

# **Resilienz – Eine kritische theoretische Begriffsanalyse mit Fokus auf den deutschsprachigen Raum**

**Stamm, M. (zusammen mit I. Halberkann)(2013). Resilienz – eine kritische theoretische Begriffsanalyse. Zeitschrift für Sozialpädagogik, 11, 2, 116-128.**

***Abstract:** Dieser Beitrag analysiert den Begriff der Resilienz aus theoretisch-wissenschaftlicher Perspektive. Ausgehend von seinem ursprünglichen Kontext und seiner Bedeutung werden aktuelle Definitionen und Verwendungen des Resilienzbegriffs innerhalb der Erziehungswissenschaft des deutschsprachigen Raums untersucht. Dabei wird anhand einschlägiger Forschungsbeiträge aufgezeigt, dass ein unreflektierter Gebrauch des Begriffs Resilienz pädagogische Implikationen generiert, die empirisch nicht belastbar sind und darüber hinaus zu ideologischen und politischen Zwecken missbraucht werden können. Die Analyse macht deutlich, dass die derzeitige Begriffsbestimmung unzulänglich ist und keine Verallgemeinerungen für die pädagogische Praxis zulässt.*

***Abstract:** This paper focuses on the theoretical analysis of the term resilience. On the background of the primary context and significance of resilience, recent definitions and uses of the term within the Educational Science of the German speaking area will be investigated. Based on relevant research articles, the theoretical study outlines that an uncritical use of the term resilience can generate pedagogical implications without empirical evidence. Furthermore the term can be abused for ideological and political purposes. The analysis demonstrates that the current terminology is insufficient and does not allow drawing generalizations for the pedagogical praxis.*

## **1. Einleitung**

Der Begriff der Resilienz hat seit seiner Einführung in den 1950er Jahren neuerdings Konjunktur. Dies zeigt sich auch in der Resilienzforschung, die mittlerweile verschiedene Disziplinen der Sozialwissenschaft erfasst hat (vgl. Fingerle 2007: 299). Über die Zeit hinweg sind dabei die unterschiedlichsten Konstrukte entstanden und bis heute gibt es keinen Konsens über die Definition von Resilienz (vgl. Masten, 2001a, S. 193). Einen „begriffliche[n] Kern“ der Resilienz sieht Gabriel (2005: 207) darin, dass Resilienz im Wesentlichen „den Prozess, die Fähigkeit oder das Ergebnis der gelungenen Bewältigung belastender Lebensumstände“ darstellt.

In populären Sachbüchern und diversen Ratgebern ist der Begriff jedoch oft verkürzt vorzufinden. Aber auch in einem aktuellen OECD-Bericht ‚Against the Odds. Disadvantaged students who succeed in school‘ (2011) wird er lediglich als Attribut für jene Schüler gebraucht, die trotz ihrer benachteiligten sozio-ökonomischen Lebensbedingungen hohe Resultate in internationalen Leistungstests erzielen (vgl. ebd.: 21f.). Gemeinsam ist diesen Beiträgen, dass sie den Begriff seines theoretischen Rahmens berauben und ihn in methodisch eher fragwürdigerweise umformulieren. Doch auch in wissenschaftlichen Texten fehlt eine hinreichende Präzisierung des Begriffs. Dieser inflationäre Gebrauch bildet die Basis dieses Beitrags. Sein besonderes Interesse besteht dabei in der genauen theoretischen Begriffsbestimmung und der Aufdeckung seiner Nutzung in der Erziehungswissenschaft.

## **2. Resilienz: Der Begriff und seine Entwicklung im sozialwissenschaftlichen Kontext**

### *2.1. Historische Entwicklung*

Der psychologische Begriff Resilienz<sup>1</sup> entstand im Kontext der amerikanischen sozialwissenschaftlichen Forschung der 1950er Jahre. Psychologen wie Werner, Smith, Anthony, Cicchetti oder Garmezy untersuchten in ihren entwicklungspsychopathologischen Studien Kinder in Risikolagen und entdeckten dabei durch Zufall das Phänomen, dass ein Teil dieser Kinder sich trotz ihrer negativen Lebensbedingungen gesund entwickelten. Da sie dabei von einer bestimmten Wirkung der Umwelt – die wir heute als determinierend bezeichnen würden – auf die kindliche Entwicklung ausgegangen waren (vgl. Gabriel 2005), konnten sie das Phänomen vorerst nicht verstehen und interpretierten es als Invulnerabilität, d.h. als Unverletzlichkeit der Kinder gegenüber Risikofaktoren. Nachfolgend wurde der Begriff der Invulnerabilität zwar verworfen und durch den der Resilienz ersetzt, doch blieb der Gedanke eines statischen Persönlichkeitsmodells bestehen. Deshalb interessierten sich Forscher der 1960er Jahre vorwiegend für die persönlichen Eigenschaften ihrer Probanden (vgl. Fingerle 2007: 299; Luthar/Cicchetti/Becker 2000: 544) und idealisierten die Fähigkeiten und die positiven Entwicklungsergebnisse von Risiko-Kindern im Bild des unverwundbaren Menschen, der dank stabiler Persönlichkeitseigenschaften immun gegen Schäden ist (vgl. Masten 2001b: 227f.). Resiliente Kinder wurden als „vulnerable but invincible“ (Werner/Smith 1982: 3), als „Superkids of the Ghetto“ (Buggie 1995, zitiert nach Masten 2001b: 227) oder als „Wunder des Alltags“ (Masten 2001a: 192) etikettiert. Gleichzeitig erkannten viele Pioniere der Resilienzforschung wie etwa Garmezy, Rutter oder Werner/Smith das politische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Potential des neuen Begriffs, weshalb sie ihn in der Folge als ein richtungweisendes und aussergewöhnliches Phänomen darstellten und auf diese Weise einen neuen Forschungszweig aufbauten (vgl. Masten 2001b: 227; Masten/Powell 2003). Weil jedoch sowohl eine Definition des Begriffs Resilienz als auch seine Abgrenzung gegenüber anderen Konstrukten weiterhin ausblieb, haftete ihm weiterhin eine Doppeldeutigkeit an: Resilienz als ein Ergebnis (die positive Entwicklung eines unter ungünstigen Umständen aufwachsenden Kindes) und als persönliche Eigenschaft (die herausragenden inneren Kräfte eines Kindes). Zusätzliche Verwirrungen schaffte der in den 1970er Jahren eingeführte Terminus ‚*ego-resiliency*‘. Gemäss Block und Block (1980) verfügt ein ego-resilienter Mensch über bestimmte Charaktereigenschaften wie eine allgemeine Begabung, geistige Stabilität und eine ausgeprägte Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Umweltbedingungen, ohne jedoch beträchtlichen Widrigkeiten ausgesetzt zu sein.

### *2.2. Zum Begriff Resilienz*

Kaplan (1999: 19) führt solche Divergenzen auf die Besonderheiten des Begriffs Resilienz zurück, die verschiedene Deutungen zulassen. Denn wie schon erwähnt, kann Resilienz äussere Faktoren (z.B. Schulerfolg), wie auch innere Faktoren (z.B. Wohlbefinden) umfassen. Wird Resilienz hingegen als Einflussfaktor verstanden, dann variiert auch dieser je nach dem, welches Entwicklungsergebnis untersucht wird. Weil Resilienz darüber hinaus nur im Kontext von negativen Lebensbedingungen (z.B. Armut) entsteht, welche allgemein als Risiken bezeichnet werden, ist der Begriff abhängig von dem entsprechenden Risikobegriff.

Weiter weist Kaplan (ebd.: 18) darauf hin, dass neben dem Resilienz-Begriff andere in ihrer Funktion gleichbedeutende Fachausdrücke wie Hardiness, Anpassungsfähigkeit, sozialer Puffereffekt oder Stress-Resistenz verwendet werden. Ähnliches gilt gemäss Masten (2001a:

---

<sup>1</sup> Das englische Wort ‚resilience‘ leitet sich vom lateinischen Verb ‚resilire‘ ab und bedeutet wortwörtlich abprallen oder auch zurückspringen (vgl. Grossmann/Grossmann 2007b: 30f.; Wustmann 2005: 192). Ursprünglich wurde der Terminus in der Physik zur Bezeichnung einer konstanten, messbaren und prognostizierbaren Reaktion von Stoffen verwendet (vgl. Tarter/Vanyukov 1999: 86).

193) bezüglich der theoretischen Fundierung, für die sehr unterschiedliche Konzepte herangezogen werden, wie etwa die Coping-Theorie (vgl. Wustmann 2004: 76) oder das Konzept der Kompetenz (Garmezy/Rutter 1983). Für Garmezy und Rutter (ebd.) ist die Resilienz denn auch ein Kompetenzbegriff, der unterschiedliche Anpassungsverhaltensweisen einschliesst. So beschreibt Garmezy in einem Interview mit Rolf (1999: 5) Resilienz als manifeste Kompetenz, das heisst die Kompetenz, die trotz bedeutender Stressoren verfügbar ist. Schliesslich impliziert der Begriff gemäss Gabriel (2005: 207) oder Kaplan ein ihm verwandtes Gegenkonstrukt: die Vulnerabilität, welche die Verletzbarkeit von Menschen bezeichnet.

Während der Begriff der Resilienz einerseits mit einer Vielzahl ihm zugehöriger Fachbegriffe, ähnlicher Konzepte und Gegenbegriffe koexistiert, ist er andererseits dadurch gekennzeichnet, dass er verschiedene Bereiche zusammenführt. Folgt man Garmezy und Rutter (1983), so ist Resilienz eine Angelegenheit multipler Disziplinen, wie etwa der sozialen Arbeit, der Psychologie, Soziologie, Medizin sowie der Politik- und Wirtschaftswissenschaft, weshalb in dem Begriff sowohl politische als auch wissenschaftliche Komponenten subsumiert sind und er infolgedessen auch verschiedene Sachverhalte intendiert. Kaplan (1999: 30) wiederum versteht Resilienz als einen ideologischen und normativen Begriff und zwar deshalb, weil er im Zusammenhang von erwünschten Entwicklungsergebnissen oder Abwesenheit von Störungen definiert werde und das Wünschenswerte je nach gesellschaftlichen Normen unterschiedlich sei. Deshalb müssten individuelle Werte mit den Werten der Gesellschaft nicht zwangsmässig übereinstimmen, weshalb eine individuelle Resilienz von einer gesellschaftlich normierten Resilienz zu unterscheiden wäre.

Zusammenfassend lassen sich auf der Folie dieser detaillierten Betrachtung des Resilienz-begriffs zwei wichtige Erkenntnisse herauschälen: Erstens hat sich Resilienz von einem reinen psychologischen Phänomen zu einem sozialen Konstrukt entwickelt, welches das Individuum, seine Familie, soziale Strukturen und die Gesellschaft insgesamt betrifft. Zweitens erweist sich der Begriff als enorm vielschichtig, variabel und insgesamt auch inkongruent. Dass sich diese Schwierigkeiten auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zeigen, wird im nächsten Abschnitt deutlich.

### **3. Integration der Resilienz in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft**

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft beschäftigen sich aktuell verschiedene Forscher mit der Resilienzthematik (vgl. Fingerle 2007; Göppel 2007; Ittel 2007; Kramer 2007; Stamm 2007). Dabei war es insbesondere Wustmann (2004), die den Begriff in den pädagogischen Diskurs eingeführt hat. Diesem stehen Grossmann und Grossmann (2007b: 30) jedoch skeptisch gegenüber, sehen sie doch bereits in der Nutzung dieses Fremdwortes einen wesentlichen Nachteil. Sie befürchten, dass der Begriff Resilienz die Gefahr von Fehlinterpretationen aufgrund der mangelnden assoziativen Bezüge in der deutschen Sprache erhöhen könnte. Zudem sei auch das englische Wort *resilience* nur metaphorisch zu verstehen. Denn im eigentlichen Sinn meine *resilience* die Spannkraft eines Körpers (vgl. ebd.: 279f.), die in der Physik als eine konstante, messbare und prognostizierbare Grösse gilt (vgl. Tarter/Vanyukov 1999: 86)<sup>2</sup>. Folgt man Grossmann und Grossmann (2007a), dann ist nicht nur die dadurch suggerierte Analogie zwischen physikalischen und psychologischen Prozessen unzulässig und ein Grund, sich vom Resilienzkonzept abzuwenden<sup>3</sup>, sondern auch die fehlende Verankerung des Begriffs inklusive sein psychologischer Gehalt.

---

<sup>2</sup> Hierzu ist anzumerken, dass die Übertragung physikalisch-technischer Begriffe auf psychologische Prozesse innerhalb der Psychologie, die sich vorwiegend als Zweig der Naturwissenschaft betrachtete, lange Zeit stark verbreitet war (vgl. Tarter/Vanyukov 1999: 86f.).

<sup>3</sup> Folgt man Tarter und Vanyukov (1999: 86) so müsste sich die Terminologie dieser zwei Disziplinen unterscheiden, denn die Physik eignet sich nicht als Modell für die Psychologie. Diese Unzulänglichkeit zeigt sich nach Meinung der Autoren insbesondere am Beispiel der Resilienz.

Die aktuelle wissenschaftliche deutschsprachige Rezeption der Erziehungswissenschaft weist jedoch gemäss Fingerle (2007: 299) in eine andere Richtung. Obgleich genügend gleichwertige Begriffe vorhanden wären wie etwa Widerstandsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Stressresistenz oder Ressourcennutzung wird der Begriff der Resilienz bevorzugt (vgl. Stamm 2007: 309; Wustmann 2004: 18), dabei jedoch grösstenteils unhinterfragt verwendet, indem pädagogische Implikationen abgeleitet werden, die empirisch nicht belegt sind.

In Anlehnung an Becks Risikogesellschaft (vgl. Beck: 1986), stellt Wustmann (2004: 14) die These auf, dass Kinder der postmodernen Gesellschaft immer mehr Gefahren ausgesetzt sind und sich dennoch dank der Resilienz grösstenteils erfolgreich entwickeln können. Aus diesem Grund plädiert sie für eine früh ansetzende Resilienzförderung, die den Kindern hilft, für das riskante, moderne Leben gewappnet zu sein. Resilienz versteht Wustmann (vgl. ebd.: 15) als „Voraussetzung dafür, dass sich Kinder [in der Postmoderne, d. Verf.] zu selbstsicheren, gesunden und kompetenten Persönlichkeiten entwickeln können“. In diesem Sinn definiert sie Resilienz als „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (ebd.: 192) und erachtet sie als vielversprechendes Konzept, das in besonderer Weise die Kompetenzen und Bewältigungsressourcen des Kindes berücksichtigt. Obwohl auf Seite 193 erwähnt wird, dass Resilienz „kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal eines Kindes“ bezeichnet, kann dies gerade aufgrund dieser Argumentation missverstanden werden.

Radikal gegen den Begriff wendet sich Hiller (2007). Er erhebt als einer von wenigen Forschern Einspruch gegenüber einer Integration der Resilienz in die erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis, indem er im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit Risikojugendlichen und mit jungen Erwachsenen in riskanten Lebenslagen verschiedene Argumente vorbringt. Zum Einen erachtet er Resilienz als teleologischen d.h. zweckgerichteten Begriff, weil dieser, wie schon Werner (1997: 192) in seinen Ausführungen folgerichtig bemerkte, das Entwicklungsergebnis der „stabile[n] und gesunde[n] Persönlichkeit“ impliziere, die gesellschaftlich integriert und erfolgreich sei. Dieses Ziel ist für ihn jedoch nicht nur verwerflich, sondern er zweifelt auch an ihrer Existenz, zumal sie an der pädagogischen Wirklichkeit vorbeigeht: Gibt es Persönlichkeiten, die in allen Bereichen und über die ganze Entwicklung hinweg stabil und gesund sind? Und wenn ja: Wer sind diese stabilen und gesunden Persönlichkeiten? Nach welcher Vorlage müsste dieses Ziel verfolgt werden? Und wer bestimmt diese Vorbilder? Nach Hiller (2007) müsste die Erziehungswissenschaft jegliche Teleologie dieser Art ausschliessen, da in einer Gesellschaft sowohl individuelle Erfolge wie auch Misserfolge vorkommen. Sie muss sich folglich mit „pluralen Verhältnissen“ (ebd.: 270) abfinden und insbesondere im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Problemkindern eine Allianz eingehen, die Jegge bereits 1986 (S. 147f.) „biophil“ genannt hat. Weiter kritisiert Hiller (ebd.: 268f.), dass die Resilienz den Begriff des Unglücks als Bildungsprinzip unterstellt. Zwar könnten negative Erfahrungen durchaus eine erzieherische Wirkung haben, doch würden diese erst im Nachhinein ersichtlich. Für ihn (ebd.: 267) ist deshalb klar, dass Resilienz nur „ex post“ feststellbar ist und Voraussagen folglich nicht möglich sind. Daher sieht er Resilienz eher als glücklichen Zufall, der keine Bedeutung für die Erziehungswissenschaft hat. Schliesslich verweist er auf den Aspekt der Ausgrenzung, den der Resilienz-Begriff bewirkt: Kinder, die nach den Massstäben der Resilienz bewertet werden und trotz intensiver Förderung keine Resilienz aufzeigen, könnten als hoffnungslose Fälle verurteilt werden, weil ihnen eine angemessene biologische Basis fehlt (vgl. ebd.: 266). Denn, so wie Resilienz definiert wird, setzt sie ja geradezu voraus, dass durch die Interaktionen zwischen personalen schützenden Faktoren und sozialen Ressourcen eine individuelle psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber schweren Belastungen entsteht. Aus diesen Gründen schlussfolgert Hiller (2007), dass der Resilienz-Begriff für die pädagogische Praxis untauglich ist und keinen Wert für die pädagogische Theorie hat.

Einsichtiger zeigt sich Thomas Gabriel (2005). Allerdings gibt auch er zu bedenken, dass der Begriff eine „hohe Suggestivkraft“ (ebd.: 215) besitzt und deshalb als Nährboden für die Einbildung menschlicher Unbesiegbarkeit geeignet ist. Auch sieht er im Resilienz-Begriff Parallelen zu dem „Mythos des amerikanischen Traums“ und zitiert hierfür Huxleys (1978: zit. ebd.: 215): „Und darin liegt das Geheimnis von Glück und Tugend: tue gern was du tun musst. Unser ganzes Normierungsverfahren verfolgt dieses Ziel: die Menschen ihre unent-rinnbare soziale Bestimmung lieben zu lehren“. Gabriel wendet sich deshalb konsequent und mit Verweis auf die mangelnde empirische Abstützung gegen eine individuelle psychische Widerstandsfähigkeit, welche Menschen pathologisieren würde, die im Hinblick auf ihre negative Umwelt verletzlich sind. Doch zieht er (ebd.: 215) daraus nicht die Konsequenz, dass der Begriff abgeschafft, sondern vielmehr, dass er entzaubert werden müsse. Dazu fordert er jedoch eine einheitlich Begriffsbestimmung: „Resilienz ist primär als Produkt protektiver Faktoren zu verstehen, die individuelle Entwicklung im sozialen Nahraum begleiten“ (ebd.: 215). In diesem Sinn müsste der Begriff folglich in der Erziehungswissenschaft verstanden und gebraucht werden. Winfried Kronig (2007: 212f) wiederum kritisiert, dass eine solche Definition weder den Risikobegriff, von dem der Begriff der Resilienz schliesslich ausgehe, in angemessener Weise berücksichtigt noch die Wechselwirkungsmechanismen zwischen den protektiven und Risikofaktoren, die gemäss aktuellem Forschungsstand ausschlaggebend für die Resilienz seien (vgl. auch von Hagen/Röper 2007: 17). Im Gegensatz zu Gabriel betont Kronig (2007: 212f.) folglich, dass der Resilienz-Begriff vom Begriff des Risikos abhängig sei, weil sein Grundgedanke in einer Multifinalität liege, indem trotz gleicher Risiken gewisse Individuen erfolgreich sind und andere nicht. (vgl. auch Lösel/Bender 2007: 57). Gemäss Kronig (2007:215) läge darin auch die Hoffnung der Erziehungswissenschaft: Faktoren zu finden, die trotz ungünstiger Bedingungen zum Erfolg führen. Auf solche Weise könnten präzise Ursachenfaktoren für eines der aktuellsten und dringendsten Probleme gefunden werden, welche die Erziehungswissenschaft thematisiert: die existierenden Bildungsungleichheiten.

Anhand einer Relativierung älterer Theorien (z.B. derjenigen, auf denen die Risikoforschung lange Zeit beruhte) erkennt Michael Fingerle (2007: 300) hingegen im Begriff Resilienz für die Erziehungswissenschaft vor allem einen heuristischen Wert. Denn die Resilienz sei „die Gegenwahrscheinlichkeit der Wahrscheinlichkeit für einen negativen Entwicklungsverlauf“ (ebd.: 300) im Zusammenhang mit Risikofaktoren und deshalb der Beweis, dass Risikofaktoren nicht deterministisch funktionieren. Kronig (2007: 214) bezeichnet diese Gegenwahrscheinlichkeit als unaufgeklärte Restvarianz, bezweifelt jedoch, ob Resilienz damit überhaupt etwas zu tun hat. Denn je besser die Güte des Risikofaktors ist, d.h. je genauer der Risikofaktor definiert und erhoben wird, desto kleiner würde die Restvarianz. Demzufolge würde Resilienz nur deshalb existieren, weil der Risikobegriff zu wenig präzisiert und operationalisiert würde: „Resilienz wäre [...] ein Hinweis auf eine fehlerhafte Klassifikation der Risikogruppe“ (ebd.: 213). Nichtsdestotrotz versteht Fingerle (2007: 300) den Begriff der Resilienz als Differenzierungsbegriff: Resilienz bezeuge, dass Entwicklungsprozesse zwischen Individuen unterschiedlich sein können, obwohl sie den gleichen (grob definierten) Entwicklungsrisiken ausgesetzt seien. Darüber hinaus definiert Fingerle (ebd. 301) Resilienz als biographisches Kapital respektive als Bewältigungskapital, das durch die Bewältigung von schwierigen Situationen entstanden ist und im Hinblick auf andere Risikosituationen einsetzbar wäre. In diesem Sinne wäre Resilienz eine im Leben zu erlernende Praxis. Folgt man dieser Argumentation, dann muss genau hier die Pädagogik ansetzen und für die Ermöglichung von „Resilienzpraxen“ zuständig werden. Dies bedeutet allerdings nicht die Förderung von Ressourcen nach einer „simplen Resilienztechnologie“. Denn Resilienz setzt einen relativen und dynamischen Ressourcenbegriff voraus, der in unendlich vielen denkbaren Konstellationen entsteht. Eine Möglichkeit der Förderung sieht Fingerle (ebd.: 305) in der Entwicklung von sozialen Nischen, in welchen die Individuen sichere Bindungen zu Personen herstellen können und dar-

über hinaus professionell beraten werden. Allerdings bemerkt auch Fingerle (1999: 94), dass „der Reiz der Resilienzforschung (...) vielleicht nicht zuletzt daher [rührt], dass sie die Beschützerrolle zumindest zum Teil auf die Kinder selbst überträgt. Mehr als in vielen anderen Forschungszweigen bestimmt hier die Vorstellung von Kindern als aktiven Gestaltern ihres Schicksals das Bild.“

Schliesslich haben wir selbst davor gewarnt, den Begriff zu politischen Zwecken zu missbrauchen (Stamm 2007: 307). Denn die Gefahr der politischen Vereinnahmung besteht darin, den Begriff in der Bildungspolitik als Legitimation für einen blinden Entwicklungsoptimismus nach dem Motto: Jeder ist seines Glückes Schmied, zu brauchen.

Bilanzierend lässt sich feststellen, dass der Begriff mittlerweile zwar in der Erziehungswissenschaft integriert ist, jedoch immer noch keine definitive allgemein anerkannte Definition zur Verfügung steht. Obwohl dabei – mit Ausnahme von Hiller (2007)- weitgehend Einigkeit besteht, dass der Begriff einen vorwiegend theoretischen Wert besitzt, besteht gegenüber einer Umsetzung in die pädagogische Praxis eine grosse Zurückhaltung. Denn aufgrund der begrifflichen Unklarheiten kann Resilienz unterschiedlich verstanden und folglich auch angewandt werden. Dazu kommt, dass es keine empirischen Beweise zur effektiven Wirkung von Resilienzförderung gibt.

#### **4. Diskussion**

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass Resilienz bisher keine einheitliche Begriffsklärung innerhalb der Sozialwissenschaften erfahren hat und Zweifel an seiner empirischen Evidenz angebracht werden kann. In der Erziehungswissenschaft wird der Begriff denn auch sehr unterschiedlich verwendet: (a) als paradigmatischer Begriff (vgl. Wustmann 2005) zur Markierung eines Wendepunkts (vgl. Stamm 2007: 307ff.; Wustmann 2004: 26) oder zur Erfüllung eines ideengeschichtlichen Zwecks bzw. als historischer Orientierungspunkt für Theorie und Forschung; (b) um den vermeintlich abhanden gekommenen Optimismus zu wecken und die Erfolgsidee des sich unter schwierigen Bedingungen selbstheilenden Kindes aufzuzeigen (vgl. Kipker 2008; Wustmann 2004); (c) als Mittel zur Endstigmatisierung von Risikokindern (vgl. Fingerle 2007), als Differenzierungsbegriff bzw. Möglichkeitsbegriff für menschliche Entwicklungsprozesse und zur Relativierung deterministischer Theorien (vgl. Fingerle 2007; Kronig 2007); (d) als Leitidee für Interventions- und Präventionsprogramme. Symptomatisch dafür ist die wachsende Anzahl der verschiedenen Interventionsprogramme, die unter dem Begriff der Resilienz vermarktet werden (vgl. Wustmann 2004: 126ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsdivergenzen stellt sich für die wissenschaftliche Diskussion folgende Grundsatzfrage: ‚Kann die Resilienz als wissenschaftlicher Begriff gelten?‘ Zieht man zur Beantwortung dieser Frage den Erkenntnistheoretiker Ludwik Fleck (1980) heran, so wären wissenschaftliche Begriffe vorwiegend Ergebnisse denkgeschichtlicher Entwicklungen: „Wenigstens drei Viertel und vielleicht die Gesamtheit alles Wissenschaftsinhaltes sind denkhistorisch, psychologisch und denksoziologisch bedingt und erklärbar“ (ebd.: 32). Deshalb würden wissenschaftliche Begriffe aufgrund ihrer historischen Prägung vergangene Strukturen und Irrtümer in sich tragen. Dabei wäre „das Gewesene [...] viel gefährlicher – oder nur dann gefährlich – wenn die Bindung mit ihm unbewusst und unbekannt bleibt“ (ebd.). Entsprechend diesem Argumentationsgang würde der Resilienz-Begriff ein Stück wissenschaftliche Geschichte widerspiegeln, und die Kritik, die gegenwärtig an ihm ausgeübt wird, wäre ein Verweis darauf, dass sich das wissenschaftliche Selbstverständnis der entsprechenden Disziplinen verändert hat. Doch bleibt bei dieser Betrachtungsweise offen, ob ein Begriff bei bestehenden Unklarheiten und vielfältiger Auslegungen – wie dies bei der Resilienz vorliegt – nicht historisch überholt ist und wissenschaftlich untauglich geworden ist. Deshalb muss zusätzlich gefragt werden: ‚Welches Wissen bzw. welche Wirklichkeit produziert

Resilienz gegenwärtig?’ Denn im Hinblick darauf, dass Sprache auch Wirklichkeit herstellt, kann diese als Sprachproblem und als Konstruktion identifiziert und untersucht werden (vgl. Rang 2006: 380f.). Wie in unseren Ausführungen ersichtlich wurde, produziert Resilienz zwar viel sozialwissenschaftliche Forschung, doch statt einer adäquaten Erkenntnisgewinnung wird die Wirklichkeit aufgrund der unterschiedlichen begrifflichen Auslegungen und Untersuchungsdesigns eher überkomplex und undurchdringbar. Der Resilienz-Begriff erweist sich deshalb für die erziehungswissenschaftliche Arbeit und damit für die aktuelle pädagogische Diskussion insgesamt als zweifelhaft. Dies möchten wir anhand von vier kritischen Aspekten beleuchten.

- 1) *Illusion der Resilienzförderung ab Geburt:* Wie wir bereits ausgeführt haben, wird in der Erziehungswissenschaft davon ausgegangen, dass Kinder in einer risikoreichen Postmoderne aufwachsen und die moderne Kindheit somit allgemein gefährdet ist (vgl. Opp/Fingerle 2007: 10f.). Demzufolge hätten alle Kinder einen Anspruch, in der Entwicklung von Resilienz von Geburt an gefördert zu werden. Resilienz wäre dadurch der ideale Begriff, mit dem ausserfamiliäre frühkindliche Fördermassnahmen umgesetzt werden könnten. Nur: Können von dem Resilienzkonzept überhaupt Frühförderungsprogramme abgeleitet werden?
- 2) *Ausblendung der gesellschaftlichen Ebene:* Resilienz-Förderprogramme existieren bereits. Diese sind als „Training personaler Bewältigungsressourcen“ (Fingerle 2007: 299) konzipiert, die in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Kompetenzen und Fähigkeiten initiieren. In der Erziehungswissenschaft interessiert sich insbesondere der Forschungszweig der sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung für den Begriff und verwendet ihn im Bereich der Frühprävention. In deutschschweizer Kitas zum Beispiel läuft seit 2009 das MMI-Projekt ‚Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich‘, das Kinder stärken und pädagogische Fachkräfte wie auch Eltern für eine differenzierte Erfassung frühkindlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse sensibilisieren möchte. Problematisch ist bei solchen Ansätzen, dass sie die gesellschaftliche Ebene bzw. Makro- und Mesoebene ausser Acht lassen. Entsprechend vertritt Gabriel (2005: 213) die Ansicht, dass sich Resilienzförderung hauptsächlich auf die Mesoebene konzentrieren sollte und nicht um die einseitige individuelle Förderung. Gesellschaftskritische Lösungsvorschläge tragen somit die Gefahr in sich, die Tragweite der individuellen Resilienzförderung zu überschätzen und strukturelle Einschränkungen kaum zu beachten.
- 3) *Mangelnde Unterscheidung zwischen günstigen und ungünstigen Umwelten:* Viele Förderprogramme in frühkindlichen Einrichtungen unterscheiden oft kaum, ob Kinder in günstigen oder ungünstigen Umwelten aufwachsen. So kann Resilienzförderung beispielsweise bei Kindern, die keinen konkreten Risiken ausgesetzt sind, problemlos stattfinden, weil sie keinen negativen Interaktionen mit Risikofaktoren (z.B. Arbeitslosigkeit der Eltern, soziale Isolation, kriminelles Wohnviertel) ausgesetzt sind. Dies gilt allerdings nicht für Kinder, die in ungünstigen Familienkontexten aufwachsen. Da kaum von vorneherein ersichtlich ist, wie solche Kinder mit den Risikofaktoren interagieren, ist Resilienzförderung in solchen Fällen eine besonders herausfordernde, jedoch auch besonders dringliche Angelegenheit. Falsch verstanden wird Resilienzförderung deshalb zumindest dann, wenn die Ergebnisse der Forschung nur genutzt werden, um die Entwicklung der Kinder, die es ‚trotz aller Umstände‘ geschafft haben, zu legitimieren.
- 4) *Resilienz als Depot?* Resilienz-Förderprogramme basieren allgemein auf einen Denkfehler. Denn Resilienz kann in Wirklichkeit nicht im Voraus als Frühförderung erlernt und dann – wie Kronig (2007: 222) dies formuliert – gewissermassen für den weiteren Bildungsweg und den persönlichen Bildungserfolgs gespeichert werden. Vielmehr entwickelt sie sich aus der Situation und den Interaktionen zwischen den verschiedenen Faktoren. Es stellt sich überhaupt die Frage, ob Menschen für Schicksalsschläge und Traumata vorbe-

reitet werden können und sollten, wenn diese in den meisten Fällen unvorhergesehen eintreffen. Genau betrachtet beziehen sich die meisten Vorschläge der Fachliteratur vor allem auf die Förderung von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, die für die Bewältigung von normalen und natürlichen Entwicklungsaufgaben notwendig sind. In diesem Sinne ist auch die Stärkung des Kindes im Sinne der Resilienzförderung zu sehen. Denn stärker als stark kann kein Kind gemacht werden, auch wenn innere und äussere Kräfte summiert werden. Deshalb ist zu bezweifeln, ob der Begriff der Resilienz für die Frühförderung überhaupt bemüht werden muss und ob nicht die Stärkung des Kindes diesen Zweck begrifflich bereits erfüllt.

Abschliessend soll der Resilienz-Begriff im Hinblick auf seine bildungspolitische Komponente diskutiert werden, wird doch in allen deutschsprachigen Ländern ein aktueller Diskurs zum Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialen Ungleichheiten geführt (vgl. Bacher 2008; Solga/Dombrowski 2009; Stamm/Viehauser 2009; Stamm/Niederhauser/Leumann/Kost et al. 2012). Grundlegend ist zunächst einmal, dass Resilienz – im Gegensatz zur Metapher der Startchancengleichheit, die für alle Kinder gelten soll, um ihren späteren Schulerfolg zu garantieren – postuliert, Bildungserfolg sei trotz ungleicher Startbedingungen möglich. Obwohl es sich dabei um eine empirisch nachweisbare Tatsache handelt (vgl. beispielsweise Stamm et al. 2012), lässt ein solches Verständnis von Resilienz ausser Acht, dass Bildungserfolg zumindest teilweise durch strukturelle Voraussetzungen und gesellschaftliche Kontexte bedingt ist. Deshalb ist Kronig (2007) zu folgen, wenn er auf die notwendige Differenzierungen des Bildungsbegriffs verweist: „Bildungserfolge können entweder in einem psychologischen, schulpädagogischen Sinn am Erreichen eines vorgegebenen Lernziels oder aber in einem bildungssoziologischen Sinn am Erreichen eines bestimmten Bildungszertifikats gemessen werden“ (ebd.: 222.). Weil Bildungstitel jedoch gesellschaftlich vergeben werden, sind sie Produkte gesellschaftlicher Mechanismen, die nicht einfach durch individuelle Resilienzförderung und auch nicht durch die Mobilisierung sozialer Ressourcen ausser Kraft gesetzt werden können. Der Resilienz-begriff müsste gemäss Kronig folglich zwischen „inhaltlichen Lernerfolgen“ und „formalen Bildungserfolgen“ (ebd.) unterscheiden. Diese Unterscheidung steht jedoch bis heute aus. Fazit ist, dass Resilienzförderung alleine nie zu Bildungserfolg bzw. zum Abbau von sozialen Ungleichheiten führt.

## **5. Schlussfolgerungen**

Durch eine kritische theoretische Begriffsanalyse der Resilienz hat dieser Beitrag ihre begrifflichen Inkongruenzen aufgedeckt. Dabei ist aufgezeigt worden, dass das Konzept auf einem Theoriedefizit beruht, das bis heute nicht wirklich aufgehoben werden konnte. Zudem wurde aufgezeigt, dass die politische Brisanz und postulierte Originalität des Begriffs zwar als Legitimation für weitere Forschungen diene, die jedoch statt einer Präzisierung des Begriffs eine grosse Anzahl an verschiedenen semantischen Modellen hervorbrachten. Unsere Ausführungen haben des Weiteren deutlich gemacht, dass trotz der fehlenden Begriffsbestimmung die Resilienz in die erziehungswissenschaftliche Terminologie integriert wurde und heute verschiedenartig ausgelegt wird. Diese Mehrdeutigkeit gefährdet aber die theoretische Einheit innerhalb der Erziehungswissenschaft im Besonderen und in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen. Um theoretisch relevant zu bleiben, müsste der Begriff deshalb klar definiert und methodisch von anderen Konzepten abgegrenzt werden. Gemäss unseren Ausführungen ist es jedoch fraglich, ob der Begriff dafür geeignet ist und ob aufgrund fehlender Evidenzen überhaupt pädagogische Implikationen abgeleitet werden können. So bleibt der Begriff leider anfällig für den bildungspolitischen Missbrauch und für die Nutzung ideologischer Zwecke, um das Individuum für seinen Erfolg bzw. Misserfolg alleinig verantwortlich zu machen. Solche Interpretationsmuster lenken jedoch nicht nur von der Selektivität unserer Bildungssysteme



me ab, welche je nach sozialer Herkunft die Bildungsmöglichkeit junger Menschen begrenzt, sondern tragen zu einer Verschleierung der realen Verhältnisse bei.

## **Literatur**

- Adorno, Th. W. (1970). Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bacher, J. (2008): Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. In: Erziehung und Unterricht, 158, S. 529-542.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Block, J. H./Block, J. (1980): The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior. In: Collins, W. A. (Hrsg.): Minnesota Symposium on Child Psychology (Vol 13). Hillsdale, New York, S. 39-101.
- Bucher, A. (Hrsg.) (2007): Moral, Religion, Politik. Psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser. Zürich.
- Buggi, S. E. (1995): Superkids of the ghetto. In: Contemporary Psychology 40, S. 291-319.
- Casale, R./Tröhler, D./Oelkers, J. (Hrsg.) (2006): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen.
- Fingerle, M. (2007): Der „riskante“ Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., völlig neu bearbeitete Auflage). München, S. 299-309.
- Fleck, L. (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a. M.
- Fooken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.) (2007): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim.
- Gabriel, T. (2005): Resilienz – Kritik und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), S. 207- 217.
- Garnezy, N./Rutter, M. (Hrsg.) (1983): Stress, coping, and development in children. New York.
- Glantz, M. D./Johnson, J. L. (Hrsg.) (1999): Resilience and Development. Positive Life adaptations. New York.
- Göppel, R. (2007): Bildung als Chance. In: Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., völlig neu bearbeitete Auflage). München, Basel, S. 245-265.
- Grossmann, K. E./Grossmann, K. (2007a): Die Entwicklung von Bindungen. Psychische Sicherheit als Voraussetzung für psychologische Anpassungsfähigkeit. In: Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., völlig neu bearbeitete Auflage). München, Basel, S. 279-297.
- Grossmann, K. E./Grossmann, K. (2007b): „Resilienz“ – Skeptische Anmerkungen zu einem Begriff. In: Fooken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.) (2007): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim, S. 29-39.
- Hiller, G. G. (2007): „Resilienz“ – für die pädagogische Arbeit mit Risikojugendlichen und mit jungen Erwachsenen in brisanten Lebenslagen ein fragwürdiges, ja gefährliches Konzept? In: Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., völlig neu bearbeitete Auflage). München, Basel, S. 267 – 277.
- Huxleys, A. (1978): Schöne neue Welt. Frankfurt a. M.

- Ittel, A./Scheithauer, H.(2007): Geschlecht als „Stärke“ oder „Risiko“? Überlegungen zur geschlechterspezifischen Resilienz. In: Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., völlig neu bearbeitete Auflage). München, Basel, S. 98-115.
- Jegge, J. (1986): Abfall Gold. Über einen möglichen Umgang mit „schwierigen Jugendlichen“. Bern.
- Kaplan, H. B. (1999): Toward an understanding of Resilience. A critical review of definitions and models. In: Glantz, M. D./Johnson, J. L. (Hrsg.): Resilience and Development. Positive Life adaptations. New York, S. 17-83.
- Kipker, M. (2008): Kinder, die nicht aufgeben. Förderung der Resilienz in der pädagogischen Praxis. Marburg.
- Kramer, R.-T. (2007): „Biographie“ und „Resilienz“ – ein Versuch der Verhältnisbestimmung. In: Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., völlig neu bearbeitete Auflage). München, Basel, S. 79-97.
- Kronig, W. (2007): Resilienz und kollektivierte Risiken in Bildungskarrieren – das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien. In: Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., völlig neu bearbeitete Auflage). München, Basel, S. 212-226.
- Luthar, S. S. (Ed.) (2003): Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities. New York.
- Luthar, S. S./Cicchetti, D./Becker, B. (2000): The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. In: Child Development 71 (3), S. 543-562.
- Masten, A. S. (2001a): Resilienz in der Entwicklung. Wunder des Alltags. In: Röper, G./Von Hagen, C./Noam, G. G. (Hrsg.): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln, S. 192-219.
- Masten, A. S. (2001b): Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. In: American Psychologist 6 (3), S. 227-238.
- Masten, A. S./Powell, J. L. (2003): A resilience framework for research, policy and practice. In: Luthar, S. S. (Hrsg.): Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities. New York, S. 1-25.
- OECD (2011): Against the Odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.) (2007): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., völlig neu überarbeitete Auflage). München, Basel.
- Rang, B. (2006): „Le vrai et le faux sont mêlés ici“ – Rhetorik, Sprache und Pädagogik in Fontenelles „Entretiens sur la pluralité des mondes habités“ (1686). In: Casale, R./Tröhler, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 363-388.
- Rolf, J. E. (1999): Resilience. An Interview with Norman Garmezy. In: Glantz, M. D./Johnson, J. L. (Hrsg.): Resilience and Development. Positive Life adaptations. New York, S. 5-14.
- Röper, G./Von Hagen, C./Noam, G. G. (Hrsg.): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln, S. 192-219.
- Solga, /Dombrowski (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Bildung und Qualifizierung. Arbeitspapier 171. Düsseldorf.
- Stamm, M. (2007): Jugend zwischen Risiko und Resilienz. Ein neuer Blick auf eine bekannte

- Topik. In: Bucher, A. (Hrsg.): Moral, Religion, Politik. Psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser. Zürich, S. 307-327.
- Stamm, M./Viehauser, M. (2009): Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsangebote. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 4, S. 403-418.
- Stamm, M./Niederhauser, M./Leumann, S./Kost, J. et al. (2012): Migranten als Aufsteiger. Universität Fribourg. Departement Erziehungswissenschaften.
- Tarter, R. E./Vanyukov, M. (1999): Re-visiting the validity of the construct of resilience. In: Glantz, M.D./Johnson, J. L. (Hrsg.): Resilience and Development. Positive Life adaptations. New York, S. 85-100.
- Werner, E. E. (1997): Gefährdete Kindheit in der Moderne. Protektive Faktoren. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 66 (2), S. 192-203.
- Werner, E. E./Smith, R. S. (1982): Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth. New York.
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim, Basel.
- Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), S. 192-206.