

Sophie Wendorff
2025

Die Rolle der Montessori-Pädagogik in der Förderung emotionaler Resilienz bei Schulkindern

Eine Analyse von Parallelen und Grenzen

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung - Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf die Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: sophie-wendorff@web.de).

Abstract

This bachelor's thesis examines the relevance of Montessori pedagogy for promoting emotional resilience in primary school children. Against the background of increasing psychological, social, and educational challenges in childhood, resilience has grown in importance within educational research. Resilience is understood not as a stable personality trait, but as a dynamic developmental process emerging from the interaction between individual resources and environmental conditions.

The study is guided by the following research question: *To what extent is Montessori pedagogy relevant for promoting emotional resilience in primary school children?*

Based on a comparative literature analysis, the thesis first outlines the theoretical foundations of emotional resilience, including key characteristics, risk and protective factors, and coping processes. Particular attention is given to the role of schools as environments that may function as both protective and risk factors.

The second part examines Montessori pedagogy with regard to its image of the child, core principles, and educational practices, such as the prepared environment, self-directed learning, mixed-age groups, and the role of the teacher as a guide.

The analysis demonstrates that Montessori pedagogy supports central factors of emotional resilience, especially self-efficacy, autonomy, emotional competence, and problem-solving skills. At the same time, potential limitations are discussed, particularly concerning the need for stable adult support in crisis situations and the question of whether a strongly autonomy-oriented approach benefits all children equally.

Overall, the findings indicate that Montessori pedagogy holds significant potential for fostering emotional resilience in primary school children, provided it is implemented reflectively and complemented by additional supportive measures.

Zusammenfassung

Diese Arbeit untersucht die Relevanz der Montessori-Pädagogik für die Förderung emotionaler Resilienz bei Grundschulkindern. Vor dem Hintergrund zunehmender psychischer, sozialer und schulischer Belastungen gewinnt Resilienz als zentrales Konzept der Bildungs- und Erziehungswissenschaften an Bedeutung. Resilienz wird dabei nicht als stabile Persönlichkeitseigenschaft, sondern als dynamischer Entwicklungsprozess verstanden, der aus dem Zusammenspiel individueller Ressourcen und externer Umweltbedingungen hervorgeht.

Zentrale Forschungsfrage ist, welche Relevanz der Montessori-Pädagogik für die Förderung emotionaler Resilienz bei Schulkindern zukommt.

Zunächst werden die theoretischen Grundlagen der Resilienz dargestellt, einschließlich zentraler Begriffe sowie Risiko- und Schutzfaktoren. Dabei wird insbesondere die Rolle des schulischen Kontextes als möglicher Schutz- und Risikofaktor betrachtet. Es zeigt sich, dass Selbstwirksamkeit, emotionale Regulation, soziale Kompetenzen und stabile Beziehungen zu verlässlichen Bezugspersonen wesentlich zur Resilienzentwicklung beitragen.

Anschließend wird die Montessori-Pädagogik mit ihrem Menschenbild sowie zentralen Prinzipien und Methoden analysiert. Der Ansatz basiert auf der Annahme, dass Kinder aktive Gestalter ihrer eigenen Entwicklung sind und durch geeignete Umweltbedingungen Selbstständigkeit und innere Ordnung entwickeln können.

Die Analyse der Parallelen zwischen Resilienzforschung und Montessori-Pädagogik zeigt, dass zentrale Resilienzfaktoren wie Selbstwirksamkeit, Autonomie, emotionale Kompetenz und soziale Fähigkeiten gezielt gefördert werden. Gleichzeitig werden Grenzen des Ansatzes diskutiert, insbesondere im Hinblick auf die Unterstützung von Kindern in akuten Krisensituationen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Montessori-Pädagogik ein hohes Potenzial zur Förderung emotionaler Resilienz bei Grundschulkindern aufweist, dessen Wirksamkeit jedoch von einer reflektierten Umsetzung und ergänzenden unterstützenden Maßnahmen abhängt.

Vorwort

Zur besseren Lesbarkeit und im Sinne einer klaren Ausdrucksweise wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sämtliche Personenbezeichnungen geschlechtsneutral zu verstehen sind und gleichermaßen alle Geschlechter umfassen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Relevanz des Themas	1
1.2 Zielsetzung, Forschungsfrage	2
1.3 Aufbau der Arbeit	3
1.4 Methodik.....	3
1.4.1 Methode Systematische Literaturrecherche.....	4
1.4.2 Literatur Begründung	4
1.4.3 Kritische Auseinandersetzung mit der Literatur	5
2) Resilienz	5
2.1 Definition, Eingrenzung und Konzept von Resilienz.....	5
2.1.1 Merkmale von Resilienz.....	7
2.1.2 Verwandte Konzepte.....	10
2.1.3 Studienlage	12
2.2 Risikofaktoren und Schutzfaktoren.....	14
2.2.1 Risikofaktoren	14
2.2.2 Schutzfaktoren	16
2.2.3 Wechselwirkungen	19
2.3 Coping.....	21
2.4 Resilienzförderung im Bildungskontext	22
2.4.1 Bildungsplan.....	22
2.4.2 Einflussfaktor Schule	24
2.4.3 Resilienz und schulischer Erfolg.....	26
2.4.4 Anforderungen an das kindliche Verhalten	27
2.4.5 Prävention und Förderung im Schulkontext.....	28
2.5 Zusammenfassung.....	30
3) Montessori-Pädagogik	31
3.1 Die Person Maria Montessori.....	31
3.2 Menschenbild in der Montessori-Pädagogik	32
3.2.1 Dimensionen der Menschenbildung.....	35
3.3 Prinzipien und Methoden in der Montessori-Pädagogik.....	35
3.3.1 Vorbereitete Lernumgebung	36

3.3.2	<i>Material</i>	37
3.3.3	<i>Rolle der Lehrperson</i>	40
3.3.4	<i>Freiarbeit</i>	43
3.3.5	<i>Polarisation der Aufmerksamkeit</i>	43
3.3.6	<i>Absorbierender Geist</i>	44
3.4	<i>Das Kind im Fokus</i>	45
3.4.1	<i>Entwicklung von Autonomie</i>	45
3.4.2	<i>Entwicklungsstufen und sensible Perioden</i>	47
3.5	<i>Zusammenfassung</i>	49
4)	Parallelen: Ansätze der Resilienzentwicklung in der Montessori-Pädagogik	49
4.1	<i>Förderung von Selbstwirksamkeit, Autonomie und emotionaler Intelligenz</i>	50
4.2	<i>Emotionale Unterstützung, Beziehungsarbeit</i>	52
4.3	<i>Umgang mit Fehlern und Herausforderungen</i>	54
5)	Grenzen der Resilienzentwicklung in der Montessori-Pädagogik	55
5.1	<i>Herausforderungen in der praktischen Umsetzung</i>	55
5.2	<i>Resilienzförderung aller Kinder?</i>	56
6)	Fazit und Ausblick	58
6.1	<i>Zusammenfassung der Erkenntnisse</i>	58
6.2	<i>Beantwortung der Forschungsfrage</i>	60
6.3	<i>Pädagogische Konsequenzen für die Resilienzförderung</i>	62
6.4	<i>Ausblick</i>	63
	Abbildungsverzeichnis	63
	Literaturverzeichnis	63

1. Einleitung

Der Leitsatz der Montessori-Pädagogik ist „Hilf mir, es selbst zu tun“ – und prägt nicht nur den Lernprozess dieser Pädagogik, sondern kann auch der Entwicklung von emotionaler Widerstandsfähigkeit förderlich sein. Angesichts der Tatsache, dass Kinder in der heutigen Zeit immer mehr mit Herausforderungen und Unsicherheiten konfrontiert werden, wird der Förderung emotionaler Resilienz ein besonderer Stellenwert zugesprochen. Wie kann also eine auf Autonomie und individuelle Förderung ausgerichtete Pädagogik Kindern helfen, Krisen zu bewältigen oder gestärkt aus ihnen hervorzugehen? Diese Frage steht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit.

1.1 Relevanz des Themas

Die Förderung emotionaler Resilienz bei Schulkindern ist angesichts der wachsenden gesellschaftlichen Herausforderungen von besonderer Bedeutung. Kinder wachsen heute in einer fluiden Gesellschaft auf, die von uneinheitlichen Werteorientierungen, scheinbar grenzenlosen Möglichkeiten, Schnelllebigkeit und vielfältigen Lebensstilen geprägt ist (Rothenbusch, 2018; Wunsch, 2013). Kriege, Gewalt, Naturkatastrophen und Armut gehören Jahr für Jahr mehr zu der Lebensrealität der Kinder (Masten, 2016). Diese gesellschaftlichen Bedingungen können neben persönlichen, familiären Krisen oft zu Verunsicherung und Unklarheit führen. Gleichzeitig zeigen Studien, dass zwanzig Prozent der Grundschul Kinder unter Bedingungen wie Armut, mangelnder elterlicher Zuwendung und schwachem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten leiden (Baumann, 2008). Diese Faktoren gehen häufig mit einem übermäßigen Medienkonsum, wenigen Freundschaften und einem begrenzten Zugang zu Natur und Gemeinschaftsaktivitäten einher. Trotzdem gibt es viele Kinder, die diese Herausforderungen überraschenderweise bewältigen (Baumann, 2008). Menschen, die sich trotz dieser Beeinträchtigungen positiv entwickeln, werden als resilient bezeichnet. Ziel der Resilienzforschung ist es, gefährdete Kinder zu stärken, um langfristige Belastungen zu mindern (Masten, 2016). Vor allem sind in einer Zeit, in der viele Kinder unter Stress, Konzentrationsstörungen und psychosomatischen Beschwerden leiden, Präventionsmaßnahmen von zentraler Bedeutung, welche auf eine frühzeitige Förderung emotionaler Kompetenzen abzielen (Brisch & Hellbrügge, 2006; Wunsch, 2013). Besonders das Grundschulalter ist eine prägende Phase der kindlichen Entwicklung, in der die Grundlage für emotionale Stärke gelegt werden kann (Fthenakis & Wustmann, 2016). Außerdem hat die Schule einen beachtlich großen Einfluss auf die jungen Schüler, indem sie sowohl als Schutz- als auch als Risikofaktor fungieren kann.

Die Montessori-Pädagogik erscheint in diesem Zusammenhang als vielversprechend, da sie Kinder in ihrer Eigenständigkeit und Selbstwirksamkeit stärkt. Das Grundprinzip „Hilf mir, es

selbst zu tun“ hat zum Ziel, Kindern ein Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten zu schaffen und sie individuell zu fördern (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Resilienz setzt die Fähigkeit voraus, mit Herausforderungen eigenständig umzugehen (Rothenbusch, 2018). Ein Ziel, welches Montessori ebenso mit ihrem Fokus auf Autonomie, strukturierten Freiräumen und emotionalem Lernen verfolgt. Ein weiterer Aspekt der Montessori-Pädagogik ist die Betonung eines ganzheitlichen Blickwinkels auf das Kind, welcher soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen gleichwertig berücksichtigt (Schumacher, 2016). Diese Verbindung zwischen Förderung und Selbstregulation deutet darauf hin, dass sich Parallelen zwischen der Entwicklung emotionaler Resilienz und der Montessori-Pädagogik finden lassen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, wie dieser Ansatz zur Stärkung der emotionalen Widerstandskraft beitragen kann, welche Potentiale sich daraus ergeben, und wo möglicherweise Grenzen bestehen.

1.2 Zielsetzung, Forschungsfrage

Da die Förderung von emotionaler Resilienz verstärkt insbesondere im Grundschulalter an Bedeutung gewinnt, setzt sich die vorliegende Arbeit mit der Relevanz der Montessori-Pädagogik in diesem Kontext auseinander.

Die zentrale Forschungsfrage dabei lautet:

Welche Relevanz kommt der Montessori-Pädagogik in der Förderung emotionaler Resilienz bei Schulkindern zu?

Daraus ergeben sich folgende Teilfragen, welche im Rahmen der Arbeit ebenfalls beleuchtet werden:

- Was ist emotionale Resilienz und welche Faktoren beeinflussen ihre Entwicklung?
- Welche Prinzipien und Methoden charakterisieren die Montessori-Pädagogik?
- Inwiefern unterstützt die Montessori-Umgebung die Entwicklung emotionaler Resilienz?
- Wo liegen mögliche Grenzen der Montessori-Pädagogik bei der Förderung emotionaler Resilienz?

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, theoretische Verbindungen zwischen der Montessori-Pädagogik und der Resilienz-Entwicklung herzustellen. Angesichts der begrenzten Literatur zur Überschneidung der beiden Themenbereiche sollen die Prinzipien der Montessori-Pädagogik bezüglich ihrer Fähigkeit, emotionale Resilienz zu fördern, umfassend untersucht werden. Dabei wird analysiert, welche Aspekte des Ansatzes Kinder in ihrer Widerstandskraft stärken könnte und in welcher Hinsicht möglicherweise Grenzen oder Herausforderungen bestehen.

Die Arbeit soll nicht nur der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Themenbereich dienen, sondern ebenso praktische Impulse für den Lehrberuf bieten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel, welche systematisch aufeinander aufbauen und die Forschungsfrage bearbeiten.

Im ersten Kapitel, der Einleitung, wird die Grundlage für die Arbeit gelegt. Während die Relevanz des Themas formuliert wird, finden auch Zielsetzung und Forschungsfrage Beachtung. Außerdem wird hier die Methodik und der Aufbau der Arbeit erläutert.

Der erste Teil des Hauptteils beginnt in Kapitel zwei mit einem umfassenden Überblick über das Konzept Resilienz. Dabei werden Definition, Merkmale, Voraussetzungen und verwandte Konzepte erklärt. Ergänzend wird die Kauai-Studie und die Mannheimer Risikostudie betrachtet, um die Bedeutung von Schutz- und Risikofaktoren sowie deren Wechselwirkungen zu erschließen. Das Kapitel endet mit der Betrachtung von Resilienzförderung im Bildungskontext, einschließlich präventiver Ansätze in Schulen. Das dritte Kapitel widmet sich der Montessori-Pädagogik. Es beginnt mit einer Einführung in den offenen Unterricht und die Person Maria Montessori. Dabei werden ihr Menschenbild sowie zentrale Prinzipien und Methoden ihrer Pädagogik beleuchtet.

Der zweite Teil des Hauptteils, bestehend aus Kapitel vier und fünf, stellt die Verbindung zwischen Resilienz und Montessori-Pädagogik her. Das vierte Kapitel untersucht die Parallelen zwischen den zwei Themenfeldern. Es wird untersucht, inwiefern Montessori-Ansätze, wie die Förderung von Selbstwirksamkeit, die Bedeutung der vorbereiteten Umgebung und der Umgang mit Fehlern und Herausforderungen, zur Resilienz-Entwicklung beitragen können. Kapitel fünf erläutert die Grenzen der Resilienz-Entwicklung in der Montessori-Pädagogik. Hier werden die Herausforderungen in der praktischen Umsetzung kritisch reflektiert.

Der Schlussteil, bestehend aus Kapitel sechs, fasst die gewonnenen Einsichten zusammen und zieht ein Fazit in Bezug auf die Anfangsthese. Abschließend werden pädagogische Konsequenzen für die Resilienzförderung, sowie ein Ausblick gegeben.

1.4 Methodik

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit zu beantworten, wird eine theoretische, literaturbasierte Herangehensweise gewählt. Die Ausarbeitung erfolgt auf der Grundlage einer systematischen Auseinandersetzung mit der einschlägigen Fachliteratur, die es ermöglicht, fundierte Aussagen zum Zusammenhang von Resilienzförderung und Montessori-Pädagogik zu tätigen.

1.4.1 Methode Systematische Literaturrecherche

Die systematische Literaturrecherche ist ein wissenschaftliches Vorgehen, bei dem die relevante Fachliteratur zu einem konkreten Thema identifiziert und reflektiert wird. Dabei werden die gewonnenen Erkenntnisse zu einem wissenschaftlichen Beitrag zusammengeführt. Die systematische Literaturrecherche besteht aus vorgegebenen Arbeitsschritten. Dazu gehören die Eingrenzung von Schlagwörtern, Themenbereichen und Publikationszeiträumen, sowie das Festlegen geeigneter Datenbanken und Quellen. Nach der Identifikation potentiell relevanter Literatur aufgrund der Schlagwörter erfolgt eine erste Sichtung, bei der Werke ausgeschlossen werden, welche die definierten Kriterien nicht erfüllen. Anschließend werden die ausgewählten Quellen detailliert analysiert und im Hinblick auf ihre Aussagekraft und Relevanz für die Forschungsfrage bewertet (Dahinden, Neuron & Sturzenegger, 2006).

Der vorliegenden Arbeit liegen folgende Schlagwörter zugrunde:

- Resilienz, Widerstandsfähigkeit, Robustheit, Elastizität
- Schule, Bildung, Erziehung, Förderung, Unterricht
- Chancen, positive Seiten, Möglichkeiten, Parallelen
- Herausforderungen, Probleme, Grenzen, Aufgaben
- Montessori-Pädagogik, Reformpädagogik, offener Unterricht.

Die Literatursuche erfolgt in ausgewählten Datenbanken, wobei diese systematisch anhand der zuvor definierten Schlagwörter durchsucht werden. Der Fokus liegt primär auf zwei Datenbanken, um eine gezielte und hochwertige Auswahl sicherzustellen. Die Literatur wird dabei anhand des festgelegten Publikationszeitraums und ihrer Relevanz zur Forschungsfrage ausgewählt. Abschließend werden die relevanten Informationen sorgfältig dokumentiert.

1.4.2 Literatur Begründung

Deutschsprachige Fachliteratur ist zentral für die Literatursuche dieser Arbeit, da die Untersuchung auf Schüler im deutschen Schulsystem abzielt. Solch eine Eingrenzung ist notwendig, um den Umfang der Recherche angesichts der Vielzahl an Veröffentlichungen zu den Themen Resilienz und Montessori-Pädagogik zu begrenzen. Dahingegen ist Literatur bezüglich Überschneidungen zwischen ihnen nur spärlich vertreten. Daher liegt der Fokus der Arbeit auf der Analyse von Unterschieden und Gemeinsamkeiten beider Ansätze. Um eine Basis zu schaffen, werden sowohl ältere Werke aus den frühen Jahren der Montessori-Pädagogik, die bereits 1907 ihren Anfang nahm (Montessori, 2020), als auch aus dem Resilienz-Konzept, das 1977 erstmals Erwähnung findet (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024), untersucht. Zudem fließen aktuellere Veröffentlichungen, bis heute, in die Analyse ein. Die Literatursuche wird

hauptsächlich mit Hilfe der Datenbank der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, sowie mit der FIS Bildungs-Datenbank durchgeführt. Zusätzlich werden vereinzelte englische und italienische Originalquellen herangezogen, die ins Deutsche übersetzt wurden, um die Analyse weiter zu bereichern.

1.4.3 Kritische Auseinandersetzung mit der Literatur

Die wissenschaftliche Relevanz und Qualität der ausgewählten Literatur wird anhand spezifischer Kriterien bewertet – hierbei spielt die Aktualität der Publikationen eine entscheidende Rolle sowie die Transparenz der Argumentation und die Expertise der Autoren (Dahinden, Neuron & Sturzenegger, 2006). Die Expertise wird an Publikationshistorie, akademischem Hintergrund, institutionellen Bezug und Inhalt der Publikation gemessen. Besonderer Fokus liegt auf der kritischen Hinterfragung und dem Vergleich unterschiedlicher Perspektiven. Dabei werden inhaltliche Widersprüche analysiert, reflektiert und in den Kontext der Forschungsfrage gestellt. Trotz der sorgfältigen Auswahl werden auch die Grenzen der verfügbaren Literatur reflektiert, insbesondere bezüglich der Überschneidungen zwischen Montessori-Pädagogik und Resilienzförderung.

2) Resilienz

Will man die Schnittstelle zwischen (Montessori-)Schule und Resilienz beleuchten und die schulische Förderung von Resilienz genauer betrachten, ist eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Konzept der Resilienz von zentraler Bedeutung.

2.1 Definition, Eingrenzung und Konzept von Resilienz

In den letzten Jahren hat ein Wandel der Perspektive in den Sozial-, Human- und Geisteswissenschaften stattgefunden. Neben der Untersuchung der Ursachen für seelische Erkrankungen und Verhaltensauffälligkeiten rückt zunehmend auch die Analyse von Schutzfaktoren in den Vordergrund, die eine seelische und körperliche Entwicklung fördern (Becker, Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2012). Es werden also verstärkt Entwicklungspotenziale sowie Ressourcen in den Blick genommen. Ein wichtiger Hintergrund für die stärkere Beachtung gesundheitlicher Faktoren sind Langzeitstudien, welche das Aufwachsen unter herausfordernden Bedingungen untersucht haben und so Variablen für mildernde Entwicklungsverläufe ausmachen konnten. Immer wieder gab es Kinder, die trotz stark belastender Lebensbedingungen ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich meisterten (Becker et al., 2012). Becker et al. beschreiben so die Geburt des Resilienzkonzeptes.

In der Fachdiskussion werden häufig die Begriffe Stressresistenz, psychische Robustheit, Elastizität oder psychische Strapazierfähigkeit als Synonym verwendet (Fthenakis &

Wustmann, 2016). Ursprünglich kommt der Begriff Resilienz aus dem Englischen „resilience“, was mit Widerstandsfähigkeit übersetzt wird (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Wenn man diesen Begriff auf den Bereich der Psychologie überträgt, so wird damit die emotionale Elastizität beschrieben, durch welche man Krisen bewältigen kann (Wustmann, 2006).

Es existieren zahlreiche Ansätze, Resilienz zu definieren, welche kurz dargestellt werden, um das Konzept umfassender zu veranschaulichen. Im Verlauf der Arbeit wird jedoch die Definition Wustmanns in den Fokus gestellt, da sie die Bedeutung des sozialen und gesellschaftlichen Umfelds für Resilienz-Entwicklung hervorhebt und so eine Grundlage für die Betrachtung im Bildungskontext bietet.

Wustmann definiert Resilienz als „seelische Spannkraft, Elastizität und Strapazierfähigkeit, die einen Menschen in die Lage versetzt, schwere Belastungen im Leben gesund zu bewältigen“ (Wustmann, 2006, S. 196). Sie konkretisiert diese Belastungen wie folgt: „Resilienz ist die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2006, S. 196). Somit sind an die Bedeutung der Resilienz zwei Bedingungen geknüpft. Zum einen die potenzielle Bedrohung für die kindliche Entwicklung und zum anderen die erfolgreiche Bewältigung dieser herausfordernden Lebensumstände (Fthenakis & Wustmann, 2016). Resilienz wird nicht allein durch ein hohes Maß an Selbstvertrauen, Sozialkompetenz oder Lernbereitschaft definiert, sondern entsteht erst, wenn Widerstände oder Schwierigkeiten überwunden und dabei besondere Bewältigungsleistungen erbracht werden (Fthenakis & Wustmann, 2016). Fthenakis und Wustmann (2016) legen dar, dass resiliente Kinder sich dadurch auszeichnen, dass eine positive Entwicklung trotz massiver Beeinträchtigungen sichtbar ist. Im Vergleich dazu, zeigen andere Kinder unter denselben Bedingungen mit hoher Risikobelastung häufig psychische Beeinträchtigungen.

Laut Petersmann umfasst Resilienz „nicht nur die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern auch den Erwerb altersangemessener Fähigkeiten vor dem Hintergrund der normalen kindlichen Entwicklung“ (2004, zitiert nach Becker et al., 2012, S. 89).

Welter-Enderlin und Hildenbrand beschreiben Resilienz als die Fähigkeit des Menschen „[...] Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönlich und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (2006, zitiert nach Becker et al., 2012, S. 91).

Werner wiederum skizziert den Begriff der Resilienz, indem sie es als „Endprodukt von Prozessen, bei denen es sich nicht um die Beseitigung, sondern das Abfedern von Risiko und Stress und somit um die Ermöglichung eines erfolgreichen Umgangs damit“ geht (Werner, 2007, S. 48).

In der Diskussion um Resilienz wird zwischen einem engen und einem weiten Begriff unterschieden (Becker, Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2012). Der enge Begriff geht davon aus, dass

sich Resilienz erst in Krisensituationen zeigt. Die Förderung dieser ist somit nur indirekt mit Wahrscheinlichkeitsannahmen möglich, da sie sich nur bemerkbar macht, wenn beispielsweise eine bedrohliche Situation unerwartet gut bewältigt wird (Becker et al., 2012). Der weite Begriff definiert Resilienz als eine Kompetenz, die sich aus verschiedenen Einzelfähigkeiten, entsprechend einzelner Resilienzfaktoren, zusammensetzt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024). Diese Einzelfähigkeiten lassen sich präzise bestimmen, treten auch in weniger krisenhaften Alltagssituationen auf und werden in Krisensituationen oder besonderen Entwicklungsanlässen aktiviert. Somit macht es diese Definition möglich, Einzelfaktoren gezielt im Alltag oder in Bildungseinrichtungen zu fördern (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024).

Resilienz umfasst somit drei zentrale Aspekte (Becker, FischerFröhlich-Gildhoff, 2012). Zum einen beschreibt sie die positive und gesunde Entwicklung trotz eines stetig hohen Risikostatus. Außerdem beinhaltet Resilienz die beständige Kompetenz, auch unter akuten Stressbedingungen zu agieren. Zudem zeigt sich Resilienz in der positiven und schnellen Erholung von traumatischen Erlebnissen. Becker et al. (2012) fassen zusammen, dass es bei Resilienz um die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und besonderen Belastungen geht, deren Erfolg von einem ausgewogenen Zusammenspiel zwischen Risiko- und Schutzfaktoren abhängt.

Somit lässt sich Resilienzförderung auch als Maßnahme zur Prävention von Krankheiten betrachten: „Krankheitsprävention bezeichnet alle Maßnahmen, die auf Vermeidung, Verringerung oder zeitliche Verschiebung von (Gesundheits-)Störungen abzielen“ (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2022).

2.1.1 Merkmale von Resilienz

Resilienz zeichnet sich durch eine Vielzahl an Merkmalen und Faktoren aus, welche Menschen ermöglichen, Belastungen und Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Diese Merkmale sind nicht angeboren, sondern entwickeln sich in einem dynamischen Zusammenspiel von inneren Ressourcen und äußeren Faktoren, von Kind und Umwelt (Rothenbusch, 2018).

Zu den zentralen Merkmalen von Resilienz gehören zunächst kognitive Fähigkeiten, wie Problemlösefähigkeit und ein realistischer Attribuierungsstil. Menschen, die in der Lage sind, Herausforderungen analytisch anzugehen und realistisch zu bewerten, verfügen so über wichtige Kompetenzen auch in stressreichen Situationen handlungsfähig zu bleiben (Loebell, 2007). Loebell führt außerdem die Selbstwirksamkeit an, welche das nötige Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gibt, um schwierige Situationen bewältigen zu können. Dieses Vertrauen fördert wiederum ein positives Selbstkonzept und Selbstwertgefühl (Gershoff, Eisenberg, Saffran & Siegler, 2020). Einer der wichtigsten Einflussfaktoren auf den Selbstwert von Kindern ist die Anerkennung und Unterstützung, die sie von anderen erhalten, insbesondere von den eigenen Eltern oder Erziehungsberechtigten. Im Verlauf der Kindheit wird das Selbstwertgefühl

zunehmend durch die Anerkennung und Akzeptanz ihrer Gleichaltrigen geprägt. Gleichzeitig spielt die Fähigkeit zur Selbstregulation, also die Kontrolle über eigene Emotionen und Impulse, eine entscheidende Rolle für die Entwicklung von Resilienz (Gershoff et al., 2020). Auf sozialer Ebene zählen Empathie, Kooperationsfähigkeit und die Fähigkeit der sozialen Perspektivübernahme zu wichtigen Merkmalen von Resilienz. Menschen mit stark ausgeprägten sozialen Kompetenzen sind eher in der Lage, Unterstützung im eigenen Umfeld zu mobilisieren und mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten (Loebell, 2007). Laut Loebell (2007) gilt auch ein sicheres Bindungsverhalten, welches von Vertrauen und Explorationslust geprägt ist, als zentraler Schutzfaktor. Zu den motivationalen und emotionalen Aspekten zählt der Autor (2007) eine optimistische Lebenseinstellung, sowie ein ausgeprägtes Kohärenzgefühl. Diese Faktoren stärken das Vertrauen auf die Sinnhaftigkeit und Bewältigbarkeit des Lebens. Zusätzlich können Talente, Interessen, Hobbys, sowie Entspannungsfähigkeiten Resilienz als persönliche Ressourcen stärken, indem sie positive Selbsterfahrungen ermöglichen. Diese Merkmale machen deutlich, dass Resilienz nicht nur auf einem Faktor basiert, sondern auf einem Zusammenspiel vielfältiger Faktoren auf psychischer, sozialer und emotionaler Ebene (Loebell, 2007).

Resilienz entsteht demnach aus einer dynamischen Interaktion von Risiko- und Schutzfaktoren, auf die zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen wird (Rothenbusch, 2018). Dabei gilt es zu betonen, dass Resilienz nicht als stabile, angeborene Eigenschaft angesehen wird, sondern als ein dynamischer, prozessorientierter Zustand, der sich im Laufe der Zeit entwickelt und sich je nach Bedingungen, unter denen ein Kind lebt, verändert. Diese Perspektive betont die Rolle des Kindes als aktiver Mitgestalter seiner Resilienz und unterstreicht die Bedeutung von Interaktion zwischen Kind und Umwelt (Fthenakis & Wustmann, 2016). Außerdem ist wichtig zu erkennen, dass Resilienz sich über den gesamten Lebensweg entwickeln kann und nicht in jeder Lebensphase oder jedem Lebensbereich gleich stark ausgeprägt ist (Rothenbusch, 2018). So ist es möglich, dass sich Resilienz nur bereichsspezifisch zeigt, also beispielsweise nur im Familienkontext sichtbar wird, nicht aber im schulischen Kontext. Kinder können ihre Resilienz jedoch nicht alleine entwickeln und sind auf die Unterstützung anderer angewiesen. Da Kinder stärker von ihrer Lebenswelt abhängig sind als Erwachsene, benötigen sie in besonderem Maße stützende Systeme, um ihre Widerstandsfähigkeit aufzubauen.

Kinder haben im Laufe ihres Lebens verschiedene Entwicklungsaufgaben zu lösen. Eine erfolgreiche Bewältigung führt zu persönlicher Entfaltung und Weiterentwicklung, die eigene Persönlichkeit stabilisiert sich und das Kind lernt, Veränderungen und Stresssituationen als bewältigbare Herausforderungen zu begreifen. Anderenfalls kann es zu Stagnation sowie zu Entwicklungsdefiziten kommen (Fthenakis & Wustmann, 2016). Fthenakis und Wustmann

zitieren Havighurst, welcher 1982 die verschiedenen Entwicklungsaufgaben der Kindheit zusammenträgt: Der frühen Kindheit sind Aufgaben der Autonomieentwicklung, der Sprachentwicklung, der Bindung an Bezugspersonen und der Selbstkontrolle zugeschrieben. Der mittleren Kindheit sind hingegen Geschlechtsrollenidentifikation, die Entwicklung der Impulskontrolle, die Beziehung zu Gleichaltrigen und die Anpassung an schulische Anforderungen zugeordnet.

Die Entwicklung von Resilienz zeigt geschlechterspezifische Unterschiede, die je nach Lebensphase unterschiedlich ausgeprägt sind (Ittel & Scheithauer, 2008). Die Autoren (2008) schildern, Jungen seien in der frühen und mittleren Kindheit anfälliger für die Auswirkungen kritischer Lebensereignisse, während Mädchen besonders während der Pubertät stärker betroffen sind. Jugendliche Mädchen berichten von einer größeren Anzahl kritischer Lebensereignisse, die sie emotional intensiver bewerten. Diese Ereignisse führen bei Mädchen häufiger zu negativen psychosozialen Auswirkungen, chronischem Stress und einer stärkeren Belastung durch gesellschaftliche Rollenerwartungen (Ittel & Scheithauer, 2008).

Resiliente Kinder zeichnen sich durch spezifische Charakteristika aus, welche sie von nicht resilienten Kindern unterscheiden. Sie sind offen, freundlich und selbstbewusst, zeigen Balance zwischen Autonomiebestrebungen und Kooperationsbereitschaft und weisen weniger geschlechtertypische Verhaltensmerkmale auf. Resiliente Mädchen verfügen oft über gute körperliche Koordination und weniger Schüchternheit, während resiliente Jungen häufiger empathisch und interessiert an geschlechteruntypischen Aktivitäten sind (Ittel & Scheithauer, 2008). Ittel und Scheithauer (2008) führen auf, dass geschlechterspezifische Unterschiede auch in der Art der psychischen Belastung bestehen. Mädchen sind stärker gefährdet, internalisierte Störungen, wie Depressionen zu entwickeln, während Jungen öfter externalisierende Verhaltensweisen, wie Aggressionen zeigen. Dies verdeutlicht, wie wichtig es ist, geschlechtsspezifische Faktoren in der Resilienzforschung und -förderung zu berücksichtigen, um die Kinder individuell zu unterstützen.

Laut Helmreich wird Resilienz häufig als Norm betrachtet, da „bis zu 67% der Menschen trotz Widrigkeiten oder traumatischer Ereignisse resilient bleiben“ (Helmreich, 2024, S. 59). Dennoch konnte die Forschung bisher keine zuverlässigen Prädiktoren für Resilienz identifizieren. Dieses Phänomen bezeichnet Bonanno als „Resilienz-Paradox“ (2021, zitiert nach Helmreich). Obwohl zahlreiche Studien Prädiktoren wie Persönlichkeitsmerkmale, Resilienzfaktoren oder Copingstrategien untersucht haben, bleibt die Vorhersagekraft für das Resilienz-Outcome, also den Effekt von Resilienz, gering. Diese Ursachen liegen in der definitorischen Unschärfe des Resilienzkonzeptes, welche einen Vergleich zwischen einzelnen Studien

erschwert. Zudem ist die dynamische Natur des Konzepts Grund für dieses zu beobachtende Phänomen (Helmreich, 2024).

2.1.2 Verwandte Konzepte

Die Resilienzforschung steht nicht isoliert, sondern lässt sich in den Zusammenhang weiterer Konzepte einordnen, die sich mit der Gesundheitsförderung oder mit der Bewältigung von Herausforderungen beschäftigen. Besonders bedeutsam dabei sind die „Lifeskills“ der WHO, welche als grundlegende Kompetenzen für ein gesundes und erfolgreiches Leben gelten (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse, 2015), sowie das Salutogenese-Modell von Antonovsky, das sich mit dem Paradigmenwechsel von Gesundheit und Krankheit auseinandersetzt (Antonovsky, 1997, übersetzt von Alexa Franke 1997).

2.1.2.1 Lifeskills WHO

Die Lifeskills der Weltgesundheitsorganisation wurden 1994 erstmals definiert und umfassen eine Reihe grundlegender Kompetenzen, welche Individuen dabei unterstützen, die Herausforderungen des alltäglichen Lebens zu meistern. Sie sind wesentlicher Bestandteil der Empfehlungen des vom deutschen Bundesgesundheitsministerium ausgerufenen nationalen Gesundheitsziels (Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse, 2015). Der Ansatz fördert persönliche und soziale Fähigkeiten, die für eine gesunde Entwicklung, aber auch für die Stärkung von Resilienz essenziell sind (Fröhlich-Gildhoff, Hamberger, Kerscher-Becker, Rieder, Schopp & von Hüls, 2014).

Die Weltgesundheitsorganisation legt folgende Lifeskills fest: Selbstwahrnehmung, Empathie, Kreatives Denken, Kritisches Denken, Entscheidungsfähigkeiten, Problemlösefähigkeiten, effektive Kommunikationsfähigkeiten, interpersonale Beziehungsfertigkeiten, Stressbewältigung und Gefühlsbewältigung (1994, zitiert und übersetzt von Bühler & Heppekausen, 2005).

Die Lifeskills und das Konzept der Resilienz sind eng miteinander verbunden, da beide Konzepte darauf abzielen, Individuen in ihrer Fähigkeit zu stärken, erfolgreich mit herausfordernden Situationen oder Belastungen umzugehen. Die in den Lifeskills beschriebenen Kompetenzen stellen Basis-Bausteine für die Entwicklung von Resilienz dar, wie etwa Empathie, Selbstwahrnehmung oder Problemlösefähigkeit.

2.1.2.2 Salutogenese-Modell

Das wachsende Interesse an einer positiven, gesunden Entwicklung trotz belastender Lebensumstände kann in Zusammenhang mit dem Perspektivwechsel vom krankheitsorientierten, pathogenetischen Modell zu einem ressourcenorientierten, salutogenetischen Modell gebracht

werden. Laucht, Esser und Schmidt argumentieren somit, dass das Resilienzkonzept starken Bezug zu dem Konzept der Salutogenese hat (2000, zitiert nach Fthenakis & Wustmann, 2016, S. 26).

Der Begriff der Salutogenese wurde in den 1970er Jahren von dem Medizinsoziologen Aaron Antonovsky geprägt. Anstatt sich ausschließlich darauf zu konzentrieren, was den Menschen krank macht oder welche Faktoren Krankheit auslösen, richtet Antonovsky in seinem Salutogenese-Modell den Blick verstärkt darauf, was den Menschen gesund hält (Fthenakis & Wustmann, 2016). Dabei geht es darum, zu verstehen, wie es den Individuen gelingt, trotz gesundheitsgefährdender Einflüsse nicht krank zu werden und ihre physische und psychische Gesundheit zu wahren. Das schließt die Suche nach krankheitsverursachenden Faktoren, als auch die Ausarbeitung von gesundheitserhaltenden und -fördernden Faktoren ein, um ein ganzheitliches Bild von Gesundheit und Krankheit zu gewinnen (Fthenakis & Wustmann, 2016). Die Salutogenese führt dazu, die dichotome Klassifizierung von Menschen als entweder gesund oder krank zu verwerfen und den Menschen auf einem multidimensionalen Gesundheits-Krankheits-Kontinuum zu verorten (Antonovsky, 1997, übersetzt von Alexa Franke 1997). Antonovsky lenkt den Fokus weg von den Stressoren hin zu Coping-Ressourcen und darauf, wie die eigene Position auf dem Kontinuum erhalten oder verbessert werden kann. Stressoren sind dabei als allgegenwärtig und nicht nur negativ zu betrachten. Der Denkansatz der Salutogenese bezieht kulturelle, individuelle und soziale Hintergründe mit ein, da er davon ausgeht, dass ein Zusammenspiel vieler verschiedener Faktoren Gesundheit bedingt (Walder, 2008).

Beide Konzepte – die Resilienz und die Salutogenese – priorisieren Ressourcen, sowie Schutzfaktoren und stellen Bewältigungsverhalten in den Mittelpunkt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Sie teilen die Annahme, dass Menschen über Ressourcen verfügen, die ihnen dabei helfen, gesundheitsgefährdende Einflüsse zu bewältigen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). „Resilienzforschung dreht die pathozentrische Sichtweise um und fragt in salutogenetischer Perspektive danach, welche Eigenschaften Kinder auszeichnen, die sich trotz Risikokonstellationen positiv entwickeln“ (Fthenakis & Wustmann, 2016, S.26).

Das Kohärenzgefühl ist zentral im Salutogenesekonzept und wird auch in der Resilienzforschung als personelle Ressource betrachtet (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Das Kohärenzgefühl setzt sich dabei aus drei Komponenten zusammen: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit (Jose, 2016). Verstehbarkeit bedeutet, die Welt als stimmig und begreifbar zu erleben. Handhabbarkeit beschreibt das Vertrauen darauf, dass geeignete Ressourcen verfügbar sind, um den Anforderungen des Lebens zu begegnen. Bedeutsamkeit bezeichnet das Empfinden, dass die Welt herausfordernd, aber lohnenswert ist. Laut Jose ermöglicht das Kohärenzgefühl, die Welt als stimmig und verständlich wahrzunehmen und durch die Stärkung dessen, wird die Fähigkeit gefördert, mit Stressoren konstruktiv umzugehen und die eigene Position auf dem Gesundheit-Krankheit-Kontinuum zu reflektieren und zu

verbessern. Die Salutogenese fokussiert sich jedoch stärker auf die Schutzfaktoren, die zur Erhaltung der Gesundheit beitragen, während die Resilienzforschung den Schwerpunkt auf den Prozess der positiven Anpassung und Bewältigung von Herausforderungen legt (Bengel, Meinders-Lücking & Rottmann, 2009).

2.1.3 Studienlage

Nach der Definition und Beschreibung der Merkmale von Resilienz ist es nun wichtig, sich die Ursprünge und Forschung der Resilienzforschung näher anzusehen.

2.1.3.1 Kauai Studie

Ein bedeutender Meilenstein in der Resilienzforschung ist die Kauai-Studie, die in den 1980er Jahren von Emmy Werner und Ruth Smith durchgeführt wurde. Die Kauai-Studie galt als eine der Ersten, die sich eingehend mit dem Thema der Resilienz beschäftigte und langjährige Daten zu Entwicklungsverläufen sammelte (Smith & Werner, 1982).

Die Kauai-Studie beginnt im Jahr 1955, als Smith und Werner einen gesamten Geburtsjahrgang der hawaiianischen Insel Kauai erfassen, um die langfristigen Auswirkungen von pränatalen und perinatalen Risikofaktoren zu untersuchen. Dabei begleiten die Forscherinnen 698 Kinder über einen Zeitraum von vier Jahrzehnten. Ein Drittel dieser Kinder wächst unter extrem ungünstigen Verhältnissen auf, beispielsweise Armut oder familiärer Disharmonie, was das Risiko für eine nicht-gesunde Entwicklung stark erhöht (Rothenbusch, 2018). Trotz dieser Ausgangslage entwickeln sich viele dieser Kinder sehr positiv, indem sie Selbstbewusstsein, Problemlösefähigkeit, Unabhängigkeit und viele weitere positive Eigenschaften zeigen (Smith & Werner, 1982).

Die Kauai-Studie liefert bedeutende Ergebnisse, welche das Verständnis für Resilienz bis heute prägen. Ein zentrales Ergebnis der Studie von Smith und Werner (1982) ist, dass resiliente Kinder häufig durch positive soziale und emotionale Merkmale, wie eine hohe Kommunikationsbereitschaft oder einen fröhlichen Charakter, herausstechen, die ihnen helfen, schwierige Situationen zu überstehen. Zudem zeigt sich, dass Kinder in der Lage sind, ihre Umwelt aktiv mitzugestalten und zu regulieren, was wiederum die Resilienz steigert. Kinder, die über starke individuelle Dispositionen verfügen, können sich gezielt eine sichere, schützende Umwelt erschaffen, indem sie die passenden sozialen Gruppen auswählen oder in eine sichere Bildungseinrichtung wechseln (Fthenakis & Wustmann, 2016). Diese Erkenntnisse haben unter anderem dazu beitragen können, dass der Fokus von einer defizitorientierten auf eine ressourcenorientierte Forschung verschoben werden konnte (Diers, 2016).

2.1.3.2 Mannheimer Risikokinderstudie

Mit den Erkenntnissen der Kauai-Studie als Grundlage, wurden in den 1980er Jahren auch in anderen Ländern Studien zur Resilienz durchgeführt. Ein bekanntes Beispiel aus Deutschland ist die Mannheimer Risikokinderstudie, die ab den 1990er Jahren einen bedeutenden Beitrag zur Resilienzforschung in Deutschland, aber auch weltweit, leistet (Fthenakis & Wustmann, 2016).

Die von Manfred Laucht und Kollegen initiierte Studie beobachtet 362 Kinder, die zwischen 1986 und 1988 geboren wurden, vom Säuglingsalter bis ins Erwachsenenalter. Ziel ist es, die psychische Entwicklung von Kindern aus Risikofamilien zu untersuchen, sowie zu beleuchten, welche Faktoren die Entwicklung begünstigen und hemmen (Fthenakis & Wustmann, 2016).

Die Risikofamilien sind primär durch psychische Erkrankungen der Elternteile, soziale Benachteiligung oder familiäre Disharmonien gekennzeichnet (Esser, Laucht & Schmidt, 2000).

Es zeigt sich, dass die Kumulation mehrerer Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit negativer Entwicklungsverläufe signifikant erhöht und die Schutzfaktoren gleichzeitig einen wichtigen Puffer gegen die Risiken darstellen (Brisch & Hellbrügge, 2006; Sarimski, 2013). Die Kumulation beschreibt die verstärkende Wirkung von Risikofaktoren durch die Kombination dieser (Lösel & Bender, 2008). Zum Beispiel lässt sich der hemmende Effekt starker psychosozialer Belastungen auf die sozial-emotionale Entwicklung im Alter von viereinhalb Jahren durch ein unterstützendes mütterliches Interaktionsverhalten im Säuglingsalter weitgehend ausgleichen (Sarimski, 2013). Zentrale Resilienzfaktoren, welche im Rahmen der Studie ausfindig gemacht werden, sind insbesondere persönliche Ressourcen, beispielsweise eine positive Selbstwahrnehmung und hohe soziale Kompetenzen, sowie familiäre Schutzfaktoren – etwa emotionale Wärme und stabile Bindungen zu Bezugspersonen. Zudem wird die Bedeutung sozialer Ressourcen kenntlich gemacht, etwa die Unterstützung durch Erzieher, Lehrer oder das soziale Umfeld (Fthenakis & Wustmann, 2016). Ein weiteres zentrales Ergebnis der Mannheimer Risikokinderstudie ist die Feststellung, dass frühzeitige Interventionen einen signifikanten Einfluss auf die Kindesentwicklung aus Risikofamilien haben können, vor allem durch gezielte Maßnahmen in Form von Elternbildung oder spezifischen Förderprogrammen in Kitas und Schulen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2024).

Zusammenfassend hat sowohl die Kauai-Studie, als auch die Mannheimer Risikokinderstudie einen bedeutenden Beitrag zur Resilienzforschung geleistet, indem sowohl Bedingungen, als auch Prozesse, die zu einer resilienten Entwicklung führen, untersucht wurden. Die Ergebnisse heben die Bedeutung der Schutzfaktoren sowie die essenzielle Funktion frühzeitiger und langjähriger Unterstützung hervor und unterstreichen zugleich die aktive Mitwirkung des Kindes bei der Bewältigung von Herausforderungen und Risiken.

2.2 Risikofaktoren und Schutzfaktoren

Nachdem primäre Erkenntnisse aus den bedeutenden Studien vorgestellt wurden, ist es nun wichtig, einen Blick auf jene Faktoren zu werfen, welche die kindliche Entwicklung maßgeblich beeinflussen und entweder risikoe erhöhend oder risikomildernd wirken können. Besonders hervorzuheben sind hierbei zwei Konzepte: das Risikofaktorenkonzept und das Schutzfaktorenkonzept; wobei in der aktuellen Forschung der Fokus, aufgrund des sich wandelnden Gesundheitsparadigmas, zunehmend auf die Schutzfaktoren gelegt wird (Fthenakis & Wustmann, 2016). Diese Faktoren spielen eine Schlüsselrolle dabei, ob sich ein Kind resilient entwickelt oder nicht. Insbesondere soll das Wechselspiel zwischen Risiko- und Schutzfaktoren beleuchtet werden, sowie deren Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung.

2.2.1 Risikofaktoren

Entwicklungsgefährdungen sind Merkmale oder Lebensbedingungen, die die kindliche Entwicklung gefährden und das Risiko für psychische Störungen oder Entwicklungsprobleme erhöhen können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011). Diese werden in Vulnerabilitätsfaktoren, welche primär oder sekundär sein können und in Risikofaktoren unterschieden (Fthenakis & Wustmann, 2016). Im Laufe dieser Arbeit werde ich, aufgrund des Umfangs, alle entwicklungsgefährdenden Faktoren unter dem Sammelbegriff des Risikofaktors zusammenfassen.

Vulnerabilitätsfaktoren sind Bedingungen, welche sich auf psychologische und biologische Merkmale beziehen. Primäre Vulnerabilitätsfaktoren betreffen das Kind direkt und sind meistens genetischer oder biologischer Natur. Diese umfassen prä-, peri- und postnatale Faktoren, wie zum Beispiel Geburtskomplikationen, eine Frühgeburt, Ernährungsdefizite oder die Erkrankung eines Säuglings, welche sich negativ auf die Entwicklung auswirken können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011). Ein Beispiel hierfür ist eine Frühgeburt, die zu gesundheitlichen Problemen oder Entwicklungsverzögerungen führen kann. Außerdem gehören zu den primären Vulnerabilitätsfaktoren „neuropsychologische Faktoren, chronische Erkrankungen, schwierige Temperamentsmerkmale, geringe kognitive Fähigkeiten und genetische Faktoren“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024, S. 23). Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren umfassen unsichere Bindungsbeziehungen, welche durch instabile familiäre Verhältnisse oder belastende soziale Umfelder entstehen können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011). Ebenso gehört dazu eine geringe Fähigkeit zur Regulation von Anspannung und Entspannung.

Risikofaktoren, auch Stressoren genannt, sind meist psychosozialer Natur, entstehen also durch die Interaktion von Kind und Umwelt. Laut Fthenakis & Wustmann (2016) gehören die folgenden Faktoren zu den Risikofaktoren:

Ein niedriger sozioökonomischer Status/ chronische Armut, ein aversives Wohnumfeld, chronische familiäre Disharmonie, elterliche Trennung oder Scheidung, Wiederheirat eines Elternteils oder häufige Partnerwechsel, Arbeitslosigkeit der Eltern, Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern, Psychische Erkrankungen der Eltern, Kriminalität der Eltern, Obdachlosigkeit, ein niedriges Bildungsniveau der Eltern, die Abwesenheit eines Elternteils und Erziehungsdefizite der Eltern. (S.38)

Biologische Faktoren nehmen über die Zeit an Einfluss ab, während psychosoziale Faktoren über die Zeit mehr Einfluss nehmen (Fthenakis & Wustmann, 2016).

Eine zentrale Rolle in der Resilienzforschung spielt die Kumulation von Risikofaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Risikobedingungen sind insbesondere auch Indikatoren für ein Zusammentreffen von Risiken, beispielsweise geht eine frühe Mutterschaft oft mit einer Frühgeburt und Geburtskomplikationen einher (Fthenakis & Wustmann, 2016). Je mehr Risikofaktoren gleichzeitig auftreten, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese sich gegenseitig verstärken und zu negativen Entwicklungsverläufen bei den Kindern führen. Multiple Risikofaktoren bezeichnen dabei das Nebeneinander von Risiken, während die Kumulation die verstärkende Wirkung durch deren Kombination beschreibt (Lösel & Bender, 2008). Diese Kumulation von Faktoren kann sich nicht nur verstärken, sondern auch den Lebenslauf der Kinder bedeutsam beeinflussen, indem sie beispielsweise das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Selbsthilfe beeinträchtigt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011). Außerdem spielt die Abfolge und die Dauer/ Chronizität der Risikofaktoren eine entscheidende Rolle (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Ein einmaliges Erlebnis kann möglicherweise stärkere Auswirkungen haben, als eine langfristige Belastung – vice versa (Fthenakis & Wustmann, 2016).

Bei der Betrachtung von Risikofaktoren sind die Geschlechtszugehörigkeit und der Entwicklungszeitpunkt weitere wichtige Faktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Forschungsergebnisse zeigen, dass Jungen in den ersten Lebensjahren anfälliger für die negativen Auswirkungen von Risikofaktoren sind, während Mädchen im Jugendalter stärker von solchen Belastungen betroffen sind (Niebank, Petermann & Scheithauer, 2000). Die spezifischen Entwicklungsphasen und kritischen Lebensereignisse beeinflussen die Resilienz des Kindes. Beispielsweise kann die Trennung der eigenen Eltern im frühen Kindesalter möglicherweise noch keine tiefergehenden Bindungsprobleme verursachen, jedoch in der Grundschulzeit schwerwiegende Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung haben (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011). Einige Risikobedingungen, sogenannte diskrete Faktoren, wie kritische Lebensereignisse, wirken sich nur zu bestimmtem Zeitpunkt aus. Andere, kontinuierliche

Faktoren, beeinflussen den gesamten Entwicklungsverlauf des Kindes, wie etwa der sozio-ökonomische Status (Fthenakis & Wustmann, 2016).

Die subjektive Bewertung spielt ebenfalls eine Schlüsselrolle (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Wie ein Kind die Belastung oder Herausforderung wahrnimmt und mit dieser umgeht, beeinflusst direkt die resultierende Entwicklung von Resilienz. Kinder, die belastende Ereignisse als Herausforderung sehen und adaptive Bewältigungsstrategien entwickeln, sind widerstandsfähiger gegenüber negativer Auswirkungen von Risikofaktoren (Rothenbusch, 2018). Proximale Faktoren wirken sich direkt auf das Kind aus, wie etwa ein Streit der Eltern, während distale Faktoren, wie chronische Armut oder die Scheidung der Eltern, sich indirekt über Mediatoren, beispielsweise das Verhalten der Mutter, auswirken.

Risikofaktoren haben vor allem in Phasen erhöhter Vulnerabilität, zum Beispiel an Schulübergängen, wie dem Schulbeginn, „einen starken Einfluss auf das psychosoziale Funktionsniveau eines Kindes“ (Fthenakis & Wustmann, 2016, S.30). In solchen Übergangsphasen sind Kinder besonders anfällig für Stress und die damit verbundenen Herausforderungen, was die Entwicklung von Resilienz sowohl fördern, aber vor allem hemmen kann (Fthenakis & Wustmann, 2016; Rothenbusch, 2018). Gleichzeitig werden in diesen Phasen häufig auch die Weichen für die spätere soziale Integration gestellt.

Besonderen Einfluss haben traumatische Erlebnisse bei Kindern. Diese gehen mit dem Gefühl der Machtlosigkeit, des Kontrollverlustes und der Lebensgefährdung einher. Dabei werden alle Bewältigungsmechanismen außer Kraft gesetzt (Fthenakis & Wustmann, 2016). Um den Einfluss eines traumatischen Erlebnisses zu bewerten, werden die Art der Beobachtung, die Nähe zum Geschehen, die Größe des Überraschungsmoments, die Nähe der Beziehung zu verletzten Personen und das Ausmaß an selbsterlebten Schäden betrachtet (Fthenakis & Wustmann, 2016).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Risikofaktoren eine bedeutende Rolle in der Entwicklung von Resilienz bei Kindern spielen. Sie sind nicht deterministisch, führen also nicht zwangsläufig zu einem negativen Ergebnis, aber erhöhen die Wahrscheinlichkeit dessen (Fthenakis & Wustmann, 2016). Vielmehr beeinflussen die Kombination an Faktoren, die Lebensphase der Kinder, in welcher sie auftreten, sowie die subjektive Wahrnehmung der Kinder die Auswirkungen dieser Faktoren.

2.2.2 Schutzfaktoren

Anschließend an die Betrachtung der Risikofaktoren wird nun den Schutzfaktoren besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Diese müssen als notwendige Begleiter betrachtet werden, um

den negativen Effekten der Risikofaktoren entgegenzuwirken und die Entwicklung von Resilienz zu fördern. Schutzfaktoren sind Merkmale, welche das Risiko für psychische Störungen oder eine abweichende Entwicklung verringern, die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen und die Anpassungsfähigkeit des Kindes stärken (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011; Rothenbusch, 2018; Rutter, 1990).

„Das Merkmal ist nur protektiv, wenn es die pathogene Wirkung des Risikos moderiert“ (Fthenakis & Wustmann, 2016, S.45). Der Schutzfaktor ist also besonders oder ausschließlich wirksam, wenn eine Gefährdung vorliegt. Anderenfalls kann er lediglich als „entwicklungsförderliche Bedingung“ betrachtet werden (Fthenakis & Wustmann, 2016, S.45). Im Zuge dessen soll laut Fthenakis und Wustmann sichergestellt sein, dass das Merkmal, welches Risikokinder mit günstiger und ungünstiger Entwicklung unterscheidet, tatsächlich Ursache dieser Entwicklung ist und nicht deren Konsequenz.

In der Forschung werden Schutzfaktoren in drei Hauptkategorien unterteilt: kindbezogenen Faktoren, umgebungsbezogene Faktoren und Resilienzfaktoren.

Kindbezogene, individuell-personale Faktoren beziehen sich auf die inneren Eigenschaften und Merkmale des Kindes, welche es ermöglichen, mit Stress und schwierigen Lebensbedingungen umzugehen (Rothenbusch, 2018). Zu diesen Faktoren gehört eine positive Temperamenteigenschaft, da ein freundliches, angepasstes Temperament die Fähigkeit des Kindes zur Stressbewältigung stärken kann. Zudem intellektuelle Fähigkeiten, da diese Kinder oft besser in der Lage sind, Probleme zu lösen und sich an neue Situationen anzupassen. Auch die Geschwisterkonstellationen und das Geschlecht spielen eine Rolle. Die Kauai-Studie zeigt zum Beispiel, dass bei Jungen im Kindesalter das Streben nach Autonomie und Selbsthilfe eine stärkere schützende Wirkung hat, bei Mädchen hingegen mehr die sozialen Orientierungen (Smith & Werner, 1982).

Die kindbezogenen Faktoren gelten als stabil, konstant und kaum veränderbar (Rothenbusch, 2018).

Resilienzfaktoren lassen sich ebenfalls in den Bereich der personalen Faktoren zuordnen und beinhalten spezifische Fähigkeiten und Eigenschaften, die das Kind im Laufe seiner Entwicklung erwirbt, insbesondere durch die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die Interaktion mit seiner Umwelt (Fthenakis & Wustmann, 2016; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Im Gegensatz zu den Erstgenannten sind diese jedoch veränderbar und können weiterentwickelt werden (Rothenbusch, 2018). Ein wesentlicher Faktor dabei ist die Problemlösefähigkeit. Kinder, die aktiv nach Lösungen suchen, statt passiv zu bleiben, entwickeln hohe

Resilienz. Sie sind in der Lage, sich neuen Herausforderungen zu stellen und diese zu bewältigen, was ihre Selbstwirksamkeit, Selbstwahrnehmung und das positive Selbstbild stärkt (Rothenbusch, 2018). Darüber hinaus sind Selbstregulation und Selbststeuerung von großer Bedeutung. Kinder, die in der Lage sind, Emotionen zu regulieren und in stressigen Situationen ruhig zu bleiben, können Herausforderungen besser bewältigen. Diese Fähigkeiten können durch die Förderung und das Erlernen von Problemlösestrategien und Entspannungstechniken weiterentwickelt werden. Ein weiteres wichtiges Element ist die soziale Kompetenz. Kinder, die in der Lage sind, sich in Beziehungen einzubringen, Konflikte zu lösen und Unterstützung zu suchen, zeigen eine größere Resilienz. Diese sozialen Fähigkeiten sind entscheidend, um sich in belastenden Situationen zurechtzufinden und den nötigen Rückhalt zu finden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011). Adaptive Bewältigungskompetenzen sind wichtig, um die vorhandenen Kompetenzen in einer Situation realisieren zu können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

Die umgebungsbezogenen Faktoren beziehen sich auf das soziale Umfeld des Kindes, insbesondere auf die Unterstützung durch Bezugspersonen und einflussreichen Institutionen, wie die Schule. Der wichtigste Schutzfaktor ist die sichere und stabile Bindung zu mindestens einer Bezugsperson (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Sonnenquell Montessori Kindergarten, 2022). Studien zeigen, dass Kinder, die eine enge und stabile Bindung zu ihren Bezugspersonen erleben, eine höhere Resilienz entwickeln und erfolgreicher mit stressigen Situationen umgehen können (Sarimski, 2013). Neben einer sicheren Bindung spielt auch die familiäre Stabilität eine bedeutende Rolle. Ein familiäres Umfeld, das durch klare Regeln und Grenzen, sowie emotionalen Zusammenhalt gekennzeichnet ist, fördert das Wohlbefinden des Kindes und stärkt die Resilienz. Dazu zählen auch eine enge Geschwisterbindung, altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt, ein hohes Bildungsniveau und eine harmonische Paarbeziehung der Eltern (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Ein autoritativer Erziehungsstil, der sowohl strukturierte Unterstützung, als auch Autonomie bietet, hat sich dabei als besonders förderlich erwiesen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Sarimski, 2013). Weitere umgebungsbezogene Schutzfaktoren sind positive Beziehungen zu Gleichaltrigen, Nachbarn und Verwandten, sowie die Unterstützung durch Lehrer oder Erzieher (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). In Bildungseinrichtungen, in denen klare Strukturen und ein respektvolles Miteinander herrschen, entwickeln Kinder die Fähigkeiten, Herausforderungen besser zu meistern und Konflikte konstruktiv zu lösen (Fthenakis & Wustmann, 2016; Rothenbusch, 2018). Dabei ist ein hoher und angemessener Leistungsstandard, sowie positive Verstärkungen der Kinder und die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus von Vorteil (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

Nach Fthenakis und Wustmann (2016) zeigt sich, dass auch bei den Schutzfaktoren die Kumulation dieser die Resilienz eines Kindes maßgeblich fördert. Das gleichzeitige Vorhandensein mehrerer schützender Bedingungen, wie beispielsweise eine stabile familiäre Beziehungen, soziale Unterstützung und ein positives Selbstbild, verstärkt die Schutzwirkung und ermöglicht es dem Kind trotz belastender Risikofaktoren besser mit Herausforderungen umzugehen.

Schutzfaktoren spielen eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Resilienz und bieten dem Kind die notwendigen Ressourcen, um sich den Herausforderungen im Leben zu stellen. Sie umfassen sowohl soziale Ressourcen, wie soziale Unterstützung und stabile Beziehungen, als auch personale Ressourcen, wie Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit oder Problemlösefähigkeit. Bildungseinrichtungen oder andere soziale Umgebungen bieten zusätzliche Unterstützung, die die Resilienz des Kindes fördern können. Es wird deutlich, dass Resilienz nicht nur durch den individuellen Umgang mit Herausforderungen entsteht, sondern vor allem durch das soziale Umfeld und die Unterstützung von außen bestimmt wird. Es ist die Wechselwirkung der verschiedenen Schutzfaktoren, die es einem Kind ermöglicht, auch in schwierigen Lebensphasen widerstandsfähig zu bleiben und sich weiterzuentwickeln.

2.2.3 Wechselwirkungen

Nachdem die Risiko- und Schutzfaktoren ausführlich beleuchtet wurden, wird deutlich, dass es nicht nur die isolierte Wirkung einzelner Faktoren ist, die die Kindesentwicklung beeinflusst. Vielmehr ist es die dynamische Wechselwirkung zwischen Risikofaktoren und Schutzfaktoren sowie die Wechselwirkungen innerhalb der Faktoren, die entscheidend für die Bildung von Resilienz sind. Diese Wechselwirkungen bestimmen, inwieweit ein Kind in der Lage ist, mit Belastungen und Herausforderungen umzugehen und sich trotz schwieriger Bedingungen positiv zu entwickeln: „Es muss immer die konkrete Lebenssituation in die Betrachtung mit einbezogen werden, um die Qualität eines Faktors und seine möglichen Auswirkungen beurteilen zu können“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024, S.33).

Es ist wichtig zu betonen, dass Schutzfaktoren nicht einfach als das Gegenteil von Risikofaktoren zu verstehen sind (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024). Vielmehr können sie die negativen Auswirkungen von Risikofaktoren abschwächen und die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen. Es muss immer berücksichtigt werden, „dass ein fehlender Schutzfaktor als Risikofaktor gesehen werden kann, aber nicht umgekehrt, da das alleinige

Fehlen von Risikofaktoren an sich keinen Schutz darstellt“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024, S. 34). Schutzfaktoren wirken vor allem dann, wenn ein Risikofaktor tatsächlich vorliegt, da diese nur in Wechselwirkung mit einer belastenden Bedingung eine schützende Wirkung entfalten können (Niebank, Petermann & Scheithauer, 2000). Anderenfalls handelt es sich nicht um einen Schutzfaktor, sondern um eine begünstigende Bedingung.

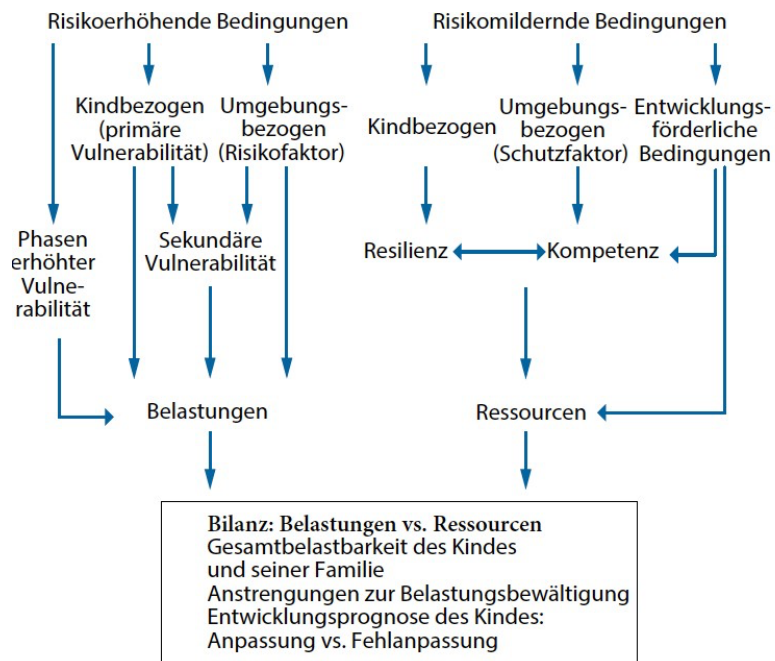


Abb. 2: Zusammenspiel von risikomildernden und risikoe erhöhenden Bedingungen (Petermann et al. 2004, 324)

Das Schaubild von Petermann et al. (2004) veranschaulicht, dass Risiko- und Schutzfaktoren in einer Wechselbeziehung stehen. Risikoe erhöhende Bedingungen lösen Verwundbarkeit aus und risikomildernde Bedingungen unterstützen die Kompetenz und Resilienz des Kindes. In dem Modell wird deutlich, dass die verschiedenen Risikofaktoren zu Belastungen im Leben des Kindes führen und die verschiedenen Schutzfaktoren zu Ressourcen führen. Die Bilanz zwischen Belastungen und Ressourcen ergibt dann die Gesamtbelastbarkeit des Kindes, woraus eine Anpassung oder Fehlanpassung folgt. Ein wesentlicher Schutzfaktor, wie die stabile, warme emotionale Bindung zu einer Bezugsperson, hat hierbei oft einen stärkeren Einfluss auf die positive Entwicklung eines Kindes als andere Faktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

Insgesamt zeigen diese Wechselwirkungen, dass Resilienz nicht alleine durch das Vorhandensein oder das Fehlen von bestimmten Faktoren bestimmt wird, sondern durch das Miteinander-Agieren von Risiko- und Schutzfaktoren. Die Kumulation von Schutzfaktoren und ihre Dynamik mit den Risikofaktoren sind daher entscheidend für die Förderung von Resilienz.

2.3 Coping

Nachdem die Wechselwirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren betrachtet wurden, ist es nun sinnvoll, das Konzept des Copings näher zu erläutern. Coping bezeichnet „jede verhaltensorientierte und intrapsychische Anstrengung, mit umweltbedingten und internen Anforderungen fertig zu werden, das heißt, sie zu meistern, zu tolerieren, zu reduzieren oder zu minimieren“ (Fthenakis & Wustmann, 2016, S.76). Coping-Strategien wiederum bezeichnen konkrete Handlungsabsichten und -sequenzen, mit welchen auf bedrohliche Situationen reagiert wird (Fthenakis & Wustmann, 2016). Damit spielt das Coping und die Coping-Strategien eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Resilienz. Während Schutzfaktoren die Grundlage für eine positive Entwicklung legen, ermöglichen es Coping-Strategien dem Kind, mit Herausforderungen aktiv umzugehen. Außerdem können sie das Selbstbild sowie die emotionalen und sozialen Beziehungen des Kindes fördern (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024). Aufgrund zeitlicher Einschränkung kann das Thema nicht in seiner gesamten Tiefe behandelt werden, weshalb an dieser Stelle die wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst werden. Dennoch ist es relevant zu erwähnen, da effektive Bewältigungsstrategien eine entscheidende Ergänzung zu langfristig wirksamen Schutzfaktoren darstellen. Während Schutzfaktoren die Widerstandskraft über einen längeren Zeitraum stärken, ermöglichen Coping-Strategien, akute Risikosituationen aktiv zu bewältigen und unmittelbaren Belastungen entgegenzuwirken (Hampel & Petermann, 1998).

Coping-Strategien lassen sich grundsätzlich in aktive und defensive Strategien unterteilen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024). Aktive Strategien umfassen die direkte Auseinandersetzung mit einer stressigen Situation, zum Beispiel durch Problemlösungsansätze oder das Suchen nach Unterstützung. Defensive Strategien hingegen zielen darauf ab, die Konfrontation mit dem Stressfaktor zu vermeiden (Hampel & Petermann, 1998). Beispiele hierfür sind das Zurückziehen oder die Vermeidung von Stressoren. Beide Strategien bieten den Kindern verschiedene Anpassungsmöglichkeiten und sind je nach Situation unterschiedlich wirksam.

Dabei bilden zwei Bewertungsprozesse die Handlungsbasis: Erstens erfolgt eine Einschätzung der Bedeutung des Stressereignisses, wobei das Kind die Situation mit früheren, bereits Erlebten vergleicht. Zweitens wird die eigene Handlungs- und Bewältigungskompetenz eingeschätzt, um zu beurteilen, wie gut das Kind mit der Risikosituation umgehen kann. Die Wirksamkeit und die subjektive Einschätzung der Bewältigbarkeit hängen von der Art der Stresssituation, dem Alter und den Charakteristika des Kindes sowie der verfügbaren Ressourcen ab (Fthenakis & Wustmann, 2016). Beispielsweise kann bei jungen Kindern eine emotionale Coping-Strategie, wie Beruhigung effektiver sein, während bei älteren Kindern eine problemorientierte Strategie effektiver wirkt (Masten, 2016).

Dem Bewältigungsverhalten kommen dabei drei wesentliche Aufgaben zu. Entweder muss ein positives Selbstbild gesichert werden oder es müssen sich die Gegebenheiten für die Erholung verbessern. Eine dritte Möglichkeit ist das Aufrechterhalten des emotionalen Wohlbefindens, sowie der Sozialbeziehungen (Fthenakis & Wustmann, 2016).

Ein weiterer entscheidender Aspekt des Coping ist die Ermöglichung der Selbstwirksamkeit. Durch das aktive Bewältigen von herausfordernden Situationen lernen die Kinder, die eigene Handlungsfähigkeit wahrzunehmen und zu erweitern, was wiederum das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten stärkt. Das resultiert in der Entwicklung von Resilienz (Masten, 2016). Erfolgreiche Coping-Strategien setzen ein breites Repertoire voraus, welches flexibel an die jeweilige Stresssituation angepasst werden muss (Fthenakis & Wustmann, 2016). Somit gibt es keine universelle Strategie, die immer zu dem gewünschten Ergebnis führt. Dieses Repertoire der Kinder muss aktiv aufgebaut und ausgebaut werden.

2.4 Resilienzförderung im Bildungskontext

Aufbauend auf der Betrachtung verschiedener Einflussfaktoren auf die Resilienzentwicklung von Kindern, wie Risikofaktoren, Schutzfaktoren und Coping-Strategien, wird deutlich, dass der Bildungskontext eine bedeutende Rolle spielt. Pädagogische Rahmenbedingungen können eine fundierte Grundlage bilden, um Resilienz zu fördern, jedoch können sie unter bestimmten Umständen auch als Risikofaktor wirken und die Resilienzentwicklung hemmen oder gefährden.

2.4.1 Bildungsplan

Im nächsten Kapitel wird hierfür analysiert, inwiefern der Bildungsplan spezifische Impulse zur Förderung von Resilienz setzt oder ob Resilienz möglicherweise unbeachtet bleibt. Es wird sich dabei auf den Bildungsplan der Primarstufe in Baden-Württemberg bezogen.

Der Bildungsplan für die Primarstufe Baden-Württemberg (2016) behandelt Resilienz nicht explizit als eigenständiges Thema, sondern integriert es in unterschiedliche Bildungsziele und Kompetenzbereiche, welche Resilienz fördern können. Insbesondere werden Aspekte der Resilienzförderung im Kontext der sozialen und emotionalen Kompetenzen thematisiert, was sowohl in der Persönlichkeitsbildung als auch in der Entwicklung der Konfliktfähigkeit eine Rolle spielt. So wird in mehreren Fächern wie Ethik, Religion oder Sachunterricht auf die übergreifende Bedeutung von Resilienz eingegangen (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016).

Beispielhafte Aspekte, welche im Bildungsplan behandelt werden und mit den Merkmalen von Resilienz in Verbindung stehen, sind unter anderem Sozialkompetenz, emotionales Lernen und Problemlösefähigkeit. Der Bildungsplan betont die Bedeutung des Erlernens eines respektvollen Umgangs miteinander, sowie der konstruktiven Bewältigung von Konflikten. Diese Kompetenzen stärken das Zusammenleben und fördern die Problemlösefähigkeit und die soziale Kompetenz, welche Schlüsselressourcen für die Resilienz sind (Loebell, 2007). Der Bildungsplan (2016) spricht außerdem von der Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstreflexion. Diese Fähigkeiten sind ebenfalls sehr eng mit der Entwicklung von Resilienz verbunden, da sie den Schüler helfen, ihre Emotionen besser zu verstehen und zu steuern.

Konkrete Stellen im Bildungsplan (2016), in denen solche Kompetenzen gefördert werden sind unter anderem:

- Inhaltsbezogene Kompetenzen Sachunterricht 3.2.1.1 Leben in Gemeinschaft
 - Welche Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten schafft die Schule, in denen die Kinder eigene Interessen artikulieren und Verantwortung übernehmen (von lokal bis global)?
 - Welche Konzepte und/oder Netzwerke unterstützen die Kinder bei der Stärkung ihres Selbstbewusstseins?
 - Welche Hilfsangebote kennen und nutzen die Kinder?
 - Welche Strategien zur Vermeidung von Gewalt sind den Kindern bekannt und werden regelmäßig erprobt (zum Beispiel gewaltfreie Kommunikation, Stressbewältigungsstrategien, Strategien zur Gefühlsregulation, außerschulische Partnerinnen und Partner)?
 - Welche Konzepte und Netzwerke an der Schule unterstützen die Kinder bei der Konfliktbewältigung?
- Inhaltsbezogene Kompetenzen Sachunterricht 3.1.2.1 Körper und Gesundheit
 - Wo sind Entspannungszeiten im Tagesablauf verlässlich eingeplant?
- Prozessbezogene Kompetenzen Sachunterricht 2.3 Kommunizieren und sich verständigen
 - Ideen, Lern- und Lösungswege, gewonnene Erkenntnisse sowie die eigene Meinung ausdrücken und begründen (zum Beispiel in Bezug auf Konfliktbewältigung und Konfliktlösestrategien, bei der Planung und Durchführung eigener Experimente, bei Planung und Bau technischer Produkte, in Bezug auf Planung, Durchführung und Optimierung individueller Lern- und Lösungswege, Vergleich von Verkehrsmitteln)

- Eigene Gedanken, Gefühle, Eindrücke, Erfahrungen und Interessen bewusst und angemessen mitteilen und die anderer wahrnehmen (zum Beispiel in Bezug auf Wünsche und Bedürfnisse, die Ich-Stärkung, die eigenen Stärken und Schwächen, Vorlieben und Abneigungen, Nein-Sagen, im Hinblick auf Aspekte von „Heimat“ und „Fremde“)
- Inhaltsbezogene Kompetenzen katholische Religionslehre 3.1.1 Mensch
 - zum Ausdruck bringen, wie Menschen achtsam mit sich umgehen können (Selbstliebe)
 - Beispiele aufzeigen, wie Menschen anderen Menschen achtsam begegnen können (Nächstenliebe)
- Prozessbezogene Kompetenzen evangelische Religion 2.4 Kommunizieren und Dialogfähig-Sein
 - sich in Gedanken, Gefühle und Sicht- beziehungsweise Verhaltensweisen anderer Menschen (Mitmenschen, biblische Figuren, Vorbilder) hineinversetzen
 - anderen Menschen in deren Vielfalt tolerant, achtsam und wertschätzend begegnen

Resümierend lässt sich sagen, dass Resilienz übergeordnet zwar Erwähnung im Bildungsplan findet, jedoch nicht explizit und umfassend behandelt wird. Damit Schule tatsächlich als Schutzfaktor fungieren kann, wäre eine stärkere und gezieltere Integration von Resilienzförderung nötig (von Freyberg, 2011). Von Freyberg (2011) und Göppel (2008) erwähnen dies in ihrer Kritik an der schulischen Resilienzförderung, auf welche zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen wird.

2.4.2 Einflussfaktor Schule

Der Einfluss der Schule auf die Resilienz von Kindern ist nicht zu unterschätzen, da schulische Erfahrungen und die Gestaltung des Lernumfeldes der Schüler entscheidend für die Entwicklung von Widerstandsfähigkeit sein können.

Die Schule spielt eine zentrale Rolle in der Entwicklung von Resilienz bei Kindern, da diese einen Großteil ihrer Lebenszeit in diesem Kontext verbringen (Keogh, 1999). Besonders in den jungen und äußerst sensiblen Jahren, in denen Kinder ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen aufbauen, kann die Schule sowohl als Schutz- als auch als Risikofaktor wirken (Walder, 2008). Wie bereits dargelegt, beeinflussen Resilienzfaktoren wie soziale Kompetenz, Problemlösefähigkeit oder Selbstwirksamkeit das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern. Diese Fähigkeiten werden nicht nur von den Eltern, zuhause, stark geprägt, sondern auch maßgeblich von Lehrern im schulischen Kontext. Da Resilienz nicht angeboren und nicht

dauerhaft gesichert ist, muss sie immer wieder aufgefrischt werden, wofür Kinder Bezugspersonen in Form von Familie und pädagogischen Fachkräften brauchen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

In einer Umgebung, welche auf positive Beziehungen und eine unterstützende Atmosphäre setzt, haben Kinder die Chance, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken. So wird die Schule zu einem Ort, den die Kinder als sichere Basis wahrnehmen und ihnen dabei hilft, sich emotional zu stabilisieren und ihre sozialen Fähigkeiten auszubauen. Besonders relevant sind hierbei die Aspekte der sozialen Unterstützung und des Schulklimas, die mit dem Kohärenzgefühl der Schüler in Verbindung stehen und somit direkten Einfluss auf die Entwicklung von Resilienz nehmen (Walder, 2008). Die „Schule als Lern- und Lebensort muss mit [ihrer] Vorbildfunktion selbst gesundheitsförderlich sein, damit sich Schüler wohlfühlen und gesund bleiben“ (Walder, 2008, S.7). Insbesondere die Bindung zu Lehrkräften und Mitschüler kann als Schutzfaktor betrachtet werden (Keogh, 1999; Walder, 2008). Die Möglichkeit, in einer sicheren und stabilen Umgebung Freundschaften zu knüpfen, sich selbst zu erproben und mit Konflikten konstruktiv umzugehen, fördert die Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten und sozialen Kompetenzen – essentielle Merkmale resilienter Kinder (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Um als Lehrkraft dem Kind eine sichere Basis zu bieten, muss die Bindungsperson auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen. Das geht durch Nähe und Geborgenheit oder durch Exploration und Erkundung (Grossmann, Keppler, Stöcker & Winter, 2002). Wichtiger als die Inhalte in der Schule sollten immer ein „gestärktes Selbstvertrauen, Kompetenzgefühl und eine positive Einstellung zum Lernen“ sein (Göppel, 2008, S.257). Ein weiteres entscheidendes Element ist das Lernen von Konfliktbewältigung und dem Umgang mit Stress, der durch schulische Struktur und Anforderungen entstehen kann. Die Schule ist ein besonders relevantes Umfeld, um salutogene Gedanken umzusetzen und verankern zu können. Schulen, die einen salutogenen Ansatz verfolgen und so ein gesundheitsförderliches Lernklima erschaffen, tragen demnach entscheidend zur Entwicklung von Resilienz bei, indem sie kognitive, emotionale und soziale Ressourcen vermitteln (Walder, 2008). Der ganzheitliche Zugang zu Gesundheit wird den Schülern durch das Erleben von Gemeinschaft in einem positiven Arbeitsumfeld ermöglicht. In diesem salutogenen, gesundheitsförderlichen Umfeld entwickeln die Kinder Eigenverantwortung und Sensibilität, vor allem mit eigener Gesundheit und der Gesundheit von Anderen (Walder, 2008).

Allerdings fungiert die Schule nicht immer als Schutzfaktor. In vielen Fällen werden Kinder in der Schule mit Mobbing, Diskriminierung oder auch mit schulischem Leistungsdruck konfrontiert, der ihre Resilienz gefährden kann. Studien belegen, dass solche negativen Erfahrungen das Wohlbefinden der Schüler beeinträchtigen und langfristig ihre Resilienz gefährden können (Masten, 2016). Ein negatives schulisches Klima, kombiniert mit unzureichender sozialer

Unterstützung, kann die Entwicklung von Resilienz hemmen und die Schüler noch stärker in Schwierigkeiten bringen. Von Freyberg (2011) kritisiert das Schulsystem in Bezug auf seine Resilienzförderung:

Das deutsche Schul- und Bildungssystem dient traditionell und bis heute der Auslese und Selektion und nicht der Herausbildung und Förderung von Resilienz. Es macht wie kein anderes Bildungssystem Bildungserfolg und Bildungskarriere weitgehend abhängig von der sozialen Lage und der durch sie bedingten Bildungsnähe der Eltern und verstärkt so die Vulnerabilität gerade jener Kinder und Jugendlichen, die von Zuhause aus nur eine geringe Resilienz entwickeln und in die Schule mitbringen konnten. (S.227)

Göppel (2011) übt ebenfalls Kritik am System Schule, indem er auf die Beschleunigung der Lernzeit, die Verdichtung der Leistungsanforderungen, sowie Objektivierung, Standardisierung und Outputorientierung hinweist. Er betont, dass die Lehrkraft hierbei nur wenig Einfluss hat, um die prekären Lebensumstände der Kinder positiv zu beeinflussen. Die Aufgabe der Lehrkraft beschränkt sich daher vor allem darauf, sicherzustellen, dass durch die Schule kein zusätzlicher Stress in belastete Lebensverhältnisse hineingetragen wird und gleichzeitig ein positives, unterstützendes und förderndes Umfeld zu schaffen (Göppel, 2011).

Insgesamt wird deutlich, dass die Schule ein Ort ist, der durch Kultur, Klassenklima und Lehrer-Schüler-Beziehung prägend für die soziale und emotionale Identität der Kinder ist. Somit hat sie großen Einfluss auf die Entwicklung von Resilienz (Fröhlich-Gildhoff, 2014; Walder, 2008). Die Förderung von Resilienz ist also nicht nur ein kognitives Ziel, sondern auch eine komplexe Herausforderung aus sozialen und emotionalen Komponenten.

2.4.3 Resilienz und schulischer Erfolg

Die Schullaufbahn ist für Kinder ein bedeutender Lebensbereich, in welchem sowohl Wissen, als auch soziale und emotionale Kompetenzen erworben werden. Der Schule kommt somit eine entscheidende Rolle zu, im Hinblick auf den schulischen und lernorientierten Erfolg der Kinder. Dieser hat Auswirkungen auf die Resilienz der Schüler, wobei auch die Resilienz umgekehrt die Lernprozesse beeinflusst (von Salisch, 2002).

Walder (2008) belegt, dass schulische Misserfolge und damit verbundene negative Erfahrungen, wie Leistungsdruck, Schulangst oder mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen das Selbstwertgefühl und die Entwicklung von Resilienz stark beeinflussen können. Von Salisch (2002) zeigt beispielsweise, dass Aggressivität ein eher stabiles Merkmal ist. Die Längsschnittstudie von Kokko und Pulkkinen zeigt, dass ein „überdurchschnittlich körperlich aggressives

Verhalten mit 8 Jahren Misserfolg in der Schule vorhersagt“ (2000, zitiert nach von Salisch, 2002, S.135). Dieser Misserfolg zeigt sich in geringem Erfolg, mangelndem Interesse an Schule, Schule schwänzen und Bestrafungen in der Schule. Ein Schutzfaktor wäre dabei prosoziales Verhalten, das sich in konstruktiven Konfliktlösungen und der Fähigkeit zur Emotionsregulierung zeigt (von Salisch, 2002).

Auf der anderen Seite haben positive schulische Erfahrungen, wie das Erleben von Anerkennung und Erfolg, das Erlernen von Problemlösefähigkeiten oder die Unterstützung und Förderung durch Lehrkräfte eine resilienzfördernde Wirkung (von Salisch, 2002). Besonders die Fähigkeit, mit Stresssituationen konstruktiv umzugehen, fördert die Entwicklung von Resilienz und trägt so zum schulischen Erfolg bei.

Der Zusammenhang von Resilienz und schulischem Erfolg wird besonders in der Selbstwirksamkeitserwartung deutlich: Schüler, die glauben, ihre schulischen Herausforderungen alleine bewältigen zu können, zeigen eine höhere Lernmotivation und bessere schulische Leistungen (Brisch & Hellbrügge, 2006; Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015). Auch der Statusvorteil innerhalb der Peer-Gruppe geht mit einem schulischen Leistungserfolg einher (Brisch & Hellbrügge, 2006). Leistungsdruck, Konkurrenz, Bewegungsarmut, soziale Isolation, Intellektualisierung, Fremdsteuerung und Fremdbeurteilung können umgekehrt zu Schulangst, Motivationsverlust und Schulstress führen (Nitsch & Hackfort, 1981).

Schulische Rahmenbedingungen, die eine förderliche Lernumgebung schaffen, tragen dazu bei, dass Schüler Resilienz bilden oder weiterentwickeln (Brisch & Hellbrügge, 2006). Ein unterstützendes Schulklima, positive Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern, sowie die Möglichkeit, in einem sicheren und respektvollen Umgang zu lernen, sind entscheidend für den schulischen Erfolg (Jose, 2016; Masten, 2016). Dabei spielt es eine zentrale Rolle, wie die Schule eine Balance zwischen Leistungsanforderungen und dem Gefühl der Zugehörigkeit und des Vertrauens schafft.

2.4.4 Anforderungen an das kindliche Verhalten

Das Thema „kindliche Anforderungen“ ist eng mit der Entwicklung von Resilienz verbunden. Die Übergänge in verschiedene Lebensphasen stellen für Kinder immer wieder eine Herausforderung dar, wobei insbesondere der Übergang in die Schule eine besondere Rolle spielt (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015). „[Die] Art und [das] Gelingen der Bewältigung der Übergänge hat Einfluss auf das individuelle Herangehen an neue, strukturell ähnliche Situationen und hat Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeitserwartungen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2015, S. 42). Im Übergang kommt es zu der Anhäufung verschiedener Belastungsformen, wie dem Abschied von gewohnten Strukturen und dem Erlernen neuer Regeln und Rollen. Somit kann es bei den Kindern in diesem Übergang sowohl zu positiven

Erwartungen und Freude kommen, als auch zu Angst und Unsicherheiten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015).

In der Grundschule müssen Kinder eine Vielzahl von Entwicklungsaufgaben bewältigen (vgl. Kap 2.1.1), die sowohl schulisch, als auch persönlich und gesellschaftlich geprägt sind. Das Kindesalter ist bedeutend, weil es die Grundlagen für das Gesundheitsverhalten im erwachsenen Alter legt. Walder (2008) zeigt, dass ein in dieser Phase erarbeitetes Gesundheitsverhalten über eine längere Zeit stabil bleibt.

Im Grundschulalter stehen Kinder vor der Aufgabe, basale schulische Kompetenzen, wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen. Diese Kompetenzen sind Grundlage für die Ausbildung von Selbstwirksamkeitserwartungen, schulischen Erfolg und somit auch für die Entwicklung von Resilienz (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Ein positives schulisches Selbstkonzept entsteht dabei durch die Verknüpfung von Anstrengung und Erfolg.

Gleichzeitig müssen die Kinder in dieser Phase ihre sozialen Fähigkeiten weiterentwickeln, welche die Resilienz stärken. In der Schule lernen sie, Konflikte zu lösen, in der Gruppe zu arbeiten und sich in die Gemeinschaft einzufügen (Grotberg, 2011).

Die Anforderungen, die im schulischen Kontext an die Kinder gestellt werden, sind jedoch nicht immer auf die persönlichen und sozialen Anforderungen angepasst (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Die Entwicklungsphasen der frühen und mittleren Kindheit umfassen zusätzlich zu den schulischen Entwicklungs-Aufgaben die Bindung an eine Bezugsperson, die Geschlechteridentifikation, die Entwicklung von Impulskontrolle, Selbstkontrolle und Selbststeuerung (Fthenakis & Wustmann, 2016). Zudem stehen im Kindesalter das Streben nach Autonomie und das Bedürfnis nach Sicherheit oft im Spannungsfeld zueinander. Eine ausgewogene Balance zwischen den beiden Aspekten ist entscheidend, um das kindliche Wohlbefinden zu sichern (Opp, 2001). Autonomiebestrebungen werden dabei nur auf Grundlage einer sicheren Bindungssituation eingegangen. Auf einer sicheren Basis wird das Kind ermutigt, sich aktiv und neugierig mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen (Walder, 2008). In diesem Zusammenhang spielt die Lehrkraft eine entscheidende Rolle, indem sie ein unterstützendes Lernumfeld schafft, welches den Kindern hilft, ihre Aufgaben zu bewältigen und sich selber als kompetent wahrzunehmen.

2.4.5 Prävention und Förderung im Schulkontext

Die Förderung von Resilienz im schulischen Kontext wird zunehmend als Schlüssel zur Entwicklung langfristiger psychischer Widerstandskraft bei Kindern anerkannt (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024). Eine bedeutende Herausforderung besteht dabei darin, dass Schulen in Wechselwirkung mit einem Leistungskontext und den individuellen Resilienzfaktoren der

Kinder agieren müssen. In der Resilienzforschung gehen Prävention und Förderung von Resilienz miteinander einher. Im Rahmen der Resilienzförderung und -prävention geht es darum, sowohl Risikofaktoren zu minimieren als auch, vor allem, Schutzfaktoren gezielt zu stärken. Damit sind Programme zur Resilienzförderung Maßnahmen, welche in den Bereich der Prävention und Gesundheitsförderung eingeordnet werden können (Fröhlich-Gildhoff & Rönnauböse, 2024). Das Ziel der Resilienzvermittlung im Grundschulalter besteht darin, die Bildungsbiografien der Kinder auch unter herausfordernden Bedingungen möglichst unbeeinträchtigt fortzusetzen. Wichtige Faktoren, wie selbstregulative Fähigkeiten, die zur individuellen Resilienz beitragen, müssen in diesem Alter jedoch noch aufgebaut werden (Anders et al., 2022).

Im schulischen Kontext gibt es vielfältige Programme, welche darauf abzielen, die Resilienz der Schüler zu fördern, auch wenn diese oft nicht explizit unter dem Titel „Resilienzförderung“, sondern unter „Lifeskills“, „emotionale Intelligenz“ oder „soziale Kompetenzen“ laufen (Zander, 2011). Die Programme schulen beispielsweise Fähigkeiten, welche es den Kindern ermöglichen, ihre Emotionen zu regulieren, Konflikte konstruktiv zu lösen oder mit Stress umzugehen. Diese Fähigkeiten gelten wiederum als zentral für den Aufbau von Resilienz (Zander, 2011).

Das Resilienzprogramm „START-Kids“ unterstützt Kinder dabei, als aktive Bewältiger ihres Lebens zu agieren und ihre inneren, sowie äußeren Ressourcen zu nutzen. In individuell anpassbaren Übungen lernen die Kinder Fertigkeiten in den Bereichen Achtsamkeit, Stressbewältigung, Selbstberuhigung, Emotionswahrnehmung und -regulation. Achtsamkeit hilft ihnen, ihre Gefühle zu erkennen und zu regulieren, während Übungen zur Stresswahrnehmung und -bewältigung, wie zum Beispiel Atemtechniken und sensorische Reize, Anspannungen reduzieren. Im Gruppenkontext wird die Fähigkeit zur Emotionsregulation sowie die soziale Unterstützung durch Peergroups gestärkt, wobei Kinder durch die Partizipation und das Übernehmen kleiner Aufgaben ihre Resilienz, Selbstwirksamkeit und sozialen Kompetenzen weiterentwickeln (Dixius & Möhler, 2023).

Das Präventionsprogramm „Fit und stark fürs Leben“ ist ein weiteres Beispiel für die schulische Prävention von Gewalt, Aggression und Stress (Fröhlich-Gildhoff & Rönnauböse, 2024). Das Programm zielt auf die Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Kommunikation, dem Umgang mit Stress, sozialer Kompetenz, kreativem und kritischem Denken und Problemlösefähigkeit. Die Programme bestehen aus 20 Unterrichtseinheiten à 60 bis 90 Minuten, die ritualisiert aufgebaut, mit Leitfiguren begleitet und mit Methoden wie Rollenspielen, Entspannungsübungen und Wahrnehmungsspielen durchgeführt werden. Die Wirksamkeit des Programms wurde durch Evaluationsstudien geprüft, die signifikante Verbesserungen in relevanten Bereichen

zeigen, wie gesteigerte soziale Kompetenz und reduziertes aggressives Verhalten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024).

Die langfristige Wirkung von Resilienzförderung kann durch das Einbinden von Programmen in das schulische Gesamtkonzept verstärkt werden, da es nicht ausreichend ist, isolierte Kurse zur Resilienzförderung anzubieten (Becker, Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2012). Vielmehr muss Resilienz als Bestandteil des gesamten Bildungsprozesses betrachtet werden, der sowohl auf der Ebene der Schule als auch in der täglichen Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern und zuhause mit den Eltern und anderen sozialen Umfeldern umgesetzt wird. Im Idealfall können Kinder in Risikosituationen auf personale oder soziale Ressourcen zurückgreifen. Das können Eltern oder Lehrer schulen, indem sie den Kindern aktiv zuhören, ihnen Empathie zeigen, Selbstwert und Akzeptanz vermitteln, sowie den konstruktiven Umgang mit Fehlern schulen (Rothenbusch, 2018). Kinder müssen in einem langfristigen Erziehungsprozess lernen, Aufgaben eigenständig und erfolgreich bewältigen zu können, indem sie direkten Einfluss auf Situationen nehmen können. Dies muss nach Rothenbusch von den engen Bezugspersonen der Kinder unterstützt werden. Auf der Ebene der Schulorganisation muss ein resilienzförderliches Klima etabliert werden (Becker, Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2012). Das kann beispielsweise durch die Fortbildung von Lehrkräften, verbindliche Schul-Ziele und -Regeln, regelmäßige Evaluationen von Programmen und Kooperationen mit sozialen Einrichtungen geschehen. In den Klassen selbst können Programme zur Resilienzstärkung durchgeführt werden, Beratungsangebote für Eltern, sowie regelmäßige Freiräume für die Etablierung von einer Klassenkultur geschaffen werden (Becker, Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2012). Ergänzend dazu wird die individuelle Förderung der Schüler vorangetrieben.

Aus diesem Grund grenzt Wustmann (2006) Resilienzförderung auf der individuellen Ebene, direkt beim Kind ansetzende Förderung von Basiskompetenzen und Resilienzfaktoren, von der Resilienzförderung auf der Beziehungsebene, welche mittelbar über die Erziehungsperson ist, ab.

2.5 Zusammenfassung

Im ersten Teil der Arbeit wurde das Konzept der Resilienz umfassend beleuchtet, insbesondere unter Berücksichtigung der relevanten Merkmale, Schutz- und Risikofaktoren sowie der Wechselwirkungen, die die Entwicklung von Resilienz beeinflussen. Es wurde deutlich, dass Resilienz nicht als stabile Eigenschaft, sondern als dynamischer Prozess zu verstehen ist, der sich im Zusammenspiel zwischen inneren Ressourcen des Kindes und externen Faktoren, wie etwa dem sozialen Umfeld, entwickelt. Zudem setzt die Existenz von Resilienz gleichzeitig das Vorhandensein von Risikofaktoren voraus. Besonders wichtig erscheint die Bedeutung von engen Bindungen, einer sicheren Umgebung und der Fähigkeit zur Selbstregulation als

wesentliche Schutzfaktoren. Die Schule hat dabei entscheidenden Einfluss auf die Resilienz, sowohl im positiven als auch im negativen Sinne, indem sie durch ihr Umfeld und ihre Strukturen Schutz- oder Risikofaktoren darstellen kann. Durch die Betrachtung von Programmen zur schulischen Resilienzförderung, wie „START-Kids“ oder „Fit und stark fürs Leben“, wird deutlich, wie gezielte Ansätze zur Förderung von Problemlösefähigkeiten, Stressbewältigung und sozialer Kompetenz Resilienz aufbauen können. Auch der Bildungsplan in Baden-Württemberg wurde hinsichtlich seiner Potenziale zur Resilienzförderung geprüft. Es zeigte sich, dass zwar einige Aspekte der Resilienz im schulischen Kontext berücksichtigt werden, jedoch eine gezieltere und ganzheitliche Integration von Resilienzförderung in den Unterricht notwendig wäre.

3) Montessori-Pädagogik

Nachdem nun die Grundlagen der Resilienz und deren Einfluss auf den schulischen Kontext beleuchtet wurden, stellt sich nun die Frage, wie Bildungssysteme konkret zur Förderung der Resilienz beitragen können und wo Grenzen bestehen. In dem Zusammenhang erweist sich die Montessori-Pädagogik als ein besonders interessanter Ansatz, den es nun zu betrachten gilt. Die Montessori-Pädagogik verfolgt, anders als konventionelle Schulen, eine ganzheitliche Sicht auf das Kind und legt großen Wert auf seine individuellen Potenziale. Eine detaillierte Betrachtung dieses Ansatzes ist entscheidend, um sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu dem zuvor beschriebenen Resilienzparadigma klar herauszustellen.

3.1 Die Person Maria Montessori

Maria Montessori, eine der ersten Frauen, die in Italien Medizin studiert und als Ärztin arbeitet, wird 1870 in Chiaravalle, Italien geboren. In einer Zeit, in der Frauen unter anderem an Universitäten noch stark benachteiligt werden, setzt sie sich gegen zahlreiche gesellschaftliche Widerstände durch und erlangt 1896 ihren medizinischen Abschluss. Ihr frühes Interesse an Mathematik und Naturwissenschaften führt Montessori zu einem Studium in den Bereichen Physik und Mathematik, bevor sie sich der Medizin zuwendet (Rodewill, 2022). Trotz der gesellschaftlichen Hindernisse zu dieser Zeit lässt sich Montessori nicht davon abhalten, auch danach noch einen weiteren beruflichen Weg einzuschlagen. Sie fängt an, sich intensiv mit der Entwicklung von Kindern, insbesondere von geistig behinderten Kindern, zu beschäftigen. Zu dieser Zeit ist Italien von einer tiefen Kluft zwischen Arm und Reich geprägt. Im selben Jahr wird das Land zur geeinten Nation, und 1877 wird erstmals ein Gesetz zur Schulpflicht verabschiedet, dessen Umsetzung jedoch nur selten erfolgreich ist (Rodewill, 2022).

Montessori beobachtet, dass Kinder in einer Umgebung, welche auf ihre speziellen kindlichen Bedürfnisse abgestimmt ist, erheblich mehr Fortschritte machen als in herkömmlichen Einrichtungen. Diese Erkenntnisse führen sie dann zu der Entwicklung ihrer eigenen pädagogischen Philosophie. Sie erkennt, dass Kinder unter anderem die Fähigkeit zur Selbstbildung besitzen, welche durch ein förderliches Umfeld erheblich unterstützt werden kann (Hellmich & Teigeler, 2007). Besonders bemerkenswert ist ihre Arbeit mit armen Kindern in den 1900er Jahren in San Lorenzo, einem Viertel in Rom (Montessori, 2020). Dort gründet sie 1907 das erste „Kinderhaus“, ein Experiment, das sie mit Kindern aus benachteiligten Verhältnissen durchführt und das zu revolutionären Ergebnissen führt: Kinder, die ursprünglich als nicht beschulbar galten, entwickelten sich zu selbstbewussten, disziplinierten und sozial kompetenten Individuen und erreichten die gleichen Kompetenzen wie Kinder unter normalen Verhältnissen (Montessori, 2019). Danach versucht Montessori das Phänomen unter normalen Umständen zu reproduzieren und daraus ihr Erziehungssystem aufzubauen.

Sie stellt fest, dass Kinder in der Lage sind, durch sinnliche Materialien und die freie Wahl von Aktivitäten zu lernen, ohne dass strenge Anweisungen nötig sind. Diese Philosophie setzt sie in ihren Kinderhäusern um und verändert somit die Art und Weise, wie Bildung weltweit betrachtet wird. Ihre Methoden fanden schnell Anerkennung, was zur Gründung weiterer Schulen und zur Verbreitung ihrer Pädagogik weltweit führt (Montessori, 2020). Trotz der schwierigen politischen und sozialen Umstände, wie der Zeit des ersten und zweiten Weltkriegs, arbeitet Montessori weiter und verbreitet ihre Pädagogik global, etwa in Indien, wo sie ihre Methoden auch in Kriegszeiten fortsetzt. Ihre Vision ist es, Kinder zu unabhängigen, friedlichen und verantwortungsbewussten Individuen zu erziehen, die in Harmonie mit ihrer Umwelt leben können (Montessori, 2019). Montessori stirbt 1952 in Holland, wird in ihrer Lebzeit dreimal für den Friedensnobelpreis nominiert und bleibt bis heute eine der einflussreichsten Personen in der Bildungswelt. Ihr Ansatz zur Erziehung und Bildung von Kindern stellt die traditionellen Vorstellungen von Schule bis heute in Frage und legte den Grundstein für viele kindzentrierte Bildungskonzepte, die weltweit angewendet werden.

3.2 Menschenbild in der Montessori-Pädagogik

Um Montessoris Verständnis vom Menschen zu erfassen, ist es notwendig, die tiefen Werte und Prinzipien zu berücksichtigen, die ihre gesamte Pädagogik prägen. Ihre Sichtweise basiert auf einer elementaren Perspektive, die vom Kind und seiner Entwicklung ausgeht (Rodewill, 2022). Daran orientiert bildeten sich Grundsätze heraus, um das Lernen und Wachsen der Kinder zu fördern.

Montessori stellt den Menschen als ein aktives, schöpferisches Wesen dar, das eine bedeutende kosmische Aufgabe zu erfüllen hat. Sie sieht den Menschen als Teil eines größeren

Kosmos, der durch angeborene Intelligenz und schöpferisches Potenzial geprägt ist (Hedderich, 2011). Als Teil des Universums steht der Mensch mit Geist und Intelligenz in Verbindung mit allem und führt als „kosmisch-Handelnder eine veränderte Funktion in Bezug auf die Natur aus“ (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015, S.20).

Der Mensch ist demnach nicht nur ein passiver Empfänger von Wissen, sondern ein aktiver Gestalter seiner Welt. Dies ist eng mit Montessoris Konzept der „kosmischen Erziehung“ verknüpft. Sie betont, dass die Aufgabe des Menschen nicht in der bloßen Existenz besteht, sondern darin, die Schöpfung mitzugestalten und im Einklang mit der Natur und der Gesellschaft zu leben (Schumacher, 2016). Die kosmische Erziehung besteht aus zwei Teilen. Zum einen besteht sie aus dem kosmischen Schöpfungsplan, welcher in den Menschen das religiöse Gefühl der Dankbarkeit gegenüber Gott, dem Schöpfer, und seinen Menschen erwecken soll. Zum anderen beinhaltet sie die kosmische Aufgabe, welche die Menschen dazu auffordert, das Anvertraute Gottes zu bewahren, zu erhalten und es weiterzubauen (Raapke, 2006). Nach Montessori ist jeder Mensch mit einer inneren, schöpferischen, kreativen Kraft ausgestattet, die es ihm ermöglicht, einen positiven Einfluss auf die Welt auszuüben. Diese Perspektive wird im Unterricht durch die Förderung von Kreativität und einem verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt unterstützt (Hedderich, 2011). Montessori betrachtet die Fantasie als den zentralen Bestandteil des menschlichen Geistes und räumt ihr eine konstruktive Fähigkeit zu: „Wir können keine Entdeckungen machen, ohne dass wir uns zuerst vorstellen können, was wir suchen. Einbildungskraft ist die wirkliche Substanz unseres Geistes“ (Rodewill, 2022, S.75).

Ein weiterer Aspekt des Montessori-Menschenbildes ist die Betonung der Individualität und der Entwicklung der Persönlichkeit. Montessori unterscheidet zwischen „Individualität“ – der einzigartigen persönlichen Identität des Menschen- und „Personalität“, die für die erfolgreiche Integration in die Gesellschaft und das soziale Leben entscheidend ist. Dabei betont sie, dass die Entwicklung von Individualität notwendig ist, um Personalität zu erreichen: „Nur wer seine eigenen Fähigkeiten entfaltet hat, kann harmonisch und effektiv mit anderen zusammenarbeiten“ (Ludwig, 2017, S.28). Individualität kann gebildet werden, wenn das Kind frei, ohne die Hilfe von anderen handeln kann (Hedderich, 2011). Montessori sieht die Entwicklung des Menschen als einen fortwährenden Prozess der Selbstentfaltung, der durch die aktive Auseinandersetzung mit der Welt und die kontinuierliche Weiterentwicklung von Geist und Körper geprägt ist.

Ein zusätzlicher zentraler Aspekt ist die „Normalisierung“ des Kindes, ein Begriff, welchen Montessori verwendet, um die natürliche Entwicklung zu beschreiben, die entsteht, wenn Kinder in einer vorbereiteten Umgebung arbeiten können (Hedderich, 2011). Normalisierung

bedeutet nicht, Kinder zu einem festen Standard oder Ziel hin zu erziehen, sondern vielmehr die Förderung des kindlichen inneren Gleichgewichts. Ein Kind, das normalisiert ist, handelt aus einem Zustand der inneren Ruhe und Konzentration heraus. Es verhält sich neugierig, konzentriert, ordentlich, freudig, diszipliniert, unabhängig und sozial (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Ein nicht-normalisiertes Kind hingegen verhält sich ängstlich, unorganisiert, entmutigt, anhänglich, minderwertig oder launenhaft, weil die kindlichen Bedürfnisse auf eine Art unterdrückt werden (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Montessori sieht die Normalisierung als das Ergebnis eines ungestörten Prozesses, bei dem das Kind mit seiner Umgebung und seiner eigenen Persönlichkeit in Einklang kommt. Dabei spielen Freiheit und Struktur eine entscheidende Rolle (Allmann & Stein, 2019).

In der Montessori-Pädagogik gibt es daher eine enge Verbindung zwischen dem Menschenbild und den Prinzipien der Erziehung. Das Kind wird nicht als unvollständig oder mangelhaft angesehen, sondern als ein Individuum, das von Natur aus in der Lage ist, sich zu entwickeln und zu lernen (Allmann & Stein, 2019). Die Rolle der erziehenden Person, auf welche zu einem späteren Zeitpunkt eingegangen wird, besteht darin, diesem natürlichen Prozess Raum zu geben und die Kinder in ihrer Selbstverwirklichung zu unterstützen. Montessori betont, dass der größte Beitrag, den ein Erwachsener zur Erziehung leisten kann, in der Zurückhaltung liegt: „Die Fähigkeit, sich selbst zurückzunehmen und dem Kind die Freiheit zu lassen, sich zu entfalten“ (Montessori, 2019, S. 17). Dies bedeutet auch, dass die Pädagogen die Entwicklung des Kindes nicht erzwingen, sondern es in seinem eigenen Rhythmus und seiner eigenen Entfaltung begleiten: „Erziehung muss dem Kind nicht nur helfen zur Erfüllung der großen Aufgabe, Mensch zu werden, sondern sie hat die physische und psychische Gesundheit der Menschheit in der Hand“ (Montessori, 1988, S. 26).

Die Prinzipien der Pädagogik basieren auf der Annahme, dass jedes Kind das Potenzial hat, zu einem aktiven, verantwortungsbewussten Mitglied der Gesellschaft zu werden, denn „der individuelle Mensch ist eine, auf die Gemeinschaft ausgerichtete, Person“ (Hedderich, 2011, S. 41). Die Bildung geht über das Erlernen von Fakten und Fähigkeiten hinaus und zielt darauf ab, Kinder zu befähigen, als selbstständige Individuen zu handeln. Montessori betrachtet die Erziehung als einen Weg, den Kindern zu helfen, ihre „kosmische Aufgabe zu erkennen und sich als Teil einer größeren Weltgemeinschaft zu begreifen“ (Pfeiffer, 2013, S. 77). Wenn Kinder zudem früh daran gewöhnt werden, andere Menschen bei ihrer Erkundung der Welt grundsätzlich als Helfer zu betrachten, wird eine feindselige oder misstrauische Haltung gegenüber Mitgliedern anderer Nationen, Religionen oder Lebensstilen unnatürlich (Montessori, 2020; Raapke, 2006).

Das Menschenbild Montessoris ist stark von einer visionären und holistischen Sichtweise geprägt, die den Menschen als aktiven, kreativen Schöpfer seiner Welt sieht. Diese Sichtweise bildet die Grundlage für die Prinzipien und Methoden der Montessori-Pädagogik, die das Kind in seiner Entwicklung als eigenständige, verantwortungsbewusste und kreative Person fördern.

3.2.1 Dimensionen der Menschenbildung

Montessoris Menschenbildung umfasst verschiedene Dimensionen, die das Kind ganzheitlich fördern. Ein zentraler Bereich ist die sprachliche Bildung, die nicht nur das technische Beherrschen der Sprache fördert, sondern auch die Freude am Ausdruck und Verständnis. Durch Materialien wie Sandpapierbuchstaben und Sprachspiele unterstützt Montessori den natürlichen Spracherwerb und hilft den Kindern, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln (Ludwig, 2017). Die mathematische Bildung wird durch greifbare Materialien wie Perlen und Spindelkästen vermittelt, die das Verständnis von Zahlen und Mengen fördern. Auf diese Weise können Kinder spielerisch eine Grundlage für abstraktes Denken entwickeln und eine positive Einstellung zur Mathematik aufbauen. In der musisch-künstlerischen Bildung erhalten Kinder freien Zugang zu kreativen Materialien, um ihre Fantasie und Selbstentfaltung zu fördern. Durch Aktivitäten wie Malen und Experimentieren mit Farben wird ihre Kreativität angeregt, was eine wichtige Grundlage für eine ganzheitliche Entwicklung darstellt (Ludwig, 2017). Sittliche Erziehung zielt darauf ab, dass Kinder Verantwortung übernehmen und Entscheidungen in einer respektvollen und achtsamen Art und Weise treffen. Montessori sieht innere Disziplin als wesentliche Grundlage für sittliches Verhalten, das nicht von außen auferlegt, sondern von den Kindern selbst entwickelt wird. Die soziale Erziehung wird in altersgemischten Gruppen gefördert, wo Kinder lernen, Verantwortung zu übernehmen und Konflikte friedlich zu lösen. Dies stärkt ihre Teamfähigkeit und den sozialen Zusammenhalt. Stilleerziehung fördert die Wahrnehmung und Konzentration der Kinder. Durch das bewusste Erleben von Stille und das Wahrnehmen von Geräuschen entwickeln die Kinder Achtsamkeit und eine innere Ruhe, die ihnen hilft, sich zu fokussieren. Schließlich spielt die religiöse und Friedenserziehung eine Rolle, indem sie den Kindern hilft, eine spirituelle Verbindung zur Welt aufzubauen und ein Bewusstsein für Dankbarkeit und Harmonie zu entwickeln. Dies stärkt ihre Werte und die Fähigkeit, in Frieden mit anderen zu leben (Ludwig, 2017).

3.3 Prinzipien und Methoden in der Montessori-Pädagogik

Der nächste Schritt führt zu den Prinzipien und Methoden, die dem Verständnis Montessoris eine konkrete Form verleihen. Montessoris Ansatz, das Kind als aktiven und

selbstgestaltenden Lerner zu sehen, erfordert dabei eine besondere Art der Unterstützung und Begleitung von erziehenden und lehrenden Personen sowie von Umgebung und Material.

3.3.1 Vorbereitete Lernumgebung

Der zentrale Grundsatz der Montessori-Pädagogik ist der Satz „Hilf mir, es selbst zu tun“. Dieser Grundsatz betont die Bedeutung der Selbstständigkeit im Lernprozess und die Rolle der Lehrperson als Unterstützer. Um diesen Grundsatz im Schulalltag zu verwirklichen, ist eine vorbereitete Umgebung, die zum stetigen Lernen und Entdecken auffordert, im Sinne Montessoris unerlässlich (Hellmich & Teigeler, 2007). Die Umgebung muss so gestaltet sein, dass sie den Kindern die Möglichkeit gibt, eigenständig zu handeln, Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für ihre Lernprozesse und das eigene Handeln zu übernehmen. Sie soll ein Arbeitsklima schaffen, in dem Kinder sich sicher fühlen, ihre eigenen Tätigkeiten wählen können und in dem ihre Kreativität und Neugierde gefördert werden. Ohne eine solche Umgebung wäre es nicht möglich, den Kindern Raum zu geben, selbständig und mit Freude zu lernen (Montessori, 2010).

Die vorbereitete Umgebung basiert auf bestimmten Prinzipien. Sie muss Kontinuität bieten, indem ein Ordnungssystem geschaffen wird und sie sollte progressiv sein, das heißt, Materialien müssen sich am Entwicklungsstand der Kinder orientieren und entsprechend Herausforderungen beinhalten (Pfeiffer, 2013). Einfachheit ist ein weiteres wichtiges Merkmal. Die Materialien sollten schlicht und unaufdringlich in Form, Farbe und Verarbeitung sein, um die Kinder nicht zu überfordern. In diesem Kontext beschreibt der Begriff Proportionalität, dass sich die gesamte Umgebung an den körperlichen Bedürfnissen der Kinder orientiert und ihnen so ein physisch angemessenes Umfeld bietet (Pfeiffer, 2013). Diese Prinzipien sind nicht nur eine Frage der Gestaltung von Räumen und Materialien, sondern auch von den sozialen Ordnungen, die innerhalb der Umgebung etabliert werden. Montessori betont, dass Kinder durch das Erlernen eines Ordnungsprinzips zu eigenverantwortlichen Handlungen angeregt werden. Sie lernen das Prinzip einer Gemeinschaftsordnung, indem ihnen natürlich ihr Platz innerhalb dieser Ordnung zugewiesen wird. Wenn sie dann aufstehen oder sprechen, tun sie dies nicht aus einem Zwang heraus, sondern weil sie „den Unterschied zwischen Gut und Böse verstanden haben und aus eigener Motivation handeln“ (Montessori, 2010, S. 68).

Die vorbereitete Umgebung im Sinne Montessoris umfasst mehr als nur die Bereitstellung von Lernmaterialien, auf welche ich zu späterem Zeitpunkt noch eingehen werde. Sie bezieht sich auf einen Raum, der den Bedürfnissen und physischen Proportionen der Kinder entspricht und durch klare Strukturen und einfache, funktionale Materialien die Selbstständigkeit der Schüler fördert. So sind beispielsweise speziell auf das Kind angepasste kleine Stühle und

Tische, sowie freie Bewegungsräume sind nötig, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Umgebung zu erkunden und dabei zu lernen, ohne stetig auf die Hilfe einer erwachsenen Person angewiesen zu sein (Montessori, 1988). Laut Montessori wird wahre Disziplin nicht erreicht, wenn Menschen künstlich ruhig und bewegungslos bleiben, sondern die Freiheit haben, sich zu bewegen und eigenständig zu handeln: „Wir nennen einen Menschen diszipliniert, wenn er Herr seiner selbst ist und folglich über sich selbst gebieten kann, wo es gilt, eine Lebensregel zu beachten“ (Montessori, 2010, S. 63). Montessori fordert deshalb, dass die Umgebung im Verhältnis zu ihrer Größe und ihren Bedürfnissen angepasst wird, um ein selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen (Montessori, 2010). Eine Begeisterung für die Arbeit kann erst entstehen, wenn die Umgebung den Bedürfnissen der Kinder entspricht (Montessori, 1988). Leistungsbereitschaft allgemein ist unterstützbar durch eine vorbereitete Umgebung und durch die Freiheit, im Sinne von freier Zeiteinteilung und Wahl (Allmann & Stein, 2019).

Ein weiterer Aspekt der vorbereiteten Umgebung betrifft die Klassenzusammensetzung. Montessori empfiehlt, Kinder unterschiedlichen Alters zusammen zu unterrichten, um die kognitive sowie soziale Entwicklung zu fördern (Allmann & Stein, 2019). In einer Altersmischung lernen Kinder von ihren älteren Mitschülern, welche das Lernen der Jüngeren unterstützen, was zu einer starken Gemeinschaft und einem respektvollen Umgang miteinander führt (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015; Montessori, 1988). Dieses Modell fördert sowohl den Wissensaustausch, als auch die Entwicklung von Empathie, Verantwortungsbewusstsein, Zusammenarbeit und Selbstwert. Montessori nennt dieses Konzept die „natürliche geistige Osmose“, bei der Kinder auf natürliche Weise voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen. Dieses Konzept bildet eine Grundlage für die positive soziale Dynamik in Montessori-Klassen (Hellmich & Teigeler, 2007, S. 35).

3.3.2 Material

Die Materialien spielen eine zentrale Rolle in der Montessori-Pädagogik und sind Hauptbestandteil der vorbereiteten Umgebung, um die natürlichen Lernprozesse der Kinder zu unterstützen. Sie ermöglichen es den Schülern, durch eigenständiges Arbeiten Wissen zu erlangen und ihre eigenen Fähigkeiten zu entfalten. Die Freude am Arbeiten spielt hierbei eine große Rolle (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Das Material wird mit dem Ziel entwickelt, den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen gerecht zu werden. Dabei hat es verschiedene Merkmale aufzuweisen.

Eine grundlegende Anforderung an das Material ist die Isolierung einer Eigenschaft. Pro Übung wird also ein konkreter Aspekt, ein Element, angeeignet (Ludwig, 2017). Montessori begründet dies mit der gegenseitigen Behinderung der verschiedenen Elemente bei

komplexen Lerngegenständen (Ludwig, 2017). Auch die Ästhetik und die Schlichtheit gehören zu den Merkmalen des Materials. Die Materialien sind so gestaltet, dass sie sowohl visuell ansprechend, als auch leicht handhabbar sind, was den Kindern ermöglicht, sich intensiv und interessiert mit ihnen auseinanderzusetzen (Olowson, 1996). Zudem sind sie so konzipiert, dass sie dem Kind helfen, Ordnung in das eigene Denken zu bringen und so die kognitive Entwicklung zu fördern. Die Strukturen des Materials helfen dem Kind, seine Welt zu ordnen, „da die anfangs äußerliche Ordnung zu einer innerlichen, geistigen Ordnung des Kindes führt“ (Schumacher, 2016, S. 27). Das Material sollte außerdem einen wissenschaftlichen Charakter aufweisen (Ludwig, 2017). Ein weiteres zentrales Prinzip der Pädagogik ist, dass jedes Material seinen festen Platz im Raum hat und mengenmäßig nur einmal verfügbar ist, was den Kindern hilft, Verantwortung zu übernehmen und zu verstehen, dass jedes Ding seinen eigenen Platz im Leben hat (Schumacher, 2016). Außerdem wird so die Aufmerksamkeit über einen langen Zeitraum zielorientiert ins Tun einzutauchen, sichergestellt (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Das Material sollte eine selbstständige Fehlerkontrolle enthalten, mit welcher Kinder eigenständig kontrollieren können, ob sie eine Aufgabe erfolgreich bewältigt haben oder nicht. Fehlerkontrollen können zum Beispiel visuell, mechanisch, durch Disharmonie oder durch bereits erworbene Kenntnisse, erfolgen (Hedderich, 2011). Mit dieser Art der Fehlerkontrolle kann die Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit und Unabhängigkeit gefördert werden (Ludwig, 2017). Der kindliche Drang nach Aktivität und Bewegung wird mit dem „Aktivitätsmoment“ im Material berücksichtigt (Montessori, 1988, S.23). Das Kind wird dabei angeregt, sich längerfristig mit einem Material zu beschäftigen, zu wiederholen und zu vertiefen, wodurch die Polarisation der Aufmerksamkeit ermöglicht wird (Montessori, 1988; Olowson, 1996). Dieser ist ein eigenes, späteres Kapitel gewidmet.

Generell können die eingesetzten Materialien in fünf Kategorien untergliedert werden, wobei diese sich jeweils auch überschneiden können: das Sinnesmaterial, das kosmische Material, das Material des alltäglichen Lebens, das mathematische Material und das Sprachmaterial (Ludwig, 2017). Montessori legt großen Wert auf die Schulung der Sinne, da sie diese als Grundlage für die intellektuelle und körperliche Entwicklung betrachtet (Ludwig, 2017). Körper und Geist sind nach Montessori untrennbar (Klein-Landeck, 2015). Die Sinnesmaterialien wurden so entworfen, dass sie jeden Sinn – vom Sehen über das Hören hin zum Tasten – gezielt ansprechen. Beispiele hierfür sind der „rosa Turm“ oder die „roten Stangen“. Diese Materialien erlauben es den Kindern, Größen, Formen und Dimensionen visuell zu erleben und ihre Wahrnehmungsfähigkeit, sowie das räumliche Denken zu fördern (Raapke, 2006). Beispielsweise will Montessori das konventionelle Lernen von Wortarten, welche nur verbal als Vokabel gelernt werden, beseitigen, indem sie mehrere Sinneskanäle nutzt. Dabei wählt sie zu jeder Wortart ein passendes Symbol, unterschieden durch Form und Farbe, wodurch die Übungen zu

Assoziationen von Wörtern und Symbolen, also zum Hören, Sehen und zu taktilen Bewegungen, führen (Raapke, 2006).

Das mathematische Material umfasst eine Reihe von Werkzeugen, die den Kindern helfen, mathematische Konzepte auf eine greifbare und visuell verständliche Weise zu erlernen. Beispiele hierfür sind das „Goldene Perlenmaterial“ und die „Numerischen Stangen“. Diese Materialien ermöglichen es den Kindern, die Grundlagen der Mathematik, wie Zahlen und Mengen, durch praktisches Tun zu verstehen und zu üben. Sie bieten eine anschauliche Herangehensweise an abstrakte Konzepte und helfen den Kindern, diese in ihrem eigenen Tempo zu entwickeln.

Die Sprachentwicklung spielt eine zentrale Rolle im Montessori-Ansatz, wobei Montessori selbst feststellte, dass der Erwerb der Sprache das Fundament für den weiteren Lernprozess bildet. Das „Satzstern-Material“ und die „Metallenen Einsatzzylinder“ sind Beispiele für sprachfördernde Montessori-Materialien, die den Kindern helfen, grammatikalische Strukturen und Sprachverständnis spielerisch zu erlernen. Durch die visuelle und taktile Gestaltung der Materialien wird das Sprachverständnis vertieft, sodass Kinder nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Ausdrucksfähigkeit wachsen können (Raapke, 2006).

Das „kosmische Material“ bezieht sich auf Montessori-Materialien, die den Kindern helfen, ihre Beziehung zur Welt zu verstehen und die Zusammenhänge zwischen Natur, Gesellschaft und Kultur zu begreifen. Ein Beispiel hierfür ist der „Jahreskreis“, der den Kindern hilft, die verschiedenen Jahreszeiten und ihre Bedeutung im natürlichen Zyklus zu verstehen. Auch das „Weltkarten-Puzzle“ und das „Legematerial Obst & Gemüse“ sind wichtige Materialien, um den Kindern ein tieferes Verständnis für ihre Umwelt und die Zusammenhänge im natürlichen Leben zu vermitteln. Montessori betrachtete diese Materialien als essenziell, um das Bewusstsein für das universelle und kosmische Leben zu wecken und die Kinder zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Welt zu erziehen (Raapke, 2006).

Das Material des alltäglichen Lebens hilft den Kindern, grundlegende alltägliche Fähigkeiten zu entwickeln, die ihre Unabhängigkeit fördern. Diese Materialien sind oft von großem Wert für die Selbstständigkeit, Verantwortung und die Feinmotorik der Schüler (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Beispiele hierfür sind Übungen zum Händewaschen, Blumengießen, Schneiden, Aufräumen, das Zubereiten von Mahlzeiten oder das Erlernen von Tischmanieren (Hellmich & Teigeler, 2007). Schumacher (2016) betonte den Nutzen dieses Materials:

Insgesamt zielen die Übungen des täglichen Lebens darauf ab, die kindlichen Bewegungen und Koordinationsleistungen zu harmonisieren. Diese Zielsetzung ist von der Überzeugung geleitet: Je besser ein Kind seinen eigenen Körper beherrschen lernt, desto besser entwickelt sich sein Körper, sein Geist und seine Seele zu einer harmonischen Einheit bzw. zu einer normalisierten Persönlichkeit. (S.63)

Die Einführung des Materials erfolgt bei Montessori grundsätzlich in einem strukturierten Drei-Stufen-Modell, das essenziell für den erfolgreichen Einsatz des Materials ist. Zunächst erfolgt die „Vorstellung des Materials“, bei der die Lehrkraft das Material einführt und erklärt, nachdem die Schüler sich für ein Material entschieden haben. Dabei wird das Kind sprachlich sensibilisiert, weshalb es die Sinneswahrnehmung mit dem Namen verknüpft (Hedderich, 2011). In der zweiten Phase wird der Gegenstand in Kombination mit einer sprachlichen Aufforderung erkannt. Schließlich folgt die dritte Phase, wobei sich das Kind an den Gegenstand erinnert (Schumacher, 2016).

In der Montessori-Pädagogik wird der Hand eine fundamentale Bedeutung zugeschrieben (Schumacher, 2016). Montessori selbst sieht die Hand als „äußeres Gehirn“ des Menschen, welches mit der Intelligenz eng verbunden ist: der „kindliche Geist braucht beim Wissenserwerb stets Unterstützung durch die Hände“ (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015, S.65). Die Hand erlaubt es dem Kind, abstrakte Konzepte zu erfassen und in greifbare, konkrete Erfahrungen zu übertragen, was durch die Vielzahl an Materialien, die die Sinne ansprechen, ermöglicht wird (Klein-Landeck, 2015).

Insgesamt spielen die Materialien eine wichtige Rolle in der Montessori-Pädagogik, da sie den Kindern die Möglichkeit geben, sich kognitiv zu entwickeln, als auch ihr Umfeld zu begreifen und sich sozial, emotional und persönlich zu formen.

3.3.3 Rolle der Lehrperson

Die Rolle der Lehrkraft ist in der Montessori-Pädagogik von entscheidender Bedeutung, da sie als „Begleiterin der kindlichen Entwicklung“ agiert (Ludwig, 2017). Lehrer fungieren nicht als primäre Wissensquelle, sondern als Unterstützer, die dem Kind Raum für die eigene Entfaltung bieten (Ladenthin, 2023). Die Lehrperson soll das Kind nicht lenken, sondern sich zurückhalten und aktiv zuhören, um das Bedürfnis des Kindes zu erkennen und es in seiner Selbstständigkeit zu fördern (Raapke, 2006). Dabei nimmt die Lehrperson eine Haltung der Liebe, der Wertschätzung und der Ermutigung ein: „Nur wer liebt, ist ein wirklich Sehender, und nur er kann die zarten Offenbarungen des Kindes sehen und verstehen und vor ihm wird das Kind seine wahre Natur zeigen können“ (Montessori, 1988, S.22). Die Aufmerksamkeit ist dabei mehr auf dem Kind als auf dessen Arbeit gerichtet (Hellmich & Teigeler, 2007).

Die Lehrperson wird häufig als „unsichtbar“ beschrieben, da sie sich zurückzieht, sobald ein Kind eine Aufgabe gefunden hat und konzentriert in diese vertieft ist. Gleichzeitig bleibt sie präsent für die Kinder, die nach einer Aufgabe suchen und solche, die Unterstützung benötigen (Ludwig, 2017; Raapke, 2006). Sollte eine Arbeit gefunden sein, wird das Kind von der

Lehrkraft durch eine kurze Anleitung auf die Benutzung vorbereitet. Dafür muss auf Seiten der Lehrkraft Kenntnis über das Material und die vorbereitete Umgebung vorhanden sein (Ludwig, 2017).

Die Hauptaufgabe ist es, eine vorbereitete Umgebung zu schaffen und zu pflegen, die das Kind zum eigenständigen Arbeiten und Forschen anregt. Dabei werden keine direkten Eingriffe vorgenommen, sondern das Kind wird in seinem Handeln unterstützt (Allmann & Stein, 2019). Hellmich und Teigeler (2007) zitieren eine Montessori-Schülerin mit den Worten „ich mag dich so, weil du mir nie hilfst“ (S.78), was den Ansatz veranschaulicht.

Neben der Vorbereitung der Umgebung ist das Beobachten primäre Aufgabe der Montessori-Lehrkraft (Allmann & Stein, 2019). Um das möglich zu machen, muss komplett dem „inneren Bauplan“ (Montessori, 1988, S.5) des Kindes vertraut werden. Das Warten auf die einsetzende Konzentration der Kinder kann der Lehrkraft herausfordernd begegnen, aber da sie das Kind auch auf einer persönlichen Ebene kennt, kann sie das individuelle Potential so optimal fördern (Ludwig, 2017). Die Lehrperson verfolgt bei der Umsetzung dieser Ziele zunächst eine grundlegend positive und wissenschaftliche Haltung. Wissenschaftlich bedeutet hier zwischen Richtigem und Falschem zu differenzieren und sachlich zu bleiben. Das schließt jedoch die Vorstellungskraft für das Potential des Kindes mit ein. Positiv heißt, dass keine Eingriffe in das kindliche Handeln erfolgen, die als einschränkend oder negativ empfunden werden könnten (Ludwig, 2017).

Ein bedeutendes Ziel der Lehrperson ist es, das Kind zu einer unabhängigen und selbstbewussten Persönlichkeit zu erziehen (Ludwig, 2017). Montessori beschreibt diesen Prozess als „Selbstbildung“ des Kindes, wobei die Lehrperson lediglich unterstützend eingreift, während das Kind selbst aktiv ist (Ladenthin, 2023). Das bedeutet, dass Lehrer die Kinder dabei begleiten, sich ihre eigenen Lernziele zu setzen und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gesunde kindliche Entwicklung ist die Freiheit. Indem das Kind die Möglichkeit erhält, sich frei zu entfalten, kann es seinem natürlichen Streben nach Unabhängigkeit nachkommen (Allmann & Stein, S.14). Von der Lehrkraft ist also eine „Öffnung für das kindliche Tun im Sinne des schöpferischen Akts“ (Allmann & Stein, 2019, S.17) gefordert. Leistung wird somit nicht über Lenkung und Kontrolle erlangt, sondern durch eine vorbereitete Umgebung und das Schaffen von Freiräumen.

3.3.3.1 Umgang mit Leistung

Doch wie werden Leistungen erbracht in der Pädagogik Montessoris? In Montessori-Einrichtungen liegt der Fokus nicht auf der Vergabe von Lob oder Bestrafung, sondern auf der Anerkennung des kindlichen Fortschritts und der Entwicklung (Hellmich & Teigeler, 2007). Montessori (1988) selbst betont, dass Lob und Bestrafung die Spontanität und intrinsische Motivation

des kindlichen Geistes unterdrücken können. Die Belohnung liegt alleine in der Freude und dem Stolz über die eigene erfolgreiche Arbeit (Montessori, 2019). Dies bildet sowohl Disziplin und Motivation als auch den Charakter mit Selbstwert und Selbstbewusstsein (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Da zu viel Lob und zu viel Bestrafung die Abhängigkeit des Kindes von der Lehrkraft erhöhen, ist Lob situationsbedingt und orientiert an den kindlichen Bedürfnissen einzusetzen (Ludwig, 2017).

Im Umgang mit Fehlern verfolgt Montessori einen positiven Ansatz. Demnach werden Fehler nicht als Misserfolge, sondern als wertvolle Lernmöglichkeit betrachtet (Ludwig, 2017). Die Lehrperson unterstützt dabei die Kinder, ihre Fehler zu erkennen und eigenständig, mit Hilfe der Fehler selbstkontrolle des Materials, zu korrigieren, ohne zu bestrafen oder zu kritisieren (Raapke, 2006). Dabei geht es nicht nur um die Verbesserung des Fehlers, sondern allgemein um die Selbstoptimierung (Ludwig, 2017). Dies fördert das Vertrauen in die Fähigkeit, Probleme selbst zu lösen und trägt zur Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls bei (Allmann & Stein, 2019; Ladenthin, 2023).

Zensuren, die häufig in traditionellen Bildungssystemen zur Bewertung von Leistung verwendet werden, lehnt Montessori ab (Ludwig, 2017). Sie sieht in der Bewertung durch Noten ein repressives System, welches das kreative Potential und die natürliche kindliche Neugierde des Kindes hemmt (Allmann & Stein, 2019). Alternativ wird die Leistung des Kindes in Montessori-Einrichtungen durch individuelle Rückmeldungen und Dialoge gewürdigt, die auf eine ganzheitliche Betrachtung des Kindes und seiner Entwicklung ausgerichtet sind (Raapke, 2006). Hier wird weniger Wert auf den Ergebniswert gelegt, sondern vielmehr auf die Prozesse und Fortschritte des Kindes bei der Aufgabenbearbeitung geachtet. Nach Montessori führen Zensuren zudem dazu, dass „der gesamte Mensch zu schnell bewertet“ wird, was ein reduziertes und vereinfachtes Schubladen-Denken begünstigt (Hellmich & Teigeler, 2007, S.83). Wie Lob und Bestrafung haben auch Zensuren eine negative Wirkung auf den Selbstwert, die Motivation und die Abhängigkeit von der Lehrperson. Sie fördern den Wettbewerb und die Konkurrenz, anstatt Hilfsbereitschaft zu stärken (Ludwig, 2017). Leistung sollte vielmehr an individuellen Lernfortschritten gemessen werden, anstatt sie mit sozialen Vergleichen zu verbinden (Ludwig, 2017).

Montessori verfolgt mit diesem Ansatz das Ziel, dass Kinder ihre Leistungen aus intrinsischer Motivation und Überzeugung erbringen und nicht aus dem Wunsch, Anerkennung von Lehrkräften und anderen Erwachsenen zu erhalten (Ludwig, 2017). Die Lehrkraft trägt hierzu bei, indem sie Raum für die Eigenmotivation der Kinder schafft und ihnen die Möglichkeit bietet, ihre Fähigkeiten und Interessen in seinem unterstützenden Umfeld zu entfalten.

3.3.4 Freiarbeit

Die Freiarbeit ist ein bedeutendes Element der Montessori-Pädagogik und fördert die selbstbestimmte Lernweise der Schüler. Freiarbeit ist eine Unterrichtsform, bei der sich Schüler im Rahmen einer von Lehrkräften sinnvoll strukturierten Lernumgebung, für Aufgaben entscheiden dürfen, die sie im Tempo ihrer Wahl bearbeiten (Karau, Klein- Landeck, Landeck, 2010).

Sie ist nicht gleichzusetzen mit einer vollständigen Abwesenheit von Regeln, sondern bietet den Kindern einen Rahmen, in welchem sie Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen können, „frei zu werden von unvernünftigen Zwängen naturhafter Determinationen, sozialer Willkür und kultureller Fremdbestimmung“ (Ladenthin, 2023, S.83). Die Entscheidungsfreiheit erstreckt sich in der Freiarbeit auf verschiedene Aspekte, wie den Arbeitsort, die Zeiteinteilung, die Wahl des Materials und die Sozialform (Allmann & Stein, 2019; Ladenthin, 2023).

Merkmal der Freiarbeit ist die Strukturierung durch einen klaren zeitlichen Rahmen von täglich zwei bis drei Stunden, um an den Fächern Deutsch, Mathematik oder Sachunterricht zu arbeiten (Allmann & Stein, 2019). Das ermöglicht den Kindern, sich aus der Passivität zu befreien und aktiv in den Lernprozess einzutauchen. So wird eine tiefe Konzentration und die Polarisierung der Aufmerksamkeit erreicht, die für das nachhaltige, selbstständige Lernen unerlässlich ist (Allmann & Stein, 2019).

Interessanterweise wurde die Freiarbeit von Montessori nicht als rein individualisierte Lernform entwickelt. Vielmehr fördert sie auch das soziale Lernen, indem sich in der ruhigen und strukturierten Umgebung oft selbstorganisierte Arbeitsgemeinschaften entwickeln, in denen Kinder ihre sozialen Kompetenzen stärken können (Hellmich & Teigeler, 2007).

Bedeutend an der Freiarbeit ist die Annahme, dass Schüler am besten das lernen, was sie gerade interessiert und ihrem Entwicklungsstand entspricht (Raapke, 2006). Der Wunsch, sich mit einem bestimmten Thema auseinanderzusetzen, entsteht aus einem momentanen Bedürfnis des Kindes und fördert so die Motivation und die Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess. In Montessoris Augen entspricht das Lernen in einer Umgebung, die Freiheit und Verantwortung miteinander verbindet, der tiefsten Form von Bildung (Allmann & Stein, 2019; Raapke, 2006).

3.3.5 Polarisierung der Aufmerksamkeit

Die Polarisierung der Aufmerksamkeit ist ein zentrales Phänomen in der Montessori-Pädagogik und stellt eine der grundlegenden Beobachtungen dar, auf denen Montessoris erzieherische Prinzipien basieren. Es handelt sich um eine Form der Konzentration, die den Menschen in die Lage versetzt, seine volle Aufmerksamkeit auf eine Tätigkeit zu richten, bis der Gegenstand dieser Beschäftigung vollständig in den „geistigen Besitz des Kindes“ übergeht (Allmann &

Stein, 2019, S.33). Montessori beobachtet dieses Phänomen erstmals bei einem dreijährigen Kind, das sich völlig in eine Aufgabe vertiefte und sich trotz der Ablenkung von singenden Kindern und Klavierspiel nicht aus seiner Konzentration lösen lässt. Stattdessen wiederholt das Kind seine Tätigkeit mit den Einsatzzylindern 44-mal, bis es „zufrieden um sich schaute, als erwachte es aus einem erholsamen Schlaf“ (Hellmich & Teigeler, 2007, S.34). Diese tiefe, ungestörte Konzentration ist nach Montessori ein „konstanter Aspekt innerer Bildung“, der in drei klar unterscheidbaren Phasen zum Vorschein kommt: „Zuwendung zur Tätigkeit, konzentriertes Arbeiten und eine abschließende Ruhe, die in Form einer inneren Sammlung und Betrachtung auftritt (Montessori, 1972, S. 271).

Das Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit hat eine weitreichende Bedeutung in der Montessori-Pädagogik, da es eng damit verbunden ist, dass Kinder durch intensive, selbstgewählte Beschäftigung und wiederholtes Üben ihre geistige und persönliche Entwicklung vorantreiben können. Montessori sieht in dieser Fähigkeit nicht nur das Zeichen von Disziplin, sondern auch von echter innerer Befriedigung und persönlicher Leistung (Allmann & Stein, 2019). Das Kind ist in der Lage, sich vollständig in Aufgaben zu vertiefen und kann durch dieses wiederholte Erleben und Fokussieren seine eigenen Fähigkeiten und seine Persönlichkeit entwickeln. Die Fähigkeit der Polarisierung der Aufmerksamkeit tritt vor allem unter besonderen Bedingungen der Wahlfreiheit und Unabhängigkeit in der Tätigkeit auf. Das wird in der Montessori-Pädagogik durch die Freiarbeit ermöglicht (Allmann & Stein, 2019).

Die Polarisierung der Aufmerksamkeit ist daher ein fundamentales Konzept, das nicht nur die tiefe Konzentration, sondern auch die Basis für die individuelle Entfaltung des Kindes beschreibt. Sie bietet die Freiheit, sich mit der Welt zu verbinden, eigene Fähigkeiten auszubilden und zu einem selbstbewussten, kompetenten Individuum heranzuwachsen (Hellmich & Teigeler, 2007). Montessori beobachtete dieses Phänomen wiederholt bei Kindern, was dazu führte, die Bedeutung der Umgebung zu betonen, die diese Art der Konzentration fördert.

3.3.6 Absorbierender Geist

Der „absorbierende Geist“ ist ein zentrales Konzept in der Montessori-Pädagogik und beschreibt die Fähigkeit von Kleinkindern, ihre Umwelt intuitiv und ganzheitlich aufzunehmen (Hellmich & Teigeler, 2007). Die Grundannahme ist, dass Kinder eine andere Geistesform besitzen als Erwachsene, welche mühsam neue Sachverhalte erarbeiten müssen. Kinder hingegen müssen eine andere Form des Geistes besitzen, welche ihnen das leichte Lernen ermöglicht (Montessori, 2010). Montessori bezeichnet den Zustand als die „geistige Form des Embryos“ (Hellmich & Teigeler, 2007, S.36) im Alter von 0 bis 3 Jahren. In dieser Phase nehmen Kinder unbewusst und intensiv Eindrücke aus ihrer Umgebung auf, die später als Grundlage für bewusstes Lernen dienen. Diese Fähigkeit ist eine unbewusste Form des Lernens, bei dem Kinder durch ihre Sinne Eindrücke aus ihrer Umwelt sammeln, die nicht nur kognitiv, sondern

auch sozial und emotional prägend sind. Montessori betont, dass eine gut vorbereitete Umgebung für das Kind entscheidend ist, um den absorbierenden Geist zu unterstützen. In dieser Zeit wird die Grundlage für spätere kognitive und soziale Fähigkeiten gelegt, da Kinder in der Lage sind, ihre Umwelt auf eine mühelose, natürliche Art zu verstehen und zu strukturieren (Montessori, 2010). Ein Beispiel, welches die Kraft des absorbierenden Geistes verdeutlicht, ist das Erlernen der Muttersprache, die in den meisten Fällen die einzige Sprache bleibt, die vollkommen akzentfrei erlernt wird. Das Kind nimmt die Sprache seines Umfelds täglich auf, wodurch nicht nur eine Persönlichkeit entsteht, sondern eine, die stark von der individuellen Umgebung und Sozialisation geprägt ist (Ludwig, 2017).

3.4 Das Kind im Fokus

Nach der ausführlichen Betrachtung der Montessori-Prinzipien und -Methoden wird nun der Blick noch enger auf den Mittelpunkt dieser Pädagogik gerichtet: das Kind selbst. Schon in den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass Montessori das Kind als aktiven, eigenständigen Gestalter seines Lernprozesses sieht. In dieser Perspektive wird das Kind nicht nur als Wissens-Empfänger betrachtet, sondern vielmehr als Individuum, das sich durch seine eigenen Erfahrungen entwickelt.

3.4.1 Entwicklung von Autonomie

„Der Kernkomplex, das dynamische Zentrum des Unbewussten, ist bei Montessori das Kind: die verborgene, verschüttete Seele des Kindes, der Bauplan der kindlichen Entwicklung, die geheimnisvolle Kraft, die diese Entwicklung vorantreibt und unter Umständen auf Abwege bringt“ (Harth-Peter & Fuchs, 1989, S.52). In der Montessori-Pädagogik nimmt das Kind eine aktive Rolle in seiner eigenen Entwicklung ein. Erziehung bedeutet für Montessori dem Kind Hilfe zu leisten beim Selbstaufbau seiner Persönlichkeit (Montessori, 2020). Montessori geht davon aus, dass das Kind bei der Geburt noch nicht über einen gefestigten Charakter und Verhaltensmuster verfügt, aber ein angelegtes Potential, das ihm hilft, seine Entwicklung selbst voranzutreiben (Raapke, 2006). Diese „Schöpferkraft“ des Kindes ist der Ausgangspunkt für alle pädagogischen Bemühungen (Montessori, 2019). Diese Entwicklung erfolgt in einem engen Zusammenspiel von genetischen Anlagen, der Umwelt und der Eigenaktivität (Ludwig, 2017). Potentiale, die das Kind von Geburt an besitzt, sind: „Intelligenz, Wille, Motivation, Sprache, Religiosität, Charakter und Reflexionsfähigkeit“ (Allmann & Stein, 2019, S.17). Diese Potenziale, die das Kind zur Erbringung von Leistung befähigen, werden durch die sensiblen Perioden seiner Entwicklung geleitet, auf welche das nächste Kapitel eingeht.

Montessori kritisiert, dass die Kindheit oft bloß als „Durchgangsstadium“ zum Erwachsenwerden betrachtet wird, was dazu führt, dass von Kindern dieselbe Arbeitsweise erwartet wird wie von Erwachsenen – „zielbewusst und mit minimalem Kraftaufwand“ (Montessori, 1988, S.5). Dies führt dazu, dass das Kind oft als passiv und abhängig von Erwachsenen angesehen wird. In Wirklichkeit aber ist das Kind von Natur aus aktiv und strebt nach Selbstständigkeit. Montessori beschreibt es deshalb als „Baumeister seiner selbst“ (Montessori 1988, S.5). Das Kind bringt bereits von Anfang an einen „inneren Bauplan“ mit, der bei der instinktiven Entwicklung zum selbstständigen Menschen hilft (Ludwig, 2017, S.17). Seine praktische Umsetzung erfährt der innere Bauplan dann, wenn das Kind Schutz, Freiheit und Unterstützung erhält (Schumacher, 2016). Erwachsene und Kinder arbeiten zudem auf verschiedene Arten: Erwachsene arbeiten an der Umwelt und verändern diese so, dass sie für sie in bestimmten Endpunkten passt. Kinder hingegen arbeiten daran, Mensch zu werden (Montessori, 2019). Das Gedächtnis der Kinder funktioniert lediglich anders als das von erwachsenen Menschen oder älteren Kindern, ist aber keinesfalls als minderwertig zu betrachten (Montessori, 1972). Vielmehr zeichnet es sich durch eine besondere Aufnahmefähigkeit und Sensibilität für Umwelteinflüsse aus, die das Lernen in jungen Jahren maßgeblich prägt (Montessori, 1972).

Ein zentraler Aspekt der Montessori-Pädagogik ist die Freiheit des Kindes, welche als Voraussetzung für das Wachsen und Lernen betrachtet wird. Diese Freiheit ist jedoch nicht unbegrenzt, sondern an bestimmte Regeln gebunden. Das Kind ist, laut Montessori, von Natur aus fähig, sich selbst zu entwickeln, jedoch bedarf es einer Umgebung, die ihm dabei hilft, sich von äußeren Einflüssen zu befreien (Hellmich & Teigeler, 2007). Die Aufgabe des Erwachsenen ist es, den Weg zu ebnen, ohne einzugreifen, es sei denn, das Kind bittet um Unterstützung (Montessori, 2007). Diese Auffassung widerspricht der traditionellen Sichtweise, in der das Kind als passiver Empfänger von Wissen und Disziplin betrachtet wird. Montessori betont, dass das Kind in einem strukturierten Umfeld aufwachsen muss, das ihm klare Grenzen und Ordnung bietet, um seine Entwicklung zu fördern. Ohne diese Struktur würde das Kind „haltlos in geistiger Unreife“ verbleiben (Montessori, 1926, zitiert nach Scheuerl, 1997, S. 194). Die Aufgabe der Erwachsenen besteht daher nicht darin, das Kind zu kontrollieren oder zu zwingen, sondern es in seiner Entwicklung zu begleiten und ihm die Werkzeuge zur Selbstentfaltung bereitzustellen (Raapke, 2006).

Für Montessori ist die Eigenverantwortung des Kindes essenziell. Das Kind soll nicht nur lernen, sondern auch Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. Dies geschieht durch eine bewusste Entscheidung, welche Aufgaben es bearbeiten möchte und wie es diese Aufgaben im eigenen Tempo und auf eigene Weise umsetzt (Ladenthin, 2023). In einer Umgebung, die Freiheit bietet und das Kind gleichzeitig zu eigenständigem Handeln anregt, kann

das Kind eine tiefe Verbindung zu seinen Lernprozessen aufbauen, was wiederum zur Entwicklung seiner Selbstständigkeit führt (Hellmich & Teigeler, 2007).

Das Kind übernimmt in diesem Prozess zunehmend die Verantwortung für sich selbst und seine Entwicklung, während der Erwachsene in der Rolle des Begleiters bleibt, der dem Kind die nötigen Werkzeuge und Freiheiten zur Verfügung stellt, um sein Potential zu entfalten (Ludwig, 2017).

3.4.2 Entwicklungsstufen und sensible Perioden

Wie bereits erkennbar, ist das Kind in der Montessori-Pädagogik in bestimmten Zeiträumen besonders empfänglich für bestimmte Lernprozesse. Diese Phasen werden pädagogisch gezielt genutzt, um die Entwicklung der Kinder optimal zu nutzen und zu fördern. Dabei unterscheidet Montessori zwischen den sogenannten „sensiblen Perioden“ – kurze Zeiträume intensiver Lernfähigkeit – und den „Entwicklungsstufen“, die die gesamte geistige und persönliche Reifung über längere Zeiträume umfassen (Hellmich & Teigeler, 2007, S.35).

Montessori unterscheidet vier Entwicklungsstufen, die das Kind in seiner Reifung durchläuft. Die erste Stufe, die Montessori als „unbewusste Schöpfer“ bezeichnet, ist durch zweckfreies Tun gekennzeichnet (Schumacher, 2016, S.33). In dieser Phase geht es dem Kind nicht darum, ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Das Kind findet vielmehr Freude an der Aktivität selbst, beispielsweise wenn es mit einfachen Bewegungen wie dem Schütten von Wasser beschäftigt ist. Diese Stufe ist, wie alle anderen Stufen auch, Grundlage für spätere, zielgerichtete, Handlungen (Schumacher, 2016). In Stufe zwei, der Kompetenzphase, entwickelt das Kind ein Bewusstsein für seine Handlungen. Es beginnt, seine Tätigkeiten zu verfeinern und strebt an, seine Arbeit zu perfektionieren, häufig durch Nachahmung. Dies ist der Übergang zum „bewussten Arbeiter“, wie Montessori es nennt (Schumacher, 2016, S.35). Ein Beispiel hierfür ist ein Kind, das beginnt, ein Bild bedachter zu malen und dabei zunehmend auf Details achtet. Die dritte Stufe ist durch Transferleistung gekennzeichnet. Das Kind beginnt, Gelerntes auf neue Situationen zu übertragen. Ein typisches Beispiel nach Schumacher ist, wenn ein Kind nach dem Erlernen des Schleifenbindens mit Wollfäden, dies auf seine echten Schuhe anwendet. In der vierten und letzten Entwicklungsstufe erkennt das Kind, dass es seine Fähigkeiten nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Gemeinschaft nutzen kann. Ein Beispiel dafür ist ein Kind, das nicht nur für sich selber den Tisch deckt, sondern dies für die gesamte Gruppe tut. Diese Phase zeigt, dass das Kind jetzt in der Lage ist, Verantwortung für seine Fähigkeiten zu übernehmen und einen positiven Einfluss auf die Gemeinschaft auszuüben (Schumacher, 2016).

Neben den Entwicklungsstufen gibt es in der Montessori-Pädagogik auch die sensiblen Perioden. Diese Phasen sind durch eine erhöhte Empfänglichkeit für bestimmte Lernprozesse gekennzeichnet, die in einem kindlichen Lebensabschnitt besonders zugänglich sind. Montessori sieht diese Perioden als natürliche Zeiträume, in denen das Kind bestimmte Fähigkeiten mit Leichtigkeit und ohne großen Aufwand erlernt.

Im ersten Lebensabschnitt, von 0 bis 3 Jahren, zeigt sich eine ausgeprägte Sensibilität für Ordnung. Kinder in diesem Alter suchen nach Struktur und wiederholten Mustern in ihrer Umgebung. Zum Beispiel, wenn ein Kind beginnt, seine Spielsachen immer wieder an denselben Ort zu räumen (Montessori, 1972). Ebenso entwickeln Kinder in dieser Zeit ihre Bewegungsfähigkeiten. Sie lernen, sich zu bewegen, zu krabbeln, zu laufen und ihre Hand-Auge-Koordination zu verbessern. Ein Beispiel dafür ist das Üben von Bewegungen, wie das Werfen eines Balls, was für die Feinmotorik wichtig ist. Die Sensibilität für Sprache ist in dieser Phase ebenfalls stark ausgeprägt. Kinder beginnen, durch Nachahmung und Wiederholung erste Wörter zu lernen. Sie erfassen die Sprache intuitiv, ohne sich aktiv, bewusst mit ihr auseinanderzusetzen, wie „wenn ein Kind anfängt, einfache Wörter nachzusprechen, um seine Bedürfnisse auszudrücken“ (Montessori 1972, S. 17).

Zwischen 3 und 6 Jahren ist das Kind besonders sensibel für soziale Interaktionen. Es entwickelt ein Interesse an der Kommunikation mit anderen und lernt, soziale Regeln zu verstehen. Kinder möchten oft mit Gleichaltrigen spielen und suchen Kontakte außerhalb ihrer Familie. Beispielsweise wenn ein „Kind beginnt, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten oder das Teilen zu lernen“ (Ludwig, 2017, S. 57). Darüber hinaus entwickeln Kinder in dieser Phase ihre sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten. Sie erweitern ihren Wortschatz und beginnen, einfache mathematische Konzepte, wie das Zählen zu erlernen. In dieser Zeit könnte ein Kind lernen, wie man eine einfache Addition vornimmt (Schumacher, 2016).

Im Alter von 6 bis 12 Jahren liegt der Fokus auf sozialen Beziehungen und moralischem Bewusstsein. Kinder entwickeln einen starken Gerechtigkeitsinn und unterscheiden zwischen „Gut und Böse“ (Schumacher, 2016, S.36). Ein Beispiel ist, wenn ein Kind anfängt, in einer Gruppe nach fairen Lösungen zu suchen oder Verantwortung zu übernehmen. Zudem entwickeln sie zunehmend die Fähigkeit, abstrakt zu denken. Sie können komplexe Zusammenhänge verstehen und sind bereit, naturwissenschaftliche oder mathematische Konzepte zu hinterfragen und anzuwenden. Dies zeigt sich etwa darin, dass ein Kind beginnt, Fragen über die Welt zu stellen und zu verstehen, wie Dinge zusammenhängen (Schumacher, 2016).

Im Jugendalter, von 12 bis 18 Jahren, geht es vor allem um die Entwicklung eines sozialen und politischen Bewusstseins. Jugendliche sind in dieser Phase besonders sensibel für Themen wie Gerechtigkeit, Menschenwürde und Verantwortung. Sie hinterfragen gesellschaftliche Normen und entwickeln ein stärkeres Interesse an wissenschaftlichen und politischen Fragestellungen. Dies zeigt sich, wenn Jugendliche zum Beispiel beginnen, sich für soziale

Gerechtigkeit einzusetzen oder sich aktiv mit politischen Themen auseinanderzusetzen (Ludwig, 2017). Dieser Zeitraum ist von einer starken inneren Neuorientierung geprägt, da Jugendliche ihren Platz in der Welt suchen und ihre bisherigen Ansichten infrage stellen. Sie sind in dieser Phase besonders empfänglich für Fragen der Selbstständigkeit und Selbstverwirklichung.

Montessori unterstreicht, dass jede dieser sensiblen Perioden eine Voraussetzung für die darauffolgende Periode und somit für die Entwicklung bildet. Wenn diese Phasen verpasst oder nicht ausreichend unterstützt werden, fällt es dem Kind später deutlich schwerer, nur mit Mühe, Anstrengung und Willenskraft, diese Fähigkeiten zu erlernen (Montessori, 1972; 2009). Daher ist es wichtig, dass die Lehrkräfte, Erzieher und Eltern das Kind beobachten und es in den sensiblen Perioden mit geeigneten Lernmöglichkeiten unterstützen, auch wenn dies schwierig ist, da die Perioden teilweise sprunghaft und überlappend ineinander übergehen (Montessori, 2010; Schumacher, 2016).

3.5 Zusammenfassung

Die Montessori-Pädagogik basiert auf der Überzeugung, dass jedes Kind das Potenzial zur Selbstbildung besitzt und durch ein unterstützendes Umfeld in seiner Entwicklung gefördert werden kann. Maria Montessori, die eine tiefgehende Beobachtung des kindlichen Verhaltens mit der Arbeit an Kindern in benachteiligten Verhältnissen kombinierte, erkennt, dass Kinder nicht passive Empfänger von Wissen, sondern aktive Mitgestalter ihrer eigenen Lernprozesse sind. Ihre pädagogische Philosophie und Praxis legen besonderen Wert auf die Freiheit des Kindes, um Selbstständigkeit und Autonomie zu entwickeln. Dies geschieht in einer vorbereiteten Umgebung, in der das Kind seine Aktivitäten eigenständig wählen und ausführen kann, begleitet von der unterstützenden Lehrkraft und Materialien, welche auf die kindlichen Bedürfnisse abgestimmt sind und zur Entfaltung eigener Fähigkeiten anregen.

Im Mittelpunkt der Pädagogik steht das Kind als „Baumeister seiner selbst“, das durch sinnliche Erfahrungen und eine strukturierte, aber flexible Umgebung seine Persönlichkeit entfaltet. Montessori betont die Bedeutung der sensiblen Perioden und Entwicklungsstufen des Kindes. In diesen Phasen ist das Kind besonders empfänglich für bestimmte Lernprozesse, die gezielt gefördert werden können. Ein zentraler Aspekt in der Montessori-Pädagogik ist die Unterstützung des Kindes durch eine zurückhaltende Lehrkraft, die es in seiner Entwicklung begleitet, ohne es zu bevormunden. Lob und Bestrafung werden dabei abgelehnt, stattdessen wird das Kind in seiner Selbstverantwortung bestärkt.

4) Parallelen: Ansätze der Resilienzentwicklung in der Montessori-Pädagogik

Nachdem nun die zentralen Prinzipien der Montessori-Pädagogik, sowie verschiedene Dimensionen der Resilienz beleuchtet wurden, zeigt sich, dass beide Konzepte auf die Förderung

von Selbstständigkeit, Autonomie und innerer Stärke abzielen. Während die Montessori-Pädagogik den Fokus auf die natürliche Entwicklung des Kindes und die Unterstützung seiner individuellen Lernprozesse legt, strebt die Resilienzforschung danach, Mechanismen zu verstehen, welche es den Kindern ermöglichen, Herausforderungen zu meistern und gestärkt aus ihnen hervorzugehen. Doch wie passen diese beiden Konzepte genau zusammen und wo liegen die Parallelen?

Da es bisher keine direkte Verbindung zwischen der Montessori-Pädagogik und der Förderung von Resilienz in der Grundschule in der bestehenden Fachliteratur gibt, liegt es nahe, die gewonnenen Erkenntnisse aus der Resilienzforschung mit dem Ansatz und den Prinzipien der Montessori-Pädagogik zu vergleichen. Dies ermöglicht es, Parallelen zu ziehen und zu untersuchen, wie Montessori-Methoden zur Entwicklung von Resilienz beitragen können.

4.1 Förderung von Selbstwirksamkeit, Autonomie und emotionaler Intelligenz

Ein zentrales Element der Resilienz ist die Selbstwirksamkeit, das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Veränderungen herbeizuführen und mit Herausforderungen umzugehen. Dieser Resilienzfaktor wird stark durch die Montessori-Pädagogik unterstützt, insbesondere durch die Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Die Grundhaltung „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Montessori, 1988) stellt dabei sicher, dass das Kind als aktiver Gestalter seines Lernprozesses agiert und nicht als passiver Empfänger von Wissen. Das Kind ist aktiv, unterstützt von natürlichen Phänomenen, wie der Polarisierung der Aufmerksamkeit, dem absorbierenden Geist und der unterstützenden Lehrkraft in der vorbereiteten Umgebung. Sowohl die Resilienzforschung als auch die Montessori-Pädagogik sind somit ressourcenorientiert ausgerichtet (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2024). Die Montessori-Umgebung ist darauf ausgelegt, Kindern die Freiheit zu geben, ihre Aufgaben selbstständig zu wählen, was ihr Gefühl der Selbstwirksamkeit stärkt. Dies fördert nicht nur ihre Unabhängigkeit, sondern auch ihre Resilienz, indem sie lernen, selbst Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen (Raapke, 2006; Pfeiffer, 2013).

In der Resilienzforschung wird betont, dass Selbstwirksamkeit eng mit der Fähigkeit verbunden ist, auch in belastenden Situationen handlungsfähig zu bleiben und Lösungen zu finden (Ludwig, 2017). In meiner Arbeit zu Resilienzfaktoren wurde bereits festgestellt, dass das Erleben von Kontrolle und die Möglichkeit, eigenständige Entscheidungen zu treffen, zu einer stärkeren Resilienz führen, da Kinder dadurch Selbstbewusstsein und ein besseres Gefühl für ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln. Die vorbereitete Umgebung in der Montessori-Pädagogik ist daher ein zentrales Element, das die Selbstwirksamkeit der Kinder stärkt, indem es ihnen Raum für eigenständiges Arbeiten bietet (Montessori, 1988). Diese Form der Unabhängigkeit und die Möglichkeit, den Lernprozess selbst zu steuern, entspricht den Resilienzfaktoren, die in Kapitel 2.2.2 herausgearbeitet wurden.

Emotionale Intelligenz, also die Fähigkeit, eigene Emotionen zu erkennen, zu regulieren und Empathie für andere zu entwickeln, ist ein bedeutender Faktor für Resilienz. Montessori unterstützt diesen Aspekt der Resilienz durch die Förderung von Selbstregulation und innerer Disziplin. Kinder lernen in der Montessori-Pädagogik, sich selbst zu steuern und Verantwortung für ihre eigenen Gefühle und Handlungen zu übernehmen (Montessori, 2010). Diese Form der inneren Disziplin wird nicht durch äußere Kontrollen oder Belohnungen erreicht, sondern durch die Möglichkeit, aus eigener Motivation heraus zu handeln. Das Gefühl der Selbstbestimmung und das Vertrauen in die eigene Fähigkeit zur Selbstregulation ist ein Schlüsselfaktor für die Entwicklung von emotionaler Intelligenz und damit für Resilienz. Die Resilienzforschung betont, dass Kinder, die ihre Emotionen regulieren können, besser in der Lage sind, mit Stress und Frustration umzugehen, was ihre Widerstandskraft in schwierigen Situationen stärkt (Pfeiffer, 2013). In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation eine Voraussetzung für die Entwicklung von Resilienz ist, da sie den Kindern hilft, auch in herausfordernden Momenten handlungsfähig zu bleiben.

Die Übernahme von Verantwortung und die Entwicklung sozialer Kompetenzen sind wesentliche Resilienzfaktoren. Montessori-Pädagogik fördert diese Faktoren durch die konsequente Betonung der Eigenverantwortung und der Zusammenarbeit mit anderen. In der Montessori-Klasse übernehmen Kinder nicht nur Verantwortung für ihr eigenes Lernen, sondern auch für die Gemeinschaft, indem sie in altersgemischten Gruppen arbeiten und sich gegenseitig unterstützen (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Dies fördert nicht nur die sozialen Fähigkeiten der Kinder, sondern stärkt auch ihre Resilienz, da sie lernen, Konflikte zu lösen, Verantwortung zu übernehmen und zu kooperieren (Raapke, 2006).

Die Resilienzforschung hat gezeigt, dass Kinder, die in der Lage sind, Verantwortung zu übernehmen und soziale Unterstützung zu finden, besser in der Lage sind, mit Stress und schwierigen Lebenssituationen umzugehen (Ludwig, 2017).

Die Fähigkeit, mit Problemen umzugehen und diese strategisch zu lösen, ist ein weiterer wichtiger Resilienzfaktor. Die Montessori-Pädagogik fördert diese Fähigkeit durch die „Polarisation der Aufmerksamkeit“, ein Konzept, das beschreibt, wie Kinder sich durch Konzentration und wiederholtes Üben von Aufgaben intensiv mit einem Thema auseinandersetzen und dabei lernen, Frustrationen zu überwinden. In der Montessori-Pädagogik geht es nicht nur darum, Aufgaben zu erledigen und zu beenden, sondern sich auf den Prozess des Lernens einzulassen und dabei geduldig zu sein (Allmann & Stein, 2019).

Dieser Ansatz stärkt die Frustrationstoleranz, da Kinder durch kontinuierliche Übung und die Möglichkeit zur Selbstkorrektur lernen, mit Rückschlägen umzugehen und diese als Teil des

Lernprozesses zu akzeptieren. Die Resilienzforschung zeigt, dass Frustrationstoleranz eng mit der Fähigkeit verbunden ist, auch in schwierigen Situationen klar und handlungsfähig zu bleiben (Raapke, 2006).

Schließlich spielt der Faktor „Sinn“ eine wichtige Rolle für die Resilienz. In der Montessori-Pädagogik wird dieser Faktor durch die Idee der „kosmischen Erziehung“ unterstützt, die Kindern vermittelt, dass sie eine wichtige Aufgabe im Leben haben und dass ihre Handlungen Bedeutung und Einfluss haben (Montessori, 2010). Diese Philosophie fördert das Gefühl von Verantwortung und Verbundenheit mit einer größeren Gemeinschaft, was nicht nur das Selbstwertgefühl stärkt, sondern auch die Resilienz fördert, da Kinder in schwierigen Situationen auf ihren inneren Sinn und ihre Werte zurückgreifen können. In meiner Arbeit habe ich gezeigt, dass Kinder, die einen Sinn in ihren Handlungen und ihrem Leben finden, besser in der Lage sind, sich Herausforderungen zu stellen und gestärkt aus Krisen hervorzugehen. Dieser Zusammenhang zwischen Sinn und Resilienz wird durch die Montessori-Pädagogik auf eine ganzheitliche Weise unterstützt, indem sie den Kindern die Bedeutung ihrer persönlichen Entwicklung und ihrer Beiträge zur Gemeinschaft vermittelt.

4.2 Emotionale Unterstützung, Beziehungsarbeit

Ein zentraler Aspekt in der Resilienzförderung und der Montessori-Pädagogik ist die Bedeutung der Lehrperson als stabile und verlässliche Bezugsperson. In beiden Ansätzen wird die Rolle der Lehrkraft als emotional unterstützende Instanz hervorgehoben, die entscheidend zur Förderung der Resilienz beiträgt. In der Resilienzforschung wird betont, „dass eine sichere Beziehung zur Bezugsperson als einer der wichtigsten Resilienzfaktoren gilt“ (Rothenbusch, 2018, S. 52). Kinder, die eine positive Bindung zu stabilen Bezugspersonen aufbauen können, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, Belastungen und Herausforderungen erfolgreich zu meistern (Wustmann & Fthenakis, 2016). Auch Montessori stellt fest, dass Kinder nur dann ihre inneren Kräfte aktivieren können, wenn sie in einem Umfeld von Vertrauen und Sicherheit aufwachsen. Ihre Pädagogik basiert auf dem Gedanken, dass die emotionale Unterstützung durch die Lehrperson als „Wegbereiter“ für das eigenständige Lernen und die Entwicklung von Autonomie dient (Montessori, 1988, S. 17). Diese stabile Beziehung fördert nicht nur das Wohlbefinden der Kinder, sondern ist auch eine Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Resilienz. In der Montessori-Pädagogik ist die emotionale Unterstützung nicht als eine direkte Beeinflussung oder Kontrolle des Kindes zu verstehen, sondern als eine Form der Unterstützung durch Zurückhaltung und Beobachtung (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Hier zeigt sich eine Parallele zur Resilienzförderung, bei der die Lehrkraft als begleitende und unterstützende Instanz fungiert, ohne das Kind zu bevormunden oder zu überfordern. Die Resilienzforschung unterstreicht, dass es wichtig ist, Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre

eigenen Ressourcen zu entdecken und zu nutzen, um Herausforderungen eigenständig zu bewältigen (Rothenbusch, 2018). Dieses Konzept findet sich auch in Montessoris Ansatz, der die Freiheit des Kindes betont. Montessori fordert, dass die Erwachsenen als beobachtende Begleiter fungieren, die die Bedürfnisse des Kindes wahrnehmen und diesem die Möglichkeit geben, seine Entscheidungen selbst zu treffen (Allmann & Stein, 2019). So wird die Selbstwirksamkeit des Kindes gestärkt, und es wird ermutigt, Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen. In beiden Ansätzen wird die Bedeutung einer positiven und emotional warmen Beziehung zur Bezugsperson betont (Ludwig, 2017). Laut Rothenbusch (2018) ist diese Beziehung der Schlüssel für die Entwicklung von Resilienz. Sie gibt den Kindern das notwendige Vertrauen, um neue Herausforderungen anzugehen und zu überwinden. Diese Auffassung entspricht den Prinzipien der Montessori-Pädagogik, die das Kind als aktiven Mitgestalter seines Lernprozesses begreift und die Erwachsenen in der Rolle des Unterstützers sieht.

Die Haltung der Lehrkraft spielt dabei eine wesentliche Rolle. In der Resilienzforschung wird darauf hingewiesen, dass die Lehrkraft nicht nur als Wissensvermittler fungiert, sondern auch als Bezugsperson, die den Kindern das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermittelt – die Lehrkraft fungiert als „sichere Basis“ (Grossmann et al., 2002, S. 158). Diese stabile emotionale Grundlage ist entscheidend, um den Kindern zu ermöglichen, ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und auf ihre Umwelt zu reagieren. In Montessoris Ansatz wird dies durch die vorbereitete Umgebung und die zurückhaltende Haltung der Lehrkraft erreicht, die dem Kind Raum lässt, sich selbst zu entfalten, ohne es in seiner Entwicklung zu stören (Montessori, 1988).

In der Resilienzförderung wird die Bedeutung positiver sozialer Beziehungen nicht nur auf die Lehrer-Beziehung begrenzt. Auch die soziale Integration und das Gefühl der Zugehörigkeit innerhalb der Gruppe sind wichtige Faktoren für die Resilienzentwicklung (Sonnenquell Montessori, 2022). Montessori betont ebenfalls die Bedeutung der Gemeinschaft innerhalb der Schule und fördert eine Lernatmosphäre, in der Kinder gegenseitig voneinander lernen und Verantwortung für einander übernehmen. Eine altersgemischte Gruppenzusammensetzung, wie sie in der Montessori-Pädagogik häufig zu finden ist, unterstützt dabei die sozialen Bindungen und ermöglicht den Kindern, ihre sozialen und emotionalen Fähigkeiten zu entwickeln (Montessori, 2019). Die Förderung sozialer Kompetenzen und das Lernen durch soziale Interaktion sind auch wichtige Faktoren in der Resilienzförderung. Kinder, die in sozialen Gruppen lernen, entwickeln ein stärkeres Gefühl von Zusammenhalt und Solidarität, was sie befähigt, schwierige soziale Situationen besser zu bewältigen (Barz, Liebenwein & Randoll, 2013). Montessori hebt die Bedeutung von Problemlösefähigkeiten und Teamarbeit hervor, indem Kinder in ihrer natürlichen Neugier und ihrem Drang, Verantwortung zu übernehmen, unterstützt werden.

4.3 Umgang mit Fehlern und Herausforderungen

In der Montessori-Pädagogik steht der Umgang mit Fehlern nicht als etwas Negatives im Vordergrund, sondern als eine wertvolle Möglichkeit, zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Montessori selbst betonte, dass Fehler nicht als Misserfolge zu betrachten sind, sondern als Chancen zur Verbesserung. So formuliert sie: „Fehler sind nicht zu vermeiden, aber sie sind die erste Stufe des Lernens“ (Montessori, 2019, S. 72). Dieser Gedanke steht im Einklang mit dem resilienzförderlichen Ansatz, der darauf abzielt, die Kinder in ihrer Fähigkeit zu stärken, Fehler zu akzeptieren und aus ihnen zu lernen.

Die Montessori-Pädagogik nutzt Materialien mit eingebauten Selbstkontrollmechanismen, die es den Kindern ermöglichen, Fehler eigenständig zu erkennen und zu korrigieren, ohne auf externe Bewertungen angewiesen zu sein (Hedderich, 2011). Diese Selbstkorrektur fördert nicht nur die Unabhängigkeit und Selbstständigkeit der Kinder, sondern auch ihr Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Herausforderungen zu bewältigen. Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit Fehlern entwickeln die Kinder eine positive Einstellung zu Fehlern und sehen sie als notwendige Schritte auf dem Weg zum Erfolg. Auch in der Resilienzforschung wird der Umgang mit Fehlern und Herausforderungen als zentrale Fähigkeit betrachtet. Rothenbusch (2018) beschreibt, dass Kinder in schwierigen Situationen auf persönliche und soziale Ressourcen zurückgreifen können, um konstruktiv mit Fehlern und Misserfolgen umzugehen. Es wird betont, dass der Umgang mit Fehlern nicht nur das Erlernen von Anpassung und Bewältigung umfasst, sondern auch Chancen für eine neue Lebensgestaltung eröffnet (Wustmann & Fthenakis, 2016). Dies spiegelt sich in der Montessori-Pädagogik wider, die nicht defizitorientiert ist, sondern den Fokus auf die Stärken und Potenziale der Kinder legt.

Die Lehrperson spielt dabei eine unterstützende Rolle, indem sie den Kindern die Freiheit lässt, ihre eigenen Fehler zu erkennen und Lösungen zu finden, anstatt diese für sie zu korrigieren. Dies fördert nicht nur die Unabhängigkeit der Kinder, sondern auch ihre Fähigkeit, Probleme selbstständig zu lösen – ein entscheidender Resilienzfaktor.

Ein weiterer zentraler Punkt in beiden Ansätzen ist die Rolle der Lehrperson als unterstützende Figur im Umgang mit Fehlern und Herausforderungen, auf den zuvor eingegangen wurde. Empathie und aktives Zuhören sind dabei entscheidende Elemente (Fingerle & Opp, 2008). Die Lehrperson ist nicht diejenige, die die Fehler des Kindes korrigiert, sondern diejenige, die das Kind durch ihre Aufmerksamkeit und Unterstützung ermutigt, eigene Lösungen zu finden und Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren. Montessori stellt fest, dass die Erwachsenen dabei nicht eingreifen sollen, solange das Kind nicht um Hilfe bittet, und dass sie ihre Rolle als Begleiter wahrnehmen müssen (Montessori, 2019). Dieses Konzept steht im Einklang mit den Prinzipien der Resilienzförderung, in denen die Lehrkraft als stabile Vertrauensperson fungiert, die den Kindern hilft, ihre eigenen Ressourcen zu erkennen und zu nutzen.

5) Grenzen der Resilienzentwicklung in der Montessori-Pädagogik

Nachdem in dem vorangegangenen Kapitel die Parallelen zwischen der Resilienzforschung und der Montessori-Pädagogik herausgearbeitet wurden, zeigt sich ein bemerkenswertes Potenzial der Montessori-Pädagogik für die Förderung von Resilienz bei Kindern. Beide Konzepte teilen ähnliche Werte, insbesondere im Hinblick auf Autonomie, Selbstwirksamkeit und emotionale Intelligenz. Doch trotz dieser Überschneidungen ist es im Rahmen einer ganzheitlichen Betrachtung unerlässlich, auch die Grenzen der Resilienzförderung in der Montessori-Pädagogik zu betrachten. Dabei soll untersucht werden, wo der Montessori-Ansatz möglicherweise nicht alle Aspekte der Resilienzförderung abdeckt und welche Einschränkungen es in diesem Bereich gibt. Ein solcher Vergleich bietet nicht nur ein umfassenderes Bild der Montessori-Pädagogik, sondern auch wertvolle Hinweise auf mögliche Weiterentwicklungen des Ansatzes im Kontext der Resilienzförderung.

5.1 Herausforderungen in der praktischen Umsetzung

In der Montessori-Pädagogik spielt die Lehrperson eine stark unterstützende Rolle als Lernbegleiter, der dem Kind Freiräume für eigenes Entdecken und Handeln lässt. Montessori betont die Bedeutung der Beobachtung des Kindes und die Unterstützung, wenn dies vom Kind gewünscht wird (Hedderich, 2011). Im Gegensatz dazu betont die allgemeine Resilienzforschung (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014), dass eine konstante Bezugsperson entscheidend für die Entwicklung von Resilienz ist. In schwierigen Lebensphasen brauchen Kinder stabilisierende Erwachsene, die aktiv in den Prozess eingreifen und unterstützend wirken. Dies könnte in der Montessori-Pädagogik problematisch sein, da hier der Fokus auf Autonomie und Selbstständigkeit liegt, was eine unmittelbare Unterstützung in Krisensituationen erschweren könnte.

Ein zusätzlicher praktischer Unterschied liegt im Umgang mit Fehlern und Misserfolgen. In der Montessori-Pädagogik werden Fehler als notwendige Bestandteile des Lernprozesses verstanden, wobei Kinder ermutigt werden, aus ihren Fehlern selbstständig zu lernen (Rothenbusch & Fröhlich-Gildhoff, 2014). Montessori zufolge sind Fehler keine Schwäche, sondern eine Möglichkeit für persönliche Weiterentwicklung. In der allgemeinen Resilienzforschung werden Fehler als eine Gelegenheit zur Weiterentwicklung betrachtet, jedoch wird hier auch mehr Wert auf das Erlernen von konstruktivem Umgang mit Misserfolgen gelegt. Ein zu starker Fokus auf den selbstgesteuerten Umgang mit Fehlern, wie er in der Montessori-Pädagogik befürwortet wird, könnte in schulischen Kontexten die notwendige unterstützende Begleitung, die Resilienzfaktoren wie eine sichere Bindung und Hilfestellung fördern (Fthenakis & Wustmann, 2016), vernachlässigen. Zudem wird in der Resilienzförderung das Arbeiten mit positiver Verstärkung empfohlen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Montessori (1988) hingegen

lehnt Lob wie auch Bestrafung, ab, da diese die Spontaneität und intrinsische Motivation des kindlichen Geistes unterdrücken können. Nach ihr liegt die Belohnung allein in der Freude über die eigene erfolgreiche Arbeit der Schüler.

Ein weiterer praktischer Unterschied zwischen den Konzepten von Resilienz und Montessori betrifft die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Montessori vertritt in ihren frühen Jahren die Ansicht, dass Kinder mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen in speziellen Einrichtungen unterrichtet werden sollten, da sie besondere pädagogische Ansätze benötigen. Die Theorie, dass Kinder sich in separaten Bildungssettings besser entwickeln können, widerspricht der Resilienzidee, dass durch die Überwindung gemeinsamer Herausforderungen und das Erlernen von sozialen Kompetenzen in gemischten Gruppen die Resilienz aller Kinder gestärkt wird (von Freyberg, 2011). Obwohl Montessori im Laufe ihres Lebens ihre Haltung überarbeitet und eine inklusive Bildung zunehmend unterstützt, ist ihr ursprünglicher Ansatz in Bezug auf die Inklusion problematisch und steht im Widerspruch zu modernen Auffassungen von Inklusion und Resilienzförderung, die auf die gleichwertige Teilhabe aller Kinder an gemeinsamer Bildung setzt (Montessori Deutschland, 2025). Die Resilienzforschung betont jedoch die Bedeutung von sozialen und zwischenmenschlichen Unterstützungssystemen in allen Kontexten und fordert daher eine stärkere Orientierung auf die Förderung aller Kinder im selben Rahmen, unabhängig von individuellen Unterschieden (Rothenbusch, 2018). Hier zeigt sich eine Herausforderung: Die Montessori-Pädagogik, die stark individualisiert und nach der Förderung von Autonomie strebt, könnte in ihrer Praxis Schwierigkeiten haben, Inklusion in einem breiten Sinne umzusetzen, da ihr Ansatz in bestimmten Kontexten möglicherweise nicht alle Kinder gleichermaßen unterstützt.

5.2 Resilienzförderung aller Kinder?

Die Frage, ob die Montessori-Pädagogik allen Kindern gleichermaßen die Förderung von Resilienz ermöglicht, ist eine zentrale Auseinandersetzung in der Diskussion über die Grenzen der Resilienzförderung innerhalb dieses Ansatzes.

Im Kern setzt die Resilienzförderung auf die Entwicklung von Kompetenzen, die es Kindern ermöglichen, in schwierigen Lebenslagen gestärkt hervorzutreten. Hierbei wird ein Ressourcen-Ansatz verfolgt, der die Stärken, Fähigkeiten und positiven Einflüsse betont. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2014) heben hervor, dass Resilienz nicht als angeborene Eigenschaft betrachtet werden sollte, sondern als eine Fähigkeit, die durch kontinuierliche Unterstützung und Förderung entwickelt werden kann. Dies steht im Widerspruch zu Montessoris Vorstellung, dass das Kind von Natur aus bestimmte Entwicklungsfähigkeiten in sich trägt und diese durch die richtige Umgebung in den „sensiblen Phasen“ zur Entfaltung kommen (Schumacher, 2016). In Montessoris Konzept ist das Kind ein "Baumeister seiner selbst", dessen Entwicklung durch die freie Entfaltung seiner natürlichen Potenziale vorangetrieben wird. Dieser Ansatz zielt

darauf ab, das Kind in seiner Unabhängigkeit zu fördern, was jedoch nicht immer alle Kinder gleichermaßen anspricht, insbesondere solche, die aufgrund von äußeren Umständen nicht die gleichen Chancen auf Selbstentfaltung haben.

Ein zentraler Unterschied zwischen den beiden Konzepten liegt zudem in der Inklusion von Kindern mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen. Die Montessori-Pädagogik strebt eine ganzheitliche Förderung an, indem sie Kindern in einem vorbereiteten Umfeld Freiheiten und Selbstbestimmung ermöglicht. Es gibt jedoch kritische Stimmen, die argumentieren, dass dieser Ansatz nicht immer allen Kindern gerecht wird. So weist beispielsweise Göppel (2011) darauf hin, dass das deutsche Schulsystem – und teilweise auch Montessori-Einrichtungen – weiterhin eine selektive Praxis verfolgen, die eher diejenigen begünstigt, die von Hause aus über ein stabiles soziales Umfeld und entsprechende Ressourcen verfügen. In dieser Hinsicht fehlt es der Montessori-Pädagogik an einem System, das allen Kindern die gleichen Chancen bietet, Resilienz zu entwickeln, insbesondere denen, die aus benachteiligten Verhältnissen stammen oder mit sozialen Herausforderungen zu kämpfen haben (Freyberg, 2011).

Die Montessori-Pädagogik legt einen starken Schwerpunkt auf kognitive Fähigkeiten und die intellektuelle Entwicklung, wobei die soziale und emotionale Förderung manchmal in den Hintergrund treten kann (Schumacher, 2016). In der Resilienzforschung wird jedoch darauf hingewiesen, dass Resilienz nicht nur auf kognitiven Kompetenzen basiert, sondern auch stark von sozialen und emotionalen Faktoren abhängt, die durch unterstützende Beziehungen und ein stabiles soziales Netzwerk gefördert werden können (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2014). Hier entsteht eine Diskrepanz, da die Montessori-Pädagogik durch die starke Betonung der Selbstbestimmung und Autonomie der Kinder möglicherweise zu wenig Unterstützung in den Bereichen bietet, die für die Entwicklung von sozialer und emotionaler Resilienz entscheidend sind.

Ein weiterer Aspekt betrifft die von Montessori entwickelte Vorstellung von der „Normalisierung“ des Kindes, die als eine Art Idealzustand verstanden wird, bei dem Kinder durch die richtige Umgebung zur Selbstständigkeit und inneren Ruhe finden (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Diese Vorstellung von einer „idealen Entwicklung“ könnte in einigen Fällen zu einer Normierung führen, die den individuellen Bedürfnissen und Herausforderungen einzelner Kinder nicht gerecht wird. Resilienz hingegen erfordert eine differenziertere Herangehensweise, bei der nicht nur die Stärken eines Kindes betont werden, sondern auch die spezifischen Risikofaktoren und Herausforderungen, die es zu bewältigen hat (von Freyberg, 2011). Die Montessori-Pädagogik neigt dazu, den Kindern die Freiheit zu lassen, ihre eigenen Entwicklungsziele zu setzen, was zwar einen hohen Grad an Selbstbestimmung und Respekt für das Kind bedeutet, aber gleichzeitig zu einer Ungleichbehandlung führen kann, wenn bestimmte Kinder aufgrund von äußeren Umständen nicht in der Lage sind, diese Freiheiten zu nutzen.

6) Fazit und Ausblick

Nach der eingehenden Betrachtung der Montessori-Pädagogik und der Resilienzforschung sowie der Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden werden nun die Schlussfolgerungen skizziert, welche sich aus dieser vergleichenden Auseinandersetzung ziehen lassen. Beide Ansätze konnten zeigen, dass sie ähnliche Schwerpunkte wie die Förderung von Selbstständigkeit und Autonomie setzen. Doch wie lässt sich das Gelernte für die Praxis oder Forschung konkret anwenden? Welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich aus den Erkenntnissen? Und wie können die Konzepte weiterentwickelt werden, um den sich ständig verändernden Anforderungen des Bildungssystems gerecht zu werden?

6.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Im Verlauf dieser Arbeit wurde das Potenzial der Montessori-Pädagogik für die Resilienzentwicklung untersucht, insbesondere im Hinblick auf die Relevanz für Schulkinder.

Nach einem einleitenden Teil wurde im zweiten Teil der Arbeit herausgestellt, dass Resilienz nicht als eine angeborene Eigenschaft, sondern als Fähigkeit verstanden wird, die durch bestimmte Umweltfaktoren, insbesondere unterstützende Erziehungsprozesse, gefördert werden kann. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2014) betonen dabei, dass Resilienz durch individuelle und soziale Ressourcen entwickelt wird, die es einem Kind ermöglichen, Herausforderungen zu bewältigen und gestärkt aus ihnen hervorzugehen. In diesem Teil der Arbeit wurden die Resilienzfaktoren wie Selbstwirksamkeit, Autonomie und emotionale Intelligenz als besonders wichtig für die Entwicklung von Resilienz identifiziert (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014).

Im darauffolgenden dritten Teil wurde die Montessori-Pädagogik genauer betrachtet. Zunächst wurde Maria Montessori selbst, sowie ihr Menschenbild beschrieben, welches den Ansatz einer individuellen, ganzheitlichen und respektvollen Betrachtung eines jeden Kindes betont. Montessori (1988) sieht das Kind nicht als passiven Empfänger von Wissen, sondern als aktiven Mitgestalter seines Lernprozesses, was in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von Selbstständigkeit und Autonomie steht. Im Zuge dessen wurde die „Kosmische Erziehung“ hervorgehoben, bei der das Kind als aktiver Teil einer größeren Weltgemeinschaft betrachtet wird (Montessori, 1988). Diese Auffassung fördert nicht nur die Entwicklung von Selbstständigkeit, sondern auch das Verantwortungsbewusstsein und die soziale Kompetenz der Kinder.

Im vierten Teil konnte gezeigt werden, dass die Prinzipien der Montessori-Pädagogik mit den zentralen Resilienzfaktoren in mehrfacher Hinsicht übereinstimmen und zusammenwirken, um die Entwicklung von Resilienz bei Kindern zu fördern. Ein zentrales Ergebnis der Arbeit ist, dass die Montessori-Pädagogik durch die gezielte Gestaltung einer vorbereiteten Lernumgebung und der Förderung von Selbstwirksamkeit sowie Eigenverantwortung wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung von Resilienz schafft (Montessori, 1988; Raapke, 2006). Die Rolle der Lehrkraft als Begleiterin der kindlichen Entwicklung ist dabei von besonderer Bedeutung, da sie den Kindern Raum für die Entfaltung ihrer Eigenständigkeit gibt, ohne ihre Entwicklung zu bevormunden. In dieser unterstützenden, aber zurückhaltenden Haltung finden Kinder die Möglichkeit, sich ihren Herausforderungen auf eigene Weise zu stellen und aus Fehlern zu lernen (Hedderich, 2011). Diese Freiheit in der Entscheidungsfindung fördert nicht nur die Selbstregulation und das Selbstbewusstsein der Kinder, sondern auch deren Fähigkeit, mit Stress und Frustrationen umzugehen (Pfeiffer, 2013). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Montessori-Pädagogik einen bedeutenden Beitrag zur Förderung emotionaler Intelligenz leistet, indem sie Kindern hilft, ihre eigenen Emotionen zu erkennen und zu regulieren und ebenso Empathie für andere zu entwickeln. Dies geschieht durch die Betonung der sozialen Interaktion und Zusammenarbeit in altersgemischten Gruppen, die die Einsicht in soziale Kompetenzen und Konfliktlösungen stärkt (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015). Diese sozialen Fähigkeiten wiederum sind eng mit der Entwicklung von Resilienz verknüpft, da sie den Kindern helfen, in schwierigen Lebenslagen soziale Unterstützung zu suchen und ihre Herausforderungen gemeinsam zu meistern (Ludwig, 2017). Ein weiteres zentrales Ergebnis ist der Umgang mit Fehlern und Herausforderungen in der Montessori-Pädagogik und der Resilienzförderung. Fehler werden in beiden Konzepten nicht als Misserfolge, sondern als wertvolle Lernmöglichkeiten betrachtet. Die Selbstkorrekturmöglichkeiten in der Montessori-Pädagogik fördern die Fähigkeit der Kinder, ihre Fehler eigenständig zu erkennen und zu beheben, was das Vertrauen in die eigene Problemlösungsfähigkeit stärkt (Raapke, 2006). Diese positive Haltung gegenüber Fehlern trägt zur Entwicklung von Frustrationstoleranz bei, die es den Kindern ermöglicht, auch in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben (Pfeiffer, 2013). Adaptive Bewältigungsstrategien, Selbstregulation und -steuerung spielen dabei eine zentrale Rolle als Resilienzfaktoren, die Kinder darin stärken, Herausforderungen eigenständig zu meistern und aus Fehlern zu lernen.

Trotz dieser vielen positiven Parallelen wurde in Kapitel fünf auch die Herausforderung der praktischen Umsetzung der Montessori-Pädagogik im Kontext der Resilienzförderung herausgearbeitet. Es wurde festgestellt, dass die Montessori-Pädagogik in ihrer Praxis Schwierigkeiten haben könnte, eine konstante Bezugsperson in Krisensituationen bereitzustellen, da der Fokus stark auf der Autonomie und Selbstständigkeit der Kinder liegt. Dies könnte

insbesondere für Kinder in belastenden Lebenssituationen problematisch sein, da die kontinuierliche und direkte Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen in solchen Fällen von großer Bedeutung ist (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Zudem wird in der Resilienzforschung eine stärkere Fokussierung auf die Inklusion aller Kinder gefordert. Der ursprüngliche Ansatz von Montessori, Kinder mit besonderen Bedürfnissen in separaten Einrichtungen zu unterrichten, widerspricht modernen Konzepten, die auf die Integration und gleichwertige Förderung aller Kinder abzielen (von Freyberg, 2011).

6.2 Beantwortung der Forschungsfrage

Diese gewonnenen Erkenntnisse der Arbeit bilden die Grundlage für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage. Diese lautete: „Welche Relevanz kommt der Montessori-Pädagogik zur Förderung von emotionaler Resilienz bei Schulkindern zu?“ Nach eingehender Analyse der Montessori-Pädagogik und der Resilienzforschung lässt sich feststellen, dass der Ansatz von Maria Montessori, trotz seiner Stärken, nicht alle Aspekte der Resilienzförderung gleichermaßen abdeckt. Dennoch zeigt sich eine beachtliche Relevanz der Montessori-Pädagogik zur Förderung von emotionaler Resilienz, die in den Hauptprinzipien dieser Pädagogik verankert ist.

Zu Beginn wurde die Resilienz als ein dynamisches, entwicklungsbedingtes Konzept beschrieben, das auf der Fähigkeit eines Kindes beruht, mit Stress und Herausforderungen umzugehen, und durch Faktoren wie Selbstwirksamkeit, Autonomie und emotionale Intelligenz gestärkt wird (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). Diese Resilienzfaktoren sind auch die Wesensmerkmale der Montessori-Pädagogik, die in ihrer Philosophie die Kinder als aktive Akteure ihrer eigenen Entwicklung begreift. Montessori (1988) vertritt die Auffassung, dass Kinder von Natur aus in der Lage sind, sich selbst zu bilden, wenn sie in einer Umgebung aufwachsen, die ihre individuellen Bedürfnisse respektiert und unterstützt. Die Prinzipien von Freiheit, Selbstständigkeit und Verantwortung bilden somit die Grundlage für die Förderung von Resilienz.

Die Montessori-Pädagogik fördert die Selbstwirksamkeit von Kindern auf verschiedenen Ebenen. Insbesondere die vorbereitete Umgebung und die Möglichkeit zur Selbstbestimmung im Lernprozess stärken das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Montessori selbst erklärt, dass „die Aufgabe der Erziehung nicht darin besteht, das Kind zu formen, sondern ihm zu ermöglichen, sich selbst zu entfalten“ (Montessori, 1988, S. 12). Diese Sichtweise zeigt, wie wichtig es ist, dem Kind Raum für seine eigene Initiative zu geben, was wiederum die Autonomie des Kindes fördert – ein zentraler Resilienzfaktor. Indem Kinder ihre Aufgaben eigenständig wählen und ausführen, entwickeln sie ein Gefühl der Eigenständigkeit und Kontrolle, welches sie befähigt, auch in belastenden Situationen handlungsfähig zu bleiben. Laut der Resilienzforschung führt die Erfahrung von Selbstwirksamkeit dazu, dass Kinder ihre eigenen Stärken und

Fähigkeiten erkennen und ihre Handlungsfähigkeit in schwierigen Situationen verbessern (Ludwig, 2017).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in der Beantwortung der Forschungsfrage berücksichtigt werden muss, ist die Förderung der emotionalen Intelligenz in der Montessori-Pädagogik. Emotionale Intelligenz, definiert als die Fähigkeit, eigene Emotionen zu erkennen und zu regulieren sowie Empathie für andere zu entwickeln, spielt eine entscheidende Rolle in der Resilienzförderung (Pfeiffer, 2013). Montessori fördert diese Fähigkeit durch die Betonung der Selbstregulation und inneren Disziplin. In einer vorbereiteten Umgebung, in der Kinder sich selbstständig in ihrem eigenen Tempo und mit minimaler äußerer Kontrolle entfalten können, lernen sie, Verantwortung für ihre eigenen Gefühle zu übernehmen. Montessori (2010) betont, dass die inneren Kräfte des Kindes durch die Freiheit zur Entfaltung aktiviert werden und dass Kinder in einem unterstützenden, aber nicht dominierenden Umfeld zu emotionaler Unabhängigkeit und Selbststeuerung gelangen. Diese Form der Selbstregulation hilft den Kindern nicht nur, ihre eigenen Emotionen zu kontrollieren, sondern auch, sich in belastenden Situationen zu behaupten, was ihre Resilienz stärkt (Rothenbusch, 2018).

In Bezug auf die Resilienz zeigt sich auch, dass die Montessori-Pädagogik ebenfalls einen wesentlichen Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen leistet. Durch die Altersmischung in Montessori-Klassen und die Betonung der Zusammenarbeit lernen Kinder, Verantwortung zu übernehmen, Konflikte zu lösen und gemeinsam an Aufgaben zu arbeiten (Raapke, 2006). Diese sozialen Fähigkeiten sind ebenfalls ein zentraler Bestandteil von Resilienz. Die Resilienzforschung hebt hervor, dass Kinder, die in der Lage sind, stabile soziale Beziehungen aufzubauen und auf soziale Unterstützung zurückzugreifen, besser mit Stress und Herausforderungen umgehen können (Ludwig, 2017). In der Montessori-Pädagogik wird diese Fähigkeit gezielt durch die Integration von gemeinschaftlichen Lernprozessen gestärkt, was zu einer positiven Gruppendynamik und einem starken Klassenzusammenhalt führt (Kley-Auerswald & Schmutzler, 2015).

Allerdings zeigen die Grenzen der Montessori-Pädagogik bei der Förderung von Resilienz auch, dass der Ansatz nicht alle Facetten der Resilienz gleichermaßen abdeckt. Während Montessori stark auf die Selbstständigkeit und die autonome Entwicklung des Kindes setzt, könnte dieser Ansatz in Krisensituationen unzureichend sein. In schwierigen Lebensphasen, in denen das Kind mit erheblichen emotionalen Herausforderungen konfrontiert ist, braucht es oft nicht nur die Freiheit zur Entfaltung, sondern auch eine konstante und verlässliche Bezugsperson, die aktiv in den Prozess eingreift und emotionale Unterstützung bietet (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014). In dieser Hinsicht könnte die Montessori-Pädagogik, die auf die Förderung von Selbstständigkeit setzt, Schwierigkeiten haben, eine ausreichend stabile Bezugsperson in herausfordernden Lebensphasen bereitzustellen (Fthenakis & Wustmann, 2016).

Insgesamt lässt sich sagen, dass die Montessori-Pädagogik eine signifikante Relevanz für die Förderung von emotionaler Resilienz bei Grundschulkindern aufweist. Sie fördert insbesondere Selbstwirksamkeit, Autonomie und emotionale Intelligenz, die als zentrale Resilienzfaktoren gelten. Jedoch gibt es bestimmte Grenzen, insbesondere in Bezug auf die Notwendigkeit einer stabilen Bezugsperson in Krisenzeiten. Diese Erkenntnisse verdeutlichen, dass die Montessori-Pädagogik in ihrer Anwendung zur Resilienzförderung ein vielversprechender Ansatz ist, jedoch weiterentwickelt werden muss, um den komplexen Anforderungen der Resilienzförderung in allen Kontexten gerecht zu werden.

6.3 Pädagogische Konsequenzen für die Resilienzförderung

Ein erster pädagogischer Schluss besteht darin, dass die Montessori-Pädagogik ein mögliches Modell für eine resilienzfördernde Lernumgebung bietet. Um Kinder in ihrer Resilienz zu stärken, sollte der Fokus auf der Schaffung von selbstbestimmten Lernräumen liegen, die Kindern die Möglichkeit geben, aus eigener Motivation zu lernen und Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zu übernehmen. Dies stärkt nicht nur das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit, sondern fördert auch die Fähigkeit, Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren und daraus zu lernen (Montessori, 2019). Die Vorbereitung der Lernumgebung spielt dabei eine zentrale Rolle, indem sie den Kindern sowohl Freiraum für selbstständiges Handeln als auch klare Strukturen für das Lernen bietet (Allmann & Stein, 2019).

Darüber hinaus ist es für die Resilienzförderung von großer Bedeutung, dass soziale Unterstützung innerhalb der Schule und im familiären Umfeld gefördert wird. Dabei sollte die Bezugsperson aus der Resilienzforschung stärker in die Montessori-Pädagogik integriert werden. Lehrkräfte müssen nicht nur als Beobachter und Begleiter agieren, sondern auch als verlässliche Bezugspersonen, die den Kindern Sicherheit und Vertrauen bieten (Ludwig, 2017). Eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Familien könnte helfen, diese emotionale Stabilität in schwierigen Lebensphasen zu gewährleisten. In der Montessori-Pädagogik sollte dies durch eine regelmäßige Kommunikation und den Aufbau von Fördernetzwerken in der Schule unterstützt werden.

Ein weiterer entscheidender Aspekt ist die gezielte Prävention und Förderung im Schulkontext, die momentan noch nicht ausreichend in die Bildungspolitik und den Lehrplan integriert ist. Derzeit werden resilienzfördernde Maßnahmen oft unter den Bereichen wie Selbstwertaufbau oder soziale Kompetenz verortet, ohne klar zu definieren, was genau unter den jeweiligen Kompetenzen erfasst wird (Zander, 2011). Um die Resilienz von Schülern systematisch und umfassend zu fördern, müssen jedoch konkrete Resilienzprogramme, welche bereits entwickelt wurden, im Unterrichtsalltag fest verankert werden. Es sollte festgelegt werden, wie diese Kompetenzen in verschiedenen Altersstufen erlernt und konkret angewendet werden können (Anders et al., 2022). Auch Lehrkräfte und Studierende sollten regelmäßig fortgebildet

werden, um die Relevanz und Bedeutung von Resilienzförderung im Unterricht zu verstehen und gezielt anzuwenden.

6.4 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit bieten spannende Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung und praktische Anwendungen. Ein naheliegender Schritt wäre eine empirische Untersuchung zur direkten Anwendung der Montessori-Pädagogik im Hinblick auf Resilienzförderung im Vergleich zu traditionellen Schulsystemen. Ein praktischer Vergleich von Montessori-Schulen und Regelschulen könnte wertvolle Erkenntnisse darüber liefern, wie sich unterschiedliche Bildungskonzepte auf die Entwicklung von Resilienz auswirken, insbesondere in Bezug auf Selbstwirksamkeit, emotionale Intelligenz und die Fähigkeit, mit Stress umzugehen. Darüber hinaus könnte die Forschung darauf abzielen, konkrete Programme zur Resilienzförderung zu entwickeln und deren Integration in den Schulalltag zu untersuchen. Ein weiterer spannender Forschungsansatz wäre, wie resilienzfördernde Maßnahmen bereits in der frühen Ausbildung von Lehrkräften eine Rolle spielen können, um den Umgang mit herausfordernden Situationen im Klassenraum zu stärken und so die Grundlage für eine resilienzfördernde Lernumgebung zu schaffen.

Abbildungsverzeichnis

Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2024). *Resilienz* (7. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Literaturverzeichnis

Allmann, S. & Stein, E. (2019). *Freiarbeit und Leistung in der Montessori-Pädagogik* (M. Klein-Landeck & T. Pütz, Hrsg.). Freiburg: Herder Verlag.

Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz*. Münster: Waxmann Verlag.

Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit* (erweiterte deutsche Ausgabe von A. Franke). Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

Barz, H., Liebenwein, S., & Randoll, D. (2013). *Bildungserfahrungen an Montessori-Schulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Becker, J., Fischer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PriGS. Ein Förderprogramm*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bender, D. & Lösel, F. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In M. Fingerle & G. Opp (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.) (S.57-78). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Köln: BZgA.

Brisch, K. H. & Hellbrügge, T. (Hrsg.). (2006). *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2022). *Prävention und Krankheitsprävention*. Verfügbar unter: <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/praevention-und-krankheitspraevention/> (Abgerufen am 29.12.2024)

Bühler, A. & Heppekausen, K. (2005). *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht*. Köln: BZgA.

Dahinden, U., Neuron, A. C. & Sturzenegger, S. (2006). *Wissenschaftliches Arbeiten in der Kommunikationswissenschaft*. Bern: Haupt Verlag.

Diers, M. (2016). *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Junge Erwachsene in Risikolagen erzählen*. Wiesbaden: Springer VS.

Dixius, A. & Möhler, E. (2023). *START-Kids – Stress-Arousal-Regulation-Treatment for Kids. Ein DBT-orientiertes Manual zur Stressresilienz und Emotionsregulation für Kinder von 6-12 Jahren*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Esser, G., Laucht, M. & Schmidt, M. H. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 97–108.

Fingerle, M. & Opp, G. (Hrsg.). (2008). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2011). *Resilienz* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2014). *Resilienz im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht*. Freiburg: Herder Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K., Hamberger, M., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., Schopp, S. & von Hüls, B. (2014). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse* (M. Hamberger, Hrsg., Band 14). Freiburg: FEL Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2024). *Resilienz* (7. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fthenakis, W. E. & Wustmann, C. (Hrsg.). (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.

Fuchs, B. & Harth-Peter, W. (Hrsg.). (1989). *Montessori-Pädagogik und die Erziehungsprobleme der Gegenwart*. Würzburg: Königshausen und Neumann Verlag.

Gershoff, E. T., Eisenberg, N., Siegler, R. & Saffran, J.R. (2020). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (5. Aufl., übers. von Pauen, S.). Berlin: Springer Verlag.

Göppel, R. (2008). Bildung als Chance. In M. Fingerle & G. Opp (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.) (S. 245-266). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Göppel, R. (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S.383-407). Wiesbaden: VS Verlag.

Grotberg, E. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 51–102). Wiesbaden: VS Verlag.

Hedderich, I. (2011). *Einführung in die Montessori-Pädagogik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Hellmich, A. & Teigeler, P. (Hrsg.). (2007). *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

Helmreich, I. (2024). Das Resilienz-Paradox in Forschung und Prävention. In R. Göppel & U. Graf (Hrsg.), *Was Resilienz stärkt. Chancen und Risiken eines boomenden Konzepts* (S. 58–67). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Ittel, A. & Scheithauer, H. (2008). Geschlecht als Stärke oder Risiko? Überlegungen zur geschlechterspezifischen Resilienz. In M. Fingerle & G. Opp (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.) (S.98-116). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Jose, M. (2016). *Positive Psychologie und Achtsamkeit im Schulalltag. Förderung der Empathie*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Karau, C., Klein-Landeck, M. & Landeck, I. (2010). *Mit Freiarbeit zu neuer Lernkultur*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Keogh, B. (1999). Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In M. Fingerle, A. Freytag & Opp, G. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (2. Aufl.) (S. 191-203). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Keppler, A., Stöcker, K., Grossmann, K., Grossmann, K. & Winter, M. (2002). Zwischenmenschliche Beziehungen befriedigend gestalten: Kindliche Bildungserfahrungen und Repräsentation von Partnerschaften im jungen Erwachsenenalter. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 157–179). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Klein-Landeck, M. (Hrsg.). (2015). *Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus?* Freiburg: Herder Verlag.

Kley-Auerswald, M., & Schmutzler, H.-J. (2015). *Pädagogische Ansätze für die Kita. Montessori*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Ladenthin, V. (2023). *Die Reform der Pädagogik. Praktische Ideen und Hintergründe in systematischer Absicht. Zur Pädagogik Maria Montessoris* (Band 2). Berlin: Lit Verlag.

Loebell, P. (2007). Schule und Resilienz. Konzepte und Erfahrungen in der Waldorfpädagogik. *Die deutsche Schule*, 99, 80–91. Weinheim: Juventa Verlag.

Ludwig, H. (Hrsg.). (2017). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Quellentexte und Praxisberichte* (25. Aufl.). Freiburg: Herder Verlag.

Masten, A. S. (2016). *Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie: Das ganz normale Wunder entschlüsselt* (übers. von Campisi, C.). Paderborn: Junfermann Verlag.

Montessori, M. (1972). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist* (P. Oswald & G. Schulz-Benesch, Hrsg.). Freiburg: Herder Verlag.

Montessori, M. (1988). *Grundlagen meiner Pädagogik. Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik* (B. Michael, Hrsg., 7. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.

Montessori, M. (2009). *Kinder sind anders. Kinder fordern uns heraus*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Montessori, M. (2010). *Die Entdeckung des Kindes. Gesammelte Werke* (H. Ludwig, Hrsg.). Freiburg: Herder Verlag.

Montessori, M. (2019). *Maria Montessori spricht zu Eltern. Elf Beiträge über eine veränderte Sicht auf das Kind* (übers. von Hammer, U.). Freiburg: Herder Verlag.

Montessori, M. (2020). *Kinderrechte. Die soziale Frage des Kindes* (M. Klein-Landeck & H. Ludwig, Hrsg.). Freiburg: Herder Verlag.

Montessori Deutschland (2025). *Montessori in der Diskussion*. Verfügbar unter: <https://www.montessori-deutschland.de/ueber-montessori/montessori-in-der-diskussion/> (Abgerufen am 04.02.2025)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungspläne Baden-Württemberg*. Verfügbar unter: https://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/BP2016BW_ALLG_GS (Abgerufen am 13.12.2024)

Niebank, K., Petermann, F. & Scheithauer, H. (2000). *Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Nitsch, J. R. & Hackfort, D. (1981). Stress und Schule. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 261–310). Bern: Hans Huber Verlag.

Olowson, A. (1996). *Die kosmische Erziehung in der Pädagogik Maria Montessoris. Ein Weg von der Theorie zur Praxis*. Freiburg: Herder Verlag.

Opp, G. (2001). Kindliches Wohlbefinden trotz riskanter Lebensbedingungen: Neue Ergebnisse der Resilienzforschung. *Das Gesundheitswesen*, 63 (2), 106-114.

Pfeiffer, S. (2013). *Reformpädagogische Konzepte. Geschichte und Theorie der Frühpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Raapke, H.-D. (2006). *Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule* (3. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Verlag.

Rodewill, R. (2022). *Die Pappenheims: aus den Tagebüchern einer Berliner Familie 1910-1920. Friedrich Fröbel. Maria Montessori: Revolutionäre Ideen von Kindheit*. Berlin: Artesinex Verlag.

Rothenbusch, N. (2018). Förderung von Resilienz bei Kindern und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 17 (1), 52–65.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In D. Cicchetti, A. Masten, K. Nuechterlein, J. Rolf & S. Weintraub (Hrsg.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (S. 181–214). Cambridge: Cambridge University Press.

Sarimski, K. (2013). *Soziale Risiken im frühen Kindesalter. Grundlagen und frühe Interventionen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Scheuerl, H. (1997). Reformpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 185-235.

Schumacher, E. (2016). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Smith, R. & Werner, E. (1982). *Vulnerable but invincible. A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.

Sonnenquell Montessori Kindergarten (2022). *Pädagogisches Konzept*. Verfügbar unter: http://www.sonnenquell-montessori.de/kindergarten/wp-content/uploads/2022/11/2022_10_27_Bajuwarenstrase_PK.pdf (Abgerufen am 29.12.2024)

Von Freyberg, T. (2011). Resilienz, mehr als ein problematisches Modewort? In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 219–240). Wiesbaden: VS Verlag.

Von Salisch, M. (Hrsg.). (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

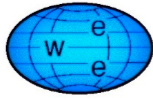
Walder, A. (2008). *Salutogenese in der Schule. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Schul- und Klassenklima, Kohärenzgefühl sowie sozialer Unterstützung in Bezug auf die psychophysische Gesundheit von Schülern und Lehrern aus den Bereichen Hauptschule und Höhere Technische Lehranstalt*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Werner, S. (2007). Resilienz und Protektionsfaktoren im Lebensverlauf von Kriegskindern. Ausgewählte empirische Studien. In I. Fookan & J. Zinnecker (Hrsg.), *Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten* (S.47-55). Weinheim: Juventa Verlag.

Wunsch, A. (2013). *Mit mehr Selbst zum stabilen ICH! Resilienz als Basis der Persönlichkeitsbildung*. Berlin: Springer Verlag.

Wustmann, C. (2006). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz Verlag.

Zander, M. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag.



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Die Rolle der Montessori-Pädagogik in der Förderung emotionaler Resilienz bei Schulkindern.

Eine Analyse von Parallelen und Grenzen

Heidelberg, den 23.02.2026

Unterschrift gez.  (Ihr Name: Sophie Wendorff)