

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Hochschule für Soziale Arbeit HSA

# **Stark trotz Armut?**

**Resilienzförderung von armutsbetroffenen Kindern durch die  
Soziale Arbeit**



Bachelor Thesis  
Ursina Beerli  
15-632-706

Eingereicht bei:  
Dr. Regula Berger  
Olten, 28. Juni 2019

## **Abstract**

Das Aufwachsen in Armut ist für Kinder oftmals eine grosse Belastung. Für die einen sind bereits materielle Einschränkungen schwierig, für andere wird die Not so gross, dass Störungen in der Entwicklung die Folgen sind. Diese Arbeit befasst sich deshalb mit der Lebenslage von Kindern, die in Armut aufwachsen und zeigt, die daraus resultierenden Folgen auf.

Weiter befasst sie sich mit dem Resilienzkonzept und den dazugehörigen Risiko- und Schutzfaktoren. Die Arbeit möchte unter anderem herausfinden, ob das Resilienzkonzept bei armutsbetroffenen Kindern eingesetzt werden kann, sodass diese besser mit der belastenden Situation umgehen und gestärkt in ihre Zukunft gehen können.

Zum Schluss der Arbeit werden möglichst konkrete Handlungsansätze, anhand derer die Professionellen der Sozialen Arbeit die Kinder und deren Eltern unterstützen können formuliert.

### Stichwörter:

Lebenslage Kinderarmut, Resilienz, Risiko- und Schutzfaktoren, Handlungsmöglichkeiten für die Professionellen der Sozialen Arbeit, Kinder, Eltern

**Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
1.1 Herleitung der Fragestellung	2
1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit	5
1.3 Aufbau der Arbeit	6
<b>2. Die Lebenslage von Kindern aus armutsbetroffenen Familien</b>	<b>7</b>
2.1 Armutskonzepte	7
2.1.1 Ressourcenansatz	8
2.1.2 Lebenslagenansatz	9
2.1.3 Lebenslagenansatz auf die Zielgruppe Kinder übertragen	10
2.2 Ursachen, die zur Armut führen können	12
2.3 Folgen für Kinder, die in Armut aufwachsen	13
2.3.1 Wohnen	15
2.3.2 Soziale Integration und Teilhabe an Freizeitaktivitäten	16
2.3.3 Bildung	18
<b>3. Resilienz</b>	<b>21</b>
3.1 Resilienzkonzept	21
3.2 Risiko- und Schutzfaktoren	25
3.2.1 Risikofaktorenkonzept	25
3.2.2 Schutzfaktorenkonzept	27
3.2.3 Rahmenmodell der Resilienz	30
<b>4. Handlungsansätze für Professionelle der Sozialen Arbeit</b>	<b>32</b>
4.1 Resilienzförderung allgemein	32
4.1.1 Resilienzförderung auf der Ebene des Kindes	33
4.1.2 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene durch die Eltern	40
4.1.3 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene durch das soziale Umfeld und Fachpersonen	42
<b>5. Diskussion und Schlussfolgerung</b>	<b>44</b>
5.1 Beantwortung der Fragestellung	44
5.2 Folgerungen für die Soziale Arbeit	49
5.3 Kritische Würdigung und weiterführende Gedanken	50
<b>6. Literatur- und Quellenverzeichnis</b>	<b>53</b>
<b>7. Ehrenwörtliche Erklärung</b>	<b>58</b>

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1:	exemplarische Auswahl von Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren kindlicher Entwicklung	S.26
Tabelle 2:	exemplarische Auswahl von Schutzfaktoren kindlicher Entwicklung	S.28
Tabelle 3:	risikomildernde Faktoren nach Grotberg	S.40

## 1. Einleitung

Verschiedene Statistiken zeigen, dass es immer mehr Kinder gibt, die in armen Verhältnissen aufwachsen, doch sind diese im Alltag oft nicht auf den ersten Blick sichtbar (vgl. Kehrlı / Knöpfel 2006: 104). Mittlerweile wird in vielen Zeitungen, zum Beispiel im Tagesanzeiger, wie auch im Fernsehen und im Internet (z.B. YouTube) über die Lebenslage von armutsbetroffenen Familien berichtet. Trotzdem scheint dieses Thema in der Gesellschaft nach wie vor ein Tabuthema zu sein (vgl. Zander 2009: 133). Oftmals liest man in Kommentaren, welche von der Schweizer Bevölkerung online verfasst werden, dass die Armen an ihrer Situation selber schuld seien, sie sich Arbeit suchen oder auf etwas verzichten sollen (vgl. Ostorero 2007: 8).

Dass diese Annahme nicht auf alle armutsbetroffenen Familien zutrifft, zeigt folgende Situationsbeschreibung. Ein 13-jähriges Mädchen, hier Nina Fischer genannt, zeigt eindrücklich, welche Einschränkungen das Aufwachsen in Armut für Kinder haben kann:

*„Nina ist genervt. Schon wieder streiten ihre Eltern. Es geht wieder einmal um Geld. Um das Geld, das Familie Fischer nicht hat, weil Herr Fischer wenig verdient und Frau Fischer ihre Berufsausbildung abbrechen musste. (...) Durch die kleine Wohnung, in der Familie Fischer lebt, kann sich Nina nicht zurückziehen, sie teilt sich ein Zimmer mit ihrem kleinen Bruder. Die 13-Jährige will ihre Eltern nicht mit zusätzlichen Problemen belasten und verschweigt, dass sie dringend neue Schulhefte und Stifte braucht. Den Ausflug mit ihrer Klasse in die nahegelegene Großstadt schwänzt Nina. Sie hat Angst, ohne Geld mit ihren Freundinnen auf Shoppingtour gehen zu müssen. (...) Ihr großer Traum, Klavierunterricht zu nehmen, ist weit weg. Zu teuer! Zwei Wörter, die Nina sehr oft hört. (...)“* (Schneider 2018)

Die Caritas Schweiz versucht, die Kinderarmut in der Schweizer Gesellschaft sichtbar zu machen. So hat diese zum Beispiel in einem kurzen Film Kinder verschiedener Altersstufen befragt, ob es in ihrer Schulklasse armutsbetroffene Kinder gibt (vgl. Caritas 2017a). Die Kinder antworteten darauf, dass sie wahrnehmen, dass bei einigen Kindern gewisse materielle Dinge, wie Schulthek, Hausschuhe oder Kleider, anders aussehen (vgl. ebd.). Sie sind jedoch auch der Ansicht, dass es in ihrer Klasse keine armen Kinder gibt oder man es ihnen zumindest von aussen nicht ansehen würde (vgl. ebd.). Gleichzeitig können die Kinder in einem weiteren Kurzfilm die Lebensweise und Zukunftschancen von armen Kindern sehr realistisch beschreiben (vgl. Caritas 2017b). Die Kinder stellen sich vor, dass arme Familien

sich nur eine kleine Wohnung leisten können, beide Eltern arbeiten müssen und somit keine Zeit haben, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen und sie in anderen Bereichen zu begleiten (vgl. Caritas 2017b). Weiter denken sie, dass Kinder aufgrund der finanziellen Schwierigkeiten nicht studieren können und deshalb später einfache Berufe, wie Arbeiten in einer Bar, ausüben müssen (vgl. ebd.). Auch wenn die im Film befragten Kinder in ihrer Schulklasse keine armen Kinder vermuten, gibt es in Schulklassen durchschnittlich ein Kind, das von Armut betroffen ist und zwei Kinder, denen der Abstieg in die Armut droht (vgl. Fredrich 2017: 3).

### **1.1 Herleitung der Fragestellung**

Als «arm» gilt eine Person dann, wenn sie nicht (mehr) über genügend finanzielle Mittel verfügt, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und/oder die lebensnotwendigen Güter und Dienstleistungen zu erwerben (vgl. Bundesamt für Statistik 2016: 7). Im Jahr 2017 lebten in der Schweiz 76'000 armutsbetroffene Mädchen und Jungen. Weitere 188'000 Kinder drohten zusammen mit ihren Familien unter die Armutsgrenze zu sinken und somit ebenfalls von Armut betroffen zu sein (vgl. Fredrich 2017: 2). Im Jahr 2014 lag laut dem Bundesamt für Statistik die Armutsgrenze (2016: 7) für zwei Erwachsene mit zwei Kindern unter 14 Jahren bei 4031 Schweizer Franken. Von diesem Betrag muss die Familie Miete, Versicherungen (ohne Krankenkasse), weitere Rechnungen, Lebensmittel, Kleidung, Freizeitbeschäftigungen usw. bezahlen (vgl. ebd.).

Laut Chassé/ Zander/ Rasch (2010: 11) hat jedoch in den letzten Jahren nicht nur die Anzahl von Armutsbetroffenen zugenommen, es verändert sich zunehmend auch die Gruppe der Armen. Es sind nicht mehr nur Randgruppen und alte Menschen arm, sondern auch Personen im «besten Lebensalter», die langzeitarbeitslos sind, sowie Menschen, die trotz Arbeit nicht genügend verdienen, alleinerziehende Mütter und Väter, Familien mit mehreren Kindern und Personen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.).

Die Tatsache, dass viele Familien von Armut betroffen sind, wurde bereits vielfältig erforscht, trotzdem wird diesem Thema in der Politik nach wie vor nicht genügend Beachtung geschenkt (vgl. Zander 2015: 13). Lange ging man davon aus, dass Kinder die Ursache oder zumindest ein Risikofaktor für die Familienarmut sind. Erst in den 1990er Jahren wurde die Kinderarmut als eigenständiges Problem erfasst (vgl. ebd.).

Ab diesem Zeitpunkt hat sich in der Forschung rund um Kinderarmut viel bewegt. Insbesondere wurde erforscht, wie sich das Aufwachsen in Armut auf die Entwicklung und Sozialisation von Kindern auswirkt (vgl. Zander 2015: 14ff). Chassé et al. (2010: 40) beschäftigt sich wiederum unter anderem damit, ob und wie sich die Auswirkungen unterscheiden, wenn die Familien nur kurzfristig in armen Verhältnissen leben oder wenn sie über einen längeren Zeitraum mit knappen finanziellen Ressourcen auskommen müssen. Auch geht er der Frage nach, wie sich ein plötzlicher Arbeits- und/ oder Einkommensverlust auf die Familie auswirkt (vgl. Chassé et al. 2010: 40.).

Gemäss Zander (2009: 180) sind für die Kinder vor allem die psychosozialen Auswirkungen belastend. Sie fühlen sich sozial ausgegrenzt und schämen sich für die Situation, in der sie leben (vgl. ebd.: 181). Zusätzlich leiden sie darunter, dass viele ihrer materiellen Wünsche nicht erfüllt werden können. In der Schule haben sie schlechtere Bildungschancen (vgl. Fredrich 2017: 2). Die Kinder sind häufig die Leidtragenden, denn sie spüren die Folgen der Armut in der Familie oftmals ein Leben lang (vgl. Andresen/ Galic 2015: 5). Erschwerend kommt hinzu, dass die Kinder die belastende Situation nicht alleine ändern können, sondern von den Eltern abhängig sind (vgl. Zander 2015: 7).

Daraus ableitend möchte ich mich in dieser Arbeit mit folgender Hauptfragestellung befassen:

- Wie beeinflusst die Lebenslage Armut das Aufwachsen von Kindern?

Wustmann (2006: 6) beschreibt, dass es aber auch immer wieder Kinder gibt, die sich trotz den widrigen Umständen positiv entwickeln. Sie sind in der Lage, ein «gesundes» Selbstbewusstsein und eine «gute» Selbstwirksamkeit aufzubauen (vgl. Weiss 2010: 18). Diverse Fachpersonen fragen sich, woran es liegen könnte, dass einige Kinder in belastenden Situationen Widerstandsfähigkeit zeigen und somit gestärkt durch ihr Leben gehen und wiederum andere Kinder an den psychosozialen Belastungen zerbrechen. Chassé et al. (2010: 49) untersucht zum Beispiel, ob armutsbetroffene Kinder als soziale Akteure auf ihr unmittelbares Umfeld (Familie, Schule, Wohnen) gleich viel Einfluss nehmen können, wie wenn die Familie mehr Geld zur Verfügung hat. Zander (2009: 10) hingegen erforscht, ob das Resilienzkonzept bei Kindern, die in armen Verhältnissen aufwachsen, angewendet werden kann.

Dabei ist der Blick vor allem auf die Risiko- und Schutzfaktoren gerichtet. Zander (2009: 182) möchte wiederum herausfinden, wie diese die individuellen Reaktionen auf widrige Umstände verändern können.

In dieser Arbeit möchte ich folgenden Unterfragen nachgehen:

- (1) Wo greift das Resilienzkonzept in der Praxis?
- (2) Wie beeinflussen die Schutz- und Risikofaktoren das Aufwachsen von armutsbetroffenen Kindern?

Die Armut lässt sich zwar durch Resilienz nicht beseitigen, die Kinder können jedoch in der Bewältigung der psychosozialen Belastung unterstützt werden, sodass sie die Situation gestärkt und aktiv angehen können (vgl. Zander 2009: 181). Es gibt bereits zahlreiche Angebote, welche armutsbetroffenen Familien Hilfe und Unterstützung anbieten (vgl. Andresen/ Galic 2015: 5). Oftmals erreichen die Angebote der Sozialen Arbeit diese Familien jedoch noch nicht genügend (vgl. ebd.). Für die Soziale Arbeit ist es deshalb wichtig herauszufinden, wieso ihre Angebote nicht erreicht werden (vgl. ebd.).

Da sich die komplexe Lebenslage nicht auflöst, wenn die Familien einfach mehr Geld bekommen, ist es umso wichtiger, dass die Kinder auf erwachsene Personen ausserhalb der Familie zurückgreifen können. Dies können Personen aus der Verwandtschaft, Freunde, aber auch Lehrer oder Professionelle der Sozialen Arbeit sein (vgl. Bohn 2006: 3).

Daraus folgend werde ich weiterführend folgende Unterfragen bearbeiten:

- (3) Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es für Professionelle der Sozialen Arbeit, damit Kinder von armutsbetroffenen Familien gestärkt mit ihrer Situation umgehen können?
- (4) Wie können Professionelle der Sozialen Arbeit armutsbetroffene Eltern unterstützen, so dass diese wiederum ihre Kinder unterstützen und stärken können?



Auch wenn Kinder aller Altersstufen von Armut betroffen sind und sich Resilienz in jedem Alter fördern lässt, wird sich diese Arbeit vorwiegend mit Kindern in der frühen und mittleren Kindheit befassen. Unter der frühen Kindheit wird die Altersspanne von vierten bis zum sechsten Lebensjahr verstanden (vgl. Stangl 2019). Zwischen dem siebten und zehnten Lebensjahr zählen die Kinder zur mittleren Kindheit (vgl. ebd.). Ich habe mich für diese Altersbereiche entschieden, da sich einerseits die meisten Studien mit dieser Altersspanne beschäftigen und somit viel Fachwissen vorhanden ist, andererseits sind die Kinder in diesem Alter oftmals schon in einer Kindertagesstätte oder anderweitigen externen Tagesbetreuungen, im Kindergarten oder in der Schule integriert und dadurch für die Professionellen der sozialen Arbeit besser sicht- und erreichbar. Ebenfalls werden dadurch die Eltern besser ansprechbar.

Im Weiteren kristallisierte sich in der ersten Literaturrecherche heraus, dass sich das Thema Armut gut mit der Theorie des Resilienzkonzeptes verbinden lässt. Zudem überschneiden sich die Einschränkungen, resp. die Folgen der Armut relativ stark mit den Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren des Resilienzkonzeptes.

## **1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit**

Seit ein paar Jahren stehen nicht mehr nur die Ursachen und Auswirkungen der Armut im Zentrum der Forschung, sondern auch Überlegungen, wie die Soziale Arbeit ihren Beitrag dazu leisten kann, dass die Lebenslage der armutsbetroffenen Kinder wirksam und vor allem frühzeitig verbessert werden kann (vgl. Bohn 2006: 3). Es sind unterstützende Handlungsansätze für die Kinder notwendig, die gleichzeitig auch die Eltern, das soziale Umfeld und die sozialräumliche Umgebung mit einbeziehen (vgl. ebd.).

Fröhlich-Gildhoff et al. (2010: 51) vertreten die Meinung, dass durch Förderung der Resilienz von armutsbetroffenen Kindern die Chancengleichheit und damit eine Verringerung der sozialen Benachteiligungen ermöglicht werden kann. „Hier kann und soll die soziale Arbeit sich stärker ‘einmischen’ und in Forschung, Lehre, Weiterbildung und Engagement in der Praxis einen eigenständigen Beitrag leisten.“ (Fröhlich-Gildhoff et al. 2010: 51)

Professionelle der Sozialen Arbeit befinden sich zusätzlich an der Schnittstelle zwischen Gesellschaft und Individuum. Dadurch haben sie die Möglichkeit, sich nicht nur durch Hilfestellung und Unterstützung, sondern auch politisch für die armutsbetroffenen Kinder und deren Familien einzusetzen. Dank der breitgefächerten Ausbildung sind die Professionellen

der Sozialen Arbeit in der Lage, einen Beitrag zur systematischen Prävention zu leisten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2010: 51).

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Im zweiten Kapitel steht das Thema Armut und Kinderarmut im Zentrum. Damit die erste Fragestellung bearbeitet werden kann, werden zunächst Lebenslage und Lebensweise der Kinder und Familien, die in armen Verhältnissen aufwachsen, analysiert. Weiter wird erforscht, was Ursachen für die Armut sind und wie die Armut das Aufwachsen der Kinder beeinflusst. Es werden in dieser Arbeit zwar alle Auswirkungen erwähnt, im Zentrum stehen jedoch die soziale Teilhabe, die Bildung und die Wohnsituation.

Im dritten Kapitel befasst sich die Arbeit mit dem Thema Resilienz. Das Resilienzkonzept wird einerseits erklärt, andererseits wird untersucht, wie dieses Konzept für die Arbeit mit armutsbetroffenen Kindern eingesetzt werden kann. Dabei werden auch die Risiko- und Schutzfaktoren miteinbezogen. Der Fokus liegt darin, heraus zu finden, wieso es manchen Familien gelingt, trotz Armut stark zu sein und andere Familien an ihrer Lebenslage zerbrechen.

Im vierten Kapitel werde ich darauf eingehen, welche Handlungsansätze es für die Soziale Arbeit bereits gibt. Weiter befasst sich die Arbeit damit, was Professionelle der Sozialen Arbeit zur Verbesserung der Lebenslage und Lebensweise der armutsbetroffenen Kinder und Familien an Unterstützung anbieten und wie die prekären Lebenssituationen von armutsbetroffenen Kindern auch langfristig verbessert werden können.

Im fünften Kapitel werden die Fragestellungen beantwortet, diskutiert und kritisch beleuchtet.

## 2. Die Lebenslage von Kindern aus armutsbetroffenen Familien

Damit der Frage, wie die Lebenslage Armut das Aufwachsen der Kinder beeinflusst, nachgegangen werden kann, muss zuerst geklärt werden, von welchem Armutsverständnis diese Arbeit ausgeht. Im folgenden Kapitel werden verschiedene Armutskonzepte und -ansätze vorgestellt, die Ursachen der Armut herausgearbeitet und die verschiedenen Folgen von Armut näher beleuchtet.

### 2.1 Armutskonzepte

In der Literatur werden viele verschiedene Armutskonzepte beschrieben und miteinander verglichen. Laut Dittmann und Goebel (2018: 21) sollen Armutskonzepte helfen

(...) Armut zu messen, zu verstehen und erklären zu können (...), um sie einer Bearbeitung zugänglich zu machen (...). Armutskonzepte beinhalten eine Definition von Armut, bündeln deren relevanten Dimensionen für die Messung und Operationalisierung von Armut (...) und sind in Armuts- und Gesellschaftstheorien eingebettet (...).

Je nachdem ob sich Akteure der Wissenschaft, der Politik, von Behörden oder soziale Organisationen mit dem Thema Armut auseinandersetzen, treten andere Werte und Haltungen ins Zentrum (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 22). Durch die Wahl eines spezifischen Armutskonzeptes verändert sich das Bild in der Gesellschaft, welches von Armut vermittelt wird (vgl. Dittmann/ Goebel 2018: 21).

Die verschiedenen Armutskonzepte unterscheiden sich teilweise stark voneinander. So nimmt laut Schuwey und Knöpfel (2014: 23) zum Beispiel der Ressourcenansatz nur einen einzelnen Aspekt in den Fokus. Die mehrdimensionalen Konzepte, zu denen auch der Lebenslagenansatz gehört, öffnen hingegen ihre Sichtweise und betrachten die Armut aus mehreren Perspektiven (vgl. ebd.). Eine weitere Unterscheidung der Konzepte erfolgt dann, wenn Akteure wie die der Wissenschaft und Politik Armut «nur» aus objektiver Sichtweise betrachten, andere Akteure, wie die Professionellen der Sozialen Arbeit, hingegen auch die subjektive Sichtweise der Bevölkerung und somit auch die der Betroffenen miteinbeziehen (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 23). Jedoch erst durch die Verbindung beider Sichtweisen wird die Vielschichtigkeit der Problemlagen der Betroffenen sichtbar und die (fehlenden) Möglichkeiten festgestellt, sodass gezielte Massnahmen gegen die Armut geplant und eingeleitet werden können (vgl. ebd.).

Schuwey und Knöpfel (2014: 29) beschreiben, dass in der Armutsforschung zusätzlich zwischen absoluter und relativer Armut unterschieden wird. „Absolut arm zu sein, bedeutet, dass das, was zum physischen Überleben notwendig ist, fehlt.“ (Schuwey / Knöpfel 2014: 29). Zu den fürs Leben unverzichtbaren Gütern gehören Nahrung, Kleidung, Obdach und Gesundheitspflege (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 29). Wem diese Güter über längere Zeit nicht zur Verfügung stehen, droht der Tod durch Verhungern, Erfrieren oder Erkrankung (vgl. ebd.). Dabei wird bei der absoluten Armut der gesellschaftliche Kontext komplett ausgeblendet (vgl. ebd.).

Die relative Armut hingegen ist zeit-, ort- und kontextabhängig (vgl. Kehrli / Knöpfel 2006: 23). Wer im Vergleich zu den Mitmenschen im eigenen Land ein eingeschränktes Leben führen muss, gilt demnach als relativ arm (vgl. ebd.). Gemäss Walper (2005: 170) ist durch die ungleiche Ressourcenverteilung die relative Armut auch in wohlhabenden Ländern zu finden.

Kehrli und Knöpfel (2006: 26) empfehlen, für die Definition des Armutsbegriffes den Ressourcen- mit dem Lebenslagenansatz zu verbinden, da der Armutsbegriff so am umfangreichsten erfasst werden kann. Deshalb werden im Folgenden diese beiden Ansätze näher beleuchtet.

### **2.1.1 Ressourcenansatz**

Beim Ressourcenansatz geht die Armutsforschung davon aus, dass einzelne (fehlende) Ressourcen wie zum Beispiel Einkommen und Vermögen oder der Zugang zum Gesundheitssystem zu einem Mangel in der Versorgungslage führen können (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014; 23; Dittmann / Goebel 2018: 23). Nach diesem Ansatz liegt also Armut vor „wenn Menschen nicht über ausreichend finanzielle Ressourcen für den Erwerb als notwendig erachteter Güter und Dienstleistungen verfügen“ (vgl. Dittmann / Goebel 2018: 23).

Dabei ist es laut Schuwey und Knöpfel (2014: 23) nicht relevant, ob die einzelnen Ressourcen für die Befriedigung der Grundbedürfnisse oder aber für andere Zwecke (z.B. Sucht) verwendet werden. Zusätzlich geht man in der Regel nicht vom einzelnen Individuum aus, sondern man betrachtet alle im Haushalt zusammenlebenden Personen als eine Einheit (vgl. Leu / Burri / Priester 1997: 17).

Häufig wird in der Armutsforschung der Ressourcenansatz verwendet, da eine einkommensbasierte Armutsmessung gut vergleichbar ist (vgl. Fritsch / Verwiebe 2018: 81). Die ungleiche Verteilung der Ressourcen in der Bevölkerung und regional unterschiedliche Preisniveaus spielen in diesem Ansatz keine Rolle (vgl. Dittmann / Goebel 2018: 24).

### **2.1.2 Lebenslagenansatz**

Der Lebenslagenansatz wurde ursprünglich von Otto Neurath (1882-1945) entwickelt und vierzig Jahre später von Gerhard Weisser nochmals weiter ausgebaut (vgl. Dittmann / Goebel 2018: 25). Ziel des Ansatzes ist es gemäss Chassé et al. (2010: 52), Kriterien für die Überwindung oder zumindest Minderung von sozialer Ungleichheit zu entwickeln. Beim Lebenslagenansatz geht man im Gegensatz zum Ressourcenansatz davon aus, dass für das Erfassen des Armutproblems mehrere, sich gegenseitig beeinflussende Lebensbereiche betrachtet werden müssen (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 24). Dies können zum Beispiel neben dem Einkommen die Arbeit, die Bildung, das Wohnen, die Gesundheit oder die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben sein (vgl. ebd.). Die individuelle, subjektive Armutslage muss dabei immer im Kontext von strukturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden (vgl. Zander 2009: 112).

Auch im Lebenslagenansatz spielen die finanziellen Ressourcen eine zentrale Rolle, denn durch diese und die bestehenden materiellen Mittel können in anderen Lebensbereichen neue Möglichkeiten geschaffen werden (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 24). Gleichzeitig können gemäss Leu et al. (1997: 414) aber auch Defizite, wie zum Beispiel fehlende soziale Teilhabe oder eingeschränkte Bildungsmöglichkeiten erkannt werden, die nicht alleine durch mehr Geld gelöst werden können. Die schnelle Erfassung der Defizite gewährleistet, dass diese gezielter angegangen werden können (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 25).

Chassé et al. (2010: 53) schreibt, dass Ingeborg Nahnsen das Lebenslagenkonzept später erneut weiterentwickelt hat. Sie wollte damit Voraussetzungen für die praktische Anwendbarkeit des Lebenslagenkonzeptes erschaffen (vgl. ebd.). Sowohl Weisser als auch Nahnsen gehen davon aus, dass das Lebenslagenkonzept der Erfüllung von Grundbedürfnissen und Interessen der Individuen als gesellschaftliches Ziel dienen soll (vgl. Zander 2009: 112). In wie weit die Individuen ihre Interessen dann jedoch wirklich entfalten

und realisieren können, hängt von der Beschaffenheit der verschiedenen Lebenslagenbereiche ab (vgl. Butterwegge Carolin 2010: 31).

„Lebenslage [wird] begriffen als der Spielraum, den die gesellschaftlichen Umstände dem Einzelnen zur Entfaltung und Befriedigung seiner wichtigen Interessen bieten.“ (Nahnsen zit. nach Butterwegge Carolin 2010: 31)

Zur besseren Messbarkeit teilt Nahnsen den (Gesamt)-Spielraum der Lebenslage eines Individuums in folgende fünf Einzelspielräume ein (vgl. Butterwegge Carolin 2010: 31; Chassé et al. 2010: 54):

- Einkommens- und Versorgungsspielraum
- Lern- und Erfahrungsspielraum
- Kontakt- und Kooperationsspielraum
- Musse- und Regenerationsspielraum
- Entscheidungs- und Dispositionsspielraum eines Menschen.

Die Ausstattung der einzelnen Spielräume mit den verschiedenen Ressourcen stellt somit die individuelle Lebenslage dar. Gemäss Chassé et al. (2010: 53) versteht Nahnsen die Lebenslage als „Lebensgesamtchance der Individuen“. Nach dem Lebenslagenansatz ist man also dann arm, wenn man in einem, einigen oder in allen fünf Spielräumen eingeschränkt ist (vgl. Dittmann / Goebel 2018: 26).

### **2.1.3 Lebenslagenansatz auf die Zielgruppe Kinder übertragen**

Die meisten Autoren verwenden in ihren Studien den Lebenslagenansatz. Dieser ist aber ursprünglich weder für die Sozialforschung noch für die Kinderarmutsforschung konzipiert worden (vgl. Zander 2009: 111). Unter anderem haben Chassé et al. (2010: 52) deshalb versucht, die fünf Spielräume folgendermassen auf die Situation der Kinder zu übertragen:

- Einkommens- und Versorgungsspielraum  
In diesem Spielraum geht es vor allem darum, herauszufinden, inwieweit die materielle Grundversorgung (Nahrung, Kleidung, Wohnen, Gesundheit und Taschengeld) abgedeckt ist (vgl. Chassé et al. 2010: 60). Dabei ist es wichtig, dass sowohl die Sicht der Kinder als auch die Perspektive der Eltern erfasst werden (vgl. ebd.). Zudem kann sichtbar gemacht werden, ob die Versorgung dauerhaft

gewährleistet ist oder ob Kinder bereits seit längerer Zeit Defizite hinnehmen mussten (vgl. Chassé et al. 2010: 60).

Da die Versorgung der materiellen Grundbedürfnisse weitgehend vom finanziellen Einkommen der Eltern abhängig ist, ist hier zu beachten, dass die Lebenslage der Kinder immer in der Abhängigkeit der Eltern betrachtet wird. (vgl. Zander 2009: 115).

- Lern- und Erfahrungsspielraum

Für die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern ist es sehr zentral, dass sie verschiedene Lern-, Aneignungs- und Erfahrungsmöglichkeiten machen können (vgl. Zander 2009: 115; Chassé et al. 2010: 61). Deshalb soll in diesem Spielraum herausgearbeitet werden, inwieweit die Kinder in der Schule, aber vor allem zu Hause zu den Erfahrungsräumen (Hobbies, Sport, usw.) Zugang haben und ob den Kindern durch die Eltern soziales und (kinder-) kulturelle Muster vermittelt werden (vgl. Chassé et al. 2010: 61). Sind die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder durch Armut eingeschränkt, wird auch die Entfaltung von Fähigkeiten (emotional, kognitiv und sozial) minimiert, obwohl diese für den späteren Entwicklungsverlauf sehr wichtig sind (vgl. Zander 2009: 115).

- Kontakt- und Kooperationsspielraum

Soziale Kontakte spielen laut Zander (2009: 115) in der Entwicklung von Kindern eine grosse Rolle, denn sie können helfen, belastende Situationen besser zu bewältigen. In diesem Spielraum soll herausgefunden werden, ob Möglichkeiten bestehen, in denen Kinder soziale Kontakte, z.B. zu gleichaltrigen Kindern in Schule und Wohnungsumgebung, aber auch zu dem familiären sozialen Netz, knüpfen können (vgl. Chassé et al. 2010: 61). Oftmals werden die sozialen Kontakte und sozialen Teilhabemöglichkeiten der Kinder durch die finanzielle Situation beeinflusst (vgl. ebd.). So werden, als einfaches Beispiel, bei vielen armutsbetroffenen Familien Geburtstage nicht gefeiert (vgl. Zander 2009: 116). Entsprechend werden dann die Kinder von Geburtstagspartys anderer Kinder ausgeschlossen (vgl. ebd.).

- Musse- und Regenerationsspielraum

Kinder müssen in ihrem Alltag diverse Lern- und Entwicklungsaufgaben meistern, welche mit Mühe und Anstrengungen, z.B. dem Schulbesuch, verbunden sind (vgl. Zander 2009: 116). Umso wichtiger ist es, dass sich die Kinder in ihrer Freizeit

einerseits erholen können und Zeit zum Spielen haben, andererseits aber auch ihrem Alter entsprechend gefördert werden (vgl. Zander 2009:116). Dieser Spielraum ist gerade für Kinder, die in Armut aufwachsen, mit vielen Einschränkungen verbunden (vgl. ebd.). Trotzdem soll eruiert werden, in wie weit Kinder Zugang zu einem eigenen Kinderzimmer, Spielzeug oder die Möglichkeit für ein Hobby oder (gemeinsamen) Urlaub haben (vgl. Chassé et al. 2010: 62). Ein weiterer zentraler Punkt dieses Spielraums ist, herauszufiltern, wie sich das familiäre Klima auf die Erholung der Kinder auswirkt (vgl. ebd.).

- **Entscheidungs- und Dispositionsspielraum**

In diesem Spielraum geht es vor allem darum, in wie weit die Kinder ihren Alltag nach eigenen Interessen und Vorstellungen gestalten und ihre Entscheidungen gegenüber den Erwachsenen vertreten können (vgl. Chassé et al. 2010: 63). Wichtig ist, dass dabei sowohl die kindlichen Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten als auch die kindliche Autonomie beleuchtet wird (vgl. Zander 2009: 116).

Bei der Übertragung der Spielräume auf die Zielgruppe der Kinder haben Chassé et al. (2010: 59) festgestellt, dass für die Kinder die Spielräume der Erwachsenen ebenfalls eine Rolle spielen, teilweise jedoch in einer anderen Ausprägung und Relevanz. Dabei war es ihnen wichtig, dass man durch die Erfassung der verschiedenen Spielräume herausarbeiten kann, inwieweit die Bedingungen und Ressourcen für das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder, im Hier und Jetzt, vorhanden sind (vgl. ebd.). Dabei geht es sowohl um die objektive Seite, also was das Kind nicht oder nur bedingt beeinflussen kann, als auch um die subjektive und persönliche Wahrnehmung und Verarbeitung durch das Kind (vgl. Chassé et al. 2010: 113).

## **2.2 Ursachen, die zur Armut führen können**

Bei den Erwachsenen nennt Holz (2010a: 34) vor allem drei Hauptursachen für Armut. Dazu zählen (Langzeit-) Erwerbslosigkeit, Erwerbstätigkeit mit tiefem Lohn (Working Poor) und die vorwiegend von Frauen ausgeübten nicht oder gering bezahlten Haus-, Pflege- und Erziehungsarbeiten (vgl. ebd.).

Kinder sind vor allem dann armutsgefährdet, wenn der Haushalt neben den obengenannten Ursachen mindestens eines der folgenden Merkmale aufweisen: alleinerziehend durch



Trennung, Scheidung oder Tod eines Elternteils, mehr als drei Kinder, Migrationshintergrund, tiefen Bildungsstand oder wenn die Familie in einer Wohnung in einem sozial belasteten Quartier wohnt (vgl. Bundesamt für Statistik 2016: 8).

### **2.3 Folgen für Kinder, die in Armut aufwachsen**

Laut Klocke und Hurrelmann (1998: 13) sammeln Kinder in ihrer Familie jeden Tag wichtige Erfahrungen. So machen die Familie und das Wohnumfeld, welche Raum für die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt bietet, einen grossen Teil des Sozialisationsprozesses aus (vgl. ebd.). „Sozialisation kann verstanden werden als die mehr oder weniger aktive und produktive Form der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, deren Anforderungen in Einklang gebracht werden müssen mit den persönlichen Wünschen und Bedürfnissen.“ (Hurrelmann 1993 zit. nach Klocke / Hurrelmann 1998: 13)

Dabei merken Kinder schnell, dass sie bei der Gestaltung ihrer Lebenslage nicht vollkommen autonom handeln können, sondern auf die materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Familie angewiesen sind (vgl. Chassé et al. 2010: 211). Kinder aus armutsbetroffenen Familien erfahren schon früh, dass für sie und ihre Familie vieles nicht möglich ist (vgl. Klocke / Hurrelmann 1998: 13). Chassé et al. (2010: 116) beschreiben, dass bei vielen Familien zum Beispiel die sehnlichst gewünschte Süssigkeit, welches für Kinder aus wohlhabenderen Familien selbstverständlich ist, beim Einkaufen nicht in den Einkaufskorb gelegt werden kann. Ebenfalls können oftmals kostenpflichtige Freizeitaktivitäten, Urlaub oder Taschengeld durch die Eltern nicht finanziert werden (vgl. Klocke / Hurrelmann 1998: 13).

Zander (2009: 142) beschreibt, dass es gerade in solchen Situationen oftmals zu unterschiedlicher Wahrnehmung und Bewertung der Einschränkungen kommen kann. So kann es sein, dass Eltern trotz eingeschränkter finanzieller Möglichkeiten, ihren Kindern eine gesunde Ernährung ermöglichen möchten, für Kinder aber gerade die fehlende Süssigkeit als besonders einschränkend erlebt wird (vgl. Chassé et al. 2010: 116). Gleichzeitig hat Antje Richter in einer Studie herausgefunden, dass die Kinder oftmals die belastende Situation bewältigen, in dem sie es „mit sich selbst ausmachen“ (vgl. Zander 2009: 161). Das bedeutet, dass die Kinder ihre eigenen Ansprüche senken, sich zurückziehen oder selber sehr sparsam leben möchten (vgl. ebd.).

Auch wenn die Eltern meist versuchen, ihre Sorgen um die finanzielle Situation vor den Kindern zu verbergen und ihre Bedürfnisse zu Gunsten der Kinder wegzustecken, nehmen die Kinder die Sorgen der Eltern in der Regel doch ganz klar wahr (vgl. Zander 2009: 142; Bundesamt für Statistik 2016: 15). Zander (2009: 142) ist deshalb der Ansicht, dass es für die Kinder meistens leichter ist, wenn in der Familie offen über die Problemlage gesprochen und zusammen nach Strategien gesucht wird.

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, geht ein Grossteil der Schweizer Bevölkerung nach wie vor davon aus, dass die Armut auf persönliche Defizite zurückzuführen ist (vgl. Zimmermann 2007: 15). Durch diese Vorurteile in der Gesellschaft schämen sich viele Armutsbetroffene und trauen sich dadurch nicht, ihre Bedürfnisse zu äussern oder Hilfe zu suchen und/oder anzunehmen (vgl. ebd.). Chassé et al. (2010: 114) sind der Ansicht, dass es eine zentrale Rolle spielt, wie die Eltern einer armutsbetroffenen Familie mit der Situation umgehen. Die elterliche Bewältigung der Lebenssituation ist Vorbildfunktion für die betroffenen Kinder (vgl. Zander 2009: 165). Die Armutsbetroffenheit hat nicht nur eine Umstellung der Haushaltsökonomie zur Folge, sondern sie führen auch zu Veränderungen im familiären Rollensystem (vgl. Chassé et al. 2010: 40). Dies kann unter anderem zu Konflikten zwischen den Eltern führen, was wiederum die Eltern-Kind-Beziehung und das Erziehungsverhalten der Eltern beeinflusst (vgl. ebd.). Schaffen es die Eltern jedoch trotz Armut, ihren Kindern eine sichere und stabile Beziehung zu vermitteln, können diese Kinder auch ausserhalb der Familie besser mit der Situation umgehen (vgl. Klocke / Hurrelmann 1998: 13).

Gemäss Holz (2010a: 32) bedeutet Armut mehr, als nur über geringere finanzielle Ressourcen zu verfügen. Armut beraubt Menschen in ihren materiellen Freiheiten und somit in den Fähigkeiten über existenziell wichtige Fragen und damit ihr «Schicksal» selber zu entscheiden (vgl. ebd.).

Folglich kann Armut laut Chassé et al. (2010: 115 - 212) auf folgende Bereiche einen Einfluss haben:

- Materielle Situation (Ernährung, Kleidung, ...)
- Wohnen
- Bildung
- Teilhabe an Freizeitaktivitäten

- Soziale Integration
- Familienklima
- Gesundheit

Da die soziale Arbeit auf die Bereiche Wohnen, Soziale Integration, Teilhabe an Freizeitaktivitäten sowie auf die Bildung direkten Einfluss nehmen kann, werden diese Bereiche in den nächsten Abschnitten genauer betrachtet.

### **2.3.1 Wohnen**

Eine eigene Wohnung, die genügend Wohnraum bietet, ist ein menschliches Grundbedürfnis (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 129). Die Wohnung bietet einer Familie Schutz und Geborgenheit (vgl. ebd.). Ist dies nicht vorhanden, kann dies das tägliche Leben und die soziale Teilhabe in der Gesellschaft stark einschränken (vgl. ebd.).

Chassé et al. (2010: 122) haben in ihrer Studie festgestellt, dass die von ihnen befragten Kinder im Bereich Wohnen die grössten Defizite aufzeigen. In den meisten Familien müssen die Kinder das Kinderzimmer mit mindestens einem Geschwisterkind teilen (vgl. ebd.). Deshalb wünschen sich viele Kinder eine grössere Wohnung, in dem sie ein eigenes Zimmer bekommen können (vgl. Chassé et al. 2010: 122). Den Kindern fehlt laut Schuwey und Knöpfel (2014: 129) durch die engen Wohnverhältnisse oftmals eine Rückzugsmöglichkeit, wo sie genügend Platz zum Spielen haben oder in Ruhe ihre Hausaufgaben erledigen können. Ein weiteres Anliegen der Kinder ist, dass auch ihre Mütter und Väter ein eigenes Zimmer haben, sodass auch diese sich zum Beispiel bei Streit zurückziehen können (vgl. Chassé et al. 2010: 122). Durch die engen Wohnverhältnisse ist es vielen Kindern auch nicht möglich, Freunde zum Spielen mit nach Hause zu bringen (vgl. ebd.).

Vor allem für grössere Familien ist es sehr schwierig, einen angemessenen Wohnraum zu finden (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 130). Während Personen, die finanziell bessergestellt sind, ihre Wohnumgebung frei wählen können, finden armutsbetroffene Familien für sie zahlbare Wohnungen meist nur in Gegenden, die eine schlechtere Wohnqualität aufweisen (vgl. ebd.). Oft befinden sich diese Wohnungen an Orten mit viel Verkehrsaufkommen, wenig Grünfläche und in sanierungsbedürftigen Häusern (vgl. ebd.). Durch das hohe Verkehrsaufkommen und die wenigen Grünflächen können die Kinder nicht draussen spielen oder müssen von ihren Eltern begleitet werden (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 130).

Laut dem Bundesamt für Statistik (2016: 13) sind die Mietkosten für viele Mieter ein weiteres Problem. Bei 11.6% der Kinder können die Eltern die Miete oder die Nebenkostenrechnungen nicht regelmässig bezahlen, sodass eine Kündigung des Mietverhältnisses droht (vgl. ebd.). Sie müssen deshalb mit der ständigen Angst leben, plötzlich obdachlos zu werden (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 130).

### **2.3.2 Soziale Integration und Teilhabe an Freizeitaktivitäten**

Laut Chassé et al. (2010: 155) müssen für eine ganzheitliche Betrachtung der Lebenslage, neben den materiellen auch die sozialen Ressourcen der Kinder und deren Familie beleuchtet werden. Soziale Kontakte zu Erwachsenen wie auch zu gleichaltrigen Kindern spielen im Sozialisationsprozess eine zentrale Rolle (vgl. ebd.). Diese decken einerseits das Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung und Anerkennung ab, andererseits können diese bei der Bewältigung von belastenden Situationen unterstützend wirken (vgl. Kehrlı / Knöpfel 2006: 133). Im Laufe ihrer Entwicklung lernen die Kinder gemäss Chassé et al. (2010: 155), dass Freundschaften auch mit negativen Gefühlen wie Ablehnung und Ausgrenzungen verbunden sein können. Sowohl die positiven als auch die negativen Erfahrungen sind für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sehr bedeutsam (vgl. ebd.).

Zu Beginn der Kindheit spielt die Vermittlung von sozialen Kontakten durch die Eltern die wichtigste Rolle (vgl. Chassé et al. 2010: 155). Je älter die Kinder werden, desto mehr bewegen sie sich in einer von den Eltern unabhängigen Lebenswelt (vgl. Zander 2009: 146). Das heisst, die Kinder bewegen sich zunehmend alleine in der Wohnumgebung, nehmen an verschiedenen Freizeitaktivitäten teil und besuchen Kinderkrippen, Kindergarten, Schule oder einen Hort (vgl. ebd.). An diesen Orten haben die Kinder die Möglichkeit, Kontakte zu anderen Kindern in ihrem Alter, aber auch zu weiteren Erwachsenen wie Lehrpersonen, Hortmitarbeitenden und Trainingspersonen zu knüpfen (vgl. Chassé et al. 2010: 156). Sie lernen bei Freundschaften mit Gleichaltrigen einerseits Sozialverhalten und Konfliktbewältigung, andererseits können sie spezifische Bedürfnisse wie Spielen, Interessenverfolgung etc. erlernen (vgl. ebd.: 170). Durch das zunehmende Alter vergrössert sich normalerweise der Kontakt- und Kooperationsspielraum der Kinder immer weiter (vgl. Chassé et al. 2010: 169).

Ob die Kinder in der Lage sind, soziale Kontakte zu knüpfen, hängt oftmals auch damit zusammen, ob die Eltern selber über ein eigenes soziales Netz verfügen und wie sie ihre Kinder darin unterstützen, ihr eigenes soziales Netzwerk aufzubauen (vgl. Chassé et al. 2010: 169). Die Autoren Chassé et al. (2010: 157) unterscheiden in ihrer Studie deshalb zwischen dem sozialen Netzwerk der Eltern und dem der Kinder.

Laut Kehrlí und Knöpfel (2006: 134) ziehen sich viele armutsbetroffene Erwachsene aus dem sozialen Leben zurück, da die Teilnahme an diesem (Vereine, Ausflüge, usw.) meistens mit Kosten verbunden und somit nicht finanzierbar ist. Dies hat zur Folge, dass sich der Freundes- und Bekanntenkreis der Eltern oftmals auf ein Minimum beschränkt (vgl. Chassé et al. 2010: 169). Laut Zander (2009: 148) schämen sich zudem viele Eltern für die familiären Einschränkungen und versuchen, durch den Rückzug aus der Gesellschaft ihre Situation zu verbergen. Dadurch bleiben den Eltern oft nur die Grosseltern oder andere nahe Verwandte als wichtige Bezugspersonen (vgl. Chassé et al. 2010: 160). Diese versuchen teilweise, sofern sie finanziell bessergestellt sind, lang ersehnte Wünsche der Kinder, wie zum Beispiel (Marken-)kleider, Eis essen, Ausflüge oder ein kostenpflichtiges Hobby zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Neben der Familie haben die Kinder die Möglichkeit, in der Schule oder im Hort soziale Kontakte zu knüpfen (vgl. Chassé et al. 2010: 169). Dabei haben die Autoren in ihrer Studie festgestellt, dass bei den befragten Kindern sehr grosse Unterschiede bei den Freundschaften besteht (vgl. ebd.: 175f). So verfügen einige Kinder trotz Armutsbetroffenheit über ein grosses und dichtes soziales Netzwerk, andere Kinder haben jedoch nur wenige bis gar keine Freunde (vgl. ebd.: 171ff).

Zander (2009: 148) sieht zwischen den Kindern, welche wenige bis keine Freundschaften haben und der Einschränkung durch die finanziellen Ressourcen einen Zusammenhang.

Sind die Eltern mit der Situation selber überfordert und ziehen sich zurück, sind sie dadurch kaum in der Lage, ihre Kinder bei der Pflege von sozialen Kontakten zu unterstützen (vgl. Chassé et al. 2010: 177; Zander 2009: 148). Weiter können die Kinder nur an ausserschulischen Aktivitäten, wie Sport- oder Musikverein teilnehmen, wenn diese kostenlos sind (vgl. Zander 2009: 145). Dies führt dazu, dass diese Kinder ihre schulfreie Zeit meistens alleine zu Hause verbringen (vgl. ebd.: 147). Dadurch bleibt oftmals nur der Sozialraum der Schule, um Freunde zu finden (vgl. ebd.).

Bei diesen Kindern finden auch kaum gemeinsame Freizeitgestaltungen mit der Familie wie Ausflüge, Urlaube, usw. statt (vgl. Chassé et al. 2010: 191). Entsprechend sind sowohl der Kontakt- und Kooperationsspielraum als auch der Musse- und Regenerationsspielraum und der Lern- und Erfahrungsspielraum eingeschränkt (vgl. ebd.).

Bei den Kindern mit vielen Freunden hingegen haben Chassé et al. (2010: 176) festgestellt, dass diese sowohl von ihren Eltern als auch ihren Verwandten in der Kontaktpflege mit Gleichaltrigen unterstützt werden. Weiter haben eine Mehrzahl dieser Kinder ein ausserschulisches Hobby (vgl. ebd.). Dadurch haben sie auch neben der Schule die Möglichkeit, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten (vgl. Chassé et al. 2010: 176). Auffallend ist, dass die Familien, in denen sowohl die Eltern als auch die Kinder kaum über ein eigenes soziales Netzwerk verfügen, schon seit längerer Zeit von Armut betroffen sind (vgl. Zander 2009: 168). Die Kinder, welche über ein grosses und dichtes Netzwerk verfügen, leben hingegen erst seit kurzem in Armut (vgl. ebd.).

### **2.3.3 Bildung**

Laut Merten (2010: 66) ist Bildung ein lebenslanger Prozess. Dieser beginnt deshalb nicht erst mit dem Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule, sondern mit der Geburt (vgl. ebd.).

Familie kann nur das weitergeben und beim Kind initiieren, was innerhalb des Rahmens ihrer sozialen und kulturellen Ressourcen liegt. Der Bildungshintergrund der Eltern, die reale Lebenslage und die konkreten Lebensbedingungen haben einen stark modifizierten Einfluss darauf, welche Chancen der Entwicklung und Bildung in ihrer familiären Umwelt zur Verfügung stehen. Aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus, verbunden mit sozial benachteiligten und prekärer Lebenslage sowie unter ungünstigen sozio-ökonomischen Bedingungen, gelingt es vielen Familien nicht, die Bedürfnisse ihrer Kinder zu erfüllen, ihnen genügend Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen und ihnen anregungsreiche Bedingungen zu bieten. Kinder, die unter Armutsbedingungen aufwachsen (...) haben erschwerte Entwicklungs- und Bildungsbedingungen. (Deutscher Bundestag 2005: 130)

Beim Lern- und Erfahrungsspielraum geht es nicht nur um den Erwerb von schulischer Bildung, sondern auch um das Erlernen von kulturellen und sozialen Ressourcen (vgl. Chassé et al. 2010: 135). Es werden unter anderem Fähigkeiten für die Lebensbewältigung erlernt (vgl. Zander 2009: 144). Dieses Lernen geschieht für die Kinder während dem Grundschulalter sowohl im familiären und sozialen Umfeld als auch in der Schule und im Hort (vgl. ebd.). Da die Kinder einen grossen Teil ihres Tages an diesen Orten verbringen, ist dies sicherlich der grösste Erfahrungsraum (vgl. ebd.). Die Schule ist jedoch laut Zander (2009: 143) nicht nur als Ort zum Lernen zu betrachten, sondern als kindliche Lebenswelt. Wie schon im Bereich Soziale Integration beschrieben, kommen in der Schule neue Bezugspersonen wie verschiedene Lehrpersonen dazu, gleichzeitig machen die Kinder positive und negative Erfahrungen mit Gleichaltrigen (vgl. ebd.). Sie lernen unter anderem verschiedene soziale Rollen auszuprobieren, die sie nur in Peergroups einnehmen können (vgl. Chassé et al. 2010: 170). Sie lernen Bindungen einzugehen und den Austausch von Gefühlen, welche wiederum für die Persönlichkeits- und Identitätsbildung notwendig sind (vgl. ebd.: 155). Dadurch wird ihr Selbstbewusstsein gestärkt (vgl. Zander 2009: 145).

Deshalb ist es wichtig herauszufinden, wie die Kinder die Schule erleben und ob sie sich dort wohl fühlen (vgl. Chassé et al. 2010: 136). Dabei hat man erkannt, dass das Wohlfühlen einerseits von den schulischen Leistungen, andererseits auch vom Verhältnis zur Lehrperson und der Integration in der Schulklasse abhängig ist (vgl. ebd.). In der Studie von Chassé et al. (2010: 137ff.) schildern Kinder, die trotz Armut von ihren Eltern beim Lernen Unterstützung erhalten und sowohl in der Schule als auch in der Freizeit sozial gut integriert sind, dass sie gute Schüler sind und gerne zur Schule gehen. Kinder hingegen, die zu Hause kaum Unterstützung erhalten und über wenig soziale Kontakte im häuslichen Umfeld verfügen, teilen mit, dass sie als «schwache Schüler» gelten, ausgeschlossen oder sogar gehänselt werden (vgl. Chassé et al. 2010: 137ff.).

Dies lässt sich laut Zander (2009: 145) damit erklären, dass viele Kompetenzen nicht nur in der Schule erworben werden, sondern wie bei der sozialen Integration bereits erwähnt, auch durch ausserschulische Aktivitäten, zu welchen die armutsbetroffenen Kinder jedoch oftmals kein Zugang haben.

Somit kann die Schule für die Kinder entweder als Schutzraum oder aber als Ort der physischen, psychischen und sozialen Überforderung, des Versagens und Scheiterns betrachtet werden (vgl. Zander 2009: 144).

In der Schule stellen sich die Weichen für den schulischen Erfolg und somit die späteren Ausbildungsmöglichkeiten (vgl. Zander 2009: 143). Laut Merten (2010: 72) kommt es immer wieder vor, dass armutsbetroffene Kinder trotz gleicher oder sogar besserer Leistung als Kinder aus gutsituierten Familien, von ihren Lehrpersonen nicht für einen Übertritt in ein Gymnasium empfohlen werden. Wer heutzutage in Armut aufwächst, hat somit geringere Chancen, eine ausreichend qualifizierte Bildung zu erwerben (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 132). Da heute die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt stark von den an einer weiterführenden Schule erworbenen Kompetenzen abhängig sind, steigt die Gefahr von einer Verfestigung der Armut (vgl. Butterwegge Christoph 2010: 541). Dies führt zu einem Teufelskreis, bei dem die Armut unter Umständen von Generation zu Generation weitergeben wird (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 132).



### **3. Resilienz**

Das vorangegangene Kapitel hat deutlich aufgezeigt, dass das Aufwachsen in Armut für die betroffenen Kinder weitreichende Folgen haben kann. Gleichzeitig fällt aber auf, dass mit der Verwendung des Lebenslagenansatzes nach Chassé et al. in der Regel nur die Einschränkungen des kindlichen Wohlbefindens und die Defizite der Lebenslage erfasst werden (vgl. Zander 2009: 116). Dies macht dann Sinn, wenn man nur die Auswirkungen von Armut auf die Kinder untersuchen möchte (vgl. ebd.).

Um die Lebenslage der Kinder jedoch ganzheitlich zu betrachten, müssen auch die fördernden Aspekte und die vorhandenen Ressourcen mit einbezogen werden (vgl. Zander 2009: 116). Laut Richter-Kornweitz (2010: 95) basiert das Resilienzkonzept genau auf dieser ressourcenorientierten Sichtweise. Resilienzforscher sind der Ansicht, dass psychische Gesundheit trotz erhöhter Entwicklungsrisiken möglich ist (vgl. ebd.). Deshalb werde ich in den folgenden Abschnitten das Resilienzkonzept und die dazugehörigen Risiko- und Schutzfaktoren näher beleuchten.

#### **3.1 Resilienzkonzept**

Der Begriff Resilienz wird aus dem Englischen «resilience» abgeleitet und bedeutet Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität (vgl. Wustmann Seiler 2015: 18).

In der Literatur lassen sich viele verschiedene Definitionen finden. Im deutschsprachigen Raum ist jene von Wustmann Seiler jedoch am weitesten verbreitet und anerkannt (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 9). Gemäss Wustmann Seiler (2015: 18) entwickeln Menschen eine „psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“. Es geht also um die Fähigkeit, sich von belastenden Lebenssituationen und Stresssituationen nicht „unterkriegen zu lassen“ und „nicht daran zu zerbrechen“ (vgl. ebd.).

Die Resilienzforschung hat ihren Ursprung laut Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2015: 9) in den 1970er Jahren. Die Amerikanerin Emmy E. Werner gilt mit der Entwicklung der ersten und heutzutage auch bekanntesten Längsschnittstudie, der Kauai-Studie, als Pionierin der Resilienzforschung (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 16). Für diese Studie hat Emmy E. Werner zusammen mit Ruth S. Smith und ihrer Forschungsgruppe alle 698 Kinder, die im Jahr 1955 auf der Insel Kauai in Hawaii geboren wurden, untersucht (vgl. Werner

2008: 21). Dazu wurden mit Hilfe von Beobachtungen und Interviews in unterschiedlichen Abständen Daten zur Lebens- und Gesundheitssituation der jeweiligen Kinder gesammelt (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 16). Das erste Mal wurden die Daten kurz nach der Geburt des Kindes, danach erneut im Alter von 1,2,10,18,32 und 40 Jahren erfasst (vgl. Wustmann Seiler 2015: 87).

Das Forschungsteam stellte fest, dass ein Drittel der untersuchten Kinder bereits vor ihrem zweiten Lebensjahr in multiplen Risikobelastungen wie chronischer Armut, geringes Bildungsniveau der Eltern und dauerhafter familiärer Disharmonie aufwuchsen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 87). Von diesen sogenannten „Hochrisikokindern“ entwickelten etwa zwei Drittel im Laufe ihres Lebens schwere Lern- und Verhaltensprobleme, wurden straffällig oder wiesen bereits im Jugendalter psychische Probleme auf (vgl. Werner 2008: 21).

Ein Drittel der „Hochrisikokinder“ hingegen entwickelten sich wieder erwarten zu leistungsfähigen, selbstsicheren und zuversichtlichen Erwachsenen (vgl. Werner 2008: 21). Auffallend war, dass alle sich positiv entwickelnden Kinder über verschiedene protektive Faktoren wie mindestens eine emotionale Bezugsperson, einen stabilen Familienzusammenhalt oder eine hohe Sozialkompetenz verfügten (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 16).

Im Anschluss an die Kauai-Studie und weiteren im deutschsprachigen Raum durchgeführten Studien wie der Mannheimer Risikokinderstudie oder der Bielefelder Invulnerabilitätsstudie, fand ein Paradigmawechsel statt (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 20). Es standen nicht mehr, wie bisher in der Entwicklungspsychopathologie üblich, die Defizite und Risiken im Vordergrund, sondern die Ressourcen und die vorhandenen, resp. nicht vorhanden Schutzfaktoren (vgl. Zander 2009: 29). Die Frage, wieso es gewissen Menschen gelingt, belastende Situationen positiv zu bewältigen und was sie in diesen schwierigen Lebensereignissen unterstützt hat, rückte ins Zentrum (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 14).

Heutzutage gehen Resilienzforscher davon aus, dass sich resilientes Verhalten bei Menschen dann zeigt, wenn sie eine Situation, die als potentielle Gefährdung für ihre Entwicklung eingestuft wird, erfolgreich bewältigen und sie sich trotz allem positiv entwickeln können (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 9).

Resilientes Verhalten ist somit an zwei Bedingungen geknüpft: Zum einen muss ein belastendes Lebensereignis oder eine ernsthafte Bedrohung für die Entwicklung bestehen, zum anderen muss dieses Lebensereignis aufgrund vorhandener Fähigkeiten und Kompetenzen positiv bewältigt werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 10). Als ernsthafte Entwicklungsrisiken werden in der Literatur unter anderem der Verlust eines Elternteils, erlebte Misshandlungen sowie das Aufwachsen in Armut aufgezählt (vgl. Zander 2009: 11).

Demzufolge kann ein Kind, welches zum Beispiel «nur» ein hohes Mass an Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein hat, noch nicht als resilient bezeichnet werden (vgl. Wustmann Seiler 2015: 18). Einem psychisch widerstandsfähigen Kind gelingt es laut Laucht et al. (2000 zit. nach Wustmann Seiler 2015: 18) Entwicklungsrisiken weit möglichst zu verhindern oder zu kompensieren, indem es lernt, negative Einflüsse auszugleichen und sich fördernde Kompetenzen anzueignen.

Bei der Resilienz geht es also nicht nur um die Abwesenheit von psychischen Problemen, wie Aggressionen, Ängste oder Sucht, sondern es schliesst den Erwerb und das Erhalten von altersangemessenen Fähigkeiten und Kompetenzen der normalen kindlichen Entwicklung mit ein (vgl. Rutter 2000 zit. nach Wustmann Seiler 2015: 20).

Mit Hilfe der erlernten Fähigkeiten und Kompetenzen können die gerade anstehenden Entwicklungsaufgaben leichter bewältigt werden (vgl. Wustmann Seiler 2015: 20). Dies ist wiederum Voraussetzung für die positive Bewältigung von nachfolgenden späteren Entwicklungs- und Lebensaufgaben (vgl. ebd.). Die Entwicklungsaufgaben unterscheiden sich je nach Alter des Kindes. So sind dies gemäss Wustmann Seiler (2015: 21) in der frühen Kindheit unter anderem das Herstellen einer Bindung zu einer Bezugsperson und die Sprachentwicklung (vgl. ebd.). Später kommt die Entwicklung von Autonomie, der Erwerb von sozialen Kompetenzen, schulische Leistungsfähigkeiten sowie auch die Identitätsentwicklung dazu (vgl. ebd.).

Je nach Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben kann eine gute Basis für die weiteren folgenden Entwicklungsschritte aufgebaut werden (vgl. Wustmann Seiler 2015: 20). Gelingt die Bewältigung der anstehenden Entwicklungsaufgaben hingegen nicht oder nur unzureichend, folgen meist Stagnation, Entwicklungsdefizite oder sogar psychische Erkrankungen (vgl. Butollo und Gavranidou 1999 zit. nach Wustmann Seiler 2015: 20).

Zu Beginn der Resilienzforschung ging man noch davon aus, dass Resilienz angeboren ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 10). Im Laufe der Zeit hat man jedoch herausgefunden, dass die Resilienz sich in einem dynamischen Interaktionsprozess zwischen dem Kind und der Umwelt entwickelt (vgl. Lösel / Bender 2008 zit. nach Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 10). Die Kinder scheinen viele der benötigten Fähigkeiten bereits in sich angelegt zu haben (vgl. Zander 2009: 180). Damit sie diese Stärken jedoch nutzen können, benötigen sie Unterstützung, Anerkennung und Zuwendung von ihren Eltern und ihrem Umfeld (vgl. ebd.). Diese Bedingungen können das Kind positiv beeinflussen, stabilisieren und es wiederum darin stärken, neue Bewältigungsstrategien zu entwickeln (vgl. Wustmann Seiler 2015: 28). Gleichzeitig lernen sie, gestärkt aus belastenden Situationen herauszugehen und zukünftige Situationen als Herausforderung anzunehmen (vgl. ebd.).

Das Kind kann auch regulierend auf seine Lebensumwelt einwirken, indem es die Umwelt aktiv mitgestaltet (vgl. Wustmann Seiler 2015: 29). Die Kauai-Studie zeigte deutlich auf, dass resiliente Kinder in der Lage waren, sich selber ein Umfeld zu suchen, welches sie schützt und ihre erlernten Kompetenzen aufrechterhält und weiter verstärkt (vgl. ebd.). So suchten einige Kinder bei anderen Personen in der Nachbarschaft oder in der Schule, die ihren Lebensvorstellungen mehr entsprachen, Unterstützung oder sie verliessen ihre Familie und die Wohnumgebung nach der Schulzeit (vgl. ebd.).

In der Resilienzforschung wurde im Weiteren festgestellt, dass Resilienz keine stabile Einheit ist, die für immer Invulnerabilität, also Unverwundbarkeit verspricht (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 10). Die Fähigkeit, belastende Situationen positiv zu bewältigen, kann sich im Laufe der kindlichen Entwicklung immer wieder verändern und wird deshalb als variable Grösse bezeichnet (vgl. Wustmann Seiler 2015: 30). So können Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt resilient, zu einem späteren Zeitpunkt aber wieder sehr verletzlich sein (vgl. ebd.). Forscher haben laut Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015: 26f) festgestellt, dass Knaben in der frühen und mittleren Kindheit anfälliger auf (Entwicklungs-) Störungen sind als Mädchen. Mädchen wiederum gelten in der Pubertät als sensibler und verletzlicher (vgl. ebd.).

Zudem kann Resilienz nicht auf alle Lebensbereiche übertragen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 11). Ein Kind kann zum Beispiel bezüglich der schulischen Fähigkeiten resilient sein, gilt aber gleichzeitig als sozial nicht kompetent, da es nicht in der Lage ist, soziale Kontakte zu knüpfen (vgl. ebd.).

Gemäss Welter-Enderlin (2016: 15) wird Resilienz deshalb auch als „Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ gesehen.

### **3.2 Risiko- und Schutzfaktoren**

Auch in der Resilienz ist die Risikoforschung unumgänglich, denn die unterschiedlichen Entwicklungsrisiken der Kinder sind für die Weiterentwicklung der Resilienz sehr zentral (vgl. Zander 2009: 30). Im Resilienzkonzept liegt der Fokus in der Bewältigung dieser Risiken, dennoch müssen auch die verschiedenen Schutzfaktoren in den Fokus genommen werden, da immer alle Aspekte gleichzeitig auf die Entwicklung des Kindes Einfluss nehmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 20).

#### **3.2.1 Risikofaktorenkonzept**

Risikofaktoren sind Lebensbedingungen, die die kindliche Entwicklung gefährden, beeinträchtigen und zu emotionalen Störungen und Erkrankungen führen können (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 21). Diese werden auch als krankheitsfördernde, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale bezeichnet (vgl. Holtmann / Schmidt 2004 zit. nach Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 21).

Hierbei wird zwischen zwei verschiedenen Gruppen unterschieden. Einerseits gibt es die Vulnerabilitätsfaktoren, die sich auf biologische oder psychische Merkmale der Kinder beziehen, andererseits gibt es Risikofaktoren und Stressoren, die sowohl in der familiären Umgebung als auch im erweiterten sozialen Umfeld zu finden sind (vgl. Wustmann Seiler 2015: 37). Die Vulnerabilitätsfaktoren werden wiederum in primäre und sekundäre Faktoren eingeteilt. Die primären Faktoren beziehen sich dabei auf angeborene Merkmale des Kindes, die sekundären erwirbt das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt (vgl. Scheithauer et al 2000 zit. nach Wustmann Seiler 2015: 37).

Studien, wie zum Beispiel die Mannheimer Risikokinderstudie, zeigen auf, dass sich die Vulnerabilitätsfaktoren weniger einschneidend auf die kindliche Entwicklung auswirken als die psychosozialen Risikofaktoren und Stressoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 21).

In der folgenden Tabelle werden die wichtigsten Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren, die sich in den empirischen Studien herauskristallisiert haben, dargestellt (vgl. Wustmann Seiler 2015: 38-39):

<b>Vulnerabilitätsfaktoren</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prä-, peri-, postnatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, Erkrankungen des Säuglings)</li> <li>• Neuropsychologische Defizite</li> <li>• Psychophysiologische Faktoren (z.B. sehr niedriges Aktivitätsniveau)</li> <li>• Genetische Faktoren (z.B. Chromosomenanomalie)</li> <li>• Chronische Erkrankungen (z.B. Asthma, Neurodermitis, Herzfehler, hirnorganische Schäden)</li> <li>• Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit</li> <li>• Geringe kognitive Fertigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung</li> <li>• Unsichere Bindungsorganisation</li> <li>• Geringe Fähigkeit zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung</li> </ul>
<b>Risikofaktoren</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut</li> <li>• Aversives Wohnumfeld (z.B. Wohngegend mit hoher Kriminalitätsanteil)</li> <li>• Chronische familiäre Disharmonie</li> <li>• Elterliche Trennung und Scheidung</li> <li>• Wiederheirat eines Elternteils, häufig wechselnde Partnerschaften der Eltern</li> <li>• Arbeitslosigkeit der Eltern</li> <li>• Alkohol-/ Drogenmissbrauch der Eltern</li> <li>• Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile</li> <li>• Kriminalität der Eltern</li> <li>• Obdachlosigkeit</li> <li>• Niedriges Bildungsniveau der Eltern</li> <li>• Abwesenheit eines Elternteils/ alleinerziehender Elternteil</li> <li>• Erziehungsdefizite/ ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z.B. inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, Uneinigkeit der Eltern in Erziehungsmethoden, körperliche Strafen, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse/ Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität, also die Bereitschaft auf Kommunikationssignale zu reagieren)</li> <li>• Sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr)</li> <li>• Unerwünschte Schwangerschaft</li> <li>• Häufige Umzüge, häufiger Schulwechsel</li> <li>• Migrationshintergrund</li> <li>• Soziale Isolation der Familie</li> <li>• Adoption/ Pflegefamilie</li> <li>• Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes</li> <li>• Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung</li> <li>• Mehr als vier Geschwister</li> <li>• Mobbing/ Ablehnung durch Gleichaltrige</li> <li>• Ausserfamiliäre Unterbringung</li> </ul>

Tabelle 1: exemplarische Auswahl von Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren kindlicher Entwicklung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Wustmann Seiler 2015: 38-39)

Laut Petermann (2004 zit. nach Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 25) ist es wichtig zu beachten, dass in der Regel ein einzelner Risikofaktor noch keine Gefährdung der kindlichen Entwicklung darstellt. In den verschiedenen Studien wurde festgestellt, dass betroffene Kinder jedoch meist mit mehreren Risikofaktoren gleichzeitig konfrontiert werden und sich diese wiederum gegenseitig verstärken können (vgl. Wustmann Seiler 2015: 40-41).

Für die Entwicklung von resilientem Verhalten spielt der Zeitpunkt sowie die Dauer der Belastung eine zentrale Rolle (vgl. Wustmann Seiler 2015: 42-43). Vor allem bei Übergängen wie Eintritt in den Kindergarten oder Übertritt vom Kindergarten in die Schule, sowie in Entwicklungsphasen wie der Pubertät, sind die Kinder besonders verletzlich und anfällig (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 25). Treten in diesen Phasen risikobehaftete Situationen auf, steigt das Potential einer unangepassten Entwicklung oder das Auftreten psychischer Probleme (vgl. ebd.).

Die wichtigste Rolle jedoch spielt das eigene subjektive Empfinden der Situation (vgl. Wustmann Seiler 2015: 44). So kann nur das Individuum selbst bestimmen, ob es eine Lebenssituation, wie zum Beispiel eine Trennung der Eltern, als belastend oder sogar eher als befreiend wahrnimmt (vgl. ebd.).

Erfahrungen aus der Forschung zeigen, dass die Risikofaktoren durch (un-)günstige Bedingungen einerseits in ihrer Wirkung verstärkt, andererseits aber auch vermindert werden können (vgl. Richter-Kornweitz 2010: 94).

### **3.2.2 Schutzfaktorenkonzept**

Schutzfaktoren werden gemäss Rutter (1990 zit. nach Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 28) als „Merkmale, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen, beschrieben“. Schutzfaktoren sind also entwicklungsfördernde, protektive und risikomildernde Faktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 28).

Die schützenden Faktoren haben bei der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen eine tragende Rolle (vgl. Wustmann Seiler 2015: 46). Sie fördern die Anpassung eines Menschen an seine Umwelt, resp. erschweren das Entstehen einer psychischen Störung (vgl. ebd.). Die Schutzfaktoren erhöhen also die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind mit psychosozialen

Belastungen besser umgehen kann, gleichzeitig schwächen sie die negativen Effekte der Belastung ab oder heben sie sogar auf (vgl. Wustmann Seiler 2015: 46).

Die risikomindernden Bedingungen werden in personale Ressourcen, also in die Eigenschaften des Kindes und in soziale Ressourcen unterteilt (vgl. Wustmann Seiler 2015: 46). Diese lassen sich wiederum in drei Ebenen gliedern: kinds-, familien-, und umfeldbezogene Schutzfaktoren (vgl. ebd.).

Die kindsbezogenen Faktoren werden in Eigenschaften, welche das Kind bereits seit der Geburt in sich trägt und in Resilienzfaktoren unterteilt (vgl. Wustmann Seiler 2015: 46). Resilienzfaktoren sind Eigenschaften, die das Kind einerseits durch Interaktionen mit seiner Umwelt, andererseits aber auch durch die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erwirbt (vgl. ebd.). Die Resilienzfaktoren spielen bei der Bewältigung von belastenden Lebenssituationen eine bedeutende Rolle (vgl. ebd.).

Wustmann Seiler (2015: 115-116) stellt die zentralen Schutzfaktoren, welche sich in empirischen Studien herauskristallisiert haben, in folgender Tabelle dar:

Kindsbezogene Schutzfaktoren/ Resilienzfaktoren	<p style="text-align: center;"><i>Kindsbezogene Schutzfaktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen</li> <li>• Intellektuelle Fähigkeiten</li> <li>• Erstgeborenes Kind</li> <li>• Weibliches Geschlecht (in der Kindheit)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>Resilienzfaktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstwirksamkeitsüberzeugung</li> <li>• Positives Selbstkonzept/ Selbstvertrauen</li> <li>• Hohe Sozialkompetenz (Empathie/ Kooperations- und Kontaktfähigkeit/ Verantwortungsübernahme)</li> <li>• Sicheres Bindungsverhalten</li> <li>• Lernbegeisterung</li> <li>• Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung</li> <li>• Religiöser Glaube</li> <li>• Talente, Interessen und Hobbys</li> <li>• Kreativität</li> </ul>
---	--



Familienbezogene Schutzfaktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert</li> <li>• Autoritativer Erziehungsstil (emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten, Feinfühligkeit)</li> <li>• Enge Geschwisterbindung</li> <li>• Hohes Bildungsniveau der Eltern</li> <li>• Harmonische Beziehung der Eltern</li> <li>• Unterstützendes familiäres Netzwerk</li> <li>• Hoher sozioökonomischer Status</li> </ul>
Umweltbezogene Schutzfaktoren	<p><i>In Bildungsinstitutionen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen</li> <li>• Wertschätzendes Klima</li> <li>• Hoher, aber angemessener Leistungsstandard</li> <li>• Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft</li> <li>• Positive Peerkontakte/ Freundschaften</li> <li>• Förderung der Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)</li> <li>• Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und sozialen Institutionen</li> </ul> <p><i>Im weiteren sozialen Umfeld</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetente und fürsorgliche Erwachsene ausserhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Nachbar, Freunde, Betreuungspersonen im Hort oder Lehrer)</li> <li>• Ressourcen auf der Ebene der Gemeinde (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, ...)</li> <li>• Vorhandensein von Normen und Werten in der Gesellschaft</li> </ul>

Tabelle 2: exemplarische Auswahl von Schutzfaktoren kindlicher Entwicklung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Wustmann Seiler 2015: 115-116)

Diese drei Bereiche dürfen jedoch nicht voneinander losgelöst betrachtet werden, sondern sie sind fest miteinander verwoben und interagieren miteinander (vgl. Wustmann Seiler 2015: 46).

Laut Zander (2011: 301) ist man sich in der Resilienzforschung einig, dass die Schutzfaktoren immer im jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext betrachtet werden müssen. Ausserdem lassen sich die Schutzfaktoren jeweils nur im konkreten Einzelfall eindeutig bestimmen (vgl. ebd.).

Je mehr schützende Faktoren ein Kind aufweist, desto besser sind die Chancen auf eine gute Anpassung trotz schwieriger Lebensbedingungen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 46). Entscheidend ist jedoch, ob das Kind überhaupt in der Lage ist, diese zur Verfügung stehenden Schutzfaktoren auch anzuwenden und zu nutzen (vgl. Zander 2011: 301).

### 3.2.3 Rahmenmodell der Resilienz

In der Literatur lassen sich viele verschiedene Modelle finden, die das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren beschreiben (vgl. Wustmann Seiler 2015: 56). Das Modell von Kumpfer veranschaulicht dieses Zusammenspiel und bietet einen guten Orientierungsrahmen (vgl. ebd.). Dabei werden die dynamischen Prozesse zwischen den Merkmalen der Kinder, seiner Umwelt und dem Entwicklungsergebnis berücksichtigt (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 38).

In seinem Modell hebt er sechs verschiedene Dimensionen, die für die Entwicklung von Resilienz wichtig sind, hervor (vgl. Wustmann Seiler 2015: 62). Dabei unterscheidet er zwischen vier Einflussbereichen (1-4) und zwei Transaktionsprozessen (5-6) (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 38).

- *1. Der akute Stressor*  
Dieser aktiviert den Resilienzprozess und löst die Störung des kindlichen Gleichgewichts aus (vgl. Wustmann Seiler 2015: 62). Gleichzeitig bewertet das Kind subjektiv das Stressniveau als Herausforderung oder Bedrohung und reagiert entsprechend (vgl. ebd.).
- *2. Umweltbedingungen*  
Die Umweltbedingungen beziehen sich auf das Vorhandensein von risikoerhöhender resp. risikomildernden Bedingungen in der Lebensumwelt der Kinder wie Familie, Schule und Hort, Freunde, im sozialen Umfeld oder in der Gesellschaft (vgl. Wustmann Seiler 2015: 62). Die entsprechende Wirkung der Risiko- und Schutzfaktoren ist abhängig vom Entwicklungsstand und dem Alter des Kindes wie auch vom soziokulturellen Kontext und einer allfälligen Kumulation von risikoerhöhenden oder risikomildernden Faktoren (vgl. ebd.).
- *3. Personale Merkmale*  
Darunter sind die Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes, die für die erfolgreiche Bewältigung der belastenden Situation nötig sind, zu verstehen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 62).

- *4. Das Entwicklungsergebnis*

Das positive Entwicklungsergebnis wird sichtbar durch den Erhalt und Erwerb von altersentsprechenden Fähigkeiten und Kompetenzen der kindlichen Entwicklung, resp. dem Fehlen von psychischen Störungen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 63). Das positive Entwicklungsergebnis ist zudem eine Vorhersagevariable für die erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Stress- und Belastungssituationen (vgl. ebd.).

- *5. Zusammenspiel von Person und Umwelt*

Das Kind erlernt durch Interaktion mit der Umwelt verschiedene Verhaltensmuster und Wahrnehmungsprozesse (vgl. Wustmann Seiler 2015: 63). Durch emotionale Unterstützung, empathische Haltung und positives Vorleben durch Bezugspersonen werden positive Anpassungs- und Bewältigungsprozesse angeregt (vgl. ebd.)

- *6. Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis (Resilienzprozess)*

Dabei geht es um effektive und dysfunktionale Bewältigungsprozesse, die zu einer Steigerung des Kompetenzniveaus oder zu einer Entwicklung maladaptiver Verhaltensweisen führt (vgl. Wustmann Seiler 2015: 63).

## **4. Handlungsansätze für Professionelle der Sozialen Arbeit**

Im vorhergehend beschriebenen Kapitel wurde die Theorie des Resilienzkonzeptes und die dazugehörigen Risiko- und Schutzfaktoren näher beschrieben. Nun stellt sich die Frage, wie diese theoretischen Grundsätze in die alltäglichen Handlungen der Professionellen der sozialen Arbeit übertragen werden können (vgl. Wustmann Seiler 2015: 122). Da jede Person die Fähigkeiten dazu mehr oder weniger in sich zu tragen scheint, sollte diese laut Zander (2011: 300) auch gefördert werden.

Im folgenden Kapitel werden verschiedene Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, wie Kinder darin unterstützt werden können, die notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erlernen.

### **4.1 Resilienzförderung allgemein**

Gezielte Interventionen können die Widerstandsfähigkeit der Kinder stärken (vgl. Rönna-Böse /Fröhlich-Gildhoff 2010: 30). Hierbei ist es besonders wichtig, dass die Förderung der Resilienz möglichst früh beginnt, da erlebte Einschränkungen für die Entwicklung in den ersten Lebensjahren besonders prägend sind (vgl. Zander 2009: 73). Zudem haben länger dauernde Massnahmen einen höheren Effekt, als wenn diese nur für kurze Zeit angewendet werden (vgl. Wustmann Seiler 2015. 124).

Bevor konkrete Handlungsansätze der Resilienzförderung beschrieben werden können, müssen zuerst Ziele der Förderung dargestellt werden (vgl. Wustmann Seiler 2015: 122).

Gemäss Wustmann Seiler (2015: 122) können diese so aussehen:

- Verminderung von Risikoeinflüssen, bzw. negativen Folgereaktionen
- Veränderung von situativen Bedingungen und der Stress- und Risikowahrnehmung beim Kind
- Erhöhung von sozialen Ressourcen in der Umwelt des Kindes
- Steigerung der kindlichen Kompetenzen
- Verbesserung der Qualität interpersoneller Prozesse (Bindungs-, Erziehungsqualität sowie Qualität sozialer Unterstützung)

In der Literatur lassen sich zahlreiche Programme finden, die zur Resilienzförderung eingesetzt werden können. Die unterschiedlichen Programme befassen sich entweder unmittelbar mit dem Kind selber oder aber mit der Förderung von Erziehungsqualität der Eltern und weiteren Betreuungspersonen (vgl. Holz 2010b: 115). In der Praxis wird oft davon ausgegangen, dass es ausreicht, wenn man nur mit dem Kind arbeitet, um es zu stärken (vgl. Rönnau-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 7). Dieser Ansatz ist jedoch zu kurzgehalten und nicht nachhaltig genug (vgl. ebd.). In diversen Studien wurde herausgefunden, dass für langfristige Erfolge auch die Eltern und das soziale Netzwerk miteinbezogen werden müssen (vgl. ebd.). Je mehr Ebenen miteinander verknüpft werden können und je näher die Resilienzförderung an der Lebenslage der Kinder ist, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Bewältigung (vgl. Rönnau-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010; 7; Wustmann Seiler 2015: 124). Laut Daniel und Wassel (2002 zit. nach Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 64) sind für die Resilienzförderung drei Faktoren ausschlaggebend: positives Selbstwertgefühl, Gefühl der Selbstwirksamkeit und eine sichere Bindung. Diese drei Faktoren werden in den folgenden Abschnitten auf verschiedenen Ebenen näher beleuchtet.

#### **4.1.1 Resilienzförderung auf der Ebene des Kindes**

Auf der Ebene des Kindes kann die Resilienz einerseits mit spezifischen Programmen für Kinder, andererseits aber auch durch alltägliche Verrichtungen direkt im Alltag gefördert werden (vgl. Rönnau-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 45; Wustmann Seiler 2015: 123).

Beispiele für kindsgerechte Programme sind:

„Papilio“, „Kinder stärken! Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen (PRiK)“ oder „Fit und stark fürs Leben“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 67-75). Diese Programme wurden für die Anwendung in Kindertageseinrichtungen wie Krippe, Hort, aber auch für die Schule konzipiert (vgl. ebd.). Damit der Effekt noch verstärkt werden kann, werden bei einigen Programme die Eltern, zum Beispiel an Elternabenden, ebenfalls instruiert und zur Mitarbeit motiviert (vgl. ebd.). Die Kinder sollen mit Hilfe dieser Programme in der Entwicklung von Basiskompetenzen unterstützt werden, der Fokus liegt meist auf der Förderung von den im Kapitel 3.2.2 erwähnten Resilienzfaktoren (vgl. Wustmann Seiler 2015: 123).

In den kommenden Abschnitten werden diese näher beschrieben:

- **Selbst- und Fremdwahrnehmung**

Bei der Selbstwahrnehmung geht es darum, dass die Kinder lernen, ihre eigenen Emotionen und Gedanken angemessen und vollständig wahrzunehmen und zu reflektieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 44). Die Fremdwahrnehmung beinhaltet die Fähigkeit, andere Personen und deren Gefühle und Gedanken wahrzunehmen und richtig einzuschätzen (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 21).

Die Selbst- und Fremdwahrnehmung bildet dabei eine zentrale Basis für die Gestaltung von sozialen Beziehungen, das Bewältigen von schwierigen Situationen und das Herangehen an neue und herausfordernde Situationen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 43).

*Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung*

Für die Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung muss zuerst an den eigenen Gefühlen gearbeitet werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 45). Für diesen Prozess sind die Kinder auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen, indem den Kindern schon früh ihre Gefühle gespiegelt und durch konkrete Benennung differenziert werden können (vgl. ebd.). Die Kinder müssen lernen, zwischen den Gefühlen wie Freude, Wut, Trauer, Angst, etc. zu unterscheiden (vgl. ebd.).

„Resiliente Kinder kennen die verschiedenen Gefühle und können sie adäquat ausdrücken (mimisch und sprachlich); sie können Stimmungen bei sich und anderen erkennen und einordnen; sie können sich, ihre Gefühle und Gedanken reflektieren und in Bezug zu anderen setzen.“ (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 46)

- **Selbstwirksamkeit**

Unter Selbstwirksamkeit benennt Berndt (2015: 78) die Überzeugung, gezielt auf die Welt Einfluss nehmen zu können, also Vertrauen in die Fähigkeiten zu haben, dass ein Ziel trotz Hindernissen und Überwindungen erreichbar ist (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 46). Dabei spielen die Erwartungen, dass das eigene Handeln zu einem positiven Effekt führt oder nicht, eine zentrale Rolle, da diese die Herangehensweise und die Bewältigungsart einer schwierigen Situation schon im Voraus steuern (vgl. ebd.). Kinder, die bereits positive Erfahrungen mit ihrer Selbstwirksamkeit gemacht haben,

werden gestärkter an neue Situationen herangehen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 101). Kinder hingegen, die nicht davon ausgehen, dass sie mit ihrem Handeln etwas bewirken können, werden erst gar nicht versuchen, ihre Situation zu ändern oder versuchen zu bewältigen, sondern sie werden sich zurückziehen und sich selber negativ einschätzen (vgl. ebd.). Niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung kann zu passivem Verhalten führen und verhindert den Aufbau von Selbstvertrauen (vgl. ebd.).

Es löst bei den Kindern ein gutes Gefühl aus, wenn sie selbst wirksam sein können und die Kontrolle über Entscheidungen haben (vgl. Holz 2010b: 115). Dies fördert die Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme (vgl. ebd.).

#### *Förderung der Selbstwirksamkeit*

Damit die Kinder Selbstwirksamkeit erlernen können, müssen sie im Alltag Erfahrungen sammeln können, indem sie in Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden und Verantwortung übernehmen dürfen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 48). Die Kinder sollen von den Erwachsenen bestärkt werden auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen. Ihnen soll in Handlungen nicht sofort Hilfestellungen gegeben werden, sondern das Zutrauen und die Ermutigung weiter zu machen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 48). Hierbei ist es wichtig, den Kindern immer wieder ihre Ressourcen aufzuzeigen (vgl. ebd.).

„Resiliente Kinder kennen also ihre Stärken (...) und sind stolz darauf; sie können ihre Erfolge auf ihr Handeln beziehen und wissen, welche Strategien (...) sie zu diesem Ziel gebracht haben; sie können diese Strategien auf andere Situationen übertragen und wissen (...), dass ihr Handeln etwas bewirkt.“ (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 48).

- **Selbststeuerung/ Selbstregulation**

Durch die Selbstregulation erlernen Kinder Kompetenzen, die ihnen helfen, emotional angepasst auf die verschiedenen Belastungen zu reagieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 49). Bis zum 5. Lebensjahr sind Kinder für diesen Prozess noch auf Hilfe angewiesen, erst dann sind sie in der Lage, Emotionen selbständig und ohne soziale Rückversicherung zu regulieren (vgl. ebd.). Gelingt es Kindern ihre Emotionen zu regulieren, führt dies zu Empathiefähigkeit und zu einer emotionalen Perspektivenübernahme gegenüber anderen Personen (vgl. ebd.).

*Förderung der Selbststeuerung/ -regulation:*

Damit Selbstregulation gelernt werden kann, benötigt es in der Familie ein positives emotionales Klima, indem über die verschiedenen Gefühle gesprochen wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 49). Weiter benötigt das Kind von den Erwachsenen Hilfestellung bei der Emotionsregulation, wie zum Beispiel durch das Benennen von Gefühlen oder das Aufzeigen von Alternativen zur Bewältigung von schwierigen Situationen (ebd.).

„Resiliente Kinder können sich und ihre Gefühle selbständig regulieren und kontrollieren; sie wissen, was ihnen hilft (...) und wo sie Hilfe holen können; sie kennen Handlungsalternativen und Strategien zur Selbstberuhigung. Die Kinder haben gelernt, innere Anforderungen zu begegnen und diese zu bewältigen.“ (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 50)

- Soziale Kompetenz

Dieser Faktor ist stark von den Faktoren Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit abhängig (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 51). Für die Entwicklung sozialer Kompetenzen muss das Kind in der Lage sein, verschiedene auf es einwirkende Informationen wahrzunehmen, diese zu verarbeiten und entsprechend darauf zu reagieren (vgl. ebd.). Es geht unter anderem darum, auf andere Kinder zuzugehen, mit ihnen Kontakt aufzunehmen und eine Beziehung zu gestalten (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2012: 23). Dazu gehört die Kontaktaufnahme durch Blickkontakt, Mimik (z.B. Lächeln), Gestik und Worte (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Dörner / Rönna-Böse 2016: 24). Weiter gehört die Anwendung von Kommunikationsregeln, wie zum Beispiel das Zuhören und Ausreden lassen, jedoch auch das Einhalten von Nähe und Distanz und das Erteilen und Annehmen von Kritik und Lob dazu.

Das Kind benötigt zusätzlich emotionale Kompetenzen, es muss sich also den eigenen Gefühlen bewusst werden und diese gegenüber anderen ausdrücken können (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 51). Weiter gehört die Empathie zu den sozialen Kompetenzen. Das Kind kann sich also in jemanden hinein versetzen und dessen Gefühle nachvollziehen (vgl. ebd.).

Zudem müssen Kinder lernen, ihre eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Forderungen zu äussern und durchzusetzen und sich Zutrauen in gewissen Situationen «nein» zu sagen (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 22). Gleichzeitig muss den Kindern



vermitteln werden, dass sie das Recht haben in bestimmten Situationen Unterstützung einzufordern (vgl. Rönnau-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 22).

*Förderung der sozialen Kompetenz:*

Für das Erlernen der sozialen Kompetenzen benötigen die Kinder auch hier Hilfe von erwachsenen Personen. Sie müssen dem Kind Vorbild und in ihren Emotionen, ihrer Mimik und Gestik nachvollziehbar und ausgewogen sein. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 52). Die Kinder müssen lernen, Reaktionen richtig einzuschätzen und daraus resultierende Handlungen nachzuvollziehen (vgl. ebd.).

„Resiliente Kinder können auf andere Menschen zugehen und Kontakt aufnehmen; sie können sich einfühlen und soziale Situationen einschätzen; sie können sich aber auch selbst behaupten und Konflikte adäquat lösen.“ (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 52).

- **Umgang mit Stress**

Hier geht es darum, dass die Kinder lernen, stressbehaftete und belastende Situationen richtig einzuschätzen und zu beurteilen (vgl. Rönnau-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 22). Wie belastend oder stressig eine Situation empfunden wird, ist vom individuellen, subjektiven Empfinden abhängig (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 53).

*Förderung im Umgang mit Stress*

Die Kinder sollen angeleitet werden, stressbehaftete und belastende Situationen einzuschätzen, dann herauszufinden und zu benennen, welches für sie stressauslösende Situationen sind und was ihnen dabei hilft, damit adäquat um zu gehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 54). Dies können unter anderem Entspannungsübungen, Sport, Rückzugsmöglichkeiten und Unterstützungsangebote sein (vgl. ebd.).

„Resiliente Kinder können für sie stressige Situationen einschätzen (...) und kennen ihre Grenzen; sie kennen Bewältigungsstrategien und können diese anwenden; sie wissen, wie sie sich Unterstützung holen können und wann sie diese brauchen; sie können die Situationen reflektieren und bewerten.“ (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 54)

- Problemlösen

Um Probleme zu erkennen und entsprechend zu reagieren, müssen die Kinder zuerst lernen, die teils sehr komplexen Situationen richtig einzuschätzen (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 22). Dies ist wichtig, damit auftretende Schwierigkeiten im Leben besser bewältigt werden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 54).

*Förderung der Problemlösefähigkeit*

Auch hier benötigen die Kinder erwachsene Personen, die ihnen zutrauen, dass sie in der Lage sind, Probleme autonom zu lösen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 56). Die Eltern oder andere Betreuungspersonen sollen erst dann Hilfe anbieten, wenn das Kind sie anfordert oder auch nach mehrmaliger Ermutigung nicht ans Ziel kommt (vgl. ebd.).

„Resiliente Kinder haben gelernt, sich realistische Ziele zu setzen; sie trauen sich, Probleme direkt anzugehen und kennen dafür Problemlösestrategien; sie sind in der Lage, verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.“ (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2015: 57).

Die Resilienzfaktoren dürfen nie unabhängig voneinander betrachtet werden, denn sie stehen im Zusammenhang und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 22-23). Durch die Stärkung der Resilienzfaktoren werden zwar die Risikofaktoren und belastenden Situationen nicht beseitigt, die Kinder lernen jedoch Strategien, wie sie mit den Situationen besser umgehen können (vgl. Werner 2007 zit. nach Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 23).

Eine weitere konkrete Methode für die Förderung der Resilienzfaktoren ist der Einbezug von Märchen und Geschichten in die tägliche Arbeit (vgl. Wustmann Seiler 2015: 129). Diese ermöglichen einerseits verschiedene Perspektiven einzunehmen, bei sich und anderen Gefühle und Emotionen wahrzunehmen und Problemlösungen nachzuvollziehen (vgl. ebd.). Andererseits können sie auch entlastend wirken, indem das Kind sich vom belasteten Alltag eine Pause gönnen kann (vgl. ebd.).

Resilienzfördernde Märchen und Geschichten, wie zum Beispiel Hänsel und Gretel oder Ronja Räubertochter, weisen folgende Merkmale auf (vgl. Wustmann Seiler 2015: 130):

- Im Zentrum der Märchen und Geschichten steht meistens die Bewältigung eines Problems, bzw. eine belastende Situation
- Die Lösung des Problems wird durch die Hauptfigur selbst bewältigt, indem sie selber aktiv wird und etwas an der Situation ändert (Eigenaktivität)
- Die Hauptfigur übernimmt für die verschiedenen Ereignisse in ihrem Leben Verantwortung (Verantwortungsübernahme)
- Die Hauptfigur glaubt an ihre eigenen Fähigkeiten, die gestellten Anforderungen bewältigen zu können (Selbstwirksamkeitsüberzeugung)
- Die Hauptfigur lässt sich von Rückschlägen nicht entmutigen, sondern hat eine zuversichtliche Lebenseinstellung.
- Die Hauptfigur verfügt über ein positives Selbstbild und ist sich ihrer individuellen Stärken bewusst. (Selbstwertgefühl)
- Die Hauptfigur ist in der Lage, soziale Beziehungen einzugehen und sich soziale Unterstützung zu organisieren
- Die Hauptfigur fühlt sich für andere verantwortlich (Hilfsbereitschaft/Verpflichtungsgefühl) (vgl. ebd.).

Im Anschluss an das Erzählen von Märchen kann gemeinsam mit den Kindern mit Hilfe von konkreten Fragen, die Persönlichkeit der Hauptfigur sowie die Herangehensweise an die Problemlösung analysiert werden (vgl. Wustmann Seiler 2015: 130). Anstatt bestehende Märchen zu nutzen, können auch gemeinsam mit dem Kind eigene Geschichten erfunden werden, denn je näher das Kind der Hauptfigur in der Geschichte ist, desto grösser ist die Identifikation mit derselben (vgl. ebd.).

Grotberg (2011: 55) beschreibt einen weiteren kindszentrierten Ansatz. Dieser benennt drei Quellen von Resilienz: ICH HABE, ICH BIN und ICH KANN (vgl. ebd.). Sie nimmt damit sowohl die von Daniel und Wassel konzipierten Faktoren als auch die Resilienzfaktoren auf (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2015: 65). Nach Grotberg (2011: 56) ist ein Kind dann resilient, wenn bereits einige in der Tabelle aufgeführten Aussagen zutreffen.

Ein resilientes Kind sagt ...

... ICH HABE

- Menschen um mich, die mir vertrauen und die mich bedingungslos lieben
- Menschen um mich, die mir Grenzen setzen, an denen ich mich orientieren kann und die mich vor Gefahren schützen
- Menschen um mich, die mir als Vorbilder dienen und von denen ich lernen kann
- Menschen um mich, die mich unterstützen und bestärken, selbstbestimmt zu handeln
- Menschen um mich, die mir helfen, wenn ich krank oder in Gefahr bin und die mich darin unterstützen, Neues zu lernen.

... ICH BIN

- eine Person, die von anderen wertgeschätzt und geliebt wird
- froh, anderen helfen zu können und ihnen meine Anteilnahme zu signalisieren
- respektvoll gegenüber mir selbst und anderen
- verantwortungsbewusst für das, was ich tue
- zuversichtlich, dass alles gut wird.

... ICH KANN

- mit anderen sprechen, wenn mich etwas ängstigt oder mir Sorgen macht
- Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde
- mein Verhalten in schwierigen Situationen kontrollieren
- spüren, wann es richtig ist, eigenständig zu handeln oder ein Gespräch mit jemandem suchen
- jemanden finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche.

Tabelle 3: risikomildernde Faktoren nach Grotberg (eigene Darstellung in Anlehnung Wustmann Seiler 2015: 118)

#### 4.1.2 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene durch die Eltern

Neben der Resilienzförderung beim Kind selbst, kann die Resilienz auch über die Beziehungsebene, also über eine hohe Erziehungs- und Interaktionsqualität, zwischen den Eltern und dem Kind gefördert werden (vgl. Wustmann Seiler 2015: 133).

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, ist die Beziehung zu einer Bezugsperson einer der zentralsten Schutzfaktoren für die positive Entwicklung der Kinder.

Eine positive Eltern-Kind-Beziehung beinhaltet eine sichere Bindung und ein autoritativer Erziehungsstil (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 65).

Dies bedeutet, dass Eltern ihren Kindern viel Wertschätzung entgegenbringen, die Bedürfnisse des Kindes stehen dabei im Vordergrund, im Alltag werden aber auch klare Regeln und Tagesstrukturen, zum Beispiel durch sich immer wiederholende Rituale aufgezeigt (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 65). Diese Massnahmen stärken die Eltern-Kind-Beziehung und bieten dem Kind Orientierung und Sicherheit (vgl. ebd.). Weiss (2010:18) geht davon aus, dass Kinder, die zu ihren Eltern eine sichere Bindung aufbauen können, sich gut entwickeln. Diese Kinder können in ihrer Kindheit genügend explorieren und ihre Umgebung erkunden, sodass sie ein «gesundes» Selbstwertgefühl und eine sichere Selbstwirksamkeit entwickeln und damit ein «starkes» Selbstbewusstsein aufbauen können (vgl. ebd.). Gleichzeitig lernen die Kinder durch Ausprobieren, dass sie etwas bewirken und Einfluss auf ihr Umfeld nehmen können (vgl. Chassé et al. 2010: 49).

Viele Eltern, die mit multiplen sozialen und psychischen Problemen wie zum Beispiel Armut konfrontiert sind, benötigen Unterstützung in diesem Prozess (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 26). Sie sind mit der Situation oftmals so sehr belastet, verunsichert oder gar überfordert, dass sie ihre Kinder nicht mehr adäquat fördern können, resp. nicht in der Lage sind, eine wertschätzende Beziehung zum Kind zu gestalten oder ihnen ein Modell für Bewältigungsstrategien zu sein (vgl. Fischer 2012: 116). Oft kommt es dann im Alltag vor, dass die Eltern für die Probleme der Kinder verantwortlich gemacht werden (vgl. Wustmann Seiler 2015: 136).

Hier ist es notwendig, zusammen mit den Eltern eine Erziehungspartnerschaft zu bilden und gemeinsam mit ihnen gezielt die Entwicklung ihrer Kinder zu fördern (vgl. Rönna-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 26). Eine solche Zusammenarbeit soll nicht belehrend sein und nicht nur die Probleme ins Zentrum rücken, sondern auf partnerschaftliche Weise an konkreten Situationen arbeiten (vgl. Fischer 2012: 116). Dies könnte zum Beispiel im Rahmen einer sozialpädagogischen Familienbegleitung realisiert werden (vgl. Zander 2009: 189). Ziel dieser Zusammenarbeit soll sein, dass die Eltern ein Bewusstsein dafür bekommen, wie sie einerseits ihre Kinder mit einfachen, in den Alltag integrierten Interventionen fördern können, andererseits aber auch an ihren eigenen Ressourcen, sozialen Kompetenzen und Handlungsstrategien arbeiten können (vgl. Wustmann Seiler 2015: 133; Fischer 2012: 117). Die Kinder können beispielsweise aktiv in die Planung anstehender Aktivitäten

miteinbezogen werden (vgl. Fischer 2012: 117). Dabei kann es zu Beginn hilfreich sein, wenn die Fachperson die Moderation übernimmt und sowohl für die Eltern als auch für die Kinder eine Modellfunktion einnimmt (vgl. ebd.). Studien haben gezeigt, dass nur reine Informationen an die Eltern kaum einen Effekt zeigen (vgl. Rönnau-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 31). Diese sind damit meist überfordert (vgl. ebd.).

Um die Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken, gibt es ebenfalls viele Programme und Kurse. Für diese sind die Eltern jedoch oftmals nicht ausreichend erreichbar, da diese in verschiedenster Hinsicht zu anspruchsvoll sind (vgl. Rönnau-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 26). Die Angst, nicht verstanden zu werden oder den Inhalt des Kurses nicht zu verstehen, sich für etwas festlegen zu müssen, zu wenig Information zum Inhalt des Kurses zu haben oder keine Betreuungsmöglichkeiten für die (Geschwister-) Kinder zu finden, können Gründe dafür sein (vgl. Fischer 2012: 117).

Im Kapitel Armut wurde beschrieben, dass sich viele der armutsbetroffenen Eltern aus dem sozialen Leben zurückziehen. Damit die Eltern wieder am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und die Kinder mit anderen Kindern in Kontakt treten können, ist es wichtig, dass Eltern darin unterstützt werden, eigene soziale Kontakte aufzubauen (vgl. Fischer 2012: 118). Eine konkrete Möglichkeit stellt der Besuch eines Frauen- oder Elterncafés dar, welches in der Regel bei einer Familie zu Hause stattfindet und von betroffenen Eltern selber geleitet wird (vgl. ebd.). Hier können in einem ungezwungenen und informellen Rahmen Erziehungs- und Bildungsthemen, Gesundheitsfragen, nützliche Informationen aus dem Alltag diskutiert und ausgetauscht werden (vgl. ebd.). Oftmals braucht aber auch so eine Aktivität zu Beginn viel Unterstützung und Anleitung (vgl. ebd.).

#### **4.1.3 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene durch das soziale Umfeld und Fachpersonen**

Der Blick darf jedoch nicht nur auf die Eltern-Kind-Beziehung gerichtet werden (vgl. Weiss 2010: 15). Gerade bei Kindern, die wenig Unterstützung durch die Familie erfahren, ist die Resilienzförderung durch Aussenstehende besonders wichtig (vgl. ebd.). Hier ist es zentral, dass die Kinder eine förderliche und vertrauensvolle Bindung zu anderen verlässlichen, verständnisvollen und kompetenten Erwachsenen aus dem weiteren Umfeld (Nachbarn, Bekanntenkreis oder Professionelle der sozialen Arbeit) aufbauen können (vgl. ebd.). So ist

Werner (1997 zit. nach Weiss 2010: 16) der Ansicht, dass sich „Kompetenzen, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn Kinder auf Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Bindung bieten, auf der sie Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können“.

Die Kinder sollen erfahren dürfen, dass es Personen gibt, die sich für sie interessieren und ihnen etwas zutrauen (vgl. Rönnau-Böse / Fröhlich-Gildhoff 2010: 46). So haben Studien gezeigt, dass sich Schulleistungen von Kindern durch eine förderliche und stabile Beziehung zu der Lehrperson deutlich verbessern können (vgl. ebd.). Nur wer auf genügend soziale oder personale Ressourcen zurückgreifen kann, ist fähig Belastungen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Holz 2010b: 115). Gerade Kinder aus armen Familien werden dadurch stark und erhalten ein tragfähiges Fundament für ihr weiteres Leben (vgl. ebd.).

## 5. Diskussion und Schlussfolgerung

Im zweiten und dritten Kapitel wurden die zentralsten Theorieansätze und Konzepte aus der Armuts-, Kinderarmuts- und der Resilienzforschung aufgezeigt. Weiter wurden im vierten Kapitel mögliche Handlungsstrategien für die Resilienzförderung herausgearbeitet.

Im Folgenden fünften Kapitel, werden die gewonnen Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlagen der Haupt- und Unterfragen miteinander verbunden und die Fragestellungen beantwortet. Ebenfalls werden die Folgerungen für die soziale Arbeit herausgearbeitet, die Ergebnisse kritisch beleuchtet und weiterführende Fragen gestellt.

### 5.1 Beantwortung der Fragestellung

Als erstes wird die Hauptfragestellung beantwortet und danach anhand der Unterfragen eine Verknüpfung zur Resilienz und Resilienzförderung hergestellt.

*Wie beeinflusst die Lebenslage Armut das Aufwachsen von Kindern?*

Im zweiten Kapitel wird beschrieben, dass das Aufwachsen in Armut unter gewissen Bedingungen einen grossen Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben kann. Dies vor allem in den Bereichen des Wohnens, der sozialen Integration und der Teilhabe an Freizeitaktivitäten sowie in den Bildungsmöglichkeiten der Kinder. Im Weiteren können aber auch Bereiche wie die materielle Versorgung oder die Gesundheit eingeschränkt sein.

Wie sich gezeigt hat, nimmt die Armut auf alle fünf Spielräume des Lebenslagenansatzes nach Chassé et al. Einfluss. So müssen armutsbetroffene Kinder zum Beispiel in der Grundversorgung von Kleidern, Nahrungsmitteln, Taschengeld grosse Einschränkungen in Kauf nehmen.

Im Bereich Wohnen bedeutet dies für die Kinder vor allem, dass sie meistens kein eigenes Kinderzimmer haben, in das sie sich zurückziehen können, um einerseits in Ruhe die Hausaufgaben zu machen, andererseits aber auch keine Möglichkeit haben in ihrem eigenen Reich zu spielen oder Freunde einzuladen oder sich von ihrer Familie abzugrenzen. Dies wiederum kann sich sowohl auf die Bildungschancen als auch auf die soziale Integration auswirken.

Da die armutsbetroffenen Kinder aus finanziellen Gründen kaum an Freizeitaktivitäten teilnehmen können, fehlt ihnen ein wichtiges Übungsfeld, um die emotionalen, sozialen und



kognitiven Fähigkeiten auf- und auszubauen. Gleichzeitig haben sie auch weniger Möglichkeiten mit Gleichaltrigen in Kontakt zu kommen.

Der Umgang der Eltern mit der Armut und deren Dauer sind ausschlaggebend, wie weitreichend die Folgen für die Kinder sind.

Oftmals ziehen sich die Eltern aus Scham aus der Gesellschaft zurück und versuchen somit ihre Situation nach aussen zu verbergen. Somit kann es zu einem erschwerten Beziehungsaufbau zwischen Eltern, Kind und Beziehungsnetz kommen, zusätzlich wird die wichtige Vorbild- und Modellfunktion für die Kontaktpflege nach Aussen nicht wahrgenommen. Da die Eltern die Armut teilweise auch vor den Kindern versuchen zu verheimlichen, schränken sie automatisch auch die kindlichen Mitgestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten ein.

Es zeigt sich, dass Familien, die erst seit kurzem in Armut leben, wesentlich besser mit der Situation umgehen können und dadurch die Folgen für die Kinder auch deutlich weniger ausgeprägt sind.

#### *(1) Wo greift das Resilienzkonzept in der Praxis?*

Das Resilienzkonzept kommt dann zum Einsatz, wenn bei Kindern belastende Lebensereignisse wie das Aufwachsen in Armut, Trennung der Eltern etc. bestehen. Ziel des Resilienzkonzeptes ist es, die Kinder im Alltag soweit zu unterstützen und die Resilienzfaktoren so zu fördern, dass sie in der Lage sind, aufgrund ihrer erlernten Fähigkeiten die belastende Situation positiv zu bewältigen.

Dabei wird das Resilienzkonzept in der Praxis bereits vielseitig angewendet. In der Fachliteratur lassen sich viele verschiedene Programme finden, bei denen resilientes Verhalten der Betroffenen gefördert werden kann. Dabei ist es wichtig, dass auf verschiedenen Ebenen gearbeitet wird. Einerseits direkt mit dem Kind, andererseits müssen aber auch die Eltern, Fachpersonen und das soziale Umfeld miteinbezogen werden.

Die kindsbezogenen Programme beziehen sich mehrheitlich auf die Arbeitsfelder Kinderkrippen, Hort oder Schule. Die Eltern werden teilweise in die kinderbezogenen Programme miteinbezogen, sodass diese zu Hause das Erlernte zusammen mit den Kindern weiterführen und vertiefen können und damit der Effekt vergrössert wird. Die elternbezogenen Programme finden teilweise ebenfalls im Rahmen von Kinderbetreuungsorganisationen, aber auch in Elterncafes oder durch sozialpädagogische

Familienbegleitung statt. So kann zum Beispiel mit den Eltern zusammen mit den Sozialarbeitenden eine Erziehungspartnerschaft gebildet werden, wodurch wiederum die Resilienz der Eltern und der Kinder gefördert wird.

*(2) Wie beeinflussen die Schutz- und Risikofaktoren das Aufwachsen von armutsbetroffenen Kindern?*

Die Schutz- und Risikofaktoren können das Aufwachsen von armutsbetroffenen Kindern sehr stark beeinflussen. So sind diese neben der chronischen Armut oftmals gleich von mehreren der folgenden Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren betroffen:

- unsichere Bindungsorganisation
- Chronische familiäre Disharmonie
- Arbeitslosigkeit der Eltern
- Ungünstiger Freundeskreis der Familie
- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Abwesenheit eines Elternteils/ alleinerziehender Elternteil
- Erziehungsdefizite/ ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z.B. inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, Uneinigkeit der Eltern in Erziehungsmethoden, körperliche Strafen, zu geringes Beaufsichtigungsverhalten, Desinteresse/ Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität, also die Bereitschaft auf Kommunikationssignale zu reagieren)
- Soziale Isolation der Familie
- Mehr als vier Geschwister

In der Regel geht man davon aus, dass erst die Kumulation der Risikofaktoren zu einer Gefährdung der Entwicklung führt. Sollte das Kind dann keine Unterstützung bekommen, kann dies die «normale» kindliche Entwicklung beeinträchtigen oder sogar zu emotionalen Störungen und Erkrankungen führen.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass jedes Kind anders auf belastende Situationen reagiert. So kann es sein, dass zum Beispiel ein Kind bis zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten sehr reif und kompetent wirkt, dann aber plötzlich mit der Situation überfordert ist und mehr Unterstützung von aussen benötigt.

Schützende Faktoren wie positive Temperamenteigenschaften, sichere Bindung zu mindestens einer erwachsenen Person oder klare Regeln und Struktur hingegen können den Kindern helfen, besser mit der belastenden Situation umzugehen oder diese zu bewältigen. Je mehr schützende Faktoren ein Kind umgeben, desto besser ist die Chance, dass es sich trotz Armut positiv entwickelt.

*(3) Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es für Professionelle der Sozialen Arbeit damit Kinder von armutsbetroffenen Familien gestärkt mit ihrer Situation umgehen können?*

Wie bereits beschrieben, gibt es diverse Programme, mit deren Hilfe die Resilienz der Kinder gefördert werden kann. Dabei liegt der Fokus vor allem auf der Förderung der einzelnen Resilienzfaktoren wie Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Umgang mit Stress. Doch können die Kinder nicht nur durch spezifische Programme gefördert werden, sondern sie werden auch durch alltägliche Verrichtungen gestärkt. Dazu sollen den Kindern immer wieder kleine Aufgaben übertragen werden, sodass sie im Alltag Verantwortung übernehmen können und lernen, dass sie durch ihr Handeln etwas bewirken können. Die Kinder sollen dazu motiviert werden, belastende Situationen selbständig anzugehen und sie zu bewältigen - diese einfach so hinzunehmen und in Hilflosigkeit zu verfallen ist keine Lösung. Weiter sollen die Kinder lernen, sich in Situationen, in denen sie überfordert sind, Hilfe bei Erwachsenen in ihrem persönlichen Umfeld, denen sie vertrauen zu suchen.

Grundsätzlich gilt es die Ressourcen und Stärken der Kinder zu fördern und die Schwächen zu minimieren.

Bei armutsbetroffenen Kindern, bei denen die familienbezogenen Schutzfaktoren zu wenig ausgeprägt sind und dadurch durch ihre Eltern nicht ausreichend gefördert werden können, ist es deshalb zentral, dass die umweltbezogenen Schutzfaktoren ausgeweitet werden und die Kinder somit andere erwachsene Personen an ihrer Seite haben, die sie im Alltag unterstützen und fördern. Dies können sowohl Verwandte, Nachbarn, Lehrer, aber auch Professionelle der Sozialen Arbeit, zum Beispiel in der Krippe, im Hort, in der offenen Kinder- und Jugendarbeit oder Schulsozialarbeit sein.

Trotz allem haben Studien jedoch gezeigt, dass Kinder gegen die Auswirkungen der Armut nicht resilient gemacht werden können. Dennoch ist es wichtig, dass sich die Soziale Arbeit für diese Kinder einsetzt, indem sie ihren Selbstwert stärken, ihnen soziale und kulturelle Werte vermitteln und sie in belastenden Situationen erwachsene Personen zur

Unterstützung in ihrer Nähe haben, die ihnen ein positives Vorbild und Stütze sein können. Dies ist möglich, indem den Kindern Wertschätzung entgegen gebracht und sich für Gespräche Zeit genommen wird, sowie die Kinder immer wieder in ihren Ressourcen bestärkt werden.

*(4) Wie können Professionelle der Sozialen Arbeit armutsbetroffene Eltern unterstützen, so dass diese wiederum ihre Kinder unterstützen und stärken können?*

Bei der Resilienzförderung ist es wichtig, dass die Resilienz nicht nur auf der kindsebene gefördert wird, sondern auch die Eltern miteinbezogen werden. Die Resilienzforschung zeigt auf, dass eine sichere und stabile Beziehung zu den Eltern der zentralste Schutzfaktor ist. Deshalb ist es eine wichtige Aufgabe der Professionellen der Sozialen Arbeit, dass die Beziehung zwischen den Kindern und den Eltern begleitet wird und falls nötig, die erforderliche Unterstützung, zum Beispiel in Form einer sozialpädagogischen Familienbegleitung oder Elternkursen angeboten wird. Je früher die Resilienzförderung durch die Eltern beginnt, desto grösser sind die Chancen, dass sich die Kinder positiv entwickeln und gestärkt auf ihrem Lebensweg gehen.

Weiter sollen die Eltern in den erzieherischen Kompetenzen unterstützt werden, sodass diese in der Lage sind, ihren Kindern gegenüber Wertschätzung entgegen zu bringen und durch klare Regeln und Rituale den Tagesablauf zu strukturieren. Zudem sollen die Eltern dazu angeleitet werden, dass sie ihre Kinder in Entscheidungen miteinbeziehen, ihren Kindern dem Alter entsprechende Aufgaben erteilen und auch etwas zutrauen.

Zusätzlich sollten Eltern, die ihren Kindern zu Hause wenig bis keine Unterstützung geben können, dazu motiviert werden, ihre Kinder so früh wie möglich in eine Kinderkrippe, Spielgruppe oder Hort anzumelden und abzuklären, wie dies durch öffentliche Gelder auch finanziert werden kann. So haben die Kinder die Möglichkeit zu anderen erwachsenen Personen eine tragende Beziehung aufzubauen und mit Gleichaltrigen soziale Kontakte zu knüpfen, und damit werden wiederum die erforderlichen Resilienzfaktoren gefördert.

Ebenfalls scheint mir zentral, die Eltern dazu zu ermutigen, gemeinsam mit ihren Kindern, deren Alter entsprechend, über die schwierige und belastende Situation zu sprechen und diese mit ihnen zu thematisieren, sodass gemeinsam nach Lösungen und Strategien gesucht werden kann.

## **5.2 Folgerungen für die Soziale Arbeit**

Die Soziale Arbeit hat sowohl zum Thema Armut als auch zu der Resilienzförderung diverse Schnittstellen.

So werden viele der armutsbetroffenen Familien von der Sozialhilfe finanziell unterstützt, was wiederum bedeutet, dass diese Familien zumindest mit einem Arbeitsgebiet der Sozialen Arbeit in Verbindung stehen. Umso wichtiger finde ich es, dass die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter über Fachwissen zum Thema Armut und deren Folgen verfügen und die Familien entsprechend professionell unterstützen können. Dies kann bedeuten, dass man mit den Familien bespricht, wie sie ihr Geld einerseits sinnvoll einteilen können, aber auch mit den Eltern nach kostenlosen oder kostengünstigen Freizeitangeboten wie Eltern-Kind-Treffpunkte, Spielplätze, Kinderturnen oder -singen oder nach niederschweligen Beratungsangeboten in der Wohnumgebung sucht. Oft ist es sinnvoll, die Eltern bei der Anmeldung dieser Angebote zu unterstützen. Da sowohl Studien als auch meine Erfahrung in der Arbeit mit armutsbetroffenen Familien zeigen, dass reine Information oft wenig effektiv ist, wäre es am idealsten, wenn die betroffenen Familien das erste Mal durch die Professionellen der Sozialen Arbeit an die entsprechenden Stellen begleitet werden.

Im Sinne einer ganzheitlichen und systemischen Betrachtungsweise der belastenden Situation, ist es eine wichtige Aufgabe der Sozialarbeitenden des Sozialdienstes, dass diese neben der finanziellen Unterstützung beispielsweise auch für eine altersgerechte Förderung der Kinder sorgen.

Neben den Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern des Sozialdienstes haben auch andere Professionelle der Sozialen Arbeit Kontakt mit armutsbetroffenen Kindern. Dies können unter anderem Mitarbeitende der Krippe, Hort, Schulsozialarbeiter, aber auch Sozialarbeitende aus den Bereichen der sozialpädagogischen Familienbegleitung, stationärer Eltern-Kind-Institutionen und Familien- und Erziehungsberatung sein.

Damit die Resilienz der Kinder gefördert und somit die belastende Situation verbessert werden kann, benötigt es vor allem bei Kindern aus Familien, die noch keine finanzielle Unterstützung durch den Staat oder anderweitige Hilfe in Anspruch nehmen, sehr aufmerksame Sozialarbeitende und Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Denn nur wenn die belastende Situation überhaupt wahrgenommen wird, kann frühzeitig gehandelt und präventiv interveniert werden, sodass die Folgen für die Kinder möglichst gering

gehalten werden können. Da sich die armutsbetroffenen Familien oftmals für ihre Situation schämen, kommen diese nur in wenigen Fällen auf die Professionellen der Sozialen Arbeit zu, um aktiv Hilfe einfordern.

Da man den Kindern die Armut oft auf den ersten Blick nicht ansieht, gilt es hier feinfühlig auf mögliche Anzeichen der Armut zu achten. Neben den Professionellen der Sozialen Arbeit sind aber auch Lehrpersonen im Kindergarten und der Schule aufgefordert, die Kinder und ihr Verhalten genau zu beobachten und bei möglichen Anzeichen die Sozialarbeitenden so früh als möglich miteinzubeziehen.

### **5.3 Kritische Würdigung und weiterführende Gedanken**

Wie sich gezeigt hat, ist Armut in der Schweiz verbreiteter als es augenscheinlich ist und das Aufwachsen darin kann grossen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder nehmen. Diese Tatsache wird sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik und in der Gesellschaft oft thematisiert. Trotzdem werden immer wieder Bestrebungen hörbar, die finanzielle Unterstützung durch den Staat nach unten «anzupassen», mit dem Ziel, dass die Betroffenen sich verstärkt um eine Arbeitsstelle kümmern sollen. Wie die Abstimmung im Kanton Bern im Mai 2019 gezeigt hat, scheint auch ein Teil der Berner Bevölkerung dieser Ansicht, denn fast die Hälfte (47.4 %) der Stimmbeteiligten haben für eine Kürzung der Sozialhilfegelder gestimmt (vgl. Staatskanzlei des Kantons Bern 2019). Ein grosser Teil der Berner Bevölkerung scheint somit in Kauf zu nehmen, dass sich die Schere zwischen Arm und Reich immer mehr öffnet, resp. sie vertreten die Meinung, dass armutsbetroffene Personen arbeiten sollen und damit die Probleme gelöst sind.

Dabei scheint ihnen nicht bewusst zu sein, dass viele Armutsbetroffene bereits einer oder sogar mehreren Arbeitsstellen nachgehen, das Einkommen aber trotzdem nicht für den Lebensunterhalt der Familie ausreicht (Working Poor). Je weniger Geld die Familie zur Verfügung hat, desto grösser sind die Einschränkungen in den Bereichen Wohnen, Integration, Freizeitaktivitäten und Bildung. Für die Betroffenen scheint es dann kaum mehr ein Ausweg aus diesem Teufelskreis zu geben. Zudem gibt es Menschen, die keine Arbeit finden, weil sie durch verschiedenste Faktoren zu keiner Erwerbsarbeit fähig sind.

Aus diesem Grund finde ich es elementar, dass die Soziale Arbeit sich sowohl auf politischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene für die Betroffenen einsetzt und für bessere

Bedingungen wie genügend grosser Wohnraum, gleiche Bildungschancen und Teilhabemöglichkeiten an Freizeitaktivitäten kämpft. Damit dies gelingt, benötigt es alltagsnahe Aufklärung in der Gesellschaft, was es für die Kinder aktuell bedeutet in Armut aufzuwachsen und welche Folgen dies mit sich bringt.

Da sich in nächster Zeit voraussichtlich für die armutsbetroffenen Kinder nur wenig ändern wird und sich die komplexe Lebenslage nicht einfach durch mehr Geld auflösen lässt, finde ich es umso wichtiger, dass sich die Professionellen der Sozialen Arbeit für die Kinder, welche aktuell in Armut aufwachsen, einsetzen und diese intensiv in ihrer Entwicklung fördern, sodass auch diese Kinder eine gleichberechtigte Chance für eine erfolgreiche Zukunft haben. Nur so kann eine Übertragung der Armut auf die nächste Generation verhindert werden.

Gleichzeitig scheint das Thema Resilienz in den letzten Jahren stark an Interesse gewonnen zu haben und teilweise fast zu einem Modewort geworden zu sein. So habe ich über dieses Thema sehr viel Literatur gefunden, vieles davon ist jedoch nicht wissenschaftlich fundiert und muss deshalb kritisch betrachtet werden. Grundsätzlich finde ich das Resilienzkonzept ein sehr sinnvolles Konzept, das gerade durch die Förderung der Resilienzfaktoren eine grosse Wirkung für die Kinder haben kann. Aber trotzdem: Bei jedem Kind muss individuell beobachtet und dann ausgesucht werden, welche Handlungsansätze für das Kind das Beste ist, resp. welche Handlungsansätze das jeweilige Arbeitsfeld gewährleisten kann und wo weitere Fachstellen involviert werden müssen. Dasselbe gilt auch für die sehr pauschal formulierten Schutzfaktoren. Jedes Kind reagiert anders auf die belastende Situation, deshalb muss immer wieder neu entschieden werden, welche Schutzfaktoren für jedes Kind gerade notwendig und sinnvoll sind.

In der Literatur lassen sich zwar viele Studien über Resilienz finden, viele der Autoren setzen ihren Schwerpunkt nur auf das Grundschulalter. Die frühe Kindheit wird teilweise erwähnt oder beschrieben, sollte aber meiner Meinung nach noch viel stärker berücksichtigt werden, da, wie die wissenschaftlichen Erkenntnisse zeigen, die Resilienzförderung bereits sehr früh in der Kindheit ansetzen muss. Je früher die Unterstützung ansetzt, umso grösser der Erfolg!

Die zahlreich vorhanden kostengünstigen oder sogar kostenlosen Freizeit- und Beratungsangeboten zu finden, ist aus eigener Erfahrung ein grosses Problem. Deshalb ist

es wünschenswert, dass für die armutsbetroffenen Kinder und deren Eltern niederschwellige Informationskanäle über die verschiedenen Angebote geschaffen werden. Durch Inanspruchnahme dieser Angebote kommen die betroffenen Familien unter Menschen, können neue Beziehungen knüpfen und sich gegenseitig unterstützen und Rückhalt bieten.

Spannend wäre herauszufinden, wieso die Hemmschwelle, vorhandene Angebote zu nutzen oder Hilfe von Fachpersonen anzunehmen für die armutsbetroffenen Eltern so hoch ist. Ist die Scham über die eigene Situation so hoch, dass diese nicht überwunden werden kann? Ist es fehlendes Interesse und mangelnde Einsicht an der Zukunft der Kinder? Haben die Eltern aufgrund schlechter Erfahrung fehlendes Vertrauen oder Angst im Umgang mit Professionellen der Sozialen Arbeit?



## 6. Literatur- und Quellenverzeichnis

Andresen, Sabine/ Galic, Danijela (2015). Kinder. Armut. Familie.

Alltagsbewältigung und Wege zu wirksamer Unterstützung. Zusammenfassung.  
Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Berndt, Christina (2015). Resilienz: das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft: was uns stark macht gegen Stress, Depressionen und Burn-out. München: dtv.

Bohn, Irina (2006). Einleitung.

In: Bohn, Irina (Hrsg.). Dokumentation der Fachtagung «Resilienz: Was Kinder aus armen Familien stark macht.» am 13. September 2005 in Frankfurt am Main. Frankfurt a.M.: ISS Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. ISS-Aktuell Heft Nr. 2, S. 3-5.

Bundesamt für Statistik (BFS) (2016). Armut und materielle Entbehrung von Kindern.

Erhebung über Einkommen und Lebensbedingungen (SILC) 2014. Neuchâtel: Eidgenössisches Departement des Inneren.

[URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.1365790.html> (Zugriffsdatum: 01.11.2018)].

Butterwegge, Carolin (2010). Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmass, Erscheinungsformen und Ursachen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

Butterwegge, Christoph (2010). Kinderarmut und Bildung. In: Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.). Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft. S. 537-556.

Caritas Schweiz (2017a). Kinderarmut in der Schweiz: Tabuthema.

[URL: [https://www.youtube.com/watch?list=PLRtJRxCzzVqgxs5kAclR0hKW79JX3pfP&time\\_continue=81&v=pZHHS7Nyl0I](https://www.youtube.com/watch?list=PLRtJRxCzzVqgxs5kAclR0hKW79JX3pfP&time_continue=81&v=pZHHS7Nyl0I) (Zugriffsdatum: 20.11.2018)].

Caritas Schweiz (2017b). Kinderarmut in der Schweiz: Zukunft.

[URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qs8OpH6RkA&index=2&list=PLRtJRxCzzVqgxs5kAclR0hKW79JX3pfP> (Zugriffsdatum: 20.11.2018)].

Chassé, Karl August/ Zander, Margherita/ Rasch, Konstanze (2010). Meine Familie ist arm.

Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

- Deutscher Bundestag (2005). Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland– Zwölfter Kinder- und Jugendbericht- und Stellungnahme der Bundesregierung.  
[URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/060/1506014.pdf> (Zugriffsdatum 8.4.2019)].
- Dittmann, Jörg / Goebel, Jan (2018). Armutskonzepte.  
In: Böhnke, Petra / Dittmann, Jörg / Goebel, Jan (Hrsg.). Handbuch Armut. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich S. 21-34.
- Fischer, Sibylle (2012). Resilienzförderung in Stadtvierteln mit besonderen Problemlagen.  
In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Becker, Jutta / Fischer, Sibylle (Hrsg.). Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Hemsbach: Beltz S. 112-148.
- Fredrich, Bettina (2017). Caritas Positionspapier. Kinderarmut überwinden. Gefordert ist die Politik. Luzern: Caritas.
- Fritsch, Nina-Sophie / Verwiebe Roland (2018). Armut in Europa. In: Böhnke, Petra / Dittmann, Jörg / Goebel, Jan (Hrsg.). Handbuch Armut. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich S. 79-89.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Beuter, Simone/ Fischer, Sibylle/ Rönnau-Böse, Maike (2010). Resilienzförderung - eine Grundorientierung für sozialarbeiterisches und -pädagogisches Handeln. In: Gahleitner, Silke / Gernot Hahn (Hrsg.). Klinische Sozialarbeit. Gefährdete Kindheit – Risiko, Resilienz und Hilfen. Bonn: Psychiatrieverlag GmbH S. 42-53.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Rönnau-Böse, Maike (2015). Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Dörner, Tina / Rönnau-Böse, Maike (2016). Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PriK. Ein Förderprogramm. München: Ernst Reinhardt-Verlag.
- Grotberg, Edith H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In: Zander, Margeritha (Hrsg.) Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 51-101.
- Holz, Gerda (2010a). Kinderarmut – Definition, Konzepte und Befunde. In: Holz, Gerda / Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.). Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München: Ernst Rheinhardt Verlag S. 32-42.

Holz, Gerda (2010b). Kindsbezogene Armutsprävention als struktureller Präventionsansatz.

In: Holz, Gerda / Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.). Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München: Ernst Rheinhardt Verlag S. 109- 125.

Kehrli, Christin / Knöpfel, Carlo (2006). Handbuch Armut in der Schweiz.

Luzern: Caritas-Verlag.

Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (1998). Einleitung – Kinder und Jugendliche in Armut.

In: Klocke, Andreas / Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer Fachmedien S. 7-24.

Leu, Robert E./ Burri, Stefan/ Priester, Tom (1997). Lebensqualität und Armut in der Schweiz. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt-Verlag.

Merten, Roland (2010). Armut bei Kindern – Bildungslaufbahn und Bildungserfolg. In: Holz, Gerda / Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.). Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München: Ernst Rheinhardt Verlag S. 66-80.

Ostrorero, Chantal (2007). Armut und soziale Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen: ein Tabu brechen. In: Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ) (Hrsg.). Jung und arm: das Tabu brechen! Armut von Kindern und Jugendlichen verhindern und ihre Folgen bekämpfen. Bern. S.15-23.

[[https://www.ekkj.admin.ch/fileadmin/user\\_upload/ekkj/04themen/01Armut/d\\_07\\_Bericht\\_Armut.pdf](https://www.ekkj.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekkj/04themen/01Armut/d_07_Bericht_Armut.pdf) (Zugriffsdatum 8.4.2019)].

Richter-Kornweitz, Antje (2010). Resilienz und Armutsprävention. In: Holz, Gerda / Richter-Kornweitz, Antje (Hrsg.). Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München: Ernst Rheinhardt Verlag S. 94-108.

Rönnau-Böse, Maïke / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010). Resilienzförderung im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Rönnau-Böse, Maïke / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2012). Einführung. Das Konzept der Resilienz und Resilienzförderung. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Becker, Jutta / Fischer, Sibylle (Hrsg.). Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita. Hemsbach: Beltz S. 9-29.

Rönnau-Böse, Maïke / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015): Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Schneider, Daniel (2018). Kinderarmut in Deutschland.

In: Planet Wissen (Hrsg.). Armut in Deutschland [URL: [https://www.planetwissen.de/gesellschaft/wirtschaft/armut\\_in\\_deutschland/pwiekinderarmutindeutschland100.html](https://www.planetwissen.de/gesellschaft/wirtschaft/armut_in_deutschland/pwiekinderarmutindeutschland100.html)] (Zugriffsdatum 18.11.2018)].

Schuwey, Claudia / Knöpfel, Carlo (2014). Neues Handbuch Armut in der Schweiz.

Luzern: Caritas-Verlag.

Staatskanzlei des Kantons Bern (2019). Ergebnisse. Abstimmung 19. Mai 2019.

[URL: <https://www.bewas.sites.be.ch/navigation-de.html?content=/2019/2019-05-19/ABSTIMMUNG/ergebnisse-abstimmung-de.html>] (Zugriffsdatum 1.6.2019)].

Stangl, Werner (2019). Kindheit. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.

[URL: <https://lexikon.stangl.eu/11307/Kindheit/>] (Zugriffsdatum 19.5.2019)]

Walper, Sabine (2005). Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zur Veränderung in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) S.170-191.

Weiss, Hans (2010). Lebenslage und Teilhabechancen- Heute und morgen. Was brauchen Kinder? Lebens- und Entwicklungsbedürfnisse von Kindern. In: Holz, Gerda/ Richter Kornweitz, Antje (Hrsg.). Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen? München: Ernst Reinhardt Verlag S. 12-19.

Welter-Enderlin, Rosmarie (2016). Einleitung: Resilienz aus Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, Rosmarie / Hildenbrand, Bruno (Hrsg.). Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer Verlag S. 9-21.

Werner, Emmy E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther / Fingerle, Michael (Hrsg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag S. 20-31.

Wustmann, Corinna (2006). Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: Bohn, Irina (Hrsg.). Dokumentation der Fachtagung «Resilienz: Was Kinder aus armen Familien stark macht.» am 13. September 2005 in Frankfurt am Main. Frankfurt a.M.: ISS Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. ISS-Aktuell Heft Nr. 2, S. 6-14.

Wustmann Seiler, Corinna (2015). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

- Zander, Margherita (2009). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*.  
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Zander, Margherita (2010). Resilienzförderung als Neuorientierung in der kommunalen  
Kinderarmutsprävention. In: Lutz, Ronald / Hammer, Veronika (Hrsg.). *Wege aus der  
Kinderarmut. Gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und sozialpädagogische  
Handlungsansätze*. Weinheim: Juventa Verlag S.142- 156.
- Zander, Margherita (2011). Armut als Entwicklungsrisiko – Resilienzförderung als  
Entwicklungshilfe? In: Zander, Margherita (Hrsg.) *Handbuch Resilienzförderung*.  
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 275-313.
- Zander, Margherita (2015). *Laut gegen Armut- leise für Resilienz*.  
Was gegen Kinderarmut hilft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zimmermann, Adrian (2007). Kinder und Jugendliche kommen zu Wort. Situationsdeutung,  
Forderung und Wünsche von armutsbetroffenen Kindern und Jugendlichen. In:  
Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ) (Hrsg.). *Jung und  
arm: das Tabu brechen! Armut von Kindern und Jugendlichen verhindern und ihre  
Folgen bekämpfen*. Bern. S.15-23.  
[URL:[https://www.ekkj.admin.ch/fileadmin/user\\_upload/ekkj/04themen/01Armut/d\\_07\\_Bericht\\_Armut.pdf](https://www.ekkj.admin.ch/fileadmin/user_upload/ekkj/04themen/01Armut/d_07_Bericht_Armut.pdf) (Zugriffsdatum 8.4.2019)].

### **Quelle des Titelbildes**

- iStock by Getty Images (2019). Vater und Sohn im Freien  
[URL: <https://www.istockphoto.com/ch/foto/vater-und-sohn-im-freien-gm997711042-269930426> (Zugriffsdatum 7.6.2019)].