

Gestärkt durchs Leben – Übungen zur Resilienzförderung in der Grundschule

im Themenfeld Aufwachsen in islamistisch und salafistisch geprägten Familien



Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|---|----|
| | Warum Resilienzförderung für Kinder aus islamistisch und salafistisch geprägten Familien? | 5 |
| 1 | Was ist Resilienz? | 7 |
| 1.1 | Woher kommt das Resilienzkonzept? – Die Pionierstudie von Kauai | 7 |
| 1.2 | Aktuelle Erkenntnisse der Resilienzforschung | 8 |
| 1.3 | Risiko- und Schutzfaktoren | 10 |
| 2 | Risiko- und Schutzfaktoren in islamistisch bzw. salafistisch geprägten Familien | 16 |
| 3 | Kinder aus islamistisch und salafistisch geprägten Familienkontexten stärken | 21 |
| 4 | Resilienzförderung in der Klassengemeinschaft – Gruppenübungen | 23 |
| 4.1 | Was lief bei mir heute gut? | 24 |
| 4.2 | Sei, wer immer du sein willst | 25 |
| 4.3 | Begrüßungsrituale | 27 |
| 4.4 | Wohlfühloase | 29 |
| 4.5 | Es gibt immer eine Lösung | 30 |
| 4.6 | Unsere Gemeinsamkeiten und Unterschiede | 32 |
| 4.7 | Meine Gefühle | 34 |
| 4.8 | Kommunikation mal anders – ein Pantomime-Spiel | 37 |
| 4.9 | Meine tierischen Helfer | 39 |
| 4.10 | Wie finde ich einen Kompromiss? | 45 |
| 4.11 | Glaube ist für mich... .. | 48 |
| 4.12 | Glaube in Bildern | 49 |
| 5 | Individuelle Resilienzförderung – Einzelübungen | 56 |
| 5.1 | Das Ressourcenbuch | 56 |
| 5.2 | Vom Problem zur Herausforderung! | 59 |
| 5.3 | Jede Person ist einzigartig - ein Memory | 61 |
| 5.4 | Mein Gefühlskompass | 64 |
| 5.5 | Kommunikation mal anders | 67 |
| 5.6 | Hier finde ich Trost und kann mutig sein | 69 |
| 5.7 | Meine unterschiedlichen Bedürfnisse | 71 |
| 6 | Literaturverzeichnis | 74 |
| 7 | Informationen zu den Träger*innen | 76 |

Vorwort von Dr. Cebel Küçükkaraca

(Landesvorsitzender der Türkischen Gemeinde in Schleswig-Holstein e.V.)

Liebe Leserinnen und Leser,

ich freue mich, Ihnen als Landesvorsitzender der Türkischen Gemeinde in Schleswig-Holstein die vorliegende Broschüre „Gestärkt durchs Leben – Übungen zur Resilienzförderung in der Grundschule im Themenfeld Aufwachsen in islamistisch und salafistisch geprägten Familien“ zu präsentieren.

Kinder, die in islamistisch oder salafistisch geprägten Familien aufwachsen, werden teilweise mit einem sehr konträren Weltbild, vor allem in der Grundschule, konfrontiert. Schnell können sie in Loyalitätskonflikte zwischen dem Elternhaus und der Lebenswelt in Grundschulen kommen. Insbesondere Kinder von Rückkehrer*innen aus dem sogenannten Islamischen Staat haben mitunter traumatische Erfahrungen gemacht und sollten darin unterstützt werden, in ihrer Resilienz gestärkt zu werden.

Wir sehen es als unsere Aufgabe, diese Kinder und Jugendliche in ihrem Heranwachsen zu unterstützen sowie Fachkräfte im Umgang mit ihnen zu stärken. Als Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein blicken wir auf eine Vielzahl von Projekten und Initiativen zurück, bei denen Inklusion gefördert und Stigmatisierung verhindert werden sollte. Übungen zur Resilienzförderung – beispielsweise zur Stärkung von Selbstwirksamkeit, Umgang mit Ängsten oder Pluralitätsbewusstsein – bieten sich im Klassenkontext besonders an und können eine wichtige Unterstützung für alle Kinder sein, für Kinder aus islamistisch oder salafistisch geprägten Elternhäusern natürlich im Besonderen.

Mit dieser Resilienzbrochure wollen wir Ihnen einen Überblick über das Themenfeld und mögliche Risiko- sowie Schutzfaktoren geben. Zudem werden Ihnen konkrete Übungen zur Resilienzförderung mit an die Hand gegeben, die im Klassen- oder Einzelkontext genutzt werden können.

Warum Resilienzförderung für Kinder aus islamistisch und salafistisch geprägten Familien?

Islamismus

Islamismus ist eine politische Ideologie, die unter Berufung auf den Islam das Ziel verfolgt, Gesellschaft und Staat von Grund auf umzugestalten. Islamismus ist der übergeordnete Begriff für verschiedenste Strömungen, welche innerhalb des legalistischen Rahmens oder auch durch Militanz versuchen, ihre politischen Ziele durchzusetzen. Der Bundesverfassungsschutz geht deutschlandweit von circa 28.020 Islamist*innen im Jahr 2019 aus (vgl. BfV 2020).

Salafismus

Der Salafismus ist eine fundamentalistische Strömung innerhalb des sunnitischen Islams und eine Unterform des Islamismus. Salafist*innen propagieren die strikte Einhaltung der Lebensweise des vermeintlich wahren Islams des 7. Jahrhunderts. Dabei sehen sie sich als die einzig „wahren“ Muslim*innen und grenzen sich stark von Andersdenkenden ab.

Für das Jahr 2019 geht der Bundesverfassungsschutz von etwa 12.150 Salafist*innen in Deutschland aus (vgl. BfV 2020).

Die islamistische und im Besonderen die salafistische Bewegung in Deutschland ist eine relativ neue Erscheinung und Ausgangspunkt einer Subkultur, die sich als jung und dynamisch charakterisiert. Doch wie äußert sich das? „Jung“ gilt hierbei in zweierlei Hinsicht: Zum einen schließen sich vor allem junge Leute unter 25 Jahren der Szene an,

zum anderen hat sich die salafistische Bewegung in Deutschland erst Anfang der 2000er Jahre formiert. Seit 2011 nahmen die Anhänger*innenzahlen des Salafismus in Deutschland zwar deutlich zu, dieser Zuwachs verlangsamte sich jedoch mittlerweile (vgl. Infodienst Radikalisierungsprävention 2020). Da die Personen meist im typischen Alter für Familiengründung sind und kinderreiche Familien zur Vergrößerung der Gemeinschaft propagiert werden, kann hier von einer steigenden Zahl an Kindern, die in salafistisch geprägten Familien aufwachsen, ausgegangen werden. Diese Kinder sind oder kommen zwangsläufig in ein Alter, in dem sie in Grundschulen eingeschult werden. Für Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen oder Schulleitung kann es dann zu Herausforderungen kommen, sollten sich die betroffenen Familien beispielsweise stark abgrenzen oder isolieren. Dies kann eine Zusammenarbeit mit den Eltern erschweren. Gerade mit Blick auf die Kinder bestehen Unsicherheiten bezüglich der spezifischen Sozialisationsbedingungen, aber auch der rechtlichen Fragen, die sich zwischen Religionsfreiheit, Elternautonomie und Kindeswohlgefährdung bewegen. Der Grad der Isolation, aber auch andere mögliche psychosoziale Folgen für Kinder, die mit extremen Formen der salafistischen Ideologie aufwachsen, können bisher nur schwer eingeschätzt werden.

Fachstelle Liberi – Aufwachsen in salafistisch geprägten Familien

Im Zuge dieser Entwicklung wurde Anfang 2019 die bundesweit zuständige Fachstelle Liberi – Aufwachsen in salafistisch geprägten Familien gegründet. Die Fachstelle führte im Jahr 2019 bundesweit Interviews mit Beratungsstellen zu Fällen durch, in denen Kinder oder Jugendliche involviert waren, die in salafistisch geprägten Kontexten aufwachsen. Dabei wurden die Fallverläufe und Einschätzungen von Beratenden hinsichtlich der besonderen Herausforderungen in diesen Fällen eruiert. Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich Handlungsempfehlungen für Beratungsstellen und andere Fachkräfte, die mit Kindern aus islamistisch bzw. salafistisch geprägten Familien arbeiten.

Das Team der Fachstelle Liberi bietet außerdem Fachberatung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sowie eine InsoFa-Beratung (Insofern erfahrene Fachkraft nach § 8a SGB VIII) zur Ein-

schätzung des Gefährdungsrisikos bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung an und koppelt diese Beratung an die spezifische Expertise zum Themenfeld.

Übergeordnetes Ziel der Fachstelle Liberi ist es, alle relevanten Akteur*innen, die in dem Themenfeld arbeiten und mit den betroffenen Familien und Kindern in ihrer Arbeit Berührungspunkte haben, fachlich zu unterstützen und miteinander zu vernetzen. Dazu veranstaltet die Fachstelle Liberi bundesweite Netzwerktreffen und macht auf bereits bestehende Angebote aufmerksam.

Bedeutung von Resilienzförderung im Themenfeld

Da davon ausgegangen werden kann, dass Kinder, die in islamistisch bzw. salafistisch geprägten Kontexten aufwachsen, unterschiedlichen und spezifischen Herausforderungen ausgesetzt sind (siehe hierzu ausführlich Kapitel 3) und der Zugang zu den Eltern möglicherweise erschwert ist, bietet es sich an, die Kinder selbst mit Übungen zur Resilienzförderung praktisch zu unterstützen. Zudem profitieren alle Kinder in der Klassengemeinschaft von Übungen zur Resilienzförderung, unabhängig davon, welchen Risikofaktoren sie eventuell ausgesetzt sind.

Es hat sich gezeigt, dass allgemeine Ansätze zur Resilienzförderung in den letzten Jahren gerade auch im Grundschulbereich verstärkt nachgefragt, entwickelt und angewendet wurden. Daher besteht bereits ein Fundus an Materialien für die Grundschulen, auf den hier aufgebaut werden kann (Fröhlich-Gildhoff et al. 2020; Kurt 2017; Kriebs 2019). In dieser Broschüre werden die Sozialisationsbedingungen und die damit einhergehenden möglichen Risiko- und Schutzfaktoren für Kinder, die in islamistisch oder salafistisch geprägten Familien aufwachsen, besonders berücksichtigt. Die angebotenen Resilienzübungen sind dabei religions- und kultursensibel gestaltet.

Aufbau der Broschüre

Die Broschüre gliedert sich in einen Theorie- und einen Praxisteil. Im Theorieteil bietet sie einen allgemeinen Überblick über das Thema Resilienz. Es wird definiert, was unter Resilienz zu verstehen ist, welche Erkenntnisse aus der Resilienzforschung

bereits vorliegen und wie Kinder mit eventuellen Risikofaktoren gefördert werden können, um die Fähigkeit zur Resilienz auszubilden und später möglichst resilient durchs Leben zu gehen (vgl. Zander 2011; Wustmann 2018; Fröhlich-Gildhoff 2019). Hierzu wird auf das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren eingegangen. Anknüpfend daran wird das Thema „Aufwachsen in islamistisch bzw. salafistisch geprägten Familien“ beleuchtet und erläutert, welchen Risiko- und Schutzfaktoren speziell diese Kinder ausgesetzt sind. Hierbei muss unterschieden werden zwischen Kindern, die in Deutschland in unterschiedlichem Ausmaß ideologisch geprägt erzogen werden, und Kindern von Rückkehrer*innen, die zuvor mit ihren Kindern in Kriegsgebiete des sogenannten Islamischen Staates ausgereist sind, oder Kindern, die sogar in den dortigen Kampfgebieten zur Welt gekommen sind. Bei Letzteren ist davon auszugehen, dass traumatische Erlebnisse wie Gewalterfahrung, Nahrungsmangel oder Verlust von nahen Angehörigen diese Kinder prägend belasten.

Der praktische Teil ergänzt die theoretischen Ausführungen um konkrete Übungen, die Resilienz fördernd sind, weil sie jene Fähigkeiten stärken, die dafür nötig sind. Hier wird zwischen Gruppen- und Einzelübungen unterschieden.

Die angebotenen Resilienzübungen sind dabei religions- und kultursensibel gestaltet.

Diese Resilienzbrochure unterscheidet sich zu anderen Resilienzmaterialien vor allem darin, dass auf gewisse Aspekte, die potenziell zu Konfliktsituationen mit Kindern aus islamistisch oder salafistisch geprägten Familien führen könnten, verzichtet wurde. Beispielsweise wird bei den vorliegenden Resilienzübungen bewusst auf den Einsatz von Musik verzichtet. Zudem werden die Kinder nicht aufgefordert, Gesichter oder Menschen zu zeichnen. Dies sind Punkte, die in den meisten islamistischen oder salafistischen Strömungen als „verboten“ abgelehnt werden. Des Weiteren wird bei den Übungen auf Symbole, die eindeutig einer Religionsgemeinschaft zugeordnet werden, verzichtet und auf Diversität bei den vorkommenden Namen geachtet.

1 Was ist Resilienz?

Wer sich damit beschäftigt, wie sich Kinder und Jugendliche in der heutigen Gesellschaft gut und gesund entwickeln können, wird zwangsläufig mit der Resilienzforschung und der Resilienzförderung in Kontakt kommen. Doch warum spielt Resilienz so eine große Rolle im pädagogischen Kontext?

„Resilienz ist wichtig, weil sie die Fähigkeit eines Menschen ausmacht sich Notsituationen zu stellen, sie zu überwinden und dadurch gestärkt oder sogar verändert zu werden.“ (Grotberg 2011: 54)

Resilienz

Der Begriff der Resilienz stammt aus dem Englischen „resilience“ und bedeutet so viel wie Spannkraft. Er beschreibt das Konzept der psychischen Widerstandsfähigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gegenüber psychologischen, biologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (vgl. Wustmann 2018: 18).

Die Resilienzforschung hat ihren Ursprung in der Entwicklungspsychologie und verfolgt das Ziel, ein besseres Verständnis davon zu erlangen, welche Bedingungen dazu geeignet sind, die psychische Gesundheit und Stabilität bei Kindern zu erhalten und zu fördern, die besonderen Entwicklungsrisiken ausgesetzt sind (vgl. Wustmann 2005: 192). Das Besondere an diesem Ansatz ist, dass er die stärkenden Merkmale für die kindliche Entwicklung in den Mittelpunkt rückt und nicht ausschließlich die entwicklungshemmenden- oder sogar –schädigenden Faktoren fokussiert oder zu beseitigen sucht.

1.1 Woher kommt das Resilienzkonzept? – Die Pionierstudie von Kauai

Das Fundament des Resilienzansatzes legte maßgeblich eine entwicklungspsychologische Längsschnitt-Studie, die von 1955 bis 1999 auf der hawaiianischen Insel Kauai durchgeführt wurde. Die Entwicklungspsychologinnen Emmy Werner und Ruth Smith untersuchten erstmals, wie

sich schwierige Startbedingungen in der Kindheit auf das spätere Leben auswirken. Hierzu wurden 698 Kinder, die teils aus schwierigen sozialen und finanziellen Verhältnissen stammten, ab ihrer Geburt im Jahre 1955 40 Jahre lang wissenschaftlich begleitet. Ein Drittel der Kinder wurde als Risikogruppe („high risk children“) bezeichnet. Es handelte sich um Kinder mit einem hohen Entwicklungsrisiko, da auf sie mehr als vier Risikofaktoren zutrafen: Sie lebten überwiegend in chronischer Armut, waren Kindesmissbrauch ausgesetzt und/oder wuchsen in Familien auf, die durch elterliche Psychopathie und dauerhafte Disharmonie geprägt waren. Man ging zu Beginn eigentlich davon aus, dass sich diejenigen Kinder mit besonders hohen Risikofaktoren weniger erfolgreich entwickeln würden als andere Kinder derselben Altersgruppe, die kaum oder keinen solch schwierigen Startbedingungen ausgesetzt waren. Dies traf in der Tendenz auch tatsächlich zu: Zwei Drittel der Kinder mit besonderen Risikofaktoren entwickelten sich wie erwartet weniger erfolgreich in Schule und Beruf, waren später psychisch und körperlich weniger gesund und wurden häufiger straffällig. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich ein Drittel dieser „high risk children“ zu leistungsfähigen, zuversichtlichen und fürsorglichen Erwachsenen entwickelte. Mehr noch: In dieser Gruppe gab es im Gegensatz zur Vergleichsgruppe die niedrigste Quote an Todesfällen, chronischen Gesundheitsproblemen und Arbeitslosigkeit, und die Gruppenmitglieder kamen selten mit dem Gesetz in Konflikt. Darüber hinaus schauten diese Personen positiv und hoffnungsvoll in die Zukunft und ihre Ehen waren stabil (vgl. Wustmann 2018: 88). Dieses Ergebnis verwunderte die Forscherinnen, und sie begannen zu sondieren, in welcher Weise sich die Entwicklungsbedingungen bei dieser besonderen Gruppe von den Gegebenheiten der anderen unterschieden. Man untersuchte, welche „Schutzfaktoren“, also förderlichen Bedingungen, in diesen Fällen als Erklärung vorlagen. Als besonders zentral stellten sich folgende protektive Merkmale heraus, die sich im Laufe des Lebens als schützend erwiesen: In der Säuglingszeit und im Kleinkindalter haben ein guter allgemeiner Gesundheitszustand und positive Temperamenteigenschaften den größten Einfluss. Das bedeutet, die Kinder wurden als „pflegeleicht“ und sozial aufgeschlossen charakterisiert, „hatten kaum Schlafprobleme oder Probleme mit der Nahrungs-

aufnahme und konnten schnell beruhigt werden“ (Wustmann 2018: 96). Sobald die Kinder in die Schule kamen, spielten das Vorhandensein von kompetenten, vertrauensvollen Bezugspersonen („Ersatzeltern“ und Lehrer*innen) sowie Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten eine zentrale Rolle als schützende Faktoren. Das heißt, die Kinder übernahmen selbstständig Verantwortung und handelten proaktiv. Sie warteten also nicht erst ab, bis eine erwachsene Person zu Hilfe kam. Dies verlangt jedoch Selbstvertrauen, Sozialkompetenz sowie die Fähigkeit, sich um Hilfe bemühen zu können, wenn man sie braucht (vgl. Wustmann 2018: 100). Interne Kontrollüberzeugungen und Zielbestimmtheit waren hingegen in der Adoleszenz wichtige Schutzfaktoren (Werner 1999: 31). Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit, Leistungsorientierung sowie eine „optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung“ zeichneten diese Jugendlichen, im Gegensatz zu nicht-resilienten Jugendlichen, in besonderer Weise aus (vgl. Wustmann 2018: 105). Die Ergebnisse dieser ersten Studie haben sich im weiteren Forschungsverlauf als generalisierbar erwiesen und liegen auch heute noch Resilienzförderprogrammen zugrunde.

1.2 Aktuelle Erkenntnisse der Resilienzforschung

Als weitere bedeutsame Untersuchungen zu Resilienz können neben der Pionierstudie von Werner/Smith heute weitere Studien herangezogen werden, die Resilienz und Resilienzförderung eingehender untersuchen. Zu nennen sind hier unter anderem die „Mannheimer Risikokinderstudie“ von Laucht et al. (2000) und die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ von Lösel und Bender (1999). Beide Studien konzentrieren sich, wie die Kauai-Studie, auf kumulierte Risikobelastungen und eruieren deren Einfluss auf die kindlichen Entwicklungsverläufe sowie die individuellen Unterschiede, die zu den diversen Entwicklungsverläufen bei Risikokindern führen.

Die „Mannheimer Risikokinderstudie“

In der „Mannheimer Risikokinderstudie“ (vgl. Laucht et al. 2000) wurden 384 Risikokinder aus psychosozial belasteten Familien in ihrer Ent-

wicklung von der Geburt bis ins Erwachsenenalter wissenschaftlich begleitet. Ähnlich wie bei Werner/Smith wurden die Erhebungen in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Begonnen wurde im frühen Säuglingsalter, über alle wichtigen Stadien der Kindheit und Jugend hinweg bis ins junge Erwachsenenalter (25 Jahre).

Besonderer Fokus der Studie lag auf der Mutter-Kind-Interaktion. Insbesondere die mütterliche Feinfühligkeit und positive Temperamenteigenschaften (siehe Kapitel 1.1.) des Kindes im Säuglingsalter gelten hier als Resilienzbausteine. Im Kleinkindalter zeigte sich, dass das mütterliche Interaktionsverhalten für die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung war. Insbesondere die mütterliche Unterstützung beim gemeinsamen Spiel, Bestärkung, Ermunterung und Lob, trugen dazu bei, dass sich das Kind trotz hoher psychosozialer Belastungen positiv entwickelte. Dies ist auch das zentrale Ergebnis der Studie. Kinder, die in psychosozial belasteten Familien aufwuchsen und auf die Unterstützung und Fürsorge ihrer Mutter bauen konnten, hatten „signifikant weniger Verhaltensprobleme, als Kinder aus den gleichen prekären familiären Lebensverhältnissen, deren Mütter sich weniger unterstützend verhielten. Hier verlief die Entwicklung dieser Kinder ebenfalls fast genauso positiv wie bei Kindern, deren Lebensbedingungen völlig unbelastet waren“ (Hohm/ Laucht et al.: 2017). Bindung ist somit ein zentraler Schlüssel für die Ausbildung von Resilienz.

Die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“

Die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ (vgl. Lösel /Bender 1999) untersuchte ebenfalls die Widerstandskraft von Kindern mit einem hohen Entwicklungsrisiko. Hier wurde das Augenmerk auf diejenigen Schutzfaktoren außerhalb der Familie gelegt, die zu einer resilienten Entwicklung beitragen können.

Die Zielgruppe bestand aus Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 17 Jahren, die in Kinder- und Jugendwohngruppen aufwuchsen. Insgesamt wurden 146 junge Menschen begleitet, die in „sehr belasteten und multiproblematischen Verhältnissen lebten, unter anderem unvollstän-

dige Familien, Armut, Erziehungsdefizite, Gewalttätigkeit und Alkoholmissbrauch“ (Wustmann 2018: 92). Anders als bei der „Mannheimer Risikokinderstudie“ versuchten die Bielefelder Forscher*innen von Beginn an eine Gruppe zusammenzustellen, in der sich Jugendliche befanden, die sich laut den Erzieher*innen trotz hoher biografischer Risikobelastung positiv entwickelten. Dies wurde anhand von Fallkonferenzen, Frage- und Selbsteinschätzungsbögen sowie einem Risikoindex eruiert. So konnte eine Gruppe von 66 Jugendlichen ausgemacht werden, die als resilient galten. Die Vergleichsgruppe bestand aus 80 Jugendlichen aus denselben Kinder- und Jugendwohngruppen und einer als gleich eingeschätzten Risikobelastung, die jedoch psychische Erlebens- und Verhaltensstörungen zeigten. Nach zwei Jahren konnten erste Ergebnisse festgestellt werden. Die Jugendlichen mit einem stabil resilienten Verhalten zeigten ein ausgeprägtes Kontrollvermögen, realistische Zukunftsperspektiven, Problemlösefähigkeiten, Selbstvertrauen und Leistungsmotivation. Ergänzend dazu hatten sie häufig eine feste Bezugsperson außerhalb ihrer hochbelasteten Familie, waren zufrieden mit der sozialen Unterstützung, hatten eine gute Beziehung zur Schule und erlebten in den Kinder- und Jugendwohngruppen ein Erziehungsklima, welches geprägt war von Harmonie und Normorientierung.

Die Forscher*innen konnten so unterschiedliche protektive Faktoren feststellen, die dazu beitrugen, dass diese Jugendlichen sich trotz belastender Lebensbedingungen ähnlich positiv entwickelten wie Jugendliche ohne Risikobelastungen:

- **eine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson**
- **emotionale Wärme und Empathie im Lebensumfeld**
- **hohe Strukturiertheit und klare Verhaltensregeln in der Erziehung**
- **Rollenvorbilder für eine konstruktive Bewältigung von Problemen**
- **religiöse Orientierung, Pflichtüber-**

nahme und Leistungsorientierung

(vgl. Wustmann 2018: 94)

Die Ergebnisse der Resilienzforschung zeigen auf, wie man Kinder aus Risikofamilien besser unterstützen kann, was sie stark macht und welche seelischen Schutzfaktoren vorhanden sein sollten, damit sich diese Kinder hoffentlich positiv entwickeln. Neben den drei vorgestellten Resilienzstudien gibt es zahlreiche weitere interdisziplinäre Untersuchungen, die sich mit den verschiedensten Risikobelastungen von Kindern befassen und auf deren entwicklungsbeeinträchtigende Wirkung hinweisen (vgl. Aichinger 2011, Antonovsky 1987; Diers 2016, 1993, Kormann 2006, Seifert 2011). Besonders bedeutsam ist die Erkenntnis, dass Resilienz nicht unbedingt angeboren ist, aber auf jeden Fall erlernbar. Das heißt: Resilienz ist kein feststehendes Persönlichkeitsmerkmal, sondern wird im Verlauf der Entwicklung in der Interaktion mit Personen und Umwelt erworben. Insbesondere frühe positive und stabilisierende Erfahrungen begünstigen die Ausbildung von Bewältigungsfähigkeiten. Hinzu kommt, dass Kinder aus erfolgreich bewältigten Belastungen gestärkt hervorgehen, und dieses Erfolgserlebnis bildet für sie die Basis, um zukünftige Herausforderungen ebenfalls zu meistern. Außerdem wirken resiliente Kinder aktiv und regulierend auf ihre Umwelt ein. Jedoch kann die Widerstandskraft eines Menschen im Lebensverlauf und unter verschiedenen Umständen variieren (vgl. Sit 2008: 1). Das bedeutet, ein Mensch ist nicht immer gleichbleibend resilient bzw. kann in einem Bereich, wie zum Beispiel Schule oder Beruf, erfolgreich sein, sich aber im Privatleben als weniger resilient erweisen.

Die Bedingungen für die Entwicklung von Resilienz liegen in der Person selbst (innere Schutzfaktoren) und in ihrer Lebensumwelt (äußere Schutzfaktoren). Dabei ist die Ausprägung von Resilienz stets an zwei Faktoren geknüpft: Zum einen muss mindestens ein Risikofaktor – also eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung – vorhanden sein. Zum anderen bedarf es im Regelfall mehrerer Schutzfaktoren, die zu einer erfolgreichen Bewältigungsstrategie dieser belastenden Lebensumstände verhelfen.

Positive Entwicklung

Unter einer positiven Entwicklung wird verstanden, dass die Kinder sich zu Erwachsenen entwickeln, die einen guten allgemeinen Gesundheitszustand haben, erfolgreich im Beruf und / oder Privatleben sind, stabile Beziehungen haben und selten mit dem Gesetz in Konflikt kommen. Darüber hinaus schauen sie positiv und hoffnungsvoll in die Zukunft (vgl. Werner/Smith 2001).

Wie oben beschrieben, ist die Bedingung für die Entwicklung von Resilienz, dass sowohl Risiko- als auch Schutzfaktoren vorhanden sind. Der Ansatz der Resilienzförderung ist ein ressourcenorientierter Ansatz, der die Möglichkeit eröffnet, eigene Stärken, Fähigkeiten und Lösungen zu entdecken und darauf aufbauend eine positive Entwicklung zu durchlaufen. Doch was wird klassischerweise unter Risikofaktoren verstanden?

Risikofaktoren

Ein Risikofaktor ist ein Merkmal, „[...] das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht.“ (Garmezy 1983, zitiert nach: Laucht 1999: 303)

Risikofaktoren sind jene Faktoren, die eine spezifische Gefahr für die kindliche Entwicklung darstellen. Nur in äußerst belastenden und risikobehafteten Situationen kann Resilienzförderung zum Tragen kommen. Hierbei unterscheidet man die Risiken in normative und nicht-normative Risiken. Von normativen Risiken sind alle Menschen betroffen.

Darunter versteht man solche Herausforderungen, die bei den Übergängen von einer Lebensphase in die nächste auftreten und die mit der menschlichen Entwicklung üblicherweise einhergehen, wie zum Beispiel das Ende der ersten Liebesbeziehung oder der Auszug aus dem Elternhaus. Nicht-normative Risiken sind hingegen sehr spezielle Belastungen, von denen nur einzelne Personen betroffen sind und die zusätzlich zu den normativen Risiken hinzukommen können (vgl. Zander, 2019). Unter anderem zählen hierzu Kinder, die in chronischer Armut aufwachsen, Gewalt und/oder Flucht erlebt haben, bei denen ein Elternteil psychisch krank ist oder die eine enge Bezugsperson verloren haben.

Besonders herausfordernd ist es für Kinder und Jugendliche, wenn sie von gleich mehreren, zum Teil miteinander einhergehenden Risikofaktoren betroffen sind, sich also in Hoch-Risikokonstellationen befinden (sogenannte „high-risk-children“). Damit ist gemeint, dass ein Risiko oftmals nicht für sich allein steht, sondern mit weiteren Risiken einhergehen, wie es beispielsweise bei Kindern der Fall sein kann, die in chronischer Armut aufwachsen. Solche Kinder haben mit einer höheren Wahrscheinlichkeit Eltern, die arbeitslos, psychisch krank, alkoholabhängig oder alleinerziehend sind. Sie sind oftmals mehreren Gesundheitsgefährdungen ausgesetzt, insbesondere auf Grund schlechterer Ernährung und mangelhafter Körperpflege sowie beengter Wohnverhältnisse. Für Kinder verbindet sich Armut in den meisten Fällen auch mit Erfahrungen von sozialer Ausgrenzung, mit Wohnen in Gegenden mit hohem Kriminalitätsanteil, Einschränkungen ihrer Bildungs- und Zukunftschancen sowie elterlichem Stress (vgl. Wustmann 2018: 40).

Folglich bedeutet das, dass Kinder bzw. Jugendliche umso mehr Schutzfaktoren benötigen, je mehr Risiken sie zu stemmen haben, um diese erfolgreich bewältigen zu können – oder zumindest besser, als es eigentlich zu erwarten wäre. Relevant ist dabei nicht nur, über welche Schutzfaktoren ein Mensch selbst verfügt, sondern ob in der gegebenen Risikosituation auf genügend innere wie äußere Schutzfaktoren (siehe Kapitel 3) zurückgegriffen werden kann (vgl. Zander 2019). Zusätzlich spielt die Dauerhaftigkeit (Chronizität) der Risikolage eine wichtige Rolle, da es ausschlaggebend ist, wie lange bzw. wie oft Kinder Risikofaktoren ausgesetzt sind. Insbesondere jene Risikofaktoren, die über einen längeren Zeitraum andauern, kön-

nen zu „einer langfristigen Veränderung der kindlichen Kompetenzen bzw. Bewältigungsmöglichkeiten führen.“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2009: 25) Ein weiterer Faktor, ob und in welchem Ausmaß ein Umstand oder ein Ereignis entwicklungsgefährdend für ein Kind sein kann, ist letztendlich die individuelle Wahrnehmung. So kann beispielsweise die Trennung der Eltern für manche Kinder befreiend wirken, da sie nicht mehr den täglichen Stresssituationen zu Hause ausgesetzt sind. Andere Kinder hingegen entwickeln starke Schuldgefühle und reagieren mit Verlustängsten.

Hierbei ist auch zu beachten, dass risikoerhöhende Bedingungen nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit negative Folgen zeitigen. So ziehen – paradox ausgedrückt – „[s]elbst die im Sinne ihrer Vorhersehbarkeit ‚besten‘ Risikofaktoren [...] nicht notwendigerweise negative Entwicklungsergebnisse nach sich.“ (Fingerle 1999: 95)

Vulnerabilitätsfaktoren

Vulnerabilität stellt das Gegenstück zur Resilienz dar und beschreibt die Verwundbarkeit einer Person. Diese kann zum einen genetisch bedingt („primäre Vulnerabilitätsfaktoren“), zum anderen aber auch biografisch bedingt sein („sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren“).

Zu den primären Vulnerabilitätsfaktoren zählen prä-, peri- und postnatale Aspekte, wie zum Beispiel eine Frühgeburt, Geburtskomplikationen oder eine genetisch bedingte Anfälligkeit für Krankheiten. Problematische Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt ausbildet, zählen zu den sekundären Vulnerabilitätsfaktoren, wie zum Beispiel geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation von Anspannung und Entspannung sowie ein unsicheres Bindungsverhalten. Natürlich ist ein sicheres Bindungsverhalten (Aufbau einer sicheren Bindungserwartung und eines stabilen Selbstbildes) ein optimaler Schutzfaktor, jedoch gibt es auch ein gesundes Bindungsverhalten abseits des statischen B-Typs (siehe Modell der „Fremden Situation“ in der folgenden Spalte). Lange Zeit ist man in der Bin-

dungstheorie davon ausgegangen, dass das Modell der „Fremden Situation“, welches 1969 von Mary Ainsworth und ihren Kolleg*innen entwickelt wurde, rigide zu beachten ist. Jedoch weiß man heute, dass es sich dabei eher um ein Kontinuum handelt. Kinder lassen sich nicht einfach den dort vorgesehenen drei A-B-C-Bindungstypen zuordnen, sondern können sich auch zwischen den Typbereichen B-A oder B-C bewegen. Ein solches Bindungsverhalten kann dann ebenfalls als eine gesunde Reaktionsweise eingeschätzt werden, denn Kinder loten stets aus, welches die für sie und ihre Eltern am besten funktionierende Bindungsstrategie ist. Hierbei suchen die Kinder nach Verhaltensstrategien, um das bestmögliche Bindungsverhalten ihrer Bezugsperson zu bekommen. Dies erfordert von den Kindern eine hohe Anpassungsfähigkeit und Empathie sowie weitere Faktoren, die durch das Vorhandensein von Resilienz begünstigt werden.

Modell der „Fremden Situation“ (vgl. Resch et al. 1999)

In diesem Setting wurden Kinder im Alter von 12 bis 18 Monaten in eine Situation versetzt, in der die Bezugsperson den Raum verließ in dem die Kinder sich aufhielten. Eine fremde Person sollte die Kinder trösten bis die Bezugsperson zurückkommt. Im Anschluss wurden die beobachteten Reaktionen der Kinder analysiert sowie ihr Cortisolspiegel (das Hormon Cortisol wird bei Stress ausgeschüttet) gemessen. Daraufhin wurden die Kinder in verschiedene Bindungstypen eingruppiert:

B-Typ: Sichere Bindung (Die Kinder weinen wenn die Bezugsperson den Raum verlässt, lassen sich nur schwer von der fremden Person trösten. Bei Rückkehr der Bezugsperson lassen sie sich schnell beruhigen. Ihr Cortisolspiegel ist während der Trennungszeit erhöht und bei Rückkehr der Bezugsperson sinkt er wieder.)

A-Typ: Unsicher vermeidende Bindung (Die Kinder sind von der Trennung der Bezie-

hungsperson unbeeindruckt und beschäftigen sich primär mit dem Spielzeug im Sinne einer Stresskompensationsstrategie. Bei Rückkehr der Bezugsperson sind diese Kinder ebenfalls unbeeindruckt und ziehen häufig die fremde Person der Bezugsperson vor. Hier spricht man auch von einer Pseudounabhängigkeit der Kinder gegenüber der Bezugsperson, da ihr Cortisolspiegel – trotz ihrer Gleichgültigkeit über das Weggehen der Bezugsperson – über mehrere Stunden erhöht ist.)

C-Typ: Unsicher ambivalente Bindung (Diese Kinder zeichnen sich dadurch aus, dass sie bei einer Trennung von der Bezugsperson wie überwältigt vom Trennungsschmerz, mit Weinen und Schlagen gegen die Tür reagieren. Sobald die Bezugsperson wieder im Raum ist, klammern sie sich an diese aber lassen sich trotzdem nicht beruhigen. Ihr Cortisolspiegel ist auch hier über einen längeren Zeitraum erhöht.)

D-Typ: Desorganisierte Bindung (Insbesondere zeichnet diese Kinder keine Verhaltensstrategie in bindungsrelevanten Stresssituationen aus. Sobald die Bezugsperson den Raum verlässt, erstarren sie oder drehen sich im Kreis. Sobald diese wiederkommt, erschrecken sie und entfernen sich wieder von ihr, nachdem sie kurz Nähe gesucht haben. Ihr Cortisolspiegel ist dauerhaft erhöht.)

Traumatische Erlebnisse

Eine besonders extreme Form von risikobelasteten Situationen sind traumatische Erlebnisse.

Traumatische Erlebnisse

Sie sind per se außergewöhnlich bedrohlich bis hin zu lebensbedrohlich. Die Psyche

wird in der traumatischen Situation, die als „Katastrophe“ erlebt wird, von Angst überflutet. Jedes Trauma geht mit Ohnmacht und völliger Hilflosigkeit einher. (vgl. Sischka/Balluch/Lozano 2020: 11)

Sofern Kinder keine sichere Bindungsperson haben, die sie vor den lebensbedrohlichen, traumatischen Ereignissen abschirmt, sind sie ungeschützter als Jugendliche oder Erwachsene, die solch extremen Erlebnissen ausgesetzt sind. Aus der Traumaforschung ist bekannt, dass Kinder zwischen null und drei Jahren „verkörperte unbewusste Erinnerungen“ abspeichern können (vgl. Sischka/Balluch/Lozano 2020: 12). Dadurch können Alpträume hervorgerufen werden und dauerhafte Ängste entstehen. Das heißt, dass auch Babys und Kleinkinder durch hochbelastende und extreme Erlebnisse traumatisch geschädigt werden können.

Eine gesunde Bindung zu einer Bezugsperson, die im besten Fall Angst und Stress des Kindes abmildern kann, ist der wichtigste Schutz- und ein Resilienzfaktor gegen Traumafolgestörungen. So können die Kinder die Fähigkeit erlernen, sich bei Stress und Angst selbst zu regulieren; daraus kann sich „eine Neugier auf die eigene innere Welt und auf die der anderen entwickeln.“ (Sischka/Balluch/Lozano 2020: 12)

Verkörperte unbewusste Erinnerungen

Diese in die Psyche eindringenden Erinnerungen zeichnen sich dadurch aus, dass Kinder unter Schlaflosigkeit, Bauch- oder Kopfschmerzen sowie Störungen im Ess-Wach-Schlaf-Rhythmus, Appetitlosigkeit und einer permanenten Übererregung leiden. „Sie werden oft von einer Art roher Panik überwältigt und stehen unter der ständigen Erwartung, dass sich das katastrophale Ereignis wiederholen könnte. Die Kinder finden keine Ruhe. Ihr Stressreaktionssystem ist dauerhaft überlastet, insbesondere bei schwerem und frühem traumatischen Stress.“ (Sischka/Balluch/Lozano 2020: 12)

Schutzfaktoren

Ressourcen

Ressourcen bestehen aus einer Vielfalt von förderlichen, schützenden Hilfsmitteln oder Kompetenzen, die es Menschen ermöglichen, Situationen zu beeinflussen und negative Einflüsse zu reduzieren. Hierzu zählen sowohl materielle Dinge als auch soziale und psychische Aspekte wie zum Beispiel unterstützende Personen im Umfeld, positive Erfahrungen oder Eigenschaften der eigenen Person.

Pädagogische Fachkräfte, die in ihren Einrichtungen Kinder haben, die aus islamistisch bzw. salafistisch geprägten Familien stammen, sollten die bereits erwähnten Risikofaktoren kennen und zuordnen können. Im Zweifelsfall können sie sich hierzu an professionalisierte Beratungsstellen zum Themenfeld religiös begründeter Extremismus wenden¹. Gerade in der praktischen Arbeit ist es sinnvoll, sich besonders auf die vorhandenen Ressourcen zu konzentrieren, die ein Kind mitbringt.

In der pädagogischen Alltagsarbeit in Kita oder Schule kann dies hilfreich sein, solche Schutzfaktoren der Kinder zu erkennen, zu stärken und gegebenenfalls zusätzliche zu installieren. Denn das Vorhandensein von Schutzfaktoren ist die wesentliche Voraussetzung, um Resilienzfähigkeit zu entwickeln.

Schutzfaktoren

Schutzfaktoren sind spezielle Ressourcen, auf die Kinder zugreifen können, wenn sie belastenden Herausforderungen ausgesetzt sind. Ein Kind, dessen

kindliche Entwicklung durch besondere Herausforderungen (Risikofaktoren) gefährdet wird, kann diese Situationen bei Vorhandensein und durch den Rückgriff auf spezifische Ressourcen (Schutzfaktoren) besser kompensieren und bewältigen, als sonst zu erwarten wäre. Solch protektive Faktoren können eine Vielzahl unterschiedlicher Ressourcen sein, die sowohl personal als auch sozial verwurzelt sind. Hierzu zählen unter anderem Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und ein sicheres Bindungsverhalten, aber auch eine emotional-stabile Bindung zu einer Bezugsperson außerhalb der Kernfamilie sowie positive Kontakte zu Gleichaltrigen.

Innere und äußere Schutzfaktoren

Religion als Schutzfaktor

Auch Religion kann unter gewissen Bedingungen als Schutzfaktor fungieren. Der Glaube an einen durch Gott gegebenen Lebenssinn steht hierbei in direktem Zusammenhang mit Eigenverantwortlichkeit und aktiven Bewältigungsstrategien. Positive Emotionen und soziale Unterstützung können hierbei zusätzlich protektiv wirken (vgl. Mauritz 2018).

In der Resilienzforschung wird zwischen inneren und äußeren Schutzfaktoren unterschieden. Als innere Schutzfaktoren werden Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale bezeichnet, die in der Person selbst liegen. Dazu zählen beispielsweise Einstellungen, Haltungen, Glaubenssätze, Überzeugungen und Bewältigungsstrategien. Äußere Schutzfaktoren hingegen finden sich in der Umwelt des Menschen. Darunter versteht man unter anderem positive Rol-

¹ An die Beratungsstelle Radikalisierung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge können sich Personen wenden, die in ihrem Umfeld Personen haben, von denen sie fürchten oder annehmen, dass diese von Radikalisierung betroffen sind. Auch Ausstiegswillige können sich melden. Es erfolgt eine Weitervermittlung an die regional zuständigen Fach-, Beratungs- und Ausstiegshilfestellen bundesweit. URL: <https://www.bamf.de/DE/Behoerde/Beratungsstelle/beratungsstelle-node.html> (zuletzt aufgerufen am 04.11.2020).

lervorbilder, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie, positive Kontakte zu Gleichaltrigen (Peers), stabile Freundschaften und hilfreiche Menschen im näheren Umkreis (vgl. Wustmann 2005: 196).

Besonders wichtig ist, dass innere und äußere Schutzfaktoren nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden sind, sondern vielmehr ineinandergreifen. So ist beispielsweise zu beobachten, dass Kinder, die eher aktiv und lösungsorientiert in herausfordernden Situationen reagieren, resilienter sind, als Kinder, die ein eher vermeidendes Verhalten aufweisen (vgl. Wustmann 2005: 196); in manchen Fällen wird man diese Verhaltensstrategie nicht allein auf die Persönlichkeitsmerkmale solcher Kinder zurückführen können, sondern auch beobachten, dass diese Mädchen und Jungen dabei auf positive Rollenvorbilder zurückgegriffen haben. Als positive Rollenvorbilder können hier betreuende Fachkräfte agieren, wenn sie selbst aktiv und lösungsorientiert an Aufgaben herangehen. Denn Kinder beobachten dieses Verhalten und ahmen es oft nach. Das erhöht die Chance, dass Kinder bei erfolgreich gelösten Herausforderungen Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln. Hierbei unterstützen sich äußere Schutzfaktoren (Rollenvorbild) und innere Schutzfaktoren (Selbstwirksamkeitserfahrung) gegenseitig.

Schutzfaktoren als risikomildernde Bedingungen

In der Resilienzforschung unterscheidet man zwischen zwei Formen von Schutzfaktoren:

- **kindbezogene Faktoren**
- **umgebungsbezogene Faktoren – innerhalb und außerhalb der Familie**

Kindbezogene Schutzfaktoren

Kindbezogene Schutzfaktoren sind Eigenschaften, Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale, die in dem Kind selbst abgelegt sind, aber auch im Zusammenspiel mit seiner Umwelt erworben werden. Diese inneren Faktoren

spielen eine tragende Rolle bei der Überwindung von herausfordernden Aufgaben. Sie sind Teil der inneren Schutzfaktoren. Zu diesen kindbezogenen Schutzfaktoren zählen zum Beispiel ein positives Temperament, ein gesundes Bindungsverhalten, aber auch das Geschlecht. Letzteres schützt Mädchen besser im Kleinkind- und Grundschulalter, Jungen eher in der Adoleszenz (siehe Kapitel 1) .

Umgebungsbezogene Schutzfaktoren

Umgebungsbezogene Schutzfaktoren zur Risikomilderung sind protektive Faktoren innerhalb und außerhalb der Familie. Diese Faktoren tragen entscheidend zur Entwicklung von Resilienz bei, wobei die Merkmale des Familienumfeldes, insbesondere die Förderung eines gesunden Beziehungsverhaltens und ein autoritativer/demokratischer Erziehungsstil, von elementarer Bedeutung sind. Zudem können Kinder auch außerhalb des Familienkontextes Ressourcen emotionaler und sozialer Unterstützung ausfindig machen (vgl. Wustmann 2018: 111-112).

Ähnlich den zuvor genannten risikoerhöhenden Faktoren können auch risikomildernde Faktoren gebündelt auftreten und sich dadurch in ihrer Wirkung potenzieren (vgl. Petermann et al. 2000: 81).

Dem weiblichen Geschlecht scheint als kindbezogener Faktor eine spezifische Bedeutung zuzukommen. Es wurde festgestellt, dass Mädchen eine höhere körperliche Robustheit und differenzierte soziale Fähigkeiten, in bestimmten Bereichen sogar bessere kognitive Fähigkeiten, aufweisen. Offenbar lässt sich das auf die schnellere biologische und soziale Reifung von Mädchen in der Kindheit zurückführen und mit einer höheren Widerstandsfähigkeit gegenüber

Entwicklungs- und Verhaltensstörungen erklären. Im Jugendalter hingegen tritt ein Wechsel der Positionen im Geschlechterverhältnis ein (vgl. Petermann et al. 2006: 120). Das heißt, in der Adoleszenz sind Mädchen vulnerabler und Jungen resilienter.

Kinder mit positiven Temperamentsmerkmalen weisen eine hohe Anpassungsfähigkeit auf, haben kaum Schlafprobleme oder Schwierigkeiten mit der Nahrungsaufnahme und können von ihrer Bezugsperson leichter beruhigt werden. Zudem besitzen sie ein hohes Antriebsniveau und zeichnen sich durch Kontaktfreudigkeit, Offenheit, emotionale Ausgeglichenheit und Fröhlichkeit aus. Dadurch fällt es ihnen leichter, bei den Bezugspersonen positive Reaktionen auszulösen, so etwa Aufmerksamkeit, Wärme und soziale Unterstützung wachzurufen. Diese Kinder versuchen nicht aufzufallen, wohingegen Kinder mit eher widrigen Temperamentsmerkmalen – wie niedriger Anpassungsfähigkeit, sozialer Gehemmtheit oder hoher Reizbarkeit in familiären Stresssituationen – als störend und belastend wahrgenommen werden. Dieser Effekt verschlimmert ihre ohnehin schwierige Situation noch zusätzlich (vgl. Wustmann 2018: 96-97).

Kinder mit einem gesunden Bindungsverhalten (siehe Kasten „Vulnerabilitätsfaktoren“) erweisen sich in den meisten Fällen als resilient. Unter anderem beginnen sie früh, ihre Umwelt aktiv zu erkunden und zu gestalten, verfügen über gute Problemlösestrategien, zeigen höhere Konzentrationsleistungen, sind sozial aufgeschlossen und werden von den Lehrkräften als umgänglich, freundlich und flexibel beschrieben (vgl. Wustmann 2018: 98).

Kinder, die ein gesundes Bindungsverhalten aufweisen, erfahren von der Bezugsperson eine kontinuierliche, zuverlässige und warmherzige Beziehung. Eine kompetente und konstante Betreuung regen dazu an, die Welt proaktiv zu erkunden sowie Herausforderungen anzugehen. In der Folge können die Kinder ihrerseits unter anderem gesunde Bindungsmuster und Vertrauen zu anderen Menschen entwickeln sowie ein stabiles Selbstwertgefühl, ein positives Selbstbild und soziale Kompetenzen aufbauen. Ein gesundes Bindungsverhalten gilt insofern als wesentliche Grundlage, auf der die kindlichen

Fähigkeiten zur Bewältigung von belastenden Herausforderungen basieren.

Autoritativer / demokratischer Erziehungsstil

Der Begriff des autoritativen/ demokratischen Erziehungsstils geht zurück auf die amerikanische Psychologin Diana Baumrind (1971). Sie versteht darunter, dass Eltern auf die Bedürfnisse ihrer Kinder nach liebevollem, akzeptierendem und unterstützendem Verhalten eingehen, aber auch Grenzen setzen und Erwartungen bzw. Forderungen an ihre Kinder stellen, auf deren Einlösung sie konsequent bestehen. Zudem gewähren sie ihren Kindern eine Eigenständigkeit, die es den Mädchen und Jungen in entwicklungsangemessener Weise ermöglicht, Konsequenzen ihres eigenen Handelns zu erfahren und damit selbstverantwortlich umzugehen und so zu einer eigenständigen Person heranzuwachsen (vgl. Schneewind 2003: 10).

In vielen Studien hat sich gezeigt, dass ein autoritativer/demokratischer Erziehungsstil außerdem eine protektive Wirkung haben kann. Kinder erlernen dadurch unter anderem eine Diversität von Standpunkten und Perspektiven kennen, Grenzen zu akzeptieren, selbstverantwortlich zu handeln und sich bei Bedarf Hilfe zu holen. Alle diese Verhaltenskompetenzen stellen entscheidende Resilienzfaktoren dar (vgl. Wustmann 2018: 108).

Eine Frage der Perspektive: Was bedeutet islamistisch und salafistisch geprägt?

Von „islamistisch und salafistisch geprägten Familien“ wird gesprochen, weil die Familien nicht ausschließlich durch die „Islamismus-“ oder „Salafismus-Brille“ gesehen werden sollten. Sofern sich Herausforderungen, Probleme oder Konflikte

ergeben, sollte zunächst ein Blick auf diese Familien erfolgen, wie auf alle anderen Familien und Situationen auch. Trotzdem bleibt nicht aus, die Besonderheiten mit zu bedenken, wahrzunehmen und einzuordnen, die sich durch diese besondere Prägung ergeben können.

Außerhalb der Familie gibt es für Kinder ebenfalls Unterstützungsangebote, die sich als externe Schutzfaktoren erweisen. Insbesondere **Lehrkräfte**, die den Kindern Aufmerksamkeit entgegenbringen, sich für sie einsetzen und sie herausfordern, tragen nicht nur zur unmittelbaren Problemreduzierung bei, sondern sind gleichzeitig positive Rollenvorbilder für ein aktives, konstruktives Bewältigungsverhalten und prosoziale Handlungsweisen.

Kontakte zu Gleichaltrigen (Peers) und stabile Freundschaftsbeziehungen können ebenfalls protektiv wirken. Kinder haben die Chance, durch die Interaktion mit Peers herausfordernden Situationen im Alltag ein Stück weit zu entfliehen und so sie selbst, im Kontakt mit sich selbst zu sein. Sie lernen soziale Kompetenz, Perspektivwechsel und Empathie kennen. Auch Peers können als positive Rollenmodelle verstanden werden – vor allem dann, wenn Kinder andere Kinder dabei beobachten, wie sie Herausforderungen erfolgreich bewältigen.

Die **Schule** kann als ein **Rückzugsort** oder Fluchtpunkt vor belastenden familiären Lebenssituationen erlebt werden. Insbesondere dann, wenn den Schüler*innen verantwortungsvolle Aufgaben übertragen werden, ein wertschätzendes Schulklima vorherrscht und Schulsozialarbeit und weitere Förderangebote dort fest verankert sind. Wichtig ist, dass die Schule nicht nur als Ort der reinen Wissensvermittlung verstanden werden darf, sondern als „caring community“, dass also Kindern mit Verhaltensproblemen und traumatischen Erfahrungen eine Beziehung zu einer Halt gebenden Bezugsperson ermöglicht wird. Das bedeutet des Weiteren, dass die Schüler*innen Aufgaben bekommen, die sie auch erfolgreich bewältigen können. Ziel ist die Entwicklung des Selbstwerts und der Konflikt- und Problemlösefähigkeiten sowie die Entstehung eines Kohärenzgefühls. Unter Kohärenzgefühl versteht man das „Gefühl, dass die eigene Lebensbewältigung im Umfeld vorhanden ist

und dass es lohnenswert ist, sich den Herausforderungen des Lebens zu stellen, weil sie auf der Grundlage dieses Lebensgefühls auch gemeistert werden können.“ (Wustmann 2008: 113-114)

2 Risiko- und Schutzfaktoren in islamistisch bzw. salafistisch geprägten Familien

Ganzheitlicher Blick trotz Sonderstellung

Für Kinder, die in islamistisch oder salafistisch geprägten Familien aufwachsen, können – wie für alle anderen Kinder auch – unterschiedliche der zuvor ausgeführten Risiken und Ressourcen zutreffen (siehe Kapitel 1). Sicherlich muss man einen besonderen Blick auf diese Kinder und die Umstände, unter denen sie aufwachsen, richten. Dennoch sollten Fachkräfte diese Kinder, ihre Eltern und die jeweilige individuelle Situation zunächst einmal nicht anders betrachten als alle anderen Fälle, die ihnen möglicherweise auffallen, auch. Gleichzeitig ist es angebracht, die besonderen Umstände und Herausforderungen in den Blick zu nehmen, die sich gerade für Kinder aus islamistisch oder salafistisch geprägten Familien ergeben können. Ein solch spezifischer Blick macht deutlich, dass es neben möglicherweise bekannten und allgemeinen Herausforderungen auch Spezifika, Schwerpunkte und Besonderheiten geben kann. Diese nachzuvollziehen heißt, die Kinder und ihre Situation ernst zu nehmen und ihnen eine möglichst optimale Unterstützung und Förderung zukommen zu lassen. Denn durch spezifisches Ressourcetraining und gezielte Resilienzförderung können die Kinder dort angesprochen und einbezogen werden, wo sie stehen. Doch welche besonderen Risiken und Ressourcen können sich für Kinder aus islamistisch bzw. salafistisch geprägten Familien ergeben?

Geschlossene Familiensysteme: Gemeinschaft & Isolation

Kinder, die in islamistisch oder salafistisch geprägten Familien leben, wachsen häufig von Anfang an in eher geschlossenen Familiensystemen auf. Dies trifft vor allem dann zu, wenn

beide Elternteile Anhänger*innen einer islamistischen oder salafistischen Ideologie sind. Die Geschlossenheit des Systems zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sich die Familien meist von allen Menschen und Einflüssen fernzuhalten versuchen, die als feindlich, schädlich oder verboten gelten. Die Außenwelt bekommt dabei häufig nicht oder kaum mit, was innerhalb der Familie passiert und gelebt wird. Gerade im Salafismus hält man sich mitunter streng an das Prinzip von „Loyalität und Lossagung“: Die Loyalität gilt dabei der eigenen Gemeinschaft, also den Gleichgesinnten. Die Lossagung gilt neben anderen Weltansichten und Lebensgestaltungen nicht selten auch Personen, die andersgläubig sind. Auch die Mehrheit der Muslim*innen, die kein islamistisches oder salafistisches Verständnis aufweist, wird in der Regel abgelehnt. Dies kann dazu führen, dass der Kontakt der Kinder zu Andersgläubigen stark reglementiert wird und die Kinder, je isolierter sie aufwachsen, umso weniger Informationen von der und über die Außenwelt besitzen. Wenn sie dann, seltener mit Eintritt in die KiTa, aber in der Regel mit Einsetzen der Schulpflicht und Eintritt in die Schule, zum ersten Mal umfassend mit anderen, neuen und teils gegensätzlichen Sichtweisen konfrontiert werden, kann dies die Kinder in besonderer Weise fordern und auch überfordern. Konflikte mit Gleichaltrigen und Lehrkräften können ebenso an der Tagesordnung sein wie der soziale und emotionale Rückzug, wenn die Kinder austarieren, wie sie mit der neuen Situation umgehen können. Auch der Kontakt zu Gleichaltrigen und der Aufbau von Freundschaften kann erschwert oder durch die Eltern und deren strenge Regeln stark reglementiert werden, wodurch die Kinder zu Außenseiter*innen im Kontext Schule werden können. Einerseits, weil sie sich selbst von anderen Kindern isolieren, andererseits aber auch, weil sie aufgrund ihres Andersseins von den anderen Kindern ausgegrenzt oder diskriminiert werden. Fraglich ist auch, inwiefern sich diese Kinder vertrauensvoll an (erwachsene) Bezugspersonen, auch außerhalb der Familie, wenden können, wenn sie sich ausgegrenzt, überfordert oder verängstigt fühlen. Wenn potenzielle Vertrauenspersonen außerhalb der Familie als „Ungläubige“ oder „Feinde“ betrachtet werden, versperrt dies dem Kind gegebenenfalls Zugänge zu Hilfe und Unterstützung.

Gleichzeitig zeichnen sich die Familien jedoch oft durch ein hohes Gemeinschaftsgefühl und einen engen Zusammenhalt aus, und gerade dem Thema Erziehung wird ein hoher moralischer Stellenwert beigemessen. Pauschal ist deshalb nicht davon auszugehen, dass den Kindern nicht auch ein zugewandter, liebevoller Umgang von Seiten der Eltern zuteilwird. Dies wertschätzend wahrzunehmen kann auch den Zugang der Fachkräfte zu den Eltern oder einzelnen Elternteilen erleichtern, sofern auftretende Konfliktslagen angesprochen werden müssen (vgl. Becker/Meilicke 2019).

Eltern im religiös-ideologischen Konflikt – Kinder zwischen den Stühlen

Weniger geschlossen, doch ebenso konfliktreich stellen sich Situationen für das Kind dar, in denen lediglich ein Elternteil Anhänger*in einer islamistischen oder salafistischen Ideologie ist. Entweder, weil ein Elternteil sich in Radikalisierungsprozessen befindet oder weil sich ein Elternteil in Distanzierungsprozesse begibt. Wenn dies der Fall ist, kommt es nicht selten zu massiven Konflikten, Trennungen oder Scheidungen – schließlich wird die Religion als Ideologie zum Kernaspekt der Identität, Kompromisse scheinen oft unmöglich, wenn massive Fronten entstehen. Streitigkeiten können entsprechend extrem ausfallen und sich im Besonderen in der Kindererziehung manifestieren. Die Kinder sitzen dann zwischen den Stühlen. Sie sind zum Teil nicht nur zwischen unterschiedlichen Botschaften des Elternhauses und der Schule hin- und hergerissen, sondern geraten auch zwischen den Eltern in teils massive Loyalitätskonflikte, entfremden sich von einzelnen Elternteilen, und es kommt zu Bindungsabbrüchen. Auch hier sind die Kinder, wie andere Kinder, die durch Trennungs- und Scheidungshintergründe vor Herausforderungen gestellt werden, in besonderer Weise zu unterstützen, solche Umbrüche gut zu überstehen.

Strenge Regeln & Widersprüche

Typisch für Ideologien des Islamismus oder auch für den Salafismus im Besonderen ist, dass das ganze Leben nach strengreligiösen Regeln geordnet ist und gelebt wird. Sofern die Eltern oder einzelne Elternteile also (hoch-)ideologisiert

sind und entsprechend nach strengen Regeln leben, übertragen sie diese Lebensweise möglicherweise auch oder ganz besonders auf ihre Kinder. Sie geben ihnen dann strengreligiöse Regeln vor, an welche sich die Kinder strikt zu halten haben. Diese Regeln können den Alltag stark strukturieren und den Kindern dadurch ein Gefühl von Sicherheit und Orientierung bieten. Nicht selten stellen die Eltern auch deshalb verlässliche Bezugspersonen für die Kinder dar und vermitteln ihnen eine klare Handlungssicherheit. Da die Bindung zu einer vertrauensvollen Bezugsperson, in der Regel zu den Eltern oder einem Elternteil, für Kinder einen der wichtigsten Schutzfaktoren darstellt, sollte diese Bindung als Ressource nicht unterschätzt werden. Die Eltern sind folglich nicht nur als „Auslöser des Problems“ zu sehen, sondern auch als unterstützende Ressource, Herausforderungen anzugehen und zu bewältigen. Sie sollten stets bei der Lösungsfindung einbezogen werden, so gut dies möglich ist.

Wenn die Religion als Ideologie den Alltag und jegliches Handeln bestimmt, kann dies jedoch auch dazu führen, dass sich die Religion oder Gott selbst zwischen Eltern und Kind schiebt. Hier erfährt das Kind dann mitunter eine bedingte Form der Geborgenheit und Wertschätzung, da dieses Gefühl, angenommen zu sein, stets an vermeintlich korrektes religiöses Verhalten geknüpft ist. Wenn Kinder früh erfahren, dass den Eltern die Religion und deren Anforderungen wichtiger sind als die kindlichen Bedürfnisse, dann kann das ihr Selbstwertgefühl empfindlich schmälern. Außerdem kann dies zur Beziehungsarmut zwischen Eltern und Kindern führen, zumal die Kinder denken könnten, sie stünden immer nur an zweiter Stelle nach der Religion: „Ich bin nur etwas wert, wenn ich mich religiös richtig verhalte.“

Wahrheitsanspruch & Selbstwert

Innerhalb der eigenen Gemeinschaft wiederum werden die Kinder oft angehalten, schon früh Verantwortung für ihr eigenes Verhalten oder auch ihre jüngeren Geschwister zu übernehmen. Sofern hieraus keine Überforderungen entstehen, kann dies mitunter auch das Selbstvertrauen und das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Familie und

unter den Geschwistern fördern. Ein starker Zusammenhalt im erweiterten Familiensystem kann auch hier als enorme Ressource gesehen werden und ebenfalls die Resilienz der Kinder stärken.

Gleichzeitig ergeben sich jedoch für die Kinder unterschiedliche Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert werden, wenn die vermittelten Regeln und Werte auf andere Vorstellungen der Außenwelt prallen. Ambivalenzen und Widersprüche auszuhalten, kann besonders dann erschwert sein, wenn die Eltern für sich in Anspruch nehmen und durch ihr Auftreten vermitteln, dass nur sie selbst die vermeintliche Wahrheit kennen und leben. Für Kinder wird es umso schwieriger und sie geraten in Loyalitätskonflikte, wenn sie in der Schule ein anderes Bild von Vielfalt und Pluralität vermittelt bekommen. Der Selbstwert, der sich über die Eltern vor allem darüber definiert, zu einer auserwählten Elite zu gehören, kann ins Wanken geraten, wenn erlebt wird, dass klare Feindbilder aufgebrochen werden. Kinder können in Konflikte geraten wie „Ich mag meine Schulkameradin, aber sie ist keine Muslima. Was nun?“

Kindliche Bedürfnisse, Druck und Ängste

Die strengreligiösen Regeln zu Ge- und Verboten bzw. die drastische dualistische Weltsicht (verboten vs. erlaubt, Freund vs. Feind, Paradies vs. Hölle) ziehen sich nicht selten durch alle Lebensbereiche und können das Experimentier- und Erkundungsverhalten mitunter in nicht kindgerechter Weise begrenzen (vgl. Schermaier-Stöckl et al. 2018). Dies ist dann der Fall, wenn die Kinder beispielsweise Interessen und Hobbies im sportlichen oder musischen Bereich nicht nachgehen dürfen oder anderweitige Bedürfnisse mit der Begründung unterdrücken, diese seien nicht erlaubt oder vom Teufel gelenkte Prüfungen, denen man widerstehen müsse. Sind die Kinder überfordert, können Ängste und teils instabile Persönlichkeiten entstehen, Beziehungen zu Personen außerhalb der eigenen Gemeinschaft – und somit auch Freundschaften zu Gleichaltrigen – werden dann womöglich zu einer großen Herausforderung. Zusätzlich dürften die Regeln nicht selten Druck auf die Kinder ausüben, eine idealisierte islamische Lebensweise zu führen, die sich oft in der Realität nicht konsequent umsetzen lässt, was in der Folge zu inneren und äußeren Konflikten führt. Das kann der auslösende Moment dafür

sein, dass einige Kinder mitunter durch provokative Religionsbekundungen stark auffallen, andere sich wiederum vermehrt zurückziehen.

Aber auch die Eltern erfahren nicht selten Druck aus der Gemeinschaft, wenn das Kind sich nicht gemäß den dogmatischen Glaubensvorstellungen verhält. Eine aus der Notlage heraus entstehende Konsequenz kann hierbei der Einsatz von Angstpädagogik sein, die auf einen strafenden anstatt auf einen barmherzigen Gott fokussiert. Häufig wird dann die Hölle als Bedrohungsszenario genutzt. Dominiert im Alltag ein dauerhaft präsent Bild der Hölle und ist jegliches Denken und Verhalten daran gekoppelt zu überprüfen, ob etwas erlaubt oder verboten ist und welche Konsequenzen damit verbunden sind, kann dies mit extremen Formen von Schuld und Angst einhergehen. Die Kinder geraten dann sehr leicht unter starken Druck: „Du darfst das nicht denken oder tun – oder willst du etwa in die Hölle kommen?“ In einigen Fällen wird die Angst vor der Hölle auch auf die Eltern übertragen. So wird dem Kind erklärt, dass sein Denken oder Handeln zusätzlich auch Einfluss darauf hätte, ob die eigenen Eltern ins Paradies eingehen können oder ihnen die Hölle droht. In diesem Kontext wird die religiöse oder ideologische Überzeugung zu etwas existenziell Bedrohlichem.

Religiöse und ideologische Überzeugungen als Schutz und Risiko zugleich?

Wenn religiöse Glaubensüberzeugungen sinnstiftend und Halt gebend sind, kann sich Religion auch als Schutzfaktor herausstellen. In diesem Fall führen der innere Glaube oder das religiöse Umfeld dazu, dass gläubige Personen beispielsweise mehr Hoffnung und Lebenszufriedenheit verspüren, auf ein größeres soziales Netzwerk zurückgreifen oder Krisensituationen durch die religiösen Überzeugungen besser bewältigen können (vgl. Mauritz 2018). Werden religiöse Überzeugungen an politische Vorstellungen und Bestrebungen zur gesellschaftlichen Veränderung geknüpft

und dadurch zur Ideologie, ist immer im Einzelfall abzuwägen und auszuloten, inwiefern durch solche Überzeugungen tatsächlich noch ein Schutz gegeben ist oder ob vielmehr einzelne Aspekte zur besonderen Herausforderung – und damit zum Risikofaktor – für Kinder werden. Beides kann zutreffen, mitunter auch gleichzeitig. Die Kinder können Sicherheit, Schutz und Sinnstiftung erfahren, gleichzeitig jedoch auch Leistungsdruck und starke Einschränkungen, bedingt durch die ideologischen Überzeugungen der Eltern, erleben. Zur Resilienzförderung sollten deshalb die positiven Aspekte von Religion herausgestellt und gefördert werden, die Kinder jedoch auch auf die mit der Ideologie einhergehenden Risiken und Probleme vorbereitet werden.

Gewalt und Geschlechterrollen

Der Einsatz von Gewalt gegenüber den Kindern ist in der islamistischen und salafistischen Szene umstritten, wird jedoch von der deutlichen Mehrheit abgelehnt. Durch den Druck der religiösen Gemeinschaft, das vermeintlich „richtige“ Verhalten zu zeigen, kann es vorkommen, dass Eltern aus Überforderung oder Angst zum Einsatz von körperlicher Gewalt greifen. Auch wenn die Mehrheit Gewalt deutlich ablehnt, werden die Eltern im breiten Feld der sozialen Medien fündig, wenn sie sich im Nachhinein die Ausübung von Gewalt vermeintlich religiös zu legitimieren suchen. Häufiger als mit körperlicher Gewalt werden Fachkräfte jedoch im Kontext islamistisch und salafistisch geprägter Erziehungsstile mit seelischer Gewalt konfrontiert werden.

Eine besondere Schwierigkeit ergibt sich aus den strikten Geschlechter- und Rollenbildern. So kann es vorkommen, dass Jungen bereits früh eine dominante Rolle vermittelt bekommen, die einerseits Druck auf sie ausübt, gleichzeitig jedoch das gleichberechtigte Verhältnis zu Mädchen und Frauen behindert (gemäß dem Leitsatz „Von einer Frau lasse ich mir gar nichts sagen!“). Für Mädchen kann die Vermittlung zugeschriebener, vermeintlich „weiblicher“ Aufgaben und eine Unterordnung unter das männliche

Geschlecht dazu führen, dass Bedürfnissen und Interessen nicht nachgegangen werden kann, die hingegen Jungen selbstverständlich zugestanden werden. Für beide Geschlechter wird oft der Zugang zu eigenen Wünschen und Bedürfnissen zugunsten zugeschriebener Rollen massiv unterdrückt, so dass sie an der freien Entfaltung ihrer Persönlichkeit, aber auch ihrer sexuellen Orientierung oder Identität gehindert werden. Nicht selten herrscht im islamistischen oder salafistischen Verständnis eine ausgeprägte Homo- und Transfeindlichkeit vor. Auch der Kontakt der Geschlechter untereinander wird oft bereits früh unterbunden: Mädchen dürfen dann nur mit Mädchen interagieren, Jungen nur mit Jungen. Auch hier sind Konflikte im Schulkontext vorprogrammiert.

Ein kleiner Teil im islamistischen oder salafistischen Spektrum ist so radikalisiert, dass hier Gewalt zur Erreichung der eigenen Ziele nicht nur als legitim angesehen wird, sondern als zentrale Richtschnur des Handelns auch regelmäßig Anwendung findet. In diesen Fällen kann es vorkommen, dass auch die Kinder mit Gewalt konfrontiert werden, zum Beispiel durch Propaganda-Materialien wie Bilder oder Videos, oder auch früh an das Thema Gewalt herangeführt werden, wie über spezielles Spielzeug für Kinder, in welchem Waffen oder Kämpfer glorifiziert werden. Solche Konstellationen bieten besondere Gefahren für die kindliche Entwicklung. Neben traumatischen Erlebnissen kann es zur Verrohung und zu Aggressionen bei den Kindern kommen, aus Überforderungen können gestörte Impulskontrollen resultieren und sich im Entwicklungsverlauf manifestieren. Mit Kindern, die neben psychischer Gewalt auch körperliche Gewalt beobachtet haben, damit regelmäßig konfrontiert werden oder diese selbst erleben, muss deshalb besonders behutsam umgegangen werden. Auch hier bieten Ansätze zur Resilienzförderung, vor allem in Hinblick auf den Umgang mit Gefühlen wie Angst, Wut oder Trauer, eine eminente Rolle und können Kinder, die Gewalterfahrungen gemacht haben, nachhaltig stärken, um diese Gefühle und Erfahrungen besser zu verarbeiten.

Kinder mit Kriegs- und Fluchterfahrungen: traumatische Erlebnisse

Besonders relevant ist das Thema Gewalt und Traumata bei Kindern, die sich mit ihren Eltern in Kriegsgebieten, wie beispielsweise beim sogenannten Isla-

mischen Staat (IS), aufgehalten haben (vgl. Sischka/Balluch/Lozano 2020). Gemeint sind Kinder, deren Eltern mit ihnen aus Deutschland ausgereist sind, um sich dem sogenannten IS anzuschließen, aber auch Kinder deutscher Eltern, die dort geboren worden sind und (voraussichtlich) nach Deutschland zurückkehren. Die Sicherheitsbehörden gehen von etwa 300 Kindern aus, die einen Bezug zu Deutschland haben und sich in einem der kurdischen Gefangenenlager in Syrien aufhalten (vgl. Dantschke et al. 2018). Ein Drittel der etwa 1.060 aus Deutschland ausgereisten Personen ist laut Sicherheitsbehörden bereits wieder in Deutschland zurück (vgl. BfV 2020). Etwa ein Viertel davon ist weiblich, und oft kehren die Frauen mit mehreren Kindern zurück. Viele der Kinder (überwiegend Kleinkinder), die Kriegserfahrungen machen mussten, Gewalt miterlebt haben oder Angehörige verloren haben, haben traumatische Erfahrungen gemacht, die eine besondere Resilienz erfordern, um mit solch außergewöhnlichen Belastungen umzugehen. Auch geflüchteten Kindern und Jugendlichen mit ihrer Vielzahl von Fluchtgeschichten kämen, insbesondere wenn sie traumatische Erlebnisse hinter sich haben, Maßnahmen und Übungen zur Resilienzförderung zugute.

Bindung – Eltern als Ressource

Nicht alle Elternteile sind durchweg oder auch noch nach der Rückkehr (weiterhin) hochideologisiert. Einige haben sich bereits von der Ideologie des sogenannten IS distanziert, und oft sind auch die Kinder und der Schutz der Kinder ein zentraler Grund dafür. Nicht selten besteht auch aufgrund der spezifischen Erfahrungen eine besondere Bindung zwischen Eltern, meist Müttern, und ihren Kindern. Auch diese Bindung sollte als Ressource verstanden und eruiert werden, inwiefern die Elternteile als Unterstützung und Kooperationspartner*innen fungieren können. In der Regel wollen die Eltern das Beste für ihre Kinder und sind – abseits von ideologischer Verortung – für Hilfe- und Unterstützungsangebote für die Kinder zu gewinnen.

Die Kinder, die beim sogenannten IS gelebt haben, sich mit oder ohne Eltern in Kriegsgebieten aufgehalten haben oder länger in einem der kurdischen Camps oder Gefangenenlager leben mussten und gegebenenfalls geflüchtet sind, haben darüber hinaus oft einen besonderen Typus von (Gewalt-) Erfahrung erlebt. Zum Teil waren oder sind die Eltern ideologisch stark gefestigt und haben innerhalb der ideologischen Indoktrination ihrer Kinder auch zentral Gewalt vermittelt. Kinder wurden teilweise Zeug*innen von öffentlichen Hinrichtungen, konsumierten gewaltvolle Propagandamaterialien oder wurden gar selbst für solche Zwecke instrumentalisiert. In seltenen Fällen wurden auch Jungen im Kindes- und Jugendalter selbst militärisch ausgebildet und dazu gebracht, Gewalt anzuwenden. Auch mangelnde medizinische und hygienische Versorgung, Lebensmittelknappheit sowie Hitze und Kälte kamen in den Lagern oder auch auf der Flucht als zusätzliche außergewöhnliche Belastungen auf die Kinder und Jugendlichen zu. Hinzu traten Verluste von Bezugspersonen und Bindungsabbrüche. Einige Kinder kamen als Halbwaisen oder Waisen zurück nach Deutschland.

Nach Einreise oder auch Rückkehr nach Deutschland kann auch das Ankommen in einem für sie fremden Land mit anderer Kultur wiederum traumatische Erlebnisse hervorrufen. Insbesondere ist es hier die herausfordernde Aufgabe der Fachkräfte, die Kinder vor Stigmatisierungen zu schützen und auf eventuelle Auffälligkeiten in der Entwicklung zu achten: Denn die unterschiedlichen Erlebnisse können zu posttraumatischen Belastungsstörungen, zu Aggressionen gegenüber sich selbst oder anderen Menschen und/oder Depressionen führen, die es mit einer professionellen Traumatherapie für Kinder zu bearbeiten gilt. Resilienzförderung ist hier als begleitende Unterstützung innerhalb notwendiger Aufarbeitungsprozesse zu verstehen.

3 Kinder aus islamistisch und salafistisch geprägten Familienkontexten stärken

„Kinder müssen aber resilient werden, um all die jetzigen und zukünftigen Gefährdungen ihres Lebens zu überstehen – und dies können sie nicht allein. Sie brauchen Erwachsene, die wissen,

wie man Resilienz fördert, und die tatsächlich selbst resilienter werden.“ (Grotberg 2011: 56)

Wie bereits aus dem vorherigen Kapitel hervorgegangen, kann Resilienzförderung eine zentrale Rolle, vor allem im Kontext Schule, spielen. Hierzu gibt es eine Vielzahl an Übungen, die Risikofaktoren entgegenwirken können; sie lassen sich sowohl präventiv nutzen als auch vor bzw. nach schwierigen Lebensphasen gezielt einsetzen (vgl. Böhme 2019: 58).

Die Kinder, die in islamistisch oder salafistisch geprägten Familien aufwachsen, bekommen von ihren Eltern oftmals eine dichotome Weltansicht vermittelt. Die Welt wird unterteilt in „gut“ vs. „böse“, „Freund“ vs. „Feind“, „erlaubt“ vs. „verboten“. Damit einhergehend entstehen für die Kinder klare Vorstellungen davon, mit welchen Menschen sie Kontakt haben sollen und mit welchen nicht. Diese Vorstellung, dass die Welt nur „schwarz“ oder „weiß“ sein kann, wird vor allem in der Schule zu einer Herausforderung für die betroffenen Kinder, die Lehrkräfte, aber auch die Mitschüler*innen. Es können starke Loyalitätskonflikte entstehen, da es hier zu Zusammenstößen unterschiedlichster Ansichten und Überzeugungen kommt. Die Kinder erleben – teilweise zum ersten Mal – Widersprüche, die es auszuhalten gilt. Weiterhin kommen die Kinder an den Punkt, an dem sie unterschiedliche Themen kritisch beäugen, da die Schule das von ihnen fordert und solche Haltungen auch fördert. Kinder, die mit einem geschlossenen Weltbild aufwachsen, werden ggf. vor die Möglichkeit gestellt, ihr eigenes Leben zu hinterfragen. Dass Kinder dadurch in starke Loyalitätskonflikte geraten können, ist nicht unwahrscheinlich. Für viele wird der Spagat zwischen Familie und Schule schwierig, manchmal sogar unerträglich.

Hierbei spielen innere Schutzfaktoren, wie ein positives Selbstkonzept, aber auch Haltungen und Einstellungen, eine elementare Rolle. Doch wie können diese Faktoren gefördert werden?

Das **Selbstwirksamkeitserleben** hilft bei Rückschlägen, mit denen jeder Mensch früher oder später im Leben konfrontiert ist. Selbstwirksamkeit entsteht durch die gefühlsmäßige Überzeugung, Herausforderungen meistern zu können. Wenn das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit wenig oder kaum ausgeprägt ist, wer-

den Probleme als unüberwindbare Hindernisse wahrgenommen. Beide Empfindungen – „Ich kann es!“ vs. „Ich kann es nicht!“ – prägen das Selbstkonzept, welches wiederum die Veränderung des eigenen Erlebens und Verhaltens ermöglicht (vgl. Pauls 2011: 751).

Im Zusammenspiel mit einem dichotomen Weltbild hat die Sensibilisierung für die Idee der Pluralität eine gewichtige Bedeutung, gemäß dem Leitsatz „Ich bin anders als du, und das ist okay so. Wir sind beide gut, so wie wir sind.“ Die Schule lässt sich als Ort der Vielfalt nutzen. Kindern kann hier aufgezeigt werden, wie viele unterschiedliche Lebensführungen möglich sind und dass all diese Lebensformen auch ihre Berechtigung haben.

In Anbetracht dessen, dass eine strikte Geschlechter- bzw. Rollenverteilung in islamistisch bzw. salafistisch geprägten Familien nicht unüblich ist, sollte auch hierbei der Fokus auf der Stärkung von Pluralität und Selbstwirksamkeit liegen. Im Zuge dessen ist das Bewusstwerden und das Kommunizieren der eigenen Gefühle und Bedürfnisse unumgänglich (wie beispielsweise „Ich bin ein Mädchen und ich mag Karate.“). Hier kann es mitunter dazu kommen, dass die Kommunikation und der Zugang zu den eigenen Gefühlen oftmals gar nicht so leicht fallen, wenn eigene Bedürfnisse, die nicht ins Weltbild passen, bisher kaum berücksichtigt wurden. Der Schutzfaktor der **Kommunikation** stellt nicht nur eine Brücke zu den eigenen Emotionen und Gedanken dar, sondern hilft auch, innerhalb der Klassengemeinschaft Anschluss zu finden. „Reale soziale Verbindungen [...] stärken unsere Resilienz ungemein. Stabile soziale Beziehungen, [...], in der Familie oder auch im Freundeskreis, bilden einen Hauptfaktor der Resilienz“ (Böhme 2019: 69) Es kommt zu einer Art Kreislauf, da enge Bindungen wiederum resiliente Persönlichkeitsmerkmale des Kindes erhöhen können und diese Merkmale zugleich das Sozialverhalten innerhalb einer Gemeinschaft beeinflussen.

Ein Risiko bei geschlossenen Systemen kann sein, dass es zu einer Abgrenzung bis hin zur völligen Isolation von der „äußeren Welt“ kommt. Hier liegt es vor allem an den Fachkräften, dass Stigmatisierung entgegen getreten wird und die Kinder aus islamistisch bzw. salafistisch gepräg-

ten Kontexten nicht automatisch eine Sonderstellung bekommen und damit verbunden in die Außenseiter*innenrolle rutschen. Vielmehr sollte die Klassengemeinschaft als Chance für **tragfähige Beziehungen und tiefe Freundschaften** genutzt werden, um Kindern Geborgenheit, Respekt sowie Zusammenhalt zu vermitteln. Solche gleichaltrigen Beziehungen können auch dazu geeignet sein, ein allzu enges Weltbild allmählich vorsichtig aufzubrechen.

Auch die Zuschreibungen von Schuld und Ängsten sind bedeutend. Das Bedrohungsszenario der Hölle ist ein Narrativ, welches enorme (Verlust-)Ängste auslösen kann. Im Zusammenhang damit steht oftmals ein Schuldeingeständnis gemäß dem Gedanken „Ich bin schuld, wenn ich in die Hölle komme und dann von Mama getrennt bin.“ Schuld und Ängste sind somit eng miteinander verwoben. Ein wichtiger Schutzfaktor ist hierbei der **Umgang mit Ängsten** und das Aufzeigen von Handlungsoptionen wie „Wenn ich traurig bin, dann gehe ich zu meinem Freund und erzähle ihm von meinen Sorgen.“

ICH HABE – ICH BIN – ICH KANN

Zusammenfassend: Für das praktische Arbeiten mit Kindern stellt das Modell von Edith H. Grotberg eine gute Arbeitsgrundlage dar. Die US-amerikanische Wissenschaftlerin forschte länder- und kulturübergreifend zu Resilienz und benennt „drei Quellen der Resilienz“. Grotberg beschreibt, dass Kinder sich zur Überwindung schädigender Ereignisse auf drei Resilienzquellen verlassen, die ihnen vermitteln: „ICH HABE Menschen auf die ich mich verlassen kann“, „ICH BIN anderen Menschen wichtig“, „ICH KANN Lösungen für meine Probleme finden.“ (vgl. Grotberg 2011: 55)

Im folgenden Praxisteil werden unterschiedliche religionssensible Übungen vorgestellt, die dabei helfen, sowohl in der Klassengemeinschaft als auch im Einzelsetting zentrale Schutzfaktoren zu

erkennen und zu stärken. Sie trainieren sowohl ICH-HABE-, ICH-BIN- als auch ICH-KANN-Faktoren. Ein ressourcenorientierter Blick der Fachkräfte ist bei der Umsetzung der Übungen unerlässlich.

4 Resilienzförderung in der Klassengemeinschaft – Gruppenübungen

Resilienzförderung innerhalb einer Klassengemeinschaft ist eine gute Möglichkeit, sowohl äußere als auch innere Schutzfaktoren von Kindern zu stärken. Hierzu zählen nicht nur positive Rollenvorbilder, die sowohl die Lehrkräfte als auch die Kinder füreinander sein können. Ebenfalls schützend wirkt der positive Einfluss des sozialen Miteinanders und der Kontakt zu gleichaltrigen Kindern. Integration ist ein wichtiges Stichwort, da ein verständnisvolles Miteinander und ein offener Umgang sich durch gemeinschaftliche Übungen etablieren und verfestigen können. Insbesondere innerhalb einer Schulklasse sind diese Aspekte unumstößlich, da in Schulen die unterschiedlichsten Lebenswelten aufeinandertreffen und miteinander lernen. Automatisch entstehen hier Konfliktsituationen, die ausdiskutiert und verhandelt werden müssen. Dies wiederum fördert Akzeptanz und Toleranz, was wiederum zu einem diskriminierungsfreien Schulklima beiträgt. Auch können Gruppenübungen ermöglichen, dass bereits isolierte Kinder sich wieder neu in die Klassengemeinschaft integrieren und integriert werden. Die Erfahrung, selbstwirksam zu sein sowie Haltungen und Einstellungen kommunizieren zu können, können Kinder als Kernkompetenzen in den folgenden Übungen stärken und trainieren. Die Angaben zur Klassenstufe sind als Empfehlungen gedacht. Die einzelnen Übungen können individuell an den Entwicklungsstand der Klassen und Kinder angepasst werden.

Ab
Klasse
1 bis 2

4.1 Was lief bei mir heute gut?²

Ziele:

- ✓ Stärkung des Selbstwertes
- ✓ Stärkung der Selbstwirksamkeit

Dauer: ca. 15 Minuten

Durchführung:

Alle Kinder überlegen individuell für sich, welche drei Dinge heute bei ihnen gut liefen bzw. worüber sie sich gefreut haben. Im Anschluss können diese vorgestellt werden:

- Alle Kinder stellen eine Erfahrung vor.
- Ein paar Kinder stellen alle drei Erfahrungen vor.

Reflexion:

Nachdem die Kinder ihre individuellen Erfahrungen vorgestellt haben, kann mit der Reflexionsrunde begonnen werden. Dazu werden folgende Fragen an die Kinder gestellt:

- Warum lief es gut?
- Was habe ich dazu beigetragen, dass es gut lief?
- Was kann ich tun, dass das noch öfter passiert?

Diese Fragen werden in großer Runde freiwillig von den Kindern beantwortet.

Hinweis:

Diese Übung eignet sich als Abschluss eines Schultages (oder zum Ende einer Woche).

² In Anlehnung an: Biber-Blog „Was ist gut gelaufen – Übung“ im Kurzfilm „Was Kinder stark macht“ <http://biber-blog.com/blog/uebungen-selbstvertrauen-selbstwertgefuehl-staerken/> (zuletzt aufgerufen am 27.10.2020).

Ab
Klasse
3 bis 4

4.2 Sei, wer immer du sein willst³

Ziele:

- ✓ Stärkung des Selbstwertes der Protagonist*innen durch:
 - symbolische Wunscherfüllung
 - positive Spiegelung
- ✓ Einsatz für andere

Dauer:

ca. 45 Minuten – pro Rollenspiel mit einer Hauptrolle 30 Minuten + 15 Minuten für die Reflexion

- ➔ vor allem für Klassenfahrten oder Projektstage angedacht, da bei dieser Übung sehr viel Zeit benötigt wird
- ➔ Jedes Kind sollte einmal die Hauptrolle übernehmen können.

Vorbereitungen:

- Auszeichnung für die Protagonist*innen: Form einer Urkunde oder Ähnliches
- Eine Geschichte über ein Unglück bzw. eine Rettung oder Heldentat
- Durchsprechen und Ausgestalten der Szenen (ggf. Utensilien, wie zum Beispiel Kissen, Decken, Verbände etc. bereitstellen)
- Rollenverteilung (jedes Kind darf sich die eigene Rolle aussuchen, im Konfliktfall werden Rollen ausgehandelt)

Ablauf:

Die ganze Klasse (inklusive Lehrkraft) wird in ein Rollenspiel eingebunden. Jedes Kind und jede Lehrkraft bekommt eine Rolle zugewiesen. Es gibt eine Hauptrolle, die zugleich Held*in (Retter*in von Mensch und Tier in Not und heldenhaftes Vorbild) des Rollenspiels ist. Diese Schüler*in bekommt zum Spielende eine Auszeichnung für ihr heldenhaftes Einsetzen überreicht. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle, die das Gesamtgeschehen überblicken und ggf. intervenieren kann. Insbesondere in Spiel-

³ In Anlehnung an Aichinger, Alfons: Resilienzförderung mit Kindern, S.89 ff.

szenen, in denen die heldenhafte Hauptrolle nicht weiter weiß, kann es hilfreich sein, wenn eine Lehrkraft die Rolle der „unterstützenden Doppelgänger*in“ übernimmt, die für die Hauptrolle zum inneren Beistand wird. Sie spiegelt unterstützend die Tat der Hauptrolle und gibt bewundernde Kommentare.

Beispielszene für unterstützende*n Doppelgänger*in:

Feuerwehreinsatzleitung (Hauptrolle) und Feuerwehrfrau (Lehrerin) werden zu einem Einsatz gerufen. Sie erreichen ein brennendes Haus. Die Feuerwehrfrau unterstützt die Einsatzleitung bei der Arbeit mit folgenden Kommentaren: „Müssen wir jetzt nicht alle Menschen und Tiere aus dem Haus holen?“ oder „Denken Sie, Sie können den verletzten Hund aus dem Haus tragen?“ oder „Das machen Sie alles so toll!“

Durchführung:

Das Kind, welches die Hauptrolle spielt, überlegt sich eine Situation, in der es eine heldenhafte Tat spielen kann. Daran angeknüpft werden Nebenrollen an die weiteren Kinder vergeben. Die Kulissen werden nun aufgebaut. Nun kann mit dem Spiel begonnen werden. Nachdem die Heldentat vollbracht ist, erhält die Hauptrolle in einer Zeremonie eine Auszeichnung von der unterstützenden Doppelgänger*in überreicht.

Reflexion:

Im Anschluss werden alle Kinder für ihre Spielleistungen gelobt. Dieses Lob ist sehr wichtig, weil es für Kinder herausfordernd sein kann, sich selbst zurückzunehmen und einem anderen Kind die Hauptrolle zuzugestehen.

Fragen an die Kinder können sein:

- Wie habt ihr euch in eurer Rolle gefühlt?
- Hattest du genug Unterstützung? Wie hätten dich die anderen Kinder mehr unterstützen können? Wie hättest du andere Kinder unterstützen können?
- Was hattet ihr noch für Ideen?

Nachbereitung:

Nachdem alle Kinder einmal die Hauptrolle spielen durften, werden alle Kinder gebeten, ihre Geschichten zu schreiben und ein Bild davon zu malen. Das hat den Zweck, dass eine bunte Galerie mit vielen Held*innen im Klassenzimmer entstehen kann.

Hinweis:

Wichtig ist, dass auf eventuelle Erlebnisse der Kinder Rücksicht genommen wird. So ist es zum Beispiel ratsam, dass keine Ertrinken-Szenen gespielt werden, wenn Kinder mit einer entsprechenden Fluchtgeschichte im Klassenverband sind.

Für die Rollenspiele ist das Nachspielen von Wettkämpfen weniger geeignet, da es dabei um Sieger*innen und Verlierer*innen geht und im Anschluss Gräuel gegenüber der Sieger*in entstehen könnte.

Kinder haben individuelle Bedürfnisse, die es bei der Rollenvergabe zu berücksichtigen gilt, damit sie ihre eventuell vorhandenen Aggressionen und ihren motorischen Betätigungsdrang durch das Spiel steuern und abarbeiten und ihre körperlichen Fähigkeiten positiv einsetzen können.



4.3 Begrüßungsrituale⁴

Ziele:

- ✓ Stärkung des Klassenzusammenhalts
- ✓ Vertrauen untereinander schaffen und stärken
- ✓ Kennenlernen von Begrüßungsritualen

Dauer: ca. 30 Minuten

Vorbereitungen:

- Im Klassenverband überlegen, welche verschiedenen Begrüßungsrituale den Kindern einfallen
- Diese an die Tafel schreiben, sodass jedes Kind beim Spiel nochmal nachschauen kann

Beispiele:

- Verbeugen
- Umarmung
- High-Five
- Hand aufs Herz

Tische und Stühle werden an den Rand geschoben, um in der Mitte des Raumes genügend Platz zu haben, sich zu bewegen.

Hinweis:

Wichtig ist, dass die Kinder ihre eigenen Grenzen kennen und diese artikulieren lernen. Deshalb wird

⁴In Anlehnung an Kriebs, Simone: Resilienz in der Schule – Wie Kinder stark werden, S. 156.

zu Beginn geklärt, welche Begrüßungsrituale den Kindern unangenehm sind. Diese werden dann gestrichen.

Durchführung:

Alle Kinder (bei ungerader Zahl inklusive der Lehrkraft) bilden zwei Kreise – einen inneren und einen äußeren Kreis, sodass sich immer zwei Personen gegenüber stehen. Diese zwei Personen begrüßen sich individuell mit dem ausgehandelten Begrüßungsritual und sagen den Satz: „Schön, dich zu sehen.“ Im nächsten Schritt teilen sie der Person gegenüber mit: „Ich mag an dir...“ und als dritten Schritt überlegen sich die Kinder, was sie der anderen Person noch Freundliches sagen möchten.

Beispiele können sein:

- „Ich bin glücklich, wenn...“
- „Ich bin dankbar für...“
- „Was ich mir am meisten wünsche...“
- „Mein schönster Moment in den letzten Tagen war...“
- „Ich freue mich auf den Tag mit dir, weil...“

Dann wandert der äußere Kreis zur nächsten Person, so dass sich jetzt wieder zwei neue Paare gegenüberstehen, und die Begrüßung beginnt von vorne.

Reflexion:

Im Anschluss wird die Übung kurz in der Klasse besprochen. Folgende Fragen an die Kinder sind möglich:

- Wie habt ihr euch gefühlt?
- Ist es euch leicht gefallen, Komplimente zu machen?
- Ist es euch leicht gefallen, die Komplimente anzunehmen?
- Gibt es im Nachhinein Begrüßungsrituale, die euch doch unangenehm waren?



4.4 Wohlfühloase⁵

Ziele:

- ✓ Stärkung des Klassenzusammenhalts
- ✓ Stärkung des Selbstwertes durch Erfahrung positiver Bestärkung
- ➔ Die Übung kann insbesondere genutzt werden, um ein Kind wieder in die Klassengemeinschaft zu integrieren.

Dauer: ca. 15 Minuten

Vorbereitungen:

- Sitzgelegenheit für jedes Kind, Stuhlkreis mit einem besonderen Stuhl in der Mitte (ggf. Stuhl dekorieren) bereitstellen
- Für die Reflexionsrunde die Reflexionsfragen (siehe unten) an die Tafel schreiben

Durchführung:

Ein Kind, welches in den Genuss der Wohlfühloase kommen soll, setzt sich auf den Stuhl. Die anderen Kinder setzen sich im Halbkreis auf ihre Stühle um das Kind herum, sodass jedes Kind Augenkontakt mit dem auserwählten Kind hat. Nun sagt jedes Kind auf dem Sitzkissen etwas Positives zu dem Kind, das auf dem Stuhl/Hocker oder Karton sitzt.

In großen Klassen kann eine Anzahl von Kindern bestimmt werden, die etwas Positives sagen (ebenfalls auf freiwilliger Basis). Auch können die Kinder mal selbst bestimmen, wer wohl eine Wohlfühloase gebrauchen könnte. So lernen die Kinder, achtsam untereinander zu sein und dass sie Aufmerksamkeit geschenkt bekommen, wenn sie diese brauchen, und dass es sich lohnt, wenn sie Fürsorge zeigen.

Hinweis:

Bei der Übung sollten die Lehrkräfte darauf achten, dass sich genug freiwillige Kinder finden, denen positive Dinge für die Person einfallen, die in der Mitte sitzt. Um den Kindern den Einstieg zu erleichtern, kann die Lehrkraft den ersten Satz sagen. Für jedes Kind sollten mindestens fünf positive Eigenschaften aufgezählt werden.

⁵ In Anlehnung an Kriebs, Simone: Resilienz in der Schule – Wie Kinder stark werden, S. 170-171.

Reflexion:

Im Anschluss wird die Übung besprochen. Dabei sollen folgende Fragen geklärt werden:

- Wie habt ihr euch dabei gefühlt? Wie fühlt ihr euch jetzt?
- Fiel es euch leicht, etwas Positives zu sagen bzw. es anzunehmen oder ist es euch schwer gefallen?
- Woran könnte das gelegen haben?



4.5 Es gibt immer eine Lösung⁶

Ziele:

- ✓ Lösungsstrategien finden und mit Herausforderungen selbstsicher umgehen
- ✓ Kennenlernen anderer Lösungsstrategien der Kinder
- ✓ Lernen, nach Unterstützung zu fragen

Dauer: ca. 45 Minuten

Vorbereitungen:

- Kopiervorlage für die Kinder kopieren
- (Bunt)-Stifte, Plakate bereitstellen

Durchführung:

Allen Kindern werden die Arbeitsblätter ausgeteilt. Sie können entweder selbstständig oder innerhalb der Klasse die zwei beschriebenen Situationen (vor-) lesen. Zuerst malt jedes Kind für sich zwei Bilder dazu. Im Anschluss wird die Klasse in Kleingruppen (4 bis 5 Schüler*innen) aufgeteilt. Die Kleingruppen bearbeiten die Fragen, die auf dem Aufgabenblatt stehen. Die Plakate, die von den Gruppen gemalt werden, können anschließend besprochen werden.

⁶In Anlehnung an Kurt, Aline: Resilienz entwickeln und stärken in der Grundschule, S. 84.

Hinweis:

Es sollte noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass es mehrere Antworten auf die Fragen geben kann.

Nachbereitung:

Die Bilder werden gut sichtbar an die Tafel geheftet und alle Kinder dürfen sich diese anschauen. Auch die Plakate sollen gut sichtbar im Klassenraum aufgehängt werden, damit in der Gruppenreflexion darauf eingegangen werden kann.

Hierbei können folgende Fragen gestellt werden:

- Wie geht es euch, wenn ihr die Bilder mit dem Plakat vergleicht?
- Welche Gefühle habt ihr, wenn ihr die Bilder anschaut?
- Welche Gefühle habt ihr, wenn ihr das Plakat betrachtet?

Kopiervorlage: Selbstverantwortlich Probleme lösen

Lies den Text in den Kästchen durch. Es werden zwei Situationen beschrieben.
Male zu jeder Situation ein Bild.

| | |
|--|--|
| | Mohammed ist Fridas Freund. Doch nun möchte sie nicht mehr mit ihm spielen. Sie möchte lieber mit den anderen Mädchen Verstecken spielen. Sie tut so, als würde sie ihn nicht kennen. |
| | Nun streiten sich beide. Er findet es blöd, dass sie nur noch mit den Mädchen Verstecken spielen will und keine Zeit mehr für ihn hat. Er schimpft mit ihr. Sie sagt: „Du bist schuld!“ |

Kommt in einer kleinen Gruppe zusammen. Beantwortet diese Fragen. Es kann mehrere Antworten auf eine Frage geben.

1. Was bedeutet: Zu einem Streit gehören immer zwei?
2. Was hat Mohammed gemacht, sodass es zu einem Streit gekommen ist?
3. Was hat Frida gemacht, sodass es zu einem Streit gekommen ist?
4. Überlegt, wie man den Streit lösen kann. Was würdet ihr machen?
5. Entscheidet, was für beide das Beste ist. Gestaltet zusammen ein Plakat, auf das ihr eure Antwort malt oder schreibt.



4.6 Unsere Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Ziele:

- ✓ Pluralität sichtbar machen
- ✓ Akzeptanz gegenüber Gemeinsamkeiten und Unterschiede von anderen Menschen stärken

Dauer: ca. 20 bis 30 Minuten (je nachdem, wie viele Fragen bearbeitet werden)

Vorbereitungen:

- Platz im Klassenraum schaffen, um Bewegungsfreiheit zu haben
- Reflexionsfragen an die Tafel schreiben

Durchführung:

Alle Kinder stehen auf und sammeln sich in der Mitte des Raums. Im Raum befindet sich eine imaginäre Skala („sehr gerne“ über „gern“ bis „gar nicht gern“ oder „ja“ und „nein“ oder Angaben von Mengen etc.). Die Lehrkraft stellt nun eine der unteren Beispielfragen, anhand derer sich die Kinder an der imaginären Linie aufstellen. Pro Frage können 2 bis 3 Kinder freiwillig eine kurze Begründung für ihre (vorzugsweise unterschiedlichen) Positionen abgeben. Dann gehen alle Kinder wieder in die Ausgangsposition zurück und eine neue Frage wird gestellt. Nachdem sich die Kinder eingeübt haben, können sie eigene Fragen wählen.

Beispielfragen

1. Skalierungsfragen: „sehr gerne“ bis „gar nicht gerne“

- Wie gerne fahrt ihr mit dem Fahrrad zur Schule?
- Wer liest gerne?
- Wie gerne macht ihr in eurer Freizeit Sport?

2. Skalierungsfragen: „ja“ bzw. „nein“

- **Wer hat eine Religion?**

Hinweis: Es gibt fünf Weltreligionen: Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Judentum.

Kennt ihr noch weitere?

- Wer hat ein Haustier?
- Wer hat Geschwister?

3. Skalierungsfragen mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten

- Wer hat im Sommer (Herbst, Winter, Frühling) Geburtstag?
- Wer spricht eine, zwei oder mehr Sprachen?
- Wer ist schon einmal, zweimal oder mehrere Male umgezogen? Wer noch nie?

Reflexion:

Im Anschluss an die Übung sollen folgende Fragen innerhalb der Klasse besprochen werden:

- Wie habt ihr euch als Teil einer Gruppe gefühlt?
- Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr allein standet?
- Was glaubt ihr, warum bilden Menschen Gruppen?
- Warum wollen Menschen zu einer Gruppe gehören?
- Zu welcher Gruppe wollt ihr gehören?
- Wie kann man jemanden in eine Gruppe aufnehmen?

Die Reflexion bei dieser Übung ist besonders relevant, da es vor allem darum geht, Gemeinsamkeiten zu entdecken und Unterschiede zu akzeptieren. Außerdem zeigt die Reflexion, warum Gruppenzugehörigkeit so wichtig ist und wie es ist, nicht Teil einer Gruppe zu sein.



4.7 Meine Gefühle⁷

Ziele:

- ✓ Die Kinder lernen insbesondere mit drei der vier Grundgefühle – Angst, Trauer und Wut – umzugehen
- ✓ Austausch von freudigen Ereignissen

Dauer: ca. 30 Minuten (nur Grundübung), ca. 45 Minuten (mit Fortsetzung)

Vorbereitungen:

- Einteilung der Kinder in Vierer-Gruppen
- Arbeitsblätter kopieren, eins für jedes Kind (siehe Kopiervorlage)

Durchführung:

1. Meine Gefühle (Grundübung)

Die Kinder kommen in Vierergruppen zusammen. In den Gruppen zeichnen sie Symbole für Angst, Trauer, Wut und Freude. Sie stellen sich gegenseitig Fragen, zum Beispiel: „Woran merkst du, dass du wütend bist?“, „Wie fühlst du dich, wenn du traurig bist und was machst du dann?“ Im Anschluss überlegen sie gemeinsam, wie sie damit umgehen und schreiben verschiedene Ideen auf. Danach suchen sie sich eine andere Gruppe und vergleichen ihre Ideen.

2. Aktionsplan meiner Gefühle (optionale Fortsetzung)

Bei der Fortsetzung schreibt jedes Kind eigene Ideen auf und trägt diese zusammen zu einem *Aktionsplan der Gefühle*. Auch dies kann in Kleingruppen oder in der gesamten Klasse vorgestellt werden.

⁷ In Anlehnung an Kurt, Aline: Resilienz entwickeln und stärken in der Grundschule, S. 58.

Kopiervorlage: Meine Gefühle

1. Wie fühlt ihr euch bei Angst, Trauer, Wut, Freude? Male auf dein Arbeitsblatt das Ergebnis.
2. Überlegt zusammen: Wie geht ihr mit den Gefühlen um? Male oder schreibe das Ergebnis in die mittlere Spalte.
3. Nun suchen sich alle eine neue Gruppe. Vergleicht eure Ergebnisse. Haben die anderen auch tolle Ideen? Dann male oder schreibe diese Ideen in die letzte Spalte bei „Vergleich“.

| | Malen | Wie geht ihr damit um? | Vergleich |
|---------------|-------|------------------------|-----------|
| Freude | | | |
| Angst | | | |
| Wut | | | |
| Trauer | | | |

Kopiervorlage: Aktionsplan der Gefühle

1. Was hilft dir, wenn du Angst hast? Was hilft dir, wenn du traurig bist? Was hilft dir, wenn du wütend bist? Was machst du am liebsten, wenn du dich freust? Schreibe oder male deine Antwort auf.

| Schreiben | Malen |
|---|-------|
| Wenn ich Angst habe, dann hilft mir... | |
| Wenn ich traurig bin, dann hilft mir... | |
| Wenn ich wütend bin, dann hilft mir... | |
| Wenn ich mich freue, mache ich am liebsten... | |



4.8 Kommunikation mal anders – ein Pantomime-Spiel⁸

Ziele:

- ✓ Gelungene Kommunikation erproben
- ✓ Gelungene Kommunikation erkennen

Dauer: ca. 30 Minuten

Vorbereitungen:

- Freie Tafel
- Sand- bzw. Stoppuhr bereithalten

Durchführung:

Mit Hilfe eines Pantomime-Spiels sollen die Kinder Kommunikation mal anders erfahren. Hierbei sollen sie zuerst im Klassenverband gemeinsam überlegen, was nicht zu einer gelungenen Kommunikation gehört. Hierbei können verschiedene Fragen helfen, die von der Lehrkraft gestellt werden. Beispiele sind: „Was macht es schwierig, miteinander zu reden? Was empfindet ihr als angenehm, wenn ihr mit anderen Menschen redet? Wie möchtet ihr nicht, dass mit euch umgegangen wird?“

Diese Ideen werden an der Tafel zusammen getragen.

Beispiele:

- Einander nicht zuhören
- Nicht aussprechen lassen
- Abwehrende Körpersprache
- Nicht ernst nehmen
- Unhöflich sein
- Nur anderen die Schuld geben
- usw.

⁸ In Anlehnung an Kurt, Aline: Resilienz entwickeln und stärken in der Grundschule, S.105.

Nun sollen alle überlegen, wie Kommunikation gut gelingen kann. Dazu sollen mindestens so viele Beispiele gefunden werden, wie zu der Kommunikation, die weniger gut gelingt.

Beispiele:

- Zuhören
- Aussprechen lassen
- Einladende Körperhaltung
- Ernst nehmen
- Höflich sein
- Lösungsorientiert sein
- usw.

Im Anschluss wird die Klasse in zwei Teams aufgeteilt: „schwierige Kommunikation“ und „gelungene Kommunikation“. Diese treten bei einem Pantomime-Spiel gegeneinander an. Zwei Kinder aus einer Gruppe bilden ein „Kommunikationspaar“ und spielen pantomimisch eine Unterhaltung in einer vorgegebenen Zeit (zum Beispiel 60 Sekunden). Die eigene Gruppe soll erraten, was gespielt wird (zum Beispiel „nicht zuhören“). Die Gruppe, die die meisten Kommunikationsformen errät, gewinnt.

Reflexion:

- Ist es euch leicht/schwer gefallen, die Unterhaltung zu spielen?
- Was war besonders schwer/leicht?
- Wie habt ihr euch dabei gefühlt?
- Wie war es für die beobachtenden Kinder, die Unterhaltungen zu sehen?



4.9 Meine tierischen Helfer⁹

Ziele:

- ✓ Erkenntnis, bei Angst nicht allein zu sein
- ✓ Lernen, sich Hilfe oder Trost zu holen
- ✓ Aufbau von Optimismus und Selbstvertrauen

Dauer: ca. 30 Minuten

Vorbereitungen:

- Tierkarten ausdrucken (das gleiche Motiv mehrmals ausdrucken, damit jedes Kind die Möglichkeit hat, das Tier seiner*ihrer Wahl auszusuchen) und ausschneiden (Lehrkräfte)
- Eine Karte ist leer. Bei dieser haben Kinder die Möglichkeit, selbst noch ein Tier zu zeichnen, welches nicht dabei ist aber für sie wichtig ist.
- Reflexionsfragen an die Tafel schreiben/sichtbar machen

Durchführung:

Zuerst werden die Karten auf einem großen Tisch ausgelegt. Die Kinder können sich in Ruhe die verschiedenen Tiere anschauen. Danach dürfen sie nacheinander auf die Tiere zeigen und sagen, welches Tier sie auf dem Bild erkennen. Im Anschluss suchen sie sich eines aus und nehmen die Karte mit auf ihren Platz. In das rechte Feld schreibt nun jedes Kind in Einzelarbeit auf, was es mit dem Tier verbindet und in welchen Situationen das Tier ihm helfen könnte. Die Tiere sind hier symbolische Stellvertreter für Gefühle, die es ihnen erleichtern sollen, über Gefühle zu sprechen. In der Klasse berichten die Kinder dann, warum sie dieses Tier ausgesucht haben und welche Eigenschaften sie mit dem Tier verbinden.

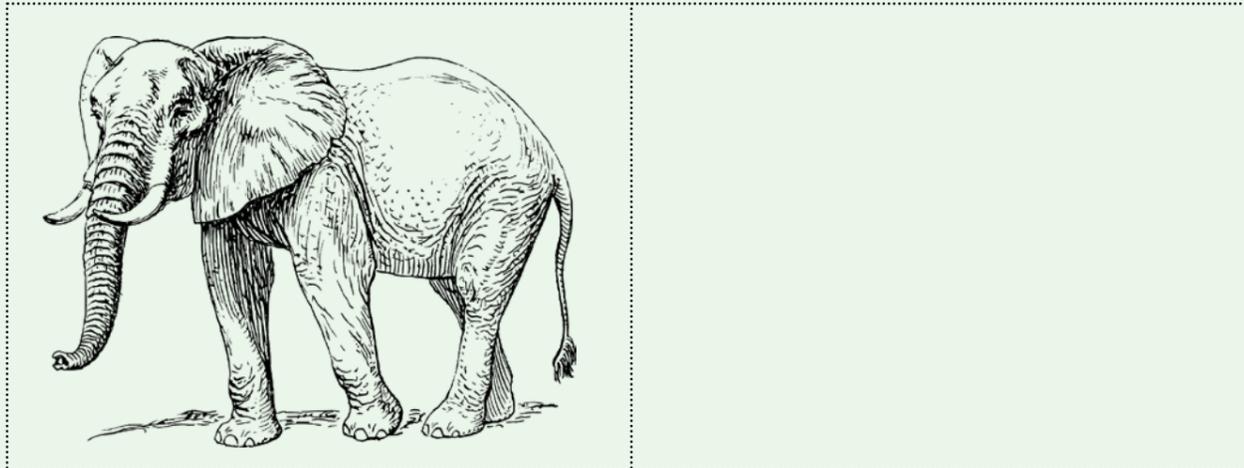
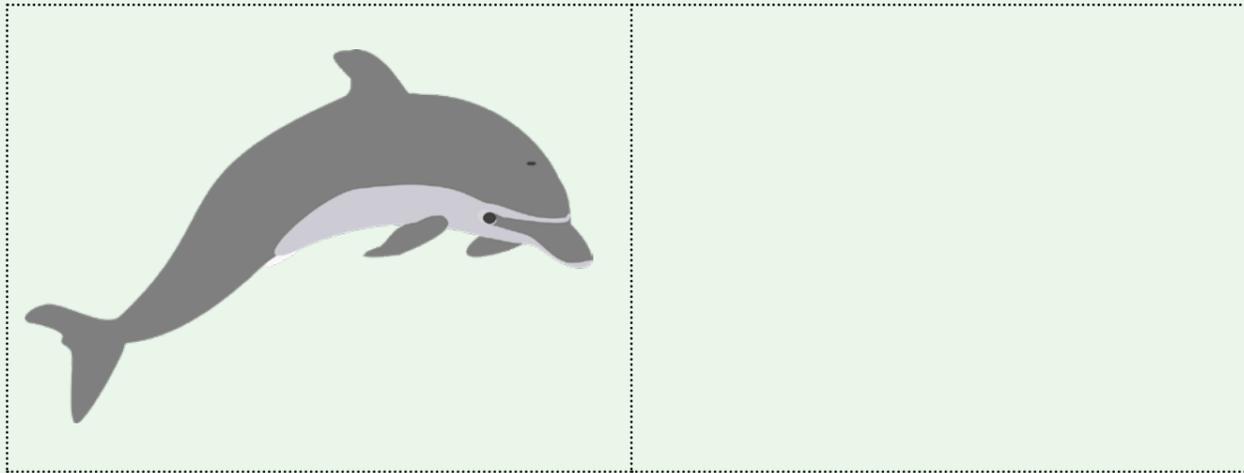
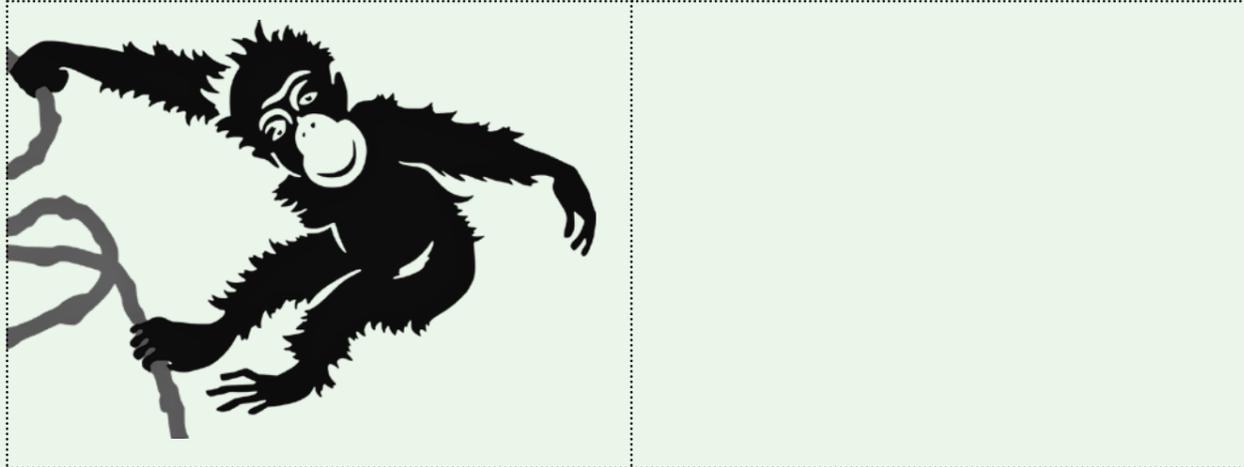
Reflexion:

Mögliche Fragen für die Reflexion können sein:

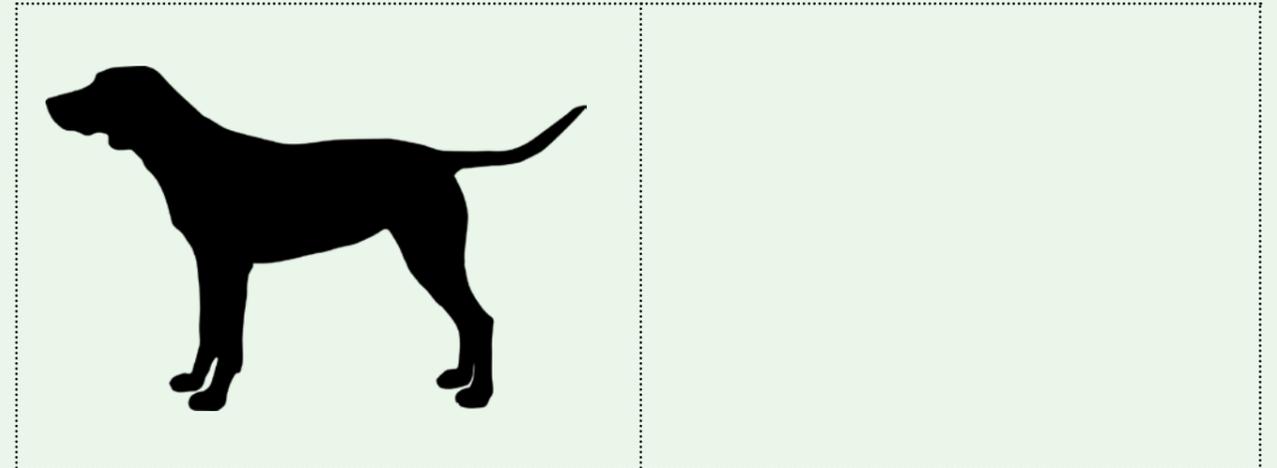
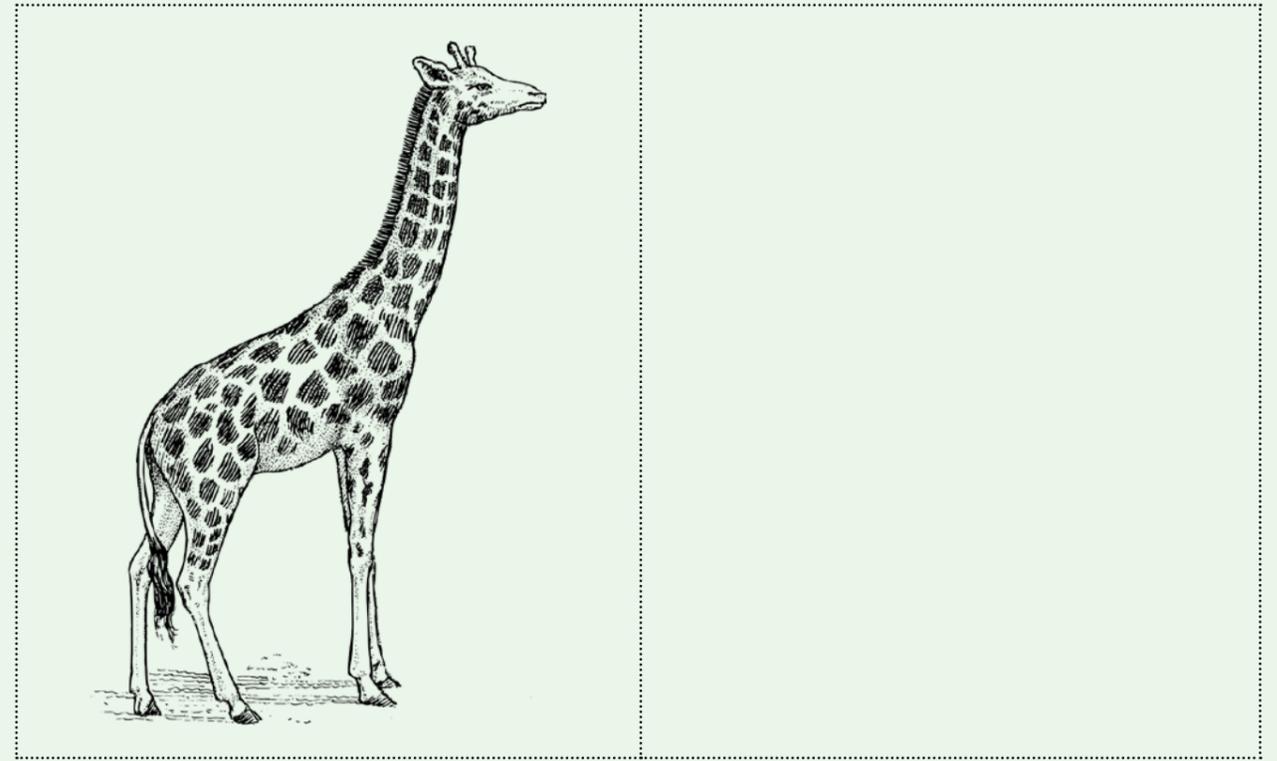
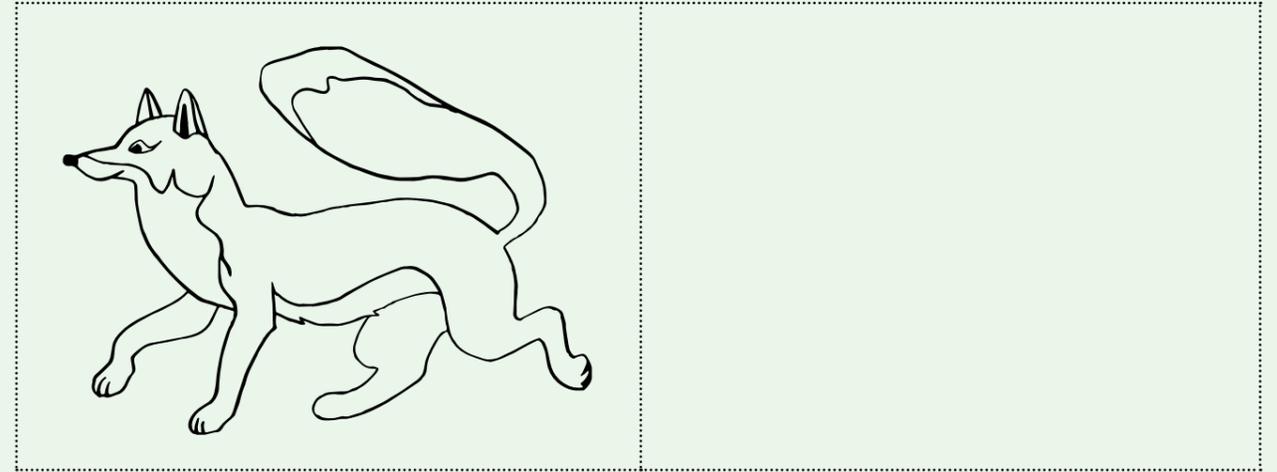
⁹ In Anlehnung an Kurt, Aline: Stark wie ein Gorilla, mutig wie eine Löwin. Resilienz entwickeln und fördern in der Kita – Ein Praxisbuch, S. 66-70.

- Womit verbindest du dieses Tier?
- Welche Eigenschaften hat dieses Tier?
- Hat noch jemand dieses Tier ausgewählt und verbindet damit andere Eigenschaften?
- In welchen Situationen kann dir dieses Tier helfen?

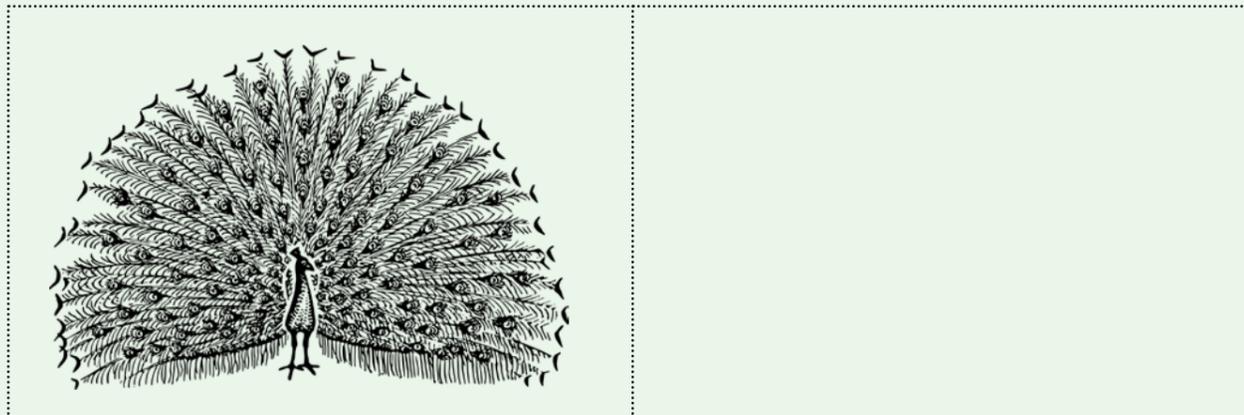
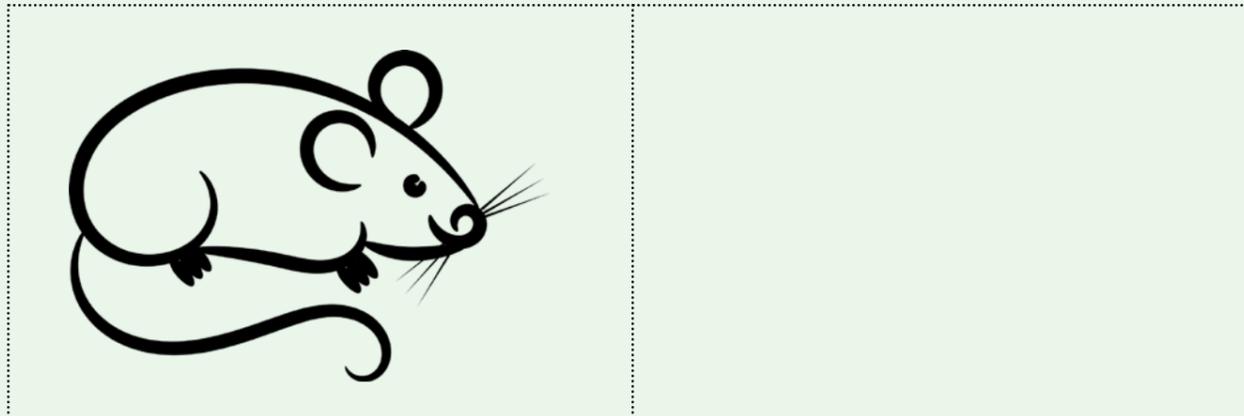
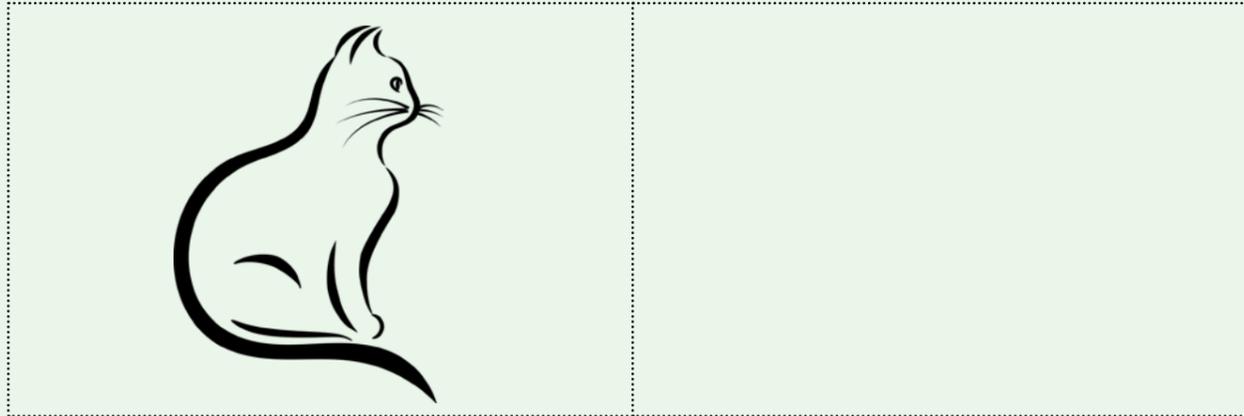
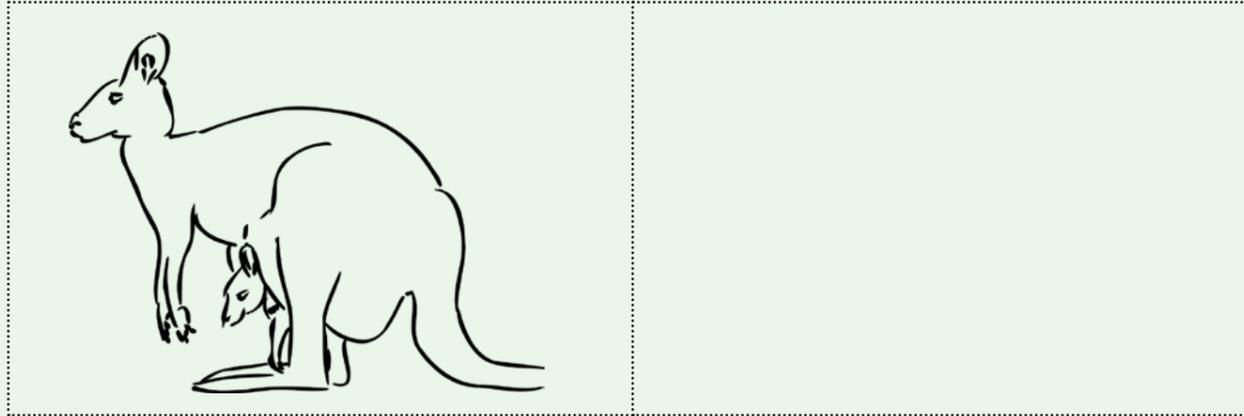
Kopiervorlage: Meine tierischen Helfer



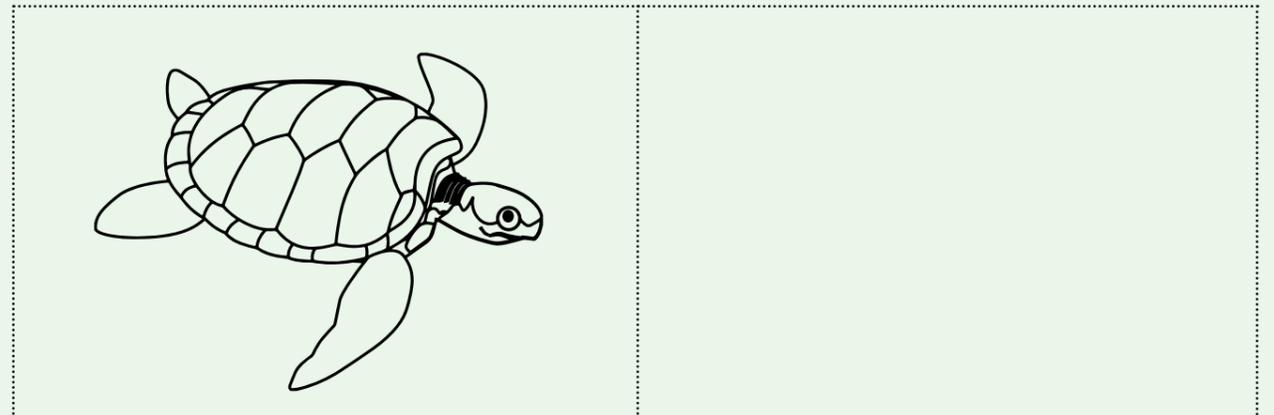
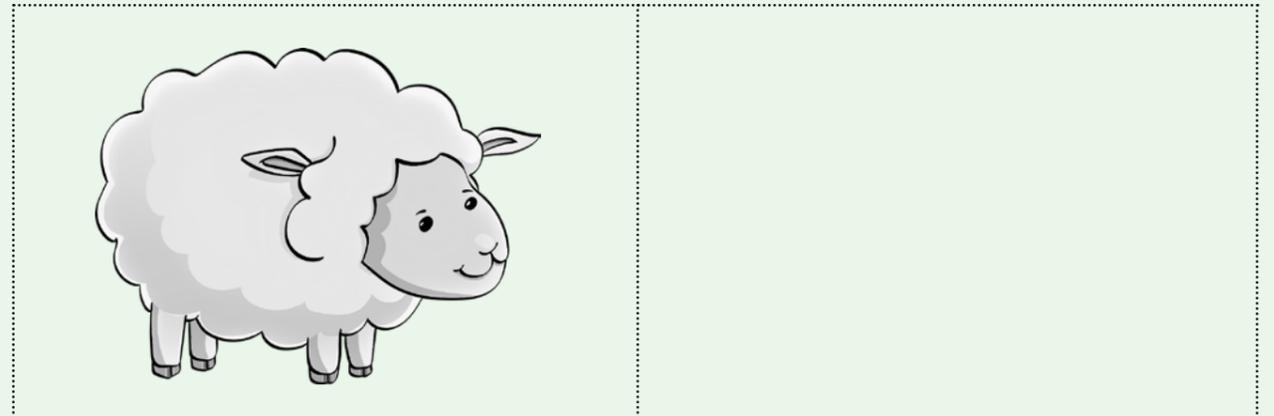
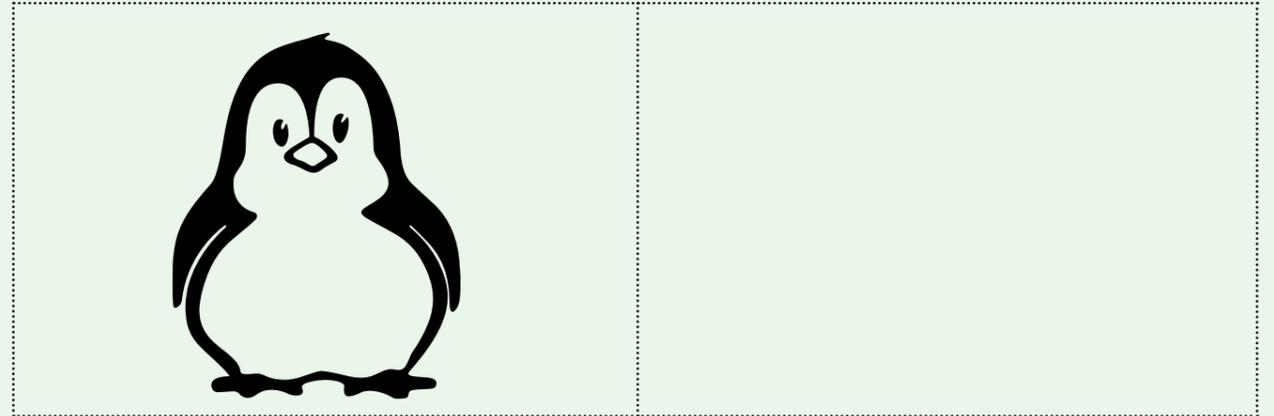
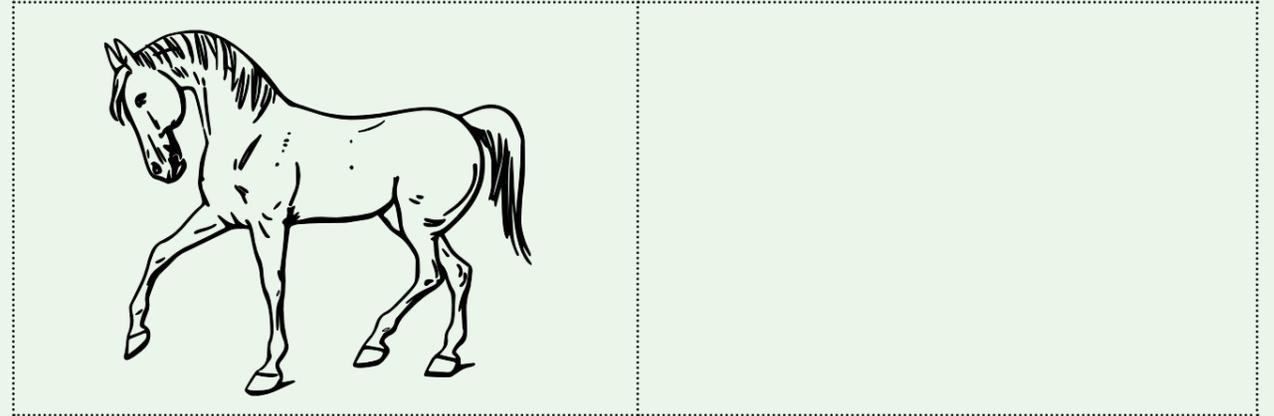
Kopiervorlage: Meine tierischen Helfer



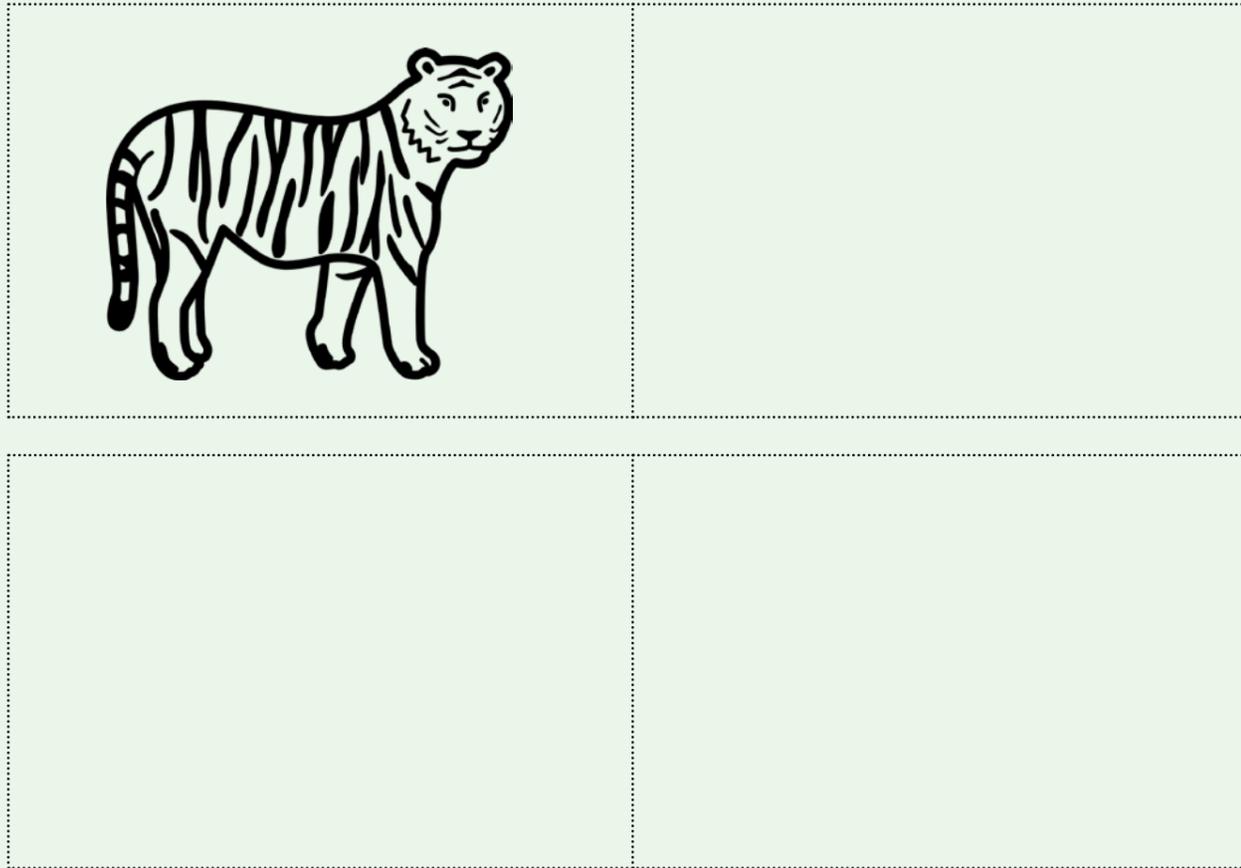
Kopiervorlage: Meine tierischen Helfer



Kopiervorlage: Meine tierischen Helfer



Kopiervorlage: Meine tierischen Helfer



4.10 Wie finde ich einen Kompromiss?¹⁰

Ziele:

- ✓ Erkennen, dass andere Kinder eine unterschiedliche Auffassung der Situation haben können
- ✓ Lernen, mit zwei entgegengesetzten Bedürfnissen umzugehen und diese anzuerkennen
- ✓ Kompromisse finden

Dauer: ca. 30 Minuten

Vorbereitungen:

- Karten ausdrucken und ausschneiden
- Stuhlkreis bilden

Hinweis:

Als Vorbereitung für diese Übung ist die Übung „Kommunikation mal anders“ zu empfehlen. Dabei machen sich die Kinder mit Unterschieden zwischen gelungener und weniger gelungener Kommunikation vertraut. Die Inhalte der Übung „Kommunikation mal anders“ (siehe Seite 37) können gemeinsam wiederholt und daraufhin in dieser Übung angewandt werden.

Durchführung:

Zuerst wird ein Stuhlkreis gebildet. Zwei Kinder erhalten je eine der sich widersprechenden Karten (zum Beispiel Kartenpaar 1: Kind A: „Öffne das Fenster“ und Kind B: „Schließe das Fenster“). Beide sollen nun versuchen, ihre Aufgaben zu erfüllen. Dabei sollen sie an die erlernten Regeln gelungener Kommunikation denken. Wenn die zwei Kinder einen Kompromiss oder eine Zwischenlösung gefunden haben, dürfen zwei weitere Kinder die nächste Aufgabe (Kartenpaar 2, 3 usw.) angehen.

Falls es Schwierigkeiten bei der Kompromissfindung gibt, können die anderen Kinder durch gezielte Fragestellungen der Lehrkraft animiert und unterstützt werden, zum Beispiel „Wie würdet ihr jetzt in einer solchen Situation reagieren?“

¹⁰ In Anlehnung an Klaus Fröhlich-Gildhoff, Jutta Kerscher-Becker, Sibylle Fischer: Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. Ein Förderprogramm, S. 91f.

Reflexion:

Wenn alle Kartenpaare einmal durchgespielt wurden, können die Kinder berichten, wie es ihnen dabei ergangen ist. Mögliche Fragen in der Reflexion können sein:

- Was ist euch bei dem Rollenspiel besonders leicht gefallen? Was war schwieriger?
- Wart ihr mit eurer Lösung zufrieden? Was würdet ihr beim nächsten Mal anders machen?
- Wie haben die anderen Kinder die Situation erlebt?

Kopiervorlage: Wie finde ich einen Kompromiss?

| | |
|--|--|
| <u>1</u> Öffne das Fenster. Es ist dir zu stickig. | <u>1</u> Schließe das Fenster. Es ist dir zu kalt. |
| <u>2</u> Kehre den Boden des Raums. Dazu brauchst du Platz. | <u>2</u> Setze dich auf einen Stuhl in der Mitte des Raums. |
| <u>3</u> Schalte das Licht aus. Du möchtest Strom sparen. | <u>3</u> Schalte das Licht an. Es ist dir zu dunkel. |
| <u>4</u> Putze die Tafel. | <u>4</u> Male etwas an die Tafel. |
| <u>5</u> Lies laut aus einem Buch vor. | <u>5</u> Lies leise ein Buch. Dazu brauchst du Ruhe. |
| <u>6</u> Öffne die Tür. Du möchtest in den Gang sehen können. | <u>6</u> Schließe die Tür. |

**Ab
Klasse
1 bis 2**

4.11 Glaube ist für mich...

Ziele:

- ✓ Reflexion des eigenen Glaubens
Reflexion der Bedeutung des Wortes „Glauben“
- ✓ Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven auf das Thema

Dauer: ca. 30 Minuten (nur Grundübung), ca. 45 Minuten (mit Fortsetzung)

Vorbereitungen:

- Ein Blatt Papier pro Schüler*in
- Reflexionsfrage an die Tafel schreiben

Durchführung:

Meine Gefühle (Grundübung)

Den Kindern wird ein Blatt Papier ausgeteilt. Darauf sollen sie schreiben oder malen, was für sie Glaube bedeutet bzw. woran sie glauben. Dies muss keine Religion sein, sondern können auch andere Aspekte sein. Die Arbeitsblätter werden anschließend eingesammelt und anonym von der Lehrkraft vorgelesen bzw. gezeigt.

Alternativ:

Die einzelnen Blätter werden zusammen auf ein großes Plakat geklebt und aufgehängt. Dadurch entsteht ein großes „Glaubensnetzwerk“.

Hinweis:

Es geht hier vor allem darum, dass die Kinder sehen, dass es ganz unterschiedliche Vorstellungen von Glaube und Religion geben kann. Gleichzeitig können aber auch Kinder, die unterschiedlichen Religionsgemeinschaften (oder gar keiner Religionsgemeinschaft) angehören, an dieselben Dinge glauben und viele Gemeinsamkeiten haben. Es sollte darauf geachtet werden, dass auch Kinder, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, hierbei inklusiv behandelt werden.

Reflexion

Mögliche Fragen für die Reflexion können sein:

- Welche Gemeinsamkeiten habt ihr gefunden?
- Woran können Menschen glauben? Was gibt ihnen Kraft?

**Ab
Klasse
1 bis 2**

4.12 Glaube in Bildern¹¹

Ziele:

- ✓ Reflexion des eigenen Glaubens
- ✓ Religion und Glaube als etwas Subjektives verstehen
- ✓ Kennenlernen unterschiedlicher Perspektiven auf das Thema

Dauer: ca. 30 Minuten

Vorbereitungen:

- Bilder (Kopiervorlage) ausdrucken und ausschneiden
- Reflexionsfragen an die Tafel schreiben
- Stuhlkreis bilden

Durchführung:

Zuerst wird ein Stuhlkreis gebildet. Die ausgeschnittenen Bilder werden auf dem Boden verteilt. Die Kinder dürfen sich die Bilder in Ruhe anschauen und sagen, was auf ihnen zu erkennen ist. Im Anschluss suchen sie sich ein Bild aus, das für sie Glaube symbolisiert.

Reflexion

Mögliche Fragen für die Reflexion können sein:

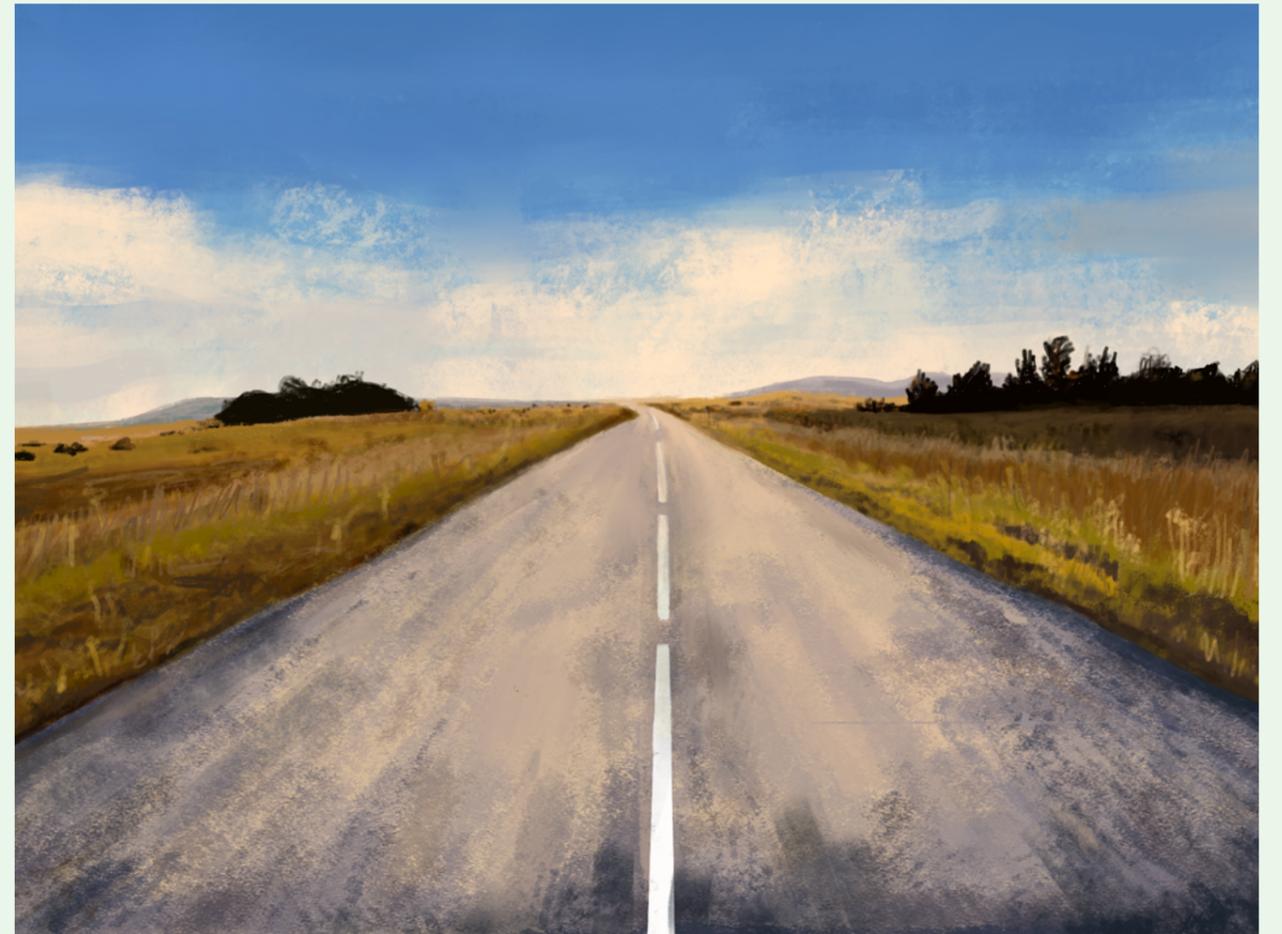
- Womit verbindest du dieses Bild?

¹¹ In Anlehnung an Scholz, Lothar: Methoden-Kiste, S. 184.

- Hat noch jemand dieses Bild ausgewählt und verbindet damit andere Eigenschaften?
- Welche Gefühle hast du, wenn du dieses Bild anschaust?

Kopiervorlage: Glaube in Bildern







5 Individuelle Resilienzförderung – Einzelübungen

Individuelle Resilienzförderung kann in verschiedenen (Schul-)Kontexten stattfinden und zum einen gezielt eingesetzt werden, wenn bestimmte Ressourcen oder Schutzfaktoren gefördert werden sollen. Zum anderen können die Übungen als Präventivangebote genutzt und umgesetzt werden. Die Übungen können beispielsweise von Schulsozialarbeiter*innen innerhalb einer individuellen Betreuung angewendet oder auch als Hausaufgabe aufgegeben werden. Alle individuellen Resilienzförderübungen können zusätzlich auch im Klassenkontext umgesetzt werden, sowohl in Einzelarbeit als auch mit anschließendem Austausch.



5.1 Das Ressourcenbuch

Ziel:

- ✓ Stärkung des Selbstwerts durch Auflistung und Reflexion individueller Ressourcen

Dauer: ca. 45 Minuten

Vorbereitungen:

- Anleitung zum Basteln des Buches (siehe Kopiervorlage)
- Schere, (Bunt-)Stifte, (buntes) Papier in DIN A3 bereitstellen

Durchführung:

In dieser Übung geht es darum, dass Kinder erkennen, wie sie ihren Teil dazu beitragen können, dass es ihnen gut geht. Dabei ist es wichtig zu wissen, wer man selbst ist, was man kann, wen oder was man hat, aber auch was man gerne tut, um sich wohl zu fühlen. Diese bei jedem Kind sehr individuellen Ressourcen können in einem Buch festgehalten werden. Im Anschluss an die Übung kann das Kind das Buch immer bei sich tragen oder an einem sicheren Ort verstauen und bei Bedarf anschauen. Das kann helfen, in herausfordernden Situationen an sich zu glauben, und stärkt das Selbstwertgefühl.

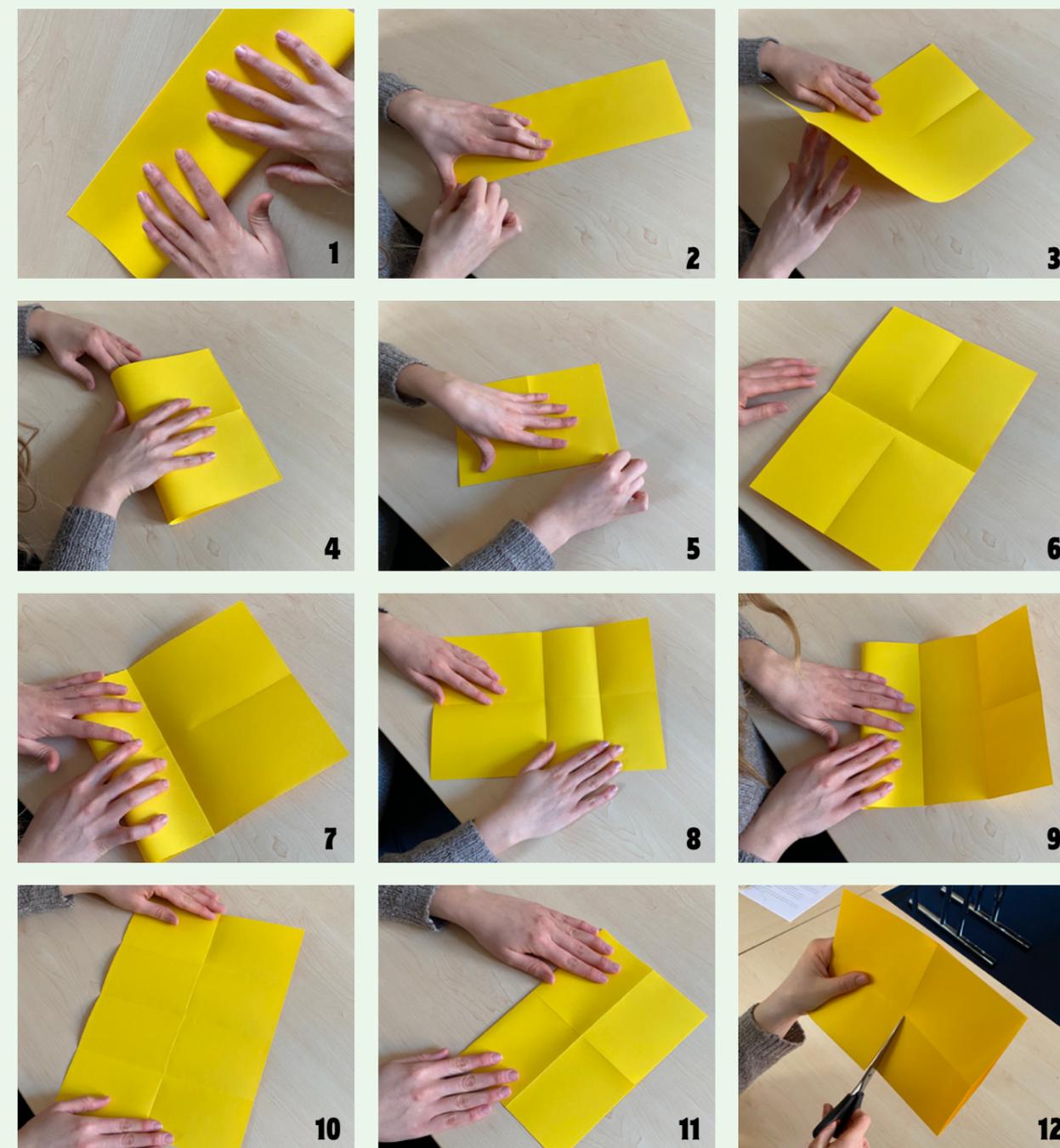
Das Kind bastelt unter Anleitung das Ressourcenbuch. Wenn das Buch fertig gebastelt ist, schreibt es auf einer Seite unter folgenden Überschriften, was ihr*ihm dazu einfällt.

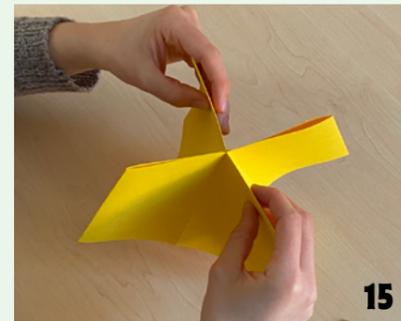
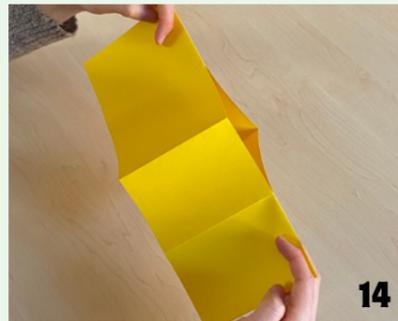
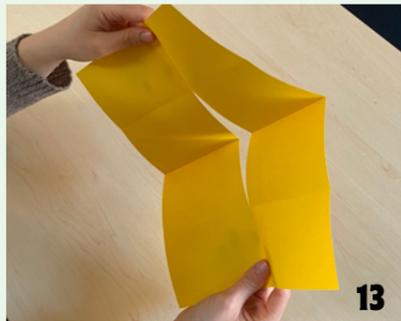
- Ich bin ... (zum Beispiel: stolz auf mich, liebenswert, unabhängig etc.)
- Ich kann ... (zum Beispiel: Probleme lösen, zeichnen, schnell Freund*innen finden etc.)
- Ich habe ... (zum Beispiel: viele Freund*innen, Vorbilder, ein liebevolles Zuhause etc.)
- Ich mag ... (zum Beispiel: Kuchen backen, Bilder malen, mit Freund*innen spielen etc.)

Reflexion:

Die Lehrkraft ermutigt das Kind, das Ressourcenbuch immer bei sich zu tragen oder für das Buch einen besonderen Platz zu wählen. Das Kind kann so stets darauf zurückgreifen.

Kopiervorlage: Das Ressourcenbuch





Ab Klasse 3 bis 4

5.2 Vom Problem zur Herausforderung!¹²

Ziele:

- ✓ Erkennen, dass alle Menschen Probleme haben
- ✓ Erlernen von Lösungsstrategien
- ✓ Üben, sich Unterstützung zu holen

Dauer: ca. 30 Minuten

Vorbereitungen:

- Arbeitsblätter für das Kind kopieren

Durchführung:

Bei dieser Übung kann das Kind lernen, Probleme als Herausforderungen zu betrachten, die sich bewältigen lassen. Lesen Sie den Text auf der Kopiervorlage mit den dazugehörigen Fragen laut vor. Wenn das Kind möchte, kann es natürlich die Aufgaben auch alleine lesen bzw. laut vorlesen. Im Anschluss bearbeiten Sie zusammen mit dem Kind das Arbeitsblatt.

Reflexion:

Wenn diese Übung im Klassenkontext durchgeführt wird, kann zusammen mit der Klasse reflektiert werden, wie die Kinder jeweils mit ihren Problemen umgehen. Es kann auch gemeinsam nach Lösungen gesucht werden.

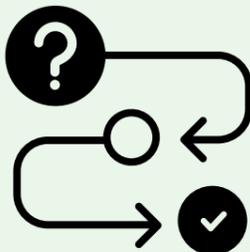
Kopiervorlage: Wie löst du dein Problem?

Alle Menschen haben Probleme. Manche von ihnen suchen die Schuld nur bei anderen. Das ist einfach, aber oft zu kurz gedacht. Wenn man anderen die Schuld gibt, gibt es das Problem weiterhin. Wenn man sich aber um das Problem kümmert und selbst eine Lösung findet, kann man das Problem vielleicht lösen. Wie entscheidest du dich bei deinen Problemen? Gibst du nur anderen die Schuld oder suchst du selbst nach Lösungen?

¹² In Anlehnung an Kurt, Aline: Resilienz entwickeln und stärken in der Grundschule, S. 85.

Jetzt sollst du dich mit deinem Problem beschäftigen.

- Was ist dein Problem?
- Wie ist es entstanden? Was hast du davor getan, gedacht oder gesagt?
- Wie kannst du das Problem lösen?

| | | |
|---|--|---|
|  <p>Was ist dein Problem?</p> |  <p>Wie ist es entstanden?</p> |  <p>Wie kannst du es lösen?</p> |
| | | |



5.3 Jede Person ist einzigartig - ein Memory¹³

Ziel:

- ✓ Bewusstsein für Vielfalt und Einzigartigkeit schaffen und diese schätzen lernen

Dauer: ca. 45 Minuten

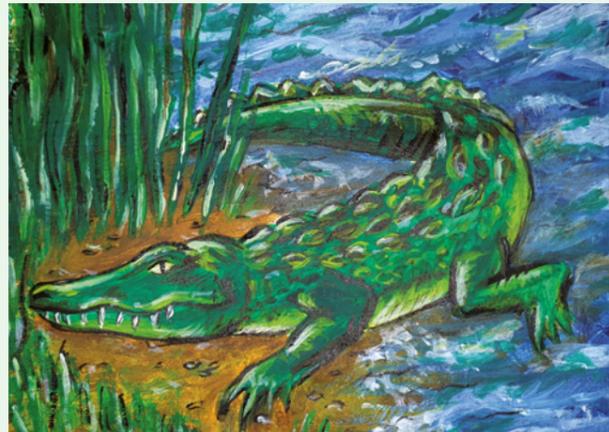
Vorbereitungen:

- Bilderpaare ausdrucken/kopieren
- Arbeitsblatt kopieren
- Buntstifte bereitstellen

Durchführung:

1. **Schritt:** Das Kind sucht Bilderpaare. Hier soll der Kreativität des Kindes keine Grenzen gesetzt werden. Es gibt auch keine falschen Bilderpaare. Wenn das Kind glaubt, ein Bilderpaar gefunden zu haben, soll es beschreiben, was die Tiere auf den Bildern gemeinsam haben (gleiches Tier, gleiche Tätigkeit, gleiche Eigenschaften etc.).
2. **Schritt:** Diese Gemeinsamkeiten kreist es ein und nutzt dazu die Farbe Orange. Alle Unterschiede auf den Bilderpaaren sollen ebenfalls eingekreist und aufgeschrieben werden. Dazu benutzt es die Farbe Grün.
3. **Schritt:** Was fällt dem Kind auf (zum Beispiel unterschiedliche Tiere aber gleicher Lebensraum)?
4. **Schritt:** Optional kann im Klassenverband diskutiert werden, welche Eigenschaften die Tiere ändern können und welche nicht. Was ist gut daran, dass man manche Eigenschaften ändern kann und manche nicht?

¹³ In Anlehnung an Kurt, Aline: Resilienz entwickeln und stärken in der Grundschule, S. 80-81.



Kopiervorlage: Jede Person ist einzigartig

1. Suche für dich passende Bilderpaare. Warum gehören die Bilderpaare zusammen?
2. Kreise die Gemeinsamkeiten (gleiche Tiere, Tätigkeiten oder Eigenschaften) mit dem orangefarbenen Stift ein. Trage die Gemeinsamkeiten in die Tabelle ein.
3. Kreise die Unterschiede (unterschiedliche Tiere, Tätigkeiten oder Eigenschaften) mit dem grünen Stift ein. Trage die Unterschiede in die Tabelle ein.

| | Gemeinsamkeiten | Unterschiede |
|------------|-----------------|--------------|
| Bildpaar 1 | | |
| Bildpaar 2 | | |
| Bildpaar 3 | | |
| Bildpaar 4 | | |

5.4 Mein Gefühlskompass¹⁴

Ziel:

- ✓ Eigene Gefühle erkennen und kommunizieren

Dauer: ca. 45 Minuten (mit Basteln)

Vorbereitungen:

Es werden folgende Bastelmaterialien benötigt:

- Zirkel
- Schere
- Buntes Tonpapier
- Kleber
- Buntstifte
- Musterklammer

Durchführung:

Erster Schritt: Das Kind zeichnet auf Tonpapier mit einem Zirkel einen Außenkreis ($r = 8\text{ cm}$) und schneidet diesen aus. Mit einem anderen Blatt Tonpapier (andere Farbe) zeichnet es einen Innenkreis ($r = 6\text{ cm}$) und schneidet diesen ebenfalls aus. Den Innenkreis klebt es nun in die Mitte des Außenkreises.

Zweiter Schritt: Den Innenkreis teilt das Kind in gleich große Felder. Es überlegt sich im Vorfeld, wie viele Felder es auf dem Gefühlskompass haben möchte.

Dritter Schritt: Das Kind malt einen großen Zeiger (7 cm lang, 2 cm breit), den es ausschneidet. Der Zeiger wird in die Mitte des Kompasses gelegt und ein Loch wird durch den Zeiger sowie den Kompass gestochen. Beides wird mit einer Musterklammer befestigt.

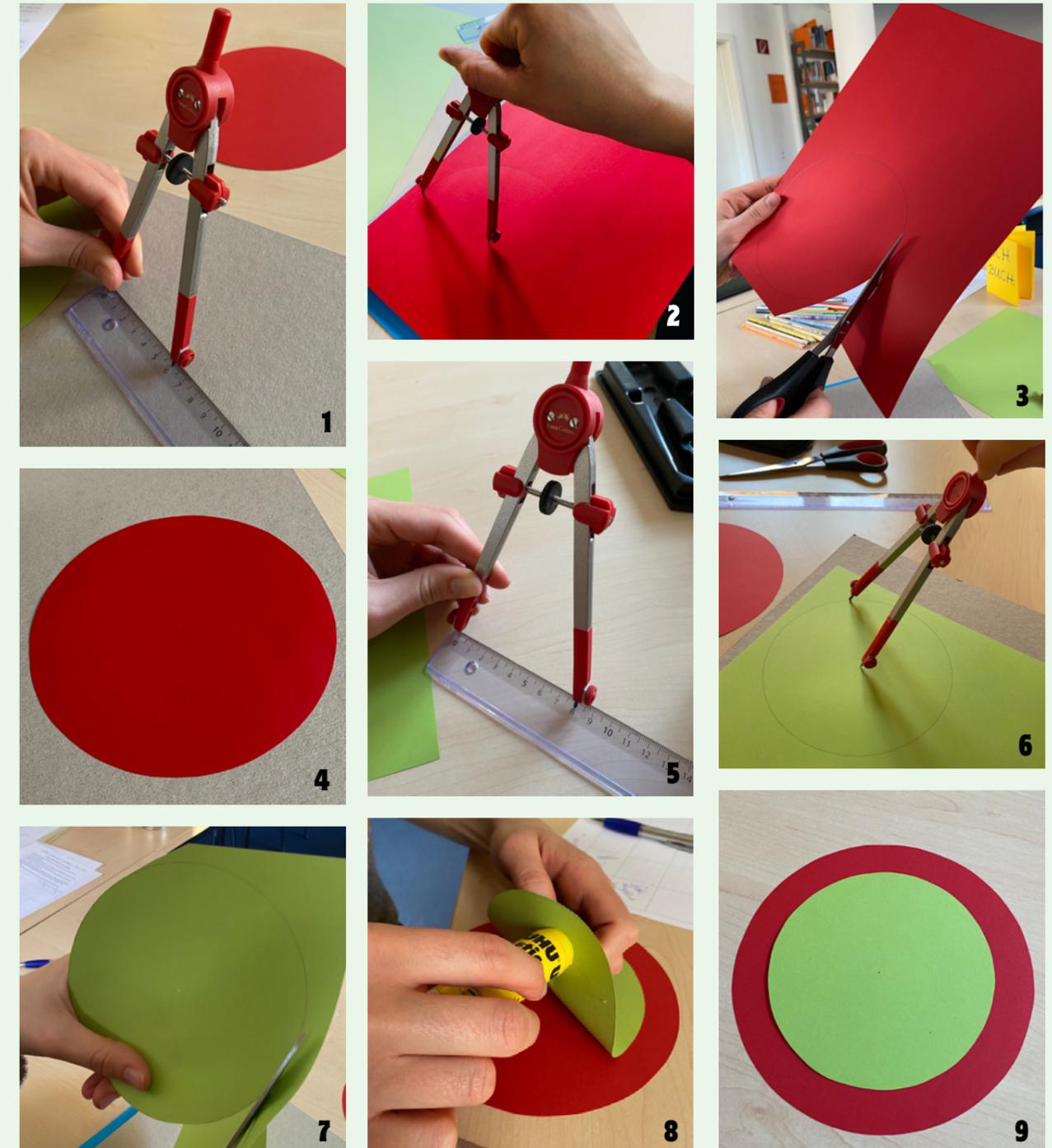
Vierter Schritt: In jedes obere Feld auf dem Außenkreis malt oder schreibt das Kind ein Gefühl, das es kennt.

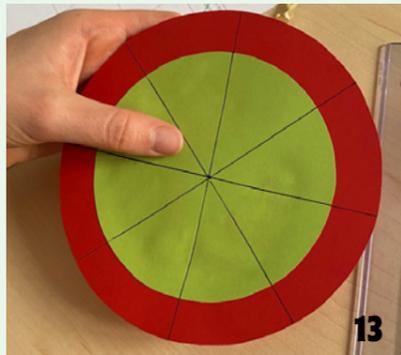
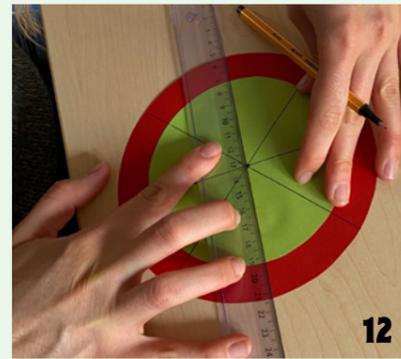
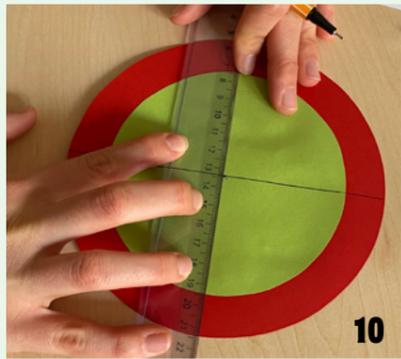
¹⁴ In Anlehnung an Kurt, Aline: Resilienz entwickeln und stärken in der Grundschule, S. 46.

Hinweis:

Lassen Sie die Gefühlskompass von den Kindern auch im Unterricht einsetzen, so dass sie zum Beispiel bei Unruhen in der Klasse schnell erkennen können, woran das liegen mag.

Kopiervorlage: Mein Gefühlskompass





Aufgabenstellung:

1. Welches Gefühl empfindest du gerade? Stelle den Zeiger auf dieses Feld.
2. Schau dir die Kompassse deiner Mitschüler*innen an. Kannst du erkennen, wie sie sich gerade fühlen?
3. Was müsste passieren, dass dein Zeiger auf glücklich/fröhlich steht? Was müsste passieren, dass dein Zeiger auf traurig/wütend steht?



5.5 Kommunikation mal anders¹⁵

Ziel:

- ✓ Erkennen und Erlernen von gelungener Kommunikation

Dauer: ca. 30 Minuten

Vorbereitungen:

- Papier
- Buntstifte bereitstellen

Durchführung:

Gelungene Kommunikation ist nicht immer einfach. Bei dieser Übung soll das Kind überlegen, wie sich weniger gelungene Kommunikation anfühlt.

Fragen, die sich das Kind dabei stellt, könnten sein:

- Wie fühlst du dich, wenn dir jemand nicht zuhört oder nicht respektvoll mit dir spricht?
- Wie kannst du besser zuhören?
- Welche Dinge sind dir wichtig, wenn jemand mit dir spricht?
- Wandel diese Dinge ins Gegenteil um!

Beispiele:

- | | |
|-------------------------------|--|
| • Zuhören | • Ernst nehmen |
| • Einander aussprechen lassen | • Höflich sein |
| • Einladende Körpersprache | • Nicht nur den anderen die Schuld geben |

¹⁵ In Anlehnung an Kurt, Aline: Resilienz entwickeln und stärken in der Grundschule, S. 105.

Nun soll das Kind überlegen, wie man die von ihm* ihr gesuchten Beispiele so umdrehen kann, dass die Kommunikation gelingt.

Reflexion:

Im Anschluss malt das Kind zur weiteren Visualisierung und Verinnerlichung jeweils ein Bild zu gelungener Kommunikation und eins zu weniger gelungener Kommunikation.



5.6 Hier finde ich Trost und kann mutig sein

Ziele:

- ✓ Erkennen, dass man bei Angst nicht allein ist
- ✓ Ermutigung, sich Hilfe zu holen

Dauer: ca. 30 Minuten

Vorbereitungen:

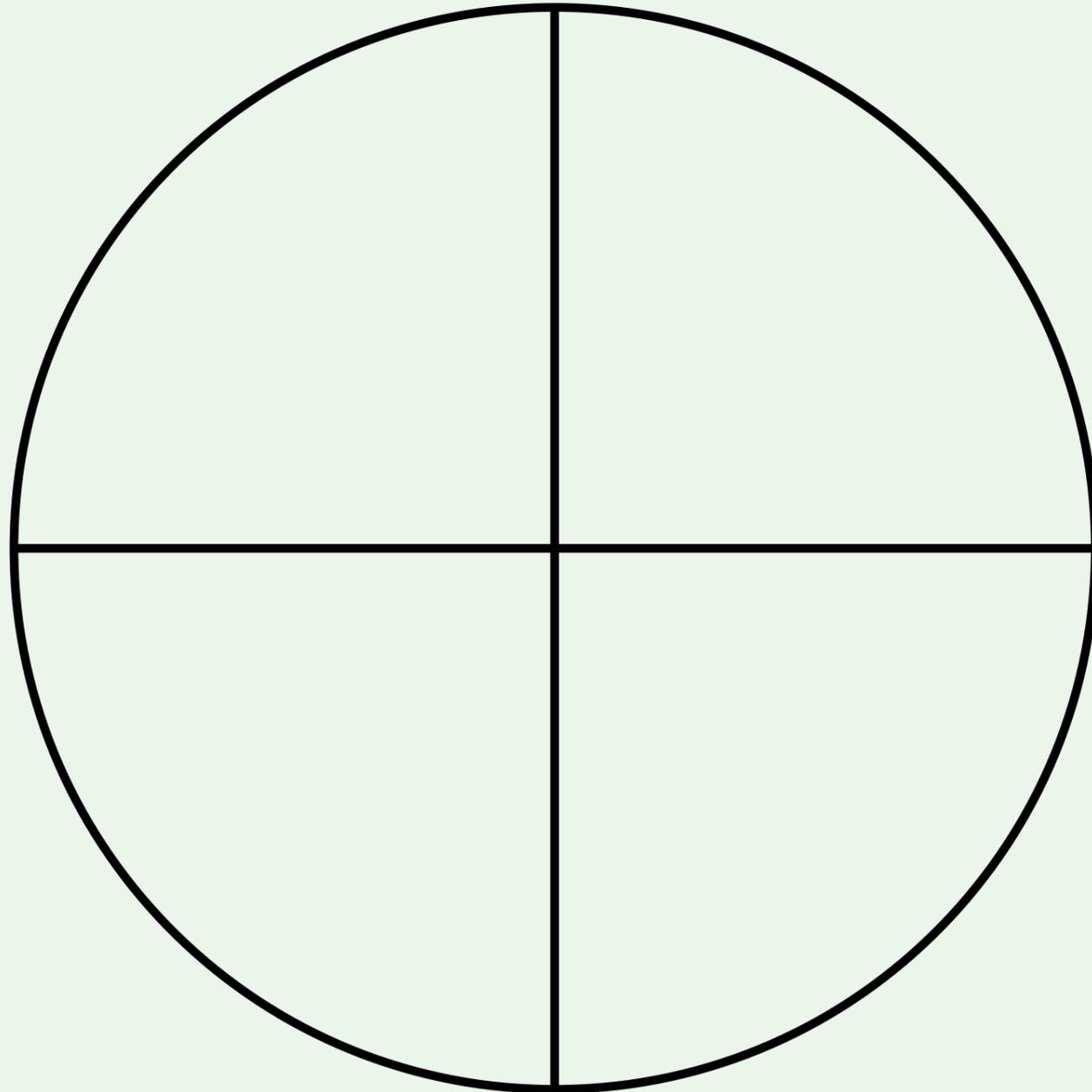
- Kopiervorlage ausdrucken (ggf. schon vorher ausschneiden)
- Schere, Buntstifte bereitstellen

Durchführung:

Um das Kind in die Übung einzuführen, können folgende Fragen gestellt werden:

- Was hat dir schon einmal geholfen, als du Angst hattest?
- Was würde dir das nächste Mal in einer solchen Situation helfen?
- Bei wem oder was findest du Trost?
- Wann fühlst du dich mutig?

In die vier Felder zeichnet das Kind nun die Dinge, die ihm Trost spenden oder Mut machen. Im Anschluss darf das Kind erzählen, warum es dieses Motiv (Lebewesen, Tier, Gegenstand etc.) gezeichnet hat. Die Zeichnungen kann das Kind aufbewahren und sich daran erinnern, was ihm* ihr Trost und Mut spendet.



1. Schneide den Kreis aus.
2. Was hilft dir bei Angst? Male dazu ein Bild in eins der vier Felder!
3. Was würde dir das nächste Mal helfen? Male ein weiteres Bild dazu in eins der drei freien Felder.
4. Wer oder was kann dich trösten? Male ein Bild dazu in eins der zwei freien Felder.
5. Wann fühlst du dich mutig? Male ein Bild dazu im letzten freien Feld.

Das Bild darfst du dir nun an einem sicheren Ort aufbewahren. Du kannst es dir anschauen, wenn du Mut oder Trost brauchst.



5.7 Meine unterschiedlichen Bedürfnisse

Ziele:

- ✓ Wahrnehmung der eigenen unterschiedlichen Bedürfnisse, Erwartungen und Wünsche
- ✓ Akzeptieren, dass die verschiedenen Bedürfnisse nebeneinander existieren können (auch wenn sie sich zu widersprechen scheinen)
- ✓ Aushalten von Loyalitätskonflikten

Dauer: ca. 30 Minuten

Vorbereitung:

- Kopiervorlage kopieren

Durchführung:

Lassen Sie das Kind die Geschichte laut vorlesen oder lesen Sie diese vor. Das Kind soll nun erst einmal für sich selbst die Geschichte weiterschreiben oder -malen. Dabei soll sich das Kind überlegen, was den Personen aus der Geschichte wohl besonders wichtig ist und welche Zwischenlösungen gefunden werden können.

Reflexion:

Im Anschluss besprechen Sie mit dem Kind die Ideen. Mögliche Reflexionsfragen sind:

- Wie fühlt sich Natascha/Ali/Jasmin/Amin/Marie?
- Wie fühlt sich der Bruder/die Schwester etc.?
- Welche Bedürfnisse hat Natascha/Ali/Jasmin/Amin/Marie?

Kopiervorlage: Meine unterschiedlichen Bedürfnisse

| Geschichte | Lösung schreiben oder malen |
|--|-----------------------------|
| <p>Natascha soll ihre Hausaufgaben erledigen. Sie ist aber sehr müde und möchte lieber einen Mittagsschlaf machen.</p> | |
| <p>Ali möchte bis abends spielen. Er soll aber im Haushalt helfen.</p> | |
| <p>Jasmin möchte ihre Lieblingsschuhe anziehen. Es ist aber noch viel zu kalt dafür.</p> | |
| <p>Amin möchte das Fenster aufmachen um zu lüften. Seinem Bruder ist jedoch gerade kalt.</p> | |
| <p>Marie ist es zu dunkel. Sie möchte das Licht anmachen. Ihre Schwester fühlt sich aber wohl mit dem trüben Licht. Sie will nicht, dass Marie das Licht anschaltet.</p> | |

6 Literaturverzeichnis

Aichinger, Alfons (2011): Resilienzförderung mit Kindern – Kinderpsychodrama Band 2. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Ainsworth, Mary (1969): The Strange Situation. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QTsewNrH-UHU> aufgerufen am 04.11.2020

Antonovsky, Aaron (1987): Unraveling the Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Becker, Kim Lisa/Meilicke, Tobias (2019): Kinder in salafistisch geprägten Familien – Aufwachsen mit Risiko- und Schutzfaktoren. In: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/289912/kinder-in-salafistisch-gepraegten-familien>. aufgerufen am 19.10.2020

Biber-Blog: Was ist gut gelaufen. Was Kinder stark macht. URL: <http://biber-blog.com/blog/uebungen-selbstvertrauen-selbstwertgefuehl-staerken/> aufgerufen am 27.10.2020

Böhme, Rebecca (2019): Resilienz. Die psychische Widerstandskraft. C.H.Beck oHG. München.

Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV) (2020): Verfassungsschutzbericht 2019. URL: <https://www.verfassungsschutz.de/de/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/verfassungsschutzberichte/vsbericht-2019> aufgerufen am 21.10.2020

Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV) (2020): Islamistisch motivierte Reisebewegungen in Richtung Syrien/Irak. Stand: 13. März 2020. URL: <https://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af-islamismus-und-islamistischer-terrorismus/zahlen-und-fakten-islamismus/zuf-is-reisebewegungen-in-richtung-syrien-irak> aufgerufen am 19.10.2020

Diers, Manuela (2016): Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Springer VS. Wiesbaden.

Dantschke, Claudia / Logvinov, Michail / Berczyk, Julia / Fathi, Alma / Fischer, Tabea (2018): Zurück aus dem „Kalifat“. Anforderungen an den Umgang mit Rückkehrern und Rückkehrerinnen, die sich einer jihadistisch-terroristischen Organisation an-

geschlossen haben, und ihren Kindern unter dem Aspekt des Kindeswohls und der Kindeswohlgefährdung. In: Journal EXIT-Deutschland. Zeitschrift für Deradikalisierung und demokratische Kultur (JEX). URL: <http://journals.sfu.ca/jed/index.php/jex/article/view/01>. aufgerufen am 19.10.2020

Fingerle, Michael (1999): Resilienz – Vorhersage und Förderung. In: Opp, G. / Fingerle, M. / Freytag, A. (Hrsg.). Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Ernst Reinhardt Verlag. München.

Fröhlich-Gildhoff, K. / Rönnau-Böse, M. (2009): Resilienz. UTB Uni Taschenbücher. Stuttgart.

Fröhlich-Gildhof, Klaus / Kerscher-Becker, Jutta / Fischer, Sybille (2020): Prävention- und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. München.

Grotberg, Edith H. (2011): Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In: Zander, M. (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Hohm, Erika / Laucht, Manfred (et al.) (2017): Resilienz und Ressourcen im Verlauf der Entwicklung. Von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter. URL: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/43307/file/phr608.pdf> aufgerufen am 20.10.2020

Infodienst Radikalisierungsprävention (2020): Zahlen zur salafistischen Szene in Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/265409/zahlen-zur-salafistischen-szene-in-deutschland> aufgerufen am 21.10.2020

Kormann, Georg (2006): Ehemalige im Kinderdorf. Innerseelische Situation und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe. Internationaler Verlag der Wissenschaften. München.

Kriebs, Simone (2019): Resilienz in der Schule – Wie Kinder stark werden. Junfermann Verlag. Paderborn.

Kurt, Aline (2017): Resilienz entwickeln und stärken in der Grundschule. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.

Kurt, Aline (2019): Stark wie ein Gorilla, mutig wie eine Löwin. Resilienz entwickeln und fördern in der Kita – Ein Praxisbuch. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.

Laucht, Manfred (1999): Risiko- vs. Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichotomie. In: Opp, Günther / Fingerle, Michael / Freytag, Andreas (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Reinhardt Verlag. München.

Mauritz, Sebastian (2018): Schutzfaktor Religiosität. URL: <https://www.resilienz-akademie.com/schutzfaktor-religiositaet/> aufgerufen am 21.10.2020

Pauls, Helmut (2011): Selbsterfahrung. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit. Nomos. Baden-Baden.

Petermann, Franz / Niebank, Kay / Scheithauer, Herbert (2000): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Hogrefe Verlag. Göttingen.

Petermann, Franz / Schmidt, Martin H. (2006). Ressourcen – Ein Begriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? URL: https://www.researchgate.net/profile/Franz_Petermann/publication/247399200_Ressourcen_-_ein_Grundbegriff_dr_Entwicklungspsychologie_und_Entwicklungspsychopathologie/links/55acb24008ae815a042b1f6e/Ressourcen-ein-Grundbegriff-dr-Entwicklungspsychologie-und-Entwicklungspsychopathologie.pdf aufgerufen am 21.10.2020

Resch, Franz et al. (1999): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters – Ein Lehrbuch. Beltz Psychologie Verlags Union. Weinheim.

Schermaier-Stöckl, B. / Nadar, M. / Yuzva, C.D. (2018): „Die nächste Generation?“ Religiös-rigoristische Erziehung im salafistischen Kontext als Herausforderung für die erzieherische Kinder- und Jugendhilfe. In: Forum Jugendhilfe, Heft 3. URL: https://www.agj.de/fileadmin/files/publikationen/forum/Die_naechste_Generation_langfassung.pdf aufgerufen am 19.10.2020

Schneewind, Klaus A. (2003): „Freiheit in Grenzen“ – Begründung eines integrativen Medienkonzepts zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen. Universität München. URL: http://www.achim-schad.de/mediapool/86/864596/data/F-i-G_Medienkonzept.pdf aufgerufen am 21.10.2020

Scholz, Lothar (2017): Methods Box. In: Alenitskaya, Svetlana (Hrsg.): Handbook with Methods for Workshops. Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG. Frankfurt/Main.

Seifert, Anne (2011): Resilienzförderung an der Schule – Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Sischka, Kerstin / Bialluch, Christoph / Lozano, Claudia (2020): Rückkehrer*innen und ihre Kinder. Psychologisch-therapeutische Perspektiven zur Rehabilitation von Frauen und Kindern aus den ehemaligen Gebieten des sog. Islamischen Staates. In: Violence Prevention Network (VPN), Schriftenreihe, Heft 4. URL: <https://violence-prevention-network.de/wp-content/uploads/2020/10/Violence-Prevention-Network-Schriftenreihe-Heft-4.pdf> aufgerufen am 21.10.2020

Sit, Michaela (2008): Resilienz – Was Kinder stark macht. URL: https://gesundheitsfoerderung.bildung-p.de/fileadmin/user_upload/gesundheitsfoerderung.bildung-rp.de/Psychische_Gesundheit/Leitfaden_Resilienz.pdf aufgerufen am 20.10.2020

Werner, Emmy E. / Smith, Ruth S. (2001): Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience and Recovery. Cornell University Press. New York.

Wustmann Seiler, Corina (2005): Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung. Wie Kindern Lebensbelastungen bewältigen. Aus: Zeitschrift für Pädagogik 51. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4748/pdf/ZfPaed_2005_2_Wustmann_Blickrichtung_Resilienzforschung_D_A.pdf aufgerufen am 20.10.2020

Wustmann Seiler, Corina (2018): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Cornelsen Verlag. Berlin.

Zander, Margherita (2019): Resilienz und Resilienzforschung. Vortrag im Rahmen eines Fachtages der Fachstelle Liberi – Aufwachsen in salafistisch geprägten Familien.

7 Informationen zu den Träger*innen

Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein e.V.

Die Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein e.V. (TGS-H) ist ein ehrenamtlich geleiteter, landesweiter, gemeinnütziger und parteipolitisch unabhängiger Verein mit Hauptsitz in Kiel. Weitere Niederlassungen befinden sich in Neumünster, Pinneberg, Lübeck und Elmshorn. Gegründet wurde die TGS-H im November 1995 als Interessenvertretung der türkischstämmigen Menschen in Schleswig-Holstein. Sie tritt heute für eine Politik der Integration aller kulturellen Minderheiten in die deutsche Gesellschaft bei gleichzeitiger Fortentwicklung ihrer kulturellen Identität ein. Mittlerweile ist die TGS-H Trägerin von zahlreichen Projekten im Bereich Arbeitsmarktintegration, Jugend- und Sozialarbeit, Antidiskriminierungs- und Bildungsarbeit. Ferner bietet sie Sprach- und Integrationskurse an. Darüber hinaus engagiert sich die TGS-H seit Jahren im Bereich der Extremismusprävention und setzt sich für ein friedliches gesellschaftliches Zusammenleben aller Menschen in Deutschland ein sowie mit verschiedensten Formen von Extremismus auseinander. Die TGS-H ist seit April 2015 der vom Land Schleswig-Holstein geförderter Träger der Präventions- und Beratungsstelle gegen religiös begründeten Extremismus „PROvention“. Neben dieser arbeiten weitere Projekte zusammen in der Präventions- und Deradikalisierung unter einem Dach. Hierzu zählt auch die Fachstelle Liberi.

Die Fachstelle Liberi – Aufwachsen in salafistisch geprägten Familien

Die Fachstelle Liberi widmet sich dem Phänomen, dass zunehmend mehr Kinder in Deutschland in islamistisch und salafistisch geprägten Elternhäusern aufwachsen. Zu berücksichtigen sind in diesem Kontext auch die Kinder von Rückkehrer*innen aus dem Gebiet des sogenannten Islamischen Staates.

Ziel ist es, vor allem Fachkräfte aus dem Kinder- und Jugendschutz, aus Schulen und der Schulsozialarbeit sowie Beratungs- und Ausstiegshilfestellen zum Themenfeld zu unterstützen sowie mithilfe des Netzwerkes der Beratungsstellen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) eine stärkere Vernetzung aller relevanten Akteur*innen zu gewährleisten.

Um einen besseren Überblick über mögliche Herausforderungen und Bedarfe zu erlangen, führte die Fachstelle Liberi eine bundesweite Untersuchung zur Einschätzung der Situation von Kindern in islamistisch bzw. salafistisch geprägten Familien durch. Unterstützt wird sie dabei von den Beratungsstellen aus dem gesamten Bundesgebiet, die regional im Themenfeld tätig sind.

Ebenso können sich Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe an die Fachstelle Liberi wenden, wenn sie Unterstützung in Form von Beratung wünschen. Im Kontext von fallbezogenen Beratungsanfragen unterstützen die Mitarbeiter*innen gerne mit ihrer spezifischen Expertise dabei, weitere Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Insbesondere bei der Einschätzung des Gefährdungsrisikos bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung unterstützt die Fachstelle zudem in Form der Beratung durch eine Kinderschutzfachkraft (Insoweit erfahrene Fachkraft, InsoFa) nach § 8a SGB VIII.

Um einen besseren Überblick über mögliche Herausforderungen und Bedarfe zu erlangen, führte die Fachstelle Liberi eine bundesweite Untersuchung zur Einschätzung der Situation von Kindern in islamistisch bzw. salafistisch geprägten Familien durch. Unterstützt wurde sie dabei von den Beratungsstellen aus dem gesamten Bundesgebiet, die regional im Themenfeld tätig sind. Die Ergebnisse

dieser Untersuchung sind frei verfügbar auf der Website der Fachstelle Liberi: <https://provention.tgsh.de/project/liberi/>

Gerne sendet die Fachstelle Liberi auf Anfrage gebundene Exemplare zu (kostenfrei).

Bei Fragen und Rückmeldungen wenden Sie sich gerne an die Mitarbeitenden der Fachstelle Liberi. Falls Sie Feedback oder Anregungen haben, können Sie sich ebenfalls per E-Mail an die Fachstelle Liberi wenden. Dafür nutzen Sie bitte folgende Mail-Adresse: fachstelle.liberi@tgsh.de

Impressum

Stand: Mai 2021

Herausgeberin:

**Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein e.V.
Fachstelle Liberi**

Elisabethstraße 59
24143 Kiel
Tel.: 0431 / 76 114
E-Mail: info@tgsh.de
Web: <http://www.tgsh.de/>



Türkische Gemeinde in Schleswig-Holstein e.V.
Schleswig-Holstein Türk Toplum

Fachstelle Liberi

Tel.: 0431 / 73 94 926
E-Mail: fachstelle.liberi@tgsh.de
Web: <https://provention.tgsh.de/project/liberi/>



Autorinnen der Fachstelle Liberi:

- Kim Lisa Becker
- Yvonne Dabrowski
- Sally Hampe
- Marion Müller

Layout: **Justus Gelberg**
Druck: **WIRmachenDRUCK GmbH**

Danksagung:

Die Fachstelle Liberi bedankt sich ausdrücklich bei Frau Dr. Margherita Zander für Ihre Unterstützung durch inhaltliches Lektorat und Frau Hanna Baron für die bildliche Gestaltung.

Förderung:

Die Fachstelle Liberi wird gefördert über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sowie über das Landesdemokratiezentrum beim Landespräventionsrat in Schleswig-Holstein, welches im schleswig-holsteinischen Ministerium für Inneres, ländliche Räume, Integration und Gleichstellung angesiedelt ist.



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge



LPR
LANDESPRÄVENTIONSRAT
SCHLESWIG-HOLSTEIN



Schleswig-Holstein
Ministerium für Inneres,
ländliche Räume,
Integration und Gleichstellung

