

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Hochschule für Soziale Arbeit HSA  
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit  
Muttenz

Á

Á

## **Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund**

**Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit zur Förderung  
der Resilienz von Kindern mit einem Fluchthintergrund  
leisten?**

.

.

.

.

.

Bachelor-Thesis vorgelegt von  
Sina Keller  
16-650-145

.

Eingereicht bei  
Prof. Linus Marcello Schumacher  
Muttenz, im Januar 2021

## **Abstract**

Die vorliegende Bachelor Arbeit geht der Frage nach, welchen Beitrag die Schulsozialarbeit zur Förderung der Resilienz von Kindern mit einem Fluchthintergrund leisten kann.

Die Anzahl von Kindern mit einem Fluchthintergrund in den Schulen steigt stetig an. Die traumatisierenden Lebensbedingungen und Erfahrungen auf der Flucht, die ungünstige Lebenssituation im Aufnahmeland und die zerbrochenen Familienstrukturen, stellen die Kinder, deren Eltern aber auch die Schulen und die Gesellschaft vor eine grosse Herausforderung.

Die junge Resilienzforschung hat belegt, dass sich Kinder trotz vielfältiger Risikofaktoren gesund entwickeln können und dass eine protektive Entwicklung in Risikokontexten gefördert werden kann.

Die Bachelor-These kommt zu dem Schluss, dass sich die Schulsozialarbeit, als an der Schule ansässiges, niederschwelliges, ressourcenorientiertes Angebot der Kinder und Jugendhilfe, besonders gut für die Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund eignet, da sie sich für den gesamten Lebenskontext ihrer jungen Klientinnen und Klienten interessiert und sich anwaltschaftlich gegenüber Lehren, Eltern, Schulgremien und Politik für die Interessen der Kinder einsetzt.

# Inhaltverzeichnis

Einleitung .....	1
1.1 Herleitung der Fragestellung .....	1
1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit .....	2
1.3 Aufbau der Arbeit .....	3
Hauptteil .....	4
2 Resilienz .....	4
2.1 Begriffsdefinition Resilienz .....	4
2.2 Resilienz im sozialwissenschaftlichen Verständnis .....	5
2.3 Resilienzforschung .....	6
2.3.1. Risikofaktoren .....	7
2.3.1.1 Wirkmechanismen der Risikofaktoren .....	10
2.3.2 Schutzfaktoren .....	11
2.3.3 Bedeutung von Beziehung .....	14
2.3.4 Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren .....	15
2.3.4.1 Resilienzmodelle .....	16
2.3.4.2 Rahmenmodell von Resilienz .....	17
2.4 Resilienzförderung .....	18
2.4.1. Resilienzförderung auf der individuellen Ebene .....	18
2.4.2 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene .....	19
2.4.3 Wirkprinzipien .....	20
3 Schulsozialarbeit .....	21
3.1 Begriffsdefinition .....	21
3.1.1 Trägerschaft .....	22
3.1.2 Zielgruppen .....	22
3.1.3 Angebot und Kernaufgaben .....	23
3.1.3.1 Beratung .....	24
3.1.3.2 Begleitung und Einzelfallhilfe .....	26
3.1.3.3 Zusammenarbeit mit Lehrkräften .....	27
3.1.3.4 Zusammenarbeit mit Eltern .....	28
3.1.3.5 Schulentwicklung .....	28
3.2 Grundsätze und Handlungsprinzipien .....	30
4 Kinderflüchtlinge .....	32
4.1 Aktuelle Zahlen .....	33
4.2 Begriffsklärung .....	33
4.2.1 Flüchtling .....	33

4.2.2 Minderjährige Flüchtlinge.....	35
4.3 Lebenslage von begleiteten minderjährigen Flüchtlingen .....	36
4.3.1 Wohnsituation.....	36
4.3.2 Familie.....	37
4.3.3 Bildung .....	38
4.3.4 Gesundheit.....	39
4.4 Trauma .....	40
4.4.1 Posttraumatische Belastungsstörung.....	40
4.4.1.1 Hyperarousal .....	41
4.4.1.2 Intrusionen .....	41
4.4.1.3 Konstriktion .....	42
4.5 Traumatisierte Kinder.....	43
Schlussteil .....	44
5 Schlussfolgerung.....	44
5.1 Risiko- und Schutzfaktoren von Kindern mit einem Fluchthintergrund.....	44
5.2 Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund .....	46
5.3 Beantwortung der Fragestellung .....	48
6 Literatur- und Quellenverzeichnis .....	54
6.1 Literaturverzeichnis.....	54
6.2 Elektronische Quellen .....	57

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1. Zusammenspiel von risikomildernden und risikoerhöhenden Bedingungen (in: Fröhlich- Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 33)	15
Abbildung 2. Rahmenmodell von Resilienz nach Kumpfer (in: Kaiser 2020: 57)	17

# Einleitung

## 1.1 Herleitung der Fragestellung

Verfügt ein Mensch über ein bestimmtes Mass an Resilienz, dann gelingt es ihm besser mit aussergewöhnlichen psychosozialen Belastungen und Risiken umzugehen (vgl. Zander/Roemer 2016: 49). Menschen mit einer hohen Resilienz sind demnach viel widerstandsfähiger gegenüber belastenden Lebenssituationen als andere. Beschäftigt man sich mit der Resilienzforschung, dann wird ersichtlich, dass Resilienz keine angeborene Fähigkeit ist, sondern im Verlauf der individuellen Entwicklung erworben und erlernt werden kann (vgl. Wustmann 2009: 71). Bei der Entwicklung beziehungsweise Förderung von Resilienz wird ein besonderes Augenmerk auf die Kindheit gelegt. Denn eine frühzeitige Stärkung der Resilienz ist grundlegend, um zu verhindern, dass schon von früh an ein unangemessener Umgang mit Belastungssituationen gewählt und über die Zeit stabilisiert wird. Ziel der Resilienzförderung ist es Kinder für eine aktive, konstruktive und erfolgreiche Auseinandersetzung mit Risikosituationen stark zu machen und Risikoeinflüsse zu verhindern (vgl. Wustmann 2005: 203). Kindern die schon früh mit traumatischen Erlebnissen konfrontiert werden, bietet die Resilienzförderung eine Möglichkeit schwierige Lebenssituationen anhand persönlicher Ressourcen, Fähigkeiten und Potentialen zu meistern und so an der individuellen Bewältigung zu wachsen (vgl. Bernard 2010: 61).

Eine besonders belastende Lebenssituation stellt das Leben von Kindern mit einer Fluchterfahrung dar. Sie wachsen in traumatisierten Familien auf, haben unsichere Lebensperspektiven, oft eine ungesicherte aufenthaltsrechtliche Situation, leben in Armut, leiden unter der kulturellen Fremdheit sowie unter Sprachschwierigkeiten und sind häufig selbst traumatisiert (vgl. Irmeler 2011: 577). Die Förderung der Resilienz ist in diesem Falle, nach Meinung der Autorin, sehr wichtig, um den Kindern mit einem Fluchthintergrund ein gelingendes Leben in ihrem Ankunftsland zu ermöglichen.

Aufgrund der hohen Effektivität der Resilienzförderung innerhalb der frühen Kindheit (vgl. Zander/Roemer 2016: 57) sind vor allem die Tätigkeiten innerhalb der Vor- sowie Grundschule als wichtige Anknüpfungspunkte zu sehen. Ausserdem bildet die Schule häufig den ersten Kontakt ausserhalb der Familie (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2015: 3). Die Schulsozialarbeit, welche die Kinder in ihrer Lebensbewältigung, der Persönlichkeitsentwicklung und in der Lösung anfallender Probleme unterstützt (vgl. Baier 2018: 12), hat nach Meinung der Autorin sehr grosses Potential für die Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund.

Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

*Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit zur Förderung der Resilienz von Kindern mit einem Fluchthintergrund leisten?*

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

Weltweit befanden sich Ende des Jahres 2019 79,5 Millionen Menschen auf der Flucht. Ein bisschen weniger als die Hälfte der Flüchtlinge waren minderjährig. Viele dieser Kinder und Jugendlichen sind bei der Ankunft im Aufnahmeland durch die Erlebnisse aus dem Herkunftsland sowie durch negative Erfahrungen während der Flucht traumatisiert (vgl. UNHCR Schweiz o.J.). Sie haben aufgrund ihrer Traumatisierungen besondere Bedürfnisse und benötigen einen besonderen Schutz. Oft jedoch wirken die Rahmenbedingungen, in denen sie in ihrem Aufnahmeland leben müssen, retraumatisierend. So ist das Leben durch Armut, Arbeitslosigkeit der Eltern, beengte Wohnverhältnisse, ungewisse Zukunftsaussichten und zerrissene Familienverhältnisse geprägt. Häufig fehlt es den Kindern ausserdem an wichtigen Schutzpersonen. Viele Eltern können aufgrund ihrer eigenen Traumatisierung keine Schutzfunktion mehr wahrnehmen. Andere minderjährige Flüchtlinge kommen unbegleitet in das Aufnahmeland. Je mehr Sicherheit und Verlässlichkeit Flüchtlingskinder in dem Aufnahmeland erleben und je mehr empathische Personen für sie da sind, desto grösser wird die Chance, dass sich ein Kind ohne grössere Probleme und langfristige Symptome, wie Posttraumatische Belastungsstörungen, entwickelt. Die Förderung der Resilienz ist ein Weg um den Kindern zu ermöglichen die traumatisierenden Lebensverhältnisse zu verarbeiten und ein befriedigendes, hoffnungsvolles Leben zu gestalten (vgl. Irmeler 2009: 27f).

Die Profession der Sozialen Arbeit ist für die Resilienzförderung prädestiniert. So zählen zum einen entwicklungsgefährdete Kinder zur Zielgruppe der Sozialen Arbeit und zum anderen setzt die Arbeitsweise der Sozialen Arbeit methodisch an den drei für die Resilienzförderung wichtigen Ebenen (personale Ebene, familiäre Ebene und soziale Ebene) an: Ausgehend vom Verhalten des Einzelnen, versucht die Soziale Arbeit gleichzeitig auch auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Umweltfaktoren einzuwirken, welche die Lebensbedingungen des Klientel mitbedingen (vgl. Zander/Roemer 2016: 58). Weiter bietet die Soziale Arbeit durch die in jeder Kooperation zugrundeliegende Beziehungsarbeit die Erfahrung einer positiven zwischenmenschlichen Beziehung an. Diese gehört zu den wichtigsten Entwicklungs- und Schutzfaktoren innerhalb des Resilienz Konzeptes (vgl. Bernard 2010: 62).

## **1.3 Aufbau der Arbeit**

Der erste Teil des Hauptteiles beschäftigt sich mit dem Thema Resilienz. Nach einer anfänglichen Klärung und Definition Begriffes der Resilienz werden die wichtigsten Erkenntnisse aus der Resilienzforschung zusammengetragen. Dabei liegt der Fokus besonders auf den Risiko- und Schutzfaktoren sowie deren Wechselwirkung. Anschliessend geht die Arbeit auf die Resilienzförderung ein, definiert diese und versucht herauszufinden, was für die Resilienzförderung auf der individuellen Ebene und auf der Beziehungsebene wichtig ist. Abschluss des ersten Teiles bildet eine kurze Auseinandersetzung mit den Wirkprinzipien der Resilienzförderung.

Der zweite Teil des Hauptteils verschafft einen Überblick über das Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit. Neben einer Definition des Begriffes, werden die wichtigsten Zielgruppen der Schulsozialarbeit vorgestellt und die Kernaufgaben beschrieben. Zum Schluss werden die Grundsätze und die Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit vorgestellt.

Der Letzte Teil des Hauptteiles widmet sich dem Thema Kinderflüchtlinge. Neben aktuellen Statistiken zum Thema Flucht und einer Definition des Flüchtlingsbegriffes versucht dieser Teil vor allem die Lebenslage von begleiteten minderjährigen Flüchtlingen zu beschreiben. Dazu findet eine Auseinandersetzung mit der Wohnsituation, der familiären Situation und der Gesundheit von begleiteten minderjährigen Flüchtlingen statt. Daran anknüpfend will die Autorin in einem Exkurs zum Thema «Trauma» herausfinden, wie sich traumatische Erlebnisse auf das Leben von Kindern mit einem Fluchthintergrund auswirken können.

Der Schlussteil der Arbeit bringt alle drei Themen zusammen. Beginnend mit einer Erläuterung der wichtigsten Risiko- und Schutzfaktoren von Kindern mit einem Fluchthintergrund, folgt die Beschreibung des «Drei-Säulen-Modells zur Förderung von Resilienz» von Kindern mit einem Fluchthintergrund. Daran anknüpfend wird abschliessend die Fragestellung beantwortet und ausführlich die Rolle, sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit in Bezug auf Kinder mit einem Fluchthintergrund diskutiert.

# Hauptteil

## 2 Resilienz

### 2.1 Begriffsdefinition Resilienz

Das Wort Resilienz stammt von dem lateinischen Wort «resilere» ab und bedeutet so viel wie abprallen oder zurückspringen (vgl. Masten 2016; Rönna-Böse 2013, zit. nach Kaiser 2020: 6). Der Begriff der Resilienz geht auf die Materialkunde zurück. Dort findet er Verwendung für widerstandsfähige Materialien, welche sich durch äussere Krafteinwirkung verbiegen ohne zu brechen. Ein Gummiband zum Beispiel kehrt nach einer Dehnung wieder in seine ursprüngliche Form zurück und gilt somit als ein Material mit einer hohen Resilienz. Der Begriff der Resilienz wird in vielen unterschiedlichen Disziplinen verwendet. Neben den Fachgebieten der Psychologie, der Sozial-, und Neurowissenschaften wird er unter anderem auch in den Ingenieurwissenschaften, der Ökologie, Ökonomie, der Stadt-, und Organisationsentwicklung sowie im Militärwesen verwendet (vgl. Kaiser 2019:6). Aufgrund der sich unterscheidenden Begriffsbestimmungen aus den verschiedenen disziplinären Blickwinkeln existiert keine allgemein anerkannte Definition von Resilienz (vgl. Loth 2008; Felton 2000; Kaplan 1999, zit. nach Mergenthaler 2012: 61f). Jedoch gibt es zwei zentrale Komponenten, welche sich in vielen Definitionen wiederfinden lassen. So ist erstens das Vorhandensein eines irgendwie gearteten bedrohlichen Ereignisses oder Umstandes, welches/welcher ein Risiko darstellt, grundlegend. Zweitens muss dieses Risiko mindestens mit der Abwesenheit jeglicher dysfunktionaler Zustände gemeistert werden. Meistens jedoch findet eine positive Anpassung an die Risikosituation und somit ein individuelles Wachstum respektive eine Verbesserung statt (vgl. Haase 2004; Luthar/Cicchetti/Becker 2000; Masten 2001, zit. nach Mergenthaler 2012: 62). In Bezug auf diese zwei Komponenten beschreibt Mergenthaler (2012: 62) Resilienz folgendermassen: «Phänomen einer positiven Anpassung oder Entwicklung angesichts widriger Lebensbedingungen oder -ereignisse.»

Die vorliegende Arbeit begrenzt ihren Blickwinkel auf das sozialarbeiterische respektive sozialwissenschaftliche Verständnis von Resilienz. Jedoch nimmt sie auch Bezug auf psychologische Aspekte von Resilienz, da die Sozialpädagogik und die Soziale Arbeit als transdisziplinäre Wissensgebiete auf Erkenntnisse ihrer Bezugswissenschaften zurückgreifen müssen (vgl. Zander/Roemer 2016: 50).

## 2.2 Resilienz im sozialwissenschaftlichen Verständnis

In der Sozialen Arbeit spricht man dann von Resilienz, wenn sich ein Mensch von einem Schicksalsschlag schneller und besser erholt, als aufgrund der Schwere eines Erlebnisses anzunehmen wäre. Also dann, wenn sich ein Mensch mit seiner Reaktionsweise vom Bewältigungsverhalten einer statistischen Mehrheit abhebt und ungewöhnlich widerstandsfähiges Verhalten zeigt. Dementsprechend wird Resilienz innerhalb der Sozialwissenschaften als unerwartet hohe seelische Widerstandskraft angesichts aussergewöhnlichen Risiken umschrieben (vgl. Zander/Roemer 2016: 47f). Wichtig zu betonen ist, dass nur dann von einem resilienten Verhalten die Rede ist, wenn ein Mensch unerwartete Krisensituationen, die nicht zu einem normalen Verlauf der menschlichen Entwicklung gehören, unerwartet gut meistert (vgl. Zander 2011 in ebd.: 51). Solche unerwarteten, spontanen Risiken können durch persönliche Merkmale einer Person (*Geburtskomplikationen, chronische Krankheit, schwere Behinderung*), die familiäre Lage (*Verlust eines Elternteils, Familiäre Gewalt, Trennung respektive Scheidung, Vernachlässigung*) das soziale Milieu (*Aufwachsen in einem sozialen Brennpunkt, soziale Ausgrenzung, Diskriminierungserfahrungen, Flucht, Krieg*) oder von aussen kommend (*Naturkatastrophe*) bedingt sein. Durch die menschliche Entwicklung per se erwartbare Entwicklungsrisiken, wie zum Beispiel Probleme innerhalb der Pubertät, erhalten im Resilienzdiskurs keine Bedeutung. Das Besondere am sozialwissenschaftlichen Verständnis von Resilienz besteht in der Unmöglichkeit, diese wissenschaftlich exakt zu erfassen oder zu messen (vgl. Zander/Roemer 2016: 49). Die Resilienz eines Menschen ist keine statische Grösse, keine Charaktereigenschaft oder ein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein stetiger Anpassungs- und Entwicklungsprozess. Resilienz kann sich aufgrund von gemachten Erfahrungen und Erlebnissen verändern und ist variabel (vgl. Opp/Fingerle 2008; Rutter 2000; Scheithauer/Niebank/Petermann 2000, zit. nach Kaiser 2020: 10). Ausserdem wird Resilienz als situationsspezifisch und multidimensional charakterisiert und kann sich je nach Lebensbereich oder Situation verändern (vgl. Luthar 1993; Scheithauer/Niebank/Petermann 2000, zit. nach ebd.: 11). Resilienz ist somit keine stabile Einheit, die den Träger ein Leben lang unverwundbar macht. Ein Kind kann zu einem bestimmten Zeitpunkt als resilient gelten und zu einem anderen Zeitpunkt in einer anderen Situation Schwierigkeiten in der Bewältigung einer Risikolage aufweisen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 10).

Lange Zeit galt als erwiesen, dass eine stark risikobelastete Kindheit psychische Störungen oder abweichendes Verhalten nach sich ziehen würde. Die Resilienzforschung brachte eine Abkehr von diesem Denken (vgl. Zander/Roemer 2016: 50).

## 2.3 Resilienzforschung

Die Resilienzforschung gilt als relativ junge Forschungsrichtung. Sie entstand in den 1970er Jahren im Rahmen eines Paradigmenwechsel der Entwicklungspsychopathologie (vgl. Diers 2016; Petermann 2000, zit. nach Zander 2010: 27). Im Zentrum der Entwicklungspsychopathologie steht die Untersuchung von Entwicklungsprozessen und die Frage wie psychische Störungen entstehen und wie diese vermieden werden können (vgl. Heinrichs/Lohaus 2011: 16) Lange Zeit herrschten in der Entwicklungspsychopathologie monokausale und deterministische Erklärungsmodelle vor. Bestimmte kindliche Entwicklungsprobleme wurden dementsprechend auf ein konkretes Problem beziehungsweise auf ein bestimmtes Risiko zurückgeführt. Wissenschaftliche Forschung und empirisch gestützte Erfahrungen brachten eine Abkehr von diesem Denken. Die deterministischen Erklärungsmodelle wurden durch probabilistische Modelle ersetzt. Diese gingen nicht mehr von einer vorbestimmten Zwangsläufigkeit aus, sondern operierten mit Wahrscheinlichkeiten. Entwicklungsprobleme wurden somit nicht mehr als zwangsläufige Folge eines bestimmten Risikos angesehen, sondern bestimmte Risiken erhöhten die Wahrscheinlichkeit einer Fehlentwicklung. Nach diesem Umdenken lag die Aufmerksamkeit der Forschung lange Zeit auf den entwicklungsgefährdeten Aspekten und wahrscheinlichen Fehlentwicklungen. Durch die Erkenntnisse mehrerer Langzeitstudien, wie der Kauai-Langzeitstudie, in welcher sich Kinder trotz widriger Lebensumstände und andauernden psychischen Belastungen als widerstandsfähig bewiesen, fand eine erneute Neuorientierung statt (vgl. Zander 2010: 28f). Der Blick der Forschung konzentrierte sich immer mehr auf die protektiven Faktoren, welche eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit sich brachten und nahm immer wie mehr Abstand von der Untersuchung von krankmachenden Faktoren (vgl. Diers 2016: 45). Somit fand ein Perspektivenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung statt. Die Fixierung auf die Risiken wurde durch eine Analyse der vorhanden beziehungsweise nicht vorhanden Schutzfaktoren abgelöst. Die Frage nach den Faktoren, welche Kinder oder Erwachsene trotz widriger Lebensumstände, Belastungen und Risiken widerstandsfähiger respektive resilienter machen, rückte in den Fokus der Forschung (vgl. Zander 2010: 29f).

In den 1980er Jahren erweiterte sich der Blick der Forschung erneut. Die alleinige Fokussierung auf scheinbar magische Persönlichkeitseigenschaften von Kindern erschien als unzureichend für die Erklärung des Phänomens der Resilienz. Der Betrachtungsrahmen wurde erweitert und richtete sich nun auf das Zusammenspiel von Vulnerabilität, Trauma und Risikofaktoren mit Resilienz, Ressourcen und Schutzfaktoren. Ausserdem dehnte sich das Interesse auf die gesamte Lebensspanne eines Menschen aus und beschäftigte sich nicht mehr nur mit der kindlichen Entwicklung (vgl. Fooker 2016: 30).

Die Resilienzforschung wird in vier Phasen unterteilt: Im Mittelpunkt der *ersten Phase* stand die Definition von Resilienz. Die Forscher versuchten zu beschreiben wie Resilienz gemessen werden kann und wie sie wirkt. *Die zweite Phase* beschäftigte sich hauptsächlich mit den Prozessen und Wirkmechanismen von Resilienz. Sie versuchte herauszufinden, wie protektive Kräfte funktionieren und wie eine protektive Entwicklung in Risikokontexten gefördert werden könnte. Das Augenmerk der dritten Phasen lag auf der Förderung von Resilienz und auf der Entwicklung von resilienzfördernden Interventionen. Die zurzeit vorliegende *vierte Phase* der Resilienzforschung erhebt die Resilienz zu einer multidisziplinären Wissenschaft, die verschiedene Analyseebenen miteinander verbindet. Sie konzentriert sich auf Interaktionen zwischen Anlagen und Erfahrungen sowie Menschen und Kontexten. Wegleitend sind Fragen zur Förderung der Resilienz seitens der Gesellschaft und des Gemeinwesens sowie Fragen zur Gehirnentwicklung und möglichen Schutzmechanismen vor zu viel Stress (vgl. Masten 2016: 23f.).

Die Phasen sind allesamt nicht abgeschlossen und dauern weiterhin an. Ausserdem sind sie nicht klar voneinander zu trennen, da sie sich zeitlich überlappen und nebeneinander her laufen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 15).

Die Wechselwirkungsmechanismen der Risiko- und Schutzfaktoren bilden immer noch einen wichtigen Gegenstand der aktuellen Resilienzforschung (vgl. ebd.: 20). Nachfolgend werden die beiden Faktoren vorgestellt und abschliessend ihr Zusammenwirken erklärt.

### **2.3.1. Risikofaktoren**

Als Risikofaktoren werden : «...krankheitsbegünstigende, risikoerhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potentiell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht» ( Holtmann/Schmidt 2004, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 21) Die Forschung unterscheidet zwei Gruppen von Entwicklungsgefährdungen: Die *Vulnerabilitätsfaktoren*, welche von biologischer oder psychologischer Natur sind und in der Person des Kindes liegen und die *Risikofaktoren* beziehungsweise *Stressoren*, welche im psychosozialen Umfeld des Kindes lokalisiert sind und somit ausserhalb der Person des Kindes liegen (vgl. Laucht et al. 2000, Niebank/Petermann 2000, zit. nach Wustmann 2012: 36). *Vulnerabilitätsfaktoren*, also biologische respektive psychologische Defizite, Defekte oder Schwächen eines Kindes, lassen sich in zwei Gruppen unterscheiden: *primäre* und *sekundäre* Vulnerabilitätsfaktoren. So zählen Merkmale, welche seit der Geburt eines Kindes bestehen als *primäre* Vulnerabilitätsfaktoren und solche, die durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt erworbenen werden als *sekundären* Vulnerabilitätsfaktoren (vgl. Scheithauer et. al. 2000 zit. nach Wustmann 2012:

37). *Risikofaktoren* können ausserdem in *diskrete* Faktoren und *kontinuierliche* Faktoren unterscheiden werden. Wie der Name schon erahnen lässt, entfalten die kontinuierlichen Faktoren ihre Wirkung über einen längeren Zeitraum, während die diskreten Faktoren nur zu einem bestimmten Zeitpunkt risikoe erhöhend auf das Kind einwirken. Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung gilt als *kontinuierlicher* Faktor, da sie eine längere Zeit lang andauert. Der Verlust einer nahen Bezugsperson wird als *diskreter* Faktor definiert, da er sich nur auf einen bestimmten Zeitpunkt auswirkt. Die *diskreten* sowie die *kontinuierlichen* Faktoren gelten beide als veränderbar und werden aufgrund dessen als *variable* Faktoren bezeichnet. Dieser Umstand ist vor allem für die Prävention sehr interessant, da auf diese Risikofaktoren Einfluss genommen werden kann (vgl. Ronnau-Böse 2013, zit. nach Kaiser 2020: 16). Neben der Unterscheidung in *diskrete* und *kontinuierliche* Faktoren, können Risikofaktoren weiter in *proximale* und *distale* Faktoren unterschieden werden. Während die *distalen* Faktoren über einen Mediator auf das Kind einwirken, wirken sich die *proximalen* Faktoren direkt auf das Kind aus. Streitigkeiten der Eltern oder ungünstige Erziehungspraktiken wirken sich direkt auf das Kind aus und fallen somit in die Kategorie der *proximalen* Faktoren. Chronische Armut, Scheidung der Eltern oder elterliche Psychopathologien nehmen indirekt zum Beispiel über das Verhalten der Mutter Einfluss auf das Kind und gelten somit als *distale* Faktoren (vgl. Baldwin/Baldwin /Cole 1990; Kaplan 1999; Scheithauer et. al. 2000, zit. nach Wustmann 2012: 37). Neben all den beschriebenen Risikofaktoren, existiert noch eine extreme Form von Risikobedingungen: *traumatische Erlebnisse* (vgl. Kaiser 2020: 16).

Zur Veranschaulichung der unterschiedlichen entwicklungsgefährdenden Faktoren folgt eine Auflistung der verschiedenen Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren beziehungsweise Stressoren:

#### **Primäre Vulnerabilitätsfaktoren**

- Prä-,peri-, postnatale Faktoren (z.B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht, Ernährungsdefizite, Erkrankung des Säuglings)
- Neuropsychische 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 Temperamentmerkmale, frühes impulsives Verhalten, hohe Ablenkbarkeit

#### **Sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren**

- Unsichere Bindungsorganisation
- Geringe kognitive Fähigkeiten (niedriger Intelligenzquotient, Defizite in der Wahrnehmung und sozial-kognitiven Informationsverarbeitung)

- Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung; Regulationsstörungen

#### **Risikofaktoren/Stressoren**

- Niedriger sozioökonomischer Status
- Chronische Armut
- Unzureichende, unausgewogene Ernährung des Kindes
- Aversives Wohnumfeld (Wohngenden mit hohem Kriminalitätsanteil)
- Chronische familiäre Disharmonie
- Chronische Belastungen/belastende Lebensereignisse der Mutter während der Schwangerschaft
- Elterliche Trennung und Scheidung
- Wiederheirat eines Elternteils
- Alkohol-/Drogenmissbrauch der Eltern
- Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Eltern
- Kriminalität der Eltern
- (...)

#### **Traumatische Erlebnisse**

- Natur-, technische oder durch Menschen verursachte Katastrophen (Erdbeben, Vulkanausbruch, Flugzeugabsturz, Hochwasser, Schiffsunglück, Brände, Atomreaktorunfall)
- Kriegs- und Terrorerlebnisse, politische Gewalt, Verfolgung, Vertreibung, Flucht
- Schwere (Verkehrs-)Unfälle
- Gewalttaten (direkte Gewalterfahrung, z.B. körperliche Misshandlung, sexueller Missbrauch, Vernachlässigung, Kindesentführung, Geiselnahme, Raubüberfall, seelische Gewalt)
- Beobachtete Gewalterlebnisse (indirekte Gewalterfahrung, z.B. Beobachtung von Verletzung, Tötung, Folterung von nahen Bezugspersonen)
- Diagnose einer lebensbedrohlichen Krankheit und belastende medizinische Maßnahmen
- Tod oder schwere Erkrankung eines bzw. beider Elternteile  
(Rönnau-Böse 2013; Sarimski/Papousek 2000; Scheithauer/Niebank/Petermann 2000; Wustmann 2012, zit. nach Kaiser 2020: 20f.)

Wichtig zu erwähnen ist, dass das Vorhandensein eines dieser Faktoren nicht zwangsläufig zu einer Störung in der kindlichen Entwicklung führt, sondern lediglich eine erhöhte Möglichkeit dafür besteht. Über die Jahre wurden mehrere Faktoren und Wirkmechanismen ermittelt, welche über den Einfluss der Risiko- und Vulnerabilitätsfaktoren bestimmen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 25).

### 2.3.1.1 Wirkmechanismen der Risikofaktoren

Innerhalb ihrer Entwicklung durchlaufen Kinder Phasen erhöhter *Vulnerabilität* respektive erhöhter Verletzlichkeit, in denen sie viel anfälliger für risikoerhöhende Faktoren sind. Ein Beispiel für solche vulnerable Phasen sind Phasen von Übergängen. Ein Kind, welches frisch in den Kindergarten kommt, oder vom Kindergarten in die Schule wechselt, muss viele Anforderungen gleichzeitig bewältigen und ist dadurch besonders verwundbar (vgl. Scheithauer/Petermann 1999; Griebel/Niesel 2004, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 25). Wirkt in einer solchen Phase mit erhöhter Vulnerabilität auch noch ein risikoerhöhender Faktor auf das Kind ein, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer unangepassten Entwicklung oder die Entstehung einer psychischen Störung (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 25). Wustmann bezeichnet Vulnerabilität als das Gegenstück von Resilienz (vgl. Wustmann 2012: 22).

Ein weiterer Einfluss auf die Auswirkungen der Risikofaktoren hat eine *Kumulation der Belastungen*. Je grösser die Anzahl auftretender Risikofaktoren, desto höher wird die Wahrscheinlichkeit für die Entwicklung einer psychischen Störung (vgl. Scheithauer/Petermann 1999; Lösel/Bender 2008, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 25)

Auch Entscheidend ist die Dauer, die *Chronizität* der Belastungen. Erstrecken sich Problemsituationen über einen längeren Zeitraum führen diese zu langfristigen Veränderungen des Wohlbefindens und erhöhen die Gefährdung einer gesunden kindlichen Entwicklung (vgl. Bender/Lösel 1998, zit. nach Wustmann 2012: 43).

Daneben spielt auch die *Abfolge der Ereignisse* eine Rolle. Treten schon zu einem frühem Zeitpunkt im Leben eines Kindes Risikobelastungen auf, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass zu einem späteren Zeitpunkt weitere Risikofaktoren die kindliche Entwicklung gefährden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 26).

Weiter hat auch das *Alter und der Entwicklungsstand* des Kindes einen Einfluss auf die Wirkung von Risikofaktoren. Da ein Kind vor allem im Säuglingsalter viele Entwicklungsschritte bewältigen muss, zählen Belastungen in den ersten Lebensmonaten und während der Geburt als besonders schwerwiegend für den weiteren Entwicklungsverlauf. Die Bedeutung der Risikofaktoren ändert sich im Verlauf der Lebensjahre. So fallen in der Kindheit vor allem familiäre Risiken ins Gewicht, während in der Jugend die Risikopotenziale vermehrt im Peer-Bereich liegen (vgl. Lauch et. al 2000; Fröhlich-Gildhoff 2006, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 26).

Zusätzlich spielt auch die *Geschlechtszugehörigkeit* bei den risikoerhöhenden Faktoren eine Rolle. Die Forschung hat durch mehrere Studien belegt, dass Mädchen im Jugendalter anfälliger für Risikobelastungen sind, während bei Jungen die Anfälligkeit im ersten Lebensjahrzehnt erhöht ist (vgl. Laucht et al. 2000; Scheithauer/Petermann 1999; Kaplan 1999, zit. nach Wustmann 2012: 43).

Neben all diesen genannten Faktoren hat auch die *subjektive Bewertung der Risikobelastung* Auswirkungen auf das Erleben und die Bewältigung von Risikofaktoren. Nicht jede Stresssituation wird von Kindern in gleicher Weise bewertet. Wustmann nennt dafür ein passendes Beispiel: Ein Kind kann die Trennung der Eltern als positiv erleben, da es dadurch aus einer stressbehafteten Situation ausbrechen kann oder es kann sich selbst die Schuld an der Trennung geben und Schuldgefühle entwickeln (vgl. Wustmann 2012: 44)

Da ein Risikofaktor bedingt durch die oben genannten Faktoren unterschiedliche, individuelle Auswirkungen auf ein Kind respektive einen Erwachsenen haben kann, spricht die Resilienzforschung von der *Multifinalität* der Risikofaktoren. Das heisst, selbst wenn mehrere Kinder dem gleichen risikoerhöhenden Faktor ausgesetzt sind können die Effekte auf die einzelnen Kinder unterschiedlich sein. Aus diesem Grund besteht die Notwendigkeit Entwicklungsverläufe aus der individuellen Perspektive eines Kindes zu beurteilen (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2007, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 27).

Um ein vollständiges Bild des Entwicklungsverlaufes eines Kindes zu erhalten sollten zusätzlich zu den Risikofaktoren auch die schützenden Faktoren berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 2015: 28).

### **2.3.2 Schutzfaktoren**

Die in der Literatur am häufigsten verwendete Definition von Schutzfaktoren stammt von Rutter und lautet folgendermassen: « Schutzfaktoren werden als Merkmale beschrieben, die das Auftreten einer psychischen Störung oder einer unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen.» (Rutter 1990, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 28) Schutzfaktoren sind somit Ursache einer positiven Entwicklung trotz Risikobedingungen (vgl. Kaiser 2020: 22). Sie ermöglichen Kindern erfolgreich mit Problemsituationen umzugehen und die negativen Effekte von Risikobelastungen abzuschwächen (vgl. Wustmann 2012: 46). Findet ohne das Vorkommen einer Risikosituation eine positive Entwicklung statt, dann wird von *förderlichen Bedingungen* und nicht von Schutzfaktoren gesprochen (vgl. Scheithauer et al. 2000; zit. nach ebd.: 45).

Mit Bezugnahme auf Holtmann, Schmidt sowie Luthar et al. definieren Bengel, Meinders-Lückinger und Rottmann vier Merkmale die in Bezug auf Schutzfaktoren beachtet werden müssen:

1. Schutzfaktoren bilden nicht das Gegenteil von Risikofaktoren und müssen dementsprechend unabhängig von den Risikofaktoren definiert werden. Risiko- und Schutzfaktoren sind somit begrifflich als auch methodisch voneinander abzugrenzen.
2. Schutzfaktoren puffern die schädliche Wirkung eines Risikofaktors ab und werden somit bei einer bestehenden Risikosituation wirksam. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Sind keine schützenden Faktoren vorhanden, findet kein Puffereffekt statt und die schädliche Wirkung kommt voll zum Tragen.
3. Schutzfaktoren eines Kindes und Entwicklungsergebnisse respektive Konsequenzen einer positiven Entwicklung müssen unabhängig voneinander bestimmt und betrachtet werden: Ein Schutzfaktor ist die Ursache für eine positive Entwicklung in einer Risikosituation und nicht das Ergebnis, welches aus einer erfolgreichen Bewältigung einer Risikosituation resultiert.
4. Ein Schutzfaktor gilt nur dann als solcher, wenn er bereits vor dem Eintreten eines Risikofaktor vorlag (vgl. Bengel/Meinders-Lückinger/Rottmann 2009: 23f.).

Genauso wie Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit einer unangepassten Entwicklung erhöhen, erhöhen die Schutzfaktoren die Wahrscheinlichkeit einer angepassten Entwicklung (vgl. Zander 2010: 25). Das Vorhandensein von Schutzfaktoren liefert somit keine Garantie für eine gelingende Entwicklung. Die Schutzfaktoren sind immer in ihrem Kontext zu Betrachten. So kann ein und der selbe Faktor bei einer Gruppe von Individuen schützend wirken, während er bei anderen eher zum Risiko wird, oder gar keine Wirkung zeigt. Die Einbindung in ein soziales Netzwerk erweist sich beispielsweise generell als protektiver Faktor, bei devianten Jugendlichen, kann diese Einbindung jedoch auch ein Risiko darstellen.

Schutzfaktoren stellen sowohl *personale* wie auch *soziale Ressourcen* eines Kindes dar und lassen sich auf drei Einflussebenen finden: im Kind, in der Familie und im ausserfamiliären Umfeld (vgl. Garmezy 1985; Luthar/Cicchetti 2000; Masten et. al 1990; Masten/Coatsworth 1998; Werner/Smith 1992, zit. nach Wustmann 2012: 46).

Bengel et al. haben aus 19 verschiedenen Längsschnittstudien zur Analyse von psychosozialen Schutzfaktoren eine Übersicht mit den wichtigsten Schutzfaktoren erstellt:

<p><b>Personale Schutzfaktoren</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperliche Schutzfaktoren und biologische Korrelate der Resilienz <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biologische Korrelate</li> <li>-Temperament</li> <li>-Erstgeborenes Kind</li> <li>-Weibliches Geschlecht</li> </ul> </li> <li>• Kognitive und affektive Schutzfaktoren <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positive Wahrnehmung der eigenen Person</li> <li>- Positive Lebenseinstellung und Religiosität</li> </ul> </li> <li>• Kognitive Fähigkeiten und schulische Leistung</li> <li>• Internale Kontrollüberzeugung</li> <li>• Selbstwirksamkeitserwartung</li> <li>• Selbstkontrolle und Selbstregulation</li> <li>• Aktive Bewältigungsstrategien</li> <li>• Realistische Selbsteinschätzung und Zielorientierung</li> <li>• Besondere Begabungen, Ressourcen und Kreativität</li> <li>• Interpersonelle Schutzfaktoren – soziale Kompetenz</li> </ul>
<p><b>Familiäre Schutzfaktoren</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturelle Familienmerkmale</li> <li>• Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sichere Bindung und positive Beziehung zu den Eltern</li> </ul> </li> <li>• Autoritative oder positive Erziehung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positives Familienklima und Kohäsion</li> </ul> </li> <li>• Positive Geschwisterbeziehungen</li> <li>• Merkmale der Eltern</li> </ul>
<p><b>Soziale Schutzfaktoren</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale Unterstützung</li> <li>• Erwachsene als Rollenmodelle oder eine gute Beziehung zu einem Erwachsenen</li> <li>• Kontakte zu Gleichaltrigen</li> <li>• Qualität der Bildungsinstitution</li> <li>• Einbindung in prosoziale Gruppen</li> </ul>

( Bengel et al. 2009: 49)

Häufig werden die personalen Schutzfaktoren in Kindbezogene – und in Resilienzfaktoren unterschieden. Die Kindbezogenen Faktoren umfassen Eigenschaften des Kindes, welche dieses seit Geburt aufweist (vgl. Wustmann 2012:46). Die 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 (ebd.: 6).» Empirisch konnten insgesamt sechs besonders relevante Resilienzfaktoren festgelegt

werden, die massgeblich zur Bewältigung von Krisen und Belastungen beitragen können: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, Soziale Kompetenz, Aktive Bewältigungskompetenzen und Problemlösekompetenz (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 17-19). Neben diesen Resilienzfaktoren nehmen unterstützende Beziehungen eine übergeordnete Rolle unter den Schutzfaktoren ein (vgl. ebd.: 16).

### **2.3.3 Bedeutung von Beziehung**

Eine zugewandte, stabile und unterstützende Beziehung wurde als einer der wichtigsten Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung erkannt. So schrieb Luthar: «Resilience rest fundamentally on relationship». (Luthar 2006 ; zit. nach Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 16) Dabei ist nicht wichtig zu wem eine Beziehung besteht, sondern wie eine Beziehung gestaltet ist. Eine besondere Betonung erhalten immer wieder sogenannte kompensatorische Beziehungen. Also Beziehungen die mit Fürsorgepersonen aus dem erweiterten Familienkreis, mit Freunden, mit (Ehe-)Partnern oder pädagogischen/pflegerischen Fachkräften geschlossen werden. Damit sich eine Beziehung positiv auswirkt, muss eine Bezugsperson:

- «konstant verfügbar sein
- ein Gefühl von Sicherheit vermitteln
- feinfühlig auf die Bedürfnisse eingehen können
- wertschätzend sein, Vertrauen und Unterstützung bieten
- das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen stärken»  
(Bengel et. al 2009; zit. ebd.: 16f.)
- «eine optimistische Grundhaltung vermitteln
- herausfordernde, jedoch bewältigbare Anforderungen stellen und dabei individuelle-passgenaue Unterstützung anbieten,  
Ermutigung aussprechen und Erfolgsmeldungen geben (Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2012; zit. nach ebd.: 17).»

Für ein vertieftes Verständnis von Resilienz genügt es nicht nur die wichtigsten risikohöhernden und risikomildernden Bedingungen zu kennen, sondern auch die Prozesse und Mechanismen ihrer Wirkung zu erforschen (vgl. Wustmann 2012: 48). Aus diesem Grund geht das nächste Kapitel auf die Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren ein.

### 2.3.4 Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren

Das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren stellt ein komplexer Wirkmechanismus dar. Nachfolgende Graphik versucht dieses komplizierte Zusammenspiel zu verdeutlichen:

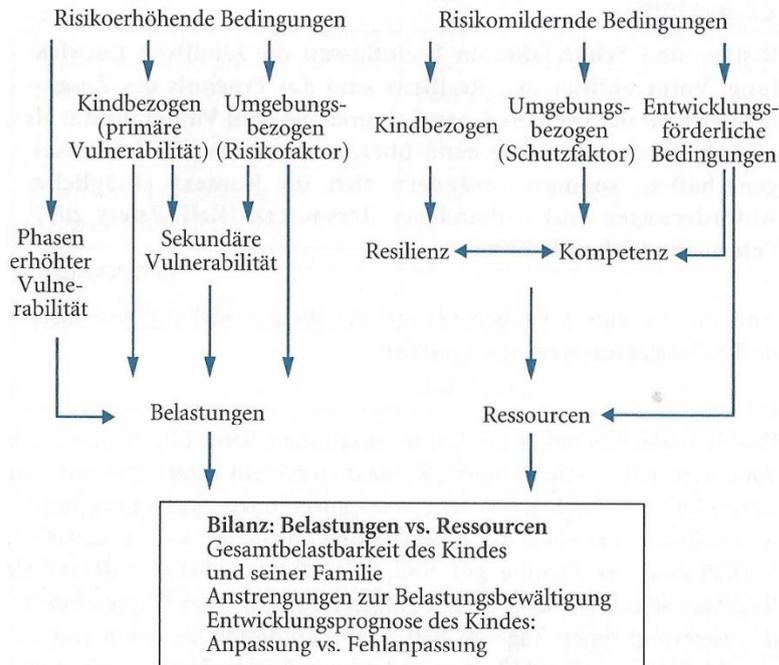


Abb. 1. Zusammenspiel von risikomildernden und risikoerhöhenden Bedingungen (in: Fröhlich- Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 33)

Die **Risikoerhöhenden Bedingungen** auf der einen Seite, welche in **Kindsbezogene-** und **Umgebungsbezogene Faktoren** unterteilt werden, führen zu einer **Verletzlichkeit** und schlussendlich zu einer **Belastung** in der kindlichen Entwicklung. Treffen die risikoerhöhenden Bedingungen zeitlich auf **Phasen von erhöhter Vulnerabilität**, dann nimmt die Wahrscheinlichkeit einer Belastung stark zu. Auf der anderen Seite, neben den risikoerhöhenden Bedingungen stehen die **risikomildernden Bedingungen**. Diese werden in **kindbezogene** und **umgebungsbezogene Schutzfaktoren** sowie in **förderliche Bedingungen** unterschieden. Die risikomildernden Bedingungen fördern und unterstützen die **Resilienz** und die **Kompetenzen** eines Kindes und führen zu einer Entwicklung von **Ressourcen**. Daraus ergibt sich ein Zusammenspiel von **Belastungen** versus **Ressourcen**, welches aufgrund von individuellen Faktoren entweder in einer Anpassung oder in einer Fehlanpassung eines Kindes endet (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 33).

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass mit steigender Anzahl schützender Bedingungen die Wahrscheinlichkeit eine Risikosituation erfolgreich zu bewältigen, stark erhöht wird. Aus diesem Grund stellt die Erhöhung von schützenden Bedingungen und die Verminderung von

risikoerhöhenden Bedingungen ein zentrales Ziel der Resilienzförderung dar. Als Anhaltspunkte für mögliche Präventions- und Interventionsansätze kann auf unterschiedliche Resilienzmodelle Bezug genommen werden (vgl. Wustmann 2012: 56). Nachfolgend findet eine kurze Auseinandersetzung mit verschiedenen Resilienzmodellen statt, wobei der Fokus auf der Vorstellung des Rahmenmodells von Resilienz liegt. Danach widmet sich die Arbeit der Förderung von Resilienz.

#### **2.3.4.1 Resilienzmodelle**

Die Resilienzmodelle wurden von Forschern vorgeschlagen, um das Zusammenspiel von risikomildernden und risikoerhöhenden Bedingungen genauer zu beschreiben (vgl. Wustmann 2012: 56). Jedes Modell geht von einem anderen Zusammenspiel zwischen Risiko- und Schutzfaktoren aus (vgl. Kaiser 2020: 56). Insgesamt werden die Modelle drei unterschiedlichen Forschungsansätzen zugeordnet:

##### 1. Variablenbezogene Ansatz:

Im Zentrum der Erforschung dieses Ansatzes steht das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren. Insgesamt existieren innerhalb des variablenbezogenen Ansatzes vier verschiedene Wirkmodelle: Das Kompensationsmodell, das Herausforderungsmodell, das Interaktionsmodell und das Kumulationsmodell. Aufgrund der fehlenden Kapazität dieser Arbeit, können die einzelnen Modelle an dieser Stelle nicht vorgestellt werden. Jedoch möchte die Autorin darauf hinweisen, dass die Modelle des Variablenbezogenen Ansatzes als zu vereinfachend kritisiert werden, da sie den zeitlichen Verlauf und damit den entwicklungspsychologischen Aspekt von der Entstehung von Resilienz vollständig ausblenden. Die beiden nachfolgenden Ansätze beziehen diesen Aspekt mehr ein und erscheinen der Autorin aus diesem Grund als relevanter.

##### 2. Personenzentrierte Ansatz:

Dieser Ansatz konzentriert sich in seiner Forschung auf unterschiedliche, individuelle Entwicklungen im Hinblick auf verschiedene Risiko- und Schutzfaktoren.

##### 3. Entwicklungspfadbezogene Ansatz:

Das Augenmerk richtet sich bei diesem Ansatz auf resiliente Entwicklungsverläufe unter Einbezug der zeitlichen Perspektive (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 37f.).

Kumpfer hat 1999 versucht den personenzentrierten- sowie den entwicklungspfadbezogenen Ansatz innerhalb des Rahmenmodell von Resilienz zusammenzufassen (vgl. Wustmann 2012: 62).

### 2.3.4.2 Rahmenmodell von Resilienz

Das Rahmenmodell von Resilienz ist nachfolgend abgebildet und wird in einem zweiten Schritt vorgestellt.

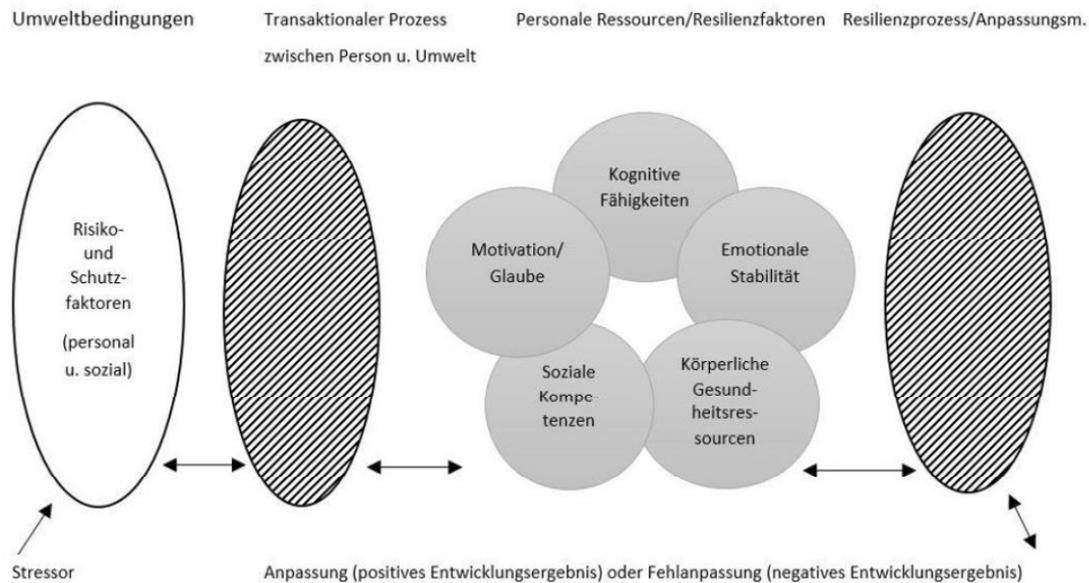


Abb. 2. Rahmenmodell von Resilienz nach Kumpfer (in: Kaiser 2020: 57)

Das Modell unterscheidet sechs Dimensionen, wobei vier davon (Stressor Umweltbedingungen, Personale Ressourcen respektive Resilienzfaktoren, Entwicklungsergebnis) **Einflussbereiche** darstellen und zwei davon (Transaktionaler Prozess zwischen Person und Umwelt, Resilienzprozess und Anpassungsmechanismen) **Transaktionsprozesse**.

Ein oder mehrere **Stressoren** respektive Belastungen treffen auf ein Kind und somit auf dessen **Umweltbedingungen** mit spezifischen Risiko und Schutzfaktoren. Die **Personalen Ressourcen respektive die Resilienzfaktoren** wirken auf das Zusammenspiel von Kind und Umwelt, also auf den **Transaktionalen Prozess** ein und verhelfen je nachdem zu einer **Anpassung**, also zu einer Bewältigung der stressauslösenden Situation oder zu einer **Fehlanpassung**, welche zu einem negativen Entwicklungsergebnis führt (vgl. Kaiser 2020: 57).

Das Rahmenmodell von Resilienz veranschaulicht die Komplexität des Phänomens und berücksichtigt die dynamischen Prozesse zwischen Merkmalen des Kindes, seiner Lebensumwelt und dessen Entwicklung (vgl. Wustmann 2012: 62).

## **2.4 Resilienzförderung**

Als Resilienzförderung werden (sozial-)pädagogische Interventionen bezeichnet, welche beim Kind ansetzen und versuchen die seelische Widerstandsfähigkeit zu stärken (vgl. Zander 2011: 303). Die Interventionen respektive Massnahmen werden dem Bereich der Prävention und der Gesundheitsförderung zugewiesen. Oft werden die Programme zur Resilienzförderung auch als Lebenskompetenzprogramme bezeichnet, da die Resilienzfaktoren mit den zehn zentralen von der WHO definierten «life skills korrelieren. Die Programme der Resilienzförderung werden oft präventiv durchgeführt, da eine frühzeitige Unterstützung die Entwicklung von Kindern nachhaltig beeinflussen kann (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 58). Besonders Risikokinder sollten eine frühzeitige, langandauernde und intensive Förderung der wichtigen Kompetenzen zur Bewältigung schwieriger Lebensumstände erhalten (vgl. Wustmann 2012: 124).

Die Interventionen zielen hauptsächlich darauf ab Schutzfaktoren für das Kind zu mobilisieren und Risikoeinflüsse nach Möglichkeit zu verhindern (vgl. Zander 2011: 303). So gehören:

- die Verminderung von Risikoeinflüssen und negativen Folgen,
- die Veränderung der Stress- bzw. Risikowahrnehmung von Kindern,
- die Erhöhung der sozialen Ressourcen in der Betreuungsumwelt von Kindern
- die Steigerung von kindlichen Kompetenzen und Ressourcen
- die Verbesserung der Qualität interpersoneller Prozesse, wie Bindungsqualität, Erziehungsqualität und die Qualität der sozialen Unterstützung

zu den häufigsten Zielen der Resilienzförderung (vgl. Wustmann 2012: 122).

Die Resilienz eines Kindes kann grundsätzlich auf drei Ebenen gefördert werden: auf der individuellen Ebene, der Beziehungsebene und der Makroebene. Da für die pädagogische Arbeit vor allem die individuelle und die Beziehungsebene massgeblich sind, werden diese beiden Ebenen nachfolgend vertieft behandelt. Die Resilienzförderung auf der Makroebene beinhaltet die Förderung von sozialen Faktoren wie zum Beispiel die Armutsbekämpfung oder die gleichberechtigte Teilhabe an materiellen und sozialen Ressourcen aller Gesellschaftsmitglieder (vgl. Wustmann 2012: 124).

### **2.4.1. Resilienzförderung auf der individuellen Ebene**

Die Resilienzförderung auf der individuellen Ebene setzt direkt beim Kind an und zielt darauf ab die Resilienzfaktoren (siehe dazu 2.3.2 ) in ihrer Entwicklung zu fördern. Da die Resilienzfaktoren veränderbar sind und durch Bezugspersonen auf sie eingewirkt werden

kann, stellen sie einen entscheidenden Ansatzpunkt dar (Kaiser 2020: 34). Wustmann (2012: 125) schlägt die Förderung von folgenden Bereiche vor:

- Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien
- Eigenaktivität und persönlicher Verantwortungsübernahme (Schaffen von Möglichkeiten der Partizipation und des kooperativen Lernens)
- Selbstwirksamkeit und realistischen Kontrollüberzeugungen
- Positiver Selbsteinschätzung des Kindes (Stärkung des Selbstwertgefühls)
- Kindliche Selbstregulationsfähigkeiten
- Soziale Kompetenzen, insbesondere Empathie und sozialer Perspektivenübernahme
- Stressbewältigungskompetenzen (effektiven Coping- Strategien)
- Körperlichen Gesundheitsressourcen

Für die Förderung der Resilienz auf der individuellen Ebene bestehen in der pädagogischen Praxis, besonders für das Grundschulalter, mehrere ausgearbeitete und wissenschaftlich fundierte Programme. Diese Programme konzentrieren sich häufig auf die konkrete Förderung von zwei bis drei Resilienzfaktoren, wie zum Beispiel Stressbewältigung, soziale Kompetenz oder Selbstwirksamkeit. «Fit und stark fürs Leben» oder «Grundschule macht stark!» sind zwei Beispiele solcher Programme. Interessanterweise wird keines der Programme als Programm zur Resilienzförderung bezeichnet (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015: 74f.).

#### **2.4.2 Resilienzförderung auf der Beziehungsebene**

Bei der Resilienzförderung auf der Beziehungsebene liegt der Fokus auf der Stärkung der Erziehungskompetenzen von Eltern und anderen Erziehungspersonen, mit dem Ziel die Kinder bei der Entwicklung wichtiger Lebenskompetenzen zu unterstützen. Diese Förderung ist sehr zentral, da Kinder in der direkten Interaktion mit anderen Menschen Gefühle der Handlungskompetenzen, der eigenen Gestaltungsfähigkeit und Bedeutsamkeit entwickeln. Durch die Erlernung bestimmter Erziehung- bzw. Handlungsstrategien können Eltern und Erziehungspersonen wichtige Kompetenzen und Resilienzfaktoren eines Kindes stärken. So kann ein Erziehender ein Kind zum Beispiel dazu ermutigen, die eigenen Gefühle auszudrücken und zu benennen und dadurch dessen Gefühlsregulation respektive Impulskontrolle fördern (vgl. Wustmann 2012: 133f.) Die Stärkung von Erziehungskompetenzen erfolgt durch die Förderung

- «eines autoritativen Erziehungsstils,
- einer konstruktiven Kommunikation zwischen Erziehungsperson und Kind,
- eines positiven Modellverhaltens,
- effektiver Erziehungstechniken (effektiver Einsatz von Belohnung, Lob und Ermutigung),

- elterlichen Kompetenzgefühls sowie
- elterlicher Konfliktlösestrategien (ebd.: 137) .»

### **2.4.3 Wirkprinzipien**

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass Interventionen, die frühzeitig beginnen und langfristig angelegt sind, stärkere positive Effekte zeigen, als kurzfristige Massnahmen. Ausserdem sind Interventionen, welche sich auf das Kind konzentrieren effektiver als solche, die sich ausschliesslich auf die Eltern/Erzieher richten. Werden beide Ebenen, also Kind und Eltern/Erzieher innerhalb der Interventionen berücksichtigt, ist der Effekt am grössten. Es wird also eine Kombination aus Verhaltens- und Verhältnisprävention vorgeschlagen (vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 82) Die *Verhaltensprävention* will individuelle ungesunde Verhaltensweisen abbauen und adaptives Verhalten aufbauen. Während die *Verhältnisprävention* dem Ziel nachgeht die Umwelt- und Lebensbedingungen zu verbessern und sich somit auf sozialstrukturelle beziehungsweise ökologische Faktoren bezieht (vgl. Bengel et. al. 2009: 121) Eine Kombination der beiden Präventionsformen ermöglicht eine Berücksichtigung aller relevanten Ebenen, die für die Förderung von Resilienz von Bedeutung sind (vgl. vgl. Rönna-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015: 82).

Eine weitere Möglichkeit um die Effektivität einer Intervention zu steigern, besteht in der Anlegung der Massnahmen in verschiedenen Bereichen. So können zum Beispiel neben der kognitiven Förderung auch soziale Fähigkeiten und ein positives Gesundheitsverhalten gefördert werden. Besteht dann noch eine gewisse Kontinuität innerhalb der sozialen Unterstützungssysteme, erhöht sich die Chance eines positiven Entwicklungsverlaufs weiter (vgl. Wustmann 2012: 124). Ausserdem empfehlen Forscher die Programme zur Resilienzförderung an die verschiedenen Entwicklungsphasen eines Kindes anzupassen, um so altersspezifische Schutzfaktoren zu berücksichtigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2015: 65).

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den für die vorliegende Arbeit relevantesten Ergebnissen der Resilienzforschung, möchte die Autorin den ersten Teil des Hauptteiles an dieser Stelle beenden und sich in einem zweiten Teil mit dem Tätigkeitsfeld der Schulsozialarbeit auseinandersetzen.

## **3 Schulsozialarbeit**

### **3.1 Begriffsdefinition**

Innerhalb der Fachliteratur lassen sich viele verschiedene Definitionen von Schulsozialarbeit finden. Jedoch existiert keine allgemeingültige und abschliessende Definition des Begriffes (vgl. Pötter 2018: 19). Allein Speck trägt in seinem Buch «Schulsozialarbeit» zwölf verschiedene Definitionen zu Schulsozialarbeit aus der Fachliteratur der 2000er Jahre zusammen. Die Definitionen unterscheiden sich aufgrund des Auftrages, der Ziele, der Zielgruppen, der Rechtsgrundlagen, der Methoden, der Angebotspalette, des Arbeitsortes, des Bedarfs und der Trägerkonstellation (vgl. Speck 2014: 41-44). Dem Begriff und dem Arbeitsfeld, fehlt es somit an einem klaren inhaltlichen Verständnis (vgl. Speck 2005, zit. nach ebd.: 44). Speck (2006, in Speck 2014: 44) selbst definiert Schulsozialarbeit folgendermassen:

Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlichen Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrer\_innen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.

Nach dem Leitbild Soziale Arbeit in Schulen von Avenir Social Schweiz handelt es sich bei der Schulsozialarbeit um ein junges Arbeitsfeld an der Schnittstelle zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe, welches als gleichberechtigte Partnerin an der Schule agiert. Dabei besteht die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit in der Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung des Schulalltages und bei einer befriedigenden Lebensbewältigung. Innerhalb ihrer Tätigkeit arbeitet sie mit Lehrpersonen, anderen Fachpersonen und spezialisierten Stellen der Kinder- und Jugendhilfe, der Schule aber auch mit dem sozialen Umfeld der jungen Klientinnen und Klienten zusammen. Die Fachpersonen der Schulsozialarbeit sind ausgebildete Fachpersonen der Sozialen Arbeit und richten ihr Handeln dementsprechend nach den Methoden und den Grundsätzen der Profession aus (vgl. Avenir Social 2016: o.S ).

### 3.1.1 Trägerschaft

In der deutschsprachigen Schweiz existieren vier unterschiedliche Trägermodelle für die Schulsozialarbeit. So kann die Schule selbst als Träger fungieren und die Fachperson der Schulsozialarbeit bei der Schule, der Schulpflege oder der Schulverwaltung angestellt sein. Oder die Schulsozialarbeit kann in gemeinsamer Trägerschaft von Schul- und Sozialverwaltung angeboten werden. Wobei in diesem Fall die fachliche Verantwortung in den meisten Fällen bei der Sozialverwaltung liegt, während die Personal- und Budgetverantwortung von der Schulverwaltung ( Erziehungs- bzw. Bildungsdepartement) übernommen wird. Weiter kann die Schulsozialarbeit auch bei der Sozialverwaltung angesiedelt oder bei einem nicht staatlichen Träger, wie zum Beispiel einem Verein oder einem Verband zugehörig sein. Die vierte Möglichkeit der freien Trägerschaft kommt in der Schweiz jedoch sehr selten vor (vgl. Baier 2008 :99).

### 3.1.2 Zielgruppen

Die zentrale Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind *Kinder und Jugendliche*. Diese sollen durch präventive und intervenierende Angebote in nachfolgenden Bereichen unterstützt werden:

- Förderung einer gelingenden Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung
- Unterstützung bei der schulischen und ausserschulischen Lebensbewältigung, bei Entwicklungsaufgaben und akuten Problemen und Konflikten
- Förderung der sozialen Kompetenzen

Das Angebot der Schulsozialarbeit richtet sich grundsätzlich an alle Kinder und Jugendlichen und nicht nur an solche, die mit einer Beeinträchtigung oder einer Benachteiligung zu kämpfen haben (vgl. Speck 2014: 65). Die Erreichung, die Unterstützung und die Förderung der benachteiligten und beeinträchtigten Kindern, hat jedoch eine grosse Bedeutung für die Schulsozialarbeit (vgl. Pötter 2018: 28).

Eine weitere Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind die *Lehrkräfte*. Das Besondere an dieser Zielgruppe ist, dass die Lehrkräfte sowohl Zielgruppe als auch zentrale Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner der Schulsozialarbeit darstellen. Die wichtigsten Aufgaben der Schulsozialarbeit in Bezug auf die Zielgruppe der Lehrkräfte sind:

- Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Sichtweisen und Lebenswelten von Kinder und Jugendlichen und sozialpädagogische Fragestellungen
- Information der Lehrkräfte über konkrete Unterstützungsmöglichkeiten sowie Kooperationspartner von sozialen Einrichtungen

- Fortbildung und Beratung der Lehrer über sozialpädagogische Themen wie zum Beispiel Präventionskonzepte und Elternarbeit
- Angebot von fachlichen Anregungen für Lehrkräfte um akute Probleme von Schülerinnen und Schüler zu verringern und Probleme in der Klasse zu beheben
- Vermittlung und Beratung bei Konflikten zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

Neben den Kindern und Jugendlichen sowie den Lehrkräften zählen auch die *Erziehungsberechtigten* zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit. Diese Zielgruppe ist deshalb so wichtig, weil die Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mehr Erfolg verspricht, wenn die Erziehungsberechtigten in die sozialpädagogische Arbeit eingebunden werden. Zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit gehören:

- Beratung und Unterstützung bei Erziehungsfragen und -problemen sowie bei Fragen des Kinder und Jugendschutzes
- Information über Hilfsangebote, soziale Einrichtungen und konkrete Ansprechpartner
- Vermittlung und Unterstützung der Erziehungsberechtigten bei Konflikten mit Lehrkräften und ihren Kindern (vgl. Speck 2014: 65f.).

### **3.1.3 Angebot und Kernaufgaben**

Die Angebote der Schulsozialarbeit können je nach Standort aufgrund

- der bestehenden Konzepte,
- des spezifischen Schultyps,
- dem konkreten Bedarf und bereits bestehenden Angeboten an der Schule und im Umfeld,
- den zeitlichen und personellen Ressourcen sowie den Kompetenzen der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter variieren.

So gibt es Schulsozialarbeitsprojekte die eher freizeitpädagogisch ausgerichtet sind und Angebote wie Betreuungs- und Freizeitangebote im Mittelpunkt stehen, während andere eher intervenierend agieren und Einzelfallhilfe, Beratung und Vernetzung eine grosse Bedeutung haben. Um jedoch wirklich eine Wirkung, besonders bei benachteiligten Kindern zu erzielen, ist laut Untersuchungen ein komplexes Leistungsangebot aus präventiven und intervenierenden Angeboten notwendig. Da die Angebotsbreite des Arbeitsfeldes sehr gross ist und somit die Gefahr einer Profillosigkeit birgt, wurden sechs Kernleistungen der Schulsozialarbeit für ein vollständiges Arbeitsprofil herauskristallisiert (vgl. ebd.: 82f.):

- Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen (z. B. Einzelfallhilfe, Beratungsgespräche bei sozialen, schulischen, persönlichen und beruflichen Problemen, Einzelförderung, feste Sprechstunden),
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit (z.B. berufsorientierende Angebote, erlebnispädagogische Massnahmen, soziales Kompetenztraining, ausserunterrichtliche Projekte, offenes Förderangebot),
- Offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote (z. B. Schülerclub, offener Schülertreff, Freizeitangebote),
- Die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien (z. B. Gesamtkonferenz, Klassenkonferenz, Schulprogrammarbeit),
- Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten (z. B. Beratungsgespräche für LehrerInnen, Fortbildung für LehrerInnen, Elterngespräche, Teilnahme an Elternabenden, Elternbesuche) sowie
- Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (z. B. die Kooperation mit dem Jugendamt, der Arbeitsverwaltung, anderen Ämtern und freien Trägern der Jugendhilfe, der Aufbau von Hilfestrukturen sowie die Integration von Personen, Unternehmen und Institutionen aus dem Gemeinwesen). (ebd.: 83f.)

Diese Kernleistungen oder Kernaufgaben sollen als Pflichtaufgaben verstanden werden, die von jedem Schulsozialarbeitsprojekt zu leisten sind. Sie umfassen das Mindestangebot und erlauben bei Bedarf das Erbringen von weiteren Leistungen (vgl. ebd.: 84).

Diese Kernaufgaben lassen sich in die Bereiche

- Beratung,
- Einzelfallhilfe
- Zusammenarbeit mit Lehrkräften,
- Zusammenarbeit mit Eltern und
- Schulentwicklung einteilen.

Nachfolgend wird vertieft auf die einzelnen Bereiche eingegangen.

### **3.1.3.1 Beratung**

Bei der Beratung handelt es sich um das Kernaufgabenfeld der Schulsozialarbeit. Dabei steht die Arbeit mit Einzelpersonen oder kleineren Personengruppen im Mittelpunkt (Pötter 2018: 42.). Die Beratung wird überwiegend von Schülerinnen und Schüler in Anspruch genommen. Jedoch können auch Eltern oder Erziehungsberechtigten wie auch Lehrkräfte und andere am Schulalltag beteiligte Personen das Beratungshandeln der Schulsozialarbeit nutzen. Die Erwachsenen werden hierbei als sekundäre Zielgruppe der Beratung betrachtet, die als soziale Ressource der Schülerinnen und Schüler und als Kooperationspartnerinnen und -

partner im Bildungs- und Erziehungsprozess die Heranwachsenden unterstützen können. Im Vergleich zu kommunalen Beratungsangeboten, kann die Schulsozialarbeit die Schülerinnen und Schüler direkt an der Schule mit ihrem niederschweligen Angebot abholen und ihnen frühzeitig Unterstützung anbieten (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017: 273). Die Beratungsangebote der Schulsozialarbeit sollen die Persönlichkeit, die personalen und sozialen Kompetenzen sowie die Reflexivität und Eigenständigkeit der jungen Menschen fördern. Durch Vermittlung von Wissen, Orientierung, Lösungs- und Handlungsfähigkeit, soll die Schulsozialarbeit die jungen Menschen für aktuelle und auch zukünftige Belastungen stärken und vorbereiten (vgl. Haupt 2012, Adler/Tölle 2011, zit. nach ebd.: 274). Besonders Schülerinnen und Schüler die unter einer Belastung leiden sollen durch die Beratung der Schulsozialarbeit Entlastung finden (vgl. Adler/Tölle 2011, zit. nach ebd.: 274).

Häufig werden Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte oder die Schulleitung an die Schulsozialarbeit verwiesen (vgl. ebd.: 275). Baier (2018: 77) beschreibt die Vermittlung durch Lehrkräfte als die häufigste Art und Weise für das Zustandekommen einer Beratung. Dies steht im Widerspruch zum Grundsatz der Freiwilligkeit der Beratung und kann einen erfolgreichen Beratungsprozess verhindern (vgl. Stüwe et. al. 2017: 275). Besonders dann, wenn nicht das Anliegen der Schülerin oder des Schülers als Beratungsgrundlage betrachtet wird, sondern eine Problemwahrnehmung der Lehrkraft (vgl. Fischer/Berger 2018: 83). Soll ein Beratungsprozess wirksam sein, dann muss von dem Problemverständnis der zu beratenden Person ausgegangen werden (vgl. Stüwe et. al.: 275). Der Ausgangspunkt eines jeden Beratungsprozesses stellt somit die Expertise des Kindes dar (vgl. Fischer/Berger 2018: 83). Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit stützen sich in ihrer Beratertätigkeit auf das Handlungsprinzip der Ressourcenorientierung und werfen einen erweiterten Blick auf den Lebenskontext der Schülerinnen und Schüler. Sie versuchen individuelle Ressourcen intrapersonell und im sozialen Umfeld zu entdecken und zu fördern (vgl. Stüwe et. al. 2017: 276). Ausserdem versuchen sie langfristige Lösungen auf der Grundlage von Verstehen diskursiv mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Dafür müssen sie die jungen Menschen ganzheitlich innerhalb ihrer systemischen und biografischen Besonderheiten wahrnehmen und die subjektiven Gründe ihres Handelns ergründen (vgl. Braun/Wentzel 2006; zit. nach ebd.: 275). Wichtig dabei ist eine empathische, wertschätzende und authentische Grundhaltung. Denn nur wenn Kinder und Jugendliche Vertrauen zu den Fachkräften entwickeln, werden sie sich in Krisensituationen an sie wenden (vgl. Pötter 2018: 44).

Die Methoden welche von der Fachkraft angewendet werden, können sich je nach fachlicher Qualifikationen, fachlicher Notwendigkeit und der konzeptionellen Ausrichtung der Schule unterscheiden. Als wichtigste Methoden der Beratungsarbeit der Schulsozialarbeitenden nennen Stüwe et. al (2017: 277) in Bezugnahme auf Adler und Tölle die personenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers, Grundlagen systemischer Beratung, die themenzentrierte

Interaktion nach Cohn, die lösungsorientierte Beratung und die motivierende Gesprächsführung. Für eine gelingende Beratung sollten die Fachkräfte neben den geeigneten Methoden ausserdem Wissen über relevante Bereiche ihrer Adressaten besitzen. Dementsprechend sind Kenntnisse über Entwicklungsaufgaben, Jugendkulturen, psychische Erkrankungen, Liebe und Sexualität grundlegend.

Um die Effizienz und die Effektivität der Beratungsarbeit zu stärken, kann die Fachkraft eine oder mehrere Sekundärgruppe/n, sprich Clique, Klasse, Lehrkräfte und/oder Eltern, zu dem Beratungsprozess hinzuziehen. Ausserdem kann die Fachkraft ausserschulische Unterstützungssysteme in die Arbeit einbinden, sofern die Betroffenen weitere Begleitung wünschen. Zentral beim gesamten Beratungsprozess ist die Beachtung der Wünsche und Bedürfnisse der Unterstützungssuchenden sowie die Reflexion der Fachkräfte in Bezug auf die Grenzen und Möglichkeiten ihrer (Fach-) Kompetenzen und Qualifikationen, ihrer Zuständigkeit und der strukturellen Rahmenbedingungen.

Die Dauer eines Beratungsprozesses fällt je nach Anlass, Bedarf und Ziel sehr unterschiedlich aus. So gibt es Prozesse, die nach einem Termin abgeschlossen werden und andere, die sich über Monate oder sogar Jahre erstrecken (vgl. ebd.: 278f.). Bei länger andauernden Prozessen wird nicht mehr von Beratung sondern von Begleitung und Einzelfallhilfe gesprochen (vgl. ebd.: 287).

### **3.1.3.2 Begleitung und Einzelfallhilfe**

Die Begleitung und die Einzelfallhilfe ist ein Angebot der Schulsozialarbeit, welches Unterstützungssuchende Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum hinweg begleitet, mit dem Ziel Benachteiligungen abzubauen, präventive individuelle Unterstützung anzubieten und Stigmatisierungen entgegenzuwirken (vgl. Stüwe et. al. 2017: 285). Die Begleitung wird vor allem dann eingesetzt, wenn Kinder und Jugendliche aufgrund einer belastenden Situation eine zugewandte Person brauchen, die sich ernsthaft und ausreichend für ihre Lebenskontexte und Lerngeschichte interessiert (vgl. Ader 2011, zit. nach ebd.: 285). Die Begleitung und Einzelfallhilfe kann mit einer Erziehungsbeistandschaft verglichen werden, nur dass Begleitungsprozesse der Schulsozialarbeit ohne Antrag der Sorgeberechtigten in Anspruch genommen werden können und keinen formalen sozialrechtlichen Anträgen bedürfen. Junge Menschen können das Angebot der Begleitung und Einzelfallhilfe somit ohne Einwilligung der Sorgeberechtigten in Anspruch nehmen. Ausgangspunkte des professionellen Handelns stellen die Ressourcen und die individuellen Eigenschaften der jungen Menschen dar, sowie eine alltags- und beziehungsorientierte Arbeitsweise. Die Fachkräfte versuchen die jungen Menschen da abzuholen, wo sie in ihrer subjektiven Wahrnehmung stehen. Sie handeln anwaltschaftlich im Sinne der unterstützungssuchenden Kindern und Jugendlichen

und orientieren sich an den Grundsätzen der Prävention und Partizipation. Da die Begleitangebote der Schulsozialarbeit von den Kindern und Jugendlichen freiwillig in Anspruch genommen werden, müssen diese niederschwellig und somit einfach erreichbar sein. Die Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit stellt nie eine Zwangsmassnahme dar.

Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit behandeln die Gesprächsinhalte und die Sozialdaten ihrer jungen Klienten streng vertraulich und unterliegen der Schweigepflicht. Eine Weitergabe von Informationen an Lehrer oder Erziehungsberechtigte muss dementsprechend immer zuerst mit dem betroffenen Kind oder Jugendlichen abgesprochen werden. Eine Ausnahme bildet das Vorhandensein einer Kindeswohlgefährdung.

Die Begleitung und Einzelfallhilfe erfordert eine hohe Methodenkompetenz von den Fachkräften der Schulsozialarbeit. Neben der Beratung als zentrale Methode können auch Soziale Gruppenarbeit, Familienarbeit, Sozialraumorientierung, Casemanagement, multiperspektivisches Fallverstehen und Mediation zentral werden (vgl. ebd.: 287).

Da die Begleitung und Einzelfallhilfe eine sehr intensive Form der Unterstützung darstellt und Schulsozialarbeitskräfte insgesamt über begrenzte Ressourcen verfügen, besteht häufig die Notwendigkeit, auf Kooperationen mit anderen Unterstützungsinstanzen zurückgreifen. Die Inanspruchnahme von anderen Unterstützungsformen bedarf jedoch immer zuerst der Einwilligung der Kinder und Jugendlichen (vgl. Drilling 2011, zit. in ebd.: 289f.).

Sehr wichtige Kooperationspartner stellen die Lehrkräfte dar. Aufgrund des häufigen Zusammenhangs von Problemsituationen und schulischen Anforderungen ist eine Zusammenarbeit in den meisten Fällen unerlässlich (vgl. Kooperationsverband Schulsozialarbeit 2007, zit. nach ebd.: 290).

### **3.1.3.3 Zusammenarbeit mit Lehrkräften**

Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften stellt sowohl eine wichtige Ressource, wie auch eine Herausforderung für die Schulsozialarbeit dar. Besonders herausfordernd ist die sich unterscheidende professionelle Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen: Für Lehrkräfte stehen bei Beratungsanlässen in erster Linie lern- und unterrichtsrelevante Themen im Zentrum. Für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit sind im Gegensatz dazu kinder- und jugendrelevante Fragen, wie die nach Chancengerechtigkeit durch den Abbau sozialer Benachteiligungen oder Frage nach dem Kindeswohl, zentral (vgl. Ader/Tölle 2011; zit. nach Stüwe et. al. 2017: 280).

Eine Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ist auf Grund des vom systemischen Denken geprägten Handelns der Schulsozialarbeit eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen eines Hilfeprozesses. Besonders dann, wenn schulische Zusammenhänge und Konflikte Grund für die Beratung oder Begleitung darstellen (vgl. Spies/Pötter 2011, Ader/Tölle 2011; zit. nach

ebd.: 280). Soll eine nachhaltige und ganzheitliche Entwicklung einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers stattfinden, ist es notwendig die Inhalte der Beratung mit unterrichtlichen Lern- und Gruppenprozessen zu verknüpfen. Dies kann nur in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ermöglicht werden. Die Zusammenarbeit der zwei Professionen ermöglicht ein multiperspektivisches, interdisziplinäres Verständnis eines Falles und stellt somit eine wertvolle Ressource für die Schulsozialarbeit dar (vgl. Adler/Tölle 2011; zit. nach ebd.: 280).

#### **3.1.3.4 Zusammenarbeit mit Eltern**

Im Zentrum der Zusammenarbeit mit den Eltern stehen die Elterngespräche. Diese befassen sich hauptsächlich mit der Beratung der Eltern bezüglich schulischen Belangen, Sorgen oder Fragen in Bezug auf ihr Kind, wie auch dem Wohlergehen des Kindes in der Schule respektive in der Klasse. Zusätzlich bieten die Elterngespräche direkte Hilfestellungen bei familiären Belastungen und eventuelle Weitervermittlungen an andere Unterstützungssysteme an. Wenn ein Kind bei der Schulsozialarbeit Unterstützung sucht, werden im Idealfall die Eltern respektive die Erziehungsberechtigten in die Arbeit miteinbezogen. Voraussetzung dafür bildet das Einverständnis des Kindes.

Innerhalb der Elterngespräche werden die Eltern als Experten und Expertinnen ihrer Kinder angesehen. Sie bekommen Raum für Erzählungen und die Schilderung ihrer Sicht der Dinge und erhalten die Möglichkeit ihre Fragen, Sorgen und Wünsche anzubringen. Es finden keine Belehrungen statt. Im Mittelpunkt steht der gemeinsame Austausch und die Suche nach Lösungen.

Neben den Elterngesprächen können die Schulsozialarbeitskräfte auch bei Konflikten zwischen Eltern und Lehrern beigezogen werden und so schwierige Gespräche moderieren oder begleiten (vgl. Werthern 2018: 103f.).

#### **3.1.3.5 Schulentwicklung**

Schulentwicklung bezeichnet den Prozess einer systematischen Veränderung und Weiterentwicklung einer Schule aufgrund der sich kontinuierlich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Die Ziele der Schulentwicklung können entweder von aussen, sprich durch das Schulministerium oder von innen, durch die Schulleitung oder durch schulische Gremien vorgegeben werden und sich auf den Unterricht, das Personal oder die Schule respektive die Organisation selbst beziehen. Die Kompetenzen der Unterrichtsentwicklung obliegt den Lehrkräften, während die Schulleitung die Verantwortung für die Personalentwicklung trägt. Stüwe et. al. (2017: 188f.) nennen als Beispiele für aktuelle Themen der Schulentwicklung: Inklusion, Schulzeitverkürzung und

Ganztagesentwicklung. Neben der Schulleitung und den Lehrkräften hat auch die Schulsozialarbeit einen Einfluss auf die Schulentwicklung. Wobei laut Holtbrink und Kastrike (2013: 107) der Einfluss auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung am grössten ist. So kann die Schulsozialarbeit zum Beispiel lebensweltliche Themen in den Schulalltag einbringen (vgl. Holtbrink/Kastrike 2013, Drilling 2009, Schmidtchen 2005 zit. nach Stüwe et. al. 2017: 189). Oder durch Präventionsangebote und Konfliktbewältigung eine Veränderung des Schulklimas und der Schulkultur anregen (vgl. ebd.: 189). Durch die Lösung der Probleme der Schülerinnen und Schüler kann die Anzahl der Unterrichtsstörungen deutlich verringert und die Qualität des Unterrichts verbessert werden (vgl. Holtbrink/Kastrike 2013: 107). Ausserdem können die Fachkräfte der Schulsozialarbeit fachlich fundiertes Wissens zur Umsetzung von Aufgaben wie zum Beispiel Inklusion einbringen. Daneben können sie ihre Methoden und Kompetenzen innerhalb der Unterrichtsentwicklung anbieten und das schulische Handlungsrepertoire erweitern. Durch den Beitrag der Grundsätze der Lebenswelt- und Alltagsorientierung ermöglichen sie zusätzlich eine Öffnung des Unterrichtsgeschehens und der Unterrichtsformen (vgl. Stüwe et. al. 2017: 189f.). Arbeiten die Fachkräfte der Schulsozialarbeit mit Lehrkräften zusammen, dann liegt ihr Fokus nicht auf einer fachlichen und didaktischen Verbesserung des Unterrichts, sondern immer auf einer Verbesserung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schüler einer Klasse und somit einer Verbesserung des Klassenklimas (vgl. Holtbrink/Kastrike 2013: 107f.).

Damit die Schulsozialarbeit die Institution Schule als Ganzes wirksam mitgestalten kann, muss sie Zugang zu den entsprechenden Gremien, wie zum Beispiel den Gremien zur Schulprogrammentwicklung haben (vgl. Eibeck 2009, zit. Stüwe et. al. 2017: 190). Besonders durch die Teilnahme an Klassen-, Lehrkräfte- und Schulkonferenzen, der Schülerinnen- und Schülervertretung und Elternpflegschaftssitzungen können sich die Fachkräfte der Schulsozialarbeit aktiv einbringen und vor allem in beratender Funktion tätig sein.

Der Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Schulentwicklung wird trotz vorhandener Chancen eher als gering eingeschätzt. Die Schulentwicklung beeinflusst die Schulsozialarbeit wesentlich stärker (vgl. ebd.: 190).

Eine konstruktive Zusammenarbeit von Schule, Familie und Sozialer Arbeit stellt eine grosse Chance für eine umfassende Bildung eines Kindes dar. Werthern (2018: 100) bezeichnet die Verknüpfung und die Kooperation dieser drei Akteure als unabdingbare Bedingung für die Realisierung von Bildungsgerechtigkeit.

Die Schulsozialarbeit muss ihr fachliches Handeln an bestimmten Grundsätzen und Handlungsprinzipien ausrichten.

## 3.2 Grundsätze und Handlungsprinzipien

Da es sich bei der Schulsozialarbeit um ein Angebot der Kinder- und Jugendhilfe handelt, gelten die Grundsätze und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe als Leitmaxime der Schulsozialarbeit (vgl. Speck 2014: 88). Dementsprechend müssen in der Schulsozialarbeit folgende **Grundsätze** beachtet werden:

- präventive Ausrichtung
- sozialpädagogische Dienstleistungsorientierung
- Vielfalt an Inhalten, Methoden und Arbeitsformen
- Zusammenarbeit und Abstimmung der Träger über Angebote
- Freiwilligkeit der Adressaten bei der Inanspruchnahme von Leistungen
- Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten
- Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen
- Schutz der Privatgeheimnisse und Sozialdaten von Klientinnen und Klienten
- Vorrang des Elternrechtes
- Schutzauftrag der Jugendhilfe und des Staates bei Kindswohlfährdung
- Anspruch eines offensiven Handelns (vgl. Kunkel 2003; Schellhorn 2000; Wiesner et. al. 2000; Münder et. al. 1998, zit. nach ebd.: 88)

Als **Handlungsprinzipien** ist das Konzept der Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe von Thiersch als Leitbild weitgehend anerkannt und gilt somit auch für die Formulierung der Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit. Als Handlungsprinzipien gelten:

### **Prävention**

Die Schulsozialarbeit soll sich in der Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit den Lehrkräften für positive Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Schulen einsetzen, Räume für deren persönlichen Entfaltung schaffen und durch die Entwicklung von Betreuungsangeboten, vorbeugenden Hilfen und Vernetzungsstrukturen den Kindern und Jugendlichen den Umgang mit anforderungsreichen Lebenssituationen in- und ausserhalb der Schule erleichtern.

### **Dezentralisierung/Regionalisierung**

Die Schulsozialarbeit erfüllt das Handlungsprinzip der Dezentralisierung aufgrund der direkten Anbindung an die Schule so gut wie fast kein anderes Arbeitsfeld in der Kinder und Jugendhilfe. Durch eine Zusammenarbeit mit schulischen und ausserschulischen Partnern, kann sie ihre eigenen Angebote in der Schule und der Region einbetten und somit eine

Regionalisierung erreichen. Zusätzlich ist die Schulsozialarbeit gefordert neue Kooperations- und Vernetzungsstrukturen zu schaffen und weiterzuentwickeln.

### **Alltagsorientierung**

Diese Handlungsprinzip umfasst die Notwendigkeit einer leichten Zugänglichkeit der Angebote im Alltag der Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern. Das Angebot darf sich nicht auf bestimmte Zielgruppen beziehen und somit Zugangsbarrieren schaffen. Ausserdem sollte auf bestimmte Sprechzeiten und Anmeldungen möglichst verzichtet werden. Die Schulsozialarbeitskräfte müssen in ihrer Arbeit die komplexen sozialen Systeme ihrer Nutzerinnen und Nutzer sowie die unterschiedlichen Alltagsverständnisse und Sichtweisen berücksichtigen.

### **Integration-Normalisierung**

Die Schulsozialarbeit sollte darauf ausgerichtet sein alle Kinder, Jugendlichen und Lehrer zu erreichen und ihre Arbeit nicht nur auf bestimmte Problemgruppen zu begrenzen. Sie sollte nicht normalen Strategien der Lebensbewältigung und Lebenseinstellungen gegenüber offen sein und strukturelle Integrationshemmnisse innerhalb der Schule und unangebrachte Anpassungserwartungen erkennen. Ausserdem sollte sie integrierend wirken, dabei aber keine Anpassung der Adressaten beanspruchen.

### **Partizipation**

Die Adressaten der Schulsozialarbeit werden als Subjekte ihres Lebens und nicht als passive Empfänger sozialpädagogischer Leistungen angesehen. Dementsprechend sollen sie bei der Entwicklung und im Verlauf von Angeboten und Hilfen aktiv beteiligt werden. Eine Überredung oder Verpflichtung zu einer Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit verstösst gegen den Partizipationsanspruch und muss deswegen immer explizit begründet und regelmässig überprüft werden.

### **Hilfe und Kontrolle**

Die Schulsozialarbeit ist wie auch die anderen Arbeitsfelder der Jugendhilfe von Hilfe und Kontrolle geprägt. Auf der einen Seite stellt sie Hilfe bereit und auf der anderen Seite ist sie explizit dazu verpflichtet beim Risiko einer Kindswohlgefährdung die Personensorgeberechtigten und gegebenenfalls sogar das Jugendamt zu informieren.

Neben den genannten Grundsätzen und Handlungsprinzipien der Kinder- und Jugendhilfe spricht Speck noch von den **speziellen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit**. Diese werden von Fachexpertinnen und Fachexperten aufgrund ihrer Bedeutung für die alltägliche

Arbeit an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule oft besonders hervorgehoben. Die speziellen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit sind:

- Verlässliche Präsenz am Ort Schule
- Eigenständiges Jugendhilfeangebot
- Schülerorientiertes, anwaltschaftliches Handeln
- niederschwellige und präventive Ausrichtung
- beteiligungsorientierte und flexible Angebotsplanung und -durchführung
- freiwillige Zusammenarbeit und Inanspruchnahme der Angebote durch die Adressaten
- ganzheitliche Betrachtung von Lebenssituationen und -lagen der Adressaten
- abgestimmte Kooperation mit schulischen und ausserschulischen Partnern
- Vertraulichkeit der Gesprächsinhalte und Daten

Sowohl die Grundsätze wie auch die Handlungsprinzipien und die speziellen Handlungsprinzipien bilden einen Massstab für das professionelle Handeln einer Schulsozialarbeiterin respektives eines Schulsozialarbeiters und gelten nicht uneingeschränkt. Jedoch muss bei einer Nichteinhaltung ein wichtiger Grund, wie zum Beispiel eine Kindwohlgefährdung vorliegen (vgl. ebd.: 88-93).

Mit der Beendigung der Erläuterung der Grundsätze und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit, hat die Autorin alle für die Thematik dieser Arbeit wichtigen Punkte des sozialarbeiterischen Tätigkeitsfeldes zusammengetragen. In einem nächsten Schritt möchte Sie sich intensiv mit Kinderflüchtlingen auseinandersetzen, um dann in einem letzten Schritt die drei grossen Themen miteinander zu verbinden und die Fragestellung zu beantworten.

## **4 Kinderflüchtlinge**

Seit mehreren Jahren kommt es aufgrund von politischer und wirtschaftlicher Instabilität in vielen der ärmsten Ländern der Welt zu bedeutenden Fluchtbewegungen vom Süden in den Norden. Während sich früher vor allem junge Männer auf die Flucht begaben, stieg seit dem Jahre 2015 die Anzahl von eingewanderten Familien mit Kindern und unbegleiteten Minderjährigen in der Schweiz stark an (vgl. Lanfranchi/Kohli 2019: 197). Viele dieser Kinder haben während der Flucht traumatischen Stress erlitten und aufgrund der Erlebnisse in Kriegsgebieten und während der Flucht hohe Belastungen erfahren, die zu Störungen im Denken, Fühlen und Verhalten führen können (vgl. ebd.: 200).

## **4.1 Aktuelle Zahlen**

Laut der internationalen Organisation für Flüchtlingsschutz UNHCR waren Ende des Jahres 2019 79,5 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht. Dies entspricht einem Prozent der gesamten Weltbevölkerung. Bei etwas weniger als der Hälfte der erfassten Flüchtlinge handelte es sich um Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren (vgl. UNHCR Schweiz 2020: o.S.). In Europa wurden im gleichen Jahr 710 000 Asylgesuche gestellt. Diese Zahl entspricht dem viert höchsten Wert seit dem Fall der Berliner Mauer. Da Geflüchtete Menschen jedoch oft in mehreren Staaten Asyl suchen, kann von der Anzahl der Asylgesuche kein direkter Rückschluss auf die Zahl von Asylsuchenden gezogen werden. Die Schweiz liegt mit 1,7 Asylsuchenden auf 1000 Einwohnern über dem europäischen Mittel von 1,4 Asylsuchenden auf 1000 Einwohnern. Im Jahre 2019 wurden in der Schweiz 14269 Asylgesuche gestellt, wobei es sich bei 3560 der Asylsuchenden um Kinder und Jugendliche handelte (vgl. Staatssekretariat für Migration SEM 2020: 3/13). Dies bedeutet, dass 24,95 Prozent aller 2019 in der Schweiz beantragten Asylgesuche von Minderjährigen stammten. Mit einer Anzahl von 1275 machten die unter fünf jährigen Kinder die grösste Gruppe der minderjährigen Asylsuchenden aus (vgl. Staatssekretariat für Migration SEM 2020: 13). 441 der Kinder und Jugendlichen wurden als unbegleitet minderjährige Asylsuchende (UMA) registriert. Wobei 55,6 Prozent der unbegleiteten Minderjährigen Asylsuchenden zwischen 17 und 18 Jahren alt waren und 37,6 Prozent der Altersgruppe von 13 bis 15 Jahre zugeordnet wurden. Der Restanteil von 4,5 Prozent war zwischen 8 und 12 Jahre alt. Mehr als 80% der UMA sind männlich (vgl. Staatssekretariat für Migration SEM 2020: o.S.).

Die wichtigsten Herkunftsländer der Asylsuchenden waren im Jahre 2019 in absteigender Reihenfolge: Eritrea, Afghanistan, Türkei, Syrien, Algerien, Sri Lanka und Georgien (vgl. Staatssekretariat für Migration SEM 2020: 4).

## **4.2 Begriffsklärung**

### **4.2.1 Flüchtling**

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist ein Flüchtling ein Menschen, der anlässlich einer Notsituation seine Heimat verlassen musste und sich auf der Flucht befindet (vgl. Caroni/Scheiber 2019: 65). Dabei wird zwischen Kriegs-, Wirtschafts-, Klima- und Umweltflüchtlingen unterschieden. Während Kriegsflüchtlinge aufgrund von Bürgerkriegen, politischer Verfolgung und Folter ihr Heimatland verlassen, besteht der Fluchtgrund von Wirtschaftsflüchtlingen in der Hoffnung auf ein finanziell besser gestelltes Leben im Aufnahmeland mit Zugang zu Bildung und ärztlicher Versorgung. Auch Klima- und

Umweltflüchtlinge, welche durch Veränderungen des Klimas oder Zerstörung der Umwelt ihre Lebensgrundlage und/oder Lebensraum verloren haben, hoffen auf ein besseres Leben nach der Flucht. Eine wichtige Abgrenzung, die in Bezug auf den Begriff «Flüchtling» getroffen werden muss, ist der Unterschied zwischen einem Flüchtling und einem Migranten. Migranten verlassen im Gegensatz zu Flüchtlingen aus freien Stücken ihren Lebensraum und fliehen nicht anlässlich einer Notsituation aus ihrer Heimat. Oft handelt es sich bei den Migranten um Arbeitsmigranten, welche in ein anderes Land gehen, um dort zu arbeiten (vgl. Hofbauer 2016: 11f.).

Im rechtlichen Sinne gelten nur jene Personen als Flüchtlinge, welche die in der Genfer Flüchtlingskonvention geregelten Voraussetzungen erfüllen und deren Flüchtlingseigenschaft innerhalb eines Asylverfahrens festgestellt wurden. Die Genfer Flüchtlingskonvention ist ein internationales Abkommen, welches von 145 Staaten – darunter auch die Schweiz – ratifiziert wurde und die Rechtsstellung der Flüchtlinge regelt (vgl. Caroni/Scheiber 2019: 65). Entnommen aus dem Abkommen der Genfer Flüchtlingskonvention vom 28. Juli 1952 erfüllt eine Person die Flüchtlingseigenschaften, die sich:

...aus begründeter Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Staatszugehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung ausserhalb ihres Heimatlandes befindet und dessen Schutz nicht beanspruchen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht beanspruchen will; oder die sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse ausserhalb ihres Wohnsitzstaates befindet und dorthin nicht zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht zurückkehren will. (Der Bundesrat 2012: o.S)

Dementsprechend muss eine Person um rechtlich als Flüchtling anerkannt zu werden, die folgenden Voraussetzungen erfüllen:

- Aufenthalt ausserhalb des Heimat- oder Herkunftsstaates (Überquerung mindestens einer internationalen Grenze)
- Nichtbesitz der Staatsangehörigkeit von dem um Schutz ersuchten Staates
- Angewiesenheit auf internationalen Schutz aufgrund von fehlendem Schutz des eigenen Heimat- oder Herkunftsstaates
- Bestehen von ernsthaften Nachteilen im Heimat- oder Herkunftsstaat oder berechtigte Furcht des Bestehens von ernsthaften Nachteilen im Falle der Rückkehr in den Heimat- oder Herkunftsstaat
- Kein Ausschlussgrund der die Person als unwürdig für den internationalen Schutz erscheinen lässt ( möglicher Ausschlussgrund ist die Begehung von Kriegsverbrechen oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit)

Ob alle fünf Voraussetzungen zutreffen und eine Person als Flüchtling anerkannt wird und die entsprechenden Rechte enthält, wird innerhalb des Asylverfahrens geprüft. Während sich die inhaltliche Prüfung eines Asylantrages nach den Voraussetzungen der Flüchtlingseigenschaft der Genfer Flüchtlingskonvention richtet und somit für alle Mitgliedstaaten identisch ist, liegt die Ausgestaltung des Asylverfahrens in der Kompetenz der einzelnen Mitgliedsstaaten. Dieser Umstand führt dazu, dass sich das Asylverfahren je nach Staat unterscheidet. In der Schweiz ist das Staatssekretariat für Migration für das Asylverfahren zuständig (vgl. Caroni/Scheiber 2019: 65-67). Da eine ausführliche Beschreibung des schweizerischen Asylverfahrens den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, möchte die Autorin auf die Homepage der Schweizerischen Flüchtlingshilfe verweisen, auf der unter dem Link (<https://www.fluechtlingshilfe.ch/themen/asyl-in-der-schweiz/asylverfahren>) eine ausführliche Übersicht über das Asylverfahren in der Schweiz geboten wird.

Unter den Menschen die infolge von Krieg, Armut und Verfolgung gezwungen werden ihre Heimat zu verlassen, sind auch viele minderjährige Flüchtlinge (vgl. Müller-Bamouh/Ruf-Leuschner/Hermenau/Hecker 2019: 267).

#### **4.2.2 Minderjährige Flüchtlinge**

Innerhalb der EU gehören die minderjährigen Flüchtlinge zu den besonders schutzbedürftigen Personen (vgl. Europäische Unio 2013, zit. nach Müller-Bamouh et. al. 2019: 267) Alle Mitgliedstaaten sind nach nationalen Recht verpflichtet, den minderjährigen Flüchtlingen einen angemessenen Lebensstandard zukommen zu lassen. Dazu gehört eine angemessene Unterkunft, Freizeitbeschäftigung, Bildung und falls nötig psychotherapeutische Betreuung, respektive Beratung (vgl. ebd.: 267).

Die grösste Gruppe der flüchtigen Kinder reist zusammen mit den Eltern oder einem Elternteil. Die *begleiteten minderjährigen Flüchtlinge* sind überwiegend im Vor- oder Grundschulalter. Eine kleinere Gruppe von Kindern und Jugendlichen verlässt das Herkunftsland alleine oder wird während der Flucht von den Angehörigen getrennt. Bei einem Grossteil der *unbegleitet minderjährigen Flüchtlinge* handelt es sich um männliche Jugendliche im Alter zwischen 16 und 17 Jahren (vgl. ebd.: 267). Da das Augenmerk der vorliegenden Arbeit auf Kindern mit einem Fluchthintergrund liegt, richtet sich der Fokus in den nachfolgenden Abschnitten auf die jüngere Gruppe der *begleiteten minderjährigen Flüchtlingen*. Ausserdem ist die Gruppe der begleiteten minderjährigen Flüchtlingen von speziellem Interesse, da ihre spezifischen Bedürfnisse häufig hinter denen der Familie vergessen werden (vgl. World Vision 2016, zit. nach Gerarts/Andresen 2019: 78). Sie erhalten oft weniger Unterstützung als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (vgl. Müller-Bamouh et. al. 2019: 265). Diese Unterbeschäftigung

mit der Gruppe der begleiteten minderjährigen Flüchtlingen fällt auch innerhalb der Literatur auf. Während sich viele Wissenschaftler eingehend mit der Lebenslage und Unterstützungsmöglichkeiten von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen beschäftigen, lässt sich zu den Lebensbedingungen von begleiteten minderjährigen Flüchtlingen nur sehr wenig finden. Trotzdem möchte die Autorin nachfolgend versuchen, die Lebenslage von begleiteten minderjährigen Flüchtlingen darzustellen.

## **4.3 Lebenslage von begleiteten minderjährigen Flüchtlingen**

### **4.3.1 Wohnsituation**

Die begleiteten minderjährigen Flüchtlinge gelangen nach der Ankunft in der Schweiz zusammen mit ihren Eltern in Erstaufnahmeeinrichtungen des Bundes, wo die Registrierung vorgenommen und das rechtliche Verfahren eingeleitet wird. Nach maximal 140 Tagen werden die Asylsuchenden einem Kanton zugewiesen, der von diesem Zeitpunkt an die Verantwortung für die weitere Betreuung und Unterbringung übernimmt. In Abhängigkeit der kantonalen Richtlinien und Verfahrensweise werden die Asylsuchenden entweder in kantonalen Kollektiveinrichtungen untergebracht oder nach einer gewissen Zeit einer Gemeinde zugewiesen. Das Aufnahmesystem der Schweiz, entspricht zu einem Grossteil den Verfahren in anderen europäischen Ländern. Innerhalb des gesamten Asylverfahren stehen die individuellen Bedürfnisse der Asylsuchenden im Hintergrund (vgl. Zürcher/Manz 2019: 167).

Die Wohnverhältnisse innerhalb der Kollektiveinrichtungen unterscheiden sich je nach zur Verfügung stehender Infrastruktur. Familien werden, falls vorhanden in einem Familienzimmer untergebracht. Ansonsten werden die Kinder mit der Mutter im Frauentrakt platziert, während der Vater im Männertrakt untergebracht wird. Dort müssen sie in Massenschlägen zusammen mit anderen Menschen, die sie nicht kennen, auf engstem Raum leben und schlafen (vgl. ebd.: 168). Die Sanitären Anlagen und die Küche werden von allen Bewohnern der Unterkünfte genutzt. Dadurch kommen die Minderjährigen in Kontakt mit anderen, teilweise belasteten Asylbewerbern und sind immer wieder Gewalt, Aggressionen, der ständigen Unsicherheit des Asylverfahrens sowie Abschiebungen ausgesetzt (vgl. Müller-Bamouh et. al. 2019: 270). Rückzugsorte gibt es selten. Der Tagesablauf in den Kollektiveinrichtungen des Bundes ist durchstrukturiert. Neben den genauen Zeiten für die Mahlzeiten, müssen die Bewohner Reinigungsarbeiten übernehmen, Informationsveranstaltungen besuchen und ihre Verfahrenstermine einhalten. Innerhalb der kantonalen Kollektiveinrichtungen gestaltet sich der Tagesablauf freier. Die Bewohner erhalten einen Unterstützungsbeitrag und verpflegen sich damit selbständig. Die Kinder gehen zur Schule und die Erwachsenen können je nach

Stand des Asylverfahrens niederschwellige Bildungs- und Beschäftigungskurse sowie Deutschkurse und Integrationsprogramme absolvieren. Das Zusammenleben findet jedoch weiterhin auf engstem Raum statt (vgl. Zürcher/Manz 2019: 168f.).

Werden die Asylsuchenden nach einer gewissen Zeit von den Kantonen einer Gemeinde zugewiesen, müssen sie zum dritten Mal ihre Umgebung wechseln und sich auf neue Mitbewohnerinnen und Mitbewohner, Betreuungspersonen und Anlaufstellen einstellen. Die Kinder müssen die Schule wechseln. Je nach Gemeinde werden die Asylsuchenden entweder in Wohnungen oder in erneuten Kollektivunterkünften untergebracht. Von ihrem Aufenthaltsstatus abhängig werden die Asylsuchenden mehr oder weniger intensiv von Sozialberatern begleitet und haben die Möglichkeit an Deutschkursen und Integrationsprogrammen teilzunehmen.

Kinder die eine traumatisierende Flucht hinter sich haben, benötigen im Aufnahmeland einen sicheren, stabilisierenden Raum in einer aufnahmefreundlichen, wohlwollenden Umgebung. Die Kollektiveinrichtungen des Asylverfahrens bieten keine solche Rahmung an. Aus diesem Grund ist zu hoffen, dass sich die Kinder auf ein stabilisierendes soziales Umfeld und ihre Familie verlassen können (vgl. Lanfranchi/Kohli 2019: 201).

#### **4.3.2 Familie**

Flüchtlingfamilien sind mit einer ausgesprochen belastenden Gesamtsituation konfrontiert. Sie haben ihr gewohntes Leben aufgegeben und den sicheren Halt ihrer sozialen Systeme im Herkunftsland verloren. Sie leben zwischen Angst und Hoffnung in einer fremden Umgebung mit ungewohnten Bräuchen und warten auf die Anerkennung ihres Status als Asylbewerber (vgl. Bulgay 2017: 81).

Innerhalb der Familie lässt sich oft eine Veränderung der Familienstrukturen und der Beziehungen aufgrund der Flucht und den neuen Lebensumständen feststellen. Die meisten Familien haben mit schmerzhaften Verlusten von Angehörigen zu kämpfen (vgl. ebd.: 406). Ausserdem kommt es bei einem Grossteil der Familien zu einem Tausch der traditionellen Rollen, da Kinder eine neue Sprache viel schneller erlernen und dadurch in der Rolle des Dolmetschers viel Verantwortung übernehmen müssen (vgl. Müller-Bamouh et. al. 2019: 270). So werden die Kinder beispielsweise bei den Behörden, den Ärztinnen und Ärzten sowie den Fachkräften als Übersetzer und Mittler eingesetzt. Dies ist zwar hilfreich, stellt für die Kinder jedoch eine grosse Belastung dar. Kinder mit einem Fluchthintergrund sind öfters auf sich alleine gestellt und können sich weniger auf die Unterstützung ihrer von der Flucht und den Lebensumständen belasteten Eltern verlassen. Sie müssen in vielen Bereichen ihres Lebens erwachsener sein, als dies eigentlich angebracht wäre (vgl. Berthold 2014; zit. nach Plafky

2019: 406). Durch die traumatischen Belastungen entwickeln Eltern immer wieder Suchtproblematiken sowie emotionale Regulationsstörungen und vernachlässigen in Folge dessen ihre Kinder. Andere Eltern neigen dazu ihre Kinder aus einem Bedürfnis nach Sicherheit so sehr zu beschützen, dass den Kindern dadurch eine eigenständige und positive Adaption der neuen Situation verunmöglicht wird (vgl. Krueger 2018: 473f.). Hinzu kommt, dass die Kinder nicht immer in der klassischen Eltern-Kind-Konstellation in ein Aufnahmeland kommen. Es gibt Kinder die beispielsweise von ihrem seeben volljährig gewordenen Bruder oder einem Onkel begleitet werden, welche ihnen keine adäquate Unterstützung bieten können (vgl. Lechner/Hubner/Holthusen 2016, zit. nach Plafky 2019: 406).

### **4.3.3 Bildung**

In der Schweiz haben alle schulpflichtigen Kinder, unabhängig von ihrem Asylstatus, das Recht und die Pflicht die obligatorische Schule zu besuchen. Dazu gehört auch der Besuch des Kindergartens (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2015: 3).

Die Einschulung stellt jedoch eine grosse Herausforderung dar. Durch die Flucht oder die Situation in ihren Heimatländern haben die Kinder oft sehr lange keine Schule mehr besucht. Ausserdem wird durch die benötigte Zeit zum Erlernen der neuen Sprache und der damit zusammenhängenden Verzögerung des fachlichen Lernens, der Altersabstand zu den Mitschülern immer grösser (vgl. Massumi/von Dewitz 2015, zit. nach Plafsky 2019: 409). Hinzu kommt die wechselhafte Wohnsituation der Familien mit einem Fluchthintergrund: Von der Erstaufnahmeeinrichtung folgt ein Wechsel in eine Folgeeinrichtung und dann womöglich in eine eigene Wohnung. Jeder Wohnortwechsel bedeutet häufig auch ein Wechsel der Schule und ein Abbruch von Beziehungen (vgl. ebd.: 409). Trotz der Herausforderungen stellt die Schule ein wichtiger Ort für Kinder mit einem Fluchthintergrund dar. Die Schule erlaubt es ihnen am ehesten zu einer gefühlten Normalität zurückzukehren. Der Kontakt zu anderen Kindern, die Aktivitäten und das Spiel erlauben den Kindern erlebtes zu verarbeiten und einen Zugang zur Sprache und Kultur zu finden. Zusätzlich stellt die Schule einen heilen Kontrast zu den schwierigen Erlebnissen, der Fluchtsituation und der Unterkunft dar (vgl. Adbdel Fattah 2016, zit. nach ebd.: 409f.).

Die Einschulung der Kinder mit einem Fluchthintergrund gestaltet sich in der Schweiz je nach Kanton unterschiedlich. Im Kanton Zürich beispielsweise besuchen die Kinder aus den Durchgangszentren (Kollektiveinrichtung) zunächst eine Aufnahmeklasse oder eine Regelklasse innerhalb der Gemeinde. Im Zentrum des Unterrichts in den Aufnahmeklassen steht vor allem die Einführung in die Deutsche Sprache und Mathematik. Daneben werden die Kinder in Singen, Zeichnen, Handarbeit und Sport unterrichtet. Nach maximal einem Jahr,

erfolgt der Wechsel von der Aufnahmeklasse in eine Regelklasse (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2015: 3).

Kinder mit einem Fluchthintergrund werden in deutschsprachigen Ländern im Bildungsbereich systematisch benachteiligt. Sie sind in separierten, sonderpädagogisch geführten Schultypen der Volksschule und in leistungsmässig tieferen Schultypen der Oberstufe übervertreten (vgl. Moser/Lanfranchi 2008, zit. nach Lanfranchi/Kohli 2019: 201).

#### **4.3.4 Gesundheit**

Zum Gesundheitszustand von begleiteten minderjährigen Flüchtlinge lassen sich sehr wenige Studien beziehungsweise Berichte finden. Plafky schreibt zur Lebenslage Gesundheit folgendes: «..die psychosozialen Faktoren, aber auch die Flucht selbst können die Ursache für Symptome und Risikofaktoren sein, die sich bei Kindern z.B. in Anpassungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten sowie Aufmerksamkeitsstörungen, Schlafstörungen und Einnässen manifestieren.» (Plafky 2018: 407f.) Auch Hofbauer (2016: 49) bemängelt die wenigen konkreten Aussagen zum gesundheitlichen Zustand von Kindern mit Fluchterfahrung und führt eine kurze Zusammenfassung einer Studie aus dem Jahre 2015 an, in welcher 100 syrische Kinder und Jugendliche in München in Erstaufnahmeeinrichtungen gründlich untersucht wurden. Die Ergebnisse der Studie fasst sie folgendermassen zusammen:

63 Prozent der Kinder und Jugendlichen wiesen Karies auf, 25 Prozent Erkrankungen der Atemwege. Von infektiösen und parasitären Erkrankungen waren 11 Prozent der Kinder und Jugendlichen betroffen. 42 Prozent wiesen keine bzw. nicht alle Impfungen auf, die in Deutschland empfohlen werden. Insgesamt konnte bei 82 Prozent der Kinder und Jugendlichen eine physische Krankheit festgestellt werden, 10 Prozent der Kinder mussten behandelt werden. (Mall 2015; zit. nach ebd.:49)

Bei Müller-Bamouh et. al. (2019: 270) lässt sich unter Bezugnahme auf Bornstein und Montgomery sowie Fazel et. al. lesen, dass Posttraumatische Stresssymptome und Depressionen bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu den am häufigsten berichteten psychischen Auffälligkeiten gehören. In den westlichen Aufnahmeländern litten nach einer Übersichtsarbeit von Bronstein und Montgomery zwischen 19 und 54 Prozent der Flüchtlingskinder an einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) und zwischen 3 und 30 Prozent an einer Depression (vgl. Bronstein/Montgomery 2011, zit. nach Müller-Bamouh et. al. 2019 : 270).

Da die posttraumatische Belastungsstörung unter den Kindern mit einem Fluchthintergrund so weit verbreitet ist, möchte die Autorin in den nachfolgenden Kapitel mehr über den Begriff des

Traumata und das Krankheitsbild der posttraumatischen Belastungsstörung in Erfahrung bringen.

## **4.4 Trauma**

Der Begriff «Trauma» stammt aus dem Griechischen und bedeutet «Wunde» oder «Verletzung». Lange Zeit wurde der Begriff ausschliesslich für körperliche Verletzungen verwendet. Mit der sich entwickelnden Fachrichtung der Psychologie fand er dann auch für seelische Verletzungen Verwendung und wird heute im allgemeinen Sprachgebrauch fast nur noch im Zusammenhang mit psychischen Verwundungen gebraucht (vgl. Kühn/Bialek 2017: 31). Köck und Otto (1994, zit. nach ebd.: 31) bezeichnen ein Trauma dementsprechend als eine «starke seelische Erschütterung mit nachhaltiger Wirkung. Traumata lassen sich je nach Charakter in verschiedene Gruppen unterteilen. So sind sie *quantitativ* in einmalige, mehrmalige oder längerfristige andauernde Erlebnisse und *qualitativ* in schicksalhaft-zufällige (zum Beispiel Naturkatastrophe) oder intentionale, durch Menschen an Menschen verübte Traumata zu unterscheiden. Menschen mit einem Fluchthintergrund waren häufig längerfristig andauernden zwischenmenschlicher Traumatisierungen ausgesetzt (vgl. Lueger-Schuster 2019: 483). Die Auswirkungen einer solchen chronischen Traumatisierung sind sehr komplex und für die Betroffenen in ihren Folgen schwerwiegend (vgl. Kühn/Bialek 2017: 33). Jedoch muss das Erleben von traumatischen Erfahrungen nicht zwangsläufig zu einer Traumatisierung führen (vgl. ebd.: 32). Die individuellen Ereignis-, Schutz-, und Risikofaktoren sowie deren Zusammenwirken entscheiden ob bestimmte Erlebnisse als Trauma wahrgenommen werden oder nicht (vgl. Dito/Ernest 2016: 28). Die Symptome einer Traumatisierung können sich mit der Zeit verändern. Beim Auftreten von Symptomen unmittelbar nach einem traumatischen Ereignis wird von einer akuten Belastungsreaktion gesprochen. Bei vielen der Betroffenen bilden sich die Symptome kurze Zeit nach dem erlebten Trauma wieder zurück (vgl. Lueger-Schuster 2019: 484). Wenn die Symptome länger als ein Monat bestehen bleiben, zunehmen oder so heftig werden, dass der Alltag stark beeinträchtigt wird, dann handelt es sich um eine Posttraumatische Belastungsstörung (vgl. Zito/Martin 2016: 39).

### **4.4.1 Posttraumatische Belastungsstörung**

Bei der Posttraumatischen Belastungsstörung handelt es sich um die häufigste Traumafolge (vgl. Zito/Martin 2016: 30). Die International Classification of Diseases (ICD 11) definiert Post traumatic disorder folgendermassen: «Post traumatic stress disorder (PTSD) may develop following exposure to an extremely threatening or horrific event or series of events». (World

Health Organisation 2020: o.S.) Die Symptome einer solchen sind eine erhöhte angstbedingte Erregung (Hyperarousal), das Wiedererleben von traumatischen Erlebnissen (Intrusion) und die Vermeidung von Situationen, die an das Trauma erinnern (vgl. Zito/Martin 2016: 30f.). Nachfolgend wird kurz auf die einzelnen Symptome eingegangen und jeweils ein Bezug zu Kindern mit einem Fluchthintergrund hergestellt.

#### **4.4.1.1 Hyperarousal**

Traumatisierte Menschen befinden sich in einer andauernden Stresssituation. Der Körper kann die aufgrund einer Bedrohungssituation ausgeschütteten Stresshormone nicht abbauen und die Anspannung bleibt im Körper sitzen. Dadurch sind traumatisierte Menschen oft angespannt, ständig wachsam und extrem schreckhaft. Bei traumatisierten Kinder äussert sich die erhöhte angstbedingte Erregung beispielsweise im Erleben von Angstzuständen, dem unbeherrschten und unangemessenen reagieren auf Situationen oder dem Schreien und Prügeln bei nichtigen Anlässen. Traumatisierte Kinder und Erwachsene finden aufgrund der ständigen Anspannung nur schwer in den Schlaf und schrecken in der Nacht oft auf. Zusätzlich haben sie grosse Probleme sich zu konzentrieren. Dies hat negative Folgen auf den Schulunterricht und die schulischen Leistungen ( vgl. Zito/Martin 2016: 32f.).

#### **4.4.1.2 Intrusionen**

Der im Körper sitzende traumatische Stress erlaubt es dem Gehirn nicht das Erlebte zu verarbeiten und als Vergangenheit abzuspeichern. Dadurch wird das unverarbeitete Erinnerungsmaterial immer wieder dem Grosshirn vorgelegt, damit dieses das Geschehene verarbeiten und integrieren kann. Die Psyche versucht sich sozusagen selbst zu heilen. Die betroffene Person ist infolge dieses Selbstheilungsversuches einem ständigen Wiedererleben der traumatisierenden Situationen ausgesetzt. Dies ist sehr qualvoll und wird von den Betroffenen als Kontrollverlust und Ohnmacht erlebt. Besonders in Situationen in denen die Abwehr nachlässt, wie zum Beispiel beim Einschlafen, Aufwachen oder Träumen, kommen die belastenden Erinnerungen hoch. Aus diesem Grund schlafen traumatisierte Menschen schlecht. Sie leiden an Albträumen, die sie in die traumatisierenden Situationen zurückbringen. Beim Aufschrecken aus solchen Träumen müssen sich die Betroffenen erstmals orientieren wo sie überhaupt sind. Da das Erlebte nicht als Vergangenheit abgeschlossen werden konnte, fühlt es sich beim Aufwachen so an, als wäre der Traum und die Bedrohung real. Solche Situationen lösen Angst und körperliche Reaktionen wie Herzrasen, Zittern, Schweissausbrüche, Schwindelgefühl und Übelkeit aus. Gewisse Reize lassen traumatisierte Personen mit der gesamten Wahrnehmung aus der gegenwärtigen Realität in eine bedrohlich erlebte Situation abrutschen. Ein Flüchtlingskind beispielsweise kann durch einen Probealarm

in der Schule einen bereits erlebten Bombenangriff wiedererleben und sich gefangen in dieser unverarbeiteten Traumblase zitternd unter den Tisch zurück ziehen. Auslöser für solche Erinnerungen – sogenannte Trigger- können vielfältig sein. So kann ein Geruch, ein Geräusch, ein Tonfall, ein Fernsehbericht oder auch ein Gedanke oder Gesprächsthema emotionale Reaktionen auslösen. Bei Kindern kommt es häufig vor, dass sie Szenen immer wieder nachspielen oder malen und dadurch traumatisierende Erlebnisse wiedererleben (vgl. Zito/Ernest 2016: 33-36).

#### **4.4.1.3 Konstriktion**

Die Konstriktion oder Vermeidung kann sich in verschiedenen Formen äussern. So gibt es traumatisierte Menschen die Situationen, Orte und Personen, welche sie an das traumatische Ereignis erinnern, konsequent vermeiden. Sie erhoffen sich dadurch die bedrohlichen, überfordernden Gefühle, welche sie damit verbinden, nicht zu spüren. Andere Betroffene versuchen sich stets beschäftigt zu halten und von vielen Menschen umgeben zu sein. Sie vermeiden mit diesem Verhalten zur Ruhe zu kommen und den erlebten Schreckensszenarien Platz in ihrem Bewusstsein zu machen. Viele Betroffene vermeiden über die traumatisierenden Ereignisse zu sprechen. Häufig können sie sich gar nicht mehr an das Erlebte erinnern. Es gibt Menschen, die ganze Jahre ihres Lebens komplett aus dem Bewusstsein gedrängt haben. Neben den bedrohlichen Erinnerungen werden auch andere Inhalte aus dem Bewusstsein gedrängt. In Folge dessen leiden traumatisierte Menschen oft an extremer Vergesslichkeit. Junge Flüchtlinge haben in der Schule immer wieder grosse Schwierigkeiten. Sie können sich neue Vokabeln oder den Unterrichtsstoff nur schwer merken. Andere traumatisierte Kinder und Jugendliche stecken ihre ganze Energie ins Lernen und vermeiden damit eine Auseinandersetzung mit ihrer Situation. Traumatisierte Menschen ziehen sich oft von ihren Gefühlen in einen stumpfen, gefühlslosen Zustand zurück. Kinder distanzieren sich von ihren Eltern und Spielkameraden und wirken teilnahmslos oder gleichgültig. Ihr Spielverhalten verändert sich: Sie spielen weniger und zeigen geringeres Interesse an Sachen, die ihnen früher wichtig waren. In ihrer Entwicklung fallen sie häufig zurück und übernehmen Verhaltensweisen von viel jüngeren Kindern (vgl. Dito/Ernest 2016: 36-38).

Grundsätzlich ähneln sich die Reaktionen und Symptome einer Traumatisierung von Erwachsenen und Kindern. Jedoch haben traumatische Ereignisse bei Kindern gravierendere Auswirkungen (vgl. ebd.: 44).

## 4.5 Traumatisierte Kinder

Im Gegensatz zu einer erwachsenen Person befindet sich die Persönlichkeit eines Kindes, sowie dessen Selbst- und Weltbild immer noch in einem Entwicklungsprozess. Erlebt ein Kind traumatische Situationen, werden die negativen Ereignisse Teil ihres Weltbildes. Die Welt wird dann zu einem lebensgefährlichen Ort, voll mit Menschen, denen nicht vertraut werden kann (vgl. Dito/Ernest 2016: 44).

Traumatische Erlebnisse in den ersten Lebensjahren haben besonders starke Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder, da sich in der frühen Kindheit die Verschaltungen im Gehirn entwickeln. Eine Dauerhafte Überflutung von Stresshormonen und anhaltende Erregungszustände führen dazu, dass sich die Verschaltungen im Gehirn langsamer entwickeln und die Kinder in ihrer Entwicklung zurück bleiben. Ausserdem kann sich eine hohe Stresssensibilität herausbilden, welche den Körper in ständige Alarmbereitschaft versetzt (vgl. Scherwath/Friedrich 2012; zit. nach ebd.: 44).

Kinder durchlaufen in ihrem Heranwachsen verschiedene Entwicklungsaufgaben, welche bei erfolgreicher Bewältigung die Grundlage für den nächst höheren Entwicklungsschritt darstellen (vgl. Oerter/Montada 2002; zit. nach ebd.: 44) Im Falle einer Traumatisierung, geraten alle sich im Aufbau befindlichen Persönlichkeitsbereiche ins Schwanken und die Kinder fallen auf das nächst tiefere Entwicklungsniveau zurück, welches noch sicher aufgebaut werden konnte (vgl. ebd.: 45). Die kognitive, emotionale, motorische und soziale Entwicklung entfaltet sich nach einem traumatischen Ereignis oft nur bruchstückhaft (vgl. Scherwath/Friedrich 2012; zit. nach ebd.:45). Dementsprechend kann ein Trauma in der Kindheit die gesamte Persönlichkeitsentwicklung prägen.

Da sich die Verschaltungen im Gehirn ein Leben lang bilden, können Traumatisierungen der Kindheit geheilt werden. Dazu müssen Kinder neue Erfahrungen machen und zum Beispiel wirklich und häufig erleben was Sicherheit und Vertrauen bedeutet. So können sie auf diese positiven Erfahrungen zurückgreifen und sie in ihr Weltbild aufnehmen (vgl. Dito/Ernest 2016: 45).

# Schluss teil

## 5 Schlussfolgerung

### 5.1 Risiko- und Schutzfaktoren von Kindern mit einem Fluchthintergrund

Geflüchtete Kinder werden aufgrund der aussergewöhnlich belastenden Lebensbedingungen als hoch gefährdet und besonders verwundbar eingestuft. Laut einer Definition von Werner gelten alle Kinder, bei denen mehr als vier Risikofaktoren zutreffen als «high-risk-children» (vgl. Werner 2011; Irmeler 2011, zit. nach Krueger 2018). Vergegenwärtigt man sich die Liste der Risikofaktoren im Hauptteil dieser Arbeit unter 3.2.1 und die unter 4.2.3 beschriebene Lebenslage von begleiteten minderjährigen Flüchtlingen, dann wird der Grund für diese Einstufung schnell ersichtlich. Als relevante Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren von geflüchteten Kindern und deren Familie nennt Krueger in Anlehnung an Schmid (2016), Zito (2015), Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015) folgende: Ernährungsdefizite, Erkrankungen, niedriger sozioökonomischer Status, Armut, Obdachlosigkeit, ungünstige Erziehungspraktiken, Diskriminierung- und Gewalterfahrungen, Kriegs- und Terrorerlebnisse, politische Verfolgung, Folter, sexuelle Gewalt, Verlust von Angehörigen, Verschleppung, Versklavung und lebensbedrohliche Umstände auf der Flucht (vgl. Krueger 2018: 469). Daneben zählen die oft unsichere aufenthaltsrechtliche Situation, die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften und die damit in Verbindung stehenden kindeswohlgefährdeten Bedingungen sowie die lange Wartezeit auf einen Schulplatz als stark zu bewertende Risikofaktoren nach der Flucht (vgl. Cremer 2016; Zartbitter e. V. ebd.: 473).

Vergegenwärtigt man sich in einem zweiten Schritt die Wirkmechanismen der Risikofaktoren (Vulnerabilität, Kumulation der Belastungen, Chronizität der Belastungen, Abfolge der Ereignisse, Alter und Entwicklungsstand, Geschlechtszugehörigkeit) unter 2.3.2 dann kann davon ausgegangen werden, dass die Risikofaktoren mit hoher Wahrscheinlichkeit beeinträchtigende Folgewirkungen im Leben der geflüchteten Kinder zeigen: Die Kinder sind zu einem frühen Zeitpunkt in ihrem Leben über einen längeren Zeitraum einer hohen Anzahl an Risikofaktoren in einer besonders vulnerablen Zeit ausgesetzt. Während laut Resilienzforschung das männliche Geschlecht im ersten Lebensjahrzent als Risikofaktor angesehen wird, ändert sich dies in Bezug auf geflüchtete Kinder. Je nach Herkunftsregion und Fluchtbedingungen der Kinder stellt das weibliche Geschlecht ein hoher Risikofaktor dar (vgl. Baecker 2008; zit. nach ebd.:471).

Als wichtigster Schutzfaktor eines Kindes vor, während und nach einer Fluchtmigration zählt eine verlässliche Beziehung. So bestimmt die Bindung zu an- oder abwesenden Eltern oder vertrauensvollen Bezugspersonen massgeblich mit inwieweit Kinder resilient auf die gemachten Erfahrungen reagieren. Schaffen es Eltern den Kindern während der Flucht Schutz und Zuversicht zu vermitteln, fällt es den Kindern leichter Gefahrensituationen zu bewältigen (vgl. Ruf-Leuscher; Roth; Schauer 2014, zit. nach ebd.: 471). Besonders kleinere Kinder, die stark in den familiären Kontext eingebunden sind und sich mit der gesamten Familie auf die Flucht begeben, können unter guten Voraussetzungen intakte Bindungen zu den Eltern und das Vertrauen in eine sichernde Umwelt aufrechterhalten (vgl. Czycholl 2016, zit. nach ebd.: 463). Zeigen sich die Eltern in der Bestreitung der Fluchtsituation als kompetent, haben Kinder grundsätzlich die Chance wenig oder gar nicht beschädigt aus einer Flucht hervor zugehen (vgl. Krueger 2018: 472). Erleidet ein Kind während der Flucht jedoch eine Trennung, eine Verletzung oder einen Verlust von Elternteilen oder Geschwistern, dann wirkt sich dies hochgradig risikofördernd auf das Kind aus. Nur selten können in einem solchen Falle ausreichend Schutzfaktoren mobilisiert werden (vgl. ebd.: 472). Zur Bewältigung einer solchen Verlustsituation neigen Kinder in Abhängigkeit von Alter, Selbstwirksamkeit und Problemlösungsfähigkeiten zur Parentifizierung. Sie übernehmen die Rolle der Eltern und zeigen fürsorgliches Verhalten. Dadurch kann das Kind die eigenen Stärken und Fähigkeiten einbringen und ein Gefühl von Kontrolle entwickeln (vgl. Rössel-Cunovic 2006, zit. nach ebd.: 473). Die Schutzfaktoren des Kindes ermöglichen in diesem Fall eine situative Anpassung. Jedoch führt der Bewältigungsmechanismus der Parentifizierung zu einem späteren Zeitpunkt zu negativen Konsequenzen. Aus diesem Grund ist es wichtig den Kindern nach der Flucht zu ermöglichen wieder in ihre altersgerechte Rolle zurück zu finden (vgl. Krueger 2018: 473). Wie die Autorin unter Punkt 4.2.3.2 des Hauptteiles bereits herausgearbeitet hat, behalten die Kinder ihre fürsorgliche Rolle nach der Flucht jedoch häufig bei oder entwickeln eine solche um ihre Eltern in der Alltagsbewältigung zu entlasten.

Die Forschung hat belegt, dass die Postmigrationsphase einen grossen Einfluss darauf hat, ob geflüchtete Kinder und ihre Familien unbeschadet aus einer Fluchtsituation hervorgehen. Verläuft die erste Zeit im Aufnahmeland nach einer Flucht ungünstig, erhöht sich das Risiko einer Posttraumatischen Belastungsstörung (vgl. Becker 2006; Lennertz 2011, zit. nach ebd.: 473). Dass sich die Lebenslage von Kindern und ihren Familien mit einem Fluchthintergrund im Aufnahmeland alles andere als günstig gestaltet, wurde im dritten Teil des Hauptteiles bereits beschrieben. Begleitete Kinder mit einem Fluchthintergrund erhalten selten die dringend benötigte soziale Unterstützung, um die schädliche Wirkung der zahlreichen Risikofaktoren abzupuffern. Schutzfaktoren sind nach dem Ermessen der Autorin, wenn überhaupt, nur vereinzelt vorhanden: Eine Traumatisierung der Eltern erschwert den Erhalt oder den Aufbau

einer sicheren Bindung und einer positiven Beziehung. Ausserdem wirken sich die erschwerenden Lebensbedingungen mit grosser Sicherheit ungünstig auf das Familienklima aus. Die familiären Schutzfaktoren sind dementsprechend gering. Auch die personalen Schutzfaktoren haben nach Meinung der Autorin aufgrund der gemachten Erfahrungen gelitten. Internale Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, positive Lebenseinstellungen und positive Wahrnehmung der eigenen Person kommen mit grosser Wahrscheinlichkeit während der Flucht und dem Alltag in der Kollektivunterkunft Stück für Stück abhanden. Genauso verhält es sich mit den sozialen Schutzfaktoren. Den Flüchtlingskindern fehlt es an Einbindungen in prosoziale Gruppen, Kontakten zu Gleichaltrigen, einer guten Beziehung zu einer erwachsenen Person und sozialer Unterstützung.

Kann die Schulsozialarbeit hier Abhilfe schaffen und die seelische Widerstandskraft der Kinder mit einem Fluchthintergrund stärken? Bevor diese Frage beantwortet wird, möchte die Autorin das «3 Säulen Modell zur Förderung von Resilienz» für die Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingskindern vorstellen, um die wichtigsten Punkte für die Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund herauszuarbeiten.

## **5.2 Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund**

Das Therapiezentrum für Folteropfer in Köln DE hat zur Förderung der Resilienz von traumatisierten Flüchtlingskindern das «Drei Säulen Modell zur Förderung von Resilienz» erstellt.

Für ein besseres Verständnis und zur Verbildlichung wird das «Drei Säulen-Modell» als Haus dargestellt. Ein Haus braucht ein stabiles **Fundament** und **3 Säulen** für einen sicheren Halt der Wände. Das **Dach**, welches über den Säulen thront, bietet zusätzlichen Schutz. Auf die Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund übertragen bedeutet dies folgendes:

Das **Fundament** für eine gesunde Entwicklung von Kindern besteht aus Heimat, Traditionen, der Zugehörigkeit zu einer Familie und zu einer ethnischen Gruppe sowie eine mental-kulturelle Beheimatung. Das Fundament von Flüchtlingskindern ist durch die vielen negativen Erlebnisse beschädigt und erschüttert. Um den soliden Boden unter den Säulen des Hauses aufzubauen, braucht es in erster Linie politische und strukturelle Massnahmen, welche die äussere Sicherheit wiederherstellen, die Marginalisierung aufheben, gerechtere asylpolitische Strukturen schaffen und Tätern die gerechte Strafe zukommen lassen.

Die **1. Säule** steht für die Förderung der psycho-sozialen Rahmenbedingungen (Wohnsituation, familiäre Verhältnisse, Bildung, sozialer und rechtlicher Status) im Leben von Flüchtlingskindern. Durch Beratung- und Hilfestellungen bei Aufenthalts-, Wohnungs-, Finanz- und Arbeitsplatzfragen sowie Bildungsangebote für alle Familienmitglieder sollen die Lebensverhältnisse der Kinder verbessert werden.

Die **2. Säule** steht für die Schaffung von transitorischen Räumen, also Räumen, die zwischen dem Elternhaus und der Schule angesiedelt sind. Sie bieten den Kindern Platz für Entwicklungsmöglichkeiten. Aktivitäten in Sportvereinen, Musikschule, Kirchengemeinschaften, Ferienfahrten und Hobbies sind Beispiele für solche Räume. Aufgrund von kultureller und sozialer Fremdheit, finanzieller Not und psychischen Problemen sind diese Räume für Flüchtlingskinder oft nur schwer zugänglich. Kinder und ihre Eltern sollen bei der Vermittlung zu solchen Angeboten Unterstützung erhalten. Ausserdem sollen die verschütteten Fähigkeiten und Wünsche der Bezugsperson ernst genommen und gefördert werden.

Die **3. Säule** steht für die Förderung der psychischen und physischen Gesundheit von Flüchtlingskindern. Durch psychotherapeutische und körpertherapeutische Behandlung sollen die Kinder Traumatisierungen sowie erschütterte Familienbeziehungen und Bindungsmuster überwinden.

Das **Dach** steht für eine schützende Person, die über das Leben des Kindes wacht. Aufgrund von Traumatisierungen können die Eltern von Flüchtlingskindern oft keine Schutzfunktion mehr wahrnehmen. Zur Förderung einer solchen schützenden Beziehung können alle beschriebenen Ansätze der drei Säulen zur Anwendung kommen.

Zusätzlich fallen Fortbildungs- und Supervisionsangebote für Fachkräfte und Ehrenamtliche unter das schützende Dach. Ziel dabei ist die Schulung und Stärkung eines heilsamen Umgangs mit traumatisierten Flüchtlingskindern in der Schule, Jugendhilfeeinrichtungen und anderen Zusammenhängen.

In der Förderung der Resilienz mit dem «3-Säulen-Modell» haben alle Ebenen des Hauses einen gleich hohen Stellenwert.

Aus den Erkenntnissen der Resilienzforschung und den Erfahrungen mit dem 3 Säulen-Modell, hat des Therapiezentrum für Folteropfer in Köln vier Schwerpunkte herausgearbeitet, die bei der Förderung von Resilienz bei Kindern mit einem Fluchthintergrund im Vordergrund stehen sollten: Bindung, Bildung, Bewusstsein für Selbstwirksamkeit und Bausteine guter Erinnerungen. Diese vier vordergründigen Aspekte werden auch als die «4 B's» bezeichnet (vgl. Irmeler: 2011: 580-583).

Nachfolgend möchte die Autorin die am Anfang dieser Bachelor Arbeit aufgestellte Fragestellung unter Beachtung der wichtigsten Fakten der vorliegenden Arbeit und dem

Einbezug der eigene Meinung beantworten. Zusätzlich möchte sie die Ergebnisse in Bezug auf mögliche Grenzen und Schwierigkeiten reflektieren und weiterführende Fragen aufwerfen.

### **5.3 Beantwortung der Fragestellung**

Das Tätigkeitfeld der Schulsozialarbeit bietet nach Meinung der Autorin grosses Potential für die Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund. Als niederschwelliges unentgeltliches Angebot ist die Schulsozialarbeit an der Schule ansässig und unterstützt Kinder und Jugendliche in einer befriedigenden schulischen und ausserschulischen Lebensbewältigung. In ihrer Arbeit kooperiert sie mit Lehrpersonen, spezialisierten Stellen der Kinder- und Jugendhilfe, der Schule und dem sozialen Umfeld der Kinder. Sie sieht die Kinder als Experten ihrer eigenen Lebenswelt an und wirft einen ganzheitlichen Blick auf den Lebenskontext und die Ressourcen der jungen Klienten. All diese Voraussetzungen scheinen ideal für die Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund. Die Kinder müssen auf der Suche nach Hilfe keine unüberwindbaren Hürden auf sich nehmen, sondern nur durch die offene Tür, des innerhalb der Schule befindlichen Büros der Schulsozialarbeit gehen. Durch den systemischen Einbezug des gesamten Lebensumfeldes der Kinder, hat die Schulsozialarbeit die Möglichkeit alle wichtigen Ebenen, welche für die Förderung von Resilienz wichtig sind, einzubeziehen. So kann sie direkt beim Kind ansetzen und auf der individuellen Ebene versuchen, die wichtigsten Resilienzfaktoren in ihrer Entwicklung zu fördern. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei in erster Linie auf die Förderung von Selbstwirksamkeit gelegt werden, da das Bewusstsein für Selbstwirksamkeit zu den vier wichtigsten Aspekten in der Förderung der Resilienz von Kindern mit einem Fluchthintergrund gehört. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015: 48) schlagen vor die Selbstwirksamkeit von Kindern durch die Beteiligung im Alltag und durch die Übernahme von Verantwortung Stück für Stück zu fördern. Die Kinder sollen lernen ihren Fähigkeiten zu vertrauen. Dementsprechend sollten die Erwachsenen nicht vorschnell eingreifen und die Kinder dazu ermutigen trotz Schwierigkeiten weiter zu machen. Durch die anwaltschaftliche Rolle der Schulsozialarbeitenden, die partizipative Ausrichtung und das Zugestehen der Expertenrolle der Kinder, gehört die Beteiligung und die Übernahme von Verantwortung zum täglichen Handeln innerhalb der Schulsozialarbeit. Die Autorin sieht in der professionellen Umsetzung dieser Handlungsprinzipien eine grosse Chance für die Förderung der Selbstwirksamkeit in der Arbeit mit den Kindern. Ausserdem bietet sich der Schulsozialarbeit die Möglichkeit Hand in Hand mit den Lehrpersonen zusammenzuarbeiten. Sie können die Lehrpersonen über die Wichtigkeit der Förderung der Resilienzfaktoren sensibilisieren und sie mit dem nötigen Fachwissen in ihrer pädagogischen Arbeit bestärken. Die Lehrpersonen können dementsprechend die Förderung in die unterrichtlichen Lern- und Gruppenprozesse

integrieren. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit bietet den Kindern die Möglichkeit, zumindest im schulischen Rahmen zu lernen ihren Fähigkeiten Vertrauen zu schenken und dem durch die Flucht häufig ausgelösten Ohnmachtsgefühl zu entkommen. Die Zusammenarbeit der beiden Professionen erfordert jedoch eine hohe Bereitschaft beider Parteien und setzt eine gegenseitige Akzeptanz der sich unterscheidenden professionellen Wahrnehmungen von Kindern voraus.

Neben der Förderung der Resilienz auf der individuellen Ebene, bietet sich der Schulsozialarbeit auch die Möglichkeit zur Resilienzförderung auf der Beziehungsebene. Durch die Stärkung der Kompetenzen der Erziehungsberechtigten, verbessert sich die Interaktion zwischen ihnen und dem Kind, was eine indirekte Stärkung der kindlichen Resilienzfaktoren mit sich bringt. Die Schulsozialarbeitenden können den Erziehungsberechtigten beratend zur Seite stehen und sie bei Bedarf an weitere Hilfsangebote und Stellen vermitteln. Eine Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn ein gemeinsamer Austausch stattfinden kann. Sind die Erziehungsberechtigten der deutschen Sprache nicht mächtig und haben kein Vertrauen zu diesem ihnen unbekanntem Angebot der Schule, erschwert sich die Zusammenarbeit enorm und wird zu einer grossen Herausforderung für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit. Mit Sicherheit sollte von den Schulsozialarbeitenden darauf geachtet werden, dass die Kinder nicht die Rolle des Dolmetschers übernehmen müssen und weiter in die oft schon bestehende ungesunde Parentifizierung gedrängt werden. Ein professioneller Dolmetscher könnte hier Abhilfe verschaffen. Schulsozialarbeitende, die mit Flüchtlingsfamilien zusammenarbeiten, benötigen unbedingt Wissen über kulturelle Besonderheiten der Familien. Kennen die Schulsozialarbeitenden kulturelle Konventionen der Höflichkeit, den gewohnten Umgang mit den Geschlechtern sowie Verhaltensnormen und berücksichtigen sie die hierarchischen Familienstrukturen, dann schaffen sie Vertrauen und somit eine gute Basis für eine Zusammenarbeit. Zeigen die Schulsozialarbeitenden jedoch Skepsis, Unwissenheit und Angst und verfügen über kulturelle Fehlinformationen, kann kein Vertrauensaufbau stattfinden und die Erziehungsberechtigten verschliessen sich mit grosser Wahrscheinlichkeit vor dem Hilfsangebot. In der Interaktion mit Flüchtlingsfamilien wird eine offene, neugierige und wertschätzende Haltung empfohlen. Einfühlsame Gespräche und Fragen führen schneller zum Ziel als das Einfordern von ansässigen Regeln und Normen. Gelingt es den Schulsozialarbeitenden die Flüchtlingsfamilien wertzuschätzen und deren Sitten und Gebräuche anzuerkennen, legen sie den Grundstein zu einer effizienten Zusammenarbeit (vgl. Bulgay 2017: 83f.) Schulsozialarbeitende, die Kinder mit einem Fluchthintergrund unterstützen wollen, sind dementsprechend darauf angewiesen sich intensiv mit der Kultur ihrer jungen Klientinnen und Klienten zu beschäftigen. Ganz im Sinne der Alltagsorientierung müssen sie

die komplexen sozialen Systeme sowie die unterschiedlichen Alltagsverständnisse und Sichtweisen berücksichtigen. Da diese Auseinandersetzung mit sehr viel Zeit, viel Aufwand, einem grossen Interesse aber auch mit einer gewissen Offenheit verbunden ist, fragt sich die Autorin, wie realistisch dies in den Alltag der Schulsozialarbeit integriert werden kann. Das Angebot der Schulsozialarbeit richtet sich nach dem Handlungsprinzip der Integration und Normalisierung an alle Schülerinnen und Schüler und nicht nur an bestimmte Problemgruppen. Dementsprechend können die Schulsozialarbeitenden ihre Ressourcen nicht nur für eine Gruppe von Kindern aufbrauchen.

In der Zusammenarbeit mit den Eltern von Kindern mit einem Fluchthintergrund besteht nach Meinung der Autorin, nach gelungenem Vertrauensaufbau und Überwindung der Kultur- und Sprachbarriere, vor allem die Chance, die Eltern bei der Heilung eigener Traumata und dem Ankommen im fremden Land durch die Vermittlung an angepasste Hilfsangebote zu unterstützen. Die Eltern sollen gezielt gestärkt werden, um den Kindern als vertrauensvolle Bezugspersonen zur Seite stehen zu können und um als bedeutender Schutzfaktor über das Leben und die seelische Gesundheit ihrer Kinder zu wachen. Ausserdem zieht eine Förderung der Lebenssituation der Eltern eine Verbesserung der psychosozialen Verhältnissen der Kinder nach sich und festigt dementsprechend die erste Säule des Hauses.

Die Resilienzförderung auf der Makroebene gestaltet sich für die Schulsozialarbeit nach Meinung der Autorin eher schwierig, jedoch nicht unmöglich. Durch die Weitergabe von fachlich fundiertem Wissen über die Lebenssituation von Kindern und Familien mit einem Fluchthintergrund in die Politik, können sich die Schulsozialarbeitenden für gerechtere asylpolitische Strukturen einsetzen und so den Kindern helfen ihr erschüttertes und beschädigtes Fundament zu reparieren. Dies erfordert jedoch ein grosses politisches Engagement auf Seiten der Schulsozialarbeitenden und darf deswegen auf keinen Fall als Selbstverständlichkeit angesehen werden. In einem nicht so weitreichenden Rahmen wie der Politik, können sich die Schulsozialarbeitenden durch die Teilnahme an Lehrkräften- und Schulkonferenzen für mehr zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen in der Arbeit mit Kindern mit einem Fluchthintergrund einsetzen. Die stetig zunehmenden Zahlen von Kindern mit einem Fluchthintergrund an Schulen rechtfertigt eine systematische Veränderung und Weiterentwicklung der Schule. Jedoch ist an dieser Stelle zu bedenken, dass der Einfluss der Schulsozialarbeit auf die Schulentwicklung als eher gering eingeschätzt wird.

Die grösste Chance für die Förderung der Resilienz von Kindern mit einem Fluchthintergrund sieht die Autorin in der Begleitung und Einzelfallhilfe. Dieser Bereich ermöglicht den Fachkräften die Kinder über einen längeren Zeitraum intensiv zu begleiten und individuell zu fördern. Durch die alltags- und beziehungsorientierte Arbeitsweise erleben die Kinder das

sichernde Gefühl einer zugewandten, stabilen und unterstützenden Beziehung. Gerade für Flüchtlingskinder die aufgrund ihrer Lebenssituation oft auf sich alleine gestellt sind und sich nicht auf ihre von der Flucht traumatisierten Eltern verlassen können, ist der Wert einer solchen, wenn auch kompensatorischen Beziehung, sehr gross. Eine stabile Beziehung gehört zu den wichtigsten Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung. Ausserdem zählt sie zu einem der vier wichtigsten Aspekte bei der Förderung von Resilienz bei Kindern mit einem Fluchthintergrund. Da es sich bei der Begleitung und Einzelfallhilfe um eine sehr zeitintensive Unterstützungsform handelt, stellt sich für die Autorin an dieser Stelle erneut die Frage nach den verfügbaren Ressourcen der Schulsozialarbeitskräfte. Aus der Theorie ist bekannt, dass eine Bezugsperson, neben vielen anderen Faktoren, konstant verfügbar sein muss, damit sich die Beziehung positiv auf ein Kind auswirken kann. Diese konstante Verfügbarkeit ist im Rahmen der Schulsozialarbeit nicht realisierbar. Trotzdem sieht die Autorin die Möglichkeit, dass engagierte Fachkräfte der Schulsozialarbeit in Form des schützenden Dachs über ein Kind mit einem Fluchthintergrund wachen und dessen Leben mit einer wertschätzenden, vertrauensvollen, sicherheitsvermittelnden und herzensbildenden Beziehung bereichern.

Die Schulsozialarbeit hat die Möglichkeit, durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Lebenssituation der Kinder, passgenaue Hilfen, Angebote und Massnahmen unter Ihrem Dach zu organisieren, zu vernetzen, fortlaufend zu reflektieren und bei Bedarf anzupassen. So können die Fachkräfte der Schulsozialarbeit den Kindern bei der Vermittlung zu transitorischen Räumen und dem Zugang zu diesen, unter die Arme greifen. Durch das erlangte Wissen der persönlichen Ressourcen, Vorlieben, Fähigkeiten und Wünsche der Kinder, können die Schulsozialarbeitenden die Kinder, an für sie interessante Sportvereine, Musikschulen und Hobbies vermitteln und sie so bei der Förderung der 2. Säule des «Drei Säulen Modells» unterstützen. Bestehende finanzielle oder kulturelle Zugangsschwierigkeiten sind für die Schulsozialarbeitenden aufgrund ihrer Vernetzung und Kenntnisse von beispielsweise verfügbaren Subventionsmöglichkeiten leichter zu überwinden als für die Familien der Kinder. Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit müssen sich innerhalb ihrer Arbeit in Bezug auf ihre Fachkompetenzen und Qualifikationen immer wieder selbst reflektieren. Besonders in der Arbeit mit traumatisierten Kindern erscheint es der Autorin wichtig, dass die Fachkräfte ihre eigenen professionellen Grenzen erkennen und die Kinder, mit deren Einwilligung, an Psychologische Beratungsstellen oder entsprechende Hilfsangebote weitervermitteln. Das breite Organisationswissen und das lokale Wissen der Fachkräfte ermöglicht die Sicherstellung angepasster Hilfsangebote. Dadurch erhalten die jungen Klientinnen und Klienten fachgerechte Unterstützung in der Heilung ihres Traumas und dementsprechend Hilfe zur Förderung der dritten und letzten Säule des von dem Therapiezentrum für Folteropfer entwickelten Modells.

Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit ist die freiwillige Inanspruchnahme des Angebotes von den betroffenen Kindern. Verschliessen sich die Kinder dem Angebot der Schulsozialarbeit, kann keine Hilfe erzwungen werden. Aus diesem Grund ist eine empathische Haltung der Fachkräfte von Anfang an wichtig, um das nötige Vertrauen der Kinder zu gewinnen und sie zu einer Zusammenarbeit einzuladen. Eine weitere wichtige Voraussetzung, in der resilienzfördernden Arbeit mit Kindern mit einem Fluchthintergrund, ist das nötige Fachwissen über Flucht, Trauma, Resilienz und Resilienzförderung. Ist kein solches Wissen vorhanden, kann keine tiefgreifende Hilfe angeboten werden. Fachkräfte die mit Kindern mit einem Fluchthintergrund zusammenarbeiten, müssen sich dementsprechend in Weiterbildungen das benötigte Wissen und die wichtigsten Theorien und Ansätze für ihre Arbeit aneignen und sich mit den asylpolitischen Strukturen ihres Landes auskennen. Das erlangte Fachwissen ermöglicht den Fachkräften auf der einen Seite eine professionelle Auseinandersetzung mit der Thematik und auf der anderen Seite erlaubt es ihnen, den Lehrpersonen und andern Bezugspersonen beratend zur Seite zu stehen und sie zum Beispiel in Bezug auf mögliche Symptome von Posttraumatischen Belastungsstörungen zu sensibilisieren und fachlich zu unterstützen. Dadurch verhelfen sie dem Umfeld des Kindes zu einem besseren Verständnis der kindlichen Situation und sorgen im besten Falle für eine Verbesserung der Beziehung zum betroffenen Kind.

Die Schulsozialarbeit kann mit dem nötigen Fachwissen, den richtigen Ressourcen und Qualifikationen sowie einer grossen Portion Engagement einen grossen Beitrag zur Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund leisten. Sie vereint in ihrer Tätigkeit alle Möglichkeiten, Handlungsprinzipien und Aufgaben um als schützendes Dach über die verletzen Säulen und das zerbrochene Fundament des kindlichen Hauses zu wachen und die jungen Menschen Schritt für Schritt dabei zu unterstützen, Stabilität auf dem für sie unbekanntem Boden zu finden. Die Verknüpfung der Hilfe in allen Lebensbereichen des Kindes, also die Verbesserung der Umwelt und Lebensbedingungen sowie die Förderung individueller Verhaltensweisen, wie sie von der Schulsozialarbeit umgesetzt werden kann, verspricht starke positive Effekte in der kindlichen Entwicklung.

Jedoch möchte die Autorin kritisch anmerken, dass die Resilienzförderung von Kindern mit einem Fluchthintergrund viel früher beginnen müsste als erst in der Schule. Denn eine frühzeitige, wenn möglich präventive Förderung von Resilienz ist von grosser Wichtigkeit, um besonders Risikokinder mit den nötigen Kompetenzen zur Bewältigung schwieriger Lebensumstände auszurüsten. Vor allem die erste Zeit im Aufnahmeland bestimmt, inwieweit geflüchtete Kinder unbeschadet aus der Fluchtsituation hervor gehen. Da die Kinder erst einige Zeit nach ihrer Ankunft die Schule besuchen können und oft nicht in Regelklassen

eingeschult werden, erscheint die Resilienzförderung im Rahmen der Schulsozialarbeit als zu spät kommend. Besonders dann, wenn die Situation, die die Kinder im Aufnahmeland vorfinden, alles andere als resilienzfördernd ist. Plafsky (2019: 405) bezeichnet die Lebenssituation der Kinder und ihrer Familien in der ersten Zeit nach der Ankunft im Aufnahmeland, als eine Verlängerung der Fluchterfahrung, da Ghettoisierung, Segregation und Isolation nicht das Gefühl von Ankommen vermitteln können. Sie bezieht ihre Aussage auf die häufig abgelegene Lage der Kollektiveinrichtungen und den von Vorbehalten, Ablehnung und Rassismus geprägten Alltag der Flüchtlingsfamilien. Hinzu kommt, dass die Gruppe der begleiteten minderjährigen Flüchtlinge nach ihrer Ankunft nicht so engmaschig betreut werden, wie die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Durch die Unterbringung in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen werden die unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden frühzeitig unterstützt und möglicher Handlungsbedarf wird dementsprechend schneller erkannt. Die begleiteten minderjährigen Flüchtlinge werden zusammen mit ihren psychisch belasteten Familienangehörigen in den für die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge als nicht bedürfnisgerecht definierten Kollektivunterkünften untergebracht und erhalten dort nur sehr begrenzten Zugang zu Beratungs- und Hilfsangeboten (vgl. Müller-Bamouh et. al. 2019: 269f). Sie verschwinden hinter den Bedürfnissen der Eltern. Alle Mitgliedstaaten der EU sind dazu verpflichtet den minderjährigen Flüchtlingen aufgrund ihrer besonderen Schutzbedürftigkeit, einen angemessenen Lebensstandard zu kommen zu lassen. Die begleiteten minderjährigen Flüchtlinge scheinen für dieses nationale Recht unsichtbar zu sein, denn sie leben unter unwürdigen Bedingungen. Die begleiteten minderjährigen Flüchtlinge müssen nach ihrer Ankunft erleben was Sicherheit bedeutet. Dies erscheint besonders dann notwendig, wenn man bedenkt, dass zwischen 19 – 54 Prozent aller begleiteten minderjährigen Flüchtlinge an einer Posttraumatischen Belastungsstörung leiden und ihr Alltag dementsprechend von Angstzuständen, Schlaflosigkeit, Ohnmachtsgefühlen und extremer Vergesslichkeit geprägt ist. Wie also können die begleiteten minderjährigen Flüchtlinge und ihre Bedürfnisse sichtbar gemacht werden? Wie kann eine Veränderung ihrer unwürdigen Lebensbedingungen hervorgebracht werden? Wie können sie professionell auf dem Weg in eine gesunde Zukunft von Anfang an begleitet werden?

Die Förderung der Resilienz im Rahmen der Schulsozialarbeit ist eine gute, jedoch zu spät kommende Möglichkeit.

## 6 Literatur- und Quellenverzeichnis

### 6.1 Literaturverzeichnis

- Aichinger, Alfons (2011). Resilienzförderung mit Kindern. Kinderpsychodrama. Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baier, Florian (2008). Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/Schnurr, Stefan (Hg.). Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern: Haupt Verlag. S. 87-117.
- Baier, Florian (2018). Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bengel, Jürgen/Meinders-Lücking, Frauke/ Rottmann, Nina (2009). Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit. Band 35. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bernard, Claudia (2010). Trauma vs. Resilienz. Die Bedeutung der Ressourcen- bzw. Resilienzorientierung in der Sozialen Arbeit. In: Fredersdorf, Frederic/Himmer, Michael (Hg.). Junge Sozialarbeitswissenschaft. Diplomarbeiten zu relevanten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-64.
- Bulgay, Benjamin (2017). Systemisch-interkulturelle Arbeit mit Flüchtlingsfamilien. In: Koch, Birgit Theresa (Hg.). Junge Flüchtlinge auf Heimatsuche. Psychosoziales und pädagogisches Handeln in einem sensiblen Kontext. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag. S.81-92.
- Caroni, Martina/Scheiber, Nichole (2019). Der rechtliche Kontext von Flucht und Asyl – Überblick über die Flüchtlingseigenschaft und das Asylverfahren. In: Maier, Thomas/Morina, Naser/Schick, Matthis/Schnyder, Ulrich (Hg.). Trauma – Flucht – Asyl. Ein interdisziplinäres Handbuch für Beratung, Betreuung und Behandlung. Bern: Hogrefe Verlag. S.63-72.
- Diers, Manuela (2016). Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Junge Erwachsene in Risikolage erzählen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer, Martina/Berger, Regula (2018). Gesprächsführung mit Kindern. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hg.). Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S 83-96.
- Fooker, Insa (2016). Psychologische Perspektive der Resilienzforschung. In: Wink, Rüdiger (Hg.). Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 13-46.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike (2015). Resilienz. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gerarts, Katharina/Andresen, Sabine (2019). Geflüchtete Kinder in Deutschland – Was sie über ihre Hoffnungen, Ängste und Bedürfnisse erzählen. In: Jansen, Irma/Margherita, Zander (Hg.). Unterstützung von geflüchteten Menschen über die Lebensspanne. Ressourcenorientierung, Resilienzförderung, Biografiearbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 76-93.

- Grotberg, Edith H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. Ein Manual für die Praxis der Resilienzförderung. In: Zander, Margherita (Hg.). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 51-101.
- Heinrichs, Nina/Lohaus, Arnold (2011). Klinische Entwicklungspsychologie. Kompakt. Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Hofbauer, Christiane (2016). Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita. Leitfaden für die pädagogische Praxis. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Holtbrink, Laura/Kastrike, Nicole (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In: Spies, Anke (Hg.). Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.99-116.
- Irmeler, Dorothea (2009). Schwer traumatisierte Flüchtlingskinder, -jugendliche und ihre Familie als Zielgruppe der Resilienzförderung. Über die Arbeit des Kinder- und Jugendprojekts im Kölner Therapiezentrum für Folter. In: Sozial Extra. 33. Jg. (11). S. 26-32.
- Irmeler, Dorothea (2011). Leben mit Trauma – Resilienzförderung von Flüchtlingskindern und ihren Familien (TZFO Köln). In: Zander, Margeritha (Hg.). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 575-589.
- Kaiser, Silke (2020). Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren. Ein Weiterbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krueger, Antje (2018). Ressourcen/Resilienz. In: Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schrapper, Christian (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S.468-477.
- Krueger, Antje (2018). Sucht. In: Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schrapper, Christian (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S.459-467.
- Kühn, Martina/Bialek, Julia (2017). Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- Lanfranchi/Kohli (2019). Flüchtlingskinder – Integration dank Schule und Bildung. In: Maier, Thomas/Morina, Naser/Schick, Matthis/Schnyder, Ulrich (Hg.). Trauma – Flucht – Asyl. Ein interdisziplinäres Handbuch für Beratung, Betreuung und Behandlung. Bern: Hogrefe Verlag. S.197-210.
- Lueger-Schuster, Brigitte (2019). Indirekte Traumatisierung- die emotionalen Kosten der Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen. . In: Maier, Thomas/Morina, Naser/Schick, Matthis/Schnyder, Ulrich (Hg.). Trauma – Flucht – Asyl. Ein interdisziplinäres Handbuch für Beratung, Betreuung und Behandlung. Bern: Hogrefe Verlag. S.481-498.
- Masten, S. Ann (2016). Resilienz: Modelle, Fakten & Neurobiologie. Das ganz normale Wunder entschlüsselt. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Mergenthaler, Andreas (2012). Gesundheitliche Resilienz. Konzept und Empirie zur Reduzierung gesundheitlicher Ungleichheiten im Alter. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Müller-Bamouh, Veronika/Ruf-Leuschner, Martina/Hermenau, Katharin/Hecker, Tobias (2019). Geflüchtete traumatisierte Kinder und Jugendliche. In: Maier, Thomas/Morina, Naser/Schick, Matthis/Schnyder, Ulrich (Hg.). Trauma – Flucht – Asyl. Ein interdisziplinäres Handbuch für Beratung, Betreuung und Behandlung. Bern: Hogrefe Verlag. S.265-278.

- Plafky, Christina (2018). Lebenswelten von Familien mit Fluchthintergrund. In: Hartwig, Luise/Mennen, Gerald/Schrapper, Christian (Hg.). Handbuch. Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 405-413.
- Pötter, Nicole (2018). Schulsozialarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Rönnau-Böse, Maïke/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2015). Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer.
- Speck, Karsten (2014). Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2017). Lehrbuch Schulsozialarbeit. 2. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Werthern, Katjuscha (2018). Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hg.). Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S.97-110.
- Wink, Rüdiger (2016). Resilienzperspektive als wissenschaftliche Chance. Eine Einstimmung zu diesem Sammelband. In: Wink, Rüdiger (Hg.). Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 1-13.
- Wustmann, Corina (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Jg. (2). S. 192-207.
- Wustmann, Corina (2009). Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. In: Psychotherapie Forum. 17. Jg. (2). S. 71-78.
- Wustmann Seiler/Corina (2012). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Zander, Margeritha (2010). Armes Kind – Starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zander, Margeritha (2011). Armut als Entwicklungsrisiko – Resilienzförderung als Entwicklungshilfe? In: Zander, Margeritha (Hg.). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 275-313.
- Zander, Margeritha/Roemer, Martin (2016). Resilienz im Kontext von Sozialer Arbeit: Das Geheimnis der menschlichen Seele lüften? In: Wink, Rüdiger (Hg.). Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung. Studien zur Resilienzforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 47-72.
- Zito, Dima/Martin, Ernest (2016). Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfadens für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zürcher, Rahel/Manz, Regula (2019). Unterbringung und Betreuung von Geflüchteten – Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten für die institutionelle Betreuung aus Sicht der Fachorganisation AOZ. In: Maier, Thomas/Morina, Naser/Schick, Matthias/Schnyder, Ulrich (Hg.). Trauma – Flucht – Asyl. Ein interdisziplinäres Handbuch für Beratung, Betreuung und Behandlung. Bern: Hogrefe Verlag. S.165-180.

## 6.2 Elektronische Quellen

AvenirSocial – Soziale Arbeit Schweiz (Hg.). (o.J.). Leitbild Soziale Arbeit in der Schule. URL: <https://ssav.ch/download/241/Leitbild%20Schulsozialarbeit.pdf> [Zugriffsdatum 9. November 2020].

Der Bundesrat. Das Portal der Schweizerregierung (2012) Abkommen über die Rechtstellung der Flüchtlinge. URL: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19510156/index.html#fn1> [Zugriffsdatum 15. November 2020].

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2015). Traumatisierte Kinder und Jugendliche – Was kann die Schule tun? URL: [https://www.profilq.ch/cm/wp-content/uploads/cmdm/3154/1568644833\\_1458049728\\_EB\\_BE\\_Traumatisierte-Kinder-und-Jugendliche.pdf](https://www.profilq.ch/cm/wp-content/uploads/cmdm/3154/1568644833_1458049728_EB_BE_Traumatisierte-Kinder-und-Jugendliche.pdf) [Zugriffsdatum 09. Juni 2020].

Schweizerische Flüchtlingshilfe (Hg.). (o.J.). Asylverfahren. URL: <https://www.fluechtlingshilfe.ch/themen/asyl-in-der-schweiz/asylverfahren> [Zugriffsdatum 09. November 2020].

Staatssekretariat für Migration SEM (2020). Asylgesuche von unbegleiteten Minderjährigen (UMA). URL: [file:///C:/Users/sasi\\_/Downloads/uma-2019-d.pdf](file:///C:/Users/sasi_/Downloads/uma-2019-d.pdf) [Zugriffsdatum 09. November 2020].

Staatssekretariat für Migration SEM (2020). Asylstatistik 2019. URL: [file:///C:/Users/sasi\\_/Downloads/stat-jahr-2019-kommentar-d.pdf](file:///C:/Users/sasi_/Downloads/stat-jahr-2019-kommentar-d.pdf) [Zugriffsdatum 09. November 2020].

UNHCR The UN Refugee Agency Schweiz (Hg.). (o.J.). URL: <https://www.unhcr.org/dach/ch-de/was-wir-tun/asyl-in-der-schweiz/kinderschutz> [Zugriffsdatum: 09. Juni 2020].

UNHCR Schweiz The UN Refugee Agency (2020). Statistiken. URL: <https://www.unhcr.org/dach/ch-de/services/statistiken> [Zugriffsdatum: 09. November 2020].

World Health Organisation (2020) ICD-11 for Morbidity and Mortality Statistics (Version: 09/2020) In: [ICD-11 - Mortality and Morbidity Statistics \(who.int\)](#) [Zugriffsdatum 29. November 2020].