Building Resilience in Basic Education

RESET Methodology

KA2- Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch über bewährte Verfahren

KA204- Strategische Partnerschaften in der Erwachsenenbildung

Projektnummer: 2019-1-AT01-KA204-051252
IO1: RESET Methodologie

Projektpartner:

ORIENTEXPRESS

vhs Volkshochschule Pankow

CENTRO SVILUPPO CREATIVO DANILO DOLCI

kmop KINDLING A BETTER WORLD

VEREIN MULTIKULTURELL

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Projektpartner:

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Inhalt

Resilienzförderung in der Grund-/Basisbildung **4**

1. Kontext von Grund-/Basisbildung

1.1. Definitionen, Ziele und Prinzipien der Grund-/Basisbildung 11
1.2. Grund-/Basisbildung in der Europäischen Union 14
1.3. Zielgruppen der Grund-/Basisbildung 21

2. Forschungsstand: Resilienz im Kontext der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen

2.1. Resilienzforschung 22
2.2. Einflussfaktoren auf den Erfolg in der Grund-/Basisbildung 30
2.3. Die Auswirkungen von Trauma, Diskriminierung und Gewalt auf den Lernprozess 31
2.4. Bestehende Praktiken zur Resilienzförderung in der Grund-/Basisbildung für Erwachsene und psychoedukative Ansätze 37
2.5. Resilienz von Erwachsenenbildner*innen 45
2.6. EU-Praktiken zur Förderung von Resilienz 48

3. Perspektiven von Grund-/Basisbildner*innen zu Resilienz und Selbstfürsorge

3.1. Stichprobe der Feldforschung 57
3.2. Wahrnehmungen zur Resilienz in der Grund-/Basisbildung 59
3.3. Pädagogische Methoden von Erwachsenenbildner*innen zur Förderung von Resilienz 62
3.4. Aktueller Stand und Bedürfnisse von Erwachsenenbildner*innen 66
3.5. Methoden zur Selbstfürsorge von Erwachsenenbildner*innen 70

4. Leitfaden

4.1. Förderung der Resilienz von Lernenden 74
4.2. Resilienzstrategien für Grund-/Basisbildner*innen 78

Literatur

Ergänzende Literatur und Online-Ressourcen 102
Annex I: Zusammenfassung der Umfrage in allen Partnerländern 127
Anhang II: Auswertung der Fragebögen nach Partnerland 131

Resilienzförderung in der Grund-/Basisbildung

Der Resilienzbegriff hat mittlerweile in viele Bereiche Eingang gefunden: von der Ökologie über die Psychologie, Soziologie und das Gesundheitswesen bis hin zur Pädagogik. Eingeführt wurde er in den 1970er Jahren, um die Regenerationsfähigkeit von Ökosystemen nach Katastrophen zu beschreiben. In den Sozialwissenschaften meint Resilienz jedoch die Anpassungs- und Bewältigungsfähigkeit einer Person, einer Gesellschaft oder einer Community (Daniilidou & Platsidou, 2018). Während es keine einheitliche wissenschaftliche Definition von menschlicher Resilienz gibt (Fletcher & Sarkar, 2013), umfassen verschiedene Definitionen eine Reihe spezifischer Merkmale wie Stärke, Selbstwertgefühl, Hoffnung, Autonomie und die Fähigkeit, nicht nur mit Veränderungen umgehen, sondern auch widrige Umstände bewältigen zu können und daran zu wachsen. Genauer gesagt bezieht sich der Resilienzbegriff auf „Phänomene, die durch einen positiven Ausgang charakterisiert sind, obwohl die Anpassungs- und Entwicklungsmöglichkeiten ernsthaft gefährdet sind“ (Masten, 2009). Sie wird auch als Fähigkeit des Einzelnen bezeichnet, mit signifikanten Veränderungen, Widrigkeiten oder Risiken erfolgreich umzugehen (Leipold & Greve, 2009). An dieser Stelle muss erläutert werden, was in diesem Zusammenhang unter Anpassung verstanden wird. Damit ist keine selbstoptimierende Anpassung an problematische und diskriminierende Bedingungen gemeint, sondern im Gegenteil ein Prozess der Selbstbemächtigung, der Individuen befähigt, mit Schwierigkeiten umzugehen, Hindernisse zu überwinden und sich zu entwickeln. Darüber hinaus wurde Resilienz als „gewöhnliche Magie“ beschrieben (Masten A. S., 2009); sie kann also auch bei alltäglichen Herausforderungen und nicht nur unter extrem widrigen Bedingungen greifen.

Ausgangspunkt für psychologische Resilienzforschung durch Pionier*innen wie Emmy Werner (Werner, Bierman, & French, 1971) und Aaron Antonovsky (1997) bildete die Frage, wie Menschen trotz widrigster Umstände, wie schwere Traumatisierung oder soziale Marginalisierung, Gewalt, soziale Ungerechtigkeit, geringe Bildungschancen usw. ihre persönlichen

Ziele verfolgen und ein zufriedenes Leben führen können. Während die Resilienzforschung oft von Kindheits- und Jugenderfahrungen ausgeht, ist anzunehmen, dass Resilienz durch die Entwicklung von Ressourcen, die als Schutzfaktoren über die gesamte Lebensspanne wirken, gefördert und aufgebaut werden kann. Resilienz wird daher als eine angeborene menschliche Fähigkeit betrachtet, die von jedem Menschen im Laufe seines Lebens entwickelt und erlernt werden kann (Masten & O'Dougherty Wright, 2010). Diese Fähigkeit kann durch die Stärkung persönlicher Ressourcen wie Problemlösungsstrategien, ein konstruktiver Umgang mit Gefühlen, kreatives und kritisches Denken, persönliche Zielsetzungen, individuelle Eigenschaften wie Selbstwertgefühl, Optimismus oder Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, gefördert werden. Entscheidend sind dabei auch Umweltfaktoren (z.B. in Form von sozialen Netzwerken), die zur Unterstützung des Einzelnen und zur Schaffung korrigierender positiver Erfahrungen beitragen können (Wald, Taylor, Lang, Asundson, & Stapleton, 2006).

Gerade im Bildungsbereich hat sich Resilienz zu einem entscheidenden Konzept entwickelt. Es betrifft sowohl Lehrende als auch Lernende, insofern als beide Gruppen für die Bewältigung der Herausforderungen des Lebens gerüstet sein sollten.

Die Resilienz von Pädagog*innen wurde in der Literatur auf drei verschiedene Arten definiert: erstens als Fähigkeit, persönliche Leerstellen und Druck aus dem Umfeld zu überwinden und sich an neue Umstände anzupassen, zweitens als Strategien zum Umgang mit herausfordernden Situationen im Berufsalltag und drittens als persönliche Eigenschaft, die dabei unterstützt, trotz maßgeblicher beruflicher Anforderungen erfolgreich zu sein und ein hohes Maß an Zufriedenheit aufrechtzuerhalten (Daniilidou, 2018). Um ihre Resilienz zu fördern, können Erwachsenenbildner*innen einige Techniken anwenden, wie z.B. ihre Unterrichtsmethoden darauf ausrichten, tragfähige Beziehungen zu ihren Lernenden aufbauen und auf ihre Bedürfnisse einzugehen oder an Programmen des Lebenslangen Lernens teilzunehmen, um ihre Techniken weiterzuentwickeln (Daniilidou & Platsidou, 2018).

Im Hinblick auf die Resilienz der Lernenden setzten sich Wissenschafter*innen stets mit der Frage auseinander, warum manche Menschen erfolgreich schwierige Situationen meistern, wohingegen anderen dies nicht gelingt

(Reis, Colbert, & Hebert, 2004). Es konnte beobachtet werden, dass sich die Resilienz der Lernenden tendenziell positiv auf ihre Lernprozesse und -erfolge auswirkt und sie in schwierigen Situation mit höherer Wahrscheinlichkeit auf wirksame Bewältigungsmechanismen zurückgreifen können (Bernard, 2004). Da Resilienz, wie bereits erwähnt, von internen und externen Faktoren abhängt, können Bildungsumgebungen und -strukturen die Resilienz von Lernenden positiv beeinflussen, stärken und fördern.

Während die Forschung stärker auf die Resilienz jüngerer Schüler*innen und deren Förderung durch Schulen und Lehrkräfte fokussiert, stand die Auseinandersetzung mit Resilienz hinsichtlich Strukturen und Lernumgebungen in der Grund-/Basisbildung für Erwachsene bislang weniger im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses. Grund-/Basisbildung für Erwachsene umfasst Lernaktivitäten und Kursangebote, die den grundlegenden Lernbedürfnissen von Menschen aller Altersgruppen entsprechen, wie z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen, Allgemeinbildung, digitale Kompetenzen und Lernstrategien in formalen, non-formalen oder informellen Lernsettings.

Teilnehmende von Grund-/Basisbildungsangeboten bilden hinsichtlich ihres Alter oder Hintergrunds eine inhomogene Gruppe. Manche von ihnen konnten die Pflichtschule nicht abschließen, andere verfügen zwar über einen formalen Abschluss, waren aber aus wirtschaftlichen, sozialen oder persönlichen Gründen nicht in der Lage, bestimmte Grundkompetenzen zu erwerben oder zu verfestigen. Andere sind durch Migration darauf angewiesen, die Sprache ihres Aufenthaltslandes zu erlernen und sich eine Reihe von Kompetenzen anzueignen, die sich von ihren bisherigen Kenntnissen unterscheiden. Gemeinsam ist den Angehörigen dieser Zielgruppe jedoch, dass sie häufig als gering qualifiziert oder als funktionale Analphabet*innen beschrieben werden, worin Stigmatisierungen und Schuldzuweisungen mitschwingen. Sinnvoller wäre es, „sie als bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarfen/-bedürfnissen zu bezeichnen“ (Kastner, 2013). Der Begriff der Benachteiligung vermag treffender auszudrücken, „dass behindernde und verhindernde Strukturen und Mechanismen am Werke waren/sind, die Bildungschancen und Lernvoraussetzungen negativ beeinflusst haben und weiter beeinflussen“ (Kastner, 2013). Dabei werden die unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen von Erwachsenen, in denen sie als Kinder und Jugendliche innerhalb von Familien-, Sozial-, Bildungs-,

Ausbildungs- und Berufssystem aufgewachsen sind, sowie die Erfahrungen berücksichtigt, die ihren Lebensweg möglicherweise beeinträchtigt haben.

Zahlreiche Teilnehmende von Grund-/Basisbildungskursen sind von Diskriminierung, (struktureller) Gewalt und Traumatisierung – häufig im Kontext von Krieg und Fluchterfahrungen –, unsicheren Lebenssituationen, persönlichen Verlusten sowie Rassismus betroffen. Gerade in dieser Gleichzeitigkeit und Überschneidung diskriminieren diese Umstände wirtschaftlich und bildungsbenachteiligte Menschen auf besondere Art und Weise und gefährden potenziell ihre Resilienz. Zusammen mit negativen Lernerfahrungen vermögen diese Gewalt- und Diskriminierungserfahrungen Lernprozesse nachhaltig zu beeinträchtigen und sich in einer Verringerung des eigenen Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Konzentrations- und Motivationsfähigkeit niederzuschlagen. Dies ist der Ausgangspunkt für unsere Beschäftigung mit Resilienz im Kontext der Grund-/Basisbildung.

RESET zielt darauf ab, nach Möglichkeiten und Wegen zu suchen, wie Resilienzförderung in die Grund-/Basisbildungskurse mit Erwachsenen integriert werden kann, so dass der persönliche Handlungsspielraum sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden entsprechend ihren Bedürfnissen und im Sinne der Selbstbemächtigung erweitert wird und setzt sich in Zuge dessen mit der politischen Verantwortung auseinander, für Chancengleichheit und gerechte soziale Bedingungen zu kämpfen.

Institutionelle Bildung (formale sowie non-formale) birgt sowohl eine Chance als auch ein Risiko. Während sie einerseits Ängste und Zwänge hervorrufen und damit Ausgrenzung schaffen kann, bietet sie gleichzeitig auch geregelte Strukturen, positive Beziehungen und fördert potentiell Selbstwertgefühl und Autonomie (Jäckle, 2016, 154). Indem sie diese Möglichkeiten eröffnet, kann Bildung zahlreichen Forschungsergebnissen zufolge Resilienz stärken (Werner, 2011, 38f), wobei den Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen hierbei eine wesentliche Rolle zukommt (Werner, 1998, 155).

Ziele des Projekts und von IO 1

Vor diesem Hintergrund haben sich Verein Orient Express: Beratungs-, Bildungs- und Kulturinitiative für Frauen (Österreich), Verein Multikulturell (Österreich), Kentro Merimnas Oikogeneias kai Paidiou (Griechenland), Centro per lo Svipulo Creativo Danilo Dolci (Italien) und die Volkshochschule Berlin Pankow (Deutschland) zusammengeschlossen, um ein zweijähriges Erasmus+ Projekt unter dem Titel **„RESET: Building Resilience in Basic Education“** (RESET: Resilienzförderung in der Grund-/Basisbildung) umzusetzen.

Das Projekt zielt darauf ab, das Angebot an qualitativ hochwertigen Möglichkeiten entsprechend den Bedürfnissen von Erwachsenen mit Grund-/Basisbildungsbedarf zu verbessern und zu erweitern, um sie im Rahmen des Lebenslangen Lernens zu unterstützen, soziale Integration zu fördern und die Kompetenzen von Erwachsenenbildner*innen zu stärken. Im Rahmen von RESET möchten wir konkrete Ideen zur Resilienzförderung in der Grund-/Basisbildung vermitteln. Dies soll nicht darauf hinauslaufen, dass Grund-/ Basisbildner*innen ihr berufliches Selbstverständnis in Richtung Resilienztraining oder Traumpädagogik verlagern. Vielmehr geht es darum, eine positive Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Lernenden sicher fühlen und Beziehungen zueinander aufbauen, Selbstvertrauen und eine positive Einstellung zum Lebenslangen Lernen gewinnen und entwickeln können. Aus diesem Grund zielt RESET darauf ab, innovative Methoden und Werkzeuge zur Resilienzförderung in der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen zu entwickeln und zu evaluieren. Unterdessen will es psychoedukative Informationen für Bildungsexpert*innen und Stakeholder anbieten.

Das Projekt wird durch die Europäische Kommission im Rahmen der Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen EACEA/1/2019 Leitaktion 2: Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch von bewährten Verfahren in der Erwachsenenbildung finanziert und läuft von November 2019 bis November 2021.

Das Ziel der vorliegenden Publikation (IO1: RESET Methodology) ist die Entwicklung eines gemeinsamen methodologischen Rahmens, der allen künftigen Projektaktivitäten als Leitfaden dienen soll. Sie untersucht und beleuchtet die Bedeutung von Resilienz, insbesondere im Kontext der

Grund-/Basisbildung. Gleichzeitig bietet sie Erwachsenenbildner*innen konkrete Ideen und Anleitungen, wie sie im Rahmen der Grund-/Basisbildung erwachsene Lernende bei ihren Herausforderungen unterstützen können.

Methodik

Aus den oben genannten Gründen wurde eine Primär- und Sekundärforschung durchgeführt, die einerseits eine Literaturrecherche und andererseits eine Feldforschung umfasste, welche sowohl Interviews als auch Fragebögen mit Grund-/Basisbildner*innen beinhaltete.

01

LITERATURRECHERCHE

Zunächst wurde eine gründliche Literaturrecherche durchgeführt, um den Status Quo hinsichtlich Resilienz in der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen zu erfassen. Insbesondere wird der Kontext der Grund-/Basisbildung in der EU vorgestellt. Es folgt eine weitere Untersuchung zum Thema Resilienz, die deren Bedeutung in der Grund-/Basisbildung hervorhebt. Bestehende Strategien und Unterstützungsmöglichkeiten für Lernende und Erwachsenenbildner*innen werden zusammen mit bewährten Praktiken auf EU-Ebene analysiert.

02

FELDFORSCHUNG

In einem nächsten Schritt wurde eine Feldforschung durchgeführt. In diesem Rahmen wurden in 16 Interviews die Perspektiven von Erwachsenenbildner*innen aus allen Partnerländern erhoben und im Februar und März 2020 insgesamt 40 Fragebögen verteilt, um die Wahrnehmung der Kursleiter*innen in Bezug auf Resilienz und deren Förderung sowohl bei ihren Lernenden als auch bei sich zu ermitteln. Ihre Antworten ermöglichten es, die aktuellen Bedürfnisse und die von den Grund-/Basisbildner*innen selbst identifizierten Leerstellen

zu beleuchten und einen aktuellen Leitfaden mit Vorschlägen für innovative und engagierte Aktivitäten zur Resilienzförderung zu erstellen.

03 GRENZEN DER LITERATURRECHERCHE UND FELDFORSCHUNG

Hinsichtlich der Einschränkungen dieser Methodologie ist das Fehlen früherer Studien zur Resilienzforschung in der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen zu nennen, die unsere Literaturrecherche begrenzte. Ergebnisse aus nahen Forschungsbereichen, wie die Resilienz jüngerer Lernender, erwiesen sich jedoch als hilfreich, um gemeinsame Techniken zu identifizieren, die zur Resilienzförderung eingesetzt werden können.

Auch die Definition der Grund-/Basisbildung und ihrer Inhalte sowie die Art und Weise, wie sie vermittelt wird, variierte in den nationalen Kontexten der Partnerländer. In einigen Partnerländern richtet sich die Grund-/Basisbildung an Personen ohne Pflichtschulabschluss, wohingegen sie in anderen Ländern stärker auf Zweitsprachenlernende ausgerichtet ist, wenngleich auch hier weiterhing Kurse für Erstsprachenlernende angeboten werden, die zwar die Pflichtschule abgeschlossen haben, aber dennoch grundlegende Bildungsbedürfnisse haben. Aus diesem Grund führen wir in dieser Publikation einen Abschnitt ein, der die verschiedenen Definitionen aufzeigt, gleichzeitig aber auch gemeinsame Ziele und Prinzipien identifiziert, die in Grund-/Basisbildungskontexten erfüllt werden sollten.

1. Kontext von Grund-/Basisbildung

Bevor wir uns weiter mit dem Thema Resilienz auseinandersetzen, möchten wir zunächst den Kontext der Grund-/Basisbildung näher beleuchten. Dieses Kapitel fasst die grundsätzlichen und spezifischen Ziele, Prinzipien und Zielgruppen sowie die für Grund-/Basisbildner*innen geltenden Rahmenbedingungen im europäischen Kontext überblicksmäßig zusammen.

Vorausgeschickt sei eine Anmerkung zur deutschen Fassung dieser Publikation: Während in Deutschland der Begriff „Grundbildung“ gebräuchlicher ist, wird in Österreich meist von „Basisbildung“ gesprochen. Da an der Projektpartnerschaft sowohl deutsche als auch österreichische Organisationen der Erwachsenenbildung beteiligt sind, haben wir uns für die Formulierung „Grund-/Basisbildung“ entschieden, sofern es nicht spezifisch um den deutschen oder österreichischen Kontext geht.

1.1 Definitionen, Ziele und Prinzipien der Grund-/Basisbildung

Hatte der Grund-/Basisbildungsdiskurs bis zum Zweiten Weltkrieg in erster Linie die Alphabetisierung von Menschen (d. h. das Erlernen von Lesen und Schreiben) zum Gegenstand, so bettete die UNESCO auf der ersten Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung in Helsingör im Jahr 1949 Alphabetisierung in ein umfassenderes Konzept der Grund-/Basisbildung ein, das auch Sprechen, Hören und Rechnen einschloss. 1990 erweiterte die UNESCO das Verständnis von Grund-/Basisbildung im Sinne einer Grundlage für Lebenslanges Lernen (Riekmann & Euringer, 2016, 9).

Im Jahr 2006 veröffentlichte die Europäische Kommission einen Europäischen Referenzrahmen, in dem acht Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen beschrieben werden: (1) muttersprachliche Kompetenz, (2) fremdsprachliche Kompetenz, (3) mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, (4) Computerkompetenz, (5) Lernkompetenz, (6) soziale Kompetenz und Bürger*innenkompetenz, (7) Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, (8) Kulturbewusstsein sowie kulturelle Ausdrucksfähigkeit (European Parliament, 2006, 13).

Somit umfasst Grund-/Basisbildung eine Reihe verschiedener Lernfelder und Kompetenzen. Mit folgender Definition wird versucht, den unterschiedlichen Inhalten und Gegebenheiten gerecht zu werden:

> *Grund-/Basisbildung umfasst eine ganze Reihe von Bildungsaktivitäten mit dem Ziel, „grundlegende Lernbedürfnisse von Menschen aller Altersgruppen zu erfüllen", wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Allgemeinbildung, digitale Kompetenzen, Lernstrategien und andere grundlegende Kompetenzen, die eine aktive Teilnahme am sozialen und beruflichen Leben ermöglichen. Grund-/Basisbildungskompetenzen können in verschiedenen formalen, non-formalen und informellen Lernsettings erworben werden*
>
> *(World Conference on EFA, 1990).*

Obwohl Grund-/Basisbildung auch in den formalen Bildungssektor integriert sein kann, wird sie meist zur non-formalen Bildung gezählt. Grundlegendes Ziel ist es, die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen in Bezug auf Arbeit, soziales Leben und Zivilgesellschaft zu erweitern und positive Lernerfahrungen zu schaffen. Die spezifischen Ziele der Grund-/Basisbildung sind breit gefächert und gleichzeitig individuell auf Lernende zugeschnitten: Nachholen des Schulabschlusses, Vorbereitung auf eine Beschäftigung, größere Unabhängigkeit im Alltag, Erwerb von Kenntnissen über Rechte und Pflichten als Bürger*in eines Landes, Unterstützung für Eltern minderjähriger Kinder, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben durch soziale Kontakte, Teilnahme an Vereinsaktivitäten usw.

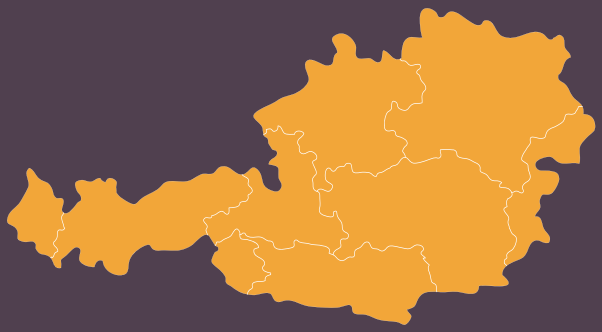
Damit diese Ziele erreicht werden können, gibt es einige gemeinsame Prinzipien für die Grund-/Basisbildung von Erwachsenen, die mit den Grundsätzen der Erwachsenenbildung (Malcom Knowles Theorie der Andragogik[1]) in Einklang stehen. Dem wichtigsten Grundsatz zufolge stehen die **Lernenden** und ihre **Bedürfnisse** im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Im Kontext der Grund-/Basisbildung für Erwachsene wird vorgeschlagen, die individuellen Lernziele gemeinsam mit den Lernenden unter Berücksichtigung ihrer sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen und

Hintergründe sowie ihrer gewünschten Lebensausrichtung zu definieren. Ausgehend von den Bedürfnissen der Lernenden sollte der Unterricht darüber hinaus auf den **vorhandenen Kompetenzen der Lernenden** aufbauen und diese weiterentwickeln. Aus diesem Grund orientiert sich das Angebot immer an Inhalten und Themen, die aus Sicht der Lernenden interessant sind. Die ausgewählten Themen sollten gemeinsam mit den Teilnehmenden im Kursverlauf regelmäßig angepasst werden, um hinsichtlich ihrer Bedürfnisse und Interessen relevant zu bleiben und ihre Kompetenzen zu erweitern. Letzteres ermöglicht den Teilnehmenden eine aktivere Rolle in ihrem Lernprozess einzunehmen und fördert so **Autonomie** und **selbstgesteuertes Lernen**. Was die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden betrifft, so ist eine freundliche Atmosphäre ohne Angst vor Fehlern ganz wesentlich, um **Vertrauen** und **Kooperation** zu stärken, positive Lernerfahrungen und die Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen zu fördern. Der **dialogische** und **wechselseitige** Charakter von Grund-/Basisbildung erfordert einen Austausch auf **Augenhöhe** zwischen Lehrenden und Lernenden. Bewusstseinsbildung in Bezug auf Diversität und Gendersensibilität sowie das **Nichttolerieren von Diskriminierung und Rassismus** im Unterricht sind ebenfalls wichtige Faktoren. Diesen Prinzipien sollten sowohl in der Lernumgebung als auch in den Lernmaterialien Rechnung getragen werden (Fachgruppe Basisbildung , 2017, 4f).

1.2 Grund-/Basisbildung in der Europäischen Union

Innerhalb der EU unterscheiden sich die Angebote der Grund-/Basisbildung hinsichtlich ihrer Inhalte und Vermittlungsmethoden. Im folgenden Abschnitt wird der Kontext der Grund-/Basisbildung in den einzelnen RESET-Partnerländern analysiert.

▶ Österreich



In **Österreich** werden Bildungsangebote im Bereich der Alphabetisierung und Basisbildung seit dem Jahr 2000 vom Europäischen Sozialfonds (ESF) (unter Beteiligung des Bundes und der Länder) finanziert. Sie richten sich an Personen, die neben allgemeinen Lernkompetenzen ihre Fähigkeiten im Lesen und Schreiben, ihre Sprachkenntnisse sowie ihre mathematischen und digitalen Kompetenzen verbessern wollen. Basisbildung in Österreich umfasst einerseits Kurse für bildungsbenachteiligte Teilnehmende mit deutscher Erst- oder Bildungssprache, die nach dem Besuch einer formalen Ausbildung in Österreich ihre Basisbildungskompetenzen verbessern oder einen Schulabschluss auf dem 2. Bildungsweg erwerben wollen. Zum anderen richtet sie sich an nach Österreich migrierte Personen, die ihre Deutschkenntnisse und Basisbildungskompetenzen erweitern wollen.

2012 wurde die *Initiative Erwachsenenbildung* ins Leben gerufen, die Basisbildungsangebote fördert und das Ziel verfolgt, Erwachsenen den kostenlosen Erwerb von Grundkompetenzen und Bildungsabschlüssen zu ermöglichen.[2]

Entsprechend ihrem Anspruch umfasst Basisbildung keine vorgefertigten Lehr- und Lerninhalte, sondern orientiert sich an den Lernzielen und Interessen der Teilnehmenden, auf deren Grundlage

2 *https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/initiative-erwachsenenbildung/was-ist-das/*

die Kursleiter*innen ihren Unterricht vorbereiten und gestalten. Die formulierten Ziele umfassen u. a. folgende Bereiche: Erreichen persönlicher Ziele, Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, Gestaltung von Übergängen zu Bildungswegen, die auf den bestehenden aufbauen, Erhöhung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt usw. Basisbildung ist den Prinzipien der Erwachsenenbildung sowie der Anerkennung der Erstsprachen der Lernenden und ihrer Mehrsprachigkeit als Ressource und Potenzial verpflichtet.

Im Jahr 2019 wurde ein Curriculum für den Unterricht in der Basisbildung eingeführt, in dessen Katalog von Kompetenzen die Fähigkeiten für die jeweiligen Kursstufen definiert sind.[3] Basisbildungsangebote werden durch Bildungsberatungsangebote ergänzt. Folgende Bereiche fallen in Österreich unter den Bereich Basisbildung:

- **Lernkompetenzen** *(Autonomes Lernen, Lernen lernen)*
- **Kompetenzen in der deutschen Sprache** *(Sprechen, Lesen, Schreiben)*
- **Mathematische Kompetenzen**
- **Digitale Kompetenzen**
- **Grundlegende Kompetenzen in einer weiteren Sprache** *(Sprechen, Lesen, Schreiben)*

Basisbildung ist in Österreich Teil des non-formalen Bildungssektors und wird hauptsächlich von Vereinen und (gemeinnützigen) Erwachsenenbildungseinrichtungen oder sozialen Organisationen angeboten. Basisbildner*innen benötigen eine von der *Initiative Erwachsenenbildung* akkreditierte Ausbildung, die sich erheblich von den Qualifikationen der Lehrkräfte im formalen Schulsystem unterscheidet. Diese vermittelt u.a. Fähigkeiten in folgenden Bereichen: grundlegende pädagogische Kompetenzen, Prinzipien der Erwachsenenbildung, Didaktik in Alphabetisierungs- und Sprachkursen, Förderung von Lernkompetenzen, Vermittlung grundlegender digitaler und mathematischer Kompetenzen, Gruppendynamik usw.

3 https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Endversion_Curriculum_Basisbildung.pdf

▶ Deutschland

In **Deutschland** richtet sich die Grundbildung sowohl an Personen mit deutscher Erst- sowie Zweitsprache. Sie umfasst Alphabetisierung in deutscher Sprache (Lesen und Schreiben) und deren Anwendung im beruflichen und sozialen Kontext, Rechnen, digitale Fertigkeiten, Gesundheit, Wirtschaft und soziale Kompetenzen. In Deutschland haben 6,2 Millionen[4] deutschsprachige Erwachsene im Alter von 18-64 Jahren Grundbildungsbedarf bzw. Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Die Bemühungen, die Lese- und Schreibkompetenzen von Erwachsenen deutlich zu verbessern, wurden seit mit Beginn der 2010er Jahre intensiviert. Für die Jahre 2016 bis 2026 wurde eine Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung, die sogenannte „AlphaDekade“[5], ausgerufen. Sie wird vom Bund, den Ländern und Partnern durchgeführt und unterstützt. Ein Ziel der Dekade ist es, die Lese- und Schreibkompetenz von Erwachsenen in Deutschland zu erhöhen. Folgende Bereiche fallen in Deutschland in den Bereich der Grundbildung:

- **Lese- und Schreibfähigkeiten**
- **Rechenfähigkeit**
- **Grundfähigkeiten im IT-Bereich**
- **Gesundheitsbildung**
- **Finanzielle Grundbildung**
- **Soziale Grundbildung**
- **Arbeitsplatzorientierte Grundbildung**

Organisationen, die in Deutschland Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse anbieten, sind sowohl private als auch öffentliche Träger. Die Volkshochschulen sind staatlich geförderte Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Für Erwachsenenbildner*innen in der Grundbildung gibt es (mit Ausnahme des Masterstudiengangs Alphabetisierung und Grundbildung an der PH Weingarten) in Deutschland keine formale Ausbildung. Es gibt jedoch verschiedene bundes- und landesspezifische Fortbildungsprogramme, die auf die Tätigkeit im Grundbildungsbereich vorbereiten bzw. diese vertiefen. Fachkräfte, die Zweitsprachenlernende unterrichten möchten, müssen sich über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge für „Alphabetisierungskurse“ qualifizieren.

4 http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo
5 https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html

▶ Griechenland

Auch in **Griechenland** ist Grund-/Basisbildung Teil des Erwachsenenbildungssektors. Ab dem Jahr 2000 führte Griechenland innerhalb eines politischen Rahmens für Lebenslanges Lernen verstärkt Richtlinien und Initiativen ein, um mehr und verschiedene Formen der Erwachsenenbildung und -ausbildung abzudecken (Eurydice, 2020). Dazu zählen „ein Netzwerk von Erwachsenenbildungszentren, sogenannten „Schulen der 2. Chance" (2. Bildungsweg) und Fernkurse für Erwachsene, Lehrer*innenausbildung und E-Learning-Kurse im ganzen Land" (Marseilles, 2008). Die Zielgruppe umfasst bildungsbenachteiligte Erwachsene, die ihre Grund-/Basisbildungskompetenzen verbessern wollen bzw. die Schulpflicht abschließen müssen oder „von sozialer Ausgrenzung bedroht sein könnten, wie Immigranten, Minderheiten und Geflüchtete" (Marseilles, 2008). Grund-/Basisbildung wird in Form von non-formaler Bildung in Berufsbildungsinstituten, Zentren für Lebenslanges Lernen und in NGOs angeboten. Formale Grund-/Basisbildung für Erwachsene wird in sogenannten „Schulen der 2. Chance" angeboten. Diese Einrichtungen sind öffentlich, für alle kostenlos und geben Personen (sowohl in Griechenland aufgewachsenen Personen als auch Migrant*innen) ohne Schulabschluss die Möglichkeit, sich in soziale, wirtschaftliche und berufliche Strukturen zu integrieren. Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, durch ein zweijähriges Bildungsprogramm eine Qualifizierung zu erwerben, der dem Abschluss der Sekundarstufe I entspricht, der vom Obersten Rat für zivile Personalauswahl (ASEP) anerkannt wird und mit dem Niveau ISCED 2 korreliert (Eurydice, 2020). Durch dieses Bildungsprogramm, das auf einigen Kernfächern basiert, sollen bestimmte grundlegende Fähigkeiten und Eigenschaften entwickelt werden. Der Inhalt der Fächer basiert auf dem Konzept der

Mehrsprachigkeit und ist bewusst offen formuliert, so dass er flexibel an die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden angepasst werden kann. Die unterrichteten Kernfächer sind[6]:

- **Griechisch** *(in Wort und Schrift)*
- **Mathematik**
- **Informations- und Kommunikationstechnologie**
- **Englisch**
- **Sozialpädagogik**
- **Umweltbildung**
- **Physikalische Wissenschaften**
- **Kulturell-Ästhetische Bildung**

Die Innovation der „Schulen der 2. Chance" besteht in der Beratungsleistung, die in jeder Schule durch Berufsberater*innen und pädagogische Psycholog*innen angeboten wird.

In Griechenland erhalten Erwachsenenbildner*innen eine Grundausbildung an höheren Bildungseinrichtungen und müssen eine pädagogische Eignung nachweisen. Nachdem ihre pädagogische Eignung von der National Organization for the Certification of Qualifications & Vocational Guidance (EOPPEP) anerkannt und zertifiziert wurde, werden Erwachsenenbildner*innen als solche eingetragen. Pädagog*innen, die in den „Schulen der 2. Chance" arbeiten, sind Lehrkräfte, die bereits in der Primar- und Sekundarstufe (im öffentlichen Sektor Griechenlands) tätig sind und in Form eines Praktikums oder auf Stundenbasis dort arbeiten können. Voraussetzung für eine Bewerbung ist eine mindestens zweijährige Berufserfahrung in der Primar- oder Sekundarstufe im öffentlichen Sektor. Interessierte Pädagog*innen bewerben sich auf die verfügbaren Stellen und werden auf der Grundlage eines akkreditierten Punktesystems ausgewählt.

6 https://www.inedivim.gr/en/programmes-actions/second-chance-schools?page=12

▶ Italien

In **Italien** werden unter Grund-/Basisbildung jene Bildungsaktivitäten gefasst, die auf den Erwerb einer Qualifikation abzielen, um das Bildungsniveau der erwachsenen Bevölkerung anzuheben (Eurydice, 2020). Mittlerweile wird dieses Konzept auf nationaler Ebene oft mit „Lebenslangem Lernen" gleichgesetzt. Das italienische Recht versteht darunter „jede Tätigkeit, die von Menschen auf formale, non-formale und informelle Weise in verschiedenen Lebensphasen ausgeübt wird, um Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen in einer persönlichen, bürgerlichen, sozialen und beschäftigungsbezogenen Perspektive zu verbessern" (Ministero dell'Istruzione, 2018).

Die Grund-/Basisbildung in Italien stützt sich auf zwei Säulen: CPIAs (Centri Provinciali Istruzione degli Adulti – Provinzzentren für Erwachsenenbildung) und Sekundarschulen mit Unterricht für Erwachsene (Abendschulen), die beide dem Ministerium für Bildung, Universität und Forschung zugeordnet sind. Abendschulen sind den CPIAs angeschlossen und vermitteln Sekundarschul- oder Berufsabschlüsse. CPIAs bieten Lehrpläne für die erste und zweite Lernstufe, Alphabetisierungs- und Italienischkurse, sowohl im Präsenzunterricht als auch im Fernunterricht (EDEC, 2019). In CPIAs werden die Ergebnisse von Lehrplänen der ersten Stufe als „Lernergebnisse" definiert und in die folgenden kulturellen Achsen gruppiert:

- **sprachliche Achse**
- **sozial-historische Achse**
- **mathematische Achse**
- **wissenschaftlich-technologische Achse** *(EURYDICE, 2018)*

Die Lehrpläne der zweiten Stufe vermitteln berufliche, technische und künstlerische Qualifikationen der Sekundarschule. Dabei handelt es sich um italienische Qualifikationskategorien, die Buchhaltung, Geometrie, Gastgewerbe, Kunst und Handwerk, Kenntnisse im Bereich Schifffahrt und Industrie usw. umfassen. Erwachsene mit Grund-/Basisbildungsbedarf können auch kostenlos an einer Berufsausbil-

dung teilnehmen, die von regionalen Verwaltungsbehörden angeboten wird.

Das italienische Grund-/Basisbildungssystem geht von marginalisierten oder benachteiligten Personen (bspw. mit Migrationsgeschichte) als Zielgruppe aus und orientiert sich an den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden. Die sogenannte „Individuelle Lernvereinbarung“ ist ein Vertrag zwischen dem Erwachsenen und der Kommission der Erwachsenenbildner*innen, in welcher auf die Person zugeschnittene Lernangebote und -ziele definiert sind. Zu diesem Zweck wird einerseits ein Gespräch über die jeweilige Motivation und vorhandene Bedürfnisse geführt und anderseits die Kompetenzen erhoben, die diese Person entweder in der formalen Bildung (selbst wenn die formale Qualifikation nie erreicht wurde), der non-formalen Bildung (Sport, Kunst, non-formale Ausbildung usw.), oder der informellen Bildung (z.B. eine in der Familie erlernte Arbeit) erworben hat. Anschließend wertet die Kommission der Erwachsenenbildner*innen unter dem Vorsitz des/der CPIA-Direktors/Direktorin die Informationen mithilfe von Expert*innen aus verschiedenen Bereichen und, im Falle von Erwachsenen mit Migrationsgeschichte, von Kulturmittler*innen oder Psycholog*innen aus und vereinbart die individuellen „Einheiten des Lernplans“ und die zu erreichenden Lernziele. Die Lerneinheiten und Lernziele stellen die Personalisierung des Lernangebots sicher (EDEC, 2019).

An CPIAs und Abendschulen können prinzipiell alle Pädagog*innen unterrichten, die bereits in der italienischen Primar- oder Sekundarschule unterrichten. Diese müssen sich lediglich um einen Einsatz in einem CPIA oder in einer Sekundarschule, die Erwachsenenbildung anbietet, bewerben (CPIA Metropolitano di Bologna, 2016). Zusätzlich zur formalen Grund-/Basisbildung an den CPIAs können im Bildungsbereich tätige NGOs Dienstleistungen in diesem Bereich anbieten, z.B. Alphabetisierung für Menschen mit Grund-/Basisbildungsbedarf, Bildung im Bereich kulturelle Entwicklung und Community-Entwicklung. Für Grund-/Basisbildner*innen, die in NGOs tätig sind, gibt es weder universelle noch verbindliche Anforderungen an ihre Bildungs- oder Berufsqualifikationen.

1.3 Zielgruppen der Grund-/Basisbildung

Grund-/Basisbildung für Erwachsene richtet sich, wie bereits aus der Beschreibung der einzelnen Länderkontexte hervorgegangen ist, hauptsächlich an bildungsbenachteiligte Personen. Diese umfassen Menschen unterschiedlichsten Alters und sozialer Hintergründe. Dabei kann es sich um Personen handeln, die aus sozialen, wirtschaftlichen oder persönlichen Gründen die Schule abgebrochen haben oder trotz eines formalen Abschlusses Grund-/Basisbildungsbedarf haben. Personen mit Migrationsgeschichte, die die Sprache ihres Aufenthaltslandes als Zweitsprache erlernen möchten und Grund-/Basisbildungsbedarf haben, bilden eine weitere Gruppe von Teilnehmenden. Aufgrund der gegenwärtigen globalen Situation stellen Geflüchtete aktuell eine weitere, relativ große Zielgruppe der Grund-/Basisbildung dar. Die Auswirkungen ihrer Kriegs- und Fluchterfahrungen werden von einer ganzen Reihe von Faktoren bedingt, unter anderem vom Ausmaß oder der Häufigkeit der erlebten Gewalt, von ihrem Alter, ihren Lebensumständen und den Erholungsmöglichkeiten sowie vom Vorhandensein oder Fehlen eines unterstützenden Umfelds (Bodendorfer, 2019, 7).

Gemeinsam ist den Teilnehmenden von Grund-/Basisbildung somit in erster Linie eine Bildungsbenachteiligung, die in sogenannten Wissensgesellschaften weitere Diskriminierung nach sich ziehen kann. Grund-/Basisbildung zielt somit auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Eigenschaften ab, die eine umfassende Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben ermöglichen soll.

2. Forschungsstand: Resilienz im Kontext der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen

In diesem Kapitel wird „Resilienz“ und deren Förderung bei Lernenden und Lehrenden aus der Perspektive der einschlägigen wissenschaftlicher Fachliteratur näher beleuchtet.

2.1 Resilienzforschung

Im letzten Jahrzehnt wurden zahlreiche Studien zur Resilienz und ihrer Bedeutung in verschiedenen Bereichen des menschlichen Lebens durchgeführt, von der Kindheit und Jugend bis hin zum Erwachsenenalter und dem Bildungsweg.

An dieser Stelle ist es wichtig, Resilienz umfassend zu definieren. Der nachfolgende Absatz stammt aus einem Bericht der Europäischen Kommission zum Thema „Resilienz“ und bietet die geeignetste übergreifende Definition für die Zwecke unserer Auseinandersetzung:

> „Den Themen ‚Lebensresilienz‘ oder ‚allgemeine Resilienz‘ wurde aus theoretischer und empirischer Perspektive sowie in der angewandten Forschung große Aufmerksamkeit geschenkt [z.B. (Coleman & Hagell, 2007; Luthar, 2003; Masten A. , 2009; OECD, 2014; Ungar, 2005; Ungar, 2012; Werner, 2000)]. Allgemein wurde Resilienz als die Fähigkeit, der Prozess oder das Ergebnis einer erfolgreichen Anpassung trotz bedrohlicher oder herausfordernder Umstände definiert (Howard & Johnson, 2004). Sie wird als das Vermögen einer Person verstanden, Lebens- und Entwicklungsherausforderungen in widrigsten Umständen und Situationen hoher sozialer Benachteiligung gewachsen zu sein (Windle, 1999). Diese Umstände sind durch ihren substanziellen Charakter definiert und werden tendenziell in ‚akute‘ und ‚chronische‘ Widrigkeiten gefasst, die als ‚schwere Angriffe‘ auf

> die Entwicklungsprozesse eines Individuums angesehen werden können [z.B., (Garmezy, 1981; Lindstrom, 2001; Luthar & Cichetti, 2000; Martin & Marsh, 2008; Martin & Marsh, 2009; Masten, 2009)]." (Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, 2018, 17).

Bevor Resilienz als Ziel definiert wird, das mit Hilfe pädagogischer Ansätze in der Grund-/Basisbildung erreicht werden soll, scheint es ratsam, sich mit den Eigenschaften auseinanderzusetzen, die eine Person zu einer stärker entwickelten Resilienz im Leben führen können, sowie mit den Faktoren, die diese gefährden können.

Tatsächlich ist es bei der Betrachtung von Resilienz in der Grund-/Basisbildung für Erwachsene sinnvoll, einen ganzheitlicheren Ansatz zu wählen, da Resilienz mit persönlichen, psychologischen und Umweltfaktoren zusammenhängt, viele Ausprägungen hat und aus einer sehr breiten Palette von Lebenssituationen erwächst.

In der Studie *Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources,*[7] hob Levine (2003) die persönlichen Eigenschaften (siehe Tabelle 1. unten) hervor, die ein positives Resilienzergebnis im Erwachsenenalter fördern können. Diese Faktoren werden als „kumulativ" und „exponentiell" angesehen, aber auch als unvorhersehbar hinsichtlich ihrer Auswirkungen. Auch wenn keiner der Faktoren für sich genügt, um die Belastbarkeit einer Person zu bestimmen, so führen sie in vielen Fällen doch zu einer stark ausgeprägten Resilienz.

7 Levine, S. Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources, at https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181637/

Tabelle 1.

Resilienzfördernde Persönlichkeitsmerkmale

Sichere frühe Bindungen	Die Verfügbarkeit eines engen, beständig fürsorglichen und liebevollen Elternteils (Bezugsperson) ist für das Vertrauen und das Selbstwertgefühl des Individuums/Kindes am förderlichsten.
Temperament	Ein fließendes und lockeres Temperament ist im Gegensatz zu einem sprunghaften und distanzierten förderlich für soziale Beteiligung, Anpassungsfähigkeit, Bewältigung, Zugehörigkeit und Resilienz.
Intelligenz	Ein Mindestmaß an intellektuellen/kognitiven Fähigkeiten ist für eine angemessene Auffassungsgabe von entscheidender Bedeutung (Scharfsinnigkeit garantiert jedoch keine überdurchschnittliche Resilienz).
Gesundheit	Sowohl die körperliche Gesundheit als auch die emotionale Stabilität korrelieren mit Bewältigungskompetenzen und der Belastbarkeit. Es gibt jedoch unzählige Beispiele für chronisch kranke oder psychiatrisch beeinträchtigte Menschen, die außerordentliche Resilienzfähigkeiten aufweisen und sich gut entwickelt haben.
Erscheinung	Auch wenn dies manche Leser*innen kritisch betrachten werden, so ermöglicht ein ansprechenden Auftreten und Erscheinungsbild doch mehr Annäherungs- als Vermeidungsinteraktionen (insbesondere mehr Vertrauen als Misstrauen), mit der daraus folgenden sozialen Stärkung des wahrgenommenen Selbstwertes.

Soziale Fähigkeiten	Menschen mit einer positiven zwischenmenschlichen Umgangsform, die mit Leichtigkeit und Wärme interagieren können, die Stimmung und Empfänglichkeit ihres Gegenübers interpretieren und empathisch auf die Situationen anderer reagieren können, die Vertrauen und Zuversicht erwecken und die engagiert und kommunikativ sind, wird mit größerer Wahrscheinlichkeit Hilfe und Möglichkeiten geboten.
Selbstwahrnehmung	Wie das Einfühlungsvermögen in andere Menschen so ist auch die Fähigkeit, sich selbst einzuschätzen, Stärken wie Schwächen zu erkennen, einen gewissen Einblick in die eigenen Stimmungen, Beziehungen etc. zu haben, von herausragender Bedeutung für den Umgang mit den Herausforderungen, Hindernissen, Enttäuschungen und Misserfolgen, die das Leben unweigerlich mit sich bringt.
Optimismus	„Das Glas ist halb voll“ leistet einen wertvollen Beitrag zur Bewältigung des Lebens.
Sinn für Humor	In der Lage zu sein, zu lachen, sich über die eigenen Schwächen und Defizite und über die Launen des Lebens zu amüsieren, ist eine wunderbare Eigenschaft.
Planungs- und Organisationsfähigkeit	Die widerstandsfähigsten Personen sind anscheinend zielstrebiger und orientieren sich an einem organisierten, analytischen Ansatz sowie einem schrittweisen Plan für den Umgang mit Schwierigkeiten oder Herausforderungen sowie die Lösung von Problemen.
Produktivität	Resiliente Menschen sind in der Regel beruflich engagiert, aufgabenorientiert, und auf die erfolgreiche Erfüllung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ausgerichtet.

Kompartmentalisierung	Indem Menschen Sorgen und signifikante Probleme vorübergehend ausblenden, verhindern sie eine emotionale Schwächung. Dies ist eine Eigenschaft, die es dem Einzelnen ermöglicht, mit den unvermeidlichen Wechselfällen des Lebens fertig zu werden.
Erholung	Dies bezieht sich auf die Fähigkeit, spielerisch zu agieren, sich zu entspannen und „zurückzulehnen", die Freizeit zu genießen und die Zeit und den Raum zu schätzen, der nicht von Zeitmangel, aufgabenbedingte Pflichten und Anforderungen eingeschränkt ist.
Kontaktfähigkeit und Zugänglichkeit	Die soziale Fähigkeit Kontakt aufzunehmen bezieht sich hier insbesondere auf das Vermögen, in einer besonders schwierigen Zeit das Unterstützungsangebot anderer anzunehmen.

In einem nächsten Schritt richten wir nun unsere Aufmerksamkeit auf jene Risikofaktoren, die das Resilienzpotenzial in der Entwicklung einer Persönlichkeit und von Verhaltensmustern untergraben können. Während Risikofaktoren bei einer nicht resilienten Person potentiell zu Schwierigkeiten führen, auf komplizierte Umstände angemessen reagieren zu können, vermögen sie andererseits jedoch auch die Resilienz einer Person zu fördern, wenn diese den Herausforderungen prinzipiell gewachsen ist. Risikofaktoren umfassen genetische, biologische, psychologische und sozioökonomische Aspekte und sind mit der Anpassungsfähigkeit an einen negativen Kontext bzw. eine verletzliche Lebenssituation verbunden. Bei der Kategorie Risiko geht es, wie auch im folgenden Absatz dargelegt, um eine Häufung bestimmter negativer Faktoren, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit eine nicht-resiliente Lebenseinstellung vorhersagen lässt. Was eine Person mit hohem Risiko von anderen unterscheidet, ist nicht der Umstand, einem bestimmten Risikofaktor in hohem Maß ausgesetzt gewesen zu sein, sondern eine Lebensgeschichte, die durch mehrere Risikofaktoren gekennzeichnet ist. Es ist die Exposition gegenüber einer bestimmten Anzahl von Risiken und deren Kombination, die eine erschwerte Anpassungsfähigkeit an Lebensumstände und eine schwach ausgeprägte Resilienz bedingen (Peveri, 2009).

Wie Levine in Bezug auf Risikofaktoren und ihre möglichen Folgen bei gehäuftem Auftreten festhält:

> „Frühe Risikofaktoren korrelieren mit späteren Problemen; im Zusammenspiel miteinander kann es zu einem kumulativen Risiko kommen, und die Wahrscheinlichkeit einer Symptomatik oder Dysfunktion wird dadurch exponentiell erhöht. Wir müssen bekräftigen, dass keiner dieser Faktoren allein und definitiv unvermeidliche Probleme vorhersagen kann. Leider koexistieren und interagieren viele der externen Stressoren und Belastungen in Tabelle II in einer kumulativen und gegenseitig katalytischen (potenzierenden) Weise. Umgekehrt und glücklicherweise können die meisten dieser Risikofaktoren deutlich gemildert oder sogar überwunden werden“ (Levine, 2003).

Tabelle 2.[8] nennt die häufigsten Gefährdungen im Kindheitsalter, die zu einer schwachen Resilienz im Erwachsenenalter führen können.

Tabelle 2.

Negative Umweltfaktoren für die Resilienzentwicklung: Risikofaktoren für psychosoziale Probleme.

Mangelnde prä-, peri- und postnatale Versorgung von Mutter und Kind	Starke Auswirkungen auf kognitive, verhaltensbedingte oder emotionale Funktionsstörungen
Massive Armut	Bringt Entbehrungen und Belastungen für die Familie mit sich, erschwert Bewältigungsmöglichkeiten und verringert die Chancen für persönliches Wachstum
Missbrauch/Vernachlässigung/ Belästigung	Bringt Entbehrungen und Belastungen für die Familie mit sich, erschwert Bewältigungsmöglichkeiten und verringert die Chancen für persönliches Wachstum

8 Levine, S. Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources, at https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181637/

Familiäre Dysfunktion/Konflikte/Umbruchssituationen	Versursachen ein chaotisches und instabiles Umfeld für Kinder, die am meisten von Stabilität, Vorhersehbarkeit und Fürsorge profitieren
Elterliche Psychopathologie	Unbehandelt oder unbetreut wirkt sie sich nachweislich entweder durch genetische Verwundbarkeit oder durch Verstärkung des Chaos und der Instabilität (oben) aus
Unzulängliche/ schlechte Schulen	Die Schule ist einer der wichtigsten präventiven und rehabilitativen Verbündeten im Kampf gegen den Verlust von Kindern in der Gesellschaft. Die Schule kann oft sonstige psychosoziale Defizite im Leben eines Kindes ausgleichen
Mangel an fürsorglichen Erwachsenen	Der vielleicht auffälligste, signifikanteste Mangel aller notwendigen Aspekte im Leben eines Kindes
Abwesenheit von Mentor*innen und Vorbildern	Dies steht mit dem vorhergegangenem Punkt in Verbindung, bietet aber insbesondere älteren Jugendlichen oft Ergänzung oder Ersatz
Krieg/Kultur von Gewalt und Chaos	Dies muss nicht mit Beschreibungen ungeheurer Schäden ausgeschmückt werden
Höhere Gewalt (Naturkatastrophen)	Kann Familien zerstören, brutale Verletzungen und Verluste verursachen und jeden Anschein von Stabilität zunichtemachen

Welche Faktoren können eine Person aus einer Bildungsperspektive somit beim Aufbau von Resilienz über den gesamten Lebenszyklus hinweg positiv beeinflussen?

Die untenstehende Tabelle[9] zeigt einige grundlegende externe Faktoren in der Schule, die unabhängig von der sozio-ökonomischen Verortung oder dem Bildungshintergrund wirksam sind. Dabei unterstreicht der Autor der Studie, aus der die Tabelle entnommen ist, die Schwierigkeit einer trennscharfen Abgrenzung zwischen jenen Faktoren, die die Resilienz von Schüler*innen

9 Newman, T. Promoting Resilience. A Review of Effective Strategies for Child Care Services, Centre for Evidence Based Social Services, University of Exeter, 2002, S. 69

ermöglichen und jenen, die Pädagog*innen (Lehrer*innen, Professor*innen, Kursleiter*innen in non-formaler Bildung) bereits als Teil einer Methode verwenden.

Tabelle 3.

Resilienzfördernde Faktoren

KERNPUNKTE: Faktoren, die die Resilienz über die gesamte Lebensspanne hinweg fördern	Tragfähiges soziales Unterstützungsnetz
	Die Anwesenheit von mindestens einem Elternteil oder einer Bezugsperson, die bedingungslos unterstützend ist
	Ein*e engagierte Mentor*in oder eine andere Person außerhalb der Familie
	Positive Schulerfahrungen
	Kontrollüberzeugung und der Glaube, dass die eigenen Bemühungen etwas bewirken können
	Teilnehme an einer Reihe außerschulischer Aktivitäten
	Die Fähigkeit, Widrigkeiten so umzuformulieren, dass sowohl die positiven als auch die negativen Auswirkungen erkannt werden
	Die Fähigkeit – oder Gelegenheit – „etwas zu verändern“, indem man anderen hilft
	Nicht übermäßig vor herausfordernden Situationen geschützt zu sein, die Möglichkeiten zur Entwicklung von Bewältigungskompetenzen bieten

In derselben Studie wird deutlich gemacht, dass die Aufmerksamkeit auf neue Ansätze zur Resilienzförderung wesentlich ist, und die Botschaft, die sich aus allen Studien zu diesem Thema ergibt, wird optimistisch bewertet: Durch den wiederholten Fokus auf positive Ansätze kann die Resilienz auch breitenwirksam gefördert und ausgebaut werden (Newman, 2002).

2.2 Einflussfaktoren auf den Erfolg in der Grund-/Basisbildung

Wie im vorigen Abschnitt beschrieben, können mehrere Faktoren für die Entwicklung eines Menschen entscheidend sein, und dies ist auch in einer Auseinandersetzung mit dem Bildungskontext wesentlich, der von verschiedenen Hintergründen, teilweise auch von Diskriminierung, Trauma und Gewalt, geprägt ist. Die Gründe für einen Bildungsweg, der im Erwachsenenleben (wieder) aufgenommen wird, sind in der Tat sehr komplex und von Teilnehmer*in zu Teilnehmer*in verschieden, doch sicherlich stellen sie wichtige Faktoren dar, auf die man sich bei der Betrachtung des Unterrichtssettings konzentrieren sollte.

Laut einer Studie der Europäischen Generaldirektion für Bildung, Jugend, Sport und Kultur (2018, 21) tragen vier Hauptfaktoren zum Erfolg oder Misserfolg von Lernenden auf ihrem Bildungsweg bei:

1. **Individuelle Merkmale**
2. **Merkmale der Familien oder Communities**
3. **Besonderheiten der Bildungseinrichtung**
4. **Bildungssystem und nationale Charakteristika**

Zu den individuellen Merkmalen zählen die **Motivation, die Erwartungen und das Engagement**, die die Festlegung persönlicher Ziele und Leistungen ermöglichen; soziale Kompetenzen als die Fähigkeit, ein Unterstützungsnetzwerk zu schaffen; **soziodemographische Faktoren** wie das Geschlecht; und im Fall von Lernenden mit Migrationsgeschichte schließlich die Dauer des Aufenthalts im Aufenthaltsland.

Die zweite Gruppe von Faktoren, die es zu berücksichtigen gilt, bezieht sich auf familiäre und Community-Merkmale, zu denen der **sozioökonomische Status** (SÖS) zählt. So stellt ein niedriger SÖS eine Barriere für die wirtschaftlichen Möglichkeiten dar, die der Bildung zuträglich sein können, wie z.B. der Zugang zu und die Nutzung von technologischen Geräten. Zudem der **Bildungsstand der Eltern**, der oft Einfluss auf die Förderung von Bildung hat, der **Zusammenhalt zu Hause** und schließlich die **Sprache** (so kann das Sprechen anderer Erstsprachen als die offiziellen Landessprachen auf

eine geringere Chance auf Partizipation und Teilhabe in der Gesellschaft und folglich auch dem Bildungssystem hindeuten).

Charakteristika der Bildungseinrichtung sind ebenfalls wichtige Schlüsselfaktoren und können Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler*innen haben. Die Kategorie muss die Berücksichtigung des **SÖS und des Standorts der Schule** einschließen, insofern ein höherer Status oft positive Lernergebnisse bewirkt; auch die Größe der Einrichtung ist ein wichtiger Aspekt, denn oft bieten kleinere Schulen eine besseres Service mit maßgeschneidertem Unterricht; ein weiteres wichtiges Element, das in der Studie identifiziert wurde, ist die **Rolle der Pädagog*innen**, die einen großen Einfluss auf die Lernergebnisse haben, sowie ein **positives Lernumfeld**.

Hinsichtlich des Bildungssystems und nationaler Charakteristika sind schließlich die folgenden Überlegungen zu berücksichtigen:

> **„Schulen oder Rechtssysteme mit früh einsetzenden Selektions- und Nachverfolgungssystemen** können sich negativ auf Schüler*innen aus benachteiligten Verhältnissen auswirken, da sie Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht ausreichend Gelegenheit bieten, Lernerfolge zu erzielen (Schnell et al., 2013). Umgekehrt bietet eine spätere Nachverfolgung, wie sie in Frankreich eingeführt wird, den Schüler*innen mehr Zeit, um sprachliche und kulturspezifische Kenntnisse des Aufenthaltslandes zu erwerben und sich auf den Eintritt in versch verschiedene (potenziell höhere) Ausbildungen vorzubereiten (Crul, et al., 2012).“
>
> *(Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture, 2018, 24f)*

2.3 Die Auswirkungen von Trauma, Diskriminierung und Gewalt auf den Lernprozess

Vorhandene Traumatisierungen bei Lernenden festzustellen ist insbesondere im Erwachsenenalter nicht einfach. Steht hinter erwachsenen Lernenden eine von Trauma, Gewalt oder Diskriminierung mitgeprägte Geschichte, ist Erwachsenenbildung mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert. In diesem Zusammenhang schreibt Sandra Kerka (2003):

> „Die Auswirkungen von Traumata sind in der Tat sehr breit gefächert und ausgehend von den Risikofaktoren, die ein Kind in der Kindheit erfahren kann, gibt es noch andere Arten von Traumata, die auch im Erwachsenenalter auftreten können: ‚psychischer oder physischer Missbrauch, Vergewaltigung, Krieg, Zwangsumsiedlung, Diagnose einer unheilbaren Krankheit, Verlust des Arbeitsplatzes, Tod oder Selbstmord eines geliebten Menschen, Scheidung, Raub, Naturkatastrophen und Terrorismus'. Einige betrachten Armut, Obdachlosigkeit und Hassverbrechen als Formen systemischer Gewalt, die Traumata verursachen (Pearce, 1999; Rosenwasser, 2000). Ein Großteil der Literatur zu Erwachsenenbildung konzentriert sich auf die Traumata von Frauen, die häusliche Gewalt erleben sowie von geflüchteten Teilnehmenden von Alphabetisierungs-/Sprachkursen, doch erwachsene Lernende können in allen Umfeldern und auf allen Ebenen traumatische Ereignisse erlebt haben, die sich auf das Lernen auswirken."

Erwachsene Lernende, die Traumatisierungen und deren Auswirkungen erlebt haben, können verschiedene Symptome zeigen, wie Schwierigkeiten neue Aufgaben zu beginnen, Schuldgefühle, gewisse Sicherheitsbedenken, Depressionen, Vertrauensdefizite, Angst vor Risiken, Schlafstörungen, geschwächtes Selbstwertgefühl/-vertrauen, Konzentrationsschwächen oder Panikattacken. Einige Menschen können asymptomatisch sein, während andere die Symptome der „Posttraumatischen Belastungsstörung" (PTSD) mit Rückblenden, Verwirrung, Substanzabhängigkeit und -missbrauch, dem ständigen Gefühl, in Gefahr zu sein oder eingeschränkt zu werden, manifestieren können. Im Bildungs- oder medizinischen Diskurs und oft auch in der pädagogischen Praxis wird der Schwerpunkt auf den/die Lernende*n und auf die Art und Weise gelegt, wie er oder sie „darüber hinwegkommen" soll (Kerka, 2003). Einigen wissenschaftlichen Studien zufolge (Pearce, 1999; Williamson, 2000; Horsman, 2003) sollte stattdessen beim Herangehen an das Thema Trauma in der Erwachsenenbildung ein Perspektivenwechsel vollzogen werden, bei dem weniger der/die individuelle Lernende als das Bildungssystem und der jeweilige pädagogische Ansatz in das Zentrum der Auseinandersetzungen gerückt werden. Horsmans (1997) Vorschlag, wie der Diskurs von den Lernenden auf das Bildungssystem verlagert werden kann, ist nützlich, um diese Verschiebung der Perspektive nachvollziehen zu können:

> „Anstatt ‚Opfer' zu diagnostizieren und zu behandeln, geht es darum, Wege zu finden, das Lernumfeld für alle sicherer zu machen".

Kerkas Studie „Trauma and Adult Learning" (2003) betont, welch wichtige Rolle der Reaktion von Pädagog*innen auf eine traumatische Vorbelastung zukommt und die Bedeutung methodischer Strategien, um mit der Stressbelastung der Teilnehmenden in einer Art und Weise umzugehen, die ein gutes Lernumfeld schafft und die Resilienz beim Lernen und im Umgang mit Belastungen fördert. Die Reaktion von Pädagog*innen auf Lernende mit traumatischen Erfahrungen kann durch eine Reihe von Faktoren eingeschränkt werden:

- persönliche Überzeugungen oder institutionelle Vorgaben, die Beratung als von der Bildung getrennten Bereich betrachten
- der Mangel an Wissen über oder Zugang zu Ressourcen von Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, Teilnehmende an andere Stellen verweisen zu können
- die Erkenntnis und die Befürchtung, dass die Offenlegung von Informationen durch die Lernenden die Pädagog*innen gefährden oder rechtliche Folgen haben könnte
- die Sorge, eventuell versehentlich die Privatsphäre und Vertraulichkeit der Lernenden zu verletzen
- die emotionalen und psychologischen Auswirkungen dieser Offenheit und der Involvierung von Erwachsenenbildner*innen

Um diese Barrieren zu überwinden und um Lernenden (und Lehrenden) zu helfen, wieder Kontrolle, Verbindung und Sinnstiftung zu erlangen, könnten Pädagog*innen auf einen mehrdimensionalen Ansatz zurückgreifen, der die folgenden Säulen umfasst: „Einnahme einer ganzheitliche Perspektive, Schaffen eines sicheren Lernumfelds, Storytelling, Kooperation mit geeigneten Anlaufstellen, Selbstfürsorge und berufliche Entwicklung von Pädagog*innen sowie politische Arbeit und Interessenvertretung" (Kerka, 2003).

Im Folgenden werden Vorschläge präsentiert, die Isserlis Studie „Trauma and the Adult English Language Learner" (2001-2) mit Erwachsenen, die Traumatisierugen erlebt und Englisch als Zweitsprach lernen, entnommen

sind. Ziel der Studie war es, den Kursraum für alle sicherer zu gestalten. Wie er hervorhebt: „Unabhängig von der Erfahrung eines Individuums hinsichtlich Gewalt, Folter oder Missbrauch ist es für viele einschüchternd, ein/e erwachsener Lerner*in zu sein".

- **Hören Sie zu und erlauben Sie, dass Sorgen bezüglich Gewalt zum Vorschein kommen dürfen.** Unterrichtsformate, die auf einem teilnehmer*innenzentrierten Ansatz basieren, ermöglichen Lernenden den Aufbau einer Gemeinschaft. Es ist wichtig, Gewalt nicht auszuklammern oder Trauma als medizinisches Problem zu betrachten, sondern vielmehr dessen unterschiedliche Formen zu verstehen. Dennoch können einige Informationen Triggerreaktionen bei anderen Teilnehmenden auslösen. In einem solchen Fall können Teilnehmende von einem Beratungsangebot außerhalb des Kursraums profitieren.
- **Bieten Sie Inhalte und Aktivitäten an, die es den Lernenden ermöglichen, so viele oder so wenige Informationen über sich selbst auszutauschen, wie sie möchten,** insbesondere wenn sie sich gerade erst im Kursraum kennen gelernt haben. Lassen Sie die Teilnehmenden wissen, dass sie nicht verpflichtet sind, Einzelheiten aus ihrem Leben mitzuteilen, aber dazu eingeladen sind, wenn sie möchten (Isserlis, 1996). Wichtig ist es, die Stärken der Lernenden wertzuschätzen, insbesondere bei Erwachsenen, die negatives Feedback über sich selbst oder ihre Lernfähigkeit erhalten haben. Die Verwendung der Erstsprache für das Lernen von Inhalten, Aktivitäten und Diskussionen kann dazu beitragen, Vertrauen und Gemeinschaft aufzubauen.
- **Ermöglichen Sie den Lernenden, den Grad ihrer Teilnahme an Unterrichtsaktivitäten selbst zu bestimmen.** Horsman beschreibt die Fähigkeiten der Lernenden, präsent zu sein und an Unterrichtsaktivitäten teilzunehmen, als „relative Zustände der Präsenz" (Horsman, 2000a, 84). Sie schlägt vor, gemeinsam zu erörtern, was es bedeutet, im Unterricht anwesend zu sein, und Lernenden explizit die Erlaubnis zu erteilen, sich nicht vollständig an allen Aktivitäten zu beteiligen, und zwar durch die Einrichtung einer „ruhigen Ecke", die für Personen reserviert ist, die an bestimmten Aktivitäten nicht teilnehmen möchten.
- **Informieren Sie sich über Ressourcen innerhalb der Community.** Pädagog*innen müssen zwar nicht zu Berater*innen

werden, aber sie sollten über geeignete Services Bescheid wissen, Ratschläge geben können und auch bereit sein zu erklären, wie diese wirklich funktionieren. Versuchshalber könnte im Unterricht das Anrufen bei einer Notfall-Hotline erprobt werden, um darauf vorzubereiten, welche Informationen gefragt werden und welche Sprache verfügbar ist etc. Diese Unterrichtsaktivität zielt darauf ab, die Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten einzusetzen, die erforderlich sind, um eine Hotline anzurufen und um Hilfe zu bitten.

- **Gehen Sie keinesfalls davon aus, dass alle Lernenden mit Migrationsgeschichte ein Trauma erlebt haben.** Ebenso wenig müssen Erwachsenenbildner*innen notwendigerweise wissen, wer von ihren Lernenden Gewalt erlebt hat. Sie sollten sich jedoch darüber im Klaren darüber sein, dass bestimmte Themen, die für gewöhnlich in Zweitsprachkursen für Erwachsene diskutiert werden (z.B. Familie und Gesundheit), aufgrund von vergangenem und gegenwärtigem Missbrauch Unbehagen auslösen können (Horsman, 2000a).

Wie zudem weiter oben in Zuge von Kerkas Vorschlägen (2003) kurz erwähnt wurde: Gehen Sie von einer **ganzheitlichen Perspektive** aus. Obwohl Bildung meist vornehmlich auf den Geist fokussiert, wirken sich traumatische Erfahrungen auf Geist, Körper, Emotionen und Geist aus. Bedenken Sie zudem das Prinzip der **Freiwilligkeit**, das Ausüben von Druck ist fast immer kontraproduktiv, es sollte stets möglich sein, nicht teilzunehmen oder einfach nur zuzusehen (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, 34).

In der Tat ermöglichen ganzheitliche Methoden die Schaffung von Erfahrungen und helfen bei der Entwicklung von heilsamen Strategien, indem sie Geschichten austauschen, Kunst schaffen, Lieder spielen oder schreiben, Co-Beratung einbeziehen, Poesie, Theater und Tanz anbieten. Diese Methoden greifen auf verschiedene Arten des Wissens zu, sprechen die ganze Person an und helfen, ein sicheres und vertrauensvolles Umfeld von Nähe, Gemeinschaft und Verbindung aufzubauen. In Kerkas Studie (2003) gibt es wertvolle Vorschläge zu Methoden, um vorhandene Barrieren zu durchbrechen, die sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden wahrgenommen werden:

- **Einen sicheren Ort schaffen.** Der pädagogische Kontext sollte keine zusätzliche emotionale Belastung verursachen und sich der möglichen psychologischen Bedürfnisse der Lernenden bewusst sein. Die Aufmerksamkeit für die psychische und emotionale Sicherheit

kann das Vermeiden von diagnostischen, klassifikatorischen Tests, die Schaffung von Grundregeln für die Gruppe, der Aufbau einer Kultur der Zusammenarbeit durch Betonung der vollen Teilnahme jedes einzelnen Mitglieds, die Möglichkeit, sich von jeder Aktivität auszunehmen, und die Ermutigung der Lernenden sich den Raum anzueignen, einschließen.

• **Die eigene Geschichte erzählen.** Storytelling ist nicht nur eine therapeutische Technik, sondern auch ein Schlüsselinstrument zur Sinnstiftung in der Erwachsenenbildung. Respektvolles und zugewandtes Zuhören und das Anbieten von Inhalten und Aktivitäten, die es den Lernenden ermöglichen, so viel oder so wenig Informationen über ihren Gefühlszustand weiterzugeben, wie sie wollen, ist ganz entscheidend.[10]

• **Zusammenarbeit mit und Weiterleitung an andere Stellen.** Es ist wichtig, Wissen über Gesetze (vor allem Zuwanderungsgesetze), Gesundheitsthemen, Beratungs- und Sozialeinrichtungen, Notunterkünfte und medizinische Versorgung einzubinden, um Lernende bei Bedarf an die richtige Stelle weiterleiten zu können.

• **Selbstfürsorge der Erwachsenenbildn*erinnen.** Personen, die in der Grund-/Basisbildung tätig sind, sollten in der Lage sein, ihre eigene Selbstfürsorge wahrzunehmen, um dem Risiko eines Burn-Outs oder emotionaler Überlastung vorzubeugen. Darüber hinaus sollten sie Gelegenheit haben, an professionellen Trainings teilzunehmen, um die Auswirkungen eines Traumas erkennen zu können.

• **Politische Arbeit und Interessenvertretung.** Es ist schwierig zu gewährleisten, dass Bildungsprogramme flexibel und sensibel auf die Bedürfnisse traumatisierter Lernender eingehen. Aus diesem Grund sollte der Entwicklung von Richtlinien und einer Interessensvertretung

10 Als konkrete Beispiele nennt die Studie Folgendes: „Narrative Techniken beinhalten oft das Schreiben von Tagebüchern; (Horsman, 2000b) gibt das Beispiel eines Dankbarkeitstagebuchs als Möglichkeit für Lernende, positive Aspekte zu erkennen und daraus Kraft zu schöpfen, anstatt sich nur auf Schmerz zu konzentrieren. Storytelling kann auch in nonverbaler Form erfolgen: (Lykes, et al., 1999) beschreiben ein partizipatorisches Aktionsforschungsprojekt, in dem guatemaltekische Frauen versuchten, ihre Kriegserfahrungen in Fotos zu dokumentieren. Andere Methoden des Erzählens sind Gesprächskreise (Horsman 2000b), Kunst (Morrish, 2002) und Poesie, Gesang und Rituale (Rosenwasser, 2000)“, S.5

ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit zuteilwerden, um bspw. zu vermitteln, dass Lernende im Bedarfsfall die Gelegenheit haben sollten, dem Unterricht fern zu bleiben, ohne dafür verantwortlich gemacht zu werden.

2.4 YBestehende Praktiken zur Resilienzförderung in der Grund-/Basisbildung für Erwachsene und psychoedukative Ansätze

In den letzten zehn Jahren haben sich zahlreiche Studien auf die Sammlung und/oder Schaffung von Ansätzen zur Resilienzförderung durch verschiedene Instrumente wie individuelle Praktiken, Workshops, neue psychologische Ansätze und Spiele konzentriert. Einige der für unseren Kontext relevantesten werden im Folgenden vorgestellt.

Am Ende dieser Publikation werden zahlreiche ergänzende Online-Ressourcen angeführt (Abschnitt „Ergänzende Literatur und Online-Ressourcen“). Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die meisten der online verfügbaren Ressourcen das Thema Resilienzförderung im Kinder- und Grundschulalter betreffen. Obwohl einige allgemeine Aussagen über Resilienz über die Lebensspanne hinweg abgeleitet werden können, ist es stets wichtig, sich vor Augen zu halten, dass beim Übergang von der Theorie zur Praxis die Vielfalt der Herausforderungen, die jeden einzelnen Lernenden charakterisieren, berücksichtigt werden sollte.

Tabelle 4., entnommen aus *Trauma-Informed Practices for Postsecondary Education: A Guide* von Davidson (o.D., 15) enthält eine nützliche Liste grundlegender Werte für traumainformierte Praktiken sowie eine Aufzählung damit einhergehender Fragen, die bei Überlegungen zur Entwicklung von Aktivitäten zur Resilienzförderung in einem Bildungskontext berücksichtigt werden sollten.

Table 4.

Grundlegende Werte traumainformierter Praxis

Werte	Fragen, die die Entwicklung einer traumainformierten Praxis anleiten
Sicherheit (physische und emotionale)	• Wie sicher ist das Gebäude oder die Umgebung? Sind Gehsteige und Parkplätze gut beleuchtet? Gibt es leicht zugängliche Ausgänge? • Sind Wegbeschreibungen klar und leicht zugänglich? • Ist Sicherheitspersonal anwesend? • Sind Schilder und andere visuelle Materialien einladend, klar und lesbar? • Sind die Toiletten leicht zugänglich (z.B. gut markiert und geschlechtsneutral?) • Sind Erstkontakte oder Einführungen einladend, respektvoll und zugewandt?
Vertrauenswürdigkeit	• Erhalten die Teilnehmenden klare Erklärungen und Informationen über Aufgaben und Verfahren? • Werden spezifische Ziele und Vorgaben deutlich gemacht? • Wie geht das Programm mit Herausforderungen zwischen Rollenklarheit und persönlichen/beruflichen Grenzen um?
Entscheidungsmöglichkeiten und Kontrolle	• Ist jede*r Teilnehmende über die verfügbaren Wahlmöglichkeiten und Optionen informiert? • Erhalten Teilnehmende klare und angemessene Informationen über ihre Rechte und Pflichten? Gibt es negative Konsequenzen für das Treffen bestimmter Entscheidungen? Sind diese Konsequenzen notwendig oder willkürlich? • Haben die Teilnehmenden die Wahl, an verschiedenen Treffen teilzunehmen? • Entscheiden die Teilnehmenden über die Form der Kontaktaufnahme (z.B. per Telefon oder per Post nach Hause oder an eine andere Adresse)?

Gestaltungsmöglichkeiten	• Spielen Teilnehmende eine wichtige Rolle bei der Planung und Evaluierung des Angebots? Gibt es Mitglieder, die sich als Überlebende von Traumata identifizieren oder einer bestimmten Zielgruppe angehören? • Wird den Beiträgen und Präferenzen der Teilnehmenden bei der Planung, der Festlegung von Zielen und der Entwicklung von Prioritäten wesentliches Gewicht beigemessen? • Identifizieren Pädagog*innen Aufgaben, an denen sie und die Teilnehmenden gleichzeitig arbeiten können (z.B. Informationsbeschaffung und Komitees)?
Selbstbemächtigung	• Auf welche Art und Weise wird den Stärken und Fähigkeiten der Teilnehmenden Rechnung getragen? • Vermitteln Pädagog*innen eine Art realistischen Optimismus über die Fähigkeit der Lernenden ihre Ziele zu erreichen? • Wie kann jede Einheit, jeder Kontakt oder jedes Angebot auf die Entwicklung und Ausweitung von Fähigkeiten ausgerichtet sein?

In derselben Studie finden sich einige nützliche Ressourcen (Davidson o.D., 18), die aus anderen interessanten Studien von Carello und Butler (2014); Downey (2013); Health Federation of Philadelphia (2010); und Wolpow, Johnson, Hertel und Kincaid (2009) übernommen werden:

- **Schaffen Sie Raum für Selbstbemächtigung.** Pädagog*innen können Lernenden das Gefühl geben, mehr Kontrolle über ihr Leben zu haben, indem sie sie ermutigen und ihnen gestatten, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen über ihr eigenes Lernen zu treffen. Darüber hinaus kann auch eine positive Bestätigung ihres Handelns positive Auswirkungen haben.
- **Fragen Sie nach.** Denken Sie immer daran, dass emotionale Sicherheit eine Voraussetzung für den Lernprozess ist. Pädagog*innen sollten nie unterschätzen, wie wichtig Offenheit gegenüber den Lernenden ist und sie zu fragen, ob alles in Ordnung ist. Diese einfache Frage zeigt Interesse und ermöglicht eventuell einen Dialog und Informationen,

die Pädagog*innen benötigen, um die Bedürfnisse der Teilnehmenden besser zu verstehen und auf sie einzugehen. Durch das Stellen dieser Frage können Teilnehmende ihre Lehrenden kennen lernen, und es kann eine interessierte und inklusive Gemeinschaft entstehen.

- **Bereiten Sie sich auf bedeutende Jahrezeiten/-tage vor.** Es gibt bestimmte Daten oder Zeitabschnitte im Laufe des Jahres, die für manche ein traumatisches Erlebnis in Erinnerung rufen können, wie z.B. die Aufnahme in eine Pflegefamilie oder der Tod eines lieben Menschen. Wenn Erwachsenenbildner*innen davon Kenntnis haben, sollten sie diese Information im Hinterkopf behalten, um bei den Teilnehmenden nachzufragen und Anzeichen für die Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützung zu erkennen.
- **Seien Sie sensibel gegenüber Familienstrukturen.** Pädagog*innen müssen einbeziehen, dass Lernende möglicherweise unterschiedliche Familienstrukturen haben, und sie sollten erwägen, ihre Sprache entsprechend zu ändern. Die Unterrichtspläne sollten auf Themen aufbauen, die die Existenz unterschiedlicher Familienstrukturen beinhalten.
- **Vermeiden Sie romantisierende Darstellungen von Traumatisierungen.** Achten Sie darauf, dass Ihr Unterrichtsinhalt bzw. Gegenstand Traumata nicht als romantisch oder wünschenswert darstellt.

In derselben Studie wird auch ein sehr innovativer Ansatz zur Resilienzförderung in allen Altersgruppen hervorgehoben, nämlich die **Achtsamkeit** im Unterricht: Sie kann sehr positive Auswirkungen auf Lernende mit traumatischen Erfahrungen haben und dabei helfen, mit Emotionen umzugehen und die Fähigkeit zu stärken, Empathie für sich selbst und andere zu empfinden.

Ein anderer Ansatz betrifft die Stärkung des **Selbst- und Körperbewusstseins**. Die Fähigkeit, Körperempfindungen aber auch persönliche Bedürfnisse wahrnehmen zu können – beides wichtige Aspekte der Resilienzförderung – wird als Selbstwahrnehmung bezeichnet. Manche Erwachsenenbildner*innen und traumapädagogische Ansätze betonen immer wieder die Notwendigkeit, das Bewusstsein für aufsteigende Emotionen und Affekte zu schärfen, um sie anschließend zu regulieren. Dadurch wird das Körper-Selbstempfinden

gefördert, und das bewusste Wahrnehmen des Innenlebens ist wieder Voraussetzung dafür, dass wir unsere Gefühle und Körperempfindungen positiv beeinflussen können. Dies ermöglicht auch, Anspannungszustände des Körpers in ihrem Fluss zu erkennen und sie als veränderlich wahrzunehmen (Lang 2016, 403). Dasselbe trifft auch auf körperliche Wahrnehmung zu. Das Wohlfühlen im eigenen Körper ist „zentraler Bestandteil des Selbstwertes" und es besteht eine Wechselwirkung zwischen körperlichem und geistigem Befinden (Weiß 2016, 297). Auch sensomotorische Übungen lassen sich da und dort einbauen und stärken das Selbstvertrauen (Siebert & Pollheimer-Pühringer 2016, 40, 43). Ein gewisses (vorsichtig dosiertes) Maß an Mobilität vermag auch der Erstarrung und Ohnmacht etwas entgegenzusetzten, die mit Anspannung oft einhergeht (Weiß 2016, 297).

Laut einer Studie, die im Rahmen des „Project Resilience" (1999)[11] durchgeführt wurde, besteht eine weitere interessante Methode darin, die **Kunst des Schreibens** zu erlernen, und das Schreiben zu nutzen, um die Kraft und die Fähigkeit zu entwickeln, Begebenheiten in einem größeren Kontext einzuordnen und sich ermächtigt zu fühlen. Sie sagen:

> „Leben sind Geschichten, und die Geschichten eines jeden Menschen bergen das Potenzial für viele Erzählungen. Jedes Erzählen ist eine Interpretation. Autor*innen können sich selbst zeichnen, wie sie wollen. Aus einer Vielzahl von Ereignissen können sie jene Ereignisse auswählen, die sie am meisten beeindrucken, um eine Handlung zu konstruieren, die von Niederlagen, Erfolgen und Möglichkeiten berichtet. Die Geschichte, die sie erzählen, übt wiederum einen starken Einfluss auf ihre Gefühle und ihr Verhalten aus. Während sie ihre Geschichte konstruieren, konstruiert diese sie".

Ein ähnlicher Ansatz wird im „Resilience Project" (2019) vertreten, einem europäisch finanzierten Programm, das darauf abzielt, Resilienzförderung in die Erwachsenenbildung zu integrieren. Auf der Projekthomepage[12] kann nachgelesen werden, wie der Ansatz aufgebaut ist und wie er durch die Kunst

11 Projekt mit Sitz in Washington, das Lehr- und Lernmaterialien für Jugendliche und Erwachsene anbietet, die ihre eigene Resilienz aufbauen wollen, oder für Personen, die in diesem Berufsfeld tätig sind. https://projectresilience.com/

12 http://www.resilience-project.eu/uploads/media/Personal_Profile_05.pdf

des Geschichtenerzählens vermittelt wird, oder besser durch die Fähigkeit, unser eigenes Bild aufzubauen – oder zu rekonstruieren –, während wir über unsere vergangenen Erfahrungen und eine Reihe von Themen sprechen, wie Peers, Familie, Stärken, Hobbys, Lebensstil, Schule, mit anderen Worten, all jene Aspekte des eigenen Lebens, die es einzigartig und wertvoll machen. In Bezug auf einige spezifische psychoedukative Ansätze gibt es eine sehr nützliche Liste in der Studie von Helmreich et. al. (2017) *Psychological interventions for resilience enhancement in adults*, die im Folgenden vorgestellt wird.

Tabelle 5.

Beispiele für Trainingsmethoden, um den Resilienzfaktor zu stärken[13]

Evidenzbasierte Resilienzfaktoren	**Beispiele von Trainingsmethoden zur Resilienzförderung**
Bedeutungs- und Sinnstiftung im Leben	Thematisieren des Nutzens von Sinnstiftung im Leben; Unterstützung des Einzelnen bei der Identifizierung wichtiger Bedeutungsquellen (z.B. soziale Beziehungen, Arbeit) sowie bei der Festlegung von Prioritäten und Werten [z.B. (Sood, Prasad, Schroeder, & Varkey, 2011)]
Sinn für Kohärenz (Verständlichkeit, Bedeutsamkeit, Bewältigbarkeit)	Förderung des Verständnisses von äußeren Lebensherausforderungen, persönlichen Überzeugungen und Emotionen; Ermutigung der Teilnehmenden, über persönliche (interne oder externe) Ressourcen nachzudenken und diese häufiger zu nutzen [z.B. (Tan, Chan, Wang, & Vehviläinen-Julkunen, 2016)]
Positive Emotionen oder positiver Einfluss	Psychoedukation über Emotionen; Achtsamkeitstechniken; Unterstützung Einzelner bei der Identifizierung angenehmer Aktivitäten zur Verstärkung positiver Emotionen [z.B. (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013)]

13 Hier ist der Link zu den Hauptreferenzen für eine mögliche Vertiefung der einzelnen Themen: https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD012527/references#CD012527-bbs2-0129

Widerstandsfähigkeit (Herausforderung, Engagement, Kontrolle)	Situative Rekonstruktion (d.h. Vorstellung von belastenden Umständen); Fokussierung (d.h. Reflexion über körperliche Empfindungen von emotionaler Erschütterung) [z.B. (Maddi, Kahn, & Maddi, 1998; Maddi, Harvey, Khoshaba, Fazel, & Resurreccion, 2009)]
Selbstvertrauen	Unterstützung der Teilnehmendem bei der Identifizierung persönlicher Stärken
Aktive Bewältigung (z.B. Problemlösung, Planung)	Vorstellung des Problemlösungsmodells und der Anwendung aktiver Bewältigungsstrategien in Stresssituationen (z.B. Erstellen von Handlungsplänen) [z.B. (Abbott, Klein, Hamilton, & Rosenthal, 2009; Bekki, Smith, Bernstein, & Harrison, 2013; Sahler, et al., 2013)]
Selbstwirksamkeit	Unterstützung der Teilnehmenden bei der Identifizierung persönlicher Stärken und anderer Quellen der Selbstwirksamkeit (z.B. soziale Verbindungen); Unterstützung bei der Wahrnehmung früherer Erfolge [z.B. Bewältigung negativer Situationen].
Optimismus oder positiver Beurteilungsstil	Vermittlung eines positiveren Beurteilungsstils für belastende (d.h. äußere, instabile, spezifische) und angenehme Ereignisse (d.h. innere, stabile, globale); Stärkung einer positivere Zukunftsperspektive durch Lenkung der Aufmerksamkeit auf und das Entdecken positiver Aspekten im Leben der Teilnehmenden [z.B. (Scheier & Carver, 1985; Sadow & Hopkins, 1993)]

Soziale Unterstützung	Förderung der Reflexion des Einzelnen über sein aktuelles Netzwerk (d.h. Ausmaß des sozialen Netzwerks, positive oder negative Aspekte in sozialen Beziehungen); Verbesserung des Unterstützungsnetzwerks des Einzelnen durch Kommunikationstechniken [z.B. (Kent, Davis, Stark, & Stewart, 2011; Schachman, Lee, & Lederma, 2004; Sood, Prasad, Schroeder, & Varkey, 2011; Steinhardt & Dolbier, 2008)].

In Bezug auf den Selbstwirksamkeitsfaktor der Resilienz baut eine weitere in der Literatur genannte Methode auf vorhandenen Ressourcen der Teilnehmenden auf. Selbstwirksamkeit meint „die innere Überzeugung kompetent und daher erfolgreich sein zu können“ (Siebert & Pollheimer-Pühringer 2016, 39).

Die bestehenden Bewältigungsstrategien der Teilnehmenden in den Mittelpunkt zu stellen (Antonovsky, 1997, 30) und sie zu fragen, was sie bereits tun (Weiß, 2016, 297), ist hilfreich, um innere Stärken und Ressourcen zu erkennen. Die Identifizierung vorhandener Ressourcen, wie z.B. frühere Strategien, die zur Bewältigung von Anforderungen oder bereits erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen eingesetzt wurden, oder positive Ideen, stärkende Erinnerungen, Glücksmomente oder Träume, kann ein Unterstützungsnetz aufbauen, das von den Lernenden in Zukunft genutzt werden kann. Schließlich ist die Förderung eines „positiven und realistischen Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten“ sowohl für Lernprozesse als auch darüber erworbene Resilienz wichtig (Fritz & Tobinski, 2018, 191). Auf vorhandene Ressourcen aufzubauen, stärkt die Selbstwirksamkeit. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Lösungsstrategien zur Bewältigung von Problemen durch eigenes Handeln werden in der Literatur neben positiven Zukunftserwartungen und realistischen Bildungschancen als Schutzfaktoren genannt (Werner 2011, 37).

Der Faktor „positive Emotionen“ wiederum könnte durch den Einsatz von Ritualen im Klassenzimmer gestärkt werden, denn diese „vermitteln ein Gefühl der Zugehörigkeit“ (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, 32). Rituale in Form von sich wiederholenden Aktivitäten zu Beginn und/oder am Ende jedes Kurses oder die Schaffung von Diskussionsräumen, die Gelegenheit für Reflexion bieten, können die emotionalen und kommunikativen Aspekte des Wohlbefindens der Teilnehmenden fördern. Sie bauen auch Beständigkeit, Kontinuität und Vertrauen auf, während sie das Gefühl der Sicherheit fördern.

All diese Wirkungen von Ritualen können dem Einzelnen helfen, die im Kurs verbrachte Zeit mit positiven Emotionen zu verbinden. Sie können dem Einzelnen helfen, die Lernprozesse mit Momenten geteilten Erlebens und Gefühlen der Sicherheit zu verbinden.

2.5 Resilienz von Erwachsenenbildner*innen

Das pädagogische Berufsfeld stellt eine große Herausforderung dar und ist intellektuell anspruchsvoll. Pädagog*innen sind nicht nur darum bemüht, Lernenden Wissen zu vermitteln und sie zu inspirieren, sondern sie müssen sich auch mit einer Reihe anderer Aufgaben befassen, z.B. sich um ihr soziales und emotionales Wohlergehen zu kümmern und gleichzeitig die Erwartungen aller Beteiligten, wie Kolleg*innen, Verwaltung, Lernende und Community erfüllen (Kamtsios & Lolis, 2016). Im Falle der Grund-/Basisbildung für Erwachsene sind in diesem Feld tätige Personen eventuell mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert, die sich aus dem Hintergrund ihrer Teilnehmenden, ihren Vorerfahrungen und gegebenenfalls eingespielten Denkweisen nähren. In Kombination mit einer belasteten Vergangenheit kann dies weitere Anforderungen an Grund-/Basisbildner*innen mit sich bringen.

Im Laufe ihres Berufslebens werden Pädagog*innen vielen Stresssituationen begegnen, die ihre Produktivität, ihre körperliche Gesundheit, ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl beeinträchtigen können (Bobek, 2002). Tatsächlich wurde Stress als das Gesundheitsproblem Nummer eins in pädagogischen Berufen identifiziert (Brown, Ralph, & Brember, 2002). Daten aus der internationalen Literatur deuten darauf hin, dass die Hauptfaktoren, die zu diesem Stress beitragen, folgende Aspekte beinhalten: mangelnde Motivation der Teilnehmenden, die Schwierigkeit Disziplin aufrechtzuerhalten, Arbeitsbelastung und Fragen des Zeitmanagements, soziale Anerkennung und Beziehungen zu ihren Kolleg*innen, Probleme im Umgang mit der Administration und unzulängliche Arbeitsbedingungen.

Das Unvermögen, mit diesem Stress fertig zu werden, führt häufig zum Burnout, das Menschen außer Lage setzt, ihre Aufgaben effizient zu erfüllen und Symptome wie Erschöpfung, Depression und emotionalen Rückzug mit sich bringt (Dworkin, Saha, & Hill, 2003). Im Grunde reagieren Pädagog*innen

auf Stress mit negativen Assoziationen in Bezug auf den Arbeitsplatz und die darin arbeitenden Menschen, begleitet von einem Gefühl der Überforderung (Kamtsios & Lolis, 2016).

Vorhandene Traumatisierungen der Teilnehmenden kommen eventuell noch erschwerend hinzu. Pädagog*innen erleben mitunter Überlastung und erhöhten Stress, Schlafstörungen, destruktive Teamdynamiken und eine veränderte Einstellung zu sich selbst und zur Welt. Diese Gefühle stehen im Zusammenhang mit Phänomenen, die als „sekundärer traumatischer Stress“ oder „Mitgefühlserschöpfung“ beschrieben werden (Figley, 1995). Dabei werden über einen längeren Zeitraum Symptome der Teilnehmenden übernommen und/oder mit eigenen belastenden Erfahrungen aus der Vergangenheit verknüpft und beispielsweise Ängste, Albträume, Misstrauen, das Gefühl von Kontrollverlust, Hilflosigkeit oder Ohnmacht, Aggression oder Schuld- und Schamgefühle u.v.m. ausgelöst (Hantke & Görges, 2019, 46f; Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, 82). Diese Übertragung wird mittels der Fähigkeit zur Empathie ermöglicht, die wiederum mit Spiegelneuronen in Verbindung steht, welche „die gleichen neuronalen Netzwerke wie beim eigenen Erleben“ aktivieren können (Bodendorfer, 2019, 25). Wenn wir beispielsweise einer „Erzählung zuhören, assoziiert unser gesamter Organismus sofort Bilder, Töne und Körperspannung. Unser Gehirn entwickelt einen Film aus eigenen Informationen, auf der Grundlage dessen, was es von seinem Gegenüber aufnehmen kann. (...) Je weniger verarbeitet die Geschichte ist, der wir verbal oder nonverbal begegnen, desto bedrohlicher kann die Spiegelung in unserem inneren Erleben werden“ (Hantke & Görges 2019, 47). Dies resultiert nicht aus mangender Professionalität, sondern ist eine durch und durch empathische Reaktion (Jegodtka, 2016, 144).

Unabhängig von den Gründen konnte nachgewiesen werden, dass Pädagog*innen einen enormen Preis für diesen Stress zahlen müssen, da ihr Selbstvertrauen, ihre Beziehungen, ihr Handlungsvermögen sowie ihre Arbeitszufriedenheit darunter leiden (Howard & Johnson, 2004; Brown, Ralph & Brember, 2002). Tatsächlich wirken sich stressbedingte Probleme nicht nur auf das Berufsleben von Pädagog*innen aus, sondern auch auf ihr Privatleben, wobei ein hohes Maß an Reizbarkeit zu Hause und psychosomatische Beschwerden verzeichnet werden (Howard & Johnson, 2004).

Allerdings sind Symptome von Burnout oder Mitgefühlserschöpfung keine zwingenden Entwicklungen. Es kann davon ausgegangen werden, dass „eine positive kognitive Bewertung von Stressoren und adaptiven

Bewältigungsmaßnahmen“ dazu geeignet ist, stressauslösende Faktoren am Arbeitsplatz gering zu halten (Kamtsios & Lolis, 2016, 207).

Resilienz kann für Pädagog*innen eine wertvolle Kraftquelle sein und ihnen helfen, mit Stress umzugehen und Überlastung zu vermeiden (Twum-Antwi, Jefferies, & Ungar, 2019). Sie können lernen, wie sie zunächst in ihrem Privatleben und später in ihrem Berufsleben Resilienz an sich selbst fördern können.

In der Literatur wurde eine Reihe von Möglichkeiten identifiziert, die Pädagog*innen beim Aufbau von Resilienz unterstützen, wie z.B. die Förderung positiver Beziehungen im Team, ein Buddy System, in dem ältere Pädagogen jüngere unterstützen, Chancen auf Weiterbildung und eine unterstützende Administration der Bildungseinrichtung (Cefai C. , et al., 2015a). Das Buddy-System hat sich in der Tat als Mittel erwiesen, Pädagog*innen längerfristig in ihrem Job zu halten (Smith & Ingersoll, 2004).

Darüber hinaus schlagen Cefai & Cavioni (2014) Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen[14] für Pädagog*innen vor, um Gewohnheiten zu kultivieren, die ein gesundes Leben fördern und ihre sozialen und emotionalen Fähigkeiten verbessern. Beispielsweise geht es darum, wie sie ihre inneren Reaktionen überprüfen können, um zu erkennen, wann sie abwarten und sich entspannen müssen, bevor sie reagieren können. Vermittelt wird auch, wie sie sich selbst besonders in schwierigen Zeiten mit Freundlichkeit und Mitgefühl begegnen können (Roeser, et al., 2013). Es wird davon ausgegangen, dass Bemühungen in diese Richtung gute Ergebnisse zeigen, insbesondere im Umgang mit Emotionen, bezüglich sozialem Bewusstseins und gesünderen Beziehungen. Darüber hinaus zeigt die Forschung, dass die Konzentration auf die Gegenwart das Selbstbewusstsein, die positive Einstellung und das Einfühlungsvermögen stärkt, Beziehungen auch in Stresssituationen verbessert und Depressionen und Stress verringert (Cefai & Cavioni, 2014).

Weitere vorgeschlagene Praktiken sind Möglichkeiten einer aktiveren Beteiligung des Teams an der Entscheidungsfindung der Bildungsinstitutionen,

14 „Eine besondere Art und Weise, Aufmerksamkeit und Bewusstsein im gegenwärtigen Moment ohne emotionale Reaktion oder konzeptuelle Beurteilung einzusetzen“. (Roeser, et al., 2013, 789)

Chancen zur persönlichen und beruflichen Entwicklung sowie die Anerkennung individueller Stärken und Fähigkeiten. Zu den weiteren Praktiken zählen Weiterbildungsmöglichkeiten in Bereichen wie persönliche Entwicklung der Lernenden, Beratung, Stressbewältigung, Gegenwartsfokus, Umgang mit dem Verhalten im Unterricht, Möglichkeiten zur Aufrechterhaltung der körperlichen und geistigen Gesundheit, Bereitstellung ausreichender Ressourcen, gute Arbeitsbedingungen und das Finden eines Gleichgewichts zwischen Privat- und Berufsleben (Cefai C. , et al., 2015a).

2.6 EU-Praktiken zur Förderung von Resilienz

Resilienz ist, wie bereits dargelegt, insbesondere in Kontexten wirtschaftlicher Krisensituationen, Arbeitslosigkeit und erzwungener Migration, die Menschen in marginalisierte Positionen drängt und ihnen Anpassung an neue Umstände abverlangt, ein entscheidendes Konzept. Erwachsene und insbesondere bildungsbenachteiligte Gruppen sind einer Reihe von Stressoren ausgesetzt (Arbeitslosigkeit, Mangel an sozialer Unterstützung und Wohnraum, Gewalt), die sich negativ auswirken können (Thomas, Roberts, Luitel, Upadhaya, & A Tol, 2011). Daher muss Resilienzförderung als wesentliches Ziel betrachtet werden, insbesondere in Europa, wohin in den letzten Jahren eine große Zahl von Menschen vor Kriegen und Verfolgung geflohen ist.

Resiliente Erwachsene teilen eine Reihe gemeinsamer Merkmale. Zum Beispiel sind sie flexibler und können in ihren Copingstrategien zwischen protektiven individuellen und umweltbezogenen Ressourcen wählen[15]. Sie weisen scheinbar ein soziales Verhalten, Einfühlungsvermögen und ein positives Selbstbewusstsein auf, sind optimistisch und können ihr Leben leichter organisieren (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge, & Martinussen, 2006).

Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass Resilienz etwas ausschließlich Angeborenes ist und nicht gestärkt werden kann. Tatsächlich kann Resilienzförderung in vielen Umgebungen stattfinden. Beispielsweise könnten Programme zur finanziellen Unterstützung, zur Berufsausbildung oder sogar zur Arbeitsvermittlung durchgeführt werden, um Menschen zu ermächtigen,

15 Die produktiven Ressourcen können in psychologische Eigenschaften, familiäre Unterstützung und externes Unterstützungssystem unterteilt werden.

für ihren Unterhalt zu sorgen. Darüber hinaus sollte der Zugang zu rechtlichen und sozialen Diensten insbesondere für gefährdete Gruppen ungehindert möglich sein (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019). So vermittelt eine „Schule der 2. Chance" in Griechenland[16] etwa ihren erwachsenen Teilnehmenden durch Peer-Mentoring-Veranstaltungen, wie man öffentliche Bewerbungen ausfüllt, und fördert auf diese Weise ihr Selbstvertrauen in Auseinandersetzungen mit dem öffentlichen Sektor.

Der Schwerpunkt dieser Literaturrecherche liegt jedoch auf Bildung, da Bildung als eines der wichtigsten Mittel zur Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe von marginalisierten Gruppen angesehen wird, indem sie Chancengleichheit durch offene Lerngemeinschaften fördert (Cefai C. , et al., 2015a). Die Forschung zeigt, dass für die Effizienz von Resilienzprogrammen eine spezifische Struktur implementiert werden muss. Mit anderen Worten, ein schrittweiser Prozess ist erforderlich, der auf aktives Lernen setzt und auf die Verbesserung von Fähigkeiten ausgerichtet ist, während er explizite Zwischenziele verfolgt (Cefai C., et al., 2015a).

Es gilt als wissenschaftlich erwiesen, dass sich die Beziehung zu Lehrenden auf Lernende und ihre Einstellung zum Lernen auswirkt. Die Förderung einer starken pädagogischen Beziehung wirkt motivierend und fördert Lernerfolge (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019). Dies trifft auch auf die Erwachsenenbildung zu. Die Unterstützung der Lernenden innerhalb und außerhalb des formalen Lernens trägt dazu bei, dass sie sich sicher fühlen und sich zutrauen, Risiken einzugehen und aus Fehlern zu lernen (Holdsworth, Turner, & Scott-Young, 2017).

Um Resilienz im Bildungsbereich zu fördern, gibt es eine Reihe wissenschaftlicher Empfehlungen für Pädagog*innen. Zunächst werden drei spezifische Kategorien unterschieden, die erfolgreich zur Resilienzförderung von Lernenden beitragen. An erster Stelle steht die Herstellung einer positiven Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese wird auch mit guten Peer-Beziehungen, emotionaler Kontrolle und Lernergebnissen in Zusammenhang gebracht. Zweitens werden den Lernenden Möglichkeiten geboten, Verantwortung zu übernehmen, eigene Entscheidungen zu treffen und sozial zu interagieren. Schlussendlich sind da noch die positiven Erwartungen der Pädagog*innen

16 http://sde-lesvou.les.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/drastiriotites/ekpaidey-tikes/52-peer-mentoring-ena-akoma-vima

gegenüber ihren Teilnehmenden, die auf diese Weise einen Entwicklungsansatz fördern, der ihren Lernenden zum Erfolg verhilft (Cefai C. , et al., 2015a).

Im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen wird zudem vorgeschlagen, dass Pädagog*innen das soziale Wohlbefinden von Lernenden im Auge behalten, um Defizite rechtzeitig erkennen zu können. Dies könnte sich gerade bei Personen, die in der jüngeren Vergangenheit migriert sind, als hilfreich erweisen, da sie mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert sind, und sich an eine neue Umgebung anpassen müssen (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019). Das Augenmerk von Pädagog*innen sollte hier auf Selbstwertgefühl, Unabhängigkeit, Selbstkontrolle und andere Merkmale, deren Beobachtung mehr Zeit in Anspruch nimmt, wie moralisches Denken, Einsicht und reflexive Fähigkeiten, liegen.

Die Charakteristika der Bildungseinrichtung spielen ebenfalls eine wichtige Rolle, da nur eine sichere Umgebung den Lernenden ermöglicht, sich auszudrücken. Um dies zu erreichen, können Pädagog*innen auf Techniken zurückgreifen, die darauf abzielen, das Selbstvertrauen ihrer Teilnehmenden, ihre Entschlossenheit und ihre Motivation zu verbessern. Indem sie Lernerfolge aufzeigen, gelingt es Versagensängste abzubauen und zu motivieren. Als Technik wird auch vorgeschlagen schwächere Lernende mit stärkeren zusammenzubringen, damit diese sie in ihrem Lernprozess unterstützen (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019).

Im Folgenden werden einige Projekte zum Thema Resilienz vorgestellt. Die meisten davon konzentrieren sich auf Resilienzförderung von Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe. Die verwendeten und geförderten Techniken lassen jedoch auch Rückschlüsse für die Erwachsenenbildung zu.

Zunächst untersuchte das Comenius-Programm Resilienzmethoden in Kindergärten und Volksschulen in Griechenland, Kroatien, Malta, Italien, Portugal und Schweden. Die vorgeschlagenen Methoden umfassten Diskussionsgruppen zur Förderung kommunikativer Fertigkeiten, wie z.B. sich in Dialogen einzubringen, sich auszudrücken und zuzuhören, Konfliktlösungsfähigkeiten und Empathie. Darüber hinaus könnte die Pflege tragfähiger Beziehungen soziale Fähigkeiten fördern, während im Sinne positiver Psychologie Hindernisse durch Reflexion in Entwicklungschancen transformiert werden können (Cefai C. , et al., 2015a).

Cefai, Spiteri & O'Riordon (2019) heben hervor, dass Menschen mit geringerem Wohlbefinden und geringerer Zufriedenheit bezüglich ihrer Arbeit, ihrer Gesundheit und ihrem Lebensstandard mit größerer Wahrscheinlichkeit ihre Ausbildung abbrechen. In Kombination mit Forschungsergebnissen, die darauf hindeuten, dass auch Menschen, die in der Vergangenheit ein Trauma erlebt haben, sich tendenziell häufiger für einen Bildungsabbruch entscheiden, wird der Stellenwert von Resilienz deutlich. DIDO-Dropping in the dropouts[17] ist ein von Erasmus+ finanziertes Programm in Serbien, das darauf abzielt, die Quote bei erwachsenen Teilnehmenden durch gute Praktiken zu senken. Zu den vorgeschlagenen Methoden gehörte es, sinnvolle Interaktionen anzubieten, ihre Meinung einzubeziehen, sie in die Beratung der Lerner*innen einzubinden, um dadurch Unterstützung und Wertschätzung zu vermitteln (Silva & Rodrigues, 2018).

Cefai, Spiteri, & O'Riordon (2019) stellten in ihrem Erasmus+-Projekt THRIVE fest, dass „Schulen der 2. Chance" gute Praktiken umsetzen, wie z.B. Lernenden die Funktionsweisen von Trauma zu vermitteln und zu erklären, wie sich diese auf das Gehirn und den Körper sowie auf ihre Beziehung zum Lernen ausgewirkt haben könnte. Darüber hinaus sammelten die Schulen Informationen über den Hintergrund ihrer Lernenden und erhielten auf diese Weise ein ganzheitliches Bild.

Ein weiterer Vorschlag zur Resilienzförderung betrifft Theater- und Dramapädagogik. Durch aktive Teilnahme können dramapädagogische Methoden in der Bildungsarbeit zu einer verfeinerten Selbst- und Fremdwahrnehmung beitragen Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, kritisches Denken und Kommunikationsfähigkeiten können somit gefördert werden. Die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden können durch dramapädagogische Methoden in der Erwachsenenbildung produktiv und tragfähig gestaltet werden, die damit einen positiven Beitrag zur Resilienzförderung leisten. In einer Untersuchung, die an einer „Schule der 2. Chance" in Athen durchgeführt wurde, stellte sich heraus, dass sich dramapädagogische Bildungsaktivitäten positiv auf das Selbstvertrauen und die Problemlösungsfähigkeiten der Lernenden sowie auf ihre Kommunikations- und emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten auswirken. Auch das Vertrauen in die Gruppe schien dadurch gestärkt (Giannakouli, 2016).

17 https://sites.google.com/prod/view/dido-project

Not in Employment Education or Training (NetnonNEET-NNN)[18] war ein europäisch finanziertes Projekt, das unter anderem darauf abzielte, lokale und europäische Netzwerke zu stärken, um Dropout-Raten zu senken. Dabei wurden Jugendliche und junge Erwachsene (von 15-29 Jahren), die die Schule abgebrochen hatten, dazu ermutigt, ihre allgemeine und berufliche Bildung fortzusetzen. Im Sinne einer Selbstbemächtigung brachten sie in Dialoglabors ihre Meinung über die Defizite des Beschäftigungs- und Bildungssystems zum Ausdruck, schlugen Lösungen vor und hatten anschließend die Gelegenheit, diese den lokalen Behörden vorzustellen. Spanien, Irland, Italien, Rumänien, die Türkei und Griechenland nahmen an diesem Projekt teil, das bis 2015 lief.

Das EU-Projekt Resilience Project[19], an dem Österreich, das Vereinigten Königreich, Island und Italien, Griechenland, Finnland und Spanien teilnehmen, zielt darauf ab, Resilienz in der Erwachsenenbildung zu etablieren, indem es Informationen über Resilienz, eine Toolbox, in der Erwachsenenbildner*innen Übungen und Techniken finden können, die sie bei der Förderung von Resilienz anleiten, und ein Selbstevaluierungs-Tool bereitstellt, damit sowohl Unterrichtende sowie Teilnehmende ihre Resilienz bewerten können. Die in diesem Rahmen entwickelte Toolbox schlägt auf die jeweilige Gruppengröße zugeschnittene Vielfalt an Übungen vor. Einige davon folgen bei der Förderung von Motivation und Selbstbewusstsein einem Coaching-Ansatz, bei dem Szenarien entworfenen werden, in denen durch Reflexion über Zukunft und Ziele das Erreichen eines gewünschten Ortes gefördert werden soll.

Die Bildungsberatung Österreich[20] bietet kostenlose Beratung für Erwachsene aus verschiedenen Zielgruppen in 16 Sprachen an. Teilnehmende können das Beratungssetting wählen, z.B. persönliche Beratung, Telefonanruf, Skype oder Chat.

Das EU-Projekt Guidance and Orientation Interventions for Low Educated Adults (GOAL), an dem Belgien, die Tschechische Republik, Island, Litauen, die Niederlande und Slowenien teilnahmen, wurde zwischen 2015 und 2018 durchgeführt. Es zielte darauf ab, die Teilnahme gering qualifizierter Erwachsener an Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen durch Beratung zu fördern (OECD, 2019).

---

18 https://thess.pde.sch.gr/jn/index.php/nnn-netnotnet/81-nnn-netnotnee
19 http://www.resilience-project.eu/index.php-id=4&L=12.html
20 https://erwachsenenbildung.at/addon/english_overview.php

Ein weiteres einzigartiges Projekt entstand 2016 in Malta. Das Buch „Never Arrival“[21] erzählt die Geschichte von Farah Abdullahi Abdi, der aufgrund seiner sexuellen Orientierung gezwungen war, seine Heimat Kenia zu verlassen. Der Text basiert auf seinen Erlebnissen sowie seiner körperlichen, mentalen und emotionalen Verfassung, seinen Träumen und den Herausforderungen, denen er auf der Suche nach einer besseren Zukunft begegnet ist. Im Rahmen des „Never Arrival“-Projekts rief die Menschenrechtsorganisation Kopin die audiovisuelle Kunstausstellung „Bodyless“[22] ins Leben, die eine Virtual-Reality-Erfahrung und acht Workshops für Kinder im Primar- und Sekundarschulbereich umfasste. Das Projekt richtete sich an mehr als 60.000 Menschen und das Material ist noch immer erhältlich.

„European Network Against Mobying in Learning and Leisure Environments“ (ENABLE)[23] wurde 2014-2016 in Belgien, Dänemark, Großbritannien, Kroatien und Griechenland durchgeführt. Es zielte auf die Bekämpfung von Mobbing durch die Verbesserung der sozialen und emotionalen Fähigkeiten als Mittel zur Stärkung der Resilienz ab. Im Rahmen eines ganzheitlichen Ansatzes wurden zwei pädagogische Methoden zur Bekämpfung von Mobbing vorgeschlagen: das soziale und emotionale Lernen und die Unterstützung durch Gleichaltrige. Genauer gesagt wurden 10 Kurseinheiten eingeführt, die auf die Verbesserung der sozialen und emotionalen Fähigkeiten[24] abzielten, zusammen mit täglichen Trainings und wöchentlichen Treffen zur Unterstützung durch Gleichaltrige. Gleichzeitig wurden Webinare und Seminare angeboten, um die Bemühungen zu unterstützen. Insgesamt profitierten 16.000 Personen durch das Programm. Aus der Evaluation[25] ging hervor, dass sich die Teilnehmenden nach den Trainings zuversichtlich genug fühlten, ein aggressives Verhalten zu melden, ein höheres Maß an Selbstkontrolle gewannen, ihre Fähigkeiten zur Problemlösung verbesserten und ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen besaßen. Mehr als 8.000 Schüler*innen profitierten von dem Programm

21 https://www.actionforrefugeeeducation.net/race-reaching-all-children-with-education-3
22 http://kopin.org/portfolio-items/bodyless/
23 http://enable.eun.org/about
24 Versucht wurde die Bereiche der emotionalen Intelligenz abzudecken (Selbstwahrnehmung, soziales Bewusstsein, Selbstmanagement, Beziehungsmanagement).
25 http://enable.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=29ab4a7e-88b5-462c-8ff7-ca164816d5c9&groupId=4467490

und 530 Lehrkräfte nahmen an den Schulungen teil. Als Ergebnis wurde ein Material von 10 Workshops[26] erstellt, das kostenlos online verteilt wird und Themen wie Selbstbewusstsein, soziales Bewusstsein, Selbstmanagement und Beziehungsmanagement umfasst.

Eine weitere Initiative, die 2015 begann, war das Projekt I-YES[27], das von der Europäischen Union im Rahmen des Bildungs- und Berufsbildungsprogramms Erasmus+ finanziert wurde. Zielgruppe waren benachteiligte junge Menschen im Alter von 16 bis 25 Jahren. Es wurde in Frankreich, Deutschland, Portugal, Griechenland, Rumänien und Italien durchgeführt und zielte darauf ab, Jugendlichen zu helfen, mit Stress und ihren Emotionen umzugehen, ihre Entscheidungsfindung zu fördern und sich Ziele zu setzen, um Schulversagen zu bekämpfen und ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Als Ergebnis wurde ein Handbuch für Trainer*innen erstellt, das Pädagog*innen bei der Durchführung von Aktivitäten zur Entwicklung sozialer und emotionaler Fähigkeiten ihrer Teilnehmenden anleitet.

Resilience Curriculum (Rescur)[28] war ein weiteres dreijähriges LLP-Comenenius-Projekt, das von 2012 bis 2015 in Malta, Griechenland, Portugal, Schweden, Italien und Kroatien durchgeführt wurde. Als Ergebnis wurde ein Resilienz-Curriculum für die Früh- und Grundschulbildung geschaffen, das den Schüler*innen nötige Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, um Lernerfolg und soziales wie emotionales Wohlbefinden zu erreichen. Darüber hinaus gab es auch einen Lehrer*innen- und einen Elternleitfaden. Diese Leitfäden enthielten vorgeschlagene Aktivitäten wie Storytelling, das als ein wirkungsvolles Medium zur Stärkung der Resilienz und Achtsamkeit gilt (Cefai C. , et al., 2015b).

Wenn sich der Resilienzdiskurs auf Pädagog*innen stützt, scheinen sie sich eher mit dem Wohlergehen ihrer Lernenden als ihrem eigenen auseinanderzusetzen. Das pädagogische Berufsfeld ist jedoch mit vielen Schwierigkeiten verbunden, wie hoher Arbeitsbelastung, emotionalen Anforderungen, schlechten Arbeitsbedingungen und mangelnder Beteiligung an Entscheidungen, die allesamt zu einem hohen Maß an Stress und Frustration führen können (Cefai

26 http://enable.eun.org/implementing_enable
27 https://www.iyes-project.eu/
28 https://www.rescur.eu/about-the-project/

C., et al., 2015b). Wie sich herausstellt, kann die Resilienz von Pädagog*innen nicht nur dabei helfen, Lernende zu ermächtigen, sondern sie kann ihnen auch helfen, Überlastung zu vermeiden (Twum-Antwi, Jefferies, & Ungar, 2019), was sie zu einem wichtigen Aspekt des Bildungssystems macht (Cefai C. , et al., 2015a).

Die Resilienz von Pädagog*innen kann von einer Reihe von Faktoren abhängen und wird sowohl von individuellen als auch von umweltbezogenen Variablen gebildet (Silva, et al., 2018). Forschungsdaten haben eine Vielzahl von Schutzmerkmalen für Pädagog*innen identifiziert, wie z.B. die Engagement für ihren Beruf, eine starke innere Motivation, die Fähigkeit, mit Stress umzugehen, Problemlösungsfähigkeiten und Classroom Management, Entwicklungsdenken und ein Gleichgewicht zwischen Privat- und Berufsleben (Cefai C. , et al., 2015a). Weitere Faktoren betreffen die Art und Weise, wie ihr Unterrichtsumfeld funktioniert, ihr Alter, ihren Erfahrungshorizont, ihre Wünsche, der Druck aus ihrer Umgebung und die Erwartung an ihre Leistung sowie die Zusammenstellung der Gruppe von Lernenden sein (Daniilidou, 2018). Gleichzeitig sind unter anderem ihr Wohlbefinden, eine positive berufliche Identität und ein hohes Maß an Arbeitszufriedenheit Faktoren, die den Erfolg des von den Lehrkräften umgesetzten Unterrichts – und damit ihr Wirkungsgefühl – wesentlich beeinflussen.

Der Unterrichtsprozess wird durch eine Kombination von Beziehungen aufgebaut, wie z.B. die Beziehung zwischen Kolleg*innen, Teilnehmenden etc. Positive Beziehungen bilden ein gutes Arbeitsumfeld, das die Zufriedenheit von Pädagog*innen erhöht. Das pädagogische Berufsfeld gilt als besonders belastend, mit hohen Prozentsätzen von beruflichem Burnout (Cefai C. , et al., 2015a). Besonders wenn Pädagog*innen vulnerable Lernende unterrichten, wie es in der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen der Fall ist, sind Bewältigungsmechanismen eine Notwendigkeit. In einer von Cefai, Spiteri, & O'Riordon (2019) geleiteten Untersuchung wurde festgestellt, dass Pädagog*innen häufig unter Burnout leiden und sich mental ausgelaugt fühlen. Darüber hinaus sind sie nicht selten von den Traumata der Lernenden betroffen, was Auswirkungen auf ihre persönliche Zeit mit Freund*innen und Familie hat. Eine ausgewogene Balance zwischen Empathie und Distanz zu finden, stellte für sie eine beträchtliche Herausforderung dar. Dies verdeutlich, dass Grund-/Basisbildner*innen individualisierte Praktiken der Resilienz benötigen, die zu einem besseren Umgang mit unterschiedlichen Situationen und längerer Berufsausübung führen (Silva, et al., 2018).

Das Projekt Enhancing Teachers Resilience in Europe (ENTRÉE)[29], das von der Europäischen Union finanziert und von 2013 bis 2015 in vier europäischen Ländern durchgeführt wurde, umfasste persönliche Trainingsprogramme, die darauf abzielten, die Effizienz von Lehrkräften im Unterricht zu verbessern, indem sie ihre Beziehungen, ihr Wohlbefinden und ihr Engagement für die Bildung förderten (Silva, et al., 2018). Erstellt wurden sechs Module, die die Teilnehmenden über Resilienz, Beziehungen im schulischen Umfeld, Emotionen und Stressbewältigung informierten, gefolgt von Arbeitsgruppen und Peer-Group-Mentoring.

Schließlich zielt das Projekt Fostering Resilience, Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools (FRIENDS)[30], ein Erasmus+ finanziertes Projekt im Rahmen der Schlüsselaktion 3, auf die soziale Integration in der Bildung durch „Transcendental Meditation“ (Quiet Time/ TM-Programm) ab. Dabei handelt es sich dabei um eine 15-minütige Ruhepause zu Beginn und am Ende der Schulzeit an jedem Tag, in der Transzendentale Meditation praktiziert wird. Diese Methode steigert nachweislich die schulischen Leistungen, schafft ein ruhigeres Umfeld und gestaltet das soziale Verhalten toleranter und integrativer, während sie gleichzeitig Lehrkräften hilft, mit Stress umzugehen. Diese Methode wurde in vielen Schulen weltweit mit viel versprechenden Ergebnissen eingeführt. In Europa wenden zwei Schulen, eine in den Niederlanden und eine im Vereinigten Königreich, diese Technik mit fast 30-jähriger Erfahrung an.

29 https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=3205
30 https://friends-project.eu/

3. Perspektiven von Grund-/Basisbildner*innen zu Resilienz und Selbstfürsorge

3.1 Stichprobe der Feldforschung

Im Februar und März 2020 wurden in den vier Partnerländern (Österreich, Deutschland, Griechenland und Italien) insgesamt 16 ausführliche Interviews durchgeführt sowie 40 Fragebögen ausgeteilt. In der Stichprobe der Fragebögen (n=40) fanden sich 31 Frauen und neun Männer, mit einem Durchschnittsalter von 51,5 Jahren. Was ihren Bildungshintergrund betraf, so verfügten drei über einen Doktortitel, 24 über einen Masterabschluss, zehn über einen Bachelorabschluss, eine Person hatte eine Berufsausbildung absolviert und zwei den Abschluss einer höheren Schule.

In Italien führte das CSC Danilo Dolci vier Interviews durch[31] und erhielt zehn Umfragebögen zurück. Bei den Interviewten handelt es sich um vier Frauen, die im formalen Bildungsbereich sowie in der außerschulischen Bildung tätig sind. Genauer gesagt handelt es sich um a) eine Lehrerin in einem Zentrum für Erwachsenenbildung für Teilnehmende, die den Abschluss einer höheren Schule anstreben, und die drei Jahre im formalen Bildungsbereich in Norditalien tätig war, b) eine Sozialarbeiterin, die mit Menschen mit Migrationsgeschichte arbeitet und für deren Anpassungsprozess in Italien zuständig ist, c) eine Pädagogin, die in einer NGO in einem sozialen Wohnbauprojekt für Erwachsene mit schwierigem Hintergrund arbeitet, sowie d) eine Professorin an einer Privatuniversität, mit einigen Studierenden, die die Hochschule aus persönlichen Gründen verlassen hatten. Der Fragebogen, der sich unter Limesurvey findet,[32] wurde über die sozialen Kanäle von CSC geteilt. Bei den Befragten handelt es sich um acht Frauen und zwei Männer aus Italien, sieben von ihnen aus Palermo. Neun von ihnen verfügen über einen Masterabschluss, eine*r über den Abschluss einer höheren Schule. Fünf arbeiten im Bereich der informellen Bildung, drei in der formalen Bildung, zwei sind in beiden Bereichen tätig, jeweils mit unterschiedlichen Erfahrungen, was Dauer und Organisation anbelangt.

---

31 Drei der Interviews wurden online – mittels Skype – durchgeführt, aufgrund von Covid-19 fand nur eines persönlich statt.

32 https://resilienceinadulteducation.limequery.com/993175 ?lang=it

In Deutschland fand die Primärerhebung der Volkshochschule Pankow im Februar (Fragebogen) und März 2020 (Interviews) statt. Der Fragebogen wurde ins Deutsche übersetzt und in der Folge über Limesurvey veröffentlicht. Der Link wurde per E-Mail an Erwachsenenbildner*innen in der Grund-/Basisbildung in Berlin verschickt. Zehn Pädagoginnen mit einem Durchschnittsalter von 49,1 Jahren nahmen an der Umfrage teil. Die Teilnehmenden verfügen über durchschnittliche 9,4 Jahre an Erfahrung in der Erwachsenenbildung und 4,7 Jahre in der Grund-/Basisbildung. Zudem wurden vier Erwachsenenbildner*innen telefonisch interviewt (drei Frauen, ein Mann).[33] Drei von ihnen sind Lehrende in der Grund-/Basisbildung an der Volkshochschule Pankow (zwei von ihnen Teilzeit, d. h. 3–4 Stunden pro Woche; eine*r arbeitet Vollzeit an der Volkshochschule Pankow und an einer weiteren Volkshochschule in Berlin). Eine*r der Interviewten ist Koordinator*in an einer Institution für Kompetenz und Netzwerk im Bereich Grund-/Basisbildung, die von der Kommunalverwaltung gegründet wurde, und direkten Kontakt zu Lernenden auf wöchentlicher Basis bietet.

Die Primärerhebung in Österreich wurde von Orient Express und Verein Multikulturell durchgeführt, mit insgesamt 14 Basisbildner*innen aus Wien und Innsbruck. Vier Grund-/Basisbildner*innen wurden interviewt, wobei eine Fokusgruppe mit zwei Teilnehmenden gleichzeitig geführt wurde. Zehn Personen nahmen an einer zusätzlichen Online-Umfrage teil, dabei handelte es sich ausschließlich um Frauen, was u.a. auf den großen Anteil von Frauen im pädagogischen Bereich zurückzuführen ist. Sechs Personen, die an der Umfrage teilnahmen, stammten aus Wien, vier aus Innsbruck. Ihr Durchschnittsalter lag bei 55 Jahren. Von den zehn Teilnehmerinnen verfügte eine über einen Abschluss einer allgemeinbildenden höheren Schule, neun hatten einen Hochschulabschluss (zwei davon einen Bachelortitel, sieben einen Mastertitel). Sieben der zehn Personen gaben an, dass sie ausschließlich in der non-formalen Erwachsenenbildung tätig sind, drei sowohl in der formalen als auch in der non-formalen Bildung. Durchschnittlich sind sie seit 13,5 Jahren in der Erwachsenenbildung tätig, und seit 8,5 Jahren in der Grund-/Basisbildung für Erwachsene. Alle vier Interviewten können einen Abschluss in der Basisbildung sowie jahrelange Erfahrung in diesem Bereich vorweisen.

*33 Aufgrund der Ausgangsbeschränkungen wegen des Corona-Virus war es uns nicht möglich, die Erwachsenenbilder*innen persönlich zu interviewen. Alle Interviews wurden aufgezeichnet.*

Die Primärerhebung in Griechenland wurde im Februar und März 2020 von KMOP durchgeführt. Die Teilnehmenden – insgesamt 14 Personen (zehn davon füllten den Fragebogen aus, vier wurden interviewt) – unterrichteten in „Schulen der 2. Chance“[34] in Attika. Die Interviews fanden im Februar 2020 mit vier Teilnehmenden statt. Drei von ihnen waren Frauen, einer ein Mann. Eine der Teilnehmerinnen war Direktorin der Schule, in der sie selbst Englisch unterrichtete, und verfügte über 16 Jahre Erfahrung in der Grund-/Basisbildung für Erwachsene. Die/der zweite Teilnehmende unterrichtete Mathematik, mit zwei Jahren Erfahrung in der Grund-/Basisbildung für Erwachsene. Die/der dritte Teilnehmende lehrte Englisch und konnte auf 14 Jahre Erfahrung in der Erwachsenenbildung verweisen. Die/der vierte Teilnehmende hatte vier Jahre Erfahrung in der Grund-/Basisbildung für Erwachsene und unterrichtete Griechisch. Alle Interviews fanden im schulischen Umfeld statt und dauerten zwischen 15 und 45 Minuten. Die Fragebögen wurden ins Griechische übersetzt und an die Erwachsenenbildner*innen verteilt. Insgesamt wurden sie von 10 Pädagog*innen – sieben Männern und drei Frauen – im Alter von 41 und 62 Jahren ausgefüllt. Alle von ihnen verfügten über einen Masterabschluss, zwei (ein Mann und eine Frau) zusätzlich über einen Doktortitel. Sie konnten zwischen zwei und 20 Jahren Erfahrung in der Erwachsenbildung vorweisen, sowie vier Monate bis 20 Jahre in der Grund-/Basisbildung für Erwachsene.

Weiter unten finden sich die Ergebnisse der Feldforschung, geordnet nach Wahrnehmung von Resilienz, Bildungsbedürfnissen sowohl von Lernenden als auch Lehrenden, sowie Methoden zur Selbstfürsorge.

3.2 Wahrnehmungen zur Resilienz in der Grund-/Basisbildung

Obwohl die Mehrzahl der Teilnehmenden an dieser Studie aus den Partnerländern des Projekts mit dem wissenschaftlichen Begriff der Resilienz

*34 „Schulen der 2. Chance“ wurden in den 1980er-Jahren gegründet und boten Menschen, die ihre Pflichtschulausbildung (Grundschulbildung sowie drei Jahre Sekundarausbildung) nicht abgeschlossen hatten, die Möglichkeit, diese für zwei Jahre zu besuchen und ihren Abschluss der Sekundarstufe zu absolvieren. Es handelt sich um Schulen, die am Nachmittag besucht werden, in den Örtlichkeiten normaler Schulen, und neben den Schüler*innen, die diese Schulen freiwillig besuchen, lehren dort staatlich angestellte Pädagog*innen.*

nicht vertraut war, halten sie es für äußerst wichtig, bessere Bedingungen dafür zu schaffen, Erwachsene auf ihrem Bildungsprozess zu unterstützen. Zudem erwähnten alle die Bedeutung von Selbstvertrauen, die Rolle, die dieses beim Lernen und ganz allgemein im Leben spielt, und brachten es mit den Fähigkeiten in Zusammenhang, die Resilienz den Lernenden bietet. Obwohl sie auch einige der Herausforderungen in der Arbeit mit der Zielgruppe erwähnten, betrachtete die Mehrheit von ihnen diese nicht als herausfordernder als andere Zielgruppen und gab an, sich durch ihre Ausbildung den Anforderungen in der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen gewachsen zu fühlen.

In Österreich definierte die Mehrheit der Erwachsenenbildner*innen Selbstvertrauen als Schlüsselfaktor im Leben eines Menschen. Obwohl nicht alle mit dem Begriff der Resilienz vertraut waren, betrachteten alle das zugrundeliegende Konzept als wichtig, sowohl im Leben allgemein, als auch ganz besonders in der Erwachsenenbildung. Außerdem verbanden die Befragten Resilienz mit Lebenslangem Lernen und gaben an, dass es beim Bildungs- und Lernprozess darum ginge, sich dieser Fähigkeit bewusst zu werden, und dass es wichtig für alle sei, Mechanismen für den Umgang mit neuen Herausforderungen und Veränderungen zu entwickeln. Obwohl die Mehrheit der Befragten die Zielgruppe als herauffordernd beschrieb, unterschieden sich doch die Beurteilungen hinsichtlich der Frage, ob sie das Gefühl hätten, ausreichend ausgebildet zu sein, um die Anforderungen einer Arbeit mit Erwachsenen, die Diskriminierung, Gewalt und Trauma ausgesetzt waren, zu bewältigen (die meisten hatten das Gefühl, dass dies bis zu einem gewissem Ausmaß der Fall sei).

In Italien definierten die Erwachsenenbilder*innen Resilienz als eine persönliche Fähigkeit, die über den Bildungsweg jedes/jeder Lernenden mit dem Lernprozess in Verbindung steht. Bildung gilt als Triebfeder für Resilienz, gleichzeitig wird Resilienz als Schlüsselfaktor betrachtet, um einen Lernprozess überhaupt erst zu ermöglichen. Obwohl der Resilienzfaktor vielleicht nicht das Hauptaugenmerk der Erwachsenenbildner*innen darstellt, so ist er doch eindeutig ein sehr wichtiges Ziel, da er Entwicklungsprozesse der Lernenden anstößt, sowohl in emotionaler Hinsicht als auch hinsichtlich der Lernfortschritte. Was die Schwierigkeiten bezüglich des Hintergrunds ihrer Lernenden betrifft, so besteht geteilte Meinung. Einige betrachten diese als herausfordernd, andere wiederum nicht. Nur die Hälfte ist der Ansicht, dass sie ausreichend ausgebildet ist, um mit Erwachsenen mit einem schwierigen Hintergrund umzugehen.

In Deutschland war der Resilienzbegriff zwar den meisten Erwachsenenbildner*innen geläufig, ihre Zugänge waren jedoch eher intuitiv als von theoretischer Auseinandersetzung geprägt, und er wird ihnen zufolge im professionellen Kontext kaum aktiv genutzt. Resilienz wurde hauptsächlich als eine Art „psychisch-mentale Widerstandsfähigkeit“ gegen die Mühen des Alltags oder die Herausforderungen des Lebens begriffen, als „mentales Werkzeug“, um mit Problemen umzugehen und Niederlagen zu überwinden. In einem umfassenderen Kontext wurde es auch in die „Fähigkeit, sich um die eigene Gesundheit zu kümmern“ mit eingeschlossen. Zudem herrschte unter den Erwachsenenbildner*innen Einigkeit, was den Zusammenhang zwischen Lebenslangem Lernen und Resilienz betrifft. Der Prozess und die Ergebnisse des Lernens könnten positive Auswirkungen auf die Resilienz der Lernenden haben, wohingegen Resilienz selbst eine fundamentale Voraussetzung für das Lernen darstellt. Besonders für die spezielle Zielgruppe, die auf dem Weg zu Lernen/Bildung und Lern-/Bildungseinrichtungen etliche Hindernisse überwinden muss, wäre es von großer Bedeutung, offen und bereit zu sein, in den langwierigen und mühsamen Lernprozess einzutreten, und sich eher auf die Begriffe „fortwährend“ und „vorausblickend“ zu konzentrieren, anstatt auf den Begriff „abbrechen“. Es wurde betont, dass Lernende Bildung idealerweise als etwas Stärkendes wahrnehmen, das ihnen dabei hilft, etwas im Leben zu erreichen. Im Gegensatz dazu bestünde das potenzielle Risiko des selbst wahrgenommenen niedrigen Selbstvertrauens. Die Bedeutung von Selbstvertrauen als Aspekt im Leben und dessen positiver Einfluss auf das Lernen wurde in der Umfrage ebenfalls hoch eingeschätzt – oder andersherum, dass nämlich tief verwurzelte Selbstzweifel einen hohen Grad an positiver Lernerfahrung und ständiges positives Feedback erfordern würden, um weiterzumachen.

In Griechenland schien den Befragten der wissenschaftliche Begriff der Resilienz nicht geläufig zu sein. Im Gespräch hatte es den Anschein als wären sie mit einem für sie neuen Begriff konfrontiert. Sie erkannten Resilienz jedoch als Prozess, um ihre Lernenden zu bestärken, etwas, das sie eher als ihre menschliche, nicht als ihre professionelle Pflicht betrachteten. Sie definierten Resilienz entweder als die „Fähigkeiten, um Schwierigkeiten zu bekämpfen und Verantwortung zu übernehmen“, oder als „Fähigkeiten, um ihre Einstellung innerhalb der bestehenden sozialen Normen anzupassen und in der Lage zu sein, die passende Einstellung zu finden, oder „in der Lage zu sein, das Durchhaltevermögen von innen heraus zu finden, um die gute

Arbeit aufrecht zu erhalten“. Interessanterweise definierte ein Pädagoge Resilienz ausschließlich als gute Laune. Gute Laune bedeutete für ihn jedoch eine Möglichkeit, das Selbstvertrauen seiner Lernenden zu stärken. Alle Erwachsenenbildner*innen betrachteten die Stärkung des Selbstvertrauens der Lernenden als ihre wichtigste Rolle, und sie wandten eine Reihe von Techniken an, um dies zu fördern. Ihr Ziel war es, ihre Lernenden in alltägliche Aktivitäten zu integrieren, damit sie sich zu aktiven Bürger*innen entwickeln und wieder in die Gesellschaft integriert werden. Aus der Analyse der Fragebögen schien es, dass alle Erwachsenenbildner*innen Resilienz und deren Förderung im Bildungskontext wertschätzen. Gleichzeitig hatte die Mehrheit (mit Ausnahme dreier Personen) das Gefühl, dass es sich um keine herausfordernde Gruppe von Lernenden handle, besonders im Vergleich mit anderen Erwachsenen oder Jugendlichen. Auch wenn sie enorme Unterschiede im Vergleich zum Unterricht in typischen Schulen feststellen, sind sie jedoch nicht belastet, da ihrer Ansicht nach die Lernenden aus freiem Willen kommen und äußerst motiviert sind, was die eigene berufliche Tätigkeit einfacher und zielgerichteter macht. Sieben Personen betrachten sich als ausreichend ausgebildet, um Resilienz zu fördern und alle sind der Ansicht, dass sie Bildungsaktivitäten integrieren können, um Resilienz in ihrem Unterricht zu fördern.

3.3 Pädagogische Methoden von Erwachsenenbildner*innen zur Förderung von Resilienz

Die Mehrheit der Erwachsenenbildner*innen gab an, dass sie versuchen, die Resilienz ihrer Lernenden zu steigern – ohne dies als explizites Ziel zu definieren –, indem sie einige Techniken anwenden, wie die Konzentration auf vorhandene Ressourcen, positives Feedback oder das Schaffen einer positiven Lernatmosphäre. Gleichzeitig legten sie den Schwerpunkt auf den Aufbau von Beziehungen, sowohl zu ihnen als Pädagog*innen als auch untereinander. Zum Erreichen dieses Zieles setzen sie Aktivitäten wie Rollenspiele, das Schaffen eines sicheren Orts im Kursraum, Empathie für die Bedürfnisse der Lernenden und das Schaffen wechselseitigen Vertrauens ein.

In Österreich stimmten Grund-/Basisbildner*innen darin überein, dass die Förderung von Resilienz in die Grund-und Basisbildung integriert werden

könne. Die Frage, ob sie die Resilienz ihrer Zielgruppe bereits stärken würden, bejahten die meisten Befragten (eine Teilnehmerin gab jedoch an, dass sie keine Therapeutin sei und sich nicht in der Läge sähe, z. B. Entspannungsübungen anzuleiten). In den narrativen Interviews wurden in diesem Zusammenhang sehr konkrete Aspekte erwähnt, so wie der Umgang mit Fehlern und Korrekturen. Die Befragten betrachteten es als wichtig, zu vermitteln, dass Fehler keine Defizite darstellen, sondern vielmehr bedeutende und willkommene Faktoren im Lernprozess. Auch das Sichtbarmachen selbst kleiner Fortschritte auf dem Weg zu einem größeren Lernziel scheint ganz wesentlich. Zudem betonten die Erwachsenenbildner*innen eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, um Beständigkeit, Kontinuität und Vertrauen aufzubauen, aber auch ein Gefühl der Sicherheit, das wiederum Resilienz fördern kann. Um dies zu erreichen, setzen manche Kursleiter*innen Rituale am Anfang und am Ende jedes Kurstages ein und schaffen Raum für Diskussionen, indem sie Platz für Reflexion bieten, was der Förderung der emotionalen und kommunikativen Aspekte von Wohlbefinden Rechnung trägt. Das Unterrichten von Lernstrategien oder Lernkompetenzen (Lernen lernen) ist ebenfalls von Bedeutung, um weitere Fortschritte vorzubereiten. Dies erlaubt es den Lernenden, mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein aufzubauen, aber auch das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu stärken. Die Herausforderungen in der Grund-/Basisbildung sind mannigfaltig, von der Heterogenität der Gruppe und dem sich daraus ergebenden Bedarf an Binnendifferenzierung in den Stunden, über zum Teil niedrige Konzentrationsspannen der Lernenden, dem Umgang mit einer gewissen anfänglichen Sprachlosigkeit, dem Fehlen von Lernkompetenzen bildungsbenachteiligter Teilnehmender, das Unterrichten von verschiedenen Lernfeldern, bis hin zum Umgang mit gesundheitlichen und psychologischen Problemen der erwachsenen Lernenden. In der Online-Umfrage gab die Hälfte der Befragten an, dass sie bestimmte pädagogische Techniken anwenden, um die Resilienz der Lernenden aufzubauen und zählten die folgenden Methoden/Prinzipien auf, die sie in ihrem Unterricht einsetzen:

- Das Schaffen eines positiven Lernklimas.
- Das Unterrichten mit Materialien, die so individualisiert und kreativ wie möglich gestaltet sind. Dies ist auch eine Methode, um mit Lernenden zu kommunizieren und zu versuchen, diese darin zu bestärken, als Person wahrgenommen zu werden

- Das Formulieren erreichbarer Lernziele, damit Teilnehmende das, was sie üben wollen, reflektieren und artikulieren können.
- Der Hervorheben, Bewusstmachen und Verbalisieren der vielen Ressourcen – auch im alltäglichen Leben der Teilnehmenden.
- Positive Einschätzung von Erstsprache und Mehrsprachigkeit.
- Die Förderung von sozialem Lernen und Solidarität in der Gruppe, gruppendynamische Aktivitäten und Spiele, gegenseitige Unterstützung.
- Einbeziehung der Lebensbedingungen von Frauen mit Migrationsgeschichte in den Bildungsprozess, Biografiearbeit.
- Offener Umgang mit Erzählungen über Flucht.
- Übungen zu Selbstwahrnehmung und Stressmanagement.
- Rollenspiele.

In Italien herrscht klare Übereinstimmung, was die Methoden betrifft, die zur Resilienzförderung eingesetzt werden: in erster Linie der Dialog. Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, sich auszudrücken und sich während des Lernens nicht zu sehr auf mögliche Fehler konzentrieren. Der Dialog ist der Weg, um die Fähigkeiten der Lernenden zu evaluieren, wenn es darum geht, wie sich diese in die pädagogische Umgebung einfügen, Interesse, Selbstvertrauen, Neugier und in der Folge auch Resilienz zeigen, oder den Mangel an all diesen Elementen aufzuspüren. Die Ergebnisse der Onlinebefragung sind detaillierter. Vier der Befragten antworten zustimmend auf die Frage zum aktuellen Einsatz spezifischer Techniken und drei antworteten im Detail:

- Vertrauen aufbauen / aktiv zuhören
- Kreatives Denken
- Die Meinung der Lernenden wertschätzen
- Tanztherapie
- Aufbau von Wissen durch den Beitrag der Lernenden, in einem kontinuierlichen Aushandlungsprozess
- Kunst

- Ermutigung von Selbstreflexionsprozessen
- Aufforderung über sich selbst zu schreiben, Lebenserfahrungen neu zu schreiben
- Stärkung ihrer wesentlichen Kompetenzen

In Deutschland erachteten die befragten Erwachsenenbildner*innen Resilienzförderung der Lernenden als wichtig, ohne dies jedoch als explizites Lernziel zu definieren. Vielmehr wurde auf einen pädagogischen Ansatz verwiesen, der die Förderung bestimmter Aspekte implizierte – wie die Motivation und Einstellung der Lernenden zu gewährleisten, ausreichend positives Feedback zur Verfügung zu stellen, oder sich einfach nur auf die Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden zu konzentrieren– anstatt auf ihre Defizite. Eine Erwachsenenbildnerin erwähnte ihre auf eigener Initiative basierende Erweiterung ihres pädagogischen Angebots, durch den Besuch von Ateliers oder dem Abhalten von Poesie-Workshops mit einer darauf folgenden Präsentation der Ergebnisse, um Neugierde zu wecken, kreative Impulse zu setzen und um Grund-/Basisbildung mit anderen Bereichen des Lebens zu verknüpfen. Im Gegensatz dazu wies ein*e Kolleg*in den Anspruch, Resilienz auch nur auf einer impliziten Ebene zu fördern, gänzlich zurück und konzentriert sich stattdessen auf fachspezifische Themen und verwies auf ergänzende Angebote von sozialer Hilfestellung mit der Begründung: „Ich möchte ihnen lesen und schreiben beibringen." Auf die Frage nach Indikatoren für die mögliche Resilienzsteigerung von Lernenden enthielten sich die meisten Erwachsenenbildner*innen, denn selbst wenn sie den aktuellen Status des Wohlbefindens der Lernenden erkennen könnten, würden sie nicht genug Zeit mit ihnen verbringen, um dies hinreichend beurteilen zu können. Ein*e Befragte*r, die/der über einen längeren Zeitraum in Kontakt mit denselben Lernenden steht, meinte zögernd, dass diese dann „vielleicht ein bisschen mutiger" wären.

In Griechenland wenden Pädagog*innen zur Steigerung der Resilienz ihrer Lernenden eine Reihe von Techniken an, die sich entweder auf die pädagogische oder auf die psychologische Ebene beziehen. Was die pädagogische Ebene anbelangt, so konzentrieren sich die Methoden auf Teamwork, Rollenspiele, Umsetzung verschiedener Praktiken aber auch auf Brainstorming und Anpassung von Erwartungshaltungen. Erwähnenswert ist, dass die Mehrheit dafür künstlerische Aktivitäten wie Singen, Tanzen,

Schauspiel und Rollenspiel einsetzt. Durch die aktive Teilnahme der Lernenden an ansprechenden Aktivitäten beschäftigen sich Lernende mit Themen rund um Teamdynamiken, Empathie, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Eine Erwachsenenbildnerin gab an, dass sich das Selbstvertrauen auch an der Körperhaltung ablesen ließe. Durch die Verbesserung der Haltung – so meinte sie – ließe sich schlussendlich auch die Einstellung der Lernenden verbessern. Andere erwähnte Praktiken im Zusammenhang mit pädagogischen Methoden umfassten auch das projektbasierte Lernen.[35] Pädagog*innen wenden diese Methode an, um ihre Lernenden aktiv in Probleme des alltäglichen Lebens zu involvieren, und sie dadurch zu ermächtigen, sich selbst auszudrücken, ihr Selbstvertrauen zu stärken und ihr Wissen auszubauen.

Auf der psychologischen Ebene versuchen sie das Selbstvertrauen ihrer Lernenden zu fördern, diese zu ermutigen, ihre Meinung zu vertreten und Respekt im Team zu fördern, indem sie die Teilnehmenden in eine Reihe von Aktivitäten einbinden. Zudem sind sie bestrebt, sich in deren Bedürfnisse einzufühlen, um die Anwesenheit zu erhöhen und vorzeitige Abbrüche zu verhindern. Außerdem setzen sie Humor als Methode ein, um die Stimmung der Lernenden zu heben, und heikle oder hitzige Situationen im Unterricht zu entschärfen. Abschließend, aber ebenso wichtig, sprachen einige über den Aufbau einer ehrlichen Beziehung mit echtem Interesse am Fortschritt der Lernenden. Tatsächlich verglichen die Erwachsenenbildner*innen in den Interviews ihren Arbeitsplatz mit einem familiären Kontext.

3.4 Aktueller Stand und Bedürfnisse von Erwachsenenbildner*innen

Was den aktuellen Stand und die Bedürfnisse von Erwachsenenbildner*innen anbelangt, so lässt sich eine gewisse Ambivalenz feststellen. Obwohl diese in den Fragebögen angeben, dass sie sich voll Energie fühlen, wenn sie mit der Zielgruppe arbeiten, lassen sich aus der Analyse der Interviews auch

35 Projektbasiertes Lernen ist eine aktuelle Lehrmethode, die Lernaktivitäten mit Projekten verbindet. Projekte begründen jene Aktivitäten, die Lernende in realistische Probleme einbinden, die nach einer Lösung verlangen, und so auch Fähigkeiten wie das Treffen von Entscheidungen, Teamwork, Problemlösung und Präsentation ausbilden (Thomas J., 2000).

belastende Herausforderungen ableiten. Sie heben zum Beispiel hervor, dass es u. a. Probleme mit der Anwesenheit der Lernenden gibt, aber auch organisatorische oder logistische Schwierigkeiten. Ebenfalls erwähnt wurden Schwierigkeiten, mit vergangenen Traumata umzugehen und Gefühlen der Überwältigung oder mangelnde Abgrenzungsmechanismen gegenüber den Problemen der Teilnehmenden, etwas das die Notwendigkeit weiterer Fort- und Weiterbildungen aufzeigt, um Burnouts zu vermeiden. Dennoch haben sie das Gefühl einen positiven Beitrag im Leben der Teilnehmenden zu leisten, was ihnen Sinn und Motivation vermittelt. Zudem wurde die Notwendigkeit von Fortbildungen zu Themen wie Umgang mit Traumatisierungen sowie Techniken zur Selbstfürsorge von allen Befragten geteilt. Sie erwähnten außerdem, dass sie regen Austausch mit Kolleg*innen begrüßen würden, um Erfahrungen zu teilen, aber auch psychologische Hilfe von Expert*innen im Umgang mit Herausforderungen.

In Österreich gab die Mehrheit der Befragten in der Onlineumfrage an, dass sie sich im Unterricht für gewöhnlich voller Energie fühlen, und nur sehr selten erschöpft, wenn sie mit dieser speziellen Gruppe von Lernenden arbeiten. Dennoch beschreiben sie ihre Arbeit als bisweilen belastend. Die Mehrheit ist der Ansicht, dass es ihnen tendenziell leicht fällt, das soziale und emotionale Wohlergehen ihrer Teilnehmenden im Blick zu behalten. Beinahe alle gaben an, dass sie das Gefühl haben, häufig einen positiven Beitrag zum Leben der Teilnehmenden zu leisten. Die Frage, ob deren Probleme Auswirkungen auf sie selbst haben, wurde jedoch unterschiedlich bewertet: Die Hälfte gab an, dass sie tatsächlich beeinflusst seien, die andere Hälfte verneinte dies. Sehr unterschiedlich wurde die Notwendigkeit, sich emotional zu schützen beantwortet. Die meisten bitten ihre Kolleg*innen zumindest manchmal um Unterstützung, fast ebenso oft werden Personen außerhalb des Berufsumfelds einbezogen. Noch viel öfter ziehen sie ihre eigenen Problemlösungsstrategien zu Rate. Alle in den narrativen Interviews Befragten befürworten weitere Fort- und Weiterbildungen, um ihre eigene Selbstfürsorge zu fördern. Was die Unterstützung angeht, so sollten traumapädagogische Grundlagen Teil der Ausbildung sein, aber auch zusätzliche Schulungen zu diesem Thema (u. a. einen Methodenbaukasten), Sprechstunden bei Expert*innen für Traumapädagogik, individuelle und Team-Supervision sowie Fallsupervision, Teamteacher*innen und regelmäßige Teamtreffen, in denen Platz für Austausch zwischen Kolleg*innen jenseits organisatorischer Belange ist.

Angesichts der unterschiedlichen Arbeitskontexte der Befragten variieren in Italien die Antworten, sind jedoch ähnlich was die Bedürfnisse angeht. So bestehen zum Beispiel bürokratische Probleme, da es nicht genügend Unterstützung im Prozess der Hilfestellungen für die Lernenden gibt. Zudem bemerkten die Befragten den Mangel an Fort- und Weiterbildung, besonders im Bereich der emotionalen Unterstützung sowohl für die Erwachsenenbildner*innen als auch für die Lernenden. Andere erwähnten eine Schwierigkeit im Identifikationsprozess mit der Rolle der Erwachsenenbildner*in und in der Anerkennung dieser Rolle durch die Lernenden. Wieder andere erkannten eine Schwierigkeit des Berufs in der rasch getätigten Verbindung zwischen dem „Scheitern" von Lernenden und dem daraus zu schließenden Versagen der Erwachsenenbildner*innen. Alle bestätigten jedoch die Notwendigkeit spezifischer Schulungen, und zwar nicht zum Erlangen technischer Fertigkeiten, sondern – viel wichtiger –, um die Fähigkeit zu erlangen, der Heterogenität der Lernenden auf emotionaler Ebene zu begegnen, mit der angemessenen Empathie und Achtsamkeit. Was die Umfrage angeht, so zeigte die Mehrheit der Antworten Zufriedenheit mit der Rolle von Erwachsenenbildner*innen mit dieser speziellen Zielgruppe, betonte das fast vollständige Fehlen von Stress in diesem Beruf, und das Bewusstsein für die positiven Auswirkungen, die auf den Lernprozess der Schüler*innen zu erreichen sind. Andererseits zeigt etwa die Hälfte der Antworten auch die Angst, dass die sozialen und persönlichen Probleme der Lernenden auch die Erwachsenenbildner*innen beeinflussen könnten. Mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass aufgeben angesichts von Schwierigkeiten keine Option sei, und die Mehrheit bemerkte zudem, dass sie auf persönliche Strategien zurückgreifen würde, wenn es Probleme zu lösen gilt.

In Deutschland betrachteten sich Erwachsenenbildner*innen nicht unbedingt als gut ausgebildet oder vorbereitet für den Umgang mit Lernenden, die Diskriminierung, Gewalt und/oder Traumata ausgesetzt waren. Sie berichteten im Durchschnitt von einem mittelmäßigen Stressniveau, und gingen davon aus, dass sie durch ihre Kurse einen positiven Einfluss auf das Leben der Lernenden hätten. Zudem wurde von einem Einfluss der sozialen und persönlichen Probleme der Lernenden auf die Erwachsenenbildner*innen berichtet, sowie von der Notwendigkeit, sich von der Arbeit zu distanzieren. Auch die Aussage, dass diese Lernenden eine größere Herausforderung darstellen würden im Vergleich zu anderen Gruppen von Lernenden, wurde im Fragebogen nur zum Teil bestätigt. Diese Einschätzung spiegelte sich nicht unbedingt in den

Interviews wieder. Die meisten Erwachsenenbildner*innen begannen mit der Aufzählung etlicher Herausforderungen, was organisatorische, strukturelle oder logistische Aspekte anging, beispielsweise Probleme mit Pünktlichkeit, Verlässlichkeit und Kontinuität, sowie die fehlende Priorität für Kurse im Bereich Grund-/Basisbildung im Vergleich zu andern Themen im Leben der Lernenden (wie Wohnungssuche, psychische und physische Gesundheit, Alkohol, Medikamente). Sie gaben außerdem an, dass die einzelnen Lernenden sehr unterschiedliche Bereitschaft und Motivation für das Lernen zeigten – all dies hätte Auswirkungen auf den Kurskontext und müsse von den Erwachsenenbildner*innen ausgeglichen werden. Weitere Herausforderungen, über die berichtet wurden, stehen in Zusammenhang mit jenen Lernenden, die den Weg zu Bildung und den entsprechenden Institutionen nicht finden, die Erwachsenenbildner*innen versuchen zu erreichen, um mit ihnen Kontakt aufzunehmen, und diesen Kontakt in der Folge aufrecht zu erhalten und zu fördern, ebenso wie den Aufbau einer Vertrauensbeziehung und von Kontinuität. Schlussendlich – aber wichtig – erwähnten sie auch die Konfrontation mit den Problemen der Lernenden, vergangenen oder aktuellen Herausforderungen oder schwierigen Situationen, die sie als sehr fordernd empfanden, und sie oftmals verzweifelt ließen. Dabei fielen Aussagen wie „überfordert“, „ständig in Gedanken bei der Sache“, „die Probleme mit nachhause nehmen“, und „nicht in der Lage, abzuschalten“.

In Griechenland schienen alle Erwachsenenbildner*innen sehr an einer weiteren Stärkung von Resilienz interessiert. Obwohl in den Fragebögen nahezu alle erklärten, dass sie sich ausreichend ausgebildet fühlen, gaben sie in den Interviews an, dass keine entsprechende Fort- und Weiterbildung zum Thema Resilienz stattgefunden hätte. Des Weiteren betonten sie die Notwendigkeit für weitere Trainings, da diese nur zu Beginn der Gründung von „Schulen der 2. Chance“ in den 2000er-Jahren stattgefunden hätten, jetzt jedoch nicht mehr. Eine*r der Befragten erwähnte insbesondere den Mangel an Wissen zu Genderfragen und wie dieser Mangel sowohl Auswirkungen auf Lernende als auch auf Unterrichtende haben könnte. Ein*e Erwachsenenbildner*in betonte die Notwendigkeit von psychologischer Unterstützung von Erwachsenenbildner*innen, die jedoch nur für Lernende vorgesehen ist. Eine der größten Schwierigkeiten beim Unterrichten von Erwachsenen, die alle erwähnten, ist das Verändern oder sogar Durchbrechen von festgefahrenen Meinungen. Einige erwähnten auch die Unterschiede, die

manche Kurse aufweisen, da einige Fächer, wie zum Beispiel Englisch, nicht mit gewissen „Vorbelastungen“, wie vorhandenem Wissen, konfrontiert seien. Was aus der Befragung hervorgeht, ist die Tatsache, dass Lehrende versuchen, eine Verbindung mit ihren Lernenden aufzubauen, etwas, das stressig und anstrengend sein kann, sie jedoch trotzdem nicht zu entmutigen scheint. Weitere Fortbildungen zum Umgang mit schwierigen Fällen und Trennung zwischen Berufs- und Privatleben könnten dazu beitragen, Überlastungen langfristig zu vermeiden.

3.5 Methoden zur Selbstfürsorge von Erwachsenenbildner*innen

Hinsichtlich der angewandten Selbstfürsorgemethoden erwähnten Erwachsenenbildner*innen, dass sie – wenn auch eher intuitiv – eine Reihe derselben einsetzen, um ihren Unterrichtsprozess zu erleichtern und mit Stress im persönlichen Leben umzugehen. So gaben sie an, dass sie ihre Kurse planen und ausreichend organisieren, versuchen optimistisch zu bleiben und angesichts von Schwierigkeiten ihre Kolleg*innen konsultieren.

Gleichzeitig versuchen sie auch, Grenzen zu setzen und „nein“ zu sagen, damit sie die Probleme nicht mit nachhause nehmen. Zudem üben sie eine ganze Reihe an Freizeitaktivitäten und Sport aus (Yoga, Pilates, Radfahren).

In Österreich gaben sechs von zehn Befragten der Onlineumfrage an, dass sie Techniken zur Selbstfürsorge einsetzen. Teilnehmende an der Onlineumfrage und am narrativen Interview erwähnten die folgenden Methoden zur Selbstfürsorge, die sie einsetzen:

- Supervision (nicht alle haben Zugang dazu!)
- Gespräche über Teilnehmende und Unterrichtssituationen in Teamsitzungen (nicht überall werden Teamsitzungen abgehalten)
- (unbezahlter) Austausch mit Kolleg*innen, z. B. während eines gemeinsamen Essens in angenehmer Umgebung
- Informeller Austausch mit Freund*innen
- Eigene Reflexion und wissenschaftliche Literatur zum Thema

- Ausreichende Vor- und Nachbereitung der Kurse
- Familien- und Freizeitaktivitäten
- Körperarbeit wie Tai ji, Qigong, Yoga und verschiedene Entspannungstechniken
- Sportliche Aktivitäten wie Radfahren oder Workouts
- Entspannungstechniken zur Vorbeugung von Burnout
- Geistiges Abschalten nach dem Unterricht (was jedoch als Herausforderung genannt wird)
- Positives Denken

In Italien wurden in den Interviews und der Umfrage von den vier zustimmend antwortenden Befragten folgende Methoden zur Selbstfürsorge genannt:

- Lesen
- Singen
- Schlafen
- Zeit für sich selbst haben
- Ein Instrument spielen
- Aufbau von Selbstvertrauen
- Yoga
- Meditieren
- Atemtechniken
- Supervision durch Kolleg*innen
- Emotionale Abgrenzung
- Gespräche mit Freund*innen oder Familie
- Tanzen
- Positive Einstellung
- Kochen
- Journaling

- Braindumping
- Dankbarkeitsübungen
- Gute Absichten setzen
- Peer-to-peer-Ansatz

In Deutschland zeigten die Ergebnisse aus den Fragebögen, dass Erwachsenenbildner*innen während des Unterrichts eher ausreichend Energie bei sich feststellen und sich weniger erschöpft fühlen. Nach Methoden zur Selbstfürsorge gefragt stellte sich heraus, dass sie Strategien und Techniken in erster Linie auf intuitiver Ebene einsetzen. Oft wurden der Austausch und die Besprechung mit Kolleg*innen genannt, ebenfalls häufige Erwähnung fand Supervision. Auch das Nachdenken über die Rolle als „Pädagog*in anstatt als Sozialarbeiter*in oder Psychotherapeut*in“ wurde als hilfreich betrachtet, aber auch das „Setzen von Grenzen“ und die Fähigkeit „nein“ zu sagen. Eine Kursleiterin meinte zudem, dass die Konzentration auf ihre Kompetenzen sowohl ihr als auch den Lernenden helfen und für „Normalität“ und Struktur sorgen würde. Die meisten Befragten bestätigten aber in den Fragebögen den Versuch, Probleme zu lösen und dabei auf eigene Strategien zurückzugreifen. Außerhalb des beruflichen Umfelds wurden auch persönliche Eigenschaften[36] als möglicherweise unterstützend genannt. Auch die Aufrechterhaltung der körperlichen Gesundheit (Yoga, Pilates, Entspannung, Atemtechniken) waren unter den genannten Strategien. Die meisten der Interviewpartner*innen meinten, dass sie keinerlei Schulungen oder Workshops im Bereich der

Selbstfürsorge erhalten hätten, was ihre Rolle in der Grund-/Basisbildung anbelangt, bestätigten jedoch, dass sie interessiert und neugierig seien. Vorschläge für unterstützende Strukturen beinhalteten Supervision als fortlaufendes Angebot, aber auch den Eindruck, von Teamleiter*innen und Verantwortlichen unterstützt und verstanden zu werden. Zusätzlich wurde das Angebot von Workshops (hinsichtlich Methoden oder den Umgang mit

36 Z. B. Optimismus und eine eher ressourcenorientierte Perspektive, d. h. das Anerkennen kleiner Erfolge, die Fähigkeit zur Reflexion aber auch zur Distanzierung, interessiert und aktiv sein, ein starkes soziales Netzwerk und Engagement, aber auch so etwas wie „Pragmatismus“ – das Leben mit seinen Höhen und Tiefen akzeptieren.

Teilnehmenden in der Grund-/Basisbildung) vorgeschlagen. Wie eine*r der Befragten feststellte, wäre es von allgemeinem Nutzen für das gesamte Feld von Beratung und Pädagogik, eine ressourcenorientierte Perspektive zu etablieren, anstatt durch Defizitorientierung Viktimisierungen zu reproduzieren.

In Griechenland scheinen Erwachsenenbildner*innen interessanterweise nicht auf Techniken zu bauen, die ihren Zustand von Wohlbefinden stärken, sondern stärker auf die pädagogischen Ergebnisse ihres Kursplans zu fokussieren. Sie legen das Augenmerk auf die korrekte Koordination der Teams und auf die Fähigkeit, die zukünftigen Unterrichtsergebnisse vorherzusagen, um vorbereitet zu sein. Sowohl in den Interviews als auch in den Fragebögen gaben einige der Befragten an, dass sie eine positive Einstellung anstreben, um negative Beeinflussungen zu vermeiden. Obwohl die Mehrheit angab, nicht von den persönlichen Geschichten ihrer Lernenden und deren traumatischen Erfahrungen beeinflusst zu sein, setzte sie doch Grenzen, um ein Gleichgewicht zwischen Privat- und Berufsleben herzustellen. Eine Person meinte, dass sie es sich nicht anmerken lässt, wenn sie die Trauer ihres Gegenübers teilt, selbst wenn es triftige Gründe für diese Trauer gäbe. Diese Reaktion, die an den Beruf von Schauspieler*innen erinnert, wurde auch in anderen Forschungsarbeiten zu pädagogischen Berufen herausgearbeitet (Skourti, 2019). Zudem erwähnten einige Erwachsenenbildner*innen, dass bisweilen Selbstzweifel aufkommen, wenn sie sehen, dass ihre pädagogischen Ziele nicht erreicht werden, und sie, um mit diesem Gefühl fertig zu werden, ihre Erwartungen senken. Viele betonen die Wichtigkeit, einem Team anzugehören, etwas, das ihrer Ansicht nach in ihren Bildungseinrichtungen fehlt. Wann immer sie mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, wenden sie sich jedoch auf der Suche nach Rat und Ermutigung an Kolleg*innen. Gleichzeitig verbringen sie ihre persönliche Zeit mit Hobbys und Kunst, um mit den Widrigkeiten ihres Berufes umgehen zu können. Erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass zwei der Erwachsenenbildner*innen Bedarf an psychologischer Unterstützung erwähnten, und dass sie aufgrund mangelnder Bereitstellung durch den Staat selbst Beratung in Anspruch nahmen.

4. Leitfaden

4.1 Förderung der Resilienz von Lernenden

Den Daten der aktuellen Untersuchung zufolge erachten Erwachsenenbildner*innen die Resilienz von Lernenden als einen der wichtigsten Faktoren wenn es um den kontinuierlichen Lernfortschritt und regelmäßige Anwesenheit geht. Sie selbst haben Methoden angewandt, um ihre Teilnehmenden zu bestärken, so wie Humor, positives Feedback, den Aufbau einer Vertrauensbeziehung und eine Stärkung des Selbstvertrauens. Gleichzeitig war jedoch die Mehrheit der Erwachsenenbildner*innen in allen teilnehmenden Ländern weder mit dem Fachbegriff der Resilienz vertraut, noch hinreichend geschult, um sie im pädagogischen Kontext diesbezüglich zu fördern, was die Notwendigkeit spezifischer Fort- und Weiterbildung verdeutlicht.

Erwachsenenbildner*innen sind ein wesentlicher Schutzfaktor für Lernende. Tatsächlich sind jene Pädagog*innen, die ihre Lernenden unterstützen, Verständnis für deren Hintergrund und ihre alltäglichen Probleme zeigen und in ihre Fähigkeiten vertrauen, auch jene, die deren Resilienz am besten fördern (Floyd, 1996). Untersuchungen haben belegt, dass durch die Entwicklung persönlicher Stärken wie Optimismus, positive Visualisierung der Zukunft (Sergeant & Mongrain, 2014) und Mitgefühl für sich selbst (Neff & McGehee, 2009) das Wohlbefinden von Menschen gefördert und ihre Zufriedenheit erhöht werden kann. Wenn Sie zur Resilienz Ihrer Lernenden beitragen wollen, dann könnten Sie versuchen, die folgenden Punkte umzusetzen:

1. **Betrachten Sie jede Interaktion als Gelegenheit und stellen Sie Ihre Lernenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit.** Stellen Sie ihnen Fragen, die dazu beitragen können, ihre innere Stärke und ihre persönlichen Ressourcen zu finden.
2. **Bieten Sie positives Feedback.** Konzentrieren Sie sich eher auf ihre Stärken und erreichten Ziele als auf mögliche Schwachstellen. Geben Sie ihnen nach einem Misserfolg nicht das Gefühl, inkompetent zu sein.
3. **Anerkennen und würdigen Sie es, wenn Lernende sich einbringen, sensible Themen besprechen und sich bemühen.** Zeigen Sie ihnen, dass sie über die Macht verfügen, voranzukommen und glauben Sie an ihre Fähigkeiten.

4. **Versuchen Sie, eine Beziehung mit ihnen aufzubauen, verstehen und akzeptieren Sie ihre Eigenheiten.** So ermächtigen Sie sie dazu, nach Lösungen zu suchen und diese auch zu finden.
5. **Vermitteln Sie das Vermögen andere zu respektieren und für diese zu sorgen.** Langfristig werden sie – ganz abgesehen von der Steigerung ihres Selbstwertgefühls – selbstbewusst genug sein, damit sie um Hilfe bitten, wenn sie diese benötigen.
6. **Schaffen Sie Raum für Selbstbemächtigung.** Helfen Sie ihnen, Kontrolle in ihrem Leben zu gewinnen, indem Sie sie ermutigen und bestärken, wenn sie eine positive Entscheidung treffen.
7. **Fragen Sie nach.** Behalten Sie stets in Erinnerung, dass emotionale Sicherheit eine Voraussetzung für den Lernprozess ist. Versuchen Sie, offen zu sein und fragen Sie Ihre Lernenden, ob alles gut läuft. Diese einfache Frage kann zu einem Gespräch führen und die notwendigen Informationen bieten, um den Bedürfnissen Ihrer Lernenden gerecht zu werden.
8. **Seien Sie sensibel, was familiäre Strukturen angeht.** Sie sollten bedenken, dass es verschiedene familiäre Umfelder gibt (Familien, die ein Mitglied verloren haben, Familien mit Genderdiversität etc.) und Sie sollten erwägen, ihre Unterrichtspläne auf Themen abzustimmen, die die Existenz solch unterschiedlicher familiärer Strukturen berücksichtigen.

Obwohl sich die oben genannten Vorschläge auf alle Lernenden umlegen lassen, so ist es im Fall von traumatisierten Personen ratsam, eine sensiblere Herangehensweise zu wählen. Traumata sind nicht immer sofort erkennbar. Obwohl manche Menschen vielleicht eine Reihe von Symptomen zeigen, so wie die Schwierigkeit, mit neuen Aufgaben umzugehen, Schuldgefühle, Sicherheitsbedenken, Zurückhaltung gegenüber anderen Menschen, die Angst, Risiken einzugehen, Konzentrationsschwächen, ein geringes Selbstwertgefühl oder sogar Panikattacken, weisen andere womöglich gar keine Symptome auf. In der Interaktion mit Ihren Lernenden wäre es hilfreich, wenn Sie versuchen würden, Verhalten zu erkennen, das möglicherweise aus vorangegangenen Erfahrungen von Gewalt oder Trauma herrührt. Solche Verhaltensweisen könnten sein: Vermeidungsstrategien, Rückzug, Reaktionen von Misstrauen auf

neue Umgebungen und Menschen, Fälle von „Dissoziation“, Schwierigkeiten, Kontakt mit Lehrenden und anderen Teilnehmer*innen herzustellen, häufige Abwesenheit (regelmäßiges Fehlen im Unterricht) (Bodendorfer, 2019, 4). In einigen Fällen kann zudem der Wissenserwerb von den Teilnehmenden als „riskant“ betrachtet werden, da die Veränderung von kognitiven Strukturen und Handlungsgefügen von einer gewissen emotionalen Unsicherheit begleitet sein kann. Dies erklärt, weshalb Lernen bisweilen vermieden oder neu erworbenes Wissen leicht vergessen wird (Jäckle, 2016, 159).

Wie dem auch sei, wenn Lernenden traumatisiert sind, dann ist es sehr wichtig, nicht das Hauptaugenmerk darauf zu legen, dass sie dies überwinden werden und können, sondern stattdessen Wege zu finden, um eine sichere Lernumgebung zu schaffen. So könnten Sie zum Beispiel Geschichten erzählen, Kunst schaffen, spielen oder Lieder schreiben, Co-Counselling integrieren, Raum für Poesie, Theater und Tanz eröffnen. All dies kann Lernenden mit einem traumatischen Hintergrund äußerst nützlich sein, kann sie dabei unterstützen, Empathie aufzubauen, Erfahrungen zu machen und Heilungsstrategien zu entwickeln. Egal welche Herangehensweise Sie wählen, beachten Sie bitte Folgendes:

1. **Vermeiden Sie romantisierende Darstellungen von Traumatisierungen.** Stellen Sie sicher, dass in Ihrem Unterricht Traumata nicht als romantisch oder erstrebenswert dargestellt werden.
2. **Vermeiden Sie pädagogische Methoden, die Verzweiflung aufkommen lassen.** Passen Sie Ihre pädagogischen Methoden an, indem sie diagnostische, klassifikatorische Tests vermeiden, als Gruppe Grundregeln einführen, eine Kultur der Zusammenarbeit schaffen, indem Sie die volle Teilnahme jedes einzelnen Mitglieds voraussetzen, die Möglichkeit geben, bei bestimmten Aktivitäten nicht teilzunehmen und Lernende ermutigen, sich den Raum, in dem sie lernen, anzueignen.
3. **Beziehen Sie Storytelling mit ein.** Führen Sie narrative Techniken ein, wie das Verfassen von Journalen, Dankbarkeitstagebüchern, das Dokumentieren von Erfahrungen durch Fotografien, Videos, Poesie, Lieder, Tanzen, etc. So befassen sich die Lernenden mit etwas Kreativem und konstruieren positive Emotionen neu.

4. **Geben Sie ihnen Zeit.** Eines der größten Probleme von Erwachsenenbildner*innen in der Grund-/Basisbildung ist geringe Anwesenheit. Pädagogische Programme können nur schwer flexibel und sensibel auf die Bedürfnisse von Teilnehmenden eingehen, die von Traumata betroffen sind. Versuchen Sie jedoch, ihnen die Zeit zu geben, wenn sie diese brauchen, da es ihrer Heilung zuträglich ist.
5. **Bereiten Sie sich auf besondere Jahrestage/-zeiten vor.** Denken Sie daran, mit Ihren Lernenden zu besprechen oder Anzeichen wahrzunehmen, ob sie an bestimmten Daten Unterstützung benötigen, die traumatische Erinnerungen wiederaufleben lassen könnten.
6. **Informieren Sie sich über die passenden Maßnahmen.** Informieren Sie sich über Gesetze (vor allem Zuwanderungsgesetze), Gesundheitsthemen, Beratungs- und Sozialeinrichtungen, Notunterkünfte und medizinische Versorgung, damit Sie Lernende bei Bedarf an die richtige Stelle weiterleiten können.

In der Grund-/Basisbildung tätige Personen sollten folgende Grundsätze einbeziehen, um Lernende zu unterstützen:

1. **Seien Sie eine vertrauenswürdige Person, auf die man sich verlassen kann.** Versuchen Sie, eine vertrauensvolle und nicht wertende Beziehung mit Teilnehmenden aufzubauen. Wenn diese Ihnen Vertrauen schenken und wissen, dass Sie Einfühlungsvermögen haben, dann werden sie mehr Motivation verspüren, sich in die Unterrichtsaktivitäten einzubringen und langfristig nicht aus dem Kursangebot auszusteigen. Eine Methode, um dies zu erreichen, ist der Einsatz der Erstsprache der Lernenden für inhaltbezogenes Lernen, Aktivitäten und Diskussionen.
2. **Hören Sie zu und erlauben Sie, dass Sorgen bezüglich Gewalt zum Vorschein kommen dürfen.** Es ist wichtig, Gewalt nicht auszuklammern oder Trauma als medizinisches Thema zu definieren, sondern dessen unterschiedliche Ausprägungen zu verstehen.
3. **Bieten Sie Inhalte und Aktivitäten an, die Beteiligung erlauben.** Lassen Sie sie jedoch wissen, dass sie nicht dazu verpflichtet sind, lediglich aufgefordert.

4. **Erklären Sie, wie gemeinschaftliche Ressourcen funktionieren.** Wie weiter oben erwähnt, sollten Sie die entsprechenden Ressourcen kennen, falls jemand eine Empfehlung benötigt. Gleichzeitig sollten Sie in der Lage sein zu erklären, wie diese Dienstleistungen tatsächlich funktionieren. Eine Idee wäre es, zum Beispiel zu versuchen, eine Notfall-Hotline anzurufen und zu sehen, was passiert, welche Informationen erfragt werden und welche Sprachen verfügbar sind etc. Sie könnten beispielsweise eine Unterrichtsaktivität erstellen und dabei die Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten einsetzen, die erforderlich sind, um eine Hotline anzurufen und um Hilfe zu bitten.

Doch in allererster Linie:

5. **Vermeiden Sie Vorannahmen.** Nicht alle Erwachsene in der Grund-/Basisbildung haben traumatische Vorerfahrungen. Auch müssen Erwachsenenbildner*innen nicht unbedingt wissen, wer von ihren Lernenden Gewalterfahrungen ausgesetzt war. Sie sollten jedoch stets im Hinterkopf behalten, dass bestimmte Themen, die für gewöhnlich in Erwachsenenbildungskursen diskutiert werden (z. B. Familie und Gesundheit) aufgrund von vergangenen und/oder aktuellen Übergriffen für Unbehagen sorgen könnten.

4.2 Resilienzstrategien für Grund-/Basisbildner*innen

Die Mehrheit der Erwachsenenbildner*innen in der Umfrage gab an, dass sie sich voll Energie fühlen, wenn sie Erwachsene im Bereich Grund-/Basisbildung unterrichten, und dass sie die Zielgruppe nicht als herausfordernder betrachten als andere Gruppen von Lernenden (z. B. Kinder, Jugendliche, Erwachsene außerhalb des Bereichs der Grund-/Basisbildung, etc.). Im Fall von Erwachsenen in der Grund-/Basisbildung sind Kursleiter*innen aufgrund des Hintergrundes ihrer Teilnehmenden und deren Erfahrungen möglicherweise mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert. In Verbindung mit Traumatisierungen

der Lernenden ist die Gefahr von Herausforderungen jedoch umso höher. Tatsächlich gaben Erwachsenenbildner*innen in der Umfrage Schwierigkeiten und Überforderung an. So nehmen sie z.B. die Probleme ihrer Lernenden mit nachhause oder finden es schwierig, das richtige Gleichgewicht zu finden wenn es darum geht sich zu distanzieren, ohne die Vertrauensbeziehung zu verletzen, die sie bestrebt sind aufzubauen.

Internationale Daten lassen darauf schließen, dass die Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen sich Erwachsenenbildner*innen konfrontiert sehen, wie erhöhter Stress, Nervosität, Erschöpfung, Reizbarkeit, Schlafstörungen, destruktive Teamdynamik, eine veränderte Einstellung sich selbst und der Welt gegenüber (Jegodtka, 2016, 141), zu Verzweiflung und Burnout führen können, was zur Folge hat, dass einige von ihnen den Beruf schließlich aufgeben (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell, & Boradley, 2016).

Dennoch ist es keineswegs unumgänglich, dass Erwachsenenbildner*innen an diesen Punkt gelangen. Auch wenn davon ausgegangen wird, dass Resilienz nur in Ausnahmesituationen notwendig ist, haben zahlreiche Wissenschaftler*innen das Konzept der tagtäglichen Resilienz unterstützt, das sie als wesentlich erachten für die Umsetzung alltäglicher Aufgaben von Erwachsenenbildner*innen sowie für die damit häufig einhergehenden Unsicherheiten. Resilienz wird nicht nur als Eigenschaft gesehen, die es Menschen in schwierigen Zeiten erlaubt, wieder auf die Beine zu kommen, sondern auch als Ressource, die dabei hilft, den Anforderungen des alltäglichen Lebens standzuhalten und sowohl persönlich als auch beruflich zu wachsen (Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell & Boradley, 2016).

Die folgenden Strategien stammen aus der Literatur zu Resilienz und betonen die Notwendigkeit, nicht nur auf die Herausforderungen zu reagieren, sondern auch „Möglichkeiten für persönliches Wachstum und Entwicklung zu bieten, und es Pädagog*innen zu ermöglichen zu ‚wachsen', nicht bloß zu überleben" (Beltman, Mansfiled & Price, 2011).

1. **Selbstreflexion:** Um Resilienz zu fördern sind natürlich einige pädagogische Kompetenzen gefragt. Zusätzlich zu persönlichen, sozialen und systemischen Kompetenzen sind weitere Fähigkeiten, wie einfühlsame Wahrnehmung, das Einnehmen des Blickwinkels anderer Menschen, das Aufbauen einer Beziehung im Dialog oder

die Zusammenarbeit im Team (Dauber & Fuhr 2002, zitiert in Jäckle, 2016, 157) von größter Bedeutung. Wir würden gerne die folgenden Aspekte herausgreifen:

2. **Biographische Selbstreflexion:** Denken Sie über Ihre persönliche Identität als Pädagog*in und Ihre Erwartungen nach. Wie auch in anderen Tätigkeitsbereichen, sind Entscheidungen zur beruflichen Laufbahn in nicht unbeträchtlichem Maße mit der eigenen Biografie verbunden. Dies in Betracht zu ziehen, kann nützlich sein, um die eigenen Einstellungen, Motivationen und Erwartungen hinsichtlich Ihrer Arbeit zu erforschen. „Wie sehe ich mich selbst in Bezug auf die Teilnehmenden, nehme ich mich selbst eher in einer unterstützenden oder einer fordernden Rolle wahr?", „Welche impliziten Vermutungen und subjektiven Vorstellungen habe ich von den Menschen, mit denen ich arbeite?" sind einige der Fragen, die Sie sich stellen könnten.
3. **Reflektieren Sie Ihre eigene gesellschaftliche Stellung.** Bitte behalten Sie im Hinterkopf, dass Ihr sozialer (und v.a. Bildungs-) Hintergrund sich von jenem Ihrer Lernenden unterscheiden kann. Es ist ganz wesentlich, sich dieser Privilegien bewusst zu sein und paternalistische Positionen, von denen aus Sie besser wissen, was Ihre Lernenden brauchen, zu vermeiden (Busch-Geertsma, 2019, 130).
4. **Reflektieren Sie Teamdynamiken aus dem Blickwinkel des Arbeitens mit Menschen, die in hohem Maß von Diskriminierung, Marginalisierung und Gewalt betroffen sind.** Manchmal ist es wichtig, im Hinterkopf zu behalten, dass Wut, Aggression und Spaltung im Team auf traumatische Überbleibsel zurückzuführen sind, in denen Individuen bisweilen automatisch bestimmte Positionen einnehmen, so wie „Retter*innen", „Zeug*innen", „Kompliz*innen". Dies zu berücksichtigen, wenn in einer Teamsitzung plötzlich eine heftige Auseinandersetzung ausbricht, oder wenn sich langsam aber sicher destruktive Kommunikationsmuster ausbilden, kann dazu beitragen, diese Problemzyklen zu durchbrechen.

Strategien zur Selbstfürsorge

Wenn wir gemeinsam mit den Teilnehmenden eine positive, wertschätzende und sichere Lernatmosphäre schaffen wollen, dann müssen wir einen „kühlen Kopf“ bewahren (Hantke & Görges, 2019, 47) und uns auf uns selbst verlassen können (Reddemann u. a., 2019, 24). Ausgebrannte Pädagog*innen sind nicht in der Lage, eine unterstützende und positive Umgebung für irgendjemanden zu schaffen (Busch-Geertsema, 2019, 133), sondern riskieren, dass sie ihren eigenen Stress, kombiniert mit Spannungen, die in der Gruppe aufkommen können, auf die Lernenden übertragen. Besonders in der engagierten Arbeit mit Menschen reicht es nicht, „sich zur Arbeit zu schleppen, sondern Sie sollten auch beziehungsfähig, regulationsfähig und konfliktkompetent bleiben“ (Hantke & Görges, 2019, 19).

Wie in anderen Tätigkeitsbereichen ist es auch in der Grund-/Basisbildung nicht immer leicht, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Einerseits führen die bisweilen prekären Arbeitsbedingungen, mangelnde finanzielle Ressourcen und Anerkennung, die oftmals typisch für den pädagogischen Kontext sind, mitunter zu einem Gefühl der Wirkungslosigkeit und konstanten Anspannung und der Wahrnehmung, nicht genug geleistet zu haben (Hantke & Görges 2019, 53). Andererseits sind Erwachsenenbildner*innen im Bereich Grund-/Basisbildung in ihrem alltäglichen Leben oft mit wirklich stressigen Situationen, intensiven Emotionen und Belastungen konfrontiert, die sich potentiell auf sie übertragen (vgl. Mitgefühlserschöpfung). Wer mit Menschen in engagierter Art und Weise arbeitet, sollte überlegen, Selbstfürsorge in ihren bzw. seine beruflichen Berufsalltag zu integrieren (Baer, 2016, 12).

Gleichzeitig läuft Selbstfürsorge, die unter dem Vorzeichen steht, die eigenen Arbeitskraft zu erhalten und dadurch die „Effizienz“ zu steigern natürlich immer auch Gefahr, einen Beitrag zur Selbstoptimierung zu leisten und den Status quo mit all seinen teilweise prekären Arbeitsbedingungen und gesellschaftlichen Ausschlüssen zu legitimieren (v. Freyberg 2011, 230).

Selbstfürsorge kann viele Bereiche abdecken und sowohl auf beruflicher als auch auf privater Ebene stattfinden. Ein erster notwendiger Schritt kann darin bestehen, „sich selbst [zu] erlauben, überhaupt für sich zu sorgen“ (Jegodtka 2016, 149). Zu diesem Zweck ist alles möglich, was der eigenen Gelassenheit und Balance zuträglich ist, aber auch die Fähigkeit zur Reflexion und sich selbst zu öffnen, sei es nun in einem achtsamen Einsatz der eigenen Ressourcen,

indem man ausreichend Pausen einlegt, für genügend Schlaf sorgt, in der Natur entspannt, nach Unterstützung sucht (Sibeert & Pollheimer-Pühringer, 2018, 82), oder einfach nur tanzt, feiert, lacht, singt, Freund*innen trifft oder ins Kino geht (Jegodtka, 2016, 149). Natürlich kommt auch dem sorgsamen Umgang mit dem eigenen Körper ein wichtiger Stellenwert zu, denn in einem verspannten Körper ist Wohlbefinden nur schwer möglich – das trifft auf Kursteilnehmer*innen und -leiter*innen gleichermaßen zu, weswegen viele Grund-/Basisbildner*innen der Umfrage zufolge auch diverse Entspannungs- und Körpertechniken wie Yoga oder Qi Gong sowie Sport ausüben.

Das Erkennen früher Warnsignale und **Anzeichen für Überarbeitung**, so wie **Gereiztheit, Ungeduld, Zynismus, Schlafstörungen**, oder das Auftreten eines gewissen **Unbehagens**, sobald Sie an die Arbeit denken, ist ebenfalls Teil der Selbstfürsorge (Baer, 2016, 12 f.). Diese Symptome lassen sich auf verschiedene Gründe zurückführen, vielleicht sind die Belastungen in Ihrem Umfeld wirklich dermaßen überwältigend, dass Sie keinen oder nur wenig Einfluss darauf haben. Gleichzeitig muss nicht jede Belastung automatisch zu einem untragbaren Problem werden und vielleicht wäre eine mögliche Lösung für eine augenblicklich schwierige Situation, ein größeres Augenmerk auf Selbstfürsorge zu legen, oder eine alternative Sichtweise einzunehmen bzw. den Umgang mit Herausforderungen anzupassen (Baer, 2016, S. 13).

Im Sinn der Selbstbefähigung geht es darum, „Reflexionsräume zur Wahrnehmung und Akzeptanz eigener Belastungsgrenzen“ (Jegodtka, 2016, 149) auszuloten und nach individuell passenden Strategien für die eigene Regeneration zu suchen (ebd.).

Wir würden empfehlen, dass Sie einfach verschiedene Dinge ausprobieren, vielleicht finden Sie die eine oder andere Übung, die wir in dieser Publikation für Sie zusammengetragen haben, nützlich. Wenn Ihnen ein bestimmter Ansatz nicht zusagt oder Sie nicht überzeugt, dann lassen Sie ihn einfach außer Acht und gehen Sie weiter zum nächsten.

1. **Akzeptieren Sie die Realität einer Situation, definieren Sie sie auf positive Art und Weise und nutzen Sie diese als Möglichkeit, um daran zu wachsen.** Versuchen Sie, praktische Lösungen zu finden und setzen Sie direkte Handlungen, um eine Situation zu verändern.
2. **Betrachten Sie Humor als brauchbare Bewältigungsstrategie in einer herausfordernden Situation.**

3. **Überlegen Sie sich Methoden und seien Sie auf schwierige Situationen vorbereitet, indem Sie sich einen Plan zurechtlegen.**
4. **Konzentrieren Sie sich auf vergangene Situationen, die Sie bewältigt haben und versuchen Sie, einige Mechanismen und Methoden zu identifizieren, die Sie angewandt haben und die sich auch auf zukünftige Herausforderungen umlegen lassen.** Einige der Fragen, die Sie sich selbst stellen könnten, lauten: Welche Ereignisse waren besonders belastend für mich? Wie haben diese Ereignisse mich beeinflusst? Was habe ich über mich selbst und meine Interaktionen mit anderen während schwieriger Zeiten gelernt? War es für mich hilfreich, jemand anderen dabei zu unterstützen, eine ähnliche Erfahrung zu bewältigen? Ist es mir gelungen, Hindernisse zu überwinden, und wenn ja, wie? Was hat dazu beigetragen, dass ich mich hoffnungsvoller in die Zukunft blicke?
5. **Fördern Sie Selbstwahrnehmung und unterbrechen Sie Ihre Arbeitsroutine.** Sie sind mit diesem Teufelskreis vermutlich vertraut: Wenn es stressig wird und unser persönliches Wohlbefinden eingeschränkt ist, dann haben wir das Gefühl, dass uns gar keine Zeit mehr für angenehme Unterbrechungen bleibt. Verhaltensmuster werden begrenzt und automatisiert, und das Ausbrechen aus diesen scheint unmöglich. Dennoch ist es besonders wichtig, in solchen Momenten einen kühlen Kopf zu bewahren. Wenn möglich, gestatten Sie sich selbst eine wohltuende Pause in ihrer Arbeitsroutine. Sie werden überrascht über die Auswirkungen einer kurzen Unterbrechung Ihrer Aktivität sein, wenn Sie sich erschöpft, ruhelos, nervös, gelangweilt oder gereizt fühlen (Hantke & Görges, 2019, 117). So lernen ihr Körper und Geist, dass sie sich auf Sie verlassen können.
6. **Finden Sie das richtige Gleichgewicht zwischen Engagement und Distanz.** Pädagog*innen tendieren bisweilen dazu, Stressreaktionen zu ignorieren und ihre eigene Verletzlichkeit zu leugnen (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, 81). Während Empathie mit den Menschen, die wir in unserer alltäglichen Arbeit treffen und die wechselseitige Auseinandersetzung miteinander, die Arbeit erst möglich und bedeutsam machen, und verlässliche Beziehungsangebote in der Grund-/Basisbildung Resilienz fördern, muss dennoch festgehalten werden, dass ein gewisses Maß an innerer Distanz nötig ist, um die eigene

Handlungsfähigkeit zu erhalten. Genau die steht nämlich auf dem Spiel, wenn großer Stress übertragen wird. (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 34). Ohne die Distanz zu übertreiben, kann es also im Notfall nützlich sein, eine Grenze zwischen sich selbst und bestimmten Teilnehmenden (oder Kolleg*innen) zu ziehen.

7. **Schaffen Sie ein angenehmes Arbeitsumfeld.** So wie angenehme und saubere Kursräumlichkeiten, die der Aufmerksamkeit zuträglich sind, eine Voraussetzung sind, damit Ihre Gruppe sich wohlfühlt (Siebert & Pollheimer-Pühringer, 2018, 40), ist es auch wichtig, dass Sie sich in den Räumen wohlfühlen, in denen Sie jeden Tag etliche Stunden zubringen. Es lohnt die Mühe sich zu fragen, ob Sie Ihr eigenes Arbeitsumfeld bereits als angenehm empfinden, oder ob es hier oder da vielleicht Möglichkeiten zur Verbesserung gibt. Gibt es Verschönerungen, die sich ohne großen finanziellen Aufwand durchführen lassen, die Möglichkeit Pflanzen aufzustellen, ein hübsches Plakat oder Bild aufzuhängen, das für gute Stimmung sorgt? (Hantke & Görges, 2019, 79). Oft sind es genau diese kleinen Details, die wir kaum beachten und die immer auf später verschoben werden (gibt es nicht immer Dringenderes zu erledigen?), mit denen sich dennoch große Effekte erzielen lassen. Wäre es möglich, einen Tag im Kalender für Sie oder Ihr Team (bei geteilten Räumen) festzuhalten, um sich selbst den Luxus eines angenehmen Arbeitsumfelds zu gönnen?
8. **Nehmen Sie Schleusen und Übergänge wahr.** Es ist äußert wichtig, Ihr berufliches Leben von Ihrem persönlichen Leben zu trennen. Um von einem Ort an den anderen zu wechseln, ist es deshalb hilfreich, den Arbeitsplatz bewusst zu verlassen. Schließen Sie zum Beispiel ganz bewusst die Türe und drehen Sie den Schlüssel im Schloss, um so eine räumliche und geistige Distanz zu Ihrer Arbeit zu schaffen. Stellen Sie sich die Transportmittel, die Sie benutzen, um nachhause zu kommen als Übergangsraum/-vehikel vor, um eine gesunde Distanz zwischen sich selbst und die Arbeit zu bringen (Hantke & Görges, 2019, 137).

Obwohl die Resilienz einer Person durch eine Reihe individueller Strategien und Praktiken erhöht werden kann, gilt es als weithin als gesichert (Mansfield & Beltman, 2015), dass Umwelteinflüsse ebenfalls eine bedeutende Rolle bei dieser Entwicklung spielen. Sie können eine unterstützende

Rolle für das Individuum einnehmen, gleichzeitig jedoch auch einen Risikofaktor für die Resilienz darstellen. Resilienz lässt sich deshalb auch als gemeinsamer Prozess begreifen und das ganz besonders in Hinblick auf Erwachsenenbildner*innen, deren Resilienz „durch persönliche, berufliche und verortete Dimensionen“ (Gu & Day, 2007) ihres Lebens beeinflusst werden. Ein Beispiel dafür, wie die Resilienz von Erwachsenenbildner*innen durch die Umwelt beeinflusst wird, ist der Umgang mit den Kolleg*innen – ein Faktor, der Stress verursachen kann. Gleichzeitig stellen Kolleg*innen für Pädagog*innen eine wertvolle Ressource im Umgang mit Stress dar (Howard & Johnson, 2004). Mansfield, Beltman, Weatherby-Fell & Boradely (2016) betonen die Wichtigkeit guter Beziehungen und bemerken, dass diese eine bedeutende Rolle für die Resilienz von Erwachsenenbildner*innen spielen. Gefestigte Beziehungen mit Teilnehmenden, anderen Pädagog*innen und sogar Vorgesetzten kann sich als bestärkend erweisen und dazu beitragen, dass diese sich unterstützt fühlen. Aus diesem Grund ist es äußert wichtig, dass Erwachsenenbildner*innen über eine tragfähiges Netzwerk verfügen, auf das sie auch in schwierigen Zeiten zurückgreifen können. Eines der nächsten Netzwerke von Erwachsenenbildner*innen sind die Kolleg*innen die mit den gleichen Situationen, Sorgen und Schwierigkeiten konfrontiert sind. Regelmäßige Kommunikation zwischen Erwachsenenbildner*innen kann zum Aufbau eines unterstützenden Netzwerks für die einzelnen Pädagog*innen führen. Erwachsenenbildner*innen, die wissen, dass sie sich an Kolleg*innen wenden können, wenn sie Rat, Rücksprache oder einfach ein Gespräch benötigen, können Herausforderungen gegenüber resilienter werden. Wenn Sie mehr in Ihr Netzwerk investieren wollen, dann könnten Sie die folgenden Punkte ausprobieren:

1. **Suchen Sie bei Kolleg*innen nach Unterstützung und Feedback für Ihre Handlungen. Bieten Sie anderen Personen Unterstützung an und bauen Sie so Ihr Netzwerk auf. Halten Sie Ausschau nach Situationen, in denen Sie vielleicht helfen können.**
2. **Scheuen Sie sich nicht, nach Rat zu fragen oder Rat anzubieten.** Es wird dazu beitragen, die Beziehung aufzubauen und aufrecht zu erhalten und ihre pädagogische Praxis weiter zu entwickeln.
3. **Austausch mit Kolleg*innen / Supervision.** Der wertschätzende Austausch mit Kolleg*innen oder Menschen außerhalb der Arbeit ist

ein Aspekt der Selbstfürsorge, der nicht unterschätzt werden sollte. Idealerweise besteht die Möglichkeit externer Supervision, bei der stressige und belastende Themen angesprochen und gemeinsam Lösungen gefunden werden können. Besteht diese Möglichkeit nicht, dann wäre es hilfreich, sich im Team auszutauschen. Teamsitzungen sollten Raum bieten, um den Gelassenheits- oder Anspannungszustand der Kolleg*innen auszudrücken, um ein Gespräch über die Stressfaktoren und die Möglichkeiten, produktiv damit umzugehen, anzuregen, wofür verschiedene Stimmungsbarometer und Skalen von Nutzen sein können (Jiresch, 2018, 11). Es ist auch möglich, Treffen mit einem Ressourcenbarometer zu beginnen, um festzustellen, wie präsent die Teammitglieder in der aktuellen Situation sind. Eine Alternative wäre auch eine Gruppenrunde, in der es allen gestattet ist, einen Satz darüber zu verlieren, was gar nicht gut gelaufen ist – gefolgt von kurzen Schlaglichtern auf die positiven Erfahrungen und Entwicklungen (Hantke & Görges, 2019, 129). Eine Möglichkeit, die noch weiter geht, ist die Bestimmung einer/eines Selbstfürsorge-Beauftragten bei jedem Treffen, deren/dessen Job es ist, auf das Wohlbefinden zu achten und die Sitzung zu unterbrechen, sobald sie/er sich unwohl fühlt (möglicherweise gefolgt von einer Übung oder einer Auseinandersetzung mit dem Auslöser der Irritation). Wichtig wäre es, diese Funktion jedes Mal neu zu besetzen und sich so in unterschiedliche Perspektiven hineinzuversetzen. Wenn Sie in einem beruflichen Umfeld ohne Teamstrukturen arbeiten, dann ist der informelle Austausch besonders wichtig (wie zahlreiche Kursleiter*innen in der Umfrage angaben), möglicherweise in Form eines Vier-Augen-Gesprächs mit Kolleg*innen oder in informellen Treffen nach der Arbeit.

4. **Gestalten Sie eine Organisationsstruktur mit, die Resilienz fördert.** Dort wo Teamstrukturen bestehen, ist es wichtig, zur Ausformung einer Organisationsstruktur beizutragen, die Ressourcenentwicklung sowie Selbstfürsorge berücksichtigt und strukturierte und regulierte Arbeitsprozesse definiert. Selbstermächtigung kann auch für das gesamte Team konzipiert sein, was auch beinhaltet, die Aufmerksamkeit auf Ressourcen innerhalb des Teams zu lenken (Jegodtka, 2016, 148). Dies umfasst eine wertschätzende, respektvolle Art des Umgangs miteinander, die unterschiedliche Blickwinkel schätzt, und in der man einander an Pausen erinnert und auch die Selbstfürsorgestrategien

der Kolleg*innen nicht verurteilt. Auch Fehlerfreundlichkeit sollte als wichtiger Grundsatz seinen Platz in der Organisationskultur finden, (Hantke & Görges 2019, 131), der es gestattet angstfrei und solidarisch Prozesse voranzutreiben. Auch die Art und Weise, in der Spannungen und Belastungen besprochen werden, ist entscheidend: Es ist wichtig, die Verbindung zum Hier und Jetzt aufrecht zu erhalten und nicht gemeinsam in furchtbare oder belastende Szenarien abzugleiten (Hantke & Görges, 2019, 49). Ganz allgemein ist es von Bedeutung, positive Erfahrungen, Optimismus und Humor zu fördern (Bodendorfer 2018, 29), anstatt ständig die negativen und schwierigen Aspekte der Arbeit zu wiederholen. Positives Denken ist ebenfalls Teil der Resilienz- und Selbstfürsorgetechniken, wie es ein*e Teilnehmende*r der Onlineumfrage ausdrückte. „Nehmen Sie sich vor, einander mehr zuzuhören und wieder mehr miteinander zu lachen." (Hantke/Görges 2019, 130)

Wir haben zudem eine Reihe von Aktivitäten zusammengestellt, die Sie entweder alleine oder mit Kolleg*innen durchführen können. Diese sollen Ihnen einige praktische Werkzeuge zur Verfügung stellen und Ihnen in alltäglichen Situationen von Nutzen sein. Die Übungen können in jeder beliebigen Reihenfolge durchgeführt werden. Sie wurden möglichst flexibel gestaltet, damit sie sich so einfach wie möglich unterschiedlichen Kontexten anpassen lassen. Die Dauer der vorgeschlagenen Aktivitäten variiert absichtlich, damit sie Ihnen bei tagtäglichen Aufgaben nützlich sind, egal wie viel Druck Sie ausgesetzt sind. Manche Aktivitäten dauern nur fünf Minuten und dienen dazu, Ihnen eine Pause zu verschaffen, andere wiederum dauern länger, um die Teamdynamik zwischen Ihnen und Ihren Kolleg*innen neu auszurichten.

Der Resilienzplan

(Alberts, 2019)

20 Minuten

Diese Übung wird Sie dabei unterstützen, Ihre persönlichen Ressourcen durch den Aufbau Ihres individuellen Resilienzplans zu erkennen.

Zunächst identifizieren Sie eine Situation, in der Sie vor einer Herausforderung standen und damit umgehen mussten (ev. eine Verletzung, negatives Feedback, ein Streit). Dann identifizieren Sie die unterstützenden Menschen, die Ihnen durch diese Situation geholfen haben und denken gleichzeitig an Ihre persönlichen Bemühungen, um mit diesen Schwierigkeiten umzugehen (z. B. Musik hören, meditieren, Sport treiben). Schreiben Sie diese auf. Gab es da vielleicht sinnstiftende Worte, die Sie einmal gehört haben und die Sie dazu veranlasst haben die Lage zu meistern? Schreiben Sie diese ebenfalls auf.

Nun schreiben Sie eine neue Herausforderung auf, vor die Sie gestellt sind und überlegen, wie Sie damit umgehen könnten, auf Grundlage der Strategien und der Unterstützung der Gruppe, die Sie auch das letzte Mal unterstützt hat.

Tipp: Um den Prozess zu vereinfachen, benutzen Sie das folgende Beispiel:

Beispiel: *Erfolglose Bewerbung*

Unterstützungsnetzwerk Telefonat mit einem Familienmitglied Telefonat mit Freund*innen	**Bewältigungsstrategien** Mich ablenken Meinen Lebenslauf verbessern
Weise Sprüche Das geht vorbei! Der richtige Job wird kommen!	**Problemlösungsstrategien** Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche mithilfe eines Freundes/ einer Freundin.

- Stift
- Papier

- Aufbau eines persönlichen Resilienzplans auf Basis der eigenen Erfahrungen
- Hilft bei der Identifizierung des unterstützenden Netzwerkes und der Bewältigungsstrategien
- Teambildung (im Fall von Gruppenübung)

Dankbarkeitstagebuch[37]

20 Minuten

Es bietet sich an, diese Übung am Ende des Tages durchzuführen.

Sie können drei Dinge notieren, für die Sie dankbar sind, oder drei gute Dinge, die Sie an diesem bestimmten Tag erlebt haben. Alternativ können Sie auch an etwas Enttäuschendes denken (wenn Sie erst damit anfangen, dann starten Sie besser mit einem kleinen Ärgernis), doch anstatt an die Frustration zu denken, die dieses Erlebnis ausgelöst hat, denken Sie an drei positive Aspekte, die diese Situation mit sich gebracht hat.

- Stift
- Papier

- Aufmerksamkeit auf Dinge lenken, die positiv sind oder für die Sie dankbar sein können
- Förderung eines Umdenkens, das sich eher auf die positiven als auf die negativen Aspekte des Lebens konzentriert.

37 *https://positivepsychology.com/resilience-activities-exercises/*

Body Scan[38]

3 Minuten

Für diese Übung wird empfohlen, sich hinzulegen oder zu sitzen, sie kann aber auch in jeder anderen bequemen Position durchgeführt werden.

Beginnen Sie, indem Sie sich selbst für einen Augenblick im Jetzt verankern, indem Sie sich z. B. auf Ihren Atem konzentrieren, dann lassen Sie die Aufmerksamkeit durch den Körper gehen, von den Füßen bis zum Kopf. Mit einem nicht wertenden Geist von Neugierde; führen Sie die Aufmerksamkeit – oder eher die Achtsamkeit – von den Füßen zu den Beinen, den Hüften, zum Oberkörper, Rücken und Brust, zu Armen und Händen, dann zu den Schultern, von dort zum Hals, dann zum Gesicht. Einatmen, ausatmen, und dann jeden Stress gehen lassen, der in diesem besonderen Augenblick keinerlei Nutzen hat. „Aus dem Kopf“ und in den Körper zu gehen, kann erstaunliche Auswirkungen auf die Entspannung haben. Der Body Scan ist eine Form der Achtsamkeitsmeditation, der sich auf die Körperwahrnehmung konzentriert.

- Stressreduktion
- Achtsamkeitstraining für das Gehirn

Notfallkoffer

(Hantke & Görges 2019, 84)

15 Minuten

Ein Notfallkoffer ist eine sinnvolle Methode, um für sich selbst zu sorgen. Nehmen Sie dazu eine Kiste (die Sie auch künstlerisch gestalten können, wenn Sie möchten) und befüllen Sie sie mit

38 https://elishagoldstein.com/videos/3-minute-body-scan/

Dingen, die Sie im Notfall für nützlich erachten (oder idealerweise schon davor). Was würden Sie gerne hinein geben? Eine Fotografie, die Ihnen einen lustigen, schönen Augenblick in Erinnerung ruft, Schokolade oder saure Zuckerl? Vielleicht eine Feder, die Sie an Ihre Unbeschwertheit und Ihren Optimismus erinnert?

- Schachtel
- Marker

- Affektregulation
- Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Positive Momente sammeln

(Hantke & Görges, 105)

5 Minuten

Stellen Sie eine kleine Sammlung von Murmeln, schönen Steinen, Perlen oder Pflanzensamen (ca. 10–20) zusammen und geben Sie diese in eine Schüssel (oder in eine Ihrer Hosentaschen). Jedes Mal, wenn etwas Positives oder Bemerkenswertes passiert, geben Sie einen „Glücksmoment“ in eine zweite Schüssel (oder in die andere Hosentasche). Am Ende des Tages nehmen Sie alle heraus und erinnern sich an die damit verbundenen Momente.

- Steine, Murmeln, Blumensamen etc.
- 2 Schalen

- Optimismus stärken
- Team-/Gruppenbildung (wenn gemeinsam durchgeführt)

Vorbeifahrende Züge

(Gräßer & Hovermann, 2019)

10 Minuten

Setzen Sie sich entspannt hin und stellen Sie sich vor, Sie sitzen auf einer Bank in einem Bahnhof. Wie genau sehen die Züge aus, welche Farbe haben sie, welche Geräusche machen sie wenn sie in den Bahnhof einfahren oder ihn verlassen? Gehen Sie nun gedanklich zu aktuellen Probleme, Sorgen und belastenden Gedanken. Stellen Sie sich vor, dass Sie einen negativen Gedanken nach dem anderen in ein Zugsabteil stecken und ihn dabei beobachten, wie er den Bahnhof verlässt, sich immer weiter entfernt, bis er nicht mehr erkennbar ist. Jetzt verlassen Sie in Gedanken den Bahnhof und spüren nach, wie Sie sich im Vergleich zu vorher fühlen.

- Negative Gefühle, Emotionen und Gedanken loslassen

Innerer Garten

(Reddemann 2001, 66)

15 Minuten

Stellen Sie sich ein Stück Land und unbearbeiteten Boden vor. Sie können dieses Fleckchen Erde ganz nach Ihren Vorstellungen und Bedürfnissen bepflanzen. Welche Blumen, Pflanzen, Bäume sollen dort wachsen? Sollen die Blumen einfach nur auf einer üppigen Wiese stehen oder in einem ordentlichen Blumenbeet? Möchten Sie noch weitere Elemente hinzufügen, vielleicht ein Biotop oder einen kleinen Teich? Lassen Sie Ihrer Fantasie freien Lauf und gestalten Sie Ihren Garten genauso, wie Sie wollen, damit er exakt Ihren

Vorstellungen entspricht. Für all die Dinge, die sich als nicht länger von Nutzen erweisen, stellen Sie sich einen Komposthaufen in einer Ecke Ihres Gartens vor. Sie können dort abladen was immer Sie möchten, der Komposthaufen wird es in fruchtbare Erde zurückverwandeln. Wenn Sie fertig sind, wählen Sie einen gemütlichen Platz, an dem Sie sich ausruhen können. Vielleicht ist Ihnen auch nach Gesellschaft zumute, dann laden Sie einen Menschen oder ein Tier in Ihren Fantasiegarten ein. Nachdem Sie sich am Anblick dieses Gartens erfreut haben, kommen Sie mit voller Aufmerksamkeit zurück ins Hier und Jetzt. Sie können jederzeit in Ihren inneren Garten zurückkehren, um Ihre Batterien aufzuladen oder mit einem hitzigen Moment umzugehen.

- Stressreduktion
- Umgang mit Emotionen

Erinnerungswand

15 Minuten

Nehmen Sie sich mit Ihren Kolleg*innen 15 Minuten Zeit. Entscheiden Sie sich gemeinsam für Themen, die mit der Arbeit in Verbindung stehen, wie „Mein erster Tag in der Arbeit“, „Der beste Tag mit den Lernenden“, „Meine liebste Unterrichtspraxis“, „Mein bislang liebstes Projekt“, u. s. w. und schreiben Sie diese auf einen großen Bogen Papier. In einem nächsten Schritt notiert jede*r auf einem kleineren Bogen Papier die Erinnerungen, die mit diesen Themen verbunden sind. Dann teilen Sie abwechselnd diese Erinnerungen mit den anderen Kolleg*innen und heften die Notizen neben das entsprechende Thema auf dem großen Papierbogen. So machen Sie gleichzeitig eine Reise zurück zu den geteilten Erinnerungen und lernen einander ein bisschen besser kennen.

- Stift und Papier
- Blu-Tack wenn Sie die Erinnerungen an die Wand heften wollen

- Teambildung
- Gemeinsame positive Erinnerungen im Arbeitsumfeld sammeln

Zusammen stehen wir

5 Minuten

Alle Kolleg*innen finden sich zu Paaren zusammen. Jedes Paar setzt sich Rücken an Rücken auf den Boden. Alle Partner*innen öffnen die Arme und greifen nach den Händen der/des Partner*in. Hand in Hand muss nun jedes Paar gemeinsam aufstehen.

- Zusammenarbeit
- Wechselseitiges Vertrauen

Der Kreis der Wertschätzung

10-15 Minuten

Alle Kolleg*innen bilden einen Kreis. Alle Pädagog*innen sind nun aufgerufen etwas zu nennen, das sie an den rechts von ihnen stehenden Kolleg*innen schätzen. Sobald der Kreis komplett ist, geht

es in die andere Richtung und alle sagen nun etwas Positives über die Kolleg*innen zu ihrer Linken.

- Die Kraft der Wertschätzung spüren
- Motivation, positive Gefühle mit Kolleg*innen zu teilen

Gestalten Sie Ihre Workshops!

Laufend / idealerweise 30-45 Minuten monatlich

Zu Beginn jedes Kurses oder Schuljahres, wenn alle Pädagog*innen zusammenkommen, teilt jede oder jeder mit den Kolleg*innen eine individuelle Fähigkeit. Widmen Sie dieser Übung jedes Monat 30 bis 45 Minuten und laden Sie Kolleg*innen ein, einen Mini-Workshop für die anderen zu den Fähigkeiten abzuhalten, in denen sie/er gut ist.

- Materialien je nach Workshop
- Teambildung
- Verbundenheit mit den Kolleg*innen
- Teilen von Erfahrungen

- Persönliche Anerkennung
- Lernen einer neuen Fähigkeit

Help Box!

Laufend / idealerweise wöchentlich oder monatlich

Bereiten Sie mit Ihren Kolleg*innen eine Schachtel aus Karton vor und schneiden Sie an der Oberseite einen Schlitz ein. Vereinbaren Sie mit den Kolleg*innen, dass jedes Mal, wenn jemand von Ihnen Hilfe bei einer Sache benötigt, dies auf einem Stück Papier notiert, das dann zusammengefaltet in die Schachtel geworfen wird. Einmal in der Woche (oder monatlich), ziehen alle Kolleg*innen einen zusammengefalteten Zettel aus der Schachtel. Sie werden dann versuchen, die Kolleginn*innen zu unterstützen, die Hilfe benötigen.

- Eine Schachtel aus Karton und eine Schere zum Einschneiden des Deckels
- Stifte und Papier

- Aufbau eines unterstützenden Netzwerks
- Teambildung
- Stärkung des Vertrauens

Meine Unterrichtsreaktion

30 Minuten

Führen Sie ein konstruktives Gespräch mit Ihren Kolleg*innen. Bei dieser Aktivität sind Sie aufgerufen, eine Ihrer Reaktion im Unterricht zu präsentieren, die Ihnen nicht situationsadäquat erschien. Zunächst präsentieren Sie Ihre Erfahrung, erläutern, weshalb Sie Ihre Reaktion für nicht angemessen halten und was Sie getan haben,

um dies auszugleichen. Ihre Kolleg*innen werden dann diskutieren, was sie an Ihrer Stelle getan hätten und teilen dann im Gegenzug eine ihrer nicht so angemessenen Reaktionen im Unterricht. Diese Aktivität ist „hart“, da sie die Preisgabe von Persönlichem erfordert. Die Ergebnisse können jedoch äußerst konstruktiv sein und das gebotene Feedback kann besseres Selbstmanagement zur Folge haben. Zudem hilft es auch zu akzeptieren, dass wir alle auch weniger erfolgreiche Situationen durchleben.

- Konstruktive Kritik
- Aufbau eines unterstützenden Netzwerks
- Verbundenheit mit den Kolleg*innen

Ressourcenteppich

20 Minuten

In dieser Aktivität geht es hauptsächlich um das Auflisten von Ressourcen (eigene, des Teams oder des weiteren Umfelds). Diese können niedergeschrieben werden oder auf andere Art und Weise visualisiert werden, und dann in einem „Teppich Ressourcen“ zusammengefasst werden. Sie können auch nur in einer Art „Ressourcen-Schatzkiste“ aufbewahrt und bei Bedarf eingesetzt werden. Zudem kann der „Ressourcen-Teppich“ in bestimmten Situationen eingesetzt werden, um zu überprüfen

- Stift (optional)
- Papier (optional)
- Schachtel (optional)

- Förderung der Konzentration auf Ressourcen und Kompetenzen
- Motivation, auf proaktive Art und Weise mit Herausforderungen umzugehen

Ressourcenbarometer
(Hantke & Görges 2019, 56f)

10 Minuten

Versuchen Sie für einen Augenblick einen Punkt wahrzunehmen, an dem Ihr Körper eine Stelle an der Außenseite berührt. Das könnte die Sitzfläche oder die Rückenlehne eines Lehnsessels sein, oder der Schreibtisch, auf dem Ihre Ellbogen aufliegen. Jetzt versuchen Sie, Ihre Aufmerksamkeit auf einer Skala von 1 bis 10 zu bewerten. 1 drückt dabei ein undeutlich vages Gefühl aus, 10 eine sehr deutliche Wahrnehmung. Die Stufe auf der Skala zeigt nicht nur an, wie verankert Sie im Augenblick sind, sondern auch, wie gut Ihre Gehirnregionen in Kontakt miteinander sind. Es ist nicht notwendig, ständig Stufe 10 der Skala zu erreichen, denn abhängig davon, was wir tun, reicht für viele Aktivitäten auch 2 oder 3 aus. Welche Stufe benötigen Sie, um eine Übung für Ihre Grund-/Basisbildungsgruppe vorzubereiten, und welche, um der Erzählung Ihrer Teilnehmer*innen zuzuhören? Wie können Sie den Wert in diesem Moment ein wenig erhöhen?

- Förderung der Fähigkeit, sich zu konzentrieren und Verbindungen zwischen Gehirnregionen herzustellen
- Körperbewusstsein

Zwischenlager
(Hantke & Görges 2019, 135f)

5 Minuten

In dieser Übung geht es darum, belastende oder ärgerliche Gedanken eine Zeit lang zu verstauen, damit Sie den Kopf frei bekommen, z.

B. wenn Sie abends einschlafen oder einen angenehmen Abend mit Freund*innen verbringen wollen. Zu diesem Zweck wählen Sie ein imaginäres Speichermedium, an dem Sie diese Gedanken zwischenlagern können, vielleicht einen USB-Stick, ein Fotoalbum, eine Schachtel oder etwas Ähnliches, das dafür geeignet ist. Als nächstes überlegen Sie, wo Sie dieses Medium für den Augenblick deponieren können. Wählen Sie einen Ort, an dem Sie nicht ständig vorbei gehen oder der rein fiktiv ist. Denken Sie jedoch daran, wie Sie später (geistig) wieder dorthin gelangen können, wenn Sie in der Lage sind, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und eine Lösung zu finden.

- Stressregulation

Gefühle versorgen

(Hantke & Görges 2019, 111f)

15 Minuten

Wenn Sie mit einem unmittelbaren oder anhaltenden negativen Gefühl konfrontiert sind – Irritation in einer Unterrichtssituation, Überlastung, Frustration, Angst, Traurigkeit, Ärger oder einfach nur gähnende Langeweile – versuchen Sie diesem Gefühl eine Form oder einen Charakter zu verleihen. Vielleicht sehen Sie darin ein (menschliches) Lebewesen, eine Zeichentrickfigur, ein Tier oder etwas Ähnliches vor sich? Konzentrieren Sie sich einen Augenblick darauf und versuchen Sie dann an einen Ort zu denken, an dem diese Figur oder dieses Lebewesen sich absolut wohl fühlen würde. Bitte stellen Sie sicher, dass es sich um keinen Ort handelt, an dem Sie ständig vorbeigehen, sondern etwas, wo dieser Charakter sich gerne aufhält (und deshalb nicht von dort wegmöchte). Stellen Sie ihm alles zur Verfügung, was sein Herz begehrt: Vielleicht

eine besonders köstliche Mahlzeit, einen tollen Spielplatz, eine Hängematte, eine Hollywoodschaukel, etc. Ihrer Fantasie sind keine Grenzen gesetzt.

- Affektregulation
- Förderung der Selbstwirksamkeit

Auftragskarussel

(Kriz & Schlippe, 1996)

45 Minuten

Wie auch in allen anderen pädagogischen Tätigkeitsbereichen, so werden an Erwachsenenbildner*innen von Anfang an bestimmte Erwartungen gestellt, sei es von Kursteilnehmer*innen, von Institutionen oder von der Gesellschaft im weiteren Sinn. Individuelle Aufträge können einander widersprechen oder unrealistische Ziele enthalten. Einige dieser Aufträge sind konkret formuliert (z. B. in Förderbedingungen), andere werden stillschweigend vorausgesetzt. Das „Auftragskarussell“ kann ein hilfreiches Instrument sein, um Licht auf das ambivalente Spannungsfeld zu werfen, indem Kursleiter*innen im Bereich Grund-/Basisbildung (oftmals prekäre) Aufgaben so professionell wie möglich ausführen müssen. Diese Übung kann mit dem gesamten Team durchgeführt werden. Zunächst hält eine freiwillige Person, die gerne von der Übung profitieren möchte und in der Mitte eines Kreises steht, auf einem Stück Papier alle relevanten (Gruppen von) Menschen oder Erwartungsträger*innen fest (Teilnehmende, Arbeitgeber*innen, Institutionen, Gesellschaft, etc.). Dieses Teammitglied notiert nun für jede*n einen Auftrag, den sie durchführen, dazu die damit verbundenen Erwartungen. Während die Personen nun in der Mitte steht, arrangiert jemand aus dem Team oder ein/e Supervisor*in die Karten in einem Kreis um die Person herum. Die anderen

Teammitglieder können die Anweisungen oder Erwartungen eine*r nach der/dem anderen (mit zunehmender Geschwindigkeit) lesen und die/der Erwachsenenbildner*in in der Mitte versucht Widerstände zu erspüren. Nach einer angemessenen Zeit kommt das Karussell zum Stillstand und die Person wird gefragt, welcher Auftrag für die meiste Irritation gesorgt hat. Jetzt wird überlegt, wie sich dieser auf stimmige Art und Weise umwandeln ließe, oder ob nicht auch die Möglichkeit bestünde, diesen Auftrag zurückzuweisen. Die Person in der Mitte versucht zu formulieren, was die Verstimmung hervorruft. Das Teammitglied, das den Auftrag vorgelesen hat, schlüpft nun in die Rolle dieses speziellen Auftraggebers, während die anleitende Person den Auftrag laut vorliest. Die/der Erwachsenenbildner*in hat nun die Gelegenheit, den Auftrag entweder umzuformulieren oder abzulehnen. Der veränderte Auftrag kann nun erneut ausgesprochen werden, während die Person in der Mitte die Veränderung auf sich wirken lässt. Nachdem dies auch für andere Aufträge durchgeführt wurde, findet eine abschließende Reflexion statt.

- Stift
- Karteikärtchen/Zugeschnittenes Papier

- Produktiver Umgang mit Erwartungshaltungen
- Verbundenheit mit den Kolleg*innen

Literatur

Abbott, J. A., Klein, B., Hamilton, C., & Rosenthal, A. J. (2009). The impact of online resilience training for sales managers on wellbeing and performance. Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture, 5(1), 89-95.

Alberts, H. (2019). 3 Resilience Exercises for Helping Professionals. Maastricht: Positive Psychology.

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Aschemann, B. (2018). Basisbildung als Beruf: Perspektiven einer Paradoxie. Magazin erwachsenenbildung.at, Vol. 33, 2018, 05/1-12. Abzurufen unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33.pdf

Baer, U. (2016). Selbstfürsorge - Wie Helfende das Helfen gut überleben. Berlin: Semnos.

Bekki, J. M., Smith, M. L., Bernstein, B., & Harrison, C. (2013). Effects of an online personal resilience training program for women in STEM doctoral programs. Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 19 (1).

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. Educational Research Review, 6 (3), 185-207. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001

Bernard, B. (2004). Resiliency: What we have learned. San Francisco, CA: WestEd.

Bobek, B. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 75 (4), 202-205.

Bodendorfer, C. (2019). Stabilisierung- und Interventionstechniken. Unveröffentlichtes Manuskript.

Brown, M., Ralph, S., & Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. Research in Education, 1-13.

Busch-Geertsema, F. (2019). Eine ausgebrannte Feuerwehr kann keine Brände löschen. Selbstüberlastung in der Flüchtlingssozialarbeit. Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 152, 125-135.

Carello, J., & Butler, L. (2014). Potentially Perilous Pedagogies: Teaching Trauma is not the same as trauma-informed teaching. Journal of trauma & dissociation: the official journal of the international society for the study of dissociation, 15. doi:10.1080/15299732.2014.867571

CDC. (2019, 2.4.). About the CDC-Kaiser ACE Study: Major Findings. Centers for Disease Control and Prevention. Abzurufen unter: https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/acestudy/about.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fviolenceprevention%2Facestudy%2Fabout.html

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). Social and Emotional Education in Primary School. Integrating Theory and Research into Practice. New York: New York.

Cefai, C., Miljevic, R. D., Matsopoulos, A., Zanetti, M., Bartolo, P., Simoes, C., . . . Eriksson, C. (2015b). RESCUR: Surfing the Waves. Malta: Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta. Abzurufen unter: https://www.rescur.eu/wp-content/uploads/2016/03/English-manual.pdf

Cefai, C., Miljevic, R., D., Bouillet, T. I., Milanovic, M., Matsopoulos, A., . . . Eriksson, C. (2015a). RESCUR: One Obstacle, One Chance. Curicculum of Resilience for Kindergartens and Primare Schools. University of Crete.

Cefai, C., Spiteri, R., & O'Riordon, M. (2019). Trauma Informed Practices in Second Chance Education. University of Malta.

Citizens Information Board. (2019, 9.7.). Early school leavers programmes. Ireland. Abzurufen unter: https://www.citizensinformation.ie/en/education/primary_and_post_primary_education/educational_supports/early_school_leavers_programmes.html

Coleman, J., & Hagell, A. (2007). The nature of risk and resilience in adolescence. Adolescence, Risk and Resilience: Against the Odds, 1-16.

CPIA Metropolitano di Bologna. (2016). Piano di Attività per l'Innovazione dell'Istruzione degli Adulti. Bologna. Abzurufen unter: D.ITAL.S.: http://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/12/Paideia_opuscolo-1_verde_def.pdf

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slootman, M., & Gómez, R. A. (2012). School careers of second- generation youth in Europe. The European Second Generation Compared, 101.

Cutuli, J., Long, J., C.K., C., Desjardins, C., Herbers, J., Heistad, D., & Hinz, E. (2013). Academic Achievement Trajectories of Homeless and Highly Mobile Students: Resilience in the Context of Chronic and Acute Risk. Child Development, 84 (3), 841-857. doi:10.1111/cdev.12013

Daniilidou, A. (2018). Investigating the Resilience of Greek Primary and Special Education Teachers: Protective and Risk Factors and Empowering Strategies in the Greece of Financial Crisis. Thessaloniki: Dissertation, University of Macedonia.

Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' Resilience Scale: An Integrated Instrument for Assessing Protective Factors of Teachers' Resilience. Hellenic Journal of Psychology, 15, 15-39. Abzurufen unter: https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/05/Volume15_Issue1_Daniilidou.pdf

Davidson, S. (n.d.). Trauma-Informed Practices for Postsecondary Education: A Guide. Education Northwest. Abzurufen unter: https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/trauma-informed-practices-postsecondary-508.pdf

Delaney, M. (2017). Non-formal Education Activities for Skaramagas Refugee Camp in Greece. British Council.

Department of Education and Skills. (n.d.). Vocational Education and Training Options (VTOS). Ireland. Abzurufen unter: https://www.education.ie/en/Learners/Information/Vocational-Education/

Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture. (2018). Policy Strategy and Evaluation, Against the Odds – Academically resilient students with a migrant background and how they succeed. Luxembourg : Publications Office of the European.

Dworkin, A., Saha, L., & Hill, A. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. International Education Journal, 4 (2), 108-120.

EDEC. (2019). Report on the functioning of Adult Education Systems in the Partnering Countries. Erasmus+ Programme.

Education Encyclopedia. (n.d.). Nonformal Education. Italy. Abzurufen unter: https://education.stateuniversity.com/pages/721/Italy-NONFORMAL-EDUCATION.html

Ellis, A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology. Journal of Individual Psychology, 13 (1), 38-44.

EOPPEP. (o.D.). Hellenic Qualifications Framework & Certification of Qualification. Greece: https://www.eoppep.gr/index.php/en/qualifications-certification-en. Abzurufen unter: National Organisation for the Certification of Qualifications & Vocational Guidance, Greece: https://www.eoppep.gr/index.php/en/qualifications-certification-en

European Parliament. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). Official Journal of the European Union L 394/10-18. Council of the European Union. Abzurufen unter: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962

Eurydice. (2018, 16.11). Italia:Principali tipologie di offerta. Retrieved from European Commission: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-types-provision-38_it

Eurydice. (2020, 7.1.). Italia:Istruzione e formazione degli adulti. Abzurufen unter: European Commission: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-39_it

Eurydice. (2020). Report on National Education Systems, Greece, Adult Education and Training. EACEA, available here: https://eacea.

ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-33_en published on 14/02/2020 acessed at 25/05/2020.

Fachgruppe Basisbildung. (2017). Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Bundesministerium für Bildung, Österreich (Ed.). Abzurufen unter: https://www.initiativeerwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_und_Richtlinien_aktualisiert_8_2017.pdf

Farchi, M., & Gidron, Y. (2010). The effects of "psychological inoculation" versus ventilation on the mental resilience of Israeli citizens under continuous war stress. Journal of Nervous and Mental Disease, 198 (5), 382-4.

Figley, C. (1995). Compassion Fatigue. Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in those who treat the traumatized. New York: Brunner/Routledge.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. European Psychologist. 18, 12-23.

Floyd, C. (1996). Achieving Despite the Odds: A Study of Resilience Among a Group of Africa American High School Seniors. The Journal of Negro Education, 65 (2), 181-189.

Freyberg, T. von (2011). Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort? In Zander, M., Roemer, M. (Hg.) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 219-239.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J., & Martinussen, M. (2006). A New Rating Scale for Adult Resilience: What are the Central Protective Resources behind Healthy Adjustment? International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12 (2), 65-76.

Fritz, A. & Tobinski, D.(2018). Emotion. In A. Fritz, W. Hussy, & D. Tobinsky, Pädagogische Psychologie. Stuttgart: UTB.

Gardner, R., & Stephens-Pisecco, T. (2019). Empowering Educators to Foster Student Resilience. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas. doi:https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1621258

Garmezy, N. (1981). Children under stress: Perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. In A. Rabin, J. Aronoff, A. Barclay, & R. Zucke (Hg.), Further explorations in personality. New York: John Wiley & Sons, 196-269.

Gesslbauer, E. (2014). The Austrian Education System. Second Chance Education. Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research (OeAD-GmbH). National Agency Erasmus+ Education (Ed.). Abzurufen unter: https://www.bildungssystem.at/en/

Giannakouli, K. (2016). Cultivation of Problem Solving Skills in Aadults Through Drama Education. A case study in students in Second Chance Schools. Nafplio: Unveröffentlichte Dissertation. University of Peloponnese.

Gräßer, M., & Hovermann, E. (2019). Ressourcenübungen für Erwachsene. Weinheim: Beltz.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's Resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 1302-1316. doi:10.1016/j.tate.2006.06.006

Hantke, L., & Görges, H.-J. (2019). Ausgangspunkt Selbstfürsorge: Strategien und Übungen für den psychosozialen Alltag. Paderborn: Junfermann Verlag.

Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. Cochrane Database of Systematic Reviews(2). doi:10.1002/14651858.CD012527

Holdsworth, S., Turner, M., & Scott-Young, C. (2017). ...Not Drowing, Waving. Resilience and University: A student Perspective. Studies in Higher Education. doi:10.1080/03075079.2017.1284193

Horsman, J. (2000a). Moving forward: Approaches and activities to support women's learning. Toronto, Ontario: Parkdale Project Read. Abzurufen unter: http://www.jennyhorsman.com/Movingforward.pdf

Horsman, J. (2000b). Too scared to learn: Women, Violene, and Education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Horsman, J. (2003). But I am not a therapist: furthering discussion about literacy work with survivors of trauma. In S. Kerka, Trauma and Adult Learning. Toronto, Ontario: Canadian Congress for Learning Opportunities for Women. Abzurufen unter: https://www.ericdigests.org/2003-4/trauma.html

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. Social Psychology of Education, 7 (4), 399-420.

ISCED: International Standard Classification of Education. (2011). Glossary: Non-formal education. Abzurufen unter: http://uis.unesco.org/en/glossary-term/non-formal-education

Isserlis, J. (2001-2). Trauma and the Adult English Language Learner. Abzurufen unter: ERIC Digest: https://www.ericdigests.org/2001-2/trauma.html

Isserlis, J. (1996). Women at the centre of the curriculum. In K. Nonesuch, Making connections: Literacy and EAL curriculum fro a feminist perspective. Toronto: Canadian Congress for Learning Opportunities, 13f.

Jäckle, M. (2016). Schulische BildungsPraxis für vulnerable Kinder und Jugendliche. In Weiss, W., Kessler, T. & Gahleitner, S (Hg.), Handbuch Traumapädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 154-164.

Jegodtka, R. (2016). Sekundäre Traumatisierung. Existenzielle Berührung und Selbstfürsorge in pädagogischen Arbeitsfeldern. In Weiss, W., Kessler, T. & Gahleitner, S (Hg.), Handbuch Traumapädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 139-151.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. School Psychology Quarterly, 28 (4), 374.

Jiresch, A. (2018). Diagnostik/Grundlagen der Traumapädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript.

Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Investigating Burnout in Greek teachers: Are there any teachers at risk? Hellenic Journal of Psychology, 13, 196-216.

Kastner, M. (2013). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) & Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) (Ed.). Erwachsene mit Basisbildungsbedarf. Abzurufen unter: https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/erwachsene_mit_basisbildungsbedarf.php

Kent, M., Davis, M. C., Stark, S. L., & Stewart, L. A. (2011). A resilience-oriented treatment for posttraumatic stress disorder: Results of a preliminary randomized clinical trial. Journal of Traumatic Stress, 24 (5), 591-595.

Kerka, S. (2003). Trauma and Adult Learning. Retrieved from ERIC Digest: https://www.ericdigests.org/2003-4/trauma.html

Kriz, J., & Schlippe, A. (1996). Das "Auftragskarussell". Eine Möglichkeit der Selbstsupervision in systemischer Therapie und Beratung. System Familie, 9 (3), 106-110.

Lang, T. (2016). Trauma und Körper. In Weiss, W., Kessler, T. & Gahleitner, S. (Hg.), Handbuch Traumapadagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 394-405.

Lee Samuels, S. (2015). Resilience Among Immigrant Adult Learners: Experiences in Postsecondary Education - A Mixed- Methods Study. Unveröffentlichte Dissertation, Walden University.

Leipold, B., & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. European Psychologist, 14(1), 40-50.

Levine, S. (2003). Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources. Dialogues in clinical neuroscience, 5 (3), 273-280. Abzurufen unter: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3181637/

Lindstrom, B. (2001). The meaning of resilience. International journal of adolescent medicine and health, 13, 7-12. doi:10.1515/IJAMH.2001.13.1.7

Löffler, C. (2011). Professionalisierung in der Grundbildung. Psychologie und Gesellschaftskritik, 35 (3), 33-51. Abzurufen unter: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39075

Luthar, S. (2003). Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities. Cambridge University Press. doi:https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788

Luthar, S., & Cichetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. Development and Psychopathology, 12 (4), 857-885. doi:10.1017/S0954579400004156

Lykes, M., Mateo, A., A. J., C. A., Ruiz, U., & Williams, J. (1999). Telling stories - rethreading lives: community education, women's development and social change among the Maya Ixil. International Journal of Leadership in Education, 2 (3), 207-227. doi:10.1080/136031299293039

Macedo, T., Wilheim, L., Goncalves, R., Coutinho, E., Vilete, L., Figueira, I., & Ventura, P. (2014). Building Resilience for Future Adversity: A systematic Review of Interventions in Non-Clinical Samples of Adults. BMC Psychiatry, 14 (227). doi:http://www.biomedcentral.com/1471-244X/14/227

Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. The Journal of Positive Psychology, 4 (6), 566-577.

Maddi, S. R., Kahn, S., & Maddi, K. L. (1998). The effectiveness of hardiness training. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 50 (2), 78.

Mansfield, C., & Beltman, S. (2015). Annotated Bibliography if Teacher Resilience- BriTE. Abzurufen unter: https://www.brite.edu.au/annotated-bibliography-of-teacher-resilience

Mansfield, C., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., & Boradley, T. (2016). Classroom Ready? Building Resilience in Teacher Education. In R. Brandeberg, S. McDonough, J. Burke, & S. White, Teacher Education: Innovation, intervention and impact. Singapore: Springer, 211-229.

Marseilles, M. (2008, 16.3.). GREECE: Adult education- pathway to the future. Abzurufen unter: University World News: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20080314090722888

Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic byuoyancy: Towards and understanding of students' everyday academic resilience. Journal of School Psychology, 46 (1), 53-83.

Martin, A., & Marsh, H. (2009). Academic resilience and academic byioyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. Oxford Review of Education, 35 (3), 353-370. doi:10.1080/03054980902934639

Masten, A. (2009). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56 (3), 227-238.

Masten, A. S. (2009). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. Education Canada, 49, 28-32.

Masten, A. S., & O'Dougherty Wright, M. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery and transformation. In A. J. J. W. Reich, Handbook of Adult Resilience. New York, 213-236.

Ministero dell'Istruzione. (2018). Istruzione degli Adulti. Retrieved from Ministero dell'Istruzione: https://www.miur.gov.it/istruzione-degli-adulti

Morrish, E. (2002). Reflections on the Women, Violence, and Adult Education Project. Focus on Basics (3).

Neff, K., & McGehee, P. (2009). Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. Self and Identity, 9 (3), 225-240. doi:10.80/15298860902979307

Newman, T. (2002). Promoting Resilience. A Review of Effective Strategies for Child Care Services. Centre for Evidence Based Social Services. University of Exeter. Abzurufen unter: https://www.cumbria.gov.uk/eLibrary/Content/Internet/537/6942/6944/6954/42191163412.pdf

NRDC. (2010). Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy. Abzurufen unter: http://www.anc.edu.ro/uploads/images/Legislatie/adultreport_en.pdf

OECD. (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing.

OECD. (2019). Getting Skills Right. Engaging Low-Skilled Adults in Learning. OECD. Abzurufen unter: http://www.oecd.org/employment/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf

Pearce, C. E. (1999). Informal Learning of Homeless Women: A Feminist Study of Surviving the Everyday. 40TH ANNUAL ADULT EDUCATION RESEARCH. Northern Illinois University.

Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H., & Cortes, R. (2009). Academic Resilience Among Undocumented Latino Students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 31 (149), 149-181. doi:10.1177/0739986309333020

Peveri, L. (2009). Resilienza e regolazione delle emozioni. Un approccio multimodale. Milano: Università degli studi di Milano Bicocca. Abzurufen unter: https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/7893/12430/phd_unimib_707899.pdf

Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2012). Professional Identity Tensions of Beginning Teachers. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19 (6), 660-678.

Reddemann, L. (2001). Imagination als heilsame Kraft. Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen - vollständig überarbeitete Neuausgabe. Stuttgart: Klett- Cotta.

Reddemann, L., Joksimovic, L., Kaster, S.D., Gerlach, Ch. (2019): Trauma ist nicht alles. Ein

Mutmach-Buch für die Arbeit mit Geflüchteten, Stuttgart: Klett-Cotta.

Reis, S., Colbert, R., & Hebert, T. (2004). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. Roeper Review, 27 (2), 110-120. doi:10.1080/02783190509554299

Riekmann, W., & Euringer, C. (2016, 04 20). Was ist Grundbildung? Definition, Abgrenzung, Zielgruppen und Themenfelder von Grundbildung. Hamburg: Universitat Hamburg. Abzurufen unter: https://www.rat-der-weiterbildung.de/wp-content/uploads/2016/04/Fachtagung-Grundbildung-Vortrag_Euringer_Riekmann.pdf

Roeser, R., Jha, A., Schonert-Reichl, K., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., . . . Thomson, K. (2013). Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results from two Randomized, Waitlist-Control Field Trials. Journal of Educational Psychology, 105 (3), 787-804. doi:10.1037/a0032093

Rosenwasser, P. (2000). Tool for Transformation: Cooperative inquiry as a process for healing from opression. In AERC: An International Conference. Cancouver: University of British Columbia.

Sadow, D., & Hopkins, B. (1993). Resiliency training and empowerment among homeless, substance-abusing veterans: Increasing a sense of self-efficacy and internal attribution of control as a result of resiliency training. Research Communications in Psychology, Psychiatry & Behavior.

Sahler, O. J., Dolgin, M. J., Phipps, S., Fairclough, D. L., Askins, M. A., & Butler, R. W. (2013). Specificity of problem-solving skills training in mothers of children newly diagnosed with cancer: Results of a multisite randomized clinical trial. Journal of clinical oncology, 31 (10), 1329.

Schachman, K. A., Lee, R. K., & Lederma, R. P. (2004). Baby boot camp: facilitating maternal role adaptation among military wives. Nursing research, 53 (2), 107-115.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. Health psychology, 4 (3), 219.

Scott Yeager, D., & S. Dweck, C. (2012). Mindsets that Promote Resilience: When Students Believe that Personal Characteristics can be developed. Educational Psycologist, 47 (4), 302-314. doi:10.1080/00461520.2012.722805

Sergeant, S., & Mongrain, M. (2014). An online Optimism Intervention Reduces Depression in Pessimistic Individuals. Journal of Consulting and Clinical Psychology. doi:10.1037/a0035536

Siebert, G., & Pollheimer-Pühringer, M. (2018). Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. Wien: UNHCR Austria.

Silva, J., Pipa, J., Renner, C., O'Donnel, M., Cefai, C., & Mansfield, C. (2018). Enhancing Teacher Resilience Through Face-to-Face Training: Insights from ENTREE Project. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Hg.), Resilience in Education. Springer Cham, 225-274.

Silva, M., & Rodrigues, P. (2018). Dropping in the Drop outs. Research Report. AidLearn.

Skourti, C. (2019). Professional Identity of Teachers in Secondary Education. The Case of those who Teach in Exemplar and Experimental Schools. Athens: Unpublished Dissertation. National and Kapodistrian University.

Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? American Educational Research Journal, 41 (3), 681-714.

Songprakun, W., & McCann, T. V. (2012). Effectiveness of a self-help manual on the promotion of resilience in individuals with depression in Thailand: a randomised controlled trial. BMC psychiatry, 12 (1), 12.

Sood, A., Prasad, K., Schroeder, D., & Varkey, P. (2011). Stress management and resilience training among Department of Medicine faculty: a pilot randomized clinical trial. Journal of general internal medicine, 26 (8), 858-861.

Steinhardt, M., & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. Journal of American college health, 56 (4), 445-453.

Tan, K. K., Chan, S. W., Wang, W., & Vehviläinen-Julkunen, K. (2016). A salutogenic program to enhance sense of coherence and quality of life for older people in the community: A feasibility randomized controlled trial and process evaluation. Patient education and counseling, 99 (1), 108-116.

Thomas, J. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. Abzurufen unter: https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf

Thomas, F., Roberts, B., Luitel, N., Upadhaya, N., & A Tol, W. (2011). Resilience of Refugees Displaced in the Developing World: A Qualitative Analysis of Strengths and Struggles of Urban Refugees in Nepal. Conflict and Health, 5 (20).

Tomassini, M. (2016). Overcoming the low- learning scar effect: narratives of learning and resilience of Italian low skilled. British Journal of Guidance & Counselling, 44 (2), 185-197. doi:10.1080/03069885.20161145193

Twum-Antwi, A., Jefferies, P., & Ungar, M. (2019). Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. International Journal of School & Educational Psychology, 1-12.

Ungar, M. (2005). Introduction: Resilience across cultures and contexts. In M. Ungar, Handbook for working with children and youth: Pathways to Resilience across cultures and contexts Thousand Oaks: Sage Publications, xv-xxxix.

Ungar, M. (2012). Social Ecologies and their Contribution to Resiliece. In M. Ungar, The Social Ecology of Resilience. New York: Springer.

Ungar, M. (n.d.). What Works. A Manual for Designing Programs that Build Resilience. Canada: Resilience Research Centre. Abzurufen unter: https://resilienceresearch.org/files/WhatWorks-Ungar-WebVersion.pdf

Wald, J., Taylor, S., Lang, K., Asundson, G., & Stapleton, J. (2006). Literature Review of Concepts: Psychological Resiliency. Toronto: Defence R&D Canada.

Weiß, W. (2016). Die Pädagogik der Selbstbemächtigung. Eine traumapädagogische Methode. In W. Weiss, T. Kessler, & S. B. Gahleitner (Hg.), Handbuch Traumapädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag, 290-302.

Werner, E. (2000). Protective Factors and individual resilience. In J. Shonkoff, & S. Meisels, Handbook of early childhood intervention Cambridge University Press, 115-132. doi:https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.008

Werner, E. E. (1998). Reluctant Witnesses. Children's Voices from the Civil War. Boulder: Westview Press.

Werner, E. E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In Zander,M,Roemer,M. (Hg.) Handbuch Resilienzförderung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-45 .doi:https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6_2

Werner, E. E., Bierman, J. M., & French, F. E. (1971). The Children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten. Honolulu: University of Hawaii Press.

Williamson, B. (2000). Learning in Extremis. In A. e. al. (Hg.), Lifelong Learning inside and outside schools. Collected Papers (Vol. 2, pp. 676-697). Roskilde, Denmark: Roskilde University.

Windle, M. (1999). Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. In M. Glantz, & J. Johnson, Resilience and development: Positive life adaptations New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 161-176.

Wolpow, R., Johnson, M. M., Hertel, R., & Kincaid, S. O. (2009). The heart of learning and teaching: Compassion,resiliency, and academic success. Olympia: WashingtonState Office of Superintendent of Public Instruction, Compassionate Schools.

World Conference on EFA. (1990). Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand. Abzurufen unter: http://uis.unesco.org/en/glossary-term/basic-education

Ergänzende Literatur und Online-Ressourcen

Ergänzende Literatur

Abel MH. Humor, stress, and coping strategies. Humor: International Journal of Humor Research 2002;15 (4):365–81. [DOI: 10.1515/humr.15.4.365]

Abel MH, Maxwell D. Humor and affective consequences of a stressful task. Journal of Social and Clinical Psychology 2002;21 (2): 165-90. [DOI: 10.1521/jscp.21.2.165.22516]

Alessandri G, Vecchio GM, Steca P, Caprara MG, Caprara GV. A revised version of Kremen and Block's Ego Resiliency Scale in an Italian sample. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology 2007; 14 (3-4): 165-83.

Alim TN, Feder A, Graves RE, Wang Y, Weaver J, Westphal M, et al. Trauma, resilience, and recovery in a high-risk African-American population. American Journal of Psychiatry 2008;165 (12): 1566-75. [PUBMED: 19015233]

Aniței M, Chraif M, Chiriac G. Resilience to stress evidence-based improvements in integrative psychotherapy working groups. Procedia - Social and Behavioral Sciences 2012;33:1042-6. [DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.281]

Antonovsky A. Health, Stress and Coping: New Perspectives on Mental and Physical Well-being. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

Atal S, Cheng C. Socioeconomic health disparities revisited: coping flexibility enhances health-related quality of life for individuals low in socioeconomic status. Health and Quality of Life Outcomes 2016;14:7. [DOI: 10.1186/s12955-016-0410-1; PMC4709869; PUBMED: 26758624]

Atri A, Sharma M, Cottrell R. Role of social support, hardiness, and acculturation as predictors of mental health among international students of Asian Indian origin. International Quarterly of Community Health Education 2007;27 (1): 59-73. [DOI: 10.2190/IQ.27.1.e; PUBMED: 18039629]

Bailey A, Sharma M, Jubin M. The mediating role of social support, cognitive appraisal, and quality health care in black mothers' stress-resilience process following loss to gun violence. Violence and Victims 2013;28 (2):233-47. [PUBMED: 23763109]

Beck AT, Steer RA. Beck Anxiety Inventory Manual. San Antonio (TX): Psychological Corporation, 1993.

Bekki JM, Smith ML, Bernstein BL, Harrison C. Effects of an online personal resilience training program for women in stem doctoral programs. Journal of Women and Minorities in Science and Engineering 2013;19 (1): 17-35. [DOI: 10.1615/JWomenMinorScienEng.2013005351]

Bernas KH, Major DA. Contributors to stress resistance: testing a model of women's work-family conflict. Psychology of Women Quarterly 2000; 24 (2): 1 70-8. [DOI: 10.1111/j.1471-6402.2000.tb00198.x]

Besser A, Weinberg M, Zeigler-Hill V, Neria Y. Acute symptoms of posttraumatic stress and dissociative experiences among female Israeli civilians exposed to war: the roles of intrapersonal and interpersonal sources of resilience. Journal of Clinical Psychology 2014;70 (12): 1227-39. [DOI: 10.1002/jclp.22083; PUBMED: 24619400]

Block J, Kremen AM. IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. Journal of Personality and Social Psychology 1996; 70 (2):349-61. [PUBMED: 8636887]

Bonanno GA, Papa A, Lalande K, Westphal M, Coifman K. The importance of being flexible: the ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. Psychological Science 2004; 15(7): 482-7. [DOI: 10.1111/j.0956-7976.2004.00705.x; PUBMED: 15200633]

Bonanno GA, Pat-Horenczyk R, Noll J. Coping flexibility and trauma: The Perceived Ability to Cope With Trauma (PACT) scale. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy 2011;3 (2): 117-29. [DOI: 10.1037/a0020921]

Bonanno GA, Diminich ED. Annual Research Review: positive adjustment to adversity-trajectories of minimal-impact resilience and emergent resilience. Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied

Disciplines 2013;54 (4): 378-401. [DOI: 10.1111/jcpp.12021; PMC3606676; PUBMED: 23215790]

Carver CS, Scheier MF, Segerstrom SC. Optimism. Clinical Psychology Review 2010;30 (7): 879-89. [DOI: 10.1016/j.cpr.2010.01.006; NIHMS174994; PMC4161121; PUBMED: 20170998]

Chen G, Goddard TG, Casper WJ. Examination of the relationships among general and work-specific self-evaluations, work-related control beliefs, and job attitudes. Applied Psychology 2004;53 (3): 349-70. [DOI: 10.1111/j.1464-0597.2004.00175.x]

Cheng C, Lau HP, Chan MP. Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: a meta-analytic review. Psychological Bulletin 2014; 140 (6): 1582-607. [DOI: 10.1037/a0037913; PUBMED: 25222637]

Cohen S, Hoberman HM. Positive events and social supports as buffers of life change stress. Journal of Applied Social Psychology 1983; 13 (2): 99-125. [DOI: 10.1111/j.1559-1816.1983.tb02325.x]

Connor KM, Zhang W. Resilience: determinants, measurement, and treatment responsiveness. CNS Spectrums 2006;11 (Suppl S12): 5-12. [DOI: 10.1017/S1092852900025797]

Cushway D, Tyler PA, Nolan P. Development of a stress scale for mental health professionals. British Journal of Clinical Psychology 1996; 35 (2): 279-95. [DOI: 10.1111/j.2044-8260.1996.tb01182.x]

Cutrona CE, Russell DW. The provisions of social relationships and adaptation to stress. In: Jones WH, Perlman D editor(s). Advances in Personal Relationships. Greenwich (CT): JAI Press, 1987: 37-67.

Demerouti E, Mostert K, Bakker AB. Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. Journal of Occupational Health Psychology 2010;15 (3): 209-22. [DOI: 10.1037/a0019408; PUBMED: 20604629]

Dyrbye LN, Power DV, Massie FS, Eacker A, Harper W, Thomas MR, et al. Factors associated with resilience to and recovery from burnout: a prospective, multi-institutional study of US medical students. Medical Education

2010;44 (10):1016-26. [DOI: 10.1111/j.1365-2923.2010.03754.x; PUBMED: 20880371] 2008

Farchi M, Gidron Y. The effects of “psychological inoculation” versus ventilation on the mental resilience of Israeli citizens under continuous war stress. Journal of Nervous and Mental Disease 2010; 198 (5): 382-4. [DOI: 10.1097/NMD.0b013e3181da4b67; PUBMED: 20458203]Fe

Feder A, Ahmad S, Lee EJ, Morgan JE, Singh R, Smith BW, et al. Coping and PTSD symptoms in Pakistani earthquake survivors: purpose in life, religious coping and social support. Journal of Affective Disorders 2013; 147 (1-3): 156-63. [DOI: 10.1016/j.jad.2012.10.027; PUBMED: 23196198]Fernández-Lnsac122012

Forgeard MJC, Seligman MEP. Seeing the glass half full: a review of the causes and consequences of optimism. Pratiques Psychologiques 2012; 18 (2) : 107-20. [DOI: 10.1016/j.prps.2012.02.002]F2009

Forstmeier S, Kuwert P, Spitzer C, Freyberger HJ, Maercker A. Posttraumatic growth, social acknowledgment as survivors, and sense of coherence in former German child soldiers of World War II. American Journal of Geriatric Psychiatry 2009;17 (12) : 1030-9. [DOI: 10.1097/JGP.0b013e3181ab8b36; PUBMED: 20104060]Fredrickson 2003

Fredrickson BL, Tugade MM, Waugh CE, Larkin GR. What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. Journal of Personality and Social Psychology 2003; 84 (2) :365–76. [NIHMS141511; PMC2755263; PUBMED: 12585810] Fresco 26

Fresco DM, Alloy LB, Reilly–Harrington N. Association of attributional style for negative and positive events and the occurrence of life events with depression and anxiety. Journal of Social and Clinical Psychology 2006; 25 (10): 1140-60.Friborg 2003

Friborg O, Hjemdal O, Rosenvinge JH, Martinussen M. A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?. International Journal of Methods in Psychiatric Research 2003;12 (2): 65-76. [PUBMED: 12830300]Friborg00519992008

Fuller-Iglesias H, Sellars B, Antonucci TC. Resilience in old age: social relations as a protective factor. Research in Human Development 2008; 5 (3): 181-93. [DOI: 10.1080/15427600802274043]Galatzer-Le012

Galatzer-Levy IR, Burton CL, Bonanno GA. Coping flexibility, potentially traumatic life events, and resilience: a prospective study of college student adjustment. Journal of Social and Clinical Psychology 2012; 31 (6): 542-67. [DOI: 10.1521/jscp.2012.31.6.542]Geschw2010

Geschwind N, Peeters F, Jacobs N, Delespaul P, Derom C, Thiery E, et al. Meeting risk with resilience: high daily life reward experience preserves mental health. Acta Psychiatrica Scandinavica 2010; 122 (2): 129-38. [DOI: 10.1111/j.1600-0447.2009.01525.x; PUBMED: 20064128]

Geschwind N, Peeters F, Drukker M, Os J, Wichers M. Mindfulness training increases momentary positive emotions and reward experience in adults vulnerable to depression: a randomized controlled trial. Journal of Consulting and Clinical Psychology 2011; 79 (5): 618-28. [DOI: 10.1037/a0024595; PUBMED: 21767001]Gloria 2016

Gloria CT, Steinhardt MA. Relationships among positive emotions, coping, resilience and mental health. Stress Health 2016;32 (2): 145-56. [DOI: 10.1002/smi.2589]GR

Grote NK, Bledsoe SE, Larkin J, Lemay EP, Brown C. Stress exposure and depression in disadvantage women: the protective effects of optimism and perceived control. Social Work Research 2007;31 (1): 19-33. [DOI: 10.1093/swr/31.1.19]Guard72003

Harvey MR, Liang B, Harney PA, Koenen K, Tummala-Narra P, Lebowitz L. A multidimensional approach to the assessment of trauma impact, recovery and resiliency. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma 2003;6 (2): 87-109. [DOI: 10.1300/J146v06n02_05]Hasson 20052004

Hayes SC, Follette VM, Linehan MM. Mindfulness and Acceptance. Expanding the Cognitive-Behavioral Tradition. New York (NY): The Guilford Press, 2004.Hayes6200720062011b011c2011d201200101

Iacoviello BM, Charney DS. Psychosocial facets of resilience: implications for preventing posttrauma psychopathology, treating trauma

survivors, and enhancing community resilience. European Journal of Psychotraumatology 2014; 5: 1-10. [PMC4185137]Jackson 207

Jackson D, Firtko A, Edenborough M. Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review. Journal of Advanced Nursing 2007;60 (1): 1-9. [DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x; PUBMED: 17824934]Jackson 2014013

Jennings PA, Frank JL, Snowberg KE, Coccia MA, Greenberg MT. Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. School Psychology Quarter 2013; 28(4): 374-90. [DOI: 10.1037/spq0000035; PUBMED: 24015983]Johnson 2009010005201420112014

Kent M, Davis MC, Reich JW. The Resilience Handbook: Approaches to Stress and Trauma. New York: Routledge, 2014.Kilic 201319981996

Klohnen EC. Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. Journal of Personality and Social Psychology 1996; 70 (5): 1067-79. [PUBMED: 8656335]014

Krause N. Evaluating the stress-buffering function of meaning in life among older people. Journal of Aging and Health 2007; 19 (5): 792-812. [DOI: 10.1177/0898264307304390; PUBMED: 17827448]Kuiper 1992

Kuiper NA, Martin RA, Dance KA. Sense of humour and enhanced quality of life. Personality and Individual Differences 1992; 13 (12): 1273-83. [DOI: 10.1016/0191-8869(92)90169-P]Kuiper 201

Kuiper NA. Humor and resiliency: towards a process model of coping and growth. Europe's Journal of Psychology 2012; 8 (3): 475-91. [DOI: 10.5964/ejop.v8i3.464] 20142011

Luszczynska A, Benight CC, Cieslak R. Self-efficacy and health-related outcomes of collective trauma. European Psychologist 2009; 14 (1): 51-62. [DOI: 10.1027/1016-9040.14.1.51]0

Luthar SS, Cicchetti D, Becker B. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. Child Development 2000; 71 (3): 543-62. [NIHMS21559; PMC1885202]Lyon 21

Macedo T, Wilheim L, Gonçalves R, Coutinho ESF, Vilete L, Figueira I, et al. Building resilience for future adversity: a systematic review of interventions in non-clinical samples of adults. BMC Psychiatry 2014; 14:227. [DOI: 10.1186/s12888-014-0227-6]9872001

Nezu AM, Nezu CM, Blissett SE. Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: a prospective analysis. Journal of Personality and Social Psychology 1988; 54 (3): 520-5. [PUBMED: 3361423] 2013

Nezu AM, Nezu CM, D' Zurilla TJ. Problem-Solving Therapy. A Treatment Manual. New York (NY): Springer Publishing Company, 2013.Norris 2009

Norris FH, Tracy M, Galea S. Looking for resilience: understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. Social Science and Medicine 2009; 68 (12): 2190-8. [PUBMED: 19403217]02

Nowlan JS, Wuthrich VM, Rapee RM. Positive reappraisal in older adults: a systematic literature review. Aging and Mental Health 2015;19 (6): 475-84. [DOI: 10.1080/13607863.2014.954528; PUBMED: 25204368]Nugent 19930wens 20092015

Robertson IT, Cooper CL, Sarkar M, Curran T. Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: a systematic review. Journal of Occupational and Organizational Psychology 2015;88 (3): 533-62. [DOI: 10.1111/joop.12120]Rose 20131989

Ryff CD. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology 1989; 57 (6): 1069-81.Rücker 2011

Schaefer SM, Morozink Boylan J, Reekum CM, Lapate RC, Norris CJ, Ryff CD, et al. Purpose in life predicts better emotional recovery from negative stimuli. PLoS One 2013; 8 (11): e80329. [DOI: 10.1371/journal.pone.0080329; PMC3827458; PUBMED: PMC3827458]002

Schaufeli WB, Salanova M, González-Romá V, Bakker AB. The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. Journal of Happiness Studies 2002; 3 (1): 71-92.Scheier 1994

Schwarzer R, Hallum S. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. Applied Psychology 2008; 57 (s1): 152-71. [DOI: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x] [Computer program]

Smith C, Hancock H, Blake-Mortimer J, Eckert K. A randomised comparative trial of yoga and relaxation to reduce stress and anxiety. Complementary Therapies in Medicine 2007; 15 (2):7 7-83. [DOI: 10.1016/j.ctim.2006.05.001; PUBMED: 17544857]Smith 2008

Southwick SM, Pietrzak RH, White G. Interventions to enhance resilience and resilience-related constructs in adults. In: Southwick SM, Litz BT, Charney DS, Friedman MJ editor(s). Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan. Cambridge: Cambridge University Press, 2011: 289-306. [DOI: 10.1017/CBO9780511994791.022] Southwick 2012

Southwick SM, Charney DS (editors). Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.Spielberger 19702015

Vanhove AJ, Herian MN, Perez ALU, Harms PD, Lester PB. Can resilience be developed at work? A meta-analytic review of resilience-building programme effectiveness. Journal of Occupational and Organizational Psychology 2015;89 (2): 278-307. [DOI: 10.1111/joop.12123]i 20152004

Waite PJ, Richardson GE. Determining the efficacy of resiliency training in the work site. Journal of Allied Health 2004;3 3(3): 178-83. [PUBMED: 15503750]Walker 19872001

Waysman M, Schwarzwald J, Solomon Z. Hardiness: an examination of its relationship with positive and negative long term changes following trauma. Journal of Traumatic Stress 2001;14 (3): 531-48. [DOI: 10.1023/A:1011112723704; PUBMED: 11534884]Weiss 2002

Winwood PC, Colon R, McEwen K. A practical measure of workplace resilience: developing the resilience at work scale. Journal of Occupational and Environmental Medicine 2013; 55 (10): 1205-12. [DOI: 10.1097/JOM.0b013e3182a2a60a; PUBMED: 24064782]2013

Wu G, Feder A, Cohen H, Kim JJ, Calderon S, Charney DS, et al. Understanding resilience. Frontiers in Behavioral Neuroscience 2013; 7: 10. [DOI: 10.3389/fnbeh.2013.00010; PMC3573269]

Online-Ressourcen

- **Project Resilience**
  http://projectresilience.com/framesproducts.htm

  Project Resilience ist eine private Organisation in Washington, DC, die **Lehr- und Lernmaterialien** sowie **Trainings** und **Informationsmaterial** für Personen anbietet, die im Bereich Erwachsenenbildung, Prävention und Behandlung arbeiten. Sie unterstützt einen stärken-basierten Ansatz für Jugendliche und Erwachsene, die Krisen, wie beispielsweise familiäre Problem, Armut, Gewalt, Substanzmissbrauch und Rassismus, überwinden wollen.

- **IoConto**

  https://www.cesvi.org/wp-content/uploads/2019/11/IoConto_manuale_operativo-2.pdf

  Dabei handelt es sich um eine Workshop-Reihe zur Resilienzförderung in der Kindheit, die jedoch auch als Ausgangspunkt für Überlegungen in der Erwachsenenbildung herangezogen werden kann. Siehe Anhang.

- **Trauma Informed Teaching Workshops**
  https://www.sabes.org/sites/sabes.org/files/resources/Trauma%20Informed%20Teaching%20Advising%20and%20Learning%20Resource%20Packet.pdf

  Hier finden sich eine Reihe von Strategien, die erklären, wie man einen Workshop zum Thema Resilienz entwickelt.

- **Building group resilience: A three-day curriculum**
  https://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=edspec201019

Diese von Andrew Willis Garcés von der James Madison University zur Verfügung gestellte Ressource ist ein vollständiger Workshop, der zwar nicht spezifisch auf den Bildungskontext, jedoch allgemein für Gruppenkontexte ausgelegt ist, in denen ein gewisser Zusammenhalt besteht.

- **Skills for Health**
  https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

  Ein von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickeltes Programm, das die Grundlage für gesundheitsfördernde Schulen bildet.

- **Resilience Project**
  http://www.resilience-project.eu/

  European funded project revolving around the topic of adult resilience and with dozens of online tools to create workshops and to develop a set of methods fostering resilience and personal strength in all the contexts.

- **EU Projects**
  https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/updates/20170215-adult-education-projects-empower-adult-learners-fewer-opportunities_en

  European projects that have the aim to empower adult learners with fewer opportunities

- **Resilience: Stories of Adult Learning**
  https://www.derbyshire.gov.uk/site-elements/documents/pdf/education/adult-education/resilience-stories-of-adult-learning.pdf

  Stories of adult learners who achieved a resilient status in education and through education.

Annex I: Zusammenfassung der Umfrage in allen Partnerländern

Nachfolgend wird eine Zusammenfassung der Fragebögen mit einem Durchschnittswert für die einzelnen Fragen gegeben.

A) FRAGEN ZU IHRER PERSON

Geschlecht: 31 weiblich, 9 männlich | **Durchschnittsalter:** 42,3 Jahre

Höchste abgeschlossene Schulbildung/Ausbildung: Hochschule (Doktorat): 3, Hochschule (Master): 24, Hochschule (Bachelor): 10, Lehre: 1, Höhere Schule: 2

B) FRAGEN ÜBER IHREN BERUFLICHEN HINTERGRUND

Land (Arbeitsplatz): 10 Griechenland, 10 Deutschland, 10 Österreich, 10 Italien

Stadt/Ort: 10 Athens, 10 Berlin, 6 Vienna, 4 Innsbruck, 7 Palermo, 2 Norditalien, 1 Sant' Agata

Tätigkeit in formaler Erwachsenenbildung: 16/ Tätigkeit in Non-formaler Erwachsenenbildung: 18/ Tätigkeit in formaler und non-formaler Erwachsenenbildung: 6

C) FRAGEN ZUR GRUND-/BASISBILDUNG

Verschiedene Wahrnehmungen in Bezug auf Resilienz und Erwachsenenbildung:

1 trifft gar nicht zu, **2** trifft nicht zu, **3** teils-teils, **4** trifft zu, **5** trifft vollkommen zu / Durchschnitt

1. Selbstvertrauen ist ein wichtiger Aspekt im Leben eines Menschen.	4.6
2. Resilienz ist ein entscheidender Faktor im Umgang mit schwierigen Lebenssituation.	4.5
3. Ich glaube, dass Selbstvertrauen positive Auswirkungen auf den Lernprozess haben kann.	4.6
4. Ich erachte es als wichtig, dass Lerner*innen in den von mir geleiteten Grund-/Basisbildungskursen ihre Resilienz stärken und ausbauen können.	4.7
5. Die Förderung von Resilienz der Teilnehmer*innen ist Teil meines Grund-/Basisbildungsunterrichts.	4.1
6. Ich glaube, dass die Zielgruppe der Erwachsenen mit Grund-/Basisbildungsbedarf im Vergleich zu anderen Lerner*innen-Gruppen (z. B. hochqualifizierte Erwachsene, Jugendliche) eine größere Herausforderung in der Gestaltung des Bildungsangebots darstellt.	3.3

7. Ich glaube, dass ich angemessen ausgebildet bin, um den Herausforderungen der Arbeit mit Erwachsenen, die von Diskriminierung, Gewalt und Trauma betroffen sind, gewachsen zu sein.	3.2
8. 8. Ich glaube, dass resilienzfördernde Techniken in den Grund-/Basisbildungsbereich für Erwachsene eingeführt werden können.	4.3

Verschiedene Gefühle und Situationen, mit denen Grund-/Basisbildner*innen konfrontiert sein können:

1 nie, **2** selten, **3** manchmal, **4** oft, **5** immer | Durchschnittswert

1. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen bin ich voller Energie.	3.9
2. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen fühle ich mich erschöpft.	2.3
3. Die Arbeit mit der Zielgruppe empfinde ich als stressig.	2.4
4. Es fällt mir leicht, das soziale und emotionale Wohlbefinden meiner Teilnehmer*innen zu überblicken.	3.7
5. Ich habe das Gefühl, dass ich durch meine Arbeit das Leben der Teilnehmer*innen positiv beeinflusse.	4.1

6. Ich habe das Gefühl, dass die sozialen und persönlichen Probleme, mit denen meine Teilnehmer*innen konfrontiert sind, Auswirkungen auf mich haben.	3.2
7. Ich habe das Gefühl, dass ich mich emotional schützen muss, um die spezifische Gruppe von Menschen weiter zu unterrichten.	2.9
8. Wenn ich während des Unterrichts auf Probleme stoße, bitte ich meine Kolleg*innen um Hilfe.	3.5
9. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, versuche ich nicht mehr, eine Lösung für sie zu finden	1.4
10. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, wende ich mich an Personen außerhalb meines Arbeitsumfeldes für Hilfestellungen.	3
11. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, greife ich auf meine eigenen Lösungsstrategien zurück.	4.1

Anhang II: Auswertung der Fragebögen nach Partnerland

Österreich

A) FRAGEN ZU IHRER PERSON

Geschlecht: 10 weiblich | **Durchschnittsalter:** 50 Jahre (36–68 Jahre)

Höchste abgeschlossene Schulbildung/Ausbildung: Höhere Schule 1, Hochschule (Bachelor): 2, Hochschule (Master): 7

B) FRAGEN ZU IHREM BERUFLICHEN HINTERGRUND

Land (Arbeitsplatz): 10 Österreich | **Stadt/Ort:** 6 Wien, 4 Innsbruck

Tätigkeit in non-formaler Erwachsenenbildung: 7 | Tätigkeit in formaler und non-formaler Erwachsenenbildung 3

Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung: 13,6 Jahre (Durchschnittswert)

Berufserfahrung in der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen: 8,5 Jahre (Durchschnittswert)

C) FRAGEN ZUR GRUND-/BASISBILDUNG

Verschiedene Wahrnehmungen in Bezug auf Resilienz und Erwachsenenbildung:

1 trifft gar nicht zu, **2** trifft nicht zu, **3** teils-teils, **4** trifft zu**, 5** trifft vollkommen zu / Durchschnittswert

1. Selbstvertrauen ist ein wichtiger Aspekt im Leben eines Menschen.	4.6
2. Resilienz ist ein entscheidender Faktor im Umgang mit schwierigen Lebenssituation.	4.6
3. Ich glaube, dass Selbstvertrauen positive Auswirkungen auf den Lernprozess haben kann.	4.6
4. Ich erachte es als wichtig, dass Lerner*innen in den von mir geleiteten Grund-/Basisbildungskursen ihre Resilienz stärken und ausbauen können.	4.6
5. Die Förderung von Resilienz der Teilnehmer*innen ist Teil meines Grund-/Basisbildungsunterrichts.	4.0
6. Ich glaube, dass die Zielgruppe der Erwachsenen mit Grund-/Basisbildungsbedarf im Vergleich zu anderen Lerner*innen-Gruppen (z. B. hochqualifizierte Erwachsene, Jugendliche) eine größere Herausforderung in der Gestaltung des Bildungsangebots darstellt.	4.4

7. Ich glaube, dass ich angemessen ausgebildet bin, um den Herausforderungen der Arbeit mit Erwachsenen, die von Diskriminierung, Gewalt und Trauma betroffen sind, gewachsen zu sein.	3.5
8. Ich glaube, dass resilienzfördernde Techniken in den Grund-/Basisbildungsbereich für Erwachsene eingeführt werden können.	4.3

Setzen Sie spezielle Unterrichtsmethoden ein, um die Resilienz ihrer Teilnehmer*innen zu stärken?:

Ja: 5, **Nein:** 5

Wenn ja, welche?

Arbeit mit individualisierten Materialien, Verbalisierung kleiner Lernziele, Ich versuche gezielt, nicht zu überfordern, eine Übung klar und schrittweise aufzubauen, damit sie mit dem jeweiligen Kenntnisstand bewältigt werden kann, Starke Binnendifferenzierung, Zeit und Raum für jede einfordern, positive Bewertung der Muttersprache und Vielsprachigkeit, Fördern des sozialen Lernens und der Solidarität in der Gruppe, Betonen, Bewusstmachen und Verbalisieren der vielen Fähigkeiten der Teilnehmenden, Wertschätzung der mitgebrachten Ressourcen und der Erstsprache, Einbeziehung der Lebensumstände von Frauen mit migrantischem Hintergrund in den Bildungsprozess, Biographiearbeit, gegenseitige Stärkung, positives Lernklima schaffen, Gruppendynamische Aktivitäten (Spiele, kreatives Gestalten bestimmter Unterrichtsmaterialien), offene Gespräche im Zusammenhang mit Fluchtgeschichten, Stressbewältigung, Rollenspiele, Selbstwahrnehmungsübungen

Verschiedene Gefühle und Situationen, mit denen Grund-/ Basisbildner*innen konfrontiert sein können:

1 nie, **2** selten, **3** manchmal, **4** oft, **5** immer | Durchschnittswert

1. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen bin ich voller Energie.	4.1
2. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen fühle ich mich erschöpft.	2.2
3. Die Arbeit mit der Zielgruppe empfinde ich als stressig.	2.5
4. Es fällt mir leicht, das soziale und emotionale Wohlbefinden meiner Teilnehmer*innen zu überblicken.	4.2
5. Ich habe das Gefühl, dass ich durch meine Arbeit das Leben der Teilnehmer*innen positiv beeinflusse.	4.3
6. Ich habe das Gefühl, dass die sozialen und persönlichen Probleme, mit denen meine Teilnehmer*innen konfrontiert sind, Auswirkungen auf mich haben.	2.6
7. Ich habe das Gefühl, dass ich mich emotional schützen muss, um die spezifische Gruppe von Menschen weiter zu unterrichten.	2.6

8. Wenn ich während des Unterrichts auf Probleme stoße, bitte ich meine Kolleg*innen um Hilfe.	3.0
9. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, versuche ich nicht mehr, eine Lösung für sie zu finden.	1.2
10. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, wende ich mich an Personen außerhalb meines Arbeitsumfeldes für Hilfestellungen.	2.6
11. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, greife ich auf meine eigenen Lösungsstrategien zurück.	4.0

Setzen Sie spezifische Techniken ein, um Ihre eigene Selbstfürsorge zu stärken und der Erschöpfung vorzubeugen, die im Zuge der Tätigkeit auftreten kann?

Ja: 6, Nein: 4

Wenn ja, welche?

Supervision mit den Kolleg*innen, Fahrradfahren, Tai ji, Qi Gong, Austausch mit Kolleg*innen (unbezahlt), gute und intensive Unterrichtsvor- und nachbereitung (allerdings unbezahlt), Wöchentliche Besprechungen mit der Coteacherin des Kurses, Yoga, sich mit Kolleg*innen austauschen, treffen und fröhlich essen und trinken!, diverse Entspannungstechniken, positives Denken, Teamsitzung; über Teilnehmende oder Unterrichtsalltag sprechen.

Deutschland

A) FRAGEN ZU IHRER PERSON

Geschlecht: 10 weiblich | **Altersdurchschnitt:** 49,1 Jahre (29–69)

Höchste abgeschlossene Schulbildung/Ausbildung: Hochschule (Doktorat): 1 Hochschule (Master): 8, Lehre: 1

B) FRAGEN ZU IHREM BERUFLICHEN HINTERGRUND

Land (Arbeitsplatz): 10 Deutschland | **Stadt/Ort:** 10 Berlin

Tätigkeit in formaler Erwachsenenbildung: 3 **/Tätigkeit in non-formaler Erwachsenenbildung:** 6 **/Tätigkeit in formaler und non-formaler Erwachsenenbildung:** 1

Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung: 9,4 Jahre (Durchschnittswert)

Berufserfahrung in der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen: 4,7 Jahre (Durchschnittswert)

C) FRAGEN ZUM GRUND-/BASISBILDUNGSUNTERRICHT

Verschiedene Wahrnehmungen in Bezug auf Resilienz und Erwachsenenbildung:

1 trifft gar nicht zu, 2 trifft nicht zu, 3 teils-teils, 4 trifft zu, 5 trifft vollkommen zu / Durchschnitt	
1. Selbstvertrauen ist ein wichtiger Aspekt im Leben eines Menschen.	4,6
2. Resilienz ist ein entscheidender Faktor im Umgang mit schwierigen Lebenssituation.	4,4
3. Ich glaube, dass Selbstvertrauen positive Auswirkungen auf den Lernprozess haben kann.	4,7

4. Ich erachte es als wichtig, dass Lerner*innen in den von mir geleiteten Grund-/Basisbildungskursen ihre Resilienz stärken und ausbauen können.	4,5
5. Die Förderung von Resilienz der Teilnehmer*innen ist Teil meines Grund-/Basisbildungsunterrichts.	3,7
6. Ich glaube, dass die Zielgruppe der Erwachsenen mit Grund-/Basisbildungsbedarf im Vergleich zu anderen Lerner*innen-Gruppen (z. B. hochqualifizierte Erwachsene, Jugendliche) eine größere Herausforderung in der Gestaltung des Bildungsangebots darstellt.	3,2
7. Ich glaube, dass ich angemessen ausgebildet bin, um den Herausforderungen der Arbeit mit Erwachsenen, die von Diskriminierung, Gewalt und Trauma betroffen sind, gewachsen zu sein.	3,6
8. Ich glaube, dass resilienzfördernde Techniken in den Grund-/Basisbildungsbereich für Erwachsene eingeführt werden können.	4,4

Setzen Sie spezielle Unterrichtsmethoden ein, um die Resilienz ihrer Teilnehmer*innen zu stärken?:
3 nein, 4 ja, 3 keine Angabe

Wenn ja, welche?:

Stimmungsbarometer, kooperative Lernformen, Blitzlichtrunden, Fehleranalyse und Strategien entwickeln, wenn möglich Hilfestellungen, Wertschätzung und Motivation, Vertrauensgespräche, Entspannungstechniken, Einzelgespräche über die aktuelle Situation, Lernziele, Umgang mit unangenehmen Situationen, was kann die Person leicht verändern, Motivationshilfen, eigenen Stress abbauen.

Verschiedene Gefühle und Situationen, mit denen Grund-/ Basisbildner*innen konfrontiert sein können:

1 nie, 2 selten, 3 manchmal, 4 oft, 5 immer | Durchschnittswert	
1. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen bin ich voller Energie.	4
2. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen fühle ich mich erschöpft.	2,3
3. Die Arbeit mit der Zielgruppe empfinde ich als stressig.	2,5
4. Es fällt mir leicht, das soziale und emotionale Wohlbefinden meiner Teilnehmer*innen zu überblicken.	3,8
5. Ich habe das Gefühl, dass ich durch meine Arbeit das Leben der Teilnehmer*innen positiv beeinflusse.	4,3
6. Ich habe das Gefühl, dass die sozialen und persönlichen Probleme, mit denen meine Teilnehmer*innen konfrontiert sind, Auswirkungen auf mich haben.	2,7
7. Ich habe das Gefühl, dass ich mich emotional schützen muss, um die spezifische Gruppe von Menschen weiter zu unterrichten.	3
8. Wenn ich während des Unterrichts auf Probleme stoße, bitte ich meine Kolleg*innen um Hilfe.	2,5
9. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, versuche ich nicht mehr, eine Lösung für sie zu finden	1,8
10. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, wende ich mich an Personen außerhalb meines Arbeitsumfeldes für Hilfestellungen.	3

11. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, greife ich auf meine eigenen Lösungsstrategien zurück.	3,7

Setzen Sie spezifische Techniken ein, um Ihre eigene Selbstfürsorge zu stärken und der Erschöpfung vorzubeugen, die im Zuge der Tätigkeit auftreten kann?:

2 nein, 4 ja, 4 keine Angaben

Wenn ja, welche?:

Teilnahme an Supervision, Gespräche mit Kolleg*innen und Expert*innen, Reflexion und Meditation, Literaturrecherche, Sport, Natur, Entspannungstechniken

Italien

A) FRAGEN ZU IHRER PERSON

Geschlecht: 8 weiblich | 2 männlich | **Altersdurchschnitt:** 33 Jahre (min 23– max 47)

Höchste abgeschlossene Schulbildung/Ausbildung: Höhere Schule: 1, Hochschule (Master): 9

B) FRAGEN ZU IHREM BERUFLICHEN HINTERGRUND

Land (Arbeitsplatz): 10 Italien| **Stadt/Region:** 7 Palermo (Sizilien), 2 Norditalien, 1 Sant'Agata (Sizilien)

Tätigkeit in formaler Erwachsenenbildung: 3; Tätigkeit in non-formaler Erwachsenenbildung: 5; Tätigkeit in formaler und non-formaler Erwachsenenbildung: 2.

Durchschnittliche Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung: 3,5 Jahre

Durchschnittliche Berufserfahrung in der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen: 2,2 Jahre

C) FRAGEN ZUM GRUND-/BASISBILDUNGSUNTERRICHT

Verschiedene Wahrnehmungen in Bezug auf Resilienz und

Erwachsenenbildung:

1 trifft gar nicht zu, **2** trifft nicht zu, **3** teils-teils, **4** trifft zu**, 5** trifft vollkommen zu / Durchschnittswert

1. Selbstvertrauen ist ein wichtiger Aspekt im Leben eines Menschen.	4.5
2. Resilienz ist ein entscheidender Faktor im Umgang mit schwierigen Lebenssituation.	4.3
3. Ich glaube, dass Selbstvertrauen positive Auswirkungen auf den Lernprozess haben kann.	4.5
4. Ich erachte es als wichtig, dass Lerner*innen in den von mir geleiteten Grund-/Basisbildungskursen ihre Resilienz stärken und ausbauen können.	4.6
5. Die Förderung von Resilienz der Teilnehmer*innen ist Teil meines Grund-/Basisbildungsunterrichts.	4
6. Ich glaube, dass die Zielgruppe der Erwachsenen mit Grund-/Basisbildungsbedarf im Vergleich zu anderen Lerner*innen-Gruppen (z. B. hochqualifizierte Erwachsene, Jugendliche) eine größere Herausforderung in der Gestaltung des Bildungsangebots darstellt.	3
7. Ich glaube, dass ich angemessen ausgebildet bin, um den Herausforderungen der Arbeit mit Erwachsenen, die von Diskriminierung, Gewalt und Trauma betroffen sind, gewachsen zu sein.	2.7

8. Ich glaube, dass resilienzfördernde Techniken in den Grund-/Basisbildungsbereich für Erwachsene eingeführt werden können.	4.2

Setzen Sie spezielle Unterrichtsmethoden ein, um die Resilienz ihrer Teilnehmer*innen zu stärken?:

Ja: 4

Nein: 6

Verschiedene Gefühle und Situationen, mit denen Grund-/Basisbildner*innen konfrontiert sein können:

1 nie, **2** selten, **3** manchmal**, 4** oft, **5** immer | **Durchschnittswert**

1. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen bin ich voller Energie.	3.5
2. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen fühle ich mich erschöpft.	2.4
3. Die Arbeit mit der Zielgruppe empfinde ich als stressig.	2.4
4. Es fällt mir leicht, das soziale und emotionale Wohlbefinden meiner Teilnehmer*innen zu überblicken.	3.5
5. Ich habe das Gefühl, dass ich durch meine Arbeit das Leben der Teilnehmer*innen positiv beeinflusse.	3.9

6. Ich habe das Gefühl, dass die sozialen und persönlichen Probleme, mit denen meine Teilnehmer*innen konfrontiert sind, Auswirkungen auf mich haben.	3.6
7. Ich habe das Gefühl, dass ich mich emotional schützen muss, um die spezifische Gruppe von Menschen weiter zu unterrichten.	3
8. Wenn ich während des Unterrichts auf Probleme stoße, bitte ich meine Kolleg*innen um Hilfe.	4.2
9. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, versuche ich nicht mehr, eine Lösung für sie zu finden	1.4
10. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, wende ich mich an Personen außerhalb meines Arbeitsumfeldes für Hilfestellungen.	3.3
11. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, greife ich auf meine eigenen Lösungsstrategien zurück.	4.1

Setzen Sie spezifische Techniken ein, um Ihre eigene Selbstfürsorge zu stärken und der Erschöpfung vorzubeugen, die im Zuge der Tätigkeit auftreten kann?:

Ja: 6, Nein: 4

Griechenland

A) FRAGEN ZU IHRER PERSON

Geschlecht: 3 weiblich | 7 männlich **| Durchschnittsalter:** 50 Jahre (41–62)

Höchste abgeschlossene Schulbildung/Ausbildung: Hochschule (Doktorat): 2, Hochschule (Master): 8

B) FRAGEN ZU IHREM BERUFLICHEN HINTERGRUND

Land (Arbeitsplatz): 10 Griechenland | **Stadt/Ort:** 10 Athen

Tätigkeit in formaler Erwachsenenbildung: 10

Berufserfahrung in der Erwachsenenbildung: 11,8 Jahre (Durchschnittswert)

Berufserfahrung in der Grund-/Basisbildung mit Erwachsenen: 6,9 Jahre (Durchschnittswert)

C) FRAGEN ZUM GRUND-/BASISBILDUNGSUNTERRICHT

Verschiedene Wahrnehmungen in Bezug auf Resilienz und Erwachsenenbildung:

1 trifft gar nicht zu, **2** trifft nicht zu, **3** teils-teils, **4 t**rifft zu, **5** trifft vollkommen zu / Durchschnittswert

1. Selbstvertrauen ist ein wichtiger Aspekt im Leben eines Menschen.	4.9
2. Resilienz ist ein entscheidender Faktor im Umgang mit schwierigen Lebenssituation.	4.9

3. Ich glaube, dass Selbstvertrauen positive Auswirkungen auf den Lernprozess haben kann.	4.9
4. Ich erachte es als wichtig, dass Lerner*innen in den von mir geleiteten Grund-/Basisbildungskursen ihre Resilienz stärken und ausbauen können.	4.9
5. Die Förderung von Resilienz der Teilnehmer*innen ist Teil meines Grund-/Basisbildungsunterrichts.	4.5
6. Ich glaube, dass die Zielgruppe der Erwachsenen mit Grund-/Basisbildungsbedarf im Vergleich zu anderen Lerner*innen-Gruppen (z. B. hochqualifizierte Erwachsene, Jugendliche) eine größere Herausforderung in der Gestaltung des Bildungsangebots darstellt.	3.3
7. Ich glaube, dass ich angemessen ausgebildet bin, um den Herausforderungen der Arbeit mit Erwachsenen, die von Diskriminierung, Gewalt und Trauma betroffen sind, gewachsen zu sein.	3.8
8. Ich glaube, dass resilienzfördernde Techniken in den Grund-/Basisbildungsbereich für Erwachsene eingeführt werden können.	4.4

Setzen Sie spezielle Unterrichtsmethoden ein, um die Resilienz ihrer Teilnehmer*innen zu stärken?:

Ja: 10

Wenn ja, welche?:

Akzeptieren verschiedener Standpunkte, Erfahrungslernen, Ermutigung zur Gruppenarbeit, Differenzierung der Lernziele, Simulationsübungen, ‚Selbsteinschätzung der Pädagog*innenen und Evaluation direkt durch die Lernenden, Ermutigung zum Ausdruck, Steigerung des Selbstvertrauens, Jede*r Lernende hat ein Talent und ich versuche, es hervorzuheben, um interne Motivationen für Wissen zu entwickeln, Individualisierter Unterricht, Rollenspiel, Mentoring, Humor, Ehrliche Kommunikation, Optionale Aktionen (z.B. Projekt, kulturelle Kunst), Brainstorming, Beratung.

Verschiedene Gefühle und Situationen, mit denen Grund-/ Basisbildner*innen konfrontiert sein können:

1 nie, **2** selten, **3** manchmal, **4** oft**, 5** immer | Durchschnittswert

1. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen bin ich voller Energie.	4.7
2. Beim Leiten von Grund-/Basisbildungskursen fühle ich mich erschöpft.	1.8
3. Die Arbeit mit der Zielgruppe empfinde ich als stressig.	1.8

4. Es fällt mir leicht, das soziale und emotionale Wohlbefinden meiner Teilnehmer*innen zu überblicken.	3.4
5. Ich habe das Gefühl, dass ich durch meine Arbeit das Leben der Teilnehmer*innen positiv beeinflusse.	4.3
6. Ich habe das Gefühl, dass die sozialen und persönlichen Probleme, mit denen meine Teilnehmer*innen konfrontiert sind, Auswirkungen auf mich haben.	2.9
7. Ich habe das Gefühl, dass ich mich emotional schützen muss, um die spezifische Gruppe von Menschen weiter zu unterrichten.	2.8
8. Wenn ich während des Unterrichts auf Probleme stoße, bitte ich meine Kolleg*innen um Hilfe.	3
9. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, versuche ich nicht mehr, eine Lösung für sie zu finden	1.2
10. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, wende ich mich an Personen außerhalb meines Arbeitsumfeldes für Hilfestellungen.	2.5
11. Wenn ich während des Unterrichts mit Problemen konfrontiert werde, greife ich auf meine eigenen Lösungsstrategien zurück.	4.3

Setzen Sie spezifische Techniken ein, um Ihre eigene Selbstfürsorge zu stärken und der Erschöpfung vorzubeugen, die im Zuge der Tätigkeit auftreten kann:

Ja: 6**, Nein** 4

Wenn ja, welche:

Unterrichtsvorbereitung, Gruppenarbeit - Verringert die Müdigkeit nach einer Präsentation, mein Tempo orientiert sich an der Energie, die ich von den Teilnehmer*innen erhalte (Das heißt, während der Stunde fühle ich mich nicht müde, weil ich in einen wechselnden Rhythmus komme), Abstand von Arbeitsproblemen halten, Meditation, Probleme und Gedanken mit Kolleg*innen teilen, Alternative Lehrmethoden, wenn etwas schief geht, gute Vorbereitung, sich an künstlerischen Aktivitäten beteiligen, positive Einstellung Problemen gegenüber, europäische Aktivitäten und Kommunikation mit Kollegen aus anderen Ländern, positive Bilder schaffen, Freizeitaktivitäten.

RESET

KA2- Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch über bewährte Verfahren

KA204- Strategische Partnerschaften in der Erwachsenenbildung

Projektnummer: 2019-1-AT01-KA204-051252

IO1: RESET Methodologie

Projektpartner:

ORIENTEXPRESS

vhs Volkshochschule Pankow

CENTRO SVILUPPO CREATIVO DANILO DOLCI

kmop KINDLING A BETTER WORLD

VEREIN MULTI KULTURELL

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.