



Was brauchen Kinder mit Fluchterfahrungen?

**Die Bedeutung und Förderung von
Sprache, Resilienz und kultureller Vielfalt im Kindergarten**

Bachelorarbeit

zur
Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B.A.)

vorgelegt von

Anne Schwandt

im Sommersemester 2016

Datum der Abgabe: 12.07.2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Marion Musiol

Zweitgutachter: Prof. Dr. Barbara Bräutigam

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2016-0260-6

**you have to understand,
that no one puts their children in a boat
unless the water is safer than the land**

Warsan Shire¹

¹(Shire, 2016) Das vollständige Gedicht befindet sich im Anhang auf S. 63f

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
1 FALLBEISPIEL	3
2 RECHTLICHER ANSPRUCH.....	6
3 ZWEI SPRACHEN SIND BESSER ALS EINE	9
3.1 SPRACHE - DER SCHLÜSSEL ZUR WELT	9
3.2 NONVERBALE KOMMUNIKATION	11
3.3 MEHRSPRACHIGKEIT	13
3.3.1 Vorteile der Mehrsprachigkeit.....	13
3.3.2 Zweisprachigkeit und Bilingualität	14
3.3.3 Kindergarten - детский сад - preschool – Berührungspunkte der Sprachen	17
3.4 FÖRDERUNG	18
3.4.1 Fachkräfte	18
3.4.2 Familiäres Umfeld.....	20
3.5. ZUSAMMENFASSUNG.....	20
4 RESILIENZ	21
4.1 RESILIENZ – ANNÄHERUNG AN DIE BEGRIFFLICHKEIT UND CHARAKTERISTIKA	21
4.2 RISIKOFAKTORENKONZEPT	24
4.2.1 Vulnerabilität - kindbezogene Faktoren	26
4.2.2 Risikofaktoren – umgebungsbezogene Faktoren.....	27
4.2.3 Traumatische Erlebnisse	28
4.3 SCHUTZFAKTORENKONZEPT	29
4.3.1 Kindbezogene Faktoren.....	30
4.3.2 Resilienzfaktoren	30
4.3.2.1 Coping und Coping-Strategien	33
4.3.3 Schutzfaktoren und Ressourcen innerhalb der Familie.....	34
4.3.4 Schutzfaktoren und Ressourcen innerhalb des sozialen Umfeldes	36
4.3.4.1 In den Bildungsinstitutionen:.....	36
4.3.4.2 Im weiteren sozialen Umfeld:.....	36
4.4 RISIKO- UND SCHUTZFAKTOREN.....	37
4.5 ICH HABE; ICH BIN; ICH KANN	39
4.6 RESILIENZ IN BEZUG AUF FLUCHT UND MIGRATION	40
4.7 MÖGLICHKEITEN DER FÖRDERUNG VON RESILIENZ	42
4.7.1 Ziel der Resilienzförderung	42
4.7.2 Resilienzförderung.....	43
4.8 RESILIENZFÖRDERUNG IM KINDERGARTEN	44
4.8.1 Förderung durch die pädagogische Fachkraft	44
4.9 ZUSAMMENFASSUNG.....	48
5 SENSIBILISIERUNG DER PÄDAGOGISCHEN FACHKRAFT IN BEZUG AUF DIE KULTURELLE VIELFALT IM KINDERGARTEN	49
5.1. VORURTEILE UND DISKRIMINIERUNG IN KINDERGÄRTEN?	49
5.2 VORURTEILE TUN ANDERES WEH ALS SCHLÄGE, SIE TUN IM HERZEN WEH – AUSWIRKUNG VON VORURTEILEN UND DISKRIMINIERUNGEN.....	53
5.3 VIELFALT ERMÖGLICHEN	55

5.3.1 Rahmenbedingungen	55
5.3.2 Haltung und Selbstreflexion der pädagogischen Fachkraft	57
5.3.3 Bewusste Kulturarbeit.....	58
5.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	60
6 FAZIT	61
ANHANG.....	63
“Home” by Warsan Shire	63
Programme der Resilienzförderung.....	65
Erläuterung von 3 Resilienzprogrammen	66
LITERATURVERZEICHNIS	68
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	80
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	81

Einleitung

Im Jahr 2011 fasste ich den Entschluss, Deutschland zu verlassen. In einem mittelgroßen Koffer verpackte ich 20kg Gepäck. Darunter waren verschiedene Kleidungsstücke, Schuhe, Hygieneartikel, Elektronik und natürlich persönliche Sachen wie Fotos und andere Erinnerungsstücke. Diese Dinge begleiteten mich ins Ungewisse und sollten ca. ein Jahr lang ein Stück Heimat bewahren.

Ich machte mich auf den Weg, um ca. 17.000km zurückzulegen. Nach einer anstrengenden Reise kam ich gegen Mitternacht in einer Großstadt meines Ziellandes an und wurde von einem mir unbekannten Mann, der meiner Muttersprache nicht mächtig war, empfangen und in eine Gemeinschaftsunterkunft gefahren. Dort stand ich um ein Uhr in der Früh in einem Zimmer, in dem bereits zwei Frauen schliefen und von meiner Ankunft in ihrer nächtlichen Ruhe gestört wurden. Ich bezog mein Bett notdürftig in der Dunkelheit, nutzte das Gemeinschaftsbad auf dem Flur, um dann schlafen zu gehen. Gerade eingeschlafen, ging das Licht an. Eine junge Frau betritt ebenfalls nach einer strapaziösen Reise das Zimmer und ist froh, endlich am Ziel zu sein.

Nach einer kurzen Nacht mit etlichen Unterbrechungen wurden wir um 7:00 Uhr geweckt. Im Anschluss begann unser Einführungsunterricht. Wir besuchten einen Sprachkurs, um Umgangsformen des Landes zu erfahren und fachbezogene Begriffe zu erlernen. Wir richteten während dieser Woche ein Konto ein, erwarben Handys und einige Kursteilnehmer klärten letzte Visumsangelegenheiten.

Nach einer Woche, in der wir trotz der verschiedenen Kulturen² und Sprachen Freundschaften schlossen, wurden wir alle aus der Gemeinschaftsunterkunft abgeholt und in unsere zukünftigen Unterkünfte gebracht, in denen wir die nächsten sechs Monate verbringen sollten. Ich war in einem mir fremden Land, mit einer mir fremden Kultur, in einem Haus mit mir fremden Leuten und dies sollte nun mein Zuhause auf Zeit sein?

Ein Zuhause auf Zeit oder ein neues Leben in einem anderen Land aufbauen - diesen Wunsch verfolgen derzeit 65 Millionen³ Menschen, die weltweit aus ihrer Heimat ins Ungewisse fliehen. Im Kalenderjahr 2015 suchten ca. 1.1 Millionen⁴ von ihnen Schutz in der Bundesrepublik Deutschland. Darunter befanden sich viele Kinder, die eine besondere

² Der Begriff Kultur darf nicht als statische Einheit, unveränderbares Gebilde, noch als abgetrennte Sphäre betrachtet werden, die unabhängig von Gesellschaft, Geschlecht und individuellen Biographien zu begreifen wären. Kulturen sind flexibel, dynamisch und vielfältig, die in Abhängigkeit von anderen Einflüssen, wie z.B. Geschlecht, soziale Positionierung und Recht unterschiedliche Formen anzunehmen und Auswirkungen zeigen (vgl. Handschuk 2004 zitiert nach Schirilla, 2016, S. 173f).

³ "Global forced displacement has increased in 2015, with record-high numbers. By the end of the year, 65.3 million individuals were forcibly displaced worldwide as a result of persecution, conflict, generalized violence, or human rights violations (UNHCR The Refugee Agency, 2016 (Internetquelle)).

⁴ Im Jahr 2015 wurden in Deutschland „441.899 Asylerstanträge“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2016b (Internetquelle)) gestellt. Die Asylantragszahlen 2015 geben nur in etwa Auskunft. Aufgrund der Zustände beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge hatten mehrere hunderttausend Flüchtlinge keine Möglichkeit einen Asylantrag zu stellen. Vertrauenswürdiger sind die Zahlen des EASY-Systems, in dem Asylsuchende in Deutschland zunächst registriert werden: Das waren 2015 knapp 1,1 Millionen Menschen (vgl. Bundesministerium des Innern, 2016 (Internetquelle))).

Schutzbedürftigkeit haben. Diese Kinder hatten oftmals keine Wahl. Ihre Eltern⁵ nahmen sie mit auf die Flucht, in eine ungewisse aber hoffentlich bessere Zukunft.

Ich hatte die Möglichkeit, meine Reise ohne Angst um mein Leben und meine Existenz anzu treten. Ich wollte ein Jahr als Au-pair in Australien verbringen. Trotzdem war es eine Reise ins Ungewisse und ich hatte Sorgen und Ängste und fühlte mich gerade in den ersten Tagen und Wochen allein und war von den Eindrücken im neuen Land überwältigt. Meine Reise ist keineswegs mit der anstrengenden und qualvollen Reise der Notmigranten⁶ gleichzusetzen und ich möchte mit meiner anfänglichen Ausführung auch keinen Vergleich schüren. Dennoch kann ich mich durch meine eigenen Erfahrungen, Fremde in einem unbekannten Land zu sein, mit einer anderen Kultur und Mentalität und vor allem einer fremden Sprache, ein Stück weit in die Situation dieser Menschen hineinversetzen.

Mir persönlich sind traumatische Kriegs- und Fluchterfahrungen glücklicherweise fremd und ich musste niemals Todesängste in Bezug auf mich und meine Familie ausstehen. Ich wurde in einem Industrieland geboren und habe somit das Privileg, dass mir die „Tore der Welt“ offen stehen. Deshalb möchte ich helfen, dass sich diese „Tore“ ebenfalls für andere Menschen mit anderen Kulturen und Religionen öffnen. Für alle Menschen, die sich auf die lange, beschwerliche und lebensgefährliche Reise nach und durch Europa und somit auch Deutschland begeben, ist dieses oftmals der letzte Ausweg auf ein besseres Leben bzw. auf Überleben.

Deutschland war auf die Zuwanderer in diesen Dimensionen nicht vorbereitet. Es kamen Männer und Frauen, Schwangere, unbegleitete Minderjährige, aber auch Familien mit Kindern die Schutz suchten. Die ersten Tage, Wochen oder sogar Monate verbrachten sie in Erstaufnahmeeinrichtungen oder Zeltstädten. Sobald sie in der Bundesrepublik Deutschland registriert sind, besteht die Möglichkeit einer dezentralen Unterbringung. Ab diesem Zeitpunkt haben Kinder Anspruch auf einen Kindergartenplatz⁷, den viele Eltern nutzen. Mit der Aufnahme dieser Kinder werden auch die Erzieher vor neue Aufgaben und Herausforderungen gestellt, die mit vielen Fragen verbunden sind. Diese Arbeit beschäftigt sich daher mit dem Thema:

Was brauchen Kinder mit Fluchterfahrungen?

Die Bedeutung und Förderung von Sprache, Resilienz und kultureller Vielfalt im Kindergarten

Beginnen werde ich mit dem Fallbeispiel von Salikh⁸, einem tschetschenischen Jungen, der im Jahr 2013 mit seinen Eltern nach Deutschland flüchtete. Diese Schilderungen gewähren

⁵ Der Begriff Eltern, steht synonym für alle Personensorgeberechtigten

⁶ „Der gegenwärtig bekannteste und dominante Migrationstyp ist der der Flucht und Notmigration. Ökonomische und politische Notlagen [...] zwingen Menschen aller Schichten und Altersklassen zur Wanderung, zur Emigration“ (Bellers, 1994, S. 235).

⁷ Der Begriff Kindergarten wird stellvertretend für jegliche frühkindliche Betreuungsform für Kinder im Alter von 3-6 Jahren verwendet

⁸ Alle Namen werden in anonymisierter Form verwendet

einen Einblick in sein Leben, um das Anliegen dieser Arbeit besser nachvollziehen zu können. Die weiteren Gliederungspunkte nehmen immer wieder Bezug auf Salikhs Alltag in Deutschland.

Um die gesetzliche Grundlage von Kindergartenkindern wie Salikh nachvollziehen zu können, beschreibe ich im Gliederungspunkt 2 kurz die wesentlichen rechtlichen Aspekte.

Anschließend wird im Gliederungspunkt 3 die Thematik Sprache vertieft. Die Bedeutung der Kommunikation und des Zweitspracherwerbs sowie deren Förderung werden beschrieben. Der 4. Gliederungspunkt behandelt das Thema Resilienz, welches einen großen Teil dieser Arbeit einnimmt. Die Thematik Resilienz ist vielen pädagogischen Fachkräften noch nicht vertraut und wird daher detailliert erläutert. Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept wird beschrieben, sowie Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung aufgezeigt. Im 5. und letzten Gliederungspunkt werden die grundsätzlichen Voraussetzungen im Kindergarten kritisch betrachtet. Es geht um Vorurteile und die „institutionelle Diskriminierung“ sowie Möglichkeiten der Veränderungen in Hinblick auf Rahmenbedingungen, Selbstreflexion und bewusste Kulturarbeit. Im Fazit werden wesentliche Aspekte zusammengefasst.

1 Fallbeispiel

Folter, Misshandlungen, Korruption, Macht, Gewalt, Terroristen, Armut, Waffen, Ausschreitungen, dies sind nur einige Begriffe, die die Lage in Tschetschenien unter der Gewalt eines grausamen und totalitären Regime beschreibt. In der Hoffnung auf eine bessere Zukunft begab sich im Jahr 2013 eine tschetschenische Familie mit ihren drei Söhnen im Alter von drei, vier und acht Jahren auf die Flucht. Im April 2013 erreichten sie ihr Ziel Deutschland und stellten einen Asylantrag⁹. Wie auch viele andere Familien wurden sie ins Dublin-Verfahren¹⁰ eingestuft, was die Asylantragsstellung erschwerte.

Nach sechs Monaten in Deutschland durften sie die Gemeinschaftsunterkunft verlassen und zogen in eine eigene Wohnung. Endlich hatten sie wieder die Möglichkeit, eine Privatsphäre zu erleben und ihr Leben selbstständig zu gestalten. Der jüngste Sohn Zakir besuchte ab Februar 2014 einen Kindergarten. Das Leben der Familie wirkte verheißungsvoll. Im April 2014 erhielten sie allerdings die Nachricht mit der Hiobsbotschaft „Duldung¹¹“, die durch professionelle Unterstützung abgewendet werden konnte. Die Familie lebt nun seit Oktober

⁹ Das deutsche Asylrecht ist in der Verfassung als Grundrecht verankert und somit weltweit einzigartig. Als asylsuchend müssen sich Ausländer in Deutschland melden, die Schutz vor Verfolgung suchen. Dazu wenden sie sich persönlich an eine Erstaufnahmeeinrichtung. Im nächsten Schritt kann ein Asylantrag gestellt werden (vgl. Meier-Braun, 2015, S. 85; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015 (Internetquelle)).

¹⁰ Das Dublin-Verfahren bestimmt, welches Land für den Asylantrag zuständig ist, um mehrmalige Antragstellungen zu verhindern. Mitgliedstaaten dieses Verfahrens sind alle EU Staaten und 4 weitere europäische Länder. Der Asylantrag soll in dem Land gestellt werden, in dem der Flüchtling zuerst eingereist ist. In der Praxis ist dieses Modell nicht durchführbar (vgl. Meier-Braun, 2015, S. 92).

¹¹ „Wenn ein abgelehnter Asylbewerber nicht abgeschoben werden kann [z.B. auf Grund eines fehlenden Passes, oder vom Krieg zerstörter Heimat], erhält er eine Duldung. [...] Die Duldung – eigentlich <>Vorübergehende Aussetzung der Abschiebung>> - ist kein Aufenthaltsstitel. Als zeitweiliges Aufenthaltspapier soll die Duldung entweder zur freiwilligen Ausreise oder zur Abschiebung führen“ (Meier-Braun, 2015, S. 98).

2014 mit einer „Aufenthaltsgestaltung¹²“ in Deutschland. Im September 2014 besuchte auch Salikh erstmals einen deutschen Kindergarten. Durch seinen ein Jahr jüngeren Bruder Zakir und die Spielplatzbesuche hatte er schon Bekanntschaft mit einigen Kindern der Einrichtung gemacht. Seine Mutter begleitete ihn in den Kindergarten. Ihr musste die Relevanz der mehr-tägigen, mehrstündlichen Eingewöhnung verständlich gemacht werden. Sie war der Meinung, dass Salikh schon groß sei und er den Kindergartenbesuch aus Tschetschenien gewohnt ist. Die Begegnungen mit den Eltern waren immer durch herzliche und freundliche Blickkontakte und Gesten gekennzeichnet.

Salikh hatte geringe Deutschkenntnisse, die er sich nach Angaben der Migrationshelferin ausschließlich durch das Fernsehgucken aneignete. Wurde langsam und in kurzen Sätzen mit ihm gesprochen, konnte er diese verstehen und auch darauf reagieren. Auf der Freispiel-fläche spielte er anfänglich viel mit seinem Bruder, durch den er dann auch Bekanntschaften mit anderen Kindern machte. Untereinander sprachen sie tschetschenisch, was sich im Lau-fe des Kindergartenjahres änderte.

Salikh fand schnell ins Gruppengeschehen und die Jungen waren vor allem von seinen „kämpferischen“ Spielideen begeistert. Sie tobten, rauften und „kämpften“, wobei Salikh meistens der Initiator und Spielführer war. Oftmals kippte die Situation in Sekundenschnelle. Salikh verließ dann das Spiel weinend und es war kein Zugang mehr zu ihm möglich. Dem körperlichem Kontakt und der verbaler Kommunikation entzog er sich in dieser Gefühlslage völlig. Den Erziehern¹³ blieben dann nur das Beobachten der Situation und das Präsentsein. Für sie war dies oftmals eine Herausforderung, da sie Salikh unterstützend oder helfend zur Seite stehen wollten. Diese Momente forderten viel Einfühlungsvermögen und Fachkompe-tenz, da sie sich nur spekulativ vorstellen konnten, was in ihm vorgeht. Nach mehreren Si-tuationen dieser Art und wiederholten Versuchen Kontakt aufzunehmen, gewährten sie ihm seine eigene Strategie der Bewältigung und seine Distanz. Solche Momente ließen sie im-mer wieder ihre pädagogischen Fähigkeiten und Vorgehensweisen überdenken.

Es dauerte einige Minuten, bis er seine Gefühle reguliert hatte und wieder am Gruppenleben teilnahm, oftmals sogar im selben aktiven „kämpferischen“ Spiel.

Ebenso wie er die Jungen für das aktive Spiel begeisterte, konnte er sie zum Malen motivie-ren. Er malte „gute und böse Menschen“ - Soldaten, Polizisten, Ninja-Kämpfer, Panzer, Flugzeuge und Raketen - und stellte in seinen Bildern abstrakte Geschehen dar, was für alle sehr beeindruckend war. Daraufhin haben einige der Jungen das Malen und Zeichnen für

¹² Asylbewerber die sich in einem laufenden Asylverfahren befinden und eine Aufenthaltsgestaltung erhalten, dürfen bis zum Abschluss des Asylverfahrens in Deutschland leben und unter bestimmten Bedingungen arbeiten (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2016a (Internetquelle)).

¹³ Der Begriff Erzieher steht stellvertretend für alle pädagogischen Fachkräfte. Jegliche Personenbezeichnungen schließen in der gesamten Arbeit sowohl die männliche, als auch die weibliche Form mit ein. Mit der Unterscheidung werden keine ideologischen Absichten verfolgt.

sich entdeckt. Anfangs malten sie Salikhs Bilder getreu ab. Doch nach und nach entwickelten die Kinder ihre eigenen Handlungen, die sie untereinander sprachlich begleiteten. Es war beeindruckend, mit welcher Euphorie und Hingabe die Jungen sich diesen Handlungskompetenzen hingaben.

Salikhs Sprache entwickelte sich zunehmend und wurde täglich besser. Er war sehr zielstrebig und hatte den unbedingten Willen, die Sprache zu erlernen. Er fragte oft nach, umschrieb Wörter, wollte teilweise einzelne Wörter genau vorgesprochen haben, bis er mit seiner Phonetik zufrieden war. Er entwickelte seine sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten rasant. Salikh hatte einen beeindruckenden Ehrgeiz und eine unbändige Wissbegierde. Vielen Gruppenmitgliedern imponierten diese Eigenschaften und Salikh fungierte somit als Vorbild.

Salikh wies lange eine Zurückhaltung im Umgang mit seiner Erstsprache Tschetschenisch auf. Es erweckte den Eindruck, als sei ihm der Gebrauch seiner Muttersprache im Kindergartenalltag unangenehm. Die englische Sprache war den Kindern vertraut und wurde mit großem Interesse und Wertschätzung behandelt. Durch wachsendes Interesse der Kinder an seiner Erstsprache und Neugierde gegenüber der Fremdsprache Englisch, legte sich seine Sprachhemmung nach ca. 6 Monaten. Er begann auf einmal mit Stolz den Kindern Wörter zu übersetzen und uns tschetschenische Sprüche zu erzählen. Beeindruckend war, mit welcher Freude er dann seine Erstsprache nutzte.

Salikh war das erste Kind der Gruppe, das kein Schweinefleisch isst. Das machte die Kinder neugierig und sie fragten z.B., ob Salikh allergisch gegen Schweinefleisch sei, da sie mit Lebensmittelallergien vertraut waren. So lernten wir bei Tischgesprächen und im Tagesscheschehen viel über Salikh und seine Familie kennen. Gleichzeitig berichteten alle anderen Gruppenmitglieder über ihre Traditionen, Familienkonstellationen und ihren Alltag. Es beeindruckte die Erzieher immer wieder, mit welcher Offenheit und welchem Interesse sich die Kinder neutral mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten auseinander setzten - ohne Vorurteile, Diskriminierung und negative Schlussfolgerungen. Es war einfach nur pures Interesse, Neugierde und Wissensdurst.

Nachdem Salikh ca. ein halbes Jahr den Kindergarten besuchte, berichtete er immer mehr aus seinem Leben. Es waren Erzählungen, die die Kinder mit Faszination und Ungläubigkeit verfolgten, da es sich ihrer Vorstellungskraft entzog, dass es so etwas Schreckliches wirklich gibt. Die Erzieher folgten diesen Ausführungen mit Empathie und oft mit einer „Gänsehaut“. Er berichtete unter anderem davon, dass er mehrere Tage mit vielen Menschen in einem Raum eingesperrt war und es dort nur einen Eimer in der Ecke gab, wo alle auf Toiletten

gegangen sind. Er erzählte, dass seinem Vater in den Rücken geschossen wurde und dieser seitdem sein rechtes Bein nicht mehr richtig bewegen kann. Aus seinen Erinnerungen heraus sprach er von Gefängnisaufenthalten und dass sie ganz lange unterwegs waren.

Um Salikhs Ausführungen und unvorhersehbaren Gefühlsäußerungen besser verstehen und begleiten zu können, bat die Erzieherin um Elterngespräche, die mit Hilfe eines Dolmetschers durchgeführt wurden. Im Fokus der Gespräche stand nicht, die Fluchterlebnisse dieser Familie zu erfahren sondern Handlungsstrategien zu entwickeln, um auf Salikhs Verhalten reagieren zu können. Außerdem sollte dadurch eine Basis zur besseren Zusammenarbeit geschaffen werden. Die Kooperation mit den Eltern, gerade in Bezug auf Feste und Feierlichkeiten, Lieder und Traditionen, sollten ein fester Bestandteil im Kindergartenalltag werden und Ansatzpunkt in der mittelbaren und unmittelbaren pädagogischen Arbeit darstellen.

Salikhs Deutschkenntnisse entwickelten sich in den zehn Monaten seines Kindergartenaufenthaltes positiv. Er war zunehmend in der Lage, sich ohne Probleme zu verständigen und hatte ein sehr gut entwickeltes Sprachverständnis.

Im Sommer 2015 verließ Salikh den Kindergarten und wurde zusammen mit 7 weiteren Kindern aus seiner Kindergartengruppe eingeschult. Er hat den Transitionsprozess sehr gut verarbeitet, fühlt sich dort ebenfalls wohl und kann dem Unterrichtsgeschehen ohne Probleme folgen. Er ist stolz, „Rechenkönig“ seiner Klasse zu sein.

2 Rechtlicher Anspruch

Dürfen, bzw. ab wann dürfen Flüchtlingskinder¹⁴ einen Kindergarten besuchen? Welche Richtlinien und Gesetze sind zu beachten? In diesem Gliederungspunkt werden rechtliche Aspekte erläutert, die für den Kindergartenalltag relevant sind.

Seit dem 15. Juli 2010 gilt in der Bundesrepublik Deutschland die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) ohne Vorbehalte¹⁵. Als Vertragsstaat muss Deutschland gewährleisten, dass jegliche Art der Diskriminierung nicht toleriert wird (Art. 2 Abs. 2 KRK). Des Weiteren hat jedes Kind gemäß Art. 28 KRK ein Recht auf Bildung, damit für alle die Chancengleichheit besteht. Bildung von Anfang an ist ein Credo der deutschen Bildungspolitik und den Kindergärten kommt in Bezug auf die frühkindliche Bildung ein hoher Stellenwert zu. Diese Aussage bekräftigt, dass Deutschland einen besonderen Wert auf die Bildung legt.

¹⁴ Die Bezeichnung Flüchtlinge ist in der gesetzlichen Grundlage verankert und wird im Gliederungspunkt 2 deshalb auch so verwendet. In allen anderen Gliederungspunkten werden, um einen sensiblen Umgang mit Sprache vorzuleben und Stigmatisierungen zu vermeiden, für den Begriff Flüchtlingskinder z.B. Kinder auf der Flucht, Kinder mit Fluchterfahrungen bzw. Kinder im Integrationsprozess verwendet.

¹⁵ Am 6. März 1992 hat die BRD diese Konvention nur unter Vorbehalt abgeschlossen. Die UN-Kinderrechte [sollten] in Deutschland nicht auf Regelungen der Einreise, des Aufenthalts und der Aufenthaltsbeendigung von Ausländern anwendbar sein. Weiterhin wurde eine Gleichbehandlung von ausländischen Kindern mit deutschen Kindern ausgeschlossen (vgl. PRO ASYL Bundesweite Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge e.V., 2010, S. 2 (Internetquelle)).

Dieses Recht muss allen Kindern in Deutschland und somit auch den Kindern mit Fluchterfahrungen zu teil werden.

Im Sozialgesetzbuch (SGB VIII) der Kinder- und Jugendhilfe werden bundeseinheitlich die Leistungen gegenüber jungen Menschen¹⁶ und deren Familien geregelt. Dazu zählt auch die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege.

Der Geltungsbereich dieses Gesetzbuches umfasst Personen, die ihren „tatsächlichen Aufenthalt im Inland“ nachweisen können. Dieses gilt auch für Ausländer, wenn sie rechtmäßig oder aufgrund einer ausländerrechtlichen Duldung ihren Aufenthaltsort in Deutschland nachweisen können (§ 6 Art. 1 und Art. 2 SGB VIII). Somit gilt auch für die Flüchtlingsfamilien § 24 Art. 2 und 3 SGB VIII, welcher besagt, dass jedes Kind ab dem vollendeten 1. Lebensjahr bis zum Eintritt in die Schule einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz hat. Für Flüchtlingskindern gilt dieser Anspruch, sobald sie die Erstaufnahmeeinrichtung nach maximal 6 Monaten (§ 47 Art. 1 AsylG (Asylgesetz)) verlassen haben. Zu diesem Zeitpunkt sind sie registriert und einer Kommune zugewiesen und somit gebührt ihnen das gleiche, uneingeschränkte Recht auf Bildung, Erziehung und Betreuung wie inländischen Kindern. Die geflüchteten Familien haben, genauso wie inländische Eltern, die freie Wahl einen Kindergarten zu wählen, wenn dieser Kapazität für ihr Kind hat. Sie besitzen den gleichen Rechtsanspruch!

In vielen Kommunen besteht ein hoher Bedarf an Kindergartenplätzen, wobei Angebot und Nachfrage nicht korrelieren. Daher wird davon ausgegangen, dass bei Engpässen die Flüchtlingsfamilien „die Durchsetzung ihrer Ansprüche nicht aktiv betreiben“, weil sie sich aufgrund ihres Status in einer „strukturell schwächeren Position“ befinden (vgl. Meysen, Beckmann, & González Méndez de Vigo, 2016, S. 14 (Internetquelle)).

Von Seiten des Kindergartens muss daher ohne Diskriminierung vorgegangen werden, um eine gerechte Zuteilung der Plätze zu gewährleisten. Im Zuge dessen wäre es hilfreich, die Datenblätter und Formulare in verschiedenen Sprachen zur Verfügung zu stellen. Für Gespräche in der jeweiligen Erstsprache wäre ein Dolmetscher, bzw. eine pädagogische Fachkraft optimal, um Missverständnisse und Verständigungsschwierigkeiten zu eliminieren bzw. zu vermeiden. Somit können Fragen, Sorgen und Ängste besprochen werden, damit die Eltern Vertrauen fassen, sich angenommen fühlen, Besonderheiten mitteilen und ihr Kind bzw. ihre Kinder gut betreut wissen.

Die Elternbeiträge des Kindergartens können bei „fehlender wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit“ auf Antrag erstattet werden (§ 90 SGB VIII). Das bedeutet, dass Flüchtlingen, denen für

die Betreuungskosten keine finanziellen Mittel zu Verfügung stehen, einen Antrag stellen können, um diese Unterstützung zu erhalten. Des Weiteren haben diese Kinder einen Anspruch auf Bildungs- und Teilhabeleistungen, wenn ihre Eltern Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) beziehen. Das „Bildungs- und Teilhabepaket“ ermöglicht z.B., dass die Kosten für ein- oder mehrtägige Kindergartenausflüge gedeckt werden (§ 3 Abs. 3).

Wichtig ist zu wissen, dass allen Kindern von Anfang an ein Anspruch auf ärztliche Notfallversorgung zusteht. Haben Flüchtlingskinder einen Unfall oder erkranken sie im Kindergarten, kann das Personal wie gewohnt handeln (§ 4 AsylbLG). „In den ersten 15 Monaten ihres Aufenthalts benötigen Asylbewerber für jeden Arztbesuch einen Krankenschein vom Sozialamt. [...] Halten sich Asylbewerber länger als 15 Monate ohne wesentliche Unterbrechung im Bundesgebiet auf [...] haben sie und ihre Kinder ab diesem Zeitpunkt nach § 2 AsylbLG Anspruch auf Leistungen nach SGB XII. Hierzu gehören u.a. Hilfen zur Gesundheit, die über die anfänglich gewährte Akutbehandlung hinausgeht“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2015 (Internetquelle)). Erst ab diesem Fälligkeitsdatum besitzen die Kinder z.B. Anspruch auf eine Psychotherapie, die oftmals dringend benötigt wird, um das Erlebte zu verarbeiten.

Auf Grund des Aufenthaltsstatus von Flüchtlingskindern und deren Familien, die mit einer Aufenthaltserlaubnis¹⁷ oder einer Duldung in Deutschland leben, ist ihre Verweildauer undefiniert und kann abrupt enden. Das bedeutet, dass sie mit einer ständigen Ungewissheit leben. Außerdem kann es zu plötzlichen Abschiebungen kommen, sodass die Kinder von einem Tag auf den anderen nicht mehr die Einrichtung besuchen. Dies kann das gesamte Gruppenleben beeinträchtigen, sowohl auf Seiten der Erzieher als auch auf Seiten der Kinder.

Gemäß § 87 Abs. 1 AufenthG¹⁸ sind Schulen sowie Bildungs- und Erziehungseinrichtungen seit 2011 von der Meldepflicht bei illegalem Aufenthalt ausgenommen. Somit soll gewährleistet werden, dass Kindern, die sich mit ihren Familien ohne Aufenthaltstitel oder Duldung in Deutschland aufhalten, Bildung zu Teil wird, ohne dass sie um Aufdeckung fürchten müssen.

Damit Eltern die Gesetze und Regelungen für sich und ihre Kinder bestmöglich in Anspruch nehmen können und somit Benachteiligungen vermieden werden, besteht nach § 13 SGB I

¹⁷ Die Aufenthaltserlaubnis ist immer befristet und wird bei weiterhin vorliegenden Gründen verlängert und ermöglicht den Zugang zum Arbeitsmarkt, zu Sprach- und Integrationskursen, zu Leistungen nach SGB II und der Wohnort ist frei wählbar (vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2015 (Internetquelle)).

¹⁸ Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz - AufenthG).

die Aufklärung über diese, nach § 14 SGB I die Beratung diesbezüglich und nach §15 Abs. 1 SGB I ist Auskunft über sie zu erteilen.

3 Zwei Sprachen sind besser als eine

Dieser Abschnitt geht auf die Bedeutung der nonverbalen und verbalen Kommunikation für zwischenmenschliche Beziehungen ein. Kinder wie Salikh, die ihr Land verlassen mussten, kommen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen nach Deutschland. Salikhs Erstsprache, Tschetschenisch war nach Angaben seiner Eltern bereits sehr gut entwickelt. Andere Kinder kommen als Säuglinge nach Deutschland und erlernen ihre Familiensprache und Deutsch gleichzeitig. Daher wird in diesem Gliederungspunkt auf die Zweisprachigkeit und deren Förderung bei Kindern eingegangen.

3.1 Sprache - der Schlüssel zur Welt

Sprache ist unumstritten das wichtigste zwischenmenschliche Kommunikationsmedium (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen; Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016, S. 92) und universell für den Menschen (vgl. Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2011, S. 217). Denn kein anderes Lebewesen der Welt kann in dieser hoch präzisen Art und Weise kommunizieren und mit Sprache umgehen wie die Spezies Mensch. „Die menschliche Fähigkeit, über Mimik, Gestik, Körperhaltung und das gesprochene Wort zu kommunizieren, ist eine anspruchsvolle Kompetenz“ (Schlösser, 2012, S. 10) die einer fortwährenden Progression unterliegt und ein Leben lang Anreize zur weiteren Entfaltung benötigt (vgl. ebd.S.10).

Durch ständige Interaktion und Kommunikation versucht bereits der Säugling eine enge und intensive Bindung zu seiner Bezugsperson aufzubauen, sowie diese zu erneuern und ständig zu bestätigen. Früher wurde in der Psychoanalyse davon ausgegangen, dass die positive Entwicklung eines Säuglings nur auf Grundlage einer liebevollen Versorgung der körperlichen Bedürfnisse basiert, was nicht der Tatsache entspricht. Existentiell für das Überleben eines Kleinkindes ist ebenso die Verwendung einer einfühlsamen sprachlich-kommunikativen Interaktion¹⁹ (vgl. Merkel, 2005, S. 162).

Die Sprache ist nicht nur das gesprochene Wort sondern hat viele Facetten. „Zur Sprachverwendung gehören sowohl das Sprachverständigen, also das Verständnis dessen, was andere sagen, schreiben oder gebärdensprachlich vermitteln, als auch die Sprachproduktion, also das tatsächliche Sprechen zu anderen oder das [zu] ihnen Gebärden oder Schreiben“ (Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2011, S. 215). Die Basis für die Sprache ist der Wort-

¹⁹ Stauferkaiser Friedrich II. befahl ein Experiment, um die „Ursprache“ des Menschen herauszufinden. Er ließ Neugeborene von Ammen aufziehen, sie gaben ihnen Nahrung, es war aber streng untersagt, mit den Kindern zu sprechen oder zu spielen. Anders als der Kaiser vermutet hatte, begannen die Kleinen nicht spontan aramäisch zu sprechen, sondern blieben in ihrer gesamten Entwicklung zurück, bis sie schließlich starben (vgl. Hüther, 2016, S. 61f).

schatz. Dieser kann in einen aktiven und einen passiven Wortschatz unterteilt werden. Der aktive Wortschatz wird für die Sprachproduktion genutzt und umfasst ein wesentlich geringeres Vokabular als der Passive, der die Grundlage für das Sprachverstehen bildet. Tietze u. a. (vgl. 2007, S. 197) beschreiben in diesem Zusammenhang, dass die pädagogische Fachkraft darauf achten sollte, dass die Kinder beim Erwerb der Zweitsprache nicht unterfordert werden, da ihr Sprachverständnis oftmals größer ist, als ihr aktiver Wortschatz.

Sprache ist ein außerordentlich wichtiges Instrument, um mit seiner Umwelt in Kontakt zu treten. Durch das soziale Miteinander nehmen Kinder Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen in ihrer Umgebung auf und erwerben Fähigkeiten und Fertigkeiten. So erfahren sie etwas über die Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle ihres Gegenübers und setzen sich mit diesen Erkenntnissen auseinander. „Darüber hinaus unterstützt Sprache auch [...] viele Lern-, Wissenserwerbs- und Problemlösekompetenzen“ (Ebert, Köhne, & Weinert, 2014, S. 43). Das Medium Sprache befähigt den Menschen dazu Gefühle, Wünsche, Ideen, Gedanken, Bedürfnisse und Probleme verbal auszudrücken. Das ermöglicht ihnen, einvernehmlich miteinander zu interagieren. Bäcker-Braun (2012, S.30) bestätigt dies mit ihrer Aussage, dass Kinder durch den zunehmenden Reifeprozess und entsprechende Vorbildwirkung entdecken, dass mit Hilfe der Sprache Kompromisse möglich sind und nicht jeder Streit mit einem Gewinner und Verlierer oder „handgreiflichen Auseinandersetzungen“ (Averhoff, u.a. 2007, S. 206) enden muss. Konfliktlösungen setzen eine gute Ausdrucksfähigkeit voraus. Damit die friedvolle Lösung einer Auseinandersetzung erreicht wird, müssen Kinder erlernen, ihre emotionalen Impulse verbal zu kommunizieren und sich mit dem Konfliktpartner zu einigen (vgl. Merkel, 2005, S. 183). Wenn die Sprache bei Kleinkindern noch nicht entwickelt ist, versuchen sie Probleme z.B. mit Zuhilfenahme von Beißen, Hauen, Schupsen oder Weinen zu klären. Mit zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten verlieren sich diese Verhaltensweisen.

Die Sinnesorgane der Kinder werden durch das Erlebte angeregt, sodass sich Strukturen im Gehirn bilden und verschiedene Gehirnbereiche miteinander verknüpft werden. Mit Hilfe seiner Sprache und seinen Bezugspersonen entdeckt das Kind seine Welt. Wiederum ist das Erfahren der Welt die Basis für das Lernen und somit für den Spracherwerb. Ein Kind erfährt durch die Sprache Kultur, entwickelt sein Selbstbild und erhält durch sie Orientierung und Sicherheit (vgl. Averhoff, u.a. 2007, S. 208 u. S.216). Die „Sprache hat eine entscheidende Bedeutung für die kommunikative, kognitive, [motorische,] emotionale, soziale wie ästhetische Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit und spielt für seine Identitätsentwicklung eine besondere Rolle“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2010 S. 2). Somit entsteht eine Kohärenz zwischen der Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Averhoff u.a., 2007, S.216). Die Sprache wirkt sich folglich auf die

gesamte Entwicklung des Kindes aus und bedarf einer intensiven Berücksichtigung und Förderung im Alltag. Das Sprechen und das kreative Spiel mit der Sprache ermöglicht bei Unterstützung und Zuspruch das Ausbilden von Selbstvertrauen und von einer positiven Lebenseinstellung. Kinder, die gute Erfahrungen im Umgang mit ihrer Sprache erleben, vertrauen ihren sprachlichen Fähigkeiten, sind experimentierfreudiger und entspannter während ihrer Gesprächsführung.

Bemerkenswert ist, dass bereits dreijährige Kinder eine hohe Sensivität gegenüber sprachspezifischen Entwicklungsunterschieden in ihrer Peergroup aufweisen. Sie wählen sich ihre Interaktionspartner in Abhängigkeit von deren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten aus. Wer in der Lage ist, die Aufmerksamkeit der anderen Kinder zu erlangen, ist sozial anerkannt und kann das Gruppenleben mit beeinflussen. Auf Grund dessen besteht jedoch das Risiko, dass Kinder mit geringeren Sprachkompetenzen weniger Freunde und Spielpartner finden. Dieses kann bewirken, dass die Kinder ein negatives Selbstbild von sich selbst erlangen, introvertieren und unzureichenden sprachlichen Anregungen ausgesetzt sind, was einen fatalen Kreislauf ergeben kann, den es zu vermeiden gilt (vgl. Albers, 2010, S. 10; Knecht, Höfer, Straus, 2009 S.19).

„Ergebnisse aus internationalen Schulleistungsvergleichen zeigen, dass [der] Schulerfolg eng an sprachliche Kompetenzen gekoppelt ist“ (Albers, 2010, S. 8). Die Sprachkompetenz stellt auch im deutschen Bildungssystem eine Schlüsselqualifikation dar. Alle Anforderungen, die ein Schulkind ab dem ersten Schultag absolvieren muss, sind unmittelbar mit der Sprache gekoppelt. Die Kinder müssen zum Zeitpunkt der Einschulung die deutsche Sprache sicher beherrschen, d.h. sie müssen über ein gutes Sprachverständnis und eine gute Sprachproduktion verfügen, um dem Unterrichtsverlauf ohne Einschränkungen folgen zu können. Ebert, Köhne und Weinert (2014, S.42) betonen, dass der Sprache eine „besondere Bedeutung für die kindliche Entwicklung, schulisches und für lebenslanges Lernen“ zukommt. Kindern steht wie bereits erwähnt nach Art. 28 der KRK ein Recht auf Bildung zu, um die Chancengleichheit zu gewähren. Daher benötigen Kinder im Integrationsprozess, vor allem im vorschulischen Alter, eine fundierte sprachliche Förderung, um den späteren oftmals deutschen monokulturellen Schulalltag bewältigen zu können.

3.2 Nonverbale Kommunikation

Beschrieben wurde bereits, wie wichtig die Sprache für die Kommunikation, die Identität, das Zugehörigkeitsgefühl und das Lernen ist. Migranten, die in ihrer Not nach Deutschland fliehen und hier einen Kindergarten besuchen, verfügen anfänglich oftmals über keine deutschen Sprachkenntnisse. Um diesen Kindern das Ankommen in der Gruppe zu ermöglichen

und zu erleichtern, müssen die Fachkräfte äußerst sensibel agieren. Bedeutungsvoll in diesem Zusammenhang ist, dass die Erzieher Kenntnisse über ihre Körpersprache und nonverbalen Kommunikationsmittel und deren Wirkung besitzen.

Diese nonverbalen Signale sind häufig unscheinbar, subtil und latent. Der korrekte Gebrauch der nonverbalen Kommunikation ist eine signifikante Komponente sozialer Fertigkeiten und Kompetenzen, derer man sich bewusst sein muss (vgl. Argyle, 2013, S. 11). Die nonverbale Kommunikation basiert auf einer Vielzahl von Signalen, wozu Mimik, Gestik, Körperhaltung, Gangart, Blickverhalten, Distanz, Geruch u.a. zählen. Einige nonverbale Verhaltensweisen sind universell und angeboren, trotzdem werden sie alle durch die Kultur geprägt (vgl. Matsumoto & Hwang, 2013, S. 697 & Argyle, 2013, S. 11). Im Kontext zur nonverbalen Kommunikation kommt der paraverbalen Kommunikation ebenfalls eine bedeutende Relevanz zu (vgl. Hess, 2010 (Internetquelle)). Auch wenn die Kinder den Inhalt des Gesagten nicht verstehen, können sie die paraverbalen Äußerungen, welche die verbale Artikulation begleiten, wie z.B. Stimmlage, Tonfall, Sprechtempo, Lautstärke, Sprechpausen etc., wahrnehmen und mit ihren bisherigen Erfahrungen abgleichen und interpretieren.

Mit großer Wahrscheinlichkeit werden die Signale der nonverbalen und paraverbalen Kommunikation von den Interaktionspartnern unbewusst ausgesendet. So kann es schnell zu Missverständnissen kommen (vgl. Argyle, 2013, S. 14f). Klaus (vgl. 2007, S. 38) legt dar, dass nur 7-10% des Inhaltes kognitiv erfasst werden. Die paraverbale Kommunikation hingegen ca. 35% transportiert und die Körpersprache mehr als 50% der Botschaften vermittelt. Damit bringt sie zum Ausdruck: „Körpersprache spricht uns direkt, ohne über den Verstand zu gehen, an und bewirkt verhalten“. Divergiert die Körperhaltung von der verbalen Äußerung, verrät dieses mehr über Emotionen und innere Haltung des Menschen als das verbale Wort.

Diese Signale können kulturgebunden sein und bedürfen einer sensiblen Interpretations- und Umgangsweise. Durch den Austausch mit zugewanderten Familien und dem Erwerb von kulturgebundenem Wissen, kann man sich Besonderheiten metakommunikativ aneignen (vgl. Schlösser, 2012, S. 11). Daher gilt es, sich seiner Körpersprache, seiner nonverbalen und paraverbalen Kommunikation bewusst zu sein, diese zu reflektieren und gezielt einzusetzen sowie sich mit kulturellen Unterschieden und Interpretationsweisen von nonverbalen Verhalten auseinanderzusetzen. Auf die Signale der Kinder und Eltern muss feinfühlig reagiert werden, um „unsere erste und unverfälschte Sprache“ (Klaus, 2007, S. 38) bestmöglich zu nutzen.

Kinder reagieren sensibler als Erwachsene auf die Körpersprache. Diese dominiert vor dem gesprochenen Wort (vgl. Klaus, 2007, S. 38). Säuglinge haben noch kein Sprachverständhen, sie reagieren dafür explizit auf Stimmlage, Mimik und Körperhaltung. Mit zunehmendem Alter entwickelt sich das Sprachverständnis und somit nimmt die Bedeutung des gesprochenen Wortes zu. Largo (vgl. 2012, S. 37) bringt allerdings zum Ausdruck, wenn die verbale Äußerung etwas anderes vermittelt als die paraverbale Kommunikation, wirkt die Stimme verlässlicher als der Inhalt.

Ausschlaggebend dafür ist, dass bei Kindern bis ins Grundschulalter die Aktivität der rechten Gehirnhälfte dominiert. Diese ist für die ganzheitliche Wahrnehmung - also für Emotionen, Kreativität, Bilder, Farben und Symbole - verantwortlich. Die linke Hemisphäre arbeitet in linearer Weise. Sie ist für Logik, kausale Zusammenhänge und verbale Aktivitäten zuständig²⁰ (vgl. Klaus, 2007, S. 39; Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2011, S. 108).

3.3 Mehrsprachigkeit

3.3.1 Vorteile der Mehrsprachigkeit

Die Achtung des Menschen und die Offenheit gegenüber anderen Kulturen ist ein Grundwert der Europäischen Union (EU). Gleichermassen wird der Sprachenvielfalt ein hoher Stellenwert zugeschrieben. Die EU wurde nach dem Grundsatz „In Vielfalt geeint“ gegründet. Somit ist die Fähigkeit in mehreren Sprachen zu kommunizieren obligatorisch. Ein wichtiges Element europäischer Wettbewerbsfähigkeit ist nach Ansicht der EU die Mehrsprachigkeit. Daher ist die politische Vision des EU-Parlamentes die 3 Sprachen-Kompetenz, die als zentrales Motiv deklariert wird, d.h. jeder europäische Bürger soll zu seiner Erstsprache zwei weitere Sprachen beherrschen (vgl. Györfi, 2015 (Internetquelle); Küppers, 2007, S. 39). So gebürt der individuellen Kompetenz der Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft eine besondere Wichtigkeit und gewinnt immer mehr an Bedeutung.

Györfi (2015, (Internetquelle)) schreibt, „Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil unserer Identität und der unmittelbarste Ausdruck von Kultur“. Daher ist die Sprache für die Inklusion in eine Gesellschaft ein zentrales Medium. Durch sie erlangt man die Fähigkeit, sich mit seiner Umwelt verbal auseinanderzusetzen, erfährt Hintergründe über Verhaltensweisen, die Geschichte und Kultur des Landes, kann Freundschaften schließen und sich aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligen.

„Nach heutiger Auffassung ist das menschliche Gehirn auf Mehrsprachigkeit angelegt, und Mehrsprachigkeit ist eher die Regel als die Ausnahme“ (Marx, 2008, S. 13). Spitzer (vgl. 2014, S. 181ff) verfasste einen Artikel dessen Überschrift „Zwei Sprachen sind gesund!“ lautet. Er beschreibt, dass das Sprechen einer zweiten Sprache die geistige Leistungs-

²⁰ „Dieses Muster ist für Rechtshänder, aber nicht für Linkshänder charakteristisch, die Gehirne von Linkshändern sind weniger deutlich lateralisiert“ (Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2011, S. 108)

fähigkeit positiv beeinflusst und behauptet, dass sich diese auf den gesamten Lebenslauf auswirkt. Studien haben bewiesen, dass die Mehrsprachigkeit eine Optimierung selektiver Aufmerksamkeit hervorruft, also eine Hemmung irrelevanter Wahrnehmungsaspekte bewirkt. Des Weiteren führt Spitzer an, dass Ellen Bialystok, eine kanadische Psychologin, darauf verweist, dass die Zweisprachigkeit eine positive Wirkung auf exekutive Funktionen hat. Dazu gehört unter anderem die Fähigkeit, zielorientiert zu handeln, also störende Faktoren und Gedanken auszublenden und bei sich ändernden Verhältnissen adaptiv zu reagieren, um so das Leben erfolgreicher zu bewältigen. Zweisprachig aufwachsende Kinder waren bei Aufgaben mit Stimuluskonflikt essenziell fähiger zur selektiven Aufmerksamkeit. Sie zeigten Selbstbeherrschung bei der Fokussierung auf das Wesentliche. Kinder, die zwei Sprachen sprechen, müssen stets eine Sprache unterdrücken, da beide Sprachen immer aktiv sind. Hierdurch wird die hohe geistige Leistung, die eine Mehrsprachigkeit erfordert, deutlich. Des Weiteren beschreibt er, dass Zweisprachigkeit das Auftreten von Demenz um bis zu 5,1 Jahre verzögern kann. Durch einen regelmäßigen und lebenslangen Umgang mit mehreren Sprachen werden die exekutiven Funktionen, und somit die Hirnleistungen, konstant geschult. Die Zweisprachigkeit verzögert folglich das Auftreten von Demenz wirkungsvoller als jedes bekannte Medikament gegen die Symptome von Alzheimer.

„Frühe Zweisprachigkeit ist für Kinder prinzipiell ein Gewinn und unterstützt bei guten Voraussetzungen die Ausbildung von Sprachbewusstsein und Literalität. Zweisprachige Kinder begreifen früher, dass Wörter konventionelle Bezeichnungen darstellen und Sprache auf Handlungen und Dinge verweist“ (Merkel, 2005, S. 192). Somit ist Mehrsprachigkeit eine aufschlussreiche Ressource für alle Kinder. Machen Kinder die Erfahrung, dass für ein und denselben Gegenstand unterschiedliche Begriffe verwendet werden können, setzen sie sich noch intensiver mit der Sprache und den sprachlichen Phänomenen auseinander (vgl. Wagner, 2006a, S. 23). Nachfolgend wird auf den Erwerb der Zweitsprache eingegangen.

3.3.2 Zweisprachigkeit und Bilingualität

Die Bundesrepublik Deutschland hat sich zu einer multikulturellen Gesellschaft entwickelt. Infolgedessen gewinnt der Aspekt der Zweisprachigkeit und Bilingualität, vor allem auch in Bezug auf die geflüchteten Familien, immer weiter an Bedeutung.

Die gravierenden sozialen Differenzen in den Bildungskarrieren werden vor allem auf die Mehrheits- und Schulsprache Deutsch zurückgeführt (vgl. Ebert, Köhne, & Weinert, 2014, S. 42). Ein integrativer Zugang zur Mehrsprachigkeit ist somit eine zwangsläufige Prämisse, um Chancengleichheiten im Bildungssystem zu gewährleisten (vgl. Datler u. a., 2013, S. 57).

„Die freie Wahl der Familiensprache folgt [unserem Grundgesetz und] der Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen. Die Achtung vor der menschlichen Würde zieht die Achtung

der individuell gewählten Sprache unmittelbar nach sich“ (Schlösser, 2004, S. 12). Durch die multikulturelle Gesellschaft ist die Spracharbeit mittlerweile eine substanziale Herausforderung im Kindergartenalltag. Gerade in Bezug auf Kinder im Integrationsprozess expandiert die Sprachenvielfalt im Kindergarten. Nicht außer Acht gelassen werden darf, dass viele der ankommenden Kinder durch den Kindergartenbesuch erstmalig in Kontakt zur deutschen Sprache treten (Jüttner & Koch, 2012, S. 27). Daher ist es besonders wichtig, dass diese Kinder eine kompetente und fachlich versierte Unterstützung beim Erwerb einer Zweitsprache erhalten und ihnen damit bestmögliche Bildungschancen offen stehen.

Largo (vgl. 2012, S. 58) verdeutlicht, dass Kinder in den ersten fünf Lebensjahren etwa die Hälfte ihrer gesamten kindlichen Entwicklung durchlaufen und in diesen Jahren über ein beeindruckendes Lernvermögen verfügen.

Dieses Potenzial kommt den Kindern ebenfalls beim Erlernen weiterer Sprachen zu Gute, wenn nötige Rahmenbedingungen geschaffen werden. In der Fachwelt unterscheidet man Doppelspracherwerb, also die bilinguale Erziehung, bei dem die Kinder von Geburt an durch ihre Bezugspersonen zweisprachig aufwachsen und den Zweitsprachenerwerb. Bei diesem haben die Kinder von Geburt an Umgang mit ihrer Erstsprache und erwerben eine zweite Sprache im Verlauf ihrer frühen Kindheit. Dies ist meistens bei Kindern mit Fluchterfahrungen der Fall.

In der Literatur wird im Zusammenhang mit dem Spracherwerb regelmäßig von sensiblen Phasen gesprochen, in denen die Sprache ohne große Anstrengungen erworben wird (vgl. Averhoff, u. a., 2007, S. 211; Siegler, DeLoache, & Eisenberg, 2011, S.217 & Küls, o.A.(Internetquelle)). In dieser Zeit wuchern die Verbindungen der Neuronen in den Hirnregionen der Sprachareale. Während dieser Phase ist es substanzial, dass die entstehenden Verbindungen und synaptischen Kontakte durch Umweltreize aktiviert werden. Ist dieses nicht gegeben, verkümmern die Nervenzellverschaltungen wieder (vgl. Küls, o. J. (Internetquelle)).

Im Gegensatz zu Erwachsenen lernen Kinder ihre Sprache implizit. Das geschieht vor allem über das Hören, denn die Intention eines Kindes ist nicht eine Sprache zu erlernen sondern zu kommunizieren. Wie bereits angeführt sind Kinder im Kindergartenalter außerordentlich lernfähig. Sie können neue Sprachen lernen und zwischen zwei oder mehreren Sprachen mühelos wechseln (vgl. de Lammerskötter, 2012, S. 8). Dieses ist auf den natürlichen Spracherwerb der Immersion zurückzuführen, der sich drastisch vom Fremdsprachenunterricht unterscheidet. In dieser Immersion liegt das Potenzial für den Zweitsprachenerwerb im Kindergartenalter.

Obwohl Sprache eine angeborene Fähigkeit ist, entwickeln Kinder sie nur in der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt (vgl. Albers, 2010, S. 12). Wie für alle Lern- und Entwicklungsprozesse benötigt das Kind auch für den Erwerb einer Zweitsprache, in diesem Fall Deutsch, eine vertrauensvolle Basis zu nahestehenden Personen, „die mit ihm sprechen und seine sprachlichen Mitteilungen verstehen wollen“ (Wagner, 2006a, S. 24). Ebenfalls notwendig sind zwischenmenschliche Gespräche und gemeinsame Handlungen, die zum Sprechen motivieren und zum Sprechen auffordern (vgl. Merkel, 2005, S. 173f). Wagner (vgl. 2006a, S. 23) legt dar, dass sich die Sprache umso differenzierter entwickelt, je vielfältiger die Erfahrungen der Kinder sind und je bedeutungsvoller die Kommunikation zur Unterstützung von konkreten Handlungsabläufen genutzt wird. „Sprachbildung bei Kindern zu unterstützen ist keine isolierte Aufgabe, sondern muss in Verbindung mit allen pädagogischen Handlungsfeldern“ (Damen, 2015, S. 40) erfolgen.

Eine besondere Wertschätzung und Berücksichtigung beim Zweitspracherwerb kommt der Erstsprache zu, denn „Sprachbildung findet immer und überall statt, in vielen Sprachen“ (Areba, 2012, S. 20). Dieses gilt vor allem für die Erstsprache der Kinder. Willikonsky (vgl. 2009, S. 62) erläutert, dass die Erstsprache die Basis für den Zweitspracherwerb bildet. Von immenser Relevanz ist, dass die Kinder ein gutes Fundament in ihrer Erstsprache entwickeln, um ihre weiteren sprachlichen Kompetenzen auf diesem aufzubauen.

Das grundsätzliche Ziel sollte daher immer sein, die Kinder mehrsprachig aufzuwachsen zu lassen, falls sich die Erstsprache von der Umgebungssprache unterscheidet. Wichtig ist, dass Kinder die Umgebungssprache von Menschen erlernen, die diese vollkommen beherrschen (vgl. Averhoff, u. a., 2007, S. 214ff). Festzuhalten ist, „Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit und „Deutsch lernen“ sind kein Widerspruch, sondern Zielsetzungen, die sich gegenseitig ergänzen“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2013, S. 197).

Ein Spezifikum des Zweitspracherwerbs ist, dass Kinder ihre bereits vorhandenen und automatisierten Sprechmuster modellieren müssen. Dazu zählt u.a. die Akzentuierung neuer Laute zu üben, sowie Satzbauprinzipien und Sprechmelodien zu internalisieren (vgl. Jüttner & Koch, 2012, S. 27). „Der Wortschatz erweitert sich immer parallel zu grammatischen Fähigkeiten und Kinder erlernen eine neue Sprache durch die komplexe Erfahrung der vollständigen Gestalt“ (Averhoff, u. a., 2007, S. 216), wobei „die [Sprach-] Entwicklung [...] vom Konkreten zum Abstrakten verläuft“ (Wagner, 2006a, S. 24). In sehr fruhem Alter beherrschenden Kinder bereits diffizile sprachliche Vorgänge, die sie sich durch die implizite Art des Wissenserwerbs aneignen und nicht explizit kennen. Diese Art des Lernens ist ausschlaggebend dafür, dass komplizierte Mechanismen, wie das Artikulieren von

Phonemen und grammatischen Regeln, erworben werden. Diese Gesetzmäßigkeiten sind den Kindern nicht bewusst. Sie entwickeln ein intuitives und funktionierendes Wissen über komplexe und verborgene Regeln der Sprachen (vgl. Crain, 2005, S. 124; List, 2009, S. 8 & Averhoff, u. a., 2007, S. 208). „Der Prozess des Spracherwerbs sollte begriffen werden als, nichtlinearer Prozess, der auch stille Phasen umfasst, [und als] individueller Prozess [denn] Kinder erarbeiten sich Sprache selbst und zeigen unterschiedliche Lernstrategien und Umgangsweisen mit Sprache“ (Datler & u.a., 2013, S. 59).

Die individuelle Persönlichkeit jedes Kindes, verbunden mit seinem eigenen Lerntempo, seinen eigenen Erkenntniswegen, seiner Neugierde, Kontaktfreudigkeit, Explorations- und Experimentierfreude und den Rahmenbedingungen beeinflussen unmittelbar den Erst- sowie den Zweispracherwerb. Daher ist es erforderlich, den Kindern Raum und Zeit zur freien Entfaltung ihrer sprachlichen Kompetenzen zu gewähren.

3.3.3 Kindergarten - детский сад - preschool – Berührungspunkte der Sprachen

Die Sprachentwicklung von Kindern verläuft immer individuell, ganz gleich ob sie bilingual oder monolingual aufwachsen. Trotzdem werden immer wieder „Probleme“ im Zusammenhang mit dem Zweit- oder Mehrsprachenerwerb diskutiert. Garlin (vgl., 2012, S.14) vertritt den Standpunkt, dass Sprachverzögerungen nicht einfach der Mehrsprachigkeit zugeschrieben werden sollten, da der Spracherwerb zwar nach Regelhaftigkeiten verläuft, aber trotzdem immer individuell zu betrachten ist. Eventuelle Sprachverzögerungen können auch bei einsprachig aufwachsenden Kindern auftreten.

In der Praxis wird deutlich, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder im Alltag ihre Sprachkenntnisse sehr differenziert nutzen. Abhängig von den Gegebenheiten sind sie dazu in der Lage, ihre Sprachen vollkommen auseinander zu halten, bzw Kommunikationen zu führen, bei denen einzelne Wörter, Satzteile oder ganze Sätze im Wechsel der Sprachen variieren. Ebenfalls können grammatischen Gesetzmäßigkeiten von der einen Sprache in die andere übernommen werden. Dieses Phänomen wird als Inferenz bezeichnet.

Mehrsprachige Personen besitzen die Fähigkeit, während der Kommunikation zwischen den Sprachen zu wechseln. Dieses Verhalten, welches sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen auftritt, bezeichnen Wissenschaftler als Code-switching²¹ und wird als Sprachstil mehrsprachiger Personen angesehen (vgl. Guerra & Müller, 2009, S. 99).

²¹ In der Wissenschaft existieren heterogene Auffassungen in Bezug auf den Terminus, sowie die Varietät des Code-switching (vgl. u.a. Jungbluth, 2012, S. 49ff; Groschoff, 2012, S. 71ff; Kyumcu & Reyhan, 2014, S. 73ff; Heimann-Bernoussi, 2010, S. 139ff). Es treten Begriffbestimmung wie Code- switching, Code-mixing, Sprachwechsel, Code-wechsel, Transfer u.a. abhängig voneinander, aber auch parallel zueinander auf. Ebenfalls differieren die Varietäten der einzelnen Begriffbestimmungen. Diese hier tiefgreifend zu erläutern, übersteigt den Rahmen dieser Arbeit.

Auer (vgl., 2009, S.91f) legt dar, dass diese Formen des Sprachkontaktphänomens als „kompetente Bilingualität“ verstanden werden muss. Zum einen, weil dieser Sprachwechsel eine spezifische grammatischen Kompetenz erfordert und zum anderen, weil sie diesen als „Kontextualisierungshinweis“ nutzen, um ihre Intentionen zu verdeutlichen. Diese Formen des Sprachwechsels erfolgen nicht beliebig, sondern liegen einer syntaktischen Struktur zu Grunde, also einer Metagrammatik über die Monolinguale nicht verfügen.

Nicht außer Acht gelassen werden sollte dabei, inwieweit die Kinder die Kompetenz besitzen, ihre Sprachen situationsangepasst strikt auseinander zu halten. Vermieden werden muss, dass die Kinder in beiden Sprachen unzulängliche Kenntnisse erwerben und somit eine „Mischsprache“ lernen, die ihnen jegliche Bildungschancen verwehrt.

3.4 Förderung

3.4.1 Fachkräfte

Die Sprachförderung nimmt bereits einen besonderen Stellenwert im Kindergartenalltag ein. In Bezug auf die Integration von Kindern mit Fluchterfahrungen differenzieren sich diese Anforderungen weiter und bedürfen einer besonderen Qualität und Sensibilisierung der Fachkräfte. Wagner (2006a, S.23) macht deutlich „das Know-how um die Besonderheiten und um die Möglichkeiten der Unterstützung von sprachlichen Bildungsprozessen gehört in die Köpfe [aller] Fachkräfte“. Die Grundlagen für die sprachlichen Fähigkeiten werden durch die soziale Interaktion in den ersten Lebensjahren entwickelt. Kinder sind in diesem Alter sehr lernfähig und eignen sich Sprache durch positive Vorbilder im Alltag an.

Eine wichtige Voraussetzung im Umgang mit Kindern im Integrationsprozess ist eine positive Haltung der pädagogischen Fachkraft gegenüber den Kindern und ihren Eltern. Diese muss von Interesse, Respekt, Feinfühligkeit, Offenheit und Toleranz geprägt sein. Die Kinder benötigen eine Bindung zur pädagogischen Fachkraft, damit sie in Sicherheit und Geborgenheit ihre Potenziale entfalten können. Die Fachkräfte nehmen in Bezug auf die sprachliche Bildung der Kinder eine zentrale Rolle im Alltag ein und ihnen kommt eine besondere Vorbildwirkung zu, derer sie sich stets bewusst sein müssen. Der Kindergartenaufenthalt ist oftmals die einzige Gelegenheit, die die Kinder zum Erwerb der Zweitsprache Deutsch haben.

Kinder lernen die Sprache nur so gut, wie es ihnen vorgelebt wird. Das setzt voraus, dass die Sprache durch die Erwachsenen gut beherrscht wird und sie sich im Umgang mit dieser wohlfühlen (Averhoff, u. a., 2007, S. 214). Sie sollten sich ihrer Sprache und den Umgang mit dieser regelmäßig bewusst machen, diese analysieren und reflektieren, um sie im Alltag qualitativ und quantitativ bestmöglich einzusetzen. Tietze u.a. (vgl., 2007, S. 197) betonen,

dass die Erzieher bei Verständigungsschwierigkeiten oder Sprachbarrieren geduldig reagieren müssen und alle Kinder darin bestärken, ungehemmt zu sprechen.

Von enormer Wichtigkeit für den Erwerb der Sprache sind gelungene Interaktionen. Das sprachliche Begleiten von Spielprozessen und stummen Handlungen, sowie gemeinsame Dialoge mit offenen Fragen, die sie zu selbstständigen Überlegungen und Formulierungen motivieren, sind ein effektives Mittel des Spracherwerbs. (vgl. Damen, 2015, S. 40; Bäcker-Braun, 2012, S. 29 & Ulich, 2013b, S. 24). Durch diese sogennate „redundante“ doppelte Botschaft, wird das Sprachverständhen erleichtert, da die Handlungen und Gesten den Sprachinhalt unterstützen und verständlicher machen (vgl. Merkel, 2005, S. 177). Somit können die Kinder das Gesehene und Gehörte miteinander verbinden und Rückschlüsse für ihre Sprachkenntnisse und ihren Spracherwerb ziehen. Hilfreich hierbei ist, wenn langsam, laut und deutlich gesprochen wird und die Kinder die Mundmotorik klar erkennen können.

Ermutigend beim Erwerb der Zweitsprache wirkt es sich aus, wenn die Kinder sich angenommen fühlen und ihren sprachlichen Kenntnissen sowie ihrer Familiensprache Respekt und Interesse entgegen gebracht wird (vgl. Wagner, 2006a, S. 23). Denn „zur Sprachentwicklung von Migrantenkindern gehört nicht nur „Deutsch lernen“, sondern auch die Wertschätzung und Förderung der Familiensprache“ (Ulich, 2013b, S.23). Dazu zählt eine offene Gesprächskultur und eine einladende Raumgestaltung, die frei von Klischees und (indirekter) Diskriminierung ist. Die Qualität der Interaktionen, insbesondere die der sprachlichen Interaktionen, tragen zum Erwerb der Fremdsprache bei. „Insofern gilt es für Fachkräfte, effektive Strategien zu finden, um Kindern den Zugang zur [...] Peergroup zu ermöglichen und sie dadurch in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern“ (Albers, 2010, S. 8).

Zwei wichtige Regeln beim Gespräch mit Kindern sind: „Inhalt ist wichtiger als Form [und] verbessern ist nicht angebracht“ (Ulich, 2013b, S. 25). Durch die direkte Korrektur der kindlichen Ausdrucksform können die Kinder entmutigt und somit in ihrer Entwicklung gehemmt werden. Daher sollte die sprachliche Ausdrucksform der Kinder indirekt verbessert werden, indem das Geäußerte der Kinder z.B. als Frage oder Bestätigung aufgegriffen und erweitert wird, um es korrekt zu formulieren. Diese Form der Korrektur hat sich als sinnvoll erwiesen. Von Relevanz dabei ist, dass der erwachsene Dialogpartner sich dem Sprachniveau des Kindes anpasst, aber trotzdem über dem Niveau bleibt, um Anreize zur Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bieten (vgl. Merkel, 2005, S. 177 & Ulich, 2013b, S. 25).

Der alltagsintegrierten Sprachförderung wird dabei eine besondere Priorität zugesprochen. Im Kindergarten sollte kulturelle Vielfalt gelebt werden, die die Sprache selbstverständlich mit

einschließt. Über Literacy, Musik, Fingerspiele und Bewegungserfahrungen können die Kinder die „Schönheit anderer Sprachen“ (Kahrs, 2008, S. 24f) erfahren. Die pädagogischen Fachkräfte müssen sich immer vor Augen halten, dass Kinder ganzheitlich über alle Sinne lernen und dieses auch für die Sprache gilt.

3.4.2 Familiäres Umfeld

Damit Eltern die Sprachentwicklung ihrer Kinder unterstützen, sollten sie in ihrer „Herzenssprache“ mit ihnen kommunizieren, da Sprache nicht einfach nur ein „Instrument“ ist, sondern Emotionen, Begeisterung und Trost transportiert (vgl. Garlin, 2012, S. 14). Über Sprache lernen die Kinder die Welt kennen. Ihnen wird die Liebe zur Sprache durch gelungene sprachliche Interaktionen vermittelt. Wie bereits angeführt, kommt der Erstsprache eine überaus wichtige Rolle für den Zweitspracherwerb zu. Dieses Wissen muss den Eltern verdeutlicht werden, damit sie die Sprachförderung im familiären Umfeld intensiv verfolgen. In diesem Zusammenhang sollten die Eltern von den Erziehern dazu angehalten werden, „zum Stand der kindlichen Sprechfähigkeit in der Erstssprache, sowie zu Sprechfehlern, die ihnen unter Umständen in der Familiensprache auffallen“ (Schlösser, 2012, S. 12) Auskunft zu geben. Die Kinder sollen sowohl in ihrer Erstsprache, als auch in ihrer Zweitsprache, gute Basiskompetenzen erwerben können, um eine fundierte Grundlage für alle weiteren Sprach- und Bildungsprozesse zu erlangen.

3.5. Zusammenfassung

Eine gezielte sprachliche Förderung muss den Kindern im Integrationsprozess von Anfang an zu Teil werden, damit ihnen alle Bildungschancen in Deutschland offen stehen. Kinder lernen Sprachen in sozialen Zusammenhängen. Die Fachkräfte sollten daher optimale Rahmenbedingungen, sowohl auf der sozialen als auch auf der materiellen Ebene, schaffen.

Als Sprachvorbilder müssen die Erzieher sich ihrer Vorbildwirkung im Umgang mit der non-verbalen und paraverbalen Kommunikation und ihrer verbalen Sprache bewusst sein, damit sie diese effektiv nutzen und auch einsetzen.

Oftmals stehen bei dem Zweitspracherwerb von Kindern die „eingeschränkten Deutschkenntnisse und nicht ihre Mehrsprachigkeit“ (Spohn, 2010, S. 29) im Vordergrund. Es ist daher wichtig, den Kindern vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen sowie sie mit variantenreicher Sprache zu konfrontieren und nicht immer auf die Erfüllung von „Normwerten“ zu achten (vgl. List, 2009, S. 9). Um eine gezielte Sprachförderung zu erreichen, müssen die Kinder Respekt und Wertschätzung gegenüber ihren bisherigen sprachlichen Fähigkeiten erfahren.. In ihrem familiären Umfeld müssen sie fundamentale Kenntnisse in ihrer Erstsprache erwerben, um diese für den Zweit- und Mehrspracherwerb nutzen zu können.

Kinder, die mehrsprachig aufwachsen sind besser zur selektiven Aufmerksamkeit in der Lage, haben eine größer Toleranz und Akzeptanz anderen Kulturen und Sprachen gegenüber und zeigen eine größere kulturelle Offenheit. Daher sollte die Priorität darauf gelegt werden, Kinder mehrsprachig aufwachsen zu lassen.

Vielfältige Sinnes- und Bewegungserfahrungen bewirken die Reifung des Gehirns. Somit ist jegliches Lernen, also auch das Lernen von Sprachen, signifikant mit solchen Erlebnissen verbunden (vgl. Averhoff, 2007, S. 208). Diese ganzheitliche Förderung sollte im Vordergrund stehen. Dabei ist zu berücksichtigen: „In keiner geplanten und didaktisch aufbereiteten Situation [...] bildet sich ein Kind so nachhaltig, wie in Alltagssituationen, im gemeinsamen Tun mit anderen Kindern“ (Musiol, 2010, S. 13). Deshalb sollte die alltagsintegrierte Sprachförderung stets im Fokus stehen, um Kinder nachhaltig zu unterstützen und zu fördern.

4 Resilienz

Die Thematik Resilienz nimmt in Bezug auf Kinder mit Fluchterfahrungen einen besonderen Stellenwert ein. Viele dieser Kinder haben belastende Erlebnisse und Erfahrungen durch Krieg, Gewalt und Flucht in ihrer Biographie verankert und/oder wachsen mit den Ängsten der Eltern auf. Auch Salik holen die Ereignisse in seinem Alltag immer wieder ein. Flugzeuge, laute Geräusche, Bewegungen - also für uns alltägliche Situationen - können diese Kinder an ihre schlimmsten Erfahrungen der Hilflosigkeit erinnern.

4.1 Resilienz – Annäherung an die Begrifflichkeit und Charakteristika

Ausdrücke wie: Stressresistenz, Widerstandskraft, psychische Robustheit, Steh-auf-Menschen und psychische Elastizität werden unter anderem zur Beschreibung des Begriffes Resilienz verwendet. Die Ursprünge des Wortes Resilienz lassen sich von dem lateinischen Begriff *resiliere*, was so viel wie *abprallen* und *zurückspringen* bedeutet (vgl. Kruse, 2015, S. 1) und der englischen Bezeichnung *resilience*, der Spannkraft und Elastizität, ableiten (vgl. Sit, 2012, S. 11).

Die Wurzeln der Resilienz liegen in der Physik und Materialkunde. Dort kennzeichnet diese das schnelle Zurückgewinnen der äußeren Form nach Fremdeinwirkung. Nachfolgend integrierte die Psychologie, die Soziologie, die Pädagogik und andere wissenschaftliche Disziplinen diesen Begriff in ihr Handlungsfeld. Somit hat die Begrifflichkeit in den letzten zwei Jahrzehnten eine weite Verbreitung erfahren (vgl. Bengel & Lyssenko, 2012, S. 24). Für die Terminologie der Resilienz existiert in der Fachliteratur eine Vielzahl von Definitionen, über die im Folgenden ein kurzer Überblick gegeben wird.

Werner (1999, S.25) die als eine Pionierin²² der Resilienzforschung gilt, definiert, dass sich die Heranwachsenden „trotz chaotischer Familiensituationen und körperlichen Behinderungen zu leistungsfähigen und stabilen Persönlichkeiten entwickeln“. Welter-Enderlin (2016, S. 15) schreibt: „Unter Resilienz wird die Fähigkeit verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“. Wustmann (2004, S.18) betont, dass es sich bei dem Resilienzkonzept um die „psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen, gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ handelt. Das heißt, dass die Individuen trotz unterschiedlich stark ausgeprägten Krisen- und Belastungssituationen eine positive Entwicklung bestreiten und sich zu optimistischen, selbstbewussten und lebensbejahenden Menschen entwickeln. Kindern, die trotz lang anhaltender belastender Lebensumstände keine Entwicklungsauffälligkeiten zeigen, wird nachgesagt, dass sie über eine hohe Resilienz verfügen (vgl. Buchholz, 2011, S. 320).

Resilienz ist an zwei Bedingungen geknüpft. Die erste Bedingung ist das Vorhandensein einer Risikosituation für die kindliche Entwicklung und die zweite die positive Bewältigung dieser belastenden Situationen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 10). Darüber hinaus werden in der Resilienzforschung drei Erscheinungsformen unterschieden. Zum Ersten wird die positive und gesunde Entwicklung trotz überdauernder belastender Situationen²³ betrachtet. Das bedeutet, dass widrige Umstände nicht zu Entwicklungsbeeinträchtigungen führen müssen sondern die betroffene Person nach ihrer Bewältigung davon profitiert. Zum Zweiten wird die Beständigkeit von Kompetenzen unter akuten Stressbedingungen²⁴ erforscht. Es werden also Faktoren identifiziert, deren Absenz bzw. Präsenz sich entwicklungsfördernd bzw. entwicklungshemmend auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Zum Dritten wird ein Schwerpunkt auf die positive bzw. schnelle Verarbeitung von traumatischen Erlebnissen²⁵ gesetzt. Aus diesen drei Erscheinungsformen heraus lassen sich zwei grundlegende Handlungsperspektiven unterscheiden. Im Sinne der Ressourcenorientierung geht es sowohl um den Erhalt der kindlichen Funktionsfähigkeit als auch um die Wiederherstellung der „normalen“ kindlichen Funktionsfähigkeit (vgl. Wustmann, 2004, S. 19; Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2013, S. 69; Böcher u. a., 2010 S.614).

Resilienz bezieht sich auf die Nutzung der Potenziale, Stärken, Ressourcen und Schutzfaktoren (siehe Gliederungspunkt 4.3 S. 29ff) der Kinder und Eltern ohne dabei die bestehenden oder möglicherweise auftretenden Risiken und Probleme zu unterschätzen

²² Als Beginn der Resilienzforschung gilt die Kauai-Längsschnittstudie. Gemeinsam mit Smith untersuchte Werner auf der hawaiianischen Insel Kauai den gesamten 1955er Jahrgang (698 Kinder). Sie erhob umfassende Daten bereits in der pränatalen Entwicklungsperiode, sowie im Alter von 1,2,10,18, 32 und 40 Jahren. Durch ihre Forschung konnte sie Risiko- und Schutzfaktoren eruieren (vgl. Werner, 1999, S. 26; Fröhlich-Gildhoff & u.a., 2014, S. 15f).

²³ wie z.B. junge Elternschaft, Armut, chronische Erkrankungen, körperliche Behinderungen, elterliche Psychopathologie

²⁴ Wie z.B. elterliche Trennung/Scheidung, Wiederheirat eines Elternteils, Verlust eines Geschwisterkindes

²⁵ wie z.B. Kriegserlebnisse, Tod eines Elternteils oder sexueller Missbrauch

oder gar zu ignorieren (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2013, S. 71). Dabei stehen die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes sowie deren Erhalt, Förderung und Spezifizierung im Vordergrund. Das Kind erfährt Wertschätzung und Anerkennung für seine Selbstwirksamkeit und wird durch positive Interaktionen motiviert, unterstützt und gefördert. Es wird als „aktiver Bewältiger und Mitgestalter seines Lebens“ (vgl. Wustmann, 2004, S. 69) angesehen, welches selbstregulierend auf seine Umwelt einwirkt, dabei aber auch auf Unterstützung vom sozialen Umfeld angewiesen ist (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 8).

Das bedeutet, dass resiliente Menschen nicht von vornherein erhaben über die Problemsituation sind (vgl. Siegrist, 2014, S. 9), sondern sich aktiv am Bewältigungsprozess beteiligen. Somit ist diese psychische Widerstandskraft nicht angeboren und auch „kein stabiles Merkmal“ (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2013). Stattdessen stellt Resilienz einen hochkomplexen „dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess“ (Wustmann, 2004, S. 28) dar. Vordergründig geht es dabei um den „Erwerb und Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen“ und somit um die „erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“. Denn jede erfolgreich bewältigte Situation stärkt das Kind und bildet eine Grundlage für Handlungsstrategien in erneuten Belastungssituationen (vgl. Wustmann, 2004, S. 20).

Außerdem ist anzumerken, dass „die positive Entwicklung eines Kindes [...] noch kein Ausdruck von Resilienz“ ist (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2013, S. 69). Resilientes Verhalten zeigt sich erst dann, wenn eine Situation, die als risikobelastend eingestuft wurde, eine positive Bewältigung widerfährt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, Resilienz, 2014, S. 10). Dabei sollte das Phänomen Resilienz nicht mit der Absenz von psychischen Beeinträchtigungen gleichgestellt werden, denn es können z.B. kurzfristige Symptome auftreten (vgl. Opp, Fingerle, & Freytag, 1999, S. 15). Wustmann (vgl. 2004, S. 30) beschreibt Resilienz als variable Größe. Sie verdeutlicht damit, dass sich Kinder zu bestimmten Zeitpunkten resilient verhalten können, dieses Verhalten in anderen Belastungssituationen aber nicht zeigen müssen. Resilientes Verhalten hängt von vielen unterschiedlichen Situationen und Einflüssen ab, sodass die Bewältigung einer belastenden Situation das Kind immer wieder vor eine neue Herausforderung stellt. Wustmann (vgl. ebd. S. 20) betont allerdings, dass Kinder, die Situationen positiv bewältigen, sich Fähigkeiten und Kompetenzen aneignen, die ihnen bei weiteren Stresssituationen und Veränderungen die Gewissheit geben, Anforderungen überwinden zu können.

Im „Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ wird dargelegt, dass Resilienz eine Grundlage für Gesundheit, Wohlbefinden sowie positive Lebensqualität und Entwicklung ist und den Grundstein für einen kompetenten Umgang mit vielfältige Veränderungen und Belastungen darstellt (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2013, S. 69). Um diesen Belastungen standzuhalten und diese optimal zu bewältigen, müssen die reziproken, schützenden Faktoren im Kind, in seiner Familie und seinem sozialen Umfeld genutzt werden (vgl. Werner, 2011, S. 34). Auf die sogenannten Risiko- und Schutzfaktorenkonzepte wird im Folgenden eingegangen.

4.2 Risikofaktorenkonzept

„Im Mittelpunkt der Betrachtung [des Risikofaktorenkonzeptes] stehen Faktoren und Lebensbedingungen, die die kindliche Entwicklung gefährden, beeinträchtigen und zu seelischen Störungen und Erkrankungen führen können“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 20).

Der Begriff Risikofaktoren umfasst sowohl krankheitsbegünstigende als auch risikoerhöhende Faktoren (vgl. Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 19), die die Entwicklung der Kinder negativ beeinflussen können. „Als Risikofaktor gilt dabei ein Merkmal, das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Gruppe erhöht“ (Garmezy, 1983, zitiert nach Laucht, 1999, S. 303). Das bedeutet, dass dieses spezifische Merkmal die Entwicklung eines Kindes nicht immer beeinträchtigen, die prozentuale Eventualität einer Beeinträchtigung allerdings höher ist. Opp und Fingerle (vgl. 1999, S. 11) erklären, dass ein Risiko eine Gefahr darstellen kann, diese aber nicht eintreten muss. Sie bringen weiterhin zum Ausdruck, dass Risiken unabwendbar sind, denn jeder Entschluss, jede Handlung, jede Situation ist mit Risiken verbunden. Für Kinder, denen „aufgrund ungünstiger Entwicklungsbedingungen ein erhöhtes Risiko für eine Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit zugeschrieben wird“, wird häufig die Begrifflichkeit „Risikokinder“ (vgl. Laucht, Esser, & Schmidt, 1999, S. 71) bzw. „Hoch-Risiko-Kinder“ verwendet (vgl. Werner, 2014, S. 87). Wenn sich Belastungsfaktoren häufen und wenige eigene Ressourcen vorhanden sind, werden in der Fachliteratur oftmals die Begrifflichkeiten „Multiproblemfamilien“ bzw. „Multiproblemmilieus“ verwendet (vgl. Zander, 2011, S. 22).

Die Ausprägung der Risikofaktoren können durch „spezifische Wirkmechanismen“ beeinflusst werden. Besonders kritisch ist „die Kumulation und Wechselwirkung risikohafter

Bedingungen und der Zeitpunkt [sowie] die Dauer des Auftretens“ (Richter, 2005, S. 14 (Internetquelle)) zu betrachten.

Die Kumulation, also das erhöhte Auftreten von „negativen Entwicklungsprädikatoren“, verringert die Varianz, dass „potenzielle Schutzmechanismen“ wirksam werden können (vgl. Lösel & Bender, 1999, S. 43). Zander (2008, S. 122f) erläutert, dass „die Kumulation von Risiken keine lineare Prognose der weiteren Entwicklungserspektive zulässt.“ Es muss immer das gesamte Umfeld betrachtet werden.

Für die Entwicklung des Kindes sind die „Dauer und Kontinuität der Belastung“, das „Alter und der Entwicklungsstand“, die „Abfolge der Ereignisse“ sowie die „subjektive Bewertung“ der Risikobelastung von Bedeutung (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 24ff). Während ein Kind z.B. die Scheidung der Eltern als Erleichterung empfindet, bricht für ein anderes Kind dagegen die Welt zusammen.

Ein weiterer spezifischer Wirkmechanismus ist der geschlechtsspezifische Aspekt. In der Phase der Kindheit wird oftmals als einziges biologisch verankertes Merkmal das „weibliche Geschlecht“ aufgeführt. Jungen sind von Kindheit an anfälliger und somit häufiger von (Entwicklungs-) Störungen und chronischen Erkrankungen betroffen als Mädchen (vgl. Holtmann & Laucht, 2008, S. 39). Des Weiteren beschreibt Werner (vgl. 1999, S. 32), dass Jungen verletzlicher sind, wenn sie chronischer und intensiver familiärer Disharmonie in der Kindheit ausgesetzt sind. Jungen sind während der Grundschulzeit häufiger von körperlichen Behinderungen und Lernschwierigkeiten betroffen als Mädchen. Dieses Verhältnis kehrt sich zum Ende der Adoleszenz um. Dann können Mädchen anfälliger auf Risikofaktoren reagieren. Somit scheinen „Jungen [in] der ersten Lebensdekade und Mädchen in der zweiten vulnerabler“, also verletzlicher zu sein. Dennoch gilt, dass die „Wirkungsweisen der risikoerhöhenden Bedingungen spezifisch“ betrachtet werden müssen (vgl. Wustmann, 2004, S. 43). Die Forschungen von Werner und Smith zeigten, dass in Bezug auf Resilienz beide Gender „selbstbewusst, aber auch fürsorglich, leistungsfähig und freundlich“ waren. Ebenfalls verhielten sich die widerstandsfähigen Jugendlichen nicht geschlechterstereotypisch (vgl. Werner, 1999, S. 28).

Die kindliche Entwicklung kann durch mannigfaltige Risiken belastet werden. In der Fachliteratur werden sowohl interne²⁶ als auch externe²⁷ Faktoren unterschieden. (vgl. Laucht, Esser, & Schmidt, 1999, S. 71). Einige Autoren differenzieren zwischen „risikoerhöhenden Faktoren auf Seiten des Kindes“, die sie als „Vulnerabilitätsfaktoren“ bezeichnen und „umgebungsbezogene Faktoren“, die sie als „Risikofaktoren“ deklarieren (vgl. Peter-

²⁶ Vom Kind ausgehend, z.B. genetische Belastung

²⁷ Materielle und psychosoziale Merkmale der Umwelt, z.B. Armut oder psychische Erkrankung eines Elternteils

mann und Scheithauer, 1999, o.A.; Wustmann, 2004, S. 36). Wustmann (2004, S. 39f) unterscheidet zudem eine dritte Kategorie, welche traumatische Erlebnisse fokussiert.

4.2.1 Vulnerabilität - kindbezogene Faktoren

Vulnerabilität ist das Gegenteil von Resilienz und bedeutet so viel wie Verletzlichkeit und Sensibilität. Als Vulnerabilitätsfaktoren werden sowohl biologische als auch psychosoziale Merkmale bezeichnet. Des Weiteren werden primäre, also von Geburt an vorhandene, und sekundäre, durch die Interaktion mit der Umwelt erworbene, Vulnerabilitätsfaktoren unterschieden (vgl. Wustmann, 2004, S. 36; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 20ff).

Primäre Vulnerabilitätsfaktoren nach Wustmann (2004, S.38) und Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2014, S. 21) sind:

- Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht, Ernährungsdefizite, Erkrankungen des Säuglings)
- Neuropsychologische Defizite
- Psychophysiologische Faktoren (z.B. sehr niedriges Aktivitätsniveau)
- Genetische Faktoren (z.B. Chromosomenanomalien)
- Chronische Erkrankungen (z.B. Asthma, Neurodermitis, Krebs, schwere Herzfehler, hirnorganische Schädigungen)
- Schwierige Temperamentsmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit
- Geringe kognitive Fähigkeiten: niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung

Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2014, S. 21) sind:

- Unsichere Bindungsorganisation
- Geringe Fähigkeit zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung

Diese Faktoren bestimmen, in welchem Umfang die Entwicklung eines Kindes beeinträchtigt werden kann (vgl. Petermann und Scheithauer, 1999, o.A.). „Es wird heute davon ausgegangen, dass biologische Risiken, wie z.B. Frühgeburt, niedriges Geburtsgewicht oder eine Erkrankung des Säuglings, mit steigendem Alter an Bedeutung verlieren, dafür im Gegenzug psychosoziale Risiken an Einfluss gewinnen“ (Remschmidt, 1988 zitiert nach Wustmann, 2004, S. 37).

4.2.2 Risikofaktoren – umgebungsbezogene Faktoren

„Risikofaktoren [...] umfassen sowohl, sozioökonomische Faktoren, sowie familiäre Belastungen als auch Faktoren innerhalb des sozialen Umfeldes des Kindes“ (vgl. Petermann und Scheithauer, 1999, o.A.).

Risikofaktoren nach Wustmann (2004, S. 38f) und Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (2014, S. 21f) sind:

- Niedriger sozialökonomischer Status, chronische Armut
- Aversives Wohnumfeld (Wohngegend mit hohem Kriminalitätsanteil)
- Chronische familiäre Disharmonie
- Elterliche Trennung und Scheidung
- Alkohol- /Drogenmissbrauch der Eltern
- Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile
- Kriminalität der Eltern
- Obdachlosigkeit
- Niedriges Bildungsniveau der Eltern
- Abwesenheit eines Elternteils / alleinerziehendes Elternteil
- Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z.B. inkonsequentes Verhalten, körperliche Strafen, Desinteresse/Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind)
- Sehr junge Elternschaft (vor dem 18. Lebensjahr)
- Unerwünschte Schwangerschaft
- Häufige Umzüge, Schulwechsel
- Migrationshintergrund
- Soziale Isolation der Familie
- Verlust eines Geschwisterkindes oder engen Freundes
- Geschwister mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensstörung
- Mehr als vier Geschwister
- Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige
- Außerfamiliäre Unterbringung

Diese ausführliche Auflistung verdeutlicht, wie vielfältig die Risikofaktoren sein können. Gerade Kinder im Integrationsprozess sind von multiplen Faktoren betroffen. Speck-Hamdan (vgl. 1999, S. 222ff) legt dar, dass Migration und Flucht bereits als eigene Risikofaktoren zum Tragen kommen. Hinzu kommen soziale Faktoren, wie z.B. Armut, da sie aufgrund ihres Status „Asylsuchend“ auf staatliche Hilfen angewiesen sind. Diese Kinder sind proportional öfter von Armut und Perspektivlosigkeit betroffen als die aus deutschen Familien.

Kinder aus Migrationsfamilien gehören oft einer ethnischen Minderheit an. Als Angehöriger dieser zu leben, erzeugt Stress. Regelmäßig erfahren sie direkte und/oder indirekte Diskriminierung und setzen sich oftmals mit zunehmender Fremdenunfreundlichkeit auseinander. Diese Ausgrenzung ist besonders für Kinder und Jugendliche sehr belastend. Somit gelten viele dieser Kinder nach dem Risikofaktorenkonzept als „Hoch-Risiko-Kinder“, d.h. bei ihnen wurden „vier oder mehr schwerwiegende Risikofaktoren festgestellt“ (Braun & u.a., 2014, S. 16). Das verdeutlicht, welchen multiplen Widrigkeiten diese Kinder ausgesetzt sind und kristallisiert deren besondere Schutzbedürftigkeit heraus.

4.2.3 Traumatische Erlebnisse

Vor allem Kinder, die aus ihrer Heimat in Folge der Kriegs- und Bürgerkriegssituationen fliehen mussten, haben oftmals traumatische Erlebnisse zu verarbeiten. Eine Auswirkung dieser seelischen Verwundungen sind Schutz- und Abwehrreaktionen, die von dem neuen Umfeld nicht immer als solche interpretiert werden und somit zu sozialen Missverständnissen führen können (vgl. Speck-Hamdam, 1999, S. 225).

Wustmann (vgl. 2004, S. 39) betont, dass traumatische Erlebnisse eine besonders extreme Form der Risikoeinflüsse darstellt. Des Weiteren deklariert sie 5 Faktoren: die „Nähe zum Geschehen“, die „Größe des Überraschungsmoments“, die „Art der Beobachtung“, die „Nähe der Beziehung zu den Verletzten oder getöteten Personen“ und das „Ausmaß der selbsterlebten Schmerzen bzw. körperlichen Beschädigungen“, die die Intensität des Traumas beeinflussen.

Traumatische Erlebnisse nach Wustmann (2004, S.40) sind:

- Natur-, technische oder durch Menschen verursachte Katastrophen (wie Erdbeben, Vulkanausbrüche, Flugzeugabsturz, Hochwasser, Schiffsunglück, Brände oder Atomreaktorunfall)
- Kriegs- und Terrorerlebnisse, politische Gewalt, Verfolgung, Vertreibung und Flucht
- Schwere (Verkehrs-)Unfälle
- Gewalttaten (= direkte Gewalterfahrungen, wie z.B. körperliche Misshandlung, sexueller Missbrauch, Vernachlässigung, Kindesentführung, Geiselnahme, Raubüberfall oder seelische Gewalt)
- Beobachtete Gewalterlebnisse (= indirekte Gewalterfahrungen, z.B. Beobachtung von Verletzung, Tötung, Folterung von nahen Bezugspersonen, Gewalt in Medien)
- Diagnose einer lebensbedrohlichen Krankheit und belastende medizinische Maßnahmen
- Tod oder schwere Erkrankung eines bzw. beider Elternteile

Grotberg (2011, S. 54) trifft die bedeutsame Aussage: „Mit Hilfe von Resilienz können Kinder über Traumata triumphieren; ohne sie triumphiert das Trauma.“ Dies lässt erkennen, wie wichtig Resilienz für Kinder mit Fluchterfahrungen sein kann, damit sie Traumatas überwinden und ihr Leben zuversichtlich bestreiten können.

4.3 Schutzfaktorenkonzept

Obwohl einige Kinder vielfältigen Stressoren ausgesetzt waren, bewältigte eine beeindruckende Anzahl dieser ihr Leben erfolgreich und entwickelt sich zu gesunden, erfolgreichen und lebensbejahenden Erwachsenen (vgl. Werner, 2011, S. 34f). Der Klassifizierung von Schutzfaktoren könnte man mit der Frage: „Was hält ein Kind gesund?“ begegnen (vgl. Richter, 2005, S. 15 (Internetquelle)).

Bei Kindern die sich trotz einzelner oder multipler Risikofaktoren positiv entwickelten, fanden Forscher Merkmale, die als Schutz- oder protektive Faktoren bezeichnet werden. Beschrieben wird, dass diese „das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen“ (Rutter, 1990 zitiert nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 27)). Diese Schutzfaktoren und „selbstkorrigierende Tendenzen“ bewahren die Kinder vor ungünstigen Ereignissen und Lebensumständen (vgl. Opp, Fingerle, & Freytag, 1999, S. 31) und führen „zu der Entwicklung von Ressourcen“²⁸ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, Resilienz, 2014, S. 33), die den Kindern bei Schwierigkeiten oder in Krisen- und Belastungssituationen zur Verfügung stehen.

„Risikomildernde Bedingungen bezeichnen zum einen personale Ressourcen (Eigenschaften des Kindes) und zum anderen soziale Ressourcen (Schutzfaktoren in der Betreuungsumwelt des Kindes)“ (Wustmann, 2004, S. 46). Werner (vgl. 1999, S. 27ff) hingegen unterscheidet die Schutzfaktoren in „schützende Faktoren im Kind“, „schützende Faktoren in der Familie“ und „schützende Faktoren in der Gemeinde“.

Diese Schutzfaktoren treten häufig gemeinsam auf und sollten daher nicht isoliert betrachtet werden. Darüber hinaus haben sie einen kumulativen Effekt. Je höher das Zusammenwirken dieser Ressourcen ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit für Entwicklungsbeeinträchtigungen bzw. umso größer sind deren protektiven Wirkungen (vgl. Werner, 2007, S. 47f; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 30). Es wird davon ausgegangen, dass „protektive Faktoren [die] Riskofaktoren moderieren bzw. kompensieren“ und sich somit ihre negativen Effekte nicht vollständig auf die kindliche Entwicklung auswirken. Infolgedessen

²⁸ „Ressourcen ist eine allgemeine Bezeichnung für Kräfte eines Individuums, die zur Bewältigung einer bestimmten Situation zur Verfügung stehen“ (Hobmair & u. a., 1996, S. 314).

steigt die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung trotz widriger Umstände (vgl. Buchholz, 2011, S. 322).

4.3.1 Kindbezogene Faktoren

Die kindbezogenen Faktoren bezeichnen Eigenschaften, die das Kind von Geburt an aufweist (vgl. Wustmann, 2004, S. 46), wie z.B. das weibliche Geschlecht²⁹, das Temperament und das erstgeborene Kind zu sein (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 29; Laucht, Esser, & Schmidt, 1997, S. 263).

Grotberg (2011, S.51) beschreibt: „Die genetischen Anlagen und das Temperament eines Kindes bedingen in fundamentaler Weise, ob es resilient sein wird. Das heißt, die Verletzbarkeit eines Kindes, wenn es Angst hat, Herausforderungen, Stress oder Unbekanntes erlebt, bestimmt seine Selbstwahrnehmung, wie es mit anderen interagiert und mit bedrohlichen Situationen umgeht“. Werner (vgl. 2008, S. 22) bekräftigt dies indem sie erläutert, dass sich resiliente Menschen als Kleinkinder und Erwachsene sehr sozial und ausgeglichen zeigten und von ihrer Eigenaktivität profitierten. Die Bezugspersonen äußerten, des Weiteren, dass resiliente Kinder bereits im Säuglingsalter sehr aktiv, liebevoll und sozial waren. Diese Temperamentseigenschaften lösten in ihrem sozialen Umfeld positive Reaktionen aus. Korman (2007, S. 44) betont im Zuge dessen, dass Kleinkinder, die kein mühseliges Essverhalten und anstrengende Schlafgewohnheiten aufwiesen, mehr positive Zuwendung von ihren Bezugspersonen erhielten als „schwierige Babys“.

Durch die von den Bezugspersonen als angenehm empfundenen Temperaments-eigenschaften erfuhren die Kinder häufiger positive Interaktionen. Diese Zuneigung und das angemessene Eingehen auf die Bedürfnisse ermöglicht den Kindern eine Basis für die Aneignung von Resilienzfaktoren. Ebenfalls erforschte Werner (1999, S. 23ff), dass intellektuelle Fähigkeiten einen entscheidenden risikomildernden, kindbezogenen Faktor darstellen können. Die Intelligenz korreliert positiv mit schulischen Leistungen. Des Weiteren schätzen diese Kinder stresserzeugende Lebensereignisse realistischer ein und nutzen vielfältige Handlungsstrategien im Alltag sowie in Ausnahmesituationen. Diese Korrelationen verstärken sich mit zunehmendem Alter.

4.3.2 Resilienzfaktoren

Resilienzfaktoren sind „Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt, sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt; diese Faktoren haben bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle“ (vgl. Wustmann, 2004, S. 46). Die Resilienz-

²⁹ Wie bereits erwähnt gilt das weibliche Geschlecht nur in der Kindheit als risikomildernd

faktoren differenzieren sich darin, dass sie erworbene, bzw. erwerbare Fähigkeiten und Eigenschaften sind und nicht, wie die personalen Faktoren genetisch bedingt sind (vgl. Zander, 2008, S. 39; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014b, S. 40).

Das Resilienzkonzept versteht die Kinder als aktiven Bewältiger ihres Lebens. Die Resilienzfaktoren fungieren als positives Medium für eine zuversichtliche Entwicklung und sind von Kind zu Kind unterschiedlich stark ausgeprägt. Diese individuellen Unterschiede sind von der Persönlichkeit, den sozialen Interaktionen und den bisherigen Erfahrungen der Kinder abhängig. In der Kauai-Studie konnte eine gewisse Kontinuität in der Kombination von lebensbejahenden und schützenden Faktoren in der Familie und Gemeinde herausgefiltert werden. Ihre individuelle Prädestinierung ermöglicht ihnen, eine Umwelt zu wählen, die sie schützt, sowie ihre Fähigkeiten und ihr Selbstvertrauen stärkt (vgl. Werner, 1999, S. 30).

Rönnau Böse und Fröhlich-Gildhoff (2013, S. 11) charakterisieren sechs zentrale Faktoren, „die sich als grundlegend wirksam für die Entwicklung von Resilienz und damit zur adäquaten Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Anforderungen und Krisen gezeigt haben:“

- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit
- Selbststeuerung
- Problemlösefähigkeit
- Soziale Kompetenzen
- Stressbewältigung / adaptive Bewältigung

Diese sechs Faktoren kann man allerdings nicht losgelöst voneinander betrachten, da sie sich gegenseitig bedingen. Die sozial-emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten z.B. haben einen bedeutsamen Einfluss auf alle sechs genannten Resilienzfaktoren. Im Folgenden werden diese übergreifend zusammengefasst, um Wiederholungen möglichst zu vermeiden.

Kinder die über die Basiskompetenz der Selbstwahrnehmung verfügen, sind in der Lage ihre eigenen Emotionen und Gedanken ganzheitlich und adäquat wahrzunehmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 43). Die Selbstwahrnehmung fasst das Selbstwertgefühl, wie jemand seine Eigenschaften und Fähigkeiten bewertet, und das positive Selbstkonzept, das Wissen über sich selbst, zusammen (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2013, S. 43ff). Ergänzt wird dieses durch die Selbst-Reflexivität, die Fähigkeit, seine Biographie und sein Handeln kritisch zu refelektieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & u.a.,

2014, S. 27). Verfügen Kinder über die Fähigkeit sich selbst realistisch einzuschätzen, schafft dieses eine Grundlage für ein positives Selbstbewusstsein.

In diesem Zusammenhang sollte die Fremdwahrnehmung, die Fähigkeit, sich in Sicht- und Denkweisen anderer hineinzuversetzen, empathiefähig zu sein (vgl. ebd.) und kooperativ zu handeln nicht außer Acht gelassen werden. Kinder die ein Team bilden können, in diesem agieren und z.B. auch Projekte bearbeiten, erweitern stetig ihre zwischenmenschlichen Beziehungen.

Für eine positive und erfolgreiche Lebensbewältigung sind soziale Kompetenzen unabdingbar. „In Beziehungen zu anderen Kindern und Erwachsenen entwickelt das einzelne Kind Bindungs- und Beziehungsfähigkeiten sowie notwendige soziale Kompetenzen“ (Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland Pfalz, 2012, S. 54). Die soziale Interaktion fördert die geistige, sprachliche und soziale Entwicklung und wird als Schlüssel zur Wissens- und Sinnkonstruktion angesehen (vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration; Hessisches Kultusministerium, 2015, S. 21 u. S. 89). Soziale Kompetenzen sind auch immer mit Emotionen verbunden. „Sich in andere hineinversetzen können, lernen Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und die Bedürfnisse anderer intuitiv zu erfassen“ (Taube, 2014, S. 13), ist ein bedeutender Resilienzfaktor. Wesentlich hierbei ist, diese Emotionen auf kommunikative Weise auszudrücken. Kommunikation ist ein wichtiges Medium, um sich umfassend mitzuteilen. Diese Fähigkeit ist bedeutend für den Beziehungsaufbau und die Konfliktbewältigung. Kinder, die empathiefähig sind, können eine einfühlsame Basis mit ihrem Gegenüber schaffen. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (vgl. 2014, S. 45) beschreiben, dass resiliente Jungen und Mädchen ihre vielfältigen Emotionen adäquat, sowohl mimisch als auch verbal, ausdrücken können. Der offene Umgang mit Gefühlen verhilft dem Kind zur Selbststeuerung. „Kinder die Spannungen aushalten können und bestimmte Strategien entwickelt haben, um mit Ängsten, Trauer oder Wut gut umzugehen, sind [...] später in der Lage Krisen zu überstehen (Taube, 2014, S. 13). Resiliente Kinder nutzten, „obgleich sie intellektuell nicht hochbegabt“ waren, ihre Talente effektiv aus (Werner, 1999, S. 27).

Resiliente Jungen und Mädchen haben eine proaktive Grundhaltung, sie werden aktiv, übernehmen Verantwortung und suchen nach Lösungen, anstatt passiv die Opferhaltung einzunehmen (vgl. Siegrist, 2014, S. 9). Ein wichtiger Resilienzfaktor ist somit auch die Problemlösekompetenz. „Problemlösen beinhaltet [...] eine Strategie, die es ermöglicht, das Problem zu überwinden und somit das Ziel zu erreichen.“ Kinder verfügen von Geburt an über Problemlösungsprozesse, die im Verlauf der Entwicklung immer effektiver werden. Die auftretenden Probleme können zunehmend auch in Kooperation mit anderen gelöst werden

(vgl. Fthenakis, u. a., 2012, S. 70f). Somit erleben Kinder ihre Selbstwirksamkeit als sinnvoll und erlangen Vertrauen in sich selbst (vgl. Taube, 2014, S. 13), was ihnen wiederum bei der Bewältigung von Schwierigkeiten zu Gute kommen kann.

Werner (vgl. 1999, S. 33) beschreibt, dass die erfolgreichen Männer und Frauen in der Kauai-Studie davon überzeugt waren, ihre Leben selbstbestimmt beeinflussen zu können. Sie eigneten sich Strategien und Handlungskompetenzen an, um Problemsituationen geduldig und selbstbewusst zu überstehen. Dieses „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die verfügbaren Mittel und die Überzeugung, ein bestimmtes Ziel auch durch Überwindung von Hindernissen erreichen zu können, bedeutet selbstwirksam zu sein“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 45). Dazu zählt auch die Eigeninitiative sich Hilfe und Unterstützung einzuholen, diese anzunehmen und somit das Ziel zu erreichen.

Die religiöse Überzeugung ist ebenfalls ein positiver Faktor. Diese gibt den Kindern ein Gefühl, dass das Leben einen Sinn und eine Bedeutung hat und den Glauben daran, dass sich alles zum Guten wenden wird (vgl. Werner, 1999, S. 29). Viele resiliente Kinder konnten ebenfalls auf eine besondere Leidenschaften oder auf Hobbys zurückgreifen, die nicht geschlechtsspezifisch waren (vgl. ebd. 27f).

Weitere Resilienzfaktoren werden von Wustmann (vgl. 2004, S. 115) aufgelistet, wie z.B. die interne Kontrollüberzeugung, die soziale Perspektivübernahme, einen realistischen Attribuierungsstil, sicheres Bindungsverhalten und die damit verbundene Explorationslust. Ebenso kann die Lernbegeisterung, das schulische Engagement, eine optimistische und zuversichtliche Lebenseinstellung, die Zielorientierung und Planungskompetenz, körperliche Gesundheitsressourcen sowie die Kreativität als Schutzfaktor dienen.

4.3.2.1 Coping und Coping-Strategien

„Ein weiteres großes Feld der Forschung in Bezug auf Optimismus ist Coping“ (Lübke, 2016, S. 143). Coping ist eng mit dem Resilienzkonzept verknüpft und wird daher immer wieder in diesem Zusammenhang erwähnt und beschrieben (vgl. Welter-Enderlin, 2006, S. 15; Wustmann, 2004, S. 76ff). In der Psychologie werden alle Versuche stressreiche Situationen zu überwinden, als Bewältigung oder Coping bezeichnet (vgl. Hobmair u.a., 1996, S. 160). Es handelt sich beim Coping um „Bewertungs- und Interpretationsprozesse des Geschehens im Kontext zu persönlichen Lebens- und Sinnzusammenhängen oder globalen Weltanschauungen“ (Maercker, 2009, S. 75). Diese Bewältigungsstrategien können unterschiedlich verlaufen. Es werden sowohl defensive als auch aktive Coping-Strategien unterschieden. Die defensive Coping-Strategie ist als langanhaltende Bewältigungsstrategie kritisch zu

betrachten. Sie zeichnet sich durch die Vermeidung des Stressereignisses aus, somit hat sie „nur“ einen hohen Effekt für die kurzzeitige Anpassung (vgl. Wustmann, 2004, S. 77). Bei der aktiven Coping-Strategie hingegen setzt sich der Betroffene direkt mit dem „Problem“ auseinander. Diese Form des proaktiven Copings führt dauerhaft zum Erwerb neuer Fähigkeiten und zum Erschließen neuer Ressourcen, die für den Umgang mit zukünftigen Stressoren entscheidend sein können (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 84).

Des Weiteren werden Problemlösendes-Coping und Emotionsregulierendes-Coping klassifiziert. Das Problemlösende-Coping beinhaltet den direkten Umgang mit dem Stressor, um die Problemsituation konkret zu verändern. Beim Emotionsregulierende-Coping verändert die betroffene Person die Einschätzung der Situation. Hierbei steht die Kontrolle bzw. Regulierung der somatischen und emotionalen Reaktionen im Mittelpunkt. Dazu zählen u. a. das Entspannen, Träumen oder Abreagieren, wodurch sich eine positive Veränderung der emotionalen Befindlichkeit einstellt. (vgl. Wustmann, 2004, S. 77f; Hobmair & a., 1996, S. 160). Die Effektivität der jeweiligen Coping-Strategie hängt von der Belastungssituation und der Befindlichkeit der betroffenen Person ab. Je nach subjektiver Bewertung werden gravierendere Belastungen mit der Emotionsregulierenden-Coping-Strategie bewältigt bzw. als bewältigbar angesehen. Das Problemlöse-Coping scheint im Gegensatz zum Emotionsregulierenden-Coping, welches im Laufe der Entwicklung zunimmt, schon früher stabil zu sein (vgl. Wustmann, 2004, S. 78). Des Weiteren benennt Bengel, Meinders-Lücking und Rottmann (2009, S. 84) das „die flexible Nutzung von Coping [...] in einem engen Zusammenhang mit Intelligenz gesehen“ wird. Durch das wiederholte Ausprobieren und Abwandeln der gleichen Strategie, wird diese, sowie das Denken und das Problemlösen verbessert. Diese „Erweiterung des Bewältigungs- und Lösungsrepertoires stellt ein wesentliches Element der Hilfestellung dar, neigen doch Kinder und Erwachsene dazu, an einmal eingeschlagenen „Coping-Strategien“ festzuhalten“ (Jaede, 2011, S. 465).

4.3.3 Schutzfaktoren und Ressourcen innerhalb der Familie

„Der wichtigste Schutzfaktor eines Kindes ist eine stabile, wertschätzende Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson“ (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 11). Diese Beziehung sollte durch Vertrauen und Respekt gekennzeichnet sein und den Kindern einen „sicheren Hafen“ bieten. Dann können sie sich in Explorationsprozesse begeben, neue Erfahrungen sammeln und ihr Selbstvertrauen stärken. Mit der beruhigenden Gewissheit, dass sie bei Unbehagen Schutz finden, bzw. bei gewünschter Interaktion und Kommunikation einen verständnisvollen Gesprächspartner antreffen. Die Bindung zu mindestens einer Bezugsperson ist essenziell wichtig für alle Entwicklungsbereiche des Kindes. „Wenn die Mutter krank oder psychotisch ist, können Großeltern [...], ältere Geschwister und auch

Tanten eine wichtige Rolle als stabile Pflegeperson und Identifikationsmodelle spielen. Die widerstandsfähigen Kinder scheinen ein besonderes Talent dafür zu besitzen, solche „Ersatzeltern“ zu finden“ (Werner, 1999, S. 29). Allerdings übernehmen diese resilienten Kinder oftmals auch die Fürsorge für kranke bzw. hilfebedürftige Familienmitglieder, wie z.B. jüngere Geschwister (vgl. ebd.). Positive Geschwisterbeziehungen gelten im allgemeinen als entwicklungsfördernd und somit als Schutzfaktor (vgl. Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 99f).

Der Erziehungsstil der Eltern kann einen wichtigen Beitrag zur Resilienzförderung darstellen. Wustmann (vgl. 2004, S. 116) klassifiziert einen autoritativen bzw. demokratischen Erziehungsstil als Ressource innerhalb der Familie. Feinfühligkeit, Responsivität sowie ein positives emotionales und strukturiertes Erziehungsverhalten wirkt sich förderlich aus. Der elterliche Erziehungsstil sollte die Weiterentwicklung der kindlichen Fähigkeiten und die kindliche Resilienz unterstützen, um eine positive kindliche Entwicklung zu ermöglichen.

Ein hohes Bildungsniveau der Eltern korreliert unter anderem mit einer konstruktiven Kommunikation und einem hohen sozioökonomischen Status und dient ebenfalls als Schutzfaktor. „Kinder aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status zeigten eine höhere interne Kontrollüberzeugung, höhere Leistungsbestrebungen und nahmen an speziellen Kursen teil“ (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 87). Vor allem im Zusammenhang mit „schulischen Selektionsprozessen“ beeinflusst eine umfassende familiäre Unterstützung die Startvorteile der Kinder positiv (vgl. Opp & Fingerle, 2008, S. 11). Mit größerer Wahrscheinlichkeit wirken sich altersangemessene Verpflichtungen die zum Wohle der Familie beitragen, eine harmonische Paar-Beziehung der Eltern, sowie ein unterstützendes familiäres Netzwerk positiv auf die Ressourcen innerhalb der Familie aus. Auf diese können die Kinder während einer Krisen- oder Belastungssituation zurückgreifen (vgl. Wustmann, 2004, S. 116).

Die Atmosphäre innerhalb der Familie und die Kohäsion³⁰ sollte sich auf die gesamte Familie beziehen und nicht nur auf das Verhalten der Eltern gegenüber den Kindern. Allerdings sollten die Eltern dabei als zentraler Gestalter des Familienklimas fungieren (vgl. Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 97). Die familiale Stabilität und Kohäsion charakterisiert sich z.B. durch gemeinsame Unternehmungen, einen routinierten Tagesablauf und familiale Rituale, wie z.B. Geburtstagsfeiern oder regelmäßige Essenszeiten. Durch solche Verlässlichkeiten wird das Gefühl der Sicherheit und der Zusammengehörigkeit gerade in herausfordernden Situationen stabilisiert (vgl. Wustmann, 2004, S. 110). Zu

³⁰ In der Resilienzforschung ist der Begriff Kohäsion zumeist positiv besetzt und wird mit hohem empathischen Interesse füreinander belegt, parallel wird aber auch Eigenständigkeit und Unabhängigkeit geschätzt (Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 97).

beachten ist: „je höher die häusliche Qualität in der Kleinkindzeit, Kindheit und im Jugendalter war, desto kompetenter waren die Kinder (Grossmann & Grossmann, 2007, S. 33). Somit wirkt sich gerade eine zuverlässige und liebevolle Beziehung im Elternhaus positiv und fundamental auf die Resilienzsentwicklung aus.

4.3.4 Schutzfaktoren und Ressourcen innerhalb des sozialen Umfeldes

4.3.4.1 In den Bildungsinstitutionen:

Einen bedeutenden Faktor stellt eine positive Einstellung zur Schule dar. Viele der resilienten Kinder gingen gerne zur Schule und machten sich diese oftmals zur zweiten Heimat. Wie bereits beschrieben, suchten sie sich häufig „Ersatzeltern“. Oftmals konnten sie auf mindestens einen Lehrer zurückgreifen, der ein positives Rollenmodell verkörperte und eine „entscheidende Quelle emotionaler und sozialer Unterstützung“ bot. Dieser „Lieblingslehrer“ sprach ihnen Mut zu, unterstützte sie, forderte sie heraus und er entwickelte sich so zu einer wichtigen Bezugsperson des Kindes. (vgl. Werner, 2007, S. 52; Werner, 1999, S. 30; Wustmann, 2005, S. 9 (Internetquelle); Kubitschek, 2011, S. 16). Dies kann selbstverständlich auch auf den Kindergartenalltag übertragen werden.

In den Bildungsinstitutionen sollte ein angemessener fördernder Leistungsanspruch bestehen, der die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft der Kinder positiv verstärkt und unterstützt. Weiterhin muss auf die adäquate Einhaltung der Regeln und auf eine wertschätzende, vertrauensvolle, entgegenkommende und respektvolle Atmosphäre geachtet werden. Die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und weiteren sozialen Institutionen, sowie die Förderung von Basiskompetenzen ist ebenfalls unerlässlich (vgl. Wustmann, 2004, S. 116).

Peer-Kontakte und Freundschaften können einen wichtigen schützenden Effekt ausüben, wenn sie die prosoziale Entwicklung fördern und die Kinder bei Belastungen auf vertrauensvolle Beziehungen zurückgreifen können (vgl. Wustmann, 2005, S. 9; von Hagen & Röper, 2007, S. 18). „Als protektive Faktoren der Peers können u. a. Erholung, Unterhaltung, Rat, positives Feedback und emotionaler Beistand angesehen werden“ (vgl. Wustmann, 2004 S. 112). Peer-Beziehungen und positive Freundschaften wirken sich aufgrund ihrer vertrauensvollen Basis, besonders positiv auf die sozial-emotionale Kompetenz aus (vgl. ebd.).

4.3.4.2 Im weiteren sozialen Umfeld:

Wie bereits erwähnt, zählen kompetente und fürsorgliche Erwachsene, die auf das Kind eingehen, ihnen Vertrauen entgegenbringen, Sicherheit vermitteln und als positives Vorbild dienen, als Schutzfaktor. Außerhalb der Familie und den Bildungsinstitutionen können das z.B.

Freunde, Nachbarn, Trainer und auch ältere Menschen in der Gemeinde sein. Wichtig ist, dass sich die Kinder und Jugendlichen auf diese Menschen verlassen können und diese ihnen Rat geben und Trost in schwierigen Zeiten zusprechen. Das Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle sowie die Vermittlung und Einhaltung von Normen und Werten sind entscheidende Ressourcen. Diese Vorbilder können eine positive Entwicklung beeinflussen. Des Weiteren sollten Ressourcen auf kommunaler Ebene, wie z.B. Angebote der Familienbildung, Frühförderstellen und Gemeindearbeit genutzt werden. Verschiedene Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten können z.B. für die Herausbildung von Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen und sozialen Kompetenzen sehr hilfreich sein (vgl. Wustmann, 2004, S. 116; Werner, 1999, S. 30). Dazu zählt die Integration in Vereine, Freundschaftsgruppen oder informelle Bezugssysteme, welche sich ebenfalls begünstigend auf die Kinder und Jugendlichen auswirkt (vgl. Richter, 2005, S. 19 (Internetquelle)).

Eine strikte Einteilung von Risiko- und Schutzfaktoren ist nicht möglich, da diese oftmals übergreifend fungieren. So kann eine vertrauenswürdige Bindung zu einer Bezugsperson sowohl innerhalb der Familie, in den Bildungsinstitutionen oder auch im weiteren sozialen Umfeld bestehen. Die Religiösität kann nur von dem Kind ausgehen, in der Familie vermittelt, bzw. durch die Gemeinde beeinflusst werden. Daher wäre es diffus, diese Einteilungen statisch zu betrachten.

4.4 Risiko- und Schutzfaktoren

Wie bereits beschrieben, besteht Resilienz sowohl aus risikoerhöhenden und resilienzfördernden Bedingungen. Abb.1 veranschaulicht die bereits beschriebenen einzelnen Aspekte übersichtlich.

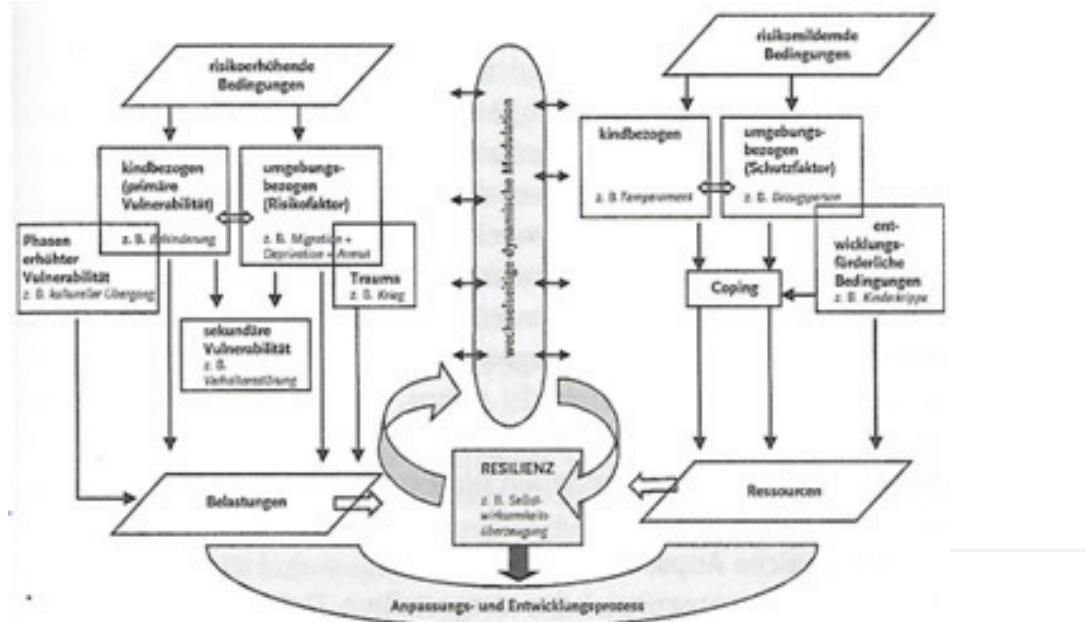


Abb. 1 Risiko- und Schutzfaktoren (Lanfranchi, 2016, S.127)

Wichtig ist es, die Prozesse und Wirkungen der risikomildernden und riskikofördernden Bedingungen zu erkennen und somit eine dynamische Betrachtungsweise einzunehmen. Das Resilienzkonzept darf nicht auf eine „additive Aneinanderreihung und Auflistung von Faktoren reduziert“ werden. Es muss als das komplexe Zusammenspiel der Faktoren betrachtet werden, um exakte Aussagen über entwicklungsstörende bzw. entwicklungsbegünstigende Bedingungen treffen zu können. Die Auswirkung und der Umgang mit den risikoerhöhenden und risikomildernden Faktoren schwankt im individuellen Lebenskontext (vgl. Wustmann, 2004, S. 48ff).

Risiko- und Schutzfaktoren können nicht immer explizit voneinander unterschieden werden (vgl. Fingerle, 1999, S. 96). Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse (vgl. 2014, S. 31) beschreiben, dass immer die aktuelle und konkrete Lebenssituation zu beachten ist, um den Status eines Faktors und seine eventuellen Auswirkungen einzuschätzen. Zander (vgl. 2008, S. 40) erklärt diese Dichotomie am Beispiel der Freundschaftsbeziehungen. Peergruppen und Freundschaften gelten generell als Schutzfaktor, da sie dort Zuflucht, Schutz, Unterstützung und gleichgesinnte Gesprächspartner antreffen, die eine positive Lebensbewältigung unterstützen können und ihnen Halt geben. Diese Freundschaften können ebenso einen Risikofaktor darstellen, wenn sie durch abweichendes, delinquentes Verhalten gekennzeichnet sind. Diese Dichotomie trifft u. a. auch auf Faktoren wie Temperament, Selbstvertrauen und Mutter-Kind-Beziehung zu (vgl. Buchholz 2011, S. 322; Wustmann, 2004, S. 50f). Umgekehrt ist es möglich, dass eine als Risikofaktor klassifizierte Gegebenheiten, eine schützende Wirkung aufweisen kann (vgl. Wustmann, 2004, S. 51).

Es wäre dilettantisch anzunehmen, dass Risiko- und Schutzfaktoren sich „einfach“ aufheben. Allenfalls kann man die Schutzfaktoren in eine gewisse Hierarchisierung einstufen, wobei z.B. eine sichere Bindung als besonders wirksam gegenüber Risikofaktoren gilt (vgl. Zander, 2008, S. 44). Wustmann (vgl. 2004, S. 48f) merkt an, dass nach dem momentanen Erkenntnisstand es nicht ausreicht, die Risiko- und Schutzfaktoren aneinander zu reihen bzw. aufzulisten. Denn erst durch die detaillierte Betrachtung der Gesamtheit können Bedingungen klassifiziert werden, die zu einer ungünstigen bzw. positiven Entwicklung führen. „Denn ebenso wie Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten unerwünschter Entwicklungsresultate erhöhen, wird diese Wahrscheinlichkeit von Schutzfaktoren gesenkt, aber nicht völlig eliminiert“ (Fingerle, 1999, S. 95).

Die unterschiedlichen Wirkweisen der Risiko- und Schutzfaktoren werden in Resilienzmodellen beschrieben. Diese werden im Folgenden nur kurz erwähnt, da die detaillierte Erläuterung den Umfang dieser Arbeit übersteigen würde.

Zu den Resilienzmodellen zählen das (1) Modell der Kompensation, das (2) Modell der Herausforderung, das (3) Modell der Interaktion und das (4) Modell der Kumulation. Das (1) erste Modell beschreibt, dass die Schutzfaktoren die Risikofaktoren kompensieren können. Das (2) Modell der Herausforderung setzt den Fokus auf den Bewältigungsprozess. Die Belastungssituationen werden als Herausforderung angesehen, die mit einer Kompetenzsteigerung verbunden ist. Das (3) dritte Modell beschreibt eine interaktive Beziehung zwischen den Risiko- und Schutzfaktoren. Den Schutzfaktoren kommt nur eine Bedeutung im konkreten Zusammenhang mit einer Belastungssituation zu. Der risikomildernde Faktor als „Puffer“. Bei dem (4) Modell der Kumulation steht die Anzahl der Faktoren im Mittelpunkt. Je mehr risikoerhöhende Faktoren Einfluss nehmen, desto wahrscheinlicher ist eine positive Entwicklung. (vgl. Wustmann, 2004, S. 57ff; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 36f).

Das „unterstreicht die Notwendigkeit, bei der Erforschung von Resilienz, aber auch bei der Planung von Fördermaßnahmen, eine stärker differenzierende Sichtweise einzunehmen. Und ist ein Plädoyer dafür, sich in Forschung und Förderung stärker auf die Dynamik von Entwicklungsprozessen statt auf statische Faktoren zu konzentrieren“ (vgl. Fingerle, 1999, S. 97). Im nachfolgenden Abschnitt wird die Herangehensweise in Bezug auf die Einschätzung der schützenden Faktoren nach Grotberg beschrieben.

4.5 Ich habe; Ich bin; Ich kann

Eine andere Aufteilung der schützenden Faktoren nimmt Grotberg vor. Sie beschäftigt sich ebenfalls mit der Frage, über welche Schutzfaktoren ein Kind verfügt. Sie rät dazu, eine Art Checkliste mit Merkmalen von *Ich habe*; *Ich bin* und *Ich kann* vorzunehmen, um vorhandene und fehlende Schutzfaktoren zu klassifizieren (vgl. Zander, 2008, S. 197). Dabei beziehen sich die Ich-habe-Faktoren auf soziale Ressourcen, die Ich-bin-Faktoren auf personale Ressourcen und die Ich-kann-Faktoren auf soziale und interpersonale Fähigkeiten des Kindes (vgl. Wustmann, 2004, S. 117).

Ein resilientes Kind sagt:

(vgl. Grotberg, 2011, S. 60ff; Wustmann, 2004, S. 118; Zander, 2008, S. 197f)

1. Ich habe:

- vertrauensvolle Beziehungen
- zuhause Struktur und Regeln
- Vorbilder
- Ermutigung zur Autonomie
- Zugang zu Gesundheits-, Bildungs-, Fürsorge- und Hilfs-Einrichtungen

2. Ich bin

- wert, geliebt zu werden, und andere mögen mich in meiner Art
- liebevoll, mitfühlend und altruistisch
- stolz auf mich
- autonom und verantwortungsvoll
- voller Hoffnung, Glauben und Vertrauen

3. Ich kann

- kommunizieren
- Probleme lösen
- meine Gefühle und Impulse im Griff behalten
- mein Temperament und das Anderer einschätzen
- vertrauensvolle Beziehungen herstellen

Grotberg betont das Kinder, um resilient zu sein, nicht alle genannten Ressourcen zu Verfügung stehen müssen. Eine ausreichende Kombination von resilienzfördernden Merkmalen, die sich auf alle drei Ebenen beziehen, ist allerdings notwendig (vgl. Zander, 2008, S. 198). Die Dreiteilung der risikomildernden Faktoren ermöglicht eine Vielzahl von Optionen, um Resilienz zu fördern. Dem gesamten Umfang von Resilienzfaktoren kann kein Kind entsprechen. Je höher allerdings die Kumulation dieser ist, desto größer ist das Repertoire, sich in den jeweiligen Situationen angemessen zu verhalten (vgl. Grotberg, 2011, S.63).

4.6 Resilienz in Bezug auf Flucht und Migration

Ein Großteil der Studien wurden in den USA und westeuropäischen Ländern durchgeführt. Daher können diese Erkenntnisse nicht ohne weiteres auf andere Kulturen übertragen werden. Allerdings verweist Werner (vgl. 2008, S. 21) darauf, dass Schutzfaktoren oftmals ethnische und geografische Grenzen überschreiten.

Viele der geflüchteten Kinder haben multiple Erfahrungen vor und während der Flucht gemacht und lebten unter miserablen psychosozialen Bedingungen (vgl. Adam & Aßhauer, 2007, S. 157). Die Kinder, die in Kriegsgebiete hineingeboren wurden, haben nichts als Krieg kennengelernt. „Die Elemente des Krieges, Explosionen, Zerstörung, Verstümmelung, Eruptionen, Geräusche, Feuer, Tod, Trennung, Folter, Trauer, die außergewöhnlich und vorübergehend für jedes Leben sein sollten, sind für diese Kinder normal und beständig“³¹ (Rosenblatt, 1983, S. 15). Traumata können sich ebenfalls auf die nächste Generation auswirken. Es ist möglich, dass Kinder, die bereits im Exil geboren wurden, von den Fluchterfah-

³¹ Übersetzung des Verfassers: Original: „... the children living in these places have known nothing but war in their experience. The elements of war – explosions, destructions, dismemberments, eruptions, noises, fires, death, separation, torture, grief – which ought to be extraordinary and temporary for any life, are for these children normal and constant“ (Rosenblatt, 1983, S. 15)

rungen der Eltern und deren traumatischen Erlebnisse geprägt werden. Dies beeinflusst ihr kindliches Erleben und Verhalten signifikant (vgl. Adam & Alßhauer, 2007, S. 156f).

In der Öffentlichkeit werden „Menschen auf der Flucht“ meist als Belastung, Unerwünschte oder auch als Hilfebedürftige wahrgenommen. Auf Grund dessen sind sie oftmals Demütigungen und Herabsetzungen ausgesetzt. Es zählt nicht ihre Biographie sondern ihr „Flüchtlingsstatus“. Dadurch ist die Vorgehensweise von Anfang an defizitorientiert (vgl. Schreiber & Iskenius, 2013, S. 7 (Internetquelle)). Aufgrund dieser defizitären Sichtweise des „Mangelwesens“ sind pädagogische Maßnahmen immer darauf ausgelegt, Defizite oder Mängel zu kompensieren. „Tatsächlich sind Flüchtlinge genau wie alle anderen Menschen jedoch Personen mit Kompetenzen, mit Stärken [und] mit Ressourcen. Selbstverständlich haben einige besonderen Unterstützungsbedarf, zum Beispiel bei der Bewältigung von Traumata, aber auch dies sollte [...] nicht verallgemeiner[t]“ werden (Deutsche Kinder und Jugendstiftung, 2015 (Internetquelle)). „Dadurch entsteht ein negativ eingeengtes Bild, das dem Menschen nicht hinreichend gerecht wird und dem Transfer seiner Resilienz in sein neues Lebensumfeld entgegensteht“ (Schreiber & Iskenius, 2013, S. 10).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bedürfen in Bezug auf Resilienz einer besonderen Beachtung. Diese Kinder sind „speziellen Risiken, Stressoren oder Belastungen ausgesetzt“ (vgl. Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 115). Die Kumulation von Risiken wie z.B. Sprachbarrieren, Integration in das „neue“ Land, Identitätsentwicklung, Zukunftsangewissheiten etc., sind konstante Ängste und Herausforderungen, die diese Kinder täglich begleiten und berücksichtigt werden müssen (vgl. ebd.). Abgesehen davon sind Flucht und Migration als „eigene“ Belastungsfaktoren klassifiziert (vgl. Speck-Hamdan, 1999, S. 222). Des Weiteren kritisiert Speck-Hamdan (vgl. 1999, S. 223), dass die „kleinen Fortschritte“ die in den letzten Jahren gemacht wurden, nicht ausreichen, um die „massive Benachteiligung der ausländischen Kinder im deutschen Bildungssystem zu kompensieren“. Diese Ungleichheiten im Bildungssystem, vor allem in Bezug auf die Sprachbildung, erschweren den Inklusionsprozess der Kinder. Die Eltern dieser Kinder, sind oftmals der deutschen Sprache nicht mächtig und können ihnen bei Schulaufgaben nicht ratsam und unterstützend zur Seite stehen. Speck-Hamdan (vgl. ebd.) legt dar, dass die Eltern häufig hohe Leistungserwartungen an ihre Kinder knüpfen. Können sie diesen nicht gerecht werden, ist es oftmals eine zusätzliche Belastung für die Kinder.

In diesem Zusammenhang benötigen die Kinder ein gutes Netzwerk aus Institutionen und Personen, die ihnen „Schutzfaktoren“ ermöglichen, damit sie ihr Leistungspotential abrufen und bestmöglich nutzen können. Ist dieses nicht möglich, werden „Abgrenzung- und Isolationstendenzen“ die Folge sein (vgl. ebd.).

Eine sichere Bindung ist wie für alle Kinder, auch für Kinder mit Fluchterfahrungen, ein zentraler resilienzfördernder Aspekt. Deshalb ist interkulturell kompetentes, pädagogisch versiertes und sozial engagiertes Fachpersonal erforderlich (vgl. Lanfranchi, 2016, S. 122). „Sie sollen vor allen Dingen eigenaktive und adaptive Fähigkeiten in die Vernetzung mit den relevanten Lebenswelten fördern – und nicht nur die individuelle Ebene des Kindes berücksichtigen“ (ebd.).

Es ist allerdings verständlich, dass Diversitäten zwischen den Kulturen bestehen, die sich auch auf die Resilienzbedingungen auswirken. So gibt es z.B. Kulturen, die verstärkt die Religiösität im Gegensatz zur der Problemlösestrategie in den Vordergrund stellen. Einige Kulturen sind mehr auf „Schuld und Sühne“ ausgelegt als auf Selbstbeherrschung und Versöhnung. Auch die Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit wird in verschiedenen Kulturen dieser Welt unterschiedlich geschätzt und gefördert (vgl. Grotberg, 2011, S. 53).

Lanfranchi (vgl. 2015, S. 17f) weist aber auch darauf hin, dass nicht außer Acht gelassen werden sollte, dass Flucht und Migration auch immer eine Befreiung von Not und Elend ist. Auswandern kann als aktive Problembewältigung angesehen werden, als Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen und Risiken einzugehen. Des Weiteren bringt sie (vgl. ebd. S.19) zum Ausdruck, dass viele Migranten trotz psychosozialer Belastungen und Diskriminierungs-erfahrungen ihr Leben selbstbestimmt planen und positiv bewältigen.

4.7 Möglichkeiten der Förderung von Resilienz

In den vorangegangen Gliederungspunkten wurden empirische und theoretische Inhalte der Resilienzforschung komprimiert dargelegt. Mit diesem Hintergrundwissen können nachfolgend Möglichkeiten der Prävention und Intervention aufgezeigt werden, um Kinder mit Fluchterfahrungen im Alltag zu unterstützen. Das Hauptaugenmerk wird nach dem theoretischen Einblick auf die Förderung in Kindergärten gelegt.

4.7.1 Ziel der Resilienzförderung

Ziel der Resilienzförderung ist es, die Resilienzfähigkeit der Kinder wahrzunehmen und zu konkretisieren, um diese anschließend durch pädagogische Unterstützung zu fördern. Nicht in allen Belastungssituationen können Kinder ihre Potenziale der Resilienzfähigkeit abrufen. In diesen Situationen sollte durch das Wirksamwerden von äußeren Schutzfaktoren den Kindern geholfen werden, ihre „verborgenen Fähigkeiten“ abzurufen und zu entfalten (vgl. Zander & Roemer, 2016, S. 57).

Das pädagogische Anliegen in Bezug auf die Resilienzförderung ist es, Entwicklungsrisiken systematisch zu mildern oder bestenfalls zu kompensieren (vgl. Speck-Hamdan, 1999, S. 62). Frühe Entwicklungsbeeinträchtigungen stellen eine besondere Gefährdung dar (vgl. Zander, 2008, S. 73). Deshalb wird immer für das frühzeitige Ansetzen von Maßnahmen plädiert. Wissenschaftler und Autoren betonen im Zusammenhang der Prävention und Intervention immer wieder: „Je früher, desto besser“ (vgl. u. a. Werner, 2011, S. 4; Zander & Roemer, 2016, S. 57).

Studien haben ergeben, dass sich die frühzeitige, langanhaltende und unterstützende Fürsorge bei Kindern nachhaltig auf die „Anpassungsfähigkeit“ der Kinder auswirkt und die Eventualität erhöht, dass diese in ihrem weiteren Lebenslauf formelle und informelle Hilfsangebote annehmen (vgl. Werner, 2011, S. 41f).

zentralen Ziele der Präventions- und Interventionsmaßnahmen nach Wustmann (2004, S.122) sind:

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

Diese Maßnahmen sollten besonders die Kinder und ihre Familien fokussieren, die erheblichen Belastungen ausgesetzt sind und wenig oder keine Unterstützung erfahren. Ihnen fehlen oft die wesentlichen lebensbegünstigenden Eigenschaften und sozialen Verbindungen, um negative Umstände zu bewältigen (vgl. Werner, 1999, S. 33; Ziegenhain, u. a., 1999, S. 142f).

4.7.2 Resilienzförderung

In Bezug auf die Erkenntnisse der Resilienzforschung klassifiziert Wustmann (2004, S. 124ff) für den pädagogischen Kontext zwei Ebenen der Resilienzförderung

1. Resilienzförderung auf der individuellen Ebene
2. Resilienzförderung auf der Beziehungsebene

Die individuelle Ebene bezieht den Aufbau und die Stärkung der personalen Ressourcen des Kindes, wie z.B. Problemlösen, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme mit ein. Die Resilienzförderung auf der Beziehungsebene beinhaltet den Aufbau und die Stärkung von sozialen Ressourcen im Lebensumfeld des Kindes, wie z.B. zuverlässige und stabile Beziehung zu einer Bezugsperson (vgl. Wustmann, 2004, S. 124ff; Wustmann, 2011, S. 351). Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2013, S. 72) wird des Weiteren eine dritte Ebene der Prävention, die kontextuelle Ebene, erläutert. Dabei handelt es sich z.B. um die Rahmenbedingungen, das Einräumen von Freiräumen und die Kooperationen mit Institutionen.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass sich die Resilienzförderung nicht auf einzelne Resilienzfaktoren bezieht (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, Resilienz, 2014, S. 63). Denn die nachhaltigsten Effekte waren nachweislich die, deren Förderung auf den unterschiedlichen Ebenen, also beim Kind selbst, in seinem unmittelbaren sozialen Umfeld und in seinem weiteren sozialen Umfeld ansetzen (vgl. Zander, 2008, S. 45; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 65; Grotberg, 2011, S. 53).

4.8 Resilienzförderung im Kindergarten

Der Kindergarten ist die gesellschaftliche Institution, in der die Kinder als erstes und über einen längeren Zeitraum betreut werden. Dadurch und durch die Kooperation mit den Eltern kann eine frühzeitige Förderung gewährleistet werden. Des Weiteren ist der Kindergarten für die Eltern eine bedeutende Ansprechinstanz bei Erziehungsfragen. Daher ist es sinnvoll, Programme und Förderungen in den Kindergarten zu etablieren, die die physische und psychologische Gesundheit der Kinder fördert (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 10; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 365). Zusätzlich zu den nun folgenden Möglichkeiten der alltagsintegrierten Förderung durch die pädagogische Fachkraft werden unterschiedliche Resilienzprogramme im Anhang (S. 65ff) erläutert.

4.8.1 Förderung durch die pädagogische Fachkraft

Als erstes muss unabdingbar die kontinuierliche, emotional-warme und wertschätzende Beziehung zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind benannt werden. (vgl. Wustmann, 2004, S. 114). Der Erzieher soll Vertrauen, Wertschätzung, Akzeptanz und Ermutigungen transportieren, damit die Kinder sich angenommen und wohl fühlen und somit Explorations- und Lernprozesse tätigen können. Lernen ist ein ganzheitlicher, aber vor allem auch sozialer Prozess, daher sollten die beschriebenen Anforderungen niemals losgelöst voneinander betrachtet werden. Die pädagogische Fachkraft sollte sich ihrer unmittelbaren

„Funktion als Vorbild“ (Ladwig, Gisbert, & Wörz, 2001(Internetquelle)) bewusst sein. Sie kann durch ihre professionelle Haltung, ihre Äußerungen und ihr Verhalten klare entwicklungsbegünstigende Strukturen im Kindergartenalltag bewirken und sollte ihre Einstellung und ihr Handeln daher ständig reflektieren. Opp und Fingerle (vgl. 2008, S. 16) betonen, dass auf Grund des prozesshaften und veränderlichen Charakters von Resilienz die pädagogischen Angebote einer größeren Flexibilität unterliegen sollten.

Die pädagogische Fachkraft muss den Kindern optimale Rahmenbedingungen im Kindergarten, aber auch im sozialen Umfeld ermöglichen, damit diese sich bestmöglich entwickeln können. „Ein junges Kind kann sich gegen seine bestehenden Familienverhältnisse nicht oder in nur sehr geringem Ausmaße zur Wehr setzen. [...]Der Erzieher kann] sich jedoch gegen offensichtliche Unzulänglichkeiten in [seiner] Institution zur Wehr setzen.“ Daher sollten Mängel in der mittelbaren und unmittelbaren pädagogischen Arbeit angesprochen und durch konstruktive Lösungsansätze verändert werden (vgl. Ladwig, Gisbert, & Wörz, 2001 (Internetquelle)). Eine notwenige Grundlage für gezielte Förderungen und Veränderungen beruht daher auf systematischen Beobachtungen (vgl. Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 17). Wichtig ist, dass Resilienzfaktoren im Team besprochen werden (vgl. Fischer & Fröhlich-Gildhoff, 2013, S. 20), damit alle gemeinsam, sowohl die Kinder als auch das Kollegium, davon profitieren.

Das Ziel im Kindergarten ist es, Risikoeinflüsse zu verringern und Schutzfaktoren zu erhöhen bzw. eine Kompetenzsteigerung zu erreichen (vgl. Wustmann, 2005, S. 10).

Als zentrale Aufgabe sollte auf der individuellen Ebene die Unterstützung, Förderung und Optimierung von

- Problemlösefähigkeit,
 - Eigenaktivität und persönliche Verantwortungsübernahme,
 - Selbstwirksamkeit, die Stärkung des Selbstwertgefühls des Kindes,
 - die Förderung der sozialen Kompetenzen des Kindes verbunden mit der Stärkung von sozialen Beziehungen,
 - sowie die Förderung von effektiven Stressbewältigungsstrategien
- (Wustmann, 2005, S. 11) angesehen werden.

Anschaulich vermittelt Kubitschek (vgl. 2011, S. 16ff), wie Kinder durch Spiele und praktische Übungen ihre Resilienzfähigkeit fördern können.

Wie bereits erwähnt, lernen Kinder durch das Spiel mehr als in jeder „geplanten und didaktisch aufbereiten Situation“ (Musiol, 2010, S. 13). Im Spiel können sie unter anderem ihrer

Explorationslust nachgehen, Verantwortung übernehmen, sich als selbstwirksam erfahren, soziale Interaktionen eingehen und Problemlösungen finden.

Das Spiel offenbart Kindern den Freiraum z.B. für das Entdecken ihrer Talente, das Lernen durch Versuch und Irrtum, für das Sammeln von Erfahrungen, Erkenntnisse und Einstellungen, zum Entwickeln von Fähigkeiten und Fertigkeiten und zum Ausleben ihrer Phantasie (vgl. Krenz, o. A. (Internetquelle)). Daher ist es notwendig, den Kindern einen Rahmen für vielseitige ungestörte und zeitlich unbegrenzte Spielerfahrungen zu bieten. Gelingt dieses, wird bereits ein bedeutender Beitrag zur Resilienzförderung geleistet.

Der Kindergartenalltag sollte durch eine wertschätzende und respektvolle Atmosphäre gekennzeichnet sein. Kinder benötigen zum Erwerb der Problemlösekompetenz Erwachsene, die ihnen etwas zutrauen, sie ermutigen und erst dann helfend eingreifen, wenn sie trotz Ermutigung es nicht schaffen und um Hilfe bitten (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 55). Der Erwerb der adaptiven Bewältigungskompetenz wird gefördert, wenn das Kind stressauslösende Situationen sowie hilfreiche Strategien reflektiert und Schlussfolgerungen für sich ziehen kann. Dazu zählt auch die Vermittlung von Entspannungstechniken, bewegungsintensiven Angeboten und das Aufzeigen von Rückzugsorten (vgl. ebd. S. 53).

Besonders bedeutend sind kommunikative Fähigkeiten. Erfahren bereits Säuglinge eine feinfühlige Beantwortung ihrer Kommunikationsangebote, erleben sie sich von frühester Zeit an als selbstwirksam (vgl. Weiß, 2011, S. 337f). Kommunikation ermöglicht eine tiefgründige Interaktion und somit ist u. a. der Austausch von Wissen, Erfahrungen und Emotionen möglich. Durch soziale Interaktionen erwerben Kinder Verhaltensweisen im Umgang mit anderen und entwickeln z.B. sozial-emotionale Kompetenzen.

Resilienz wird gefördert, indem Kinder uneingeschränkte Liebe erfahren, getröstet und beschützt werden, emotionale Zuwendung erhalten, in den Arm genommen werden, resilientes Verhalten vorgelebt bekommen, sie Regeln und Grenzen erhalten, ermutigt werden und Selbstständigkeit zugelassen wird. Kinder lernen mit Widrigkeiten umzugehen, wenn ihnen nicht alles abgenommen wird, sie bestärkt werden Empathie und Zuneigung zu äußern und sie lernen, dass ihr Verhalten Konsequenzen nach sich zieht etc. (vgl. Grotberg, 2011, S. 75f). Den Umgang mit Lob und Kritik lernen Kinder, wenn sie diese in angemessenen Situationen erhalten. Den Kindern sollte der Aspekt dieser Anregungen verdeutlicht werden, um ihre Handlungen reflektieren zu können (vgl. Ladwig, Gisbert, & Wörz, 2001 (Internetquelle)). Dazu zählt auch, dass Fehler nicht immer negativ betrachtet werden sollten, da sie auch zum Weitermachen motivieren können.

Alle Möglichkeiten und Handlungsweisen der Resilienzförderung ausführlich darzulegen und zu thematisieren würde den Umfang dieser Arbeit übersteigen. Nachfolgend werden noch zwei Medien im Hinblick auf die Resilienzförderung betrachtet.

Bildungs- und Lerngeschichten

Das Medium der Bildungs- und Lerngeschichten sieht Wustmann (vgl. 2011, S. 354ff) als eine Möglichkeit der „Stärkenden Pädagogik“.

Diese Dokumentationsweise ist bereits im Kindergartenalltag integriert, um Lern- und Entwicklungsprozesse aufzuzeigen und zu reflektieren, sowie Erkenntnisse für die Unterstützung und Förderung weiterer Prozesse einzuleiten. Diese positiven Effekte der Bildungs- und Lerngeschichten im Hinblick auf die Resilienzförderung zu betrachten und sie adäquat zu nutzen, schafft eine andere Sichtweise. Hilfreich wäre, diese für die Eltern in ihre Familiensprache zu übersetzen bzw. übersetzen zu lassen, damit sie die Stärken und Ressourcen ihrer Kinder erkennen.

Die Bildungs- und Lerngeschichten werden nach den fünf folgenden Lerndispositionen verfasst. Das sind Interesse zeigen, engagiert sein, bei Herausforderungen und Schwierigkeiten standhalten, sich ausdrücken und mitteilen und in einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen (vgl. Wustmann, 2011, S. 354f; Textor, o. J. (Internetquelle); Fläming, 2006 (Internetquelle)). Dieses Beobachtungsverfahren zeigen die Stärken, Fähigkeiten und individuellen Lernwege der Kinder, sodass sich das Kind selbst als fähig und kompetent erfahren kann. Diese ressourcenorientierten Lerndispositionen, sowie die positiven Effekte der Zuneigung und Wertschätzung im Zusammenhang mit diesen schriftlich fixierten Fähigkeiten der Kinder, korrelieren positiv mit den Resilienzfaktoren (Wustmann, 2011, S. 354f). Wustmann (vgl. ebd. S. 356) betont allerdings auch, dass empirisch gesicherte Erkenntnisse zu diesem Verfahren bislang fehlen.

Resiliente Geschichten und Märchen

Resilienzfördernde Geschichten und Märchen können einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben. Sie können in ihrer Phantasie verfolgen, wie Tiere oder Menschen z.B. Probleme bewältigen und diese Strategien auf ihr Leben übertragen.

Märchen und Geschichten veranschaulichen resilientes aber auch antiresilientes Verhalten. Die Kinder können die unterschiedlichen Perspektiven einnehmen und Verhaltensmodelle kennenlernen. Des Weiteren können sie zur Zeit des Vorlesens entspannend wirken (vgl. Wustmann, 2004 S129f). „Im pädagogischen Kontext erfüllen Märchen und Geschichten laut Joseph zwei Funktionen: eine inhaltliche/unterhaltsame und eine moralische“ (Wustmann, 2004, S.130). Bei der Auswahl der Geschichten muss u. a. darauf geachtet werden, dass die Hauptfiguren durch ihre eigenen Anstrengungen und die Inanspruchnahme berechtigter Hilfe

ihr Ziel erreichen. Die Bücher sollen Botschaften der Selbstwirksamkeit vermitteln. Die Kinder sollen erkennen, dass durch Eigenaktivität, das Nutzen eigener Ressourcen und die Verantwortungsübernahme, das Ziel erreicht wird. Effektiv ist resilienzfördernde Themen von Geschichten aufzugreifen und diese mit den Kindern im Anschluss zu thematisieren (vgl. Ladwig, Gisbert, & Wörz, 2001(Internetquelle)).

4.9 Zusammenfassung

Risiko- und Schutzfaktoren können sich entscheidend auf die kindliche Entwicklung auswirken. Bedeutend ist es, positive Verstärker im Kind oder im Lebensumfeld des Kindes heraus zu kristallisieren, diese zu fördern und zu optimieren. Denn je mehr Schutzfaktoren ein Kind aufweist, desto größer ist die Eventualität psychischer Robustheit. Rutter (vgl. 1990, S. 183) merkt an, dass die Kinder, die sich als resilenter erwiesen, nicht automatisch diejenigen waren, die geringeren Risikofaktoren ausgesetzt waren.³² Risiko- und Schutzfaktoren können nicht starr gegeneinander aufgewogen werden. Die Auswirkungen der jeweiligen Faktoren müssen stets ganzheitlich betrachtet werden, um effektive Erkenntnisse für die kindliche Förderung zu erlangen.

Kinder im Integrationsprozess, werden häufig aufgrund der Kumulation von Risikofaktoren als „Hoch-Risiko-Kinder“ bezeichnet. Gerade die Vulnerabilität in Transitionsprozessen, die Stigmatisierung „Flüchtling“ und die oftmals damit verbundene Armut können sich besonders hinderlich auf eine gesunde kindliche Entwicklung auswirken. Daher gilt es optimale Entwicklungsbedingungen für diese Kinder zu ebnen, damit sie sich möglichst viele und unterschiedliche Ressourcen aneignen, auf die sie in ihrem Lebenszyklus zurückgreifen können.

Im Bildungs- und Erziehungskontext in pädagogischen Einrichtungen ist eine alltagsintegrierte Resilienzförderung gut umsetzbar. Es gilt „das präventive Potenzial bewusster auszuschöpfen und die Resilienz der [...] Kinder gezielt zu stärken“ (Taube, 2014, S. 12). Dafür „bedarf es keiner großen Summen, sondern einfach nur Zeit und Fürsorge“ (Werner, 2011, S. 45). Daniel und Wassel³³ (vgl. 2002, S. 13) benennen nach Gilligan (1997) drei Grundbausteine der Resilienzförderung: eine sicher Bindung, ein positives Selbstwertgefühl und das Gefühl der Selbstwirksamkeit. Das pädagogische Personal kann Kindern eine gesicherte Vertrauensgrundlage bieten. Systematische Beobachtungen der Kinder und ihres Umfeldes verhilft dem Erzieher, einen ganzheitlichen Eindruck zu erlangen und somit auf den verschiedenen Ebenen (Kind, familiäres Umfeld und erweitertes soziales Umfeld) aktiv

Unterstützung zu leisten. Dieses kann in Form der Stärkung der personalen Ressourcen des

³² Übersetzung des Verfassers Original „... it is not just a dose effect by which the children who have the better outcome have been exposed to a lesser degree of risk“ (Rutter, 1990, S. 183)

³³ „Although many factors can be associated with resilience, there appear to be three fundamental building blocks that underpin them (Gilligan 1997). 1. A secure base [...]. 2. Good self-esteem [...]. 3. A sense of self-efficacy [...] (Daniel & Wassel, 2002, S. 13)

Kindes, der Elternberatung, aber auch der Verknüpfung mit anderen Institutionen (z. B. Kinderarzt, Familienbildung) stattfinden. Denn es gilt „jeder einzelne Schritt, die Kinder zu stärken, ist bedeutsam und wichtig“ (Kubitschek, 2011, S. 17).

5 Sensibilisierung der pädagogischen Fachkraft in Bezug auf die kulturelle Vielfalt im Kindergarten

Die frühkindliche Bildung und Erziehung ist fundamental für die Entwicklung von Kindern. Dem Kindergarten kommt hierbei ein bedeutender Stellenwert zu. Ziel sollte es sein, den Kindern von Anfang an einen wertschätzenden Umgang mit Verschiedenheit vorzuleben. Die prägenden frühkindlichen Jahre sollten durch Offenheit und Neugierde und nicht durch kli-scheebehafteten Umgang gekennzeichnet sein. Dies gelingt durch einen aktiven, wertschätzenden und offenen Austausch mit anderen Menschen und Kulturen oder z.B. mit Hilfe von Projekten, Büchern, Spielen und Musik (vgl. Diversity in Early Childhood Education and Training, 2007). Kinder verknüpfen ihre bisherigen Erfahrungen mit Neuem, sodass diese das Fundament für weitere Bildungserfahrungen bieten. Sie bilden ihre Identität von Anfang an heraus. Wie bereits im Gliederungsabschnitt Sprache beschrieben, benötigen sie vielfältige Einflüsse, die ihre Erstsprache und Kultur berücksichtigen und wertschätzen. Kinder sollen sich und die Welt entdecken und sich nicht in einer Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt fühlen. Salikh hat sich gut in die Gruppe integriert und fühlte sich nach Angaben der Eltern sehr wohl. Trotzdem bleiben Zweifel, ob man ihm und seinen Bedürfnissen gerecht wurde? Wie erging es ihm in der deutschen Monokultur? Was bedarf es, um Kindern mit anderen Kulturen und Sprachen die Identifikation im Kindergartenalltag zu ermöglichen.

Dieser Gliederungsabschnitt setzt sich kritisch mit der gelebten „Vielfalt“ in der pädagogischen Praxis auseinander. Ziel ist es, die pädagogischen Fachkräfte zu sensibilisieren und Anregungen für den pädagogischen Alltag zu geben.

5.1. Vorurteile und Diskriminierung in Kindergärten?

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben ergeben: „Die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen mit in Deutschland geborenen Eltern sind in allen untersuchten Kompetenzbereichen erheblich“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2002, S. 21). Die Studie zeigte auf, dass „Bildungssysteme, die auf der Homogenisierung von Lerngruppen basieren“ frühzeitig stark selektieren und somit viele Kinder benachteiligen und zu „Bildungsverlierern“ machen (vgl. Wagner, 2003a, S. 49). So verwehren auch Kindergärten, die monokulturell und monoligual auf die Dominanzkultur ausgerichtet sind, Kindern den Zugang zu Minderheitskulturen (vgl. Şikcan, 2003, S. 80f) bzw. zur eigenen Kultur und schränken die Identifikationschancen ein.

In Deutschland hat ca. jedes vierte Kindergartenkind einen Migrationshintergrund (vgl. kindergarten heute, 2009, S. 8), wobei die Tendenz steigend ist. Viele dieser Kinder werden von der Mehrheitsgesellschaft mit ausgrenzendem und diskriminierendem Verhalten konfrontiert (vgl. Roth & Terhart, 2009, S. 10). Preissinger (vgl. 2003; S.21) kritisiert, dass es zu den Privilegien eines deutschen Kindergartens gehört, dass seine gesamte Ausstattung und die pädagogische Arbeit monokulturell „Deutsch“ sein darf, ohne das dieses überdacht wird. Kein Kind kann seine Biographie vor der Bildungsinstitution ablegen, denn die ethnische Zugehörigkeit ist Teil der Selbst- und Fremddefinition. Wenn sich diese von der Mehrheitsgesellschaft unterscheidet und zur Interpretation des Erlebens und Handelns wird, besteht die Gefahr der Diskriminierung, die sich auf das Selbst auswirkt (vgl. Speck-Hamdan, 1999, S. 222).

Der Begriff Diskriminierung weist auf historische und aktuelle Formen der Unterscheidung und Ungleichbehandlung von Gruppen hin (vgl. Scherr, 2011, S. 34). „Von Diskriminierung betroffen sind Einzelne deshalb, weil sie in Kategorien, wie z.B. Männer und Frauen, Ethnien und Religionen eingeordnet werden, deren Grundlage gesellschaftliche Diskurse und Ideologien sind, die entsprechende Einteilungen als gesellschaftlich bedeutsame Unterscheidungen behaupten“ (ebd.). Diskriminierung hat viele Facetten und kann in offenen und subtilen Erscheinungsformen auftreten, z.B. von unbedachten, allerdings verletzenden Äußerungen, über willentliche Ungleichbehandlung und Ignoranz bis hin zu vorsätzlicher Gewalt (vgl. Gomolla, o.J. (Internetquelle)). Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass im Grundgesetz (Artikel 3), der EU-Charta der Grundrechte (Artikel 21), in den Richtlinien des Rates der Europäischen Union (2000/43/EG), im deutschen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (Abschnitt 1 §1) und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 (Artikel 2) jegliche Art der Diskriminierung gesetzlich untersagt ist. Die EU-Charta der Grundrechte formuliert in Kapitel III Artikel 21 Absatz 1: „Diskriminierungen, insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der ethnischen oder sozialen Herkunft, der genetischen Merkmale, der Sprache, der Religion oder der Weltanschauung, der politischen oder sonstigen Anschauung, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung, sind verboten“.

Dieser 5. Gliederungspunkt hat zum Ziel, auf die institutionelle Diskriminierung aufmerksam zu machen, die nach Scherr (2011, S. 36) wie folgt definiert ist: „Institutionelle Diskriminierung bezeichnet Strukturen und Praktiken von Organisationen, die auch ohne Absicht zur Benachteiligung derer führen, die dort handeln und die auch nicht durch individuelle Vorurteile von Organisationsmitgliedern erklärbar sind“. Das bedeutet, dass sich Diskri-

minierung in zentralen gesellschaftlichen Institutionen nicht aufgrund eines Akteurs bezieht, sondern dies ein Bestandteil der Einrichtung ist (vgl. ebd.). Viele Gelegenheiten zum Diskriminieren von Migranten bieten „formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaxime“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 18). Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung wurde in Deutschland bisher nicht in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt (vgl. ebd. S. 19).

So werden beim Bau oder der Ausgestaltung eines Kindergartens nur selten andere Kulturen, Religionen und Materialien berücksichtigt. Finden sich diese jedoch in der Einrichtung wieder, weisen sie oft eine klischeebehaftete Struktur auf. Ebenfalls sind Öffnungszeiten, die Hausordnung, die Zusammensetzung des Personals und die Umgangssprache typisch Deutsch. In Bilderbüchern werden vorwiegend Weiße³⁴ Kinder dargestellt, was sich auch in der Puppenecke und bei sonstigen Spielfiguren widerspiegelt. Die Bücher handeln von bürgerlichen Mittelschichtfamilien und auch die Rituale im Kindergartenalltag entsprechen der deutschen Kultur. Alle Kinder und Eltern, die sich von dieser gelebten deutschen Monokultur unterscheiden, sei es z.B. aufgrund der Sprache, Hautfarbe oder Religion, empfinden sich als „anders“ (vgl. Hahn & Höhme-Serke, 2003, S. 97; Preissinger, 2003, S. 23). Diese indirekte Diskriminierung spiegelt die bereits beschriebene „institutionelle Diskriminierung“ wider (vgl. Hahn & Höhme-Serke, 2003, S. 97).

Die Kinder werden gewollt oder ungewollt diskriminiert und in ihren „Wurzeln beschädigt“. Es muss bedacht werden, ob unbedachte oder nicht beabsichtigte Handlungen und Verhaltensweisen die Kinder kränken und verletzen können (vgl. Preissinger, 2003, S. 17). Oftmals sind die Anmerkungen und Kommentare gut gemeint, für die Kinder allerdings negativ behaftet (vgl. ReachOut Berlin, 2015, S. 8 (Internetquelle)). Auslöser können z.B. das in die Haare fassen bei Schwarzen³⁵ Kindern sein, die falsche Artikulation des Namens oder die Schlussfolgerung von Verhaltensweisen auf die Kultur.

Es wird häufig ein kollektives Selbstbild erzeugt, da die „fremde Kultur“ nur als Gegenüber einer „vertrauten Kultur“ existieren kann. Die Erzieher grenzen sich spezifisch von der „Kultur der Anderen“ ab. Selten reflektieren sie die „eigene Kultur“, Aussprüche auf Verhaltensweisen, wie „das ist halt unsere Kultur“ kommen nicht vor. Durch solche Äußerungen werden die Kinder im Integrationsprozess direkt zu „Fremden“ und den nicht „Dazugehörigen“ gemacht (vgl. Oberzaucher-Tölke, o. J. (Internetquelle)).

³⁴ „Weiß“ ist die politisch korrekte Bezeichnung für Weiße Menschen“ (Landesfilmdienst Sachsen; für Jugend- und Erwachsenenbildung e.V., o.J. (Internetquelle))

³⁵ Die politisch korrekte Ausdrucksweise für schwarze Menschen wäre: Schwarze Menschen. Aber auch hier sollte die Hautfarbe nur genannt werden, wenn sie zum Verständnis der Mitteilung benötigt wird (Fischer A. , 2007 (Internetquelle)).

Neben offensichtlichen Diskriminierungsformen werden subtile Formen erst bei intensiver Auseinandersetzung deutlich. Gerade die Mehrheitsgesellschaft nimmt diese Diskriminierungen oft nicht wahr, aber auch die Betroffenen selbst erkennen diese nicht immer, z.B. weil sie sich selbst schützen wollen oder diese bereits verinnerlicht haben und es als „normal“ wahrnehmen. Weiße Deutsche haben Privilegien und sind Nutznießer dieser Ungerechtigkeit, ob sie wollen oder nicht. Diese wahrzunehmen, verlangt große Offenheit (vgl. Hahn & Höhme-Serke, 2003, S. 92ff).

Oftmals beruht Diskriminierung auf Vorurteilen. Vorurteile sind Verallgemeinerungen über eine soziale Gruppe, also Stereotype die negativ behaftet sind (vgl. Scherr, 2011, S. 34). „Diese sind historisch überliefert und werden durch Sozialisation an Kinder weitergegeben“ (ReachOut Berlin, 2015, S. 4 (Internetquelle)). Vorurteile dienen allerdings auch dem Zweck, die komplexe Welt zu ordnen, um sie zugänglicher zu machen. Ebenfalls vermittelt sie ein Gefühl der sozialen Zugehörigkeit. Es ist kaum möglich, vorurteilsfrei zu sein. Die vorhandenen Vorurteile müssen jedoch stets überprüft und reflektiert werden. Erwachsene denken häufig, Kinder sind vorurteilsfrei und begegnen der Welt mit Offenheit und Neugier. Kindergartenkinder erkennen allerdings bereits soziale und körperliche Unterschiede, wie z.B. das Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, Herkunft, Familienkonstellation und auch den sozialen Status. Sie haben bereits in jungen Jahren explizite Ansichten über Geschlechterrollen und was eine „normale“ Familie ist. Durch diese frühzeitige Aneignung von Stereotypen ist es schwierig, diese wieder abzulegen, selbst wenn sie sich als falsch erweisen (vgl. ebd. S. 4ff). Diese Tatsache macht es für die pädagogische Arbeit unerlässlich, die Kinder frühzeitig mit verschiedenen und vielseitigen Kulturen, Menschen, Familienformen, Sprachen etc. in Kontakt zu bringen, damit sich ihre Vorurteile nicht manifestieren können.

Vorurteile entstehen auf der GefühlsEbene, der Ebene des Denkens und der Ebene des Handelns. Zu erkennen, ob Vorurteile bereits das Handeln prägen und somit zu Ausgrenzung und Diskriminierung führen, ist ein lebenslanger Prozess (vgl. ReachOut Berlin, 2015, S. 5 (Internetquelle)). Viel zu oft wird verallgemeinert und Rückschlüsse aus Medien und einmaligen Erlebnissen geschlossen. Gerade die hier ankommenden Notmigranten werden stigmatisiert und haben es schwer, diese „Rolle“ zu verlassen. Wichtig ist, sich bewusst zu machen, dass es nicht das ausländische Kind und die ausländische Familie gibt, denn „das Kind aus einer ausländischen Familie hat viele Facetten“ (Speck-Hamdan, 1999, S. 221). Menschen mit Migrationshintergrund sind eine sehr heterogene Gruppe über die man keine klassischen Aussagen treffen kann (vgl. Roth & Terhart, 2009, S. 8). Erkenntnisse z.B. über den Islam und seine Erscheinungsformen verhelfen noch nicht

zum Wissen, wie dieser in bestimmten muslimischen Familien gelebt wird (vgl. Soltendieck, 2013, S. 38).

5.2 Vorurteile tun anderes weh als Schläge, sie tun im Herzen weh³⁶ – Auswirkung von Vorurteilen und Diskriminierungen

Bereits Kinder von einem Jahr nehmen Unterschiede wahr. Besonders auffallend für sie sind die äußereren Merkmale wie z.B. Hautfarbe und Geschlecht. Erschreckend ist, dass drei bis vierjährige Kinder bereits Stereotype aus Medien und ihrem sozialen Umfeld aufnehmen und verinnerlichen. Sie können daher Vorurteile gegenüber Personen und Personengruppen haben, mit denen sie niemals in Kontakt getreten sind (vgl. Derman-Sparks, 2001; 4ff (Internetquelle)). Die Kinder verbreiten diese Annahmen, die in ihren Augen Selbstverständlichkeiten sind, weiter und können mit ihren Vorurteilen sehr verletzend sein.

Ein Hortkind traf die Aussage: Vorurteile tun anderes weh als Schläge, sie tun im Herzen weh“ (vgl. Wagner, 2006a, S. 26; Wagner, 2001). Diese sollte Anlass dazu bieten, eigene Aussagen, Stigmatismen und Diskriminierungen zu überdenken. In diesem Unterpunkt werden die Auswirkungen der Vorurteile und „institutionellen Diskriminierung“ auf **die Kinder** beschrieben.

Die Bildungsprozesse von Kindern werden durch Ausgrenzung und Diskriminierung besonders stark beeinflusst (vgl. Wagner, 2007, S. 7). Diese Bedrohungen können nicht nur das Selbstwertgefühl des Kindes beeinflussen, sondern auch seine kognitiven Fähigkeiten. So wirkten sich die Befürchtung, negative Stereotype der eigenen Gruppe zu bestätigen, negativ auf die Leistungen aus (vgl. Uslucan & Yalcin, 2012, S. 32 (Internetquelle)).

Erkennen Kinder Übereinstimmungen zwischen ihrer Familienkultur und der Einrichtung, erleichtert es ihnen den Zugriff zu Bildungsglegenheiten. Kinder die allerdings keine Parallelen zwischen den Kulturen ziehen können, fühlen sich oftmals verunsichert, entmutigt und bringen sich selten mit ein. Daher profitieren sie nicht so sehr von den Bildungsangeboten der Einrichtung. Diese Differenzen tragen früh dazu bei, dass Kinder Vor- und Nachteile aus ihrer sozialen Identität ziehen (vgl. Wagner, 2012 , S. 40f). Alle Kinder sind von diesen gesellschaftlich vorhandenen Vorurteilen betroffen, aber die Auswirkungen sind unterschiedlich. Kinder die der Monokultur angehören, haben es leichter, sich positiv mit dieser zu identifizieren, als Kinder von Minderheiten. Übernehmen Kinder mit Migrationshintergrund „die Abwertung ihrer sozialen Gruppe in ihr Selbstbild, so können sie kaum ein gesundes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen entwickeln“ (Wagner, 2003a, S. 40).

³⁶ (vgl. Wagner, 2006a, S. 26; Wagner, 2001)

Preissinger (vgl. 2003, S.15f) beschreibt, dass das Selbstbild mit dem Fremdbild korreliert. Erinnerungen an die eigene Kindheit sind nicht nur durch das Selbstbild bestimmt, sondern auch durch Erzählungen von anderen, also deren Fremdbild. Das Selbstbild wird maßgeblich von anderen beeinflusst und ist somit etwas „ganz individuelles und zugleich gemeinschaftliches Werk“. Kinder sind auf Erwachsene angewiesen, sie bestimmen oft den Raum, das Material, zwischenmenschliche Beziehungen und die Regeln. In einem wechselseitigen Prozess entsteht und verändert sich somit das Selbstbild.

Ist dieser wechselseitige Prozess durch eine Monokultur, die sich von der eigenen Kultur unterscheidet, oder durch Vorurteile und Abwertungen gegenüber der eigenen Identität gekennzeichnet, beschädigen sie das Selbstbild des Kindes. Oberzaucher-Tölke (vgl. o.J. (Internetquelle)) beschreibt, wenn Kindern aufgrund ihrer Familienkultur bestimmte Merkmale zugeschrieben werden, haben sie das Gefühl, nichts für ihr Verhalten zu können, da dieses unveränderlich mit ihrer Kultur verbunden ist. Bei Kindern, die ausschließlich als „Kulturträger“ wahrgenommen werden, rückt „die Wahrnehmung der individuellen Persönlichkeit mit einer einzigartigen, familiären und persönlichen“ Biographie in den Hintergrund.

„Muss es seine Familienkultur gar aufgeben, um in der Kultur der Einrichtung anzukommen, verliert es ein Stück seiner Identität“ (Derman-Sparks, 2001 zitiert nach Wagner, 2003, S.43). Das darf keinem Kind zugemutet werden. Deshalb muss die mittelbare und unmittelbare pädagogische Arbeitsweise überdacht werden, um für alle Kinder eine optimale, individuelle und ganzheitliche Entwicklung zu gewährleisten.

Die Integrationsbemühungen von Kindern können durch Kränkungen oder Alltagsdiskriminierungen untergraben werden. Des Weiteren erzeugt es bei bereits integrierten Personen das Gefühl, dass trotz der Integrationsleistung die Zugehörigkeit verweigert wird (vgl. Uslucan & Yalcin, 2012, S. 22 (Internetquelle)). Von Anfang an werden diesen Kindern Fähigkeiten abgesprochen und Chancen vorenthalten. Dabei leidet nicht nur das Selbstkonzept der benachteiligten Kinder, sondern auch das der Privilegierten. Sie bekommen vorgelebt, dass Erfolg nicht von der Zielstrebigkeit abhängt sondern durch die Herkunft bestimmt ist (vgl. Preis sing, 2003, S. 29). Mit zunehmendem Alter und der Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten eignen sich Kinder in und durch ihren sozialen Kontext, wie z.B. Medien, Eltern und Institutionen, Vorurteile an. Sie erlernen von ihren Bezugspersonen bestimmte Verhaltensweisen (vgl. ReachOut Berlin, 2015, S. 6). Zu beachten dabei ist, dass Kinder bereits sehr früh ein Gespür für Ungerechtigkeiten, für Haltungen und für Vorlieben der erwachsenen Bezugspersonen entwickeln. Sie nehmen diese auf und versuchen sie mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen. So organisieren sie ihr Gehirn für weitere Wissensverarbeitungen und konstruieren sich ihre „Welt“ (vgl. Leisau, o. J. (Internetquelle)).

Bereits im Vorschulalter ist es wichtig, Kinder für kulturelle und religiöse Unterschiede zu sensibilisieren, damit sie ein Gefühl für Gleichwertigkeit und Akzeptanz entwickeln (vgl. Leisau, o.J. (Internetquelle)). Kuhlemann (vgl. 2006; S. 8) macht deutlich, dass auch Kindergärten ohne Kinder mit Migrationshintergrund erfahren müssen, dass „ihre Sicht der Dinge nicht die einzige ist“. Alle Kinder sind Träger ihrer Familienkultur, die diese auf individuelle Weise in den Kindergartenalltag integrieren können (vgl. Oberhuemer, 2013, S. 10). Dabei sollte nicht vergessen werden, dass sich die Familienkulturen in vielen deutschen Familien bereits erheblich unterscheiden. Damit Kinder „Unvertrauten mit Neugierde [...]“ beggnen und Fremdes kennen [...] lernen, brauchen Kinder Selbstvertrauen und einen Rahmen, der ihnen Sicherheit gibt. Dieses Selbstvertrauen können sie entwickeln, wenn ihrer Person, ihrer Familie, Kultur und Sprache Wertschätzung entgegengebracht wird“ (Kuhlemann, 2006, S. 7).

5.3 Vielfalt ermöglichen

Die Themen Sprachförderung und Resilienz haben bereits die Bedeutung von Selbstwahrnehmung, dem Selbstbild und der Identität für deren Förderung thematisiert. Eine wichtige Basis für die Entwicklung dieser bieten vielfältige Rahmenbedingungen und die pädagogische Professionalität, auf die im Folgenden eingegangen wird.

5.3.1 Rahmenbedingungen

Kinder sind von Natur aus Forscher und Entdecker, sie sind intrinsisch motiviert und explorieren ihre Umwelt. Es benötigt keine vorgefertigten Spiele und Spielleiter. Eine anregende Umgebung mit vielfältigem Material ermöglicht ihnen, sich in ihrem eigenen Tempo zu entwickeln und die Welt kennenzulernen.

Bedeutend ist daher, dass die Konzepte der Kindergärten bereits „bewusst „inklusiv“ angelegt [sind], um „Exklusion“ zu verhindern“ (Wagner, 2006b (Internetquelle)). In den Konzepten der frühen Bildung muss das Respektieren von Vielfalt verankert sein und gegen Ungerechtigkeiten und Diskriminierung klar Stellung bezogen werden. Inbegriffen sind darin die Reflexion der eigenen „institutionellen Kultur“, sowie gesellschaftliche Machtunterschiede und Dominanzverhalten. Die Konzeption soll allen Kindern Identifikationsmöglichkeiten und Motivation zum Lernen und zur Weiterentwicklung bieten (vgl. ebd.).

Kindergärten repräsentieren meistens die Mehrheitsgesellschaft. Die Kinder lernen in der Einrichtung durch die Auswahl der Materialien, ob sie zum anerkannten oder zum nicht anerkannten Teil der Gesellschaft gehören und können somit Diskriminierung erleben. Die Kinder

der Mehrheitsgesellschaft erfahren Anerkennung durch die Materialien. Bei Kindern, die der Minderheit angehören, können aufgrund von nicht vorhandenen Materialien oder stereotyper Darstellung Minderwertigkeitsgefühle entstehen. Somit hat die Auswahl der Materialien Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl aller Kindergartenkinder (vgl. Hahn & Höhme-Serke, 2003, S. 98).

Wagner (vgl. 2003b, S. 1 (Internetquelle)) merkt an, dass Domianzverhältnisse oder Marginalisierungsprozesse oft nicht negativ auffallen. Die Ausgrenzung ist hinter gesellschaftlichen Strukturen „versteckt“. Sie prangert eine übliche „ethnische“ Hierarchie an, in dem die Leitung und die Fachkräfte Deutsch und die Reinigungskräfte Immigranten sind. Sie betont, dass mit dieser Hierarchie die Botschaft für die Kinder klar ist und Programme, die gegensätzliche Ziele verfolgen nicht wirksam sein können.

Die Auswahl der Spielmaterialien und die Raumgestaltung zu reflektieren bietet die Möglichkeit indirekte Diskriminierung aufzudecken. Ein Ansatz zur Refelxion wäre, „Welche Wirkung hat es auf das Selbstbild der Mädchen und Jungen, wenn in Spielmaterialien, Büchern und Bildern stereotype und einseitige Darstellungen von Männern und Frauen, von gesellschaftlichen Minderheiten, von dunkelhäutigen Menschen überwiegen? Welche Wirkung hat es, wenn große Gruppen wie Menschen mit Behinderungen und Homosexuelle gar nicht vorkommen?“ (Hahn & Höhme-Serke, 2003, S. 5 (Internetquelle)).

Kinder sehen in Bilderbüchern meistens hellhäutige Menschen. So malen sich Schwarze wie Weiße Kinder überwiegend „hellrosa“, auch wenn das nicht ihrer Hautfarbe entspricht. Das Angebot an Malstiften unterstützt diese Vorgehensweise der Kinder. Daher sollten Kindern Malstifte in verschiedenen Hautfarben zur Verfügung gestellt werden. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, den Kindern Wissen über ihre Hautfarben zu vermitteln. Solche konkreten Sachinformationen ermöglichen ihnen die Ausstattung der Kita mit der Realität zu vergleichen und stereotype Darstellungen zu erkennen (ebd. S. 99).

Vor allem Bereiche wie die Puppenecke, der Rollenspielbereich, die Bauecke oder die Muisikecke ermöglichen eine Vielfalt an Materialien mit unterschiedlichen kulturellen Bezügen. So kann die Puppenecke mit Puppen verschiedener Hautfarben, mit Kleidung der Herkunfts-familien, mit Dosen und Flaschen aus z.B. asiatischen und türkischen Lebensmittelgeschäften, unterschiedlichem Obst und Gemüse, Samowar, Wok etc. bestückt werden (vgl. Hofmann & Rodloff, 2002, S. 16).

Der Rollenspielbereich kann mit Kleidungsstücken aus unterschiedlichen Herkunftsländern der Familien bereichert werden. Unterschiedliche Fahrzeuge, Bausteine aus Ton etc. sollten

in der Bauecke vorzufinden sein. Der musikalische Bereich lässt ebenfalls viele Möglichkeiten offen, andere Kulturen und Traditionen zu repräsentieren, wie z.B. durch CDs in verschiedenen Sprachen und mit unterschiedlichen Rhythmen und Instrumenten (vgl. ebd.). Bei der Ausgestaltung sollte beachtet werden, dass die verschiedenen Kulturen nicht klischeehaft dargestellt werden. Hierbei wäre eine aktive Zusammenarbeit mit den Eltern hilfreich, um deren persönliche Sichtweisen mit einzubeziehen.

Bei der Gestaltung der Flure und des Eingangsbereiches können die unterschiedlichen Kulturen und Sprachen sichtbar werden. Im Eingangsbereich kann ein Willkommensschild angebracht sein, welches die Besucher in allen vertretenen Sprachen der Einrichtung begrüßt und somit Wertschätzung symbolisiert. In den Gruppenfluren können die Kinder und Familien durch Fotos und Collagen vorgestellt werden, um die Diversität erkennbar zu machen. Gramelt (vgl. 2010, S. 144) beschreibt, dass diese Art von Familienwänden es ermöglicht über Bekanntes, Ungewohntes und Neues im Kindergartenalltag zu sprechen. Die Kinder lernen somit andere Daseinsformen kennen und den respektvollen Umgang mit diesen.

5.3.2 Haltung und Selbstreflexion der pädagogischen Fachkraft

Um Diskriminierung gegenüber aktionsfähig zu werden, ist es unerlässlich zu erkennen, wie in der Gesellschaft mit diesem Thema umgegangen wird. Wird eine Diskriminierungshandlung oder –form konkret benannt, ist sie nicht mehr abstrakt und somit veränderbar. Um diese allerdings wahrzunehmen und zu benennen, ist eine Sensibilisierung gegenüber Vorurteilen unerlässlich. Nur wenn der Erzieher sich mit den verschiedenen Diskriminierungsformen auseinandersetzt und weiß, gegen wen sich diese richten, kann er aktiv seine Werte zeigen und eindeutige Positionen beziehen. Diese Voraussetzung ermöglicht Lösungsstrategien zu entwickeln. Gegen Diskriminierung einzustehen und Stellung zu beziehen, ist eine zentrale Aufgabe der Erzieher. Ihre Vorbildwirkung soll den Kindern ermöglichen, dass Unterschiede und Besonderheiten geschätzt und nicht hierarchisch eingeordnet werden. Dazu gehört auch, seine eigenen Vorurteile zu überdenken. Die Bereitschaft seine eigenen Denkmuster kritisch zu hinterfragen, ist dabei unerlässlich (vgl. Hahn & Höhme-Serke, 2003, S. 90ff). Ein bedeutender Ansatzpunkt wäre z.B., dass sich die Erzieher an persönliche Erfahrungen mit Ausgrenzung und Diskriminierung erinnern (vgl. Wagner, 2006b (Internetquelle)). Biographiearbeit bewirkt die Aufarbeitung dieser Vorurteile und kann Ansatzpunkte zur Veränderung bieten.

Teamberatungen, Fachtagungen, teambezogene Fortbildungen, Supervision im Coaching und andere Formen der Praxisreflexion können zum Ziel haben, Erzieher gegen Diskriminie-

rungen zu sensibilisieren und somit zu stärken (vgl. Hahn & Höhme-Serke, 2003, S. 94). Einen wichtigen Beitrag können ebenfalls eigene Migrations- bzw. Auslandserfahrungen bieten. Sie ermöglichen aus der Ich-Perspektive Sachverhalte und Umgangsformen wahrzunehmen und mit eigenen Erfahrungen und Einstellungen zu vergleichen.

Eine gute Voraussetzung für Veränderungen ist die „Neugier, die Fähigkeit zu Empathie und Ambiguitätstoleranz und der Wille, mehrperspektivistisch zu denken und zu handeln (vgl. Leisau, o. J. (Internetquelle)). Dazu zählt auch, dass das Verhalten nicht stereotyp mit der Kultur gleichgesetzt wird. Ist das der Fall, besteht „weiterhin die Gefahr, dass pädagogische Interventionen ausbleiben“ (vgl. Oberzaucher-Tölke, o. J. (Internetquelle)).

Erzieher müssen sich ihrer Vorbildwirkung ständig bewusst sein und diese reflektieren, denn ihre Aussagen und ihr Handeln sind bedeutend für die Kinder. Sie übernehmen diese in ihre Weltanschauung und ihre Handlungskompetenz.

Zum Reflektieren der eigenen Person könnte zählen, dass sie u. a. biographische Übungen durchführen, einen Perspektivwechsel einnehmen, sich selbst an ihren eigenen Stärken orientieren, klare Positionen beziehen und auch eine wertschätzende und beispielhafte Gesprächsführung vorleben (vgl. Hahn & Höhme-Serke, 2003, S. 95f). Dazu gehört, dass ein Erzieher sich bei Hänseleien und Ausgrenzungen klar positioniert. Oftmals spielen sie diese Situationen herunter bzw. erachten sie als pädagogisch wertvoll, wenn Kinder diese alleine austragen (vgl. Gramelt, 2010, S. 143). „Eine ganz andere Tendenz ist das Verdrängen oder gar Ignorieren von Unterschieden in der Gruppe, nach dem Motto: „Die Kinder aus anderen Ländern finden sich schnell in die Gruppe ein, und für mich sind alle Kinder gleich, unabhängig von der Kultur“ (Oberhuemer, 2013, S. 11).

Kinder brauchen Erwachsene, deren „Eintreten für Gerechtigkeit“ beispielhaft und klar erkennbar ist und die ihnen Schutz und Sicherheit bieten. Bedeutend ist, dass Kinder Erfahrungen mit konkreten Aktionen gegen Ungerechtigkeit erleben und somit Solidarität erlernen und zu der Erkenntnis kommen, dass es sich lohnt, kritisch zu sein (vgl. Wagner, 2006b (Internetquelle)). So erlernen sie einen positiven wertschätzenden Umgang mit Unterschieden (vgl. Gramelt, 2010, S. 144).

5.3.3 Bewusste Kulturarbeit

„Bestätigt die institutionelle Kultur der Kita die gesellschaftliche Wertsetzung, so trägt sie dazu bei, dass Kinder früh Vor- oder Nachteile aus ihrer sozialen Identität ziehen“ (Wagner, 2012, S. 40 (Internetquelle)). Daher ist es Aufgabe des Kindergartens, allen Kindern gerecht zu werden, damit sie nicht bereits in frühen Jahren zu Bildungsverlierern werden sondern eine Chancengleichheit erfahren.

Die Vielfalt der Kinder in einer multikulturellen Kindergruppe führt nicht automatisch zum Repräsentieren aller Familienkulturen. Um dieses zu erreichen, benötigt es engagiertes Personal, welches herausfindet, was die Familienkultur eines jeden Kindes ausmacht und eine aktive Bildungs- und Erziehungspartnerschaft lebt. Die ersten Lebenserfahrungen macht das Kind in der Familie, nur durch das Herausfinden dieser kann der Erzieher das Kind und seine Entwicklung positiv unterstützen und darauf aufbauen (vgl. Şıkcan, 2003, S. 80). Dabei kann es bei Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund zu unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen kommen (vgl. Kuhlemann, 2006, S. 10), die respektiert werden müssen. Der Erzieher muss in seinem Tagesablauf und durch seine pädagogische Arbeit zum einen vermitteln, das Anderssein zu akzeptieren und zum andern, das Unvertraute nicht als fremdartig oder als Problem anzusehen. Eine selbstverständliche Form des Kultauraustausches muss angeregt werden. (vgl. Ulich, 2013a, S. 47f). Dieses kann in Form von Gesprächskreisen erfolgen, um die partnerschaftliche Zusammenarbeit und den Austausch aufzubauen bzw. zu festigen. Die Aufgabe des Erziehers ist es, die Gesprächsrunden vorzubereiten und zu moderieren (vgl. Şıkcan, 2003, S. 80f).

Der Erzieher muss kein Spezialist für alle Vielfaltsaspekte werden sondern soll ein grundständliches Verständnis dafür haben, wie Kinder ihr Selbstbild und ihre Identität entwickeln. Dazu gehört, dass sie wissen, wie Kinder sich über soziale Gruppen, denen sie zugehören bzw. denen sie zugeschrieben werden, identifizieren (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung, 2012, S. 41 (Internetquelle)). Der Erzieher muss sich als aktiver Lerner in diesem stetigen Prozess sehen und dieses sowohl den Kindern vorleben, als auch in Kooperation mit ihnen erfahren, denn „kein Wissen kann Neugier, Offenheit und Unvoreingenommenheit ersetzen“ (Kuhlemann, 2006, S. 9). Betont werden soll an dieser Stelle, dass die „Akzeptanz und gleichwertige Behandlung aller familiärer Sprachen, Religionen und kultureller Hintergründe“ (Leisgau, o. J. (Internetquelle)) wichtig ist, damit keine Hierarchien entstehen. Des Weiteren wird beschrieben, dass dieser offene, vielfältige, respektzollende und solidarische Umgang nicht nur an die Kinder gerichtet ist sondern auch Eltern und Erzieher davon profitieren. Alle Kinder und Eltern sollen sich empfangen und angenommen fühlen (vgl. ebd.) und diese Vielfalt als bereichernd wahrnehmen.

Die Begegnungen mit Menschen, die Interessantes erzählen oder zeigen sind wichtig. Der Erzieher kann Kontakt zu Menschen im sozialen Umfeld oder zu Institutionen und Initiativen aufnehmen, die den Kindern Einblicke in deren Alltag gewähren. Es können aber auch die Kinder, Erzieher und Eltern aktiv werden und Öffentlichkeitsarbeit betreiben und sich in die Gemeinde einbringen (vgl. ebd., S. 20).

Kinder lernen ganzheitlich. Deshalb müssen die Kompetenz- und Bildungsbereiche miteinander verknüpft werden. Schlösser (2004, S.10) betont: „Bedürfnisse, Gewohnheiten, Traditionen und Rituale, Normen und Werte einheimischer und zugewanderter Familien sind durchgängig in der alltäglichen und ganzheitlichen Erziehung mit zu [be]denken“. Das bedeutet, das einmalige Aktionen bzw. gelegentliches Aufgreifen von kulturellen Unterschieden, diese immer wieder als etwas Besonderes herausstellen. Ziel ist es allerdings, die kulturelle Vielfalt auf selbstverständliche Weise jeden Tag zu leben. Auch Wagner (o.J. S.1 (Internetquelle)) mahnt in diesem Zusammenhang vor einem „touristischen Ansatz“. Dieser kennzeichnet sich durch eine „Pseudovielfalt“, in dem andere Länder und Kulturen nur oberflächlich, stereotyp und als homogene Gruppe dargestellt werden. Außerdem geht es immer um die Anderen und nicht um die Deutschen, was den Eindruck vermittelt, über die Anderen gibt es etwas zu erfahren, denn „wir sind normal“. Preissinger (2003, S. 23) plädiert dafür, dass verschiedene Elemente aller Familienkulturen und Sprachen hörbar und sichtbar in den Kindergartenalltag integriert werden, damit sich jedes Kind dazugehörig fühlt. So erlangen auch deutschen Kinder ein realistisches Bild von sich selbst. Sie erfahren dadurch, dass nicht alle so leben wie sie. Das kann zu mehr Verständnis und Offenheit bei allen führen.

5.4 Zusammenfassung

Vorurteile und „institutionelle Diskriminierung“ im Kindergarten führen zur Benachteiligung vieler Kinder, insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund. Alltägliche Äußerungen oder das nicht Berücksichtigen deren Biographie führen zur Abwertung ihrer Person. Dies wirkt sich negativ auf die Identitätsbildung, das Selbstbild und die Bindung aus und beeinflusst somit die Lernprozesse. Ziel ist es, dass alle Kinder von der fröhkindlichen Bildungsinstitution gleichermaßen profitieren können. Daher sollte die pädagogische Arbeit, die persönliche Haltung, sowie die Rahmenbedingungen diesbezüglich reflektiert und gegebenenfalls verändert werden.

6 Fazit

Diese Arbeit hat sich mit der Frage: „Was brauchen Kinder mit Fluchterfahrungen?“ beschäftigt. Das Hauptaugenmerk richtete sich auf die Resilienzförderung, den Zweitspracherwerb sowie die Sensibilisierung der pädagogischen Fachkraft im Hinblick auf die kulturelle Vielfalt. Signifikant ist, dass sich alle drei Themen bedingen. Das Kind steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Seine Entwicklung wird in allen Bereichen maßgeblich durch das Handeln und die Einstellung der Eltern sowie der pädagogischen Fachkraft geprägt.

Die Eltern sind die wichtigsten Bildungs- und Erziehungspartner der pädagogischen Fachkraft. Durch sie erlangen sie viele Erkenntnisse über das Kind und seine bisherigen Erfahrungen und Besonderheiten sowie über die Familienkultur, in der es aufwächst. Diese gilt es im Kindergartenalltag zu integrieren. Fundamental ist die Zusammenarbeit in allen Bereichen. Wichtig ist z.B., den Eltern die Bedeutung der Familiensprache für den Erwerb der Zweitsprache sowie für die Identität ihres Kindes zu erklären. Fester Bestandteil im Kindergartenalltag müssen die Erstsprache und die Familienkultur aller Kinder sein, damit sie sich mit dieser identifizieren können. Sind sie dazu nicht in der Lage, leidet ihr Selbstbild, ihr Selbstbewusstsein und alle Lern- und Entwicklungsprozesse. Eine enge wertschätzende Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ist daher unerlässlich.

Der Erzieher muss eine vertrauensvolle, zuverlässige, geduldige, offene, hilfsbereite und freundliche Bezugsperson darstellen. Er muss für optimale Rahmenbedingungen aller Beteiligten eintreten, in denen sich alle Kinder und ihre Familien wiederfinden und Wertschätzung erfahren. Diese vertrauensvolle Basis ist notwendig für die gesamte kindliche Entwicklung. Fühlen sich die Kinder geborgen, begeben sie sich z.B. in soziale Interaktionen, was wiederum ihre sprachlichen Fähigkeiten, ihre Sozialkompetenz, ihr Selbstwertgefühl, ihr Selbstbild etc. fördert. Diese Kompetenzen sind u.a. wichtig für den Erwerb von Sprache und Schutzfaktoren. Die pädagogische Fachkraft muss daher ihre mittelbare und unmittelbare pädagogische Arbeit immer an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Kinder ausrichten und individuell und wertschätzend auf diese eingehen. Sie ist ein wichtiges Vorbild für alle Kinder und muss sich dessen bewusst sein. Erforderlich ist daher das Vorleben eines positiven Umgangs mit allen Kulturen, dem Sprachgebrauch sowie von resilientem Verhalten. Wünschenswert wären pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund in jedem Kindergarten. Sie können aufgrund ihrer Bilingualität und ihrem kulturellen Familienhintergrund einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. Leisau, o. A. (Internetquelle)). Entscheidend ist die Einstellung und die Haltung der pädagogischen Fachkraft. Begegnet sie den Kindern offen, respektvoll, ermutigend sowie anerkennend und geht auf ihre Bedürfnisse und reichhaltigen Erfahrungen angemessen ein, schafft sie wichtige Voraussetzungen für eine positive Entwicklung.

Natürlich haben Kinder mit Fluchterfahrungen aufgrund ihrer Biographie außergewöhnliche Erfahrungen gemacht, die im Kindergartenalltag einer besonderen Berücksichtigung bedürfen. Aber haben nicht alle Kinder ihre individuellen Lebensverläufe, die alle einer besonderen Berücksichtigung bedürfen? Thema dieser Arbeit könnte daher auch sein „Was brauchen Kinder?“. Denn alle Kinder benötigen eine individuelle Sprach- und Resilienzförderung sowie eine Umgebung, in der sie sich wiederfinden und mit der sie sich identifizieren können. Wagner (2006, S. 22) betont in diesem Zusammenhang: „Alle Kinder sind gleich was ihre Rechte auf Entfaltung und Bildung, auf Identität und Schutz angeht. Und jedes Kind ist besonders, was seine Voraussetzungen, seinen Weltzugang und seine Erfahrungen angeht“. Wesentlich dafür ist eine vertrauensvolle Bezugsperson und ein Umfeld, das sie akzeptiert, unterstützt und fördert. Denn Ziel ist es, allen Kindern unabhängig von Geschlecht, Kultur, Hautfarbe, Erstsprache, Religion etc. durch eine bestmögliche Förderung die Chancengleichheit zu ermöglichen.

Anhang

“Home” by Warsan Shire

no one leaves home unless
home is the mouth of a shark.
you only run for the border
when you see the whole city running as well

your neighbors running faster than you
breath bloody in their throats
the boy you went to school with
who kissed you dizzy behind the old tin
factory
is holding a gun bigger than his body
you only leave home
when home won't let you stay.

no one leaves home unless home chases
you
fire under feet
hot blood in your belly
it's not something you ever thought of doing
until the blade burnt threats into
your neck
and even then you carried the anthem under
your breath
only tearing up your passport in an airport
toilets
sobbing as each mouthful of paper
made it clear that you wouldn't be going
back.
have to understand,
that no one puts their children in a boat
unless the water is safer than the land
no one burns their palms
under trains

beneath carriages
no one spends days and nights in the
stomach of a truck
feeding on newspaper unless the miles
travelled
means something more than journey.
no one crawls under fences
no one wants to be beaten
pitied

no one chooses refugee camps
or strip searches where your
body is left aching
or prison,
because prison is safer
than a city of fire
and one prison guard
in the night
is better than a truckload
of men who look like your father
no one could take it
no one could stomach it
no one skin would be tough enough

the
go home blacks
refugees
dirty immigrants
asylum seekers
sucking our country dry
niggers with their hands out
they smell strange
savage

messed up their country and now they want
to mess ours up
how do the words
the dirty looks
roll off your backs
maybe because the blow is softer
than a limb torn off

or the words are more tender
than fourteen men between
your legs
or the insults are easier
to swallow
than rubble
than bone
than your child body
in pieces.

i want to go home,
but home is the mouth of a shark

home is the barrel of the gun
and no one would leave home
unless home chased you to the shore
unless home told you
to quicken your legs
leave your clothes behind
crawl through the desert
wade through the oceans
drown
save
be hunger
beg
forget pride
your survival is more important
no one leaves home until home is a sweaty
voice in your ear
saying-
leave,
run away from me now
i dont know what i've become
but i know that anywhere
is safer than here

(2009)

Programme der Resilienzförderung

Resilienzförderprogramme zählen zur Präventions- und Gesundheitsförderung und können auch unter dem Begriff Lebenskompetenzprogramme³⁷ zusammengefasst werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 63; Jerusalem & Meixner, 2009, S. 141ff).

„Nicht alle Programme sind ausschließlich präventiv ausgerichtet, sondern nutzen allgemein gesundheitsförderliche Elemente um störungsspezifisches Verhalten [...] abzubauen.“ Die explizite Resilienzförderung wird nur bei den wenigsten Programmen als Ziel aufgelistet. Im Fokus stehen Inhalte wie z.B. Sozialkompetenz und Selbstwirksamkeit (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 64).

Nachfolgend werden sechs Wirkprinzipien von Frühpräventionsprogrammen beschrieben, die als essentiell für die Progression der Prävention betrachtet werden.

(1) Der *Zeitpunkt der Intervention* ist ausschlaggebend für den Effekt. Je früher und länger die Maßnahmen greifen, desto höher ist deren Erfolg. Des Weiteren können primäre, sekundäre und tertiäre Präventionen unterschieden werden. (2) Die *Intensität* ist bedeutend, je intensiver die Förderung ist, desto höher ist der Erfolg. (3) Die *Zielperson* ist ebenfalls entscheidend. Präventionen und Interventionen, die ausschließlich auf der elterlichen Ebene ansetzen, sind nicht so wirksam, wie die kindzentrierten Maßnahmen. Das Einbeziehen beider/mehrerer Ebenen zeigten sich am erfolgreichsten. (4) Wesentlich ist somit auch die *Breite der Maßnahme*. Eine umfassende Berücksichtigung der Bereiche korreliert am stärksten mit wünschenswerten Effekten. (5) Zu berücksichtigen ist ebenfalls die *individuelle Wirkung*, denn jedes Kind reagiert anders auf die Maßnahmen. (6) Außerdem ist die *fortwährende Förderung*, also die Kontinuität zu beachten. Andauernde soziale Unterstützung expandiert bzw. garantiert positive Entwicklungsverläufe (vgl. Ramey and Ramey 1998 zitiert nach Scheithauer & Petermann, 2000, S. 347f, Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 57).

Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann (vgl. 2009, S. 122) benennen eine Unterscheidung in Entwicklungsphasen und -aufgaben, sowie eine Berücksichtigung der altersspezifischen Aufgaben als sinnvoll. Im Kleinkindalter steht z.B. die Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung im Vordergrund, während spätere Interventionen auch andere Beziehungs-kontexte, wie z.B. die Kooperation mit Bildungsinstitutionen, miteinbeziehen (vgl. ebd.; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 64), um die Effektstärke zu optimieren.

³⁷ „Die Förderung von Lebenskompetenzen (englisch: »life-skills«) gilt derzeit als der erfolgreichste Einzelansatz in der ressourcenorientierten Gesundheitsförderung und Suchtprävention. Als Lebenskompetenzen werden psychosoziale Fertigkeiten verstanden, die Kinder und Jugendliche befähigen, mit Anforderungen und Schwierigkeiten des täglichen Lebens aus eigener Kraft erfolgreich umzugehen, und ihnen einen angemessenen Umgang mit ihren Mitmenschen ermöglichen“ (Jerusalem & Meixner, 2009, S. 141)

Erläuterung von 3 Resilienzprogrammen

Hier werden drei deutsche, bzw. im deutschen Raum modifizierte Förderprogramme kurz erläutert. Die Auswahl der beschriebenen Programme bezieht sich auf die deutsche Sprache und darauf, dass die Durchführung des Programmes im Kindergarten stattfindet.

Papilio: (Scheithauer u.a.); Projektphase: Augsburg 2002-2005

Dieses Programm wurde für die gesamte Kindergartengruppe mit 3-6 Jährigen konzipiert. Es soll regelmäßig in den Kindergartenalltag integriert werden. Zum Ziel hat es die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz, die Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten und soll somit die Entwicklung von Sucht und Gewalt verhindern. Papilio bezieht sich auf verschiedene Ebenen. Ebene 1: entwicklungsförderndes Erzieherverhalten; Ebene 2: kindorientierte Maßnahmen (Spielzeug macht Ferien; Paula und die Kisten-Kobolde; Meins-deins-deins-unser-Spiel) Ebene 3: entwicklungsförderndes Verhalten der Eltern (Elterngespräche, Elternabende, ElternClub). Voraussetzung ist die Fortbildung der Fachkraft sowie die Papiliomaterialien. Als wichtigster Bestandteil wird die Auseinandersetzung mit dem eigenen Erziehungsverhalten in der Interaktion gesehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 66f; Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 127f; Scheithauer, u. a., 2005 (Internetquelle); Jungclaus & Nagl, 2016 (Internetquelle)).

Kinder stärken! Prävention und Resilienzförderung in Kindertagesstätten (PRIK): (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse); Projektphase: Freiburg & Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald (2005-2007)

Es handelt sich um eine unspezifische Präventionsmaßnahme für alle Kinder und Eltern im Kindergarten. Bestenfalls findet das Programm in Kleingruppen von 6-8 Kindern statt. Es besteht aus einem zehnwochigen Programm mit 20 Einheiten, wobei die Strukturen fest im Tagesablauf verankert werden sollen. Es ist ein ganzheitlicher Ansatz auf mehreren Ebenen. Der Fokus zentriert sich auf die Förderung der Kinder, die Unterstützung der Eltern durch Beratung und Kurse, die Weiterbildung des Fachpersonals und die Vernetzung des Kindergartens mit unterstützenden Institutionen. Das Programm ist eng mit den Erkenntnissen der Resilienzforschung verknüpft und setzt an sechs Resilienzfaktoren (Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, Sozialkompetenz, Stressbewältigung und Problemlösestrategien) an. Die Inhalte werden durch Handpuppen, Geschichten, Musik, Filme etc. vermittelt. Voraussetzung ist eine intensive Förderung und Weiterbildung der Fachkräfte (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 365ff; Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 137f; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014, S. 70ff; Zander, 2008, S. 191).

Faustlos: (Cierpka & Schick); Projektphase Mannheimer und Heidelberger Grundschulen (1998-2001)

Faustlos ist eine primäre Prävention und für Kinder im Kindergarten und in der Grundschule. Das Faustlos-Curriculum richtet sich an alle Kinder der Gruppe bzw. Schulkasse. Die Förderung bezieht sich auf die sozial-emotionalen Kompetenzen, insbesondere auf Empathie, Impulskontrolle und den Umgang mit Ärger und Wut. Die Inhalte werden über Entspannungstechniken, Rollenspiel, Selbstinstruktionen, kognitive Problemlösetechniken und Empathietraining vermittelt. Dieses Programm besteht aus 28 (Kindergarten), bzw. 51 (Grundschule) Lektionen. In der Grundschule bezieht sich das Programm auf drei bis vier Jahre. Voraussetzungen für die Durchführung sind die Curriculum-Materialien und die Teilnahme an einer eintägigen Weiterbildung (vgl. Wustmann, 2004, S. 127f; Bengel, Meinders-Lücking, & Rottmann, 2009, S. 138ff; Stemmler & Hacker, 2009, S. 12f; Schick, o. A. (Internetquelle)).

Literaturverzeichnis

- Adam, H., & Aßhauer, M. (2007). Flüchtlingskinder - Individuelles Trauma, Versöhnungsprozess und soziale Rekonstruktion. In I. Fooken, & J. Zinnecker (Hrsg.), *Trauma und Resilienz; Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten* (S. 155-168). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Albers, T. (2. 2010). Kinder brauchen Kinder- auch und besonders für ihre sprachliche Entwicklung; Die Bedeutung der Gleichaltrigen für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen. *kindergarten heute*, S. 8-13.
- Albers, T. (9. 2015). Inklusion von Anfang an; Chancen und Impulse für Krippe und Kindergärten. *klein&groß*, S. 7-10.
- Areba, S. (11. 2012). Vielfalt als Chance; Interkulturelle Öffnung in einem Kinderladen. *klein&groß*.
- Argyle, M. (2013). *Körpersprache und Kommunikation*. Paderborn: © Jungermann Verlag.
- Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin, & U. Neumann, *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy* (S. 91-110).
- Averhoff, C., Herkommer, L., Jeannot, G., Strodtmann, D., & Weiß, E. (2007). *Pädagogisches Handeln professionalisieren*. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik G.m.b.H.
- Bäcker-Braun, K. (02-03. 2012). Sprache der Schlüssel zur Welt; Entwicklung und Förderung von sprachlicher Intelligenz. *klein&groß*, S. 28-31.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, F. u. (2013). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (6 Ausg.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bengel, J., & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter; Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter* (Bd. 43.). (B. f. Aufklärung, Hrsg.) Wiehl: Welpdruck GmbH.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F., & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen - Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit* (Bd. 35). (B. f. Aufklärung, Hrsg.) Köln: Druck: Schiffmann GmbH & Co.
- Böcher, H., & u.a. (2010). *Erziehen, bilden und begleiten; Das Lehrbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. (H. Böcher, Hrsg.) Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Braun, D., & u.a. (2014). *Kunst und Resilienz bei traumatisierten Kindern; Eine Untersuchung zu künstlerischem Gestalten im Kontext der Jugendhilfe*. Baltmannsweiler: © Schneider Verlag Hohengehren.

Buchholz, T. (2011). Präventiver Kinderschutz durch Stärkung von Schutzfaktoren. Zur Resilienzförderung in Schulen. In J. Fischer, T. Buchholz, & R. Merten, *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (J. Fischer, T. Buchholz, & R. Merten, Übers., S. 319-340). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (23. 11. 2015). *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Abgerufen am 09. 06. 2016 von Asylantrag:
<http://www.bamf.de/DE/Migration/AsylFluechtlinge/Asylverfahren/Antragstellung/antragstellung-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (27. 01. 2016a). *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Abgerufen am 09. 06 2016 von FAQ: Zugang zum Arbeitsmarkt für geflüchtete Menschen:
<http://www.bamf.de/DE/Infothek/FragenAntworten/ZugangArbeitFluechtlinge/zugang-arbeit-fluechtlinge-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (03. 2016b). *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Abgerufen am 09. 06 2016 von Das Bundesamt in Zahlen 2015 - Modul Asyl:
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015-asyl.pdf?__blob=publicationFile

Bundesgemeinschaft. (03. 2011). *Verstört, verzweifelt, verschlossen...; Kindertherapeutische Hilfen im Kinderschutz*. Köln: Die Kinderschutz-Zentren.

Bundesministerium des Innern. (6. 1 2016). *Bundesministerium des Innern*. Abgerufen am 09. 06. 2016 von 2015: Mehr Asylanträge in Deutschland als jemals zuvor:
<http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/01/asylantraege-dezember-2015.html>

Crain, W. (2005). *Lernen für die Welt von morgen*. Freiamt; New York: Arbor Verlag.

Damen, S. (04. 2015). Sprache als Tor zur Welt; Pädagogische Qualität weiterentwickeln. *kindergarten heute*, S. 40-41.

Daniel, B., & Wassel, S. (2002). *The Early Year; Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children* 1. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.

Datler, W., & u.a. (04. 2013). Mehrsprachigkeit im Kindergarten Leben; Sprachliche Bildung und Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder. *klein&groß*, S. 56-59.

de Lammerskötter, R. T. (11. 2012). Kindersprache; Über Sprachentwicklung und bilinguales Erziehen. *klein&groß*, S. 7-9.

Derman-Sparks, L. (2001). *Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA*. Abgerufen am 29. 6. 2016 von <http://www.situationsansatz.de>:
http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Derman-Sparks_Anti-Bias-Arbeit%20%20in%20den%20USA.pdf

Deutsche Kinder und Jugendstiftung. (25. 1. 2015). *Deutsche Kinder und Jugendstiftung*. Abgerufen am 22. 6 2016 von Flüchtlinge: Von der Kunst des Überlebens; Interview mit Dr. Seukwa:
<https://www.dkjs.de/aktuell/meldung/news/von-der-kunst-des-ueberlebens/>

Diversity in Early Childhood Education and Training. (2007). *Vielfalt und Gleichwürdigkeit; Orientierung für die pädagogische Praxis*. Abgerufen am 24. 6. 2016 von <http://www.inakindergarten.de/publikationen/pdf/decetgermanweb.pdf>

Ebert, S., Köhne, J., & Weinert, S. (Mai 2014). Mit Worten Türen öffnen; Sprache als Schlüsselkompetenz und Herausforderung für Forschung und Praxis . *Das Magazin der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; uni.vers Forschung: Denken - Fühlen - Handeln; Psychologische Forschungsprojekte aus Bamberg* , S. 42-45.

Europäische Parlament, der Rat und die Kommission. (7. 12. 2000). *Charte der Grundrechte der Europäischen Union; (2000/C 364/01)*. Abgerufen am 26. 6 2016 von http://www.europarl.europa.eu: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf

Fereidooni, K., & Zeoli, A. P. (2016). Managing Diversity – Einleitung. In K. Fereidooni, A. P. Zeoli, K. Fereidooni, & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity - Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 9-15). Wiesbaden: © Springer Fachmedien.

Fingerle, M. (1999). Resilienz - Vorhersage und Förderung. In G. Opp, M. Fingerle, A. Freytag, W. K. stärkt, & E. z. Resilienz (Hrsg.), *Was Kinder stärkt; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 94-98). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.

Fischer, A. (25. 5. 2007). *Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen am 27. 6. 2016 von Kleiner Formulierungs-Ratgeber für Journalisten: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41722/kleiner-formulierungs-ratgeber-fuer-journalisten>

Fischer, S., & Fröhlich-Gildhoff, K. (3. 2013). Kinder stärken; Resilienzförderung in der Kita. *kindergarten heute* , S. 16-20.

Fläming, K. (6/7 2006). *Zeitschrift: Kindergarten-heute*. Abgerufen am 21. 6. 2016 von http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2187819

Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2014). *Resilienz* (3. aktualisierte Ausg.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K., & u.a. (2014). *Grundschule macht stark; Resilienzförderung in der Grundschule - Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse* (Bd. 14). Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.

Fthenakis, W. E., Wendell, A., Eitel, A., Daut, M., & Schmitt, A. (2012). *Natur-Wissen schaffen Frühe naturwissenschaftliche Bildung* (Bd. 3). (W. E. Fthenakis, Hrsg.) Essen: LOGO-Lernspiel Verlag.

Garlin, E. (11 2012). Hallo! Hello! Salut! Alo; Wie Mehrsprachigkeit in der Kita gelingen kann. 14-16. (K. Hielscher, Interviewer) klein&groß.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung; Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (Bd. 3.). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH.

- Gomolla, M. (o.A.). *Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven*. Abgerufen am 28. 6. 2016 von Heinrich Böll Stiftung; Heimatkunde; Migrationspolitisches Portal:
https://heimatkunde.boell.de/2008/02/18/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem-theorie#Institutionelle_Diskriminierung_-_Geschichte_des_Begriffs
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz; Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; GWV Fachverlage GmbH.
- Groschoff, U. (2012). *Ist Zweisprachigkeit ein Kinderspiel?; Soziale, kognitive und lingusitische Auswirkungen von zweisprachiger Erziehung*. Marburg: © Tectum Verlag.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (2007). "Resilienz" - skeptische Anmerkung zu einem Begriff. In I. Fooken, J. Zinnecker, I. Fooken, & J. Zinnecker (Hrsg.), *Trauma und Resilienz; Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten* (S. 29-38). Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Grotberg, E. H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In M. Zander, & M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 51-101). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.
- Guerra, L. A., & Müller, N. (2009). Code-switching bei bilingualen Kindern. In C. Röhner, C. Henrichwark, & M. Hopf, *Europäisierung der Bildung; Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 103-107). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Güfel, L. (2010). Schwache Kinder stark machen: Vulnerabilität und Resilienz im Kontext der Jugendpsychiatrie. In F. Fredersdorf, M. Himmer, F. Fredersdorf, & M. Himmer (Hrsg.), *Junge Sozialarbeitswissenschaft; Diplomarbeiten zu relevanten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit* (S. 75-86). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.
- Guhl, M. (2014). *Resilienz; Die Strategie der Stehauf-Menschen; Krisen meistern mit innerer Widerstandskraft*. Freiburg im Breisgau: © Kreuz Verlag in der Verlag Herder GmbH.
- Györfffi, M. (05 2015). *Europäisches Parlament / Service*. Abgerufen am 03. 05. 2016 von Kurzdarstellung zur Europäischen Union:
http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html
- Hahn, S., & Höhme-Serke, E. (2003). "Das ist nicht fair!" Bei Diskriminierung eingreifen - Werte zeigen und Position beziehen. In P. Wagner, C. Preissinger, P. Wagner, & C. Preissinger (Hrsg.), *Kleine Kinder, Keine Vorurteile?* (S. 90-102). Freiburg, Basel, Wien: © Verlag Herder Freiburg im Breisgau.
- Heimann-Bernoussi, N. (2010). *Kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit - Aspekte der Wortschatzentwicklung; Voraussetzungen und Einflussfaktoren; Strategien, Code Switching, Transfer und Sprachmischen*. Hamburg: Verlag Dr.Kovač.
- Heinrich-Böll-Stiftung. (12. 2012). *Diversität und Kindheit*. (Heinrich-Böll-Stiftung, Hrsg.) Abgerufen am 25. 6 2016 von <https://www.boell.de/>: <https://www.boell.de/sites/default/files/2012-09-Diversitaet-Kindheit.pdf>

Hess, A. (2. 2. 2010). *uni-potsdam.de*. Abgerufen am 7. 5. 2016 von Nonverbale Handlungen; Beginn der Darstellung; Theoretische Einordnung; Erscheinungsformen nonverbaler Handlungen: https://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/vc/rilmprcht/textling/arb_stud/gk_neu/hess/texte/theoretische_einordnung.htm

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration; Hessisches Kultusministerium. (2015). *Bildung von Anfang an; Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen* (Bd. 7). Wiesbaden: Druck: Asterion Germany GmbH.

Hobmair, H., & a., u. (1996). *Psychologie für Fachoberschulen*. (H. Hobmair, Hrsg.) Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hofmann, E.-M., & Rodloff, S. (2002). *Gespielt wird auf der ganzen Welt; Spiele aus allen Teilen der Erde für Kindergarten, Hort und Schule*. Hannover: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Holtmann, M., & Laucht, M. (2008). Biologische Aspekte der Resilienz. In. Opp, & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (Bd. 3, S. 32-44). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Hüther, G. (2016). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn* (12. unveränderte Ausg.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht GmbH & Co. KG.

Jaede, W. (2011). Resilienzförderung - Neuorientierung für Erziehungs- und Familienberatung. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 459-481). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.

Jerusalem, M., & Meixner, S. (2009). 11 Lebenskompetenzen. In A. Lohaus, & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141). Heidelberg: © Springer Medizin Verlag.

Jungbluth, K. (2012). Aus zwei mach eins: switching, mixing, getting different. In B. Jańczak, K. Jungbluth, & H. Weydt, *Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive*. Tübingen: Narr Franck Attempto Verlag GmbH + Co. Kg.

Jungclaus, A., & Nagl, A. (2016). *Papilio*. Abgerufen am 20. 6 2016 von <http://www.papilio.de/>

Jüttner, A.-K., & Koch, K. (10 2012). Sprachförderprogramme in der Kita; Ergebnisse einer Evaluation. *kindergarten heute 10/2012*, S. 26-31.

Kahrs, U. (2 2008). Mit Tänzen und Liedern interkulturell arbeiten; Erfolgreiche Einrichtungsprofilierung über Musik. *kindergarten heute*, S. 24-17.

kindergarten heute. (11/12 2009). Kinder mit "Migrationshintergrund" Ein Gespräch mit Prof. Dr. Hans-Joachim Roth und Henrike Terhart über die Herausforderungen für Kitas in der Einwanderergesellschaft. *kindergarten heute*, S. 8-11.

Klaus, C. (06. 2007). Körpersprache in der Erziehung; Nonverbale Kommunikation. *klein&groß*, S. 38-41.

Kormann, G. (2007). Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In M. Plieninger, & E. Schuhmacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule* (Bd. 27, S. 37-56). Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe.

Krenz, A. (o. A.). *Kita Handbuch*. Abgerufen am 21. 6 2016 von "Das Spiel ist der Beruf jedes Kindes!" Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/2100.html>

Kruse, A. (2015). *Resilienz bis ins hohe Alter- was wir von Johann Sebastian Bach lernen können*. Wiesbaden: © Springer Fachmedien.

Kubitschek, G. (11. 2011). Mut fürs Leben; Mit Kindern Resilienz entwickeln. *klein&groß*, S. 16-19.

Kuhlemann, M. (7/8. 2006). Unvertrautem mit Neugier begegnen; Das Aufwachsen in einer multikulturellen Gesellschaft begleiten. *klein & groß*, S. 7-13.

Küls, H. (o.A.). *Das Kita-Handbuch*. (M. R. Textor, Hrsg.) Abgerufen am 04. 05. 2016 von Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html>

Küppers, H. (12 2007). Mehrsprachigkeit bedeutet Qualität; Der internationale Kongress "Frühkindliche Mehrsprachigkeit" in Saarbrücken. *klein&groß*, S. 38-40.

Kyumcu, R. (2014). *Sprach(en)entwicklung und Sprachreflexion; Drei Fallstudien zu zweisprachig aufgewachsenen Vorschulkindern mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch*. Tübingen: Stauffenberg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Ladwig, A., Gisbert, K., & Wörz, T. (4. 2001). *Kita Handbuch*. Abgerufen am 21. 6. 2016 von Kleine Kinder - starke Kämpfer! Resilienzförderung im Kindergarten:
<http://kindergartenpaedagogik.de/645.html>

Landesfilmdienst Sachsen; für Jugend- und Erwachsenenbildung e.V. (kein Datum). *Rassistische Begriffe? - Wie Rassismus aus Worten spricht*. Abgerufen am 28. 6. 2016 von <http://www.kompetent-mit-medien.de>: http://www.kompetent-mit-medien.de/Material/Verdammt_Lang/page3/page9/files/Rassismus_Sprache.pdf

Lanfranchi, A. (2015). Migration und Integration; Gestaltung von Übergängen. In J. Radice von Wogau, H. Eimmermacher, & A. Lanfranchi (Hrsg.), *Therapie und Beratung von Migranten; Systematisch-interkulturell denken und handeln* (Bd. 2, S. 13-30). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Lanfranchi, A. (2016). Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht. In R. Welter-Enderling, & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände* (Bd. 5, S. 121-140). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung.

Largo, R. H. (2012). *Lernen geht anders; Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. München: Piper Verlag GmbH.

- Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. H. (3. Quartal 1997). Wovor schützen Schutzfaktoren?; Anmerkung zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. (F. Wilkening, R. Pekrum, K. Reusser, & G. Trommsdorff, Hrsg.) *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, S. 260-270.
- Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. H. (1999). Was wird aus Risikokindern; Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag, *Was Kinder stärkt; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 71-93). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Leisau, A. (o. A.). *Kindergärten für Weltkinder: Zur interkulturellen Pädagogik im Elementarbereich*. Abgerufen am 24. 6 2016 von Kita Handbuch herausgegeben von Martin R. Textor: <http://kindergartenpaedagogik.de/1525.html>
- Leist-Villis, A. (o.A.). *Information - Fortbildung - Netzwerk- zur frühkindlichen Zweisprachigkeit*. Abgerufen am 05. 05. 2016 von „Machst Du mir die τοάντα zu?“ Sprachen in Kontakt: http://www.zweisprachigkeit.net/sprachen_in_kontakt.htm
- List, G. (6-7. 2009). Sprache haben ist merh als sprechen können; Die soziale und psychologische Bedeutung des Spracherwerbs. *kindergarten heute*, S. 8-14.
- Lösel, F., & Bender, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag, *Was Kinder stärkt; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 37-58). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Lübke, R. (2016). Optimismus. In D. Frey, & D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte; Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 137-148). Berlin, Heidelberg: © Springer-Verlag.
- Maercker, A. (2009). *Posttraumatische Belastungsstörungen* (3., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Ausg.). Heidelberg: © Springer Medizin Verlag.
- Marx, E. (02. 2008). "Zweisprachig aufwachsen - überfordert das die Kinder?". *kindergarten heute*, S. 13.
- Masten, A. S. (03. 2001). Ordinary Magic; Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, S. 227-238.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2013). Culture and nonverbal communication. In J. A. Hall, & M. L. Knapp, *Nonverbal communication* (2. Ausg., S. 697-728). Berlin; Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (2002). *PISA 2000: Die Studie im Überblick; Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Druck: Oktoberdruck, Berlin.
- Meier-Braun, K.-H. (2015). *Einwanderung und Asyl*. (L. f. Bildung, Hrsg.) München: C.H. Beck.
- Merkel, J. (2005). *Gebildete Kindheit; Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird; Handbuch der Bildungsarbeit im Elementarbereich*. Bremen: edition lumière.

Meysen, T., Beckmann, J., & González Méndez de Vigo, N. (2016). *Deutscher Bildungsserver; Der Wegweiser zur Bildung*. Abgerufen am 15. 03. 2016 von Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege; Rechtsexpertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts:
http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2016/20160126_meysen_et_al_expertise_kit_azugang_fluechtlingskinder.pdf

Ministerium für Bildung, W. u.-V. (2010). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern; Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Schwerin: produktionsbüro TINUS.

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen, Rheinland Pfalz. (2012). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz* (Bd. 5). Berlin: Cornelsen Verlag.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen; Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgau: ©Verlag Herder.

Murjanah, M. (April 2016). *Flüchtlinge in Deutschland*. Abgerufen am 14.04. 2016 von <http://www.fluechtlingskrise.info/index.php#category>

Musiol, M. (2010). Aspekte zur Trias von Betreuung, Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und wie sie in der Praxis sichtbar werden. In W. u.-V. Ministerium für Bildung, *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern* (S. 1-13). Schwerin: produktionsbüro TINUS.

Oberhuemer, P. (2013). Pädagogik der Vielfalt - interkulturelle Pädagogik: Reflexion zum Thema. In M. Ulich, P. Oberhuemer, & M. Soltendieck, *Die Welt trifft sich im Kindergarten; Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Tageseinrichtungen* (S. 9-13). Berlin: Cornelsen Verlag.

Oberzaucher-Tölke, I. (o. J.). "Deine Kultur, meine Kultur": Warum es sich lohnt, die "Kulturbille" hin und wieder abzusetzen. Abgerufen am 29. 6. 2016 von Kita Handbuch herausgegeben von Martin R. Textor: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2271.html>

Opp, G., & Fingerle, M. (2008). Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In G. Opp, & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (Bd. 3, S. 7-18). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Opp, G., Fingerle, M., & Freytag, A. (1999). Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 9-21). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.

Preissinger, C. (2003). Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten; Ein Konzept für die Wertschätzung von Vielfalt und gegen Toleranz. In P. Wagner, & C. Preissinger, *Kleine Kinder, keine Vorurteile?; Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 12-33). Freiburg; Basel; Wien: © Verlag Herder Freiburg im Breisgau.

PRO ASYL Bundesweite Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge e.V. (7. 10. 2010). *Kinderrechte ernst nehmen!* Abgerufen am 09. 06. 2016 von Gesetzlicher Änderungsbedarf aufgrund der Rücknahme der Vorbehalte zur UN-Kinderrechtskonvention: https://www.proasyl.de/wp-content/uploads/2015/12/2010_10_07_PRO_ASYL_Gesetzlicher_Handlungsbedarf_zur_Umsetzung_der_UN_KRK.pdf

ReachOut Berlin - Opferberatung für Opfer rechter, rassistischer und antisemitischer Gewalt. (1. 2015). *Grundlagen für ein diskriminierungsfreie Pädagogik im Kindergarten.* (r. u. ReachOut Berlin - Opferberatung für Opfer rechter, Hrsg.) Abgerufen am 26. 6. 2016 von www.migration-online.de: http://www.migration-online.de/data/reach_out_grundlagenfuereinediskriminierungsfreiepaedagogik.pdf

Richter, A. (10. 03. 2005). *Das Kita-Handbuch herausgegeben von Martin R. Textor.* Abgerufen am 18. 06. 2016 von Risiko und Resilienz: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1286.pdf>

Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen – Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 360-382). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.

Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2. 2013). Resilienz; An schwierigen Lebensumständen wachsen. *kindergarten heute*, S. 8-13.

Rosenblatt, R. (1983). *children of war.* Garden City, New York: Anchor Press / Doubleday.

Roth, H.-J., & Terhart, H. (11/12 2009). Kinder mit Migrationshintergrund; Ein Gespräch mit Prof. Dr. Hans-Joachim Roth und Henrike Terhart über die Herausforderungen für Kitas in der Einwanderungsgesellschaft. 8-11. ("heute", Interviewer, & K. heute, Herausgeber)

Rutter, M. (1990). Psychological resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Hrsg.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (S. 181-215). Cambridge; New York; Victoria: Cambridge University Press.

Scheithauer, H., & Petermann, F. (2000). Frühinterventionen und -präventionen im Säuglings-, und Kleinkind- und frühen Kindesalter. In F. Petermann, K. Niebank, & H. Scheithauer, *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung; Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 331-358). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag.

Scheithauer, H., Mayer, H., Heim, P., & Barquero, B. (2005). *Das Kita-Handbuch.* Abgerufen am 21. 6. 2016 von Papilio - ein Programm im Kindergarten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1720.html>

Scherr, A. (11/12 2011). Was meint Diskriminierung?; Warum es nicht genügt, sich mit Vorurteilen auseinander zu setzen. *Sozial Extra*, S. 34-38.

Schick, A. (o. A.). FAUSTLOS. Abgerufen am 20. 06. 2016 von <http://www.faustlos.de/faustlos/>

Schirilla, N. (2016). *Migration und Flucht; Orientierungswissen für die Soziale Arbeit.* (M. Becker, C. Kricheldorf, & J. Schwab, Hrsg.) Stuttgart: © W. Kohlhammer GmbH.

- Schlösser, E. (2004). „Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell“; *Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung*. Münster: Ökotopia Verlag.,
- Schlösser, E. (11 2012). Geteiltes Wissen sichert den doppelten Erfolg; Grundeinstellung zur kooperativen Spracharbeit von Eltern und Erzieherinnen. *klein&groß*, S. 10-13.
- Schreiber, V., & Iskenius, E.-L. (03. 2013). *Amnesty-Aktionsnetz Heilberufe*. Abgerufen am 15. 06. 2016 von Flüchtlinge: zwischen Traumatisierung, Resilienz und Weiterentwicklung: <http://amnesty-heilberufe.de/2013/07/fluechtlinge-zwischen-traumatisierung-resilienz-und-weiterentwicklung/>
- Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (3 Ausg.). (P. Sabine, Hrsg.) Heidelberg: © Spektrum Akademischer Verlag (Imprint von Springer).
- Siegrist, U. (11 2014). Die Kraft der Stehaufmenschen; Resilienz im Alltag. *klein & groß*, S. 7-10.
- Şikcan, S. (2003). "Die verstehen uns nicht!" Den Dialog mit Immigranteneltern eröffnen. In P. Wagner, & C. Preissing (Hrsg.), *Kleine Kinder, keine Vorurteile?; Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 77-89). Freiburg; Basel; Wien: © Verlag Herder Freiburg im Breisgau.
- Sit, M. (2012). *Sicher, stark und mutig; Kinder lernen Resilienz*. Freiburg im Breisgau: © Kreuz Verlag in der Verlag Herder GmbH.
- Soltendieck, M. (2013). Kommunikation und Zusammenarbeit mit Familien aus verschiedenen Kulturen. In M. Ulich, P. Oberhuemer, & M. Soltendieck (Hrsg.), *Die Welt trifft sich im Kindergarten; Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Tageseinrichtungen* (Bd. 5, S. 36-43). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Speck-Hamdan, A. (1999). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern ausländischer Familien. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag, *Was Kinder stärkt; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 221-228). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Spitzer, M. (03. 2014). Zwei Sprachen sind gesund! (Gehirn & Geist). *Nervenheilkunde*, S. 180-189.
- Spohn, C. (05. 2010). Die ganz andere Welt von Adis, Kutay oder Leyla; Wie Supervision die interkulturelle Arbeit unterstützen kann. *kindergarten heute*, S. 26-31.
- Stemmler, M., & Hacker, S. (2009). Aggression. In A. Lohaus, H. Domsch, A. Lohaus, & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 3-17). Heidelberg: © Springer Medizin Verlag.
- Taube, D. (11 2014). Resilienz; Wissenswertes für den Kita-Alltag. *klein&groß*, S. 11-14.
- Textor, M. (o.A.). *Kita Handbuch*. Abgerufen am 21. 06. 2016 von Kurt Gerwig: Bildungs- und Lerngeschichten. Grundlagen - Praxiserfahrungen - Anregungen. Idee, Konzeption und fachliche Begleitung: Deutsches Jugendinstitut (DJI): <http://www.kindergartenpaedagogik.de/58.html>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (21. 09. 2015). *thueringen.de*. Abgerufen am 23. 04. 2016 von Kinder aus Flüchtlingsfamilien in Kindertageseinrichtungen; Handreichung des

Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport:

http://www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/kindergarten/aktuelles/15-09-21_handreichung_fluechtlings_kita_2015.pdf

Tietze, W., Viernickel, S., Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., et al. (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder* (Bd. 3). (W. Tietze, S. Viernickel, & Dittrich, Hrsg.) Berlin; Düsseldorf; München: Cornelson Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Ulich, M. (2013a). Sprachentwicklung: Kinder die mit verschiedenen Sprachen aufwachsen. In M. Ulich, P. Oberhuemer, & M. Soltendieck, *Die Welt trifft sich im Kindergarten; Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen* (5 Ausg.). Berlin: Cornelsen Schulverlag GmbH.

Ulich, M. (2013b). Was mache ich mir für ein Bild? Erfahrungen und Stereotype im Umgang mit anderen Kulturen. In M. Ulich, P. Oberhuemer, & M. Soltendieck, *Die Welt trifft sich im Kindergarten; Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen* (S. 44-48). Berlin: © Cornelsen Schulverlage GmbH.

Uslucan, H.-H., & Yalcin, C. S. (12. 2012). *Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration - Analyse bestehender Forschungsbestände; Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung (ZfTI) im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Abgerufen am 29. 6. 2016 von <http://www.antidiskriminierungsstelle.de/>:
http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Wechselwirkung_zw_Diskr_u_Integration.pdf?__blob=publicationFile

von Hagen, C., & Röper, G. (2007). Resilienz und Ressourcenorientierung - Eine Bestandsaufnahme. In I. Fooken, & J. Zinnecker, *Trauma und Resilienz; Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindeheiten* (S. 15-28). Weinheim; München: Juventa Verlag.

von Trott, S. (2011). "Und dann bin ich abgehauen"; *Traumatische Familienerfahrungen als Ursache für Straßenkarrieren Jugendlicher*. Marburg: © Tectum Verlag.

Wagner, P. (2003a). Anti-Bias-Arbeit ist eine lange Reise..."; Grundlagen vorurteilsbewusster Praxis in Kindertageseinrichtungen. In P. Wagner, C. Preissing, P. Wagner, & C. Preissing (Hrsg.), *Kleine Kinder, keine Vorurteile?; Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 34-62). Freiburg; Basel; Wien: © Verlag Herder Freiburg im Breisgau.

Wagner, P. (2003b). *Institutionalisierte Diskriminierung und Ausgrenzung*. Abgerufen am 29. 06. 2016 von <http://www.situationsansatz.de/>:
http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner_Institutionalisierte_Diskriminierung.pdf

Wagner, P. (07-07 2006a). Sprachliche Bildung und gesellschaftliche Ausgrenzung; Anforderungen an Kindertageseinrichtungen. *klein&groß*, S. 22.27.

Wagner, P. (2006b). "Warum sagt Aschenputtel denn nichts?" *Soziale Ungleichheit und vorurteilsbewusste Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Abgerufen am 29. 6. 2016 von Kita Handbuch herausgegeben von Martin R. Textor: <http://kindergartenpaedagogik.de/1679.html>

Wagner, P. (09. 2007). Ausgrenzung - eine Thema, das alle betrifft; Unser Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. *kindergarten heute*, S. 6-13.

Wagner, P. (08. 2012). *Diversität und Kindheit; Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion.* (H. B. Stiftung, Herausgeber) Abgerufen am 26. 6 2016 von Diversität respektieren, Diskriminierung widerstehen - Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Rahmen von Kinderwelten: <https://www.boell.de/sites/default/files/2012-09-Diversitaet-Kindheit.pdf>

Weiß, H. (2011). So früh wie möglich - Resilienz in der interdisziplinären Frühförderung. In M. Zander, *Handbuch Resilienzförderung* (S. 330-349). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.

Welter-Enderling, R. (2016). Einleitung: Resilienz aus Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderling, & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz - Gedeiehen trotz widriger Umstände* (Bd. 5, S. 9-21). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH.

Werner, E. E. (1999). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag, *Was Kinder stärkt; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 25-36). München: Ernst Reinhardt.

Werner, E. E. (2007). Resilienz und Protektionsfaktoren im Lebensverlauf von Kriegskindern; Ausgewählte empirische Studie. In I. Fooken, & J. Zinnecker (Hrsg.), *Trauma und Resilienz* (I. Fooken, Übers., S. 47-55). Weinheim; München: Juventa Verlag.

Werner, E. E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In *Was Kinder stärkt?; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 20-31) (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Werner, E. E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In M. Zander, *Handbuch Resilienzförderung*; (S. 32-46). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.

Werner, E. E. (2014). What can we learn about Resilience from Large-scale Longitudinal Studies? In S. Goldstein, & R. B. Brooks, *Handbook of Resilience in children* (2. Ausg., S. 87-102). New York; Heidelberg; Dordrecht; London: Springer.

Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung - eine begriffliche Systematisierung. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 180-207). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.

Willikonsky, A. (2009). *Praxis Buch Sprachenwicklung und Sprachförderung*. Schaffhauser AG: SCHBUL Lernmedien AG.

Wustmann, C. (2004). *Resilienz; Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern.* (P. D. Fthenakis, Hrsg.) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Wustmann, C. (13. 09. 2005). *Social Science Open Access Repository.* (I. Bohn, Hrsg.) Abgerufen am 11. 06. 2016 von Dokumentation der Fachtagung "Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht" am 13. September 2005 in Frankfurt am Main: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/36813>

Wustmann, C. (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In M. Zander, & M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 350-359). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.

Zander, M. (2008). *Armes Kind-starkes Kind?; Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zander, M. (2011). Armut als Entwicklungsrisiko - Resilienzförderung als Entwicklungshilfe? In M. Zander, *Handbuch Resilienzförderung* (S. 275-313). Wiesbaden: © VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien.

Zander, M., & Roemer, M. (2016). Resilienz im Kontext von Sozialer Arbeit: Das Geheimnis der menschlichen Seele lüften? In R. Wink (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung; Studien zur Resilienzforschung* (S. 47-72). Wiesbaden: © Springer Fachmedien.

Ziegenhain, U., Wijnroks, L., Derksen, B., & Dreisörner, R. (1999). Entwicklungspsychologische Beratung bei jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen: Chancen früher Förderung der Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag, *Was Kinder stärkt; Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 142-165). München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: S. 38; Risiko- und Schutzfaktoren (Lanfranchi, 2016, S.127)

Lanfranchi, A. (2016). Resilienzförderung von Kindern bei Migration und Flucht. In R. Welter-Enderling, & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (Bd. 5, S. 121-140). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Ausarbeitung selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Die von mir verwendeten Quellen und Hilfsmittel sind im Literaturverzeichnis angeführt.

Insbesondere versichere ich, dass ich alle wörtlichen und sinngemäßigen Übernahmen aus anderen Werken oder von Personen als solche kenntlich gemacht haben.

Neubrandenburg, 12. Juli 2016

Anne Schwandt