

Resilienzförderung:

Welche Auswirkungen hat die Resilienzförderung auf die Schullaufbahn in der Kindergarten- und Primarschulstufe der Kinder mit Migrationshintergrund?



Abb. 1: Spinnwebige Hauswurz / *Sempervivum arachnoideum* (eigenes Bild)

Vorgelegt von: Isabel Borges Schalch 11-278-718

Betreuerin: Elisabeth Kaufmann

Bachelor-Thesis der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, eingereicht im Januar 2015 zum Erwerb des Bachelor of Arts FHNW in Sozialer Arbeit

«Dazu kommt noch, dass ich ausserordentlich viel Lebensmut habe, ich fühle mich immer so stark und im Stande, viel auszuhalten, so frei und so jung! Als ich das zum ersten Mal merkte, war ich froh, denn ich glaube nicht, dass ich mich schnell unter Schlägen beuge, die jeder aushalten muss.»¹

Anne Frank

¹ Anne Frank 1944 zitiert in Brooks/Goldstein 2007: S. 18

Abstract

In der vorliegenden Bachelor-Thesis wird auf der Basis von Fachliteratur die Thematik Resilienzförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund untersucht, wobei der Fokus auf der Rolle der Resilienz innerhalb der Schullaufbahn liegt. Um den Rahmen dieses Themas einzugrenzen, wird auf Schlüsselbegriffe wie Resilienz, Migrationshintergrund und Primarschulphase reduziert, diese dann aber detailliert erklärt und definiert. Diese Bachelor-Thesis basiert auf der Annahme, dass eine Resilienzförderung in den ersten Kindergarten- und Primarschuljahren eines Kindes die Schullaufbahn positiv beeinflussen kann. Anhand unterschiedlicher Theorien und bereits durchgeführter Forschungsarbeiten kann diese Annahme auch belegt werden. Der Kindergarten- und der Schuleintritt sind Phasen, die ganz allgemein mit Schwierigkeiten verbunden sind. Für die Kinder mit Migrationshintergrund, die bereits einigen Belastungen ausgesetzt sind, können diese Phasen allerdings zusätzliche bedrohliche Belastungen mit sich bringen. Durch die Resilienzförderung aber können Kinder in den ersten Kindergarten- und Schuljahren Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben, die die Bewältigung von schwierigen Situationen entscheidend erleichtern, indem sie einen konstruktiven Umgang mit Schwierigkeiten ermöglichen. Die Resilienzförderung erlaubt somit eine wirkungsvolle Partizipation und Integration sowohl der Kinder als auch von deren Eltern am und im Schullalltag. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Integration in der Gesellschaft des Aufnahmelandes.

Inhaltverzeichnis

| | |
|--|----|
| 1. Einleitung | 8 |
| 2. Eingrenzung der Fragestellungen..... | 9 |
| 2.1. Kinder in der Altersspannen 4 bis 12 Jahren..... | 10 |
| 2.1.1. Das Bildungssystem der Schweiz | 10 |
| 2.1.2. Die Kindergartenzeit und die Primarschulphase | 11 |
| 2.2. Die Begriffe Migration und Migrationshintergrund..... | 11 |
| 2.2.1. Eingrenzung Kinder mit Migrationshintergrund..... | 11 |
| 2.2.2. Eingrenzung Kinder mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen und finanziell benachteiligten Kreisen | 12 |
| 3. Begriffsklärung bezüglich Fragenstellung und Unterfragenstellung..... | 12 |
| 3.1. Definition Resilienz | 13 |
| 3.1.1. Resiliente Kinder | 13 |
| 3.1.2. Vulnerabilität | 14 |
| 3.2. Definition Coping..... | 15 |
| 3.2.1. Coping-Strategien | 15 |
| 4. Entwicklungsaufgaben nach R. J. Havighurst | 16 |
| 4.1. Altersstufe: Kinder zwischen 4 und 12 Jahren..... | 18 |
| 5. Die Resilienz | 18 |
| 5.1. Merkmale der Resilienz..... | 19 |
| 5.1.1. Resilienz als ein dynamischer Anpassung- und Entwicklungsprozess..... | 19 |
| 5.1.2. Variable Grösse | 20 |
| 5.1.3. Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional | 20 |

| | |
|---|----|
| 5.2. Konzepte der Resilienzforschung..... | 21 |
| 5.3. Das Risikofaktorenkonzept: Die Merkmale..... | 21 |
| 5.3.1. Spezifische Wirkmechanismen..... | 23 |
| 5.4. Schutzfaktorenkonzept..... | 24 |
| 5.4.1. Schutzfaktoren und förderliche Bedingungen..... | 25 |
| 5.4.2. Spezifische Wirkmechanismen..... | 26 |
| 5.4.3. Wechselwirkung von Risiko und Schutzfaktoren..... | 28 |
| 5.5. Resilienzmodelle..... | 29 |
| 5.5.1. Das Kompensationsmodell..... | 29 |
| 5.5.2. Das Interaktionsmodell..... | 30 |
| 5.5.3. Kumulationsmodell..... | 30 |
| 5.5.4. Das Rahmenmodell..... | 30 |
| 5.6. Die Resilienzfaktoren..... | 33 |
| 6. Lebenslage Migration..... | 35 |
| 6.1. Der Anteil Migrantinnen und Migranten der schweizerischen Bevölkerung..... | 35 |
| 6.1.1. Alterskategorie Kinder bis 17 Jahre..... | 36 |
| 6.2. Ungleichheiten nach Nationalität und Geburtsort..... | 36 |
| 6.2.1. Finanzielle Benachteiligung..... | 36 |
| 6.2.2. Bildung und Migration..... | 36 |
| 6.2.3. Wohnverhältnisse..... | 38 |
| 7. Resilienzförderung: Eine präventive Massnahme..... | 39 |
| 7.1. Strategien zur Prävention und deren Massnahmen..... | 40 |
| 7.1.1. Resilienzförderung auf der individuellen Ebene..... | 41 |
| 7.1.2. Resilienzförderung auf Beziehungsebene..... | 42 |

- 7.2. Die Förderung der Resilienz in den Kindergärten und in den Schulen.....43

- 8. Resilienzförderung der Kinder mit Migrationshintergrund.....44
 - 8.1. Risikofaktoren der Kinder mit Migrationshintergrund44
 - 8.2. Mögliche Schutzfaktoren der Kinder mit Migrationshintergrund.....45
 - 8.3. Vorschlag für eine Resilienz-Förderungsplanung für Kinder mit Migrationshintergrund
in den Bildungseinrichtungen (Kindergarten und Schule)47
 - 8.3.1. Erklärung der Resilienz-Förderungsplanung50

- 9. Die Soziale Arbeit und das Resilienz-Förderungskonzept.....55
 - 9.1. Berufskodex.....

- 10. Die Bedeutung der Resilienzförderung für den Kindergarten- und Schulverlauf von
Kindern mit Migrationshintergrund57

- 11. Schlussfolgerung59
 - 11.1. Fazit59
 - 11.2. Kritische Würdigung61

- 12. Literaturverzeichnis63

- 13. Ehrenwörtliche Erklärung.....66

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|------------|
| Abb. 1: Spinnwebige Hauswurz/ Sempervivum arachnoideum (eigenes Bild) | Titelblatt |
| Abb. 2: Gegenüberstellung der Risiko- und Schutzfaktoren (Petermann et al. (2004), dargestellt in Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 32) | 28 |
| Abb. 3: Das Rahmenmodell (Rahmenmodell von Resilienz, modifiziert nach Kumpfer, 1999, abgebildet in Wustmann 2012: 65) | 32 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tab. 1: Entwicklungsaufgabe nach Havighurst (Havighurst, 1982; Waters & Sroufe, 1983; vgl. Oerter, 1995; in Wustmann 2012: 21) | 17 |
| Tab. 2: Darstellung der Risikofaktoren (vgl. Wustmann 2012: 36, 37) | 22 |
| Tab. 3: Darstellung der Vulnerabilitätsfaktoren (vgl. Wustmann 2012: 36, 37) | 22 |
| Tab. 4: Darstellung der Kindbezogene- der Resilienz- der Umgebungsbezogene Faktoren (vgl. Wustmann 2012: 46, 47) | 26 |
| Tab. 5: Resilienzfaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 40) | 33 |
| Tab. 6: Kinderkompetenzen (vgl. Wustmann 2012: 137) | 43 |
| Tab. 7: Bausteine und wichtige Faktoren einer Resilienz-Förderungsplanung (eigene Darstellung) | 48 |
| Tab. 8: Realisierung der Resilienz-Förderungsplanung (eigene Darstellung) | 49 |

1. Einleitung

Mehrere Studien zur Entwicklung von Kindern haben nachgewiesen, dass deren Unterstützung und Förderung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben mit grosser Wahrscheinlichkeit die Anpassungsfähigkeit und Widerstandsfähigkeit der Kinder im späteren Alter und sogar im erwachsenen Alter verstärkt (vgl. Werner 2011: 36f.). Weitere Erkenntnisse unterstreichen, dass die Resilienzförderung im Kindesalter Auswirkungen auch auf das Verhalten im Erwachsenenalter hat (vgl. ebd.). Solche Erwachsenen besitzen eine akzentuierte Problemlösefähigkeit und sie nehmen schneller und öfters Hilfe- und Unterstützungsangebote des Sozialumfelds an. Diese Erwachsenen bewältigen widrige Lebenssituationen erfolgreicher und zeigen sich im psychischen Bereich leistungsfähiger und selbstsicherer (vgl. ebd.). Aus resilienten Kindern entwickeln sich Jugendliche und Erwachsene, die in allen Hinsichten gegenüber ungünstigen Situationen widerstandsfähiger bleiben. Sie entwickeln beständige Bewältigungsstrategien und Ressourcen, die ihnen erlauben, emotional und psychisch gesund zu bleiben. (vgl. ebd.).

Die Kindergartenzeit und die Primarschulzeit ist immer eine Zeit der Herausforderungen. Die Kinder werden in dieser Phase mit schwierigen Situationen, körperlichen Veränderungen, Entwicklungsaufgaben und täglichen Schulaufgaben konfrontiert. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund kommen möglicherweise weitere schwierige Bedingungen hinzu, so das Erlernen einer neuen Sprache, die Konfrontation mit Benachteiligungen und Differenzen sowie Ausgrenzung können die Schulrealität dieser Kinder zusätzlich belasten. Aufgrund dessen kann die Förderung der Resilienz in den Bildungseinrichtungen schon in diesem Zeitraum eine sinnvolle und effektive Vorgehensweise sein, um präventiv derartigen Schwierigkeiten entgegenzuwirken.

In dieser Bachelor-Thesis wird nicht ausführlich auf die möglichen konzeptionellen Anpassungen des Bildungssystems eingegangen. Ihr Ziel ist vielmehr, anhand der konsultierten Literatur Erkenntnisse über Auswirkungen der Resilienzförderung auf die Schullaufbahn betroffener Kinder zu erlangen. Daraus leiteten sich die folgende Fragestellung und Unterfragestellungen ab:

Fragestellung:

Welche Auswirkungen hat die Resilienzförderung auf die Schullaufbahn in der Kindergarten- und Primarschulstufe der Kinder mit Migrationshintergrund?

Unterfragestellungen:

Was ist ein resilientes Kind?

Lebenslage Migration: Welche Herausforderungen und Chancen erleben die Kinder mit Migrationshintergrund im Verlauf der Schulzeit?

Kann die Schule zu einer Belastung beziehungsweise zu einem Risikofaktor in der Entwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund werden?

Um der Rahmen dieser Bachelor–Thesis einhalten zu können, waren für die Fragestellungen einige Eingrenzungen erforderlich. So wurde in dieser Arbeit lediglich Kindern zwischen vier und zwölf Jahren Beachtung geschenkt. Zudem beschränkte sich diese Bachelor-These auf Kinder mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen und finanziellen benachteiligten Kreisen. Im Weiteren wurde für diese Arbeit die Definition von Resilienz von Corina Wustmann gewählt. Sie hat im Bereich der Resilienzförderung in Bildungseinrichtungen eine wegleitende Arbeit geleistet. Weshalb ihre Arbeit im deutschsprachigen Raum hoch angesehen und akzeptiert ist. Viele Resilienz-Förderungspläne in diesem Bereich stützen sich auf ihre Studien und Bücher. Ihrem Konzept der Resilienzförderung liegt die Idee zugrunde, dass es möglich ist, die seelische Widerstandsfähigkeit von Kindern, aber auch von Jugendlichen und Erwachsenen, unter risikobelasteten Lebensumständen mittels «schützenden Faktoren zu entwickeln, zu ermutigen und zu stärken» (Zander 2008: 10).

2. Eingrenzung der Fragestellung

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit steht bereits im Titel: «Welche Auswirkungen hat die Resilienzförderung auf die Schullaufbahn in der Kindergarten- und Primarschulstufe der Kinder mit Migrationshintergrund?» Diese Frage benötigt einige Erklärungen und Eingrenzungen.

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, in 1989 angenommen und 1990 in Kraft getreten, definiert den Begriff «Kinder» als «alle Menschen unter 18 Jahren». Ein Begriff, der also eine sehr heterogene Gruppe von Menschen umfasst, die sich in sehr ungleichen Lebensphasen und Entwicklungsstadien befinden. Sie haben deswegen auch sehr unterschiedliche Bedürfnisse (vgl. Butterwegge 2010: 21).

Aus diesem Grunde ist es notwendig, die untersuchte Kindergruppe als erstes deutlich einzugrenzen. Daran anknüpfend werden die Begriffe «Migration» sowie «Migrations-

hintergrund» kurz definiert und in Bezug zu der Hauptfrage und zu weiteren Unterragestellungen gesetzt.

2.1. Kinder der Altersspanne 4 bis 12 Jahre

Die Kindheit wird nicht lediglich durch das Alter und durch die psychischen und körperlichen Veränderungen bestimmt (vgl. Oerter / Montada 2002: 209). Die Definition Kindheit wird ebenfalls kulturell beeinflusst (vgl. ebd.).

Innerhalb der Auseinandersetzung mit Fragen rund um Resilienz wird der Fokus auf die Kinder der Altersspanne 4-12 Jahren gerichtet. In dieser Phase der Kindheit stehen folgende Themen im Vordergrund: «Die Entwicklung der Temperament und Persönlichkeit, das Spiel als besonderes Phänomen der Kindheit, die Schule als Umwelt (...) und die Bedeutung der Gleichaltrigen für die Entwicklung in der Kindheit» (vgl. Oerter / Montada 2002: 209).

Diese Spanne ist mit der Kindergartenzeit und der Primarschulphase des Bildungssystems der Deutschschweiz beinahe deckungsgleich. Aus diesem Grund wird im nächsten Abschnitt eine zusammenfassende Erläuterung des ganzen Bildungssystems, insbesondere der Kindergartenzeit und der Primarschulphase, ausgeführt.

2.1.1. Das Bildungssystem der Schweiz

In der Schweiz ist das Bildungswesen von der Vorschule (Kindergarten) bis zur Tertiärstufe (Hochschulen und höhere Berufsbildung) Staatsaufgabe. Bei der obligatorischen Schule übernehmen zwar noch die Kantone die Verantwortung, doch danach sind Kantone und Bund gemeinsam für das Bildungswesen zuständig. (vgl. Kurzbeschreibung Bildungssystem Schweiz, <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>). Die Schule erfüllt zudem eine wichtige Integrationsfunktion: Kinder mit sozial, sprachlich und kulturell unterschiedlichem Hintergrund besuchen die gleiche Schule.

Das sogenannte «HarmoS-Konkordat», das interkantonale Konkordat zur Harmonisierung der Schule in der Schweiz und in Liechtenstein, bezweckt seit 2007, wie der Namen bereits andeutet, eine Angleichung des Schulsystems der Schweiz in Bezug auf die Dauer und die wichtigsten Ziele der Bildungsstufen sowie deren Übergänge. Über den Anschluss zum Konkordat bestimmt jeder Kanton einzeln. Da noch nicht alle Kantone diesem Konkordat beigetreten sind, wurde diese Einheit noch nicht erreicht. Es gibt weiterhin je nach Kanton und Landessprache Unterschiede in der Struktur, der Pflicht und der Dauer der

verschiedenen Schulstufen (vgl. HarmoS, <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>). In dieser Arbeit wird deshalb die Schulstruktur der Mehrheit der Kantone der Deutschschweiz als Basis genommen.

2.2. Die Kindergartenzeit und die Primarschulphase

Der Besuch des Kindergartens umfasst zwei Jahre und wird als Vorschulzeit verstanden, er ist zurzeit in den meisten Kantonen obligatorisch. Beim Eintritt in den Kindergarten sind die Kinder, je nach Geburtsdatum, zwischen vier und fünf Jahre alt. Die Primarschule umfasst heute in der Mehrheit der Kantone sechs Jahre. Diese Schulstufe wird in Unter- (die ersten drei Jahre) und Mittelstufe (die letzten drei Jahre) gegliedert. Beim Primarschulabgang sind die Kinder dann zwischen elf und zwölf Jahre alt (vgl. Kurzbeschreibung Bildungssystem Schweiz, <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>).

Die Wahl dieser Altersklasse von vier bis zwölf Jahren für Überlegungen zur Resilienz, die annähernd mit der Vor- und Primarschulzeitspanne zusammenfällt, wird im Kapitel vier mit der Entwicklungsaufgaben-Theorie von R.J. Havighurst und mit der Definition von Resilienz vertieft begründet.

2.3. Die Begriffe «Migration» und «Migrationshintergrund»

Migration wird als eine «räumliche Bewegung zur Veränderung des Lebensmittelpunktes von Individuen oder Gruppen über eine sozial bedeutsame Entfernung» (Butterwegge 2012: 21) verstanden. Transnationale Migration bezeichnet demzufolge eine dauerhafte Verlegung des Lebensorts, die über die Grenzlinien eines Nationalstaates hinweg stattfindet. Irrelevant für diese Bezeichnung sind die Motivationen dieses Lebensortwechsels. Nach dieser Begriffsbestimmung gehören sowohl Arbeitsmigrantinnen und- Migrantinnen als auch Asylsuchende zu dieser Gruppe von Menschen, die den Kern ihres Lebens in ein anderes Land als ihr Herkunftsland verlegt haben (vgl. Butterwegge 2010: 21).

2.3.1. Erste Eingrenzung: Kinder mit Migrationshintergrund

Das Bundesamt für Statistik definiert die Bevölkerung mit Migrationshintergrund noch näher: «Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in der Schweiz umfasst alle Personen – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit –, deren Eltern im Ausland geboren sind. Dazu gehören einerseits Personen, die in die Schweiz eingewandert sind (Migrantinnen) als auch

deren in der Schweiz geborenen direkten Nachkommen. Der Migrationsstatus einer Person lässt sich somit durch die Kombination der persönlichen Merkmale «Geburtsland», «Staatsangehörigkeit bei Geburt» und «aktuelle Staatsangehörigkeit» sowie dem Merkmal «Geburtsland des Vaters bzw. der Mutter bestimmen» (Bevölkerung mit Migrationshintergrund, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html>).

Für die Bearbeitung der bereits dargestellten Fragestellung wird die Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund der ersten und der zweiten Generation betrachtet. Diese Gruppe umfasst einerseits die Kinder, die mit den Eltern aus dem Ausland in der Schweiz zugewandert sind und in der Schweiz eingeschult wurden, andererseits auch die Kinder, die erst in der Schweiz geboren worden sind und von eingewanderten Eltern (oder einem ausländischen Elternteil, also aus einer binationalen Ehe) abstammen.

2.3.2. Zweite Eingrenzung: Kinder mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen und finanziell benachteiligten Kreisen

Die Lebenslage «Migration» ist äusserst heterogen. Viele Menschen sind auf unterschiedlichen Art und Weise durch das Phänomen Migration betroffen. In dieser Arbeit wird der Fokus auf die Kindern mit Migrationshintergrund gelegt, die aus einer bildungsfernen Gemeinschaft samt finanzieller Benachteiligung stammen.

3. Begriffsklärung bezüglich Fragestellung

Die Resilienz bildet den zentralen Begriff der vorliegenden Arbeit. Das lateinische Verb «resilire» bedeutet «zurückspringen» oder, noch deutlicher für das Schlüsselwort, «abprallen». In der deutschen Sprache wird es in substantivierter Form für Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität und Belastbarkeit verwendet (vgl. Kéré Wellensiek/Galuska 2014: 21). Unter Resilienz in einem angewandten Sinne wird «die Fähigkeit eines Individuums verstanden, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Stressfaktoren umgehen zu können» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 9).

Viele Autoren haben sich mit dem Thema Resilienz befasst. Es wurden einige Studien durchgeführt und zahlreiche Bücher geschrieben. Dieser Arbeit liegt die Definition von Resilienz von Corina Wustmann aus dem Jahr 2012 zugrunde, denn diese Definition ist im deutschsprachigen Raum allgemein anerkannt und akzeptiert.

3.1. Definition Resilienz

Corinne Wustmann definiert Resilienz als «die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken» (Wustmann 2012: 18). Rund um die Relevanz von Resilienz sind zwei wichtige Merkmale gleich zu Beginn zu erwähnen. Es gibt einerseits eine (oder mehrere) Risikosituation(en) wie beispielweise Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern, Scheidung der Eltern, häusliche Gewalt, traumatische Ereignisse usw. Andererseits gibt es auch Menschen, die in der Lage sind, eine derartige Situation positiv zu bewältigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 10). Corina Wustmann spricht bei der ersten Voraussetzung von «signifikanten Bedrohungen» (Wustmann 2012: 18) und bei den zweiten von «erfolgreicher Bewältigung» (Wustmann 2012: 18).

3.1.1. Resiliente Kinder

«Resiliente Kinder kennen ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten und sind stolz darauf; sie können ihre Erfolge auf ihr Handeln beziehen und wissen, welche Strategien und Wege sie zu diesem Ziel gebracht haben; sie können diese Strategien auf andere Situationen übertragen und wissen, welche Auswirkungen ihr Handeln hat und vor allem, dass ihr Handeln auch etwas bewirkt» (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 47).

Die amerikanische Entwicklungspsychologin Emmy E. Werner (*1929) hat sich schon vor 60 Jahre mit dem Thema Resilienz befasst. In der Hawaii-Insel Kauai hat sie in 1955 eine Längsschnittstudie über die Dauer von 40 Jahren durchgeführt, worin sie die Entwicklung von 700 Kindern bis ins Erwachsenenalter beobachtet, begleitet und festgehalten hat (vgl. Wustmann 2011: 352f.). Diese Kinder bildeten eine sehr heterogene Gruppe bezüglich des Umfeldes, der finanziellen Situation und des Bildungsniveaus der Eltern. Teils waren sie sehr behütet und in wohlhabenden Verhältnissen aufgewachsen, teils wuchsen sie in sehr schwierigen Verhältnissen auf (vgl.ebd.). Eine wichtige Erkenntnis dieser Studie war, dass es mehrere Einflussfaktoren gibt, die das Risiko von psychologischen Störungen und Beschwerden entschärfen und verringern vermögen (vgl. Kéré Wellensiek / Galuska 2014: 22):

- a) angeborene Eigenschaften eines Individuums,
- b) Fähigkeiten, die der Einzelne in Interaktion mit seiner Umwelt erwirbt und
- c) umgebungsbezogene Faktoren (Kéré Wellensiek / Galuska 2014: 22).

Zu den Fähigkeiten, die der Einzelne in Interaktion mit seiner Umwelt erwirbt, gehört die Resilienz. «Die Resilienz ist kein statischer Zustand sondern ein Prozess, der von Dynamik und Wechselwirkung geprägt ist. «Steh-auf-Menschen» haben gelernt, diesen Prozess an den entscheidenden Stellen konstruktiv zu beeinflussen» (Kéré Wellensiek / Galuska 2014: 23). Zu den Resilienzfaktoren zählen beispielweise ein positives Selbstbewusstsein, die Widerstandskraft, Problemlösefähigkeit, Gefühlsbewältigung usw. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/ Rönnau-Böse 2014: 40f.). Diese Resilienzfaktoren sind bei jedem Mensch unterschiedlich ausgeprägt und werden in Interaktion mit der Umgebung bei Sozialisationsprozessen ausgebaut und verstärkt (vgl. Kéré Wellensiek / Galuska 2014: 23).

Eine positive Entwicklung in der Kindheit ist noch kein Merkmal eines resilienten Kindes. Ein resilientes Verhalten zeigt sich vielmehr erst, wenn «ein Mensch eine Situation erfolgreich bewältigt hat, die als risikohörende Gefährdung für die Entwicklung des Kindes eingestuft werden kann» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 10). Zudem kann ein Kind erst dann als resilient betrachtet werden, wenn es, im Vergleich mit anderen Kindern, in vergleichbar widrigen Lebenssituationen und mit «psychischen Beeinträchtigungen» (Wustmann 2012: 18), sich «trotz massiver Beeinträchtigung erstaunlich positiv entwickelt» (ebd.). Grundsätzlich sind bei der Definition «resilientes Kind» drei Faktoren von Bedeutung:

- a) Wenn sich trotz risikobelastender Lebenssituationen (wie Armut, Migration, Krankheit, Scheidung oder Tod der Eltern, traumatische Ereignisse usw.)
- b) sich das Kind positiv entwickeln kann
- c) Diese positive Entwicklung ist nicht bei allen Kindern in den gleichen Lebensverhältnissen erkennbar (vgl. Wustmann 2012: 18).

3.1.2. Vulnerabilität

Die Vulnerabilität steht im direkten Gegensatz zur Resilienz. «Die Vulnerabilität bezeichnet die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit einer Person gegenüber äusseren ungünstigen Einflussfaktoren – also eine Bereitschaft, psychische Erkrankungen zu entwickeln» (Fingerle, 2000, zitiert in Wustmann 2012: 22). «Die Vulnerabilität umschreibt, wie stark die Entwicklung eines Kindes ungünstig beeinflusst werden kann. Ein Kind, das besonders anfällig für widrige Lebensumstände ist, besitzt demnach eine hohe Vulnerabilität» (Wustmann 2012: 22). Die Lebensphasen, die als Übergänge oder «Transitionen» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 24) bezeichnet werden können, wie z. B. der Eintritt in den Kindergarten, der Übergang in die Schule oder die Zeit der Adoleszenz, sind Phasen, in denen Kinder möglicherweise anfälliger gegenüber

Risikofaktoren werden können. In dieser Zeit erhöhter Vulnerabilität treten unterschiedliche Herausforderungen gleichzeitig auf, die die Kinder bewältigen sollten. Die Gefahr, dass Fehlentwicklungen und Störungen auftreten, ist deswegen höher (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 24).

3.2. Definition Coping

In der Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt können Situationen entstehen, die Stress auslösen. «Stress bezieht sich auf eine Beziehung mit der Umwelt, die vom Individuum im Hinblick auf sein Wohlergehen als bedeutsam bewertet wird, aber zugleich Anforderungen an das Individuum stellt, die dessen Bewältigungsmöglichkeiten beanspruchen und überfordern» (Lazarus & Folkmann, 1994; Lazarus & Launier 1981; zitiert in Wustmann 2012: 76). «Coping» ist also als Prozess zu verstehen, welcher alle problemlösenden Strategien beinhaltet, die eine Person anwendet, um mit alle belastenden Situationen umgehen zu können. Das Ziel dieser Strategien oder Bewältigungsverhaltens ist die Begrenzung von schädigenden Umweltbedingungen, der Schutz des Wohlbefindens, die Aufrechterhaltung der Sozialbeziehungen und das Erhalten eines positiven Selbstbilds (vgl. Wustmann 2012: 76).

Lazarus und Launier definieren Coping als «jene verhaltensorientierten und intrapsychischen Anstrengungen, mit umweltbedingten und internen Anforderungen fertig zu werden, das heisst, sie zu meistern, zu tolerieren, zu reduzieren oder zu minimieren» (Lazarus und Launier 1981: 244 zitiert in Wustmann 2012: 76).

3.2.1. Coping-Strategien

«Als Coping-Strategien werden die konkreten Handlungsabsichten und -sequenzen bezeichnet, mit denen auf eine bedrohliche Situation reagiert wird» (Wustmann 2004: 76). Die Strategien unterscheiden sich nach der Art, wie sie eingesetzt werden, und nach ihrer Absicht (vgl. Wustmann 2012: 76, 77, 78):

Defensive Strategie: Wenn eine Stresssituation vermieden wird (vgl. ebd.).

Aktive Strategie: Direkte Auseinandersetzung mit einer Stresssituation (vgl. ebd.).

Problemorientierte Strategie: Konzentration auf das Problem, das zu lösen ist. Impliziert die direkte Auseinandersetzung mit den Stressoren. Gezielt wird eine Veränderung der Umwelt (Reorganisation des Umfeldes), oder des eigenen Verhaltens (Anpassung der Merkmale

eines Individuums) vorgenommen. Dies bedeutet unter anderem einen Erwerb neuer Fähigkeiten und von Veränderungen der eigenen Gewohnheiten. Zudem kann es zur Veränderung der Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster eines Individuums kommen (vgl. ebd.).

Emotionsregulierende Strategie: Die Absicht ist hier, eine Veränderung der Kontrolle über die emotionalen Reaktionen zu erlangen (vgl. ebd.).

Wie diese Strategien zum Einsatz kommen, hängt von der Kontrollierbarkeit der Stresssituation ab. Bei gut kontrollierbaren Situationen werden eher problemlösende Strategien angewendet. Wenn die Situationen jedoch wenig kontrollierbar sind, werden emotionsregulierende Strategien benutzt. Die Herausbildung dieser Strategien beginnt erst in der späteren Kindheit. Jüngere Kinder neigen dazu, die problemorientierten Bewältigungsstrategien anzuwenden (vgl. ebd.). Die nicht erfolgreichen Bewältigungsversuche können zur Akkumulation von Stressoren beitragen. Gewaltanwendung, Verleugnung, Vermeidung von Situationen und Drogenkonsum sind dagegen dysfunktionale Coping-Formen (vgl. Wustmann 2012: 76).

4. Entwicklungsaufgaben nach R. J. Havighurst

«Resilienz bezieht sich insofern nicht nur auf die reine Abwesenheit psychischer Störungen (...) sondern schliesst den Erwerb bzw. Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen der normalen kindlichen Entwicklung mit ein» (Luthar, Cichetti & Becker, 2000; Luthar & Cichetti, 2000; Masten, 2001a; Masten & Coatsworth, 1998, Rutter, 2000; Wyman et al., 2000; zitiert in Wustmann 2012: 20).

Der Leitgedanke diverser Entwicklungstheorien ist, dass «sowohl die sich entwickelnden Subjekte als auch die jeweiligen Lebenskontexte zur Entstehung und Lösung von Problemen und Krisen beitragen» (Oerter / Montada 2002:43). Da sie sich in dauernder Entwicklung befinden, gibt es grosse Unterschiede zwischen den Subjekten und den Lebensumständen. R. J. Havighurst spricht bei diesem Entfaltungsprozess von der Entstehung von strukturierten Problemen, die er als Entwicklungsaufgabe benennt (vgl. Oerter / Montada 2002:43).

Im Mittelpunkt der Entwicklungsaufgaben-Konzeption von R. J. Havighurst steht die Grundannahme, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsenen ihre lebenslange Entwicklung durch die positive Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben beeinflussen und fördern können. Diese Aufgaben sind je nach Alter und Lebensperiode unterschiedlich (vgl. Lothar et al. 2010: 30). Für Lothar et al. sind Entwicklungsaufgaben «Herausforderungen oder Probleme, die sich typischerweise jedem Menschen im Entwicklungsverlauf stellen. Sie

ergeben sich aufgrund der körperlichen Entwicklung, des kulturellen Drucks und aufgrund dadurch ausgelöster Wünsche und Erwartungen» (Lothar et al. 2010: 253).

R. J. Havighurst unterscheidet mehrere Entwicklungsperioden, in denen es mehrere altersspezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen gibt. Die nachstehende Auflistung stellt eine Zusammenfassung der Altersstufen «frühe Kindheit» bis «Jugendalter» und deren Entwicklungsaufgaben dar:

| <u>Altersstufe</u> | <u>Entwicklungsaufgaben</u> |
|--------------------------|---|
| Frühe Kindheit | <ul style="list-style-type: none"> - Bindung an Bezugsperson/en - Sprachentwicklung - Selbstkontrolle / Selbststeuerung (vor allem motorisch) - Entwicklung von Autonomie |
| Mittlere Kindheit | <ul style="list-style-type: none"> - Geschlechtsrollenidentifikation - Entwicklung von Impulskontrolle - Beziehung zu Gleichaltrigen (soziale Kompetenz) - Anpassung an schulische Anforderung (Lesen, Schreiben, etc.) |
| Jugendalter | <ul style="list-style-type: none"> - Identitätsentwicklung - Gemeinschaft mit Gleichaltrigen / Aufbau enger Freundschaften - Internalisiertes moralisches Bewusstsein - Schulische Leistungsfähigkeit |

Tab. 1: Entwicklungsaufgabe nach Havighurst (Havighurst, 1982; Waters & Sroufe, 1983; vgl. Oerter, 1995; in Wustmann 2012: 21)

Mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben können vielfältige Fähigkeiten und Kompetenzen, auch «Bewältigungsmechanismen» (Lothar et al. 2010: 31) genannt, aufgebaut werden, womit das Bestehen zukünftiger Entwicklungsaufgaben erleichtert wird (vgl. Lothar et al. 2010: 31).

4.1. Die Altersstufe 4 bis 12 Jahren

Die Altersstufe «mittlere Kindheit» beinhaltet die Phase des Kindergartenbeginns, des Übergangs in die Schule sowie die Phase des mittleren Schulalters. Diese mittlere Kindheit steht somit, wie bereits erwähnt, im Zentrum dieser Arbeit. Hinsichtlich der Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigung sind die Altersstufe «mittlere Kindheit» und «Altersstufe 4-12 Jahren» beinahe deckungsgleich. Die Schule, welche in dieser Arbeit eine bedeutende Rolle übernimmt, steht in dieser Altersspanne im Mittelpunkt. Das Lernen der Tätigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen sind Herausforderungen, die jedes Kind in diesem Alter meistern sollte. Dazu kommen die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, der Aufbau der Beziehungen zu Gleichaltrigen und die Anpassung an die schulische Struktur und Organisation. Diese Transitionsphase ist allerdings für alle Kinder eine Zeit mit möglichen Gefahren. Für die Kinder mit Migrationshintergrund kann in diesem Alter das Risiko einer Belastung noch höher sein. Denn die Lebenssituation Migration kann zusätzlich weitere Risiken mit sich bringen, die sich für die altersgemässen Entwicklungsaufgaben dieser Kinder und ihrer Familien möglicherweise als unüberwindbare Hürden erweisen.

5. Resilienz

Die heutige grosse Bedeutung der Resilienz in den Human- und Sozialwissenschaften kann mit einem Paradigmen- und Perspektivenwechsel begründet werden. Das früher gebräuchliche krankheitsorientierte und pathogenetische Modell wurde auf die Seite gelegt (vgl. Wustmann 2012: 26). Die danach entwickelte Resilienzkonzeption richtet sich nach dem ressourcenorientierten Modell der Salutogenese, die vor 40 Jahren durch den Medizinsoziologen Antonovsky geprägt wurde, das ungefähr mit Gesundheitsentstehung übersetzt werden kann. Im Mittelpunkt dieses Modells steht die Suche nach dem, was Menschen gesund erhält (vgl. ebd.). Antonovsky ging davon aus, dass die «Suche nach spezifischen Krankheiten (...) mit der Suche nach gesundheitserhaltenden und -fördernden Faktoren ergänzt werden» (Wustmann 2012: 26) kann. Infolgedessen richtet sich die heutige Resilienzforschung nach der salutogenetischen Betrachtungsweise und sucht nach den Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften, die ein Kind auszeichnen, das sich trotz Risikobedingungen positiv und gesund entfalten kann (vgl. ebd.).

5.1. Merkmale der Resilienz

Die Resilienz ist nicht angeboren. Sie entwickelt sich erst im Rahmen der Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich Resilienz im Lauf des Lebens eines Individuums, je nach den gelebten und erlebten Ereignissen und Erfahrungen, verändert (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 10).

Die Resilienz bildet sich nach aktuellen Erkenntnissen aus einem sehr vielschichtigen Zusammenwirken der Merkmale von Kindern und deren Lebensumwelt. Die Resilienz ist charakterisiert durch ihre Komplexität und ihre dynamischen Eigenschaften, also durch Veränderlichkeit und Situationsspezifität. In den folgenden Abschnitten werden darum die Merkmale der Resilienz aufgeführt und beschrieben. Die Verflochtenheit der Kennzeichen deutet bereits darauf hin, dass es unterschiedliche Modelle und Zugänge zur Resilienzforschung gibt.

5.1.1. Resilienz als ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess

Corina Wustmann definiert Resilienz als «dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess». (Wustmann 2012: 28).

Resilienz ist nicht statisch, sondern sie verändert sich mit den unterschiedlichen Erfahrungen und Erlebnissen eines Individuums. Dieser Prozess zwischen Kind und Umwelt soll «bidirektional» (Wustmann 2012: 20) betrachtet werden. Damit ist gemeint, dass nicht nur das Kind sondern auch die Umwelt an der Entwicklung eines resilienten Verhaltens beteiligt ist. Einerseits wirken sich frühe Umweltbedingungen auf den Verlauf eines Prozesses aus. Andererseits haben auch positiv erlebte Ereignisse und Erfahrungen eine Wirkung auf die Entfaltung von Bewältigungsfähigkeiten (vgl. Wustmann 2012: 20). «Ein Kind, das sich einer Belastung gewachsen zeigt, geht aus dieser Erfahrung gestärkt hervor und schafft damit günstigere Voraussetzungen, künftige Anforderungen erfolgreich zu bestehen» (Laucht et al., 2000 zitiert in Wustmann 2012: 28, 29). Im Weiteren nimmt ein Kind Einfluss auf die Umwelt, indem es seine Lebensumwelt «aktiv mitgestaltet und konstruiert» (Wustmann 2012: 29).

5.1.2. Variable Grösse

«Resilienz bedeutet nach heutigem Forschungsstand keine stabile Immunität und absolute Unverwundbarkeit gegenüber negativen Lebensereignissen und psychischen Störungen, sondern ein Konstrukt, das über die Zeit und Situationen hinweg variieren kann» (Rutter, 2000; Waller, 2001 zitiert in Wustmann 2012: 30). Die Bewältigungskompetenzen eines Kindes können sich durch die Zeit verändern. Obwohl ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens ein resilientes Verhalten zeigen kann, heisst dies dennoch nicht, dass das Kind für immer resilient sein wird. Bei der Konfrontation mit weiteren (eventuell bisher unbekannt) Risikobedingungen- und Belastungen kann das Kind Schwierigkeiten spüren, diese zu bewältigen. Die Resilienz ist also nicht über den «gesamten Lebenslauf stabil» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 11). Die Widerstandsfähigkeit kann also durchaus als «elastisch» (Zimmermann & Arunkumar, 1994, zitiert in Wustmann 2012: 31) bezeichnet werden. Diese Elastizität ist für die präventive Resilienzförderung von grosser Bedeutung. Erkenntnisse diverser Studien haben gezeigt, dass Kinder, die zu Beginn als resilient eingeordnet wurden, später trotzdem auch Entwicklungsbeeinträchtigungen aufweisen können. Dies weist auf die Notwendigkeit hin, eine kontinuierliche Unterstützung von Kindern, die mit risikoreichen Situationen konfrontiert werden, sicherzustellen (vgl. Wustmann 2012: 31).

5.1.3. Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional

«Resilienz in einem spezifischen Lebensbereich kann nicht automatisch auf alle anderen Lebens- oder Kompetenzbereiche übertragen werden» (Luthar & Zigler, 1991; Luthar et al. 2000 zitiert in Wustmann 2012: 32). Studienerkenntnisse konnten nachweisen, dass ein Kind in der Schule ein resilientes Verhalten aufweisen kann und dennoch bezüglich der sozialen Kontakte und Beziehungen nicht resilient ist (vgl. Wustmann 2012: 32). Es wird in solchen Situationen der Begriff «lebensspezifische Resilienz» (Wustmann 2012: 32) gebraucht, der seinerseits wiederum in mehrere Resilienzbezeichnungen aufgeteilt wird: «academic and educational resilience» (Wustmann 2012: 32) (schulischer Bereich), «emotional resilience» (ebd.) (Bereich der Beziehungen), «cultural resilience» (ebd.) (kulturgeprägte Bereiche) und «behavioral resilience»(ebd.) (Verhaltensbereich).

5.2. Konzepte der Resilienzforschung

Das Risiko- und das Schutzfaktorenkonzept sind zwei wesentliche Konzepte der Resilienzforschung. Um diese beiden Konzepte zu erklären, sind die folgenden Definitionen von Risiko- und Schutzfaktoren notwendig:

Risikofaktoren werden verstanden als «krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale (...), von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht» (Holtmann/Schmidt, 2004, zitiert in Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 20). Eine pathogenetische Betrachtungsweise ist also der Ausgangspunkt dieses Konzepts. Dem liegen alle Faktoren und Lebensvoraussetzungen zugrunde, die die Entwicklung eines Kindes gefährden, einschränken oder sogar zu psychische Beeinträchtigungen führen können (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 20).

Schutzfaktoren wiederum werden definiert als «Merkmale, die das Auftreten einer psychischen Störung oder unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen» (Rutter 1990, zitiert in Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 27). In diesem Konzept wird davon ausgegangen, dass die beiden (Risiko und Schutz) Faktoren von Bedeutung sind. Die Entwicklung eines Kindes soll nun anhand der beiden Faktorengruppen analysiert werden.

5.3. Merkmale des Risikofaktorenkonzepts

«Risikofaktor wird als ein Merkmal bezeichnet, das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht» (Garmezy, 1983 zitiert nach Laucht, 1999, S. 303, zitiert in Wustmann 2012: 36). Die folgenden Tabellen stellen eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Risikofaktoren und deren Merkmale dar:

| Risikofaktoren bzw. Stressoren | |
|--|--|
| Psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes (Lokalisiert in der Familie oder im weiteren sozialen Umfeld des Kindes) | |
| Diskrete Faktoren | Kontinuierliche Faktoren |
| Diese Faktoren sind in der Zeit beschränkt, wie z. B. punktuelle kritische Lebensereignisse. | Faktoren, die die gesamte Entwicklung beeinflussen, wie z. B. sozioökonomischer Status der Familie. |
| Proximale Faktoren | Distale Faktoren |
| Dies sind Faktoren, die sich direkt auf das Kind auswirken, wie z. B. Streitigkeiten der Eltern oder ungünstige Erziehungspraktiken. | Dies sind Faktoren wie chronische Armut, Trennung/Scheidung der Eltern oder elterliche Psychopathologien. Sie wirken indirekt über Mediatoren, wie z. B. das Verhalten der Mutter. |

Tab. 2: Darstellung der Risikofaktoren (vgl. Wustmann 2012: 36, 37)

| Vulnerabilitätsfaktoren | |
|--|---|
| Biologische und psychologische Merkmale des Kindes | |
| Primäre Vulnerabilitätsfaktoren | Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren |
| Merkmale, die das Kind von Geburt an aufweist, z. B. genetische Dispositionen, Frühgeburt und/oder Geburtskomplikationen | Merkmale, die das Kind in der Auseinandersetzung mit der Umwelt «erwirbt», wie z. B. negatives Bindungsverhalten. |

Tab. 3: Darstellung der Vulnerabilitätsfaktoren (vgl. Wustmann 2012: 36, 37)

Forschungen haben nachgewiesen, dass die Vulnerabilitätsfaktoren, wie beispielsweise Frühgeburt, Krankheiten eines Säuglings oder niedriges Geburtsgewicht mit dem Wachstum des Kindes ihre Bedeutung verlieren. Hingegen zeigte sich, dass die psychosozialen Risiken, wie familiäre Gewalt oder Konflikte mit den Eltern, in der Kindheit an Bedeutung gewinnen.

Später werden diese Risiken vor allem durch Risiken aus dem schulischen und dem Peerbereich (z.B. Mobbing) abgelöst (vgl. Wustmann 2012: 36).

Traumatische Erlebnisse, wie z.B. Kriegs- und Terrorerlebnisse, schwere Unfälle, Verfolgung, Tod (oder Erkrankung) eines Elternteiles stellen eine besondere Form von Risikofaktoren dar. Traumatische Erlebnisse sind «existentielle Erfahrungen, in denen die Endlichkeit des eigenen Lebens konkret erfahren wird. (...) Sie sprengen die Grenzen vorhersehbarer Erfahrungsspielräume und werden zuerst ohnmächtig hingenommen» (Butollo & Gavranidou, 1999, S. 461f zitiert in Wustmann 2012: 39). Die Bewältigungs-kompetenzen und Fähigkeiten eines Kindes werden in solchen Situationen, in welchen eine existentielle Bedrohung vorhanden ist, anfangs gelähmt und machtlos. Das Kind wird vorübergehend handlungsunfähig sein.

5.3.1. Spezifische Wirkmechanismen

Doch nicht jeder Risikofaktor bedeutet automatisch eine Entwicklungsgefährdung eines Kindes und nicht jede Belastung muss zu psychischen Störungen führen. Viel wichtiger in diesem Zusammenhang ist die Häufigkeit, also wenn diese Risiken mehrmals und zusammen erscheinen. Diesbezüglich spricht Corinne Wustmann von «multiplen Risikobelastungen» und «koexistierenden Stressoren» (Wustmann 2012: 40).

Folgende Mechanismen können das Auftreten einer Beeinträchtigung und dementsprechend die Entwicklung eines Kindes negativ beeinflussen:

Die Kumulation der Belastungen: Studien haben gezeigt, dass die Risikobelastungen immer häufiger gleichzeitig erscheinen. Kinder mit Migrationshintergrund werden beispielweise durch mehrere Risikobelastungen (niedriger sozioökonomischer Status der Familien, niedriges Bildungsniveau der Eltern, soziale Isolation der Familie und kulturelle Stigmatisierung) gefährdet. «Je mehr Risikofaktoren zusammen kommen, desto höher ist auch das Risiko, eine psychische Störung zu entwickeln» (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 24). Kinder, die mehreren Risikobelastungen ausgesetzt sind, sind deswegen entwicklungsgefährdet (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 25)

Dauer, Kontinuität der Belastungen: Wichtig ist auch, wie lang ein Kind einer belastenden Situation ausgesetzt ist. Langdauernde Risikobelastungen, wie z.B. chronische Armut, können zu beeinträchtigenden Veränderungen der Kompetenzen und Fähigkeiten eines Kindes führen und somit sogar die Bewältigungsmöglichkeiten des Kindes stark

einschränken. Die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes kann somit stark gefährdet werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 25)

Abfolge der Ereignisse: Je früher eine Risikobelastung auftritt, desto beeinträchtigender können die Folgen für die spätere Entwicklung des Kindes sein (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 25)

Alter und Entwicklungsstand des Kindes: Auch das Datum des Auftretens von Belastungen kann entscheidend für die Entwicklung des Kindes sein. Wenn diese Risikobelastungen im jüngeren Alter des Kindes auftreten, also im Alter der Bewältigung vieler Entwicklungsschritte, sind sie besonders belastend (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 25)

Geschlechtsspezifische Aspekte: Bezüglich der Bedeutung der Risikofaktoren spielt das Geschlecht auch eine wichtige Rolle. Die Forschung hat nachgewiesen, dass Jungen in der Kindheit stärker durch die Risikobelastungen beeinflusst werden, denn sie weisen häufiger Entwicklungsstörungen als Mädchen auf. Auch die Anzahl der chronischen Krankheiten ist beim männlichen Geschlecht höher. In der Adoleszenz dagegen sind die Mädchen anfälliger. Sie sind sensibler und reagieren stärker auf die Entwicklung ihres Körpers. Das Risiko von psychosomatischen Erkrankungen ist in diesem Alter bei ihnen gross (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 25, 26)

Subjektive Bewertung der Risikobelastung: «Wie eine Risikobelastung zu beurteilen ist, lässt sich letztlich nur aus der Perspektive des betroffenen Kindes beantworten» (Lothaus & Klein-Heissling, 2001, zitiert in Wustmann 2012: 45). Eine Trennung der Eltern kann beispielsweise für ein bestimmtes Kind eine Belastung darstellen, für ein anderes kann diese Situation die Befreiung aus einer Stresslage bedeuten (vgl. Wustmann 2012: 44).

5.4. Schutzfaktorenkonzept

«Das Konstrukt der risikomildernden Faktoren wurde als positiver Gegenbegriff zu dem der risikoerhöhenden Faktoren konzipiert» (Wustmann 2012: 44). Diese Faktoren stellen die «gegenüberliegenden Pole ein- und desselben Kennzeichens dar» (ebd.). Um diese Idee zu verdeutlichen, kann der Faktor «Bindung zu einer Bezugsperson» betrachtet werden. Wenn eine emotional stabile Bindung zu einer Bezugsperson besteht, wird von einem risikomildernden Faktor gesprochen. Ist die Bindung zu einer Bezugsperson hingegen inexistent, kann von einem risikoerhöhenden Faktor gesprochen werden (vgl. Wustmann 2012: 44).

5.4.1. Schutzfaktoren und förderliche Bedingungen

Der Begriff «Schutzfaktor» wird erst verwendet, wenn eine Risikosituation besteht, die beseitigt werden soll. «Schutzfaktoren werden (...) als entwicklungsfördernde, protektive oder risikomildernde Faktoren bezeichnet» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 27). Um einem Risiko entgegenzuwirken, sollten die Schutzfaktoren oder risikomildernde Faktoren zeitlich vor den risikoerhöhenden Faktoren auftreten (vgl. Lüthar et al., 2000, zitiert in Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 27).

Lüthar et al. hat vier Gruppen von Schutzfaktoren erfasst (vgl. ebd.):

Generell protektive Faktoren

Haben eine unmittelbare Wirkung auf Kinder mit hohem oder niedrigem Risiko (vgl. ebd.).

Stabilisierende protektive Faktoren

Haben eine stabilisierende Wirkung bezüglich des steigenden Risikos (vgl. ebd.).

Ermutigende protektive Faktoren

Motiviert die Auseinandersetzung mit dem Stress und fördert die Kompetenz der Stressbewältigung (vgl. ebd.).

«Wirkt sich ein Faktor unabhängig davon positiv aus, ob ein erhöhtes Risiko besteht oder nicht, so könnte von generellen entwicklungsförderlichen Bedingungen gesprochen werden» (Scheithauer et al., 2000 zitiert in Wustmann 2012: 45). Diese förderlichen und schützenden Bedingungen unterstützen das Individuum bei der Bewältigung von Stress- und Risikosituationen sowie bei seiner Anpassung an seine Umwelt (vgl. Wustmann 2012: 46). «Risikomildernde Bedingungen bezeichnen zum einen personale Ressourcen (Eigenschaften des Kindes) und zum anderen soziale Ressourcen (Schutzfaktoren in der Betreuungsumwelt des Kindes)» (Wustmann 2012: 46). Diese schützenden Bedingungen werden in drei Einflussebenen gegliedert, die jedoch nicht separat voneinander betrachtet werden sollen:

- a) Ebene des Kindes,
- b) Ebene der Familie,
- c) Ebene des ausserfamiliären sozialen Umfeldes (vgl. Wustmann 2012: 46).

Die folgende Zusammenstellung veranschaulicht die oben genannten Ebenen:

Kindbezogene Faktoren

Eigenschaft, die das Kind von Geburt an aufweist, wie beispielsweise ein positives Temperament und intellektuelle Fähigkeiten (vgl. Wustmann 2012: 46).

Resilienzfaktoren

Eigenschaften und Kompetenzen, die das Kind in der Interaktion mit der Umwelt sowie durch die gelungene Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben erwirbt. Diese Faktoren sind bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen von höherer Bedeutung. Beispiele dafür sind ein positives Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, aktives Bewältigungsverhalten, soziale Kompetenz oder Problemlösefähigkeit (vgl. ebd.).

Umgebungsbezogene Faktoren

Merkmale innerhalb der Familie und im weiteren sozialen Umfeld des Kindes, wie beispielsweise eine stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, hohes Bildungsniveau der Eltern, konstruktive Kommunikation in der Familie oder Modelle positiven Bewältigungsverhaltens.

Beispiele bezüglich der Bildungsinstitutionen sind klare und konsistente Strukturen und Regeln, wertschätzendes Klima, angemessener Leistungsstandart, positive Freundschaftsbeziehungen, Förderung der Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) und Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 29).

Tab. 4: Darstellung der Kindbezogene- der Resilienz- der Umgebungsbezogene Faktoren (vgl. Wustmann 2012: 46, 47).

5.4.2. Spezifische Wirkmechanismen

Erst beim Auftreten einer belastenden Situation oder einer Krise können die Auswirkungen der Schutzfaktoren analysiert werden. Wie bei den Risikofaktoren können die Schutzfaktoren nicht isoliert betrachtet und analysiert werden. Diesbezüglich ist die kumulative Wirkweise relevant (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 30). «Je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto höher ist die protektive Wirkung gegenüber Entwicklungsbeeinträchtigungen» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 30).

Zudem ist wichtig zu beachten, dass die Qualität und Wirkung der Schutzfaktoren von der Situation abhängig sind. Es ist nicht immer sehr klar festzulegen, was ein Risiko- und was ein Schutzfaktor ist. Der Faktor «strenge elterliche Erziehung» kann z. B. bei Jugendlichen, die in Armut aufwachsen, eine schützende Wirkung haben. Andererseits ist dies bei Jugendlichen, welche familiären Risikobedingungen wie elterliche Psychopathologie ausgesetzt sind, nicht der Fall (vgl. Wustmann 2012: 50). Es soll deswegen immer die konkrete Situation miteinbezogen werden.

Hinsichtlich der Relevanz und des Einflusses der Schutzfaktoren kann, je nach Situation, eine Klassifizierung geschaffen werden. Studien haben gezeigt, dass eine sichere, emotionale und warme Bindung zu einer Bezugsperson eine entscheidende Schutzfunktion innerhalb der Entwicklung eines Kindes aufweist. Zu den Bezugspersonen zählen die Eltern, aber auch weitere Verwandte oder sogar Erzieherin, Erzieher und Lehrpersonen. Wichtig dabei ist die Konstanz dieser Bindung (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 31). Die alters- und geschlechtsspezifischen Bedürfnisse sowie der unterschiedliche Entwicklungsstand der Kinder bilden im Weiteren wichtige Aspekte bezüglich der Hierarchisierung der Schutzfaktoren (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Geschlechtsspezifität übernehmen Schutzfaktoren wie Temperament, Problemlösefähigkeit und Selbstwertgefühl bei den Mädchen eine wichtige Rolle. Dagegen spielen Schutzfaktoren wie soziale Unterstützung durch andere (z.B. Mutter, Familienangehörige und Lehrpersonen) bei den Jungen eine bedeutender Rolle (vgl. Wustmann 2012: 20).

Die Entwicklung eines Kindes wird sowohl durch die positiven als auch durch die negativen Erfahrungen und Ereignisse beeinflusst. «Wie die Resilienz gegen Infektionskrankheiten durch eine erfolgreiche Ansteckung mit dem Infektionsträger in modifiziert oder geringer Form ermöglicht wird (...), so kann auch eine erfolgreiche Bewältigung früherer, belastender Erfahrungen die Abwehrkräfte gegen spätere psychosoziale Krisen stärken» (Wustmann 2012: 51, 52). Eine Risikobedingung kann in Bezug auf die Qualität der Bewältigung des Stresses sowohl eine Quelle einer Beeinträchtigung als auch eines Anstosses zur Weiterentwicklung sein. (vgl. Wustmann 2012: 52).

Ob ein Faktor als günstig oder ungünstig eingestuft wird, hängt von der Dosierung ab. «So zeigt sich ein gut ausgeprägtes Kohärenzgefühl erwiesenermassen eine protektive Wirkung - dies ist allerdings dann nicht der Fall, wenn es übersteigert oder rigide ausgeprägt ist» (Antonovsky, 1987 zitiert in Wustmann 2012: 52).

5.4.3. Wechselwirkung von Risiko und Schutzfaktoren

Schutzfaktoren- und Risikofaktoren dürfen nicht als Gegensätze betrachtet werden. Ihre Beziehung ist vielschichtig und komplex und sie beeinflussen sich wechselseitig (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 32). «Ein fehlender Schutzfaktor kann als Risikofaktor gesehen werden» (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 32). Das Gegenteil ist jedoch nicht der Fall. Die Abwesenheit von Risikofaktoren an sich bedeutet für einen Menschen noch keinen Schutz. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 32).

Die folgende Abbildung zeigt eine Gegenüberstellung der Risiko- und Schutzfaktoren:

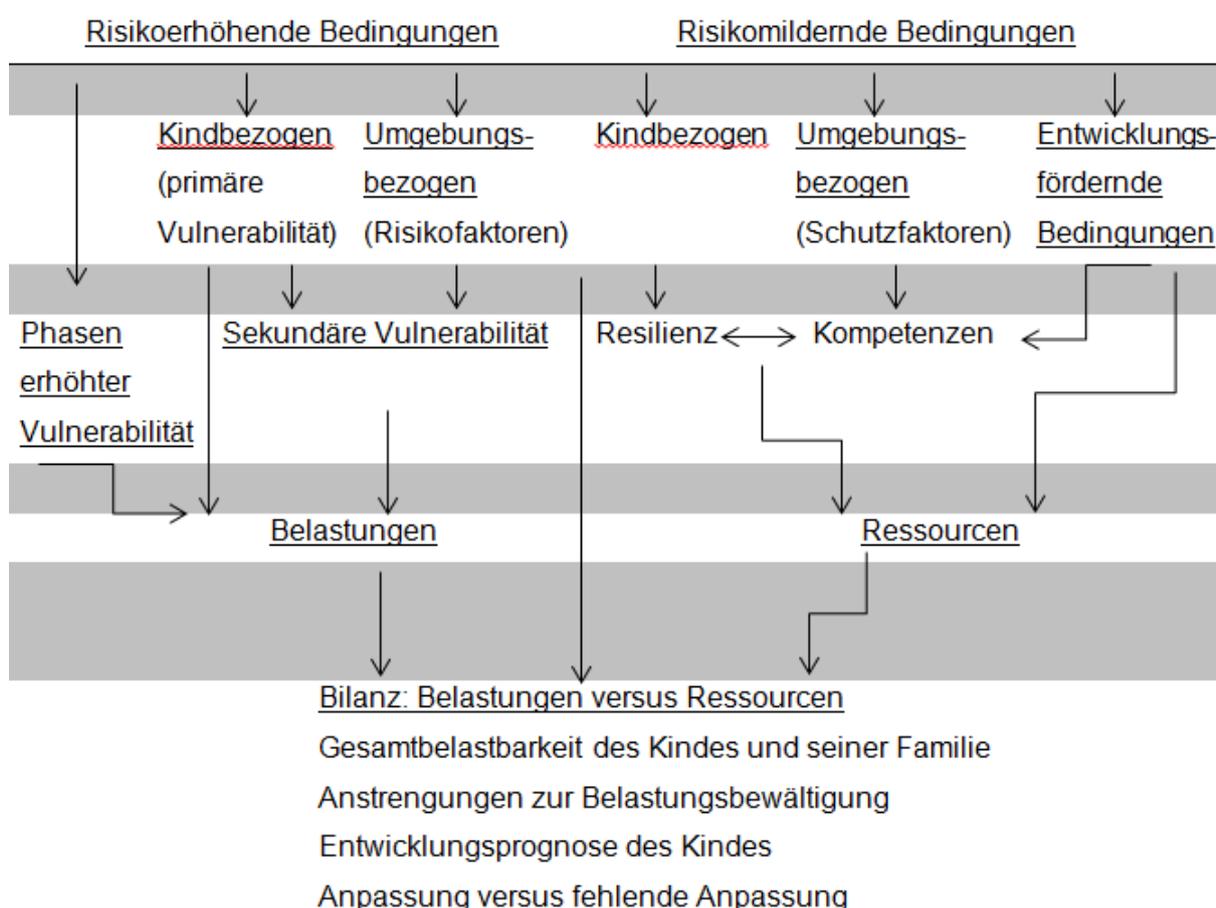


Abb. 2: Gegenüberstellung der Risiko- und Schutzfaktoren (Petermann et al. (2004), dargestellt in Fröhlich-Gildhoff / Rönna -Böse 2014: 32).

5.5. Resilienzmodelle

Bei der Entstehung der unterschiedlichen Resilienzmodelle besteht eine Wechselwirkung zwischen den Risiko- und Schutzfaktoren. Die Forschungsansätze in der Resilienzforschung lassen sich folgendermassen einteilen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 36):

Der entwicklungspfadbezogene Ansatz:

Bei diesem Ansatz wird der zeitliche Aspekt der resilienten Entwicklungsverläufe bezüglich des zeitlichen Aspekts betrachtet (vgl. ebd.).

Der personenzentrierte Ansatz:

Der Mittelpunkt dieses Ansatzes ist die mögliche Entwicklung eines Kindes hinsichtlich der diversen Faktoren (vgl. ebd.).

Der variablenbezogene Ansatz:

Das Zusammenwirken der beiden Faktoren (Risiko und Schutz) und deren Einfluss auf die Entwicklung des Kindes stehen bei diesem Ansatz im Vordergrund (vgl. ebd.). Diverse Modelle werden auf dieser Grundidee aufgebaut: Das Kompensationsmodell, das Herausforderungsmodell, das Interaktionsmodell und das Kumulationsmodell (vgl. ebd.).

5.5.1. Das Kompensationsmodell

Die Grundidee dieses Modell besteht darin, dass die «Schutzfaktoren eine ausgleichende Wirkung für risikoerhöhende Bedingungen haben. Die Schutzfaktoren neutralisieren damit die Risikofaktoren» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 36). Somit kann festgehalten werden, dass «je mehr risikomildernde Faktoren vorhanden sind, umso besser wird das Entwicklungsergebnis und damit die Bewältigung der Risikosituation sein; je weniger risikomildernde Faktoren vorliegen, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit für psychische Beeinträchtigung» (Wustmann 2004: 57). Das folgende Beispiel kann diese Denkweise verdeutlichen: Ein Kind kann trotz elterlicher Konflikte (Risikofaktoren), beispielsweise durch die sozial-emotionale Unterstützung der Grosseltern (Schutzfaktor), eine gute Leistung in der Schule erreichen (vgl. Wustmann 2004: 57).

5.5.2. Das Interaktionsmodell

Bei diesem Modell steht die Interaktion zwischen den risikoerhöhenden und den risikomildernden Faktoren im Mittelpunkt. «Der risikomildernde Faktor moderiert das Ausmass der Risikobedingung» (Wustmann 2004: 60). Der risikomildernde Faktor hat in der Abwesenheit eines risikoerhöhenden Faktors keine Wirkung und hat in einem solchen Fall auch keinen Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes (vgl. Wustmann 2004: 60). Es wurde empirisch belegt, dass «die Unterstützung durch Lehrer sowie ausserschulische Aktivitäten für Kinder, die (...) in Armut aufwachsen, eine signifikant positive Wirkung auf ihre soziale Kompetenz und schulische Leistungsfähigkeit hat» (Rutter, 2000 zitiert in Wustmann 2004: 60). Dieser Schutzfaktor hat hier somit die Funktion eines «Puffers» (Fröhlich-Gildhoff / Rönna -Böse 2014: 37). Diese Unterstützung wird umgekehrt bei den Kindern aus risikoarmen Kontexten nicht als Schutzfaktor betrachtet (vgl. Wustmann 2004: 60).

5.5.3. Kumulationsmodell

Hier steht die Anzahl der Faktoren im Vordergrund. Dieses Modell besagt, dass die «Effekte mehrerer risikoerhöhender bzw. risikomildernder Faktoren addiert werden können» (Wustmann 2004: 61). Je mehr schützende Faktoren vorhanden sind, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden Entwicklung. Umgekehrt wiederum gilt, dass je grösser die Anzahl der Risikobedingungen ist, desto grösser ist die Eventualität des Auftretens fehlerhafter Entwicklung (vgl. Wustmann 2004: 61).

5.5.4. Das Rahmenmodell

All diese Konzeptionen betrachten wichtige Aspekte der Resilienz (und deren Entwicklung) und des Zusammenwirkens der risikoerhöhenden und risikomildernden Faktoren. Sie ergänzen sich gegenseitig. Darum wäre es sinnvoll, diese unterschiedlichen Konzeptionen zu kombinieren. Kumpfer (1999) versucht deshalb ein personenzentriertes Modell zu konzipieren, in dem die zeitliche Entwicklung des Kindes und das Zusammenwirken der Faktoren zugleich beachtet werden: Das Rahmenmodell der Resilienz (vgl. Wustmann 2012: 61).

Das Modell berücksichtigt sechs Dimensionen, die vier Einflussbereiche und zwei Transaktionsprozesse enthalten:

Die vier Einflussbereiche oder Prädikatoren:

(1) Der akute Stressor

Damit wird der Resilienzprozess in Gang gesetzt und die Störung der Balance der kindlichen Entwicklung ausgelöst. Das Stressniveau ist von der subjektiven Wahrnehmung des Kindes abhängig (vgl. Wustmann 2012: 62).

(2) Umweltbedingungen

Es sind die Bedingungen, die sich auf «das Vorhandsein bzw. die Interaktion risikoe erhöhender und risikomildernder Bedingungen in der Lebensumwelt des Kindes (...) beziehen» (Wustmann 2012: 62). Beispiele dafür sind die Familie, die Bildungseinrichtungen, soziale Beziehungen usw. Wichtig dabei ist zu beachten, dass das Zusammenwirken der risikoe erhöhenden und risikomildernden Faktoren in Abhängigkeit mit den Variablen Entwicklung, Alter, Geschlecht, soziokultureller Kontext sowie geografischer und zeitgeschichtliche Hintergrund des Kindes steht. Zusätzlich von Bedeutung sind eine mögliche Kumulation und deren zeitliche Abfolge im Auftreten der beiden Faktoren (vgl. ebd.).

(3) Personale Merkmale

Dazu gehören die Fähigkeiten und Kompetenzen, die die Kinder zur erfolgreichen Bewältigung widriger Lebenssituationen benötigen. Kumpfer spricht hierbei von fünf Bereichen, die sich überschneiden: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen sowie Glaube und Motivation. Im Weiteren sind kinderbezogene Faktoren wie Temperamentsmerkmale, Geschlecht und intellektuelle Fähigkeiten wichtig (vgl. Wustmann 2012: 62, 63).

(4) Das Entwicklungsergebnis

Unter «Entwicklungsergebnis» werden der Erwerb und der Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen der normalen Kinderentwicklung und die dazu gehörige Abwesenheit psychischer Störungen verstanden. Ein positives Entwicklungsergebnis ist ein Prädikator für eine erfolgreiche Bewältigung bevorstehender Risikosituationen (vgl. Wustmann 2012: 63).

Die zwei Transaktionsprozesse

(1) Das Zusammenspiel von Personen und Umwelt

Die Interaktion zwischen dem Kind und seiner Lebenswelt steht im Mittelpunkt dieses Prozesses. Diese Wechselbeziehung findet durch die Bindung an soziale Netzwerke, das Wahrnehmungsvermögen und die aktive Umweltselektion durch das Kind statt. Durch die Aktivierung der Umwelt und der beteiligten Bezugspersonen wird ein aktiver Anpassungsprozess gefördert (vgl. ebd.).

(2) Das Zusammenspiel von Personen und Entwicklungsergebnis

Damit gemeint ist der eigentliche Resilienzprozess. Es handelt sich dabei um die effektiven oder dysfunktionalen Bewältigungsprozesse, die sich durch ein gesteigertes oder gleichbleibendes Kompetenzniveau äussern. Wie und weshalb es zu diesen Ergebnissen kommt, ist noch das Objekt künftiger Resilienzforschung sein (vgl. ebd.). Denn dieser Bereich wird von manchen Forschern immer noch als «black box» (Wustmann 2012: 63) des Phänomens Resilienz betrachtet.

Die folgende Darstellung veranschaulicht das Rahmenmodell:

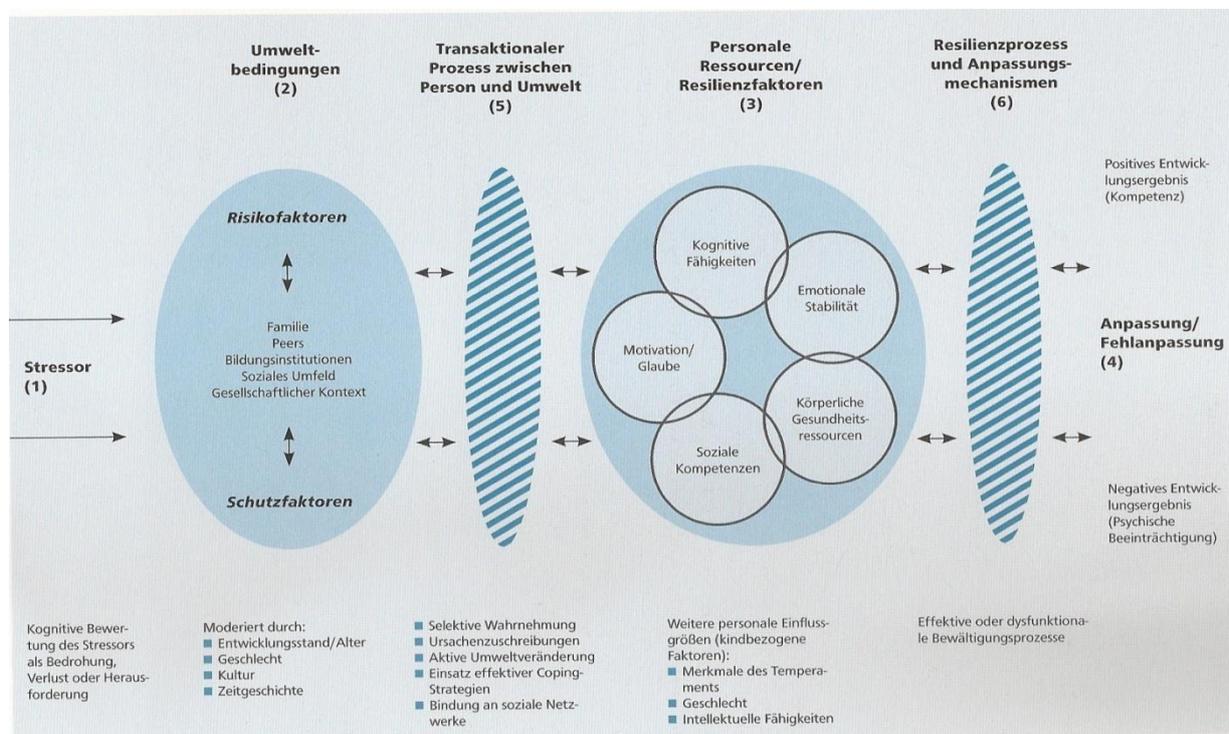


Abb. 3: Das Rahmenmodell (Rahmenmodell von Resilienz, modifiziert nach Kumpfer, 1999, abgebildet in Wustmann 2012: 65)

5.6. Die Resilienzfaktoren

Das Konzept der Resilienz ist, wie bereits mehrmals betont, nicht defizitorientiert. Es legt vielmehr «den Fokus auf die Bewältigung von Risikobedingungen und -Situationen» (Wustmann 2012: 68). Diese Bewältigung meint die Erweiterung bzw. den Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Weiteren ermöglicht dies den Aufbau neuen Wissens, die Entwicklung neuer Haltungen und neuer Sozialbeziehungen. Sie ist die Chance zu einer neuen Lebensgestaltung und damit zu persönlicher Weiterentwicklung (vgl. Wustmann 2012: 68). Die wichtige Frage im Mittelpunkt dieses Paradigmas ist:

Womit können Kinder gestärkt werden? (vgl. ebd.).

Kinder besitzen individuelle «Selbstkorrekturkräften» (Wustmann 2012: 68), und «schützende Ressourcen» (ebd.), die unverzichtbar für deren positive Entwicklung sind. Darüber hinaus entwickeln Kinder in der Interaktion mit der Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben Eigenschaften, die sogenannten Resilienzfaktoren. «Diese Faktoren haben bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle» (Wustmann 2012: 46). Somit unterscheiden sich die Resilienzfaktoren von weiteren personalen Faktoren, indem sie «erworben werden können und nicht angeborenen oder genetisch bedingt sind» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau - Böse 2014: 40). Mehreren protektiven Faktoren, also Faktoren, die die Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber Risikobelastungen sowie deren Bewältigungsfähigkeit erhöhen, wurden bereits empirisch nachgewiesen.

Folgende Eigenschaften zählen zu den Resilienzfaktoren. Sie korrelieren mit den zehn «Life skills», die von der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organisation, WHO) als Lebenskompetenzen bezeichnet werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 40):

| <u>Resilienzfaktoren:</u> | |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Positives Selbstkonzept | Empathie |
| Kommunikationsfähigkeit | Aktive Bewältigungsstrategien |
| Kooperationsfähigkeit | Selbstwirksamkeitsüberzeugung |
| Internale Kontrollüberzeugung | Kreativität |
| Optimistische Lebenseinstellung | Selbstregulationsfähigkeit |
| Planungskompetenz | Talente und Hobbys |
| Zielorientierung | Leistungsbereitschaft |
| Problemlösefähigkeit | |

Tab. 5: Resilienzfaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau -Böse 2014: 40).

Erkenntnisse aus der Analyse mehrerer Langzeitstudien und aktueller Querschnittstudien zu Resilienz zeigen, dass auf der personalen Ebene sechs Kompetenzen besonders von Bedeutung sind, um Risiko- und Stresssituationen, aber auch Entwicklungsaufgaben und weniger kritische Alltagssituation, zu bewältigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 41f.):

Die Selbstwahrnehmung: Im Vordergrund steht die ganzheitliche und adäquate Wahrnehmung der eigenen Emotionen und Gedanken. Wichtig dabei ist die Fähigkeit, über sich selber zu reflektieren. Darüber hinaus sind die fremde Wahrnehmung und deren Reflektion von grosser Bedeutung (vgl. ebd.).

Die Selbstwirksamkeit: Diesem Faktor wird eine besondere Stellung zugeordnet, weil andere Faktoren damit gestärkt werden. «Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und verfügbaren Mittel sowie die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können, bedeutet selbstwirksam zu sein» (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 45).

Die Selbststeuerung / -regulation: «Von Geburt an entwickelt das Kind die Fähigkeit, eigene innere Zustände, also hauptsächlich Emotionen und Spannungszustände herzustellen und aufrechtzuerhalten und deren Intensität und Dauer zu modellieren bzw. zu kontrollieren, und damit auch begleitende physiologische Prozesse und Verhaltensweise zu regulieren» (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 47). Dies lernt das Kind mit der Hilfe einer Bezugsperson. Die Selbstregulation wird im Zusammenhang mit der Resilienz durch die Fähigkeit, emotional flexibel auf unterschiedliche Risikosituationen reagieren zu können, definiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 48).

Die soziale Kompetenz: Wird als «Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von Verhaltensweisen zur Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, die für das Individuum und / oder seine Umwelt relevant sind» (Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 49), definiert. Dieses Verhalten ist nachhaltig, wenn es «dem Individuum kurz- und langfristig ein Maximum an positiven oder ein Minimum an negativen Konsequenzen» (ebd.) mit sich bringt.

Die adaptive Bewältigungskompetenz: Diese Kompetenz ist an sich schon eine resiliente Entwicklung. Diese Fähigkeit definiert sich durch das Einsetzen flexibler Coping-Strategien. Resiliente Kinder können Situationen einschätzen, Bewältigungsstrategien einsetzen, ihre Grenzen erkennen und, wenn notwendig, Unterstützung annehmen. Diese Kinder sind in der Lage, Situationen zu analysieren und bewerten (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 49).

Das Problemlösen: Leutner et al. verstehen das Problemlösen als die «Fähigkeit (...) komplexe, fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Sachverhalte gedanklich zu durchdringen und zu verstehen, um dann unter Rückgriff auf vorhandenes Wissen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, zu bewerten und erfolgreich umzusetzen» Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 53). Diese Fähigkeit ist für die Weiterentwicklung und Ausbildung von Gehirnstrukturen eines Kindes unerlässlich. Sie ist bereichsübergreifend und deshalb in allen Lebensumfeldern von grosser Bedeutung (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 53).

6. Lebenslage Migration

Die Lebenslage Migration zeichnet sich vor allem auch durch ihre Heterogenität aus. Dabei sind «zugewanderte Familien (...) in vielen Bereichen vulnerabler als nicht zugewanderte Familien und stehen vor mehr Herausforderungen. Sie decken das gesamte sozioökonomische Spektrum ab, wobei sie jedoch überproportional zu denjenigen mit weniger Ressourcen in den Bereichen Bildung, Finanzen und Sozialkapital gehören» (Matzner 2012: 65). Die Lebenslage Migration wird häufig mit einem sozialen Ungleichheitsrisiko in Verbindung gesetzt. Ergebnisse aus verschiedenen Studien haben bisher gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund mit spezifischen Problemen konfrontiert werden. Die Lebenslage Migration ist ein möglicher Risikofaktor, der mit Ungleichheit, Diskriminierung und Chancenungleichheit in Verbindung gesetzt werden kann. «Generell bedeutet die Migrationssituation einen erheblichen Bruch im Lebensverlauf und erfordert tiefgreifende Reorientierungsleistungen von allen Beteiligten, wie z.B. die Neuschaffung der sozialen Netzwerke, die wichtige Schutzmechanismen und Unterstützungsstrukturen in einer neuen Lebenswelt darstellen» (vgl. Herwartz- Emden & Ruhland, 2006, S. 4; zitiert in Michel / Sattler 2007: 98).

6.1. Der Anteil Migrantinnen und Migranten der schweizerischen Bevölkerung

«Ende April 2014 lebten insgesamt 1 906 753 Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. Im Vergleich zum Vorjahr sind dies 60 204 Personen (+3,3 %) mehr» (Ausländerstatistik April 2014, <https://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/aktuell/news/2014/2014-06-18.html>). Der Ausländeranteil in der Schweizerbevölkerung liegt im Jahr 2014 bei ungefähr 23,5% (vgl. Ausländerstatistik April 2014, <https://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/aktuell/news/2014/2014-06-18.html>). Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund liegt in der Schweiz (Stand 2013) bei circa 34,8% auf. Zu dieser Gruppe gehören also Menschen, die als Schweizerinnen und Schweizer geboren wurden (d. h., die Eltern waren

bereits eingebürgerte Schweizer), Menschen, die sich eingebürgert haben und solche, die einen Ausländerstatus besitzen. (vgl. Bevölkerung mit Migrationshintergrund, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html>).

6.1.1. Alterskategorie 0-17-jährige Kinder

In dieser Alterskategorie der Schweizerbevölkerung sind die ausländischen Staatsangehörigen übervertreten. «Fast ein Viertel von ihnen (23,5%) sind keine Schweizer Staatsangehörigen. Zudem sind in dieser Alterskategorie viele Eingebürgerte bzw. schweizerisch-ausländische Doppelbürger festzustellen. Nahezu ein Drittel (30,2%) aller Einbürgerungen seit 1991 betrafen Menschen unter 18 Jahren. Ende 2009 besaßen rund 343'100 Kinder und Jugendliche in der Schweiz einen ausländischen Pass» (Demos 2010: 2). Die Tatsache, dass die ausländischen Staatsangehörigen in der Gruppe «Kinder» übervertreten sind, hat auch die Wahl der Altersgruppe «Kinder mit Migrationshintergrund zwischen 4-12 Jahren» der Fragestellung dieser Arbeit beeinflusst.

6.2. Ungleichheiten nach Nationalität und Geburtsort

Das Bundesamt für Statistik hat im Auftrag des Bundesrates im Jahr 2102 eine Aufstellung von Indikatoren zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund erarbeitet. Die Erkenntnisse aus der Bearbeitung dieser Indikatoren haben gezeigt, dass es bei einigen Indikatoren eine Tendenz zur Chancengleichheit zwischen der Schweizerbevölkerung und der Menschen ausländischer Herkunft gibt. Bei Indikatoren wie Bildung, Armut, Gesundheit und Wohnen ist diese Tendenz jedoch noch nicht zu erkennen (vgl. Ungleichheiten nach Nationalität und Geburtsort 2012: 2).

Die Statistiken zeigen vielmehr deutlich, dass Migrantinnen und Migranten, hauptsächlich diejenigen «der ersten Generation, zu grossen Teilen die typischen Merkmale sozialer Benachteiligung auf sich [vereinigen] – ein schwächerer Bildungshintergrund, einfachere Tätigkeiten, niedrige Einkommen, eingeschränkte Wohnsituation und ungünstige Wohnumgebung» (Schultheis et al. 2008 130).

6.2.1. Finanzielle Benachteiligung

Die ausländische Bevölkerung der Schweiz ist demnach durch Armut stärker gefährdet als die Schweizerinnen und Schweizer. Oder umgekehrt formuliert, bei der Anzahl der

einkommensschwachen Familien dominieren die Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Schultheis et al. 2008 130f.). Das verfügbare Jahreseinkommen ist bei den Schweizern signifikant höher als bei der ausländischen Bevölkerung. Die Sozialhilfequote ist bei der ausländischen Bevölkerung höher als bei der Schweizer Bevölkerung (mit Unterschieden nach Nationalität und Geburtsort) (vgl. Ungleichheiten nach Nationalität und Geburtsort 2012: 2). Das geringe Bildungsniveau und die niedrigen beruflichen Qualifikationen der Migrantinnen und Migranten sind oft mit unsicherer Erwerbsarbeit verbunden, die die Existenz gefährden kann. Zudem sind die temporären Stellen mit befristeten Arbeitsverträgen, die Arbeit auf Abruf und die irregulären Arbeitsverhältnisse (beispielsweise fehlender Aufenthaltsstatus) immer wieder Realität (vgl. Schuwey / Knöpfel 2014: 106).

6.2.2. Bildung und Migration

Die Bildungsbenachteiligung sowie der Schul(miss)erfolg der Kinder mit Migrationshintergrund werden im deutschsprachigen Raum Europas immer wieder in das Rampenlicht gestellt. Das Thema ist aktueller denn je. Verantwortlich dafür sind einerseits der Wachstumsanteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der gesamten Bevölkerung und andererseits die schlechteren Resultate dieser Kinder und Jugendlichen gegenüber denjenigen der Einheimischen (vgl. Schmidt 2012: 11).

Kinder mit Migrationshintergrund sind in der Schweiz in den Sonderklassen (je nach Kanton Einschulungsklassen oder Einführungsklassen) sowie bei den Rückstellungen (Kinder, die in den Kindergarten zurückgestellt werden) und bei den Repetenten übervertreten (vgl. Lanfranchi 2002: 53f.). «In der Schweiz geborene Ausländerinnen und Ausländer mit einem Tertiärabschluss sind verhältnismässig untervertreten. Der Anteil der frühzeitigen Schulabgängerinnen und -abgänger ist bei den jungen, im Ausland geborenen Ausländerinnen und Ausländern bedeutend höher als bei den in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizern» (Ungleichheiten nach Nationalität und Geburtsort 2012: 1).

Diese Fakten aus der Bildungssituation, verbunden damit, dass ein grosser Teil dieser Kinder hier in der Schweiz geboren, oder zumindest hier aufgewachsen sind und ihre Bildungslaufbahn in der Schweiz stattfindet, machen diese Resultate äusserst interessant. Es gibt mehrere Theorien zu den Auswirkungen des Indikators «Migrationshintergrund» auf den Schulverlauf der Kinder. Boudon geht davon aus, dass dieser Indikator, welcher an die soziale Herkunft und an das Bildungsniveau der Migrantinnen und Migranten gekoppelt ist, negative Auswirkungen auf den Bildungserwerb haben kann. Dies gilt vor allem für Migrantinnen und Migranten, die in diesem Bereich über zu geringe Ressourcen verfügen,

um ihre Kinder in deren Bildungsprozess unterstützen zu können (vgl. Boudon 1974; zitiert in Hadjar / Hupka-Brunner 2013: 21).

Der französische Sozialphilosoph Pierre Bourdieu (1930-2002) hat diese Ressourcen in verschiedene Kapitalarten (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital) gegliedert, die die Migrantinnen und Migranten üblicherweise ihren Kindern weitergeben (wollen). Hier nimmt der Bildungserwerb eine Schlüsselstellung ein. Ein Defizit in diesem Bereich, gekoppelt mit Einschränkungen im ökonomischen Bereich, kann zur Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund führen (vgl. Hadjar / Hupka-Brunner 2013: 12, 13). «Der Bildungs(miss)erfolg von Migrantinnen und Migranten wird mit einer geringeren Kapitalausstattung erklärt» (Juhasz und Mey 2003; zitiert in Hadjar/Hupka-Brunner 2013: 16).

Anderen Theorien erklären die schwächeren Schulresultate der Kinder mit Migrationshintergrund mit anderen Argumenten. Spiewak beispielsweise geht davon aus, dass die Lehrpersonen bezüglich des Schulmisserfolgs der Kinder mit Migrationshintergrund im Mittelpunkt stehen: «Sie würden Kindern aus Zuwanderungsfamilien den Zutritt zu den höheren Bildungswegen verwehren» (Spiewak, 2010; zitiert in Matzner 2012: 103).

Als dritte Variante wird das Bildungssystem oft als Ursache des Misserfolgs der Kinder mit Migrationshintergrund gesehen. Damit sind nicht nur die Struktur des Systems selber sondern auch die wenigen Kenntnisse darüber gemeint. Den Migrantinnen und Migranten wird oft vorgeworfen, dass sie nicht wissen, wie das System funktioniert und deswegen ihre Kinder auch nicht unterstützen können (vgl. Matzner 2012: 103).

Bezüglich der Bildung kann als Schlussfolgerung zumindest gesagt werden, dass der Indikator «Migrationshintergrund» bei allen Sichtweisen als Risikofaktor für die Kinder mit Migrationshintergrund eingeschätzt wird.

6.2.3. Wohnverhältnisse

Der Standort des Wohnobjekts sowie die Wohnbedingungen werden meistens, jedoch nicht immer, durch die finanziellen Möglichkeiten bestimmt. Diese Bedingungen geben Auskunft über die Lebens- und Wohnqualität einer Familie. Diese Lebens- und Wohnqualität sind in der Schweiz nicht für jede Bevölkerungsgruppe gleich. Zudem hat die Qualität des Wohnens einen Einfluss auf eine mögliche Ausgrenzung und ist deswegen auch ein Indikator für die Integration bestimmter Bevölkerungsgruppen (vgl. Ungleichheiten nach Nationalität und Geburtsort 2012: 2).

Der Bevölkerungsteil mit Migrationshintergrund ist in der Schweiz zudem häufiger von Wohnschwierigkeiten betroffen. Dazu gehören feuchte, dunkle oder zu kleine Wohnräumlichkeiten. Bezüglich des Standorts wohnen mehr Menschen mit Migrationshintergrund in lärmigen und unruhigen Quartieren (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Resilienz gilt es also auch, die Grösse des Wohnobjektes zu beachten. Denn Migrantinnen und Migranten leben teilweise in sehr kleinen Wohnungen, in denen den Kindern zu wenig eigener Platz zur Verfügung steht, sie haben selten ein eigenes Zimmer und demzufolge auch keine Rückzugsmöglichkeit und auch keine Ruhe für die Erledigung der Hausaufgaben (vgl. ebd.).

7. Resilienzförderung: Eine präventive Massnahme

In der Resilienzförderung haben sich zwei Aspekte von grosser Bedeutung erwiesen, zum einen die «Verminderung von Risikoeinflüssen» (Wustmann 2012: 122) und zum andern die «Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren» (ebd.). Damit sind folgende fünf Ziele gemeint:

- a) die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikoeinflüssen sowie die eventuellen negativen Auswirkungen zu reduzieren (ebd.);
- b) die situative Bedingungen beim Kind bezüglich des Stresses und der Wahrnehmung der Situation zu ändern (ebd.);
- c) die sozialen Ressourcen der Umwelt (Familie, Bildungseinrichtungen, soziales Umfeld) des Kindes erhöhen (ebd.);
- d) die Kompetenzen des Kindes erhöhen (ebd.);
- e) die Qualität der Bindungs- und Erziehungsqualität (interpersonelle Prozesse) sowie die Qualität der sozialen Unterstützung entwickeln (ebd.).

Aus einer ähnlichen Perspektive fassen Laucht et al. die Resilienzförderung folgendermassen zusammen: «Im Vordergrund steht also, bereits im Vorfeld bzw. in der Frühphase Entwicklungsrisiken zu beseitigen oder in ihren Wirkungen abzumildern sowie Bedingungen zu schaffen und Kompetenzen zu fördern, mit denen es gefährdeten Kindern bzw. Familien gelingt, belastende Erfahrungen zu bewältigen» (Laucht et al. 2000; zitiert in Wustmann 2012: 122, 123).

7.1. Strategien zur Prävention und deren Massnahmen

Für die Erarbeitung von Präventions- und Interventionsmassnahmen hat Ann S. Masten die anschliessenden Strategiegruppen entwickelt (vgl. Masten 2001b; zitiert in Wustmann 2012: 123):

a) Risiko-zentrierte Strategien

Damit wird versucht, die Risikosituationen- und Faktoren sowie deren möglicherweise negativen Auswirkungen zu verringern. Diese Massnahmen werden üblicherweise als spezielles Angebot bei Risikogruppen (Trennungs- und Scheidungskinder, Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder, die sozial benachteiligt sind) durchgeführt (vgl. Wustmann 2012: 123):

b) Ressourcen-zentrierte Strategien

Damit wird die Absicht verfolgt, die vorhandenen personalen und sozialen Ressourcen eines Kindes zu stärken. Diese Ressourcen sollen unterstützt werden, um sie effektiver zu nutzen. Im Zentrum steht die Kompetenzsteigerung des Kindes und der Bezugspersonen. Beispiele dafür sind Massnahmen wie die Förderung von Problem- und Konfliktlösefertigkeiten sowie der sozialen Kompetenz für die Kinder, aber auch Elterntrainingsprogramme zur Stärkung der elterlichen Kompetenz und Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte zur Verbesserung der pädagogischen Qualität in den Bildungseinrichtungen (vgl. ebd.).

c) Prozess-zentrierte Strategien

Damit geht es um Massnahmen im Rahmen des Bildungssystems, des Familiensystems und in den spirituellen und religiösen Systemen (vgl. ebd.).

Von grosser Bedeutung ist auch die Bestimmung folgender Prinzipien:

Zeitpunkt der Intervention: Die langfristigen Frühinterventionen sind nachhaltiger, denn deren Erfolg ist wirksamer und positiver (vgl. Wustmann 2012: 124).

Zielpersonen: Die Kombination von kinderzentrierten und elternzentrierten Massnahmen sind am effektivsten (vgl. ebd.).

Breite der Massnahmen: Die Massnahmen, die vielfältige Bereiche umfassen, haben die positivsten Effekten (vgl. ebd.).

Kontinuität: Dauernde soziale Unterstützungssysteme erhöhen bzw. garantieren positive Entwicklungsverläufe (vgl. ebd.).

Im Weiteren gibt es drei Eckpfeiler, die eine zentrale Rolle beim Aufbau der Programme der Resilienzförderung spielen: Eine sichere Bindung, ein positives Selbstwertgefühl und das Gefühl der Selbstwirksamkeit (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönna-Böse 2014: 63). Brigid Daniel und Sally Wassell fassen diese Bausteine der Resilienzförderung auf folgende Weise zusammen:

- a) «Eine sichere Basis, auf der das Kind ein Gefühl der Zugehörigkeit und Sicherheit erlebt und die ihm ermöglicht, sich aktiv und engagiert mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen» (Weiss 2011: 337);
- b) «eine gute Selbst-Wertschätzung, also eine verinnerlichte Vorstellung, etwas wert zu sein und zu können (Selbstvertrauen aufgrund von Kompetenzerfahrungen)» (ebd.);
- c) «ein Gefühl der Selbst-Wirksamkeit, d.h. von Einfluss und Kontrolle, zusammen mit einem realitätsbezogenen Wissen um persönliche Stärken und Grenzen (Entwicklung realistischer Kontrollüberzeugung)» (ebd.).

7.1.1. Resilienzförderung auf der individuellen Ebene

Im Vordergrund der Resilienzförderung steht die Unterstützung der Kinder bei der Entfaltung entscheidender Kompetenzen und Fähigkeiten, die sie für ihre Entwicklung benötigen. Hans Weiss spricht in diesem Zusammenhang von Förderung der «Basiskompetenzen» (Weiss: 2011: 335). Für die Resilienzförderung auf dieser Ebene sollten nach Corina Wustmann folgende Bereiche hervorgehoben werden: Die Förderung von Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien, Eigenkreativität und Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit und realistischen Kontrollüberzeugungen, positive Selbsteinschätzung des Kindes, kindliche Selbstregulationsfähigkeiten, soziale Kompetenzen, Stressbewältigungskompetenzen und körperliche Gesundheitsressourcen. Diese Aspekte liegen mehreren bereits existierenden Präventions- und Förderungsprogrammen zugrunde (vgl. Wustmann 2012: 128f.). Bereits bekannt und wissenschaftlich fundiert sind die Programme «I can problem solve» (Wustmann 2012: 126) zur Verbesserung von Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien und «Bleibt locker» (ebd.) (ein Stresspräventionstraining). Die möglichen Methoden, die in diesen Programmen benutzt werden, sind Rollenspiele, Entspannungs- und Auflockerungsübungen, Diskussionen, Erzählung und Analyse von Geschichten und Märchen usw. (vgl. Wustmann 2012: 128f.)

7.1.2. Resilienzförderung auf Beziehungsebene

Die Absicht dieser Förderung ist die Stärkung der Eltern und anderer Erziehungspersonen in ihren Erziehungskompetenzen. Damit gemeint ist die Förderung des Bewusstseins bei den Eltern und Erziehenden für die Bedeutung der täglichen Interaktionen mit den Kindern. Durch diese Wechselbeziehung wird ein resilientes Verhalten des Kindes begünstigt. Zusätzlich kann ein Kind entscheidende Bewältigungskompetenzen entwickeln (vgl. Wustmann 2012: 133). Durch die aktive und direkte Interaktion mit anderen Menschen entwickeln «Kinder ein Gefühl der Handlungskompetenzen, der eigenen Gestaltungsfähigkeiten und Bedeutsamkeit» (Wustmann 2012: 133). Jede Bezugsperson kann «mit ihrem Handeln im alltäglichen Umfeld dazu beitragen, dass das Kind Vertrauen in die eigene Kraft und die eigenen Fähigkeiten gewinnt» (ebd.). Aus diesem Grunde besteht eine dringende Notwendigkeit, Eltern und Erziehende in ihren Erziehungsaufgaben und im Aufbau der eigenen Fähigkeiten zu unterstützen. Diese Unterstützung besteht vor allem darin, die folgenden Kompetenzen zu fördern:

- a) Autoritativer² Erziehungsstil,
- b) konstruktive Kommunikation zwischen dem Kind und der Erziehungsperson,
- c) ein positives Modellverhalten,
- d) effiziente Erziehungshandlungsweisen,
- e) elterliches Kompetenzgefühl,
- f) elterliche Konfliktlösestrategien (vgl. Wustmann 2012: 137).

² Erziehungsstil, der von hoher Wertschätzung gegenüber dem Kind gekennzeichnet ist., einem Kind jedoch ebenso Regeln und Grenzen vorgibt, und es dabei in die Aushandlung der Regeln miteinbezieht (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 85)

Diese Kompetenzen und Verhaltensweisen der Eltern können die Förderung bedeutsamer Kompetenzen des Kindes begünstigen. Hier eine verkürzte Aufstellung:

| Resiliente Verhaltensweisen können gefördert werden indem man... | Förderung von: |
|---|---|
| dem Kind konstruktives Feedback gibt (konstruktives Loben und Kritisieren), das Kind ermutigt, positiv / konstruktiv zu denken, dem Kind zu Erfolgserlebnissen verhilft, dem Kind hilft, soziale Beziehungen aufzubauen, Routine in den Lebensalltag des Kindes bringt. | Positiver Selbsteinschätzung / Selbstwertgefühl Optimismus / Zuversicht Selbstwirksamkeitsüberzeugung Selbstvertrauen / Kontrollüberzeugung sozialer Perspektivenübernahme / Kooperations- und Kontaktfähigkeit Selbstmanagement / Selbstsicherheit |

Tab. 6: Kinderkompetenzen (vgl. Wustmann 2012: 137)

7.2. Die Förderung der Resilienz in den Kindergärten und in den Schulen

Ergebnisse aus der Resilienzforschung unterstreichen die praktische Relevanz der Resilienzfaktoren bei der Entwicklung eines Kindes. Die frühe Förderung dieser Faktoren, also bereits im Kindergartenalter, hat sogar einen präventiven Charakter. Der Erwerb von Bewältigungsstrategien kann das Auftreten von Risikosituationen oder Problemverhalten reduzieren oder stabilisieren (vgl. Wustmann 2012: 143). Die Charakteristiken dieser frühen Förderung werden folgendermassen beschrieben:

a) Frühzeitige Resilienzförderung wird in der Forschung als präventive Massnahme gewertet. Prävention wird hier als ein Einsatz von Massnahmen verstanden, die das «Auftreten von unerwünschten Zuständen weniger wahrscheinlich (...) machen» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 57). Es stellt sich nun die Frage, weshalb diese Prävention schon in der frühen Kindheit stattfinden soll. Petermann et al. sind der Meinung, dass die Entwicklung vieler Verhaltensauffälligkeiten bereits in der frühen Kindheit stattfindet. (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 58). «Die Lebenserfahrungen des Kindes im Zusammenspiel mit biologischen Ausgangsbedingungen und Risiko- und Schutzfaktoren können zu dysfunktionalen Bewältigungsstrukturen, unzureichender Problemlösefähigkeit, zu Einschränkungen bei der Affektregulation usw. führen» (Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 58). Es ist deswegen verständlich, dass eine frühe präventive Unterstützung der

Kinder, aber auch der Eltern, von grosser Bedeutung ist. Damit kann eine Verfestigung von Verhaltensauffälligkeiten gehemmt werden. Studien haben umgekehrt bereits bewiesen, dass Verhaltensauffälligkeiten sowie psychische Störungen oft dauerhaft stabil bleiben (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 59).

b) Der frühe Zugang zu gefährdeten Kindern kann nur als positiv gewertet werden (vgl. Wustmann 2012: 143). So ermöglicht der obligatorische Besuch des Kindergartens in der Schweiz den Zugang zu einer grossen Anzahl von Kindern bereits schon ab 4 Jahren.

c) Als dritten wichtigen Aspekt darf der Zugang des Kindes zu den Eltern nicht vergessen werden. Damit wird die Förderung auf der Beziehungsebene ermöglicht. Eine Verbindung von kind- und familienorientierten frühen Förderungsmassnahmen erweist sich als sehr effektiv (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang kann der Kindergarten als die «entscheidende Schnittstelle für die Förderung kindlicher Kompetenzen und die Förderung elterlicher Kompetenzen fungieren» (Wustmann 2012: 143).

8. Resilienzförderung der Kinder mit Migrationshintergrund

Bei der Resilienzförderung im Rahmen von Migration ist es vor allem wichtig, eine ressourcenorientierte Perspektive einzunehmen. Hier geht es darum herauszufinden, wo Menschen bei der Bewältigung des Integrationsprozesses in eine neue Kultur Unterstützung benötigen (vgl. Matzner 2012: 67). Wichtig dabei ist, die bestehenden Ressourcen zu erkennen und sie in diesen Prozess miteinbeziehen zu können. Damit werden diese positiven Kompetenzen verstärkt. Darüber hinaus sollten allerdings die Probleme nicht verdrängt werden, sondern den Blick auf Lösungen zu ermöglichen (vgl. ebd.). Ein Interventionsplan kann auf diesem Weg dienlich sein und Übersicht schaffen.

Um die Resilienz bei dieser Zielgruppe zu fördern, ist zuerst eine Zusammenstellung der Risiko- und der Schutzfaktoren dieser spezifischen Lebenslage notwendig. Dazu dienen auch die im Kapitel sechs genannten Risiken einer Lebenslage als Ausgangspunkt.

8.1. Risikofaktoren der Kinder mit Migrationshintergrund

Diese Zusammenstellung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Hier werden lediglich einige Risiken aufgeführt, die in der Fachliteratur immer wieder vorkommen.

Durch finanzielle Benachteiligung:

- Mögliche Arbeitslosigkeit oder prekäre Arbeitsverhältnisse der Eltern,
- häufige Abwesenheit der Eltern (Familie ist auf das Einkommen der beiden Elternteile angewiesen);
- soziale Isolation / fehlende soziale Beziehungen,
- Unzulänglichkeit in kulturellen Tätigkeiten.

Durch Zugehörigkeit zu einer bildungsfernen Familie

- Geringe Sprachkompetenz;
- geringe Unterstützung der Eltern bezüglich Hausaufgaben;
- subjektive Wahrnehmung der Bildung, geringer Stellenwert der Bildung;
- geringe Kenntnisse des Bildungssystems.

Durch prekäre Wohnverhältnisse

- Wenig Rückzugsmöglichkeiten / fehlende private Sphäre;
- fehlende passende Räume für die Hausaufgaben;
- lärmige Wohngegend, wenige Spielmöglichkeiten ausserhalb der Wohnung (Spielplatz).

8.2. Mögliche Schutzfaktoren der Kinder mit Migrationshintergrund

Die folgende Aufstellung führt lediglich einzelne mögliche Schutzfaktoren auf. Diese Schutzfaktoren können variieren und können, je nach Konstellation, sogar als Risiken angesehen werden.

Sichere Bindung

Zu den Schutzfaktoren dieser Lebenslage gehört das Bindungsmuster. Eine enge Bindung zu mindestens einer Bezugsperson (meistens die Eltern) ist in manchen Situationen kulturell bedingt. Hinzu kommen die Migrationsverhältnisse, die als Ausgangslage für die Verstärkung

dieser Bindung gilt. Dieser positive Faktor im Leben eines Kindes mit Migrationshintergrund soll einen unterstützenden Charakter behalten. Die Gefährdung einer einengenden Wirkung soll aber, wenn möglich, beseitigt werden (vgl. Michel / Sattler 2007: 100).

Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit ähnlichen Lebensbiographien

Das Pflegen des Kontakts zu einer Gruppe von Menschen, die die gleiche Kultur ausleben und identische Lebensbiographien haben, erweckt Vertrauen und das Gefühl von Zugehörigkeit. Diese sozialen Zusammenschlüsse, die oft schon im frühen Alter stattfindet, fördern die sozialen Kompetenzen und den Erwerb von Konfliktlösestrategien bei den Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. Michel / Sattler 2007: 100). Wichtig ist hier zu beachten, dass diese «rein ethnischen Netzwerke» (Michel / Sattler 2007: 100) zur Verstärkung einiger Risikofaktoren wie Sprachdefizit und Diskriminierung führen können (vgl. Michel / Sattler 2007: 100).

Das bilinguale Aufwachsen

«Die besondere Chance für Kinder aus zugewanderten Familien besteht darin, dass sie von Anfang an in einer Umwelt aufwachsen, die es ihnen erlaubt, bilinguale und bikulturelle Kompetenzen zu erwerben» (Matzner 2012: 68). Die Zweisprachigkeit ist in der heutigen globalisierten Welt sehr geschätzt und kann immer öfters neue schulische und berufliche Möglichkeiten zulassen. Diese sprachlichen Kompetenzen, die bei den Kindern mit Migrationshintergrund als selbstverständlich erachtet werden, müssen bei «bildungsorientierten monokulturellen Elternhäusern» (Matzner 2012: 68) teuer erworben werden. Erkenntnisse aus der Forschung belegen den Mehrwert dieser Kompetenz der Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Matzner 2012: 69).

Der Erwerb von Sprachen wie Französisch oder Englisch wird von einigen Experten als sinnvoll erachtet. Nicht aber der Erwerb anderer Sprachen wie Arabisch, Bulgarisch oder Türkisch (vgl. ebd.). Diese Meinung wird von der UN-Konvention für Kinderrechte als diskriminierend betrachtet. Abgesehen davon ist diese Meinung falsch, denn durch die wachsende Globalisierung der Welt werden in einigen Jahren wahrscheinlich auch diese Sprachen an Bedeutung gewinnen. Dazu soll die Wichtigkeit einer gemeinsamen Sprache in der Familie hervorgehoben werden. Die Eltern sollen mit den Kindern kommunizieren und interagieren, um ihre Elternrolle wahrnehmen zu können (vgl. ebd.). Im Weiteren soll noch die wichtige Rolle der Zweisprachigkeit in der kognitiven Entwicklung eines Kindes beleuchtet werden. «Kinder, die schon früh eine zweite Sprache lernen, lernen gleichzeitig zwischen diesen Sprachen flexibel zu wechseln» (Matzner 2012: 69). «Diese alltäglichen

Übungen in Flexibilität und Task-Switching führen dazu, dass bilinguale Kinder die sogenannten exekutiven Funktionen, einem wichtigen Kennwert der kognitiven Entwicklung, deutlich bessere Leistungen zeigen als monolingual aufwachende Kinder (Feng / Bialystok / Diamond 2007; Zelazo et al. 2003; zitiert in Matzner 2012: 69).

Kulturelle Vielfaltigkeit

Bei den interkulturellen Kompetenzen gibt es noch zu wenige Erkenntnisse, die die Bedeutung ihres Erwerbs in der Kindheit analysieren und bewerten (vgl. Matzner 2012: 68). Es kann dennoch davon ausgegangen werden, dass die kulturelle Vielfalt, das Wissen über mehrere Kulturen und Werte und damit die Akzeptanz des Andersseins und des Lebens in einer multikulturellen Gesellschaft hilfreich sein können (vgl. ebd.). Zudem kann diese Vielfalt ein «kultursensitives Handeln» (Matzner 2012: 70) ermöglichen, in dem die kulturspezifische Brille abgelegt wird und die Menschen an sich angesehen werden können (vgl. Matzner 2012: 70).

8.3. Vorschlag für eine Resilienz-Förderungsplanung für Kinder mit Migrationshintergrund in den Bildungseinrichtungen (Kindergarten und Schule)

Im kommenden Abschnitt wird, gestützt auf den oben genannten Strategien zur Resilienzförderung und deren Massnahmen, der Aufbau eines möglichen Präventionsprogramms dargestellt.

Dieses Programm bezweckt methodisch eine möglichst einfache Durchführung durch die Schulleitung, die Lehrpersonen und Fachpersonen (auch Schulsozialarbeitende), die in einer Schule oder einem Kindergarten täglich tätig sind. Das Ziel ist, dass dieser Plan in dem bestehenden Bildungssystem, ohne grosse Veränderungen oder Anschaffungen, seinen Platz einnehmen kann. Dieser Plan soll praxisorientiert und realisierbar sein.

Realisierung der Resilienz-Förderungsplanung

Auf der Beziehungsebene



Durchführung von Veranstaltungen mit kulturellem Charakter,
Aufklärung der Eltern über das Bildungssystem,
Vernetzungsarbeit mit bestehender sozialer Fachstelle,
niederschwellige Workshops, Kurse für die Eltern,
Bekanntgabe der schulischen Angebote,
Zusammenarbeit mit bestehenden Kindertagesstrukturen,
Hausaufgabenhilfe,
Unterstützung beim Lesen,
Förderung der Zusammenarbeit mit den Eltern,
Hausaufgabenhilfe,
Veranstaltungen zur Sprachförderung

Auf der Kinderebene



Akzeptanz des Andersseins der Schülerinnen und Schüler und deren Umfeld,
wertschätzendes Schullasse-Klima,
Interesse und Respekt an den anderen Kulturen vorzeigen,
Die Kulturen der Kinder als Unterrichtsthemen nehmen und Interesse zeigen,
Ermutigung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler,
konstruktives Feedback,
Aufbau einer Fehlerkultur,
Einbau von spielerischen Elementen mit pädagogischem Charakter: Theaterstücke,
Rollenspiele, Lerngeschichte usw.
Förderung der direkten Zusammenarbeit mit den Eltern. Diese fort-dauern informieren und unterstützen.

Tab. 8: Realisierung der Resilienz-Förderungsplanung (eigene Darstellung)

8.3.1. Erklärung der Resilienz-Förderungsplanung

Die Resilienzförderung der Kinder mit Migrationshintergrund in den Kindergärten sowie in der Primarschule soll auf zwei Ebenen stattfinden. Einerseits auf der individuellen Ebene (die Kinderebene), andererseits auf der Beziehungsebene.

Die Bausteine dieser Resilienz-Förderungsplanung

Ein Resilienz-Förderungsplan für Kinder mit Migrationshintergrund soll sich auf folgende Bausteine stützen:

a) Sichere Bindung:

Dabei geht es um eine Kind-Erwachsenen-Beziehung, die für das Kind als eine tragende "Vertrauensgrundlage" und "sichere Basis" (Weiss 2011: 339) fungiert. Somit werden bei der Resilienzförderung, aus einer sozialökologischen Perspektive gesehen, nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern oder andere nahstehende Personen im Sozialumfeld miteinbezogen (vgl. Weiss 2011: 339). Es sollten somit Informationen bezüglich der Bindung des Kindes gesucht werden. Ist das Kind sicher gebunden? Bilden die Eltern für das Kind «eine sichere Basis»? (Weiss 2011: 339). Wenn nein, entsteht die Frage, ob die Möglichkeit besteht, weitere Bezugsperson (z. B. aus der Verwandtschaft oder aus dem weiteren Sozialumfeld) beizuziehen (vgl. Weiss 2011: 339).

b) Selbstwertschätzung- und Selbstvertrauenserfahrungen ermöglichen

Selbstwertschätzung- und Selbstvertrauenserfahrungen kann das Kind mittels spielerisch-handelnder Auseinandersetzung mit seiner Welt erwerben. Wichtig dabei ist, dass das Kind sich als Erzeuger des eigenen Handelns sieht (vgl. Weiss 2011: 340). Das Kind erlebt das eigene «Können und Schaffen» (Weiss 2011: 340) und erwirbt durch sein Handeln Wertschätzung und Anerkennung (vgl. Weiss 2011: 340). Es handelt sich dabei um eine verinnerlichte Vorstellung, etwas wert zu sein (Weiss 2011: 337).

c) Das Gefühl der Selbstwirksamkeit

Dabei handelt es sich um die Überzeugung, ein bestimmtes Verhalten durchführen und damit Hindernisse überwinden zu können, es geht um die «Entwicklung realistischer Kontrollüberzeugung» (Weiss 2011: 337). Das Gefühl von Selbstwirksamkeit ermöglicht eine Verhaltensänderung, um ein gewünschtes Ziel zu erreichen.

Resilienzförderung der Kinder mit Migrationshintergrund auf der individuellen Ebene

Dafür sollten vor allem ressourcenzentrierte Strategien ausgewählt werden. Die eigenen Ressourcen des Kindes sollten damit verstärkt werden. Hier stehen die Lehrpersonen im Mittelpunkt. Denn im schulischen Alltag, also in der Klasse, in der Pausenzeit, beim Turnen oder bei sonstigen schulischen Tätigkeiten können Kinder in ihren Kompetenzen entscheidend gestärkt werden.

a) Selbstwirksamkeit

Die Lehrperson sollte dem Kind Verantwortung übergeben, um ihm Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Zudem soll das Kind Entscheidungen treffen können. Dies stärkt bei dem Kind die Überzeugung, Hindernisse überwinden zu können. Die Bereitschaft zur Veränderung des eigenen Verhaltens ist höher, wenn das Kind ein unmittelbares Ziel sieht (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 45). Bei Misserfolg kann die Lehrperson das Kind weitermotivieren und ermutigen. Wichtig dabei ist die gemeinsame Reflexion über das Geschehen, um Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen. Zudem soll der Akzent auf die Stärken des Kindes gesetzt und gleichzeitig eine optimistische Haltung bewahrt werden (vgl. ebd.).

b) Soziale Kompetenzen

Im Unterricht sollten kulturelle Themen besprochen werden. Für die Kinder mit Migrationshintergrund ist einerseits wichtig zu wissen, dass ihre Kultur ernst genommen und akzeptiert wird. Andererseits ist es auch unentbehrlich, dass diese Kinder auch Informationen über die einheimische Kultur bekommen. Dieser kulturelle Austausch soll gefördert werden, um die Toleranz und Akzeptanz in der Klasse auszubauen. Hier ist die Lehrperson von grosser Bedeutung, indem sie als Erwachsene die Rolle eines Modelles übernimmt (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 49). Im Weiteren soll in der Klasse die Gruppendynamik mittels Gruppenarbeiten, so gemeinsame Ausführung von Aufgaben oder kleinen Projekten, gefördert werden. Diese (interkulturelle) Zusammenarbeit unterstützt die Entwicklung der Teamfähigkeit, der Konfliktfähigkeit und der Kommunikationsfähigkeit und ermöglicht eine Inklusion der Kinder mit Migrationshintergrund.

c) Selbstwahrnehmung

Betreffend diese Kompetenz ist die Förderung einer positiven Wahrnehmung von grosser Wichtigkeit. Die Lehrperson sollte dem Kind konstruktive Feedbacks geben können. Ob es eine Kritik oder ein Lob ist, ist irrelevant. Wichtig dabei ist, dass die Kinder zu Reflektion bezüglich ihrer Haltung und ihres Verhaltens angeregt werden. Diese Auseinandersetzung ermöglicht ihnen, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und darüber

nachzudenken. Damit können sie bei Bedarf Veränderungen in Angriff nehmen und sich weiterentwickeln (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 42).

d) Selbststeuerung

Mit der Unterstützung einer Bezugsperson – in der Schule mit der Lehrperson – sollte das Kind auch zum Ausdruck seiner Gefühle ermutigt werden. Die bewusste Wahrnehmung von Gefühlen, die in verschiedenen Situationen zur Geltung kommen, hilft, dass das Kind in künftigen Situationen diese erkennen und möglicherweise regulieren und kanalisieren kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 47). Sich mit den Gefühlen zu beschäftigen, hilft dem Kind, sich besser zu kennen und auf mögliche Risikosituationen zu reagieren. Die Lehrperson kann mittels Rollenspielen oder Lerngeschichten diese Kompetenz fördern. Corina Wustmann beschreibt eine mögliche Lerngeschichte folgendermassen: Fachkräften beobachten ein bestimmtes Kind regelmässig. Deren Beobachtungen werden in der Klasse besprochen. Es wird gemeinsam überlegt und ausgetauscht, und die Gruppe versucht, Veränderungs- und Verbesserungsmöglichkeiten zur Entwicklung des Kindes zu deuten. Das Resultat dieses Austausches wird zum Schluss dem Kind in Briefform gegeben und gemeinsam mit ihm in seinem Portfolio abgelegt (vgl. Wustmann 2011: 355).

e) Adaptive Bewältigungskompetenz

Hier geht es um die Analyse der Haltung und des Verhaltens eines Kindes bezüglich seiner Resilienz-Entfaltung. Ein Kind entwickelt sich dauernd. Es ist deshalb wichtig, diese Entwicklung gemeinsam mit der entsprechenden Lehrperson zu besprechen. Das Kind besitzt bereits Bewältigungsstrategien, die es im Alltag benutzt. Die Lehrperson soll mittels gemeinsamer Gespräche dem Kind zeigen, wie es sich entwickelt hat, wie es in der Lage war (oder auch nicht), Situationen einzuschätzen und Bewältigungsstrategien einzusetzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 51). Dies stärkt nicht nur das Gefühl der Selbstwirksamkeit des Kindes, sondern gibt dem Kind die Möglichkeit, neue denkbare Anpassungen der Bewältigungsstrategien vorzunehmen und bei Bedarf bei Lehrpersonen Unterstützung anzunehmen. Diese Unterstützung kann beispielsweise dem Kind nützliche Wege zeigen zur Bewältigung von Stresssituationen, Prüfungsangst, usw., womit Entspannungsübungen, sportliche Tätigkeiten, Bewegungen oder das Sich-Zurückziehen gemeint sein können (ebd.).

f) Problemlösefähigkeit

Das Kind soll mit dem «Problemlöse-Prozess» konfrontiert werden. Wenn dann ein Problem entsteht, soll das Kind in Betracht von Vor- und Nachteilen sowie von Lösungsmöglichkeiten und zum Schluss das Treffen einer Entscheidung (vgl. Fröhlich-

Gildhoff / Rönnau-Böse 2014: 53). Durch diesen komplexen Prozess des Problemlösens, bzw. der Entscheidungsfindung, entwickelt sich das Kind weiter. Das Kind erwirbt weitere Bewältigungsstrategien. In der Schule ist es wichtig, dass das Kind von der Lehrperson die Möglichkeit bekommt, Entscheidungen zu treffen. Entscheidend dabei ist, dass das Kind damit nicht überfordert wird. Die Lösung von Problemen und die Entscheidungsfindungen sollen dem Alter und der Entwicklung des Kindes angepasst sein. Zudem soll die «Suche» nach einer Lösung auch das Kind interessieren (ebd.).

Resilienz auf der Beziehungsebene

Zur Resilienzförderung gehört auch die Unterstützung der externen Ressourcen, welche als Schutzfaktoren direkt auf das Kind einwirken, wenngleich sie keine Ressourcen des Kindes selber sind. Es handelt sich um die bereits erwähnten Schutzfaktoren:

a) Sichere Bindung

Eine sichere Bindung ist bei diesen Kindern bereits fast kulturell und- situationsbedingt gegeben. Hierzu ist es wichtig, eine Einengung durch diese Bindung zu vermeiden. Denn diese könnte die Integration des Kindes in der Schule negativ beeinträchtigen. Ein ständiger Kontakt der Lehrperson mit den Eltern ermöglicht, dieses Risiko frühzeitig zu erkennen und somit auch zu bekämpfen.

b) Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit ähnlichen Lebensbiographien und kulturelle Vielfalt

Gegen die Gefahren einer Zugehörigkeit zu einem rein ethnischen Netzwerk können in der Schule multikulturelle Veranstaltungen organisiert werden. Dies würde den Kontakt zwischen unterschiedlichen Kulturen begünstigen. Kinder und deren Eltern (die mit Migrationshintergrund, aber auch Einheimische) würden schon ab der Kindergartenzeit auf einer niederschweligen Art die Diversität der Kulturen und der Sprache erleben dürfen. Das Erleben dieser kulturellen Vielfalt, bereits in einem Frühalter, ermöglicht ein «kultursensitives Handeln» (Matzner 2012: 70) der Kinder und deren Familien.

Eine denkbare ressourcenorientierte Strategie auf der Beziehungsebene ist beispielweise die Durchführung interkultureller Veranstaltungen in der Klasse, aber auch in der Schule, in welche die Eltern miteinbezogen werden können. Mögliche schulische Themen sind Musik, Ernährung (unterschiedliche Essensgewohnheiten), Geographie, unterschiedliche Sprachen usw. All diese Themen können multikulturell betrachtet werden und sind somit ein Mehrwert für alle Kinder.

c) Das Bilingual-Aufwachsen

Die unterschiedlichen Sprachen sollten anerkannt und respektiert werden. Die Basis für das Erlernen der einheimischen Sprache ist die Sicherheit und Geborgenheit, wie sie die Familiensprache einem Kind vermittelt. Dieser Mehrwert sollte in der Schule und durch die Lehrperson gefördert werden.

Auf dieser Ebene können zusätzliche risikozentrierte Strategien angewendet werden. Damit wird versucht, den möglichen Risikofaktoren dieser Zielgruppe entgegenzuwirken. Dabei ist die Förderung der Zusammenarbeit mit den Eltern oder mit sonstigen Bezugspersonen von grosser Bedeutung. Um das Kind besser zu unterstützen, ist es wichtig, dass die Eltern über den Aufbau des Bildungssystems genügend Informationen bekommen. Diese Information ist der Ausgangspunkt für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen. Diese Informationsarbeit soll von der Leitung der Bildungseinrichtungen ermöglicht werden. Zu beachten ist, dass sie möglichst viele Eltern mit Migrationshintergrund erreichen sollten. Es wäre sinnvoll, dafür niederschwellige Workshops zu organisieren, in denen die Informationen in verschiedenen Sprachen abgegeben werden können.

Darüber hinaus sind Informationen über bestehende Angebote mit pädagogischer Unterstützung der Kinder in den Kindergärten oder in der Schule von grosser Bedeutung. Damit sind beispielweise Aufgabehilfen, Leseunterstützungen oder die Förderung der einheimischen Sprache gemeint. Diese zusätzlichen Angebote können eine grosse Hilfeleistung für manche Eltern sein, vor allem für diejenigen, die Schwierigkeiten haben, selber die Kinder in diesem Belang zu unterstützen.

Im Weiteren soll das Wissen um wichtige soziale Beratungsstellen sowie bestehender unterstützenden Tagesstrukturen und deren Subventionsmöglichkeiten gewährleistet werden. In diesem Aufgabenbereich können die Schulsozialarbeitenden eine wichtige Rolle einnehmen.

Eine wertschätzende, offen und empathische Haltung der Lehrperson den Eltern gegenüber ermöglicht eine aufbauende Zusammenarbeit zwischen ihnen und hat eine positive Wirkung auf das Wohlbefinden, auf die Leistung und vor allem auf eine gelingende Integration des Kindes in der Schule. Diese enge Kooperation erlaubt ein frühes Erkennen möglicher Probleme oder belastender Situationen in der Familie. Infolgedessen wäre, wenn notwendig, eine schnelle und präventive Intervention möglich.

Bedingungen der Resilienz-Förderungsplanung

Um eine möglichst positive und nachhaltige Wirkungen zu erlangen, sollte dieser Resilienz-Förderungsplan folgende Prämissen erfüllen:

Die Resilienzförderung soll spätestens beim Kindergarteneintritt beginnen. Denn eine frühe Förderung ist eine der Voraussetzungen für eine Nachhaltigkeit und Wirksamkeit innerhalb der Entwicklung eines Kindes. Der präventive Charakter der Resilienzförderung soll darum unterstrichen werden: Eine frühe Intervention kann bestehende Risiken mildern und allfällige künftige Risiken verringern. Im Weiteren ist eine kontinuierliche Förderung von grosser Bedeutung. Damit wird einerseits eine positive Wirkung erreicht und andererseits wird die Nachhaltigkeit der erreichten Resultate gewährleistet.

Die Zielgruppe dieses Resilienz-Förderungsplans, also Kinder mit Migrationshintergrund, wird systemisch betrachtet. Weil ein Kind in seiner Umgebung, in seiner Familie, eingebettet ist. Es sollten insgesamt alle möglichen Sozialsysteme des Kindes miteinbezogen werden.

Ebenso müssen die unterschiedlichen Bereiche der kindlichen Entwicklung in diesem Plan berücksichtigt werden, das heisst die kognitive, soziale, schulische und die psychische Entwicklung.

9. Die Soziale Arbeit und das Resilienz- Förderungskonzept

Aus Paradigmen und Welteinstellungen entstehen konzeptionelle Denkweisen und Theorien, aus diesen wiederum entstehen Konzepte und Methoden (vgl. Berger 2014: 14f). Die Soziale Arbeit, als Menschenrechtsprofession definiert, stützt sich auf unterschiedliche humanistische Grundannahmen. Der Mensch steht im Mittelpunkt dieser Profession und werden als «sozial bestimmte, in sozialen Gemeinschaften eingebundene Wesen gesehen, denen wir positiv eine grundlegende Veränderbarkeit, Emanzipierbarkeit und Selbstverantwortlichkeit unterstellen. Entwicklungsfähigkeit und Ressourcen werden betont: Menschen entwickeln und verändern sich in der Interaktion mit ihren Beziehungspartnern ihr ganzes Leben lang; sie werden als flexibel und veränderungsfähig, nicht starr oder festgelegt betrachtet (Stemmer-Lück 2004, 50f zitiert in Widulle 2011: 47). Jeder einzelne Mensch bleibt, trotz prekären Lebensumständen, der Experte für seine Bedürfnisse, Wünsche und Ziele (vgl. Widulle 2011: 47).

Das Konzept der Resilienzförderung, bei welchem der Mensch und seine Entwicklung im Mittelpunkt stehen, orientiert sich, wie die Soziale Arbeit auch, an den vorhandenen Ressourcen des Menschen. Die Absicht der Resilienzförderung ist, diese zu fördern und zu

stärken. Beide Disziplinen bevorzugen eine systemische und ressourcenorientierte Haltung, die die Weiterentwicklung, die Verstärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten und die Förderung der Selbstwirksamkeit der Menschen beabsichtigt.

9.1. Berufskodex

Die Relevanz der Resilienzförderung wird auch durch die im «Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz» dargestellten Ziele und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit bestätigt.

«Die Soziale Arbeit zielt auf das gegenseitig unterstützende Einwirken der Menschen auf die andere Menschen ihrer sozialen Umfeldler und damit auf soziale Integration» (Berufskodex Soziale Arbeit 2010: 6).

Die Resilienz ist ein Konzept, welches eine systemische Betrachtung der Menschen bevorzugt. Die Unterstützung der Kinder mit Migrationshintergrund ist auf unterschiedlichen Ebenen aufgebaut und berücksichtigt die unterschiedlichen Systeme des Kinderlebens und deren kooperative Arbeit. Damit wird die gegenseitige Unterstützung diverser Lebenssysteme, die für die Soziale Arbeit von grosser Relevanz sind, gefördert. Darüber hinaus besteht das Ziel der Resilienzförderung in diesem Lebensalter nicht nur in der sozialen Integration der direkt Involvierten, sondern auch in der Integration von deren Familien und des weiteren Sozialumfelds.

«Die Soziale Arbeit ist ein gesellschaftlicher Beitrag, insbesondere an diejenigen Menschen oder Gruppen, die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind» (Berufskodex Soziale Arbeit 2010: 6).

Durch die Resilienzförderung in den Bildungseinrichtungen sollen sich die Kinder mit Migrationshintergrund zu selbstbewussten Erwachsenen entwickeln. Diese Erwachsenen können künftige schwierige Situationen besser bewältigen, sie sind erfolgreicher, handeln lösungsorientierter und nehmen bei Bedarf Unterstützung entgegen. Durch die Resilienzförderung nehmen diese Kinder Ressourcen wahr, die ihnen die Möglichkeit bieten, an der Gesellschaft teilzunehmen und ihre Wünsche zu verwirklichen (vgl. Werner 2011: 40f.).

«Soziale Arbeit hat Notlagen von Menschen zu verhindern, zu beseitigen oder zu lindern» (Berufskodex Soziale Arbeit 2010: 6).

«Soziale Arbeit hat Menschen zu begleiten, zu betreuen oder zu schützen und ihre Entwicklung zu fördern, zu sichern oder zu stabilisieren» (Berufskodex Soziale Arbeit 2010: 6).

Die Förderung der Resilienz von Kindern mit Migrationshintergrund hat auch einen präventiven Charakter. Mit unterschiedlichen Resilienz-Förderungsprogrammen schon im frühen Alter können Risiken verringert oder sogar beseitigt werden.

Durch eine frühe Förderung der Resilienz schon im Kindergarten- und in der Primarschulzeit können nicht nur die Kinder begleitet und unterstützt werden, sondern auch deren Familien und Sozialumfeld. Bei möglichen Schwierigkeiten oder sogar Notsituationen, die die Kompetenzen der Schule, oder der Schulsozialarbeitenden übersteigen, kann diesen Kindern und ihren Familien innerhalb des Sozialnetzwerkes durch eine professionelle Triage zu weiteren Fachstellen weitergeholfen werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Resilienzförderung ein Konzept ist, das einen bleibenden Platz im methodischen Handeln der Sozialen Arbeit einnimmt. Die Förderung der Resilienz richtet sich nach einer konstruktivistischen Denkweise, die den Menschen als Konstrukteur seines Lebens sieht. Der Mensch besitzt demnach Ressourcen und Fähigkeiten, die er selber teilweise gar nicht wahrnimmt. Die Rolle der Resilienzförderung wie auch der Sozialen Arbeit ist also, ihm seine eigenen Kompetenzen bewusst zu machen und bei Bedarf durch Unterstützung zu stärken. Es geht somit um Hilfe zur Selbsthilfe. Im Weiteren wird durch die Resilienzförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergarten- und Primarschulzeit versucht, eine (soziale) Gerechtigkeit – ein zentraler Wert der Sozialen Arbeit – zu erreichen (vgl. Ziegler 2011: 117).

10. Die Bedeutung der Resilienzförderung für den Kindergarten- und Schulverlauf von Kindern mit Migrationshintergrund

Unterschiedliche Studien belegen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die eine gelungene Schullaufbahn hinter sich haben, Eigenschaften der Resilienz aufweisen. Sie entwickelten «einen Schutzmechanismus» (Gakuba 2004: 5 zitiert in Bader/ Fibbi 2012: 30), der ihnen erlaubte, diese Zeit erfolgreich zu bestehen. Bei den Kindern aus benachteiligten Kreisen mit Migrationshintergrund, die als resilient gelten, kann die Schule sogar als ein Refugium, in dem sie sich positiv entwickeln und gedeihen, verstanden werden. Diese Kapazität, Hindernisse mittels einer psychischen Stärke zu überwinden, und eine dazugehörige zielgerichtete Motivation nennen Baum und Flores «immigrant optimism» (Baum et Flores 2011: 178 zitiert in Bader/ Fibbi 2012: 30).

Studien über Resilienzförderung, die die spezifische Variable «junge Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Schullaufbahn» miteinbezogen, beziehen sich vorwiegend auf das Jugendalter. Dadurch steht meistens die Resilienzförderung dieser Altersgruppe hinsichtlich ihrer zukünftigen Ausbildungsmöglichkeiten in der tertiären Stufe oder ihrer Chancen in der Arbeitswelt im Vordergrund. Durch mehrere Studien konnten jedoch auch mittels der durchgeführten biographisch-narrativen Interviews Erkenntnisse bezüglich der frühen Schulzeit dieser Jugendlichen gewonnen werden. Diese Jugendlichen haben im Zusammenhang mit ihrem Wohlbefindens und ihrer Integration in der Schule folgende Aspekte hervorgehoben:

- a) Die Bindung zu den Eltern (oder einem Elternteil) (vgl. Michel / Sattler 2007: 101f.),
- b) die Freundinnen und Freunde aus unterschiedlichen Kulturkreisen (vgl. Michel / Sattler 2007: 101f.),
- c) engagierte und gegenüber dem Anderssein offene Lehrpersonen (vgl. Tepecik 2011: 214f.) und
- d) guter Kontakt zwischen den Eltern und der Lehrperson (vgl. Tepecik 2011: 214f.).

Die starke Bindung zu den Eltern war vor allem beim Kindergarteneintritt ein wichtiger Schutzfaktor. Vor allem bei Kindern, die keine Fremdbetreuungserfahrungen hatten, funktionierte diese sichere Bindung wie «ein geschützter Ankerplatz» in dieser neuen Welt voller Auseinandersetzungen mit neuen Menschen, Kulturen und Regeln (vgl. Michel / Sattler 2007: 101f.). Für viele Kinder hat diese Beziehung zu den Eltern, meistens zu der Mutter, einen Zufluchtsortcharakter. Diese Beziehung gab diesen Kindern das nötige Selbstvertrauen, Wertschätzung und Mut, um weiterzumachen und die Schwierigkeiten und Hürden der neuen Welt (Kindergarten / Schule) zu bewältigen (vgl. ebd.)

Positive Beziehungen zu anderen Kindern wurden in Hinblick auf eine gelungene Integration und auf das Erlernen einer neuen Sprache für viele Kinder mit Migrationshintergrund als unerlässlich empfunden. Die Akzeptanz und der enge Kontakt nehmen einen wichtigen Platz im Integrationsprozess von Migrantenkindern ein. Sie wirken als eine bedeutende Kraftquelle, um neue hinderliche Situationen zu bewältigen. (vgl. Michel / Sattler 2007: 101f.). Im Weiteren sind derartige Beziehungen eine grosse Unterstützung bei der Entwicklung diverser Kompetenzen und Ressourcen, wie beispielweise soziale Kompetenzen, Problemlösefähigkeit und Selbstwahrnehmung.

Erkenntnisse aus diversen Untersuchungen zeigen zudem, dass die Lehrperson die am häufigsten erwähnt Vertrauensperson ausserhalb der Familien ist (vgl. ebd.). Denn die Lehrperson übernimmt eine wichtige Rolle bei der Verringerung der Probleme in der Schule und dient als «Modell für ein aktives und konstruktives Bewältigungsverhalten sowie für prosoziale Handlungsweisen» (positive Modellfunktion; Bender & Lösel, 1998; zitiert in Wustmann 2012: 112). Eine offene Einstellung gegenüber der Diversität der Kulturen und der Sprachen sowie eine wertschätzende und engagierte Art der Lehrperson ermöglicht ein angenehmes und anregendes Klassenklima, das die Integration und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Klasse, aber auch im Schulsystem, begünstigt.

Die Zusammenarbeit der Lehrperson mit den Eltern spielt im Leben des Kindes eine ausschlaggebende Rolle. Durch das Zusammenwirken zwischen den Hauptpersonen der Bildungseinrichtungen kann ein Kind bewusster in seinem Schulalltag gestärkt werden. Die Ungewissheiten, die Bedürfnisse und der Stand der Entwicklung des Kindes können besser geklärt werden. Denn bei Bedarf können die Eltern oder die Lehrperson mögliche Interventionen und Massnahmen planen und durchführen.

11. Schlussfolgerung

11.1. Fazit

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Resilienzförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund und deren Auswirkung auf ihre Schullaufbahn in dieser Bachelor-Thesis hat gezeigt, dass resiliente Kinder sich besser einschätzen können und selbstbewusster sind. Sie glauben, dass sie durch «Willen, Motivation und Anstrengung die Ereignisse beeinflussen können» (Kormann 2011: 502). Sie sind in der Lage, ihre eigenen Stärken und Kompetenzen zu erkennen, sie entwickeln Bewältigungsstrategien und können diese je nach Situation anpassen. Diese Kompetenzen, Fähigkeiten und Ressourcen in der Kindergarten- und Primarschulzeit von Kindern, die unterschiedlichen Risiken ausgesetzt sind, zu fördern und stärken, ist eine Aufgabe der Gesellschaft.

In Bezug auf die Resilienzförderung dieser Kinder in den Bildungseinrichtungen sollten folgende Aspekte hervorgehoben werden:

a) Kinder zu unterstützen, zu fördern und zu stärken soll eine «Haltung des Schulsystems» werden. Eine derartige Einstellung der Schule fördert nicht nur die Kinder mit Migrationshintergrund, sondern alle Kinder, die in ihrem Alltag regelmässig mit Schwierigkeiten und Risiken konfrontiert werden.

b) Die Bildungseinrichtungen sind eine Abbildung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt unserer Gesellschaft, deren Leitbild sollte infolgedessen die Forderung der Akzeptanz des Anderseins sein.

c) Die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit dieses Konzeptes wird durch ihre Durchführung bereits bei Kindertageeintritt gewährleistet. «Am leichtesten lernen Kinder resiliente Eigenschaften in den ersten zehn Lebensjahren» (Korman 2007: 48).

d) Bestehende und vorhersehbare Risiken können durch eine Resilienzförderung verringert werden.

e) Diese präventiven Massnahmen sind im Schulalltag durchführbar, denn sie sind in den schulischen Aktivitäten gut einzubauen.

f) Die Leistung, die in der Schule im Vordergrund steht, wird in diesem Konzept der Resilienzförderung allerdings nicht vergessen. Die Gesellschaft wird in der Zukunft weiterhin gut ausgebildete und kompetente Bürgerinnen und Bürger brauchen. Auch hier lässt sich die Bedeutung der Resilienzförderung erkennen, denn es zeigte sich, dass «resiliente Kinder mit dem Erfolg eigener Handlungen rechnen, Problemsituationen aktiv angehen, ihre eigenen Ressourcen effektiv nutzen, an eigene Kontrollmöglichkeiten glauben, aber auch realistisch erkennen können, wann etwas für sie unbeeinflussbar ist. Diese Fähigkeiten tragen dazu bei, dass Stressereignisse oder Problemsituationen weniger als belastend, sondern vielmehr als herausfordernd wahrgenommen werden» (Korman 2007: 48). Die Resilienzförderung hat auf die Leistung von Schülerinnen und Schüler insgesamt eine positive Wirkung und trägt dazu bei, dass die Chancenungleichheit im Schulsystem weniger prägend wird.

Die Förderung der Resilienz bei Migrantenkindern ab Kindergartenalter kann also positive Auswirkungen auf deren Schullaufbahn haben. Denn eine Förderung ermöglicht diesen Kindern und deren Eltern eine effektive Integration und Partizipation ins Schulleben. Weil der Diskriminierung wenig Raum gegeben wird, werden sie und ihre Differenzen wahrgenommen und akzeptiert. Ihre Ressourcen werden beachtet und als ein Gewinn für die Schule und die Gesellschaft gesehen. Durch die Resilienzförderung können in der Schule Aufgaben integriert werden, die bisher als ausserschulische Aufgaben galten: Persönlichkeitsbildung, soziales und anwendungsorientiertes Lernen (vgl. Göppel 2011: 383). «Die Alltagsfragen, Alltagserfahrungen und Lebensprobleme» (Göppel 2011: 383), die die Schülerinnen und Schüler in der Schule mitbringen, können die Lernsituation in der Schule mitbestimmen. (vgl. Göppel 2011: 383). Jede Schule wird eine Abbildung der Schülerinnen und Schüler sein und

somit an ihre Realität angepasst. Im Weiteren ist die Schule, die gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern eine resiliente Haltung einnimmt, sicherlich kein zusätzliches Risiko und Stressfaktor für Kinder mit Migrationshintergrund.

11.2. Kritische Würdigung

Die Beweise, dass das Konzept der Resilienzförderung seinen Platz im Schulalltag besitzt, wurden bereits gegeben. Bezüglich der Durchführbarkeit sollten allerdings folgende Aspekte beachtet werden:

a) Die Durchführung eines Resilienz-Förderungsplans verlangt einen grossen Zeiteinsatz seitens der Schulleitung, Lehrpersonen und weiterer Fachpersonen.

b) Die Grösse der Klasse in der Schweiz befindet sich mehrheitlich an der oberen Grenze. Die Durchführung eines solchen Konzepts in einer Klasse mit über 20 Schülerinnen und Schülern wird dadurch beeinträchtigt.

c) «In der Aus-, Weiter- und Fortbildung sollten sich die Lehrpersonen neben fachlichen, methodischen und didaktischen Kenntnissen vor allem ein fundiertes Wissen über die kindliche Entwicklung aneignen» (Largo 2013: 65). Dieses Wissen ermöglicht erst eine fachbegründete und effektive Unterstützung der Kinder.

d) Auch die Rolle der Schulsozialarbeitenden ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben. Sie sollten eine unterstützende und vernetzende Funktion einnehmen und die Lehrperson in der Arbeit mit den Eltern unterstützen. Im Weiteren sollen sie sich bei der Organisation und bei der Durchführung von Workshops für die Eltern mitbeteiligen oder sogar deren Führung übernehmen. Darüber hinaus sind die Schulsozialarbeitenden das Verbindungsglied zwischen der Schule und weiteren Sozialstellen.

Die erwähnten vier Punkte zeigen, dass dieses Konzept mit einem grossen Zeit- und Ressourcenaufwand verbunden ist. Die Resilienzförderung ist in dem aktuellen Bildungssystem zwar möglich, benötigt allerdings eine Aufstockung der bestehenden Personalarbeit. Diese Aufstockung ist dennoch sinnvoll, denn der präventive Charakter eines Resilienz-Förderungsplans bezweckt das Beseitigen von künftigen problematischen Situationen bei den Kindern mit Migrationshintergrund, wie beispielsweise der oft kritische Übergang in die Arbeitswelt oder eine mögliche Transition in die tertiäre Ausbildungsstufe. Darüber hinaus geht es um die Wahrung und Nutzung der Kapazitäten, der Ressourcen und der Kompetenzen, die diese Kinder besitzen, denn sie haben ein enormes Potenzial, das heute immer noch zu selten beachtet und anerkannt wird.

12. Literaturverzeichnis

Ausländerstatistik Ende April 2014. <https://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/aktuell/news/2014/2014-06-18.html>. URL: [Zugriff 17. Dezember 2014].

Avenirsocial (2010). Berufskodex Soziale Arbeit URL: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf [Zugriffsdatum 15. November 2014].

Bader, Dina / Fibbi, Rosita (2012) Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial. URL: http://www2.unine.ch/files/content/sites/sfm/files/nouvelles%20publications/fibbi_bader_2012.pdf [Zugriffsdatum 9. September 2014].

Berger, Regula (2014). Einführungspräsentation des Moduls BA 254 Einführung in Konzepte und Methoden der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Frühlingsemester 2014. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Ausländerstatistik Ende April 2014. <https://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/aktuell/news/2014/2014-06-18.html>. URL: [Zugriff 17. Dezember 2014].

Brooks, Robert/Goldstein, Sam (2007). Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken. Stuttgart: Klett- Cotta Verlag.

Bundesamt für Statistik Schweiz (2014). Bevölkerung mit Migrationshintergrund. URL: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.htm> [Zugriffsdatum 12. September 2014].

Bundesamt für Statistik Schweiz (2014): Ausländerstatistik. URL: <https://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/aktuell/news/2014/2014-10-24.html> [Zugriffsdatum: 15 September 2014].

Butterwegge, Carolin (2010). Armut von Kindern mit Migrationshintergrund. Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen. Wiebaden: VS Verlag.

Demos (2012). Newsletter Informationen aus der Demografie. URL: www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/.../publikationen.Document.138913.pdf [Zugriffsdatum: 15 September 2014].

Göppel, Rolf (2011). Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: Zander, Margherita (Hg.) mit herausgegeben von Martin Roemer. Handbuch Resilienzförderung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S 383 – 406.

Hadjar, Andreas / Hupka - Brunner, Sandra. (2013). Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Kéré, Wellensieck, Sylvia / Galuska, Joachim (2014). Resilienz-Kompetenz der Zukunft. Balance zwischen Leistung und Gesundheit. Weinheim und Basel: Belz Verlag.

Klaus Fröhlich-Gildhoff / Maïke Rönnau-Böse (2014). Resilienz. 3., aktualisierte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Kormann, Georg (2011). Dialogische Erziehung im Heim – das Beispiel SOS-Kinderdorf. In: Zander, Margherita (Hg.) mit herausgegeben von Martin Roemer. Handbuch Resilienzförderung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 482-511.

Kormann, Georg (2007). Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. URL: <http://www.kormann.de/downloads/resilienz.pdf> [Zugriffsdatum 15.November.2014].

Lanfranchi, Andrea (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Wiesbaden: Springer Verlag.

Largo, Remo (2014). Wer Bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft? Weinheim und Basel: Belz Verlag.

Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc/Maass, Asja. (2010). Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters für Bachelor. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Matzner, Michael (2012). Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel: Belz Verlag.

Michel, Andrea / Sattler, Tina (2007). Was Kinder und Jugendliche stark macht – Resilienz von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. In: Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV. Resilienz, Ressourcen, Schutzfaktoren - Kinder, Eltern und Familien stärken. www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/.../KuV-1-2007_20100803.pdf. [Zugriffsdatum: 3. November 2014]. S 90 – 107.

Oerter, Rolf / Montada, Leo (2002). Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Schmidt, Thilo (2012). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine empirische Studie zu Zielen und Massnahmen im Kindergarten. Wiesbaden: Springer Verlag.

Schultheis, Franz / Perrig-Chiello / Egger, Stephan (2008). Kindheit und Jugend in der Schweiz. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

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

Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren(2014). Kurzbeschreibung Bildungssystem Schweiz. URL: <http://www.edk.ch/dyn/14798.php> [Zugriff 30.September 2014].

Tepecik, Ebru. (2011). Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag.

Ungleichheiten nach Nationalität und Geburtsort <https://www.news.admin.ch/message/index.html?msg-id=47072>. URL: [Zugriff 30.September 2014].

Weiss, Hans (2011). So früh wie möglich – Resilienz in der interdisziplinären Frühförderung. In: Zander, Margherita (Hg.) mit herausgegeben von Martin Roemer. Handbuch Resilienzförderung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 330-349.

Werner, Emmy E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In: Zander, Margherita (Hg.) mit herausgegeben von Martin Roemer. Handbuch Resilienzförderung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 32-46.

Wolfgang Widulle (2011). Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag.

Wustmann, Corina (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: Zander, Margherita (Hg.) mit herausgegeben von Martin Roemer. Handbuch Resilienzförderung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 350-360.

Wustmann Seiler, Corina (2012). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 4. Auflage. Berlin: Cornelson Verlag Scriptor GmbH&Co. KG.

Zander, Margherita (Hrsg.) mit herausgegeben von Martin Roemer (2011). Handbuch Resilienzförderung. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Zander, Margherita (2008). Armes Kind– starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.

Ziegler, Holger (2011). Soziale Arbeit und das gute Leben – Capabilities als sozialpädagogische Kategorie. Wiesbaden: Springer Verlag.

13. Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelor – Thesis Projektbericht selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel geschrieben habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.



Isabel Borges Schalch