

ÉTUDES ET CONFÉRENCES

**Resilienz im Kinder-
und Jugendbereich**

**Résilience des enfants
et des jeunes**

Sammlung der Beiträge der sechsten nationalen Konferenz zur
non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich

Recueil des contributions de la sixième conférence nationale
sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes

Inhaltsverzeichnis / Index

	Introduction	3
I	Resilienz Résilience	5
	I.1. Resilienz und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff	6
	I.2. Resilienzphänomene und Positive Peerkultur – Prof. Dr. Günther Opp	16
	<i>I.1. La résilience et la promotion de la résilience dans les structures d'accueil de la petite enfance – Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff</i>	20
	<i>I.2. Les phénomènes de la résilience et la culture positive des pairs – Prof. Dr. Günther Opp</i>	29
II	Beispiele der Praxis Exemples de la pratique	35
	II.1. Die Kinderspielstadt „Mini-Lënster“ – Christian Treitz, Charly Schmitt	36
	II.2. Resilienz-Stärkung durch das Medium Theater – Claudine Bintner, Katja Weinerth	38
	II.3. World City Miselerland – Gilles Gerges, Nadine Maas, Joëlle Golinski	41
	II.4. Hariko : l'effet de l'art et de la créativité sur la résilience des jeunes – Marianne Donven	44
III	Arbeitsgruppen Ateliers	47
	III.1. Resilienzförderung U3	48
	III.2. Promotion de la résilience dès la naissance du bébé	55
	III.3. Resilienzförderung bei Kindern im Grundschulalter	57
	III.4. Kreativerlebnis	58
	III.5. Positive Peerkultur	62
	III.6. Gruppenaustausch SEA	64
	III.7. Résilience des adultes	66

On comprend par «résilience» la capacité humaine à se confronter, intégrer et être transformé par les expériences adverses ou les événements de vie négative, sans perturbations comportementales ni troubles psychiques majeurs.

Le thème résilience a été choisi comme thème de la sixième conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes parce qu'il s'agit d'un concept pédagogique fondamental qui se trouve d'une manière transversale dans le cadre de référence national sur l'éducation non formelle.

Les conférences sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes s'adressent au personnel éducatif des services d'éducation et d'accueil pour enfants et des maisons de jeunes. Environ 350 personnes ont participé à cette conférence le 22 novembre 2017.

Impressum

Editor Service National de la Jeunesse

Layout und Realisation reperes.lu **Erscheinungsjahr** 2018

Introduction

L'autonomie, l'autodétermination et l'auto-efficacité sont les principaux objectifs de l'éducation non formelle. Les enfants ne doivent pas seulement être soutenus dans le développement des compétences dans des domaines variés, ils doivent également être conscients de leurs compétences et de leurs points forts. Il importe donc que la structure d'accueil de jour pour enfants ainsi que le travail de jeunesse en milieu ouvert créent à la fois un cadre dans lequel les enfants peuvent mettre leurs capacités à l'épreuve (éducation non formelle en tant que lieu d'expérience) et un lieu où leurs difficultés et leurs problèmes sont abordés et où les facteurs qui renforcent l'auto-efficacité et la gestion du stress sont sciemment encouragés (éducation non formelle en tant que lieu de reconnaissance). Cette approche permet de renforcer la résilience, à savoir la résistance mentale des enfants et des jeunes. Dans le domaine de la pédagogie et de la recherche sur la santé, la résilience est aujourd'hui considérée comme un élément fondamental du bien-être de l'être humain, notamment lorsqu'il s'agit de gérer des situations difficiles et des conditions défavorables.

La résilience peut être encouragée de manière ciblée dans divers projets, dans des situations du quotidien et de manière générale par l'attitude du personnel pédagogique, qu'il s'agit de structures d'accueil des enfants (petite enfance et enfants en âge de scolarité) ou de maisons de jeunes. Dans le domaine de la jeunesse, le terme «Empowerment» est souvent utilisé pour faire référence à ce concept. Cette thématique, à savoir le concept de la résilience et l'encouragement de la résilience chez les enfants et les jeunes, était au centre de la sixième conférence nationale sur l'éducation non formelle dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse.

Lors de cette conférence, le Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff explique l'importance du thème de la résilience et les compétences pertinentes («facteurs de résilience»), et souligne qu'il est possible de créer très tôt dans les structures d'accueil des conditions favorables à un développement mental sain. Il attache une grande importance à ce que l'on appelle «une approche multimodale» qui permet d'ancrer des mesures préventives à plusieurs niveaux : qualification du personnel, travail avec les enfants, collaboration avec les parents et travail de réseautage.

Selon le Prof. Dr. Günther Opp, outre le besoin d'autodétermination, l'insertion sociale est un élément fondamental du bien-être de l'être humain. Vivre des relations bienveillantes est essentiel pour le développement de la résilience. Une culture positive des pairs, à savoir une relation positive entre l'éducateur, le groupe et l'enfant, peut constituer une expérience qui permet d'encourager la résilience et peut être soutenue de manière ciblée par les pédagogues.

À l'aide du projet «Mini-Lënster», Christian Treitz montre que la résilience est étroitement liée à la participation et l'implication des enfants. Gilles Gerges, Nadine Maas et Joëlle Golinski font de même avec la présentation du projet «World City». En s'appuyant sur leur exemple concret, Claudine Bintner et Katja Weinerth expliquent comment des «caractéristiques qui renforcent» peuvent être encouragées à l'aide d'un projet de théâtre. Sans oublier le projet «Hariko», qui illustre comment l'encouragement des capacités dans le domaine de l'art permet aux jeunes de résoudre des problèmes et de développer l'estime de soi.

Au cours de la conférence, les sujets abordés ont été approfondis dans différents ateliers avec les participants. Tous les rapports ont été repris dans ce compte rendu de conférence et montrent des possibilités concrètes de l'encouragement de la résilience chez les enfants en bas âge, les enfants en âge scolaire et les jeunes.

Une stabilité intérieure et extérieure est indispensable à la bonne santé mentale des enfants (voir aussi publication de la conférence «Die pädagogische Haltung», SNJ 2016). Cette nécessité a été illustrée à l'aide de plusieurs exemples pratiques et démontrée à l'aide des connaissances pédagogiques lors de la sixième conférence nationale sur l'éducation non formelle. Les contributions à ce compte rendu de conférence identifient plusieurs facteurs de protection pour un bon développement mental et donnent des voies et des approches pédagogiques permettant d'encourager de manière ciblée ces facteurs de résilience au sein des structures d'accueil des enfants et des maisons des jeunes.

Claude Bodeving
SNJ



**I Resilienz
im Kinder- und
Jugendbereich**
*Résilience des enfants
et des jeunes*

Resilienz im Kinder- und Jugendbereich

1.1. Resilienz und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen¹

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

1. Vorbemerkungen: Warum die Förderung der seelischen Gesundheit und Resilienz in Kindertageseinrichtungen bedeutsam ist

Die Förderung der seelischen Gesundheit – gefasst über die Konzepte der Resilienz und der Lebenskompetenzen – findet eine immer stärkere Beachtung im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Dies resultiert einerseits aus der Erkenntnis, dass die Basis der Fähigkeit zu einer gelingenden Lebensbewältigung bereits in frühen Lebensjahren gelegt wird. Insbesondere Kindertageseinrichtungen und Schulen sind angehalten, die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Kindern gezielt zu unterstützen und so bereits frühzeitig günstige Bedingungen für eine gesunde seelische Entwicklung schaffen. Eine Reihe von Studien belegen, dass dies vor allem in Kindertageseinrichtungen gelingen kann (vgl. dazu zusammenfassend Biedinger & Becker, 2006; Roßbach, Kluczniok & Isenmann, 2008). Diese Institutionen begegnen Kindern und ihre Familien bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der Entwicklung und haben als erste sekundäre Sozialisationsinstanzen Zugang zu Bevölkerungsgruppen, die sonst nur zu einem geringen Prozentsatz durch Angebote der (Eltern)Bildung oder der Gesundheitsförderung ansprechbar sind (vgl. Bien, Rauschenbach & Riedel, 2007; Kliche et al., 2008).

Gleichzeitig gehen die vorhandenen seriösen Studien von Verhaltensauffälligkeits-Prävalenzraten von 17-22% im Vorschulalter aus (Hölling et al., 2014; Robert Koch-Institut, 2008; s.a. die Zusammenstellung bei Fröhlich-Gildhoff & Petermann, 2013) – etwa jedes fünfte Kind weist zu Beginn des Schulalters eine Auffälligkeit auf, die von den umgebenden Erwachsenen als besondere Herausforderung erlebt wird. Zu beachten sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse aus Langzeitstudien, die besagen, dass sich verfestigte Verhaltensauffälligkeiten – unter denen die Kinder und ihr Umfeld zumeist in frühen Lebensjahren leiden – nicht „auswachsen“, sondern chronifizieren, wenn nicht gezielte pädagogische (oder therapeutische) Maßnahmen, am besten im Setting-Ansatz, eingeleitet werden (z. B. Petermann et al., 2004; Bengel et al., 2009).

Bisher lagen aber für den Bereich der Kindertageseinrichtungen kaum Programme zur Resilienzförderung vor, die über eine einseitige Fokussierung auf einige wenige „life skills“ bzw. soziale Kompetenzen hinausgehen. Die bestehenden Programme konzentrieren sich zudem entweder auf die Kinder oder die Eltern. Eine umfassende, sog. multimodale Vorgehensweise, in der alle Beteiligten um das Kind herum berücksichtigt werden, wird bisher weitgehend nicht realisiert.

Aufgrund dieser Erkenntnisse hat das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg seit 2005 verschiedene Projekte zur multimodalen Förderung der Lebenskompetenzen und Resilienz deutschlandweit in Kindertageseinrichtungen und Schulen durchgeführt und evaluiert (Übersicht: resilienz-freiburg.de); nach der Vorstellung des zugrundeliegenden Konzepts der Resilienz werden die wesentlichsten Projekt-Erkenntnisse in diesem Beitrag referiert.

2. Das Konzept der Resilienz und Schutzfaktoren

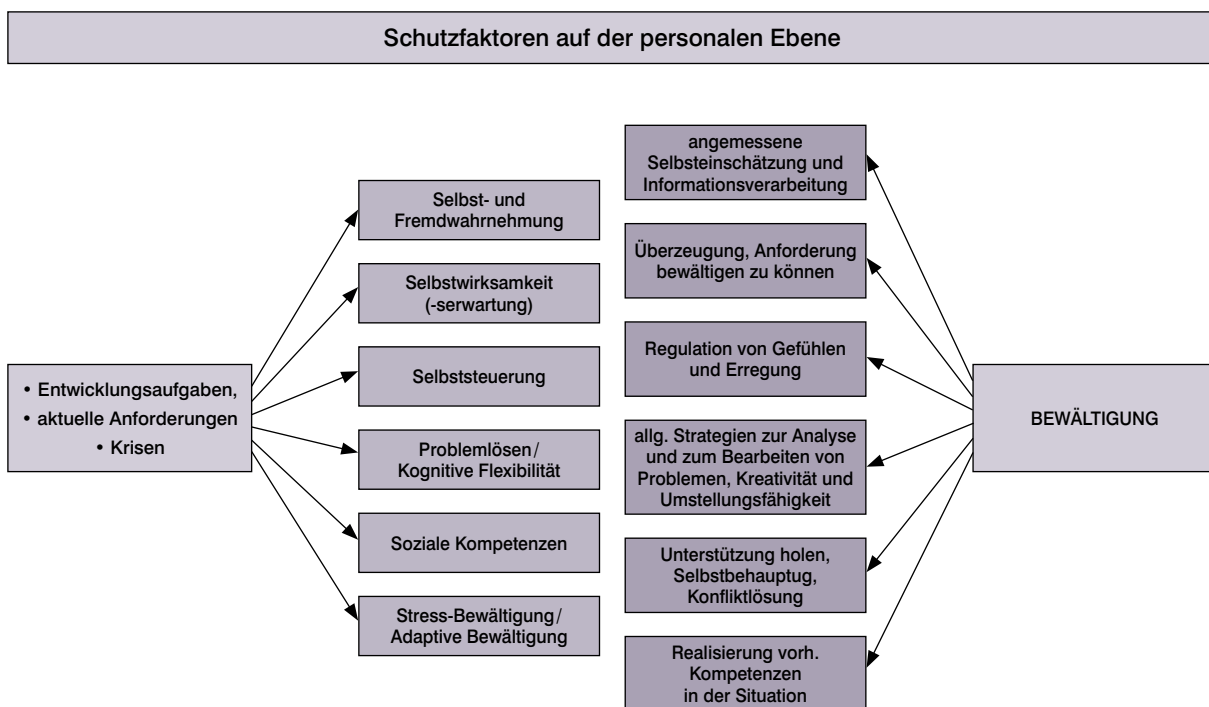
Im Zusammenhang mit dem Wechsel der Blickrichtung in den Human- und Gesundheitswissenschaften zu den Ressourcen und gesunderhaltenden Faktoren findet das Konzept der Resilienz – also der seelischen Widerstandskraft – und seiner Förderung zunehmend Beachtung in Forschung und Praxis (Grundlagenwerke: Wustmann, 2004; Opp & Fingerle, 2007; Zander, 2011; Fröhlich-Gildhoff et al., 2012; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Resilienz wird als – erworbene – Fähigkeit verstanden, Krisen und Belastungen so zu bewältigen, dass das Individuum nicht zerbricht, sondern gestärkt daraus hervorgeht.

In der Resilienzforschung wurde und wird ein besonderes Augenmerk auf die Identifikation von Schutzfaktoren gelegt, die die Wahrscheinlichkeit einer gesunden seelischen Entwicklung (deutlich) erhöhen (ausführlich: Bengel et al., 2009; Rönnau-Böse, 2013). Es besteht Einigkeit darüber, dass der wichtigste Schutzfaktor eine stabile, wertschätzende, emotional warme Beziehung zu einer (erwachsenen) Bezugs-Person ist. In ihrer umfassenden Analyse der letzten fünfzig Jahre Resilienzforschung kommt Luthar zu dem Schluss: „Die erste große Botschaft ist: Resilienz beruht, grundlegend, auf Beziehungen“ (Luthar 2006, S. 780; Übers. d. Verf.). Dabei ist weniger

¹ Dieser Beitrag basiert auf vorherigen Publikationen des Autors und KollegInnen (v.a. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015)

entscheidend zu wem diese Beziehung besteht, sondern wie diese Beziehung gestaltet ist, damit sie sich positiv auswirkt. Wichtige Elemente sind hier die konstante Verfügbarkeit, die Vermittlung von Sicherheit und der feinfühlig Umgang mit den Bedürfnissen des Kindes, sowie eine wertschätzende Unterstützung seiner Fähigkeiten (zusammenfassend: Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Im besten Fall sind diese Beziehungspersonen die Eltern, aber gerade die Resilienzforschung hebt die Bedeutung von sogenannten kompensierenden Bezugspersonen hervor. Dies können Fürsorgepersonen aus dem erweiterten Familienkreis sein, aber auch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen (vgl. dazu z. B. Bengel et al., 2009; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2007; Luthar, 2006).

Auf der Ebene der Person selbst haben Kompetenzen zur Bewältigung herausfordernder und kritischer Situationen eine wesentliche Bedeutung. In einer weiter gefassten Definition wird Resilienz als eine Kompetenz verstanden, die sich aus verschiedenen Einzelfähigkeiten zusammensetzt (vgl. z. B. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2012), Fingerle (2011) spricht hier von „Bewältigungskapital“. Diese Kompetenzen sind nicht nur relevant für Krisensituationen, sondern auch notwendig um z. B. Entwicklungsaufgaben und besonders herausfordernde Alltagssituationen zu bewältigen. Die Einzelkompetenzen entwickeln sich in verschiedensten Situationen, werden unter Belastung aktiviert und zeigen sich dann als Resilienz. Eine genaue Analyse der weltweit identifizierbaren Langzeitstudien unter der Resilienzperspektive sowie die Auswertung von bedeutenden nationalen und internationalen Studien und Überblicksarbeiten zur Thematik zeigt, dass auf personaler Ebene sechs Kompetenzen besonders relevant sind, um Krisensituationen, aber auch Entwicklungsaufgaben und kritische Alltagssituationen zu bewältigen (vgl. Rönnau-Böse, 2013):



(1) Selbst- und Fremdwahrnehmung

Selbstwahrnehmung umfasst vor allem die ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken. Gleichzeitig spielt die Selbstreflexion eine Rolle, d. h. die Fähigkeit, sich zu sich selbst in Beziehung setzen zu können. Fremdwahrnehmung meint die Fähigkeit, andere Personen und ihre Gefühlszustände angemessen und möglichst ‚richtig‘ wahrzunehmen bzw. einzuschätzen und sich in deren Sicht- und Denkweise versetzen zu können.

(2) Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit ist vor allem das grundlegende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können. Eine große Bedeutung haben dabei die Erwartungen, ob das eigene Handeln zu Wirkungen (und Erfolgen) führt oder nicht. Diese Erwartungen steuern schon im Vorhinein das Herangehen an Situationen und Aufgaben, damit auch die Art und Weise der Bewältigung, und führen so oftmals zu einer Bestätigung des eigenen Selbstwirksamkeitserlebens. Selbstwirksame Kinder (und Erwachsene) haben auch eher das Gefühl, Situationen beeinflussen zu können (sog. interne Kontrollüberzeugungen) und können die Ereignisse auf ihre wirkliche Ursache hin realistisch beziehen (realistischer Attributionsstil).

(3) Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz umfasst die Fähigkeit, im Umgang mit anderen soziale Situationen einschätzen und adäquate Verhaltensweisen zeigen zu können, sich emphatisch in andere Menschen einfühlen zu können sowie sich selbst behaupten und Konflikte angemessen lösen zu können. Es geht aber auch darum, auf andere Menschen aktiv und angemessen zugehen zu können, Kontakt aufzunehmen sowie zwischenmenschliche Kommunikation aufrecht zu erhalten und adäquat zu beenden. Des Weiteren zählt zur sozialen Kompetenz die Fähigkeit, sich soziale Unterstützung zu holen, wenn dies nötig ist.

(4) Selbstregulation

Sich selbst regulieren zu können, umfasst die Fähigkeit, eigene innere Zustände, also hauptsächlich Gefühle und Spannungszustände herzustellen und aufrecht zu erhalten und deren Intensität und Dauer selbständig zu beeinflussen bzw. kontrollieren zu können – und damit auch die begleitenden physiologischen Prozesse und Verhaltensweisen zu regulieren. Dazu gehört bspw. das Wissen, welche Strategien zur Selbstberuhigung und Handlungsalternativen es gibt und welche individuell wirkungsvoll sind.

(5) Problemlösefähigkeiten

Unter Problemlösen wird die Fähigkeit verstanden, „komplexe, ... nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen“ (Leutner et al. 2005, 125). Dabei ist es wichtig, systematisch vorzugehen und dabei das jeweilige Problem zu analysieren, Lösungsmöglichkeiten, -mittel und -wege abzuwägen und dann gleichfalls systematisch auszuprobieren. Dabei können unterschiedliche Problemlösestrategien – z. B. eine sorgfältige Ziel-/Mittelanalyse – angewandt werden. Die einfachste, oft nicht zielführende Strategie ist das „Versuchs-/Irrtumsverhalten“. Kinder müssen – und können – solche übergeordneten Problemlösestrategien erlernen.

(6) Aktive Bewältigungskompetenzen

Menschen empfinden den Charakter von belastenden und/oder herausfordernden, als „stressig“ erlebten Situationen unterschiedlich. Es geht darum zu lernen, solche Situationen angemessen einschätzen, bewerten und reflektieren zu können – um dann die eigenen Fähigkeiten in wirkungsvoller Weise zu aktivieren und umzusetzen, um die Stress-Situation zu bewältigen. Bedeutsam für den Umgang mit Stress ist dabei, das *aktive* Zugehen auf solche Situationen und das aktive wie angemessene Einsetzen von Bewältigungsstrategien. Zum adäquaten Umgang mit Stress gehört allerdings ebenfalls das Kennen der eigenen Grenzen und Kompetenzen – und die Fähigkeit, sich (dann) soziale Unterstützung zu holen.

Es ist zu beachten, dass diese sechs Resilienzfaktoren nicht unabhängig voneinander sind – so ist bspw. eine adäquate Fremdwahrnehmung eine wichtige Voraussetzung für sozial kompetentes Handeln.

Auf Grundlage dieser sechs Resilienz-Faktoren ist es möglich, Förderstrategien zu entwickeln und die Forschungsergebnisse für die Praxis nutzbar zu machen.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Resilienz keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft ist, sondern im Verlauf des Lebens entwickelt wird; von besonderer Bedeutung sind dabei die frühen Lebensjahre. Die Resilienzforschung zeigt, dass es sich um eine *dynamische Eigenschaft* handelt. Das Kind wird als aktiver „Bewältiger“ und (Mit-)Gestalter seines Lebens gesehen; die Fähigkeit der seelischen Widerstandskraft entwickelt sich aus der Interaktion mit den Bezugspersonen und realen positiven Bewältigungserfahrungen: Aus der gelungenen Bewältigung herausfordernder oder kritischer Situationen geht das Kind gestärkt hervor. Es handelt sich bei „Resilienz um eine dynamische Kapazität...“, die sich über die Zeit im Kontext der Mensch- und Umweltinteraktion entwickelt“ (Petermann et al. 2004, S. 345). Die positive Bewältigung von Krisen, Belastungen und Entwicklungsaufgaben – eine spezifische Bedeutung haben hier Übergänge, zum Beispiel von der Familie in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die Schule – wirkt sich positiv auf die weitere Entwicklung aus.

3. Förderung der Resilienz in der Kindertageseinrichtungen

Entsprechend der Erkenntnisse der Präventionsforschung (vgl. Durlak, 2003; Bengel et al., 2009; Beelmann, 2006; Röhrle, 2008) sind gesundheitsförderliche bzw. präventive Maßnahmen dann am wirkungsvollsten, wenn sie im Setting, also der Lebenswelt der Zielgruppe(n) verankert werden und zugleich auf mehreren Ebenen ansetzen, mithin Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte erreichen. Dies bedeutet, dass Programme zur Förderung von Resilienz und Schutzfaktoren eingebettet sein sollten in eine dauerhafte Entwicklung der Institution Kindertageseinrichtung (und auch Schule). Um nachhaltige Wirkungen entfalten zu können, muss das Team der pädagogischen Fachkräfte qualifiziert werden, um dauerhaft im Alltag *und* mittels gezielter Maßnahmen die Resilienz der Kinder und ihrer Familien fördern zu können.

Multimodales Vorgehen im Setting-Ansatz			
(1) Ebene päd. Fachkräfte	(2) Ebene Kinder	(3) Ebene Zusammenarbeit mit Eltern	(4) Netzwerke
<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungen • Leitbild (institution) • „pädagogischer Alltag“ • ressourcenorientierte Fallbesprechungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Resilienzfaktoren im Alltag • Kinderkurse • zielgruppenspezifische Angebote 	<ul style="list-style-type: none"> • Information • Regelmäßige Entwicklungsgespräche • Beratung/ „Sprechstunden“ • Elternkurse 	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungsberatung • Soziale Dienste • Einrichtungen, Vereine etc. im Sozialraum

Das Vorgehen auf den vier Ebenen bedeutet im Einzelnen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2016; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015):

Ebene 1: Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte

Den Ausgangspunkt der Projekte stellt die Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte dar. Im Vordergrund steht dabei die (Weiter-)Entwicklung einer ressourcenorientierten Haltung, die insbesondere durch spezifische Fortbildungsmodule angeregt und durch kontinuierliche Reflexion in der Alltagsbegleitung befördert wird. Bei der Förderung von Resilienz geht es nicht nur darum, verschiedene Methoden zu kennen und anzuwenden, sondern eine reflektierte Haltung einzunehmen, die im Kern Orientierung an den Ressourcen und Bewältigungskompetenzen eines Kindes, seiner Bezugspersonen und seiner Lebenswelt beinhaltet. Das Verhalten der Kinder und auch der Eltern kann so aus einer anderen Perspektive betrachtet und neue Ressourcen erschlossen werden.

Um möglichst nachhaltige Effekte zu erzielen, setzt die Qualifizierung der Fachkräfte auf unterschiedlichen Ebenen an:

- a) Gesamtteamfortbildungen (im optimalen Fall sechs halb- bis ganztägige Einheiten im Verlauf von 18 Monaten)
- b) Systematische Reflexion der Prozesse im Alltag („Prozessbegleitung“)
- c) Ressourcenorientierte Fallbesprechungen

Ebene 2: Pädagogische Arbeit mit den Kindern

Die pädagogische Arbeit mit den Kindern zielt darauf ab, den Alltag in der Einrichtung insgesamt resilienzförderlich zu gestalten. Dieser Ansatz findet sich in verdichteter Form in den Kinderkursen wieder, die sich am Manual „Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2016) orientieren und den dialogischen Austausch mit den Kindern in den Mittelpunkt rücken. Dieses Manual muss auf die Situation der Kinder, v.a. angesichts möglicherweise vorhandener Sprachprobleme adaptiert werden. Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Integration der Bausteine in den Alltag.

Ebene 3: Zusammenarbeit mit Eltern

Bei der Zusammenarbeit mit Eltern stehen die Ermöglichung elterlicher Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Ausbau der elterlichen Erziehungskompetenzen im Mittelpunkt. Eine niedrigschwellige Ausgestaltung der Elternangebote ist insbesondere bei Eltern mit geringen Deutschkenntnissen und geringem Selbstwertgefühl von zentraler Bedeutung. Entsprechend ist in den Projekten die Zusammenarbeit mit Eltern unterschiedlich niedrigschwellig aufgebaut. Wesentliche Elemente sind:

- a) Informationen über das Projekt und dessen Hintergründe
- b) Gezielte Fortbildungs-/, „Themen“-Abende für die Eltern zum Thema Resilienz
- c) Offene Gesprächsangebote zum Austausch über Erziehungsfragen
- d) Stärkenorientierte Elternkurse (z. B. analog Fröhlich-Gildhoff, Rönnau & Dörner, 2008)

Ebene 4: Vernetzung

Die Kindertageseinrichtung dient Eltern als eine der ersten Anlaufstellen, wenn es um Erziehungsfragen und -probleme geht. Bei Anliegen, die eine tiefergehende sozialrechtliche oder psychosoziale Beratung erforderlich machen, sind Kindertageseinrichtungen auf eine gute Vernetzung mit entsprechenden Einrichtungen im Sozialraum angewiesen.

Demzufolge sollten folgende Angebote direkt vor Ort angebunden werden:

- Elternsprechstunden in der Kita, meist durch die zuständige Erziehungsberatungsstelle
- bei Bedarf: schneller Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften in den Kitas, Eltern und Beratungsstellen bzw. dem Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes (Stichwort: „kurze Wege“ bahnen, bevor Probleme entstehen)
- Kontakte zu weiteren Unterstützungssystemen, wie Frühförderstellen, ÄrztInnen etc.

Die Ergebnisse der komplexen *Evaluation im Kontrollgruppendesign* der verschiedenen Projekte zeigten eine hohe Akzeptanz und positive Resonanz bei allen Zielgruppen sowie statistisch bedeutsame, positive Ergebnisse bei den Kindern der Durchführungsgruppen im Bereich des Selbstkonzepts und der kognitiven Entwicklung im Vergleich mit den Kontrollgruppen (vgl. dazu Rönnau-Böse, 2013).

Werden die Fachkräfte in der Entwicklung einer resilienzförderlichen Haltung und von spezifischen Kompetenzen zur Resilienzförderung unterstützt, hat dies positive Auswirkungen sowohl auf die Kinder als auch die Eltern sowie die Fachkräfte selber. Die ressourcenorientierte Wahrnehmung der Kinder führt zu mehr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bei allen Beteiligten. Die Kinder erleben vermehrt positive Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Fachkräfte erhalten dadurch positive Rückmeldung auf ihre Angebote, was wiederum in einen Anstieg des Vertrauens in die eigenen fachlichen Kompetenzen mündet. Die Eltern erhalten durch die ressourcenorientierte Perspektive der Fachkräfte mehr positive Rückmeldungen, die zu mehr Zuversicht in die eigenen Erziehungskompetenzen führen. Dieses Vertrauen wirkt sich dann wieder auf die Beziehung zu den eigenen Kindern aus, die so von zwei Seiten gestärkt werden (vgl. Rönnau-Böse, 2013; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011).

Diese Ergebnisse finden sich bei einer gleichartigen Intervention auch in Grundschulen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

4. Altersangemessene Förderung der Resilienzfaktoren im Alltag

Pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtung ist oft geprägt durch alltägliche Situationen, weniger durch die Realisierung gezielter „Programme“, „Kurse“ oder „Fördermaßnahmen“. Daher ist es umso bedeutsamer, die empirisch als bedeutsam für eine gesunde seelische Entwicklung identifizierten Faktoren, die o.a. Resilienzfaktoren, im Alltag zu stärken und zu fördern. Dies kann im Prinzip in jeder Situation erfolgen, muss natürlich auf das je individuelle Kind, seine Interessen, Bedürfnisse, sein jeweiliges Alter und seinen jeweiligen „Stand“ angepasst sein. Dies erfordert die Fähigkeit der pädagogischen Fachkraft, Alltagssituationen unter der Resilienzfaktoren-Förder-Perspektive zu betrachten, die „Resilienzbrille“ aufzusetzen, wie es eine Projektteilnehmerin beschrieb. Ein solcher Ansatz ist schwieriger zu realisieren als die Umsetzung eines Programms (auf der Grundlage eines Manuals), da keine klaren Strukturen und Anweisungen vorliegen, sondern in jeder Situation die Resilienzfaktoren-Förderpotentiale erkannt werden müssen und eine entsprechende pädagogische Antwort gegeben werden muss.

Für die Förderung der Resilienzfaktoren im Alltag sind ausführliche Beispiele für verschiedene Altersgruppen beschrieben (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015; Kaiser, 2015; Fröhlich-Gildhoff & Fischer, 2014, Fischer 2012); im Folgenden sind einige Möglichkeiten dargestellt:

Im *Krippenbereich* können in den Schlüsselsituationen (Pflugesituationen, Essen, „Freispiel“) in vielfältiger Weise die Resilienzfaktoren gestärkt werden – auf der Grundlage einer ressourcenorientierten Begegnung und Beziehungsgestaltung. Dies sei an zwei Beispielen verdeutlicht:

Resilienzfaktor *Selbst- und Fremdwahrnehmung*:

Durch das Schaffen von positiven Körper- und Sinneserfahrungen, durch Raumgestaltung und gezielte Aktivitäten, das differenzierte Wahrnehmen und Spiegeln von Gefühlslagen und Stimmungen und eine bedingungslose Wertschätzung dem Kind gegenüber kann das Kind zunehmend eine Vorstellung über sein „Ich“ entwickeln. Beim Wickeln ist dabei auf folgende Aspekte besonders zu achten²:

- Die Bezugsperson ist zugewandt, weiß um die besondere Verletzlichkeit und Ungeschütztheit des Kindes in Wickelsituationen
- ... kündigt Handlungen mit Worten an, spricht mit dem Kind,
- ... geht auf Signale des Kindes nach Gespräch oder Ruhe ein,
- ... nutzt die Zeit des Wickelns, um dem Kind die ungeteilte Aufmerksamkeit zu schenken,
- ... nutzt die Zeit des Wickelns, um die Selbstwahrnehmung des Kindes zu fördern, bspw. durch Körperreime, Benennen der Körperteile,
- ... spiegelt Gefühle und Wahrnehmungen des Kindes,
- ... lobt das Kind detailliert, wenn es aktiv mithilft beim Wickeln.

Resilienzfaktor *Selbstwirksamkeit*

Um die Selbstwirksamkeit eines Kindes zu fördern, braucht es Gelegenheiten, aktiv und selbstständig seine Umwelt zu explorieren und sich als „Verursacher“ wahrzunehmen. Die Förderung der Selbstwirksamkeit kann erfolgen durch:

- die Ermöglichung von aktiven und selbst-initiierten Handlungen
- die Ermöglichung einer selbstständigen Erforschung der Umwelt
- die Ermutigung beim Herangehen an An-/Herausforderungen durch verbale Verstärkung des Selbstwirksamkeitserlebens (z. B. lobende Ansprache oder ermutigende Blickkontakte)
- stellvertretende Erfahrungen an Modellen, durch welche das Kind Erfolgserlebnisse beobachten und Rückschlüsse auf die eigene Person ziehen kann.

² Diese Beispiel entstammen Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff (2015, S. 62ff); weitere Beispiele finden sich bei Kaiser (2015) und Becker (2011, 2012).

Beim Essen/Füttern ergeben sich beispielhaft folgende Möglichkeiten :

- Die Bezugsperson lässt das Kind selbst essen, wenn es das altersgemäß schon kann
- ... lässt das Kind den Löffel selbst führen je nach Alter und Entwicklungsstand,
- ... achtet auf Feinzeichen der Zu- und Abwendung,
- ... erlaubt dem Kind, das Essen mit allen Sinnen zu genießen und zu erforschen (das kann auch heißen, mit den Fingern in den warmen Tee zu fassen oder das Brot zu zerkrümeln oder die Banane zu matschen),
- Kinder wirken mit beim Tisch decken und abräumen,
- Kinder dürfen selbst Getränke einschenken und einen Lappen holen, wenn etwas daneben geht,
- Kinder dürfen in ihrem eigenen Tempo essen.

Auch bei 3-6jährigen Kindern ergeben sich vielfältigste Möglichkeiten des Stärkens der Resilienzfaktoren ; hierbei sind altersgerechte, sprachliche Reflexionen zusätzlich bedeutsam ; auch hierzu seien zwei Beispiele aufgeführt (modifiziert aus Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff, 2015, S.) :

Resilienzfaktor *Selbststeuerung*

Die Förderung der Selbststeuerung bezieht sich zum einen auf die Unterstützung der Gefühlsregulation, zum anderen „können die Kinder im Kita-Alltag [und zu Hause] darin begleitet werden, ihre Aufmerksamkeit zielbezogen zu steuern und sich in Aktivitäten positiv selbst zu motivieren“ (Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2013, S.18). Hilfreich hierbei sind positive Rückmeldungen und dass die Bezugspersonen als verlässliche und sicherheitsgebende Assistenz fungieren sowie die Kinder zum selbständigen Handeln motivieren.

Bezogen auf die Alltagssituationen ergeben sich beispielhaft folgende Möglichkeiten :

- Strategien zur Selbstregulation, wie z. B. der Einsatz von Ampelkärtchen, um Situationen bewusst zu steuern. Die rote Ampel bedeutet „Stopp!“, d.h. das Kind stoppt seine Handlung. Die gelbe Ampel fordert zum Nachdenken über Lösungsmöglichkeiten und Handlungsfolgen auf. Mit der grünen Ampel wird eine Entscheidung gefällt. Die Lösung wird ausprobiert und bewertet (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2016).
- Regelmäßige Abläufe und Rituale, wie z. B. Essenszeiten, Einschlafrituale usw.
- Regelspiele – und Reflexion der Gefühle dabei
- Rückmeldungen über das eigene Handeln
- Erarbeiten und lautes Aussprechen von Selbstinstruktionen

Resilienzfaktor *Problemlösefähigkeiten*

Das Bewusstmachen von einzelnen Schritten zur Problemlösung aktiviert die Fähigkeiten zur Lösung von Problemen. Ziel ist es, allgemeine Strategien auf verschiedene Situationen anwenden zu können. Das Kind soll sich bewusst werden, was es zur Lösung eines Problems gebraucht hat, um dies in einer anderen Problemsituation auch wieder nutzen zu können. Dabei muss es sich nicht zwangsläufig um schwerwiegende Probleme handeln, im Mittelpunkt steht vor allem die Alltagsbewältigung. Kinder können von Beginn an in Entscheidungs- und Planungsprozesse einbezogen werden. Außerdem sollten sie sich in selbstbestimmten Tätigkeiten in ihrem Tempo beschäftigen dürfen, ohne dabei vorschnelle Hilfestellungen zu erhalten.

Bezogen auf die Alltagssituationen ergeben sich beispielhaft folgende Möglichkeiten :

- Gespräche über verschiedene ‚Problem‘(bewältigungs)Situationen
- Bewusst machen von Abläufen
- Aufzeigen von Unterstützungsmöglichkeiten
- Bilderbücher und Geschichten, in denen eine Hauptfigur ein Problem erfolgreich löst
- Modellverhalten für konstruktives Problemverhalten zeigen

5. Fazit

Die Förderung der seelischen Gesundheit – operationalisiert über das Konzept der Resilienz- bzw. Schutzfaktoren – hat eine große Bedeutung im Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Die systematische Resilienzförderung hat, wie mehrfach empirisch nachgewiesen werden konnte (v.a. Rönnau-Böse, 2013; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Weltzien & Lorenzen, 2016), positive Effekte auf der Ebene der Kinder, der Familien und auch der Fachkräfte.

Dabei kommt es nicht in erster Linie darauf an, einzelne Programme umzusetzen, sondern es geht grundlegend darum, Beziehungen sicher und stärkenorientiert zu gestalten sowie die personalen Schutzfaktoren – „Lebenskompetenzen“ i.S. der WHO – zu fördern, in gezielten Kleingruppensituationen wie im pädagogischen Alltag. Dazu muss sich eine Kita bzw. das Team als resilienzförderliche Organisation verstehen und es müssen entsprechende Haltungen aufgebaut und Handlungsweisen umgesetzt werden. Hierzu ist weniger ein „Neu-Lernen“ nötig, sondern es kommt eher darauf an, das eigene Handeln unter einer neuen Perspektive zu reflektieren und dann fokussierter resilienzförderliche Begegnungen mit Kindern, Familien und KollegInnen zu gestalten.

Erfahrungen aus Kita-Teams, die ihre Arbeit unter der Resilienzperspektive neu betrachtet und z. T. umgestaltet haben zeigen, dass dies zunächst mit Reflexionsprozessen und Mehrarbeit verbunden ist – allerdings steigen mittelfristig das professionelle Selbstverständnis und die Arbeitszufriedenheit.

Literatur

- Becker, J. (2011). Krippenkinder stärken! *KiTa aktuell spezial*, 3, 35–38.
- Becker, J. (2012). Resilienzförderung in der Krippe. In K. Fröhlich-Gildhoff, J. Becker & S. Fischer (Hrsg.), *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita* (S. 30-40). Weinheim: Beltz.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151-162.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 35). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Biedinger, N. & Becker, B. (2006). Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Mannheim: Universität Mannheim <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-97.pdf>
- Bien, W., Rauschenbach, T. & Riedel, B. (2007). Wer betreut Deutschlands Kinder? München: DJI.
- Denner, S. & Schmeck, K. (2005). Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33, 307-317.
- Durlak, J.A. (2003). Generalizations regarding effective prevention and health promotion programs. In T. P. Gullotta, M. Bloom (Hrsg.), *The encyclopedia of primary prevention and health promotion* (S.61-69). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Fingerle, M. & Grumm, M. (Hrsg.) (2012). *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand*. München: Reinhardt.
- Fingerle, (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Resilienzförderung in Kitas. *Kindergarten heute*, 3, 16-20.
- Fischer, S. (2012). Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, Becker, J. & Fischer, S. (Hrsg.), *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita* (S. 41-55). Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T., Rönnau, M. (2016). *PRiK – Prävention und Resilienzförderung in Kindertagesstätten. Ein Trainingsprogramm* (3. vollst. überarb. Auflage). München: Reinhardt.

- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2015). *Resilienz* (4. überarb. und aktualis. Auflage). München: Reinhardt/UTB.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B. & Hamberger, M. (2014). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Petermann, F. (2013). Editorial. Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Zeitschrift Frühe Bildung*, 2, 55-58.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS). Ein Förderprogramm*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2012). Prevention of exclusion: the promotion of resilience in early childhood institutions in disadvantaged areas. *Journal of Public Health*, 20 (2), 131-139.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (Hrsg.) (2012). *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Beuter, S., Fischer, S., Lindenberg, J. & Rönnau-Böse, M. (2011). *Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas für Kinder und Familien mit sozialen Benachteiligungen*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M. & Dörner, T. (2008). *Eltern stärken mit Kursen in Kitas*. München: Reinhardt.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (KiGGS Study Group) (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57 (7), 807-819.
- Kaiser, S. (2015). *Resilienzförderung im Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 3. Konzeptpapier zur Dissertation*. Freiburg: Evangelische Hochschule.
- Kliche, T., Gesell, S., Nyenhuis, N., Bodansky, A., Deu, A. & Linde, K. (2008). *Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten*. Weinheim: Beltz.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.) *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (2nd edition)* (S. 739-795). New York: Wiley.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. (2., neu bearbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- Petermann, F., Niebank, K., Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W. & Hamre, B.K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2. neu bearbeitete Auflage) (S. 192-211). München: Reinhardt.
- Robert Koch Institut (2008). *Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendsurveys (KIGGS)*. Berlin: Robert Koch Institut.
- Röhrlé, B. (2008): Die Forschungslage zur Prävention psychischer Störungen und zur Förderung psychischer Gesundheit. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis* 40 (2), 343-347.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung*. Freiburg: FEL.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Das Konzept der Resilienz und Resilienzförderung. In K. Fröhlich-Gildhoff, J. Becker & S. Fischer (Hrsg.). *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita* (S. 9-29). Weinheim: Beltz.
- Roßbach, H.-G., Klucznik, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In H.-G. Roßbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 7-88). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Schlack, R., Hölling, H. & Petermann, F. (2009). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Gewalterfahrungen; Ergebnisse aus der KiGGS-Studie. *Psychologische Rundschau* 60, 3, S. 137-151.

Weltzien, D. & Lorenzen, A. (2016). *Abschlussbericht über das Projekt „Kinder Stärken“ – Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen, im Rahmen der „Offensive Bildung“*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg und: Offensive Bildung, Ludwigshafen.

Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

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

Autor

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Dozent für Klinische Psychologie und Entwicklungspsychologie an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
Psychologischer Psychotherapeut und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut. Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg; Forschung im Bereich Jugendhilfe, Pädagogik der Frühen Kindheit, Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. Mitglied des Beirats des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen Deutschland

I.2. Resilienzphänomene und Positive Peerkultur

Prof. Dr. Günther Opp

Die Erziehungswissenschaft hat das Interesse an anthropologischen Fragen weitgehend verloren. Das ist schade, denn die Ergebnisse der evolutionären Anthropologie geben interessante Einblicke in das Wesen des Menschen. Kurz gefasst, der Mensch ist ein „*ultra-soziales Tier*“ (Tomasello 2014). Soziale Kooperation im Spannungsfeld zwischen Eigennutz und Gemeinwohl war das evolutionäre Erfolgsrezept. Die Fähigkeit der sozialen Kooperation erhöhte die Überlebenschancen der frühen Anthropoiden in feindlichen Lebenswelten, verbesserte die Fortpflanzungsfähigkeit und die Aufzucht des Nachwuchses in altruistisch strukturierten sozialen Verbänden. Die Anforderungen und Voraussetzungen sozialer Kooperation waren zugleich ein Treibsatz für die Ausdifferenzierung kultureller und psychosozialer Fähigkeiten (z. B. Sprache ; Empathiefähigkeit).

„Menschliche Individuen müssen lernen, wie andere Mitglieder ihrer Kultur bestimmte Dinge tun. Mehr noch : Sie müssen lernen, welche Handlungen andere von ihnen erwarten... Ein Kind jedoch könnte sich ohne die Vorgaben der menschlichen Kultur und seine Motivation, daran teilzuhaben, nicht zu einer normal funktionierenden Person entwickeln“ (Tomasello 2010, 84).

Die Dynamik dieser Prozesse resultiert aus Erfahrungen und Einsichten in gegenseitige Abhängigkeiten und die Reziprozität von Erwartungen. Die Grundlagen sozialer Kooperation werden in frühen Bindungsprozessen gelegt. Eine rasante Ausweitung der Fähigkeiten sozialer Kooperation setzt mit dem Kindergartenalter ein, wenn die Kinder beginnen eigene Alltags- und Spielkulturen miteinander zu *ko- konstruieren*. Dabei entstehen komplexe Normen- und Regelsysteme, die den Kindern helfen, miteinander zu spielen und das gemeinsame Spiel aufrechtzuerhalten. Die Kinderwelt ist streng : Wer sich nicht an Regeln hält, wer mit den anderen nicht kooperiert, wird vom gemeinsamen Spiel ausgeschlossen !

Wir sollten durchaus vorsichtig mit den anthropologischen Wissensbeständen umgehen. Die pädagogische Reflexion kann sich nicht auf die phänomenologische Beschreibung evolutionärer Prozesse beschränken, die flexible Anpassungsprozesse in unterschiedlichen Lebenswelten beschreiben. Aber die pädagogische Anthropologie *„... trägt zu Selbstausslegung der Pädagogik, zur besseren Kenntnis der Voraussetzungen von Erziehung und Bildung“* bei (Wulf 2002, 28). Die evolutionären Erfahrungen haben sich tief eingegraben in die menschliche Natur.

Es gibt zwei grundlegende Bedürfnisse, die menschliches Verhalten und Wohlbefinden befeuern. Zum einen ist dies das Bedürfnis nach Selbstbestimmung. Entscheidungen über das eigene Leben treffen zu können, verbindet sich mit einem Gefühl von Würde. Zum anderen geht es um ein tief verankertes Bedürfnis nach sozialer Einbindung und Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen das sich mit einem Gefühl von Schutz und Sicherheit verbindet. Beide Bedürfnisse stehen in einem dynamischen Widerspruchsverhältnis zueinander. Das sinnvolle Leben, das alle Menschen führen wollen, basiert im Grunde auf der gelingenden Aushandlung von Selbstbestimmungsansprüchen mit den Ansprüchen sozialer Gemeinschaft. Im weitesten Sinne kann dies unter dem Begriff *sozialer Teilhabe* gefasst werden. Den Prozess der Aushandlung von Selbstbestimmungsbedürfnissen mit Gemeinschaftsansprüchen und umgekehrt, fassen wir im Begriff der *Partizipation*.

Sinnhaftes Leben beruht auf einer Balance zwischen Selbstbestimmungs- und Gemeinschaftsansprüchen. Diese Balance wiederum basiert auf sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen, vor allem der Fähigkeit eigener Selbstkontrolle und Disziplinierung im sozialen Zusammenleben. Wenn wir über Problemverhalten bei Kindern sprechen, sollten wir deshalb nicht die kindlichen Verstöße, Defizite und Auffälligkeiten in den Mittelpunkt stellen, sondern danach fragen, ob die grundlegenden kindlichen Bedürfnisse befriedigt werden. Wir sollten vor allem danach fragen, wie wir den Kindern helfen können, diese Bedürfnisse sozial akzeptabel zu realisieren. Sie benötigen dazu soziale Räume, in denen die Fähigkeiten lernen können, die sie zur Realisierung dieser Grundbedürfnisse benötigen (z. B. emotionale Regulation).

Der Begriff der Resilienz setzt an dieser Stelle an. Resilienz beschreibt positive Anpassungs- und Entwicklungsprozesse angesichts signifikanter Belastungserfahrungen durch Armut und andere stresserzeugende Einflüsse in kindlichen Lebenswelten. Resilienz ist keine Eigenschaft von Kindern, sondern das Ergebnis kumulativer entwicklungsförderlicher Erfahrungen in den gegebenen kindlichen Lebenskontexten (Biographie).

„... resilience is not simply a function of good outcomes despite bad experience, but also an example of prior good experience facilitating the mobilization of resources to promote competence in the face of adversity“ (Supkoff et al. 2012, 134).

Resilienz ist also ganz wesentlich das Ergebnis früher protektiver Einflüsse, in deren Schutz sich Fähigkeiten entfalten können, die spätere Resilienzprozesse unterfüttern. Es ist insofern eher ein Missverständnis, wenn Resilienz immer wieder als „Widerstandskraft“ gegenüber belastenden Lebenswelten beschrieben wird.

Widerstand kostet sehr viel Kraft und Energie und er trägt wenig zur Bewältigung der kindlichen Entwicklungsaufgaben bei. Während Resilienzphänomene gut erforscht sind (Werner 2007), bleiben ihre pädagogischen Implikationen relativ unbestimmt.

Aus pädagogischer Sicht stellt sich die Frage nach der Struktur und Qualität von protektiven Erfahrungskontexten, die Kinder und Jugendliche in der Bewältigung ihrer biographischen Belastungskonstellationen unterstützen, die ihnen reflexive Zugänge zu diesen Erfahrungen eröffnen, aus denen heraus sie soziale Herausforderungen verstehen, Kompetenzen und Anpassungsfähigkeiten entwickeln können, die positive Entwicklung ermöglichen. Protektive kindliche Erfahrungswelten zeichnen sich durch drei Qualitätsdimensionen aus (Opp; Brosch 2012).

- (1) Sie geben den Kindern Impulse und Chancen, um Fähigkeiten zu entwickeln, die sie bei der Bewältigung riskanter und belastender Lebenswelten benötigen (*Resilienzpraxis*).
- (2) Es geht dabei um eine pädagogische Gestaltung von Alltagskontexten, in denen sich Kinder sicher genug fühlen können, um neue Kompetenzen zu erlernen und zu erproben (*Resilienzökologie*).
- (3) Die Entfaltung von Resilienz basiert vor allem auf der Erfahrung fürsorglicher Beziehungen mit anderen Menschen (*Resilienzkultur*). Das können fürsorgliche Familienmitglieder, Nachbarn, Mentoren, Lehrerinnen und Erzieher sein. Positive Peereinbindungen und Freundschaften können ebenfalls starke kompensatorische Wirkungen entfalten.

Dies ist der Ausgangspunkt positiver Peerkulturvorstellungen. Peerkultur beschreibt soziale Aushandlungsprozesse und die Entwicklung von Kultur im Sinne eines Schutzes den Schwächeren vor Stärkeren durch die Gemeinschaft erfahren. Das Konzept der Positiven Peerkultur umfasst die Qualitätsdimensionen der Resilienzkultur, Resilienzökologie und Resilienzpraxis. Der ritualisierte Rahmen von Aushandlungsprozessen in denen diese Schutzfunktionen entwickelt werden, sind vor allem Gruppengespräche. Positive Peerkultur bezeichnet einen sozialen Raum, in dem Konflikte angesprochen, fair ausgehandelt und gelöst werden können.

Einem Beispiel soll dies veranschaulichen.

Die Kinder einer ersten Klasse beschwerten sich, dass Francesco Schimpfwörter verwendet und dass er sie an ihren „privaten Stellen“ berührt. Sie wollen das nicht! Francesco hat sich während des Gesprächs still von der Klasse abgewandt. Er hat sich über die Lehne seines Stuhls gebeugt und sich verschlossen, in dem er die Arme unter seinem Pulli verschränkt. Er will sich zu diesen Anschuldigungen nicht äußern und verharrt in einer Pose der Scham. Er zeigt damit, dass er die Anschuldigungen der anderen Kinder anerkennt. Selbst will er sich dazu nicht äußern. Die anderen Kinder werden von der Lehrerin aufgefordert für Francesco zu sprechen, sich zu überlegen, was Francesco durch den Kopf gehen könnte, warum der diese Dinge tut?

Lukas meint, dass Francesco, wenn er sich nicht so schämte, wahrscheinlich sagen würde, „... dass es ihm leid tut“. Andere Kinder äußern sich ähnlich. In der Zwischenzeit hat Lea begonnen, Francesco tröstend am Arm zu streicheln. In einem nächsten Schritt wird die Gruppe aufgefordert, über Lösungen für das Problem mit Francesco nachzudenken. Francesco beginnt, sich langsam aus seinem Kokon heraus zu schälen. Er wendet sich der Gruppe wieder zu. Nach verschiedenen Beiträgen meint Marko, dass man mit Francesco vielleicht mehr spielen sollte. Die Kinder beschließen Francesco in den Pausen mehr in ihre Spiele einzubinden und fordern, dass Francesco sein störendes Verhalten einstellt. Francesco akzeptiert dieses Lösungsangebot gerne. Die Umsetzung dieses Lösungsvorschlages wird in einem Protokoll festgehalten und soll im nächsten Gruppengespräch überprüft werden.

Als ich Francesco nach der Gruppensitzung frage, was in diesem schwierigen Gespräch gut für ihn war, sagt er ganz erleichtert: „Dass sie wieder mit mir spielen!“ Zufällig läuft die Klasse bei Pausenbeginn an mir vorbei. Ich höre, wie sich die Kinder gegenseitig daran erinnern, dass sie Francesco in ihre Pausenspiele mitnehmen wollen.

Kinder sind hilfsbereit aber sie verlangen auch Gegenleistungen. Sie sind bereit Francesco dabei zu helfen, sein Verhalten zu ändern. Aber sie erwarten von ihm auch, dass er mehr Verantwortung für sein Verhalten übernimmt.

Es sind mehrere Dinge, die in dieser Situation pädagogisch bedeutsam sind. Ein Problem das die Gruppe mit einem Mitschüler hat, wird öffentlich besprochen.

Francescos Problem mit den anderen wird entprivatisiert. Es ist für Francesco eine große Leistung diese Konfrontation auszuhalten. Er reagiert mit Scham und erleichtert der Gruppe damit, ihm entgegenzukommen. Der Konflikt mit Francesco wird durch die offene Diskussion für die Kinder bearbeitbar und auch lösbar. Francesco erfährt von den anderen Kindern, was er anders machen kann und anders machen soll, wenn er mit den anderen Kindern spielen will. Wirkungsvoll ist dabei, dass er dies von den anderen Kindern und nicht von den Pädagoginnen hört.

Unterschwelligem Mobbingprozessen kann durch die öffentliche Thematisierung solcher Themen vorgebeugt und sie können in der Gruppe bearbeitet werden. Dadurch, dass die anderen Kinder darüber nachdenken, wie die Gruppe Francesco helfen kann, zeigen sie ihm, dass er zu ihrer Gruppe gehört, dass er als Teil der Gruppe so wichtig ist, dass sie ihm helfen wollen, sein Verhalten zu ändern. Sie machen sich Gedanken, wie sie ihm helfen können und sie engagieren sich, um ihm zu helfen, sein Verhalten zu ändern. Francesco gewinnt dadurch seine Würde wieder. Er wird in der Gruppe wieder handlungsfähig und findet Anerkennung als handlungsfähiges Subjekt. Er kann wieder mit den anderen Kindern spielen. Die anderen Kinder kooperieren mit ihm.

Peergruppengespräch sind pädagogisch strukturiert und gerahmt (Opp, Unger 2006; Opp, Teichmann 2008). Es gibt einfache Ablaufrituale, die die Kinder kennen.

1. *Das Problem wird benannt.*
2. *Der Betroffene wird aufgefordert sich dazu zu äußern. Eventuell sprechen andere Kinder für ihn.*
3. *Die Gruppe wird aufgefordert Lösungen zu finden, für die sie sich auch selbst engagiert. Die anderen Kinder bieten Hilfe an und übernehmen Mitverantwortung.*
4. *Der Betroffene muss diesen Lösungsvorschlägen zustimmen und damit Bereitschaft zeigen, eigene Verantwortung zu übernehmen.*
5. *In einem Protokoll wird diese Lösung festgehalten und im nächsten Klassengespräch in einer Woche auf ihre Wirksamkeit hin überprüft.*

Die Pädagogen haben in diesen Gesprächen wichtige Funktionen. Sie achten darauf, dass die ritualisierte Schrittfolge eingehalten wird. Noch wichtiger ist, dass sie auf Fairness achten. Fairness heißt hier, dass die Pädagogin Partei ergreift, wenn die Gruppe übermächtig oder manipulativ agiert. Der Sinn der Konfrontationsphase liegt nur in der Klärung des Sachverhalts nicht in der Bloßstellung eines Kindes. Die Pädagogin kann die Konfrontationsphase dadurch beenden, dass sie das Thema zusammenfasst und die nächsten Schritte einleitet. Fair heißt auch, dass die Pädagogin die Gruppe auffordert, über die Gründe eines Problemverhaltens noch einmal genauer nachzudenken: *„Da müsst Ihr Euch noch mal in Francesco eindenken!“* oder *„Ihr müsst auch den Francesco fragen!“* Dies sind feste Sprachfloskeln, die nach und nach von den Kindern übernommen werden. Sie helfen ihnen, die Gespräche in der Gruppe zu führen. Die anderen Kinder verstehen, dass die Fairness, die die Pädagogin für ein Kind einfordert auch ihnen gilt, wenn sie in Bedrängnis geraten. Die Beteiligung als zentrale Akteure dieser Partizipationsprozesse zeigt den Kindern, dass sie von den Erwachsenen respektiert und dass ihre Anliegen ernst genommen werden.

Für die Kinder liegt der Gewinn dieser Gesprächskreise in der gemeinsamen Reflexion von individuellen Themen und Alltagsherausforderungen, in der Übung von Empathie und Perspektivübernahme. Sie bekommen Rückmeldungen auf ihr Verhalten von anderen Kindern, die es ihnen ermöglicht ihre Emotionen zu versprachlichen, zu verstehen und zu objektivieren. Sie können ihre Ziele klären, konfliktverstärkende Verhaltensweisen erkennen. Neue Handlungspläne und prosoziale Handlungsentscheidungen können in Abstimmung mit den anderen Kindern entwickelt werden. Entscheidend ist dabei dass es gelingt den Teufelskreis dauerhafter sozialer Marginalisierung unter Gleichaltrigen zu vermeiden (Salisch & Kraft 2010), soziale Kooperation mit den Peers zu ermöglichen.

Positive Peerkultur basiert auf einem systematisch erweiterten pädagogischen Beziehungsverhältnis im Sinne einer Triade von *Erzieher – Gruppe – Kind* die den Pädagoginnen und Pädagogen neue methodische Varianten eröffnet. Dazu gehört insbesondere die Möglichkeit Arbeitsbündnisse mit den Kindern und ihrer Peergruppe zu entwickeln, deren kulturelle Praxis immer schon die pädagogischen Handlungsräume rahmt. Inklusion jedweder Form mit Kindern und Jugendlichen sollte den Kontext der Gleichaltrigen und ihrer Peerkultur grundsätzlich im Auge behalten.

Literatur:

- Opp, G. & Teichmann, J. (Hrsg.), Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008.
- Opp, G. & Unger, N., Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg: Körber Edition 2006.
- Opp, G.; Brosch, A. (2012): Resilienz in der Jugendhilfe. In: Jugendhilfe (50), 313-316.
- Salisch, M. v. & Kraft, U. (2010): Störungen der Emotionsregulation im Kindergartenalter und ihre Folgen. In: Kißgen R., Heinen N. (Hrsg.), Frühe Risiken und Hilfen. Grundlage, Diagnostik, Prävention. Stuttgart: Klett-Cotta, 84-112.
- Supkoff, L.M.; Puig, J.; Sroufe, L.A. (2012): Situating resilience in developmental context. In: Ungar M. (Hrsg.): The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. New York: Springer, 127-142.
- Tomasello, M. (2014): Das ultra-soziale Tier. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau. (37), 97-111.
- Tomasello, M. (2010): Warum wir kooperieren. Berlin: edition unseld.
- Werner, E.E. (2007): Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In: Opp, G.; Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt (2. Auflage), 311-326.
- Wulf, C. (2002): Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (Beiheft 1), 13-32.

Autor

Prof. Dr. Günther Opp

Professor für Erziehungswissenschaften an der Martin Luther Universität Halle Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen einschließlich schulischer Förderangebote, Resilienzforschung und der Arbeitsansatz Peerkultur.

1.1. La résilience et la promotion de la résilience dans les structures d'accueil de la petite enfance³

Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

1. Remarques préliminaires : l'importance de la promotion de la santé mentale et de la résilience dans les structures d'accueil de la petite enfance

La promotion de la santé mentale – via les concepts de la résilience et des compétences de vie – bénéficie d'une attention accrue dans le domaine de l'éducation, de l'accueil et de l'encadrement de la petite enfance. Cela est le fruit d'une part de la prise de conscience que les bases de l'aptitude à gérer sa vie avec succès sont jetées dès le plus jeune âge. Les structures d'accueil de la petite enfance et les écoles notamment sont encouragées à contribuer de manière ciblée au développement des compétences socio-affectives de l'enfant, pour créer ainsi assez tôt des conditions favorables à un développement émotionnel sain. Plusieurs études démontrent qu'il est possible d'y parvenir dans les structures d'accueil de la petite enfance notamment (cf. l'aperçu Biedinger & Becker, 2006 ; Roßbach, Kluczniok & Iseemann, 2008). Ces institutions rencontrent les enfants et leur famille à un stade précoce du développement et ont, en tant qu'instance de socialisation secondaire, accès à des groupes de population qui ne sont sinon que difficilement accessibles via les offres d'éducation (par les parents) ou de promotion de la santé (cf. Bien, Rauschenbach & Riedel, 2007 ; Kliche et al., 2008).

En même temps, les études sérieuses disponibles affichent des taux de prévalence des enfants en âge préscolaire présentant un trouble du comportement de 17-22 % (Hölling et al., 2014 ; Robert Koch-Institut, 2008 ; voir également le résumé de Fröhlich-Gildhoff & Petermann, 2013) – environ un enfant sur cinq présente un signe particulier au début de l'âge scolaire, une situation qui est vécue par les adultes qui les entourent comme un défi majeur. Il faut mentionner à ce sujet les résultats d'études menées sur le long terme qui précisent que les troubles du comportement anciens – qui font souffrir les enfants et leur entourage depuis leur plus jeune âge – ne passent pas avec l'âge, mais deviennent un problème chronique si aucune mesure pédagogique (ou thérapeutique) ciblée, idéalement à l'aide d'une approche par setting, n'est prise (p. ex. Petermann et al., 2004 ; Bengel et al., 2009).

Il n'existait jusqu'à présent que très peu de programmes sur la promotion de la résilience dans le domaine de l'éducation précoce qui dépassaient une approche unilatérale axée sur quelques « life skills » ou compétences sociales. Aussi, les programmes existants se concentrent soit sur les enfants soit sur les parents. Une approche globale ou multimodale qui prend en compte toutes les personnes de l'entourage de l'enfant n'a jusqu'ici pas encore été réalisée.

De ce fait, le Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Hochschule Freiburg a réalisé et évalué depuis 2005 plusieurs projets sur la promotion multimodale des compétences de vie et de la résilience dans les structures d'accueil de la petite enfance et les écoles partout en Allemagne (aperçu : resilienz-freiburg.de) ; après la présentation du concept sous-jacent de la résilience, les principaux résultats du projet sont abordés dans cet article.

2. Le concept de la résilience et les facteurs de protection

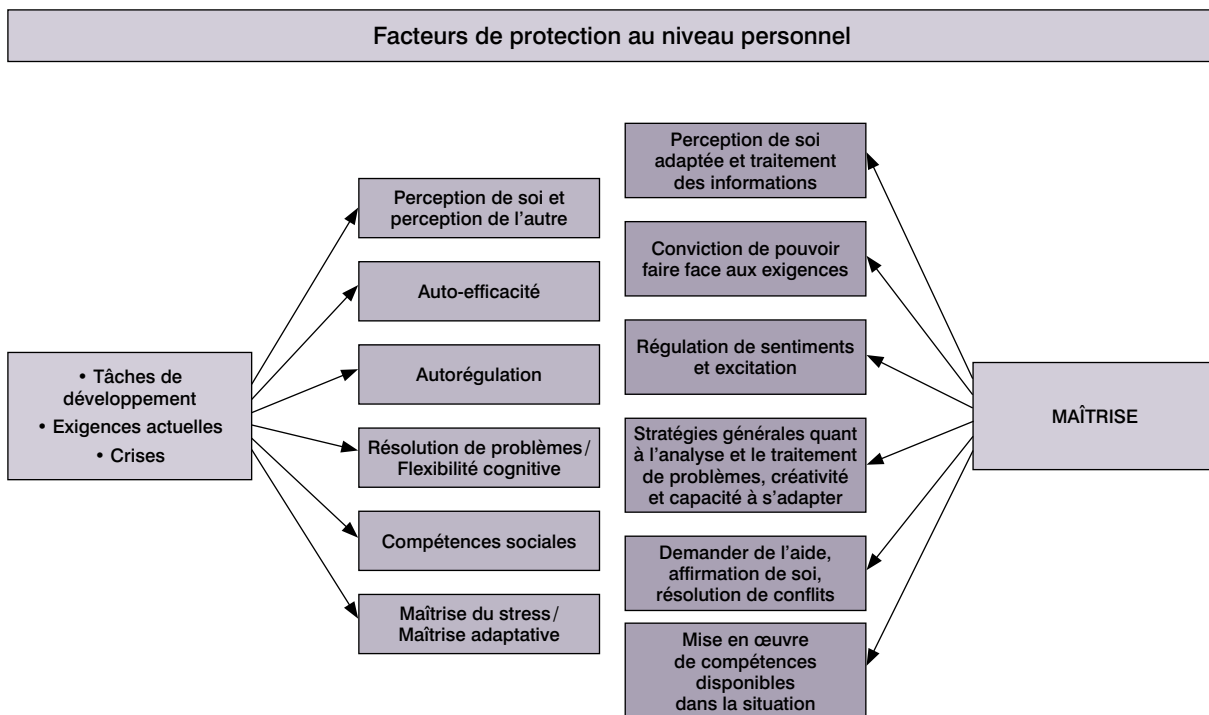
Dans le cadre du changement de la perspective dans le domaine des sciences humaines et de la santé en ce qui concerne les ressources et les facteurs déterminants de la santé, le concept de la résilience, à savoir la résistance émotionnelle, et de sa stimulation suscite un intérêt croissant dans la recherche et la pratique (ouvrages de référence : Wustmann, 2004 ; Opp & Fingerle, 2007 ; Zander, 2011 ; Fröhlich-Gildhoff et al., 2012, Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). La résilience est considérée comme une compétence – acquise – permettant de résoudre des crises et des problèmes de sorte que l'individu n'en ressort pas brisé, mais renforcé.

En ce qui concerne la recherche sur la résilience, un accent particulier a été et est toujours mis sur l'identification des facteurs de protection qui augmentent (nettement) la probabilité d'un développement émotionnel sain (plus en détail : Bengel et al., 2009 ; Rönnau-Böse, 2013). Il est entendu que le facteur de protection le plus important est une relation stable, valorisante, émotionnelle et chaleureuse avec une personne de référence (adulte). Dans son analyse détaillée sur les cinquante dernières années de recherche sur la résilience, Luthar conclut : « Le premier grand

³ Le présent article se base sur des publications antérieures de l'auteur et de collègues (notamment Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015 ; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015)

message est: la résilience repose, essentiellement, sur des relations.» (Luthar 2006, p. 780 ; trad. des auteurs). De ce fait, il n'est pas déterminant de savoir avec qui l'enfant est en relation, mais plutôt de *quelle manière* cette relation est conçue pour qu'elle ait un impact positif. Les principaux éléments sont ici une disponibilité permanente, le sentiment de sécurité, la prise en compte des besoins de l'enfant ainsi qu'un encouragement respectueux de ses compétences (en résumé: Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2015). Dans le meilleur des cas, ces personnes sont les parents, mais la recherche sur la résilience notamment souligne l'importance des personnes de référence compensatrices. Il peut s'agir de membres éloignés de la famille, mais également du personnel pédagogique des structures d'accueil de la petite enfance et des écoles (cf. p. ex. Bengel et al., 2009 ; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2007 ; Luthar, 2006).

Au niveau de la personne elle-même, les compétences permettant de gérer les situations difficiles et critiques revêtent une importance capitale. Si l'on se base sur une définition plus large, la résilience est considérée comme une compétence qui se compose de plusieurs compétences individuelles (cf. p. ex. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2012), Fingerle (2011) parle ici de «capital de maîtrise». Ces compétences présentent non seulement un intérêt dans les situations de crise, mais sont également nécessaires pour p. ex. maîtriser des tâches de développement et des situations particulièrement difficiles du quotidien. Les compétences individuelles se développent dans différentes situations, sont activées en cas de difficultés et se manifestent ensuite en tant que résilience. Une analyse précise des études identifiables menées dans le monde entier sur le long terme sous l'angle de la résilience ainsi que l'évaluation d'études et de synthèses nationales et internationales d'envergure sur le sujet montrent qu'au niveau personnel, six compétences sont particulièrement pertinentes pour gérer les situations de crise, mais également les tâches de développement et les situations critiques du quotidien (cf. Rönnau-Böse, 2013) :



(7) Perception de soi et perception de l'autre

La perception de soi comprend notamment la perception globale et adéquate de ses propres émotions et pensées. Dans le même temps, l'introspection est essentielle, à savoir l'aptitude à être en relation avec soi-même. La perception de l'autre est l'aptitude à percevoir et à évaluer de manière appropriée et juste les autres personnes et leur état émotionnel et à comprendre leur point de vue et leur manière de penser.

(8) Auto-efficacité

Par auto-efficacité, ou efficacité personnelle, on comprend notamment la confiance fondamentale à l'égard de ses propres capacités ainsi que la conviction de pouvoir atteindre un but précis en surmontant les obstacles. Les attentes quant aux impacts (et succès) de l'action jouent un rôle central. Ces attentes guident au préalable l'approche de la situation et des tâches, et donc également la façon de la maîtriser, et mènent ainsi souvent à une confirmation de son propre vécu d'auto-efficacité. Des enfants (et adultes) auto-efficaces ont également plutôt l'impression de pouvoir influencer des situations (ce que l'on appelle la maîtrise de soi interne) et peuvent attribuer de manière réaliste les résultats à leur cause réelle (style d'attribution réaliste).

(9) Compétence sociale

La compétence sociale comprend l'aptitude à évaluer des situations sociales dans les relations avec les autres et à manifester des comportements adéquats, à s'identifier de manière empathique à l'autre ainsi qu'à s'affirmer et à résoudre les conflits de manière appropriée. Il s'agit toutefois aussi d'écouter de manière active et appropriée l'autre, de prendre contact ainsi que de maintenir une communication interpersonnelle et d'en mettre fin de manière adéquate. En outre, la compétence sociale comprend l'aptitude à demander une aide sociale si nécessaire.

(10) Autorégulation

Pouvoir se réguler soi-même consiste en la capacité de créer et de maintenir ses propres états internes, notamment des sentiments et des tensions, et de pouvoir influencer ou contrôler de manière autonome leur intensité et leur durée – et donc réguler également les processus psychologiques concomitants et les comportements. Il s'agit p. ex. de connaître les différentes stratégies d'auto-apaisement et les autres solutions et de savoir lesquelles appliquer dans quel cas.

(11) Aptitudes à résoudre les problèmes

Par résolution de problème on entend la capacité de « approfondir et de comprendre avec la pensée des situations peu claires et complexes, pour ensuite, en ayant recours à toutes les connaissances disponibles, développer, évaluer et appliquer avec succès des possibilités d'action » (Leutner et al. 2005, 125). Il est important d'adopter une approche systématique et d'analyser le problème en question, d'évaluer les différentes solutions et de les essayer systématiquement. Différentes stratégies de résolution de problème, p. ex. un plan minutieux d'action/de mesures, peuvent être appliquées. La stratégie la plus simple, souvent infructueuse, est le « comportement d'essai/d'erreur ». Les enfants doivent – et peuvent – apprendre de telles stratégies de résolution de problème fondamentales.

(12) Compétences de maîtrise actives

Les êtres humains éprouvent des sensations diverses face à des situations difficiles et/ou exigeantes, vécues comme « stressantes ». Le but est d'apprendre à pouvoir examiner, évaluer et réfléchir de telles situations de manière appropriée – pour ensuite activer et appliquer de manière efficace ses propres capacités à maîtriser la situation de stress. Pour gérer le stress, il est important d'adopter une approche *active* à l'égard d'une telle situation et d'appliquer de manière active et appropriée les stratégies de maîtrise. Une maîtrise adéquate du stress dépend également de la connaissance de ses propres limites et de ses compétences – et de la capacité de demander (si nécessaire) une aide sociale.

Il convient de noter que ces six facteurs de résilience ne sont pas indépendants les uns des autres, p. ex. une perception de l'autre adéquate est une ressource capitale pour une action sociale compétente.

Ces six facteurs de résilience permettent de développer des stratégies d'encouragement et de mettre en pratique les résultats de recherche.

On peut en principe partir de l'idée que la résilience n'est pas un trait de personnalité inné, mais qu'elle se développe tout au long de la vie ; les premières années sont d'une importance cruciale. La recherche sur la résilience montre qu'il s'agit d'une *caractéristique dynamique*. L'enfant est considéré comme acteur et (co-)créateur de sa vie ; la capacité de la résistance mentale se développe à partir de l'interaction avec les personnes de référence

et des expériences de maîtrise positives réelles : l'enfant ressort renforcé d'une situation difficile ou critique maîtrisée avec succès. «La résilience est une capacité dynamique... qui se développe avec le temps dans le contexte des interactions humaines et environnementales.» (Petermann et al. 2004, p. 345). La maîtrise positive de crises, d'épreuves et de tâches de développement – les phases de transition, telles que le passage de la famille à l'école maternelle ou de l'école maternelle à l'école primaire, revêtent une importance spécifique – a un impact positif sur le développement futur.

3. Promotion de la résilience dans les structures d'accueil de la petite enfance

Selon les connaissances de la recherche dans le domaine de la prévention (cf. Durlak, 2003 ; Bengel et al., 2009 ; Beelmann, 2006 ; Röhrle, 2008), les mesures promouvant la santé ou préventives sont les plus efficaces si elles sont ancrées dans le setting, à savoir dans le milieu de vie des groupes cibles, et si elles se font à plusieurs niveaux, atteignant donc les enfants, les parents et le personnel pédagogique. Cela signifie que des programmes pour encourager la résilience et les facteurs de protection devraient s'inscrire dans un développement durable de l'institution qu'est la structure d'accueil de la petite enfance (ainsi que l'école). Afin de pouvoir produire des effets durables, l'équipe pédagogique doit être qualifiée pour pouvoir encourager la résilience des enfants et de leur famille de façon permanente au quotidien et au moyen de mesures ciblées.

Approche multimodale dans l'approche de setting			
(1) Niveau personnel pédagogique	(2) Niveau enfants	(3) Niveau collaboration avec les parents	(4) Réseaux
<ul style="list-style-type: none"> • Formations • Principe directeur (institution) • « Quotidien pédagogique » • Études de cas axées sur les ressources 	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement des facteurs de résilience au quotidien • Cours pour enfants • Offres spécifiques pour le groupe cible 	<ul style="list-style-type: none"> • Informations • Entretiens de développement réguliers • Conseil/ « consultations » • Cours pour parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseils en éducation • Services sociaux • Institutions, associations etc. dans l'espace social

L'action à mener sur quatre niveaux signifie (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2016 ; Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015) :

Niveau 1 : qualification du personnel pédagogique

Le point de départ des projets est la formation continue du personnel pédagogique. L'accent est mis sur le développement d'une approche axée sur les ressources, stimulée notamment par des modules de formation continue spécifiques et une réflexion continue dans l'accompagnement au quotidien. L'encouragement de la résilience ne consiste pas seulement à connaître différentes méthodes et à les appliquer, mais à adopter une approche réfléchie qui repose essentiellement sur l'orientation sur les ressources et les compétences de maîtrise d'un enfant, de sa personne de référence et de son milieu de vie. Il est ainsi possible de considérer le comportement des enfants et celui de leurs parents d'un autre point de vue et d'exploiter de nouvelles ressources.

Afin d'obtenir des effets durables, la qualification du personnel se fait à différents niveaux :

- a) Formations d'équipe (idéalement six unités d'une demi-journée à des journées entières pendant 18 mois)
- b) Réflexion systématique des processus au quotidien (« accompagnement du processus »)
- c) Études de cas axées sur les ressources

Niveau 2 : travail pédagogique avec les enfants

Le travail pédagogique avec les enfants vise à créer un quotidien au sein de l'établissement qui encourage de manière générale la résilience. Cette approche se retrouve sous forme synthétique dans les cours pour enfants, qui s'inspirent du manuel « Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen » (cf. Fröhlich-Gildhoff et al., 2016) et mettent l'accent sur l'échange par le dialogue avec les enfants. Ce manuel doit être adapté à la situation des enfants, notamment quant aux éventuels problèmes linguistiques. Une autre étape est l'intégration des éléments dans la vie quotidienne.

Niveau 3 : collaboration avec les parents

En ce qui concerne la collaboration avec les parents, l'accent est mis sur le fait de leur permettre des expériences d'auto-efficacité et sur le développement des compétences éducatives des parents. Des offres pour parents facilement accessibles revêtent une grande importance notamment pour les parents avec des connaissances minimales en allemand et une faible estime de soi. Raison pour laquelle la collaboration avec les parents dans les projets est structurée de manière simple. Les éléments essentiels sont :

- a) Informations sur le projet et son contexte
- b) Des soirées de formation/thématiques sur le sujet de la résilience réservées aux parents
- c) Offres d'échange ouvertes pour discuter des questions d'éducation
- d) Cours pour parents axés sur les forces (p. ex. de manière analogue Fröhlich-Gildhoff, Rönnau & Dörner, 2008)

Niveau 4 : Réseautage

La structure d'accueil de la petite enfance est le premier point de contact pour les parents en matière de questions et de problèmes d'éducation. En ce qui concerne les questions qui nécessitent des conseils sociaux et psychosociaux plus détaillés, les structures d'accueil de la petite enfance doivent disposer d'un réseau pertinent composé des différentes institutions du secteur social.

Les offres suivantes devraient être proposées directement sur place :

- Réunions avec les parents dans la structure d'accueil de la petite enfance, souvent par le service de consultation d'éducation concerné
- Si nécessaire : échange rapide entre personnel pédagogique dans les structures d'accueil de la petite enfance, les parents et les services de consultation ou institution d'assistance sociale (mot-clé : privilégier les «voies directes» *avant* que les problèmes n'apparaissent)
- Contacts avec d'autres systèmes d'aide, tels que postes d'encouragement, médecins, etc.

Les résultats de l'évaluation complexe au sein de la conception du groupe témoin des différents projets ont révélé une acceptation élevée et une résonance positive chez tous les groupes cibles, ainsi que des résultats positifs, statistiquement significatifs chez les enfants des groupes d'application dans le domaine du concept de soi et du développement cognitif, comparé aux groupes témoins (cf. Rönnau-Böse, 2013).

Lorsque l'on apporte une aide au personnel pédagogique dans le développement d'une approche qui encourage la résilience et des compétences spécifiques à l'encouragement de la résilience, on constate des impacts positifs à la fois sur les enfants, les parents et le personnel lui-même. La perception axée sur les ressources des enfants augmente la confiance en leurs propres capacités chez toutes les personnes concernées. Les enfants vivent plus d'expériences d'auto-efficacité positives, le personnel pédagogique reçoit un retour positif sur son offre, ce qui se traduit par une augmentation de la confiance en les compétences professionnelles du personnel. Grâce à la perspective axée sur les ressources, les parents reçoivent davantage de retours positifs, ce qui résulte en une augmentation de la confiance en leurs propres compétences éducatives. Cette confiance a un impact sur la relation avec leurs propres enfants qui se retrouve renforcée des deux côtés (cf. Rönnau-Böse, 2013 ; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011).

Ces résultats sont les mêmes pour une intervention similaire dans les écoles primaires (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

4. Promotion des facteurs de résilience au quotidien adaptée à l'âge de l'enfant

L'action pédagogique dans les structures d'accueil de la petite enfance se caractérise souvent par des situations quotidiennes, moins par la mise en œuvre de «programmes», «cours» ou «mesures d'encouragement» ciblés. Il est donc d'autant plus important de renforcer et d'encourager quotidiennement les facteurs identifiés comme essentiels à un développement mental sain, à savoir les facteurs de résilience. Cela est en principe faisable dans toutes les situations, mais doit bien évidemment être adapté à l'enfant, ses intérêts, ses besoins, son âge et son «niveau».

Pour cela, le personnel pédagogique doit être capable de considérer les situations du quotidien sous l'angle de la promotion des facteurs de résilience, de mettre les « lunettes de résilience », comme l'a décrit une participante du projet. Une telle approche est plus difficile à mettre en œuvre que la réalisation d'un programme (avec un manuel), car il n'existe pas de structure ni d'instruction claires, mais pour chaque situation, les potentiels d'encouragement des facteurs de résilience sont à reconnaître avant d'apporter une réponse pédagogique adaptée.

Des exemples détaillés pour différents groupes d'âge sont décrits en ce qui concerne l'encouragement des facteurs de résilience au quotidien (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2015 ; Kaiser, 2015 ; Fröhlich-Gildhoff & Fischer, 2014, Fischer 2012) ; ci-dessous sont représentées quelques possibilités :

Dans les *structures d'accueil de la petite enfance*, les situations clés (change, repas, jeu libre) permettent de renforcer de diverses manières les facteurs de résilience – sur la base d'une rencontre et d'une relation axées sur les ressources. Deux exemples permettent d'utiliser cette approche :

Facteur de résilience *Perception de soi et perception de l'autre* :

La création d'expériences sensorielles et corporelles, l'aménagement de l'espace, des activités ciblées, la perception différenciée et la réflexion d'états émotionnels et d'ambiance ainsi qu'une reconnaissance inconditionnelle envers l'enfant permettent à l'enfant de développer une représentation de son « je » de manière progressive. Lors du *change*, il faut être particulièrement attentif aux aspects suivants⁴ :

- La personne de référence est tournée vers l'enfant, est consciente que l'enfant se trouve dans une situation délicate et vulnérable lors du change
- ...annonce à haute voix ce qu'elle va faire, parle à l'enfant,
- ...prend en compte les signaux de l'enfant quant à l'échange ou au calme,
- ...profite du temps du change pour apporter toute son attention à l'enfant,
- ...profite du temps du change pour favoriser l'auto-perception de l'enfant, p. ex. rimes sur les parties du corps, en nommant les différentes parties du corps,
- ...reflète les sentiments et les perceptions de l'enfant,
- ...félicite l'enfant quand il l'aide activement pendant le change.

Facteur de résilience *Auto-efficacité*

Pour stimuler son auto-efficacité, l'enfant a besoin d'occasions pour explorer de manière active et autonome son environnement et se percevoir comme « auteur ». La stimulation de l'auto-efficacité peut se faire en :

- permettant à l'enfant de faire des actions actives et auto-initiées
- permettant à l'enfant de découvrir de manière autonome son environnement
- encourageant l'enfant lorsqu'il s'apprête à vivre des situations difficiles pour renforcer son expérience d'auto-efficacité (p. ex. propos élogieux ou échange de regards encourageants)
- permettant à l'enfant de vivre des expériences représentatives à l'aide de modèles pour qu'il puisse observer des expériences réussies et tirer des conclusions sur sa propre personne.

Le *repas* offre les possibilités suivantes :

- La personne de référence laisse manger l'enfant seul, en fonction de son âge
- ...laisse l'enfant utiliser sa cuillère seul, en fonction de son âge et son développement,
- ...veille aux signaux d'affection, d'attention et de détachement,
- ...permet à l'enfant de savourer et de découvrir le repas avec tous les sens (cela peut également signifier mettre les doigts dans la tasse de thé chaud, émietter le pain ou écraser une banane),
- les enfants aident à mettre et à débarrasser la table,
- les enfants se servent seuls en boissons et, en cas d'accident, vont chercher un torchon pour essuyer,
- les enfants peuvent manger à leur rythme.

⁴ Cet exemple est extrait de Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff (2015, p. 62 et suivantes) ; plus d'exemples chez Kaiser (2015) et Becker (2011, 2012).

Chez *les enfants de 3 à 6 ans* aussi, de nombreuses possibilités existent pour renforcer les facteurs de résilience ; dans ce cas, les réflexions linguistiques, adaptées à l'âge sont également importantes ; deux exemples viennent illustrer ce cas (modifiés de Rönna-Böse et Fröhlich-Gildhoff, 2015, p.) :

Facteur de résilience *Autorégulation*

L'encouragement de l'autorégulation concerne d'une part l'aide à réguler ses sentiments, d'autre part « l'accompagnement des enfants dans leur quotidien en structure d'accueil de la petite enfance (et à la maison) dans la régulation ciblée de leur attention et dans leur propre motivation pendant des activités positives » (Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2013, p. 18). Les retours positifs ainsi que le fait que les personnes de référence jouent un rôle d'assistance fiable et sécurisante, et qui encouragent les enfants à agir en autonomie, revêtent également une importance capitale.

Les situations courantes offrent les possibilités suivantes :

- des stratégies d'autorégulation, p. ex. l'utilisation de cartes de feux de signalisation, pour contrôler de manière consciente les situations. Le feu rouge signifie « stop ! », c'est-à-dire l'enfant arrête son action. Le feu orange invite à réfléchir sur les possibilités de solution et les conséquences de son action. Le feu vert permet de prendre une décision. La solution est testée et évaluée (cf. Fröhlich-Gildhoff et al., 2016).
- Routines et rituels, p. ex. heures de repas, rituels d'endormissement, etc.
- Jeux de règles – et réflexions sur les sentiments
- Feed-back sur sa propre action
- Élaboration et prononciation à haute voix des auto-instructions

Facteur de résilience *Aptitudes à résoudre les problèmes*

Le fait de prendre conscience des différentes étapes de résolution de problèmes active l'aptitude à résoudre des problèmes. L'objectif est de savoir appliquer des stratégies générales à différentes situations. L'enfant doit savoir ce qu'il a utilisé pour résoudre le problème, afin qu'il puisse réutiliser la même stratégie dans une autre situation problématique. Pour cela, il ne s'agit pas forcément toujours de problèmes graves, l'accent est surtout mis sur la gestion du quotidien. Dès le début, les enfants peuvent être intégrés aux processus de décision et de planification. Aussi, ils doivent pouvoir réaliser des activités autodéterminées à leur rythme, sans que personne ne vienne leur proposer de l'aide de manière hâtive...

Les situations courantes offrent les possibilités suivantes :

- Échanges sur différentes situations de (gestion de) « problèmes »
- Prise de conscience des processus
- Mise en évidence des possibilités d'aide
- Livres d'images et histoires, dans lesquels un personnage principal résout avec succès un problème
- Montrer un comportement modèle pour un comportement problématique constructif

5. Conclusion

La promotion de la santé mentale – via le concept des facteurs de résilience ou de protection – revêt une grande importance dans le domaine de l'éducation, de l'accueil et de l'encadrement de la petite enfance. L'encouragement systématique de la résilience a, comme cela a été prouvé plusieurs fois de manière méthodique (notamment Rönna-Böse, 2013 ; Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2012 ; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011 ; Weltzien & Lorenzen, 2016), des effets positifs sur les enfants, les familles et le personnel pédagogique.

Il ne s'agit pas en premier lieu de mettre en œuvre différents programmes, mais d'encourager avant tout la création de relations sûres et axées sur les forces, ainsi que de promouvoir les facteurs de protection personnels – « compétences de vie » selon l'OMS – dans les situations de petits groupes ainsi que dans le quotidien pédagogique. Pour cela, la structure d'accueil de la petite enfance, ou le personnel pédagogique, doit se considérer comme une organisation qui favorise la résilience, et des actions adéquates doivent être élaborées et des méthodes d'action réalisées. Pour cela, il s'agit moins d'apprendre de nouvelles choses, mais plutôt de considérer sa propre action sous un nouvel angle et de créer des rencontres axées sur la résilience entre enfants, familles et collègues.

Des expériences faites par les équipes de structures d'accueil de la petite enfance qui ont changé de perspective et adopté le point de vue de la résilience, et restructuré en partie leur travail, montrent que cela se traduit d'abord par des processus de réflexion et du travail supplémentaire – cependant, la perception de soi professionnelle et la satisfaction au travail augmentent à moyen terme.

Littérature

- Becker, J. (2011). Krippenkinder stärken! *KiTa aktuell spezial*, 3, 35–38.
- Becker, J. (2012). Resilienzförderung in der Krippe. In K. Fröhlich-Gildhoff, J. Becker & S. Fischer (Hrsg.), *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita* (S. 30-40). Weinheim: Beltz.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgswissenschaft. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151-162.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 35). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Biedinger, N. & Becker, B. (2006). Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Mannheim: Universität Mannheim <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-97.pdf>
- Bien, W., Rauschenbach, T. & Riedel, B. (2007). Wer betreut Deutschlands Kinder? München: DJI.
- Denner, S. & Schmeck, K. (2005). Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33, 307-317.
- Durlak, J.A (2003). Generalizations regarding effective prevention and health promotion programs. In T. P. Gullotta, M. Bloom (Hrsg.), *The encyclopedia of primary prevention and health promotion* (S.61-69). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Fingerle, M. & Grumm, M. (Hrsg.) (2012). *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand*. München: Reinhardt.
- Fingerle, (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Resilienzförderung in Kitas. *Kindergarten heute*, 3, 16-20.
- Fischer, S. (2012). Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, Becker, J. & Fischer, S. (Hrsg.), *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita* (S. 41–55). Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T., Rönnau, M. (2016). *PRiK – Prävention und Resilienzförderung in Kindertagesstätten. Ein Trainingsprogramm* (3. vollst. überarb. Auflage). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2015). *Resilienz* (4. überarb. und aktualis. Auflage). München: Reinhardt/UTB.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B. & Hamberger, M. (2014). Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Petermann, F. (2013). Editorial. Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Zeitschrift Frühe Bildung*, 2, 55-58.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen (PRiGS). Ein Förderprogramm*. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2012). Prevention of exclusion: the promotion of resilience in early childhood institutions in disadvantaged areas. *Journal of Public Health*, 20 (2), 131-139.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (Hrsg.)(2012). *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim: Beltz.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Beuter, S., Fischer, S., Lindenberg, J. & Rönnau-Böse, M. (2011). *Förderung der seelischen Gesundheit in Kitas für Kinder und Familien mit sozialen Benachteiligungen*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K. Rönnau, M. & Dörner, T. (2008). *Eltern stärken mit Kursen in Kitas*. München: Reinhard.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (KiGGS Study Group) (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57 (7), 807-819.
- Kaiser, S. (2015). *Resilienzförderung im Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 3. Konzeptpapier zur Dissertation*. Freiburg: Evangelische Hochschule.
- Kliche, T., Gesell, S., Nyenhuis, N., Bodansky, A., Deu, A. & Linde, K. (2008). *Prävention und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten*. Weinheim: Beltz.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.) *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (2nd edition)* (S. 739-795). New York: Wiley
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. (2., neu bearbeitete Auflage). München: Reinhardt.
- Petermann, F., Niebank, K., Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W. & Hamre, B.K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2. neu bearbeitete Auflage) (S. 192-211). München: Reinhardt.
- Robert Koch Institut (2008). *Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendsurveys (KIGGS)*. Berlin: Robert Koch Institut.
- Röhrle, B. (2008): Die Forschungslage zur Prävention psychischer Störungen und zur Förderung psychischer Gesundheit. *Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis* 40 (2), 343-347.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung*. Freiburg: FEL.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2012). Das Konzept der Resilienz und Resilienzförderung. In K. Fröhlich-Gildhoff, J. Becker & S. Fischer (Hrsg.). *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita* (S. 9-29). Weinheim: Beltz.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Isenmann, D. (2008). Erfahrungen aus internationalen Längsschnittuntersuchungen. In H.-G. Roßbach & S. Weinert (Hrsg.), *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung* (S. 7-88). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schlack, R., Hölling, H. & Petermann, F. (2009). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Gewalterfahrungen; Ergebnisse aus der KiGGS-Studie. *Psychologische Rundschau* 60, 3, S. 137-151.
- Weltzien, D. & Lorenzen, A. (2016). *Abschlussbericht über das Projekt «Kinder Stärken» – Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen« im Rahmen der „Offensive Bildung»*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg und: Offensive Bildung, Ludwigshafen.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Zander, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

I.2. Les phénomènes de la résilience et la culture positive des pairs

Prof. Dr. Günther Opp

Les sciences de l'éducation ont en grande partie perdu l'intérêt pour les questions anthropologiques. Cela est regrettable, car les résultats de l'anthropologie évolutive donnent un aperçu intéressant de la nature de l'homme. En résumé, l'être humain est un « animal ultra-social » (Tomasello 2014). La coopération sociale au croisement entre intérêt individuel et bien commun était la clé du succès de l'évolution. L'aptitude de la coopération sociale augmentait les chances de survie des primates anthropoïdes dans les milieux de vie hostiles, améliorait la reproduction et permettait d'élever la progéniture au sein d'associations sociales structurées de manière altruiste. Les exigences et les conditions d'une coopération sociale étaient en même temps le moteur de la différenciation des capacités culturelles et psychosociales (p. ex. la langue ; capacité d'empathie).

« Les individus humains doivent apprendre comment les autres membres de leur culture font certaines choses. Ils doivent également apprendre quelles actions ils attendent d'eux... En revanche, sans les exigences de la culture humaine et sa motivation d'y participer, un enfant ne pourrait pas devenir une personne fonctionnant normalement. » (Tomasello 2010, 84).

La dynamique de ce processus résulte d'expériences et de connaissances des interdépendances et de la réciprocité d'attentes. Les bases d'une coopération sociale sont jetées lors de processus d'affection précoces. A l'âge de la maternelle, les aptitudes de coopération sociale commencent à s'étendre rapidement, lorsque les enfants commencent à coconstruire entre eux des cultures du quotidien et du jeu.

Il en résulte des systèmes de normes et de règles qui aident les enfants à jouer ensemble et à maintenir le jeu commun.

Le monde des enfants est sévère : celui qui ne respecte pas les règles, celui qui ne coopère pas avec les autres, est exclu du jeu commun ! Les connaissances anthropologiques sont à considérer avec précaution. La réflexion pédagogique ne peut pas se limiter à la description phénoménologique des processus évolutifs, qui décrivent des processus d'adaptation flexibles dans différents milieux de vie. Mais l'anthropologie pédagogique permet de « ... auto-interpréter la pédagogie, mieux comprendre les conditions requises de l'éducation et de l'enseignement. » (Wulf 2002, 28). Les expériences évolutives se sont profondément inscrites dans la nature humaine.

Il existe deux besoins fondamentaux, indispensables au comportement et au bien-être humains. D'une part, le besoin d'auto-détermination. Faire des choix sur sa propre vie engendre un sentiment de dignité. D'autre part, il s'agit d'un besoin fortement ancré d'inclusion sociale et d'appartenance à un groupe social qui engendre un sentiment de protection et de sécurité. Les deux besoins s'opposent de manière dynamique. Une vie pleine de sens, que chaque personne souhaite mener, se base essentiellement sur une négociation réussie d'exigences d'auto-détermination et d'exigences de la communauté sociale. Au sens large, cela peut être résumé par le terme *participation sociale*. Le processus de la négociation des besoins d'auto-détermination et des exigences de la communauté, et inversement, se traduit par le terme de la *participation*.

Une vie pleine de sens repose sur un équilibre entre exigences d'auto-détermination et exigences de la communauté. Cet équilibre se base à son tour sur des compétences et aptitudes sociales, notamment la capacité d'autorégulation et de discipline de la cohésion sociale. En cas de comportement difficile chez un enfant, il faudra plutôt se poser la question si les besoins fondamentaux de l'enfant sont satisfaits au lieu de mettre l'accent sur les problèmes et difficultés de l'enfant. Il est surtout important de savoir comment aider l'enfant à réaliser ces besoins de manière socialement acceptable. Pour cela, l'enfant a besoin d'espaces sociaux où il peut apprendre les capacités dont il a besoin pour réaliser ces besoins fondamentaux (p. ex. régulation émotionnelle). C'est dans ce contexte que l'on parle de « résilience ». La résilience décrit des processus d'adaptation et de développement positifs lors d'expériences éprouvantes en cas de pauvreté et d'autres facteurs stressants du milieu de vie de l'enfant. La résilience n'est pas une caractéristique de l'enfant, mais le résultat d'expériences cumulées qui favorisent le développement dans un contexte de vie donné de l'enfant (biographie).

« ... resilience is not simply a function of good outcomes despite bad experience, but also an example of prior good experience facilitating the mobilization of resources to promote competence in the face of adversity. » (Supkoff et al. 2012, 134).

La résilience est donc surtout le résultat d'impacts protecteurs précoces, dont la protection permet de déployer des aptitudes qui nourrissent les processus de résilience ultérieurs.

Il ne faut donc pas parler de «*résistance*» face à des milieux de vie difficiles lorsque l'on parle de résilience. La résistance demande beaucoup de force et d'énergie et elle contribue très peu à la gestion des tâches de développement de l'enfant. Alors que les phénomènes de la résilience ont fait l'objet de nombreuses recherches (Werner 2007), les implications pédagogiques restent relativement vagues.

D'un point de vue pédagogique, il faut se poser des questions sur la structure et la qualité des contextes d'expérience protecteurs, qui aident les enfants et les jeunes dans la maîtrise de leurs configurations de difficulté biographiques, qui leur permettent de réfléchir à ces expériences, de comprendre des défis sociaux, de développer des compétences et des capacités d'adaptation, et donc un développement positif. Des expériences protectrices de l'enfant se distinguent par trois dimensions de la qualité (Opp ; Brosch 2012).

(1) Elles offrent aux enfants des impulsions et des chances leur permettant de développer des capacités dont ils ont besoin pour maîtriser des milieux de vie risqués et difficiles (*pratique de la résilience*).

(2) Il s'agit d'une conception pédagogique de contextes courants, dans lesquels les enfants se sentent suffisamment en sécurité pour apprendre et découvrir de nouvelles compétences (*écologie de la résilience*).

(3) Le développement de la résilience se base avant tout sur l'expérience des relations bienveillantes avec d'autres personnes (*culture de la résilience*).

Il peut s'agir de membres de la famille, de voisins, de mentors, d'enseignants et d'éducateurs bienveillants. Une intégration positive des pairs et des amitiés peuvent également avoir des impacts compensatoires forts. Tel est le point de départ des représentations de la culture positive des pairs. Selon la culture des pairs, les processus de négociation sociaux et le développement de la culture sont à comprendre au sens d'une protection du plus faible avant le plus fort par la communauté.

Le concept de la culture positive des pairs comprend la dimension de qualité de la culture de la résilience, l'écologie de la résilience et la pratique de la résilience. Les discussions de groupe représentent le cadre ritualisé des processus de négociation, dans lequel est développée cette fonction de protection.

La culture positive des pairs désigne un milieu social dans lequel les conflits sont abordés, négociés de manière équitable et résolu.

Un exemple permet d'illustrer.

Les enfants d'une classe de première année de l'enseignement primaire se plaignent que Francesco dit des grossièretés et qu'il touche leurs «parties privées». Ils veulent qu'il arrête ! Pendant l'échange, Francesco s'est détourné en silence de la classe. Il s'est penché par-dessus du dossier de sa chaise et s'est renfermé, en croisant ses bras sous son pull. Il ne souhaite pas s'exprimer sur ces accusations et reste dans sa position de honte. Il montre ainsi qu'il reconnaît les accusations portées contre lui. Mais il ne souhaite pas s'exprimer. L'enseignante demande aux autres enfants de parler pour Francesco, de réfléchir à ce qu'il peut se passer en lui pour qu'il fasse de telles choses. Lukas pense que si Francesco n'avait pas honte il dirait peut-être «... je suis désolé». D'autres enfants tiennent des propos semblables. Entre-temps, Lea a commencé à caresser le bras de Francesco en geste de consolation. Dans une autre phase, l'enseignante demande au groupe de réfléchir à des solutions au problème de Francesco. Francesco commence à se libérer de sa carapace. Il se tourne vers le groupe. Après quelques remarques, Marko pense qu'il faut peut-être jouer plus souvent avec Francesco. Les enfants décident d'intégrer Francesco davantage dans les jeux pendant la récréation et exigent que Francesco cesse son comportement perturbateur. Francesco accepte volontiers cette solution. La proposition de solution est retenue dans un protocole et sera vérifiée lors de la prochaine discussion de groupe. Quand je demande après la discussion de groupe à Francesco ce qui ressort de positif pour lui de cet échange difficile, il dit avec soulagement : «Qu'ils jouent à nouveau avec moi!». Lorsque la récréation commence, la classe passe par hasard devant moi. J'entends les enfants se rappeler mutuellement qu'ils souhaitent intégrer Francesco dans leur jeu de récréation.

Les enfants proposent volontiers leur aide, mais ils exigent également des contreparties. Ils sont prêts à aider Francesco à changer de comportement. Mais ils attendent de lui qu'il prenne davantage de responsabilité quant à son comportement.

Plusieurs choses ont une importance dans cette situation pédagogique. Un problème que rencontre un groupe avec un élève est discuté ouvertement.

Le problème de Francesco avec les autres est sorti de la sphère privée. Pour Francesco, il s'agit d'un grand défi de supporter cette confrontation. Il réagit par la honte et permet ainsi au groupe d'aller plus facilement vers lui. Grâce à la discussion ouverte, le conflit avec Francesco peut être traité et donc résolu par les enfants.

Francesco apprend des autres enfants ce qu'il peut et doit changer s'il souhaite à nouveau jouer avec eux. Le fait qu'il l'entende des autres enfants et non pas de la pédagogue joue un rôle important. Ces débats ouverts de tels sujets permettent de prévenir les processus de harcèlement subliminaux et peuvent être traités au sein du groupe. Par le fait qu'ils réfléchissent comment le groupe peut aider Francesco, les autres enfants lui montrent qu'il fait partie du groupe, qu'il est tellement important pour le groupe qu'ils souhaitent l'aider à changer de comportement. Ils réfléchissent à la manière dont ils peuvent l'aider et s'engagent à l'aider à changer son comportement. Francesco recouvre sa dignité. Il peut à nouveau agir au sein du groupe et trouve de la reconnaissance en tant que sujet disposé à agir. Il peut à nouveau jouer avec les autres enfants. Les autres enfants coopèrent avec lui.

Une discussion de groupe par les pairs est structurée et encadrée de manière pédagogique (Opp, Unger 2006 ; Opp, Teichmann 2008). Il existe des rituels de déroulement connus par les enfants.

1. *Le problème est nommé/identifié.*
2. *On demande à la personne concernée de s'exprimer. D'autres enfants parlent éventuellement en son nom.*
3. *Il est demandé au groupe de trouver des solutions envers lesquelles il s'engage également. Les autres enfants proposent de l'aide et assument une coresponsabilité.*
4. *La personne concernée doit accepter les propositions de solution et faire preuve de volonté d'assumer sa propre responsabilité.*
5. *Cette solution est notée dans un protocole et son efficacité est vérifiée lors du prochain entretien de classe dans une semaine.*

Lors de ces entretiens, les pédagogues jouent un rôle essentiel. Ils veillent à ce que la séquence d'étapes ritualisée soit respectée. Et, plus important encore, ils veillent à l'équité. L'équité signifie ici que la pédagogue prend partie si le groupe agit de façon surpuissante ou manipulatrice. Le sens de la phase de confrontation réside dans la clarification des faits, et non pas dans la dénonciation de l'enfant. La pédagogue peut mettre un terme à la phase de confrontation en résumant le sujet et en introduisant les étapes à venir. Équitable signifie aussi que la pédagogue demande au groupe de réfléchir plus précisément sur les raisons du comportement problématique : « Mettez-vous une nouvelle fois à la place de Francesco » ou « Vous devez également demander à Francesco ! ». Il s'agit de tournures qui sont peu à peu adoptées par les enfants. Elles les aident à mener les discussions au sein du groupe. Les autres enfants comprennent que l'équité que la pédagogue demande pour un enfant compte également pour eux le jour où ils rencontrent des difficultés. La participation en tant qu'acteurs centraux de ces processus de participation montre aux enfants qu'ils sont respectés par les adultes et que leurs préoccupations sont prises au sérieux. Pour les enfants, l'intérêt de ces entretiens de groupe réside dans la réflexion commune sur des sujets individuels et des défis de tous les jours, dans l'exercice de l'empathie et de différents points de vue. Ils reçoivent un retour sur leur comportement des autres enfants, ce qui leur permet de mettre des mots sur leurs émotions, de comprendre et d'objectiver. Ils peuvent mettre leurs objectifs au clair, reconnaître des comportements qui pourraient attiser les conflits.

De nouveaux plans d'action et des décisions d'action prosociales peuvent être développés en concertation avec les autres enfants. L'important est d'éviter le cercle vicieux de la marginalisation sociale durable entre enfants du même âge (Salisch & Kraft 2010), de permettre des coopérations avec les pairs.

La culture positive des pairs se base sur une relation pédagogique systématique élargie dans le sens d'une triade *éducateur – groupe – enfant*, qui permet au pédagogue d'adopter de nouvelles variantes méthodiques. Parmi celles-ci figure notamment la possibilité de développer des alliances de travail avec les enfants et leur groupe

de pairs, dont la pratique culturelle est encadrée depuis toujours par les champs d'action pédagogique. L'inclusion sous quelque forme avec des enfants et des jeunes doit surveiller le contexte des enfants du même âge et de leur culture des pairs.

Littérature :

- Opp, G. & Teichmann, J. (Hrsg.), Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2008
- Opp, G. & Unger, N., Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. Hamburg : Körber Edition 2006
- Opp, G. ; Brosch, A. (2012) : Resilienz in der Jugendhilfe. In : Jugendhilfe (50), 313-316
- Salisch, M. v. & Kraft, U. (2010) : Störungen der Emotionsregulation im Kindergartenalter und ihre Folgen. In: Kißgen R., Heinen N. (Hrsg.), Frühe Risiken und Hilfen. Grundlage, Diagnostik, Prävention. Stuttgart : Klett-Cotta, 84-112
- Supkoff, L.M. ; Puig, J. ; Sroufe, L.A. (2012) : Situating resilience in developmental context. In: Ungar M. (Hrsg.) : The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice. New York : Springer, 127-142
- Tomasello, M. (2014) : Das ultra-soziale Tier. In : Sozialwissenschaftliche Literaturreisenschau. (37), 97-111
- Tomasello, M. (2010) : Warum wir kooperieren. Berlin : edition unseld
- Werner, E.E. (2007) : Resilienz: ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In : Opp, G. ; Fingerle, M. (Hrsg.) : Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München : Reinhardt (2. Auflage), 311-326
- Wulf, C. (2002) : Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie. In : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (Beiheft 1), 13-32



II Beispiele der Praxis

Exemples de la pratique

Beispiele der Praxis

II.1. Die Kinderspielstadt „Mini-Lënster“

Christian Treitz & Charly Schmitt, SEA Päiperlék Junglinster



Die Kinderspielstadt Mini-Lënster – ein pädagogisches Großprojekt, welches vom SEA Päiperlék in Junglinster erstmalig 2009 organisiert wurde und sich seither großer Beliebtheit erfreut. Ein Projekt, das nachhaltig gewachsen ist, sich entwickelt hat und dieses Jahr 2018 in die sechste Runde geht.

Doch was ist überhaupt eine Kinderspielstadt?

Stellen Sie sich vor, Sie betreten eine Kinderspielstadt bzw. stehen in einer umgebauten Sporthalle: Bunte Holzhäuser stellen städtische Institutionen dar, 400 Kinder „arbeiten“ miteinander, vertieft in ihrer Rolle. Es fühlt sich an, wie auf einem Marktplatz, man spürt förmlich die Urbanität, alles bewegt sich, kommuniziert und interagiert miteinander.

Aus pädagogischer Sicht ist eine Kinderspielstadt in erster Linie ein besonderes und großes Spielangebot. Mini-Lënster ist eine Modellstadt, – von Erwachsenen entwickelt und organisiert – in der die Kinder Einrichtungen und Ereignisse einer Stadt wiederfinden, von denen sie im „richtigen Leben“ noch ausgeschlossen sind und die sie hier, in dem gegebenen Rahmen weitestgehend selbst aktiv gestalten und weiter entwickeln können. Bekannte Institutionen, eine große Arbeitswelt, Universität und Studium, Politik, Verwaltung, Kultur und Freizeit, all das findet man in Mini-Lënster.

Durch diese doch sehr überzeugende Spielwelt können Kinder mit ansonsten nur schwer verständlichen oder vermittelbaren Themen, wie sozialen Prozessen (z. B. Gemeinderat, Wahlen, Demokratie), aber auch wirtschaftlichen Zusammenhängen (z. B. Inflation, Arbeitslosigkeit) hautnah erste Erfahrungen machen.

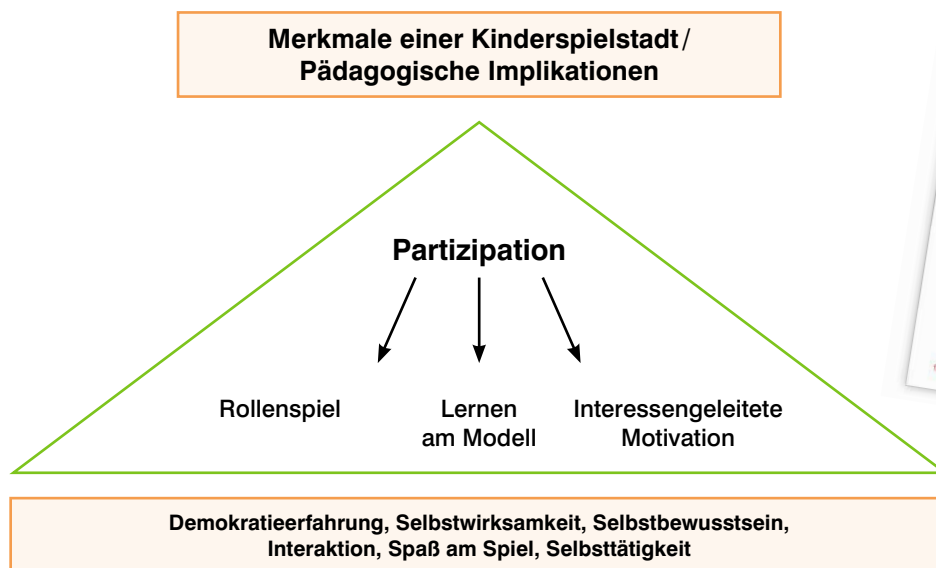
Den Kindern wird so ermöglicht, die alltäglichen Lebensprozesse der Erwachsenen spielerisch zu erfahren, wobei es nicht darum geht die harte, manchmal doch brutale Welt der Erwachsenen nach zu spielen. Natürlich ist der Erwachsene Vorbild: Es wird sich an Rollenvorbildern orientiert und Berufsklischees bedient. Jedoch hat eine Kinderspielstadt eine ganz eigene Dynamik, in der Themen, wie beispielsweise soziale Gerechtigkeit eine viel größere Bedeutung haben, als in der Realität.

Mini-Lënster ist ein großes Rollenspiel für Kinder, in dem sich Leben und Arbeiten, Freizeitvergnügen und Lernen, Realität und Fiktion, Politik und Kultur ganz bunt vermischen.

Das Konzept einer Kinderspielstadt ist nicht neu. Bereits 1978 wurde durch Gerd Grüneis in München eine Kinderspielstadt organisiert und durchgeführt. In Junglinster fand 2009 erstmalig ein solches Projekt statt, welches vom SEA Päiperlék um Chris Thill ins Leben gerufen wurde. Bis heute hat das alle zwei Jahre stattfindende Projekt Mini-Lënster eine stetige Entwicklung durchlebt: Startete die Spielstadt zu Beginn mit ca. 150 Kindern, partizipierten zuletzt 2016 bis zu 600 Kinder täglich. Dies ist vor allem mit der Ausweitung der Kooperationspartner und der Öffnung des Projekts für externe Maison Relais und Kinder aus dem ganzen Land zu begründen.

Eines der Hauptmerkmale einer Kinderspielstadt ist natürlich die Partizipation, also die aktive Teilhabe der Kinder, eine pädagogische Implikation wäre hier beispielsweise die Demokratieerfahrung.

Die Kinder haben im Spiel die Möglichkeit, wenn auch nur für eine bestimmte Zeit, die Demokratie aktiv mitzugestalten und zu erleben, sich für eine Wahl als Politiker aufstellen zu lassen, aber auch als Bürger der Stadt, seine Stimme abzugeben.



Zum Schluss stellt sich nun die Frage: Gelingt ein Transfer der gewonnenen Erfahrungen in den Alltag der Kinder? Kann ein zweiwöchiges partizipatives Projekt die psychische Widerstandsfähigkeit betroffener Kinder fördern? Diese Frage kann aufgrund von fehlender wissenschaftlicher Evaluation natürlich hier nicht beantwortet werden.

Stattdessen soll an dieser Stelle auf die Studie vom deutschen Kinderhilfswerk, der Kinderreport von 2012 verwiesen werden. Eine empirische Studie von Prof. Dr. Lutz die einschlägig aufgezeigt hat, dass Partizipation Resilienz fördern kann. Je früher die Kinder Teilhabe und Mitbestimmung erfahren, desto stärker werden sie.

Daher appelliert der SEA Päiperlék Junglinster auch über Projekte hinaus, die Partizipation strukturell in Einrichtungen zu verankern. Gesichert werden kann dies z. B. in Form einer Kitaverfassung in der die Rechte der Kinder geregelt sind.

Diese Forderung basiert nicht zuletzt auf der UN-Kinderrechtskonvention, die im Artikel 12, die Partizipation als Recht des Kindes klar formuliert, aber auch der Non-formale Rahmenbildungsplan von Luxemburg der die Partizipation in der Arbeit mit den Kindern deutlich herausstellt.

Quellen

Burgstaller, Petra : Zukunft : Spiel – Am Beispiel Kinderstadt „Mini-Salzburg“. Wissenschaftliche Schriftenreihe des Zentrums für Zukunftsstudien – Salzburg. LIT Verlag Wien 2005.

Hansen, Rüdiger ; Knauer, Rainard und Benedikt Sturzenhecker : Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern, Berlin 2011.

Lutz, Ronald : Kinderreport des Dt. Kinderhilfswerk : Mitbestimmung und Resilienz, Berlin 2012.

Ministère de la Famille et de l'Intégration & Service National de la Jeunesse : Non-Formale Bildung im Kinder- und Jugendbereich. Lernen im außerschulischen Kontext, Luxemburg 2013.

Online

Non-Formaler Bildungsplan

http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/Depliant_Oktober2013_D.pdf

Ork Kinderechte

<http://ork.lu/index.php/de/kinderrechte/kinderrechtskonvention-von-1989/die-vereinfachte-version-der-konvention>

II.2. Resilienz-Stärkung durch das Medium Theater

Claudine Bintner, Responsable Maison Relais Differdange

Katja Weinerth, Coordinatrice des Structures d'Accueil, Commune Differdange

„Theaterprojekte fordern heraus und fördern individuelle Entwicklung“ (Albrecht-Schaffer, 2006, S. 11)

In der Maison Relais Differdingen Zentrum ist das alljährliche Theaterspielen schon zum festen Bestandteil geworden. Die Umsetzung des Theaterstücks ‚D'Susi bei de Feeen an de Wiichelcher‘ nach der ursprünglichen Geschichte von Wëllem Weis „De Bib an de Klautje vun Itzeg“, das wir letztes Jahr im Kulturzentrum „Aalt Stadhaus“ in Differdingen aufgeführt haben, wird im Folgenden im Hinblick auf die Resilienzförderung bei Kindern illustriert.

Eigenschaften, die stark machen (vgl. Doubek, 2003)

Beziehungsfähigkeit

Theater spielen bedeutet in einem Ensemble zusammen zu arbeiten (vgl. Albrecht-Schaffer, 2006; Rönna-Böse & Föhlich-Gildhoff, 2010). Bei unserem Stück haben 64 Kinder zwischen 3 und 12 Jahren mitgewirkt. Die Hauptrollendarsteller, es waren derer 15, wussten dass der Ablauf nur funktionieren konnte, wenn sich einer auf den anderen verlassen konnte. Diese Einsicht festigte sich dann auch mit jeder Probe (vgl. Broich, 2011). Auch die Tanzeinlagen haben die Beziehungsfähigkeit gestärkt. Choreographien wurden ausgearbeitet, man musste sich auf eine festlegen, und auch eventuell aufkommende Streitigkeiten zwischen den Tänzern konstruktiv lösen, was die Kinder auch immer geschafft haben.

Die Zusammenarbeit zwischen Groß und Klein war sehr beeindruckend. Die Kleinen waren sehr stolz mit den Großen zusammen auf der Bühne stehen zu können und die Großen ihrerseits waren begeistert vom Können der Kleinen und haben sie mit viel Behutsamkeit und Aufmerksamkeit beaufsichtigt.

Alle Kinder haben gelernt im Team zu kommunizieren und zu kooperieren.

Rollenspiel

Theater bedeutet sich zu öffnen, sich zu zeigen, sich zu verwandeln, in andere Rollen zu schlüpfen (Albrecht-Schaffer, 2006). Die Schauspieler haben diese Fähigkeit sehr gut umgesetzt. Zum Beispiel waren die „Wichelcher“ lustig, die Feeen obhutsam, schön und geschmeidig und die Hauptdarstellerin „Susi“ war folgsam und geduldig.

Fantasie

Theater bedeutet sich in eine Geschichte hineinversetzen zu können (Broich, 2011). Die Kinder haben außerdem auf vielen anderen Ebenen ihre Fantasie miteingebracht: sie haben das Drehbuch miterschaffen und gestaltet, sie haben ganze Rollen neu gedacht und entwickelt, so z. B. die schwarze Fee.

Kreativität und Selbstständigkeit

Theater bedeutet auch Kostüme, ein Bühnenbild mit Kulissen, ein Plakat, eine Einladung. Bei all diesen Aktivitäten haben die Kinder partizipativ und eigenständig gearbeitet. Zum Beispiel haben die Kleinsten die Blumen für ihren Schmetterlingstanz selbst gebastelt. Ein 12jähriges Mädchen, das gerne malt und sich gerne künstlerisch betätigt, hat vorgeschlagen das Plakat für die Theateraufführung zu entwerfen und zu malen. Die fertigen Plakate haben die Kinder selbst zum Aufhängen in die verschiedenen Geschäfte von Differdingen gebracht. Auch beim Nähen und Gestalten der Kostüme war Groß und Klein mit viel Begeisterung selbsttätig. Die Kulissen sind im Holzatelier der Maison Relais entstanden.

Mut

Theater bedeutet Mut, sich trauen während den Proben und nachher auf der Bühne vor Publikum eine Rolle zu spielen. Wir haben im „Aalt Stadhaus“ gespielt, auf der Bühne, wo die wirklich „Großen“ spielen. Die Kinder hatten ein professionelles Technikteam an ihrer Seite. Sie hatten Mikrophone, die Musik wurde an einem großen Mischpult abgespielt und zudem hatten wir ein Kamerateam für die Filmaufnahme der Elternvorstellung am Abend organisiert. Die Kinder haben sich von all diesen Eindrücken nicht aus der Ruhe bringen lassen und haben mit viel Mut und Begeisterung ihre jeweilige Rolle auf der Bühne gespielt.

Damit haben die Kinder eigenständig die Herausforderung in ihrer Rolle auf die Bühne zu treten und sich zu zeigen angenommen und ihre Resilienz durch das Theaterprojekt gestärkt. Alle Kinder auf der Bühne waren nach der Vorstellung einfach nur froh und stolz.

Humor

Theater bedeutete auch Humor. Während den Proben haben wir viel gelacht, wegen der Situationskomik, aber ganz einfach auch wegen dem Talent verschiedener Schauspieler. Einige Kinder sind im Laufe der Proben regelrecht über sich hinausgewachsen, was das Spielen einer Rolle anbelangt. So war es z. B. ihre Idee, dass ein Wichtel sich regelmäßig neben den Stuhl setzen sollte. Ihre Umsetzung war so komisch, dass die ganze Gruppe sich zeitweilig kaputt lachen musste.

Verantwortungsbewusstsein

Theater bedeutet mit einem Ensemble zusammen zu arbeiten, Abläufe immer wieder zu proben und zu verinnerlichen und sich genau an getroffene Absprachen halten (vgl. Albrecht-Schaffer, 2006; Broich, 2011).

Die Schauspieler selbst hatten das sehr schnell verstanden, weil sie merkten, dass im Falle von der Abwesenheit eines Mitspielenden, sie nicht richtig proben konnten, weil immer ein Teil des Textes dann fehlte. So war die Hauptdarstellerin „Susi“ selbst einmal sehr wütend geworden, weil bei schönem Wetter (und das nach einem langen Winter) der Großteil der Wichtelcher draußen im Garten waren und nicht bei den Proben. Sie fasste kurzerhand den Entschluss alle zusammenzurufen – und es war ihr gelungen. Mit schlechtem Gewissen kamen alle angetrabt und die Probe konnte beginnen.

Erfolg

Theater bedeutet auch Erfolg. Und den hatten die 64 Kinder. Tosender Applaus war ihre Belohnung nach dem Finale. Desweiteren äußerte das anwesende Schulpersonal den Wunsch nach einer eigenen Vorstellung für ihre Schulklassen. Ein Datum im „Aalt Stadhaus“ wurde gefunden und das Theaterstück konnte an einem Nachmittag für 12 Schulklassen gespielt werden. Diese Aufführung war innerhalb einer Stunde ausgebucht.

Jedes einzelne Kind hat nach der Aufführung ein nominelles Diplom bekommen, das ihm eine bleibende Erinnerung an diesen Abend sein soll.

Tiago⁵: Theater als Therapie

Theater kann helfen Entwicklungsprozesse anzustoßen (vgl. Albrecht-Schaffer, 2006; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2010, Wustmann, 2004). Rückblickend war dies für den 11jährigen Tiago sicherlich der Fall.

Vor zwei Jahren kam Tiago in die Maison Relais. Er war er ein sehr verschlossener Junge. Er hat nicht viel gesprochen, hat keinen Blickkontakt gesucht und nur sehr wenig soziale Kontakte gehabt.

Während der ersten Proben für das Theater war Tiago zunächst nur dagesessen. Er hat zugesehen, und nach einer Weile begonnen sogar mitzulachen und schließlich eines Tages vorgeschlagen Requisiten auf die Bühne zu stellen und wegzuräumen. Er hat Freundschaften mit den Schauspielern geschlossen und auch außerhalb

⁵ Name geändert

der Proben waren sie zusammen und die Freundschaften haben angehalten. Tiago hat sich immer mehr in das theatrale Geschehen eingebracht. Er wurde zum Regieassistenten, hat darauf hingewiesen, wenn Abläufe nicht logisch waren und eigene Textideen eingebracht. Schlussendlich hat er von sich aus vorgeschlagen, selbst die Rolle des „Meeschter Uedem“ zu übernehmen.

Tiago hat sich während des Theaterspieles geöffnet, er ist selbstsicher geworden, sein soziales Benehmen hat sich von Grund auf geändert und er hat Freundschaften geschlossen, die bis heute andauern.

Theater bedeutet Stärkung der Resilienz

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erfahrung der Theaterproben und der Theateraufführung allen Mitwirkenden in mannigfaltiger Hinsicht geholfen hat ihre Resilienz zu stärken. Es wäre zu wünschen, dass diese Stärkung den Kindern in schweren Momenten ihres Lebens helfen kann, diese zu meistern und nach der Perle, wie dies die deutsch-jüdische Schriftstellerin Mascha Kaleko beschrieben hat, zu suchen.

*„Wenn die Wellen über mir zusammenschlagen, tauche ich tiefer, um nach Perlen zu suchen“
Mascha Kaleko, deutsch-jüdische Schriftstellerin*

Literaturverzeichnis

Albrecht-Schaffer, A. (2006). Theaterwerkstatt für Kinder. 100 und eine Idee rund ums Theaterspielen. München: Don Bosco.

Broich, J. (2011). Theaterpädagogik konkret. Ansichten, Projekte, Ausblicke (2. Aufl.). Köln: Maternus.

Doubek, K. (2003): Was uns nicht umbringt, macht uns stark. Hamburg: Reinbek.

Rönnau-Böse, M. & Föhlich-Gildhoff (2010). Resilienzförderung im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht. Freiburg im Breisgau: Herder.

Wëllem W. (1981): De Bib an de Klautje vun Itzeg. Zwou Seegercher. Luxemburg: Sankt-Paulus-Druckerei.

Wustmann, C. (2004). Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

II.3. World City Miselerland

Gilles Gerges, Maison Relais Schengen

Nadine Maas – Responsable Maison Relais Stadtbredimus

Joëlle Golinski – Coordinatrice de Projet Plan Communal Intégration / Leader Miselerland Stadtbredimus

Depuis plusieurs années des projets tels que Mini Lënster ou Mini Hesper, s'inscrivent dans les activités extrascolaires phares du pays. Le nombre croissant d'enfants qui y participent et s'impliquent activement dans la gestion et l'organisation de leur ville, démontre la pertinence de l'offre et répond à la demande des enfants et de leurs parents.

En se basant sur les aspects positifs et les expériences acquises, nous proposons un nouveau projet original et jusqu'à présent unique, la World City Miselerland.

L'idée générale: Le monde s'installe au Miselerland

Durant 2 semaines, sur un lieu défini au préalable et sécurisé, nous proposons une plateforme d'échange interculturel sous forme d'activités de vacances pour les enfants du Miselerland, une plateforme, sur laquelle la richesse de la diversité sera non seulement présentée mais vécue au quotidien. La World City sera divisée en continents, pays, régions, etc reflète des multiples origines des enfants du monde et de ceux qui participent à la World City. Chaque continent aura son parlement, une workshop area, une action area, une chill area et une building area.

L'inscription aux 2 semaines de participation donne droit à chaque enfant à un passeport World City, qui sert comme pièce d'accès et dans lequel des visas seront collectés. Toute participation active à un des ateliers prévus, d'au moins une demie journée, donne droit à un visa, qui témoigne de l'intérêt de l'enfant à cette culture. Ceux qui auront récolté le plus de visas, seront honorés comme ambassadeurs World City pour l'année prochaine. En jouant, en bricolant, en s'échangeant, les enfants pourront acquérir de nombreuses expériences et connaissances dans le domaine interculturel. En passant à travers les différents continents avec leurs ateliers et areas thématiques, leur statut changera du réfugié au diplomate, de l'expatrié au touriste, du résident au demandeur de protection internationale.

L'organisation générale de la World City sera entre les mains des enfants. Le staff encadrant aura des passeports spéciaux et soutiendra les enfants dans l'organisation pratique de leur cité mondiale.

Les visiteurs n'auront que des visas valables pour une courte durée.

Les instances continentales :

Les parlements

Les parlements des différents continents regroupent l'ensemble ou une partie des enfants, qui forment leur population. Les parlements permettent de discuter sur l'organisation de la vie commune, sur les règles à respecter, sur des activités communes à organiser etc. Ils prendront des décisions au niveau « continental » et reporteront au World City parlement qui est à l'égide.

Les workshop areas

Des animateurs, éducateurs ou invités externes développeront ensemble avec les enfants des contenus thématiques à approfondir dans les workshop areas.

Les thèmes à traiter seront généraux (cultures et origines, les langues du monde, histoire du monde, guerre et paix, solidarité, migrations, gender mainstream, problématiques environnementales, religions, etc) ou spécifiques (mon pays d'origine, ma famille, ma culture, ma religion, mon monde idéal, etc), en favorisant l'interculturalité, l'intégration et la richesse de la diversité. Tout se basera sur l'échange afin de mieux se connaître l'un l'autre. Toutes sortes d'activités intéressantes sont proposées par rapport à ces thèmes en laissant de la place à l'imagination des enfants, qui, par ailleurs pourront à tout moment modifier, adapter ou compléter tout ce que bon leur semble, pourvu que la décision aura été prise ensemble et de manière démocratique.

Les enfants mêmes présenteront leurs propres origines en impliquant leurs membres de famille et ancêtres, soit sous forme de reportage video handycam, soit à l'aide d'albums photos, d'objets symboliques ou par tout autres moyens. Un projet intéressant, développé par une institutrice de l'école fondamentale d'une banlieue de Paris avec le concours de TV5 Monde, peut ainsi prêter à inspiration, grâce à des fiches pédagogiques bien développées et publiées sur www.photo-de-classe.org.

Les action areas

Si les workshop areas sont plus théoriques, les action areas constituent leurs pendants pratiques. A travers des ateliers pratiques, les différentes cultures seront présentées et pourront être mieux connues.

La musique et la danse sont évidemment des moyens fort intéressants pour présenter une autre culture, tout en laissant la possibilité de participation. Mais aussi la vidéo ou le dessin se prêtent à cet exercice. Ou bien la découverte des jeux et jouets des enfants du monde, la lecture, les sports, les différentes professions, les services de secours dans les différentes cultures, etc.

Dans la cuisine du monde les enfants pourront, ensemble avec des professionnels et des parents ou autres bénévoles préparer des plats traditionnels et organiser des dégustations.

Les building areas

Si dans les action areas on joue et on bricole, les building area seront les espaces réservés aux constructions thématiques : sculptures, ponts suspendus, navires, barraques, véhicules, etc.

Les chill areas

Avec tant d'activité, il s'impose de prévoir également des possibilités de se retirer pour lire, se reposer ou discuter. Ces espaces sont les chill areas, aménagées sur chaque continent.

Les instances mondiales :

Le World City Parliament: l'ONU du Miselerland

La World City sera dirigée par un parlement composé par des délégués des continents qui prendront des décisions, émettront des règles et coordonneront les différents programmes. Régulièrement, le parlement présente les résultats des ateliers, les événements extraordinaires ou autres informations importantes au grand public. Mais comme pour l'ONU, le WCP n'aura pas vraiment de pouvoir et personne n'aura vraiment d'intérêt pour ses justes engagements. Voilà une des nombreuses leçons que les enfants pourront tirer de leur participation. Mais, qui sait, peut-être que l'ONU des enfants arrivera à mieux se faire entendre et respecter.

La World City Media Team

Pas de ville sans radio et sans journal ! Ensemble avec des partenaires média du paysage audiovisuel et journalistique luxembourgeois, un groupe d'enfants se chargera de l'animation radiophonique et de l'information dans la World City. Cet atelier général sera évidemment indépendant.

Les medias seront en charge de la documentation de tout événement durant les 2 semaines. Le matériel récolté sera la base d'un road show qui servira de rétrospective et qui sera mis à disposition à toutes les communes du Miselerland pour une durée déterminée. Ainsi les résultats seront exposés durant l'année dans des lieux publics quelque part dans la région mosellane.

Le World City Safety Team

Le World City Safety Team sera en charge de la coordination des services de secours. Dans ce cadre les enfants pourront acquérir les notions de premiers secours et s'informer sur l'importance de l'engagement d'organisations comme Médecins sans frontières, la Croix Rouge, Caritas. Une collaboration étroite avec ces instances est envisagée.

Le Safety Team veillera entre autres aussi au respect des droits de l'homme et sera ainsi le pendant d'Amnesty International. Les activités de cette organisation pourront aussi être présentées aux enfants.

Le World City Refugee Camp

Coincé entre tous les continents se trouvera un camp de piégeage, où seront accueillis les réfugiés, ceux qui pour le temps d'une journée n'auront pas trouvé d'asile sur un des continents et qui doivent patienter dans l'attente de pouvoir mettre pied sur leur continent de rêve. Une animation appropriée sera proposée, mais dans un cadre plutôt spartiate. Les thèmes à aborder dans cet atelier seront multiples, de même que les leçons de solidarité que les enfants pourront en tirer.

Les participants

Tous les enfants de la région du Miselerland, âgés entre 7 et 12 ans. Les enfants des familles de réfugiés, demandeurs de protection internationale, habitant le Grand-Duché de Luxembourg et assistés par des instances luxembourgeoises. Nous comptons pour une première édition avec la participation d'au moins 500 enfants.

Les visiteurs

Les visiteurs externes (p. ex. parents ou autres) sont les bienvenus à condition qu'ils aient accepté l'invitation au préalable et après obtention d'un visa visiteur. Des invitations pour des spectacles p. ex., peuvent être formulées par les Workshop Areas entre eux. Toute visite officielle ou publique doit être annoncée au grand public par les différents moyens.

Les organisateurs et leurs partenaires

Le porteur de projet est le Groupe d'Action Locale Miselerland, un comité constitué de 48 organisations de la région du Miselerland (communes, instances sociales et économiques, partenaires privés, associations, etc), liées par convention. Le chef de file de ce Groupe d'Action Locale est la Fédération Viticole du Grand-Duché de Luxembourg.

L'organisation pratique est déléguée à un groupe de maisons relais, de leurs structures porteuses et de leurs responsables, avec comme chef de file la Maison relais de Schengen-Remerschen, portée par les Auberges de Jeunesse Luxembourgeoises asbl.

Afin que les enfants de toute la région Mosellane (et même au-delà), ainsi que les enfants des familles réfugiées au-delà de notre région, puissent en profiter, une collaboration étroite avec l'ensemble des maisons relais de la région est envisagée. Sous l'égide d'une structure ayant de l'expérience dans des activités extrascolaires de ce genre, les autres pourront s'inscrire dans la participation et dans l'organisation et prendre éventuellement à tour de rôle la place du chef de file. Toute structure de la région aura la possibilité de participer activement et d'apporter ses idées. Après avoir défini ensemble les activités qui seront proposées aux enfants sur la durée des 2 semaines en été, aura lieu la répartition des tâches. Chaque intervenant aura sa responsabilité dans l'organisation et sera en charge d'un département, continent (atelier). Tout intervenant ou son représentant sera tenu de participer aux réunions régulières, ce qui s'avère important pour la bonne préparation et la coordination de tout l'évènement. Le nombre des réunions sera adapté selon les besoins au rapprochement de l'évènement.

Au souci du bon déroulement et de l'encadrement des enfants, il faudra trouver bon nombre de moniteurs. Une formation avec but d'obtention du certificat «Animateur A», sera organisée pour tous les intéressés de la région. Un appel sera lancé au Schengen Lycée ainsi que dans les maisons des jeunes etc. Les moniteurs seront engagés par les structures.

II.4. Hariko : l'effet de l'art et de la créativité sur la résilience des jeunes

Marianne Donven, Croix-Rouge luxembourgeoise

Le Hariko est un service de la Croix-Rouge luxembourgeoise qui offre un accès à l'art et à la créativité aux jeunes de 12 à 26 ans, en toute simplicité, dans une ambiance décontractée et un décor 'cool' adapté aux jeunes. Ainsi, il leur permet souvent d'avoir un premier contact avec des disciplines artistiques, sans pression ni jugement.

Le bâtiment du Hariko se situe à proximité de la Gare Centrale, dans un quartier «difficile», abritant plusieurs institutions à vocation sociale et fréquenté par de nombreux drogués, sans-abris et autres populations vulnérables. Et pourtant cet emplacement contribue au caractère volontairement urbain de cet endroit insolite, où l'art, la créativité et la mixité font bon ménage.

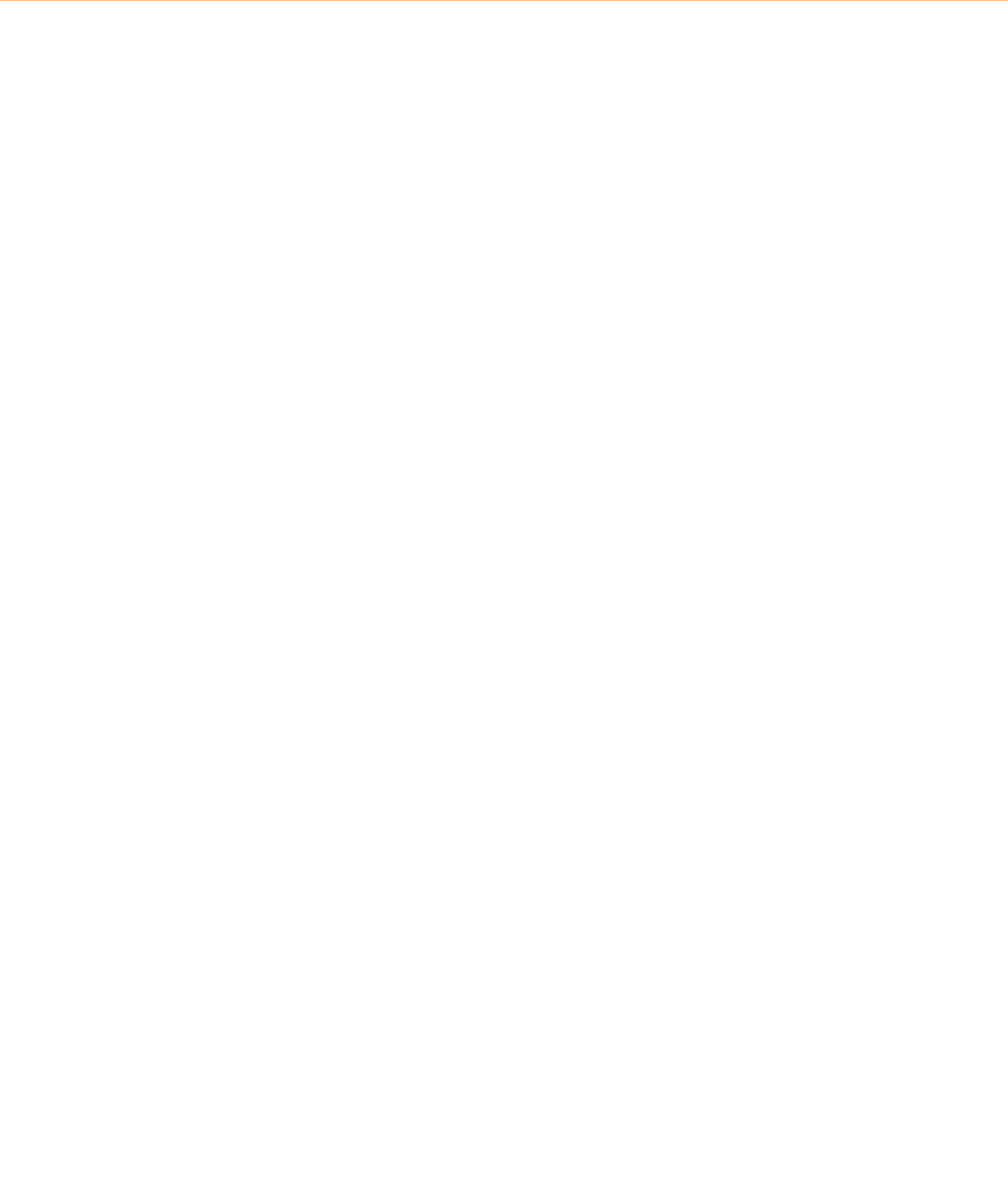
L'objectif du Hariko est de contribuer à la construction et à l'épanouissement des jeunes à travers la découverte de leurs talents, de leurs intérêts, de leurs points forts et de leurs limites. Pour aider les jeunes à construire leur individu de manière positive et de renforcer leur résilience face aux aléas de la vie, le Hariko leur propose de participer à des workshops gratuits : arts plastiques, musique, chant, danse, couture, etc. Ces workshops permettent aux jeunes d'activer leur potentiel créatif et de découvrir de nouveaux moyens d'expression. En même temps, les jeunes font partie d'un groupe et sont stimulés à s'échanger avec l'artiste et les autres jeunes, et à faire un travail de réflexion.

L'équipe du Hariko base son travail sur la définition suivante de la résilience : 'Face à des situations adverses, le jeune doit savoir rebondir, dépasser ses souffrances ou ses difficultés, et en sortir plus fort' (inspirée de Boris Cyrulnik).

La résilience n'est pas un attribut inné, mais une capacité que l'on développe au long de sa vie. Avec chaque expérience difficile qu'il surmonte, le jeune devient plus résilient et renforce son auto-efficacité : il analyse les exigences d'un défi et ses compétences personnelles, puis il détermine une stratégie pour aborder l'obstacle.

Dans les workshops du Hariko, l'artiste favorise la résilience à travers l'auto-efficacité en motivant les jeunes à résoudre eux-mêmes les problèmes qu'ils rencontrent dans le domaine de l'art et à découvrir de nouvelles techniques. Par la suite, ils peuvent utiliser cette capacité de réflexion dans leur vie quotidienne. La découverte de leurs compétences artistiques améliore également leur confiance en eux-mêmes. Le résultat est un 'empowerment' du jeune : il se sent encouragé à prendre en main son propre vie, à avoir confiance en ses propres compétences et apprend à se débrouiller sans l'aide d'autrui.

Pour augmenter l'assiduité des jeunes, les workshops du Hariko aboutissent toujours à un résultat (une exposition, une présentation pour les parents, etc.) et une fois par an les jeunes ont la chance de participer à un spectacle, dans un vrai théâtre, encadrés par des professionnels. Ces expériences mémorables et l'esprit d'équipe inhérent à ce défi commun ont un effet favorable sur les capacités sociales et l'estime de soi des jeunes artistes. Ainsi, le Hariko a découvert et soutenu des talents d'exception et a pu suivre le développement positif de ces jeunes (dont deux – Ayo et Qussai – ont démontré leurs talents dans le domaine du chant et de la guitare aux participants de la conférence).





III **Arbeitsgruppen** *Ateliers*

Arbeitsgruppen

III.1. Resilienzförderung U3 – EH-Freiburg

Referentin : Silke Kaiser, EH Freiburg

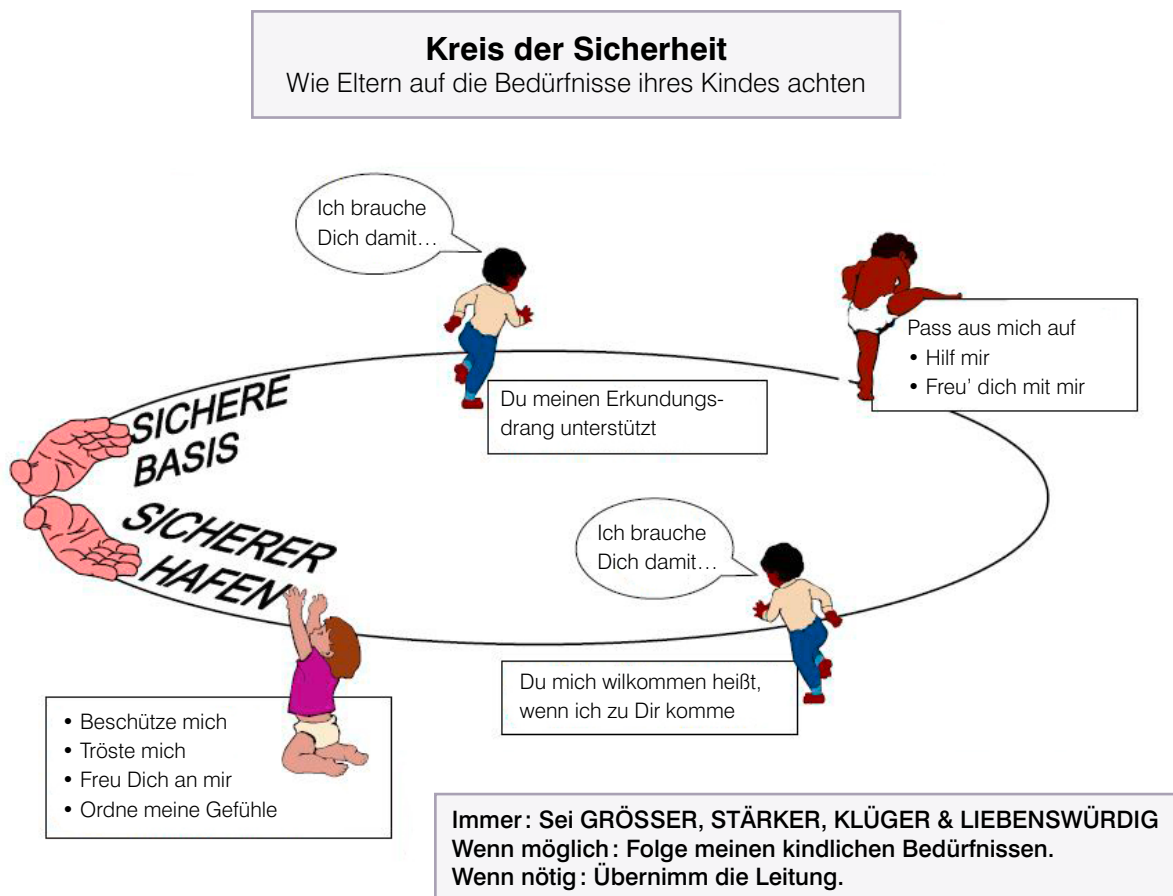
Protokoll : Tessy Tobias, SNJ

Als professionelle Fachkraft ist es unumgänglich seine eigenen Stärken zu kennen und im Blick zu behalten. Jeder sollte sich mit folgenden Fragen auseinandersetzen : Was gelingt mir gut in meiner Arbeit? Was tue ich, um mir die Lust und Kraft an der Arbeit zu erhalten? Was tue ich, um die Stärken meiner Mitarbeiter zu stärken?

Kinder U3 seelische Bedürfnisse

- 1. Lebensjahr : Aufbau sicherer Bindungen
Die Grundbedürfnisse (physiologische und seelische Bedürfnisse) müssen wahrgenommen und beantwortet werden. Das Aufbauen dieser sicheren Bindungen ist unerlässlich und muss bereits von den Fachkräften geleistet werden. Dies ist die Basis um nachher Resilienz zu ermöglichen.
- 2. Lebensjahr : Erleben von Autonomie
- 3. Lebensjahr : Ausbau von Kompetenzen

Hier ist das Konzept der Selbstwirksamkeit wesentlich.



© 2000 Cooper, Hoffman, Marvin & Powell

Entwicklungsaufgaben bis 3 Jahre

Bis 1 Jahr :

- Aufbau einer innerseelischen Struktur (Selbst) durch Aufbau sensomotorischer Schemata, dies gelingt durch das Anfassen, Streicheln etc.
- Erfahren sicherer Bindung und erster Aufbau von Bindungsrepräsentationen
- Auf- und Ausbau von physiologischen und affektiven Regulationsfertigkeiten (Emotionsregulation)

Bis 3 Jahre :

- Aufbau eines differenzierten Emotionsspektrums
- Aufbau früher Denk- bzw. Problemlösekompetenzen
- Erwerb sprachlicher Kompetenzen
- Erster Aufbau kohärenter Selbst-Strukturen

Förderung von Resilienz

Resilienz kann „mit allen möglichen Strategien“ gefördert werden. „Die Förderung dieser Fähigkeit, mit einer Vielfalt an Widrigkeiten umzugehen, ist identisch mit der Förderung der gesunden Entwicklung bzw. der normalen Abläufe im Menschen, in der Familie und im sozialen Umfeld“ (Masten, 2016).

Es kann gesagt werden, dass jede Person von sich aus resilient ist, jedoch wird dies unterschiedlich gefördert und somit entstehen die Unterschiede.

Für die Praxis gibt es folgende Ideen und Fragen :

- Welche Schutz- und Risikofaktoren bringt das jeweilige Kind mit sich ?

Betrachten Sie hierfür jedes Kind aus ihrer Einrichtung und erstellen Sie eine Mindmap mit den Risiko- und Schutzfaktoren, die Sie für das Kind kennen.

- Gibt es aktuell Krisen, Herausforderungen bei diesem Kind ?
- Was könnte in diesem Fall für das Kind unterstützend sein ? Was kann in der Einrichtung geleistet werden um die Schutzfaktoren zu aktivieren ?

Mögliche Ansatzpunkte U3

Stärken der personalen Ressourcen des Kindes :

- Grundlage ist eine positive Beziehungsgestaltung (Bindung !) und eine bewusste Gestaltung von Interaktionen
- Förderung der Resilienzfaktoren im pädagogischen Alltag
- Entwicklungsangemessene Herausforderungen schaffen z. B. körperliche Herausforderungen, welche die Selbstwahrnehmung fördern

Stärken der sozialen Ressourcen im Umfeld des Kindes :

- Hat jedes Kind eine verlässliche Bezugsperson/Bindungsperson ? Mit wertschätzendem Beziehungsangebot ?
- Stärken der Erziehungskompetenzen der Eltern
- Ausbau der Kompetenzen der Fachkräfte durch Weiterbildungen
- Netzwerke schaffen z. B. die Bücherei, der Bauernhof etc.

Fokus auf Förderung der Resilienzfaktoren im pädagogischen Alltag beim Kind

- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Selbstregulation
- Selbstwirksamkeit
- Soziale Kompetenzen
- Problemlösefähigkeit/Kreativität
- Aktive Bewältigungskompetenz/Flexibilität

Folgende Schlüsselsituationen bieten die Möglichkeit Resilienzfaktoren zu fördern :

- Mahlzeiten (Essen/Füttern)
- Pflege (Wickeln)
- Freispiel
- Stuhlkreis
- Mittagsschlaf
- Mikro-Übergänge im Tagesablauf
- Eingewöhnung

Es ist wichtig die Situationen mit dem Kind (altersgemäß) zu reflektieren, es soll thematisiert werden, wie es vorgegangen ist um die Situationen erfolgreich zu handhaben. Es wird ermöglicht anhand von (Team)Reflexionen sowie geeigneten Liedern, Fingerspielen, Büchern etc. welche im Alltag eingesetzt werden.

Ein Beispiel für die Resilienzförderung durch Geschichten/Fingerspiele/ Märchen ist „heute bin ich“ von Mies van Hout, welches es ermöglicht über Gefühle zu sprechen, somit wird die Selbst- und Fremdwahrnehmung angesprochen.

Die professionelle Haltung ist grundlegend, folgende Punkte sollen gewährleistet sein :

- Forschende, selbstreflexive Haltung und reflektiertes Erfahrungswissen! Es handelt sich um die Fähigkeit Erfahrungen auf der Metaebene zu reflektieren
- Feinfühligkeit und sensitive Responsivität
- Aufmerksames Wahrnehmen, Beobachten, Verstehen, Erklären
- Wertschätzung, Empathie, Authentizität
- Stärken- und Ressourcenorientierung
- Respekt (ich bin o.k., du bist o.k.) und Interesse
- Bereitschaft zum Austausch im Team
- Loben und ermutigen

Grundlagen : Beziehungsgestaltung

- Grundbedürfnisse
- Bindung : Feinfühligkeit → Eingewöhnung!
- Beobachtungskompetenzen
- Schlüsselsituationen
- Jede Situation zählt
- Kontinuität
- Rituale, Strukturen, Grenzen
- Autoritatives Erziehungsverhalten
- Soziales Modellverhalten
- Kohärenzgefühl

Grundlagen: sensitiv-responsives Handeln

- Zugänglichkeit (Zeit nehmen, Interesse zeigen, Ruhe ausstrahlen, zugewandt sein)
- Aufmerksamkeit (zuhören, abwarten, Interessen und Motivationen verfolgen)
- eine Haltung, die von Akzeptanz und Wertschätzung geprägt ist
- Involvement (innere Beteiligung, sich Einlassen)
- emotionales Klima (authentisch sein, Gefühle regulieren)
- Stimulation (Lernprozesse adäquat unterstützen und motivieren ohne Lösungen vorweg zu nehmen) → Themen aus der Lebenswelt der Kinder sollen aufgegriffen werden. Beispiel: Ein Kind beobachtet auf der Spielwiese Schnecken. Man kann dies aufgreifen, mit ihnen beobachten und herausfinden welche anderen Tiere noch kriechen oder ein „Haus“ haben.

→ Ausdruckskanäle: Sprache, Stimme, Gesicht, Körper (Kerstin Hörmann)

Wichtig: wo (altersgemäß) möglich mit dem Kind reflektieren, wie es vorgegangen ist, um eine Situation erfolgreich zu handhaben. Anhand von (Team)Reflexionen sowie geeigneten Liedern, Fingerspielen, Büchern etc., die im Alltag eingesetzt werden

Förderung von Resilienz durch Fingerspiele, Geschichten, Lieder- eine Auswahl:

- Meine Hände sind verschwunden
- Das Lied über mich
- Jetzt steigt Hampelmann
- Brüderchen, komm tanz mit mir
- Bist du glücklich, klatsche in die Hand
- Guten Morgen, guten Morgen, wir winken uns zu
- Wir gehen heute auf Bärenjagd
- Schuhsalat
- Wecker suchen

Schutzfaktoren auf der personalen Ebene (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2015)

Selbst- & Fremdwahrnehmung

- Angemessene Selbsteinschätzung & Informationsverarbeitung:
- ganzheitliche & adäquate Wahrnehmung eigener Emotionen, Handlungen und Gedanken
- Selbstreflexion
- Andere Personen & ihre Gefühle angemessen wahrzunehmen und möglichst treffend einzuschätzen, sich in ihre Sicht- und Denkweise versetzen können

Selbststeuerung

- Regulation von Gefühlen & Erregung
- Innere Zustände (v.a. Gefühle & Spannungszustände) herzustellen und aufrecht zu erhalten, deren Intensität & Dauer zu beeinflussen
- Strategien zur Selbstberuhigung & Handlungsalternativen zu kennen

Selbstwirksamkeit

- Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten
- Überzeugung, ein Ziel auch durch die Überwindung von Hindernissen erreichen zu können
- Erwartung, dass das eigene Handeln Wirkung & Erfolg haben wird
- Erwartung, dass Situationen beeinflusst werden können (Internale Kontrollüberzeugung)
- Realistische Einordnung von Ereignissen (realistischer Attributionsstil)

Soziale Kompetenz

- Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konflikte lösen
- Fähigkeit, im Umgang mit anderen soziale Situationen richtig einschätzen zu können
- Fähigkeit, sich im Sozialen adäquat verhalten zu können
- Fähigkeit zur Empathie
- Fähigkeit zur angemessenen Kontaktaufnahme, -aufrechterhaltung, -beendigung

Aktive Bewältigungskompetenzen

- Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation
- Umgang mit Stress/ belastenden oder herausfordernden Situationen
- Diese Situationen angemessen einschätzen, bewerten, reflektieren können
- Aktives Zugehen auf solche Situationen
- Aktives Einsetzen angemessener Bewältigungsstrategien
- Kennen eigener Kompetenzen & Grenzen
- Unterstützung holen bei Bedarf

Problemlösen

- Allgemeine Strategien zur Analyse & Bearbeitung von Problemen
- Sachverhalte gedanklich durchdringen & verstehen können, unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten entwickeln, bewerten, erfolgreich umsetzen
- Systematische Vorgehensweise, Lösungswege abwägen, ausprobieren
- Problemlösestrategien kennen

Förderung der Resilienzfaktoren im pädagogischen Alltag am konkreten Beispiel der Mahlzeiten

Grundlegende Fragen:

- Wie wird Interaktionsqualität hergestellt i.S. einer Passung zwischen Fachkräften und Kindern?
Responsivität der Fachkräfte?
- Wie stimmen sich die Beteiligten aufeinander ein?
- Worum geht es den Beteiligten?
- Erleben Kinder reziproke, anerkennende Beziehungen, in denen sie als selbstwirksame und zugleich beziehungs- und zuwendungsbedürftige Akteure anerkannt werden?
- Mahlzeiten als Beziehungs- und Bildungsraum
(vgl. Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017)

Selbst- und Fremdwahrnehmung bei den Mahlzeiten

- Werden dem Kind positive Körper- und Sinneserfahrungen ermöglicht?
- Wie ist die Gestaltung des Raumes/ des Essplatzes?
- Werden Gefühlslagen und Stimmungen differenziert wahrgenommen und gespiegelt?
- Werden die Kinder bedingungslos wertgeschätzt?
- Herstellen einer freundlichen Atmosphäre
- Essen nutzen als Zeit der aktiven Beziehungsgestaltung
- Die Fachkraft beobachtet z. B. Prozess der Nahrungsaufnahme
- mit dem Kind über den Geruch, Geschmack usw. der Speisen sprechen
- auf Anzeichen von Sättigung achten und Akzeptieren des Sättigungsgefühls des Kindes
- beim Füttern achten auf Signale der Zu-/ Abwendung des Kindes Selbstwirksamkeit
- Dem Kind aktive und selbst initiierte Handlungen ermöglichen („Urheberschaftserfahrungen“)
- Das Kind selbständig seine Umwelt erforschen lassen
- Das Kind ermutigen beim Herangehen an Herausforderungen (Fröhlich Gildhoff 2014)
- Das Erleben von Selbstwirksamkeit verbal verstärken (Loben, ermutigen)

Konkret am Beispiel der Mahlzeiten :

- Das Kind selbst essen lassen, wenn es dies will und altersgemäß schon kann
- Auf Feinzeichen der Zu- und Abwendung achten (beim Füttern u. Essen), „angemessenes Füttertempo, Zwei-Löffel-Technik“ (Gutknecht)
- Kind darf Essen mit allen Sinnen erleben (inkl. in warmen Tee fassen, Banane matschen, Brot krümeln)
- Kind wirkt mit beim Tisch decken, abräumen, Lappen holen, Tisch wischen, trinken einschenken...

Soziale Kompetenz

- Erwachsene sind Vorbild für sozial kompetentes Verhalten, angemessenen Umgang miteinander, beim Setzen von Regeln und Grenzen
- Wertschätzende, achtsame Kommunikation miteinander
- Wahrnehmen und Spiegeln von Gefühlen

Soziale Kompetenz konkret am Beispiel der Mahlzeiten :

- Essen soll Freude machen, angenehm und gesellig sein (statt ständiger Ermahnungen, weiter zu essen, anständig zu essen und zu sitzen, keinen Quatsch zu machen), Verantwortung für die Atmosphäre liegt beim Erwachsenen
- Kinder dürfen Aufgaben für die Gemeinschaft erledigen (Tisch decken, abräumen, Essen herrichten ...)
- Essen wird mit Ritualen verbunden, die gemeinschaftsstiftend sind (gemeinsamer Beginn, Tischspruch, ...)
- Wahrnehmen von Signalen und Bedürfnissen der Kinder, auch der noch nicht Sprechenden; in Worte kleiden der kindlichen Äußerungen
- Erwachsene tragen ihren Teil bei zu anregender Kommunikation, lassen Kinder ausreden, bemühen sich um Verstehen
- Gemeinsame Mahlzeiten als Gelegenheit für Lernsituationen in verschiedensten Bereichen : spiegeln von Gefühlen und Verhalten, gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit, bewusst-dialogisch entwickelnde Denkprozesse (Sylva et al. 2003, Siraj-Blatchford et al. 2002, König 2009), gegenseitiges gemeinsames Bewegen von Themen, Möglichkeit für Dialog, gemeinsames Beisammensein/Umgang miteinander im Sozialen: Teilen, Helfen, Mitteilen, Mitfühlen (Tomasello 2011, Warneken 2013, Weltzien 2014)

Ressourcen 3 Jähriger :

1) ICH HABE...

- Vertrauensvolle Bindungen
- Strukturen und Regeln
- Rollenmodelle (an denen sich das Kind orientiert)
- Ermutigung zur Autonomie
- Versorgung mit Erziehungshilfen, Gesundheits-, Sozial und Sicherheitsdiensten

2) ICH BIN...

- Liebenswert und mein Verhalten ist ansprechend
- Liebevoll, empathisch und altruistisch
- Stolz auf mich
- Autonom und verantwortlich
- Voll Hoffnung, Glauben und Vertrauen

3) ICH KANN...

- Kommunizieren
- Probleme lösen
- Mit meinen Gefühlen und Impulsen umgehen
- Mein Temperament und das Anderer einschätzen
- Vertrauensvolle Beziehungen aufbauen

(Grotberg, E. (2011). In : M. Zander. Handbuch Resilienzförderung. S. 51-101. Wiesbaden : VS)

<p>Wenn ein Kind... Text über dem Eingang einer tibetischen Schule</p>	<p>Wenn ein Kind kritisiert wird, lernt es, zu verurteilen. Wenn ein Kind angefeindet wird, lernt es, zu kämpfen. Wenn ein Kind verspottet wird, lernt es, schüchtern zu sein. Wenn ein Kind beschämt wird, lernt es, sich schuldig zu fühlen. Wenn ein Kind verstanden und toleriert wird, lernt es, geduldig zu sein. Wenn ein Kind ermutigt wird, lernt es, sich selbst zu schätzen. Wenn ein Kind gerecht behandelt wird, lernt es, gerecht zu sein. Wenn ein Kind geborgen lebt, lernt es, zu vertrauen. Wenn ein Kind anerkannt wird, lernt es, sich selbst zu mögen. Wenn ein Kind in Freundschaft angenommen wird, lernt es, in der Welt Liebe zu finden.</p>
---	--

Literatur

- Grotberg, E. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In M. Zander (Hrsg.). Handbuch Resilienzförderung. S. 51-101. Wiesbaden: VS.
- Hörmann, K. (2014). Die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Beziehung. Zugriff am 27.03.2018. https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_hoermann_2014.pdf
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS.
- Masten, A. S. (2016). Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie. Das ganz normale Wunder entschlüsselt. Paderborn: Junfermann.
- Hout, M.v. (2012). Heute bin ich (9.Aufl.). Zürich: Aracari.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.). Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung. (S. 53-82). Wiesbaden: Springer.
- Rönnau-Böse M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttlock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356. Zugriff am 27.03.2018. Von [http://dera.ioe.ac.uk/4650\(1\)RR356.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/4650(1)RR356.pdf) heruntergeladen
- Sylva, K. (2003). The Effective Provision of Pre-School Education Project. Findings from the Pre-school Period. London: Institute of Education: University London.
- Tomasello, M. (2009). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Warnecken, F. (2013). Die Grundlagen prosozialen Verhaltens in der frühen Kindheit. In H.R. Leu & A. von Behr (Hrsg.). Forschung und Praxis der Frühpädagogik. Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0-3 Jahren (2. Aufl.). (S. 74-90). München: Reinhardt.
- Weltzien, D. (2014). Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion. Weinheim: Beltz Juventa.

III.2. Promotion de la résilience dès la naissance du bébé

Référent : Sophie Mertenat

Rapport : Sarah Didden, SNJ

La résilience se définit par la capacité de réorganiser un scénario difficile (p. ex. un drame ou un choc) pour pouvoir aller plus loin et cela dans les meilleures conditions. Il s'agit de pouvoir agir sur les fracas de la vie et d'aller au-delà. Les interactions précoces, l'estime de soi, les interactions ajustées, l'amour maternel, l'attachement et le triangle primaire se trouvent à la base de la construction des capacités de résilience.

Est-il possible de promouvoir la résilience chez l'enfant de moins de 3 ans ?

Si les interactions précoces, avant le langage, sont suffisamment bonnes, l'assurance basique se met en place et représente un socle stable. Cette assurance basique permet de mieux vivre les situations de déplaisir. MAIS : si elle n'est pas suffisamment bonne, on doit travailler la réassurance au cours du développement de l'enfant.

L'assurance basique se construit dans le triangle primaire, qui lui, se met en place grâce au processus créé dans les interactions précoces. Il se construit aussi dans la constellation familiale et/ou émotionnelle. La répétition d'expériences positives permet au bébé de créer cette assurance dans la relation.

Si l'assurance basique est bonne, l'accès à la résilience sera alors facilité. Toutefois, la résilience pourra se vivre au cours de la vie de la personne lors de rencontres futures. Sur ce socle sécurisant, l'accès à la résilience sera possible et ce socle pourra être renforcé tout au long de la vie.

Les étapes de la construction du triangle primaire

1) L'enfant et la mère :

rencontre par le corps → enveloppe

sans rencontre par le corps → l'enfant est seul (pathologique) → aide thérapeutique

2) L'enfant avec la mère :

Le miroir, le double → ajustement maximal

3) L'enfant plus la mère :

L'enfant séparé de la mère = deux individus bien distincts

4) L'enfant plus la mère plus le père :

... puis le groupe

→ Base de sécurité du tout petit nécessaire pour pouvoir s'intégrer dans la collectivité

Concrètement, il faut rencontrer le triangle

Où ?

- Dans la famille
- Dans les consultations du nourrisson (la Ligue)
- Chez les assistants parentaux
- A la crèche

Comment?

- Dans le dispositif d'accompagnement du bébé mis en place par le personnel accueillant
- P.ex. via la phase de familiarisation / d'adaptation

Il est très important de porter une attention particulière au triangle primaire, à l'intérieur duquel l'enfant de 3 ans se construit du point de vue affectif, sensori-moteur, social et cognitif. L'enfant est « mature » dès qu'il est capable de gérer une émotion sans partir dans tous les sens.

Les grandes étapes du développement du petit enfant

0-3 mois : dépendance totale du nourrisson, besoin de réponses immédiates ← mère toute bonne (totalement présente)

3-6 mois : explorations motrices, le bébé commence à se différencier ← la préhension (enfant + mère)

6-12 mois : exploration de l'espace, puis l'accès à la verticalité, limites de sécurité ← le mouvement est point d'intérêt principal

12-18 mois : la marche, opposition et affirmation de soi ← l'élan / la course, confronte chaque personne qui croise son chemin

Dès 18 mois : émergence de la pensée puis de la parole

Les pleurs du bébé

Un langage du bébé, un répertoire de signaux : exprimer un besoin, une gêne, un stress, une frustration

Un mécanisme de guérison : permet de restaurer l'équilibre chimique du corps après un stress

Chez l'adulte : peuvent éveiller des sentiments d'anxiété, d'incompréhension, d'impuissance, de frustration, de désespoir, voire de colère : miroir de son histoire personnelle

Le bébé qui pleure a besoin d'un support émotionnel : de l'attention, des bras accueillant, une proximité

« Pleurer c'est le processus par lequel le bébé se guérit de ses blessures » Aletha Solter

Travail pratique en binôme

Quoi? Exercice qui permet d'expérimenter la dépendance dans le non-verbal

Par binôme : une personne, jouant le rôle du bébé, a les yeux bandés. Elle est couchée au sol et la deuxième personne, jouant le rôle de l'éducateur, l'amène lentement à la position verticale, puis se déplace dans l'espace.

Pourquoi? Afin de trouver, puis mettre en place des stratégies pour rassurer, voire réassurer.

But? Toucher et être touché émotionnellement.

III.3. Resilienzförderung bei Kindern im Grundschulalter

Referentin : Stefanie Schopp

Protokoll : Jacqueline de la Gardelle, SNJ

„Ich bin stark, wenn...“

Zu Einführung ins Thema werden die TeilnehmerInnen aufgefordert, ihre eigenen beruflichen Stärken zu benennen. Genannt wurden u.a. wertschätzende Haltung, Zuverlässigkeit, Optimismus, Humor, Fähigkeit Probleme zu lösen, Flexibilität, Empathie, Belastbarkeit und „stören“ (im positiven Sinn).

Anschließend wurden Bilder gezeigt (cf Präsentation), und die TeilnehmerInnen wurden aufgefordert, diese zu interpretieren, so wurden weitere Aspekte von Resilienz thematisiert, wie :

- Resilienz ist keine besondere Charaktereigenschaft, sondern eine Fähigkeit, die jeder Mensch in sich trägt
- Es gibt offensichtliche aber auch versteckte Problemlösungskompetenzen

Vor allem die Rolle der PädagogInnen wurde genauer analysiert :

- Kompetenzen bei Kindern zu erkennen und fördern
- Den Kindern das Gefühl zu geben, dass „jemand für sie brennt“.
- Beobachten und nicht sofort auf jedes Problem reagieren
- Kinder dazu anregen, die schwierige Situation zu reflektieren und selber nach Lösungen zu suchen.
- Kindern Möglichkeiten schaffen, eigenständig Probleme zu lösen

In der anschließenden Diskussion wird deutlich, dass Menschen an der Bewältigung von Problemen und Lebenskrisen wachsen. Kinder sollen lernen, Problemen nicht auszuweichen sondern sie anzugehen. Der Automatismus, Probleme aus dem Weg zu räumen (Stichwort „Helikoptereltern“) verhindert Lernprozesse, die zur Resilienz führen. PädagogInnen sollten immer nachfragen „Wie hast du das gemacht?“ ,d.h. das Problem gelöst. Beispiel : „Wie habt ihr es heute geschafft wieder zusammen zu spielen ? Gestern hattet ihr ja noch Streit.“ Kinder lernen so zu erkennen, dass sie die Urheber der Problemlösung sind und dass Erwachsene, sich für ihre Problemlösungsstrategie interessieren, sie wertschätzen.

Nach der Diskussion wurde das Handbuch „Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen“ präsentiert, besonders Augenmerk lag dabei auf den Übungen zur Förderung der wichtigsten Resilienzfaktoren, die den Kindern ein breitgefächertes Repertoire an Bewältigungsstrategien an die Hand geben sollen.

- „Seelenvogel“ oder „Konflikttisch“ zur Förderung der Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung
- „Kärtchensystem“ zur Förderung der Fähigkeit zur Selbststeuerung
- „Selbstwirksamkeitsbuch“ und „Mutsteine“, zur Förderung des Vertrauens in die eigene Selbstwirksamkeit
- Zur Förderung von sozialen Kompetenzen gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten, wie z. B. die gemeinsame Planung einer Mahlzeit planen oder kooperative Spiele.
- Fantasiereisen zur Förderung konstruktiven Umgangs mit unterschiedlichen Stresssituationen

Anschließend konnten die TeilnehmerInnen Erfahrungen austauschen :

- „Mutsteine“ werden gut angenommen
- Eltern sowie andere Akteure sollten bei Coachings eingebunden werden
- Partizipation bedeutet dass Erwachsene den Rahmen setzen, innerhalb dem die Kinder selber entscheiden dürfen
- Was Kinder entscheiden dürfen ist altersabhängig, z. B. Entscheidungen in Bezug auf die eigene Gesundheit.
- Regeln müssen verständlich, nachvollziehbar und sich auf konkrete Situationen beziehen. Sie gelten für Kinder und Erwachsene.
- Kinder und Erwachsene haben die gleichen Rechte, z. B. beim Umgang mit Handys.

III.4. Kreativerlebnis

Referentin :Yvonne Strupp

Protokoll : Gaby Marinho-Ribeiro, SNJ

Meine resilienten Kompetenzen im erzieherischen Alltag entdecken und stärken

Ziel des Workshops war sowohl die Wissensvermittlung zu den theoretischen Hintergründen von Resilienz als auch der Austausch mit den anderen Teilnehmern über die Umsetzung der unterschiedlichen Resilienzfaktoren im Alltag. Somit erhielten die Teilnehmer praxisorientierte Impulse für den Transfer in den beruflichen und persönlichen Alltag und ihnen wurden Arten und Weisen aufgezeigt, um mit schwierigen Situationen umzugehen.

1. Theoretischer Exkurs – Überblick über die 7 Resilienzfaktoren nach Gruhl/Körbächer

Monika Gruhl und Hugo Körbächer zufolge, zeichnen sich resiliente Menschen durch eine wirksame Kombination von Eigenschaften (7 Resilienzfaktoren) aus, die ihr Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen und ihnen dabei helfen sich selbst wieder ins innere Gleichgewicht zu bringen. Die Autoren unterscheiden bei den 7 Resilienzfaktoren zwischen 3 Grundhaltungen und 4 Haltungsfaktoren. Diese 7 Faktoren können erlernt und trainiert werden.

1.1. Drei Grundhaltungen, die Resilienz fördern

Optimismus

„Es wird auch wieder besser.“

Resiliente Menschen...

... entdecken gute Aspekte auch in schwierigen Situationen.

...nehmen positive Dinge stärker und bewusster wahr.

...sind sich ihrer Stärken, Fähigkeiten und Ressourcen bewusst.

Akzeptanz

„Es ist wie es ist.“

Resiliente Menschen...

...können das Unabänderliche gut annehmen.

...akzeptieren, dass Herausforderungen und Veränderungen zum Leben gehören und sich ihnen dadurch neue Chancen eröffnen.

Lösungsorientierung

„Die Dinge angehen und aktiv werden.“

Resiliente Menschen...

...investieren ihre Energie nicht in Probleme, sondern in Lösungen.

...wissen, dass es immer mehrere Lösungswege (mindestens drei) gibt.

...werden durch ihre optimistische Grundeinstellung zu Chancenfindern.

1.2. Vier Handlungsfaktoren, die Resilienz fördern

Selbstregulierung

„Sorgen Sie gut für sich.“

Resiliente Menschen...

...erleben sich nicht wie im Hamsterrad und sehen sich nicht in der Opferrolle, sondern sind davon überzeugt, die Situationen selbst gestalten und beeinflussen zu können.

...übernehmen Verantwortung für das eigene Leben und nutzen eigene Handlungsspielräume.

Selbstverantwortung

„Gut auf die Signale meines Körpers achten.“

Resiliente Menschen...

...steuern die eigene Verfassung (Gedanken, Gefühle, Stimmungen) und die eigenen Reaktionen dem Kontext entsprechend.

...können ihre Emotionen gut steuern und kennen ihre Energieräuber und Kraftquellen.

Beziehungen gestalten

„Pflegen Sie wertschätzende Beziehungen.“

Resiliente Menschen...

...erleben ein stabiles Netz aus Familie, Freunden und Kollegen als wesentliche Ressource in belastenden Zeiten.

...geben Unterstützung und nehmen sie von anderen an und achten dabei auf ein Gleichgewicht.

...sind gerne mit Menschen zusammen, die ihnen guttun.

Zukunft gestalten

„Realistische Ziele aktiv angehen.“

Resiliente Menschen...

...orientieren sich an ihren Werten und Zielen.

...sind auf das Kommende vorbereitet.

...können heute schon die Weichen für die eigene Zukunft stellen.

...kalkulieren Stolpersteine ein und entwickeln alternative Handlungsmöglichkeiten.

2. Wie können diese einzelne Resilienzfaktoren im Alltag gefördert werden?

Im zweiten Teil des Workshops erhielten die Teilnehmer praxiserprobte Impulse für den Transfer in den beruflichen und persönlichen Alltag.

2.1 Austausch über bereits vorhandene resiliente Kompetenzen und Interventionen im Alltag

Nach dem theoretischen Exkurs über die 7 Resilienzfaktoren nach Gruhl und Körbächer, erfolgte ein Austausch unter den Teilnehmern über Interventionen, welche die Teilnehmer bereits in ihrer Praxis anwandten um Resilienz bei den Kindern zu fördern. Die Teilnehmer setzten sich in Kleingruppen zusammen und notierten zu jedem Resilienzfaktor Ideen, wie dieser im Alltag gefördert werden könnte.

Die folgende Tabelle fasst die Hauptideen der Teilnehmer zu den jeweiligen Resilienzfaktoren zusammen:

Tabelle 1: Ideen der Teilnehmer zur Förderung der 3 Grundhaltungen nach Gruhl/Körbächer in der Praxis

Optimismus	Akzeptanz	Lösungsorientierung
<ul style="list-style-type: none"> • Lob • Das Kind ermutigen : „Du schaffst das.“ • Das Kind fördern aber nicht überfordern • Differenziertes Denken bei den Kindern fördern (Vielleicht war nicht alles in dieser Situation negativ, was hast du als positiv erlebt?) • Positive Ausstrahlung/ Haltung des Pädagogen • Fehlerkultur ermöglichen • Wahrnehmung im Alltag verstärken • Erzieher als Vorbild • Keine Bewertung • Gute Laune in der Einrichtung 	<ul style="list-style-type: none"> • Unabhängig von Religion, Kultur, Herkunft, Hautfarbe und Werten • Keine Vorurteile • Das Kind da abholen, wo es steht • Vorbildfunktion der Fachkräfte • Das Kind so annehmen, wie es ist • Differenziertes und offenes pädagogisches Material • Partizipation der Kinder fördern • Inklusion • Toleranz 	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind dabei unterstützen selbst eine Lösung zu finden • Selbstwirksamkeit ermöglichen • Dialog suchen • Zuhören • Nachfragen • Beobachten • Reflexion anregen • Vertrauensvolle und respektvolle Beziehung • Perspektivenwechsel • Empathie fördern • Angenehmes Setting herstellen • Aktives Zuhören • Kreativität fördern (mit Problemlösefähigkeit verbunden)

Tabelle 2: Ideen der Teilnehmer zur Förderung der 4 Handlungsfaktoren nach Gruhl/Körbächer in der Praxis

Selbstregulierung	Selbstverantwortung	Beziehungen gestalten	Zukunft gestalten
<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind Entscheidungen selbst treffen lassen • Das Kind ermutigen zu sagen, wenn es etwas nicht möchte • Vertrauen schenken • Entscheidungsfreiheit des Kindes respektieren • Als Erzieher Verantwortung abgeben (dem Kind alltägliche, konkrete Aufgaben überlassen) • Partizipation des Kindes fördern • Eigentum selbst verwalten lassen • Selbstwirksamkeit fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • Dem Kind Raum und Strategien zur Beruhigung bereitstellen • Dem Kind vermitteln, dass es unterstützt wird und nicht alleine ist • Erzieher als Vorbild • Wertschätzung dem Kind gegenüber • Bewegungsfreiräume schaffen • Körperbewusstsein fördern • Rückzugsmöglichkeiten • Emotionen des Kindes verbalisieren • Emotionen des Kindes akzeptieren (Alle Emotionen sind erlaubt.) • Kraftquellen schaffen (Bsp: Babymassage) • Emotionen auf verschiedene Weisen ausdrücken lassen (Bsp: Kreativität, Sport usw.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Alltagssituationen wie Essenssituation und Pflegesituation nutzen • Atmosphäre im Team • Interaktion mit dem Kind bewusst gestalten • Transparenz • Positive Erlebnisse in der Gemeinschaft • Freispiel • Kooperations- und Vertrauensspiele • Empathie, Humor und Akzeptanz • dem Kind Zeit geben • Wichtigkeit von der Eingewöhnungs- und Transferphase • Kind in seinem System akzeptieren • Nähe - Distanz regulieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Planung einer Abschiedsparty • Transitionen begleiten und gestalten • Hilfestellung beim Erwachsenwerden • Selbstwirksamkeitsmöglichkeiten • Prozessorientiert arbeiten • Wir kommen nicht immer ans Ziel, manchmal müssen wir Umwege machen

Bei dieser Übung konnte der Teilnehmer das Erfahrungswissen der anderen anwesenden Professionellen nutzen und Neues und Praktisches für den Alltag mitnehmen.

2.2. Persönliche Resilienz stärken

Um Kinder resilient zu erziehen, sollte sich der Pädagoge vorher mit der eigenen Resilienzfähigkeit auseinandergesetzt haben. Bei der Stärkung der persönlichen Resilienz, können folgende Tipps über Mutigsein hilfreich sein:

1. Gute Fehlerkultur – Scheitern ist erlaubt
2. Liebevoller Blick auf sich selbst und die eigene Entwicklung
3. Die richtige Zeit, das richtige Tempo
4. Keine Mutproben – sinnvolle Grenzerweiterungen
5. Das eigene mutige Vorbild sein

2.3. Resilienz und Kreativität miteinander verbinden – Der Mutstein

Eine praktische Übung, die der Pädagoge im Alltag nutzen kann, um die Resilienz bei Kindern zu fördern, ist es einen Mutstein mit den Kindern zu basteln. Hier kann der Pädagoge beispielsweise eine kleine Wanderung mit den Kindern zu einem Fluss oder in den Wald machen, um dort passende Kieselsteine zu finden. Dort kann sich dann jedes Kind seinen eigenen Stein aussuchen und ihn mit in die Struktur nehmen. Nachdem die Steine gewaschen wurden, können die sauberen Kieselsteine gemeinsam bemalt werden. Hierbei können die Kinder ihrer Phantasie freien Lauf lassen und sich überlegen, welches Motiv sie mit dem Begriff *Mut* verbinden oder welche Wörter ihnen Kraft geben. Zum Bemalen kann man entweder Pinsel und Farbe verwenden und das Ganze anschließend noch einmal mit einem Klarlack versiegeln oder es können Lackstifte in verschiedenen Farben benutzt werden.

III.5. Positive Peerkultur

Referent: Prof. Dr. Günther Opp

Protokoll: Kim Schortgen, SNJ

„Was macht uns zum Menschen?“

Dies ist die Ausgangsfrage, wenn wir über Peerkultur reflektieren.

Die Urszene der Kultur war die Jagd, welche durch verbindliche Normen reguliert ist und welche die Sicherheit sich auf die anderen verlassen zu können, als Hauptbedingung voraussetzt. Aus Überlebensinstinkt haben die Menschen das Prinzip der Zugehörigkeit angewandt. Dann galt es die Beute zu teilen, eine Aktion welche seit jeher ein großes Konfliktpotential in sich birgt. Der Akt des Teilens der Beute, kann auch als Bildnis für das Teilen von Ideen und Problemen verstanden werden.

Die These, Kinder seien teilfreudiger und sozialer als die Erwachsenen, findet Bestätigung in mehreren Studien. Kinder sind von Natur aus hilfsbereit, jedoch ändert sich dieses Verhalten im Laufe der Jahren und die Erwachsenen überlegen gründlicher und strategischer mit wem sie bereit sind zu teilen.

Wie funktioniert soziale Kooperation / Hilfsbereitschaft und durch welche Prozesse kann sie gesichert werden?

- 1) Strafe
- 2) Ausgrenzung und soziale Isolation
- 3) Scham („be“-schämen). Dieser Punkt gewinnt besonders an Bedeutung im Jugendalter.

Kerngedanken Positiver Peerkultur

Es gilt die Jugendlichen in den Prozess der Analyse, der Überlegung und der Suche nach einer Lösung des Problems / Konflikts einzubinden. Wie sieht IHR das? Was können WIR tun, um das Problem zu lösen? So werden die Schwächeren von den Stärkeren durch die Gemeinschaft geschützt (Peer Unterstützung) und können sich die Solidarität der anderen sichern. Die Gemeinschaft ermöglicht dem Jugendlichen die Entwicklung eines reflexiven Verhältnisses zu sich selbst und bietet neben der Möglichkeit des Lösungsfindens auch die Erfahrung der Hilfsbereitschaft durch die Peers.

„Sie erleben, dass andere Jugendliche ähnliche Probleme wie sie selbst haben und dass sie damit nicht allein sind. Sie genießen also ein Gemeinschaftsgefühl.“ (Opp)

Die Jugendlichen bekommen die Möglichkeit, die Themen und Probleme zu diskutieren, die ihnen wichtig sind.

Es ist wichtig, dass zumindest in der Anfangsphase ein Erwachsener anwesend ist, um eventuelle Übergriffe zu vermeiden. Selbstverständlich setzt diese Präsenz eine Vertrauensbasis voraus, ein Standardanspruch für jeden Pädagogen. Die Jugendlichen müssen die Sicherheit haben, dass sie frei reden und erzählen können und dass alles was besprochen wird, nicht aus den 4 Wänden des Raumes hinausdringt.

Vor Beginn der Gruppenarbeit, muss sich der Erwachsene die Frage stellen, in welcher Form sich die Prinzipien der positiven Peerkultur in seinem pädagogischen Arbeitskontext praktisch umsetzen lassen, mit wem er zusammenarbeiten kann und er muss den ersten Schritt seiner Praxisumsetzung definieren. Darüber hinaus ist es unabdingbar, im Vorfeld über mögliche Erfolge und Probleme nachzudenken.

Rolle des Moderators

Der Moderator spielt in dem ganzen Prozess eine zentrale Rolle. Er setzt den Rahmen fest, d.h. Zeit, Raum, Sitzordnung und verteilt die Funktionsrollen. Anschließend werden die Gesprächsregeln festgesetzt, eine Themenliste erstellt und ein Protokollant ernannt. Kinder und Jugendliche sind meistens stolz diese Verantwortung zu übernehmen, sie fühlen sich valorisiert und respektiert. Es ist wichtig, dass der Moderator keine Ergebnisse vorgibt und er weder in einer vorgesetzten, noch in einer disziplinierenden Rolle ist. Im Gegenteil, er hilft der Gruppe eine Lösung zu finden.

Um sicher zu gehen, dass die Jugendlichen die eröffnende Frage verstehen, gilt es diese klar und deutlich zu formulieren:

- Hatte schon jemand ähnliche Erfahrungen?
- Im Gespräch mit...?
- Wie sehen das die Anderen / die Gruppe?
- Wie will die Gruppe damit umgehen?
- Wie geht es euch damit?
- Wir müssen uns etwas überlegen!
- Die Gruppe muss eine Lösung finden
- Wollt ihr darüber abstimmen?

Gruppenarbeit

Indem die Jugendlichen in den gesamten Prozess eingebunden werden, fühlen sie sich ernst genommen und werden in ihrer Rolle als Akteur der Gruppe und später in der Gesellschaft gestärkt. Die Erwachsenen geben ein Stück Verantwortung an die Jugendlichen weiter und die Kraft der Peers gewinnt der Kraft der Erwachsenen gegenüber, an Bedeutung. Für die Jugendlichen ist es äußerst wichtig, dass alles was sie tun besonders vor der Peergruppe Bestand hat. An Stelle der Konfrontation und der Wahrnehmung des Konfliktes als Problem, werden die Konflikte in der positiven Peerkultur im Hier und Jetzt zu einem Lernanlass.

Jede Gruppe muss ihre Dynamik entwickeln können und ihr eigenes Ablaufritual entwickeln. Das Grundmodell beinhaltet das Benennen des Problems und das Recht auf Stellungnahme der Betroffenen, wobei es wichtig ist, dass jeder die definierten Gesprächsregeln respektiert. *„Du redest. Wenn du ausgeredet hast, spreche ich. Dein Thema. Mein Thema. Eins nach dem anderen“*

Hierbei kann zum Beispiel ein „Redetier“ sehr hilfreich sein. Das Protokoll sowie die Lösungskontrolle stellen ein weiteres wichtiges Bauelement der Gruppengespräche dar.

Indem die Situation ritualisiert wird, können die Gefühle welche dieses stressauslösende Ereignis hervorgerufen hat, sowie die jeweilige Reaktion darauf, analysiert werden. Durch die Erkenntnis des Konfliktzirkels kann dieser automatisiert und die Erkenntnis geschaffen werden, dass die gefundene Konfliktlösung auch mit anderen Gruppen, sprich Problemsituationen, angewandt werden kann. Die Konflikte werden auf diese Weise versachlicht und strukturiert verarbeitet.

Es ist hier auf die Technik „Life-Space-Interview“ hinzuweisen, entwickelt von Fritz Redl. In dieser werden die Problemdiagnose und die Problemlösung in jeweils 3 Schritte aufgeteilt, um dem Jugendlichen zu helfen sich aus der Subjektivität zu befreien.

Problemdiagnose:

- 1) Situation de-eskalieren
- 2) „Zeitschiene“ erarbeiten
- 3) Zentrale Problempunkte auffinden

Problemlösung:

- 1) Einsicht gewinnen
- 2) Neue Fähigkeiten aufbauen
- 3) Gelerntes anwenden

Die Gruppe muss die Gründe, warum eine Situation schwierig ist, definieren und verstehen. So können wir aus schweren Konflikten ganz viel lernen, dabei ist es jedoch ein wichtiger Lernprozess sich auf kollegiale Beratung verlassen zu können, und vor allem zu wissen, dass und wo wir sie finden können. Der Erwachsene muss sich bewusst sein, dass er nicht soviel Macht in der Erziehung hat, als er glaubt zu haben, und sich dem Einfluss der Peergruppe im Jugendalter bewusst sein.

Siehe Auszug aus dem Film „The Road to Wellville“ – Little George <https://www.youtube.com/watch?v=OKD3bjcVetE>

III.6. Gruppenaustausch SEA

Référent : Nicole Faber, Fedas

Rapport : Claudine Buck, Agence Dageselteren

Pour rentrer directement dans le vif du sujet, nous avons posé la question suivante aux participants :
Comment la résilience se passe-t-elle lors du quotidien professionnel ?

Les participants ont vite trouvé le consensus qu'il faut d'abord se mettre d'accord sur le terme résilience dans une équipe avant de pouvoir l'inclure dans le quotidien professionnel. La résilience se déroule à 3 niveaux différents : dans l'équipe, dans le travail avec les enfants et dans le partenariat avec les parents.

Le passage en crèche : C'est la 1^{ère} situation dans laquelle l'enfant quitte le noyau familial. Comment l'enfant est-il accompagné dans cette phase importante ? Dans toutes les structures représentées dans le groupe de discussion, il est indispensable qu'une phase d'adaptation soit établie. La durée de cette phase d'adaptation varie au cas par cas. La plupart des participants expliquent que la phase d'adaptation est adaptée au besoin de l'enfant et qu'elle doit se faire en étroite collaboration avec les parents. Le plus important est de bien expliquer aux parents dès le départ, l'importance et la nécessité de cette phase d'adaptation pour qu'ils puissent la prévoir et donc s'organiser.

Une fois que l'enfant a surmonté cette situation difficile et inhabituelle, une base solide s'est formée pour que l'enfant se sente sécurisé et disposé à de nouvelles expériences dans son nouveau milieu d'accueil.

Un des grands piliers de la résilience, c'est de donner la parole aux enfants et d'être à leur écoute. Il est important de prendre le temps nécessaire afin que chaque enfant puisse s'exprimer afin d'éviter que l'adulte transmette un message qui n'est pas celui de l'enfant. De cette manière, l'enfant apprend à pouvoir communiquer et à pouvoir exprimer ses sentiments.

Donner le droit à l'enfant de participer est un pas vers la résilience.

Quelques exemples de participation ont été présentés :

- Boîte à idées pour propositions des enfants mais également pour des réclamations
- Règles de bonne conduite établies ensemble avec les enfants → les enfants respectent mieux les règles établies par eux-mêmes que celles imposées par l'éducateur
- Évaluation des éducateurs par les enfants
- Comité d'enfants p. ex. pour le choix de la destination d'une sortie, choix du matériel → sens de la démocratie

Afin qu'une participation puisse fonctionner, il est important que l'équipe s'accorde sur les domaines où l'avis des enfants est demandé pour pouvoir dresser le cadre. Prendre au sérieux les avis, vœux et idées des enfants et surtout ne pas les ignorer au cas où ils ne sont pas réalisables est important. Au cas où, l'adulte ne peut répondre à une proposition, il faut alors lui expliquer pourquoi cela n'est pas possible afin d'éviter de la frustration et du découragement.

Un autre élément très important est l'observation. Quels sont les coups de main dont l'enfant a encore besoin et à partir de quel moment il arrive à le faire soi-même ? Par exemple enlever et mettre les chaussures. Souvent, les adultes sont impatients et veulent que tous les enfants soient rapidement prêts. On peut être tenté de le faire à la place de l'enfant au lieu de lui donner un peu plus de temps pour y arriver lui-même. Ceci implique un accompagnement et une observation très attentive de l'éducateur afin de voir à quel moment l'enfant a besoin de soutien et à quel moment juste un peu plus de temps lui est nécessaire pour le réaliser. Il est plus facile d'intervenir que de prendre du recul, d'observer et agir seulement en cas de besoin de l'enfant. Des nouvelles situations qui présentent un réel défi sont des situations très épanouissantes pour les enfants mais ceci nécessite parfois une maîtrise de l'adulte pour ne pas intervenir. Respecter cela, permet à l'enfant de renforcer son autonomie.

Donner la possibilité à l'enfant de réussir lui-même est important pour le développement de son estime de soi. Être entouré d'autres enfants est également un facteur très important sur le chemin vers l'autonomie, il y a des choses que l'enfant ne peut apprendre qu'en présence d'autres enfants.

Un accompagnement intensif et attentif ainsi que le travail d'observation sont indispensables pour promouvoir la résilience à trois différents niveaux : dans l'équipe, dans le travail avec l'enfant et dans le partenariat avec lui.

Une des difficultés rencontrées par une majorité des personnes ayant participé au groupe de discussion était la réalisation sur le terrain des pratiques pédagogiques présentes dans leur Concept d'action générale. Souvent les structures et le nombre d'enfants respectivement le nombre d'éducateurs ne sont pas adaptés et ceci implique une grande frustration au sein des équipes. Les équipes ressentent des contraintes importantes dans la mise en pratique du CAG et parfois aussi un manque de soutien du côté des asbl et Ministère.

La conclusion fut quand même positive : un cadre bien structuré et clair, mettre l'accent sur la participation des enfants et donner du temps aux enfants sont des clefs importantes pour soutenir la résilience. L'éducation non formelle fournit beaucoup de moments, de moyens et d'espace pour accompagner l'enfant dans des compétences de résilience.

III.7. Résilience des adultes

Référent : Lilly Hoenck

Rapport : Lisa Kremer, SNJ

Les capacités les plus importantes dans le travail social sont :

- humanité
- empathie
- conscience de soi
- capacité d'intégration
- capacité de gérer les conflits
- assertivité
- clarté
- humour
- stabilité psychique
- capacité de se développer, travailler sur soi

Le concept de résilience est utilisé pour la première fois par Emmy Werner, psychologue du développement américaine.

Emmy Werner a réalisé une étude sur le développement des enfants nés en 1954 à Hawaï, dont elle a observé l'évolution pendant trente ans. Un tiers ont «réussi» leur vie, ils «s'en sortent» (mesuré au fait s'ils sont entrés en conflit avec la loi ou non, s'ils ont des problèmes d'addiction, s'ils ont trouvé du travail, sont intégrés à la société...), malgré une situation de vie particulièrement difficile au cours de leur enfance ou adolescence.

Le tiers qui a réussi a fait preuve de résilience.

Le mot résilience vient du latin «resilire» ce qui veut dire «sauter en arrière».

La qualité de «résilience» exprime la capacité de faire face aux adversités de la vie et d'en gérer une croissance de la propre personnalité.

La résilience est donc un synonyme pour une capacité mentale de résistance et flexibilité, comparable à un équipement de protection individuel.

Les facteurs-clé de la résilience :

- acceptation des faits
- optimisme
- capacité d'utiliser ses propres ressources et ses champs de manœuvre
- orientation au réseau personnel
- responsabilité
- orienté vers la solution
- orienté vers le futur

Conditions pour ces facteurs :

- une liaison émotionnelle stable, une personne qui est toujours là pour donner du soutien
- recevoir de l'acceptation inconditionnelle et du respect pour sa propre personnalité et pour sa façon de gérer ses projets et problèmes de la part de une ou plusieurs personnes
- soutien de l'entourage dans les choses qu'on fait

Une personne résiliente agit en flow, c'est-à-dire qu'elle a accès à ses capacités et ses ressources. Dans des situations de stress, on n'est pas dans le flow mais dans le combat, la fuite. S'il n'y a pas de défi suffisant ou une surcharge de travail, il y a du distress, ce qui peut mener au burn-out.

Phases d'un processus de changement :

- Moment de la réalisation
- phase de choc et de négation
- phase de réaction avec émotions chaotiques ; colère, angoisse, résistance...
- phase du travail : chercher, trouver, séparer, lâcher-prise, nouveau début
- nouvelle orientation vers le futur, en route vers un nouveau repère envers soi-même et le monde
- arrivée au but

La vie est une suite de telles phases.

Fort en changement est celui, qui...

- maîtrise les changements, est sûr de pouvoir surmonter les obstacles et qui en récolte une croissance de la personnalité
- qui prend les bonnes décisions aux moments donnés
- qui prend bon soin pour soi-même
- qui peut se gérer soi-même

Les collaborateurs en processus de changement ; de quoi ont-ils besoin ?

- informations au sujet du but et un pourquoi pour soi-même et la cause
- sécurité et soutien de la direction ou de l'équipe
- respect et fairness en contact professionnel
- accompagnement en chemin vers l'obtention du but
- estime pour l'engagement, appréciation pour leur manière de faire

Mes rayons de responsabilités dans la vie

- gérer soi-même et son temps
- décider des rôles de vie/ objectifs de vie
- développer des ressources/capacités/valeurs
- façon de comportement/croyances
- assertivité/montrer mes limites
- prendre mes décisions et agir

Différents pas vers la résilience :

1. Etat des lieux : où je me trouve dans ma vie ; comment vais-je

2. Le cadeau du PARDON

Without forgiveness, there can be no future for a relationship between individuals or within or between nations (DESMOND TUTU)

Vider le sac à dos de la propre vie : lâcher prise et pardonner soi-même et/ou l'autre des échecs, trahisons, fausses décisions, jalousies, humiliation, blessures, offenses, harcèlement etc.

Décider de ne plus souffrir, reconnaître que les fautes existent, redevenir acteur de sa vie.

3. Poser et garder ses limites

Oser dire non. Dire non d'une manière respectueuse et s'engager pour soi-même.

4. Résoudre les conflits existants

Chercher de l'aide auprès d'un supérieur, d'un médiateur, etc.

Cultiver les relations avec les proches, famille, amis, etc. Se laisser soutenir par le réseau social.

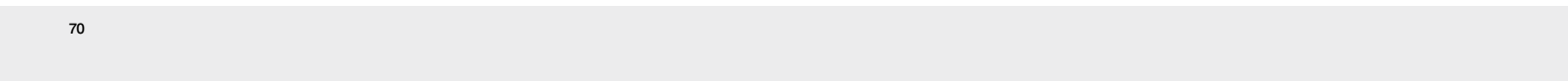
5. Orientation conséquente vers les marges de manœuvre

Changer ce que l'on peut changer, s'orienter vers le futur

6. Se retrouver dans sa propre force et tranquillité

Faire quelque chose pour soi, médiation, sports, détente, sauna & massage ; rire et humour ; nature et silence ; gratitude ; musique et littérature ; danser & chanter – tout ce qui fait plaisir et remplit les piles.





Publications éditées par le SNJ

Les documents de la série «**Pädagogische Handreichung**» et de la série «**Études et conférences**» sont disponibles en ligne : www.snj.lu

Pour une version papier, envoyer un courriel électronique à : secretariat.qualite@snj.lu

Série «**Pädagogische Handreichung**»



Dernière parution :

Fragebogen für die offene & aufsuchende Jugendarbeit

SNJ, 2017

Autres parutions :

Frühe mehrsprachige Bildung - L'éducation plurilingue dans la petite enfance. SNJ, SCRIPT, 2017.

Forscheraktivitäten im non-formalen Bildungsbereich. Kinder entdecken die Wissenschaften. SNJ; elisabeth, 2017.

Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen - SNJ; elisabeth; Inter-Actions a.s.b.l.; Arcus a.s.b.l. 2016.

Von Gefühlen, Stärken, Sexualität und Grenzen Körpererziehung bei Kindern von 0-12 - SNJ 2016.

Partizipation-von Beginn an - SNJ 2015.

Thema „Jugendliche und Alkohol“ in der Jugendarbeit - CepT 2015.

Un accueil pour tous! Mettre en œuvre une approche inclusive dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants - SNJ, Incluso, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015.

Gesunde Ernährung im Jugendhaus

SNJ, Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse; Ministère de la Santé. 2014.

Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder und Jugendliche

SNJ; SCRIPT; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014.

Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg

SNJ, Ministère la Famille et de l'Intégration; Entente des gestionnaires des maisons de jeunes a.s.b.l. 2013.

Aufsuchende Jugendarbeit - SNJ 2013.

A table. L'expérience du buffet comme modèle de restauration dans les maisons relais - Arcus a.s.b.l. 2013.

Mädchenarbeit in den Jugendhäusern - SNJ 2012.

Jugendarbeit für alle - SNJ. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit. 2011.

Série «**Études et conférences**»



Dernière parution :

Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag

SNJ 2017

Autres parutions :

Les jeunes NEETs au Luxembourg - SNJ 2017.

Die pädagogische Haltung - SNJ 2016.

Inklusion - SNJ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2015.

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext

SNJ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen

SNJ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. 2014.

Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf - SNJ; Université du Luxembourg. 2013.

Jugendliche im öffentlichen Raum - SNJ; Syvicol; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils. 2013.

Edité par :



**Service National
de la Jeunesse**

En collaboration avec :



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
*Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse*