

Was verstehen Lehrpersonen unter Resilienz?

Über psychische Widerstandsfähigkeit in Zeiten der Veränderung

Sabine Höflich¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2024.i3.a1321>

Zusammenfassung

Um Maßnahmen zu setzen, welche die Resilienz von Schüler*innen in Zeiten der Veränderung und der Krisen stärken soll, ist es zunächst von Interesse herauszufinden, was die Lehrpersonen überhaupt unter dem Konstrukt der Resilienz verstehen, welche sie fördern wollen. Daher wurde das Resilienz-Verständnis von Lehrpersonen mittels leitfadengestützten Interviews erfasst und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Einerseits Lebensgeschichten und Herausforderungen reflektierend, andererseits auf stärkende Eigenschaften für alle Schüler*innen abzielend, setzen Lehrpersonen auf vielfältige Maßnahmen, die auf Entwicklung positiver persönliche Fähigkeiten und Gemeinschaft, Kommunikation, Kreativität, Lernen, Gesundheit und Natur fokussieren. Stärkenorientierung auf individueller und institutioneller Ebene ist dabei von Bedeutung, die von einer Resilienz förderlichen Haltung von Professionist*innen getragen wird.

Stichwörter:

Verständnis von Resilienz, Resilienz förderliche Maßnahmensetzung, Lehrpersonen

1 Einleitung

Resilienz ist in letzter Zeit stärker in den Fokus der Betrachtung gerückt und der Begriff in der Alltagssprache vieler Menschen angekommen. Als psychische Widerstandskraft gilt sie als vielversprechende Stärke, mit Wandel und Ungewissheit in Zeiten der raschen Veränderung und der vielfältigen Krisen – von der Corona-Pandemie als Gesundheitskrise über politische

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden
E-Mail: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Konflikte und Kriegsereignisse bis hin zu Verschärfung sozialer Ungleichheit aufgrund wirtschaftlicher Herausforderungen – erfolgreich umzugehen.

Der Reflexion der Rolle von Schule in dem Prozess der Stärkung dieser Kraft, geht die Frage voraus, welches Verständnis von Resilienz geplanten Fördermaßnahmen zugrunde liegen. Um die Frage *Welche Konzepte von Resilienz haben Lehrpersonen?* zu beantworten und einen Einblick zu erhalten, worauf Maßnahmensetzungen fußen, wurden an drei Pflichtschulen Lehrpersonen während der Covid19-Pandemie befragt. Diese ersten Befunde sollen Hinweis darauf geben, ob ein gemeinsames Verständnis von Begriffen bzw. Konzepten besteht und worauf schulische Angebote zur Stärkung aus der subjektiven Sicht von Lehrpersonen aufbauen und abzielen.

2 Resilienz

Resilienz, das Konstrukt der psychischen Widerstandskraft, wird in vielfältiger Weise definiert. Einigkeit besteht darin, dass die Widerstandskraft das Resultat heterogener Einflüsse ist.

Der Begriff wird oft als Gegensatz zu Vulnerabilität, zu Verletzlichkeit, betrachtet und hängt dann doch mit diesem eng zusammen. Ohne Herausforderungen ist Resilienz nicht denkbar. Der dynamische Prozess zwischen Wachstumschancen und Schadensrisiko wird in Abhängigkeit von sozialen und personalen Ressourcen betrachtet (Fingerle, 2024; Seibt, 2022). Thun-Hohenstein et al. (2020, S. 13) beschreiben Resilienz als ein multidimensionales Konstrukt der psychischen Widerstandskraft, als „allgemein menschliche[s] Phänomen, das aus dem Zusammenwirken basaler humaner, adaptiver Systeme mit der Umwelt entsteht, um den Menschen zu befähigen, schwierige Lebenssituationen zu bewältigen“. Wagnild und Young (1993, zitiert nach Schumacher et al., 2005, S. 5) sprechen von der „Fähigkeit, internale und externale Ressourcen für die *Bewältigung von Entwicklungsaufgaben* erfolgreich zu nutzen“. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2009) bezeichnen positive Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, soziale Kompetenz, Problemlöse- und Bewältigungskompetenz als Resilienzfaktoren.

Neben diesen personalen Schutzfaktoren werden soziale Ressourcen wirksam. Zu letzteren zählen unter anderem emotionale Bezugspersonen innerhalb und außerhalb der Familie (Bengel et al., 2009; Lösel et al., 2015). Deren Bedeutung wurde bereits in der Kauai-Studie (Werner & Smith, 1979) beschrieben. Somit können auch Lehrpersonen als verlässliche Beziehungspersonen eine wichtige Rolle bei der Stärkung der Resilienz von Schüler*innen einnehmen.

Wustmann (2016) definiert Resilienz als *psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken*. Sie beschreibt einen *dynamischen Anpassungs-* und Entwicklungsprozess an herausfordernde Gegebenheiten wie die auch *rasche Erholungsfähigkeit* von traumatischen Ereignissen. Negative Einflüsse können durch resilientes Verhalten bzw. protektive Faktoren kompensiert werden. Bengel et al.

(2009) thematisieren beispielsweise die ausgleichende Funktion durch (besondere) Begabungen.

Hiebel et al. (2021) sprechen von einem *erlernbaren* Konzept, welches situativ wie auch lebensperspektivisch über Prozesse vermittelt wird. Es gilt zu beachten, dass der Zustand der Resilienz kein endgültiger bzw. kein statischer ist. Niemand ist unverwundbar, keine Lösung perfekt und endgültig. Alles ist in Veränderung, der Versuch einer Stabilisation somit eine Konstruktion (Fingerle, 2024).

Die Institution Schule kann einen bedeutsamen Raum für positive Entwicklung bieten, wenn Sicherheit und Stärkung aller Schüler*innen fokussiert werden. Schulische Leistung gilt als Resilienz förderlicher Faktor, ebenso Zielorientierung und realistische Selbsteinschätzung (Bengel et al., 2009). Entwicklungsförderlich ist es, wenn neue Erfahrungen gemacht werden bzw. Neues verstanden wird. Diese Erfahrung gilt es zu fördern. Dabei gilt es zu beachten, dass es nur sinnvoll ist, Dinge zu verlangen, für welche Ressourcen zur Verfügung stehen, um auch Fehlschläge zu verkraften (Fingerle, 2024).

Schule kann zur stärkenden Umwelt werden, wenn sie ein Ort des Kontakts mit prosozialen Gleichaltrigen ist, ein positives Schulklima vorherrscht und Unterstützung sowie Akzeptanz aller Schüler*innen gelebt werden (Bengel et al., 2009). Als soziale Wesen können wir nicht allein und isoliert leben. Gleichzeitig agieren wir in einer Umwelt, in der Ressourcen in limitierter Auswahl vorhanden sind (Fingerle, 2024). Daher sind Beziehung, Unterstützung ebenso wie auch Konflikte Elemente des schulischen Alltags, die auf Resilienz Einfluss haben.

3 Design der Studie

Die qualitative Interviewstudie fand im Herbst 2021 statt. Im vorhergehenden Schuljahr war aufgrund der Covid19-Pandemie der Schulbetrieb durch Lockdowns und Homeschooling-Phasen, Präsenzphasen in wechselnden Kleingruppen, was für die restliche Gruppe häusliche Beschulung bedeutete, und – nach Rückkehr in den schulischen Regelbetrieb – von erhöhten Hygienemaßnahmen gekennzeichnet. Das Schuljahr 2021/22 startete in der Annahme, dass mit sorgfältig durchgeführten Vorkehrungen ein regulärer Schulbetrieb in Präsenz stattfinden werde.

Im Oktober und Anfang November 2021 wurden 21 Interviews mit zehn Lehrpersonen durchgeführt. Zehn Lehrpersonen unterrichten an zwei Volksschulen, wovon sich eine in einer Stadt und die andere in einer Marktgemeinde befanden, und neun Lehrer*innen an einer städtischen Mittelschule in Niederösterreich.

Im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews (Helfferich, 2014) wurden diese 19 Frauen und 2 Männer, deren Dienstalalter zwischen 2,5 und 43 Jahren lag, befragt, was sie unter Resilienz verstehen.

Mittels qualitativ orientierter kategoriengeleiteter Textanalyse (Mayring, 2019) wurden die Transkripte dieser Interviews auf möglichst konkretem Abstraktionsniveau und mit Wortsequenzen als Kodiersequenz ausgewertet. Mit Hilfe computergestützter Textanalyse

mittels QCAmap (Fenzl & Mayring, 2017) wurde jedes einzelne Interview als Kontexteinheit, deren Informationen für die einzelne Kodierung verwendet wird, herangezogen und das gesamte Datenmaterial als Auswertungseinheit, der das Kategoriensystem gegenübergestellt wird, kategorisiert (Mayring & Fenzl, 2019).

4 Ergebnisse

Widerstandsfähigkeit gegenüber Risiken, die Bewältigung von Krisen, eine dynamische Anpassung und *Adaptierung* an die aktuelle Situation, rasche *Erholungsfähigkeit* nach Belastungen und die Ressourcen der Person selbst in Form von positiven *Eigenschaften* und *erlernbaren Fähigkeiten* wurden von den Lehrer*innen bei der Frage nach ihrem Verständnis von Resilienz benannt.

Maßnahmen, die im schulischen Rahmen durchführbar erschienen, bauten auf der Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen auf.

4.1 Resilienzbegriff

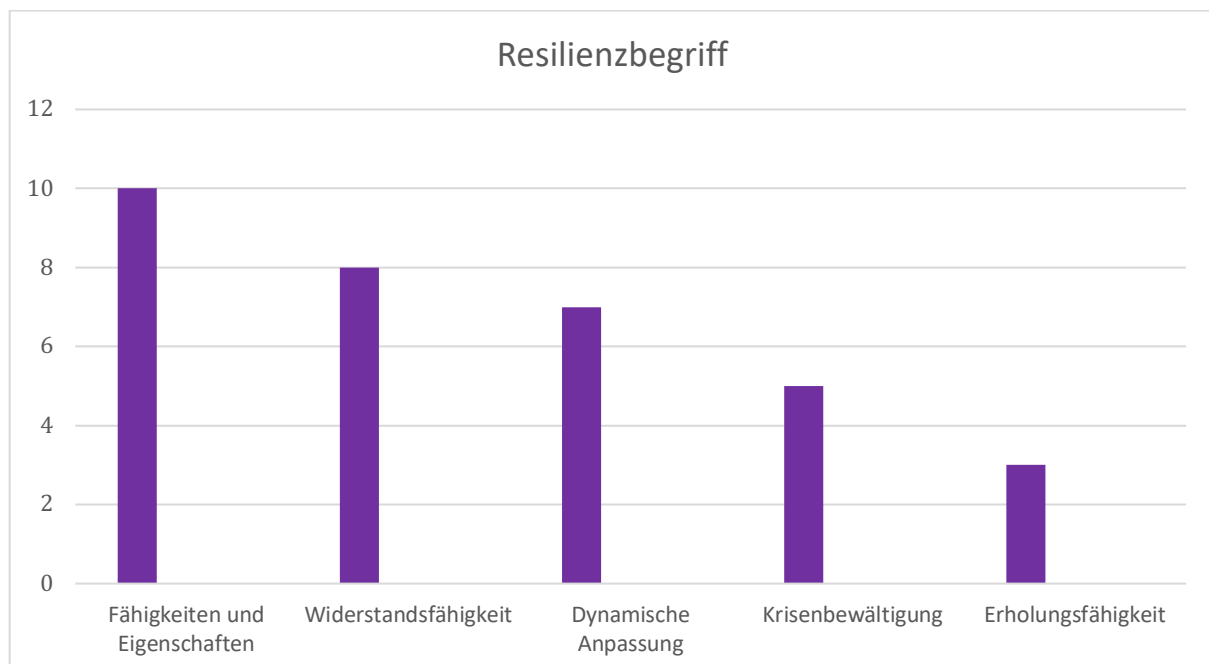


Abbildung 1: Beschreibung von Resilienz aus Lehrer*innenperspektive (Eigendarstellung)

Schwab und Fingerle (2013, S. 99) fanden in empirischen Studien Merkmale wie „hohe Sozialkompetenz, positives Selbstkonzept, Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, die effektive Nutzung von eigenen Talenten und Interessen, die Fähigkeit, zielgerichtet zu planen und zu handeln, eine flexible Form der Stressbewältigung, Selbstvertrauen, eine optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung sowie Intelligenz“ als häufig genannte personale

Schutzfaktoren.

Zehn Lehrpersonen blickten auf die diese personalen Ressourcen und nannten *Fähigkeiten und Eigenschaften* von resilienten Schüler*innen wie Durchhaltevermögen, Reflektiertheit, Selbstbewusstsein, Ausgeglichenheit, Zufriedenheit, Motivation, Hilfsbereitschaft und die Fähigkeit sich ausdrücken bzw. seine Meinung vertreten zu können. Auch lösungsorientiertes Verhalten wurde genannt. Die Bereitschaft, sich mit Herausforderungen aktiv auseinanderzusetzen, kann entwicklungsförderlich, protektiv bzw. risikomildernd wirken (Luthar et al., 2000, S. 547, zitiert nach Zander, 2010, S. 65).

Eine ressourcen- und lösungsorientierte Einstellung und realistischer Optimismus können eine Person stärken, bevor eine belastende Situation eintritt. Entsteht ein Puffereffekt zwischen dem als belastend empfundenen Ereignis und der subjektivem Stressempfindung, können protektive Faktoren das Belastungsempfinden verringern und Risiken abmildern. Tritt ein risikoerhöhendes Ereignis ein, können diese Schutzfaktoren ihre Wirkung entfalten und die Herausforderungen belasten nicht die Befindlichkeit. Resilienz als *Widerstandsfähigkeit* entfaltet hier ihre Kraft. Negative Einflüsse können kompensiert werden bzw. es gelingt, sich *anzupassen* (Thun-Hohenstein et al., 2020).

Diese psychische *Widerstandsfähigkeit* gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Risikofaktoren wurden von acht Lehrer*innen thematisiert, wobei die psychologischen Herausforderungen und psychosozialen Gefährdungspotentiale Beachtung fanden. Themen wie Vernachlässigung oder Armut wurden als Stressoren genannt. Die *Anpassungsfähigkeit* an neue Situationen war für sieben Lehrpersonen bemerkenswert. Die Covid19-Pandemie und auch Lebensrealitäten von Schüler*innen mit Flucht- und/oder Migrationserfahrungen waren bei der Reflexion der dynamischen Adaptionen Thema. Die *Bewältigung einer akuten Krise*, wie beispielsweise beim Verlust eines Familienmitglieds, wurde fünf Mal angesprochen. Für drei Personen war die *rasche Erholungsfähigkeit* von Krisen erwähnenswert, um psychische Widerstandsfähigkeit wiederzuerlangen.

4.2 Maßnahmensetzung

Dass Resilienz erlernbar sei, war für eine Lehrperson explizit bemerkenswert. Durch die vielfältigen Nennungen von Förderideen scheint Einstellung, dass psychische Widerstandsfähigkeit förderbar sein kann, implizit vertreten zu werden.

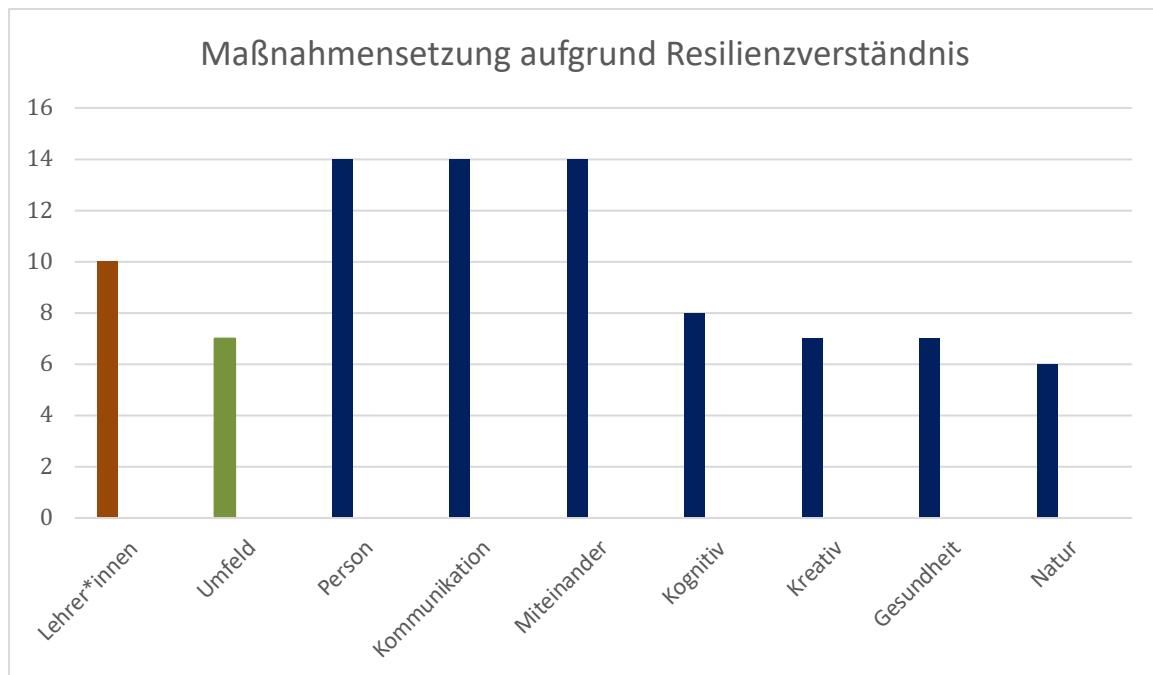


Abbildung 2: Beschreibung von Maßnahmen zur Stärkung aus Lehrer*innenperspektive (Eigendarstellung)

Bei der Betrachtung der aus dem Verständnis heraus gewonnenen Maßnahmensetzungen wurden verschiedene Aspekte zum Thema gemacht. Neben den konkreten Maßnahmensetzungen basierend auf personbezogenen Faktoren sowie sozialen Aspekten wie *Kommunikation* und Kooperation, Stärkung durch *kognitive* Förderung und *kreatives* Tun sowie Thematisierung von *gesundheits-* und *naturbezogenen* Aspekten, wurde auch die Rolle der *Lehrer*innen* und des *Umfelds* thematisiert. Neben der Förderung von Talenten und Interessen kann Schule weitere personale Schutzfaktoren wie Kommunikations-, Problemlöse- und Stressbewältigungsfähigkeiten (Schwab & Fingerle, 2013) sowie kognitive Aktivierung anbahnen.

Zehn Personen hoben die Bedeutung der Persönlichkeit der Lehrpersonen hervor. *Lehrer*innen*, die Beziehung und Wohlbefinden der Schüler*innen in den Vordergrund stellten und denen Spaß und Freude in und an der Schule wichtig waren, boten ein sicheres Umfeld.

Die Gewissheit zu vermitteln, dass sie die Kinder bei großer Verunsicherung aktiv unterstützen und begleiten, war den Lehrpersonen wichtig. Um direkte Ansprechperson für Sorgen, Ängste und Fragen zu sein, braucht es Begegnung, Beziehung und Vertrauensaufbau. Alle Emotionen teilen zu können, und ein Gegenüber vorzufinden, das diese Offenheit wertschätzt, Emotionen ernst nimmt sowie Genaueres zur Situation wissen möchte, schafft Sicherheit. Auf dieser Basis kann Verantwortung übertragen und mutiges Handeln zugetraut werden. Es geht dabei nicht darum, Probleme für die Schüler*innen zu lösen, sondern sie zu stärken, dass sie mit

Herausforderungen umgehen lernen, Phasen der Unsicherheit und Ungewissheit aushalten, ihre individuellen Wege finden und Probleme proaktiv lösen.

Die Herangehensweisen zur Stärkung waren vielfältig. Mit 14 Nennungen rückte die individuelle Förderung der Resilienzfaktoren Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit sowie die Problemlösungskompetenz in den Vordergrund der Reflexion. Selbstwirksamkeitserleben sollte durch Stärken- und Interessenorientierung sowie durch Erfolgserlebnisse ermöglicht werden. Neben den die *Person* fokussierenden Faktoren nennen 14 der befragten Lehrpersonen Gespräche über die aktuellen Anliegen der Schüler*innen sowie die sich vollziehenden Veränderungen als stärkende Maßnahmen. Die *kommunikativen* Möglichkeiten, die sich im schulischen Alltag ergaben, und das Erleben von Interaktion und Gemeinschaft, sollen im Präsenzunterricht durch gemeinsame Aktivitäten und Erfolgserlebnisse in der Gruppe das *Miteinander* stärken. Die reale Begegnung zwischen den Menschen, die im direkten Kontakt und nicht in der virtuellen Welt stattfindet, wurde ebenfalls von vierzehn Lehrer*innen als besonders bemerkenswert hervorgehoben.

Für acht Lehrpersonen spielten *kognitive* Inhalte, Wissensvermittlung und fachliche Auseinandersetzung im Unterricht eine Resilienz förderliche Rolle. Neues Wissen und erfolgreiche Aufgabenbewältigung sollte das „Ich kann“-Gefühl (Grotberg, 2011), eine kulturunabhängige Quelle der Resilienz, stärken.

Neben der Förderung des Lernens wurde *kreativer* Ausdruck beim Malen, Zeichnen, Singen, Tanzen oder Theaterspielen als wichtiger Zugang zur Stärkung psychischer Widerstandsfähigkeit hervorgehoben.

Für sieben Personen standen *gesundheitsfördernde* Maßnahmen in Zeiten der Gesundheitskrise im Fokus. Bewegung oder gesunde Ernährung wurden thematisiert. Das Hinausgehen in die *Natur*, um Kraft zu schöpfen, oder die Begegnung mit Tieren wurde von sechs Lehrpersonen als bedeutsam erachtet.

Sieben Lehrer*innen nahmen die Schulkultur in den Blick. Während Rituale, Struktur und Unterstützung bei der Ordnung ein Resilienz förderliches *Umfeld* schaffen können, würde durch Implementierung eines evidenzbasierten Stärkenprogramms, an welchem sich alle beteiligen, auch auf institutioneller Ebene, Schule widerstandsfähiger machen.

Organisationale und institutionelle Resilienz sollte laut Fingerle (2024) stärker beachtet werden, um psychische Widerstandskraft nicht ausschließlich in die Verantwortung einzelner Personen als zu realisierende Aufgabe zu geben, sondern zu gewährleisten, dass Systeme und Einrichtungen ihrer Verantwortung für die Menschen und deren Gesundheit nachkommen.

4.3 Limitationen

Die vorliegende Studie liefert erste Einschätzungen bezüglich des Resilienzverständnisses von Lehrpersonen. Getätigte Aussagen sind bezogen auf die Ad Hoc-Stichprobe. Aufgrund der Größe und Zusammensetzung der Stichprobe wurde keine theoretische Sättigung erreicht.

Die Ergebnisse beruhen auf dem individuellen Begriffs- und Konzeptverständnis der befragten Personen. Diese waren mit diesem schon vor Ausbruch der Pandemie inhaltlich mit dem Thema vertraut gewesen, da an den Schulen Stärkenprogramme für Schüler*innen bzw. Lehrer*innen-Fortbildungen absolviert worden waren. Daher besteht kein Anspruch auf Generalisierbarkeit bzw. Repräsentativität.

Die Studie kann erste Tendenzen zur Lehrer*innenperspektive während der laufenden Pandemie zeigen und Anlass für weitere Untersuchungen sein, in welchen die gegenwärtige Situation der Polykrisen, die durch wirtschaftliche und politische Problemstellungen und gleichzeitig durch die Veränderungen durch die Gesundheitskrise gekennzeichnet ist, thematisiert wird. Auch ein Einbeziehen der Perspektiven von Schüler*innen und Eltern würde ein umfassenderes Bild ergeben. Längsschnittliche Erhebungen, die die Umsetzbarkeit und die Adaption der Maßnahmen untersuchen, sowie die Beständigkeit mancher Maßnahmen bzw. die Verschiebung von Prioritäten aufzeigen, könnten Einblicke in die Anforderungen in einer Zeit der Transformation geben.

5 Diskussion und Ausblick

Ziel war es, zu erfassen, welche begriffliche Vorstellungen von Resilienz unter Lehrpersonen vorherrscht, auf welchen eine pädagogische Maßnahmensetzung zur Stärkung von Schüler*innen basiert.

Die befragten Lehrpersonen konnten entweder definitorisch oder anhand von Beispielen zum Ausdruck bringen, was Resilienz für sie bedeutet.

Die Hälfte der Lehrpersonen näherte sich über erwünschte bzw. positive Eigenschaften und Fähigkeiten von Schüler*innen dem Begriff. Einige reflektierten diesen anhand von Lebensgeschichten von Kindern, die einer vulnerablen Gruppe angehörten oder sich in einer krisenhaften Situation befanden.

Auch wenn Kinder, deren Entwicklung gefährdet war, in den Fokus der Betrachtung rückten, wurden keine spezifischen Interventionen für bestimmte Schüler*innen genannt, sondern immer Fördermaßnahmen thematisiert, die allen zugutekommen. Dabei wurde die Stärkung der sozial-emotionalen Kompetenzen bzw. Gespräche mit Individuen oder Gruppen am häufigsten genannt. Der Blick auf Kreativität, Lernen, Gesundheit und eine förderliche Umgebung in und außerhalb des Schulgebäudes verweist auf die Bedeutung der Berücksichtigung vielfältiger Interessen, Stärken und Begabungen, um auf verschiedenen Wegen alle Kinder ganzheitlich zu stärken und deren Resilienz zu fördern. Neben der schüler*innenbezogenen Angebote können Lehrpersonen mit ihren Einstellungen und die Schulkultur als förderliche Umwelt wichtige Ressourcen sein. Organisationen stehen dabei in der Verantwortung für alle in ihnen agierenden Menschen. Somit haben Lehrpersonen wichtige Aufgaben, um die Resilienz von Schüler*innen zu fördern, brauchen aber gleichzeitig ebenfalls ein stärkendes, gesundheitsförderliches Umfeld, um diese Aufgabe erfüllen zu können.

Literatur

- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Schiffmann.
- Fenzl, T., & Mayring, P. (2017). *QCAmap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse*. ZPID (Leibniz Institute for Psychology Information).
- Fingerle, M. (2024). *Inklusive Resilienz, resiliente Inklusion oder doch etwas ganz Anderes? Zum Schwierigen Verhältnis von Inklusion und Resilienz*. Vortrag. Inklusionsforscher*innen-Tagung 27.2.2024. https://ifo2024.at/fileadmin/user_upload/IFO_2024/PDFs_IFO/Fingerle-Vortrag_Graz_Ifo_2024_-_GU-Powerpoint-4-3-V1-3.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2009). *Resilienz*. Reinhardt.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS.
- Hiebel, N., Rabe, L., Maus, K., & Geiser, F. (2021). Gibt es die „resiliente Persönlichkeit“? Is there a “resilient personality”? *Spiritual Care, 10(2)*, S. 117–127. <https://doi.org/10.1515/spircare-2020-0125>
- Grotberg, E. H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51–10. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6_4
- Lösel, F., Bliesener, Th., & Köferl, P. (2015). On the Concept of "Invulnerability": Evaluation and First Results of the Bielefeld Project. In M. Brambring, F. Lösel & H. Skowronek (Hrsg.), *Children at Risk*. De Gruyter. S. 186–219.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. *Forum: Qualitative Social Research, 20(3)*. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS. S. 633-648. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauss, B., & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, 53(1)*, S. 16–39. <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/resilienzskala2.pdf>
- Schwab, S., & Fingerle, M. (2013). Resilienz, Ressourcenorientierung und Inklusion. In S. Schwab, M. Gebhardt, E. M. Ederer-Fick, & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik*. Facultas. wuv. S. 97–108
- Seibt, J. (2022). Process Philosophy. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2024 Edition.) <https://plato.stanford.edu/archives/spr2024/entries/process-philosophy/>
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling, U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Psychodrama Soziom 19*, S. 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6>
- Werner, E., & Smith, R. (1979). A report from the Kauai Longitudinal Study. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry 18 (2)*. S. 292–306. [https://doi.org/10.1016/S0002-7138\(09\)61044-X](https://doi.org/10.1016/S0002-7138(09)61044-X)
- Wustmann, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Cornelsen.

Zander, M. (2010). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.