



PRIVATE
PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des
Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

**Märchen in der Resilienzförderung – Die Resilienz von
Kindern durch den Einsatz von Märchen in der
Primarstufe bewusst stärken**

vorgelegt von

Tanja Reininger, BEd

Betreuung

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Nina Jelinek

Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer:

01682140

Wortanzahl:

18731

Linz, 7. Dezember 2021

Vorwort

Menschen werden im Laufe ihres Lebens immer wieder von Katastrophen oder negativen Ereignissen eingeholt. Vor allem bei Kindern und Jugendlichen lassen sich im Anschluss daran negative Reaktionen beobachten. Dabei gelingt es einigen Kindern und Jugendlichen besser, sich an die Gegebenheiten anzupassen als anderen. Doch was ist der Grund dafür?

Um die genauen Hintergründe dieser Frage herauszufinden und im Allgemeinen diese Masterarbeit zu verfassen, war die Mithilfe von vielen Menschen notwendig.

In erster Linie möchte ich mich bei meiner Klasse bedanken. Wir haben viele schöne Stunden mit der Durchführung des Resilienzförderprogrammes verbracht und diese Zeit sehr genossen.

Bedanken möchte ich mich außerdem bei meiner Familie und bei meinen Freunden für die Unterstützung in den vergangenen Monaten.

Ein großer Dank geht an meine Betreuerin Mag. Dr. Nina Jelinek, welche mir immer beratend zur Seite stand und eine große Unterstützung auf meinem Weg war.

Linz, Dezember 2021

Tanja Reininger

Zusammenfassung

Diese Arbeit behandelt das Thema „Märchen in der Resilienzförderung“. Sie hat die Beantwortung folgender Forschungsfrage zum Ziel: Wie kann die Resilienz von Schülerinnen und Schüler durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Märchen gefördert werden?

Der erste Teil der wissenschaftlichen Arbeit widmet sich der theoretischen Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Resilienz und Märchen. Es werden dabei die Begrifflichkeiten definiert, Forschungsergebnisse dargelegt und verschiedene Modelle und Konzepte näher erläutert. Des Weiteren wird auf deren Stellenwert in der pädagogischen Praxis eingegangen und somit ihre Relevanz unterstrichen.

Der zweite Teil beinhaltet die empirische Vorgehensweise. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird eine Aktionsforschung durchgeführt. Den Kern des empirischen Abschnittes bildet das selbst erstellte Resilienzförderprogramm. Als Forschungsmethode dienen Dilemmageschichten, welche zu Beginn und am Ende der Forschung durchgeführt werden. Die Auswertung dieser erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring. Dabei können die Antworten der Kinder gegenübergestellt, verglichen und infolgedessen die Forschungsfrage beantwortet werden. Ziel ist es, einen Leitfaden zur Förderung von Resilienz durch Märchen herzustellen, welcher von Pädagoginnen und Pädagogen direkt in ihre Unterrichtspraxis aufgenommen werden kann.

Abstract

This thesis deals with the topic "Fairy tales in resilience promotion". It aims to answer the following research question: How can the resilience of students be promoted through a conscious engagement with fairy tales?

The first part of the scientific work is dedicated to the theoretical examination of the topics of resilience and fairy tales. The terms are defined, research results are presented and different models and concepts are explained in more detail. Furthermore, their significance in educational practice is discussed and their relevance is underlined.

The second part contains the empirical approach. To answer the research question, an action research is conducted. The core of the empirical section is the self-created resilience building program. Dilemma stories, which are conducted at the beginning and end of the research, serve as the research method. These are evaluated by means of qualitative content analysis according to Mayring. Thereby the children's answers can be compared and consequently the research question can be answered. The aim is to produce a guideline for promoting resilience through fairy tales, which can be directly incorporated by educators into their teaching practice.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Resilienz und Vulnerabilität.....	10
1.1. Definition Resilienz	10
1.2. Definition Vulnerabilität	12
1.3. Charakteristika von Resilienz.....	12
1.4. Resilienzforschung	14
1.4.1. Salutogenese	15
1.4.2. Längsschnittstudien.....	16
1.5. Entstehung von Resilienz	20
1.5.1. Risikofaktorenkonzept.....	20
1.5.2. Schutzfaktorenkonzept.....	23
1.5.3. Schule als Schutzfaktor.....	26
1.5.4. Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren.....	27
1.5.5. Resilienzmodelle	28
1.5.6. Resilienzfaktoren.....	31
1.6. Resilienzförderung.....	36
1.6.1. Stellenwert von Kindertageseinrichtungen	38
1.6.2. Resilienzförderung durch Märchen.....	38
2. Märchen.....	40
2.1. Begriffsklärung.....	40
2.2. Arten von Märchen	41
2.2.1. Kunstmärchen	41
2.2.2. Volksmärchen	42
2.3. Charaktere in Märchen	43
2.4. Strukturmerkmale	44

2.5. Märchen in der Pädagogik	46
3. Forschungsteil.....	47
3.1. Aktionsforschung	47
3.1.1. Charakteristische Merkmale	48
3.1.2. Ablauf der Aktionsforschung.....	49
3.2. Fragestellung und These	50
4. Forschungsdesign.....	51
4.1. Gliederung der Forschung	51
4.2. Dilemmageschichten als Forschungsmethode.....	51
4.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse.....	55
5. Resilienzförderprojekt	57
5.1. Durchführung und Rahmenbedingungen	57
5.2. Hinweise zur Durchführung.....	58
5.3. Detaillierter Ablauf der Programmeinheiten	61
6. Auswertung der Untersuchungsergebnisse	103
6.1. Ergebnisse der Dilemmageschichte „Yoda ist weg!“	103
6.2. Ergebnisse der Dilemmageschichte „Muss ich teilen?“	105
7. Zusammenfassung und Fazit.....	108
8. Literaturverzeichnis.....	113
9. Abbildungsverzeichnis	122
10. Tabellenverzeichnis	123
11. Anhänge	124

Einleitung

Das Thema Resilienz ist aktueller und wichtiger denn je. Vor allem Kinder müssen derzeit mit vielen Einschränkungen, sozialen Verlusten und Veränderungen zurechtkommen, weshalb immer mehr Kinderärzte und auch Lehrpersonen Alarm schlagen. Sie sehen die Gesundheit der Kinder in Gefahr. Die herausforderndere Zeit verlangt viel von unseren Kindern in den Schulen und auch abseits davon ab. Resiliente Kinder haben es demnach leichter, da diese unter anderem auf eine besser entwickelte Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit zurückgreifen können. Diese Thematik war bereits vor der Pandemie wichtig und wird auch in Zukunft von Bedeutung sein, da Kinder nicht selten mit traumatischen Ereignissen oder belastenden Situationen konfrontiert werden.

Als Pädagogin bin ich in der Lage, den Kindern neben kognitiven Fähigkeiten auch Werte zu vermitteln und sie emotional auf ihre Zukunft vorzubereiten. Die Schule kann dazu beitragen, die Kinder für das Leben stark zu machen, ihre Stärken zu erkennen, mit Herausforderungen angemessen umzugehen und daran zu wachsen und ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Der Lehrperson kommt in dieser emotionalen Entwicklung ebenfalls eine bedeutsame Rolle zu. Um diese Entwicklung bestmöglich begleiten zu können, ist ein fundiertes Wissen seitens der Pädagogen notwendig.

Resilienz ist kein im Lehrplan verankertes Thema. Die Relevanz dieser darf dennoch nicht außer Acht gelassen werden. Es gibt viele Möglichkeiten, die Thematik in den Unterrichtsalltag einfließen zu lassen. Ein Beispiel dafür ist die Beschäftigung mit Märchen.

Märchen sind bereits sehr lange ein Teil des Lehrplans der Volksschule. Häufig werden Märchen bereits im Elternhaus oder im Kindergarten behandelt. Sie wirken sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern aus und fördern zudem deren emotionale Kompetenz. Die Kinder können sich mit den Protagonisten identifizieren, wodurch eine

Ummünzung der Handlungen auf ihre eigenen Lebenswelt möglich gemacht wird. Die Zusammenführung von Resilienz und Märchen in Form von spielerischen Zugängen und einer abwechslungsreichen Bearbeitung bildet demnach den Kern der vorliegenden Masterarbeit. Sie erfolgt im empirischen Teil dieser Arbeit in Form eines Resilienzförderprogrammes.

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet, wie die Resilienz von Schülerinnen und Schülern durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Märchen gefördert werden kann. Um die Frage bestmöglich beantworten zu können, orientiert sich die Arbeit zudem an folgenden Fragestellungen: Wie können Märchen im Unterricht eingesetzt werden, um das gewünschte Ziel zu erreichen? Wie intensiv müssen Märchen behandelt werden? Welche Märchen eignen sich am besten? Die Beantwortung dieser Fragestellungen erfolgt mittels Dilemmageschichten, welche Problemsituationen aufzeigen und von den Kindern in schriftlicher Form bewertet werden.

„Es geht im Leben nicht darum, gute Karten zu haben, sondern mit einem schlechten Blatt ein gutes Spiel zu machen“

(Robert Louis Stevenson; nach Klein, 2012, S. 1)

Nicht jedes Kind hat das Privileg, in einer sorglosen und behüteten Umgebung aufzuwachsen. Oft sind es auch unerwartete und traumatische Ereignisse, welche sich negativ auf die Entwicklung und das emotionale Wohlbefinden von Kindern auswirken. Eine stark ausgebildete Resilienz hilft ihnen dabei, diese Situationen bzw. Erlebnisse zu überstehen, wenn nicht sogar gestärkt daraus hervorzugehen. Es gelingt ihnen demnach besser, sich krisenhaften Gegebenheiten anzupassen.

Diese Bewältigung ist von einer Balance aus Schutz- und Risikofaktoren abhängig. Bildungsinstitutionen wie Schulen und Kindertageseinrichtungen stellen dabei einen wesentlichen Schutzfaktor dar (Fröhlich-Gildhoff & Kerscher-Becker, 2020). Demnach kann die Schule ein Ort zur Förderung der Resilienz sein. Wie bereits erwähnt, kann ein Beispiel

dafür die Auseinandersetzung mit Märchen sein. Sie erlauben es, die Persönlichkeit von Kindern zu stärken und in Verbindung damit auch die Resilienz. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) haben sechs sogenannte Resilienzfaktoren definiert, welche im Besonderen dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche eine ausgeprägte Widerstandskraft aufweisen. Diese Resilienzfaktoren bieten die Grundlage, um einen Zusammenhang zwischen Resilienz und Märchen herzustellen.

Um die richtigen Märchen und Übungen für dieses Programm auswählen zu können, muss zuerst eine Definition des Begriffes Resilienz erfolgen. Im darauffolgenden Schritt gilt es, die Entstehung von Resilienz näher zu durchleuchten. Der Blick des ersten Kapitels richtet sich außerdem auf die Resilienzförderung und welchen Stellenwert Kindertageseinrichtungen dabei einnehmen können. Bevor im zweiten großen Kapitel die theoretische Auseinandersetzung mit Märchen erfolgt, wird die Resilienzförderung durch Märchen näher betrachtet, womit die Verbindung der zwei Themen geschaffen wird. Neben der Begriffsklärung werden verschiedene Arten von Märchen aufgezeigt sowie näher auf deren Charaktere und Strukturmerkmale eingegangen. Im Forschungsteil werden diese theoretischen Inhalte miteinander verbunden, womit die praktische Relevanz dieser Masterarbeit aufgezeigt wird.

1. Resilienz und Vulnerabilität

Das erste große Hauptkapitel der vorliegenden Arbeit bildet die Resilienz bzw. Vulnerabilität. Die Resilienz dient heute als wissenschaftliches Leitkonzept in der Psychologie und etablierte sich zudem in anderen wissenschaftlichen Feldern, wie beispielsweise in der Pädagogik und Sozialpädagogik sowie in der Neurologie (Fingerle, 2008). Der Begriff Resilienz entwickelte sich somit zu einem „Modebegriff“ und ist ein fester Bestandteil in vielen Trainingsprogrammen, welche die Stärkung der Widerstandskraft zum Ziel haben (Friedrich, 2015).

Bevor nun näher auf die Thematik eingegangen wird, ist es notwendig, eine Definition vorzunehmen und die Begriffe Resilienz und Vulnerabilität gegenüberzustellen.

1.1. Definition Resilienz

In der Literatur findet man viele verschiedene Ansätze, den Terminus Resilienz zu definieren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

Die unterschiedlichen Definitionen entstehen durch die Verwendung unterschiedlicher Kriterien, welche als Maßstab genommen werden. Die verwendeten Kriterien wiederum können in externale und/oder internale Kriterien unterschieden werden. Anhand externaler Kriterien wird beschrieben, inwiefern sich das Individuum an die soziale Umwelt anpassen kann. Internale Kriterien hingegen berücksichtigen die innere Befindlichkeit eines Menschen (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009).

Laut Welter-Enderlin (2006) lässt sich der Begriff Resilienz nur schwer definieren. Ebenfalls schwierig zu beantworten sei laut Welter-Enderlin die Frage, ob es sich bei der Resilienz um eine angeborene Fähigkeit oder lediglich um Glück handelt.

Erstmals erwähnt wurde der Begriff 1977 von dem Psychologen Jack Block. Dieser arbeitete mit Kindern im Kleinkindalter und analysierte

deren Ego-Kontrolle und Ego-Resilienz (Thun-Hohenstein, Lampert, & Altendorfer-Kling, 2020).

Ableiten lässt sich der Begriff Resilienz von dem englischen Wort „resilience“, was für Spannkraft, Elastizität und Strapazierfähigkeit steht. Er beschreibt im Allgemeinen die, primär auf Kinder bezogene, psychische Widerstandsfähigkeit (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009).

Im deutschsprachigen Raum allgemein anerkannt ist die Definition von Wustmann Seiler, welche sowohl externale als auch internale Kriterien beinhaltet. Wustmann Seiler (2018) spricht von einer Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychosozialen und psychologischen Entwicklungsrisiken.

In der Fachliteratur werden häufig Synonyme wie „Stressresistenz“, „psychische Robustheit“ oder „psychische Elastizität“ verwendet (Wustmann Seiler, 2018). Haug-Schnabel (2016) ist jedoch der Meinung, dass es weder Dauerresilienz noch eine angeborene Resistenz gibt. Ihm zufolge ist Resilienz nicht angeboren, sondern entsteht beim Älterwerden.

Auch Guhl (2014) versteht unter dem Begriff Resilienz Elastizität, Anpassungsfähigkeit und Widerstandsfähigkeit. Sie vergleicht dabei den Menschen mit einem „Stehaufmännchen“, welches sich trotz widriger Umstände immer wieder neu aufrichtet. 2005 ist auf einem Kongress in Zürich eine weitere Definition entstanden. Diese besagt, dass Resilienz die Fähigkeit beschreibt, auf persönliche und soziale Ressourcen zurückgreifen zu können und diese Fähigkeit anschließend als persönliche Entwicklung genutzt werden kann. Walter-Enderlin (2012; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019) spricht ebenfalls von der Fähigkeit, Krisen unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu bewältigen und diese in Folge darauf für die persönliche Entwicklung zu nutzen.

1.2. Definition Vulnerabilität

Der Fachbegriff Vulnerabilität findet in vielen unterschiedlichen Feldern Verwendung. Dadurch ist ein interdisziplinärer, also ein mehrere Fachbereiche betreffender, Diskurs entstanden (Keul & Link, 2017).

Rutter (1988; nach Laucht, 2019) verwendet den Begriff im Zuge der Risikoforschung. Er meint damit Risikofaktoren, welche sich auf biologische oder psychische Merkmale eines Individuums beziehen.

Gemäß Fingerle (2000; nach Wustmann Seiler, 2018) umfasst Vulnerabilität die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit eines Individuums gegenüber negativen Einflussfaktoren. Diese Individuen sind demnach stärker gefährdet, als Folge darauf, psychische Erkrankung zu entwickeln.

Eppel (2007) sieht Vulnerabilität als Gegenstück zur Resilienz und übersetzt den Begriff ebenfalls mit Verletzlichkeit oder Angreifbarkeit. Als verletzlich wird ein Mensch dann beschrieben, wenn aufgrund auftretender Belastungen keine konstruktive Anpassung mehr erfolgen kann. Dieser Zustand schlägt sich auf das Wohlbefinden nieder und erschüttert die Gesundheit.

Resilienz wird demnach gebraucht, um möglichst wenig vulnerabel zu sein.

1.3. Charakteristika von Resilienz

Resilienz beschreibt einen dynamischen oder kompensatorischen Prozess. Bei ungünstigen Entwicklungsbedingungen und auftretenden Belastungsfaktoren kommt es zu einer positiven Anpassung. Repräsentativ für Resilienz ist unter anderem ihre variable Größe und die Multidimensionalität (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

Resilienz als dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess

Bei der Resilienz handelt es sich um keine angeborene Fähigkeit. Diese entwickelt sich vielmehr in Form eines Prozesses zwischen Individuum und Umwelt (Lösel/Bender, 2008; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019). Das Ausmaß der sich daraus resultierenden, sich verändernden Resilienz hängt von den Erfahrungen und den zu bewältigenden Ereignissen ab (Opp/Fingerle, 2008; Rutter, 2000; Scheithauer et al., 2000; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019). Das Kind gestaltet und konstruiert seine Umwelt aktiv mit und wirkt so regulierend auf seinen Lebensbereich (Wustmann, 2005).

Resilienz als variable Größe

Der heutige Forschungsstand zeigt auf, dass eine stabile Immunität und absolute Unverwundbarkeit in Bezug auf negative Ereignisse nicht möglich sind. Es handle sich vielmehr um ein Konstrukt, welches sich von Zeit zu Zeit verändern kann (Rutter, 2000; Waller, 2001; nach Wustmann Seiler, 2018). Bender/Lösel (1998; nach 2005) sprechen dabei von einer „elastischen“ Widerstandsfähigkeit.

Scheithauer und Petermann (2006) sowie Krause (2012b) führen an, dass es neben der Individualität eines jeden Einzelnen auch Phasen erhöhter Vulnerabilität gibt, welche „kritische Perioden“ genannt werden. Beispielhaft dafür ist bei Kindern die Einschulung oder der Übergang in die Pubertät. In diesen Phasen sind Kinder besonders anfällig.

Resilienz ist situations-spezifisch und multi-dimensional

Die Fähigkeit der Resilienz ist überdies nicht in allen Lebensbereichen gleich ausgeprägt, weshalb man von situationsspezifischen Ausformungen spricht. So können beispielsweise Kinder kompetent sein, was ihre schulischen Leistungen betrifft und auf der sozialen Ebene weniger Kompetenz aufweisen. Resilienz ist multidimensional zu betrachten, da sowohl biologische und psychologische als auch

psychosoziale Faktoren eine Rolle spielen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

Aus diesem Grund kann kein allgemein gültiger Indikator verwendet werden, um Resilienz zu bemessen, sondern sie verlangt nach einer vielseitigen Erfassung (Luthar et al., 2000a; nach Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009).

1.4. Resilienzforschung

Den Grundstein für die Resilienzforschung legte die Entwicklungspsychopathologie. Es wurden dabei die Risikoeinflüsse auf die Entwicklung von Kindern erforscht. Hauptaugenmerk wurde dabei auf jene Kinder gelegt, welche sich trotz schwierigster Voraussetzungen sehr gut entwickelten (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

Die Resilienzforschung hat demnach zum Ziel, herauszufinden, welche Eigenschaften und Fähigkeiten vorhanden sein müssen, um eine psychisch gesunde Entwicklung trotz widriger Umstände zu gewährleisten (Kormann, Kormann, 2007, S. 39).

Folgende Erscheinungsformen stehen im Mittelpunkt der Resilienzforschung:

- die positive, gesunde Entwicklung trotz hohem Risiko-Status, z.B. chronische Armut, elterliche Psychopathologie, sehr junge Elternschaft;
- die beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen, z.B. elterliche Trennung und Scheidung, Wiederheirat eines Elternteils, Verlust eines Geschwisters (sog. kritische Lebensereignisse);
- die positive bzw. schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen wie z.B. Tod eines Elternteils, Gewalterfahrungen, Naturkatastrophen oder Kriegs- und Terrorerlebnisse (Wustmann, 2005, S. 192f.)

Laut Egeland et al. (1993; nach Brandl, 2010) betrachtet die Resilienzforschung das Kind als aktiven „Bewältiger“ seines Lebens.

Im Mittelpunkt steht die Akzentuierung primärer Prävention. Frühzeitige Präventionsansätze sollen möglichst in jungen Jahren gesetzt werden. Es kann dadurch verhindert werden, dass unangemessene Bewältigungswege automatisiert werden (Kormann, 2009).

Luther und Zelazo (2003; nach Werner E. , 2020) äußern, dass die Resilienz mit Studien nicht direkt gemessen werden kann. Sie verweisen dabei auf ein Zwei-Komponenten-Konstrukt, welches Risiko und positive Anpassung beinhaltet.

Bengel et al. (2009) zeigen ein weiteres Problem in der Forschung auf. Neben der Komplexität der Definitionsfindung kommt es bei dieser Forschungsmethode mit der Annahme von generell wirkenden Schutzfaktoren und Messproblemen zu weiterer Kritik. Atkinson et al. (2009; nach Brandl, 2010) weisen zudem auf viele offene Fragen in der Resilienzforschung hin. So ist zum Beispiel unklar, wie das Gesamtkonstrukt Resilienz gemessen werden kann und wie diese am effektivsten erlernt wird (Brandl, 2010, S. 28).

Trotz der angeführten Probleme innerhalb der Untersuchungen, sind gemäß Wustmann (2005) die Befunde der unterschiedlichen Resilienzforschungen relativ übereinstimmend. Die Ergebnisse lassen sich zusammenfassend drei Einflussebenen zuordnen:

- Merkmale des Kindes
- Merkmale seiner Familie
- Merkmale des sozialen Umfeldes (Wustmann Seiler, 2018)

1.4.1. Salutogenese

Parallel zur Entwicklung der Resilienzforschung entwickelte sich in den Gesundheitswissenschaften das Konzept der Salutogenese. Geprägt wurde der Begriff von dem Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009).

Die Resilienzforschung und das Konzept der Salutogenese ähneln sich in vielen Bereichen. Sie untersuchen Ressourcen und Schutzfaktoren von Menschen und gehen der Frage nach, was genau Menschen hilft, gestärkt aus schwierigen Situationen hervorzugehen. Beide Konzepte gehen davon aus, dass dem Menschen dafür Ressourcen zur Verfügung stehen. Diese Ressourcen sollen gestärkt werden, anstatt Risiken und negativen Einflüssen entgegenzuwirken. Die Schwerpunktsetzung unterscheidet die zwei Konzepte dennoch. Die Salutogenese setzt ihren Schwerpunkt auf Schutzfaktoren, die der Erhaltung der Gesundheit dienen. Die Resilienzforschung hingegen konzentriert sich auf den Prozess der positiven Anpassung und Bewältigung. Der Ansatz der Resilienz ist zudem stärker methodenorientiert (Bengel, Strittmatter, & Willmann, 2001).

1.4.2. Längsschnittstudien

In der Resilienz- und Schutzfaktorenforschung spielen Längsschnittstudien eine besonders wichtige Rolle. Sie haben den Vorteil, das zu beobachtende Feld über einen längeren Zeitraum mitzuverfolgen. Forschungsmethodisch gesehen eignen sich nur Längsschnittstudien, um Aussagen zu Auswirkungen von Schutzfaktoren zu machen sowie den Zusammenhang von Risiko- und Schutzfaktoren zu beschreiben. Die Aussagekraft übersteigt demnach querschnittliche Momentaufnahmen. Längsschnittstudien bringen jedoch auch Nachteile mit sich. Es handelt sich zum einen um einen sehr langen Untersuchungszeitraum, zum anderen können währenddessen Störfaktoren und Kontexteinflüsse auftreten. Um die Validität gewährleisten zu können, müssen entstehende Probleme im Vorhinein durchdacht bzw. berücksichtigt werden und methodische Standards dauerhaft eingehalten werden (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009).

Seit Beginn der Resilienzforschung wurden 19 Längsschnittstudien in unterschiedlichen Ländern durchgeführt (Werner, 2006; nach Fröhlich-

Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Als Pionierstudie der Resilienzforschung wird die Kauai-Studie bezeichnet.

1.4.2.1. Kauai-Studie

Die Kauai-Längsschnittstudie ist die bekannteste und älteste Untersuchung zum Thema Resilienz und gilt somit als Beginn der Resilienzforschung. Die Untersuchung ist interdisziplinär und findet in mehreren Institutionen Unterstützung. Die Untersuchung ist nach der Hawaii-Insel Kauai benannt, wo diese auch durchgeführt wurde. Die US-amerikanische Entwicklungspsychologin Emmy Jacobson-Werner führte die Studie mit einer Forschergruppe um Ruth S. Smith durch. In einer Laufzeit von über 40 Jahren wurden 698 Kinder desselben Jahrgangs untersucht (Grossmann, 2019).

Die Studie hatte zum Ziel, Langzeitfolgen prä- und perinataler Risikobedingungen sowie ungünstige Lebensumstände auf ihre Auswirkung hin zu untersuchen. Die Daten wurden zu sieben verschiedenen Zeitpunkten aufgezeichnet; das erste Mal im Geburtsalter und anschließend im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren. Als Erhebungsinstrumente dienten unter anderem Interviews und Verhaltensbeobachtungen.

Circa ein Drittel der Teilnehmer waren multiplen Risikobelastungen, wie chronischer Armut oder elterlicher Psychopathologie, ausgesetzt. Zwei Drittel von ihnen zeigten im Alter von 10 Jahren schwere Lern- und Verhaltensstörungen auf, wurden straffällig oder frühzeitig schwanger. Das restliche Drittel der Hochrisikokinder entwickelte sich unauffällig. Als Grund für diese positive Entwicklung konnte eine Reihe von protektiven Merkmalen und Faktoren ermittelt werden. Günstige Temperamenteigenschaften, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, Selbstvertrauen und „positive Wendepunkte“ im Erwachsenenalter sind nur einige wenige dieser Merkmale. Es konnten zudem „schützende Prozesse“, wie die Unterstützung durch Peers und Familienmitglieder, festgestellt werden. (Wustmann Seiler, 2018).

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) sind der Meinung, dass „schützende Prozesse“ wirksam sind, um sich trotz schwieriger Bedingungen positiv entwickeln zu können. Bengel et al. (2009) sprechen von einer Kette schützender Faktoren.

Die Schlüsselerkenntnis der Studie ist die Kraft der bedingungslosen Akzeptanz und die Annahme jedes Kindes. Bloß eine liebende Person kann helfen, das Leben eines Kindes in Not lebenswerter zu gestalten (Kormann, 2009).

Wustmann Seiler (2018) kritisiert an der Studie, dass Risiko- und Vulnerabilitätsfaktoren, aber auch Resilienz- und Schutzfaktoren nicht eindeutig voneinander unterschieden wurden.

Werner (Werner E. E., 2020, S. 16) fasst die Längsschnittstudie wie folgt zusammen:

Konstitutionelle Dispositionen – Gesundheitszustand und Temperamenteigenschaften – haben ihren größten Einfluss in der Säuglingszeit und im Kleinkindalter. Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten ebenso wie das Vorhandensein verantwortlicher, kompetenter „Ersatzeltern“ und Lehrer spielen eine zentrale Rolle als schützende Faktoren in der Schulzeit. In der Adoleszenz sind interne Kontrollüberzeugungen und Zielbestimmtheit wichtige Schutzfaktoren. Die sozialen Verbindungen in der Familie und Gemeinde korrelieren positiv mit einer erfolgreichen Lebensbewältigung in der Kindheit und Jugendzeit, vor allem für Jungen. Leistungsfähigkeit, Selbstvertrauen, enge Freunde und ein starker Glaube oder Lebenssinn waren wichtige Schutzfaktoren im Erwachsenenalter, vor allem für die Frauen in unserer Stichprobe.

Im Anschluss an die Kauai-Studie wurden ähnliche Studien auch in Deutschland durchgeführt. Die zwei bekanntesten Längsschnittstudien sind dabei die Mannheimer-Risikokinderstudie und die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019), welche nun ebenfalls kurz beschrieben werden.

1.4.2.2. Mannheimer-Risikokinder-Studie

Die Mannheimer-Risikokinder-Studie unter der Leitung von Manfred Laucht, wollte herausfinden, wie sich Kinder trotz unterschiedlicher Risikobelastungen entwickeln. Das Forschungsteam wollte zudem protektive Faktoren ermitteln, welche in der Lage sind, die Belastungen der Kinder zu mindern. Die Studie umfasste 362 Kinder, die zwischen 1986 und 1988 zur Welt gekommen sind. Die Teilnehmer wurden im Alter von 3 Monaten, 2, 4, 5, 8 und 11 Jahren untersucht. Der Schwerpunkt der Forschung lag primär nicht auf den Schutzfaktoren, sondern auf den Risiken (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

1.4.2.3. Bielefelder Invulnerabilitätsstudie

Die Bielefelder Invulnerabilitätsstudie ist die erste deutsche durchgeführte Resilienzstudie (Lösel & Bender, 2008). In dieser Studie wurde die Resilienz von den Kindern untersucht, welche ein hohes Entwicklungsrisiko aufwiesen. Genaugenommen wurden die Schutzfaktoren ermittelt, die neben der Familie für eine resiliente Entwicklung von Bedeutung sind (Lösel et al., 1990; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Es wurden 146 Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren untersucht, allesamt Heimkinder. Sie wurden durch die Analyse von Fallkonferenzen, Selbsteinschätzungen, Erzieherberichten und einem Risikoindex in zwei Vergleichsgruppen aufgeteilt. Mit Hilfe des Risikoindexes wurden die Risikofaktoren erhoben. Diesbezüglich wurden 70 Items, welche objektive und subjektive Faktoren beinhalten, zugrunde gelegt. Nach der zu Beginn durchgeführten Aufteilung wurden 66 Jugendliche als resilient eingestuft. Die restlichen 80 Jugendlichen mit gleichartigen Risikobelastungen zeigten starke Verhaltensauffälligkeiten auf (Lösel & Bender, 2008).

Durch die Befragung beider Gruppen mittels Interviews und Fragebögen konnten vier Merkmalskomplexe bestimmt werden: personale und soziale Ressourcen, die biografische Belastung und eine Störung des

Erlebens und Verhaltens (Homfeldt/Maag, 2004; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

1.5. Entstehung von Resilienz

Bis hin zu den 1970er-Jahren wurden fast ausschließlich Studien über Risikoeinflüsse durchgeführt. Von diesem Zeitpunkt an wurde das Hauptaugenmerk vermehrt auf die Ressourcen und Schutzfaktoren von Kindern gelegt. Dieser neue Blickwinkel wurde durch Ergebnisse aus Forschungen anderer Fachgebiete unterstützt. Nachfolgend werden Risikofaktoren und auch Schutzfaktoren näher betrachtet, da immer beide Aspekte auf die Entwicklung der Kinder einwirken (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

1.5.1. Risikofaktorenkonzept

Holtmann und Schmidt (2004) verstehen unter dem Begriff Risikofaktor krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale, durch die eine gesunde Entwicklung gefährdet werden kann.

Man unterscheidet dabei Vulnerabilitätsfaktoren und Risikofaktoren bzw. Stressoren. Die Vulnerabilitätsfaktoren lassen sich wiederum in primäre und sekundäre Faktoren unterteilen. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) erstellten eine Aufzählung, um eine genauere Betrachtung der Faktoren zu ermöglichen:

Primäre Vulnerabilitätsfaktoren:

- prä-, peri- und postnatale Faktoren (z.B. niedriges Geburtsgewicht oder Frühgeburt)
- neuropsychologische Defizite
- psychophysiologische Faktoren
- genetische Faktoren
- chronische Krankheiten (z.B. Krebs, Asthma)

- schwerwiegende Temperamentsmerkmale sowie frühes impulsives Verhalten oder hohe Ablenkbarkeit
- kognitive Probleme (z.B. ein niedriger Intelligenzquotient)

Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren:

- unsichere Bindungsorganisation
- Schwierigkeiten bei der Selbstregulation

Risikofaktoren/Stressoren:

- niedriger sozioökonomischer Status und Armut
- aversives Wohnumfeld (hoher Kriminalitätsanteil)
- chronische familiäre Disharmonie
- familiäre Veränderungen (z.B. Trennung, Scheidung)
- Kriminalität der Eltern
- niedriges Bildungsniveau
- Erziehungsdefizite
- Mobbing durch Gleichaltrige
- ...

Laut Petermann et al. (2004; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019) führt nicht jeder der zuvor angeführten Faktoren automatisch zu einer Entwicklungsgefährdung. Eine Häufung von Belastungen hingegen kann sich negativ auf die Gesundheit auswirken.

Traumatische Erlebnisse, wie Gewalttaten, schwere (Verkehrs-)Unfälle oder diverse Katastrophen, stellen nach Wustmann Seiler (2018) die ausschlaggebendste Form von Risikoeinflüssen dar.

Ob Folgewirkungen auftreten und die Entwicklung durch Risikofaktoren beeinträchtigt wird, hängt von folgenden weiteren Aspekten ab (Wustmann Seiler, 2018):

- **Anhäufung der Belastungen**

Laucht et al. (2000; nach Wustmann Seiler, 2018) zeigen auf, dass sich mehrere gleichzeitig auftretende Risikofaktoren summieren oder sich gegenseitig verstärken können. Dies wiederum steigert die Möglichkeit einer Entwicklungsbeeinträchtigung. Zusammenfassend lässt demnach sagen, dass nicht nur die Art und Spezifität auftretender Risikobelastungen, sondern vor allem die Anzahl derer von Bedeutung ist (Kaplan, 1999; Niebank und Petermann, 2000; Richman und Fraser, 2001; nach Wustmann Seiler, 2018).

- **Dauer bzw. Kontinuität der Belastung**

Länger andauernde Problemsituationen können zu längerfristigen Veränderungen führen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Bender und Lösel (1998; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019) sprechen dabei von einer „Risikopersonlichkeit“.

- **Abfolge der Ereignisse**

Je jünger das Kind bei Auftritt der Belastung ist, desto wahrscheinlicher ist eine negative Entwicklung (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

- **Alter und Entwicklungsstand**

Ob eine entwicklungsgefährdende Auswirkung zu erwarten ist, hängt zudem davon ab, in welcher Entwicklungsphase eines Kindes ein Risikofaktor eintritt. Die Phasen, in denen Kinder als anfälliger bzw. verwundbarer gelten, können als Phasen erhöhter Vulnerabilität beschrieben werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

- **Geschlechtsspezifische Aspekte**

Während in der Kindheit Jungen anfälliger für Risikobelastungen sind, gelten in der Pubertät Mädchen als gefährdeter. Im Erwachsenenalter geht die Gefährdung wieder auf das männliche Geschlecht über. Als Grund dafür wird der offenere Umgang mit Gefühlen von Frauen genannt (Holmann/Laucht, 2008; Fränke/Kämmerer, 2001; Faltermaier, 2017; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Zander (2013) zufolge lassen sich zudem eher typisch männliche und typisch weibliche Risiko- und auch Schutzfaktoren ausmachen.

- **Subjektive Bewertung**

Das Erleben und die darauffolgende Bewältigung von Belastungen geht immer mit einer subjektiven Bewertung einher (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

Da es sich um ein Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren handelt, wird im nächsten Unterkapitel das Schutzfaktorenkonzept näher betrachtet.

1.5.2. Schutzfaktorenkonzept

Rutter (1990; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 28) definiert Schutzfaktoren als „Merkmale, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen“.

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) beschreiben Schutzfaktoren als entwicklungsfördernd, protektiv oder risikomildernd. Sie unterscheiden zudem Schutzfaktoren von förderlichen Bedingungen.

Auch Scheithauer et al. (2000; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019) grenzen Schutzfaktoren von förderlichen Bedingungen ab. Eine förderliche Bedingung liegt demnach vor, wenn ein Faktor eine protektive

Wirkung hervorruft, ohne dass ein erhöhtes Risiko besteht. Schutzfaktoren hingegen beseitigen bzw. puffern eine Risikosituation ab. Dieser Effekt wird auch Puffereffekt genannt.

Übersetzt bedeutet dies, dass ein Schutzfaktor nur bei Auftreten einer Gefährdungssituation wirken kann (Laucht, 1999; Rutter, 1990; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

Psychosoziale Schutzfunktionen werden als generell schützend beschrieben. Dazu zählen folgende Ressourcen:

- personale Ressourcen (kognitive Fähigkeiten etc.)
- familienbezogene Ressourcen (positives Familienklima etc.)
- umfeldbezogene Ressourcen (Peers etc.)

Diese aufgelisteten Ressourcen werden auch „allgemeine psychosoziale Schutzfaktoren“ genannt (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009). Sie dürfen nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, da sie einer gegenseitigen Wechselwirkung unterliegen (Wustmann Seiler, 2018).

Scheithauer & Petermann (1999; nach Wustmann Seiler, 2018) haben nach einer gründlichen Literaturrecherche eine weitere Klassifizierung von Faktoren erarbeitet:

- Kindbezogene Faktoren (z.B. von Geburt an aufgewiesene Eigenschaften)
- Resilienzfaktoren (z.B. Eigenschaften, die in der Interaktion mit der Umwelt erworben werden)
- Umgebungsbezogene Faktoren (z.B. Merkmale im weiteren sozialen Umfeld)

Folgende Tabelle bietet eine Zusammenfassung zentraler Schutzfaktoren in Anlehnung an Wustmann Seiler (2018) und Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019).

Personale Ressourcen	
kindbezogene Faktoren:	<ul style="list-style-type: none"> • positive Temperamentseigenschaften • intellektuelle Fähigkeiten • erstgeborenes Kind • weibliches Geschlecht
Resilienzfaktoren:	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwahrnehmung • Selbststeuerung • soziale Kompetenz • Kreativität • Problemlösefähigkeiten • Talente, Interessen und Hobbys • körperliche Gesundheitsressourcen

Tabelle 1: Personale Ressourcen – eigene Darstellung in Anlehnung an Wustmann Seiler (2018, S. 115f.) und Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 30f.)

Soziale Ressourcen	
innerhalb der Familie	<ul style="list-style-type: none"> • mindestens eine stabile Bezugsperson • Zusammenhalt, Stabilität etc. in der Familie • enge Geschwisterbindungen • hohes Bildungsniveau der Eltern • Förderung der Basiskompetenzen
in Bildungsinstitutionen	<ul style="list-style-type: none"> • hoher, angemessener Leistungsstand • positive Peerkontakte • Förderung von Basiskompetenzen

	<ul style="list-style-type: none"> • gelungene Zusammenarbeit
weiteres soziales Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • angemessene Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten • positive Rollenmodelle (z.B. Lehrerinnen) • Ressourcen (z.B. Beratungsstellen)

Tabelle 2: Soziale Ressourcen – eigene Darstellung in Anlehnung an Wustmann Seiler (2018, S. 115f.) und Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 30f.)

Anzumerken gilt es, dass nicht jedes Kind alle aufgelisteten Schutzfaktoren aufweisen kann. Ein Kind kann auch resilient sein und nicht in allen Bereichen einen Faktor aufweisen. Es soll jedoch die Erfahrung machen, dass es Aufgaben erfolgreich absolvieren kann und dabei selber einen Einfluss darauf hat. Ein großes Angebot an Unterstützung und Möglichkeiten hilft dem Kind, mit herausfordernden Situationen umzugehen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

Die einzelnen Schutzfaktoren können, wie auch die Risikofaktoren, nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Es gilt: Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, umso protektiver ist ihre Wirkung (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

1.5.3. Schule als Schutzfaktor

Einige teilnehmende Kinder der Kauai-Studie gaben an, emotionale und soziale Unterstützung in Bildungseinrichtungen erfahren zu haben. Es handelt sich demnach um einen Schutzfaktor im sozialen Umfeld. Lehrer und Lehrerinnen gelten laut Untersuchung als am häufigsten genannte Vertrauenspersonen, abgesehen von der eigenen Familie. Des Weiteren wurden Peerkontakten und im allgemeinen positiven Erfahrungen am Schulstandort eine protektive Wirkung nachgewiesen. Demnach gaben resiliente Kinder an, die Schule gerne zu besuchen (Wustmann Seiler, 2018).

Diverse Studien bestätigen den positiven Einfluss der Lehrkräfte und der Qualität der Institution Schule auf die Resilienz und seelische Gesundheit von Kindern (Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker, & Fischer, 2020).

Wustmann Seiler (2018, S. 114) fasst zusammen, dass „die empirischen Untersuchungen belegen, dass von fürsorglichen Personen außerhalb der Familie eine entscheidende Kompensationsfunktion ausgeht – dies sowohl im Hinblick auf direkte Unterstützungsleistungen als auch im Hinblick auf ein positives Modellverhalten. Des Weiteren verweisen sie auf die enorme Bedeutung positiver Peer-Interaktionen, eines wertschätzenden Erziehungsklimas sowie der Förderung von Basiskompetenzen bzw. Resilienzfaktoren in den Bildungseinrichtungen“.

1.5.4. Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren

Durch die Auflistung von Risiko- und Schutzfaktoren entsteht der Eindruck, dass man mit Schutzfaktoren die Abwesenheit von Risikofaktoren versteht (Ball & Peters, 2007).

Schutz- und Risikofaktoren können sich nicht gegenseitig aufheben. Zander (2010) verwendet hierfür den Begriff der „Hierarchisierung“. So besitzen manche Faktoren mehr Einfluss als andere.

Nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) handelt es sich vielmehr um einen komplexen Wirkmechanismus.

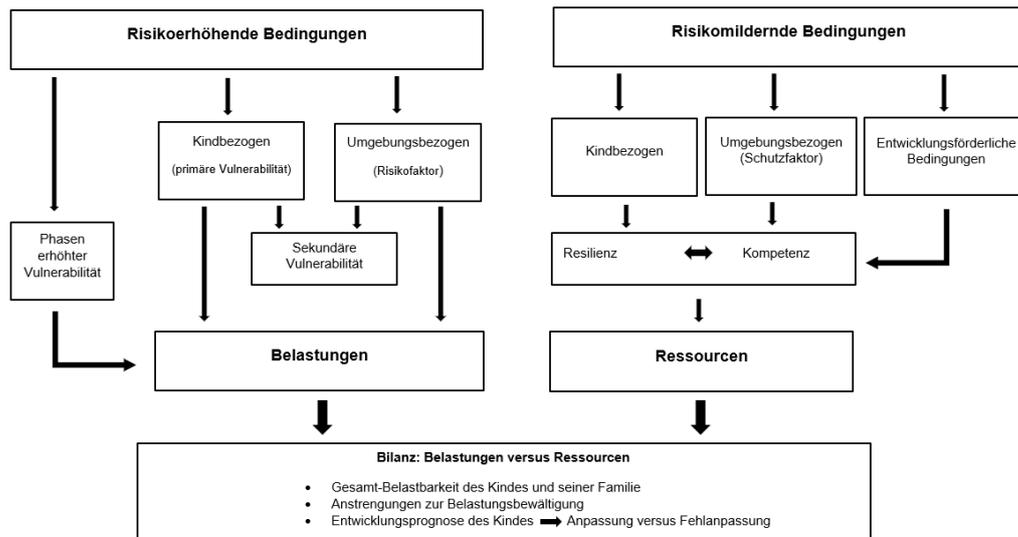


Abbildung 1: Wechselwirkungsprozess zwischen Risiko- und Schutzfaktoren – eigene Darstellung in Anlehnung an Ball und Peters (2007, S. 131)

Ball und Peters (2007) fassen zusammen, dass die kindliche Entwicklung von Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst wird. Zudem sehen sie Vulnerabilität und Resilienz als Ergebnis der Zusammenwirkung von verschiedenen Faktoren an. Demnach zählt weder die Vulnerabilität noch die Resilienz zu den überdauernden Persönlichkeitseigenschaften. Vielmehr verändern sie sich im Zuge alltäglicher Anforderungen, sowie durch bereits vorhandene Ressourcen.

Wenn der Alltag in Institutionen ein Ungleichgewicht zwischen Risiko- und Schutzfaktoren aufweist, ist Gebrauch von resilienzfördernden Programmen zu machen (Lösel & Bender, 1999).

Frick (2011) verweist auf das Risiko, dass durch die Komplexität der Wechselwirkungen andere wichtige Faktoren nicht beachtet werden.

Nach den Konzepten wird im folgenden Unterkapitel auf die Resilienzmodelle näher eingegangen.

1.5.5. Resilienzmodelle

Die Erforschungen der Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren brachten verschiedene Modelle hervor. Masten und Reed (2002) ordneten diesen drei Forschungsansätzen zu:

- **Variablenbezogener Ansatz:** Zentral ist das Zusammenspiel der Risiko- und Schutzfaktoren sowie die ableitenden Ergebnisse und deren Auswirkung auf das Kind.
- **Personenzentrierter Ansatz:** Die Entwicklungen werden individuell betrachtet.
- **Entwicklungspfadbezogener Ansatz:** Es werden verstärkt resiliente Entwicklungsverläufe behandelt und der zeitliche Aspekt mehr miteingebunden.

Der variablenbezogene Ansatz lässt sich in weitere Modelle unterteilen, welche nun beschrieben werden.

Modell der Kompensation

Laut diesem Modell können sich risikoerhöhende Faktoren und risikomildernde Faktoren ausgleichen. Der Schutzfaktor wird dabei als neutralisierende Variable angesehen, welche nicht direkt mit dem Risikofaktor interagiert, sondern unabhängig auf das Entwicklungsergebnis wirkt. Die zwei Faktoren wirken demnach gegeneinander und subtraktiv. Ausreichend viele bzw. starke Schutzfaktoren können eine ausgleichende Wirkung erzielen (Wustmann Seiler, 2018).

Es können dabei laut Wustmann Seiler (2018) noch zwei weitere Differenzierungen vorgenommen werden:

- **Das Haupteffekt-Modell**

Es wird von einem direkten Einfluss der risikoerhöhenden und risikomildernden Faktoren bei Kindern ausgegangen. Daran angelehnte Modelle haben das Wachstum von Schutzfaktoren und Ressourcen zum Ziel. Ein Präventions- und Interventionsbeispiel dafür wäre die Förderung sozialer Kompetenzen.

- **Das Mediatoren-Modell**

Der Einfluss wirkt bei diesem Modell indirekt, also mit Hilfe eines Mediators. Beispielhaft dafür ist das Elternverhalten. Negative Kindheitserlebnisse (Risikofaktor) der Eltern können so durch ein Elterntraining (Schutzfaktor) ausgeglichen werden, was in Folge darauf das elterliche Erziehungsverhalten positiv beeinflusst.

Modell der Herausforderung

Die Verknüpfung zwischen kindlicher Anpassung und risikoe erhöhenden Bedingungen wird als eine wechselnde Kurve dargestellt. Durch einen positiven Umgang mit Herausforderungen gewinnt das Kind an Kompetenz, auf Bewältigungsstrategien zurückzugreifen und zukünftige Risikosituationen erfolgreich zu bewältigen. Die Intensität an Herausforderung, wie z.B. Stress, muss dabei moderat sein, da ein zu hohes Stressniveau zu Hilflosigkeit führt.

Modell der Interaktion

Risikoe erhöhende und risikomildernde Faktoren stellen eine interaktive Beziehung dar. Dabei moderiert der mildernde Faktor den Umfang der Risikobedingung. Demnach wird ihm bei Abwesenheit eines Risikofaktors keine Wirksamkeit nachgesagt. Risikomildernde Faktoren haben daher nur eine indirekte Wirkung auf das Entwicklungsergebnis (Wustmann Seiler, 2018).

Modell der Kumulation

Laut Rutter (1985; nach Wustmann Seiler, 2018) handelt es sich bei diesem Modell um eine Erweiterung des zuvor erläuterten Interaktions-Modells. Die Anzahl der auftretenden Faktoren steht dabei im Vordergrund. Je mehr Risikobedingungen und weniger Schutzfaktoren vorhanden sind, desto höher ist die Belastung. Im Gegenzug verringert sich die Belastung, je mehr Schutzfaktoren und je weniger Risikofaktoren festzustellen sind (Wustmann Seiler, 2018).

Gemäß Werner (2000; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019) können sich die aufgelisteten Modelle ergänzen und schließen sich demzufolge nicht aus.

Scheithauer und Petermann (2006) fassen zusammen, dass „die verschiedenen Wirkmechanismen das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren moderieren und dabei folgende Punkte berücksichtigt werden müssen:

- die Kombination und Abfolge im Auftreten der Faktoren
- die Interaktion der Faktoren
- die Kumulation der Faktoren
- die Wirkungsweise in Phasen erhöhter Vulnerabilität
- Alters- und Geschlechtsunterschiede.“

1.5.6. Resilienzfaktoren

In den vorherigen Kapiteln wurde bereits näher auf das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept sowie auf dessen Wechselwirkung eingegangen. Der Begriff „Resilienzfaktor“ wurde bereits bei den Schutzfaktoren kurz erwähnt. Dieses Kapitel greift die Thematik nochmals auf und intensiviert die Auseinandersetzung. Resilienzfaktoren werden wie die kindbezogenen Faktoren zu den personalen Ressourcen gezählt.

Wustmann Seiler (2018, S. 46) definiert Resilienzfaktoren als „Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt; diese Faktoren haben bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle, z. B. ein positives Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, aktives Bewältigungsverhalten.“

Dem Thema wird eine große Relevanz in der Resilienzförderung zugeschrieben, was die Bedeutsamkeit dieses Kapitels für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit widerspiegelt.

Rönnau-Böse (2013) hat durch eine differenzierte Analyse vorhandener Studien sechs besonders relevante Kompetenzen hervorgehoben. Diese sechs Faktoren sind eng miteinander verknüpft (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Durch präventive Arbeit kann die Entwicklung dieser Faktoren unterstützt werden. Zuvor ist es jedoch notwendig, diese messbar und praktisch anwendbar zu machen (Fröhlich-Gildhoff, Dörner, & Rönnau, 2007b).

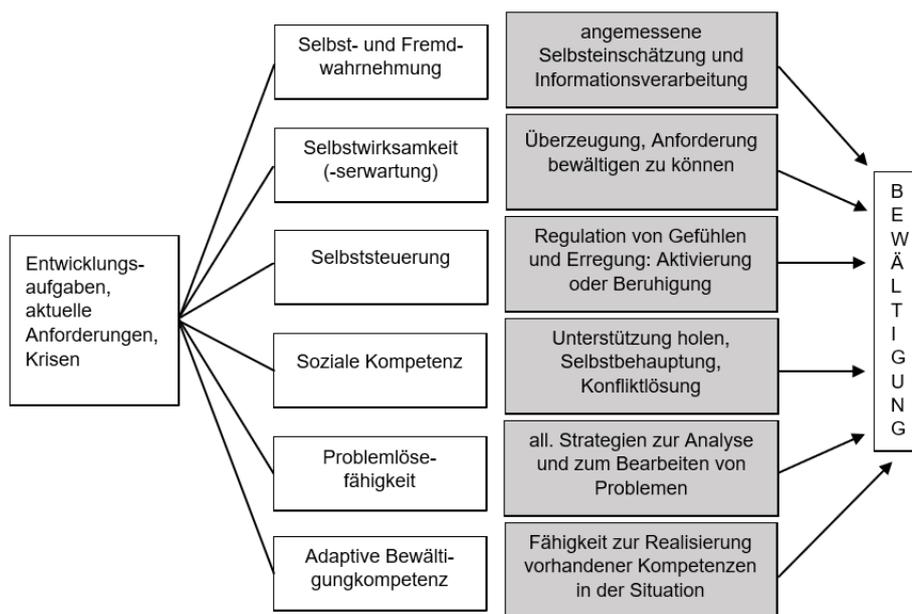


Abbildung 2: Resilienzfaktoren – eigene Darstellung in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 43)

Selbstwahrnehmung

Die Selbstwahrnehmung ist zentral, wenn es um die Bildung von sozialen Beziehungen, die Bewältigung neuer Aufgaben oder die Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten und Problemen geht (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Sie gilt als empirisch belegt, wodurch

eine schützende Wirkung nachgewiesen ist (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009).

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019) teilen den Bereich der Selbstwahrnehmung in drei eng miteinander verbundene Konstrukte auf:

1. Das Selbst-Konzept
2. Die Selbstwahrnehmung im engeren Sinne
3. Die Selbst-Reflexivität

Selbstwirksamkeit

Dieser Faktor ist in der Forschungsliteratur gut belegt und konsistent nachgewiesen (Rönnau-Böse, 2013). Der Selbstwirksamkeit kommt ein hoher Stellenwert zu, da sie durch andere Schutzfaktoren enorm beeinflusst wird (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

„Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mitteln und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können“ bedeutet gemäß Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse, (2019, S. 46) selbstwirksam zu sein.

Die Selbstwirksamkeit von Kindern kann gefördert werden, indem sie eigene Erfahrungen machen und im Alltag mitentscheiden bzw. Verantwortung übernehmen dürfen. Dabei sollen die Stärken und Kompetenzen der Kinder von den Erwachsenen aufgezeigt werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

Selbststeuerung/ -regulation

Kinder entwickeln von Geburt an die Fähigkeit, ihre eigenen inneren Zustände, vorwiegend Emotionen und Spannungszustände, aufzubauen und dauerhaft zu behalten, sowie deren Dauer und Intensität zu kontrollieren. Sie benötigen zu Beginn dafür noch die Hilfe von ihren Bezugspersonen. Ab dem Beginn des fünften Lebensjahres erfolgt dies meist selbstständig (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019).

Laut Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 49) definiert sich Selbstregulation „im Zusammenhang mit Resilienz vor allem durch die Kompetenz, emotional flexibel auf unterschiedliche Belastungssituationen reagieren zu können und je nach Anforderung den Erregungszustand herauf- oder herunterzuregulieren“.

Soziale Kompetenz

Es existiert eine Vielzahl an Definitionen des Begriffes „Soziale Kompetenz“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019). Kanning (2002a) nennt als Grund dafür die Forschung in unterschiedlichen Bereichen der Psychologie, was eine fachspezifische Akzentuierung mit sich bringt.

Beispielhaft wird die Definition von Sommer (1977; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 50) genannt. Er beschreibt die Soziale Kompetenz als die „Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von Verhaltensweisen (motorischen, kognitiven und emotionalen) zur Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, die für das Individuum und/oder seine Umwelt relevant sind“.

Bei diesem Resilienzfaktor geht es vorwiegend um die Fähigkeit, durch den Umgang mit anderen Individuen soziale Situationen einzuschätzen und in Folge darauf eine angemessene Verhaltensweise zeigen zu können. Des Weiteren geht es im Kern darum, Empathie zu zeigen, Konfliktsituationen zu bewältigen und aktiv mit der Umwelt zu kommunizieren. Die Fähigkeit, sich einzugestehen, dass soziale Unterstützung notwendig ist, zählt ebenfalls zur sozialen Kompetenz (Fröhlich-Gildhoff & Kerscher-Becker, 2020).

Adaptive Bewältigungskompetenz

Die adaptive Bewältigungskompetenz beinhaltet bereits an sich eine resiliente Entwicklung (Rönna-Böse, 2013). Fröhlich-Gildhoff und Kerscher-Becker (2020) betiteln diesen Faktor als „Stressbewältigung“.

Gemäß Faltermaier (2017) entsteht Stress, indem ein Ungleichgewicht zwischen Umwelt und Person besteht oder wenn es zur Überforderung kommt. Er unterscheidet dabei zwischen folgenden Stressfaktoren:

- Entwicklungsaufgaben
- kritische Lebensereignisse
- alltägliche Belastung

Die Summe mehrerer Stressfaktoren übersteigt oftmals die Bewältigungsmöglichkeiten von Personen. Des Weiteren kann die Situation auftreten, dass ältere Stressfaktoren durch das Auftreten neuer nicht mehr bewältigt werden können (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019).

Problemlösen

Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) sprechen von einer lebens- und lernbereichsübergreifenden Fähigkeit. Sie ist entscheidend bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und der Weiterentwicklung bzw. Ausbildung der Gehirnstrukturen. Besonders wichtig ist die Entscheidungsfindung in äußerst belastenden Situationen.

Leutner et al. (2005; nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2019, S. 54) verstehen unter Problemlösen die Fähigkeit „komplexe, fachlich 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“.

Wie bereits erwähnt stehen die sechs Resilienzfaktoren in einem engen Zusammenhang. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definierte 1994 zehn sogenannte Lebenskompetenzen, auch „life skills“ genannt, welche eine große Ähnlichkeit mit den zuvor beschriebenen Resilienzfaktoren haben. Die zehn Faktoren wurden von Bühler und Hefpekausen (2005) übersetzt und lauten:

- Selbstwahrnehmung
- Empathie
- kreatives Denken
- kritisches Denken
- Fähigkeit, Entscheidungen treffen zu können
- Problemlösefähigkeiten
- effektive Kommunikationsfähigkeit
- interpersonale Beziehungsfertigkeiten
- Gefühlsbewältigung
- Stressbewältigung

Eine Empfehlung der WHO lautet, die erwähnten Kompetenzen als Fundament in der Präventions- und Interventionsarbeit zu verwenden (Fröhlich-Gildhoff & Kerscher-Becker, 2020). Das Bundesministerium für Gesundheit hat diese Lebenskompetenzen erst 2012 bei der Veröffentlichung der Kindergesundheitsstrategien aufgegriffen (Gesundheit, 2012). Deutschland hat die „life skills“ überdies in ihr nationales Gesundheitsziel eingebettet (BMG, 2010).

Die bisherigen Kapitel beschäftigten sich intensiv mit den theoretischen Grundlagen und empirischen Befunden zum Thema Resilienz. Inwiefern sich diese Theorie in die Präventions- und Interventionsarbeit bzw. für die pädagogische Praxis ableiten lässt, wird im folgenden Kapitel geprüft.

1.6. Resilienzförderung

Kormann (2009) teilt die Hauptziele der Interventions- und Präventionsmaßnahmen in zwei Bereiche auf:

- Verminderung vorhandener Risikoeinflüsse

- Erhöhung der Resilienz- und Schutzfaktoren

Wustmann Seiler (2018, S. 122) stellte eine ausführlichere Auflistung der allgemeinen Ziele auf und spricht sich dafür aus,

- die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikoeinflüssen bzw. negativen Folgereaktionen zu vermindern,
- situative Bedingungen und die Stress- bzw. Risikowahrnehmung beim Kind (kognitive Bewertungsprozesse) zu verändern,
- die sozialen Ressourcen in der Betreuungsumwelt des Kindes zu erhöhen (in der Familie, in den Bildungseinrichtungen, im sozialen Umfeld, im Makrokontext),
- die kindlichen Kompetenzen zu steigern (Erhöhung personaler Ressourcen),
- die Qualität interpersoneller Prozesse (Bindungsqualität, Erziehungsqualität, Qualität sozialer Unterstützung) zu verbessern.

Ob Präventions- und Interventionsmaßnahmen auch nachhaltig Erfolge mit sich bringen, hängt von mehreren Faktoren, wie dem Beginn, der Dauer und der Intensität der Maßnahmen ab. Dies unterstreicht die Wichtigkeit einer frühzeitigen Resilienzförderung in Bildungs- und Erziehungskontexten (Wustmann Seiler, 2018).

Wustmann Seiler (2018) gibt hierfür zwei Ebenen an:

- **Beziehungsebene**

Diese Art der Resilienzförderung erfolgt indirekt. Die Resilienz wird über die Beziehungsebene, also in Zusammenarbeit mit Kind und Erziehungsperson, gefördert.

- **Individuelle Ebene**

Diese Ebene der Resilienzförderung setzt direkt beim Kind an. Es kommt dabei zur Förderung der Basiskompetenzen bzw. der Resilienzfaktoren.

1.6.1. Stellenwert von Kindertageseinrichtungen

Die Resilienzforschung weist die Wichtigkeit auf, den Kindern frühzeitig effektive Bewältigungsformen anzubieten. Kindertageseinrichtungen können dazu einen elementaren Beitrag leisten, indem sie ...

- ... frühzeitig, intensiv, langandauernd und umfassend die Kinder vor Risiken stärken und sie bei der Bewältigung unterstützen.
- ... mit primärer und sekundärer Prävention beinahe alle Kinder erreichen.
- ... zusätzlich zu der Arbeit mit den Kindern die Eltern erreichen und miteinbinden können. Eine kind- und familienorientierte Förderung gilt als besonders vielversprechend. Die Kindertageseinrichtungen fungieren so als Schnittstelle für die Förderung von kindlichen und elterlichen Kompetenzen.
- ... einen Rahmen aufweisen, in dem Peer- und Freundschaftsbeziehungen entstehen können. Des Weiteren können die Kinder eine Beziehung zu Erwachsenen außerhalb der Familie aufbauen.
- ... den Kindern Sicherheit, Stabilität und ein Lernklima bieten. Vor allem in schwierigen Zeiten sind diese Faktoren sehr bedeutsam für die Kinder (Wustmann Seiler, 2018).

1.6.2. Resilienzförderung durch Märchen

Ein Beispiel zur Resilienzförderung auf individueller Ebene ist der Umgang mit Märchen und Geschichten (Wustmann Seiler, 2018).

Barthelmes (2016) und Schieder (2000) zufolge machen Märchen Mut. Bettelheim (2020) erweitert diese Aussage und vertritt die Meinung, dass Kinder Märchen brauchen. Sie vermitteln die Kernbotschaft, dass das Leben auch unter schwierigen Umständen bewältigt werden kann (Barthelmes, 2016).

Sie eignen sich demnach gut, um ein resilientes, aber auch anti-resilientes Verhalten zu veranschaulichen. Märchen und Geschichten lehren Kinder, unterschiedliche Perspektiven zu erkennen, Problemlösungen nachzuvollziehen und neue Verhaltensmodelle aufzugreifen. Für manche Kinder können sie außerdem eine Ablenkung ihrer Probleme und Sorgen darstellen. Sie erfüllen somit eine inhaltliche bzw. unterhaltsame, aber auch eine moralische Funktion (Joseph, 1994; nach Wustmann Seiler, 2018). Die von Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) beschriebenen Resilienzfaktoren (siehe Kapitel 1.5.6.) sind ebenfalls in Märchen zu finden und unterstreichen so die Eignung von Märchen für die Resilienzförderung.

Nach Wustmann Seiler (2018) beinhalten resilienzfördernde Märchen und Geschichten typische Merkmale. Sie lauten wie folgt:

- Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit einem Problem bzw. einer herausfordernden Situation.
- Der Protagonist selbst löst das Problem und ist dabei nicht auf Hilfe anderer Personen oder äußere Zustände angewiesen. Er handelt demnach in Eigenaktivität.
- Er übernimmt die volle Verantwortung für die Geschehnisse in seinem Leben.
- Er glaub an seine eigenen Fähigkeiten.
- Der Protagonist bewahrt auch bei Rückschlägen seine positive Lebenseinstellung.
- Der Protagonist kennt seine Stärken und verfügt über ein positives Selbstbild. Er kann dadurch soziale Beziehungen eingehen und soziale Unterstützung annehmen.
- Er ist sehr hilfsbereit und fühlt sich verpflichtet, anderen zu helfen.

Wie man gut erkennen kann, nimmt der Protagonist eines Märchens in der Resilienzförderung eine zentrale Rolle ein (Keller, 2019). Die Kinder

erhalten durch sein Handeln die Einsicht, dass es sich auszahlt, Verantwortung zu tragen, Probleme zu klären und nicht aufzugeben (Krause, 2012a).

Koj (2008, S. 11) macht die Bedeutung und Wirkung von Resilienzförderlichen Geschichten erneut deutlich, indem sie sagt:

Erst wenn eine Geschichte in der Lage ist, die Verstandeskräfte des Kindes in Abstimmung auf seine Ängste und Sehnsüchte zu mobilisieren, kann es einen wichtigen Betrag im Leben des Kindes leisten. Wenn es dabei helfen vermag, die Emotionswelt des Kindes ein Stück weit zu klären, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken oder Zukunftsängste zu nehmen, kann es einen Anteil zur Förderung der Resilienz leisten.

Wie die Resilienzförderung durch Märchen im Detail aussehen kann, wird im empirischen Teil der Arbeit ausführlich beschrieben. Davor wird jedoch im zweiten großen Kapitel auf das Thema Märchen und seine inhaltlichen Komponenten näher eingegangen.

2. Märchen

Märchen fördern die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, klären sie über ihr Inneres auf und unterhalten sie. Das innere Wachstum wird daher durch die Kunstform des Märchens unterstützt (Bettelheim, 2020).

Bevor näher auf die Wirk- und Bedeutsamkeit von Märchen eingegangen wird, erfolgt eine Begriffsklärung des Terminus „Märchen“.

2.1. Begriffsklärung

Bei Märchen handelt es sich um Erzählungen, die aus dem Volksmund stammen und im 18. und 19. Jahrhundert erstmals gesammelt und aufgeschrieben wurden. Sie richten sich vorwiegend an Kinder. Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm werden als kulturelle Grundlage der Märchentradition verstanden (Conrad, 2020). Das

Märchen gilt als eine der ältesten Überlieferungen überhaupt (Sikaljuk, 2009).

Lüthis (2004) sowie Keller (2019) leiten das Wort „Märchen“ von dem mittelhochdeutschen Wort „maere“ ab und übersetzten es mit Bericht, Gerücht, Kunde und Erzählung.

Wragge-Lange (2003) beschreibt Märchen als Erzählgut, welches den Kindern einen zauberhaften und unwahrscheinlichen Inhalt präsentiert. Sie definiert drei Merkmale, die zu einem Märchen gehören: Zauber, Wunder und übernatürliche Erscheinung.

Lutz Röhrich (1974, S. 1) versteht unter Märchen „eine mit dichterischer Phantasie entworfene Erzählung besonders aus der Zauberwelt, eine nicht an die Bedingungen des wirklichen Lebens geknüpfte wunderbare Geschichte“.

Nach Bettelheim (2020) vermittelt das Märchen die Botschaft, dass die Bewältigung von Schwierigkeiten zum Leben dazugehört und dass man schlussendlich als Sieger hervorgeht. Das Märchen beinhaltet demnach existentielle Probleme, wie zum Beispiel den Tod eines Familienmitgliedes.

2.2. Arten von Märchen

Nachdem der Terminus „Märchen“ definiert wurde, folgt in diesem Kapitel die Skizzierung verschiedener Arten von Märchen.

2.2.1. Kunstmärchen

Kunstmärchen wurden nicht mündlich überliefert, sondern von einem Autor mit auserwählten psychologisch-symbolischen Zielen selbst verfasst (Pertler & Pertler, 1995).

Neben der Überlieferungsform unterscheidet sich das Kunstmärchen deutlich durch die inhaltlichen Merkmale vom Volksmärchen. Komplexe Handlungen, ein komplizierter Satzbau und die Verwendung von

schwierigen Vokabeln sind keine Seltenheit. Die Handlungen erfolgen zudem nicht linear, es werden Nebenhandlungen erwähnt und zeitliche Rückblenden verwendet. Das Kunstmärchen beinhaltet Orts- und Zeitangaben und die Figuren werden psychologisiert. Im Gegensatz zum Volksmärchen enden Kunstmärchen häufig unglücklich oder mit einem offenen Ende (Neuhaus, 2017).

2.2.2. Volksmärchen

Neuhaus (2017, S. 5) bestimmt „das Volksmärchen als ursprüngliches Märchen oder als Märchen im engeren Sinn“. Als bedeutsamste Volksmärchen werden die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm angesehen.

Volksmärchen wurden durch die mündliche Weitergabe mitgeformt. Die mündliche Tradierung erfolgte über Generationen, weshalb den Märchen kein konkreter Autor zugeschrieben werden kann (Lüthi, 2004).

Die folgende Tabelle nach Neuhaus (2017) stellt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Volks- und Kunstmärchen gegenüber:

Volksmärchen	Kunstmärchen
ortlos, zeitlos	Ort und Zeit sind bekannt
einfache Sprache	künstlerische Sprache
einsträngige Handlung	mehrsträngige Handlung
stereotype Handlung	originelle Handlung
stereotype Schauplätze	charakteristische Schauplätze
eindimensionale Charaktere	mehrdimensionale Charaktere
keine Psychologisierung	Psychologisierung
Figuren sind gut – böse	gemischte Figuren
Happy-End	schlechter Ausgang
formelhafter Anfang und Schluss	keine Formeln
einfaches Weltbild	komplexes Weltbild

Gemeinsamkeiten
Held muss Aufgabe lösen
magische Requisiten
Zahlen- und Natursymbolik
sprechende Tiere
Verbindung zum Mythos/Transzendenz
symbolisches Verhandeln
Bewältigung alltäglicher Probleme

Tabelle 3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Volks- und Kunstmärchen – eigene Darstellung in Anlehnung an Neuhaus (2017)

Bei den Volksmärchen handelt es sich um die wichtigste Art von Märchen in der Zusammenarbeit mit Kindern (Pertler & Pertler, 1995). Aus diesem Grund beziehen sich die folgenden Kapitel und der Forschungsteil rein auf das Volksmärchen.

2.3. Charaktere in Märchen

Zentrale Charaktere sind fantastische Wesen wie sprechende Tiere, Zauberer und Zwerge oder verwunschene Menschen. In diesem Umfeld kommt es mit einem Protagonisten zu Kämpfen zwischen Gut und Böse (Keller, 2019). Sikaljuk (2009) spricht dabei von einer einfachen schwarz-weißen Weltordnung.

Der Held/ die Heldin

Der Held ist für die Kinder meist am attraktivsten. Sie identifizieren sich mit dieser Person, da der Held letzten Endes für sein Verhalten belohnt wird (Bettelheim, 2020). Nach Lange (2004) muss sich der Märchenheld bewähren, wenn er die Aufgaben lösen will. Er muss dafür unter anderem seine Angst überwinden, Hilfsbereitschaft oder Opferbereitschaft zeigen. Durch die Lösung einer Aufgabe kommt es zur Reifung der eigenen Persönlichkeit.

Das Böse

Das Böse wird häufig durch die Zaubereien einer Hexe oder durch die Kraft von Riesen symbolisiert. Zwischenzeitlich übernimmt das Böse kurzzeitig die Oberhand. Am Ende jedoch wird der Bösewicht bestraft, wodurch das Märchen zur moralischen Erziehung beiträgt. Sowohl die Bestrafung als auch die Angst vor derselben wirkt im Märchen, aber auch im echten Leben, abschreckend. Um zu zeigen, dass sich Verbrechen nicht auszahlen, enden Märchen nie zu Gunsten des Bösen (Bettelheim, 2020).

2.4. Strukturmerkmale

Märchen weisen gemeinsame Strukturmerkmale auf, welche von Lüthi (2005) folgendermaßen beschrieben werden:

- **Eindimensionalität**

Das Diesseits und das Jenseits werden von den Märchenfiguren sehr schön repräsentiert. Die wirklichen Figuren (bspw. König – Königin) agieren mit den unwirklichen Figuren (bspw. Hexe – Hexer) als gäbe es keine Unterschiede zwischen ihnen. Sie hinterfragen die Unterschiede nicht und empfinden keine Angst davor, was sie bewirken könnten (Bertignoll, 2006). Die unwirklichen Wesen sind nicht wichtig als Erscheinung, sondern als Schädiger und Helfer (Lüthi, 2005). Das Merkmal der Eindimensionalität macht ein Eintauchen in eine regellose und ferne Welt möglich (Bertignoll, 2006).

- **Flächenhaftigkeit**

Nach Lüthi (2005, S. 23) verzichtet das Märchen „auf räumliche, zeitliche, geistige und seelische Tiefgliederung. Es verzaubert das Ineinander und Nacheinander in ein Nebeneinander“. Die Figuren werden nur durch Äußerlichkeiten beschrieben. Auf den Ort des Geschehens und die Zeit wird nicht näher eingegangen. Ebenfalls

nicht näher eingegangen wird auf Gefühle und Eigenschaften. Sie werden lediglich erwähnt, wenn die Handlung dadurch beeinflusst wird (Lüthi, 2005). Durch die Phrase „Es war einmal ...“ wird die Kreativität der Kinder aktiviert (Keller, 2019).

- **Abstrakter Stil**

Durch die konsequente Anwendung der Flächenhaftigkeit wirkt das Märchen äußerst wirklichkeitsfern. Es beinhaltet überdies extreme Kontraste. Die Figuren werden radikal voneinander getrennt. Es gibt dabei beispielsweise entweder nur gut – böse oder reich – arm. Auch die Handlungen werden exakt getrennt. Die Taten werden entweder belohnt oder bestraft. Durch den abstrakten Stil gelangt das Märchen zu Helligkeit und Bestimmtheit (Lüthi, 2005).

- **Isolation und Allverbundenheit**

Die Märchenfiguren werden beziehungslos und isoliert dargestellt. Auch die Handlungen sind isoliert von Orten und Zeiten (Bertignoll, 2006). Für Lüthi (2005) bedeutet eine flächenhafte Darstellung eine isolierende Darstellung. Keller (2019) wiederum beschreibt den Helden zwar als isoliert, aber dennoch beziehungsfähig, da er in vielen Situationen auf Hilfe angewiesen ist. Die Isolation wird als Grundsätzlichkeit für die Beziehungsfähigkeit gesehen und führt zur Allverbundenheit.

- **Sublimation und Welthaltigkeit**

Wirkliche und alltägliche Themen wie Armut, Verwitwung oder Hochzeit werden als welthaltig bezeichnet. Die Motive werden jedoch abgewandelt und angepasst (Lüthi, 2005).

Nach Wragge-Lange (2003) und Fürst, Helbig und Schmitt (2000) lassen sich noch drei weitere Strukturmerkmale festlegen:

- **Polarität**

Charaktere, Personen sowie Situationen werden sehr polarisiert.

- **Formelhaftigkeit**

Sprechphrasen wie „Es war einmal ...“ oder „Und wenn sie nicht gestorben sind ...“ lassen einen in die Welt der Märchen zuerst ein- und anschließend wieder austauschen. Sie vermitteln zudem Sicherheit und Vertrautheit.

- **Dreizahl**

Die Wiederholungen von Erzählstruktur, handelnden Personen (bspw. drei Töchter) und Handlungen (bspw. drei Wünsche) sorgen für Rhythmus und Spannung.

2.5. Märchen in der Pädagogik

Märchen können in der Schule unter pädagogischen, aber auch psychologischen Aspekten vermittelt werden. Damit dies gelingen kann, werden didaktische Grundideen benötigt. Zu den effektivsten und beliebtesten Methoden gehören das Erzählen, Lesen und Zuhören von Märchen sowie das Führen von inhaltlichen Gesprächen. Es gibt jedoch bereits weitere Anwendungsformen im musikalischen Bereich, in der Umsetzung in Medien (Theater, Film, Schattenspiel, Hörspiel ...) oder im künstlerischen Gestalten (Zitzlsperger, 2004).

Märchen können fächerübergreifend und im Deutschunterricht eingebaut werden (Pöge-Alder, 2011). Die Bearbeitung von Märchen ist als allgemeines Bildungsziel im österreichischen Lehrplan der Volksschule verankert. Zentral wird dabei die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen in Bezug auf Lebensgewohnheiten, Sprache, Tradition und Texte (z.B. Märchen, Erzählungen, Sagen) etc. beschrieben. Das

Märchen als Lehrstoff scheint im Lehrplan der Vorschule und dem der Volksschule mehrmalig auf. Während im Vorschulalter mit Hilfe von Märchen unter anderem das soziale und emotionale Verhalten von Kindern gefördert werden soll, liegt der Fokus im Laufe der Volksschulzeit auf der Textsorte an sich (BMBWF, 2012).

3. Forschungsteil

Wie bereits im theoretischen Teil angeführt können Märchen ein Teil der Resilienzförderung sein. Im Zuge der Masterarbeit wurde ein Förderprogramm erprobt, um einen Beitrag für die Entwicklung auf diesem Gebiet zu leisten.

Um ein bestmögliches Ergebnis erzielen zu können, wurde eine Aktionsforschung durchgeführt. Dabei wird die pädagogische Arbeit reflektiert und im Anschluss daran weiterentwickelt. Anhand unterschiedlicher Methoden kann die Qualität der Handlungen überprüft und angepasst werden. Angewendete Methoden sind die Beobachtung sowie Gespräche mit Lehrpersonen und Kindern.

3.1. Aktionsforschung

Zentral für die Aktionsforschung ist die Weiterarbeit nach der Klärung einer Situation. So werden neu gewonnene Einblicke direkt praktisch umgesetzt. Zusätzlich dazu wird die eigene Praxis überprüft und durchleuchtet. Die Forschung kann daher als Art „Experiment“ angesehen werden. Es erfolgt dadurch eine Sensibilisierung betreffend Schwächen und Stärken der alltäglichen, pädagogischen Realität (Posch & Zehetmeier, 2010).

Altrichter, Posch und Spann (2018) betonen die Besonderheit, dass die Lehrperson spezifisches Fachwissen nicht einfach nur anwendet, sondern an der Forschung und Mitgestaltung eigenständig beteiligt ist. Lehrpersonen sind zudem in der Lage, ihre Arbeit öffentlich zu machen und mit ihren Ergebnissen anderen Lehrpersonen in ihrer Arbeit zu helfen.

3.1.1. Charakteristische Merkmale

Folgende charakteristischen Merkmale von Altrichter, Posch und Spann (2018) geben einen detaillierten Einblick in die Vorgangsweise der Aktionsforschung:

- **Forschung der Betroffenen:** Bei der Aktionsforschung handeln nur Personen, die direkt von der Situation betroffen sind. Eine Verbesserung der Situation kann nur dann erfolgen, wenn abhängig vom Problem, andere Betroffene, wie Eltern oder Schulverwaltung, mitarbeiten.
- **Fragestellungen aus der Praxis:** Es werden ausschließlich schulische Themen erforscht. Die Fragestellungen ergeben sich aus der eigenen Erfahrung und sind für den Forschenden von beruflicher Bedeutung. Die Fragestellungen sind meist interdisziplinär und betreffen mehrere Fachgebiete.
- **In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion:** Die einfachen Methoden, welche zur Untersuchung und Weiterentwicklung verwendet werden, weisen eine gute Relation zwischen Aufwand und Erfolg auf. Im Mittelpunkt der Aktionsforschung steht der Zusammenhang von Aktion und Reflexion.
- **Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen:** Die Dauer der Forschung ist längerfristig und zyklisch zu beschreiben. Bei Zwischenanalysen entstehen häufig neue Fragestellungen, die in den nächsten Forschungsschritten berücksichtigt werden.
- **Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven:** Es werden unterschiedliche Perspektiven betrachtet und gesammelt und anschließend miteinander konfrontiert. Dies ermöglicht den Forscherinnen und Forschern, Wahrnehmungen abzugleichen.
- **Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft:** Die von einzelnen Lehrpersonen

durchgeführte Forschung wird als eingebettet in eine Gruppe angesehen. Auftretende Forschungsprobleme können so im Kollegium zur Diskussion gestellt werden. Daraus können sich konkrete Hilfen und kritische Rückmeldungen ergeben und die Aktionsforschung bereichern.

- **Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit:** Die organisatorische Kontrolle liegt voll und ganz bei der forschenden Lehrperson. Diese muss ohnedies die Konsequenzen der Handlungen tragen. Ein ethischer Code, welcher moralische Prinzipien beinhaltet, sichert die Beteiligten der Aktionsforschung ab.
- **Veröffentlichung von Praktikerwissen:** Forschende Lehrpersonen sollen angeregt werden, ihre Ergebnisse zu veröffentlichen. Dies kann in Form von schulinternen Diskussionen, schriftlichen Darstellungen, Fortbildungskursen oder Lehrveranstaltungen erfolgen.
- **Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit:** Die forschende Lehrperson muss sich ihrer Wertebasis bewusst sein. Diese steht im Mittelpunkt und beeinflusst alle Phasen der Aktionsforschung.
- **Ziele von Aktionsforschung:** Die Aktionsforschung ist charakteristischerweise durch zwei Ziele gekennzeichnet. Neben den Erkenntnissen wird die Entwicklung als Ziel angestrebt.

3.1.2. Ablauf der Aktionsforschung

Posch und Zehetmeier (2010) skizzieren typische Ablaufschritte der Aktionsforschung. Die Reihenfolge der einzelnen Punkte ist nicht immer gleichbleibend, jedoch gilt die Grundstruktur als charakteristisch. Die Punkte lauten:

- Erkennen einer Fragestellung, sowie die Bereitschaft, diese zu bearbeiten

- Dokumentation der Forschungsaktivitäten, z.B. in Form eines Forschungstagebuches
- Suche von unterstützenden Forschungspartnerinnen oder Forschungspartnern
- Genaue Klärung des Ausgangspunktes
- Sammlung von Daten, z.B. durch Beobachtungen, Gespräche, Fragebogen etc.
- Analyse der Daten durch Interpretation der Informationen
- Neue Handlungsstrategien entwickeln und einführen
- Veröffentlichung der neuen Erkenntnisse und Erfahrungen

Bevor nun auf die Aktionsforschung zum Thema „Märchen in der Resilienzförderung – Die Resilienz von Kindern durch den Einsatz von Märchen bewusst stärken“ näher eingegangen wird, widmet sich folgendes Kapitel der Fragestellung sowie der These zur vorliegenden Arbeit.

3.2. Fragestellung und These

Es gibt bereits Literatur, in welcher Resilienz mit Märchen und Geschichten in Verbindung gebracht wird. Der Fokus in den bereits vorhandenen Quellen liegt auf dem Erzählen von Märchen. Es bleibt die Frage offen, ob ein noch intensiverer und ganzheitlicher Zugang effektiver ist oder nicht. Welche Märchen und im Besonderen, welche Übungen dafür gewinnbringend sind und welche nicht, galt es in der Masterarbeit herauszufinden und zu beforschen.

Ausgangspunkt für die empirische Forschung war folgende Fragestellung:

Wie kann die Resilienz von Schülerinnen und Schüler durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Märchen gefördert werden?

Durch die Anwendung eines selbst entwickelten Förderprogrammes, ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, diese Forschungsfrage zu beantworten und anschließend die Ergebnisse und Erfahrungen zu interpretieren.

Meine Forschungshypothese lautet:

Die Schülerinnen und Schüler sind nach dem Projekt in ihrer sozialen Kompetenz gestärkt und können dadurch auf herausfordernde Situationen besser reagieren und damit umgehen.

4. Forschungsdesign

Dieses Kapitel beinhaltet die Gliederung der Forschung sowie die ausgewählte Forschungsmethode und deren Auswertungsform.

4.1. Gliederung der Forschung

Der Forschungsteil lässt sich in drei grobe Arbeitsbereiche aufteilen:

1. Mit Hilfe einer Dilemmageschichte wird der Ist-Stand der Kinder ermittelt, welcher als Ausgangspunkt für die Forschung dient. Die Auswertung dieser Verschriftlichungen erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.
2. Die Aktionsforschung wird im Regelunterricht integriert und angewandt. Daraus entsteht nach und nach ein Förderprogramm zur Stärkung der Resilienz.
3. Nach Abschluss der Aktionsforschung wird erneut eine Dilemmageschichte von den Kindern bearbeitet. Die Auswertung erfolgt dabei erneut mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

4.2. Dilemmageschichten als Forschungsmethode

Ich habe mich bei der Datensammlung gegen die klassische Anwendung eines Fragebogens entschieden. Mit dem Wissen, den Kindern im Laufe

der Forschung viele Märchen zu erzählen bzw. vorzulesen, wollte ich die Aktionsforschung mit einem ähnlichen Setting starten.

Pfeifer (2003) unterscheidet drei Arten von Dilemmata:

- hypothetische Dilemmata
- Real-life Dilemmata
- fachspezifische Dilemmata

Bei der Auswahl einer Dilemmageschichte habe ich demnach großen Wert darauf gelegt, dass es sich um ein Real-Life-Dilemma handelt. Gleich wie bei der Auswahl der Märchen ist hier essentiell, die Lebenswelt der Kinder zu berücksichtigen.

Dilemmata werden in Dilemmageschichten sehr greifbar veranschaulicht. Es wird dabei meist eine einzige, prekäre Situation dargestellt. Konkrete Normen und Werte werden gegenübergestellt. Die aufgezeigten Situationen können jederzeit im realen Leben auftreten (Heilig, 2016).

Kuld und Schmid (2001) sind der Meinung, dass Dilemmasituationen zu unserem Leben dazu gehören.

Umsetzung

Die Kinder durften sich einen ruhigen Platz in der Klasse suchen. Die Dilemmageschichte wurde anschließend zweimal laut und deutlich vorgelesen. Im Anschluss musste jedes Kind selbstständig sehr offen gestellte Fragen zum Inhalt beantworten. Die Fragen dafür wurden bereits im Vorfeld ausgearbeitet. Die Beantwortung der Fragen erfolgte absolut anonym, lediglich das Geschlecht musste angegeben werden. Um zeitlichen Druck zu vermeiden, konnten sich die Kinder die gesamte Stunde Zeit für das Ausfüllen der Fragen nehmen.

Die erste Dilemmageschichte ist von Thomas Aistleitner und trägt den Titel „Yoda ist weg“:

Julian hat Yoda in die Schule mitgebracht. Yoda ist Julians Lieblingsfigur von Lego. Yoda ist der Jedi-Meister in den ‚Star Wars‘-Filmen. Da ist er 900 Jahre alt. Der Lego-Yoda ist ganz neu.

Er steht auf Julians Tisch und schaut ihm beim Schreiben zu. In der Pause geht Julian in den Hof. Yoda, der alte Jedi, passt auf seinen Tisch auf. Doch nach der Pause ist Yoda weg. Verschwunden.

Julian hat Tränen in den Augen.

‚Hat jemand Lego-Yoda gesehen?‘, fragt die Lehrerin. Alle schauen herum.

‚Suchen du musst‘, sagt die Lehrerin. Jetzt grinsen alle. Die Lehrerin hat auch ‚Star Wars‘ gesehen. Sie weiß, wie Yoda spricht.

Noah hat gesehen, wer den Yoda genommen hat. Franka war es. Sie hat ihn in ihre Schultasche gesteckt.

Franka ist Noahs Freundin. Franka und Noah gehen jeden Tag zusammen in die Schule. Noah überlegt.

Soll er sagen, dass Franka den Yoda hat? (Aistleitner, Dempfer, & Hager, 2015, S. 45)

Die von den Kindern zu beantwortenden Fragen dazu lauteten:

- Was soll Noah tun?
- Darf man seine Freunde verpetzen?
- Wie könnte die Geschichte weitergehen?
- Wie fühlt sich Noah?

Die zweite Dilemmageschichte hatte den Titel „Muss ich teilen?“ und wurde ebenfalls von Thomas Aistleitner verfasst:

Halb zehn. Gleich holen alle in der Klasse ihre Jause heraus.

Jonas freut sich schon. Er hat eine feine Jause mit! Gemacht von seinem Bruder Max. Der lernt Koch. Wenn er Jonas ein Brot macht,

schmeckt das. Und es sieht richtig gut aus.

Man sieht von außen ganz genau, was drin ist: Gestern waren es ein bisschen Schinken, ein Blatt Salat, ein Stück gelber Paprika, grüne Kräuter und Frischkäse.

Max macht die Jause jeden Tag ein bisschen anders. Das gefällt Jonas.

Jonas sitzt neben Lily. Lily kramt nach ihrer Jause.

Sie weiß, was sie mithat. Lily hat eine Schwester, aber die will nicht Köchin werden und mag ihr auch keine Jause machen.

Lilys Mutter ist in der Früh schon in der Arbeit. Lily macht sich ihre Jause selbst, wenn sie rechtzeitig aufsteht. Manchmal ist der Kühlschrank leer. Dann hat Lily Schnitten oder ein Packerl Chips mit. Oder nur eine trockene Semmel.

Lily freut sich jeden Tag auf Jonas und seine Jause.

Denn Jonas teilt gern mit Lily. Sein halbes belegtes Brot und Lilys halbe Schnitten, das gefällt ihm auch. Zu Hause bekommt er fast nie Süßigkeiten.

Jonas öffnet seine Jausenbox. Oh! Ein ganz dunkles, sehr weich gebackenes Schwarzbrot mit Eiaufstrich und ganz viel Schnittlauch drauf. Jonas sieht es von der Seite an: schwarz, gelb, dunkelgrün, schwarz. Diese Kombi hat er am liebsten!

Jonas zieht die Folie ab und beißt in sein Brot.

Lily sieht Jonas von der Seite an. Sie denkt: Hat er auf mich vergessen? Sie hat ein Salzstangerl mit. Sie hat auch Lust auf das Eiaufstrichbrot. Aber es gehört Jonas.

Jonas bemerkt Lilys Blick, aber er schaut sie nicht an. Ich habe auf sie vergessen, denkt er. Aber muss ich immer teilen? Darf ich meine Jause nicht einmal allein essen? Und ich mag keine Salzstangerl.

Jonas sieht Lily an und denkt nach. Was soll ich sagen? Soll ich etwas sagen? Darf ich mein Brot nicht einfach allein essen? (Aistleitner, Dempfer, & Hager, 2015, S. 32)

Die hier zu beantwortenden Fragen lautenden:

- Soll Jonas sein Brot mit Lily teilen?
- Soll er Lily sagen, dass er heute nicht teilen will?

- Muss man immer teilen, wenn man einmal damit angefangen hat?
- Wie fühlt sich Lily?
- Wie fühlt sich Jonas?
- Wie hättest du an Jonas Stelle reagiert?

4.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung und Interpretation der Dilemmageschichten erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring.

Die Inhaltsanalyse hat zum Ziel, Material, welches aus einer beliebigen Art von Kommunikation stammt, zu analysieren (Mayring, 2015). Bortz und Döring (2006) zufolge ist die Erfassung des Bedeutungsgehaltes von Texten das Ziel einer qualitativen Inhaltsanalyse.

Die große Stärke der Inhaltsanalyse liegt darin, dass sie in der Lage ist, streng methodisch kontrolliert, das Material Schritt für Schritt zu analysieren. Sie unterteilt dafür das Material in sogenannte Einheiten, welche etappenweise bearbeitet werden. Zentral ist dabei ein Kategoriensystem, das theoriegeleitet am Material resultiert ist. Es werden dadurch Aspekte ausgewählt, welche es aus dem Material herauszufiltern gilt (Mayring, 2016).

Mayring (2015) unterscheidet bei der qualitativen Inhaltsanalyse drei Grundformen:

- Zusammenfassung: Das Material wird so weit reduziert, dass nur wesentliche Inhalte bestehen bleiben.
- Explikation: Zu ausgewählten Textteilen, beispielsweise Begriffen oder Sätzen, wird zusätzliches Material herangezogen, um die Textstelle näher zu erläutern bzw. das Verständnis zu erweitern.

- Strukturierung: Es werden bestimmte Aspekte herausgefiltert, ein Querschnitt durch das Material gelegt oder das Material mittels Kriterien eingeschätzt.

Diese drei Grundformen können jedoch weiter differenziert werden. Man unterscheidet dabei induktive oder deduktive Kategorienbildung, enge oder weite Kontextanalyse sowie formale, inhaltliche, typisierende oder skalierende Strukturierung. Je nach Material und Forschungsfrage wird die Entscheidung für die geeignetste Analysetechnik getroffen. Für die vorliegende Arbeit wurde die induktive Kategorienbildung verwendet. Es handelt sich dabei um ein induktives Vorgehen, da eine zusammenfassende Inhaltsanalyse vorliegt und nur bestimmte Teile berücksichtigt werden (Mayring, 2015).

Mit diesem theoretischen Hintergrundwissen haben sich in Bezug auf die bearbeiteten Dilemmageschichten folgende Hauptkategorien herauskristallisiert:

- ehrlich sein; eigene Interessen in den Vordergrund stellen
- nicht ehrlich sein
- keine eindeutige Stellung dazu ziehen

5. Resilienzförderprojekt

Den Kern dieser Arbeit bildet das selbst erstellte Resilienzförderprogramm. Es gibt bereits viele Präventions- und Interventionsprogramme, welche als Leitfaden für die pädagogische Praxis dienen können. Programme wie „FAUSTLOS“ oder „I can problem solve“ sind nur zwei Beispiele dafür (Wustmann Seiler, 2018). Das Besondere an meinem Programm ist nun der Fokus auf dem Märchen. Die Vielfältigkeit und kindliche Eignung dieses Themas haben mein Interesse dafür geweckt und den Grundstein für die folgenden Kapitel gelegt. Das Projekt wurde an das bereits bestehende Förderprogramm „Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen“, kurz PRiGS, angelehnt.

Es handelt sich dabei um ein Förderprogramm, welches sich inhaltlich an den von Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) beschriebenen Resilienzfaktoren orientiert. Zentral dabei ist nicht nur die reine Durchführung von Übungen und Spielen, sondern die Verbindung dieser mit kurzen Reflexionen. Es werden für jede Einheit realistische Ziele formuliert und die Übungen so ausgewählt, dass diese Ziele auch möglichst erreicht werden können. Des Weiteren werden praktische Hinweise zur Durchführung angeführt (Fröhlich-Gildhoff, Kersch-Becker, & Fischer, 2020), welche ebenfalls in abgeänderter Form in meinem Resilienzförderprogramm zu finden sind.

Bevor näher auf die genaue Durchführung und die Rahmenbedingungen eingegangen wird, gibt es einen Überblick über die Ziele meines Programmes.

5.1. Durchführung und Rahmenbedingungen

Das Resilienzförderprogramm wurde in Form eines Projektes mit einer zweiten Klasse Volksschule im Bezirk Braunau durchgeführt. Es handelt sich um eine Kleinschule, wodurch vier Mädchen und fünf Jungen daran teilgenommen haben.

Das Projekt wurde in regelmäßigen Abständen in einem Zeitraum von vier Monaten mit insgesamt 21 Programmeinheiten durchgeführt. Eine Programmeinheit umfasst dabei eine Zeit von 50 Minuten.

5.2. Hinweise zur Durchführung

Um eine gute Übersicht über die Programmeinheiten zu gewährleisten, werden das Einstiegs- und Abschlussritual sowie die ausgewählte Reflexionsmethode bereits im Vorhinein näher angeführt. Gruppenregeln werden nicht explizit angeführt, da es sich hierbei um eine Fortführung der allgemein gültigen Klassenregeln handelt. Die Klassenregeln lauten:

- Wir melden uns.
- Wir sind freundlich zueinander.
- Wir arbeiten leise.
- Wir gehen leise durch die Klasse.
- Wir helfen uns.
- Wir halten zusammen.
- Wir hören einander zu.
- Wir schließen niemanden aus.
- Wir lassen die Sachen von anderen in Ruhe.
- Wir lösen Streit respektvoll.
- Wir achten auf das Stilleignal (Klangschale).
- Wir sagen BITTE und DANKE.

Auswahl der Materialien

Die Auswahl der Materialien erfolgte möglichst abwechslungsreich und hatte eine aktive Beteiligung der Kinder zum Ziel. Besonders wichtig war mir dabei ein ganzheitlicher Zugang, wodurch alle Sinne der Kinder

angesprochen werden konnten. Obwohl der Fokus des Projektes auf dem Fach Deutsch lag, wurden immer wieder fächerübergreifende Übungen und Aktivitäten eingebaut.

Rituale

Der Einsatz von klaren Ritualen dient den Kindern als Orientierungshilfe und trägt zur Strukturierung der Einheiten bei. Sie stehen dabei für den Anfang und das Ende einer Programmeinheit. Bei Erklären des Einstiegsrituals werden die Kinder auf die folgende Unterrichtseinheit eingestimmt (Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker, & Fischer, 2020).

Als Einstiegsritual habe ich mich für das Lied „Dawn of life“ von Paul Reeves entschieden. Das Lied wurde über einen Lautsprecher leise abgespielt. Die Kinder wussten, dass sie nun nicht sprechen durften und machten es sich auf ihren Sitzplätzen gemütlich.

Am Ende jeder Einheit führten wir den „Daumencheck“ als Abschlussritual durch. Die Kinder mussten dafür beide Hände hinter den Rücken geben und zwischen Daumen hoch, waagrecht oder nach unten wählen. Daumen hoch stand für „die Stunde hat mir super gefallen“, Daumen waagrecht bedeutete „normal; war nichts Besonderes“ und der Daumen nach unten stand für „gar nicht gut“. Die Lehrperson zählte anschließend bis drei und alle Kinder mussten die Hände in die Höhe strecken. Vereinzelt Kinder wurden dabei nach einer Begründung ihrer Wahl gefragt bzw. wollte diese freiwillig mitteilen.

Beobachtungen

Während der gesamten Durchführungszeit des Projektes habe ich ein sogenanntes Forschungstagebuch geführt. Das Forschungstagebuch dient als wichtiges Werkzeug in der Aktionsforschung, um den gedanklichen Verlust von wichtigen Informationen zu verhindern (Posch & Zehetmeier, 2010). Einen besonderen Stellenwert in meinem Forschungstagebuch haben die Beobachtungen eingenommen. In Momenten intensiver Beobachtungen kann man viel über die Kinder an

sich und ihr Verhalten erfahren. Aus diesem Grund werden in einzelnen Programmeinheiten immer wieder kurze Beobachtungssituationen geschildert.

Reflexion

Da es sich bei dieser Forschung um eine Aktionsforschung handelt, ist das Ritual der Reflexion von besonderer Bedeutung.

Durch Reflexionen kann das Erlebte besser erkannt, bewertet und gegebenenfalls verändert werden. Um sich eine eigene Meinung bilden zu können und diese zu vertreten, wird den Kindern viel Vertrauen in ihre Umgebung abverlangt. Die Kinder dürfen daher zu nichts gezwungen werden. Die Individualität der Kinder spielt hierbei eine große Rolle. Vielmehr sollen die Kinder ermutigt werden, die eigenen Gefühle und Gedanken auszudrücken (Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker, & Fischer, 2020).

Ich habe mich für die Reflexionsmethode „Zeitmaschine“ von Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker und Fischer (Fröhlich-Gildhoff & Kerscher-Becker, 2020) entschieden. Dafür sucht sich jedes Kind einen Platz im Klassenzimmer. Die Lehrperson leitet anschließend die Kinder an, fünfmal gut ein- und auszuatmen, wodurch für die Kinder eine kleine Zeitreise beginnt. Im Anschluss werden den Kindern Impulsfragen zu der durchgeführten Tätigkeit oder zu ihren Gefühlen gestellt. Sie werden dadurch angeregt, eine innere Selbstreflexion durchzuführen. Die Gedanken der Kinder werden nicht laut ausgesprochen. Als Abschluss der Zeitreise wird wieder fünfmal ein- und ausgeatmet.

Mögliche Impulsfragen waren beispielsweise:

- Wie hast du dich vor dieser Stunde gefühlt?
- Wie fühlst du dich jetzt?
- Wie hat dir die Aufgabe diese Stunde gefallen?
- Bleibt dir der Inhalt positiv in Erinnerung? Wenn negativ, warum?

Im nächsten Kapitel folgt eine detaillierte Auflistung aller abgehaltenen Programmeinheiten. Jede dieser Einheiten beinhaltet die angesprochenen Resilienzfaktoren, definierte Ziele, das Setting, das benötigte Material, eine detaillierte Beschreibung der Durchführung, sowie Beobachtungen dazu.

5.3. Detaillierter Ablauf der Programmeinheiten

1. Programmeinheit: Spiele zur Förderung der Gemeinschaft

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Zucker und Salz • Mattenstraße • Reflexion • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Soziale Kompetenz • Problemlösen
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder werden in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult. • Die Kinder zeigen Einfühlungsvermögen und kennen ihre Frustrationstoleranz.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Die Einheit wird im Turnsaal durchgeführt.

Material	<ul style="list-style-type: none"> • Fünf Yogamatten
Quelle	Kubitschek, G. (2019). <i>Die 50 besten Spiele zur Resilienzförderung</i> (S. 20). München: Don Bosco Medien.

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Zucker und Salz

Ein ausgewähltes Kind ist Spielführer und steht fest an einem Platz mit dem Rücken zu den anderen. Die restlichen Kinder starten am anderen Ende des Turnsaals. Zu Beginn macht der Spielführer die Augen zu und sagt den Spruch: „Zucker und Salz“. Bei „Zucker und“ dürfen sich die Kinder rasch ein, zwei Schritte nach vorne in Richtung Spielführer bewegen. Sobald der Spruch mit „Salz“ zu Ende geht, wendet sich der Spielführer rasch um, nimmt die Hände von den Augen und versucht die Kinder, die noch in Bewegung sind, dabei zu erwischen. Die Kinder, deren Namen der Spielführer aufruft, müssen dann wieder zum Ausgangspunkt zurück. Wer zuerst den Spielführer berühren kann, ist der nächste Spielführer und alles beginnt von vorne.

Beobachtungen

Die Kinder waren motiviert, da sie das gleiche Spiel mit dem anderen Namen „Ochs am Berg“ bereits kannten. Die Auswahl des Spielführers gelang mir nicht ohne die üblichen Rufe: „Ich will, ich will!“, „Das ist unfair“ oder „Ich mag später auch noch!“ Nach kurzem „Maulen“ machten sich die anderen Kinder auf den Weg zur anderen Seite des Turnsaals. Sie waren dennoch konzentriert und freuten sich auf das Spiel. Nachdem der Spruch zum ersten Mal ausgesprochen wurde, kam es zu zwei Fehlstarts. Die Kinder konnten den Start nicht erwarten bzw. haben aus

Angst, zu spät loszugehen, früher begonnen. Nach dem ersten Mal durften nur zwei Kinder stehen bleiben und die restlichen mussten zurück. Nach und nach wechselte der Spielführer das Tempo beim Aufsagen des Spruches. Drei Kinder, welche häufig zum Start zurückmussten, verloren immer mehr den Spaß am Spielen und machten nur noch halbherzig mit. Im Laufe des Spieles begannen sie die anderen Kinder zu verpetzen. Spannend war zu beobachten, dass sowohl die „lauten“ als auch die „leisen“ Kinder aus sich herauskamen und lautstark mitspielten. Das Verhalten der wechselnden Spielführer war bei den darauffolgenden Durchgängen sehr ähnlich.

Mattenstraße

Die Kinder müssen versuchen, gemeinsam eine „Straße“ aus Matten von einem Ende zum anderen Ende des Turnsaals zu bauen. Alle Kinder müssen dabei über die Straße auf die andere Seite des Turnsaals gelangen. Es darf dabei der Turnsaalboden nicht betreten werden. Wenn ein Kind neben einer Matte aufsteigt, muss von vorne begonnen werden.

Beobachtungen

Auch für diese Spiel war nicht viel Vorbereitung notwendig. Dieses Spiel lässt es zu, gut in die Rolle des Beobachters schlüpfen. Zu Beginn war den Kindern nicht bewusst, dass diese Aufgabe nur in Teamarbeit schaffbar ist. Es herrschte ein großes Durcheinander, wodurch es zu einigen Fehlern kam. Erst nach ein paar Versuchen schafften es die Kinder, sich einen Plan zu machen und strategisch an die Aufgabe heranzugehen. Es kristallisierten sich auch schnell Anführer heraus, welche den Ton angaben. War ein Kind neben die Matte gestiegen, war das zu Beginn nicht schlimm, sondern sie fingen einfach wieder von vorne an. Je häufiger jedoch von vorne gestartet werden musste, umso genervter wirkte die restliche Klasse. Die Kinder begannen außerdem zu streiten, da jedes Kind ganz vorne gehen und somit die Führung übernehmen wollte. Ich griff an dieser Stelle ein und appellierte an die Kinder, als Gemeinschaft zu handeln. Der große Durchbruch gelang den

Kindern, als sie den passenden Abstand der Matten herausgefunden hatten, sodass auch wirklich jedes Kind es ans andere Ende schaffte. Im Ziel angekommen war die Freude riesig.

Reflexion

Abschlussritual

2. Programmeinheit: Dilemmageschichte „Yoda ist weg“

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Yoda ist weg • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Kompetenz • Selbst- und Fremdwahrnehmung
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder können sich in die Gefühle und Gedanken anderer Kinder hineinversetzen. • Die Kinder können in bestimmten Situationen angemessen reagieren. • Die Einstellungen und Ansichten der Kinder werden abgefragt und dokumentiert. • Die Kinder setzen sich mit einem Problem auseinander.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Die Einheit wird im Klassenzimmer abgehalten.

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder sitzen auf Einzeltischen, um die Fragen unvoreingenommen beantworten zu können.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Dilemmageschichte: „Yoda ist weg“ • Frageblatt (Anhang) • Stifte nach Wahl
Quelle	Aistleitner, T., Dempfer, R., & Hager, C. (2015). <i>Das Buch der Entscheidungen</i> . 32 Dilemmageschichten für die 2. - 12. Schulstufe. (Ö. Jugendrotkreuz, Hrsg.) Wien.

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Yoda ist weg

Der Text wird im Plenum vorgelesen und anschließend frei wiedergegeben. Die Lehrperson stellt gezielte Nachfragen und lässt die Kinder auftauchende Fragen zum Inhalt stellen. Anschließend werden die Fragen von den Kindern anonym beantwortet. Sie müssen nur ihr Geschlecht bekannt geben.

Beobachtungen

Die Kinder hörten beim Vorlesen der Dilemmageschichte gespannt zu. Vor Beantwortung der Fragen wies ich die Kinder darauf hin, dass die Rechtschreibung nicht gewertet wird und sie frei und ohne Druck schreiben können. Bei der Beantwortung der Fragen fiel es den Kindern zu Beginn schwer, ihre Antworten zu begründen. Sie konnten sich sofort für „ja“ oder „nein“ entscheiden, jedoch keine Begründung dafür auf das

Papier bringen. Ich versuchte, den Kindern mit einem Beispiel aus einem anderen Themenfeld zu helfen. Dafür stellte ich den Kindern die Frage, ob sie, wenn ein Kind nicht mehr mit ihnen spielen möchte, nicht den Grund dafür wissen möchten. Sie bejahten die Frage und hatten dennoch Schwierigkeiten, dies auf die Aufgabenstellung umzumünzen. Die fehlenden Begründungen machten es im Anschluss schwer, die Dilemmageschichten auszuwerten.

Abschlussritual

3. Programmeinheit: Vorerfahrungen der Kinder erfassen

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Zeichnen zu Musik • Vorerfahrungen sammeln • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Selbstwirksamkeit
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder können ihre Gedanken und Gefühle in Form einer Zeichnung auf ein Blatt Papier bringen. • Die Kinder können positives Feedback weitergeben und annehmen. • Die Kinder können ihr Vorwissen zu einem vorgegebenen Thema aktivieren.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Die Einheit wird im Klassenzimmer abgehalten.

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Zeichnung kann am Sitzplatz oder an einem beliebig gewählten Platz im Klassenzimmer gestaltet werden.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop und Musikbox • Weißes A4 Blatt • Farbstifte • Kleine Zettel • Tixo • Tafel

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Zeichnen zu Musik

Das Lied aus dem Einstiegsritual wird erneut abgespielt und dient als Grundlage dieser Programmeinheit. Die Aufgabe der Kinder ist es, passend für sie, zu dem gehörten Lied zu zeichnen. Die Kinder können ihrer Kreativität freien Lauf lassen und erhalten dabei keine Vorgaben oder Einschränkungen. Werden die Kinder bis zum Ende des Liedes nicht fertig, so kann es ein weiteres Mal abgespielt werden. Sind alle fertig, wird eine Bilderausstellung durchgeführt, wobei die Bilder nicht mit dem Namen versehen sind. Die Bilder werden nebeneinandergelegt und gemeinsam betrachtet. Die Kinder sagen dabei in ein paar Sätzen, was genau sie an diesem Bild sehr gelungen finden.

Beobachtungen

Manchen Kindern fiel es leicht zu Musik zu zeichnen, anderen wiederum sehr schwer. Da sie das Lied jedoch bereits kannten, begannen einige Kinder sehr schnell und fingen zu zeichnen an. Kinder, welche nicht sehr

gerne zeichnen, benutzten zusätzlich Worte und Sätze, um ihre Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Das Tempo der Kinder war sehr unterschiedlich, wodurch ein paar Kinder etwas warten mussten, bis auch die letzten Kinder mit ihrer Zeichnung zufrieden waren. Das Verteilen der Komplimente bei der Bilderausstellung machte den Kindern sichtlich Spaß gemacht. Es gab kein einziges Bild, zudem keinem Kind ein positiver Satz eingefallen ist.

Vorerfahrungen sammeln

Es werden drei Satzanfänge an die Tafel geschrieben:

- Das weiß ich schon ...
- Das will ich noch wissen ...
- Mein Lieblingsmärchen ist ...

Die Kinder erhalten kleine Zettel und schreiben ihr bereits gesammeltes Wissen auf die Zettel. Die Lehrperson kann so gezielt auf die Interessen und Lieblingsmärchen der Kinder eingehen und diese näher behandeln. Es ist wichtig, die Interessen der Kinder miteinzubeziehen, da sie sich so besser mit den Märchenfiguren identifizieren können.



Abbildung 3: Sammlung der Vorerfahrungen (eigene Darstellung)

Beobachtungen

Anhand der Zettel konnte man erkennen, dass die meisten Kindern bereits viele Märchen kennen und sie schon viel Wissen mitbringen.

Andere Kinder wiederum kannten nur den Titel der Märchen. Vor allem die bekannten Anfangs- und Schlusssätze waren auf vielen Zetteln zu finden. Etwas schwerer fiel es den Kindern hier schon, ihre Wünsche niederzuschreiben. Dennoch hatten sie gute Ideen, wie beispielsweise das Durchführen eines Rollenspieles. Es war nicht möglich, alle Wünsche der Kinder im Zuge der Forschung zu behandeln, weil dies den Rahmen gesprengt hätte bzw. inhaltlich zu tief in die Materie gegangen wäre. Die Lieblingsmärchen der Kinder sind sehr breit gefächert, wodurch ich mich für unterschiedliche entschieden habe.

Abschlussritual

4. Programmeinheit: Hänsel und Gretel

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Merkmale von Märchen • Hänsel und Gretel • Reflexion • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Adaptive Bewältigungskompetenz
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder kennen die Merkmale von Märchen und können diese anhand eines Beispiels herausfiltern. • Die Kinder kennen das Märchen „Hänsel und Gretel“ und können es in eigenen Worten wiedergeben.

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder können aufmerksam zuhören. • Die Kinder setzen sich mit Ängsten wie dem Verlassenwerden von den Eltern, dem dunklen Wald, Hungersnot und dem Auftreten einer furchteinflößenden Figur auseinander.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Die Einheit wird im Klassenzimmer abgehalten. • Während das Märchen vorgelesen wird, können sich die Kinder einen gemütlichen Platz suchen und sich im Klassenzimmer verteilen.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Leseblatt „Märchen-Merkmale“ • Märchentext „Hänsel und Gretel“
Quellen	<p>Kirschbaum, K. (2019). <i>Lernstationen inklusiv. Märchen. Differenzierte Materialien für den inklusiven Unterricht</i> (Bd. 3. Auflage, S. 34). Hamburg: Persen Verlag.</p> <p>Tetzlaff, S. (2015). <i>Märchen mit allen Sinnen erleben. Ideen und Materialien für einen ganzheitlichen Unterricht mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung</i> (S. 52). Hamburg: Persen Verlag.</p>

Einstiegsritual

Merkmale von Märchen

Die Kinder erhalten das Leseblatt „Märchen-Merkmale“. Das Blatt wird gemeinsam gelesen und anschließend besprochen. Unbekannte Wörter werden herausgefiltert und deren Bedeutung geklärt.

Hänsel und Gretel

Das Märchen „Hänsel und Gretel“ wird von der Lehrperson vorgelesen. Im Anschluss daran wird das Märchen von einzelnen Kindern in eigenen Worten wiedergegeben. Die Lehrperson stellt zudem Fragen, wodurch überprüft wird, ob alle zuvor besprochenen Merkmale im Märchen vorkommen. Es können unter anderem folgende Fragen gestellt werden:

- Beginn das Märchen mit „Es war einmal“?
- Wer sind die Hauptfiguren in diesem Märchen?
- Welche Aufgabe musste die Hauptfigur lösen?
- Welche Figuren sind gut und welche sind böse?
- Ging das Märchen gut aus?
- Was können wir von diesem Märchen lernen?

Beobachtungen

Die Kinder lauschten gespannt und aufmerksam zu. Die Klasse liebt es im Allgemeinen, Geschichten oder Bücher vorgelesen zu bekommen. In unruhigen oder konzentrationsschwachen Phasen hilft es den Kindern, sich wieder zu sammeln und erlaubt ihnen eine kurze Auszeit. Im Anschluss an die Geschichte machten mich einige Kinder darauf aufmerksam, dass sie eine etwas andere Version des Märchens kennen würden. Ich habe damit nicht gerechnet, da ich aus meiner Kindheit nur eine Version kannte und diese auch vorgelesen habe. Wir haben deshalb

spontan einzelne inhaltliche Abweichungen verglichen und gegenübergestellt. Es ist den Kindern sehr leichtgefallen, dass Märchen nachzuerzählen. Kinder, welche das Märchen bereits gut kannten, waren offensichtlich im Vorteil. Schön zu sehen war zudem, dass sich leistungsschwächere Kinder, welche im Bereich Lesen oder Schreiben Probleme haben, sich für die mündliche Nacherzählung gemeldet haben. Sie konnten so mit ihrem Wissen punkten. Es fiel ihnen außerdem sehr leicht, die Merkmale im Märchen zu erkennen. Ich hatte das Gefühl, dass die Kinder - ohne im Vorhinein die Merkmale bewusst „gelernt“ zu haben - diese als charakteristisch für ein Märchen ansahen. Auch Kinder ohne viel Vorerfahrungen mit Märchen konnten die Merkmale rasch herausfiltern.

Reflexion

Abschlussritual

5. Programmeinheit: Frau Holle – Kamishibai

Bei dem Kamishibai handelt es sich um ein Erzähltheater, meist aus Holz, welches seinen Ursprung in Japan hat. Geschichtenerzähler montierten dies auf ihren Fahrrädern und fuhren so von Ort zu Ort und erzählten so kurze Geschichten. Im Anschluss verkauften sie Süßwaren. Bei der Kamishibai-Methode handelt es sich demnach um eine Methode des bildgestützten Erzählens. Es unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, einen Zusammenhang zwischen Bild und Text herzustellen. Sie entwickeln außerdem ein Gespür für Ästhetik und die Erzählsituation sorgt für eine Theateratmosphäre, in welcher die Kinder gespannt und konzentriert dem Inhalt folgen. Der Charme dieser Methode stärkt zudem das Gemeinschaftsgefühl unter den Kindern (Don Bosco Medien, 2021).

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Tastbox • Frau Holle – Kamishibai • Reflexion • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfactoren	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit • Soziale Kompetenz
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder erkennen nur anhand eines ausgewählten Materials, um welches Märchen es sich handelt. • Die Kinder kennen das Märchen „Frau Holle“. • Die Kinder sammeln die Erfahrung, dass Fleiß und Pflichtbewusstsein belohnt wird. • Die Kinder fokussieren sich auf das Kamishibai und hören aufmerksam zu.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Die Einheit wird im Sitzkreis abgehalten. • In der Mitte liegt die Tastbox. • Das Kamishibai steht auf einem für alle sichtbaren Tisch.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Kamishibai • Bildkarten „Frau Holle“ • Tastbox mit Watte

Einstiegsritual

Märchen raten

Eine mit Watte gefüllte Tastbox steht in der Mitte des Sitzkreises. Die Kinder dürfen raten, worum es sich bei dieser Box handeln könnte. Die Lehrperson nimmt daraufhin die Tastbox und geht damit von Kind zu Kind. Die Kinder müssen erraten, um welches Märchen es sich handeln könnte. Den Tipp müssen sie jedoch vorerst für sich behalten. Die Lehrperson geht anschließend erneut durch den Sitzkreis und lässt sich die Tipps der Kinder ins Ohr flüstern. Die Situation wird vorerst nicht von der Lehrperson aufgelöst. Erst durch den Einsatz des Kamishibai erfahren die Kinder, ob sie mit ihrer Vermutung richtig liegen.

Kamishibai

Die Lehrperson setzt sich ohne zu sprechen hinter das Kamishibai und beginnt das Märchen zu erzählen. Das Märchen wird frei erzählt, um die Spannung für die Kinder aufrechtzuerhalten.



Abbildung 4: Kamishibai (eigene Darstellung)

Beobachtungen

Die Tastbox hatte sehr schnell die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich gezogen. Sie waren aufgeregt und neugierig und konnten es nicht abwarten, zu beginnen. Nur ein Kind war etwas schüchtern und griff nur langsam und zaghaft in die Box. Es freute mich zu sehen, dass es die Kinder schafften, den Tipp für sich zu behalten und nicht laut herauszuschreien. Zu meiner Überraschung hatten alle Kinder den richtigen Tipp und freuten sich so, richtig geraten zu haben.

Das Kamishibai weckte ebenfalls die Neugier der Kinder. Diese Methode des Erzählens war für alle Kinder neu. Im Gegensatz zum freien Erzählen hörten die Kinder noch aufmerksamer zu und alle Blicke waren intensiv auf das Kamishibai gerichtet. Durch die visuelle Darstellung des Märchens konnten sie noch mehr in die Welt der Märchen eintauchen und waren wie gefesselt. Am Ende der Einheit haben sie mich zudem gefragt, ob ich das Kamishibai öfters mitbringen und ihnen damit weitere Geschichten oder Märchen erzählen könne.

Reflexion

Abschlussritual

6. Programmeinheit: Märchenmerkmale / Gute und schlechte Gefühle

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Lied • Märchen-Merkmale • Gute und schlechte Gefühle • Reflexion • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Kompetenz • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Selbststeuerung
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder kennen das Lied „Frau Holle“.

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder kennen die Merkmale von Märchen und erkennen diese im behandelten Märchen wieder. • Die Kinder finden Beispiele für Gute und schlechte Gefühle und können diese unterscheiden. • Die Kinder finden selbstständig Situationen zu guten und schlechten Gefühlen.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgrund der zu diesem Zeitpunkt geltenden Corona Bestimmungen erfolgte die Liederarbeitungen im Freien. • Die Sequenz zu „Gute und schlechte Gefühle“ findet in Kleingruppen statt.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Liedtext „Frau Holle“ • Leseblatt „Märchen-Merkmale“ • Zeichenblock • Stifte
Quellen	<p>Labsch, S. (2014). <i>Zauberklavier</i>. Verfügbar unter: https://www.mein-klavierunterricht-blog.de/wp-content/uploads/2014/02/Frau-Holle-Frau-Holle-Akkorde.pdf (31.10.2021)</p>

Einstiegsritual

Lied „Frau Holle“

Die Kinder erhalten den Liedtext des Liedes „Frau Holle“. Der Text wird gemeinsam besprochen und unbekannte Wörter werden geklärt. Die Melodieerarbeitung erfolgt mittels Call and Response. Die Lehrperson singt dafür einen Teil des Liedes vor und die Kinder singen diesen nach. Anschließend wird das gesamte Lied mehrmals in einem Durchgang durchgesungen.

Beobachtungen

Mich überraschte es nicht, dass die Kinder das Lied immer und immer wieder singen wollten, da es sich um eine sehr musikalische Klasse handelt.

Märchen-Merkmale

Die bereits besprochenen Märchen-Merkmale werden anhand des Märchens „Frau Holle“ wiederholt und so weiter gefestigt (siehe 4. Programmeinheit). Die Kinder können sich so in die Märchenfiguren hineinversetzen und die Handlungen der einzelnen Figuren besser verstehen und deuten.

Gute und schlechte Gefühle

Die Kinder werden in Kleingruppen aufgeteilt und erhalten die Aufgabe, alle Ideen und Einfälle zum Thema „Gute und schlechte Gefühle“ zu sammeln. Sie werden außerdem angehalten, Beispiele für gute und schlechte Gefühle zu finden. Die Ideen werden anschließend im Plenum präsentiert und auf einen Zeichenblock geschrieben.

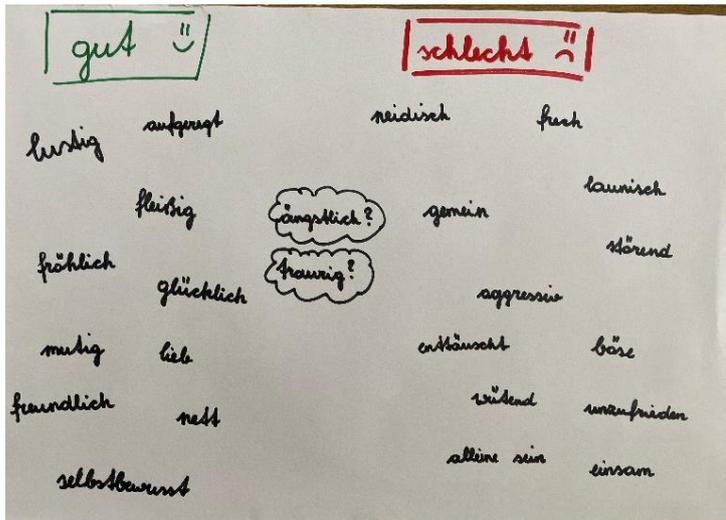


Abbildung 5: Sammlung guter und schlechter Gefühle (eigene Darstellung)

Beobachtungen

Die Kinder brachten sehr viel Vorwissen mit und konnten sich gut auf das Thema einlassen. Zu vielen der gesammelten Begriffe wollten sie eine Situation aus ihrem Leben erzählen. Ich hatte für die Beispiele und persönlichen Geschichten nur wenig Zeit eingeplant. Da das Interesse und der Rededrang der Kinder so groß waren, habe ich mir für diese Programmeinheit spontan mehr als 50 Minuten Zeit genommen. Die Kinder sprachen sehr offen und trauten sich sogar über negative Gefühle und Ereignisse zu sprechen. In dieser Situation konnte ich erkennen, dass die Kinder sehr großes Vertrauen zu mir und zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern haben. Die Gestaltung der Übersicht auf dem Zeichenblatt rückte in den Hintergrund und wurde dabei zur Nebensache. Spannend war, dass die Kinder zwei Gefühle fanden, welche sowohl gut als auch schlecht empfunden werden können. Sehr zentral bei den schlechten Gefühlen war der Umgang mit der Corona-Pandemie. Sie assoziierten viele der schlechten Gefühle damit. Vor allem das Homeschooling und die Abwesenheit der Freunde spielte dabei eine große Rolle.

Reflexion

Abschlussritual

7. Programmeinheit: Kurzfilm „Frau Holle“

Ablauf	<ul style="list-style-type: none">• Einstiegsritual• Wiederholung des Liedes• Kurzfilm „Frau Holle“• Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none">• Soziale Kompetenz
Ziele	<ul style="list-style-type: none">• Die Kinder festigen das Lied „Frau Holle“.• Die Kinder erleben das Märchen „Frau Holle“ anhand eines weiteren Mediums.
Setting	<ul style="list-style-type: none">• Das Singen des Liedes erfolgt erneut außerhalb des Klassenzimmers im Freien.• Der Kurzfilm wird an einer Leinwand im Klassenzimmer abgespielt. Die Kinder dürfen sich dabei frei im Raum verteilen und es sich gemütlich machen.
Material	<ul style="list-style-type: none">• Liedtext „Frau Holle“• Laptop + Leinwand• Zugang EDU Group

Quelle	Labsch, S. (2014). <i>Zauberklavier</i> . Verfügbar unter: https://www.mein-klavierunterricht-blog.de/wp-content/uploads/2014/02/Frau-Holle-Frau-Holle-Akkorde.pdf (31.10.2021)
--------	---

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Wiederholung des Liedes

Der Text und die Melodie des Liedes „Frau Holle“ werden durch wiederholtes Singen verinnerlicht und gefestigt.

Kurzfilm „Frau Holle“

Die Kinder bekommen die Möglichkeit, das bereits behandelte Märchen „Frau Holle“ über ein weiteres Medium mitzuerleben. Der Kurzfilm wird dafür mit Hilfe einer Leinwand abgespielt. Die Abdunklung des Raumes erzeugt dabei eine gemütliche Atmosphäre. Im Anschluss daran wird der Kurzfilm an sich und die bildliche Umsetzung besprochen.

Schlussritual

8.-12. Programmeinheit: Frau Holle–Lapbook

Bei einem Lapbook handelt es sich um ein Klappbuch, welches von den Kindern individuell gestaltet werden kann. Ziel ist es, die Lernergebnisse auf kreative Art und Weise festzuhalten. Ein Lapbook bietet zudem die Möglichkeit, differenziert zu arbeiten, indem es nach individuellen Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten gestaltet wird. Die Ergebnisse werden nach Fertigstellung vor der Klasse präsentiert (Bettner, 2019).

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Lapbook • Präsentationen • Übung „In den Wolken“ • Reflexion • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Kompetenz • Problemlösefähigkeit
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder kennen die Methode des Lapbooks. • Die Kinder setzen sich intensiv mit dem Thema auseinander. • Die Kinder verschaffen sich selbstständig Informationen. • Die Kinder arbeiten in Gruppen. • Die Kinder lernen und wiederholen die Inhalte zum Märchen. • Die Kinder erkennen, dass Gemeinschaft stark macht.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder dürfen sich im gesamten Stockwerk aufteilen und an einem Arbeitsplatz ihrer Wahl arbeiten.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Musterbeispiel an der Tafel dient den Kindern als Orientierung (wenn notwendig). • Das Spiel „In den Wolken“ wird im Turnsaal gespielt.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Tonpapier in verschiedenen Farben • Lapbook-Vorlagen • Schere, Kleber, Farb- oder Filzstifte • Musterklammern • Watte • Großes Schwungtuch • Aufgeblasene Luftballons
Quellen	<p>Bettner, M. (2019). <i>Lapbooks: Märchen. Praktische Hinweise und Gestaltungsvorlagen für Klappbücher rund um das Thema Märchen</i> (S. 29-39). Hamburg: Persen Verlag.</p> <p>Kubitschek, G. (2019). <i>Die 50 besten Spiele zur Resilienzförderung</i> (S. 35). München: Don Bosco Medien.</p>

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Gestaltung des Lapbooks

Die Lehrperson zeigt ein vorbereitetes Lapbook her und erklärt, worum es sich bei einem Lapbook handelt. Des Weiteren stellt die Lehrperson

die einzelnen Arbeitsschritte vor und stellt die benötigten Materialien zur Verfügung. Die Gestaltung erfolgt selbstständig und individuell. Die Lehrperson nimmt lediglich die Rolle der Beraterin ein.

Präsentationen

Nach Fertigstellung der Lapbooks werden diese präsentiert. Um keine Stress- und Drucksituation hervorzurufen, darf Art und Umfang der Präsentation dabei frei gewählt werden.

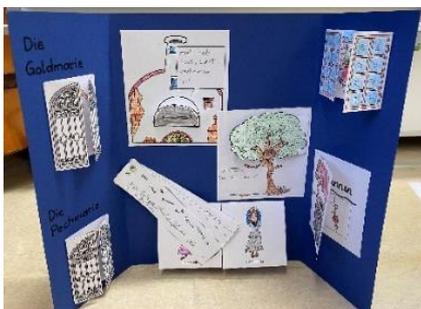


Abbildung 6: Vorlage Lapbook (eigene Darstellung)



Abbildung 7: Ergebnisse der Lapbooks (eigene Darstellung)

Übung „In den Wolken“

Alle Kinder stehen im Kreis und halten ein Stückchen vom „Wolkentuch“. Auf ein Zeichen der Spielleitung hin beginnen sie gemeinsam das Tuch auf und ab zu bewegen. Erst ganz sachte, dann stürmischer und dann wieder sachte. Die Spielleitung wirft einen Luftballon in die Mitte des Tuchs, auch einen zweiten und dritten, je nach Kindergruppe. Die gemeinsame Aufgabe ist es, die Luftballons im Wolkentuch auf und ab

und hin und her zu schaukeln, ohne dass einer aus dem Tuch hinausfällt. In der Abschlussrunde hat jedes Kind Gelegenheit, von seinen Erfahrungen zu erzählen.

Variation: Wenn nach dem ersten Durchgang jedes zweite Kind das Wolkentuch loslässt, erkennen die restlichen Kinder, wie viel schwieriger es ist, jetzt noch alle Bälle im Tuch zu halten.

Beobachtungen

Die Kinder fanden schnell heraus, wie sie das Tuch nehmen müssen, um keinen der Bälle zu verlieren. Es hat sich auch hier wieder schnell ein Gruppenführer herausgebildet. Mir ist aufgefallen, dass auch bei dieser Übung die schüchternen Kinder anders handelten als die etwas aufgeweckteren Kinder. Während die schüchternen Kinder das Tuch nur langsam auf und ab bewegten, testeten die aufgeweckten Kinder ihre Grenzen und bewegte ihren Teil des Tuches sehr schnell und wild auf und ab. Die Kinder passten nach und nach ihr Tempo an und die Übung gelang. In der Abschlussrunde kam es zu keiner Schuldzuweisung, warum die Übung nicht von Beginn an gelang. Vielmehr freute sich die gesamte Gruppe über den positiven Ausgang.

Reflexion

Abschlussritual

13. Programmeinheit: Märchen „Rapunzel“ / Mein 5-Sätze-Märchen

Ablauf	<ul style="list-style-type: none">• Einstiegsritual• Märchen „Rapunzel“• Mein 5-Sätze-Märchen• Abschlussritual
--------	---

Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Selbstwirksamkeit
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder kennen das Märchen „Rapunzel“. • Die Kinder können das Märchen richtig deuten. • Die Kinder lernen, an sich zu glauben und erkennen, dass es sich meist lohnt, Risiken einzugehen. • Die Kinder erkennen, dass Fehler auch verziehen werden können. • Die Kinder verfassen ihr erstes eigenes Märchen.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Das Märchen wird im Sitzkreis vorgelesen. • Das eigene Märchen wird am eigenen Sitzplatz verfasst.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Bilderbuch „Rapunzel“ • Vorlage für das 5-Sätze-Märchen
Quellen	<p>Simic, M. (o.J.). <i>Schulinsel</i>. Verfügbar unter: https://www.schulinsel.at/2021/05/25/m%C3%A4rchentexte/ (15.11.2021)</p>

Einstiegsritual

Märchen „Rapunzel“

Das Märchen „Rapunzel“ wird mit Hilfe eines Bilderbuches vorgelesen und der Inhalt des Märchens genau besprochen. Folgende Leitfragen helfen den Kindern, das Märchen auf die kindliche Lebenswelt umzumünzen:

- Lohnt es sich, Gegenstände von anderen zu stehlen oder diese wegzunehmen?
- Welche Konsequenz hatte dies im Märchen?
- Welche Konsequenzen könnten dir drohen?
- Lohnt sich Geduld und Entschlossenheit?
- Wurdest du bereits einmal für deine Geduld oder Entschlossenheit belohnt?

Beobachtungen

Alle Kinder kannten das Märchen Rapunzel bereits. Sie lauschten dennoch aufmerksam und interessiert zu. Es fiel ihnen auch nicht schwer, den Inhalt des Märchens zu wiederholen und zu deuten. Begriffe wie Konsequenz und Entschlossenheit mussten im Vorhinein definiert werden. Auf die Frage, ob sich Geduld lohne, antwortete ein Mädchen „Ja“, da sie sich schon lange ein Playmobil-Haus gewünscht hätte und dieses nun endlich bekommen hätte. So wurden diese Fragen im Generellen eher im materialistischen Sinn beantwortet. Ein Grund dafür ist meiner Meinung nach die mangelnde Erfahrung, über Gefühle und ethische Themen zu sprechen.

Mein 5-Sätze-Märchen

Die Kinder würfeln ihr erstes kurzes Märchen. Eine Vorlage hilft ihnen, die typischen Märchenmerkmale zu verwenden. Jedes der Kinder erhält dafür eine Vorlage und einen Würfel. Sie dürfen im Anschluss selbstständig ihr Märchen zusammenwürfeln und schreiben es nieder. Trotz Vorlage entstehen so viele unterschiedliche Märchen, die als Einstieg in das selbstständige Verfassen von Märchen dienen.

Abschlussritual

14.-17. Programmeinheit: Eigenes Märchen verfassen

Das Verfassen von eigenen Märchen fällt in den Bereich des kreativen Schreibens. Die Kinder sollen dadurch Schreibfreude entwickeln und zum Schreiben motiviert werden. Ein Märchen muss nach bestimmten Märchenmerkmalen verfasst werden, wodurch bestimmte Regeln, Vorgaben und Muster zu befolgen sind. Die Kinder lernen zusätzlich neue Schreibtechniken und Ausdrucksmöglichkeiten kennen (Kirschbaum, 2019).

Ablauf	<ul style="list-style-type: none">• Einstiegsritual• Arbeitsplan erstellen• Märchen verfassen• Bild gestalten• Märchenbuch erstellen und in der Klassenbibliothek ausstellen• Reflexion• Abschlussritual
--------	--

Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit • Problemlösefähigkeit
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder können einen Arbeitsplan für ihr Märchen erstellen. • Die Kinder können die gelernten Inhalte umsetzen und ein eigenes Märchen verfassen. • Die Kinder erstellen ein passendes Bild für ihr Märchen.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Das Märchen darf an einem beliebig gewählten Ort verfasst werden.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsplan • Linierte Blätter für den Text • Leere Blätter für die Zeichnung • Bleistift, Farb- oder Filzstifte
Quelle	<p>Kirschbaum, K. (2019). <i>Lernstationen inklusiv. Märchen. Differenzierte Materialien für den inklusiven Unterricht</i> (3. Auflage, S. 55). Hamburg: Persen Verlag.</p>

Einstiegsritual

Eigenes Märchen

Bevor mit dem Schreiben begonnen wird, überlegen sich die Kinder, wie genau sie die Märchen-Merkmale umsetzen wollen. Sie schreiben dafür die Ideen auf ein vorgegebenes Arbeitsblatt. Dieses Arbeitsblatt dient beim Verfassen des Märchens zusätzlich als roter Faden und sorgt dafür, dass auch wirklich alle erforderlichen Merkmale verwendet werden. Die Überschrift wird erst nach Verfassen des Textes gesucht. Das Märchen wird auf einem beliebigen Blatt niedergeschrieben und von der Lehrperson im Anschluss verbessert. Daraufhin erfolgen die Verbesserung und zugleich die Schönschrift des Märchens auf ein liniertes Blatt Papier. Zu guter Letzt zeichnen die Kinder eine für sie passende Zeichnung zu dem Märchen, welche gesammelt und in der Klassenbibliothek aufbewahrt werden.



Abbildung 8: Märchensammlung (eigene Darstellung)

Beobachtungen

Die Kinder freuten sich sehr über die Idee, ein eigenes Märchen zu verfassen. Da die Kinder bis zu diesem Zeitpunkt schon sehr viele Märchen kennengelernt hatten, fiel es ihnen sehr schwer, eigene Ideen und Geschichten zu entwickeln. Die verfassten Märchen ähnelten den bereits bekannten Märchen sehr. Sie waren demnach inhaltlich sehr voreingenommen und konnten sich nur wenig kreativ austoben. Nichtsdestotrotz waren sie selber und auch ich sehr stolz auf die Ergebnisse.

Reflexion

Abschlussritual

14. Programmeinheit: Zaubermeister Xurubu

Ablauf	<ul style="list-style-type: none">• Einstiegsritual• Mutgeschichte „Zaubermeister Xurubu“• Reflexion• Spiel „Schwäche abschütteln“• Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none">• Selbststeuerung• Soziale Kompetenz
Ziele	<ul style="list-style-type: none">• Die Kinder können Bilder in die richtige Reihenfolge bringen.• Die Kinder lernen das Märchen „Der Zaubermeister Xurubu“ kennen.

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder erkennen, dass sie trotz Schwächen in einem Gebiert, auf einem anderen Gebiet stark sind. • Die Kinder erkennen, dass sie mit ganz viel Mut viele Schwierigkeiten überwinden können.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Die gesamte Einheit wird im Sitzkreis abgehalten.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Bildkarten • Märchentext „Der Zaubermeister Xurubu“
Quelle	Fröhlich-Gildhoff, K., & Kerscher-Becker, J. (2020). <i>Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen - PRiGS. Ein Förderprogramm</i> (2. Auflage, S. 56-58). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Mutgeschichte „Der Zaubermeister Xurubu“

Die Bildkarten zu dem Märchen „Der Zaubermeister Xurubu“ werden durcheinander in der Mitte des Sitzkreises platziert. Die Kinder werden dazu angehalten, die Bilder gemeinsam in die richtige Reihenfolge zu bringen. Es entsteht dabei eine für sie sinnvolle Geschichte. Die Lehrperson stellt während dieses Prozesses Strukturierungsfragen, wie beispielsweise nach einer Begründung für die Wahl der Reihenfolge. Im

Anschluss daran wird das Märchen von der Lehrperson in der gewählten Reihenfolge erzählt.

Reflexion

Die Impulsfragen waren:

- Was haben die Figuren in dem Märchen alles erlebt?
- Wer von den Figuren war mutig?
- Wer von den Figuren war eher zurückhaltend?
- In welcher Situation wart ihr schon mal mutig?

Spiel „Schwäche abschütteln“

Bei diesem Spiel werden sich die Kinder ihrer eigenen Schwächen bewusst und schütteln diese am Ende ab. Sie suchen sich für dieses Spiel einen freien Platz. Die Lehrperson fordert die Kinder auf, an alle schlechten Gedanken und Befürchtungen sowie an sie betreffende Belastungen und Unangenehme Situationen zu denken. Nach ein paar Minuten schütteln sich die Kinder kräftig und befreien sich somit von allen negativen Gedanken. Die Kinder stellen sich dabei vor, dass alles Schlechte von ihnen abfällt und sie von Sekunde zu Sekunde unbeschwerter und lockerer werden. Sie werden dabei offen für neue Stärken.

Beobachtung

Es kristallisierte sich sehr schnell ein Kind heraus, welches die Bilder sortierte und nicht bereit war, von seiner Vorstellung der Geschichte wegzugehen. Es handelte sich dabei um ein sehr dominantes Kind, wodurch die anderen Kinder nicht versuchten, dazwischenzureden. Er zeigt dieses Verhalten des Öfteren und nutzt jede Chance, im Klassenverband präsent zu sein. Warum dies vor allem in dieser Programmeinheit verstärkt der Fall war, lässt sich nicht sagen, da dies bei ihm sehr tagesabhängig ist. Ein Grund dafür könnte jedoch gewesen

sein, dass er sich mit diesen Bildern bzw. dieser Geschichte gut identifizieren kann. Schlussendlich waren alle Kinder mit der von ihm gewählten Reihenfolge einverstanden.

Auf das Spiel „Schwäche abschütteln“ konnten sie sich gut einlassen. Sie sprachen im Anschluss darüber, sich nun besser zu fühlen und brachten den Vorschlag, dass sich diese Übung auch gut für Konfliktsituationen eignen würde, um sich abzureagieren und nicht die Kontrolle zu verlieren.

Abschlussritual

15. Programmeinheit: Musikalisches Zaubermärchen – Nico und die Zaubergeige

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Musikalisches Zaubermärchen „Nico und die Zaubergeige“ • Reflexion • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Fremdwahrnehmung
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder erleben ein Märchen mit unterschiedlichen Sinnen. • Die Kinder lernen ein musikalisches Zaubermärchen kennen. • Die Kinder erkennen, dass sich Nächstenliebe lohnt und Egoismus nicht zielführend ist.

Setting	<ul style="list-style-type: none"> Für diese Einheit dürfen es sich die Kinder im Klassenzimmer gemütlich machen. Das Märchen wird auf der Leinwand abgespielt.
Material	<ul style="list-style-type: none"> Musikalisches Zaubermärchen „Nico und die Zaubergeige“
Quelle	Federspieler, C. (2008). <i>Nico und die Zaubergeige</i> . Linz: Gutenberg-Werbering Gesellschaft m.b.H.

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Musikalisches Zaubermärchen

Das musikalische Zaubermärchen wird über die Leinwand ausgestrahlt. Das Märchen handelt von dem Jungen Nico, welcher sich von Herzen eine Geige wünscht. Eines Tages ist es so weit und Nico bekommt eine Zaubergeige. Eigentlicher Besitzer dieser Geige ist ein kranker Seekönig. Dieser Seekönig wohnt in einem Schloss in den Tiefen des Sees. Der Klang der Geige hilft dem Seekönig, geheilt zu werden (Federspieler, 2008).

Reflexion

Abschlussritual

16.-19. Programmeinheit: Märchen „Der Froschkönig“ / Klang- und Bewegungsspiel

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Märchen „Der Froschkönig“ • Reflexion • Nachspielen der Szenen • Verbinden der Einzelszenen • Reflexion • Spiel „In den Brunnen gefallen“ • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfactoren	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Kompetenz • Selbstwirksamkeit
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder können in die Rolle anderer Charaktere eintauchen. • Die Kinder lernen mit ihrer Sprache Klänge nachzustellen und einfache Bewegungsabläufe.
Setting	<ul style="list-style-type: none"> • Die gesamte Programmeinheit wird im Schulgarten durchgeführt.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Märchenbuch „Der Froschkönig“ • Anleitung für das Klang- und Bewegungsspiel • Beliebig gewählte Requisiten

Quelle	<p>Kubitschek, G. (2019). <i>Die 50 besten Spiele zur Resilienzförderung</i> (S. 46). München: Don Bosco Medien.</p> <p>Söllinger-Letzbor, R. (1989). <i>Märchen. Spiele und Theaterstücke 2</i> (1. Ausg., S. 36-40). Linz: Veritas Verlag.</p>
--------	--

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Märchen „Der Froschkönig“

Das Märchen „Der Froschkönig“ wird von der Lehrperson erzählt. Die Kinder suchen sich dafür eine angenehme Position und hören aufmerksam zu.

Reflexion

Nachspielen der Szenen

Das Märchen wird nachgespielt, indem die Klänge, Bewegungen und eine sprachliche Gestaltung gemeinsam mit den Kindern erarbeitet wird. Es sind keine Instrumente für die Umsetzung vorgesehen. Allein Sprachlaute und die Stimme dienen als akustische Gestaltungsmittel.

Bevor mit dem Klang- und Bewegungsspiel begonnen wird, erhalten die Kinder den Sprechtext und lesen diesen mehrmals durch. Er wird anschließend auf die unterschiedlichen Rollen hin untersucht. Es kommen folgende Rollen vor: Prinzessin, Frosch, König, Diener und Brunnen. Jede Rolle bekommt eine Farbe zugewiesen. Der dazugehörige Text bzw. die sprachliche Gestaltung wird ebenfalls mit der gleichen Farbe versehen. Dies erleichtert im Anschluss den Ablauf des Märchens. Nachdem der Text gut verinnerlicht ist, kommen die

Requisiten zum Einsatz und die einzelnen Szenen werden nachgespielt und geübt. Dies geschieht so lange, bis die Szenen ohne Text gespielt werden können. Ist dies der Fall, werden die einzelnen Szenen verbunden und das Stück als Ganzes durchgespielt. Anschließend können die Rollen bei Bedarf getauscht werden.



Abbildung 9: Requisiten (eigene Darstellung)

Beobachtungen

Die Kinder hatten großen Spaß daran, das Märchen nachzuspielen. Die Rolle des Königs und der Prinzessin wollten nur wenige Kinder einnehmen, da sie sich nicht verkleiden wollten. Ebenfalls unbeliebt war die 3. Szene, da hier die Prinzessin und der Prinz Hochzeit feierten. Die Szene war den Kindern unangenehm. Man merkte jedoch, dass sie noch nicht viel Erfahrung im Bereich Schauspiel haben und sie ein wenig Scham gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschüler verspürten. Von Durchgang zu Durchgang trauten sich die Kinder mehr in die Rollen der Märchenfigur zu schlüpfen und mit ihrer Stimme zu spielen.

Reflexion

Spiel „In den Brunnen gefallen“

Die Kinder machen einen Sitzkreis auf dem Boden. Ein Kind davon fällt symbolisch in den Brunnen. Anschließend ruft es: „Hilfe! Ich bin in den Brunnen gefallen!“ Die anderen Kinder antworten: „Wer soll dich retten?“ Das in den Brunnen gefallene Kind nennt eine Eigenschaft oder

Aktion, beispielsweise „wer am besten auf einem Bein hüpfen kann.“ Die Kinder müssen die genannte Aufgabe nun erfüllen. Das Kind im Brunnen entscheidet daraufhin, welches Kind die Aufgabe am besten gelöst hat. Das genannte Kind zieht nun das Kind aus den Brunnen und wird zu dem Kind, welches in den Brunnen fällt und das Spiel beginnt von vorne.

Abschlussritual

20. Programmeinheit: Dilemmageschichte „Muss ich teilen?“

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Muss ich teilen? • Beobachtungen • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Problemlösefähigkeit • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Soziale Kompetenz
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder können sich in die Gefühle und Gedanken anderer Kinder hineinversetzen. • Die Kinder können in bestimmten Situationen angemessen reagieren. • Die Einstellungen und Ansichten der Kinder werden abgefragt und dokumentiert.

Setting	Die Einheit wird im Klassenzimmer auf dem jeweiligen Sitzplatz durchgeführt.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Dilemmageschichte: „Muss ich teilen?“ • Frageblatt (Anhang) • Stifte
Quelle	Aistleitner, T., Dempfer, R., & Hager, C. (2015). <i>Das Buch der Entscheidungen.</i> 32 Dilemmageschichten für die 2. - 12. Schulstufe. (Ö. Jugendrotkreuz, Hrsg.) Wien.

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Muss ich teilen?

Die Durchführung erfolgt ident wie zu Beginn des Forschungsprogrammes. Der Text wird erneut im Plenum vorgelesen und anschließend wiedergegeben. Darauf folgen gezielt gestellte Nachfragen. Anschließend werden anonym die Fragen beantwortet.

Abschlussritual

21. Programmeinheit: Spiele zur Förderung der Gemeinschaft

Ablauf	<ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsritual • Gordischer Knoten • Der fliegende Teppich • Abschlussritual
Besonders angesprochene Resilienzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Problemlösefähigkeit • Selbst- und Fremdwahrnehmung • Soziale Kompetenz
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder ziehen gemeinsam an einem Strang. • Die Kinder versuchen gemeinsam eine Lösung zu finden.
Setting	Die Einheit wird im Turnsaal durchgeführt.
Material	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenzettel • Rundseil • Plane
Quelle	Lühr, H. (2020). <i>vlamingo</i> . Verfügbar unter: https://www.vlamingo.de/wp-content/uploads/2020/02/40-kooperative-Gruppenspiele-Probematerial-Auflage-2-vlamingo.pdf (03.11.2021)

	Stockert, N. (2020). <i>Die 50 besten Spiele zur Förderung der Klassengemeinschaft</i> . München: Don Bosco Medien GmbH.
--	--

Praktische Durchführung

Einstiegsritual

Gordischer Knoten

Die Kinder bilden einen großen Kreis. Danach schließen sie ihre Augen und gehen mit gestreckten Armen langsam in Richtung Kreismitte. Dabei fassen sie zwei fremde Hände. Hat jedes Kind zwei Hände gefasst, dürfen sie die Augen öffnen. Ziel ist es nun, das Hände-Wirrwarr zu lösen, ohne die Hände loszulassen. Es ist dabei wichtig, Rücksicht aufeinander zu nehmen.

Beobachtung

Ein paar der Kinder kannten dieses Spiel bereits aus dem Ferienprogramm. Es fiel nicht allen Kindern leicht, die Augen beim Gehen in Richtung Kreismitte zu schließen. Ich habe diejenigen Kinder nicht dazu gezwungen, sondern habe sie gebeten, den Kopf etwas nach außen zu drehen, da sonst das Spiel nicht funktioniert. Als die Kinder die Augen geöffnet bzw. den Kopf wieder nach vorne gerichtet haben, waren die meisten mit ihrer „Wahl“ zufrieden. Es kam nicht zu dem Punkt, an dem ein Kind loslassen und tauschen wollte. Sofort begannen sie, den Knoten zu lösen. Zu Beginn war es ein wildes Durcheinander. Die Kinder merkten, dass sie nicht alle gleichzeitig herumsteigen können. Ein Mädchen der Klasse brachte daraufhin den Vorschlag ein, dass immer nur ein Kind seine Position verändern dürfe. Dies gelang auf Anhieb gut. Die Kinder mussten bei so manch akrobatischer Einlage viel lachen. Direkt beim ersten Versuch schafften sie es, einen großen Kreis zu bilden. Bei dem zweiten Versuch hingegen bildeten sich anstatt eines großen

Kreises zwei kleine. Die Kinder waren sehr stolz auf sich und ihre Leistung.

Der fliegende Teppich

Die Kinder stellen sich alle auf die Plane. Sie müssen versuchen, diese zu wenden, ohne die Plane zu verlassen und auf den Boden zu steigen. Nur mit Hilfe einer Strategie können sie es schaffen, die Aufgabe zu erfüllen. Im zweiten Durchgang wird die Übungen ohne zu sprechen durchgeführt.

Beobachtungen

Da ich keinen Teppich zur Verfügung hatte, habe ich mich bei dieser Übung für eine Siloplane entschieden. Die Kinder konnten sich zu Beginn nicht vorstellen, die Plane umzudrehen, ohne dass jemand auf den Boden steigt. Bei ihren ersten drei Versuchen ist dies auch nicht gelungen. Die Jungs drängten immer etwas herum, sodass bei allen drei Versuchen eins der Mädchen auf den Boden stieg. Erst beim vierten Anlauf erkannten sie selbstständig, dass sie vorsichtiger steigen müssen und einen Plan brauchen. So ließen sie direkt nach dem Umklappen der ersten Ecke die Mädchen umsteigen und erst nach und nach drehten sie die Plane um. Die Mädchen hatten nicht das Gefühl, dass sie im Weg stehen, sondern freuten sich, dass sie zuerst auf der neuen Seite stehen durften. So waren die Jungs bei diesem Spiel die „Spielführer“, ohne den anderen ein schlechtes Gefühl zu geben.

Abschlussritual

Das Forschungsprogramm wurde mit dem bereits bekannten Abschlussritual beendet. Anstatt die einzelne Stunde mit dem „Daumencheck“ zu bewerten, wurde das gesamte Programm von den Kindern beurteilt. Das Resümee dabei war sehr eindeutig. Die Kinder bewerteten das Programm ausnahmslos positiv und der Daumen war nach oben gerichtet. Anders als sonst mussten die Kinder eine Begründung für ihre Abstimmung geben.

Vereinzelte Antworten dabei waren:

- „... es war nicht wie echtes Lernen ...“
- „... wir haben viele lustige und neue Sachen gemacht ...“
- „... mir hat am besten das Schreiben des eigenen Märchens gefallen ...“
- „... ich mag es, wenn mir Geschichten vorgelesen werden ...“
- „... mir hat gefallen, dass wir so viel alleine arbeiten durften ...“
- „... ich glaube ich mag auch daheim jetzt Märchen lesen ...“
- „... obwohl ich manche Märchen gruselig und traurig finde, haben mir die Märchenstunden gut gefallen ...“

6. Auswertung der Untersuchungsergebnisse

Dieses Kapitel beinhaltet die Auswertung der Untersuchungsergebnisse. Bei den verwendeten Daten handelt es sich um die Antwortsätze der Dilemmageschichten.

6.1. Ergebnisse der Dilemmageschichte „Yoda ist weg!“

Die Dilemmageschichte „Yoda ist weg!“ wurde zu Beginn des Resilienzförderprogrammes behandelt und zeigt demnach den Ist-Stand der Kinder vor der intensiven Auseinandersetzung mit Märchen.

Die Geschichte handelt von einem Jungen namens Julian, welcher seine neue Lieblingsfigur Yoda in die Schule mitgebracht hat. Nach der Pause ist die Figur verschwunden. Seine Mitschülerin Franka hat beobachtet, wie ihr Freund Noah die Legofigur in seine Schultasche gepackt hat.

Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler war es anschließend, Fragen zu diesem Dilemma zu beantworten und die Situation richtig einzuschätzen. Die daraus entstandenen Antworten wurden anschließend den Hauptkategorien zugeordnet.

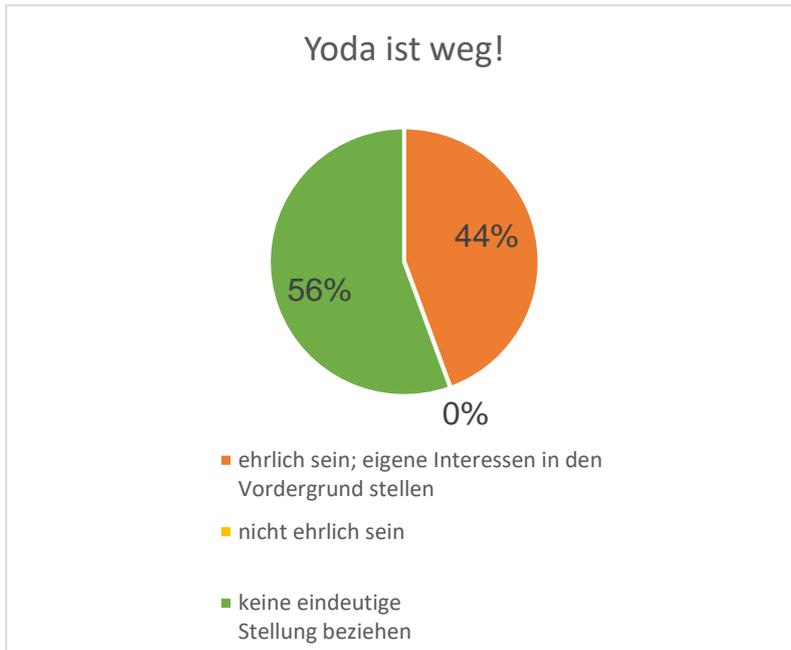


Abbildung 10: Auswertung "Yoda ist weg!" (eigene Darstellung)

Die Auswertung der Dilemmageschichte „Yoda ist weg!“ zeigt auf, dass 44 Prozent der teilgenommenen Kinder in der vorgegebenen Problemsituation die Wahrheit sagen und somit ehrlich handeln würden. Sie würden demnach im Sinne von Julian handeln und ihm helfen, seine Legofigur wieder zu bekommen. 56 Prozent der Kinder, das sind mehr als die Hälfte, beziehen keine eindeutige Stellung. Zwar geben sie alle an, ehrlich sein zu wollen, indem sie die Wahrheit sagen, selbstständig den Schuldigen suchen oder im Besonderen in dieser Situation an Julius zu denken; trotzdem beantworteten sie die Frage, ob es in Ordnung ist, die eigenen Freunde zu verpetzen, mit „Nein“. Sie schätzen die Situation demnach richtig ein, indem sie Lügen als negativ bewerten. Münden sie dieses Dilemma jedoch auf ihre eigene Lebenswelt um, ändert sich ihre Meinung und sie geben an, dass sie ihre eigenen Freunde schützen und diese nicht verpetzen würden. Kein Kind gab an, in dieser Dilemmasituation zu lügen und die Wahrheit zu vertuschen.

Beispielhafte Antworten aus der Kategorie „ehrlich sein“:

- Noah soll alle Schultaschen der Kinder durchsuchen.
- Er soll es Franka sagen und sich entschuldigen.

- Er sollte es sagen, weil sonst sieht Julian Yoda nie wieder.

Beispielhafte Antworten aus der Kategorie „nicht ehrlich sein“:

- Freunde darf man niemals verpetzen.
- Nein ich würde meine Freunde nicht verpetzen, weil ich meine Freundinnen und Freunde sehr sehr mag.

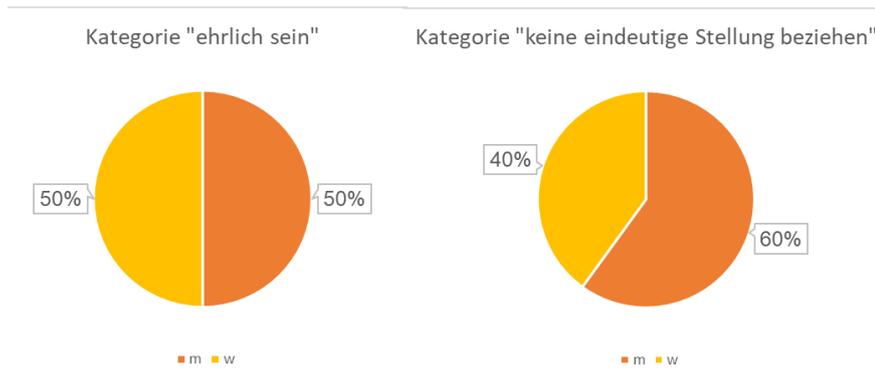


Abbildung 11: Auswertungen "Yoda ist weg!" nach dem Geschlecht (eigene Darstellung)

Es lassen sich in dieser Auswertung keine großen geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellen. Während das Verhältnis in der Kategorie „ehrlich sein“ 50:50 ist, liegt dieses in der Kategorie „keine eindeutige Stellung beziehen“ bei 40:60. Aufgrund der niedrigen Teilnehmerzahl lässt sich kein großer Unterschied feststellen.

6.2. Ergebnisse der Dilemmageschichte „Muss ich teilen?“

Im Gegensatz zur Dilemmageschichte „Yoda ist weg!“ wurde die Geschichte „Muss ich teilen?“ am Ende des Resilienzförderprogrammes bearbeitet. Die Ergebnisse zeigen auf, wie resilient die Kinder nach Absolvierung des Programmes sind.

In der Dilemmageschichte geht es um den Jungen Jonas und seine Sitznachbarin Lily. Jonas bekommt jeden Tag ein tolles Pausenbrot von seinem Bruder geschmiert. Lily hingegen muss sich ihre Jause immer selber machen, die deshalb häufig aus Fastfood besteht. Es gibt viele

Pausen, in denen die beiden ihre Jause teilen. Eines Tages hat Jonas seine Lieblingsjause mitbekommen und will nicht mit Lily teilen.

Die Kinder mussten im Anschluss auch zu dieser Dilemmageschichte Fragen beantworten, welche wieder den Hauptkategorien zugeordnet wurden.

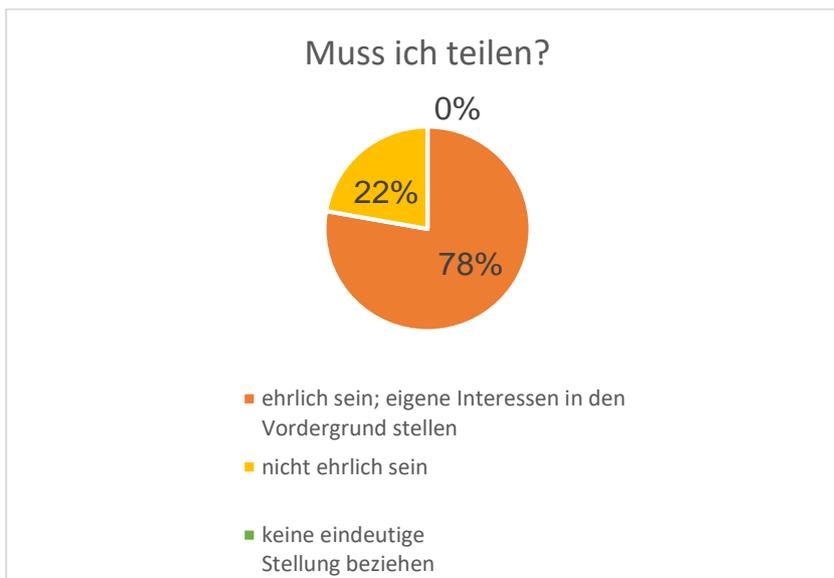


Abbildung 12: Auswertung "Muss ich teilen?" (eigene Darstellung)

Bei dieser Auswertung gaben 78 Prozent der teilnehmenden Kinder an, man solle ehrlich sein und/oder die eigenen Interessen in den Vordergrund stellen. Sie sind deshalb der Meinung, man könne ruhig ehrlich zu Lily sein und ihr mitteilen, dass man an diesem Tag die Jause nicht teilen möchte und dass man, nur weil man manchmal teilt, nicht immer teilen muss. 22 Prozent hingegen würden nicht ehrlich sein und trotzdem mit Lily teilen, auch wenn sie die Jause eigentlich alleine essen möchten. Jedes Kind hat bei dieser Dilemmageschichte eine klare Position eingenommen.

Beispielhafte Antworten aus der Kategorie „ehrlich sein“:

- Jonas soll Lily sagen, dass er nicht teilen will.
- Ja, weil er auch mal nicht teilen will.
- Er soll Lily sagen, dass er das Brot heute alleine essen will

Beispielhaft Antworten aus der Kategorie „nicht ehrlich sein“:

- Nein, weil sie immer miteinander teilen.
- Nein, er soll es nicht.

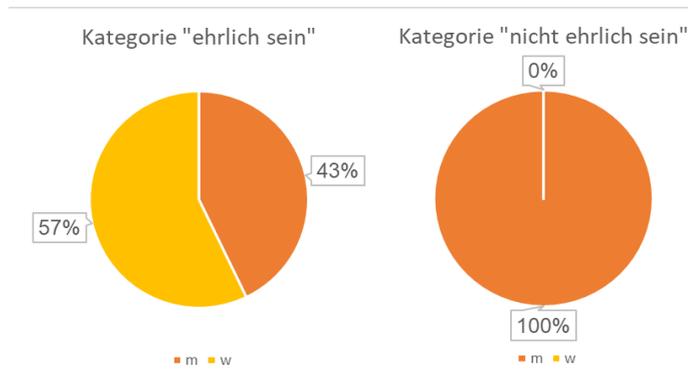


Abbildung 13: Auswertung "Muss ich teilen?" nach dem Geschlecht (eigene Darstellung)

Auch bei dieser Dilemmageschichte lassen sich keine signifikanten Unterschiede das Geschlecht betreffend feststellen. In der Kategorie „nicht ehrlich sein“ liegt der Prozent der männlichen Teilnehmer bei 100. Hierbei muss erneut auf die niedrige Teilnehmerzahl verwiesen werden, wodurch sich diese 100 Prozent auf zwei Teilnehmer belaufen.

7. Zusammenfassung und Fazit

Die intensive Literaturrecherche in den Bereichen Resilienz und Märchen und die Auseinandersetzung mit diesen Themen in der pädagogischen Praxis machten es möglich, gemeinsame Bestandteile zu ermitteln und in Folge darauf in einer eigenen Forschung praktisch umzusetzen.

Vor allem im Bereich der Resilienz wurde bereits viel geforscht. Es wurde damit begonnen, die Entwicklung von Kindern bei Eintritt von Risikoeinflüssen zu erforschen (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019). Die Fragestellung lautete dabei: Welche Eigenschaften und Fähigkeiten müssen Kinder besitzen, um sich trotz negativer Einflüsse gesund entwickeln zu können? (Kormann, Kormann, 2007) Bevor diese Frage geklärt werden konnte, stießen die Forscher auf die Problematik, eine einheitliche Definition des Begriffes zu formulieren (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009). Des Weiteren ist noch nicht ausreichend erforscht, wie Resilienz am besten erlernt und messbar gemacht werden kann (Brandl, 2010).

Ungeachtet dessen gibt es namhafte Längsschnittstudien in der Resilienz- und Schutzfaktorenforschung. Als Beginn der Resilienzforschung wird die Kauai-Längsschnittstudie angesehen, weshalb sie auch als Pionierstudie betitelt wird. Die Annahme jedes Kindes sowie die Kraft einer bedingungslosen Akzeptanz stellen die Schlüsselerkenntnis dieser Studie dar. Demnach reicht eine fürsorgliche Person aus, um das Leben eines einzelnen Kindes im positiven Sinne zu beeinflussen (Kormann, 2009). Versucht man diese Erkenntnis in die Praxis umzusetzen, so kann die Lehrperson diese fürsorgliche Person sein und Folge dessen eine positive Wirkung auf das Kind erzielen. Es gibt bereits mehrere Möglichkeiten und Programme, die die Stärkung und Entwicklung der psychosozialen Gesundheit von Kindern zum Ziel haben. Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker und Fischer (2020) zufolge können Förderprogramme in Bezug auf diese Thematik nur ein Baustein zur Prävention und

Gesundheitsförderung sein. Vielmehr sollen solche Förderprogramme in die Gesamtstrategie der Organisation Schule eingebettet werden.

Das erstellte Resilienzförderprogramm dieser Arbeit lehnt sich an dem Förderprogramm PRiGS (Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen) an. Die beiden Programme verbindet im Besonderen der ähnliche strukturelle Aufbau sowie das Ansprechen der Resilienzfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse. Sie beschreiben in der Theorie sechs Resilienzfaktoren, welche als Grundlage für eine gezielte Förderung der Resilienz genutzt werden können. Die bereits oben genannten sechs Faktoren stehen in einem engen Zusammenhang (Fröhlich-Gildhoff & Kerscher-Becker, 2020), weshalb alle Programmeinheiten mehrere dieser Faktoren ansprechen. Ziel meiner Studie war die Beantwortung folgender Forschungsfrage: Wie kann die Resilienz von Schülerinnen und Schülern durch eine bewusste Auseinandersetzung mit Märchen gefördert werden?

Die praktische Auseinandersetzung mit dieser Thematik bedarf viel Geduld und Ausdauer. Rückblickend war es nicht immer einfach, in einer Fülle an Märchenmaterial die am geeignetsten Übungen herauszufiltern - vor allem nicht deshalb, weil mir eine theoretische Anbindung sehr wichtig war, um ein bestmögliches Forschungsergebnis zu erzielen. Zudem ergaben sich Probleme bei der Findung der Hauptkategorien zur Auswertung der Dilemmageschichten. Die Formulierungen der Fragestellungen, welche die Kinder zu den Problemgeschichten beantworten mussten, hätten im Nachhinein betrachtet mehr auf die Hauptkategorien abgestimmt werden können, wodurch sich die Kategorisierung und Auswertung vereinfacht hätten. Dem ungeachtet war das Resilienzförderprogramm, welches als Projekt in den Schulalltag eingebettet wurde, sehr gewinnbringend für die Kinder. Vor allem im direkten Anschluss an die Stunden war eine Veränderung bei den Kindern zu spüren und zu sehen. Das Eintauchen in eine andere, für sie fremde Welt, wirkte in gewisser Weise entspannend auf sie und hatte ein friedlicheres Miteinander als Ergebnis. Daraus resultierend lässt sich

sagen, dass durch eine regelmäßige Auseinandersetzung mit der Thematik eine generelle Verbesserung des Schulalltags zu generieren ist.

Unter Verwendung der Forschungsmethode konnte das Vorhandensein einer resilienten Verhaltensweise in Problem- und Konfliktsituationen ermittelt werden. Die Dilemmageschichten beziehen sich inhaltlich ebenfalls auf die oben genannten Resilienzfaktoren.

Die Analyse des Datenmaterials zeigt auf, dass es vor allem in den Bereichen der Sozialen Kompetenz und der Problemlösefähigkeit zu einer Verbesserung gekommen ist. Die Kinder bemühten sich demnach um einen wertschätzenden Umgang untereinander, wodurch es in Folge darauf zur Stärkung der Klassengemeinschaft kam. Diese Entwicklung spiegelt sich sowohl in den Beobachtungen der Einstiegs- und Abschlusseinheit als auch in der Auswertung der Dilemmageschichten wieder. Die Beobachtungen in der Einstiegseinheit, also in der ersten Programmeinheit des Resilienzförderprogrammes, zeigen viele Streitigkeiten und zum Teil unkollegiales Verhalten auf. In der Abschlusseinheit hingegen war bereits ein soziales Miteinander zu erkennen. Zwar kristallisierte sich hier, wie auch in der Einstiegseinheit, ein Spielführer heraus, dennoch agierten die Kinder diesmal als Team und hegten einen sehr wertschätzenden Umgang untereinander. Stellt man die Beobachtungen der anderen Programmeinheiten gegenüber, so lassen sich hierbei keine ausschlaggebenden Veränderungen in Bezug auf die als verbessert empfundenen Bereiche feststellen. Umso spannender ist die Erkenntnis, dass diese bei den gezielt ausgewählten Übungen sehr stark hervorstechen. Dies kann zum einen daran liegen, dass die verwendeten Übungen bewusst auf die Problemlösefähigkeit und das Soziale Miteinander der Kinder abzielen. Eine weitere Möglichkeit dafür ist, dass diese Bereiche bei den Märchen nur versteckt vorkommen und so als eher unbewusstes Lernsetting beschrieben werden können.

Bei der Auswertung der Dilemmageschichten kann diese Verbesserung dahingehend erfasst werden, dass im Vergleich zur ersten Problemgeschichte mehrere Kinder eine klare Stellung zur Thematik bezogen haben und Ehrlichkeit im Umgang mit anderen bevorzugten. Die Kinder haben es also besser geschafft, in einem Konflikt Position zu beziehen und diese argumentativ zu vertreten. Die Reaktion der Kinder weist auf eine gute emotionale Kompetenz und ein ausgeprägtes empathisches Verhalten hin. Nach Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019) wird die emotionale Kompetenz der sozialen Kompetenz zugrunde gelegt. Sie ermöglicht es den Kindern, sich ihrer Gefühle bewusst zu sein und diese zu regulieren und auszusprechen. Ein weiterer entscheidender Faktor dafür ist die Empathie, wodurch die Gefühle und Gedanken anderer verstanden und nachvollzogen werden können. Die Ergebnisse der Kinder lassen ebenfalls auf eine vorhandene Selbstbehauptung schließen. Das meint die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Ansprüche einzufordern. Ein klares „Nein“ auszusprechen und für seine eigenen Wünsche und Forderungen einzustehen, zählen ebenso dazu.

Die Kinder können insofern am Ende des Förderprogrammes als resilienter eingestuft werden, als diese zum einen auf Problemsituationen angemessener und werteorientierter reagieren können und zum anderen ein verbessertes Klassenklima erkennbar ist. Es treten somit klar deutbare Anzeichen auf, welche die Relevanz der Studie begründen.

Aufgrund dieser Ergebnisse konnte die Forschungshypothese, dass Schülerinnen und Schüler nach dem Projekt in ihrer sozialen Kompetenz gestärkt sind und dadurch auf herausfordernde Situationen besser reagieren und damit umgehen können, bestätigt werden.

Im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik sowie im Verlauf der Forschung tauchten weitere bedeutsame Themenfelder zur Weiterbearbeitung auf. Diese konnten auf Grund des zeitlichen Rahmens nicht oder nicht näher behandelt werden. Was den Umfang der

Forschungsarbeit betrifft, so wäre es sinnvoll, den Forschungszeitraum zu erweitern, um zu einem aussagekräftigeren Ergebnis zu gelangen. Von weitergehendem Interesse ist außerdem die Frage, ob bei einer größeren Stichprobenanzahl geschlechtliche Unterschiede erkennbar gemacht werden können. Des Weiteren kann eine Vergleichsgruppe hinzugezogen werden, welche die Effektivität des Resilienzförderprogrammes noch mehr unterstreicht. Wie bereits erwähnt, können Förderprogramme wie diese nur als Baustein der Resilienzförderung angesehen werden. Aus diesem Grund wäre eine Erweiterung in die Gesamtstrategie Schule in Form einer intensiveren Elternarbeit zu dieser Thematik ein Grundstein, auf dem aufgebaut werden sollte. Es lässt sich offenkundig festhalten, dass dieses Forschungsthema noch viel Raum zur Weiterforschung bietet. Die Ergebnisse, welche in dieser Arbeit erlangt werden konnten, können als Ausgangspunkt für nachgehende Forschungen verwendet und in Folge dessen erweitert und konkretisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lehrkräfte als personale Schutzfaktoren die Resilienz von Kindern stärken können. Sie leisten demnach einen wichtigen Beitrag zur psychischen und physischen Gesundheit dieser. Ich schliesse aus dieser Arbeit ebenfalls die Erkenntnis, dass uns Märchen nicht nur unterhalten, sondern uns auch etwas lehren. Sie können in der kindlichen Entwicklung als Ressource angesehen werden. Passend dazu möchte ich abschließend Aristoteles zitieren, welcher einst so treffend formulierte: „Wir können den Wind nicht ändern, aber wir können die Segel richtig setzen.“ Durch einfache Methoden ein Teil dieser positiven Entwicklung von Kindern sein zu können, unterstreicht abermals die Bedeutsamkeit dieser Thematik in der pädagogischen Praxis.

8. Literaturverzeichnis

- Aistleitner, T., Dempfer, R., & Hager, C. (2015). *Das Buch der Entscheidungen. 32 Dilemmageschichten für die 2. - 12. Schulstufe.* (Ö. Jugendrotkreuz, Hrsg.) Wien.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Ausg.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Ball, J., & Peters, S. (2007). Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In I. Seiffge-Krenke, & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 126-143). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Barthelmes, J. (2016). Aschenputtel - Wo liegen die Chancen der Märchen für Kinder? *TelevIZion*, S. 36-37. Verfügbar unter: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/29_2016_1/Barthelme-Aschenputtel_wo_liegen_die_chancen.pdf (15.11.2021)
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. 35. (B. f. Aufklärung, Hrsg.) Köln. Verfügbar unter: https://www.npg-rsp.ch/fileadmin/npg-rsp/Themen/Bengel_2009_Schutzfaktoren_K_J.pdf (25.11.2021)
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (2001). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese. Diskussionsstand und Stellenwert. (6.). (B. f. Aufklärung, Hrsg.) Köln.
- Bertignoll, V. (2006). *Kinder leben Märchen. Eine sozialpsychologisch-qualitative Studie.* Innsbruck: Studien Verlag.

- Bettelheim, B. (2020). *Kinder brauchen Märchen* (36. Ausg.). München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Bettner, M. (2019). *Lapbooks: Märchen. Praktische Hinweise und Gestaltungsvorlagen für Klappbücher rund um das Thema Märchen* (1. Ausg.). Hamburg: Persen Verlag.
- BMBWF, B. f. (Hrsg.). (2012). *Lehrplan der Volksschule*. Wien: Leykam Verlag.
- BMG, B. f. (Hrsg.). (2010). *Nationales Gesundheitsziel. Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/G/Gesundheitsziele/Broschuere_Nationales_Gesundheitsziel_-_Gesund_aufwachsen_Lebenskompetenz__Bewegung__Ernaehrung.pdf (07.08.2021)
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. Ausg.). Heidelberg: Springer Verlag.
- Brandl, M. (2010). *Resilienz. Kinder fürs Leben stärken*. (A. P. Bozen-Südtirol, Hrsg.) Verfügbar unter: [http://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/familie/downloads/140225_Resilienz\(1\).pdf](http://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft/familie/downloads/140225_Resilienz(1).pdf) (10.08.2021)
- Bühler, A., & Heppekausen, K. (2005). *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA.
- Conrad, M. (2020). *Gute Märchen, böse Märchen: Wertevermittlung in der Kinderliteratur von den Brüdern Grimm bis heute*. In R. Freiburg (Hrsg.), *Werte. Fünf Beiträge* (Bd. 15, S. 53-74). Erlangen: FAU University Press.

- Don Bosco Medien. (2021). Verfügbar unter: <https://www.donbosco-medien.de/das-kamishibai-in-der-grundschule/c-755> (24.11.2021)
- Eppel, H. (2007). *Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Faltermaier, T. (2017). *Gesundheitspsychologie* (2. Ausg.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Federspieler, C. (2008). *Nico und die Zaubergeige*. Linz: Gutenberg-Werbering Gesellschaft m.b.H.
- Fingerle, M. (2008). Der "riskante" Begriff der Resilienz - Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In G. Opp, & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Zwischen Risiko und Resilienz* (3. Ausg., S. 299-310). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Frick, J. (2011). *Was uns antreibt und bewegt. Entwicklung verstehen, begleiten und beeinflussen*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Friedrich, M. (2015). Das Zauberwort heißt Resilienz - Revisited. *Sozialmagazin*(08), S. 66-74.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Kerscher-Becker, J. (2020). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen - PRiGS. Ein Förderprogramm* (2. Ausg.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz* (5. Ausg.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T., & Rönnau, M. (2007b). *Kinder Stärken! - Resilienzförderung in der Kindertagesstätte*. München.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., & Fischer, S. (2020). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen - PRiGS. Ein Förderprogramm* (2. Ausg.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Fürst, I. A., Helbig, E., & Schmitt, V. (2000). *Kinder- und Jugendliteratur* (1. Ausg.). Neusäss: Kieser Verlag.
- Gesundheit, B. f. (Hrsg.). (2012). *Sozialministerium*. Verfügbar unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheitsstrategie.html> (07.08.2021)
- Grossmann, K. E. (2019). Emmy Werner: Engagement für ein Lebenswerk zum Verständnis menschlicher Entwicklung über den Lebenslauf. In *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (6. Ausg., S. 15-33). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gruhl, M. (2014). *Resilienz. Die Strategie der Stehauf-Menschen. Krisen meistern mit innerer Widerstandskraft*. Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag.
- Haug-Schnabel, G. (2016). In I. Wyrobnik (Hrsg.), *Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie* (2. Ausg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heilig, B. (2016). Dilemmageschichten im Religionsunterricht. *Diplomarbeit*. Universität Wien. Verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/41879/1/2016-03-30_1003460.pdf (25.11.2021)
- Holtmann, M., & Schmidt, M. H. (2004). Resilienz im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, S. 195-200.
- Kanning, U. P. (2002a). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*(210), 154-163.
- Keller, R. (2019). *Märchen und die Förderung der Resilienz. Wie wirken sich die Märchen der Gebrüder Grimm auf die Entwicklung von Kindern aus?* München: Studylab.

- Keul, H., & Link, P.-C. (2017). Inklusion, Inkarnation und Anerkennung - mehr Mut zur Verletzlichkeit. In P.-C. Link, & R. Stein (Hrsg.). Berlin: Frank & Timme GmbH .
- Kirschbaum, K. (2019). *Lernstationen inklusiv. Märchen. Differenzierte Materialien für den inklusiven Unterricht* (3. Ausg.). Hamburg: Persen Verlag.
- Klein, A. (2012). *Resilienz und protektive Faktoren. Sozialpädagogische Hilfen für Kinder und Jugendliche am Beispiel einer stationären Jugendhilfeeinrichtung*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Koj, S. (2008). *Kindliche Kraft und Kinderliteratur. Kriterien zur Beurteilung von Bilderbüchern unter dem Aspekt "Förderung von Resilienz"*. (J. Hering, Hrsg.) Von Bremer Institut für Bilderbuchforschung. Verfügbar unter: https://www.bibf.uni-bremen.de/images/Publikationen/Koj_Bilderbuch-und-Resilienz.pdf (25.11.2021)
- Kormann, G. (2007). *Kormann*. Verfügbar unter: http://www.kormann.de/downloads/DL06_Resilienz-Was_Kinder_staerkt.pdf (25.11.2021)
- Kormann, G. (2009). Resilienz. Was Kinder und Erwachsene stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung*, S. 188-197. Verfügbar unter: http://www.kormann.de/downloads/DL04_Resilienz_Artikel_GwG.pdf (25.11.2021)
- Krause, S. (2012a). Präventionsarbeit zur Stärkung von Kindern. In I. Wyrobnik (Hrsg.), *Wie man ein Kind stärken kann* (S. 29-38). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Krause, S. (2012b). Was versteht man unter Resilienz? In I. Wyrobnik (Hrsg.), *Wie man ein Kind stärken kann* (S. 29-38). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

- Kubitschek, G. (2019). *Die 50 besten Spiele zur Resilienzförderung*. München: Don Bosco Medien.
- Kuld, L., & Schmid, B. (2001). *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Labsch, S. (2014). *Zauberklavier*. Verfügbar unter: <https://www.mein-klavierunterricht-blog.de/wp-content/uploads/2014/02/Frau-Holle-Frau-Holle-Akkorde.pdf> (15.11.2021)
- Lange, G. (2004). Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik. In G. Lange (Hrsg.), *Märchen - Märchenforschung - Märchendidaktik* (5. Ausg., Bd. 2, S. 3-33). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Laucht, M. (2019). Vulnerabilität und Resilienz. In K. H. Brisch, & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern* (6. Ausg., S. 53-71). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lösel, F., & Bender, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (1. Ausg., S. 37-58). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lösel, F., & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp, & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Ausg., S. 57-78). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lühr, H. (2020). *vlamingo*. Verfügbar unter: <https://www.vlamingo.de/wp-content/uploads/2020/02/40-kooperative-Gruppenspiele-Probematerial-Auflage-2-vlamingo.pdf> (03.11.2021)

- Lüthi, M. (2004). *Märchen* (10. Ausg.). Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Lüthi, M. (2005). *Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen* (11. Ausg.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. (2002). Resilience in Development. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology* (S. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Ausg.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Ausg.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Neuhaus, S. (2017). *Märchen* (2. Ausg.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Pertler, C., & Pertler, R. (1995). *Kinder erleben Märchen. Methoden und Ideen*. München: Don Bosco Verlag.
- Pfeifer, V. (2003). *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Pöge-Alder, K. (2011). *Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen* (2. Ausg.). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Posch, P., & Zehetmeier, S. (2010). *Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft*.
- Röhrich, L. (1974). *Märchen und Wirklichkeit* (3. Ausg.). Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Rönnau-Böse, M. (2013). *Resilienzförderung in der Kindertagesstätte*. Freiburg: FEL Verlag.
- Scheithauer, H., & Petermann, F. (2006). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und

- Jugendlichen. 3-14. Göttingen: Hogrefe Verlag. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.1026//0942-5403.8.1.3> (25.11.2021)
- Schieder, B. (2000). *Märchen machen Mut. Ein Werkbuch zur Werteeziehung und Persönlichkeitsentfaltung von Kindern* (2. Ausg.). München: Don Bosco Verlag.
- Sikaljuk, A. (2009). *Märchen in der Sozialen Arbeit*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Simic, M. (o.J.). *Schulinsel*. Verfügbar unter:
<https://www.schulinsel.at/2021/05/25/m%C3%A4rchentexte/>
(02.11.2021)
- Söllinger-Letzbor, R. (1989). *Märchen. Spiele und Theaterstücke 2* (1. Ausg.). Linz: Veritas Verlag.
- Spring, W. (2001). *Die Symbolik des Handelns im Märchen. Tun und Nicht-Tun im deutschen Märchen*. Bern: Peter Lang Verlagsgruppe.
- Stockert, N. (2020). *Die 50 besten Spiele zur Förderung der Klassengemeinschaft*. München: Don Bosco Medien GmbH.
- Tetzlaff, S. (2015). *Märchen mit allen Sinnen erleben. Ideen und Materialien für einen ganzheitlichen Unterricht mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Hamburg: Persen Verlag.
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (29. Januar 2020). Resilienz. Geschichte, Modelle und Anwendung. (19). (Z. f. Soziometrie, Hrsg.) Verfügbar unter:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11620-020-00524-6#citeas> (11.10.2021)
- Welter-Enderlin, R. (2006). *Resilienz. Gedeihen trotz widriger Umstände*. (B. Hildenbrand, Hrsg.) Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

- Werner, E. (2020). Resilienz: Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp, M. Fingerle, & G. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4. Ausg., S. 82-96). München: Ernst Reinhard Verlag.
- Werner, E. E. (2020). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle, & G. Suess (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (4. Ausg., S. 10-21). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wragge-Lange, I. (2003). Märchen als Psychotherapie. Die psychologische Analyse und die therapeutische Wirkung von Volksmärchen. In J. Thiele, & J. Steitz-Kallenbach, *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis* (2. Ausg., S. 182-200). Freiburg: Herder Verlag.
- Wustmann Seiler, C. (2018). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (7. Ausg.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 192-206.
- Zander, M. (2010). *Armes Kind - starkes Kind?* (3. Ausg.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Zander, M. (2013). Resilienz - Gender - Prekäre Lebenslagen. Wie kann eine gendersensible Resilienzförderung aussehen? *Betrifft Mädchen*(3), S. 124-130.
- Zitzlsperger, H. (2004). Märchen in Pädagogik und Didaktik. Anregungen zu sinnorientierten Gestaltungsformen. In *Märchen - Märchenforschung - Märchendidaktik* (5. Ausg., Bd. 2., S. 136-162). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

9. **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Wechselwirkungsprozess zwischen Risiko- und Schutzfaktoren – eigene Darstellung in Anlehnung an Ball und Peters (2007, S. 131)	28
Abbildung 2: Resilienzfaktoren – eigene Darstellung in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2019, S. 43).....	32
Abbildung 3: Sammlung der Vorerfahrungen (eigene Darstellung)	68
Abbildung 4: Kamishibai (eigene Darstellung).....	74
Abbildung 5: Sammlung guter und schlechter Gefühle (eigene Darstellung).....	78
Abbildung 6: Vorlage Lapbook (eigene Darstellung)	83
Abbildung 7: Ergebnisse der Lapbooks (eigene Darstellung)	83
Abbildung 8: Märchensammlung (eigene Darstellung).....	89
Abbildung 9: Requisiten (eigene Darstellung)	97
Abbildung 10: Auswertung "Yoda ist weg!" (eigene Darstellung)	104
Abbildung 11: Auswertungen "Yoda ist weg!" nach dem Geschlecht (eigene Darstellung)	105
Abbildung 12: Auswertung "Muss ich teilen?" (eigene Darstellung) ...	106
Abbildung 13: Auswertung "Muss ich teilen?" nach dem Geschlecht (eigene Darstellung)	107

10. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Personale Ressourcen – eigene Darstellung in Anlehnung an Wustmann Seiler (2018, S. 115f.) und Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 30f.)	25
Tabelle 2: Soziale Ressourcen – eigene Darstellung in Anlehnung an Wustmann Seiler (2018, S. 115f.) und Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2019, S. 30f.)	26
Tabelle 3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Volks- und Kunstmärchen – eigene Darstellung in Anlehnung an Neuhaus (2017)	43

11. Anhänge

Mädchen O

Junge O

Yoda ist weg! Beantworte folgende Fragen!

Was soll Noah tun?



Darf man seine Freunde verpetzen?

Wie könnte die Geschichte weitergehen?

Wie fühlt sich Noah?

Muss ich teilen? Beantworte folgende Fragen!

Soll Jonas sein Brot mit Lily teilen?

Soll er Lily sagen, dass er heute nicht teilen will?

Muss man immer teilen, wenn man einmal damit angefangen hat?

Wie fühlt sich Lily?

Wie fühlt sich Jonas?

Wie hättest du an Jonas seiner Stelle reagiert?

		Yoda ist weg!					
Teilnehmer	Geschlecht	ehriglich sein; eigene Interessen in den Vordergrund stellen		nicht ehrlich sein Freunde schützen Freunde darf man niemals verpetzen. Nein, seine Freunde darf man nicht verpetzen, weil es einfach nicht gut ist. Nein ich würde meine Freunde nicht verpetzen, weil ich meine Freundinnen und Freunde sehr sehr mag. Nein, weil Freunde sind dann beleidigt.	ehriglich sein	nicht ehrlich sein	keine eindeutige Stellung beziehen
		selber den Schuiligen suchen Noah soll alle Schultaschen der Kinder durchsuchen.	die Wahrheit sagen an Julius denken				
1	m						1
2	w	Er soll es der Lehperson sagen.					1
3	w	Er soll es Franka sagen und sich entschuldigen.					1
4	m		Ja er soll es sagen, weil Julius ist traurig. Er sollte es sagen, weil sonst sieht Julian Yoda nie wieder.				1
5	m	Noah soll alle fragen und auch selber suchen.			1		
6	m			Nein darf man nicht.			1
7	w	Noah soll laut schreien, dass Yoda in Frankas Schultasche ist. Das ist stehlen.			1		
8	m	Noah soll es sagen. Er muss Frankas Geheimnis lüften.			1		
9	w				1		
					ehriglich sein; nicht ehrlich sein	4	keine eindeutige Stellung beziehen
						0	5

Muss ich teilen?							
Teilnehmer	Geschlecht	ehrlich sein; eigene Interessen in den Vordergrund stellen		nicht ehrlich sein	ehrlich sein	nicht ehrlich sein	keine eindeutige Stellung beziehen
		sagen, dass man nicht teilen will	man darf seine Meinung ändern	weil es immer so ist			
1	m	Jonas soll Lily sagen, dass er nicht teilen will.	Man muss nicht immer teilen.		1		
2	w	Ja.	Ja, aber er könnte trotzdem teilen.		1		
3	w	Er soll Lily sagen, dass er das Brot heute alleine essen will.	Man muss nicht immer teilen.		1		
4	w	Ja und soll fragen ob das okay ist.			1		
5	w	Ja sonst hätte er sich schlecht gefühlt.			1		
6	m			Nein, weil sie immer miteinander teilen.		1	
7	m	Ja er soll es teilen.			1		
8	m			Nein soll er nicht.		1	
9	m	Ja, weil er auch mal nicht teilen will.			1		
					7	2	0

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

(Ort, Datum)

(Unterschrift)