zitiert nach Bengel et al. 2009, S. 52). Auch die Auswirkung von genetischen Faktoren auf die Resilienz werden untersucht (vgl. Bengel et al. 2009, S. 52f). Dabei haben Forschende herausgefunden, dass das Zusammenspiel verschiedener Gene entweder einen Schutz- oder einen Risikofaktor für psychische Erkrankungen bilden können. Trotz

dieser genetischen Prädispositionen, die einen protektiven Einfluss haben können, sind sie nicht allein entscheidend über die Resilienz des Individuums (vgl. Lippold/Reuter 2020, S.24-28).

Ein weiterer Schutzfaktor kann das Temperament der Kids sein. Das Temperament ist weitgehend unveränderbar und beinhaltet individuelle Besonderheiten der Persönlichkeit und der Verhaltensdispositionen. Eine genaue Definition gibt es hingegen nicht. Auch wird das Ausmaß der Wirkung als Schutzfaktor unterschiedlich groß gewertet. Insgesamt kann ein positives und einfaches Temperament bei risikoreichen Umständen eine schützende Wirkung haben (vgl. Bengel et al. 2009, S. 53-60). Kinder mit einem einfachen, positiven Temperament werden bereits sehr früh als „aktiv“ und „liebvoll“ beschrieben, haben ein hohes Antriebsniveau und sind gesellig und ausgeglichen. Diese Temperamenteigenschaften lösen positive Reaktionen bei ihren Bindungspersonen aus (vgl. Werner 2020a, S. 12). Entscheidend ist jedoch nicht das Temperament allein, sondern auch die Passung zwischen dem Temperament des Kindes und der sozialen Umwelt, in der es sich bewegt (vgl. Bengel et al. 2009, S. 56).

Auch die Platzierung in der Geburtenreihenfolge kann als Schutzfaktor wirken. Die Kauai-Studie kam zu dem Ergebnis, dass es eine protektive Wirkung hat, das erstgeborene Kind in der Familie zu sein (vgl. Werner 1994, S.132, zitiert nach Bengel et al. 2009, S. 60). In neueren Studien wird dieser Schutzfaktor jedoch nicht mehr erwähnt. Insgesamt scheint das Geschlecht des erstgeborenen Kindes eine wichtige Moderatorfunktion zu spielen. Während Mädchen von der Geburt nachfolgender Kinder überwiegend profitieren, zeigen sich bei Jungen hauptsächlich negative Veränderungen in ihrer kognitiven Leistung und der Bindung zur Mutter (vgl. Bengel et al. 2009, S. 60-62).

Das weibliche Geschlecht wird zudem als allgemeiner Schutzfaktor betrachtet, weil Jungen im Kindes- und Jugendalter häufiger von externalisierenden Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen betroffen sind als Mädchen (vgl. McDermott et al. 2006; Piko et al. 2005, zitiert nach Hopper/Cosco 2023, S. 94; Bengel et al. 2009, S. 62f). In der frühen Kindheit ist die Ich-Resilienz, also die Fähigkeit, sich wechselnden Lebensumständen anzupassen, beider Geschlechter noch gleich entwickelt. Bei Mädchen steigt die Resilienz im Jugendalter jedoch an, während sie bei Jungen eher abnimmt (vgl. Chuang et al. 2006, zitiert nach Bengel et al. 2009, S. 63). In Bezug auf das Geschlecht als moderierenden Faktor ergab die Kauai-Studie, dass für Mädchen und Jungen unterschiedliche Schutzfaktoren von

Bedeutung sind. Für Mädchen spielen die individuellen Schutzfaktoren eine größere Rolle. Für Jungen hingegen ist es wichtig, dass sie externe Unterstützung aus der Familie und dem sozialen Umfeld erhalten (Werner/Smith 2001, zitiert nach Hopper/Cosco 2023, S. 94).

Erworbene Schutzfaktoren beziehen sich auf die kognitive und affektive Entwicklung des Kindes. Dazu zählen zum Beispiel eine positive Wahrnehmung der eigenen Person, internale Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, die Fähigkeit zur Selbstregulation und aktive Bewältigungsstrategien (vgl. Bengel et al. 2009, S. 64-82). Die personalen Schutzfaktoren, die nicht angeboren, sondern im Laufe des Lebens erworben werden, werden von Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff als Resilienzfaktoren bezeichnet (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 13). Diese haben für die Bewältigung von Risiken und Entwicklungsaufgaben eine besondere Bedeutung (vgl. Storck/Pfeffer 2022, S. 6). Auf die Resilienzfaktoren wird in Kapitel 2.3. gesondert eingegangen.

Kinder im Alter von zehn Jahren mit guten kognitiven Fähigkeiten, sowie der Fähigkeit, Probleme zu lösen, sind resilienter als Kinder, deren kognitive Fähigkeiten weniger gut entwickelt sind. Sie sind intelligent und haben gute schulische Leistungen, wovon ebenfalls eine protektive Wirkung ausgeht (vgl. Bengel et al. 2009, S. 70-72). Intelligente Kids sind in der Lage, stresserzeugende Probleme realistisch einzuschätzen und flexible Strategien zur Bewältigung einzusetzen (vgl. Werner 2020a, S. 13). Auch die Sprachentwicklung sowie die Lesefähigkeiten haben einen Einfluss auf den Grad der Anpassung in schulischen Settings und der Resilienz der Kids (vgl. Werner 2016, S. 33). Kinder und Jugendliche mit guten Sprach- und Lesefähigkeiten sind in der Lage, verschiedene Perspektiven zu betrachten und komplex zu denken (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 101). Diese Form der Resilienz wird auch als „academic resilience“ bezeichnet. Kinder mit hoher akademischer Resilienz haben eine höhere Selbstachtung und Freude an der Schule. Außerdem werden sie oft als selbstständig eingeschätzt (vgl. Tudor/Spray 2018, S. 42f). Wichtig zu erwähnen ist jedoch, dass es keine außergewöhnlich hohe Intelligenz braucht, um resilient zu sein. Hingegen ist eine durchschnittliche oder bessere Intelligenz von Vorteil, doch stellt sie allein noch keinen Schutzfaktor dar. Vielmehr ist bedeutsam, ob Individuen ihre Fähigkeiten effektiv nutzen können und die Motivation haben, sich im Alltag an gegebene Bedingungen anzupassen (vgl. Masten 2016, S. 154; Bengel et al. 2009, S. 72f).

Das Vorhandensein von besonderen Begabungen oder Interessen ist ebenfalls ein Schutzfaktor (vgl. Bengel et al. 2009, S. 83f). Dabei sind diese speziellen

Interessen oder Hobbys nicht geschlechtsabhängig (vgl. Werner 2020a, S.13). Sie helfen Kindern und Jugendlichen dabei, Stress abzubauen sowie emotionale und soziale Unterstützung zu erhalten, vor allem, wenn sie Hobbys oder Interessen mit Freund*innen teilen. Außerschulische Aktivitäten, die Spaß machen, können dabei helfen, sich von Problemen oder Stresssituationen abzulenken und zu distanzieren (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 102f).

Der letzte hier aufgeführte personale Schutzfaktor ist der Glauben an eine Religion oder Spiritualität. Viele resiliente Menschen schöpfen Kraft aus ihrem Glauben. Des Weiteren vermitteln Religionen richtungsweisende und motivierende Werte und Traditionen, die eine protektive Wirkung haben können (vgl. Masten 2016, S. 237).

2.2.2. Familiäre Schutzfaktoren

Der bedeutendste familiäre Schutzfaktor ist das Vorhandensein von mindestens einer sicheren Bindung zu einer Bezugsperson. Eine positive Beziehung zu mindestens einem Elternteil, die von emotionaler Wärme, Wertschätzung und Stabilität gekennzeichnet ist, stellt nicht nur bei Belastungssituationen einen schützenden Faktor dar. Die kontinuierliche Beziehung zu der Bezugsperson sollte vertrauensvoll und von gegenseitigem Respekt geprägt sein. Vor allem die positiven Auswirkungen von Wärme, Feinfühligkeit und responsivem Verhalten werden in der Resilienzförderung hervorgehoben (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012, S. 18; Wustmann Seiler 2021, S. 107). Zudem gehören resiliente Kids häufig dem sicheren Bindungstyp an. Bindungssicherheit stellt eine innere Ressource dar, die Auswirkungen auf den Selbstwert, das Selbstvertrauen und die Fähigkeit, Empathie für andere zu empfinden und Konflikte konstruktiv zu lösen hat (vgl. Bengel et al. 2009, S. 88-91; Wustmann Seiler 2021, S. 107f).

Nachfolgende Bedeutungen nach der Bindung zu einer elterlichen Bezugsperson haben die strukturellen Familienmerkmale und die Erziehung des Kindes. In Bezug auf die strukturellen Merkmale profitieren Kinder vor allem von einem ausreichenden soziökonomischen Status der Familie sowie von geregelten Abläufen im Alltag. Familiäre Stabilität und eine geregelte Tagesstruktur, die von Ritualen und gemeinsamen Unternehmungen gekennzeichnet ist, erhöhen das Gefühl von Kontrolle und Vorhersehbarkeit im Kind. Doch auch die Zusammensetzung der Familie hat einen geringen Einfluss auf die Resilienzentwicklung (vgl. Bengel et al. 2009, S. 86-89). Außerdem ist es von Vorteil, wenn die Mutter ein höheres Bildungsniveau und einen kompetenten Umgang mit dem Kind hat (vgl. Werner 2020a, S. 14).

Ein autoritativer und demokratischer Erziehungsstil ist ein Schutzfaktor. Dieser ist durch ein warmes, unterstützendes und engagiertes Verhalten der Eltern gekennzeichnet, aber auch durch das Setzen von klaren Grenzen und konsequenten Regeln. Die Kommunikation zwischen den Kindern und ihren Eltern sollte möglichst partnerschaftlich sein und es sollten soziale Normen vermittelt werden. Auch das elterliche Monitoring, also das Wissen der Eltern über den Aufenthaltsstandort und die Aktivitäten der Kids im Alltag, haben einen schützenden Effekt. Zudem fördert ein positives Familienklima und eine Kohäsion, die sowohl von Identifikation mit der Familie als auch von Autonomie gekennzeichnet ist, das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Sicherheit des Kindes (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 108f; Bengel et al. 2009, S. 93-98). Bei den familiären Schutzfaktoren gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Für Mädchen wirkt das Aufwachsen in Familien schützend, in denen sie die zuverlässige Fürsorge einer weiblichen Bezugsperson bei gleichzeitiger Betonung von Unabhängigkeit erfahren. Jungen hingegen brauchen vor allem klare Strukturen und Regeln sowie ein männliches Identifikationsmodell als Vorbild. Außerdem hat es eine schützende Wirkung für sie, wenn Gefühle in der Familie nicht unterdrückt werden (vgl. Werner 2020a, S. 14).

Neben der Eltern-Kind-Beziehung hat auch eine prosoziale Beziehung zu Geschwistern eine protektive Wirkung (vgl. Bengel et al. 2009, S. 99). Dieser Schutzfaktor ist zudem unabhängig von der Qualität der Beziehung zu den Eltern (vgl. Pike et al. 2005, zitiert nach Bengel et al. 2009, S. 99). Doch auch die Qualität der Beziehung der Eltern untereinander, vor allem auch bei getrennten oder geschiedenen Eltern, wirkt sich auf die Resilienz des Kindes aus (vgl. Bengel et al. 2009, S. 101f).

2.2.3. Soziale Schutzfaktoren

Die dritte und letzte Kategorie der Schutzfaktoren bezieht sich auf das soziale Umfeld außerhalb der Kernfamilie des Kindes. Einer dieser Schutzfaktoren ist die soziale Unterstützung, die von den Kids wahrgenommen wird. Diese kann sowohl inner- als auch außerfamiliär sowie institutionell erfahren werden. Sie kann direkt erfolgen, wie zum Beispiel durch Unterstützung auf der emotionalen, instrumentellen oder informativen Ebene, oder indirekt. Ein Beispiel für eine indirekte soziale Unterstützung ist das protektive Abpuffern von Risiken durch ein schützendes Handeln. Obwohl Studien zu dem Ergebnis kamen, dass die personalen und familiären Schutzfaktoren eine wichtigere Rolle für die Resilienz

spielen, hat das soziale Eingebundensein dennoch einen stabilisierenden Effekt (vgl. Bengel et al. 2009, S. 102-105).

Ein sehr bedeutender sozialer Schutzfaktor ist das Vorhandensein einer guten, vertrauensvollen Beziehung zu einem Erwachsenen außerhalb der Familie, der als Vorbild und Rollenmodell fungiert und das Kind oder den Jugendlichen bedingungslos akzeptiert (vgl. ebd., S. 106-108). Resiliente Kids, die innerhalb der Familie keine enge Bindung zu ihren Eltern haben, suchen sich in ihrem sozialen Umfeld häufig „Ersatzeltern“ (vgl. Werner 2020a, S. 14). Doch auch die Großeltern oder ältere Geschwister können diese bedeutsame Person im Leben des Kindes sein, von denen sie emotionale und materielle Unterstützung sowie Liebe erfahren (vgl. Bengel et al. 2009, S. 104f). Diese Personen können den Aufbau von Resilienz vor allem dann fördern, wenn sie sich für das Kind an sich, seine Fragen und Bedürfnisse interessieren und ihm Aufmerksamkeit schenken. Neben dem Effekt der unmittelbaren Problemreduzierung bei Unterstützungsleistungen können sie auch als resiliente Vorbilder dienen, wenn sie selbst ein aktives, konstruktives und prosoziales Bewältigungsverhalten nutzen. Wustmann bezeichnet diese Bezugspersonen außerhalb der Familie auch als „Schlüsselpersonen“ zur Bewältigung von schwierigen Lebensumständen oder als „Türöffner“ für neue Perspektiven und Möglichkeiten (vgl. 2011, S. 350-352).

Auch positive soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und Freundschaftsbeziehungen können eine protektive Wirkung haben. Vor allem ab der Adoleszenz intensivieren sich die Beziehungen zu Peers und die Bedeutung von Akzeptanz und Anerkennung durch Gleichaltrige nimmt zu. Die meisten Kinder und Jugendlichen haben neben ihrer Peergruppe eine beste Freundin oder einen besten Freund. Dies kann als Schutzfaktor wirken, weil Belastungen durch die enge Vertrauensbeziehung und gegenseitige Unterstützung abgepuffert werden können (vgl. Salisch 2020, S.194f). Freundschaften vermitteln das Gefühl von Zugehörigkeit (vgl. Bengel et al. 2009, S. 110). Die protektive Wirkung von Freundschaften besteht zudem daraus, dass sie Orte der Erholung, Unterhaltung und des emotionalen Beistands bieten. Kinder und Jugendliche erhalten Rat und positives Feedback von ihren Freund*innen und haben die Möglichkeit, soziale Kompetenzen wie Empathie und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme zu erlernen. Auch die Kommunikationsfähigkeiten und die Impulskontrolle wird in freundschaftlichen Beziehungen gefördert. Freund*innen können als Modelle wirken und dazu beitragen, sich zu prosozialen Menschen zu entwickeln (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 112).

Die Qualität der Bildungsinstitutionen, wie zum Beispiel der Schule, beeinflusst das Wohlbefinden und die Gesundheit von Kids. In der Schule werden Kindern und Jugendlichen wichtige Kompetenzen, wie zum Beispiel Problemlösefertigkeiten, soziale Fähigkeiten, Verantwortungsübernahme und Selbstbestimmung vermittelt. Im Kindesalter entscheidet der Erfolg in der Schule maßgeblich über das Selbstwertgefühl. Wenn die Schule eine wertschätzende, positive und sichere Lernumgebung bietet, die hohe, aber erreichbare Anforderungen an die Schüler*innen stellt und ihnen dabei hilft, diese zu erfüllen, kann sie ein Schutzfaktor im Leben des Kindes sein. Ein respektvoller Umgang, umfassende Möglichkeiten zur Partizipation und eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern sowie mit weiteren sozialen Einrichtungen erhöhen die Qualität der schulischen Einrichtung (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 113f). Ein Gefühl der Verbundenheit und Verpflichtung gegenüber der Schule und eine positive Beziehung zu einer Lehrperson kann Risikofaktoren kompensieren (vgl. Sprott et al. 2005; Herrenkohl et al 2005; Baker 2006, zitiert nach Bengel et al. 2009, S. 111-113).

2.3. Die 6 Resilienzfaktoren

Die sogenannten Resilienzfaktoren (Abb. 2) beschreiben personale Kompetenzen, die nicht angeboren, sondern im Laufe des Lebens erworben werden (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.13). Sie werden als Resilienzfaktoren bezeichnet, da sie in Krisen und Situationen der Belastung in hohem Maße dazu beitragen können, diese zu bewältigen. Sie werden jedoch nicht nur für Krisensituationen benötigt, sondern zum Beispiel auch bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben aktiviert. Die sechs Einzelkompetenzen können sich wechselseitig beeinflussen und werden über den gesamten Lebenslauf erworben und gestärkt. Wenn sie aktiviert werden, manifestieren sie sich als Resilienz (vgl. ebd., S. 17, 19).

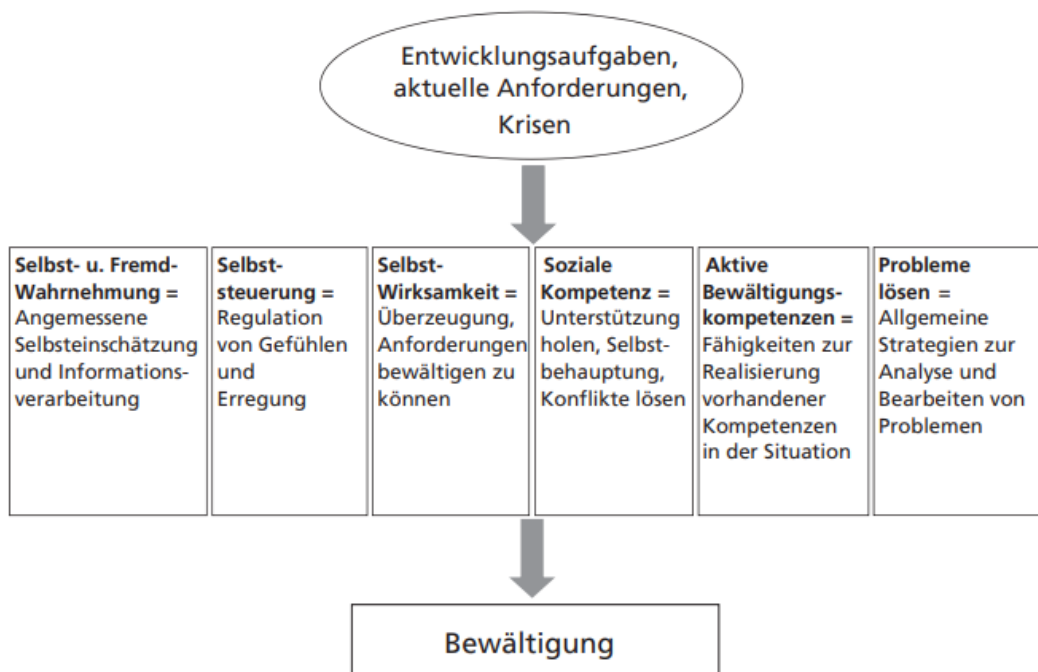


Abbildung 2: Resilienzfaktoren (Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 20)

2.3.1. Selbst- und Fremdwahrnehmung

Das Selbst ist eine dynamische und veränderbare, dennoch relativ stabile seelische Grundstruktur (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 44). Die Selbstwahrnehmung setzt sich aus der Wahrnehmung der eigenen Person auf verschiedenen Ebenen zusammen. Eine gute Selbstwahrnehmung besteht aus der realistischen Wahrnehmung des eigenen Körpers, der Handlungen und Fähigkeiten, Gedanken und Emotionen sowie der eigenen sozialen Fähigkeiten, aber auch aus der Rückmeldung anderer Personen über das eigene Selbst. Somit ist sich ein Individuum mit adäquater Selbstwahrnehmung sowohl seiner Stärken

als auch seiner Schwächen bewusst. (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.20, 82). Die Selbstwahrnehmung besteht neben den Körper- und Sinneserfahrungen, die ein Individuum macht, aus dem Selbstkonzept und der Selbstreflexivität (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 44). Das Selbstkonzept ist das Bild, das ein Individuum über sich selbst hat. Es setzt sich aus verschiedenen Selbstkonzepten zusammen, wie zum Beispiel dem körperlichen, emotionalen, sozialen oder dem akademischen Selbstkonzept. Das Selbstkonzept entwickelt sich, indem situative Erfahrungen generalisiert werden. Gleichzeitig beeinflusst das Selbstkonzept konkrete Situationen, da es die Interpretation von Emotionen und Kognitionen beeinflusst. Als Ideal gilt ein realistisches, aber optimistisches Selbstkonzept (vgl. Eberle/Fengler 2021, S. 322f). Die Fähigkeit zur Beurteilung der Selbstwahrnehmung, also der Wahrnehmung der eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen, wird als Selbstreflexivität bezeichnet (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S.45).

Kompetenzen in der Fremdwahrnehmung bestehen aus der Fähigkeit, die Gefühle anderer Personen einschätzen zu können und sich in sie hineinversetzen zu können (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.20).

Eine gute Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinflusst das Selbstwertgefühl des Individuums positiv und dient in Belastungssituationen als schützender und kompensatorischer Faktor (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.82; Bengel et al. 2009, S. 65). Vor allem in der Adoleszenz, in der soziale Vergleichsprozesse zunehmen, ist eine positive Rückmeldung von anderen besonders wichtig für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts (vgl. Bengel et al. 2009, S. 65). Gute Kompetenzen in diesem Resilienzfaktor helfen bei dem Bewältigen von Problemen sowie dem Herangehen an neue Aufgaben, aber auch bei der Gestaltung sozialer Beziehungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 43).

2.3.2. Selbstregulation

Die Selbstregulation, oder Selbststeuerung, meint die Fähigkeit, Gefühle und Erregungszustände selbstständig beeinflussen zu können und sich, je nach Situation, gesellschaftlich erwünscht zu verhalten. Dazu gehört ein Wissen über Emotionen, Strategien mit verschiedenen Emotionen umgehen zu können und das Kennen von Handlungsmöglichkeiten, um sich zum Beispiel selbst zu beruhigen. Es handelt sich also um eine gewisse emotionale Flexibilität und eine hohe Frustrationstoleranz (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.20, 85). Die Selbstregulation besteht zudem aus der Motivation, sich einem positiven oder

negativen Reiz zuzuwenden oder abzuwenden und steht in einem engen Verhältnis zum Temperament des Individuums. Die Fähigkeit zur Selbstregulation entwickelt sich bis in das Erwachsenenalter hinein in sozialen Kontexten. Bei Kindern im Kleinkindalter spielen für den Erwerb vor allem die engsten Bezugspersonen, wie die Eltern des Kindes eine wichtige Rolle. Im Kindes- und Jugendalter werden die Erfahrungen mit Gleichaltrigen bedeutend für die Entwicklung der Selbstregulation (vgl. Opp 2020, S. 42-50).

Eine gute Selbstregulation verringert die Wahrscheinlichkeit, sozialen Ausschluss zu erfahren und erhöht das Gefühl der Zugehörigkeit. Dieses Gefühl wirkt wiederum motivierend, sich selbstregulierend zu verhalten (vgl. ebd., S. 51).

2.3.3. Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit besteht aus dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der Überzeugung, Probleme aktiv bewältigen zu können. Dazu gehört, die eigenen Kompetenzen realistisch einschätzen zu können und die Motivation, Probleme zu lösen und persönliche Ziele zu erreichen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.20, 83f). Mit internalen Kontrollüberzeugungen ist die Fähigkeit gemeint, Ereignisse als das Resultat der eigenen Handlungen zu erkennen (vgl. Bengel et al. 2009, S. 73). Kids mit realistischen internalen Kontrollüberzeugungen glauben zum Beispiel daran, dass sie ihre Probleme durch Anstrengungen und Fleiß beheben können. Sie erkennen jedoch auch, wann Situationen für sie unkontrollierbar sind (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 102). Neben den internalen Kontrollüberzeugungen spielen auch die eigenen Erwartungen an eine Situation eine Rolle. Resiliente Personen sind der Überzeugung, dass ihr individuelles Handeln eine Wirkung hat und zu Erfolg führt (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.20). Diese Erwartungen steuern das Herangehen an schwierige Situationen oder Aufgaben schon im Vorfeld und führen meistens zu einer Bestätigung des Selbstwirksamkeitserlebens. Kids mit einer hohen Selbstwirksamkeitskompetenz sind sich außerdem ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen bewusst (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S.46f). Sie sind daher zuversichtlich und haben ein hohes Selbstvertrauen (vgl. Bengel et al. 2009, S. 75). Des Weiteren gehört das Vorhandensein differenzierter und positiver Zukunftsvorstellungen dazu (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 83f).

Bei der Selbstwirksamkeit handelt es sich um einen durch Studien konsequent belegten Schutzfaktor. Er hat eine hohe Bedeutung in der Resilienzförderung, weil Erfahrungen der Selbstwirksamkeit die anderen Resilienzfaktoren positiv beeinflussen können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 46).

Die Selbstwirksamkeitskompetenz ist durch positive Erfahrungen veränderbar und erlernbar. Das Bilden von eigenen, erreichbaren Zielen und das Bewältigen von Herausforderungen sowie der Glaube anderer an die eigenen Fähigkeiten und ein positives Feedback können das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit steigern. Dadurch kann die eigene Lerngeschichte in Bezug auf die Selbstwirksamkeit beeinflusst und Erfolgserwartungen in Bezug auf die Zukunft gestärkt werden (vgl. Rahner 2021, S. 54). Bereits kleine Erlebnisse des Erfolgs können dazu beitragen, das Erleben der Selbstwirksamkeit aufzubauen. Fehlende oder geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hingegen führen zu Passivität und verhindern den Aufbau von Selbstvertrauen (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 101).

2.3.4. Soziale Kompetenz

Der vierte Resilienzfaktor besteht aus einer Vielzahl an sozialen Kompetenzen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens erwirbt. Resilientere Kids sind in der Lage, bei Problemen die Unterstützung von anderen Personen aus ihrem sozialen Umfeld einzufordern oder anzunehmen, wenn sie angeboten wird. Das Aktivieren von sozialen Ressourcen wirkt in Belastungssituationen schützend. Um in schwierigen Situationen auf soziale Unterstützung zurückgreifen zu können, braucht das Individuum die Fähigkeit, soziale Netzwerke aufzubauen, Beziehungen einzugehen und zu pflegen (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 21, 84). Dazu gehört es im Kindes- und Jugendalter auch in der Lage zu sein, enge und vertrauensvolle Freundschaften zu schließen, also „freundschaftsfähig“ zu werden (vgl. Salisch 2020, S. 199). Dafür werden Kommunikationskompetenzen und Empathie benötigt. Resiliente Jugendliche sind oftmals empathischer und hilfsbereiter gegenüber anderen Menschen (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 105). Außerdem beinhalten die sozialen Kompetenzen die Fähigkeit, sich den kulturell bedingten sozialen Verhaltensregeln entsprechend zu verhalten, soziale Situationen einschätzen zu können und Konflikte lösen zu können (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.21, 84). Resiliente Kids sind zudem in der Lage, positive Beziehungen zu erwachsenen Personen aufzubauen (vgl. Bengel et al. 2009, S.84).

2.3.5. Aktive Bewältigungskompetenzen

Ein weiterer Resilienzfaktor ist die aktive Bewältigungskompetenz, auch adaptive Bewältigungskompetenz genannt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 52). Um Probleme und Belastungssituationen bewältigen zu können, müssen sie zunächst als solche erkannt und bewertet werden. Menschen nehmen stressige Situationen völlig individuell wahr und gehen unterschiedlich damit um.

Kompetenzen im Bereich des aktiven Bewältigungsverhaltens bestehen daraus, aktiv auf solche Situationen zuzugehen, Lösungsstrategien zu entwickeln und ihre Fähigkeiten angemessen einzusetzen. Als Voraussetzung dafür ist es wichtig, die eigenen Stärken zu kennen und aktivieren zu können. Aber auch das Erkennen von Schwächen oder Grenzen und das Suchen nach sozialer Unterstützung gehören zu dem Resilienzfaktor dazu (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S.21). Der Umgang mit Risikofaktoren wird auch als Coping bezeichnet. Die Kompetenzen dieses Resilienz Faktors liegen in dem flexiblen Umgang mit unterschiedlichen Copingstrategien (vgl. ebd., S. 86).

Die Bewältigungskompetenzen können zum Beispiel durch Reflexion gefördert werden. Wenn Kinder und Jugendliche wissen, welche Situationen Stress bei ihnen auslösen und welche Strategien ihnen im Umgang mit stresserzeugenden Umständen helfen, werden sie dadurch resilienter (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 54).

Weitere wichtige Schutzfaktoren für die Resilienz sind persönliche Ziele, Sinnfindung und Zielanpassung. Diese Faktoren haben vor allem im Jugendalter eine wichtige Bedeutung (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2021, S. 8). Das Vorhandensein von persönlichen Zielen wirkt sinnstiftend und handlungsregulierend. Dies hat zur Folge, dass Individuen aktiv und selbstbestimmt an ihrem Alltag teilnehmen (vgl. Brunstein et al. 2007, S. 271, 275). Das Kohärenzgefühl aus dem Modell der Salutogenese besteht aus den drei Komponenten: dem Gefühl der Verstehbarkeit, der Handhabbarkeit und der Bedeutsamkeit des eigenen Lebens. Individuen mit einem hohen Kohärenzgefühl haben Ressourcen, sich Anforderungen im Leben zu stellen und das Gefühl, dass sich Anstrengungen zur Bewältigung von Herausforderungen lohnen (vgl. Antonovsky 1997, S. 34-36). Resiliente Personen haben eine optimistische und positive Einstellung sowie Vertrauen in ihr Leben (vgl. Masten 2016, S. 161). Wird das eigene Leben als bedeutsam und sinnhaft erachtet, führt es dazu, dass persönliche Ziele im Leben gebildet werden. Das Fehlen von persönlichen Zielen und einem Sinn im Leben hingegen wirkt emotional belastend und kann zu seelischen Störungen führen. Ziele werden hierarchisch geordnet und verändern sich im Laufe des Lebens. Sie werden durch normative und soziokulturelle Anforderungen bestimmt, zum Beispiel durch die Entwicklungsaufgaben, und zu persönlichen Zielen geformt. Aus den Zielen müssen Handlungspläne abgeleitet und eine Passung zu den Gegebenheiten der Umwelt hergestellt werden, um sie zu erreichen. Die Fähigkeit, persönliche Ziele zu bilden und zu verfolgen ist eine wichtige personale

Bewältigungskompetenz, welche die allgemeine Lebenszufriedenheit und das psychische Wohlbefinden erhöht (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 28-32; Brunstein et al. 2007, S. 279-281). Damit einher gehen Gefühle von Hoffnung und Optimismus. Diese sind weitere Schutzfaktoren im Leben des Individuums, die das aktive Bewältigungsverhalten positiv beeinflussen (vgl. Rahner 2021, S. 54).

Rönna-Böse und Fröhlich-Gildhoff bezeichnen persönliche Ziele und Sinnstrukturen zu entwickeln als wichtige Querschnittskompetenz, die gegebenenfalls einen eigenen, 7. Resilienzfaktor beschreibt (vgl. 2020, S. 27-32).

2.3.6. Problemlösefähigkeiten

Der letzte Resilienzfaktor beschreibt die Fähigkeit, komplexe, zum Teil mehrdeutige Sachverhalte und Probleme analysieren zu können, um dann Lösungsmöglichkeiten abwägen und Strategien zur Bewältigung planen zu können. Auch das Verfolgen, Umsetzen und Reflektieren dieser Problemlösestrategien gehört dazu (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 21, 85).

Je älter Kinder werden, desto komplexer werden ihre Problemlösestrategien (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2019, S. 56). Resiliente Kinder verfügen ab dem Schulalter über proaktive Problemlösekompetenzen. Dazu gehört zum Beispiel das Übernehmen von Verantwortung für das Problem und das aktive Lösen. Für dieses proaktive Verhalten benötigen Kids ein gutes Selbstvertrauen (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 100).

3. Resilienzförderung von Kids

3.1. Kids - Wer sind die 10- bis 14-Jährigen?

Die Kids im Alter von zehn bis vierzehn Jahren befinden sich im Übergang von der Kindheit zum Jugendalter. Dieser Übergang geht mit einer Statusinkonsistenz und Veränderungen auf verschiedenen Ebenen einher. Die Kids beginnen, sich für jugendliche Themen und Handlungsweisen zu interessieren. Gleichzeitig zeigen sie in vielen Bereichen noch kindliche Verhaltensstrukturen oder Denkmuster. Hinzu kommt, dass sie von Erwachsenen häufig noch als Kinder gesehen werden und ihnen noch viele Rechte und Möglichkeiten des Jugendalters verwehrt bleiben. Aufgrund dieses Zwischenstatus ist es schwer, die Altersgruppe der Zehn- bis Vierzehnjährigen klar zu beschreiben (vgl. Drößler 2021, S. 361-363).

Das Phänomen der Jugend ist sowohl ein entwicklungspsychologischer Abschnitt, in dem es zu umfassenden körperlichen wie psychischen und sozialen

Veränderungen kommt, als auch eine soziale Konstruktion (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 240). Sie ist eine eigenständige Entwicklungsphase mit individuellen Herausforderungen und Entwicklungsthemen. Jedoch ist die zeitliche Eingrenzung des Jugendalters nicht klar definiert und beinhaltet somit eine gewisse „Unschärfe“ (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 104; Remschmidt 2013, S. 423). Gekennzeichnet ist die Altersphase durch den Start der Pubertät, die heutzutage deutlich eher als früher beginnt, ungefähr im Alter von zehn Jahren. Sie markiert den Beginn der Phase der frühen Adoleszenz, auch Präadoleszenz genannt (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 240; Staats 2021, S. 40). Dadurch kommt es zu zahlreichen Veränderungen für die Kids, die auf verschiedenen Ebenen geschehen.

Körperliche Veränderungen

In der Pubertät, die bei Mädchen gewöhnlich etwas früher beginnt als bei Jungen, kommt es neben dem Wachstum und der Veränderung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale zu zahlreichen körperlichen Prozessen und Veränderungen. Die Kids erfahren einen Wachstumsschub, das Gewicht erhöht sich und es kommt zu einer Rekonstruktion der Organe und des Gehirns. Aufgrund des Wachstums des Herz-Kreislauf-Systems verbessert sich die Leistungsfähigkeit der Kids. Sowohl der Zeitpunkt, die Abfolge als auch die Dauer der körperlichen Veränderungen können sehr unterschiedlich sein (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 242-244). Die Kids beginnen, sich mit einer Geschlechterrolle zu identifizieren (vgl. Staats 2021, S. 43).

Kognitive Veränderungen sorgen für eine Verbesserung der Aufmerksamkeit, des Arbeitsgedächtnisses und der Ausbildung des meta-kognitiven und abstrakten Denkens (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 246).

Soziale Veränderungen: Familie, Peers und Jugendkultur

Auf sozialer Ebene kommt es ebenfalls zu bedeutenden Veränderungen. Ab dem Alter von ungefähr zehn Jahren beginnt sich die Beziehung zu den Eltern zu verändern und die Kids beginnen sich emotional von ihren Eltern zu distanzieren (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 251; Drößler 2021, S. 367). Häufig fühlen sich Kids in dieser Entwicklungsphase einsam in der eigenen Familie und ihre Eltern werden ihnen „peinlich“ (vgl. Staats 2021, S. 42). Sie orientieren sich immer mehr an Personen außerhalb des familiären Umfelds und streben nach Autonomie. Die elterlichen Kontrollbefugnisse werden infrage gestellt und Konflikte mit den Eltern nehmen zu. Dennoch bleibt die Beziehung zu den Eltern in den meisten Fällen

stabil und sie werden weiterhin als wichtige Bezugspersonen angesehen (vgl. Drößler 2021, S. 367). Mit 74 % erhalten der Großteil der elf- bis fünfzehnjährigen eine hohe Unterstützung von ihrer Familie (vgl. Kaman et al. 2020, S. 11). Vor allem in Notsituationen dienen die Eltern noch lange als zentrale Fürsorgepersonen (vgl. Staats 2021, S. 65).

Freunde und Peers werden für die Kids zum Ende des Kindesalters immer bedeutender und sie verbringen immer mehr Zeit in ihren Cliques (vgl. Drößler 2021, S. 368). Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Gleichaltrigen vermittelt das Gefühl von Anerkennung und dient für viele Kids als Orientierungsrahmen (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 253). Das LBS-Kinderbarometer, eine in Deutschland durchgeführte Querschnittsstudie, die Kinder im Alter von neun bis vierzehn Jahren zu ihrem Wohlbefinden befragt, kommt zu dem Ergebnis, dass sich Kids in ihrem Freundeskreis neben ihrem Wohnumfeld am wohlsten fühlen (vgl. Müthing/Razakowski 2020, S. 2). Vor allem in Bezug auf alltagsbezogene Themen sind Peers zentrale Ansprechpartner (vgl. Staats 2021, S. 65). Peergruppen dienen als soziales Experimentierfeld, in denen die Kids unter Gleichgestellten spielerisch lernen, gemeinsame Interessen auszuhandeln und ihre Identität zu bilden (vgl. Drößler 2021, S. 368). Sie grenzen sich von Erwachsenen ab und sind Teil einer individuellen Jugendkultur. Diese ist von jugendlichen Interessen und Verhaltensweisen geprägt. Dazu gehört auch das Ausleben der Bedürfnisse nach Spannung, Herausforderungen und Abenteuer. Die Kids suchen sich aktiv Situationen voller Action und Risiken und gehen gemeinsam Mutproben ein, in denen sie Grenzen überschreiten können (vgl. Wahl 2021a, S. 287f). Orte wie die Schule, Freizeitstätten, aber vor allem auch die Medien vermitteln Werte und Prioritäten. Es wird davon ausgegangen, dass sich Kids in der frühen Adoleszenz am meisten vom Peersumfeld beeinflussen lassen (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 252f).

Eine besonders wichtige Bedeutung haben enge Freund*innen. Zu diesen, meist gleichgeschlechtlichen Freund*innen, besteht eine besondere Vertrautheit, in der Freuden und Sorgen geteilt werden (vgl. ebd., S. 353). Auch erste Begegnungen und Kontakte mit dem anderen Geschlecht kommen zustande. Nach und nach werden sich die Kids ihren sexuellen Bedürfnissen und Orientierungen bewusst. Kontakte oder erste Beziehungen werden meist aus dem sicheren Umfeld der Peergruppe gebildet. Hinter oft spielerischen Annäherungsversuchen stehen romantische Fantasien, die jedoch noch nicht der Realität entsprechen (vgl. ebd., S. 254).

Psychische Veränderungen

Im Alter von zehn bis vierzehn Jahren kommt es nicht nur zu körperlichen und sozialen Veränderungen, sondern auch zu Veränderungen auf individueller und psychischer Ebene. Spätestens ab dem Beginn des Jugendalters findet Entwicklung aufgrund von eigenen Zielen und Wünschen statt (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 240). Vor allem das Streben nach mehr Autonomie und die Beschäftigung mit der eigenen Persönlichkeit gewinnen zunehmend an Bedeutung (vgl. Drößler 2021, S. 361, 366; Weichold/Silbereisen 2018, S. 240). Dies verläuft jedoch nicht immer konfliktlos. Während sich die Kids auf der einen Seite wünschen, „groß“ zu werden und nach mehr Handlungsmöglichkeiten streben, steht auf der anderen Seite der Wunsch, im Schutz der Eltern Kind zu bleiben. Staats spricht in diesem Zusammenhang davon, dass sich Kinder im Prozess des unwiederbringlichen Verlusts der Kindheit selbst fremd werden (vgl. Staats 2021, S. 40f). Durch die Dezentrierung des Denkens fragen sich die Kids, wer sie sind und wer sie gerne sein möchten (vgl. ebd., S. 42). Die individuelle Selbsteinschätzung verbessert sich und die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen werden zunehmend realistischer bewertet. Für die Entwicklung des Selbstbilds wird die Meinung von Peers sehr wichtig (vgl. Drößler 2021, S. 366). In Bezug auf die Autonomiegewinnung kommt es auf drei verschiedenen Ebenen nach und nach zur Verselbstständigung. Auf der praktischen Ebene eröffnen sich neue Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung und zum Konsum. Kids gestalten ihren Alltag und ihre Beziehungen zunehmend eigenständig. Dies führt auch zu einer sozialen Verselbstständigung. Außerfamiliäre Kontakte gewinnen immer mehr an Bedeutung und die Kids erschließen sich neue Gesellungsformen. Darüber hinaus ist die aktive Aneignung der räumlichen Umwelt und die Erweiterung des Aktionsradius ein wichtiges Thema der Kids. Jedoch gibt es heutzutage einen großen Mangel an Räumen, die Kids zwischen der Kindheit und der Jugend frei und selbstbestimmt zugänglich sind. Die Entwicklung von eigenen Vorstellungen und Perspektiven über das Leben sowie das Reflektieren über Werte und Normen bilden die dritte, kognitive Ebene der Verselbstständigung (vgl. ebd., S. 365, 369f). Während geltende Normen zu Beginn der Präadoleszenz noch wenig flexibel vertreten werden, kommt es zunehmend zu einer Anpassung an neue Normen, die in der Peergruppe gelten und die Entwicklung einer eigenen Identität unterstützen (vgl. Staats 2021, S. 41-43).

3.2. Zentrale Entwicklungsaufgaben im Alter von 10 bis 14 Jahren

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde durch Robert Havighurst (1900-1991) im wissenschaftlichen Diskurs bekannt und ist bis heute hin relevant (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 38). Havighurst definiert Entwicklungsaufgaben als Anforderungen, die in bestimmten Phasen an das Individuum gestellt werden. Eine erfolgreiche Bewältigung führt zu Glück und Erfolg bei späteren Entwicklungsaufgaben. Misserfolg hingegen führt zu Unglück und Schwierigkeiten bei nachfolgenden Aufgaben (vgl. Havighurst 1948, S. 2). Entwicklungsaufgaben sind demnach Leistungen oder Verhaltensweisen, die von der Gesellschaft von bestimmten Altersgruppen erwartet werden (vgl. Masten 2016, S. 33). Doch auch biologische Faktoren, wie zum Beispiel die körperlichen Veränderungen während der Pubertät, führen zu neuen Entwicklungsaufgaben, die bewältigt werden müssen (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 39).

Es gibt universell gültige, aber auch kulturell und gesellschaftlich spezifische Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung vorausgesetzt wird. Dies können beobachtbare Kompetenzen und Leistungen oder auch innere Prozesse sein, die das Individuum durchläuft. Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigung sind jedoch nicht immer starr vorgegeben. In bestimmten Lebensabschnitten kann es einen gewissen Spielraum bei der Wahl und der Beantwortung der Entwicklungsaufgaben geben (vgl. Masten 2016, S. 33). So können zum Beispiel auch individuelle Ziele und Wünsche zu Entwicklungsaufgaben werden (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 39). Älteren Kindern und Jugendlichen, wie den Kids, sind ihre Entwicklungsaufgaben durchaus bewusst. Sie wirken sich, je nach Einschätzung ihres Erfolgs oder Misserfolgs bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, auf ihr Selbstwertgefühl aus (vgl. Masten 2016, S. 35).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben unterteilt die Altersgruppe der Kids in zwei Stufen. Da die Altersstufen nur ungefähre Angaben sind und der Zeitpunkt des Auftretens einer Entwicklungsaufgabe individuell ist, werden hier die Entwicklungsaufgaben für Kinder und Jugendliche zwischen sieben Jahren und der mittleren Adoleszenz dargestellt. Dies ist außerdem relevant, weil es sich bei der Fragestellung um die Entwicklung von Resilienz in Form einer präventiven Maßnahme handelt, bei der auch Kompetenzen erworben werden können, die erst in der Zukunft relevant werden können. Daher sind auch Entwicklungsaufgaben relevant, die erst ab der mittleren Adoleszenz auftreten werden.

Im Alter von ungefähr sieben bis zwölf Jahren befinden sich Kinder in der Phase der Aufgaben des Schulalters. Die zentrale Entwicklungsaufgabe besteht in dieser

Altersphase darin, schulbezogene Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 39). Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen wurden erlernt und müssen nun ausdifferenziert werden. Kinder lernen in dieser Phase, mittels planvoller und flexibler Strategien Probleme zu lösen und sich an Regeln zu halten (vgl. ebd., S. 80f). Dazu ist es notwendig, sich an die Anforderungen und Normen der Schule anzupassen und eine angemessene Anstrengungsbereitschaft sowie Leistungsmotivation zu entwickeln (vgl. ebd., S. 39). Zwischen zehn und zwölf Jahren entwickeln Kids spezielle Interessen für bestimmte Schulfächer. Sie haben ein individuelles Anspruchsniveau entwickelt und vergleichen sich in Bezug auf ihre schulischen Leistungen mit anderen. Ihr Selbstkonzept wird differenzierter und die Erfahrung, dass Anstrengungen zu Erfolg führen, erhöht das Selbstbild und das Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 81).

Der Kontakt zu Peers wird bereits im späten Kindesalter immer wichtiger und es werden Freundschaften gebildet, die an Kontinuität zunehmen. Kinder im Schulalter stehen daher vor der Aufgabe, ihre sozialen Kompetenzen zu verbessern. Dazu gehört zum Beispiel, dass sie lernen, Konflikte konstruktiv zu lösen und ihre Bedürfnisse und Handlungen aufeinander abzustimmen (vgl. ebd., S. 40, 81).

Die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz bestehen vor allem aus dem Erwerb von Kompetenzen zur Identitätsfindung, aus dem Aufbau eines stabilen Körper-Selbstkonzeptes sowie aus dem Beginn des Prozesses der Ablösung von den Eltern. Die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters resultieren aus den in Kapitel 3.1. genannten Veränderungen, die sich auf körperlicher, sozialer und psychischer Ebene vollziehen, und aus den sich verändernden Anforderungen der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 104f). Durch die Tatsache, dass die körperliche Reifung heute sehr viel früher einsetzt, müssen auch die Entwicklungsaufgaben dementsprechend früher geleistet werden (vgl. Drößler 2021, S. 365). Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist für Kids und Jugendliche sehr anstrengend und Peers dienen bei der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgaben als Unterstützung (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 104f).

Die körperlichen und hormonellen Veränderungen, die mit ungefähr zehn Jahren beginnen, machen es notwendig, sich mit seinem Körperbild auseinanderzusetzen. Es kommt zu einer gesteigerten emotionalen und kognitiven Beschäftigung mit dem eigenen Aussehen (vgl. Brokamp 2019, S. 3). Im Alter zwischen zwölf und sechzehn Jahren hat das Körperbild und das Körpererleben

entscheidenden Einfluss auf das Selbstbild und den Selbstwert (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 106). Die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper sinkt in dem Alter bei beiden Geschlechtern und vor allem Mädchen haben in dieser Zeit oft ein negatives Gefühl in Bezug auf den eigenen Körper (vgl. Finne et al. 2020, S. 39). Dies resultiert zum Teil aus den gesellschaftlich vorgegebenen Schönheitsidealen und der Verinnerlichung traditioneller Rollenbilder, die sich auf die Körperzufriedenheit und das Wohlbefinden der Kids auswirken (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 106; Finne et al. 2020, S. 51). Zusätzlich zu der individuellen Einstellung zum eigenen Körper müssen sich die Kids mit Geschlechterrollen auseinandersetzen und Vorstellungen über den Umgang mit Sexualität entwickeln (vgl. Staats 2021, S. 43; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 106).

Identität bezeichnet einen Teil der Persönlichkeit, der durch die Selbstwahrnehmung und die Fremdbewertung gebildet wird und sinnstiftend sowie handlungsleitend wirkt. Die Identitätsentwicklung ist ein offener Prozess, der im Jugendalter beginnt, jedoch nie abgeschlossen ist. Durch den beginnenden Prozess der Ablösung von den Eltern und der zunehmenden Orientierung an Peers setzen sich die Kids mit unterschiedlichen Werten und Normen auseinander (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 40, 106f). Die Fähigkeit zur Reflexion und zum Perspektivwechsel verbessert sich und wird dafür eingesetzt, sich selbst zu beobachten und mit den eigenen Gedanken und Gefühlen auseinanderzusetzen. Das Autonomiebestreben bei gleichzeitigem Wunsch nach Anerkennung und Bindung prägt die Beziehungen zu Peers. Diese bieten Freiräume, um sich auszuprobieren und vermindern die Ängste und Unsicherheiten, die mit der allmählichen Entfernung zu den Eltern einhergehen. Aus der Sicherheit der Peergruppe heraus können erste romantische Beziehungen eingegangen werden (vgl. Brokamp 2019, S. 4). Zu der Identitätsentwicklung gehört zudem die Entwicklung eigener Vorstellungen über Werte, Verantwortungsübernahme, politische Einstellungen sowie über Religion und Spiritualität. Erfahrungen im Umgang mit Stress, Erfolg und Misserfolg prägen die inneren Erwartungshaltungen. Neben der Frage „Wer bin ich?“ stellen sich Kids im Jugendalter auch Fragen wie zum Beispiel nach dem Sinn und den Zielen des Lebens (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 107; Brokamp 2019, S. 5).

Durch den sozialen Wandel werden Entwicklungsaufgaben immer komplexer, wodurch ihre Bearbeitung zum Teil mehr Zeit in Anspruch nimmt (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 250). Zusätzlich ergeben sich neue Entwicklungsaufgaben in

der Postmoderne, die aus der Pluralisierung der Lebenswelten und der gleichzeitigen Entgrenzung und Vertiefung der sozialen Gefährdungslage resultieren. Die soziokulturelle Enttraditionalisierung führt immer mehr dazu, dass eigene Lebenswege immer weniger vorgeschrieben werden und sich neue Selbstbestimmungschancen ergeben. Die soziale Vielfalt und die Individualisierung zwingen das Individuum dazu, sich immer wieder neu zu orientieren. Diese Tatsache stellt sowohl eine Chance als auch ein Risiko für Heranwachsende dar. Kids können von den beinahe unbegrenzten Möglichkeiten profitieren. Dennoch besteht die Gefahr, dass das Fehlen von sozialen und kulturellen Orientierungen dafür sorgt, dass die Aneignung von Traditionen immer komplizierter und konfliktreicher werden und Ängste ausgelöst werden (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 107f; Braun 2020, S. 159-162). Die sich daraus ergebenden neuen Entwicklungsaufgaben bestehen daraus, mit der Vielfalt und der Ungewissheit umgehen zu können. Das bedeutet, dass Kids eine Ambiguitätstoleranz aufbauen und lernen müssen, sich selbst innerhalb der vielfältigen Gesellschaft zu orientieren und zu verorten. Brüche von Strukturen müssen immer wieder bewältigt werden. Die Bedeutung der digitalen sozialen Netzwerke machen es zudem erforderlich, Grenzen zwischen der realen und virtuellen Welt zu setzen und zu entscheiden, was öffentlich oder privat sein soll (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 109).

3.3. Zentrale Risikofaktoren für die Entwicklung

Kinder und Jugendliche sind im Verlauf ihres Lebens individuellen Risiken und Gefährdungen ausgesetzt. In der Resilienzforschung geht es unter anderem darum, Risikofaktoren zu bestimmen und herauszufinden, welche Schutzfaktoren wirksam sein können, um Gefährdungslagen zu bewältigen. Risikofaktoren sind Faktoren, die eine normale Entwicklung gefährden und die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Störungen erhöhen (vgl. Bengel et al. 2009, S. 22). Es handelt sich also um risikoerhöhende und krankheitsbegünstigende Aspekte im Leben eines Kindes oder Jugendlichen (vgl. ebd., S. 19), die zu einer Krise führen können. Zentral ist dabei, dass Krisen höchst individuell sind und subjektiv wahrgenommen werden. Ihnen ist jedoch gemein, dass sie sich von der Normalität des individuellen Lebens unterscheiden und einen Verlust an Stabilität zur Folge haben (vgl. Rahner 2021, S. 50).

Risikofaktoren können in der Person selbst liegen und die Vulnerabilität des Kindes erhöhen, also kindbezogen sein, oder im Umfeld vorhanden sein. Letztere werden auch als umgebungsbezogene Risikofaktoren bezeichnet. Des Weiteren können

sie zwischen unveränderbaren und variablen Faktoren unterschieden werden. Ein Beispiel für einen fixen, also unveränderbaren Faktor ist eine chronische Krankheit des Kindes oder des Jugendlichen. Bindungen zu Bezugspersonen können sich hingegen verändern. Variable Faktoren spielen vor allem bei der Entwicklung von präventiven Handlungskonzepten eine bedeutende Rolle (vgl. Bengel et al. 2009, S. 22). Darüber hinaus kann unterschieden werden, ob die Risikofaktoren zu einem bestimmten Zeitpunkt auftreten oder über den gesamten Entwicklungsverlauf wirken. Erstere werden als diskrete, letztere als kontinuierliche Risikofaktoren bezeichnet (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 37). Unkontrollierbare und unvorhersehbare Ereignisse, die plötzlich eintreten, werden als besonders belastend eingestuft (vgl. Rahner 2021, S. 51).

Die für die Altersgruppe relevanten Risikofaktoren werden hier zwischen den Faktoren im Kind, in der Familie und im (sozialen) Umfeld unterschieden (Tab. 1).

Faktoren im Kind (Vulnerabilitätsfaktoren)	Faktoren in der Familie	Faktoren im (sozialen) Umfeld
<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Lebens-) bedrohliche Krankheit; chronische Erkrankung ▪ Genetische oder neurobiologische Faktoren ▪ Geringe kognitive Fähigkeiten ▪ Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation ▪ Migrationshintergrund ▪ Schwierige Temperamentsmerkmale 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (Chronische) Armut ▪ Niedriger sozioökonomischer Status ▪ Arbeitslosigkeit der Eltern ▪ Trennung/Scheidung der Eltern ▪ Nichtverfügbarkeit eines/beider Elternteile; alleinerziehende Eltern ▪ Wiederheirat eines Elternteils ▪ Psychopathologische Symptome der Eltern ▪ Alkohol-/ Drogenmissbrauch der Eltern ▪ Disharmonische Familie ▪ Missbrauch/ Vernachlässigung in der Familie ▪ Niedriges Bildungsniveau der Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fehlende soziale Unterstützung ▪ Negatives Schulklima ▪ Mitgliedschaft in einer Peergruppe mit antisozialem Verhalten ▪ Mobbing; Ablehnung durch Peers ▪ Missbrauch; Gewalttaten im sozialen Umfeld ▪ Krieg; politische Gewalt; Terrorerlebnisse; Verfolgung; Vertreibung; Flucht ▪ Wohngegenden mit hohem Kriminalitätsanteil ▪ Häufige Umzüge und Schulwechsel ▪ Außerfamiliäre Unterbringung, Adoption, Pflegefamilie

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehr als 4 Geschwister ▪ Tod/schwere Erkrankung eines Eltern-/ Geschwisterteils 	
--	--	--

Tabelle 1: Risikofaktoren (eigene Darstellung; vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 38-40; Werner 2016, S. 30f; Werner 2020b, S. 82; Bengel et al. 2009, S. 88, 92, 102, 105, 110; Rahner 2021, S. 50-52)

Ein Risikofaktor tritt selten allein auf. Oft treten verschiedene Risikofaktoren in unterschiedlichen Bereichen nebeneinander auf (vgl. Masten 2016, S. 30). Ein Beispiel für eine solche Risikokonstellation ist, dass die Eltern von Kindern, die in Armut aufwachsen, mit höherer Wahrscheinlichkeit arbeitslos, alleinerziehend oder psychisch krank sind und das Kind verschiedenen Gesundheitsgefährdungen ausgesetzt ist und in seinen Bildungschancen eingeschränkt ist (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 40). So sind beispielsweise Kids, die in Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status aufwachsen und demnach mit hoher Wahrscheinlichkeit gleich mehreren Risikofaktoren ausgesetzt sind, deutlich häufiger von psychischen Auffälligkeiten und Störungen betroffen als Kids aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status (vgl. Klipker et al. 2018, S. 40).

Je höher die Anzahl der vorhandenen Risikofaktoren ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Problemen (vgl. Masten 2016, S. 31). Denn physische oder psychische Erkrankungen sind in der Regel nicht die direkte Folge eines einzelnen Risikofaktors. Vielmehr liegt die Ursache von Störungen an der Kumulation von mehreren Risikofaktoren (vgl. Bengel et al. 2009, S.23). So ist die Wahrscheinlichkeit, eine psychische Störung zu entwickeln, bei vier auftretenden Risikofaktoren mit 20 %, zehnmal so hoch als bei Kindern, die keinem Risikofaktor ausgesetzt sind (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 41).

Neben der Kumulation der risikoerhöhenden Bedingungen kommen noch weitere Aspekte hinzu, die die Wahrscheinlichkeit einer Störung erhöhen. Zum Beispiel spielt die Abfolge des Auftretens der Risikofaktoren eine Rolle (vgl. ebd., S. 41). Es kann passieren, dass ein Risikofaktor im Laufe der Zeit zu weiteren Problemen führt. Masten spricht in diesem Zusammenhang von einer „Problemlawine“ (vgl. Masten 2016, S. 30). Dabei gilt, je früher die Belastung im Leben des Kindes eintritt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass im Laufe der Entwicklung weitere Risiken hinzukommen. Denn auch das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen wirkt sich darauf aus, wie stark ein Risikofaktor die Bewältigungskompetenzen einschränkt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse

2019, S. 26). Die Auswertung der KiGGS-Studie zeigt, dass Kinder und Jugendliche im Alter zwischen neun und vierzehn Jahren am häufigsten von psychischen Auffälligkeiten betroffen sind (vgl. Klipker et al. 2018, S. 39). Dies verdeutlicht, dass es sich bei der Zielgruppe der Kids um eine besonders vulnerable Altersgruppe im Vergleich zu anderen handelt.

Auch die Dauer der Belastung ist von großer Bedeutung. Ist ein Kind oder ein Jugendlicher einem oder mehreren Risikofaktoren kontinuierlich über einen langen Zeitraum ausgesetzt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für eine langfristige Einschränkung der kindlichen Kompetenzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 26).

Wie bei den Schutzfaktoren spielt auch bei den Risikofaktoren das Geschlecht eine Rolle (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 43). 22,2 % der Jungen sind im Alter von neun bis elf Jahren von einer psychischen Auffälligkeit betroffen, im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren sind es 19,2 %. Bei Mädchen hingegen sind es nur 16,4 % beziehungsweise 13,9 % (vgl. Klipker et al. 2018, S. 39). Dadurch, dass Jungen im Kindesalter häufiger von Störungen betroffen sind als Mädchen, zeigt sich, dass sie bis zum Ende der Adoleszenz anfälliger für Risikobelastungen sind. Ab der Pubertät hingegen sind Mädchen anfälliger für psychosomatische oder psychische Erkrankungen wie zum Beispiel Essstörungen. Dies liegt unter anderem daran, dass Mädchen häufig sensibler auf die körperlichen und hormonellen Veränderungen reagieren (vgl. Hopper/Cosco 2023, S. 94; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 26f).

Ein weiterer Aspekt, der sich darauf auswirkt, ob und wie sich Risikofaktoren negativ auswirken, ist die subjektive Bewertung der Risikobelastung. Er beschreibt die Multifinalität von Risikofaktoren. Damit ist gemeint, dass ein und derselbe Risikofaktor für verschiedene Kids ganz unterschiedliche Effekte haben kann (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 44). Von der individuellen Bewertung der Situation hängt ab, wie die Belastung erlebt und bewältigt wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 27).

Im Verlauf des Lebens kommt es immer wieder zu Übergängen und zu Phasen starker Umstrukturierungen des gewohnten Lebenskontextes. Bei solchen, meist biografisch relevanten Lebensphasen, handelt es sich um Transitionen (vgl. Hanke 2011, S. 14f). Die Zielgruppe der Kids befindet sich im Übergang zwischen zwei Altersphasen, der Transition von der Kindheit in die Adoleszenz. Außerdem steht in dieser Altersstufe meist der Übergang von der Grundschule in die

weiterführende Schule an (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 43). Erstere Transition ist entwicklungspsychologisch induziert, während die zweite ein zeitlich festgelegter und normierter Übergang ist. Bei beiden Transitionen handelt es sich um Übergänge, die alle Kids durchlaufen. Doch es gibt auch individuelle, ungeplante Ereignisse, die zu einer Transition führen (vgl. Tillmann 2013, S. 18). Dies könnte zum Beispiel die Geburt eines Geschwisterkindes, ein Umzug in eine neue Wohngegend oder die Trennung der Eltern sein. Während einer Transition kommt es zu Umstrukturierungen auf interaktionaler Ebene, auf individueller Ebene und zur Veränderung der kontextuellen Rahmenbedingungen. Häufig bringen Transitionen neue Entwicklungsaufgaben mit sich, weil sie erstmalig und einmalig auftreten (vgl. Griebel/Niesel 2020, S. 36f; Hanke 2011, S. 15). Transitionen gelten daher als Phasen, in denen die Vulnerabilität erhöht ist und die Wahrscheinlichkeit für eine Überforderung, eine unangepasste Entwicklung oder psychische Störungen ansteigt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 25; Griebel/Niesel 2020, S. 191). Das Gelingen von Transitionen erfordert soziale Unterstützung sowie Bewältigungskompetenzen auf verschiedenen Ebenen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 44). Die Kids müssen neue Verhaltensstrategien erlernen und sich an die neue Situation anpassen. Doch obwohl Transitionen häufig als belastend und potenziell krisenhaft eingestuft werden, bieten sie auch Anregungs- und Entwicklungspotenzial (vgl. Tillmann 2013, S. 15, 17).

Es wird deutlich, dass zu einem großen Teil nicht eindeutig vorhersehbar ist, ob Risikofaktoren entwicklungsgefährdend wirken oder nicht, sondern dass die erfolgreiche Bewältigung an verschiedensten, individuell aufeinandertreffenden Faktoren und auch an der Entwicklungsphase liegt, in der sich das Kind oder der Jugendliche befindet (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 25).

4. Die Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik ist heutzutage ein eigenständiges Handlungsfeld, das sich nicht nur in der vielfältigen Praxis, sondern auch im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs etabliert hat (vgl. Paffrath 2017, S. 14f; Michl 2020, S. 8).

Die Literatur benennt viele Vordenker und Wegbereiter der Erlebnispädagogik, die auch heute noch von Bedeutung für die moderne Erlebnispädagogik sind (vgl. Michl 2020, S. 24-28; Heckmair/Michl 2018, S. 12-26; Paffrath 2021a, S. 107-109). Rousseau (1712-1778) war ein Vertreter des handlungsorientierten Erfahrungslernens, der die Entfernung der Gesellschaft von der Natur kritisiert und das Fühlen und Erleben als wichtigste Elemente des Lebens sieht (vgl. Paffrath 2021a, S. 107). Pestalozzi (1746-1927) prägte mit der Aussage „Kopf, Herz und Hand“ seine Forderung nach einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung (vgl. ebd., S. 108). In der Reformpädagogik etablierten sich erste erlebnispädagogische Ansätze, zum Beispiel an deutschen Schulen und durch sozial- und freizeitpädagogische Konzepte wie das der Pfadfinder (vgl. Paffrath 2021b, S. 110-112). Kurt Hahn (1886-1974), Leiter und Gründer mehrerer Landerziehungsheime, entwickelte in den 1930er Jahren das Konzept der Erlebnistherapie. Inspiriert durch die Reformpädagogik versuchte er den Verfallserscheinungen, die er in der derzeitigen Gesellschaft beobachtete, mit positiven Erlebnissen insbesondere bei Jugendlichen entgegenzuwirken (vgl. Michl 2020, S. 29-31). Durch sein ganzheitliches und handlungsorientiertes Outward Bound Konzept, das sich nach und nach auf der ganzen Welt verbreitete, gilt er als der Begründer der Erlebnispädagogik (vgl. Knoll 2021, S. 114; Heckmair/Michl 2018, S. 54f; Michl 2020, S.29). Von 1945 bis zum Ende der 1970er Jahre waren erlebnispädagogische Ansätze kaum im öffentlich-wissenschaftlichen Diskurs präsent. Bis heute ist die erlebnispädagogische Praxis jedoch expandiert und es haben sich verschiedene Handlungsfelder entwickelt und ausdifferenziert (vgl. Baig-Schneider 2021, S. 116-118). Zahlreiche empirische Studien haben die positive Wirksamkeit der Erlebnispädagogik mittlerweile nachgewiesen und sie ist heutzutage aus den unterschiedlichsten (sozial-) pädagogischen Handlungsbereichen nicht mehr wegzudenken (vgl. Michl 2020, S. 8, 67f).

4.1. Begriffsbestimmung der Erlebnispädagogik

Aufgrund der Vielfältigkeit des Handlungsfeldes gibt es keine allgemeingültige, exakte Definition für den Begriff der Erlebnispädagogik (vgl. Paffrath 2017, S. 21). Obgleich seiner Anmerkung, dass eine einzelne Definition die Gesamtheit der Realität nicht abbilden kann, bietet Paffrath folgende Definition an:

„Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zur verantwortlichen Mitwirkung in der Gesellschaft zu ermutigen.“ (2017, S. 21).

Durch die Betonung der Ganzheitlichkeit grenzt er die Erlebnispädagogik klar von Aktivitäten und Methoden, die sich nur auf die Förderung gezielter Kompetenzen fokussieren, ab (vgl. Paffrath 2017, S. 21). Aufgrund der erlebnisintensiven und herausfordernden Situationen, die die Erlebnispädagogik nutzt, um handlungsorientiertes Erfahrungslernen zu ermöglichen, bezeichnet er sie auch als „Bewährungs-Pädagogik“ (vgl. Paffrath 2021c, S. 20).

Eine ähnliche Definition geben Heckmair und Michl. Sie definieren Erlebnispädagogik als eine Teildisziplin der Pädagogik, die Kids in Bewegung, zumeist in der Natur, vor verschiedenste Herausforderungen stellt, um sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 108). Sirch bezeichnet die Erlebnispädagogik als ein theoretisches Konzept wie auch als erzieherische Praxis, in dessen Zentrum die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen durch außeralltägliche Aufgaben steht (vgl. Sirch 2013, S. 23).

„Erlebnispädagogik ist ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Erziehungs- und Bildungskonzept. Physisch, psychisch und/oder sozial herausfordernde, nicht alltägliche, erlebnisintensive und von einem Pädagogen moderierte und mit den Teilnehmern reflektierte Aktivitäten dienen als Medium zur Förderung ganzheitlicher Lern-, Veränderungs- und Entwicklungsprozesse. Ziel ist es, Menschen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu unterstützen und zu einer verantwortlichen Gestaltung ihrer Lebenswelt zu befähigen.“ (Eisinger 2016, S. 14f).

Mit dieser Definition erweitert Eisinger die Definition von Paffrath und betont, dass in erster Linie nicht das Erlebnis, sondern die Pädagogik im Vordergrund stehen. Er definiert Erlebnispädagogik als ein pädagogisches Gesamtkonzept, dass die

Teilnehmenden durch seinen ganzheitlichen Ansatz mit Kopf, Herz und Hand, in ihrer Entwicklung fördern will. Auch durch die Aufnahme der pädagogischen Fachkräfte und der Reflexion durch die Teilnehmenden in die Definition macht er die pädagogischen Ziele der Förderung der Individuen deutlich und grenzt die Erlebnispädagogik von Aktivitäten zur Freizeitbeschäftigung ab (vgl. Eisinger 2016, S. 12-15). Auch Michl spricht *„erst dann von Erlebnispädagogik, wenn nachhaltig versucht wird, die Erlebnisse durch Reflexion und Transfer pädagogisch nutzbar zu machen.“* (2020, S. 13).

Ergänzend zu den Definitionen zählt Paffrath acht charakteristische Elemente und Strukturen des indirekten pädagogischen Modells auf, die die Erlebnispädagogik beschreiben (vgl. Paffrath 2021c, S. 20):

- Handlungsorientierung
- Ganzheitlichkeit
- Selbststeuerung
- Ressourcenorientierung
- Ernstcharakter (Grenzerfahrung)
- Soziale Interaktion / Gruppe
- Reflexion
- Transfer

Wahl kritisiert an den gängigen Definitionen, dass die darin vorhandenen Begriffe verwendet werden, ohne weiter ausgeführt zu werden (vgl. Wahl 2021b, S. 174). Außerdem weist er darauf hin, dass diese Definitionen die Bedeutung des Leibes vergessen. Durch unser leibliches Wesen erleben und erfahren wir die Wirklichkeit und kommunizieren mit der Welt (vgl. ebd., S. 176f). Er schlägt daher eine andere Definition vor, in der der Prozesscharakter, der sich als eine Möglichkeit aus einer erlebnispädagogischen Aktion ergeben kann, deutlich wird:

„Erlebnispädagogik ist eine sozialpädagogische Praxis in außeralltäglichen Räumen. Durch Bewegung und im aktiven Tun entstehen Selbst-, Gruppen- und Naturerlebnisse. Die sich dabei ergebenden Bildungsgelegenheiten können durch Reflexion zu Lernerfahrungen werden und sich positiv auf die Entwicklung der personalen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmer auswirken“ (Wahl 2021b, S. 178).

4.2. Erlebnispädagogische Handlungsfelder und Aktivitäten

Die Erlebnispädagogik hat sich als fester Bestandteil in der pädagogischen und sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen etabliert und steht als Konzept hinter einer Vielzahl von gesetzlichen Ausführungen (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 128f). Obwohl die Erlebnispädagogik nicht namentlich im SGB VIII zu finden ist, hat sie dennoch eine hohe Relevanz für verschiedenste pädagogische Handlungsfelder und spielt für den Bereich der non-formalen Bildung als Ergänzung zum schulischen Lernen eine bedeutende Rolle. Vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit hat sie in Form von niedrigschwelligen und freiwilligen Angeboten einen hohen Stellenwert bei Kids (vgl. Böhmer 2021, S. 178; Wahl 2021c, S. 29). Erlebnispädagogische Aktionen reichen dabei von Tages- oder Wochenveranstaltungen und Reisen bis hin zu regelmäßigen, längerfristigen Projekten. In der Regel sind sie jedoch zeitlich begrenzt (vgl. Paffrath 2017, S. 169, 181). Auch die Gruppengröße variiert je nach Handlungsfeld und Art des Angebotes. Als ideale Gruppengröße gilt eine Zusammensetzung aus zehn bis sechzehn Personen, weil dabei ein Gleichgewicht zwischen der Individualität und der Soziabilität der Teilnehmenden besteht. Neben der Gruppengröße spielt auch die Art der Zusammensetzung der Gruppe eine entscheidende Rolle. Dazu gehören Aspekte wie die Dauer der Gruppenzusammensetzung, ob sie in Bezug auf das Alter und das Geschlecht der Kids heterogen oder homogen ist und ob sie formell oder informell entstanden ist (vgl. Eisinger 2023, S. 48f).

Erlebnispädagogische Aktivitäten werden häufig als sehr geeignet für das Alter der Pubertät bezeichnet, da sie den Kids neue Lebens- und Erfahrungsräume eröffnen und mit ihren Inhalten und Strukturen gut zu jugendlichen Interessen und Themen passen. Aktivitäten, die subjektives Risiko und Grenzen, Erfahrungen von Abgrenzung und Gemeinschaft sowie das Gefühl, ernstgenommen und verstanden zu werden, vermitteln und erfahrbar machen, können der Suche nach Orientierung und Sinn, der eigenen Persönlichkeit und der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper entgegenkommen (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 125f). Die Kombination aus Spiel und Ernstcharakter durch echte Herausforderungen in der Erlebnispädagogik passt sehr gut zur Statusinkonsistenz im Übergang zwischen Kindheit und Jugend, in dessen Spannungsfeld sich die Kids befinden (vgl. Drößler 2021, S. 361).

Aktivitäten in der Erlebnispädagogik sind sehr vielseitig und beinhalten alle Elemente, die die Natur zu bieten hat: Erde, Wasser, Feuer und Luft. Klassische erlebnispädagogische Aktionen finden in der Natur statt, doch auch in der Stadt ist

die Erlebnispädagogik mit dem Konzept „City Bound“ zu finden (vgl. Paffrath 2017, S. 100, 130). Neben verschiedensten (Natur-) Räumen, wie zum Beispiel Wald, Wiese, Wildnis, Berge, Wasser, Höhle oder Großstadtdschungel, findet die Erlebnispädagogik auch zu unterschiedlichen (Jahres-) Zeiten statt. Im Winter und im Schnee können zum Beispiel andere Aktivitäten stattfinden als im Sommer. Auch in der Nacht bei Dunkelheit entfalten sich vielerlei Möglichkeiten für erlebnispädagogische Lernszenarien (vgl. Wahl 2021b, S. 181f). Das breite Spektrum der Handlungsfelder reicht vom Segeln oder Kanufahren, Klettern, Wandern, Lagerfeuerbau und Kooperations- oder Problemlöseaufgaben bis hin zu Landart, Höhlenerkundungen, Hoch- oder Niedrigseilgärten, Mountainbiken, Iglubau und Tauchen, um nur ein paar Aktivitäten zu nennen (vgl. Paffrath 2017, S. 100).

Es lassen sich derzeit vier verschiedene Aktionsbereiche benennen, die Aktivitäten im Bereich der Erlebnispädagogik unterscheiden: Natursport- und Wildnispädagogik, Problemlöseaufgaben und kooperative Abenteuerprojekte, künstliche Anlagen wie zum Beispiel Seilgärten oder Kletterwände sowie Aktionen zur Vertiefung, Selbsterfahrung und Therapie (vgl. Michl 2020, S. 87). Der zuletzt genannte Aktionsbereich wird in dieser Arbeit nicht beachtet, weil es sich dabei nicht um einen präventiven Ansatz handelt.

4.3. Ziele der Erlebnispädagogik in Pädagogik und Prävention

In der Erlebnispädagogik spielt die Zieldimension häufig eine untergeordnete Rolle, weil sie sich oft nur als eine Methode nach dem Motto „der Weg ist das Ziel“ versteht. Wird Erlebnispädagogik jedoch als gesellschaftsbezogenes Erziehungs- und Bildungskonzept begriffen, ist es notwendig, Ziele zu formulieren und deren Erreichung zu überprüfen. Dabei steht sie durch ihren pädagogischen Auftrag angesichts der Pluralisierung und des Wertewandels der Gesellschaft vor der Herausforderung, den immer neuen Differenzierungen und Anforderungen gerecht zu werden. Diese gesellschaftlichen Anforderungen stehen im ständigen Spannungsverhältnis zu den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Kids (vgl. Paffrath 2017, S. 74-77). Als non-formales Bildungskonzept kann die Erlebnispädagogik Dimensionen von Bildung anregen, welche für die individuelle Lebensführung von Bedeutung sind, die in der Schule jedoch weniger Beachtung finden (vgl. Wahl 2021c, S. 29).

Die Erlebnispädagogik als präventives Handlungskonzept in der Kinder- und Jugendarbeit ist eine geeignete Ergänzung zu klassischen Maßnahmen der Gesundheitsförderung. Eine primäre Prävention hat das Ziel der Gesunderhaltung

von Kids und der Vorbeugung von (psychischen) Krankheiten (vgl. Schreyer 2021, S. 262). „Gesundheit ist der Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen.“ (WHO 2020, S.1). Gesundheit ist laut der WHO ein dynamischer Prozess, der sich aus physischen, psychischen und sozialen Faktoren bildet und damit mehr als nur die Abwesenheit von Krankheiten (vgl. Schreyer 2021, S. 262). Menschen, die nach dem Konzept des „Flourishing“ aus der Positiven Psychologie aufblühen, erleben ein subjektives Wohlbefinden, haben eine positive Grundhaltung zum Leben und führen positive soziale Beziehungen (vgl. Schreyer 2017, S. 17).

Mehrere Definitionen der Erlebnispädagogik bestimmen die Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung sowie die Befähigung zur verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft und der individuellen Lebenswelt als das Hauptziel der Erlebnispädagogik (vgl. Paffrath 2017, S. 21; Heckmair/Michl 2018, S. 108; Eisinger 2016, S. 14f). Damit kommt die Erlebnispädagogik dem in §1 des SGB VIII formulierten Recht auf die Förderung der „*Entwicklung und [...] Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit*“ (§1 Abs. 1 SGB VIII) von Kindern und Jugendlichen nach. Persönlichkeitsentwicklung entsteht durch die dynamische Auseinandersetzung zwischen der individuellen personalen Entwicklung sowie der aktiven Verarbeitung von sozialen Interaktionserfahrungen, die innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen gemacht werden (vgl. Hurrelmann/Bauer 2021, S. 33). In der Definition von Wahl wie auch in der von Sirch werden die Entwicklung und Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen als Ziel benannt (vgl. Wahl 2021b, S. 178; Sirch 2013, S. 23). Es wird deutlich, dass die Förderung dieser Ziele ebenfalls zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen. Zwar spielen in der Erlebnispädagogik auch Sach- und Methodenkompetenzen eine Rolle, doch sie stehen nicht im Vordergrund und dienen ebenso wie der Naturraum eher als Medium für die Aneignung und Auseinandersetzung mit den individuellen personalen und sozialen Kompetenzen (vgl. Wahl 2021b, S. 194).

Die Persönlichkeitsbildung erfolgt anhand der ganzheitlichen Förderung durch Erlebnisse. Auf der kognitiven Ebene lernen die Kids durch erlebnispädagogische Aktivitäten Wissen zu generieren, Informationen zu verarbeiten, Probleme mithilfe verschiedener Strategien zu lösen und Zusammenhänge zu verstehen. Die sensorische Dimension des Lernens wird durch das sinnliche Begreifen der Natur in Bewegung angeregt. Erfahrungen sind eng mit Emotionen verknüpft. Sie können auf affektiver Ebene zum Beispiel Angst, Verwunderung, Dankbarkeit oder Freude

auslösen (vgl. Heckmair/Michl 2018, S.120). Es ist wichtig, dass sowohl positive als auch negative Gefühle bewusst wahrgenommen werden, um die emotionale Flexibilität und psychisches Wachstum zu fördern. Das bewusste Erleben von positiven Emotionen kann das Erleben von negativen im Verhältnis minimieren und zum Aufbau einer positiveren Grundhaltung führen (vgl. Schreyer 2017, S. 31, 35). Auch die Fantasie und die kreative Dimension kann durch positive Emotionen in erlebnispädagogischen Aktivitäten angeregt werden (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 120; Schreyer 2017, S. 32). Je nach Schwerpunkt werden auch Themen wie Religion oder Spiritualität in der Erlebnispädagogik behandelt (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 118). Erlebnispädagogik findet meistens in Gruppen statt. Soziale Kompetenzen werden dabei entweder gezielt oder ganz nebenbei erlernt. Die Gruppe bietet den einzelnen Kids die Möglichkeit, ein Wir-Gefühl, Zusammenhalt und Zugehörigkeit zu erfahren. Es können Hilfsbereitschaft und Solidarität erlernt werden. Rollenverteilungen müssen in der Gruppe ausgehandelt werden, wodurch sich Beziehungen und Identität bilden. Während verschiedener Herausforderungen oder Problemlöseaufgaben kann es zu Konflikten und Krisen kommen, die durch verbale und nonverbale Kommunikationskompetenzen gelöst werden können. Dabei spielen Einfühlungsvermögen und Rücksichtnahme genauso eine Rolle, wie die Fähigkeit, die eigene Meinung selbstbestimmt vertreten zu können (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 118f). Ist eine Aufgabe nur gemeinsam in der Gruppe lösbar, arbeiten alle Kids an einem gemeinsamen Ziel. Dabei muss jeder Teilnehmende Verantwortung für sich selbst und die anderen übernehmen (vgl. Grill 2011, S. 14f).

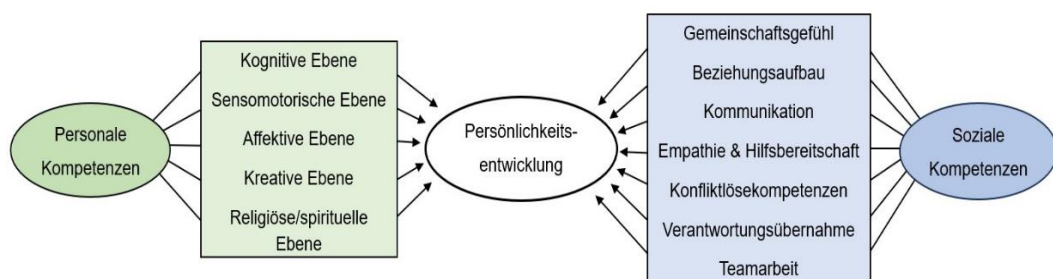


Abbildung 3: Ziele der Erlebnispädagogik (eigene Darstellung)

Erlebnispädagogik fördert die Erlebenskompetenz der Kids. Durch verschiedene Aktivitäten kommt es zu Begegnungen mit der Natur, mit anderen Menschen und auch mit den eigenen Gefühlen, inneren Erfahrungen, Impulsen und Einsichten. Erlebenskompetenz ist die Bereitschaft und die Fähigkeit, das Erleben dieser

Begegnungen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen und sich dadurch innerlich bewegen und konstruktiv herausfordern zu lassen (vgl. Fengler 2019, S. 47). Durch erlebnispädagogische Herausforderungen auf physischer, psychischer oder sozialer Ebene hat das Individuum die Möglichkeit, seine Ressourcen und Stärken zu entdecken und gleichzeitig seine Grenzen kennenzulernen (vgl. Eisinger 2016, S. 22). Der Fokus der Kids auf die eigene Person kann die Persönlichkeitsentfaltung anregen. Sich selbst in einer außergewöhnlichen Situation zu erfahren kann dazu führen, bisher für selbstverständlich gehaltene Gegebenheiten zu hinterfragen und neue Perspektiven zu entwickeln. Durch die Reflexion in der Metaebene können Zusammenhänge erkannt werden (vgl. Grill 2011, S. 14; Heckmair/Michl 2018, S.123). Bislang unbewusste Ressourcen können bewusst gemacht werden, sodass sie bei zukünftigen Herausforderungen im Alltag aktiv eingesetzt werden können. Seine Grenzen zu kennen und zu respektieren, anstatt sie zu überschreiten, kann ein entscheidender Faktor in der Gesunderhaltung sein (vgl. Schreyer 2017, S. 24f). Dazu gehört auch die Fähigkeit, in sich selbst hineinzuhören und „Nein“ sagen zu können (vgl. Fengler 2019, S. 48).

Da bei den unterschiedlichen Herausforderungen die Möglichkeit des Scheiterns gegeben ist, spüren die Teilnehmenden einen gewissen Ernstcharakter (vgl. Wahl 2021c, S. 28). Die Kids lernen Gefahren angemessen einzuschätzen und ihr eigenes Verhalten an die Situation anzupassen. Sie entwickeln Eigenverantwortung und Risikokompetenzen, was dazu führen kann, dass sie dazu befähigt werden, ihre eigenen Bildungsprozesse proaktiv und eigenverantwortlich zu gestalten (vgl. Fengler 2019, S. 45f). Bewältigen die Kids die erlebnispädagogischen Aktivitäten durch ihr eigenes Handeln, erfahren sie sich als selbstwirksam. Selbstwirksamkeitserfahrungen führen zu positiven Handlungserwartungen bei zukünftigen Herausforderungen und tragen maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung bei (vgl. Wahl 2021c, S. 27f). Ein weiteres Teilkonstrukt der Persönlichkeit ist das Selbstkonzept. Dieses ist der Reflexion zugänglich und der Aufbau spielt vor allem im Kindes- und Jugendalter eine wichtige Rolle. Durch das Erfahren der eigenen Person sowie die wechselseitige Wahrnehmung und den Austausch in der Gruppe kann es zu einem Abgleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung kommen, wodurch der Aufbau eines realistischen Selbstkonzeptes gefördert wird (vgl. Eberle/Fengler 2021, S. 322-324).

Die Persönlichkeitsentwicklung ist eng mit Gesundheit verbunden, da zur Förderung von beidem die personalen und die sozialen Kompetenzen eine Rolle spielen (vgl. Schreyer 2017, S. 20). *„Persönlichkeitsentwicklung im Sinne des Flourishing mit dem Blick auf Emotionen, Selbstwirksamkeit und Beziehungen führt also nicht nur zum gelingenden zufriedenen Leben, sondern fördert gleichzeitig auch psychische Gesundheit und macht stark und widerstandsfähig gegenüber Lebenskrisen“* (Schreyer 2017, S. 21).

4.4. Lernen durch die Erlebnispädagogik

Laut Michl ist Erlebnispädagogik *„[...] nichts anderes als effizientes Lernen. Alle wichtigen Lerntheorien unterstützen diese These [...]“* (Michl 2020, S. 41). Lesen wir etwas, sind wir in der Lage, nur 10 % davon zu behalten. Tun wir hingegen etwas selbst, nachdem wir es gesehen, gehört und ausgesprochen haben, behalten wir 90 % des Gelernten (vgl. Eisinger 2016, S. 15). Neben dem Handeln und der Kognition spielen auch Emotionen eine wichtige Rolle beim Lernen. Die Hirnforschung hat belegt, dass Gefühle neue Informationen im Gehirn in Hinblick auf ihre Relevanz für die individuelle Weiterentwicklung filtern. Lernt ein Individuum etwas, das es gleichzeitig berührt und mit starken Emotionen verbunden ist, wird das Gelernte länger und tiefer im Gehirn abgespeichert (vgl. Paffrath 2017, S. 69). Die Wirkungskraft von Emotionen spielt außerdem bei der Entwicklung der Persönlichkeit eine wichtige Rolle. Werden Emotionen bei sich und anderen bewusst wahrgenommen, benannt und reguliert, wird die emotionale Intelligenz und die psychische Stabilität gestärkt (vgl. Schreyer 2017, S. 30).

Die Erlebnispädagogik macht sich diese Aspekte zunutze, indem sie versucht, Kinder und Jugendliche durch ganzheitliche Erlebnisse innerlich zu bewegen und stützt sich daher bewusst auf emotional aufgeladene Situationen (vgl. Michl 2020, S. 16; Heckmair 2021, S. 12). Ein Erlebnis ist *„[...] ein unerwartetes, die Alltäglichkeit durchbrechendes Ereignis, das zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt führt“* (Senniger 2000, S. 8). Es ist ein mehr oder weniger hervorgehobener Moment im Lebenslauf des Individuums. Damit aus einem Erlebnis eine wertvolle Lebenserfahrung wird, braucht es zusätzlich zum Erfahrungslernen die dialogische Reflexion und den Transfer in den Alltag (vgl. Kozljanic 2021, S. 104).

Der Konstruktivismus beinhaltet Lernprinzipien, die auch für Lernprozesse durch die Erlebnispädagogik gelten. Lernen gilt als aktiver und konstruktiver Prozess, der selbstgesteuert geschieht (vgl. Michl 2020, S. 48f). Erlebnispädagogische Aktionen stellen das handlungs- und erfahrungsorientierte Lernen in den

Mittelpunkt. Die Teilnehmenden werden dazu angeregt, ihren Lernprozess selbstständig zu steuern, indem sie Aufgaben und Probleme eigenständig bewältigen. Dahinter stehen die Prinzipien der Ganzheitlichkeit und Freiwilligkeit, die auf die Neugier und Experimentierfreude der Individuen als Antrieb setzen. Lernen geschieht in Bewegung. Der ganze Körper dient mit allen Sinnen als Medium zur Welterfassung (vgl. Paffrath 2017, S. 52, S. 66-71). Außerdem spielen in der Erlebnispädagogik Kognition und Emotionen eine gleichermaßen wichtige Rolle. Lernen findet also ganz nach der traditionellen Leitformel mit „Kopf, Herz und Hand“ statt (vgl. ebd., S. 67-71). Laut des Konstruktivismus ist Lernen außerdem ein sozialer Prozess, der immer situations- und kontextgebunden ist (vgl. Michl 2020, S. 49). Lernen ist immer eingebunden in die Dynamik der Gruppe, sie ist also Erfahrungsraum und gleichzeitig auch Lernfeld. Da vor allem im Jugendalter die Gruppe der Peers eine bedeutende Rolle spielt, muss sie als Einflussfaktor auf den Lernprozess immer mitgedacht werden (vgl. Paffrath 2017, S. 88). Der oder die Erlebnispädagog*in hat die Aufgabe, die Gruppe wie auch die einzelnen Teilnehmenden in ihren Bildungs- und Lernprozessen zu begleiten. Dafür braucht es sowohl die richtige Mischung aus Fach- und Methodenkompetenz als auch an Selbst- und Sozialkompetenz. Die Fachkraft plant die erlebnispädagogische Aktion, gestaltet aktive Elemente, beobachtet und gibt Impulse zur Reflexion vor, während oder nach den einzelnen Aktivitäten (vgl. Eisinger 2016, S. 24-27).

4.4.1. Die E-Kette

Die E-Kette ist ein Modell von Michl, mithilfe dessen beschrieben werden kann, wie der Prozess erlebnispädagogischen Lernens stattfindet (vgl. Eisinger 2016, S. 16). Ursprünglich bestand das Modell aus den vier Begriffen Ereignis, Erlebnis, Erfahrung und Erkenntnis, die linear aufeinander folgen (vgl. Paffrath 2017, S. 54). Mittlerweile wurde es weiterentwickelt und um weitere Begriffe ergänzt (vgl. Michl 2020, S. 10).

Die Erlebnispädagogik arbeitet mit Aktionen, die sich vom Alltag der Teilnehmenden abheben. Es kommt dadurch zu Ereignissen, die bewusst und mit allen Sinnen wahrgenommen werden. Kommen nun Emotionen ins Spiel, sodass die Teilnehmenden persönlich berührt sind, wird aus dem Ereignis ein Erlebnis (vgl. Eisinger 2016, S. 17). Während Emotionen und Ergriffenheit oft durch die Wirkung der Natur hervorgerufen werden, kann die oder der Erlebnispädagog*in das Erlebnis durch verschiedene Interventionsmöglichkeiten, wie zum Beispiel durch Kommentieren der Geschehnisse, in gewisser Weise steuern (vgl. Michl

2020, S. 10). Das persönliche Erleben der Individuen kann nur genauer beschrieben werden, indem die Teilnehmenden darüber sprechen. Hier gibt es ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen der Notwendigkeit der Kommunikation und der Sprachlosigkeit, die auftreten kann, wenn das Erlebnis so prägend oder beeindruckend war, dass die Worte dafür fehlen (vgl. ebd., S. 8f). Aus der nun gewonnenen Erfahrung kann im nächsten Schritt nur eine Erkenntnis werden, wenn sie durch Reflexion logisch durchdrungen wird. Nach der Reflexion und der Evaluation der Ergebnisse folgt der Transfer der Erkenntnisse und des Gelernten in den Alltag der Teilnehmenden. Es findet also eine Erprobung statt, die entweder scheitern oder erfolgreich sein kann und zu einer Entwicklung der Teilnehmenden führt (vgl. ebd., S. 11).

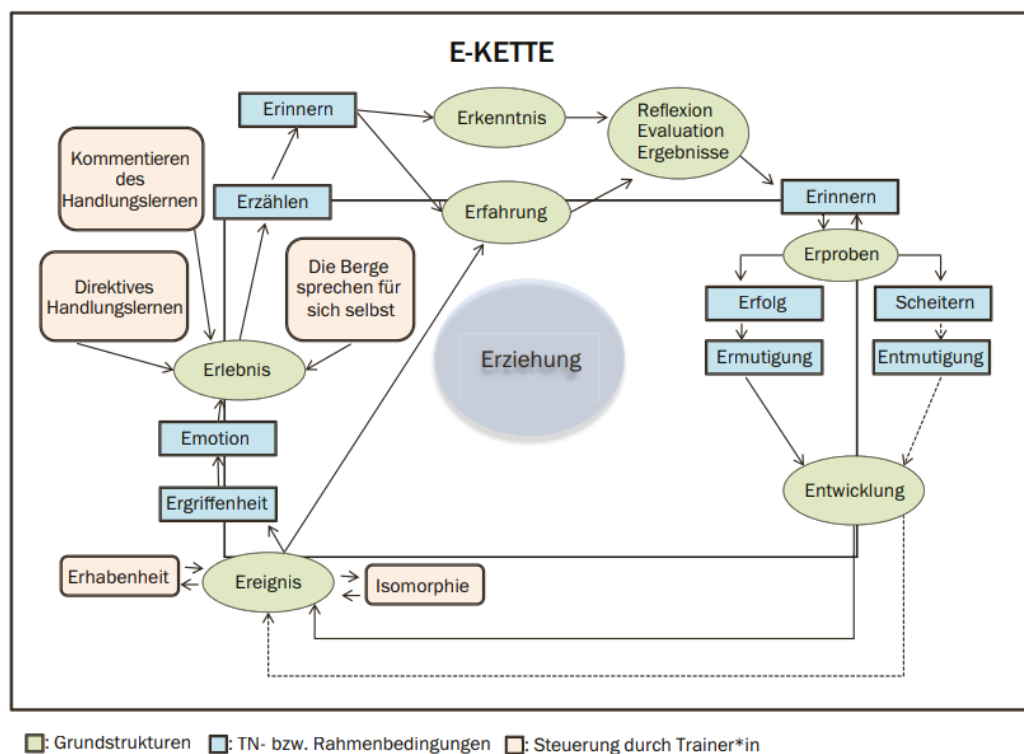


Abbildung 4: Die E-Kette (Michl/Fengler 2023, S. 73)

Die Wirkung der E-Kette findet nicht automatisch statt und kann auch nicht forciert werden. Sie kann nur in ihrer Wahrscheinlichkeit erhöht werden, indem die pädagogische Fachkraft den Prozess der erlebnispädagogischen Aktivität steuert und möglichst günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden (vgl. Eisinger 2016, S. 17).

Wie das erweiterte Modell der E-Kette (Abb. 4) zeigt, ist der Prozess nicht mit der Erkenntnisgewinnung abgeschlossen, wie es bei dem ursprünglichen Modell der Fall war. Das vergleichbare Modell des „Experiential Learning Cycle“ (deutsch:

Erlebnisorientierter Lernzyklus) von Kolb betont genau diesen Aspekt (vgl. Michl 2020, S. 47). Es dynamisiert den Lernprozess von erlebnispädagogischen Aktionen, indem die Theoriebildung, die durch die Reflexion aus dem Erlebnis entsteht, auf neue Situationen angewendet wird (vgl. Paffrath 2017, S. 55). Der Einstieg in den Zyklus kann bei jeder der vier Phasen beginnen. Der „Experiential Learning Cycle“ könnte auch als Spirale dargestellt werden, weil das Individuum mit jedem neuen Einstieg in den Lernzyklus höhere Kompetenzen mitbringt, wodurch jedoch auch das Ausmaß des neu Gelernten geringer wird (vgl. Michl 2020, S. 47).

4.4.2. Das Lernzonenmodell

Die Erlebnispädagogik arbeitet mit körperlichen, psychischen oder sozialen Grenzerfahrungen, die über die persönliche Komfortzone von Kids und dem Vertrauten und Sicherem hinausgehen, weil sie besondere Lern- und Entwicklungschancen bieten (vgl. Paffrath 2017, S. 65). Die Lernpsychologie kam zu den Erkenntnissen, dass Menschen wenig lernen, wenn sie sich immer nur in ihrer Komfortzone befinden. Befindet sich ein Individuum in einer Situation, die Panik und instinktive Flucht oder Kampf in ihm auslösen, lernt es gar nicht (vgl. Michl 2020, S.44). Die Erlebnispädagogik arbeitet mit ganzheitlichen Lernszenarien, die genau zwischen der Komfort- und der Panikzone liegen (vgl. Paffrath 2017, S. 59). Grenzerfahrungen werden ermöglicht und die Kids werden dazu ermutigt, Herausforderungen anzunehmen (vgl. Fengler 2019, S. 35, 42).

Das Lernzonenmodell, auch Komfortzonenmodell genannt, wurde 1992 von Luckner und Nadler entwickelt (vgl. Michl/Fengler 2023, S. 143). Es besteht aus drei Zonen: der Komfortzone, der Wachstumszone und der Panikzone (vgl. Michl 2020, S. 44). Die Zonen sind individuell unterschiedlich ausgeprägt und kontext- sowie situationsspezifisch (vgl. Fengler 2019, S. 34). Die innere Zone ist die Komfortzone. In ihr fühlt sich das Individuum wohl und entspannt. Hier befinden sich alltägliche Situationen, die Sicherheit und Geborgenheit vermitteln. Die Wachstumszone, die an die Komfortzone angrenzt, ist die Lernzone. Sie beinhaltet ein gewisses Risiko und verunsichert das Individuum. Diese Zone kennzeichnet sich durch Abenteuer und Herausforderungen, die unbekannt sind und deren Bewältigung Mut erfordern. Die äußere Zone ist die Panikzone, die das Individuum überfordert und Panik in ihm auslöst. In dieser Zone ist kein Lernen möglich und sie führt zu Frust bei dem Individuum. Außerdem befinden sich hier objektive Gefahren, die die Wahrscheinlichkeit für Unfälle und Verletzungen erhöhen (vgl. Michl 2020, S. 44f; Eisinger 2016, S. 47f).

Eisinger betont, dass sich die einzelnen Teilnehmenden bewusst und freiwillig auf Grenzerfahrungen einlassen sollen („challenge by choice“). Eine kompetente und einfühlsame Begleitung durch die pädagogische Fachkraft, die außerdem die physische und psychische Sicherheit der Teilnehmenden zu jedem Zeitpunkt der erlebnispädagogischen Aktion gewährleistet, ist daher von hoher Bedeutung (vgl. Eisinger 2016, S. 18f, 21; Paffrath 2017, S. 65). Es kann sinnvoll sein, wenn der Schwierigkeitsgrad von Übungen so veränderbar ist, dass sie der Gruppe oder jedem einzelnen Teilnehmenden ein ideales Maß der Herausforderung bietet (vgl. Hildmann 2018, S. 68f). Hat der oder die Teilnehmende seine persönliche Grenze überwunden, kommt es zu einer Erweiterung seiner Komfort- und Wachstumszone. Diese Grenzerweiterung ist immer ein Erfolg, unabhängig vom Gelingen oder Scheitern der Übung, die Lernpotenzial bietet und gewürdigt werden sollte. Starke Gefühle, die nach dem Durchbruch auftreten können, sollten ausgelebt werden können. Das Erlebnis sollte anschließend verbal aufgearbeitet und reflektiert werden (vgl. Eisinger 2016, S. 18f, 48-50). Durch die Reflexion von Grenzerfahrungen kann die Differenzierung von Identität und Selbstbild angeregt werden (vgl. Fengler 2019, S. 48).

Paffrath kritisiert die Darstellung des Lernzonenmodells. Er merkt an, dass Lernen nicht nur außerhalb der Komfortzone stattfinden kann (vgl. 2017, S. 63). Auch Eisinger weist darauf hin, dass Lernen auch ohne Grenzerfahrungen möglich und wertvoll ist (vgl. Eisinger 2016, S. 20). Grenzen sind außerdem nicht beliebig überschreit- und erweiterbar (vgl. Paffrath 2017, S. 64). Des Weiteren hinterfragt Paffrath das Konzept der Komfortzone und bezeichnet sie als künstliche Konstruktion, die wenig mit der Realität zu tun hat, weil in Wirklichkeit alles unsicher sei. In der heutigen Risikogesellschaft gibt es Menschen, die angesichts der vielen Unsicherheiten in ihrem Leben permanent damit beschäftigt sind, ihre Panikzone sicherer zu gestalten. Hier übersieht das Modell Lebensrealitäten, die aus den gesellschaftlichen Einflussfaktoren entstehen (vgl. ebd., S. 63f).

Hildmann plädiert für eine differenziertere Ausgestaltung des Modells, in der nicht nur das Maß, sondern auch die Qualität und der Kontext der Herausforderung berücksichtigt wird. Darin sollten unter anderem intrapersonelle, gruppenbezogene und kontextspezifische Einflussfaktoren sowie das Vorhandensein von verschiedenen Dimensionen von Grenzen, wie zum Beispiel von körperlichen, psychischen, sozialen und kognitiven Grenzen berücksichtigt werden. Außerdem sollten die einzelnen Zonen nicht durch scharfe Grenzen, sondern durch unscharfe

oder graduelle Übergänge dargestellt werden, weil diese eher der Realität entsprechen (vgl. Hildmann 2018, S. 69, 76-81).

4.4.3. Reflexion und Transfer durch metaphorisches Lernen

Erlebnispädagogische Aktionen beinhalten außergewöhnliche Lernszenarien, die sich deutlich von der alltäglichen Lebenswelt der Teilnehmenden unterscheiden. Um einen längerfristigen Lerneffekt zu erzielen, bei dem neu gewonnene Einsichten oder Verhaltensweisen in den Alltag einfließen können, ist es wichtig, diese zu reflektieren (vgl. Paffrath 2017, S. 97). Die Reflexion dient der Bewusstwerdung und der Verarbeitung von Erlebnissen. Dadurch können Erkenntnisse gewonnen und vertieft werden (vgl. Michl/Fengler 2023, S. 175). Reflexion ist das Nachdenken über die (eigenen) Handlungen, Gedanken und Gefühle sowie das Vorausdenken in die Zukunft mit dem Ziel, sich seiner selbst bewusst zu werden (vgl. Friebe 2021, S. 45). Es handelt sich dabei nicht um eine Bewertung der Situation oder um Feedback, sondern um das individuelle Finden von Sinn und Bedeutung in einem Erfahrungsprozess (vgl. Gilsdorf 2021, S. 38f). Friebe bezeichnet Reflexion auch als „*Blick zurück, um nach vorn zu schauen*“ (2021, S. 45).

Der Transfer in den Alltag wird häufig als das größte Problem der Erlebnispädagogik bezeichnet. Doch gezielte Reflexionsphasen sowie die Nutzung von Metaphern, die Übertragungen in den Alltag erleichtern, sorgen dafür, dass selbst kurzzeitpädagogische Maßnahmen langfristige Veränderungsprozesse als Folge haben (vgl. Paffrath 2017, S. 97f). „*Reflexion und Transfer bilden die Brücke zur realen Lebenswelt*“ (Paffrath 2017, S. 98). Die Erlebnispädagogik besitzt eine Fülle an Reflexionsmethoden, die dazu dienen, den Teilnehmenden ihre Lerninhalte und Erkenntnisse bewusst zu machen (vgl. Michl 2020, S. 56f). Durch das Üben verschiedener Reflexionstechniken wird außerdem die Fähigkeit gefördert, Erfahrungen genauer beschreiben und Emotionen voneinander differenzieren zu können. Dadurch wird das emotionale Wissen der Kids ausgebaut (vgl. Schreyer 2017, S. 35f).

Die zentralen Reflexionsmodelle nutzen Metaphern, wie zum Beispiel prägende Bilder, Symbole oder Fantasien, die vor, während oder nach der erlebnispädagogischen Aktion dabei helfen, Lernprozesse anzuregen und unterbewusst zu nachhaltigen Veränderungen im Individuum führen. Als Isomorphie werden Strukturähnlichkeiten zwischen dem erlebnispädagogischen Setting und der Alltagswelt bezeichnet. Diese können bewusst gestaltet werden und die Übertragung des Gelernten erleichtern (vgl. Michl 2020, S. 70f). Der große,

bedrohlich aussehende Berg, der zu besteigen ist, kann als Symbol für die eigenen Herausforderungen im Leben fungieren oder der Fluss von der Quelle bis zur Mündung als Metapher für den Lebenslauf dienen. Die Natur bietet zahlreiche Metaphern, die es Kids vereinfachen können, sich zum Beispiel mit grundsätzlichen Fragen auseinanderzusetzen, sich Ziele vorzunehmen oder über den Sinn des Lebens nachzudenken (vgl. Schreyer 2017, S. 72).

Im Folgenden werden fünf Modelle des metaphorischen Lernens erläutert, die sich gegenseitig ergänzen und zur Reflexion und zum Transfer in den Alltag genutzt werden können. In der Praxis können die Modelle je nach Situation oder Zielsetzung flexibel eingesetzt werden und sich gegenseitig ergänzen (vgl. Paffrath 2017, S. 96).

The Mountains Speak for Themselves

Das erste Modell besteht aus dem ursprünglichen Outward Bound Ansatz nach Kurt Hahn. Es geht davon aus, dass die Wirkung der Natur eine so prägende Kraft hat, dass Handlungslernen ohne Reflexion ausreicht, um Verhaltensveränderungen zu bewirken (vgl. Paffrath 2017, S. 94). Demnach handelt es sich bei dem „The Mountains Speak for Themselves“ Modell eigentlich gar nicht um ein Reflexionsmodell (vgl. Michl/Fengler 2023, S.176). Die Ausbildung der Trainer beschränkt sich daher nur auf technisch-instrumentelle Fertigkeiten der Natursportarten. Pädagogische Methoden und Fähigkeiten werden außer Acht gelassen (vgl. Heckmair/Michl 2018, S.59).

Das Modell wird oft kritisiert, weil es sehr allgemein ist, die pädagogische Wirkung zufällig eintritt und nicht nachgewiesen werden kann. Darüber hinaus gibt es keine Differenzierung nach der Zielgruppe oder ausgewählten Lernzielen (vgl. Michl 2020, S. 73). Mittlerweile gilt das Modell als überholt, jedoch sollte es dennoch erwähnt werden, weil es in der Praxis zwischendurch eine besondere Wirkung erzielen kann (vgl. Michl/Fengler 2023, S. 176).

Outward Bound Plus

Das Outward Bound Plus Modell entwickelt das ursprüngliche Modell weiter und ergänzt es um eine systematische Reflexion, die das Erlebnis zur Erfahrung werden lässt. Durch vielseitige Reflexionsmethoden soll das Gelernte festgehalten werden und der Transfer in den Alltag erleichtert werden. Dadurch ist es zielorientierter als sein Vorgängermodell (vgl. Michl 2020, S. 73f).

Dabei besteht die Gefahr, dass die Reflexion das Erlebnis entwerten könnte. Außerdem wird an diesem Modell kritisiert, dass es Kids, denen das

vorausgesetzte Sprachniveau für eine differenzierte Reflexionsmethode fehlt, nicht erreicht (vgl. ebd., S. 75).

Metaphorisches Modell

Das metaphorische Modell von Bacon verzichtet auf eine Reflexion nach der erlebnispädagogischen Aktion und baut stattdessen gezielte Metaphern ein, die unbewusst gezielte Veränderungen bewirken können. Dazu sollen vor allem sogenannte Archetype verwendet werden. Dabei handelt es sich um Urbilder des Unterbewussten, die das kollektive Unbewusste von Menschen ansprechen und unbewusste Lernprozesse auslösen. Isomorphe Metaphern weisen Strukturähnlichkeiten zum Alltag der Kids auf und machen den nachhaltigen Transfer in die Lebenswelt möglich. Voraussetzung für dieses Modell ist die exakte Planung der erlebnispädagogischen Aktion (vgl. Michl 2020, S. 75-77).

Unterstützende Prozessbegleitung

Grass und Priest haben das metaphorische Modell weiter ausdifferenziert (vgl. Paffrath 2017, S. 95). In vier verschiedenen Programmtypen soll nach einer detaillierten Ausgangsanalyse der Teilnehmenden eine genaue Zielbestimmung erfolgen und die erlebnispädagogische Aktion durchgeführt werden (vgl. Michl 2020, S. 80). Dafür haben sie sechs Reflexionsmethoden als unterstützende Prozessbegleitung entwickelt, die entweder vor- während oder nach der Aktion eingesetzt werden können (vgl. Paffrath 2017, S. 95). Vor der Aktion führt das „direktive Handlungslernen“ dazu, dass die Teilnehmenden die Lernziele genau kennen und ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Aktion richten. Dazu leitet der oder die Erlebnispädagog*in die Aktion durch gezielte Fragen ein. Das „metaphorische Handlungslernen“ nach Bacon nutzt die Isomorphen, die unterbewusst bei den Kids wirken (vgl. Heckmair/Wagner 1995, S. 5f). Gibt die Fachkraft vor der Aktion Hinweise auf kontraproduktive Lösungswege, handelt es sich um „indirekt metaphorisches Handlungslernen“ (vgl. Paffrath 2017, S. 95). Während der erlebnispädagogischen Aktion kann das pure Handlungslernen nach dem Modell „The mountains speak for themselves“ eingesetzt werden. Bei dem „Kommentierten Handlungslernen“ schildert die Fachkraft gemachte Beobachtungen und gibt Vorschläge zur Verbesserung oder Veränderung des Lösungsweges. Das „Outward Bound Plus“ Modell, bei dem die Aktion hinterher gemeinsam sprachlich reflektiert wird, bildet die sechste Möglichkeit zur Reflexion (vgl. Heckmair/Wagner 1995, S. 5f). Friebe hat die Reflexionsmethoden durch eine weitere ergänzt. Das „Handlungslernen durch Unterbrechungen“ wird

angewendet, indem die pädagogische Fachkraft die erlebnispädagogische Aktion zwischendurch stoppt, um das Geschehen im Moment zu analysieren und auf typische Verhaltensmuster aufmerksam zu machen (vgl. Paffrath 2017, S.95).

Die Kritik an der unterstützenden Prozessbegleitung merkt an, dass der Prozess der erlebnispädagogischen Aktion starr vorgegeben ist und keine Offenheit für Veränderungen bietet. Die inszenierten Lernprozesse bieten keine Freiheit für die Themen und Interessen der Teilnehmenden und verschließen sich vor spontanen Änderungen (vgl. Michl 2020, S. 82).

Handelndes Reflektieren

Das Modell des handelnden Reflektierens stellt die individuellen Metaphern der Kids in den Vordergrund. Diese müssen durch den oder die Erlebnispädagog*in wahr- und ernstgenommen werden. Die Metaphern können dann aufgegriffen, reflektiert und bearbeitet werden. Statt einer minutiösen Planung gestaltet sich der Lernprozess situativ und individuell. Er ist dadurch trotz Analyse der Ausgangssituation und Planung der Aktion offen für Wendungen und Änderungen des Prozesses (vgl. Michl 2020, S. 83f).

4.4.4. Die erlebnispädagogische Waage

Wie die verschiedenen Lernmodelle der Erlebnispädagogik gezeigt haben, ist es wichtig, dass Aktion und Reflexion aufeinander aufbauen und ineinandergreifen, um einen nachhaltigen Lerneffekt und einen Transfer in den Alltag der Kids zu garantieren. Dabei ist auf eine ausgewogene Mischung zu achten (vgl. Eisinger 2016, S. 20). Finden nur Aktionen statt, handelt es sich nicht mehr um Erlebnispädagogik, sondern um freizeitpädagogische Natursportarten. Überwiegt hingegen der Reflexionsteil, handelt es sich eher um Selbsterfahrung. Auf die Bedeutung der Ausgewogenheit zwischen Aktion und Reflexion macht das Modell der erlebnispädagogischen Waage aufmerksam (Abb. 5) (vgl. Michl 2020, S. 9).

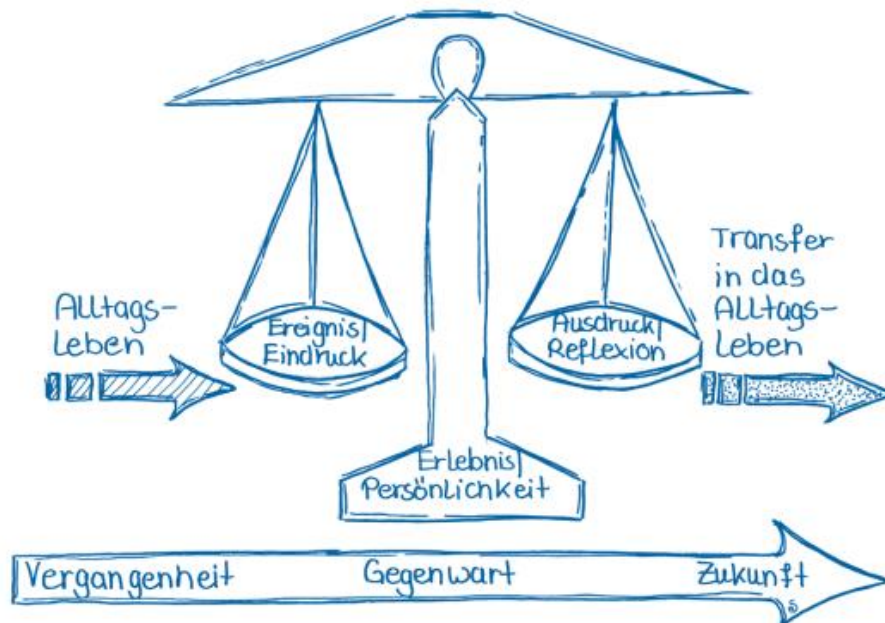


Abbildung 5: Die erlebnispädagogische Waage (Michl 2020, S. 10)

Das Modell zeigt, dass die Kids mit ihrem individuellen Alltagsleben und ihren Vorerfahrungen unterschiedliche Dinge aus der Vergangenheit in die erlebnispädagogische Aktion hineinbringen. Die linke Waagschale symbolisiert die Ereignisse, die das Individuum während der Aktion erfährt und je nach Alter, Biografie, Stimmung oder Einstellung unterschiedlich zu einem Erlebnis verarbeitet (vgl. Michl 2020, S. 9). Die Erlebnisse sind an den individuellen Horizont der Kids gebunden, können diesen aber auch sprengen. Sie wirken sich unbewusst auf den Lebenslauf aus und brauchen eine (dialogische) Reflexion, um in den Alltag integriert werden zu können (vgl. Kozljanic 2021, S. 102-104). Dies ist die Aufgabe des oder der Pädagog*in und wird durch die rechte Waagschale dargestellt. Durch kreative Reflexionsmethoden wird das Erlebte in Erinnerung und wieder zum Ausdruck gebracht. Nach der Reflexion sollte die Frage gestellt werden, was die Teilnehmenden gelernt haben und was sie in ihren Alltag mitnehmen. Dadurch kann die Wahrscheinlichkeit für einen gelingenden Transfer in das alltägliche Leben erhöht werden (vgl. Michl 2020, S. 9).

5. Resilienzförderung durch Erlebnispädagogik

Resilienz kann mittels verschiedenster Strategien gefördert werden. Resilienzförderung dient gleichzeitig der Förderung einer gesunden Entwicklung von Individuen und bildet somit einen Teil der präventiven Gesundheitsförderung (vgl. Masten 2016, S. 269). Die Erlebnispädagogik hat das Ziel der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung und trägt dadurch ebenfalls zur Gesunderhaltung und Stärkung der Kids gegenüber Herausforderungen bei (vgl. Schreyer 2017, S. 21). Als pädagogisches und präventives Handlungskonzept enthält die Erlebnispädagogik in ihren Zielen, Inhalten und Methoden viele Parallelen zu Aspekten der Schutzfaktoren, die für den Aufbau von Resilienz relevant sind. Im folgenden Kapitel (Kapitel 5.1.) sollen die Möglichkeiten, die die Erlebnispädagogik für die Förderung von Resilienz bei Kids bietet, analysiert werden. Außerdem soll die Fragestellung kritisch betrachtet und Grenzen der Resilienzförderung aufgezeigt werden (Kapitel 5.2.).

5.1. Möglichkeiten

Präventionsmaßnahmen können entweder auf die Stärkung altersentsprechender Fähigkeiten oder auf das Verhindern bestimmter Risikomuster abgestimmt werden (vgl. Masten 2016, S. 272f). Die Erlebnispädagogik bietet vorrangig ersteres, da sie freiwillige Aktionen und Projekte mit dem Ziel der ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung bietet (vgl. Paffrath 2021c, S. 20). Dadurch können eine Vielzahl von Kids erreicht werden und ihre Resilienz kann durch handlungsorientiertes Lernen gefördert werden (vgl. Bengel et al. 2009, S. 161f).

Phasen erhöhter Vulnerabilität, wie die Phase zu Beginn der Adoleszenz, in der die Kids sich befinden, erhöhen die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Störungen. Gleichzeitig bieten sie jedoch auch Potenzial für positive Veränderungen und sind daher gut für Präventionsmaßnahmen geeignet (vgl. Masten 2016, S. 273).

5.1.1. Ressourcenorientierung

Bei der Resilienzförderung geht es nicht darum, entwicklungseinschränkende und gefährdende Rahmenbedingungen im Leben der Kids zu minimieren, sondern darum, Orientierungen und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Risikofaktoren zu finden (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012, S. 15). Die Erlebnispädagogik legt den Blickwinkel ebenfalls nicht auf Defizite, sondern auf die vorhandenen Ressourcen der Kids. Ressourcenorientierung kann vorhandene Stärken fördern und bisher verborgene Potenziale bewusst machen. Dies kann

den protektiven Effekt haben, dass die Kids lernen, an sich und ihre Fähigkeiten zu glauben. Ihr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen kann dadurch gestärkt werden (vgl. Paffrath 2017, S. 86). Stärken sind Kompetenzen, die ein Individuum oft und mit Leichtigkeit nutzt. Sie sind mit dem eigenen Wertesystem verbunden und entwickeln sich im Laufe des Lebens. Stärken fördern die intrinsische Motivation. Sie werden vor allem dann aufgebaut, wenn sie eine persönliche Bedeutung für das Individuum haben. Werden Stärken der Kids durch die erlebnispädagogische Aktion hervorgehoben und in der Gruppe wertgeschätzt, können sie eine höhere Bedeutung erhalten und für den Einsatz im alltäglichen Leben weiter ausgebaut werden (vgl. Schreyer 2017, S. 41). Die Erlebnispädagogik bietet durch die Ressourcenorientierung somit die Chance, das Bewältigungskapital der Kids zu steigern (vgl. Fingerle 2011, S. 213).

Für den Aufbau von Resilienz ist es notwendig, dass Kids immer wieder die positiven Erfahrungen machen, Aufgaben und Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012, S. 15). Durch selbstgesteuerte Erlebnisse können die Teilnehmenden positive Emotionen wie zum Beispiel Freude, Stolz, Interesse oder Dankbarkeit empfinden. Durch die Reflexion können aus diesen Emotionen positive Erkenntnisse und Erfahrungen werden, die eine Entwicklung der Kids anregen (vgl. Michl 2020, S. 10f). Das Erleben positiver Emotionen kann zu einer positiveren und optimistischen Grundhaltung führen. Beides spielt bei dem Aufbau von Resilienz und Gesundheit eine wichtige Rolle (vgl. Schreyer 2017, S. 31; Rahner 2021, S. 54).

5.1.2. Förderung der Resilienzfaktoren

Eine gute Möglichkeit, Resilienz bei Kids präventiv zu fördern, ist das Hervorheben und Stärken ihrer individuellen Kompetenzen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 115f). Sie sind im Gegensatz zu anderen Schutzfaktoren variabel und können gezielt erworben und gefördert werden (vgl. ebd., S. 13). Der Begriff der Kompetenzkaskaden beschreibt, dass die Förderung von Kompetenzen beim Aufbau weiterer Kompetenzen in anderen Bereichen hilft. Dieser Effekt ist vergleichbar mit der erleichterten Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als Folge von Erfolg bei früheren Entwicklungsaufgaben (vgl. Masten 2016, S. 271f). Die sechs Resilienzfaktoren beeinflussen sich im Sinne der Kompetenzkaskaden gegenseitig und spielen über das gesamte Leben eine bedeutende Rolle bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen oder Krisen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 17, 19). Daher kann die Förderung dieser

durch erlebnispädagogische Aktionen dazu beitragen, die Resilienz von Kids zu stärken.

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung ist der erste Resilienzfaktor. Eine positive Selbstwahrnehmung stärkt das Selbstwertgefühl und fördert die Resilienz von Kids (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 82; Bengel et al. 2009, S. 65). Die Erlebnispädagogik arbeitet mit Aktivitäten, die alle Sinne anregen, die Kids in Bewegung bringen und Emotionen in ihnen hervorrufen (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 120). Die Erlebenskompetenz wird gestärkt (vgl. Fengler 2019, S. 47). Durch Aktionen, die den Körper, die Kognition und Emotionen gleichzeitig aktivieren, wird die Selbstwahrnehmung angeregt. Die Kids machen zum Beispiel die Erfahrung, wie es sich anfühlt, sich in einer dunklen Höhle zurechtzufinden, sie lernen Situationen kennen, in denen sie Unsicherheit und Angst verspüren, und erfahren, dass sie diese durch Mut und logisches Denken, sowie durch die Unterstützung anderer bewältigen können. Erfahrungen durch erlebnispädagogische Aktionen, die außergewöhnlich und vom alltäglichen Leben abgehoben sind, erleichtern eine Überprüfung der individuellen Kognitionen über das eigene Selbst und können dazu beitragen, ein positives und realistisches Selbstkonzept zu bilden (vgl. Eberle/Fengler 2021, S. 325f, 328). Bei erlebnispädagogischen Aktionen kommen die Kids in Bewegung. Sie erfahren die ganzheitliche Bedeutung des Leibes und bekommen die Möglichkeit, sich mit ihrem verändernden Körper auseinanderzusetzen (vgl. Wahl 2021b, S. 178f; Weichold/Silbereisen 2018, S. 242-244). Insbesondere Mädchen kann es in dieser Altersphase für ihre Entwicklung zugutekommen, ihre körperlichen Fähigkeiten sowie die Wertschätzung für ihren Körper neu zu erleben und Vertrauen in ihren Körper zu gewinnen (vgl. Grill 2011, S. 14). Erlebnispädagogik kann somit dazu beitragen, ein stabiles Körperkonzept zu entwickeln und bei der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe unterstützen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 104f).

Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung verbessert sich im Alter von zehn bis vierzehn Jahren (vgl. Drößler 2021, S. 366). Durch Reflexionen oder isomorphe Metaphern kann die Selbstreflexivität verbessert werden, Stärken und Schwächen können erkannt werden und auf das alltägliche Leben übertragen werden (vgl. Michl/Fengler 2023, S. 175; Michl 2020, S. 70f). Für die Kids spielt die Meinung von Peers eine wichtige Rolle. Die Reflexionsrunde in der Gruppe bietet daher außerdem das große Potenzial, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung

miteinander abgeglichen werden können. Erhalten sie ein positives Feedback durch die anderen Teilnehmenden der Gruppe, kann es dabei helfen, ein realistisches, positives Selbstkonzept zu bilden (vgl. Eberle/Fengler 2021, S. 324; Drößler 2021, S. 266; Bengel et al. 2009, S. 65).

Es wird deutlich, dass erlebnispädagogische Aktivitäten in hohem Maße dafür geeignet sind, die Selbstwahrnehmung, bestehend aus der Selbstwahrnehmung im engeren Sinne, dem Selbstkonzept und der Selbstreflexivität von Kids zu fördern und damit diesen Resilienzfaktor zu stärken. Vor allem die Effekte auf das Selbstkonzept sind empirisch gut nachgewiesen. Eberle und Fengler haben verschiedene Metaanalysen und Einzelstudien mit dem Ergebnis zusammengefasst, dass erlebnispädagogische Aktionen durch ihre besonderen Lern- und Rückmeldungssituationen statistisch bedeutsame und sogar für ein pädagogisches Handlungskonzept beachtliche Auswirkungen auf das Selbstkonzept haben (vgl. Eberle/Fengler 2021, S. 326-328).

Gemeinsame Aktivitäten in der Gruppe können dazu führen, dass die Gefühle anderer sensibler wahrgenommen werden und sich die Kids ineinander einfühlen können (vgl. Storck/Pfeffer 2022, S. 7; Heckmair/Michl 2018, S. 119). Es wird also nicht nur die Selbstwahrnehmung, sondern auch die Fremdwahrnehmung gefördert.

Selbstregulation

Erlebnisse sind eng mit Emotionen verknüpft. Erlebnispädagogische Aktionen werden in Orientierung an die E-Kette so gestaltet, dass emotionale Erlebnisse bewusst wahrgenommen und reflektiert werden, um eine Erkenntnis zu gewinnen und Entwicklung zu fördern (vgl. Eisinger 2016, S. 17; Michl 2020, S. 10f). Das bewusste Wahrnehmen und Zulassen von positiven wie auch von negativen Emotionen bildet die Grundlage für psychisches Wachstum und die Fähigkeit, emotional flexibel auf Situationen reagieren zu können. Dafür braucht es ein differenziertes Wissen über Emotionen und über Möglichkeiten, mit ihnen umgehen zu können. Dieses emotionale Wissen kann durch gezielte Reflexionen, bei denen Erfahrungen möglichst genau beschrieben und Emotionen versprachlicht werden, gefördert werden. Emotionale Intelligenz verbessert die Qualität von Beziehungen, kann bei der Lösung von Konflikten und zur Stressbewältigung helfen. Sie trägt dadurch zur psychischen Gesundheit bei und macht resilienter (vgl. Schreyer 2017, S. 30, 35f).

Neben emotionaler Flexibilität und emotionalem Wissen trägt eine hohe Frustrationstoleranz zur verbesserten Selbstregulation und zu Resilienz bei (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 85). Erfahrungen außerhalb der Komfortzone können die Kids verunsichern und auch gelegentlich zu Frust und Verzweiflung führen. Durch eine sensible Begleitung der Kids durch die pädagogische Fachkraft können sie jedoch dazu ermutigt werden, Herausforderungen anzunehmen und ihre Komfortzone erfolgreich zu erweitern. Sie erfahren, dass sie herausfordernde Situationen selbstbestimmt und freiwillig aufsuchen können und selbst Einfluss auf diese nehmen können. Machen die Kids dadurch die positive Erfahrung, dass sich ihre Anstrengung lohnt und sie, wenn auch erst nach mehreren Versuchen, zum Ziel kommen, können die vorangegangenen negativen Gefühle reflektiert und als sinnvolle Lernchance genutzt werden. Doch auch die Erfahrung des Scheiterns bietet durch eine positive Verarbeitung viele Lernchancen und kann die Frustrationstoleranz stärken (vgl. Eisinger 2016, S. 19, 21). Gemeinsam kann überlegt werden, inwiefern Gefühle wie zum Beispiel Angst oder Wut den Kids im Alltag dabei im Weg stehen, ihre Ziele zu erreichen und ob es sinnvollere Strategien im Umgang mit negativen Gefühlen und alternative Handlungsmöglichkeiten gibt. Möglichkeiten zur Selbstberuhigung können gesammelt und in nachfolgenden Übungen der erlebnispädagogischen Aktion ausprobiert werden (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 20).

Die Erlebnispädagogik bietet viele Situationen, in denen die Selbstregulation der Kids zum Thema gemacht und gezielt gefördert werden kann, um ihre Resilienz zu stärken.

Selbstwirksamkeit

Kids im Alter von zehn bis vierzehn Jahren streben nach Verselbstständigung, erweiterten Handlungsoptionen und neuen Räumen, die sie sich aktiv aneignen können (vgl. Drößler 2021, S. 365, 370). Die Erlebnispädagogik als freiwilliges, handlungsorientiertes Bildungskonzept erfüllt genau diesen Wunsch, indem sie ganzheitliche, selbstgesteuerte Erlebnisse mit Ernstcharakter in (Natur-) Räumen bietet (vgl. Paffrath 2021c, S. 20). Durch Selbstwirksamkeitserfahrungen in selbstgewählten Herausforderungen trägt die Erlebnispädagogik zur Persönlichkeitsentwicklung bei (vgl. Wahl 2021c, s. 28). Stärken können bewusst gemacht werden und auf das alltägliche Leben reflektiert werden. Der aktive Einsatz von Ressourcen fördert die Selbstwirksamkeit (vgl. Schreyer 2017, S.41). Damit sich jede*r Teilnehmende als selbstwirksam erfährt, kann es hilfreich sein,

verschiedene Schwierigkeitsstufen anzubieten und die erfolgreiche Bewältigung unabhängig von dem Grad der Herausforderung wertzuschätzen (vgl. Hildmann 2018, S. 68f). Das Erleben, herausfordernde Situationen und Grenzerfahrungen zu bewältigen, verbessert die internalen Kontrollüberzeugungen, prägt das Herangehen an neue, schwierigere Aufgaben und stärkt die Selbstwirksamkeitserwartungen der Kids (vgl. Wahl 2021c, S. 28). Selbstwirksamkeitskompetenzen sind dadurch erlernbar und lassen sich auf alltägliche Anforderungen übertragen. Sie wirken stark motivierend und lassen sich durch positives Feedback von anderen noch verstärken (vgl. Wahl 2021c, S. 28; Rahner 2021, S. 54).

Verschiedene empirische Studien haben bewiesen, dass Erlebnispädagogik die Selbstwirksamkeitserwartungen fördert und diese auch nach der erlebnispädagogischen Aktion noch weiter ansteigen (vgl. Markus et al. 2021, S. 336). Selbstwirksamkeit gilt als einer der wichtigsten Faktoren in der Förderung von Resilienz, da sie als Schutzfaktor vielfach belegt ist und auch auf andere Resilienzfaktoren positive Auswirkungen hat (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 46). Es handelt sich daher um einen entscheidenden Faktor bei den Möglichkeiten der Resilienzförderung durch Erlebnispädagogik.

Soziale Kompetenz

Ab einem Alter von ungefähr zehn Jahren beginnen sich die Beziehungen der Kids zu ihren Eltern und zu Peers zu verändern. Der Kontakt zu Gleichaltrigen und zu Freund*innen wird immer wichtiger und dient als spielerisches Experimentierfeld und Orientierungsrahmen für soziale Fähigkeiten (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 253; Drößler 2021, S. 368). Soziale Kompetenzen bilden den vierten Resilienzfaktor und sind gleichzeitig ein wichtiges Ziel der Erlebnispädagogik. Erlebnispädagogische Aktionen finden in unterschiedlich großen Gruppen statt. Lernen durch die Erlebnispädagogik bezieht sich zwar häufig auf die Konzentration auf die eigene Person, ist jedoch nie losgelöst von den sozialen Bezügen und der Dynamik der Gruppe (vgl. Grill 2011, S. 14, Paffrath 2017, S. 88). Dabei hat die Erlebnispädagogik die demokratische Eigenschaft, dass alle Kids vor die gleiche Herausforderung gestellt werden (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 123). Dadurch können soziale Vergleichsprozesse angeregt werden. Zusätzlich dazu kann der Austausch über die gegenseitige Fremdwahrnehmung beim Aufbau des sozialen Selbstkonzeptes helfen (vgl. Eberle/Fengler 2021, S. 323-325).

Während der erlebnispädagogischen Aktionen werden zahlreiche soziale Kompetenzen erlernt und gefördert, die für den Aufbau von Resilienz relevant sind

(siehe Kapitel 4.3.). Herausforderungen oder Problemlöseaufgaben, die nur gemeinsam zu bewältigen sind, sind ein häufiger Teil der Erlebnispädagogik. Ein Beispiel dafür wäre das Steuern eines Segelbootes, da dies nur funktioniert, wenn alle mithelfen und Verantwortung für ihr eigenes Handeln und die anderen übernehmen (vgl. Grill 2011, S. 14f). Ein weiterer wichtiger Aspekt der Resilienz in Bezug auf soziale Kompetenzen besteht daraus, soziale Ressourcen aktivieren zu können und bei Herausforderungen um Unterstützung zu bitten und im Gegenzug bereit zu sein, anderen Menschen zu helfen (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 21). Diese Fähigkeit kann durch das Bewältigen von Herausforderungen durch eine Gemeinschaftsleistung, das Reflektieren über Hilfsbereitschaft und Solidarität als auch durch den Aufbau von Vertrauen ineinander erlernt werden (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 118f). Das Erleben eines Zugehörigkeitsgefühls in der Gruppe kann dazu motivieren, auch im alltäglichen Leben enge und vertrauensvolle Freundschaften aufzubauen und aufrechtzuerhalten, welche wiederum als wichtiger Schutzfaktor für Resilienz wirken (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 118; Salisch 2020, S. 199).

Aktive Bewältigungskompetenzen

Die resilienzfördernden aktiven Bewältigungskompetenzen bestehen daraus, ein Problem als solches erkennen zu können, sich der eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung des Problems bewusst zu sein und aktiv einsetzen zu können, um zu einer Lösung zu kommen (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 21). Durch konstruktive Herausforderungen und Reflexion können den Kids ihre Stärken und Schwächen bewusstwerden. Sie lernen sich durch die Begegnung mit der Natur, anderen Teilnehmenden und sich selbst besser kennen (vgl. Fengler 2019, S. 47; Eisinger 2016, S. 22).

Durch den Ernstcharakter und den Umgang mit verschiedenen Risiken kann die Risikokompetenz der Kids gefördert werden. Dazu gehört, Gefahren angemessen einschätzen zu können und das eigene Handeln eigenverantwortlich auf die Situation abzustimmen (vgl. Fengler 2019, S. 45). Die Kids lernen sowohl ihre Komfort- und Entwicklungszone als auch ihre individuellen Grenzen kennen. Letztere zu akzeptieren und zu respektieren, sie also nicht zu ignorieren und zu übertreten, ist ein wichtiger Faktor in der Prävention von Krankheiten (vgl. Schreyer 2017, S. 24). Je besser die Kids sich selbst und ihre Grenzen kennen, desto leichter erkennen sie Situationen, die diese Grenzen überschreiten würden. Die Förderung der Erlebenskompetenz kann dabei helfen, in der Lage zu sein, „Nein“ zu sagen. Dies kann vor allem für das Alter der Kids eine Herausforderung

darstellen, weil die Bedeutung und Orientierung an Peers auch zu Gruppendruck führen kann (vgl. Fengler 2019, S. 48).

Persönliche Ziele und das Gefühl von Sinnhaftigkeit machen resilienter (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2021, S. 8). Für Kids im Alter von zehn bis vierzehn Jahren gewinnen persönliche Wünsche und Ziele, sowie die Beschäftigung mit der eigenen Identität und dem Sinn des Lebens erstmalig an Bedeutung (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 240; Drößler 2021, S. 266; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 107). Der Einsatz von Stärken fördert nicht nur die Selbstwirksamkeit, sondern auch das Erleben von Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns (vgl. Schreyer 2017, S. 41). Die Erlebnispädagogik arbeitet mit der Einfachheit der Natur und kann für Entschleunigung vom schnelllebigen Alltag sorgen (vgl. Heckmair/Michl 2018, S.117f). Die Wirkung der Natur und der Einsatz von Metaphern können dabei helfen, den Kids den Zugang zu ihren Vorstellungen über das Leben, Wünschen und Zielen zu erleichtern. Die Reflexion über eine Metapher kann dazu anregen, sich mit grundsätzlichen Fragen wie dem Sinn des Lebens oder Identität auseinanderzusetzen. Isomorphen können den Kids ihren aktuellen Stand im Leben spielerisch bewusst machen. Ziele für das alltägliche Leben können überlegt werden und den Transfer in den Alltag erleichtern (vgl. Schreyer 2017, S. 72). Erlebnispädagogik kann darüber hinaus dabei helfen, sich auf Themen wie Religion oder Spiritualität einzulassen, deren Glaube ebenfalls eine protektive Wirkung entfalten kann (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 118; Masten 2016, S. 237).

Problemlösefähigkeiten

Probleme zu lösen und Herausforderungen mittels kreativer Strategien zu meistern sind ein so fester Bestandteil der Erlebnispädagogik, dass Michl die Problemlöseaufgaben und kooperative Abenteuerprojekte als eigenen Bereich der Erlebnispädagogik benennt (vgl. Michl 2020, S. 87). Durch die ganzheitliche Handlungsorientierung werden die Kids dazu ermutigt, proaktiv und selbstbewusst an Herausforderungen heranzugehen und dadurch selbstgesteuert und nachhaltig zu lernen (vgl. Eisinger 2016, S. 15; Michl 2020, S. 48). Dies ist ein wichtiger Aspekt der Problemlösekompetenz und spielt für den Aufbau von Resilienz eine bedeutende Rolle (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 100).

Je nach Reflexionsmethode haben die Planung, das Lösen des Problems und das Reflektieren über den Lösungsweg eine unterschiedliche Gewichtung. Zum Beispiel sorgen die Methoden des „direktiven Handlungslernens“ und des „indirekt

metaphorischen Handlungslernens“ schon im Vorhinein dafür, dass die Teilnehmenden ihre Aufmerksamkeit während der Aktion auf bestimmte Aspekte richten und anders an die Lösung des Problems herangehen als zum Beispiel beim reinen Handlungslernen. Reflexionen nach der Aktion können dazu dienen, unterschiedliche Lösungswege oder Herangehensweisen zu besprechen und darauf aufmerksam machen, dass es nicht nur einen Weg zum Ziel gibt (vgl. Paffrath 2017, S. 95; Heckmair/Wagner 1995, S. 5f). Eingesetzte Metaphern, egal ob von der pädagogischen Fachkraft vorgegeben oder von den Teilnehmenden, können dabei helfen, die erlernten Problemlösestrategien leichter auf Situationen des Alltags zu übertragen (vgl. Michl 2020, S. 70f).

5.1.3. Förderung weiterer Schutzfaktoren

Nicht nur die Resilienzfaktoren können durch erlebnispädagogische Aktionen gefördert und zur Entfaltung gebracht werden. Auch andere Schutzfaktoren können aktiviert oder neu gebildet werden.

Personale Schutzfaktoren

Ein bedeutender personaler Schutzfaktor ist die körperliche Gesundheit und Fitness der Kids (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 106). Erlebnispädagogik findet meistens in Naturräumen statt. Die Natur motiviert ohne aufwendige Inszenierungen zur Bewegung und hat unter anderem dadurch positive Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit (vgl. Schreyer 2017, S. 54f). Durch die Merkmale der Selbststeuerung und der Freiwilligkeit der erlebnispädagogischen Angebote können die Kids ihre Handlungsoptionen und den Grad der Intensität der Herausforderungen selbst bestimmen (vgl. Paffrath 2017, S. 87). Dadurch haben zum Beispiel auch weniger sportliche Kids, anders als es häufig in konventionellem Sportunterricht in der Schule der Fall ist, die Chance, positive Bewegungserfahrungen zu machen. Diese können zu einer gesteigerten Selbstachtung und einer positiveren Einstellung in Bezug auf Bewegung und ihren Körper führen (vgl. Bengel et al. 2009, S. 51).

Eine gute Sprachentwicklung und die Kompetenz, komplex zu denken und Inhalte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, erhöhen die akademische Resilienz (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 101; Tudor/Spray 2018, S. 42). Die ausgewogene Mischung aus Aktion und sprachlicher Reflexion spielt eine bedeutende Rolle für den gelingenden Transfer in der Erlebnispädagogik (vgl. Eisinger 2016, S. 20). Durch die Versprachlichung der Erlebnisse während der Aktion können persönliche Eindrücke geteilt werden und zu Erfahrungen werden

(vgl. Michl 2020, S. 9). Bei der Reflexion werden die Kids dabei begleitet, über ihre Handlungen, Gedanken oder Gefühle nachzudenken (vgl. Friebe 2021, S. 45). Dabei lernen sie zum Beispiel, Emotionen, Gedanken und Handlungen voneinander differenzieren zu können und sprachlich zu benennen (vgl. Schreyer 2017, S. 35f). Da es in der Erlebnispädagogik nicht immer eindeutige Lösungen gibt, werden Möglichkeiten geschaffen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und eine Ambiguitätstoleranz zu entwickeln (vgl. Michl 2020, S. 42). Erlebnispädagogische Angebote können somit als non-formales Bildungskonzept die Sprachentwicklung und den Aufbau von akademischer Resilienz unterstützen. Weitere personale Schutzfaktoren sind besondere Interessen oder Hobbys (vgl. Werner 2020a, S. 13). Durch die breite Vielfalt an erlebnispädagogischen Aktionen und Handlungsfeldern haben Kids die Möglichkeit, neue Interessen oder Hobbys für sich zu finden. Ihnen wird die Chance geboten, verschiedene, teils außergewöhnliche Aktivitäten und Sportarten kennenzulernen und auszuprobieren, wie zum Beispiel Wandern, Kanu fahren, Klettern oder Mountainbiken (vgl. Paffrath 2017, S. 100).

Familiäre und soziale Schutzfaktoren

Die gemeinsamen Aktivitäten und das Eingebundensein in die Gruppe vermitteln das Gefühl von Zugehörigkeit und Bindung (vgl. Heckmair/Michl 2018, S. 118f). Das Vorhandensein von stabilen, engen familiären und außerfamiliären Beziehungen, die von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt sind, ist ein sehr wichtiger Schutzfaktor (siehe Kapitel 2.1.2; 2.1.3.). In Bezug auf die familiären Schutzfaktoren kann die Erlebnispädagogik die Resilienz nicht in besonderer Weise stärken, jedoch bietet sie für soziale Faktoren einige Möglichkeiten. Zum einen besteht durch das eher partnerschaftliche Verhältnis zu dem oder der Erlebnispädagog*in die Gelegenheit, eine positive Beziehung zu einem Erwachsenen aufzubauen (vgl. Wahl 2021c, S. 30). Die pädagogische Fachkraft hat die Aufgabe, die Kids während der erlebnispädagogischen Aktionen sensibel zu begleiten und Partizipation zu fördern (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 117). Sie sollte eine Atmosphäre der Offenheit, Sicherheit und Demokratie vermitteln und die Teilnehmenden ernst nehmen (vgl. Eisinger 2023, S. 35f). Dadurch kann sie als Vorbild und Rollenmodell für prosoziales Verhalten für die Kids dienen. Vor allem bei längerfristigen und regelmäßigen Aktionen oder Projekten kann diese Beziehung einen schützenden und gegebenenfalls auch einen kompensatorischen Effekt haben, was vor allem die Resilienz von Jungen stärken kann (vgl. Bengel et al. 2009, S. 106-108, 158). Ebenso bietet sich für die

Kids durch die gemeinsamen und intensiven Erlebnisse die Möglichkeit, neue Kontakte zu Gleichaltrigen zu knüpfen und Freundschaften zu entwickeln. Kontakt zu Peers und der Aufbau von engen Freundschaften sind wichtige Themen für das Alter zwischen zehn und vierzehn Jahren. Die Erlebnispädagogik kann beim Aufbau einer positiven Peerkultur helfen und ein Ort sein, an dem von Vertrauen geprägte Freundschaften als Schutzfaktor gebildet werden (vgl. Salisch 2020, S. 195). Dafür sollte die Erlebnispädagogik in einem vertrauensvollen und entwicklungsförderlichen Umfeld stattfinden, in dem sich alle Kids sicher und angenommen fühlen und sich sowohl mit ihren Gemeinsamkeiten als auch ihren Unterschieden gleichberechtigt begegnen können (vgl. Rönau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 116; Opp/Bößneck 2020, S. 206). Erlebnispädagogische Bildungskonzepte können den Schutzfaktor einer wertschätzenden schulischen Lernumgebung somit gut ergänzen oder kompensieren (vgl. Wustmann Seiler 2021, S. 113f).

Ob und wie weit die Erlebnispädagogik für die Förderung von Resilienz geeignet ist, hängt nicht zuletzt von der Art und Dauer des Angebots ab. Handelt es sich um ein kurzzeitiges erlebnispädagogisches Programm, muss überlegt werden, welche Ziele innerhalb dieser Zeit erreicht werden können. Generell lässt sich sagen, dass die Erlebnispädagogik auch bei kurzzeitigen präventiven Angeboten insgesamt dazu in der Lage ist, Impulse für längerfristige Veränderungsprozesse zu bieten (vgl. Paffrath 2017, S. 98; Schreyer 2017, S. 113). Längerfristige und regelmäßige Projekte bieten hingegen die Chance, die Kids in ihren Veränderungsprozessen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten, sodass eine dauerhafte Wirkung der Resilienz noch wahrscheinlicher wird (vgl. Schreyer 2017, S. 113). Diese Tatsache bestätigt auch die Resilienzforschung: Resilienzförderung als Prävention ist effektiver und nachhaltiger, wenn sie kontinuierlich im Leben der Kinder und Jugendlichen verankert ist (vgl. Wustmann 2011, S. 357). Um die Wahrscheinlichkeit eines gelingenden Transfers der Resilienzförderung weiter zu erhöhen, muss die Erlebnispädagogik die individuelle Lebenswelt der Teilnehmenden kennen und berücksichtigen. Die Lebenswelten der Kids wirken sich auf ihr Verhalten und ihre Persönlichkeit aus und spielen daher bei präventiven pädagogischen Prozessen eine entscheidende Rolle (vgl. Eisinger 2023, S. 47). Die erlebnispädagogische Waage macht deutlich, wie erlebnispädagogische Aktionen in das Leben der Kids eingebunden sind und welche Möglichkeiten der Veränderung die Erlebnispädagogik durch einen gelingenden Transfer bietet (siehe Kapitel 4.4.4.).

5.2. Grenzen

Auch wenn die Erlebnispädagogik aufgrund ihrer Ziele, Inhalte und Methoden gut dafür geeignet ist, Resilienz präventiv bei Kids zu fördern, gibt es Grenzen in ihrer Wirkung.

Die Erlebnispädagogik als präventives Handlungsfeld fördert und stärkt vorrangig die Resilienzfaktoren. Auch, wenn ihre positiven Auswirkungen sowohl für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als auch von Krisen relevant sind, handelt es sich dabei nur um die variablen Faktoren im Kind (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 13, 19). Damit wird der größte Nachteil in der Resilienzförderung durch die Erlebnispädagogik deutlich: Die familiären und sozialen Schutzfaktoren werden bis auf ein paar Ausnahmen außer Acht gelassen. Fingerle betont, dass die Stärkung der personalen Ressourcen nützlich ist, jedoch allein nicht für alle Kids ausreicht. Vor allem für Kids aus einer Hochrisikogruppe aufgrund zahlreicher vorhandener Risikofaktoren ist der Einbezug des familiären und sozialen Umfelds von hoher Bedeutung (vgl. Fingerle 2011, S. 214f).

Wird die Resilienzförderung nur auf die personalen Ressourcen bezogen, besteht außerdem die Gefahr, dass den Kids für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Krisen zu viel Eigenverantwortung zugeschrieben wird (vgl. Storck/Pfeffer 2022, S. 8). Diese Einschätzung soll die Bedeutung der Resilienzfaktoren nicht verringern, sondern den gleichen Bedeutungsgrad der familiären und sozialen Schutzfaktoren hervorheben. Außerdem wirken die einzelnen Schutzfaktoren nie getrennt voneinander. Vielmehr stehen sie in gegenseitiger Wechselwirkung und können sich gegenseitig verstärken. Präventive Handlungsansätze, die alle Arten von Schutzfaktoren mit einbeziehen, gelten daher als erfolgreicher (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 14f). Die Erkenntnisse der Präventionsforschung in Bezug auf Resilienz weisen darauf hin, dass eine langfristige Wirkung nur durch die gleichzeitige Förderung und Verankerung der Veränderungen auf mehreren Ebenen in der kindlichen und familiären Lebenswelt garantiert werden kann (vgl. ebd., S. 100). Dies spräche eher für eine kontinuierliche Resilienzförderung, die in den Alltag der Kids eingebunden wird (vgl. Wustmann 2011, S. 357). Diese Verankerung in der alltäglichen Lebenswelt kann die Erlebnispädagogik, deren Grundstein daraus besteht, außeralltägliche und vom Alltag abgehobene Aktionen und Aktivitäten erfahrbar zu machen, um Erkenntnisse dann über einen Transfer in die Lebenswelt der Kids zu übertragen, nicht bieten (vgl. Paffrath 2017, S. 21; Eisinger 2016, S. 14f; Wahl 2021b, S. 176).

Bei der Zielgruppe der Kids handelt es sich um eine recht heterogene Gruppe zwischen dem Kindes- und dem Jugendalter, die aufgrund der zahlreichen physischen, sozialen und personalen Veränderungen und Transitionen sehr vulnerabel sein kann (siehe Kapitel 3). Bei einer fehlenden Planung, die ihre Lebenswelten nicht berücksichtigt, oder einer unsensiblen Begleitung besteht daher die Gefahr, dass die Kids schlechte Erfahrungen während der erlebnispädagogischen Aktion machen. Gelingt es der pädagogischen Fachkraft zum Beispiel nicht, einen geeigneten Rahmen für eine positive und prosoziale Peerkultur zu etablieren, besteht die Gefahr, dass sich Teilnehmende an Kids mit antisozialem Verhalten orientieren oder es zum Ausschluss einzelner Kids innerhalb der Gruppe kommen kann (vgl. Weichold/Silbereisen 2018, S. 253). In diesem Fall wäre der Kontakt zur Peergruppe kein Schutz- sondern ein Risikofaktor (vgl. Bengel et al. 2009, S. 109f). Des Weiteren ist es teilweise in erlebnispädagogischen Settings schwierig, allen Teilnehmenden einen passenden Schwierigkeitsgrad an Herausforderung zu bieten (vgl. Eberle/Fengler 2021, S. 327). Zu einem Problem wird dies dann, wenn ein Individuum bei einer Aktivität oder Herausforderung scheitert und es anstatt zu einer positiven Reflexion und Ermutigung zur Entmutigung kommt (vgl. Michl 2020, S. 11). In Kombination mit den sozialen Vergleichsprozessen, die automatisch stattfinden, kann sich das Scheitern negativ auf das eigene Selbstbild auswirken. Für Kids mit vorher schon geringen Selbstwirksamkeitserwartungen kann dies außerdem ein Verlust der Selbstwirksamkeit bedeuten (vgl. Markus et al. 2015, zitiert nach Markus et al. 2021, S. 337). Es wird deutlich, dass es eine genaue sowie sensible Planung, Durchführung und Begleitung durch die pädagogische Fachkraft braucht, um Resilienz durch die erlebnispädagogische Aktion zu fördern, da es sonst dazu kommen kann, dass das Gegenteil erreicht wird.

Auch wenn die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Lernszenarien in verschiedenen Studien belegt ist, ist sie nicht universell auf alle Aktivitäten und Inhalte der Erlebnispädagogik übertragbar und bietet keine Erfolgsgarantie (vgl. Paffrath 2017, S. 209). Lernen durch Erlebnisse ist höchst subjektiv und lässt sich nicht forcieren. Trotz einer genauen Festlegung der Ziele, Planung und einer Durchführung unter idealen Bedingungen ist nicht garantiert, dass die Inhalte für jede*n Teilnehmende*n zu einem Erlebnis werden (vgl. Eisinger 2016, S. 17). Es ist daher nicht immer möglich und auch nicht vorhersehbar, ob die Erlebnispädagogik bei allen Kids einen resilienzfördernden Effekt hat.

Eine weitere Grenze besteht darin, dass eine Resilienzförderung als präventive Maßnahme nur dann greifen kann, wenn bei den teilnehmenden Kids noch keine Krise oder Störung vorliegt (vgl. Schreyer 2017, S. 26). Ein Schutzfaktor muss vor dem Auftreten der Probleme oder Krisen vorhanden sein, um im Sinne der Resilienz wirken zu können (vgl. Bengel et al. 2009, S. 24). Liegt bei einem Kind oder einem Jugendlichen bereits eine Diagnose über eine psychische Krankheit vor, überschreitet dies den Bereich eines präventiven Ansatzes und der Wirkmöglichkeiten der Erlebnispädagogik. Doch auch schwerwiegende Risikofaktoren im Leben der Kids können die Erlebnispädagogik in ihren resilienzfördernden Möglichkeiten an ihre Grenzen bringen (vgl. Schreyer 2017, S. 26). Beispiele dafür sind die Trauer durch den Tod eines Elternteils, starke familiäre Stressoren durch chronische Armut, Alkohol- oder Drogenmissbrauch der Eltern oder Missbrauch oder Vernachlässigung in der Familie, Erfahrungen mit Gewalt, Krieg oder Terrorerlebnissen (vgl. Tab. 1). Kids, die einem oder mehreren dieser Risikofaktoren ausgesetzt sind oder die durch die Kombination aus verschiedenen anderen Risikofaktoren zu einer Hochrisikogruppe gehören, brauchen präventive, hochstrukturierte Programme, die ihre Lebensrealität berücksichtigen und ihr Lebensumfeld eng miteinbeziehen, um ihre Resilienz zu fördern (vgl. Bengel et al. 2009, S. 161).

Je früher und länger ein Risikofaktor im Leben eines Kindes auftritt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit für weitere Risikofaktoren (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2019, S. 26). Daher sollte Resilienz auch schon in der frühen Kindheit gefördert werden, um eine gelingende Anpassung und eine positive Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter wahrscheinlicher zu machen (vgl. Hopper/Cosco 2023, S. 92). Forschende aus der Präventionsforschung sind sich einig, dass die Förderung von Resilienz und Gesundheit insgesamt so früh wie möglich beginnen sollte (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012, S. 27). Trotz dieser Tatsache braucht es auch Präventionsprogramme und offene Bildungsangebote, die die Resilienz im späteren Kindes- und Jugendalter fördern (vgl. Bengel et al. 2009, S. 162).

Resilienz ist situationsspezifisch. Ein Individuum kann in einem Lebensbereich einen hohen Grad an Resilienz zeigen, während es gleichzeitig in anderen Bereichen seines Lebens weniger resilient ist (vgl. Fingerle 2011, S. 211; Petermann/Schmidt 2006, S. 121). Gleichwohl wirken auch Schutzfaktoren, die zum Beispiel durch die Erlebnispädagogik gefördert werden, kontextspezifisch (vgl. Bengel et al. 2009, S. 48). Daher muss für eine kritische Beurteilung die Frage

gestellt werden, ob die durch erlebnispädagogische Aktionen erworbenen Kompetenzen und Schutzfaktoren trotz gelungenem Transfer über die Bewältigung des Alltags und von Entwicklungsaufgaben hinaus auch beständig dazu dienen können, schwere Belastungssituationen und Krisen zu meistern (vgl. Storck/Pfeffer 2022, S. 8).

Ein Aspekt, der durchaus eine Rolle für die Resilienz von Kids spielt und mitgedacht werden sollte, sind die strukturellen gesellschaftlichen Probleme, die sich auf ihr Leben auswirken können. Kids, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt sind, sind mit einer höheren Wahrscheinlichkeit physischen und psychischen Erkrankungen ausgesetzt (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 111). Um ihre Resilienz zu stärken, ist es eine gesellschaftliche Aufgabe, Bedingungen zu schaffen und Unterstützungsangebote zu entwickeln, die den Kids und ihren Familien dabei helfen, gefährdende Lebensbedingungen abzubauen und schützende Faktoren zu etablieren (vgl. Bengel et al. 2009, S. 157f). Denn: *„Es kann und wird nicht ausreichen, mit spezifischen Interventionen auf individueller Ebene Kompetenzen und Resilienzfaktoren zu stärken, wenn auf gesellschaftlicher Ebene systematisch Teilhabechancen reduziert sind“* (Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020, S. 111).

6. Fazit

Resilienz ist die psychische Widerstandskraft, die sich aus verschiedenen Fähigkeiten und Ressourcen zusammensetzt und diese nutzt, um Entwicklungsaufgaben, alltägliche Belastungen und Entwicklungskrisen zu meistern. Resiliente Menschen schaffen es trotz Herausforderungen, psychisch und physisch gesund zu bleiben und ein glückliches, erfülltes Leben zu führen. Wichtig zu beachten ist, dass es nicht DIE Resilienz gibt. Vielmehr wird sie aktiv über die gesamte Lebensspanne erworben und wirkt situationspezifisch und zeitlich variabel (siehe Kapitel 2.1.). Die Frage, welche Faktoren ein Individuum resilient machen, kann mittels des Schutzfaktorenkonzepts beantwortet werden. Schutzfaktoren sind Fähigkeiten und Ressourcen auf personaler, familiärer und sozialer Ebene, die protektiv wirken können und somit die Wahrscheinlichkeit einer unangepassten Entwicklung oder Störung verringern. Es gibt Schutzfaktoren, die unveränderbar sind, wie zum Beispiel neurobiologische oder genetische Faktoren, das Temperament oder das Geschlecht der Kids. Andere Schutzfaktoren können sich im Laufe der Zeit verändern oder neu gebildet werden. In der Familie ist vor allem die schützende Wirkung einer sicheren Bindung zu mindestens einem Elternteil von hoher Bedeutung für den Aufbau von Resilienz. Doch auch positive, vertrauensvolle Beziehungen zu erwachsenen Personen außerhalb der Familie, zu Geschwistern, Peers und engen Freund*innen sind Schutzfaktoren im Leben der Kids (siehe Kapitel 2.2.). Bei der präventiven Resilienzförderung spielen die sechs Resilienzfaktoren eine bedeutsame Rolle. Diese beschreiben personale Kompetenzen, die im Laufe des Lebens aktiv erworben und gefördert werden können und maßgeblich bei der Bewältigung von Krisen und Entwicklungsaufgaben helfen. Dazu zählen die Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, aktive Bewältigungskompetenzen und Problemlösefähigkeiten (siehe Kapitel 2.3.).

Bei der Zielgruppe dieser Arbeit handelt es sich um Kids im Alter von zehn bis vierzehn Jahren. Sie befinden sich am Anfang der Pubertät und erfahren in dieser Altersspanne eine Vielzahl von körperlichen, sozialen und psychischen Veränderungen (siehe Kapitel 3.1.). Mit diesen Veränderungen gehen neue Entwicklungsaufgaben einher, die die Kids bewältigen müssen. Bis zum Alter von ungefähr zwölf Jahren müssen die Kids ihre schulischen und sozialen Fähigkeiten ausdifferenzieren und verbessern. Zu den zentralen Entwicklungsaufgaben der frühen bis mittleren Adoleszenz gehören die Auseinandersetzung mit den körperlichen Veränderungen und dem Aufbau eines stabilen Körper-

Selbstkonzeptes sowie der Beginn der Identitätsbildung (siehe Kapitel 3.2.). Zusätzlich zu den Entwicklungsaufgaben können im Leben der Kids Risikofaktoren auftreten, die eine angepasste Entwicklung erschweren und gegebenenfalls Krisen oder Störungen hervorrufen können (siehe Kapitel 3.3.). Die Förderung der Schutz- und Resilienzfaktoren kann dazu beitragen, Resilienz bei den Kids aufzubauen und zu stärken, sodass sie in der Lage sind, Entwicklungsaufgaben und Krisen zu bewältigen.

Die Erlebnispädagogik ist ein breites und vielfältiges Handlungskonzept, das die Persönlichkeitsentwicklung der Kids durch nichtalltägliche und erlebnisintensive Herausforderungen fördert. Durch ganzheitliche Aktivitäten mit „Kopf, Herz und Hand“ und deren Reflexion können nachhaltige Veränderungen im Alltag der Kids angestoßen und ermöglicht werden. Dazu werden unter anderem emotionale Erlebnisse in (Natur-) Räumen, Grenzerfahrungen außerhalb der Komfortzone und isomorphe Metaphern genutzt (siehe Kapitel 4.).

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage beschäftigt, inwieweit die Erlebnispädagogik als präventives Handlungskonzept geeignet ist, um die Resilienzentwicklung bei Kids im Alter von zehn bis vierzehn Jahren zu fördern. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde die aktuelle Fachliteratur zusammengefasst, analysiert und die verschiedenen Themenbereiche miteinander verknüpft. Dabei wurden einerseits Möglichkeiten und andererseits Grenzen herausgearbeitet, um herauszufinden, ob die Erlebnispädagogik überhaupt zur Förderung von Resilienz bei Kids geeignet ist und wie groß das Ausmaß der möglichen Wirkung auf die Resilienz ist.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Erlebnispädagogik mit ihrem breiten Handlungsfeld sehr gut für die Altersgruppe der Kids eignet und ein großes Potenzial bietet, Resilienz bei ihnen zu fördern. Dieses Potenzial liegt hauptsächlich in der Förderung der Resilienzfaktoren, die durch erlebnispädagogische Aktionen ausnahmslos gestärkt werden können. Der Erlebnischarakter und die Handlungsorientierung der Erlebnispädagogik stärken die Selbst- und Fremdwahrnehmung und das Erleben und Reflektieren der eigenen Emotionen kann bei der Verbesserung der Selbstregulation helfen. Erleben sich die Kids bewusst dabei, herausfordernde Situationen zu bewältigen, ihre Komfortzone zu überschreiten und daran zu wachsen, erfahren sie sich als selbstwirksam und stärken sowohl ihre Problemlösekompetenzen als auch ihre aktiven Bewältigungskompetenzen. Durch die Einbindung in die Gruppe werden soziale Fähigkeiten gefördert und Bindungen können aufgebaut werden (siehe

Kapitel 5.1.2.). Durch die Ressourcenorientierung und die Ganzheitlichkeit des Handlungskonzeptes können Stärken bewusst gemacht werden und weitere Schutzfaktoren gefördert und aktiviert werden (siehe Kapitel 5.1.1, 5.1.3.).

Für eine realistische Einschätzung der Fragestellung dürfen die Grenzen in der Resilienzförderung durch die Erlebnispädagogik, die es durchaus gibt, nicht außer Acht gelassen werden. Das größte Problem liegt in der Nichtbeachtung der familiären Schutzfaktoren. Auch wenn die Lebenswelten der Kids in den erlebnispädagogischen Aktionen berücksichtigt werden, ist die Erlebnispädagogik nicht direkt Teil dieser. Außerdem wird bei der Einschätzung der Möglichkeiten von optimalen Bedingungen ausgegangen, die in der Realität kaum gegeben sein können. Daher muss angenommen werden, dass die erlebnispädagogischen Aktionen nicht alle Kids erreichen und zu positiven Effekten in Bezug auf die Resilienz führen können und bei wenigen Kids sogar zu negativen Erfahrungen werden können. Darüber hinaus gibt es Krisen und Risikofaktoren, die den Bereich der Wirksamkeit der Erlebnispädagogik zu einer hohen Wahrscheinlichkeit überschreiten. Schlussendlich spielen auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle für die Resilienz von Individuen (siehe Kapitel 5.2.).

Abschließend lässt sich sagen, dass die Erlebnispädagogik Ressourcen der Kids fördert, sich positiv auf ihre Entwicklung auswirkt und sie resilienter machen kann. In erster Linie ist die Förderung der Resilienzfaktoren durch präventive erlebnispädagogische Handlungskonzepte gut umsetzbar. Diese helfen den Kids dabei, ihre altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben und alltägliche Herausforderungen zu bewältigen. Um die Resilienz von Kids im Alter von zehn bis vierzehn Jahren zu fördern, bietet sich die Erlebnispädagogik also gut als Ergänzung zur schulischen Bildung oder zu anderen pädagogischen Ansätzen im Sinne der Prävention an, ist jedoch allein nicht ausreichend, um Kids resilient zu machen.

Kritisch anzumerken ist, dass es sich bei dem Vorgehen dieser Arbeit um eine rein theoretische Behandlung und Bewertung des Themas handelt. Um eine sichere Beantwortung der Fragestellung zu erhalten, wäre es notwendig, eine empirische Studie durchzuführen, die über eine literarische Textanalyse hinausgeht. Doch auch bei dieser wäre es schwierig, eindeutig festzustellen, ob erlebnispädagogische Aktionen die Resilienz bei Kids verbessern, da sich Resilienz aus vielen einzelnen Faktoren zusammensetzt und erst bei der Bewältigung von Herausforderungen wie Krisen oder Entwicklungsaufgaben sichtbar wird. Die

Auswirkungen der Erlebnispädagogik auf die einzelnen Resilienzfaktoren, wie sie in Bezug auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept schon erforscht wurden, sind jedoch empirisch überprüfbar. Daher scheint es lohnend, weitere Studien in diesem Bereich der Resilienzförderung durch die Erlebnispädagogik durchzuführen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Baig-Schneider, R. (2021): Was nach 1945 kam – Die Entwicklung zur modernen Erlebnispädagogik. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 116-119.

Baker, J. A. (2006): Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. In: Albers, C. (Hrsg.): Journal of School Psychology. 44 (3). Amsterdam: Elsevier Science. S. 211-229.

Bengel, J./Meinders-Lücking, F./Rottmann, N. (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Böhmer, H. (2021): Jugendarbeit. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 176-181.

Braun, K.-H. (2020): Entwicklungsaufgaben. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H. U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. (2. Aufl.) Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 155-167.

Brokamp, J. (2019): Entwicklungsaufgabe Adoleszenz – Herausforderung und Chance. In: Katholische Landesarbeitsgemeinschaft. Kinder- und Jugendschutz NW e.V. (Hrsg.): Thema Jugend – Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Ausgabe 3/2019. Münster: Katholische LAG Kinder- und Jugendschutz NW e.V. S. 3-5.

Brunstein, J. C./Maier, G. W./Dargel, A. (2007): Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In: Brandtstädter, J./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne – Ein Lehrbuch. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 270-304.

Chuang, S. S./Lamb, M. E./Hwang, C. P. (2006): Personality development from childhood to adolescence: A longitudinal study of ego-control and ego-resiliency in Sweden. In: Lansford, J. E. (Hrsg.) International Journal of Behavioral Development. 30 (4). London: Sage Publications. S. 338-343.

Drößler, T. (2021): Kids – Die 10- bis 14-Jährigen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L. von/Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und

Jugendarbeit. (5., vollständig neugestaltete Aufl.) Wiesbaden: Springer VS. S. 361-373.

Duden (2023): Resilienz, die. Online: URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Resilienz> (abgerufen am: 27.03.2023).

Eberle, T./Fengler, J. (2021): Förderung des Selbstkonzepts durch erlebnispädagogische Lernsettings. In: In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 322-332.

Eisinger, T. (2016): Erlebnispädagogik kompakt. (2., überarbeitete Aufl.) Augsburg: ZIEL Verlag.

Eisinger, T. (2023): Mit dem Auge des Adlers – Erlebnispädagogische Prozesse aus der Metaperspektive in Theorie und Praxis. (2., überarbeitete Aufl.) Augsburg: ZIEL Verlag.

Fengler, J. (2019): Der Bildungswert unmittelbaren Erlebens – Mit Risikokompetenz und Erlebenskompetenz zur Selbstwirksamkeit. In: Greubel, S./Schieren, J. (Hrsg.): Kinder! Kinder! Perspektiven auf kindliche Entwicklung, Förderung und pädagogische Haltung. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 33-55.

Fingerle, M. (2011): Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In: Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. S. 208-218.

Finne, E./Schlattmann, M./Kolip, P. (2020): Geschlechterrollenorientierung und Körperzufriedenheit im Jugendalter – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18. In: Robert Koch-Institut (Hrsg.): Journal of Health Monitoring 5(3). Berlin: Robert Koch-Institut. S. 39-55.

Friebe, J. (2021): Reflexion in der erlebnispädagogischen Praxis. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 45-48.

Fröhlich-Gildhoff, K./Reutter, A./Schopp, S. (2021): Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I – PriS. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau-Böse, M. (2019): Resilienz. (5., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag.

Gilsdorf, R. (2021): Reflexion – Nachdenken, Suchen und Erkennen in der Erlebnispädagogik. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 38-44.

Göppel, R. (2020): Resilienz aus biografischer Perspektive. In: Opp, G./Fingerle, M./Suess, G. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (4., neu bearbeitete Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 156-170.

Griebel, W./Niesel, R. (2020): Übergänge verstehen und begleiten – Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Verlag.

Grill, B. (2011): Zwischen Alltag und Abenteuer – Erlebnisorientierte Mädchenarbeit. In: Katholische Landesarbeitsgemeinschaft. Kinder- und Jugendschutz NW e.V. (Hrsg.): Thema Jugend – Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung. Ausgabe 03/2011. Münster: Katholische LAG Kinder- und Jugendschutz NW e.V. S. 14-15.

Hanke, P. (2011): Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: Koop, C./Steenbeck, O. (Hrsg.): Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Frankfurt: Karg-Stiftung. S. 12-22.

Havighurst, R. (1948): Developmental tasks and education. New York: McKay.

Heckmair, B. (2021): Hirnforschung und Konstruktivismus – Zu den Grundlagen erlebnispädagogischen Lernens. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 12-16.

Heckmair, B./Michl, W. (2018): Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik. (8., überarbeitete Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag.

Heckmair, B./Wagner, F.-J. (1995): Lernmodelle und Programmtypen – Neues zur erlebnispädagogischen Methodik. In: Fengler, J./Jagenlauf, M./Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): e&l. erleben und lernen 1. Augsburg: ZIEL Verlag. S. 4-7.

Herrenkohl, T. I./Tajima, E. A./Whitney, S. D./Huang, B. (2005): Protection against antisocial behavior in children exposed to physically abusive discipline. In: Ford, C. A. (Hrsg.): Journal of Adolescent Health. 36 (6). Amsterdam: Elsevier Science. S. 457-465.

Hildmann, J. (2018): Die Überwindung des Lernzonenmodells – Eine Herausforderung für die Erlebnispädagogik. In: Bous, B./Eisinger, T./Hildmann, J./Scholz, M. (Hrsg.): Im Erlebnis forschen – Durch Erlebnis forschen.

Erlebnispädagogik in Wissenschaft und Forschung. Augsburg: ZIEL Verlag. S. 64-89.

Hopper, S./Cosco, T. D. (2023): What Can We Learn About Resilience from Large-Scale Longitudinal Studies? In: Goldstein, S./Brooks, R. B. (Hrsg.): Handbook of Resilience in Children. (3. Aufl.) Cham: Springer Nature Switzerland AG. S. 85-102.

Hurrelmann, K./Bauer, U. (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. – Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. (14., vollständig überarbeitete Aufl.) Weinheim Basel: Beltz.

Kaman, A./Ottová-Jordan, V./Bilz, L./Sudeck, G./Moor, I./Ravens-Sieberer, U. (2020): Subjektive Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18. In: Robert Koch-Institut (Hrsg.): Journal of Health Monitoring 5(3). Berlin: Robert Koch-Institut. S. 7-21.

Klipker, K./Baumgarten, F./Göbel, K./Lampert, T./Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Robert Koch Institut (Hrsg.): Journal of Health Monitoring. 3 (3) Berlin: Robert Koch Institut. S. 37-45.

Knoll, M. (2021): Kurt Hahn: Erlebnispädagogik als Erlebnistherapie. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 113-116.

Kozljanic, R. J. (2021): Entdeckung und Entfaltung des Erlebnisbegriffes in der Lebensphilosophie. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 102-106.

Lippold, J./Reuter, M. (2020): Resilienz: Genetische und epigenetische Faktoren. In: Opp, G./Fingerle, M./Suess, G. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (4., neu bearbeitete Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 22-29.

Markus, S./Eberle, T./Fengler, J. (2015): Promoting General and Specific Self-efficacy Beliefs by Experiential Education Programs in the Outdoors. Kiel: Presentation at the 8th SELF Biennial International Conference. 20.-24.08.2015.

Markus, S./Eberle, T./Fengler, J. (2021): Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen durch Erlebnispädagogik. In: Michl, W./Seidel, H.

(Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 333-340.

Masten, A. S. (2016): Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie – Das ganz normale Wunder entschlüsselt. Paderborn: Junfermann Verlag.

Masten, A. S./Narayan, A. J./O'Dougherty Wright, M. (2023): Resilience Processes in Development: Multisystem Integration Emerging from Four Waves of Research. In: Goldstein, S./Brooks, R. B. (Hrsg.): Handbook of Resilience in Children. (3. Aufl.) Cham: Springer Nature Switzerland AG. S. 19-46.

McDermott, P. A./Goldberg, M. M./Watkins, M. W./Stanley, J. L./Glutting, J. J. (2006): A nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended impact. In: Al Otaiba, S. (Hrsg.): Journal of Learning Disabilities. 39 (3). Los Angeles: Sage Publications. S. 230-251.

Michl, W. (2020): Erlebnispädagogik. (4., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag.

Michl, W./Fengler, J. (2023): 500 Stichwörter zur Erlebnispädagogik – Insiderwissen für Outdoorhandeln. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Müthing, K./Razakowski, J. (2020): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020 – So denken wir! Stimmungen, Meinungen und Trends von 9-14-Jährigen. Herten: PROKIDS der PROSOZ Herten GmbH. Online: URL: <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> (abgerufen am: 24.05.2023).

Opp, G. (2020): Selbstregulation: die Entwicklung resilienzfördernder Kompetenzen im frühen Kindesalter. In: Opp, G./Fingerle, M./Suess, G. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (4., neu bearbeitete Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 41-55.

Opp, G./Bößneck, A. (2020): Positive Peerkultur als Resilienzpraxis im schulischen Alltag. In: Opp, G./Fingerle, M./Suess, G. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (4., neu bearbeitete Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 202-215.

Paffrath, F. H. (2017): Einführung in die Erlebnispädagogik. (2., überarbeitete Aufl.) Augsburg: ZIEL Verlag.

Paffrath, F. H. (2021a): Wegbereiter der Erlebnispädagogik von Rousseau bis zur Reformpädagogik. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S.107-109.

Paffrath, F. H. (2021b): Erlebnispädagogische Ansätze und Initiativen in der Reformpädagogik (1890-1933). In: Michl. W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 110-112.

Paffrath, F. H. (2021c): Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik. In: Michl. W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 20-22.

Petermann, F./Schmidt, M. H. (2006): Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? In: Christinansen, H./Koglin, U. (Hrsg.): Kindheit und Entwicklung. 15 (2). Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 118-127.

Pike, A./Coldwell, J./Dunn, J. F. (2005): Sibling relationship in early/middle childhood: Links with individual adjustment. In: Conell, A. M. (Hrsg.): Journal of Family Psychology. 19 (4). Washington: American Psychological Association. S. 523-532.

Piko, B. F./Fitzpatrick, K. M./Wright, D. R. (2005): A risk and protective factors framework for understanding youth's externalizing problem behavior in two different cultural settings. In: Hoekstra, P. J. (Hrsg.): European Child & Adolescent Psychiatry. 14 (2). Cham: Springer Nature Switzerland AG. S. 95-103.

Rahner, J. (2021): Praxishandbuch Resilienz in der Jugendarbeit – Widerstandsfähigkeit gegen Extremismus und Ideologien der Ungleichheiten. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Raine, A./Venables, P. H./Williams, M. (1995): High autonomic arousal and electrodermal orienting at age 15 years as protective factors against criminal behavior at age 29 years. In: Kalin, N. H. (Hrsg.): American Journal of Psychiatry. 152 (11). Washington: American Psychiatric Association. S. 1595-1600.

Remschmidt, H. (2013): Adoleszenz – seelische Gesundheit und psychische Krankheit. In: Bundesärztekammer (Arbeitsgemeinschaft der deutschen Ärztekammern) und Kassenärztliche Vereinigung (Hrsg.): Deutsches Ärzteblatt. 110 (25). Geldern: L.N. Schaffrath DruckMedien. S. 423-424.

Rönnau-Böse, M./Fröhlich-Gildhoff, K. (2012): Einführung. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Becker, J./Fischer, S. (Hrsg.): Gestärkt von Anfang an – Resilienzförderung in der Kita. Weinheim und Basel: Beltz. S. 9-29.

Rönnau-Böse, M./Fröhlich-Gildhoff, K. (2020): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. (2. Erweiterte und aktualisierte Aufl.) Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Salisch, M. von (2020): Freundschaft als Resilienzfaktor. In: Opp, G./Fingerle, M./Suess, G. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (4., neu bearbeitete Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 194-201

Schreyer, J. (2017): Outdoortraining für Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Schreyer, J. (2021): Erlebnispädagogik in präventiven Ansätzen. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 262-266.

Senniger, T. (2000): Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Münster: Ökotopia Verlag.

Sirch, S. (2013): Erlebnispädagogik. – Eine Begriffsbestimmung durch die Brille der neueren Systemtheorie. In: Fengler, J./Jagenlauf, M./Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): e&l – erleben und lernen. Ausgabe 2/2013. Augsburg: ZIEL Verlag. S. 20-23.

Sprott, J. B./Jenkins, J. M./Doob, A. N. (2005): The importance of school: Protecting at-risk youth from early offending. In: Trulson, C. R./Caudill, J. (Hrsg.): Youth Violence and Juvenile Justice. 3 (1). London: Sage Publications. S. 59-77.

Staats, H. (2021): Entwicklungspsychologische Grundlagen der Psychoanalyse – Band 2: Jugend, Erwachsenwerden und Altern. Stuttgart: Kohlhammer.

Storck, C./Pfeffer, S. (2022): Grundlagen der Resilienzforschung und ihre Bezüge zu erlebnispädagogischen Lernprozessen. In: Fengler, J./Jagenlauf, M./Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): e&l – erleben und lernen. Ausgabe 2/2022. Augsburg: ZIEL Verlag. S. 4-8.

Tillmann, K. J. (2013): Einführung – Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, G./Forell, M. (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten – Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann Verlag. S. 15-31.

Tudor, K. E./Spray, C. M. (2018): Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. In: Admiraal, W./Flynn-Wilson, L. (Hrsg.): International

Journal of Research Studies in Education. 7 (4). United Kingdom: Consortia Academia Publishing. S. 41-61.

Ungar, M. (2011): Kontextuelle und kulturelle Aspekte von Resilienz – Jugendhilfe mit menschlichem Antlitz. In: Zander, M (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. S. 133-156.

Wahl, W. (2021a): Jugendliche. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 287-291.

Wahl, W. (2021b): Erlebnispädagogik. – Praxis und Theorie einer Sozialpädagogik des Außeralltäglichen. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Wahl, W. (2021c): Bildung und Kompetenzerwerb. In: Michl, W./Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. (2., aktualisierte Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 27-32.

Weichold, K./Silbereisen, R. K. (2018): Jugend (10-20 Jahre). In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. (8., überarbeitete Aufl.) Weinheim Basel: Beltz. S. 239-263.

Welter-Enderlin, R. (2016): Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. (5. Aufl.) Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag. S. 9-21.

Werner, E. (1994): Overcoming the odds. In: Pachter, L. m. (Hrsg.): Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics. 15 (2). Health: Lippincott Williams & Wilkins. S. 131-136.

Werner, E. (2016): Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen – und was man daraus lernen kann. In: Welter-Enderlin, R./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. (5. Aufl.) Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag. S. 30-44.

Werner, E. (2020a): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, G./Fingerle, M./Suess, G. (Hrsg.): Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (4., neu bearbeitete Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S.10-21.

Werner, E. (2020b): Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp, G./Fingerle, M./Suess, G. (Hrsg.): Was Kinder stärkt

– Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (4., neu bearbeitete Aufl.) München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 82-96.

Werner, E./Smith, R. S. (2001): Journeys from childhood to midlife: risk, resilience and recovery. Ithaca, NY: Cornell University Press.

WHO (2020): Constitution of the World Health Organization. In: WHO (Hrsg.): Basic Documents, Forty-ninth edition. Geneva: WHO. S. 1-19. Online: URL: https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf#page=6 (abgerufen am: 05.09.2023).

Wustmann, C. (2011): Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. S. 350-359.

Wustmann Seiler, C. (2021): Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Fthenakis, W. (Hrsg.): Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. (8. Aufl.) Mülheim an der Ruhr: Cornelsen Verlag.

Zautra, A. J./Hall, J. S./Murray, K. E. (2010): Resilience – A New Definition of Health for People and Communities. In: Reich, J. W./Zautra, A. J./Hall, J. S. (Hrsg.): Handbook of Adult Resilience. New York: Guilford Publications. S. 3-29.