

Cvjetkovic, Celine (2020)

Resilienz und Bildung

Kann die schulische Resilienzförderung einen Beitrag zur Überwindung der Bildungsbenachteiligung leisten?

Information:

Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung - Deutschsprachige Sektion e. V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (E-Mail: cvjetkovicc@ph-heidelberg.de).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Resilienz	2
2.1	Begriffliche Annäherung	2
2.2	Entwicklung der Resilienzforschung.....	5
3	Risiko- und Schutzfaktoren als konzeptionelle Grundlagen	7
3.1	Risikofaktorenkonzept.....	7
3.1.1	Vulnerabilität	8
3.1.2	Risikofaktoren/Stressoren	9
3.1.3	Spezifische Wirkmechanismen	9
3.2	Schutzfaktorenkonzept	11
3.2.1	Spezifische Wirkmechanismen	12
3.2.2	Bindung als relevanter protektiver Faktor	13
3.3	Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren	14
4	Bildungsbenachteiligung in Deutschland	15
4.1	Zum Begriff der Bildungsbenachteiligung	15
4.2	Ursachen und Beschreibung der Zielgruppe	16
4.3	Ansätze zur Überwindung von schichtspezifischer Bildungsbenachteiligung.....	25
4.4	Stresserleben und Bewältigungsstrategien von Kindern	29
5	Förderung von Resilienz in der Grundschule	32
5.1	Allgemeine Ziele und Strategien der Resilienzförderung.....	32
5.2	Schule – ein resilienzförderlicher Schutzfaktor?.....	34
5.2.1	Schutzfaktoren im Erlebnis- und Beziehungsfeld Schule	34
5.2.2	Ansatzpunkte zur Resilienzförderung	39
6	Fazit und Ausblick	42
	Literaturverzeichnis	45
	Anhang	1

1 Einleitung

Im Lauf eines Lebens wird jeder Mensch von Schwierigkeiten, Misserfolgen oder Belastungen geprägt. So unterschiedlich diese Einschnitte sein können, so enorm sind die Unterschiede in der Bewältigung solcher Erfahrungen. Während manche selbst schwerwiegende negative Erlebnisse leicht überwinden, werden andere von jeder kleinen Krise aus der Bahn geworfen. Durch die Schnelllebigkeit unserer Gesellschaft sind Kinder zunehmenden Belastungen ausgesetzt, etwa in ihrer Familie oder in ihrer Peer-Group. Erstaunlich ist dabei die große Zahl an Kindern, die unter erschwerten Verhältnissen aufwachsen, deren Entwicklung dennoch „angepasst“ und „positiv“ verläuft. Dieser Umstand lässt nach den Faktoren fragen, die dafür verantwortlich sind, solche belastenden Situationen und Einflüsse unbeschadet zu überstehen. Seit nun mehr 50 Jahren beschäftigt sich die Wissenschaft mit eben dieser Fragestellung. Im Fokus steht dabei die kindliche Entwicklung, welche, wie die Forschung belegt, von Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst wird. Diese Beeinflussung kann sich entsprechend entwicklungsfördernd oder -schädigend auswirken. Im Zuge dieser Betrachtungen und zahlreicher Untersuchungen entwickelte sich der Begriff der Resilienz. Um negative Erfahrungen und Erlebnisse „bewältigen“ zu können und die Entwicklung unauffällig fortzuführen, muss der Mensch resilient, also widerstandsfähig sein. Da die Wahrscheinlichkeit hoch ist, im Leben negativen Erfahrungen ausgesetzt zu sein, liegt es nahe, die Bewältigung dieser, durch die Förderung der „psychischen Widerstandsfähigkeit“, zu unterstützen. Viele wissenschaftliche Veröffentlichungen beschäftigen sich mit dem Konzept der Resilienz und mit ihrer Förderung. Sogar im aktuellen Bildungsplan ist der Begriff Resilienz zu finden, der in diesem Zusammenhang auf „einen achtsamen Umgang mit eigenen psychischen und physischen Möglichkeiten und Grenzen“ hinweist (Pant 2016: 8).

Für viele Kinder und Jugendliche gibt es noch einen weiteren Bereich, der die sie häufig vor neue Belastungen und Herausforderungen stellt: die Schule.

Bildung und die damit einhergehenden Abschlüsse sind für das heutige Leben von enormer Bedeutung, jedoch haben nicht alle Bevölkerungsgruppen dieselben Bildungschancen. Diverse Schulvergleichsstudien haben gezeigt, dass die Bildungsbenachteiligung in Deutschland besonders ausgeprägt ist. Aus diesem Grund sind auch hier viele Konzepte und Ideen gefragt, wie diesen Benachteiligungen entgegengewirkt werden kann.

Es lässt sich also feststellen, dass es einen Anspruch an Resilienzförderung und der Verminderung von Bildungsbenachteiligung gibt. Ausgehend von der bestehenden Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit beiden Themenfeldern, leitet sich die spezifische Fragestellung

dieser Arbeit ab: Kann die schulische Resilienzförderung einen Beitrag zur Überwindung der Bildungsbenachteiligung leisten?

Zur Annäherung an diesen Gegenstand wird dabei zunächst beleuchtet, was unter dem Konzept der Resilienz zu verstehen ist. Daraufhin werden das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept und ihre Wirkzusammenhänge betrachtet. Es soll darum gehen zu verstehen, warum Menschen sich so erheblich darin unterscheiden, wie sie Belastungen annehmen und mit diesen umgehen können.

Der zweite Teil fokussiert sich auf die Bildungsbenachteiligung. Es wird anhand empirischer Daten der Frage nachgegangen, wer in Deutschland einer Benachteiligung unterliegt und welche Faktoren dafür verantwortlich sind. Außerdem werden Ansätze vorgestellt, die darauf abzielen, diese zu reduzieren. Weiterhin wird ein Blick darauf geworfen, wie die Bedingungen, die zu dieser Benachteiligung führen, von Kindern bewältigt werden. Hier wird auch darauf eingegangen, was für eine positive Bewältigung förderlich ist.

Im nächsten Teil wird die Resilienzförderung in der (Grund-)Schule eingehend betrachtet. Zunächst wird dafür geklärt, welche allgemeinen Ziele und Strategien der Resilienzförderung zugrunde liegen. Daraufhin wird analysiert, ob und inwiefern die Institution Schule protektiv auf die Entwicklung von Schülern und Schülerinnen einwirken kann, um dann zu betrachten, ob Resilienz in der Schule gefördert werden kann. Anschließend werden Möglichkeiten beschrieben, um Resilienzförderung in Schulen zu implementieren. Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengeführt, um sich der Beantwortung der Frage anzunähern: Kann die schulische Resilienzförderung einen Beitrag zur Überwindung der Bildungsbenachteiligung leisten?

2 Resilienz

Um zu beurteilen, ob Resilienz in der Schule gefördert werden kann und ob diese vermag, die Bildungsbenachteiligung zu reduzieren, muss zunächst geklärt werden, was unter dem Begriff zu verstehen ist und wie sich das Konzept entwickelt hat.

2.1 Begriffliche Annäherung

Der Begriff „Resilienz“ leitet sich von dem englischen Wort „resilience“ ab und bedeutet so viel wie „Spannkraft, Widerstandsfähigkeit und Elastizität“ (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015a: 9).

Ganz allgemein gesprochen, beschreibt Resilienz die Fähigkeit eines Systems nach einer Störung in seine Ausgangssituation zurückzukehren und dabei seine „Funktion, Struktur

oder Identität“ zu behalten (Böhme 2019: 8). Der Begriff Resilienz kommt neben der Psychologie auch in anderen Wissenschaften vor und wird insofern auch für andere Systeme als die menschliche Psyche genutzt (vgl. ebd.).

Böhme (2019: 8) weist jedoch darauf hin, dass die allgemeine Beschreibung der Resilienz als „psychische Widerstandsfähigkeit“ als fehlleitend angesehen werden könnte, da der Begriff des Widerstandes ein „hartes Gegen-etwas-Ankämpfen“ impliziert, während Resilienz viel mehr eine sanfte Flexibilität und Anpassungsfähigkeit beschreibt. Resilienz bezeichnet allgemein die Fähigkeit einer Person, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen und negativen Folgen von Stress umzugehen.

Im deutschsprachigen Raum wird häufig die Definition von Corina Wustmann Seiler (2015: 18) angegeben; sie beschreibt Resilienz als „die psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“. Masten et al. (1990) definieren Resilienz wiederum als den „Prozeß, die Fähigkeit oder das Ergebnis erfolgreicher Adaption angesichts herausfordernder oder bedrohender Umstände im Sinne [psychischen] Wohlbefindens und/oder effektiver Austauschbeziehungen mit der Umwelt“ (zit. nach Wustmann Seiler 2015: 18). Welter-Enderlin und Hildebrand (2006) nähern sich dem Resilienzbezug über die entwicklungspsychologische Perspektive und determinieren sie als „[...] die Fähigkeit von Menschen [...], Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (zit. nach Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015b: 13). Diese Definition unterstreicht außerdem die Wichtigkeit personaler und sozialer Ressourcen.

In der Literatur finden sich eine Reihe von unterschiedlich akzentuierten Definitionen, die von sehr engen bis weiten Begriffsauslegungen reichen und davon abhängen, welche Kriterien als Maßstab genommen werden (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015b: 14).

Aus dem derzeitigen Stand der Forschung ergibt sich jedoch, dass Resilienz an zwei Merkmale gebunden ist: Zum einen muss eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung vorliegen und zum anderen müssen diese belastenden Lebensumstände erfolgreich bewältigt werden (Wustmann Seiler 2015: 18; Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 10).

Wustmann Seiler (2015: 18) weist darauf hin, dass positive Eigenschaften, wie zum Beispiel ein hohes Maß an Selbstvertrauen, Sozialkompetenz und Lernbereitschaft, nicht grundsätzlich als Ausdruck von Resilienz gewertet werden können. Erst wenn besondere Widerstände überwunden werden mussten und das Kind „eine besondere Bewältigungsleistung erbracht hat“, spricht man von Resilienz. Als resilient werden somit nur jene Kinder angesehen, die sich trotz schwerwiegender Beeinträchtigungen positiv entwickeln im Vergleich zu

denjenigen Kindern, die unter gleich hoher Risikobelastung psychische Beeinträchtigungen aufweisen (vgl. ebd.).

Die Resilienzforschung beschäftigt sich daher vorwiegend mit der psychischen Gesundheit trotz Risikobelastungen und mit der Bewältigungsleistung dieser Menschen. Wustmann Seiler (2015: 20) erklärt weiterhin, dass sich Resilienz

[...] insofern nicht nur auf die reine Abwesenheit psychischer Störungen (wie z.B. antisoziales/aggressives Verhalten, Delinquenz, Ängste, Depressionen, Drogenkonsum, Sucht oder psychosomatische Störungen) [bezieht], sondern [...] den Erwerb bzw. Erhalt altersangemessener Fähigkeiten und Kompetenzen der normalen kindlichen Entwicklung mit ein[schließt].

Im Mittelpunkt des Resilienzkonzeptes steht somit nicht nur die Überwindung von Belastungssituationen oder Krisen, sondern auch „die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben“ (ebd.: 20). In der frühen und mittleren Kindheit geht es verstärkt um den Bindungsprozess an eine Bezugsperson, die Sprachentwicklung, die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht, der Entwicklung von Impulskontrolle, den Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen, sowie die Anpassung an schulische Anforderungen (vgl. ebd.: 21). Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben ist für Heranwachsende ein entscheidender Faktor dafür, wie sie solchen Situationen zukünftig entgegentreten: Wird eine Entwicklungsaufgabe bewältigt und dadurch Kompetenzen und Fähigkeiten erworben, trägt dies zur Stabilisierung der Persönlichkeit bei und hilft, neue Aufgaben und Veränderungen als zu bewältigende Herausforderungen zu begreifen (vgl. ebd.).

Entgegen früheren Annahmen bezeichnet Resilienz keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft, sondern umfasst vielmehr eine „Kapazität“, die sich in einem Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt entwickelt (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 10). Resilienz ist somit ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess und verändert sich deshalb im Laufe des Lebens eines Menschen – in Abhängigkeit von den Erfahrungen und bewältigten Ereignissen (vgl. Wustmann Seiler: 28f.).

Gegen die frühere Konzeption von Resilienz als Persönlichkeitsmerkmal wurden ethische Einwände erhoben: Betrachte man Resilienz als ein anlagebedingtes Attribut eines Individuums, könnte dies zu einer Etikettierung führen und eine Förderung bzw. Stärkung von Resilienz hinfällig machen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 29). Böhme (2019: 11f.) weist auf einen ähnlichen Kritikpunkt hin: Die Entwicklung von Resilienz als immer stärker werden Teil des „Selbstoptimierungstrends“, schiebe die Verantwortung für Leistungsfähigkeit und psychische Gesundheit zum Individuum hin; damit würden schnell Einzelne für den Umgang mit Problemen verantwortlich.

Darüber hinaus ist Resilienz nicht absolut – es gibt kein „ganz oder gar nicht“. Vielmehr vereint jeder Mensch ein gewisses Maß an Resilienz sowie eine gewisse Vulnerabilität in

sich. Wurde zu Beginn der Resilienzforschung Resilienz mit einer psychischen Unverletzbarkeit gleichgesetzt, so ist heute bekannt, dass bei Resilienz nicht von einer Invulnerabilität, also einer „absoluten Unverwundbarkeit gegenüber negativen Lebensereignissen und psychischen Störungen“, ausgegangen werden kann.

Resilienz ist ein „Konstrukt, das über die Zeit und Situationen hinweg variieren kann“ (Wustmann Seiler 2015: 30). Daraus lässt sich schließen, dass Resilienz eine variable Größe ist und keine stabile Einheit darstellt. Kinder können somit in gewissen Lebenssituationen resiliente Eigenschaften aufzeigen, jedoch bei nachfolgenden Ereignissen unter anderen Risikoeinflüssen wesentlich verletzlicher erscheinen (Wustmann Seiler 2015: 30).

Des Weiteren kann Resilienz in einem spezifischen Lebensbereich nicht automatisch auf alle Lebens- und Kompetenzbereiche übertragen werden. Eine Studie zu misshandelten Kindern aus dem Jahre 1994 konnte aufzeigen, dass etwa zwei Drittel der Kinder gute schulische Leistungen zeigten, im sozialen Bereich aber nur ein Drittel der Kinder als resilient bezeichnet werden konnten (vgl. ebd.: 32). Somit wird heute nicht mehr von einer universellen, sondern von einer „situations- und lebensbereichsspezifischen Resilienz“ ausgegangen (ebd.).

2.2 Entwicklung der Resilienzforschung

Der Begriff Resilienz wird in der Psychologie erstmals in den 1970er Jahren verwendet. Die systematischen Resilienzforschung hat ihre Ursprünge in Großbritannien und Nordamerika; in Deutschland wird sie erst seit Mitte der 1980er Jahre betrieben (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 13). Das macht die Resilienzforschung zu einer vergleichsweise jungen Forschungsrichtung der Psychologie. Das Konzept einer „starken Psyche, die Widrigkeiten trotzt“ ist jedoch nichts Neues (Böhm 2019: 9). Bereits in der Antike lehrten stoische Philosophen, wie die menschliche Psyche gestärkt werden kann. Sie übten sich in einer Geisteshaltung von Gelassenheit und Gleichmut: An äußeren Umständen könne nichts verändert werden, wohl aber an den Gedanken und Reaktionen (vgl. ebd.).

Die Anfänge der Resilienzforschung erwachsen aus der Entwicklungspsychopathologie bzw. der Risikoforschung (vgl. Diers 2016: 45). Schon Studien zu Risikoeinflüssen in den 1960er Jahren zeigten die großen Unterschiede in der Reaktion der Kinder aus Risikobedingungen (vgl. ebd.). Nachdem bis zu den 1970er Jahren hauptsächlich Studien zu den Risikoeinflüssen für die Entwicklung durchgeführt worden waren und der Blick hauptsächlich auf den Defiziten und Schwierigkeiten gelegen hatte, wurde jetzt die Aufmerksamkeit vermehrt auf die Ressourcen und Schutzfaktoren von Kindern gerichtet.

Dieser Perspektivenwechsel, der sich weg von einer „krankheitsorientierten, pathogenetischen“ Sichtweise bewegt, die nur nach der Entstehung von Krankheit fragt, hin zu einem „ressourcenorientierten, salutogenetischen“ Modell, hatte Auswirkungen auf die Human- und Sozialwissenschaften (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 14; Wustmann Seiler 2015: 26). Dieser Blickwechsel von der Pathologie zur Resilienz wurde vor allem von den Veröffentlichungen des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1979) zur *Salutogenese* gefördert (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 14).

Das Konzept der Resilienz weist daher auch einen starken Bezug zu dem Konzept der Salutogenese auf. Beide Konzepte fokussieren sich mehr auf die Ressourcen und Schutzfaktoren des Menschen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 14). Sie basieren auf dem Gedanken, dass einem Menschen Ressourcen zur Verfügung stehen, die ihm helfen mit gesundheitsgefährdenden Einflüssen umzugehen (vgl. ebd.). Verbindend versuchen die Konzepte den Menschen in seiner Ganzheit wahrzunehmen und betonen dabei seine Bewältigungskompetenz – anstatt Risiken und krankmachende Einflüsse zu bekämpfen, sollen Ressourcen gestärkt werden (vgl. ebd.). Dies löste auch in der Praxis eine Betonung der Wichtigkeit der Prävention aus: „Gesundheitsressourcen“ und „Bewältigungskapazitäten“ sollen gestärkt werden (Wustmann Seiler 2015: 26).

Das Gegenstück zur Resilienzforschung und ihrer salutogenetischen Perspektive bildet die pathozentrische Sichtweise der Risikoforschung. Während die Risikoforschung untersucht, „welche Risiken in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise mit welchen Entwicklungsbeeinträchtigungen verknüpft sind“, wird nun danach gefragt, „welche Eigenschaften und Fähigkeiten jene Kinder und Jugendlichen auszeichnen, die sich trotz vorliegender Risikokonstellationen erstaunlich positiv und gesund entwickeln“ (Wustmann Seiler 2015: 26). Durch die Ergebnisse der Risikoforschung wurde deutlich, dass eine hohe „interindividuelle Varianz“ in der Entwicklung und Reaktion von Kindern und Jugendlichen auf Risikobelastungen besteht (Diers 2016: 45). Mit diesen Erkenntnissen entstand auch erst das Interesse der Forscher, nicht nur Entwicklungsbeeinträchtigungen bei Heranwachsenden in Folge von Risikokonstellationen zu betrachten, sondern auch diejenigen Kinder und Jugendlichen verstärkt zu berücksichtigen, die trotz hohem Risiko keine Verhaltensauffälligkeiten oder Krankheiten entwickelten (vgl. Wustmann Seiler 2015: 26).

Zusammenfassend stellen Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015a: 15) fest, dass die Entwicklung der Resilienzforschung in drei Phasen unterteilt werden kann. Zunächst verfolgte sie primär das Ziel, Schlüsselkonzepte und allgemeine Schutzbedingungen zu identifizieren, dann wurden Prozesse und Wirkmechanismen untersucht, schließlich kam es in der dritten Phase zu einer Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung von Resilienz.

Seit dem Beginn der Resilienzforschung wurden insgesamt 19 Längsschnittstudien in den USA, Europa, Australien und Neuseeland durchgeführt. Als Pionier der Resilienzforschung gilt die *Kauai-Längsschnittstudie* von Emmy Werner und Ruth Smith, in der über 40 Jahre hinweg der gesamte Geburtsjahrgang 1955 auf der hawaiianischen Insel Kauai begleitet wurde (vgl. ebd.).

3 Risiko- und Schutzfaktoren als konzeptionelle Grundlagen

Im Zuge erster aussagekräftiger Forschungsergebnisse entstanden zwei zentrale Konzepte von unterschiedlichen Faktoren, die eine kindliche Entwicklung entweder risikoe erhöhend oder risikomildernd beeinflussen können: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept. Beide Konzepte bilden eine entscheidende Grundlage für das Resilienzkonzept und deren Forschungsansatz, da letztlich immer beide Aspekte auf die Entwicklung von Kindern und ihrer Bewältigung von Risiken einwirken (vgl. Wustmann Seiler 2015: 36). Nachfolgend sollen beide Konzepte in ihren Grundannahmen und Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung eingehend vorgestellt werden.

3.1 Risikofaktorenkonzept

Das Risikofaktorenkonzept beruht auf den Grundlagen des biomedizinischen Modells und ist mit der pathogenetischen Sichtweise verbunden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 21). Im Zentrum der Betrachtungen stehen deshalb „Faktoren und Lebensbedingungen, die die kindliche Entwicklung gefährden, beeinträchtigen und zu seelischen Störungen/Erkrankungen führen können“ (vgl. ebd.: 21). Als Risikofaktoren werden „krankheitsbegünstigende, risikoe erhöhende und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potenziell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung des Kindes ausgeht“ (Holtmann/Schmidt 2004, zit. nach Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015a: 21). Gemeint sind damit „Bedingungen oder Variablen, die die Wahrscheinlichkeit positiver oder sozial erwünschter Verhaltensweisen senken [...]“ (Jessor, Turbin & Costa 1999, zit. nach Wustmann Seiler 2015: 36). Diese Begriffsbestimmung verdeutlicht den probabilistischen Charakter von risikoe erhöhenden Bedingungen. Die Wahrscheinlichkeit einer Störung ist bei Vorliegen eines solchen Faktors zwar erhöht, aber keinesfalls determiniert (vgl. ebd.).

Die epidemiologische Risikoforschung beschäftigt sich insbesondere mit der Ermittlung von Lebensbedingungen, die mit ihrem Auftreten das Leben und die Entwicklung Heranwachsender beeinträchtigen können. Damit sollen auch Gruppen von Kindern ermittelt werden, deren Entwicklung gefährdet ist (vgl. Wustmann Seiler 2015: 36). In der

Entwicklungspsychopathologie haben sich heute zwei grundlegende Gruppen von Entwicklungsgefährdung herauskristallisiert: die kindbezogenen Vulnerabilitätsfaktoren, die biologische oder psychologische Merkmale des Kindes umfassen, und die Risikofaktoren bzw. Stressoren, die in der psychosozialen Umwelt eines Kindes entstehen (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2015a: 21).

Mittlerweile ist bekannt, dass biologische Risiken, wie z.B. Frühgeburt oder niedriges Geburtsgewicht, mit fortschreitendem Alter an Relevanz verlieren, während psychosoziale Risiken an Bedeutung gewinnen (Wustmann Seiler 2015: 37). Bei den psychosozialen Faktoren in der Kindheit sind familiäre Risiken von größerer Bedeutung, wie z.B. elterliche Konflikte oder familiäre Gewalt. Da die schulische Umwelt und Freundschaften mit steigendem Alter in ihrer Relevanz steigen, liegen Risikopotenziale vermehrt im Peer-Bereich und in der schulischen Umwelt (Wustmann Seiler 2015: 37). Die *Mannheimer Risikokinderstudie* zeigte außerdem, dass sich Vulnerabilitätsfaktoren vergleichsweise wenig signifikant auf die Entwicklung auswirken, während Risikofaktoren bzw. Stressoren häufiger die kindliche Entwicklung negativ beeinflussen (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 21). Diese Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

3.1.1 Vulnerabilität

Vulnerabilität bezeichnet „die Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit“ einer Person gegenüber äußeren Einflussfaktoren. Es handelt sich dabei um eine „erhöhte Bereitschaft, psychische Erkrankungen zu entwickeln“ (Wustmann Seiler 2015: 22). Vulnerabilität bezieht sich somit auf die Prädisposition eines Kindes, unter Vorliegen von Risikobelastungen, einen negativen Entwicklungsverlauf einzuschlagen (vgl. ebd.). Vulnerabilität gibt an, wie stark die Entwicklung eines Kindes negativ beeinflusst werden kann (vgl. ebd.). Ist ein Kind besonders anfällig für belastende Lebensumstände, besitzt es folglich eine hohe Vulnerabilität.

Die Anfälligkeit wird ebenfalls von der Entwicklungsphase des Kindes bestimmt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 25). Im kindlichen Entwicklungsverlauf treten sogenannte „Phasen erhöhter Vulnerabilität“ auf. In diesen kritischen Perioden sind Kinder besonders anfällig, da Transitionen (Zeiten sozialer Entwicklungsübergänge) mit vielen neuen Entwicklungsaufgaben verbunden sind und somit auch erhöhte Anforderungen an die Anpassungsfähigkeit von Kindern stellen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 30f.). Während solcher Phasen, z.B. des Schuleintritts oder der Pubertät, können Risikobedingungen eine „stärkere Wirkung auf das psychosoziale Funktionsniveau des Kindes ausüben“ (ebd.). Je höher die

Verletzbarkeit des Kindes ausgeprägt ist, desto stärker können Risikofaktoren einen unvoreilhaftigen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen.

Vulnerabilitätsfaktoren werden in primäre und sekundäre Faktoren unterteilt. Primäre Faktoren weist ein Kind von Geburt an auf, wohingegen sekundäre Faktoren in Auseinandersetzung mit der Umwelt (Familie und soziales Umfeld) „erworben“ werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a 21).

3.1.2 Risikofaktoren/Stressoren

Während im Falle der Vulnerabilität von „Defiziten, Defekten oder Schwächen“ des Kindes gesprochen wird, finden sich Risikofaktoren in der Familie oder im weiteren sozialen Umfeld wieder (Wustmann Seiler 2015: 37). Risikofaktoren sind damit „umgebungsbezogene und erfahrungsabhängige“ Variablen, die in „Auseinandersetzung mit der Umwelt“ auf den Organismus einwirken und so die „innere Balance des Körpers“ stören (Diers 2016: 31; Böhme 2019: 13).

Exemplarisch können elterliche Trennung und Scheidung, niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut, niedriges Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund, psychische Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile, häufige Umzüge und Schulwechsel und Mobbing/Ablehnung durch Gleichaltrige genannt werden (Wustmann Seiler 2015: 38f.).

Risikofaktoren können hinsichtlich ihrer Veränderbarkeit unterschieden werden. Strukturelle Faktoren (feste Marker) lassen sich nicht verändern (z.B. das Geschlecht), variable Faktoren hingegen können durch Interventionen verändert werden. Dazu zählen diskrete Faktoren, die sich nur zu bestimmten Zeitpunkten auswirken und kontinuierliche Faktoren, die den ganzen Entwicklungsverlauf beeinflussen (z.B. sozioökonomischer Status) (vgl. Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2009: 24; Wustmann Seiler 2015: 37).

Traumatischen Erlebnissen kommt eine spezielle Bedeutung zu, da sie eine extreme Form von Risikoeinflüssen darstellen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 39). Direkte und indirekte Gewalttaten, Kriegs- und Terrorerlebnisse, Tod oder schwere Erkrankung eines bzw. beider Elternteile werden als „existentiell bedrohlich und unabwendbar“ erlebt (ebd.: 39f.).

3.1.3 Spezifische Wirkmechanismen

Wie bereits erwähnt, muss eine Risikobelastung nicht per se ein nachteiliges Entwicklungsergebnis zur Folge haben. Ob ein Risikofaktor die Entwicklung tatsächlich beeinträchtigt, hängt von vielen weiteren Aspekten ab (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 25).

Die Wahrscheinlichkeit einer Entwicklungsbeeinträchtigung wird verstärkt, wenn mehrere risikoerhöhende Bedingungen gleichzeitig vorhanden sind. Durch verschiedene Studien konnte festgestellt werden, dass ein Risikofaktor selten isoliert vorkommt. Häufig treten mehrere Belastungen gleichzeitig auf und kumulieren (vgl. Wustmann Seiler 2015: 40). So sind beispielsweise Kinder, die bei einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen, auch mit größerer Wahrscheinlichkeit von Armut betroffen. Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2015a: 26) verweisen in ihrer Ausführung auf eine Studie von Rutter (2000), bei der festgestellt wurde, dass die Wahrscheinlichkeit eine psychische Störung zu entwickeln bei vier Risikofaktoren zehn Mal höher ist als bei nur einem. So ist weniger die Art oder Spezifität eines Risikofaktors entscheidend über einen negativen Entwicklungsverlauf, sondern vielmehr die Anzahl der risikoerhöhenden Faktoren; Kinder mit multipler Risikobelastung sind deshalb besonders gefährdet (vgl. ebd.).

Neben der Kumulation ist auch die Kontinuität der Belastung ein wichtiges Kriterium. Ist ein Kind einer belastenden Situation über einen langen Zeitraum ausgesetzt (z.B. chronische Armut), kann dies zu einer langfristigen Veränderung der kindlichen Kompetenzen bzw. Bewältigungsmöglichkeiten führen (vgl. Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff 2015a: 26).

Entscheidend ist jedoch nicht nur wie lange ein Kind Risikoeinflüssen ausgesetzt ist, sondern auch die zeitliche Abfolge im Auftreten von risikoerhöhenden Bedingungen; je früher eine Risikobelastung auftritt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass folgende Risikofaktoren die Entwicklung des Kindes gefährden (ebd.).

Auch das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes sind ein wichtiger Aspekt zur Abschätzung kindlicher Entwicklungsrisiken (vgl. Wustmann Seiler 2015: 42). Neben den bereits dargestellten risikoerhöhenden Kriterien, spielt auch die Geschlechtszugehörigkeit eine Rolle. So scheinen Jungen im ersten Lebensjahrzehnt vulnerabler, wobei sich dies in der Adoleszenz umkehrt; hier sind Mädchen generell für Risikobelastungen anfälliger (vgl. Wustmann Seiler 2015: 43).

Auch die subjektive Bewertung der Risikobelastung nimmt Einfluss auf die Auswirkung negativer Erfahrungen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 43). Gemeint ist damit „[...] welche Bedeutung und Ursache das Kind selbst dem Stressor beimisst und wie es die Realität der negativen Lebenserfahrungen in sein Selbstkonzept einverleibt“ (ebd.: 44). Kinder nehmen sich und ihre Umwelt sehr unterschiedlich wahr; so kann die Trennung der Eltern für einige Kinder eine Erleichterung und Stressbefreiung bedeuten, während andere Verlustängste und Schuldgefühle entwickeln (vgl. ebd.). In der Resilienzforschung spricht man deshalb von der Multifinalität von Risikofaktoren (vgl. Fröhlich- Gildhoff/ Rönnau- Böse 2015a).

Es gilt daher jedes Kind mit seinem Entwicklungsstand und Risikobelastungen individuell zu betrachten, denn nur aus dieser Perspektive lässt sich eine Risikosituation beurteilen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 44).

3.2 Schutzfaktorenkonzept

Für eine umfassende Beurteilung des Entwicklungsverlaufes eines Kindes müssen neben den Risikofaktoren auch die schützenden Faktoren Berücksichtigung finden.

Als Schutzfaktoren gelten kindliche oder umweltbezogene Merkmale, „[...] die das Auftreten einer psychischen Störung oder unangepassten Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen“ (Rutter 1990, zit. nach Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 28).

Schutzfaktoren werden auch als protektive oder risikomildernde Faktoren bezeichnet (vgl. ebd.). In diesem Sinne bilden die risikomildernden Faktoren den „positiven Gegenbegriff“ zu den risikoerhöhenden Faktoren (Wustmann Seiler 2015: 44). Betrachtet man Schutzfaktoren in einer engeren Sichtweise, so wird von Schutzfaktoren nur dann gesprochen, wenn damit „eine Risikosituation abgepuffert bzw. beseitigt werden kann“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 28).

Schützende Bedingungen stellen eine zentrale Funktion im Bewältigungsprozess von Stress- und Risikofunktionen dar. Risikomildernde Bedingungen „fördern die Anpassung eines Individuums an seine Umwelt“ und erhöhen „die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind gegenüber Belastungen besser gewappnet ist“ (Wustmann Seiler 2015: 46). Sie scheinen abschwächend, kompensierend oder gar aufhebend auf die negativen Effekte der Risikobelastung zu wirken (vgl. ebd.). Unter risikomildernde Bedingungen werden zum einen personale Ressourcen (Eigenschaften des Kindes) und zum anderen soziale Ressourcen (Schutzfaktoren in der Betreuungsumwelt des Kindes) verstanden (vgl. ebd.). Schützende Bedingungen lassen sich dabei drei wesentlichen Einflussebenen zuordnen: dem Kind, der Familie und dem außerfamiliären sozialen Umfeld.

Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2015a: 30f.) orientieren sich in ihren Ausführungen an Wustmann Seilers (2015: 115f.) Zusammenfassung der zentralen Schutzfaktoren (s. Anhang 1). In dieser Darstellung lassen sich die sozialen Ressourcen innerhalb der Familie, in den Bildungsinstitutionen sowie im weiteren sozialen Umfeld finden. Zu den personalen Ressourcen werden kindbezogenen Faktoren und Resilienzfaktoren gezählt. Erstere sind Eigenschaften, die das Kind von Geburt an aufweist, wie z.B. ein positives Temperament. Die Resilienzfaktoren unterscheiden sich von weiteren personalen Faktoren darin, dass sie

„erworben werden können und nicht angeboren oder genetisch bedingt sind“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 41).

Wustmann (2015: 116) legt in ihrer Arbeit eine breitere Aufschlüsselung der Resilienzfaktoren vor, Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2015a: 41) beschränken sich jedoch auf sechs dieser genannten Faktoren. Diese Auswahl erfolgte anhand der Analyse von 19 Langzeitstudien und einer Querschnittstudie zur Resilienz, die zeigen, dass „auf personaler Ebene sechs entsprechende Kompetenzen besonders relevant sind, um Krisensituationen, aber auch Entwicklungsaufgaben und weniger kritische Alltagssituationen zu bewältigen.“ Diese sind: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, soziale Kompetenz, Problemlösefähigkeiten und adaptive Bewältigungskompetenz (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 42).

3.2.1 Spezifische Wirkmechanismen

Schutzfaktoren können in unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Intensität beim Individuum auftreten, dementsprechend können auch ihre Wirkungsweisen variieren. Kinder können widerstandsfähig gegenüber Schwierigkeiten und Belastungen sein, auch wenn sie nicht alle Schutzfaktoren aufweisen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 31).

Ebenso wie die Risikofaktoren, können auch die Schutzfaktoren nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Multiple risikomildernde Bedingungen bzw. Ressourcen erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines positiven Entwicklungsverlaufes trotz schwieriger Lebensbedingungen erheblich (vgl. Wustmann Seiler 2015: 47). Wie im Risikofaktorenkonzept summieren oder verstärken sich die Faktoren gegenseitig; auch hier gilt die kumulative Wirkungsweise (vgl. ebd.).

Für eine differenzierte Betrachtung genereller Schutzfaktoren müssen das Alter, Geschlecht und der kulturelle Hintergrund herangezogen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 31). Die Wirkungsweise risikomildernder Faktoren erweist sich als geschlechtsabhängig, d.h. je nach Geschlecht ergeben sich Unterschiede in der Bedeutung der Schutzfaktoren. Durch die Kauai-Studie stellte sich beispielsweise heraus, dass das Streben nach Autonomie und Selbsthilfe bei Jungen im Kindesalter eine stärkere protektive Wirkung hatte, bei Mädchen hingegen die soziale Orientierung (vgl. ebd.).

Zander (2010: 44) spricht hierbei auch von einer Hierarchisierung der Schutzfaktoren. Damit ist gemeint, dass einige Faktoren mehr Einfluss auf die Entwicklung ausüben als andere. Eine ganz entscheidende Schutzfunktion stellt die sichere Bindung zu einer Bezugsperson dar: „[E]ine stabile, wertschätzende, emotional warme Beziehung zu einer Bezugsperson

[ist] der Faktor, [...] der am stärksten zu einer gelingenden, seelisch gesunden Entwicklung beiträgt und viele Risikofaktoren abpuffern kann“. Auf die Bindung als protektiven Faktor soll deshalb im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden.

3.2.2 Bindung als relevanter protektiver Faktor

Die Bindungstheorie stellt eine wichtige Grundlage zur Anerkennung von Bindung als protektiven Faktor dar. Das von John Bowlby und Mary Ainsworth entwickelte Konzept, erklärt die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen aufgrund seiner sozialen Erfahrungen (vgl. Diers 2016: 41). Grossmann und Grossmann (Grossmann/Grossmann 2009a: 31) beschreiben Bindung als „die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder Personen, die es beständig betreuen.“ Verankert in den Emotionen, verbindet sie das Individuum mit diesen besonderen Personen „über Raum und Zeit hinweg“ (ebd.). Die Bindungsperson wird als sichere Basis genutzt, um Entdeckungen zu machen und die Persönlichkeit weiterzuentwickeln (vgl. Diers 2016: 41).

Die Fähigkeit zum adaptiven Umgang und zur konstruktiven Auseinandersetzung mit Belastungen basiert auf psychischer Sicherheit (Grossman/Grossmann 2009b: 135). Diese entsteht durch „Bindungssicherheit durch feinfühlig zugeneigte Bindungspersonen als sichere Basis, über die man weiß, dass sie bei Belastungen helfen, weil man es vielfach erfahren hat“ (ebd.: 133).

Bindungssichere Kinder probieren ihre Eigenständigkeit durch spielerisches Erkunden aus, wodurch sie in ihrer sozialen und sachorientierten Kompetenz gestärkt werden. Sie können sich besonderen Menschen anvertrauen, Hilfe annehmen und so ihr eigenes Handeln anpassen (ebd. 134f.). Sie lernen ihre Gefühle zu kontrollieren und zu regulieren; sie lernen mit negativen Emotionen umzugehen und stärken somit ihre sozial-emotionale Kompetenz (vgl. Ziegler 2018: 32). Folglich kann ein desorganisiertes Bindungsmuster, das häufig aufgrund von ungünstigen Lebensbedingungen entwickelt wird, ein Entwicklungsrisiko für das Kind bedeuten (vgl. Diers 2016: 41f.).

Der Aufbau einer sicheren Bindung wird durch mehrere Faktoren beeinflusst: Feinfühligkeit der Bindungsperson, die Eigenschaften des Kindes, ein unterstützendes Umfeld und die Erwartungen, die die Bindungsperson an das Kind hat (vgl. Diers 2016: 42). Diese Faktoren hängen mit der Qualität der Interaktion zwischen Bindungsperson und Kind zusammen, welche wiederum für den Umfang der kindlichen Sicherheit verantwortlich ist (vgl. ebd.). Eine „unsicher gebundene Bindungsqualität zu den primären Bezugspersonen“ kann den Aufbau weiterer positiver Beziehung erschweren (ebd.). Bindungspersonen müssen nicht

zwangsläufig die Eltern sein, es besteht auch die Möglichkeit, dass eine andere vertraute Person die Rolle der sicheren Basis einnimmt.

Gemäß der Grundannahmen der Bindungstheorie wird die Bedeutsamkeit einer sicheren Bindung erkennbar. Auch die Ergebnisse der Kauai-Studie zeigen, dass Kinder mit resilienten Persönlichkeitsmerkmalen über mindestens eine enge Bindung zu einer Bezugsperson verfügen. Aus diesem Grund sollten Bindungen unbedingt für die Forschungsperspektive der Resilienz mit in Betrachtung gezogen werden.

3.3 Wechselwirkung von Risiko- und Schutzfaktoren

Risiko- und Schutzfaktoren stehen in einer Wechselwirkung zueinander und eine klare Abgrenzung ist nicht immer möglich (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 32). Je nach Person- und Kontextmerkmalen können risikoerhöhende und risikomildernde Faktoren unterschiedliche Auswirkungen haben, deshalb muss immer die konkrete Lebenssituation miteinbezogen werden. Es wird dabei auch von einer Heterogenität der Effekte gesprochen (ebd.). Eine „problemspezifische, differenzierte und individuelle“ Vorgehensweise ist daher essentiell. Lösel und Bender (1999) fragen deshalb „Risiko wofür?“ und „Schutz wogegen?“ (zit. nach Wustmann Seiler 2015: 54).

Es wird darauf hingewiesen, dass Listen von Risiko- und Schutzfaktoren den Eindruck erwecken könnten, dass Schutzfaktoren nur das Gegenteil von Risikofaktoren darstellen. Jedoch muss beachtet werden, dass ein fehlender Schutzfaktor durchaus als Risikofaktor gesehen werden kann, das alleinige Fehlen von Risikofaktoren jedoch keinen Schutz darstellt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 33).

Petermann et al. (2004) fassen das Zusammenspiel in einem Schaubild zusammen, das an dieser Stelle nur kurz angeschnitten werden kann. Risikoerhöhenden Bedingungen lösen eine Verwundbarkeit aus und führen damit zu einer Belastung der kindlichen Entwicklung. Die risikomildernden Bedingungen unterstützen die kindliche Kompetenz und Resilienz und führen so zu der Entwicklung von Ressourcen. Ob die Entwicklung eines Kindes letztlich angepasst oder fehlangepasst verläuft, wird durch das individuelle Zusammenspiel von Belastungen und Ressourcen (z.B. Anzahl und Art der Faktoren) entschieden (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 34).

Abschließend lässt sich noch anmerken, dass das Resilienzkonzept aufgrund seiner Komplexität noch einige Schwachstellen aufweist (vgl. Wustmann Seiler 2015: 63). So deuten das Fehlen einer einheitlichen Terminologie und einheitlicher methodischer Zugänge (z.B. was unter einer positiven Anpassung verstanden wird) auf den weiteren Forschungsbedarf in

diesem Bereich hin (vgl.: 63f.). Die konzeptionellen Unterschiede und die Unklarheit über die genaue Abgrenzung der einzelnen Begrifflichkeiten erschweren den Vergleich einzelner Untersuchungen (vgl. ebd.). Die Erforschung des Resilienzphänomens steckt noch „in den Kinderschuhen“, womit die methodischen Probleme dieses Forschungsbereichs erklärbar werden (Wustmann Seiler 2015: 64).

In den vorangegangenen Ausführungen konnte deutlich gemacht werden, dass Resilienz die Fähigkeit ist, sich trotz belastender Bedingungen „positiv“ zu entwickeln und gesund zu bleiben. Diese „angepasste Entwicklung“ trotz vorhandener Risiko- bzw. Vulnerabilitätsfaktoren, kann durch verschiedene personale protektive Faktoren und Schutzfaktoren aus dem familiären und sozialen Umfeld unterstützt werden. Eine angepasste bzw. fehlangepasste Entwicklung wird von dem individuellen Zusammenspiel zwischen Person und Umwelt, in welchem die personalen Ressourcen bzw. die Resilienzfaktoren zum Tragen kommen, bestimmt.

Ein niedriger sozioökonomischer Status, chronische Armut und auch Migrationshintergrund gelten als Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung. Auch im Bildungsbereich spielen diese Komponenten eine wichtige Rolle. Nachfolgend wird die Bildungsbenachteiligung in Deutschland betrachtet.

4 Bildungsbenachteiligung in Deutschland

Bildung ist in unserer Gesellschaft ein wichtiger Schlüssel für ein erfolgreiches Leben und zählt nicht zuletzt deshalb zu den sozialen Grundrechten. Beruflicher Erfolg, individuelle Lebenschancen und soziale, politische und kulturelle Teilhabe sind von Bildung abhängig (Dombrowski/Solga 2009: 7). In Deutschland besteht zwar eine formale Chancengleichheit auf Bildung, jedoch sind Bildungserfolge ungleich verteilt – Teile der Bevölkerung sind hinsichtlich des Bildungserwerbs benachteiligt. Was unter dem Begriff Bildungsbenachteiligung genau zu verstehen ist und welche Ursachen ihr zugrunde liegen, gilt es im Folgenden genauer zu betrachten.

4.1 Zum Begriff der Bildungsbenachteiligung

Unter Bildungsbenachteiligung versteht Christine Range (2012) „die bildungsspezifische Benachteiligung von Gruppen, die über geringe kulturelle, soziale oder finanzielle Ressourcen“ verfügen. Damit ist nicht vorsätzliche oder bewusste Diskriminierung gemeint, sondern

ein „relatives Schlechterabschneiden dieser Gruppe bei der Verteilung von Bildungschancen und beim Erreichen von Bildungserfolgen“ (ebd.).

Das im Grundgesetz verankerte Verbot der Diskriminierung besagt, dass niemand aufgrund seiner Herkunft, dies schließt die soziale Herkunft mit ein, benachteiligt werden darf. In Deutschland wachsen jedoch immer noch 30 Prozent der unter 18-Jährigen in mindestens einer „sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolage“ auf, die ihre Chance auf Bildungserfolg schmälert (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2018: 4f.).

Die Bundeszentrale für Forschung und Bildung (o.D.) weist darauf hin, dass sich Deutschland in den vergangenen Jahren an mehreren wichtigen internationalen Leistungsvergleichen im Schulbereich beteiligte; dazu zählen beispielsweise die Erhebungen „Programme for International Student Assessment“ (PISA), „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) und „Trends in Mathematics and Science Study“ (TIMSS).

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse wurden immer wieder zentrale Schwächen des deutschen Bildungssystems deutlich. Aufgedeckt wurde zum einen, dass deutsche Schüler*innen nur durchschnittliche Leistungen auf „zentralen Gebieten“ wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften erbringen. Zum anderen konstatieren diese Bildungsstudien, dass in kaum einem anderen Industriestaat die sozioökonomische Herkunft so sehr über den Schulerfolg und die Bildungschancen entscheidet wie in Deutschland. Auch der Bildungsbericht 2018 bestätigt, dass die „sozialen Disparitäten“ im Bildungsbereich unverändert stark ausgeprägt sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2018: 5).

Zwar nimmt die Zahl der Bildungsteilnehmer*innen weiterhin zu und immer mehr Schüler*innen streben höhere Schulabschlüsse an, jedoch kommen nicht alle Kinder und Jugendliche mit diesem Trend zur steigenden Bildungsbeteiligung mit (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2018: 14). In allen Stufen des Bildungssystems zeigt sich, dass eine große Zahl an Personen mit geringen Bildungserfolgen bleibt (vgl. ebd.). Anschließend werden Risikofaktoren vorgestellt, die als Hauptgrund für die Entstehung von Bildungsbenachteiligung verantwortlich sind.

4.2 Ursachen und Beschreibung der Zielgruppe

Anhand der Rahmenbedingungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern lassen sich drei Arten von Risikolagen ableiten: die Risikolage formal gering qualifizierter Eltern, die soziale und die finanzielle Risikolage (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2018: 35). Der Anteil an Kindern, die mit allen drei Risikolagen aufwachsen, bleibt seit über 10 Jahren stabil bei ungefähr 4%. Dabei sind Kinder mit Migrationshintergrund und von

Alleinerziehenden weiterhin überproportional häufig der Belastung dieser Risikolagen ausgesetzt (vgl. ebd.). Von der Risikolage formal gering qualifizierte Eltern sind etwa 12 % der Kinder betroffen. Diese sind häufig mit fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten in schulischen Belangen konfrontiert (vgl. ebd.). Im Jahre 2016 waren 10 % der Kinder von einer sozialen Risikolage betroffen. Kinder, die in Haushalten ohne erwerbstätige Eltern aufwachsen, fehlt unter Umständen „der Zugang zu Ressourcen des gesellschaftlichen Lebens“, wie z.B. zu Anerkennung und Kontakten (ebd.: 36). Die finanzielle Risikolage mit einem Familieneinkommen unter der Armutgefährdungsgrenze, von der aktuell etwa 20% der Kinder betroffen sind, tritt am häufigsten auf (vgl. ebd.).

Diese drei beschriebenen Risikolagen bestehen nicht unabhängig voneinander (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2018: 37). Dabei ging die bildungsbezogene Risikolage 2016 häufiger mit der finanziellen Risikolage einher (8,5%) als mit der sozialen Risikolage (4,6%). Ausschließlich vom finanziellen Risiko betroffen waren 7,9 % der Kinder. Sie wachsen in Haushalten auf, in denen mindestens ein Erwachsener erwerbstätig ist und auch mindestens „ein Erwachsener eine Hochschulzugangsberechtigung oder eine abgeschlossene Berufsausbildung“ vorweisen kann, jedoch trotzdem eine Armutgefährdung vorliegt (ebd.: 37f.).

Auch Solga und Dombrowski (2009) beschäftigen sich eingehend mit der Frage nach den sozialen Bildungsungleichheiten und ihren Ursachen. Sie kommen dabei auf schichtspezifische, geschlechtsspezifische und migrationsbedingte Ungleichheiten. Zu einer nahezu identischen Bestimmung der Risikogruppen kommen auch Hadjar, Lupatsch und Grünwald- Huber (2010). Im Folgenden soll auf diese drei Risikogruppen genauer eingegangen werden.

Schichtspezifische bzw. Herkunftsspezifische Bildungsungleichheit:

Spätestens seit dem PISA-Schock 2001 ist in Deutschland unumstritten, dass die soziale Herkunft von Kindern ihren Bildungserfolg beeinflusst (Dombrowski/Solga 2009: 13). Bei gleichen Kompetenzen und kognitiven Leistungen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler*innen aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen auf ein Gymnasium gehen deutlich geringer als für Schüler*innen aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status¹ (2009: 14). Im Jahre 2006 haben Kinder „der oberen Dienstklasse“ mit einer 2,6-mal

¹ Wird in PISA anhand des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status geschätzt, der sich aus einigen Variablen des familiären Hintergrunds der Schüler*innen ableitet: dem Bildungsniveau der Eltern, dem Beruf und dem Einkommen bzw. des materiellen Wohlstands, sowie der Zahl der verfügbaren Bildungsressourcen im Elternhaus (OECD 2016: 222).

höheren Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung von ihren Lehrer*innen erhalten als „Kinder aus Facharbeiterfamilien“ und sogar mit einer 4,5-mal höheren Wahrscheinlichkeit als „Kinder von ungelerten Arbeitern“ (vgl. ebd.).

Forschungsergebnisse zeigen, dass die Ursachen bzw. Mechanismen der schlechteren Chancen von Kindern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status im Bildungssystem vielfältig sind (vgl. Dombrowski/Solga 2009: 21). So unterscheidet Boudon (1974) in seinem theoretischen Ansatz zur Erklärung herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten *primäre* und *sekundäre Effekte* (vgl. Dombrowski/Solga 2009: 21).

Primäre Herkunftseffekte bezeichnen schichtspezifische Ressourcen und Defizite, die bedeutsam sind für die unterschiedlichen Schulleistungen und den Schulerfolg (Hadjar et al. 2010: 225). Sie sind also die Bedingungen, „die Kinder in Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Status ihres Elternhauses beim Erwerb schulischer Kompetenzen aufweisen“ (Pfeifer 2011: 59). Viele Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern verfügen bereits von Beginn der Schulzeit einen Wissensvorsprung gegenüber ihren Mitschülern und Mitschülerinnen aus bildungsferneren Elternhäuser. Jedoch verstärken sich diese herkunftsbedingten Unterschiede im Laufe der Schulzeit (vgl. Pfeifer 2011: 59). Das liegt beispielsweise daran, dass „eine aktive Beteiligung der Eltern am schulischen Weg der Kinder [...] in unteren sozialen und bildungsfernen Schichten nur in sehr begrenztem Umfang möglich [ist]“ (Dombrowski/Solga 2009: 22). Ein geringes Bildungsniveau der Eltern kann eine mangelnde Hausaufgabenunterstützung zur Folge haben, während ungenügend finanzielle Mittel die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Nachhilfestunden beeinflussen (vgl. Hadjar et al. 2010: 225). Auch das „Engagement der Eltern“ beeinflusst die schulischen Leistungen ihrer Kinder stark – sei es die Hilfe bei den Hausaufgaben, die Motivation der Kinder, das eigene Können zu entdecken oder die Förderung von Ehrgeiz in Bezug auf schulische Leistungen (Dombrowski/Solga 2009: 22).

Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen die Bildungsentscheidungen, die Familien in Abhängigkeit ihres sozioökonomischen Status treffen (vgl. Pfeifer 2011: 59). Hadjar et al. (2010: 225) sprechen von sogenannten „Kosten-Nutzen-Abwägungen für Bildungsgänge.“ Es sind „schichtspezifische Entscheidungsprozesse“ zur Bildungskarriere und im Hinblick auf Bildungsinvestitionen. „Niedrigere Schichten“ schätzen das Risiko an höheren Schulformen zu scheitern und somit nicht die „Entlohnung“ aus den Investitionen zu erhalten als höher ein und machen somit weniger von den „erweiterten Bildungsangeboten“ Gebrauch (Hadjar et al. 2010: 225).

Während primäre Herkunftseffekte ungleiche Schulleistungen von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft und die darauffolgende Bildungsungleichheit beschreiben, erklären

sekundäre Herkunftseffekte, warum „es trotz gleicher Schulleistungen Unterschiede in den Bildungsentscheidungen für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft gibt“ (Dombrowski/Solga 2009: 21).

An dieser Stelle weist Pfeifer (2011: 59) noch darauf hin, dass auch ein dritter Effekt dazu beiträgt, dass Kinder aus bildungsferneren Elternhäusern geringere Bildungserfolge aufweisen: die Leistungsbeurteilung der Schüler*innen durch ihre Lehrkräfte. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Beurteilung einen Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen aufweist (vgl. ebd.). Eine mögliche Begründung könnte darin liegen, dass Lehrkräfte ihre Beurteilung durch das Wissen über ein mangelndes „Unterstützungspotenzial“ beeinflussen lassen (Dombrowski/Solga 2009: 24).

Die im Erziehungsstil vermittelten Werte und Normen, die Persönlichkeit der Eltern und ihre Kompetenzen in den Bereichen Bildung, Motivation, sprachliche Fähigkeiten und Allgemeinwissen nehmen enormen Einfluss auf die kindliche Entwicklung (vgl. Dombrowski/Solga 2009: 21). Das deutsche Schulsystem versagt hierbei die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und „Ungleichheiten im familiären kulturellen Kapital“ auszugleichen (vgl. ebd.). Durch die Halbtagsschulen in Deutschland werden die sozialen Unterschiede in den familialen Ressourcen für den schulischen Lernerfolg besonders relevant. Schüler*innen aus schwierigen Verhältnissen wird es so erschwert im bestehenden Schulsystem Lernerfolge zu erzielen (vgl. ebd.: 22).

Des Weiteren wird der enge Zusammenhang der sozialen Herkunft mit dem Bildungserfolg wie folgt erklärt: Die kognitive Entwicklung von Kindern stellt eine „Anpassung an die Erfordernisse der Umwelt, der Gesellschaft und ihrer Strukturen“ dar. Die einzelnen Phasen der kindlichen Entwicklung werden von den Bedingungen unter denen das Kind aufwächst geprägt. Aus diesem Grund kann die kindliche Entwicklung auch als „aktiver Bildungsprozess“ beschrieben werden, der von Seiten der Bezugsperson gefördert werden kann (Dombrowski/Solga 2009: 21). Sind Kinder mit eingeschränkten „Spielräumen“ für den Erwerb von Erfahrungen konfrontiert, werden sie in ihren Lernmöglichkeiten und damit auch in ihrer kognitiven Entwicklung beeinträchtigt (vgl. ebd.).

Zander (2015: 50) erklärt, dass sich der Begriff Spielräume auf Handlungsspielräume von Kindern bezieht. Das kindliche Leben findet in vielfältigen Bereichen statt. Dabei können als Lebensbereiche die „materielle Grundversorgung, Lern- und Erfahrungshorizonte, soziale Kontakte, Erholung und Freizeitgestaltung sowie ein gewisses Maß an Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten“ angeführt werden. Liegt in mindestens zwei Lebensbereichen eine Mangelausstattung vor, wird von einer Armutslage von Kindern ausgegangen (vgl. ebd.).

Diese Armutslage von Kindern und ihre Auswirkungen auf die Bildung soll nun eingehender betrachtet werden, da die vom finanziellen Risiko betroffene Gruppe nicht nur prozentmäßig am größten ist, sondern sie auch stetig weiterwächst.

Familien in materiellen Risikolagen reduzieren häufig ihre Ausgaben für Bildung und Kultur, außerdem zeigen sie meist nur geringe Bildungsaspirationen für ihre Kinder. Kampshoff (2010: 220) weist darauf hin, dass dies in besonderem Maße auf Eltern mit niedrigem Bildungsstand und aus unteren Sozialschichten vorkommt.

Die Einkommenslage der Eltern ist für die Lebenslage der Kinder ausschlaggebend (Zander 2015: 46). Der sozioökonomische Status, der großen Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder nimmt, schließt das Einkommen bzw. die materielle Ausstattung der Eltern mit ein – somit kann ein niedriger sozioökonomischer Status mit einem niedrigen Einkommen der Eltern einhergehen. Ist das Bildungsniveau der Eltern niedrig, kann eventuell kein finanziell sicherer Job gefunden werden, dies kann zu einem materiellen Mangel führen, durch welchen wiederum wenig Kapital für die Anschaffung von Bildungsressourcen zur Verfügung steht. Dies ist jedoch nur ein möglicher Verlauf; ein hohes Bildungsniveau der Eltern stellt zwar eine gute Voraussetzung für ein sicheres Einkommen dar, ist jedoch keine Garantie.

Armut wird meist über das Einkommen der Eltern erfasst: Personen, denen weniger als die Hälfte des Durchschnittseinkommens zur Verfügung steht, werden in der Regel als arm bezeichnet (Kampshoff 2010: 218). Wenn in Deutschland von Armut gesprochen wird, ist in der Regel eine relative Armut gemeint, die eine soziale Benachteiligung im Verhältnis zum „mittleren gesellschaftlichen Lebensstandard“ beschreibt (Robert Koch Institut 2005: 7).

Bei der Betrachtung von Kinderarmut wird deutlich, dass es Kindergruppen gibt, die besonders vom Armutsrisiko betroffen sind: „Es sind Kinder von Alleinerziehenden, aus Familien, in denen das Einkommen wegen Erwerbslosigkeit reduziert ist, aus Familien mit Niedrigeinkommen trotz Erwerbstätigkeit, solchen mit hoher Kinderzahl und Kinder aus Migrantenfamilien“ (Zander 2015: 46).

Armut lässt sich jedoch keinen Falls auf die Dimension des Einkommens reduzieren. Neben der materiellen Ebene sollte auch die soziale und die kulturelle Ebene bei der Betrachtung von Kinderarmut eine Rolle spielen (vgl. Kampshoff 2010: 219). Eine prekäre finanzielle Lage führt nicht selten auch zu fehlender Zuwendung, Erziehung und Bildung² (vgl. ebd.). An dieser Stelle lässt sich eine Parallele zur Theorie Bourdieus ziehen: Grundsätzlich unterscheidet dieser zwischen ökonomischem, kulturellen und sozialen Kapital (vgl. Bourdieu

² In der Fachliteratur wird häufig auch von Bildungsarmut gesprochen. Damit ist ein für den gesellschaftlichen Standard nur unzureichendes Bildungsniveau in Form von Bildungsabschlüssen oder Kompetenzen gemeint (vgl. Dombrowski/Solga 2009: 9).

1983: 185). Dabei versteht man unter dem ökonomischen Kapital die materiellen Ressourcen einer Person, das kulturelle Kapital beschreibt u.a. die offiziellen schulischen oder akademischen Titel einer Person und das soziale Kapital steht für die vorhandenen sozialen Beziehungen (Pfeifer 2011: 58).

Familien besitzen unterschiedlich viel entsprechender Kapitale und können somit unterschiedlich viel in die „Ausbildung ihrer Kinder und in den Aufbau von sozialen Beziehungen“ investieren (ebd.). Anhand dieser unterschiedlich ausgeprägten Kapitale und Investitionsmöglichkeiten lässt sich die Bildungsungleichheit zumindest teilweise erklären (Pfeifer 2011: 58).

Zander (2015: 47) unterscheidet weiterhin zwischen alten und neuen Armutsformen. Mit ersterem ist eine Form von Langzeitarmut und ein Leben in permanent problematischen sozialen Verhältnissen gemeint. Häufig stehen materielle und immaterielle Erscheinungsformen dabei in einer Wechselwirkung zueinander. Nicht selten geht Armut in diesen Familien von einer Generation auf die nächste über. Die Eltern verfügen meist über eine geringe schulische und berufliche Qualifikation. Die nur unzureichenden kulturellen Ressourcen resultieren häufig in einer ausbleibenden Förderung der Fähigkeiten und Neigungen ihrer Kinder (vgl. ebd.). Kinder, die in solchen verfestigten Armutsformen leben, sind mit vielen Risiken konfrontiert, die sie bewältigen müssen. Aus diesem Grund sind externe Schutzfaktoren ebenso wie eine gezielte Förderung der ihnen „schlummernden“ Widerstandskräfte – also ihrer Resilienz – von enormer Bedeutung (ebd.).

Seit den späten 1980er Jahren gibt es eine weitere, neue Form der Armut. Ihr liegen beispielsweise plötzlich eintretende Erwerbslosigkeit oder Trennungen und Scheidungen zugrunde (vgl. Zander 2015: 48). Häufig sind hier immaterielle Ressourcen (z.B. Bildungsvorteile oder soziale Netze) vorerst weiterhin vorhanden. (vgl. ebd.: 48f.).

Das Auftreten verschiedener Armutsformen erfordert von Personen, die in ihrem alltäglichen Berufsleben auf Kinder aus verschiedensten Familien treffen, differenzierte Herangehensweisen und angepasste Konzepte (vgl. ebd.: 47).

Migrationsbedingte Ungleichheiten

Die Klassenzimmer deutscher Schulen sind geprägt von Heterogenität. Besonders in den letzten Jahren erhöhte sich die Vielfalt von Kultur, Religion und Sprache der Schüler*innen. 2016 hatten insgesamt 23% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, wobei der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund im Kindes- und Jugendalter deutlich höher liegt als bei älteren Bevölkerungsgruppen (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2018: 26). Migrationshintergrund haben dabei all jene, „die selbst oder bei denen mindestens ein

Elternteil nach Deutschland zugewandert ist – unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft“ (Dombrowski/Solga 2009: 16).

Die IGLU-Studien 2000 und 2003 zeigen, dass bereits in der Grundschule deutliche „Kompetenzunterschiede in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund“ erkennbar sind (Dombrowski/Solga 2009: 16). Fest steht damit, dass es eine „Benachteiligung im Kompetenzerwerb“ im deutschen Bildungssystem gibt, die darauf beruht, dass „der Migrationshintergrund als solcher im Bildungsprozess relevant wird“ (ebd.). Zudem erhalten Kinder mit Migrationshintergrund am Ende der Grundschulzeit deutlich seltener eine Empfehlung für das Gymnasium und sind damit auch in Bezug auf „das Erreichen von (höheren) Schulabschlüssen“ benachteiligt (ebd.: 17). Schüler*innen mit Migrationshintergrund schneiden im Durchschnitt schlechter bei Kompetenztests ab und erbringen schlechtere schulische Leistungen; hierfür gibt es vielfältige Erklärungsversuche, wobei einige nachfolgend näher erläutert werden.

Dombrowski/Solga (2009:25) stellen fest, dass sich „ein großer Teil der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund [...] über ihre Zugehörigkeit zu unteren sozialen Schichten erklären [lässt].“ Nicht nur kommen Kinder mit Migrationshintergrund häufiger als jene ohne Migrationshintergrund aus „unteren sozialen Schichten“, ihre Eltern verfügen auch häufiger über ein „nur niedriges Bildungsniveau“ (ebd.). Daraus lässt sich schließen, dass ein Teil der Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund durch die im Vorangegangenen erklärten primären und sekundären Herkunftseffekte entsteht (vgl. ebd.). Kinder mit Migrationshintergrund haben außerdem häufiger mit materieller Armut zu kämpfen. Zander (2015: 47f.) bezeichnet Migrationsarmut sogar als eine eigene, spezifische Form der Armut, die man mit einem gesonderten Blick betrachten sollte.

Neben der sozialen Schichtzugehörigkeit nimmt auch die Sprachkompetenz im hohen Maße Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern (vgl. Dombrowski/Solga 2009: 26). Die Ergebnisse der PISA-Studie haben gezeigt, dass die Beherrschung der deutschen Sprache einen „erheblichen Einfluss“ auf den Erfolg im Bildungsbereich nimmt (ebd.).

Nicht selten sind es jedoch auch „Vorurteile und Zuschreibungen“ von Lehrkräften, die sich negativ auf den Umgang und den Lern- bzw. Bildungserfolg mit und von Schüler*innen mit Migrationshintergrund auswirken (Dombrowski/Solga 2009: 29). Auch Hadjar et al. (2009: 226) weisen auf die „institutionellen Diskriminierung“ und „spezifische Selektionsmechanismen“ hin.

Geschlechtsspezifische Ungleichheiten

Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse und des ersten nationalen Bildungsberichts haben ein weiteres Problem aufgezeigt: Durchschnittlich schneiden Jungen in der Schule schlechter ab als Mädchen (Dombrowski/Solga 2009: 18). Im Zuge der Bildungsexpansion haben sich die Unterschiede in der Bildungsbenachteiligung von Mädchen und Jungen deutlich verändert (ebd.). Auffällig ist dabei, dass die Leistungsunterschiede in der Grundschule noch nicht weiter nennenswert erscheinen, sich dies im Laufe der allgemeinbildenden Schullaufbahn jedoch verändert. Mädchen wiederholen seltener eine Klasse, weshalb sie die Schule schneller durchlaufen (Dombrowski/Solga 2018). Außerdem besuchen sie häufiger als Jungen das Gymnasium und erhalten häufiger eine Empfehlung für selbiges (Dombrowski/Solga 2009: 18).

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass Jungen „[...] aus unteren sozialen Schichten besonders geringe Chancen für ein Abitur [haben]“ – dies wird nochmals verstärkt, wenn sie einen Migrationshintergrund haben (Dombrowski/Solga 2009: 18).

Allerdings wäre es nicht angemessen „generell von einer Benachteiligung von Jungen zu sprechen“ (Dombrowski/Solga 2009: 19). Nach der Beendigung der Pflichtschulzeit tritt eine Umkehrung ein; trotz durchschnittlich besserer Schulleistungen „sind junge Frauen beim Übergang und Zugang zu Ausbildungsplätzen benachteiligt“ (Dombrowski/Solga 2009: 19).

Da die Benachteiligung von Jungen in der schulischen Bildung erst seit einigen Jahren beobachtet werden kann, fehlt es hierzu an empirischen Studien und es werden nur recht spekulative Erklärungsansätze diskutiert (vgl. Dombrowski/Solga 2009: 30).

Ein erster populärer Erklärungsansatz beruft sich auf die sogenannte „Feminisierung des Lehrerberufs“ (Dombrowski/Solga 2009: 30). Frauen ergreifen deutlich häufiger pädagogische Berufe als Männer und dominieren somit dieses Berufsfeld. Fehlende männliche Bezugspersonen und eine „unfaire Behandlung“ von Jungen bzw. ihrem Verhalten, werden in der pädagogischen Debatte als Ursache für das schlechtere schulische Abschneiden von Jungen genannt (ebd.). Dabei könnte auch die Einstellung, mit der Jungen ihren Lehrerinnen gegenüber treten eine Rolle spielen (ebd.).

In einem zweiten Erklärungsansatz wird argumentiert, dass sich leistungsschwache Jungen verhaltensauffälliger zeigen als leistungsschwache Mädchen. Es wird davon ausgegangen, dass Mädchen deshalb stärker gefördert und Jungen eher „abgeschrieben“ werden (Dombrowski/Solga 2009: 30f.). Als Ursachen hierfür werden die „geschlechtsspezifische Sozialisation“ und die damit einhergehenden typischen Rollenbilder angeführt. Die

vermittelten männlichen Vorbilder und ihre „typisch männlichen“ Eigenschaften gelten als eher „kontraproduktiv für den schulischen Erfolg“ (ebd.).

Ein dritter Erklärungsansatz basiert auf entwicklungspsychologischen Überlegungen: Es wird davon ausgegangen, dass Mädchen sich schneller entwickeln als Jungen. Dementsprechend kann es zu ungleichen Ausgangsbedingungen kommen, wenn Jungen bei der Einschulung in ihrer Entwicklung noch nicht so weit sind wie ihre gleichaltrigen Mitschüler*innen (Dombrowski/Solga 2009: 31).

Durch die vorangegangenen Ausführungen wird die Aktualität der Frage nach den Ursachen von Bildungsungleichheiten und den Möglichkeiten, diese zu reduzieren, deutlich. Bildung ist heute dank der Bildungsreformen und der Bildungsexpansion kein exklusives Privileg höherer Sozialschichten mehr. Jedoch sind die Startchancen für den Schuleinstieg und auch der weitere Verlauf der Schullaufbahn weiterhin deutlich von der (sozialen) Herkunft bestimmt. Zwar sind einige der Phänomene der Ungleichheit von Bildungschancen und ihre Ursachen bekannt, und auch einige Ansätze, um dieser entgegenzuwirken, bestehen bereits, jedoch zeigen die Zahlen des letzten Bildungsberichts, dass an Lösungen weiterhin gearbeitet werden muss.

In den bisherigen Betrachtungen wurden schichtspezifische, migrationsbedingte und geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Bildungssystem näher erläutert. Es wurde deutlich, dass insbesondere schichtspezifische Ressourcen bzw. Defizite einen hohen Einfluss auf den Schulerfolg von Kindern nehmen. So ist auch ein großer Teil der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund durch ihre häufige Zugehörigkeit zu unteren sozialen Schichten erklärbar. Im Nachfolgenden soll der Fokus auf den schichtspezifischen Ungleichheiten liegen.

Bereits herausgearbeitet wurde, dass Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status häufig mit Armut konfrontiert sind. Armut kann dabei als eine Lebenslage betrachtet werden, die sich durch eine Unterversorgung in diversen Lebensbereichen auszeichnet (Zander 2015: 80). Armut lässt sich folglich nicht ausschließlich auf den finanziellen Aspekt reduzieren, da dieser in einer wechselwirkenden Beziehung mit anderen Ressourcen steht. Eine materielle Notlage kann nicht nur Auswirkungen auf die sozialen Kontakte und Freizeitmöglichkeiten, sondern auch auf die Bildung (vgl. Zander 2015: 81). Im nächsten Abschnitt soll es deshalb um Ideen und Konzepte gehen, die versuchen der armutsbedingten bzw. schichtspezifischen Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken.

4.3 Ansätze zur Überwindung von schichtspezifischer Bildungsbenachteiligung

Bereits mehrfach erwähnt wurde, dass es einigen Gruppen von Kindern erschwert wird im deutschen Schulsystem zu bestehen. Das liegt beispielsweise daran, dass die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen – sozial, kulturell oder materiell – und die damit einhergehenden Folgen in der Schule nicht verringert, sondern eher verstärkt werden.

Zander (2015: 46) weist darauf hin, dass Armut ein in erster Linie „gesellschaftlich verursachtes Problem“ ist. Ihre Bekämpfung ist daher auch ein gesellschaftspolitisches Ziel, das durch die Ausrichtung der Haushalts- und Sozialpolitik an die Bedürfnisse der Kinder angegangen werden muss (vgl. ebd.). Obwohl das Abbauen von Kinderarmut somit nicht direkt Aufgabe des Bildungswesen ist, nimmt es dabei doch eine wichtige Rolle ein.

Betrachtet man Maßnahmen, um soziale Bildungsungleichheiten zu verringern, so kann man grundsätzlich zwischen präventiven und nachholenden Maßnahmen unterscheiden. Nachholende Maßnahmen sind beispielsweise der Erwerb bzw. die Erhöhung des Schulabschlusses nach Beendigung der Pflichtschulzeit. Diese Maßnahmen treten jedoch häufig zu spät ein, um Bildungsungleichheiten wirklich zu verringern, denn je früher reagiert wird, desto besser stehen die Chancen, langfristige positive Effekte zu erreichen (vgl. Dombrowski/Solga 2009: 43). Aus diesem Grund sind präventive Maßnahmen in der Regel effektiver und erfolgsversprechender. In Bezug auf Armut kann dabei zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Armutsprävention unterschieden werden (Zander 2015: 53). Wenn man von Primärer Armutsprävention spricht, ist dabei die Vermeidung von Armut mit politischen Mitteln gemeint, z.B. durch die „Erweiterung des Zugangs zu Ressourcen, die für die Lebenslage bestimmend sind“ – dazu zählen das Einkommen, Arbeit, Bildung, Gesundheit, Wohnen und soziale wie kulturelle Teilhabe (Zander 2015: 53). Sekundäre Armutsprävention bedeutet, dass die mit Armut einhergehenden Gefährdungen durch pädagogische Handlungskonzepte bei den Betroffenen vermieden oder wenigstens minimiert werden (vgl. ebd.: 53f.). Tertiäre Armutsprävention fragt nach den Möglichkeiten, wie Kinder aus verstetigten Armutsverhältnissen ausbrechen können, es geht dabei also um die Vermeidung des wiederholten Eintretens eines Risikos (vgl. ebd.: 54).

Es ist wichtig, dass die sozialen und migrationsbedingten Unterscheide im Bildungssystem ernst genommen werden und in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen geraten (vgl. Kampshoff 2010: 225). Die strukturelle Verfasstheit des deutschen Bildungssystems erschwert insbesondere Kindern aus prekären Verhältnissen einen erfolgreichen Weg durch die Schule. Als Reaktion auf die schwachen PISA-Ergebnisse wurden verschiedene bildungspolitische Reformen in Angriff genommen, wie z.B. der Ausbau von

Ganztagsangeboten. Kampshoff empfindet diesen Ausbau von Ganztagsangeboten als bedeutsam für die Reduzierung von Chancenungleichheit. Sie nennt diese und eine gezielte Förderung „auch der leistungsschwächeren Lernenden“ als wichtige Elemente eines erfolgreichen Bildungssystems (ebd.: 225). Zusätzliche Angebote wie Hausaufgabenbetreuung, Förderprogramme oder Freizeitaktivitäten (z.B. AGs) könnten den heterogenen Ausgangsbedingungen entgegenwirken und kompensierend wirken (vgl. Zander 2015: 43).

Eine Statistik in einem Bericht der Kultusministerkonferenz (KMK) (2015) zu allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in Deutschland zeigt, dass die gesellschaftliche Bedeutung schulischer Ganztagsangebote und die Zahl der teilnehmenden Schüler*innen stetig steigt. Dombrowski/Solga (2009) weisen darauf hin, dass Ganztagschulen nur wirksam werden können, wenn sie stärker verpflichtend eingerichtet werden. Auch in der aktuellen Statistik der KMK wird deutlich, dass die offene Form bei Grundschulen (jedoch auch bei Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen) immer noch überwiegt. Der verstärkte Ausbau von Ganztagschulen wird neben der „besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ auch damit begründet, dass „Bildungserfolge von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen unterstützt und damit deren Bildungschancen erhöht“ werden sollen (Kultusministerkonferenz 2015: 4). Die Teilnahme in Grundschulen hat sich von 2002 (4,2 %) bis 2017 (41,7 %) zwar verzehnfacht, jedoch könnten diese Zahlen durch eine teilweise bzw. voll gebundene Organisation erhöht werden (vgl. ebd.). Dombrowski/Solga (2009: 43) weisen in ihren Ausführungen darauf hin, dass die Ganztagsschulangebote gerade von den Schülergruppen am wenigsten genutzt werden, bei denen eine förderliche Wirkung erzielt werden soll.

Des Weiteren finden im deutschen Bildungssystem bereits sehr früh Selektionsprozesse statt; seien es Zurückstufungen bei der Einschulung, Klassenwiederholungen bereits in der Grundschule oder die Einteilung auf unterschiedliche Sekundarschultypen meist schon nach der vierten Klasse (vgl. Zander 2015: 43). Eine spätere Trennung der Bildungswege scheint wesentlich zielführender, da es so besser möglich wäre, die Bildungspotenziale benachteiligter Kinder zu entdecken und diese stärker vor einer Aufteilung zu fördern (vgl. ebd.). Eine Verlängerung der Grundschulzeit könnte beispielsweise auch Kindern mit Migrationshintergrund mehr Zeit geben, die Zielsprache Deutsch bzw. die Bildungssprache zu erwerben, damit sie ihre Potenziale überhaupt zeigen können.

Das mehrgliedrige Schulsystem in Deutschland setzt gewissermaßen bereits in einem sehr frühen Alter eine „Etikettierung“ der Schüler*innen hinsichtlich ihres Leistungspotenzials und ihrer Zukunftserwartungen vor. Die Bildungsaspirationen der Eltern sowie der Kinder und die Bildungserwartungen von Lehrkräften werden in eine feste Bildungslaufbahn gedrängt (Dombrowski/Solga 2009: 22). Die „sozialhomogene Zusammensetzung von

Schulklassen“ trägt zudem dazu bei, die soziale und ethnische Bildungsungleichheit zu verstärken (Zander 2015: 43). Die Einführung der Gemeinschaftsschule zum Schuljahr 2012/2013 war ein wichtiger Schritt hin zu einer stärkeren sozialen Durchmischung, mit der eine Erweiterung der „Sozialisations- und Lernmöglichkeiten“ für benachteiligte Kinder einhergeht (vgl. Zander 2015: 43).

Darüber hinaus wäre es sinnvoll, Lehrende auf den adäquaten Umgang mit Schüler*innen aus benachteiligten Lebenslagen vorzubereiten. Neben der Bereitstellung von Informations- und pädagogischem Material, muss auch gleichzeitig ihre Empathie und das Einfühlungsvermögen für die Situation ihrer Schüler*innen gefördert werden (vgl. Kampshoff 2010: 227).

Neben der strukturellen Verfasstheit der Schulen kann auch etwas an den Themen, die in den Bildungseinrichtungen behandelt werden, verändert werden (vgl. Kampshoff 2010: 224). Durch die Thematisierung von Armut (oder auch anderen sozialen Missständen) im Unterricht können grundlegende Probleme zwar nicht beseitigt, jedoch die Auswirkungen von prekären Lebensverhältnissen „entschärft“ werden, indem Verstehen und Verständnis gefördert würden (ebd.: 228). Außerdem könnte die soziale Integration in Schulklassen verstärkt werden, wodurch an der materiellen Armut nichts geändert, jedoch die soziale Armut vermindert würde (vgl. ebd.).

Auch Hiller (2020: 12) weist darauf hin, dass die meisten jener Themen, die Kinder aus „den unteren Statusgruppen“ beschäftigen, in der Schule selten thematisiert würden. Nur in Ausnahmefällen kann das Wissen und Können erworben werden, das man benötigt, um Hochrisikosituationen zu meistern – z.B. Armut oder soziale und kulturelle Isolation. Er spricht weiterhin davon, dass sich die Bildungsinhalte an die Handlungsfelder von Schüler*innen annähern sollen und zu überprüfen sei, was davon Teil von schulischen Lernprozessen werden kann und werden muss (vgl. ebd.). Schulen haben laut Hiller allen Grund „altbackene Themen und Inhalte nicht nur medial aufzupolieren, sondern sie einer gründlichen Revision zu unterziehen.“ Das Leben außerhalb des Bildungssystems ist „reicher, vielfältiger, phantasievoller und bunter, aber auch riskanter, tragischer, gefährlicher und belastender als das, was als Schulstoff in den Schulen vorkommt“ (ebd.).

Dombrowski/Solga (2009: 44) sprechen sich explizit dafür aus, dass sich die Schule verantwortlich fühlen muss, fehlende Lernanregungen im Elternhaus zu kompensieren, damit der Bildungserfolg nicht von den Eltern abhängig ist. Klar ist, dass Lehrer*innen dies nicht allein leisten können, weshalb es auch der verstärkten Einbeziehung von mehr Sozialpädagogen und -innen und Erzieher*innen an Schulen bedarf. Kinder dürfen nicht einfach sich

selbst überlassen werden. Die Schule sollte versuchen, sie zu unterstützen und für das zu rüsten, was noch kommen könnte.

Auch in der *Einführung in Bildungsplan 2016* wird auf den in der Landesverfassung manifestierten Erziehungs- und Bildungsauftrag hingewiesen; neben der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ist es Aufgabe der Schule Lernende auf die „Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben [...] vorzubereiten“ (Pant 2016: 8). In besonderer Weise werden allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele in sogenannten Leitperspektiven aufgegriffen. Für die Betrachtungen in dieser Arbeit ist insbesondere die allgemeine Leitperspektive *Prävention und Gesundheitsförderung* interessant. Diese zielt auf die Förderung von Lebenskompetenzen und die Stärkung von persönlichen Schutzfaktoren ab (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016). Es wird darauf hingewiesen, dass Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben unterstützt werden sollten. Als Voraussetzung dafür wird genannt, dass es Lernenden ermöglicht wird, sich „im täglichen Handeln als selbstwirksam zu erleben“ (vgl. ebd.). Als zentrale Lern- und Handlungsfelder werden die Selbstregulation, das ressourcenorientierte Denken und Problemlösen, die wertschätzende Kommunikation, lösungsorientierte Konflikt- und Stressbewältigung und der Fähigkeit, Kontakte und Beziehungen aufzubauen und zu halten genannt (vgl. ebd.).

Weiterhin wird die Wichtigkeit der Förderung überfachlicher Kompetenzen betont, also jenem Wissen und Können, das auch für Lernprozesse außerhalb der Schule wichtig ist. Darunter werden verschiedene methodische, personale und soziale Kompetenzen verstanden (vgl. Pant: 2016: 11).

Erstrebenswert wäre es, wenn Schule auch in Deutschland ein gemochter Lebensort für Kinder und Jugendliche werden würde und sich als „kompensatorisches Korrektiv“ der ungleichen Ausgangslagen für den Bildungsweg der Kinder versteht (Zander 2015: 45).

Die Frage, die sich nun stellt, ist, ob die (Grund-)Schule bzw. Lehrkräfte, Schüler*innen mit „schlechten Startbedingungen“ wirklich dabei unterstützen können, die Schullaufbahn erfolgreicher zu durchlaufen und ihre Probleme zu bewältigen. Kann die Förderung von Resilienz dabei dienlich sein? Bevor diese Fragen beantwortet werden können, gilt es zu klären, was es eigentlich bedeutet Armut (in verschiedenen Bereichen) zu bewältigen und wie Kinder solche Belastungen verkraften.

4.4 Stresserleben und Bewältigungsstrategien von Kindern

Betrachtet man den Begriff „Bewältigung“ von einer sozialpädagogischen Perspektive, so wird darunter nach Böhnisch (1985) die Herstellung von Handlungsfähigkeit bzw. die Fähigkeit, mit kritischen Lebenslagen umzugehen, verstanden (zit. nach Zander 2015: 81). Armut kann insofern als eine kritische Lebenslage betrachtet werden, da Kindern „die Bewältigung von altersgemäßen Entwicklungsaufgaben mit eingeschränkten Ressourcen gelingen muss“ (ebd.). Auch in der Resilienzforschung gilt Armut als ein zentraler Risikofaktor für die Entwicklung; insbesondere da sie häufig mit anderen Risikofaktoren kumuliert.

Das Aufwachsen in Armut kann sich auf das momentane Wohlbefinden, aber auch auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung beeinträchtigend auswirken. Mit Armut gehen soziale, gesundheitliche und bildungsmäßige Einschränkungen einher, die in Kombination mit der emotionalen Belastung, die Bewältigung von Armut deutlich erschweren. Ähnlich wie bei den allgemeinen Risikofaktoren unterscheiden sich die Auswirkungen je nach Alters- und Entwicklungsstufe des Kindes – auch die Dauer und die Ausprägung spielen dabei eine Rolle (Zander 2015: 51).

Armutbedingte Einschränkungen werden von Kindern anders wahrgenommen als von Erwachsenen. Während sie vielleicht weniger Wert auf gesunde Ernährung oder funktionale Kleidung legen, so leiden sie besonders darunter, wenn sie Ablehnung durch ihre Peer-Group erfahren und somit vom sozialen Geschehen ausgeschlossen werden (Zander 2015: 51). Der Besitz von Kleidung oder Spielzeug wird dann wichtig, wenn es darum geht, mit anderen mithalten zu können. Die erlebten Einschränkungen führen häufig zu „Differenzerfahrungen.“ Diese entstehen, wenn Kinder aus armutsbetroffenen Elternhäusern häufig damit konfrontiert sind, dass andere etwas haben was sie sich wünschen, sich jedoch nicht leisten können (vgl. ebd.: 36f.).

Kinder gehen mit Armutslagen³ sehr unterschiedlich um. Das liegt zum einen daran, dass jedes Kind individuelle Voraussetzungen und Charaktereigenschaften mitbringt, zum anderen an dem sozialen Umfeld der Kinder, das förderlich oder erschwerend wirken kann (Zander 2015: 52). Der Umgang der Eltern mit ihrer Lage ist beispielsweise mit entscheidend für die Kinder, da ihre Eltern in ihrer Vorbildfunktion unterstützend wirken können oder ihre Kinder zusätzlich belasten (vgl. ebd.).

³ An dieser Stelle sei nochmals erwähnt, dass sich die Armutslagen innerhalb der Familien selbst stark unterscheiden können (vgl. neue und alte Armut)

Richter (2000) betrachtet die Bewältigung von „Unterversorgungslagen“ aus psychologischer Sicht und unterscheidet dabei zwischen eher problemvermeidendem und eher problemlösendem Bewältigungsmustern (vgl. ebd.: 83).

Kinder mit einem problemmeidenden Bewältigungsmuster neigen dazu, ihre Probleme mit sich selbst auszumachen; das kann durch die Senkung eigener Ansprüche oder durch Rückzug in innere Welten geschehen. Andere Kinder wiederum greifen zu Ersatzhandlungen, bei denen sie gewünschte Dinge abwerten oder anderes impulsiv konsumieren. Es wird zu Strategien gegriffen, die das eigentliche Problem nicht direkt angreifen, sondern es nur teilweise kompensieren (vgl. Zander 2015: 84).

Problemlösende Bewältigungsmuster zeigen sich darin, dass Kinder sich der Lage bewusst stellen; dies kann in konstruktiver oder dekonstruktiver Weise erfolgen. So können sich Kinder Hilfe in Form von emotionaler Unterstützung und Verbündeten suchen, oder aber ihre Probleme nach außen hin auslassen, indem sie aggressiv reagieren, fordern oder auch betrügen (vgl. Zander 2015: 84).

Bei vergleichbaren materiellen Ausgangslagen zeigen betroffene Kinder verschiedene Formen der Bewältigung. Diese Heterogenität im Umgang mit prekären Situationen lässt sich durch eine Kombination aus äußeren Rahmenbedingungen und subjektiven Bewältigungsmustern erklären (vgl. Zander 2015: 52). Je nach disziplinärer Herangehensweise liegt der Fokus auf subjektiven Merkmalen des Kindes oder auf familiären und umweltbezogenen Aspekten des Aufwachsens (vgl. ebd.: 124).

In einer von Chassé/Zander/Rasch (2003) durchgeführten Studie wird Bewältigung sozialpädagogisch interpretiert; dabei werden die unterschiedlichen Bewältigungsmuster auf „situative Merkmale der kindlichen Lebenslage“ zurückgeführt (Zander 2015: 84). Bei den befragten Kindern konnte ein breites Spektrum von Bewältigungsformen identifiziert werden: Auf der einen Seite konnten Kinder vorgefunden werden, die ihre Entwicklungsaufgaben in Familie, Schule sowie im Umgang mit Gleichaltrigen, scheinbar unbeeinträchtigt durch die materielle Notlage der Familie zu meistern schienen. Die Eltern dieser Kinder verfügten über kulturelle Bildung sowie soziale Ressourcen. Die Kinder erfuhren Unterstützung und Förderung durch ihre Eltern und konnten auf zahlreiche Kompensationsmöglichkeiten im familiären und weiteren sozialen Umfeld zurückgreifen (vgl. Zander 2015: 85).

Auf der anderen Seite konnte eine Gruppe von „mehrfach benachteiligten“ Kindern aufgezeigt werden, die unter diversen Defiziten in ihrem Alltagsleben litten und somit erhebliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben aufwiesen. Ihre Eltern waren selbst nicht nur durch (meist langfristiger) Armut, sondern durch mehrfache Probleme belastet (Kumulation). Die Eltern konnten für ihre Kinder keine Stütze sein, da sie selbst mit

der Situation nur schwer zurechtkamen. In den Lebensbereichen Schule, Familie und Peer-Group hatten die Kinder große Schwierigkeiten. Innerhalb wie außerhalb der Familie waren wenig entwicklungsförderliche Strukturen aufzufinden (vgl. Zander 2015: 85).

Die Widerstandsfähigkeit der ersten Gruppe lässt sich, auf die zu Beginn der Arbeit beschriebenen, Schutzfaktoren in der Person und im Umfeld zurückführen. Wohingegen die zweite Gruppe nicht auf solche förderlichen Faktoren zurückgreifen konnte (vgl. Zander 2015: 52). Weiterhin ließ sich zwischen diesen beiden grundsätzlichen Polen eine dritte Gruppe von Kindern ausmachen, bei denen sich unterschiedliche Kombinationen von belastenden und entlastenden Strukturen im Alltag und in der Familie zeigten (vgl. ebd.: 86).

Fest steht, dass sich die Auswirkungen durch das Aufwachsen in einer schwierigen Lebenslage nicht generalisieren lassen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Wahrnehmung der eigenen Situation die subjektive Befindlichkeit der Kinder stark beeinflusst. Sie nehmen die Auswirkungen ihrer Situation deshalb sehr individuell wahr und reagieren entsprechend vielfältig darauf (Zander 2015: 86).

Auch die AWO-ISS-Studien (1998-2005) haben festgestellt, dass materielle Armut nicht immer das Wohlergehen und die Entwicklung beeinträchtigen oder zu Bildungsnachteilen führt; die Zahlen zeigen jedoch, dass „arme Kinder“ wesentlich häufiger multipler Deprivation oder Benachteiligungen ausgesetzt sind (vgl. Zander 2015: 86). Auch diese Studie kommt auf Faktoren auf mehreren Ebenen, die für die kindliche Bewältigung förderlich sind oder sie behindern (vgl. ebd.: 125).

Mit dieser Unterscheidung zwischen Faktoren, die entlastend oder belastend wirken, wird eine Brücke zu den Risiko- und Schutzfaktoren zur Resilienzforschung geschlagen. Der Resilienzdiskurs eröffnet eine neue Zugangsweise zur Thematik der Bewältigung, denn hier wird die kindliche Widerstandsfähigkeit in belastenden Situationen betont (Zander 2015: 125). Diese Widerstandsfähigkeit ist von personalen Eigenschaften und von förderlichen Bedingungen in der Umwelt geprägt. Diese Bedingungen in der Umwelt meinen Gegebenheiten im familiären (z.B. stabile Beziehung, kulturelles Kapital, hohe Bildungsaspirationen) und weiteren sozialen Umfeld (z.B. spezielle schulische Angebote) (vgl. Zander 2015: 88f., Kampshoff 2010: 227).

Soll die Bewältigungskompetenz gestärkt werden, muss auf allen Ebenen nach entwicklungsgefährdenden Risiken und gleichzeitig nach Schutzfaktoren für eine positive Entwicklung gesucht werden (Zander 2015: 125). Für Kinder, die mit (vielen) Risiken konfrontiert sind, sind externe Schutzfaktoren ebenso wie eine gezielte Förderung ihrer Resilienz von enormer Bedeutung. Nach Eser (2002: 206) gilt es das Selbstbewusstsein der Kinder aus prekären sozioökonomischen Verhältnissen zu stärken und ihre Selbsthilfepotenziale zu

fördern (zit. nach Kampshoff 2010: 228). Als Teil dieser Förderung von Selbsthilfepotenzialen kann auch die Resilienzförderung gesehen werden, die anschließend eingehender betrachtet wird.

5 Förderung von Resilienz in der Grundschule

Es wurde deutlich, dass sich Kinder in vielfältigen, prekären Lebenssituationen befinden können. Es konnte außerdem aufgezeigt werden, dass Kinder schwierige Bedingungen unterschiedlich bewältigen und diese Bewältigung von verschiedenen Faktoren abhängt. Des Weiteren konnte hervorgehoben werden, dass eine frühzeitige Unterstützung und die Förderung von Schutz- und Resilienzfaktoren dazu beitragen kann, die kindliche Entwicklung positiv zu beeinflussen. Für die pädagogische Praxis stellt sich nun die Frage, wie genau solche kindlichen Bewältigungskompetenzen und damit einhergehend Resilienz gefördert werden können und ob die Schule überhaupt den richtigen Rahmen für solch eine Förderung bietet. Im Folgenden werden zunächst allgemeine Ziele und Strategien der Resilienzförderung thematisiert, um dann mögliche Schutzfaktoren in der Schule zu beleuchten, bevor zuletzt die konkrete Umsetzung in der Schule veranschaulicht wird.

5.1 Allgemeine Ziele und Strategien der Resilienzförderung

Ergebnisse der Resilienzforschung zeigen, dass eine frühzeitige und damit präventive Unterstützung maßgeblich dazu beitragen kann, auf die Entwicklung von Kindern einzuwirken. Häufig werden die Begriffe Resilienz und Prävention deshalb gemeinsam genannt; Konzepte, die Resilienz fördern und entwickeln wollen, sind meist auch Präventionsprogramme (vgl. Fröhlich 58f.).

Zander bezeichnet die Resilienzförderung als eine spezifische Form der Sekundärprävention (Zander 2015: 182). Die Essenz aller Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Resilienz stellt die Verminderung von Risikoeinflüssen bzw. die Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren dar (vgl. ebd.: 122). Es wird darauf abgezielt, die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikoeinflüssen bzw. negative Folgereaktionen zu vermindern, „situative Bedingungen“ und die „Stresswahrnehmung“ beim Kind zu verändern, die „sozialen Ressourcen in der Betreuungsumwelt des Kindes“ zu erhöhen, die persönlichen Ressourcen zu steigern und die „Qualität interpersoneller Prozesse“ zu verbessern (Wustmann Seiler 2015: 122). Zentral ist es, Entwicklungsrisiken zu beseitigen bzw. ihre Wirkungen zu reduzieren sowie Bedingungen zu kreieren und Kompetenzen zu stärken, die gefährdete Kinder bei der Bewältigung belastender Erfahrung unterstützen.

Nach Masten (2001b) ergeben sich drei grundlegende Präventionsstrategien: Risiko-zentrierte Strategien, Ressourcen-zentrierte Strategien und Prozess-zentrierte Strategien (zit. nach Wustmann Seiler 2015: 123). Risiko-zentrierte Strategien sind Maßnahmen, die versuchen den Grad an Gefährdungen und risikoerhöhenden Bedingungen zu verringern; sie können entweder als universelle oder spezielle Angebote für Risikogruppen angelegt sein. Ressourcen-zentrierte Strategien zielen darauf ab, vorhandene personale und soziale Ressourcen eines Kindes zu verstärken. Dies soll vor allem durch Kompetenzsteigerung beim Kind und seinen Bezugspersonen geschehen, beispielsweise durch Präventionsangebote für Kinder zur Förderung von Problem- und Konfliktlösefähigkeiten, Elterntrainingsprogramme sowie Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte (vgl. ebd.). Prozess-zentrierte Strategien verfolgen das Ziel protektive Systeme (z.B. Bindungssystem, selbstregulatives System), die essentiell für die Kompetenzentwicklung von Kindern sind, in der Entwicklung zu stärken (vgl. ebd.). Nachhaltige Erfolge von solchen Präventions- und Interventionsmaßnahmen sind wesentlich vom Beginn, der Dauer und der Intensität der Maßnahmen bestimmt (vgl. ebd.: 124). So haben früh beginnende, lang andauernde, und umfassende Maßnahmen die stärksten positiven Effekte. Diese allgemeinen Wirkprinzipien lassen erkennen, dass Bildungs- und Betreuungsinstitutionen durchaus die Möglichkeit haben, einen wichtigen Beitrag zur frühzeitigen Heranführung von Kindern an effektive Bewältigungsstrategien und zugehörigen Kompetenzen zu leisten (vgl. ebd.: 143).

Resilienzförderung kann sich zum einen auf der individuellen Ebene direkt beim Kind durch die Förderung von Basiskompetenzen bzw. Resilienzfaktoren vollziehen, zum anderen auf der Beziehungsebene indirekt über die Erziehungsperson (vgl. ebd.: 125). Im nächsten Abschnitt soll auf ersteres genauer eingegangen werden.

Durch verschiedene empirische Untersuchungen ergeben sich Fähigkeiten und Fertigkeiten, die grundlegend für eine angepasste Entwicklung trotz schwieriger Lebensumstände sind. Der Fokus der Resilienzförderung liegt deshalb darauf, diese wichtigen Kompetenzen zu unterstützen (vgl. Wustmann Seiler 2015: 125). Diese entscheidenden Kompetenzen sind u.A. Problemlösefertigkeiten und Konfliktlösestrategien, Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, ein positives Selbstwertgefühl, Selbstregulationsfähigkeiten, soziale Kompetenzen und Stressbewältigungskompetenzen (vgl. ebd.). Kurz gesagt, geht es darum, dass Kinder ein positives, realistisches Bild von sich selbst und ihren Fähigkeiten erlangen, an ihre eigene Verantwortung und Kräfte glauben, Empathie für andere aufbauen können und konstruktive Bewältigungsstrategien beherrschen. Diese Aspekte können als Grundlage für die Konzipierung von Präventionsmaßnahmen bzw. Programmen zur Resilienzförderung dienen und Inspirationen für Lehrplan-Konzepte liefern (vgl. ebd.: 126).

5.2 Schule – ein resilienzförderlicher Schutzfaktor?

Die besondere Bedeutung externer Schutzfaktoren wird im Resilienzkonzept immer wieder betont. Da Schüler*innen einen Großteil ihres Lebens in der Schule verbringen, kann diese einen erheblichen Einfluss auf die kindliche Entwicklung nehmen. Dementsprechend wird der Schule und den pädagogischen Fachkräften eine besondere Verantwortung zuteil. Jeder kann aus eigener Erfahrung bestätigen, wie wichtig der Raum Schule ist. Die Schule dient nicht nur als Bildungsstätte, sondern auch als Sozialisationsinstitution, die für Schüler*innen eine wichtige Rolle bezüglich der Identitätsfindung und der Interaktion mit anderen einnimmt.

Die Gestaltung der schulischen Umwelt nimmt enormen Einfluss auf die kindliche Entwicklung, wobei Lehrkräfte die Möglichkeit haben, auf verschiedenen Ebenen wirksam zu sein (vgl. Diers 2016: 133). Die Unterstützung und Förderung des Individuums auf der persönlich-psychischen Ebene (Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, Selbstständigkeit, positives Selbstkonzept), auf Ebene der Schulleistungen (Erhöhung von Wissen, Kompetenzen, Fähigkeiten) und auf der sozialen Ebene stellen das allgemeine Ziel schulischer Einflüsse dar (vgl. ebd.: 134). Dabei können protektive Einflüsse in der Schule auf vier Ebenen wirken: der Beziehungsebene zur Lehrperson, in der Unterrichtssituation, im Klassenverband und im Schulverband

5.2.1 Schutzfaktoren im Erlebnis- und Beziehungsfeld Schule

Lehrpersonen nehmen eine besonders bedeutsame Rolle in der Betrachtung von Schule als Schutzfaktor ein. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist eine starke, unterstützende Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson einer der stärksten sozialen Schutzfaktoren. Fehlt eine entsprechende Bezugsperson in der Familie, so kann diese im schulischen Umfeld gefunden werden; damit können Lehrpersonen „zu wichtigen Ressourcen für risikobelastete Kinder werden“ (Diers 2016: 137). Bereits die Kauai-Studie belegte, dass viele der „resilienten Kinder“ auch außerhalb der Familie auf emotional und sozial unterstützende Personen bauen konnten, wobei Lehrkräfte am häufigsten als Vertrauensperson außerhalb der Familie aufgezählt wurden (vgl. Wustmann Seiler 2015: 111). Besonders für Kinder aus schwierigen Elternhäusern können Lehrkräfte Stützen bilden. Indem sie ihnen Aufmerksamkeit entgegenbringen und sich für sie einsetzen, können sie ihnen das Gefühl geben wichtig und nicht allein zu sein (vgl. ebd.). Eine Studie von Baker (2006) bestätigt die schützende Wirkung einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung im Grundschulalter (Fröhlich-

Gildhoff/Rönnau-Böse 2015b: 80). Eine solche positive Beziehung ist gekennzeichnet von gegenseitigem Respekt, Anerkennung, emotionaler Zuwendung und Wertschätzung.

Auch das Erleben der Lehrkraft als Vorbild kann sich positiv auf die Entwicklung auswirken: Neben Anregungen für eine aktive Bewältigung der unmittelbaren Belastungssituation werden auch alternative Verhaltensweisen gezeigt, die das weitere Verhalten des Kindes in Belastungssituationen positiv beeinflussen können (Wustmann Seiler 2015: 112)⁴.

Lehrpersonen, die eine „warme und unterstützende Beziehung“ zu ihren Schüler*innen haben, tragen maßgeblich zu einer produktiven Umgebung bei; sie lassen eine sichere Basis entstehen, die dazu einlädt „zu explorieren, kreativ zu werden und auch Risiken einzugehen“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015b: 80). Die Beziehung ist ein wichtiges Element für einen erfolgreichen Unterricht, da die Motivation und das Engagement der Schüler*innen von ihr stark beeinflusst wird (vgl. Diers 2016: 136).

Die Aussagen und Handlungen der Lehrperson können das Selbstbild der Schüler*innen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Aus diesem Grund sollten Lehrkräfte ihr eigenes Handeln permanent reflektieren. Sie müssen sich ihrer Verantwortung, die Entwicklung eines Kindes zu beeinflussen, stets bewusst sein. Diese kindliche Entwicklung kann vor allem durch die Erfahrung von Zugehörigkeit, von Zutrauen in die eigenen Kräfte und von verantwortlicher Teilhabe an der Klassengemeinschaft unterstützt werden (vgl. Diers 2016: 136).

Zu bedenken ist bei alledem jedoch, dass Lehrer-Schüler-Beziehungen meist zeitlich begrenzt sind und sich deshalb durchaus die Frage stellt, wie sich das auf die Funktion der Lehrkraft als sozialen Schutzfaktor auswirkt (vgl. Diers 2016: 137). Auch sollte man die Erkenntnisse der Bindungsforschung nicht außer Acht lassen: Frühkindliche Erfahrungen sind für die Ausprägung von Bindungssicherheit von enormer Bedeutung; besteht eine unsichere Bindung zu den Eltern, so kann dies den Aufbau weiterer positiver Beziehungen durchaus erschweren. Lehrpersonen sollten sich dessen bewusst sein und nicht erwarten, dass sie durch geschicktes didaktisches und methodisches Vorgehen ohne Weiteres eine „sichere Bindung“ aufbauen können (vgl. Göppel 2011: 392).

Diers (2016: 137) erläutert weiterhin, dass auch die konkrete Unterrichtssituation positiven Einfluss auf die Entwicklung der Schüler*innen nehmen kann. Entsprechende Lehr-Lern-Prozesse können selbstständiges Lernverhalten sowie den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes und von Problemlösestrategien fördern.

Das schulische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit können positiv beeinflusst werden, indem Aufgaben gewählt werden, die Schüler*innen erfolgreich bewältigen können (vgl.

⁴ Die Erkenntnis, dass Bezugspersonen außerhalb der Familie eine große Bedeutung zukommt, wird in Partnerschaftsprojekten bereits umgesetzt (vgl. Wustmann Seiler 2015: 112).

Diers 2016: 139). Wenn Kinder das Gefühl haben, dass sie etwas können und schaffen und daran glauben, dass sie von der Lehrperson bei der Bewältigung unterstützt werden, hat das einen positiven Effekt für den Selbstwert (vgl. Wustmann Seiler 2015: 114). Eine wichtige Voraussetzung für resilientes Verhalten ist die Erfahrung, Aufgaben und Anforderungen erfolgreich zu bewältigen und die Erkenntnis, selbst Einfluss darauf nehmen zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 31). Um allen Schüler*innen entsprechende Aufgaben zu bieten, ist differenzierter Unterricht, in dem die individuellen Ausgangslagen berücksichtigt werden, nötig (vgl. Diers 2016: 139f.).

Positiv kann sich auch ein konstruktiver Umgang mit Fehlern auswirken, der den Kindern das Gefühl gibt, dass Versagen nicht schlimm ist. Auch die Reduktion von Druck in Bezug auf Leistung, damit Schüler*innen mehr Erfolgserlebnisse wahrnehmen können, würde sich förderlich auswirken (vgl. ebd.: 138). Dass dies in der Realität jedoch häufig nicht der Fall ist, wird später näher beleuchtet.

Positive Erfahrungen in der Schule konnten durch die Kauai-Studie als schützender Effekt identifiziert werden. Vor allem ein positives Klassenklima führt zu größerer Zufriedenheit in der Schule und wirkt sich gleichzeitig positiv auf die Leistungen und die Leistungsbereitschaft aus (vgl. Diers 2016: 140). Mit der Ebene des Klassenverbandes wird auch die Wichtigkeit der Gestaltung des Klassenraums angesprochen. Ist dieser nach den Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen angepasst, so kann sich dies positiv auf das Wohlbefinden auswirken. Kinder, die Zuhause mit belastenden Umständen konfrontiert sind, können in ihrem Klassenzimmer einen wichtigen Zufluchtsort sehen (vgl. ebd.). Rückzugsorte in Form einer Lese- und Spielecke oder gemeinsam gestaltete Pinnwände können beispielsweise den Wohlfühlfaktor erhöhen.

Auch Wustmann Seiler (2015: 113) beschreibt spezifische Qualitäten von Schule, die sie zu einem schützenden Faktor machen: angemessene Leistungserwartungen, Verantwortungsübernahme, klare, konsistente und gerechte Regeln, konstruktives Feedback (Anerkennung und Lob), aktives Interesse der Lehrpersonen an Schüler*innen, respekt- und verständnisvoller Umgang, positive Peer-Kontakte, das Bestehen einer engen Zusammenarbeit mit den Versorgungspersonen und anderen sozialen Einrichtungen, die Verankerung weiterer Förderangebote und außerschulischer Aktivitäten (Projekttag, Exkursionen, Sportveranstaltungen). Insgesamt ist in ein „wertschätzendes Schulklima“ von großer Bedeutung. Solche schulischen Bedingungen wirken schützend, da sie die Selbstwirksamkeit und die Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützen (vgl. ebd.).

Die Schule bietet Handlungsspielräume, um Konflikt- und Problemlösefertigkeiten, Verantwortungsübernahme, Selbstbestimmung und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Dafür ist

bei den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen anzusetzen, damit auch Schüler*innen aus ungünstigen Bedingungen mitgenommen werden (vgl. Diers 2016: 142). Ein wertschätzendes Erziehungsklima sowie die Förderung von Resilienzfaktoren sind dabei von enormer Bedeutung (vgl. Wustmann Seiler 2015: 114).

An dieser Stelle muss jedoch unbedingt noch ein realistischer Blick auf die bisherigen Ausführungen geworfen werden. Für manche mag die Schule zwar ein Ort der Zuflucht sein, für manch anderen kann die Schule jedoch auch das genaue Gegenteil bedeuten. Anstatt zu Erfolgserfahrungen, Zugehörigkeitsgefühlen und Ermutigungen, kann sie auch zu Demütigung, Ausgrenzung und Entmutigung führen (vgl. Göppel 1999, zit. nach Wustmann Seiler 2015: 113).

An guten Ideen, Konzepten und Forderungen in Bezug auf die „persönlichkeitsstärkende“ oder „resilienzfördernde“ Aufgabe der Schule mangelt es zwar nicht – schließlich wurde bereits 1995 in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ neben der Wissensvermittlung auch Identitätsstärkung und Lebensbewältigung als wichtige Aufgabenbereiche der Schule genannt (Bildungskommission 1995, zit. nach Göppel 2011: 386-388). Jedoch zeugen Erfahrungsberichte von Kindern und Jugendlichen davon, dass die Schule diesen Anforderungen nicht immer gerecht wird. Schon Grundschüler*innen werden mit dem Benotungssystem und den damit einhergehenden Versetzungsregelungen konfrontiert (vgl. ebd.: 388). Dieser sich schon früh aufbauende Druck geht häufig mit Versagenerfahrungen und -ängsten einher.

In der Fachliteratur wird häufig das Ziel genannt, dass die Schule den Selbstwert der Kinder fördern soll. Doch obwohl feststeht, dass jedes Kind individuelle Dispositionen und Voraussetzungen mitbringt und somit differenziertes Arbeiten notwendig ist, werden Klassenarbeiten und andere Leistungsmessungen in der Regel nach der sozialen Bezugsnorm bewertet. Die Leistungen der Schüler*innen werden miteinander verglichen und aufeinander bezogen. Diese Herangehensweise kann das Ausbilden eines positiven Selbstbildes teilweise erschweren. Zielführender wäre es, die Einzelpersonen zu stärken, indem vermehrt die individuellen Lernwege berücksichtigt werden.

In der „Einführung zum Bildungsplan 2016“ wird beschrieben, dass dieser einen „individualisierenden“ Unterricht unterstützen möchte, der auf die „unterschiedlichen Lernvoraussetzungen“ eingeht (Pant 2016: 14). Weiterhin wird erklärt, dass die „Überprüfung von Lernergebnissen“ der Entwicklung des Kindes unterzuordnen sei (ebd.).

Ob Schulen und Unterricht diesen Anforderungen immer gerecht werden, lässt sich nicht so einfach beantworten. Klar ist jedoch, dass ab der zweiten Klasse Noten vergeben werden, diese über die Versetzung in die nächsten Klassenstufen bestimmen und auch am Ende der

vierten Klasse über den weiteren Bildungsweg entscheiden. Umso wichtiger erscheint es, dass Lehrkräfte sich dieser systembedingten Vergleichs- und Bewertungssituation und der damit einhergehenden Verunsicherungen der Lernenden bewusst sein müssen. Dass es auch Lehrkräfte gibt, die Schüler*innen mit abwertenden Kommentaren zusätzlich verletzen, darf nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Göppel 2011: 388).

Nach den vorangegangenen Ausführungen stellt sich berechtigterweise die Frage, ob die Schule wirklich als Schutzfaktor angesehen werden kann, oder ob sie nicht vielmehr selbst einen Risikofaktor darstellt vor dem Schüler*innen geschützt werden müssten. Eine allgemeine Antwort lässt sich auf diese Frage wohl nicht finden; denn so vielfältig wie menschliche Lebensgeschichten sind, so unterschiedlich können Schulerfahrungen sein (vgl. Göppel 2011: 383). Vergleicht man diverse Schulrückblicke miteinander wird deutlich, dass das Schulerleben ganz wesentlich über das konkret Erfahrbare, über die „atmosphärischen Aspekte“ und dabei insbesondere über die Beziehungen zu den Lehrpersonen und Mitschüler*innen bestimmt wird. Die inhaltlichen Aspekte oder methodischen und didaktischen Strategien sind eher irrelevant (vgl. ebd.: 385).

Abgesehen davon, dass die „institutionell-strukturellen Merkmale“ der Schule der Resilienzbildung eher weniger förderlich erscheinen, haben die vielfältigen Definitionen zu Beginn dieser Arbeit bereits teilweise aufgezeigt, dass Resilienz ein komplexes, umfassendes Konzept ist. Es geht dabei um grundlegende Eigenschaften eines Menschen, die durch die gesamten Lebenserfahrungen stark beeinflusst werden und deshalb nicht „ohne weiteres in pädagogische Förderprogramme oder gar in curriculare Lerneinheiten“ umzusetzen sind (Göppel 2011: 392). Allerdings lassen sich schon Bedingungen angeben, die diese Ziele unterstützen; viele Kinder kommen jedoch aus Bedingungen, die der Ausbildung dieser grundlegenden Eigenschaften „nicht förderlich“ sind. Die Verbesserung der schwierigen Verhältnisse von Kindern und ihren Familien sollten daher das primäre Ziel präventiver Interventionen sein, anstatt Kinder nur darauf vorzubereiten, diese Belastungen zu überstehen (vgl. ebd.: 392f.).

Lehrkräfte stoßen bei ihrer Arbeit recht schnell an pädagogische Grenzen. Sie können die Verhältnisse aus denen Schüler*innen kommen nicht verändern oder tiefgehende, gesellschaftliche Probleme durch einen „resilienzförderlichen Unterricht“ beseitigen.

Die wesentliche Aufgabe von Lehrpersonen bleibt es somit einerseits dafür zu sorgen, dass die Schule kein zusätzlicher Stressfaktor für die bereits belastenden Schüler*innen wird, andererseits können sie in der Schule ein positives, schützendes Erlebnisfeld schaffen, in dem wichtige Kompetenzen gefördert werden (vgl. Göppel 2011: 393). Zwar kann durch diese Förderung nichts an den grundlegenden Verhältnissen geändert werden, aber sie kann unter

Umständen bewirken, dass manche Kinder nicht an einem Entwicklungsrisiko „scheitern“. Im folgenden Abschnitt werden entsprechende Ansatzpunkte, Konzepte und Ideen vorgestellt, die solch eine Förderung zum Ziel haben.

5.2.2 Ansatzpunkte zur Resilienzförderung

Ein gewisses Maß an seelischer Widerstandskraft ist für alle Menschen von Bedeutung. Gerade bei gefährdeten Kindern ist die Fähigkeit zur Resilienz jedoch essentiell und sollte deshalb gefördert werden. Dies kann präventiv erfolgen, indem Belastungssituationen verhindert werden, oder aber in Form von Intervention, indem Kompetenzen vermittelt werden, die bei der Bewältigung schwieriger Situationen helfen.

Die Resilienzförderung in der Grundschule kann beispielsweise durch den Einsatz von entsprechenden Programmen erfolgen. So gibt es bereits einige wissenschaftlich fundierte, resilienzorientierte Programme, die nach Entwicklungsphasen (Vorschul- und Schulalter sowie Jugendalter) unterschieden werden können (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 64). Programme zur Resilienzförderung sind Maßnahmen, die dem Bereich der Prävention und Gesundheitsförderung zuzuordnen sind (vgl. ebd.). Allgemein sind damit Konzepte gemeint, die darauf abzielen, Schutzfaktoren zu stärken oder Risikofaktoren präventiv zu begegnen (vgl. ebd.).

Viele dieser Programme benennen Resilienzförderung gar nicht als explizites Ziel, sondern wählen einzelne Resilienzfaktoren als Inhalte (vgl. ebd.: 65). Damit sind für die schulische Resilienzförderung neben Programmen zur „Förderung von Sozialkompetenz“ oder von „Life-Skills“, auch Programme der Gewalt- oder Suchtprävention von Belang, da hier ähnliche Inhalte und Ziele zugrunde liegen (Göppel 2011: 393).

Anhand der Erkenntnisse der Präventionsforschung lassen sich einige Faktoren benennen, die Programme besonders wirksam machen. Das Programmkonzept sollte „auf einer klaren theoretischen Fundierung beruhen“, eine „Kombination aus Verhalts- und Verhältnisprävention“ innehaben und damit alle Ebenen, die für das Kind und seine Förderung bedeutsam sind, berücksichtigen. Außerdem sollte der Fokus auf den Schutz- und Resilienzfaktoren liegen und „breit und universell die Entwicklung des Kindes fördern“ (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015b: 82). Die empirischen Erkenntnisse haben die Bedeutung des frühen Beginns einer Gesundheitsförderung deutlich gemacht. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, solche Programme in der Schule (bzw. bereits im Kindergarten) zu implementieren (vgl. ebd.: 83). Auf diese Weise können auch die Bezugspersonen erreicht werden, die eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Resilienz bei Kindern spielen (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 65).

Die Programme für den Schulbereich visieren universell die gesamte Klasse als Zielgruppe an und konzentrieren sich auf die Förderung von durchschnittlich zwei bis drei Resilienz-faktoren (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse, 2015a: 75; 2015b: 92).

An dieser Stelle sollte nochmals betont werden, dass Resilienz ein relationales Konstrukt darstellt. Ein positives Entwicklungsbild zeugt laut Definition nur dann von Resilienz, wenn einer ungünstigen Entwicklung aufgrund belastender Lebensumstände getrotzt wurde. Geht man von diesem relationalen Verständnis aus, so stellt sich die Frage, ob es eine generelle bzw. universelle Resilienzförderung überhaupt geben kann (vgl. Göppel 2011: 390). Ob es jedoch sinnvoller wäre, „Resilienz-Förderstunden“ für ausgewählte „Risikokinder“ anzubieten, bleibt bei der Vielzahl und Individualität von Risikolagen ebenfalls fraglich (vgl. ebd.). Die Präventionsforschung bestätigt, dass eine langfristigen Wirkung nur durch eine Verankerung auf verschiedenen Ebenen in der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien gelingen kann (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015b: 93). Die schulische Resilienzförderung sollte deshalb stets die Schule als Gesamtorganisation, die Klassenebene, das Lehrerkollegium, die familiären Bezugspersonen und die einzelnen Schüler*innen im Blick haben (vgl. ebd.). Ein Beispiel für ein solches Mehrebenen-Konzept ist das Projekt *Grundschule macht stark!*, welches hier nicht ausführlich diskutiert werden kann, aber zumindest kurz vorgestellt werden soll.

Das Programm ist für die Klassen 1-4 konzipiert, wobei in verschiedenen Einheiten (einige) zentrale Resilienzfaktoren nach und nach aufgegriffen werden. In der ersten Klasse liegt der Fokus auf der Selbst- und Fremdwahrnehmung. In der zweiten Klasse geht es besonders um die Stärkung der Selbstwirksamkeit. In der dritten Klasse sollen besonders die sozialen Kompetenzen im Zusammenhang mit einem Schullandheimaufenthalt trainiert werden und in der vierten Klasse wird die Problemlösefähigkeit und die adaptive Bewältigungskompetenz fokussiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015a: 76f.). Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass durchschnittlich durchaus eine größere Offenheit, ein gestiegenes Selbstvertrauen, ein besserer Klassenzusammenhalt sowie verbesserte soziale Kompetenzen beobachtbar waren (vgl. ebd.: 77f.). Hervorgehoben wird, dass die einzelnen Elemente auch auf den pädagogischen Alltag im Unterricht übertragen werden sollten, denn die erfolgreiche Förderung und Entwicklung von Resilienz ist nur durch eine kontinuierliche Verankerung im Alltag möglich (vgl. ebd.).

Bezogen auf den Schulalltag unterstützt vieles, was pädagogische Fachkräfte tun Resilienz-faktoren, ohne dass ihnen dies bewusst ist (Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015b: 89). Somit gibt es Möglichkeiten, resilienzförderliche Kompetenzen ohne spezielle Programme zu unterstützen. Einige dieser Möglichkeiten sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

Im pädagogischen Alltag kann beispielsweise die Selbst- und Fremdwahrnehmung gefördert werden, indem die Gefühle der Kinder erfasst und sprachlich passend begleitet werden, beispielsweise durch Spiele zu Gefühlen. Dabei sollte die Fachkraft als Vorbild fungieren und über die eigenen Gefühle sprechen und diese durch entsprechende Körperhaltung und Mimik begleiten (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015b: 89). In Bezug auf die Selbstwirksamkeit ist es zum einen wichtig, dass Kinder die Möglichkeit bekommen Verantwortung zu übernehmen, beispielsweise durch die Übernahme von Klassendiensten. Zum anderen ist es wichtig, dass Kinder lernen ihre Kompetenzen realistisch einzuschätzen, etwa wenn sie im Rahmen der Differenzierung selbst ihre Schwierigkeitsstufe wählen (vgl. ebd.: 90f.). Durch die gemeinsame Suche nach Lösungen bei Konflikten im Rahmen eines Klassenrates oder durch Rollen- und Kooperationsspiele, kann die soziale Kompetenz gefördert werden (vgl. ebd.: 91). Dass es in der Schule immer wieder zu belastenden und stressigen Zeiten kommt, ist allgemein bekannt. Aus diesem Grund erscheinen aktive Bewältigungsstrategien besonders bedeutsam. Hierfür ist die Auseinandersetzung mit persönlichen Grenzen und flexibel einsetzbaren Strategien sinnvoll (vgl. ebd. 92). Das Reflektieren von (potenziell) belastenden Situationen, Bewegungsspielen und Entspannungsübungen können als Umsetzungsmöglichkeiten genannt werden (vgl. ebd.).

Wustmann Seiler (2015: 129) betont insbesondere das Potenzial von Geschichten zur Förderung von resilienten Verhaltensweisen. Anhand von Texten, in denen die Protagonisten ein Problem erfolgreich lösen, können einzelne Schritte zur Problemlösung bewusstgemacht und somit auch allgemeine Lösungsstrategien dargestellt werden. Die Kinder können gemeinsam mit der Lehrperson reflektieren, was die Hauptperson in der Geschichte tun könnte oder welche anderen Lösungswege es noch gegeben hätte. Geschichten ermöglichen außerdem, verschiedene Perspektiven einzunehmen und können als Auszeit fungieren (vgl. ebd.: 130).

Auch Musik-, Theater- oder Tanzprojekte können dabei helfen, die Resilienzförderung in der Alltagspraxis umzusetzen (Wustmann Seiler 2015: 129). Solche Projektarbeiten führen dazu, dass Kinder sich selbst Ziele setzen, eigenverantwortlich planen und nach kreativen Lösungen suchen (vgl. ebd.: 129). Außerdem werden Kinder so Teil eines Gemeinschaftsprozesses, der ihre kooperativen und prosozialen Fähigkeiten, und damit auch ihre soziale Kompetenz, stärkt (vgl. ebd.). Außerdem kann so ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen, das sich wiederum positiv auf den Selbstwert auswirkt.

Auch an dieser Stelle muss wieder auf die Bedeutung der Lehrperson hingewiesen werden. Nur durch ihre systematische Beobachtung der Kinder kann erkannt werden, welche Entwicklungspotenziale und Ressourcen vorhanden sind und wo eventuell Bedarf nach

unterstützenden Maßnahmen besteht (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015b: 89). Mit der bloßen Feststellung, dass ein Kind in einem bestimmten Bereich Defizite aufweist, ist jedoch noch nicht geholfen. Die tatsächliche Herausforderung liegt in der Umsetzung von Ideen und Konzepten, die Entwicklungsfortschritte trotz schwieriger Voraussetzungen ermöglichen (vgl. Göppel 2011: 391). Außerdem sind solche spezifischen Trainingsprogramme letztlich nur so gut, wie sie von der Lehrkraft durchgeführt werden. Es kommt also ganz darauf an, ob die Lehrperson es schafft, eine vertrauensvolle Situation herzustellen, in der Kinder bereit sind sich zu öffnen und ob es gelingt, den Kindern im Rahmen von alltäglichen Unterrichtssituationen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen (vgl. Diers 2016: 137; vgl. Göppel 2011: 391).

Fest steht damit, dass die Schule durchaus schützend wirken kann. Hierfür müssen jedoch entsprechende Bedingungen gegeben sein. Resilienzförderung kann insofern betrieben werden, dass wichtige Kompetenzen gestärkt werden. Wenn Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht, ein fairer und unterstützender Umgang in der Klasse geschaffen und allgemeine Strategien, um mit Stress oder Problemen umzugehen eingeführt werden, kann Schule Kinder bei der Bewältigung von Problemen unterstützen.

6 Fazit und Ausblick

Dieser Arbeit liegt die entscheidende Fragestellung zugrunde, ob der bestehenden Bildungsbenachteiligung in Deutschland durch die Resilienzförderung in der Grundschule entgegen gewirkt werden kann.

Für die Beantwortung dieser Frage wurde zunächst geklärt, warum sich manche Kinder zu einer „gesunden“ Persönlichkeit entwickeln, obwohl sie unter belastenden Lebensbedingungen aufwachsen. Empirische Forschungsergebnisse ergeben, dass bestimmte personale protektive Faktoren sowie familiäre und soziale Schutzbedingungen dazu beitragen, die vorhandenen Risikobelastungen entweder zu verringern oder gar zu verhindern.

Daraufhin wurde die Bildungsbenachteiligung eingehend betrachtet. Statistiken belegen, dass diese vor allem durch schichtspezifische, migrationsbedingte und geschlechtsspezifische Unterschiede entsteht. Ein besonderer Fokus wurde auf die schichtspezifischen Unterschiede, hier speziell auf den Aspekt der Armut, gelegt. Herausgearbeitet wurde dabei, dass dieser meist nicht nur materielle, sondern auch soziale und kulturelle Ressourcen-Defizite umfasst. Kinder können Armut und die damit einhergehenden Probleme unterschiedlich gut bewältigen. Durch verschiedene Studien konnte untermauert werden, dass auch diese unterschiedlichen Bewältigungsstrategien von verschiedenen personalen, familiären und sozialen

Bedingungen – bzw. Resilienz- und Schutzfaktoren – abhängen. Der Resilienzdiskurs eröffnet damit eine neue Zugangsweise zur Thematik der Bewältigung, denn hier wird die kindliche Widerstandsfähigkeit in schwierigen Situationen betont. Des Weiteren wurden bestehende Ansätze vorgestellt, die versuchen diese schichtspezifische Bildungsbenachteiligung zu mindern.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wurde die Möglichkeit der Schule als protektiven Faktor diskutiert, bevor verschiedene Ideen vorgestellt wurden, wie Resilienz bzw. die damit zusammenhängenden Kompetenzen, in der Schule gefördert werden können. Neben speziellen Resilienz-Förderprogrammen wurden auch Umsetzungsvorschläge für den alltäglichen Unterricht betrachtet.

Bedeutsam ist an dieser Stelle die Erkenntnis, dass resiliente Eigenschaften während des ganzen Lebens noch erlernt werden können. Daraus geht noch mal deutlich hervor, welche entscheidende Rolle der externen Unterstützung und Förderung zukommt, die in Bildungsinstitutionen geleistet werden kann und sollte.

Die kindliche Widerstandsfähigkeit und Bewältigungskraft sind stark von personalen, aber auch externen Schutzfaktoren bestimmt. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten weisen meist einen „Mangel“ bezüglich dieser Faktoren auf. Das Resilienzkonzept enthält meiner Ansicht nach durchaus entscheidende Anhaltspunkte für die pädagogische Arbeit in Bildungsinstitutionen. Der Schule kommt hinsichtlich dieser Erkenntnis auf zweifache Weise eine bedeutsame Aufgabe zu: Einerseits *kann* die Schule einen solchen externen Schutzfaktor darstellen, *wenn* entsprechende Bedingungen erfüllt werden. Dazu gehören beispielsweise eine positive, unterstützende Beziehung zu der Lehrperson und der Peer-Group sowie schulische Erfolgserlebnisse. Andererseits können jedoch auch gezielt resilienzförderliche Kompetenzen herausgebildet bzw. gestärkt werden. Die Resilienzförderung kann genau da ansetzen, wo Kinder aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen Probleme aufweisen. Sie stärkt das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit, fördert den Auf- und Ausbau von Freundschaften sowie von sozialen Kompetenzen, kümmert sich um Problemlösefähigkeiten und stärkt Bewältigungsstrategien. Dadurch können sich auch schulische Leistungen verbessern. Wer an sich und seine Fähigkeiten glaubt, auf soziale Kontakte vertrauen kann, wer weiß, wie Probleme konstruktiv gelöst werden können, der kann auch entsprechende Leistungen erbringen. Eine wichtige Voraussetzung für resilientes Verhalten ist die Erfahrung, Aufgaben erfolgreich zu bewältigen und die Erkenntnis, selbst Einfluss darauf nehmen zu können. Hierfür ist differenzierter Unterricht essentiell.

Lehrpersonen können außerdem einen Teil dazu beitragen den „Kreislauf“, in dem sich viele Schüler*innen aus sozial schwachen Familien befinden, zu unterbrechen. Sie dürfen keine

Schüler*innen „abschreiben“ und ihre Bewertung nicht durch die (soziale) Herkunft beeinflussen lassen.

Lehrpersonen müssen sich ihrer Verantwortung bewusst sein und sich mit den Bedingungen unter denen ihre Schüler*innen aufwachsen auseinandersetzen. Die Schule darf sich nicht nur als Ort der reinen Wissensvermittlung verstehen. Vielmehr sollten umfassende Erziehungs- und Bildungsprozesse im Fokus stehen, die auch die Persönlichkeitsbildung unterstützen.

Klar ist, dass weder die Institution an sich noch Lehrkräfte Risiken aus dem familiären Umfeld verhindern können. Sie kann jedoch sehr wohl versuchen, selbst keine zusätzliche Belastung darzustellen und die Kompetenzen und Potenziale aller Lernenden zu erkennen und zu unterstützen; denn Resilienzförderung meint auch, ressourcenorientiert zu arbeiten.

Fest steht, dass durchaus Kompetenzen, die für die Bewältigung von bildungsbenachteiligenden Faktoren wichtig sind, im Unterricht gefördert werden können. Allerdings ändert dies nichts an der strukturellen Verfasstheit des deutschen Schulsystems.

Belegt werden konnte, dass dieses sehr stark zu der Bildungsbenachteiligung beiträgt. Damit ein niedriger sozioökonomischer Status nicht mehr zu Benachteiligung führt, müsste der Ausbau von Ganztagschulprogrammen erhöht und die frühen Selektionsprozesse gestoppt werden. Jedoch würde so auch nichts an den Bedingungen zu Hause geändert werden.

Die Gegebenheiten auf denen Bildungsbenachteiligung beruht sind tiefgehend; hier müsste noch viel früher angesetzt werden. In Bezug auf Armut beispielsweise durch eine existenzsichernde Grundsicherung für Kinder, die nicht nur eine ausreichende Nahrungsmittelversorgung, sondern auch Möglichkeiten zur Förderung individueller Fähigkeiten und Neigungen ermöglicht. So könnte sichergestellt werden, dass Kinder gar nicht erst Differenzenerfahrungen machen müssen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die schulische Resilienzförderung sicherlich einen Teilbeitrag zur Überwindung von Bildungsbenachteiligung leisten kann. Bildungsbenachteiligung bleibt allerdings ein gesellschaftlich verursachtes Problem, dessen Behebung weit- aus tiefer greifen muss.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, [online] <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [10.03.2020].
- Böhme, Rebecca (2019): *Resilienz: Die psychische Widerstandskraft*, München: C.H. Beck.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*, 2. Aufl., Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.D.): Internationale Vergleichsstudien, [online] <https://www.bmbf.de/de/internationale-vergleichsstudien-1229.html> [10.03.2020].
- Diers, Manuela (2016): *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften – Junge Erwachsene in Risikolage erzählen*, Wiesbaden: Springer.
- Dombrowski, Rosine/Solga, Heike (2009): *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (unveröffentlicht).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maïke (2015a): *Resilienz*, 4. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maïke (2015b): *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Göppel, Rolf (2011): Resilienzförderung als schulische Aufgabe?, in: Margherita Zander (Hrsg.): *Handbuch Resilienzförderung*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 383 – 407.
- Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (2009a): „Resilienz“ – Skeptische Anmerkungen zu einem Begriff, in: Insa Fookan/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Trauma und Resilienz: Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung belastender Kinder*, 2. Aufl., Weinheim: Juventa Verlag, S. 29 – 39.
- Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (2009b): Der Beitrag der Bindungstheorie zur Bewältigungsforschung, in: Insa Fookan/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Trauma und Resilienz: Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung belastender Kinder*, 2. Aufl., Weinheim: Juventa Verlag S. 131 – 147.
- Hadjar, Andreas/Lupatsch, Judith/Grünwald-Huber, Elisabeth (2010): Bildungsverlierer/innen, Schulentfremdung und Schulerfolg, in Gudrun Quenzel/Klaus Hurrelmann (Hrsg.): *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 223 – 245.

- Hiller, Gotthilf G.: Soziale Benachteiligung und Schulerfolg: Anregungen zum kritischen Umgang mit einem folgenlosen Narrativ als Beitrag zur Schulentwicklung, Teil I, in: *Lehren & Lernen*, Jg. 46, Nr. 1, S. 7 – 12.
- Kampshoff, Marita (2010): Armutsprävention im Bildungsbereich – Ansatzpunkte für Chancengleichheit, in: Margherita Zander (Hrsg.): *Kinderarmut – Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag, S. 218 – 237.
- Kultusministerkonferenz (2015): Ganztagsschulen in Deutschland, [online] <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2015/352-KMK-TOP-009-Ganztagsschulbericht.pdf> [10.03.2020].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung, [online] <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> [10.03.2020].
- OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, [online] <https://doi.org/10.1787/9789264267879-de>. [11.03.2020].
- Pant, Hans A. (2016): Einführung in den Bildungsplan 2016, [online] http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/Bildungsplaene/BP2016BW_ALLG_LBH.PDF [10.03.20].
- Pfeifer, Michael (2011): *Bildungsbenachteiligung und das Potenzial von Schule und Unterricht: Lesekompetenz bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern*, Wiesbaden: VS Verlag.
- Range Christine (2012): Was ist mit Bildungsbenachteiligung gemeint? Wie wirkt sie sich aus? Was hat das mit kultureller Bildung zu tun?, (Vortrag 21.05.2012). Leipzig: Landesvereinigung Kultureller Kinder- und Jugendbildung Sachsen e.V., [online] <https://lkj-sachsen.de/fachbeitraege/LKJ> [11.03.2020].
- Robert Koch Institut (2005): Armut bei Kindern und Jugendlichen, [online] http://www.ernaehrungsdenkwerkstatt.de/fileadmin/user_upload/EDW-Text/TextElemente/Kinder/RKI_Armut_bei_Kindern_GBE_03_2001.pdf [10.03.2020].
- Wustmann Seiler, Corina (2015): *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*, 5. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Zander, Margherita (2010): *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Zander, Margherita (2015): *Laut gegen Armut – leise für Resilienz. Was gegen Kinderarmut hilft*, Weinheim: Beltz Juventa.
- Ziegler, Martina (2018): Resilienz – wie Erwachsene Kinder stark machen können, in: LERNEN FÖRDERN – Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderung e.V. (Hrsg.): *Aktivität und Teilhabe*, Bd. 8, Stuttgart: Kohlhammer.

Anhang

Anhang 1: Zusammenfassung der Schutzfaktoren

Persönliche Ressourcen

Kindbezogene Faktoren:

- positive Temperamenteigenschaften
- intellektuelle Fähigkeiten
- erstgeborenes Kind
- weibliches Geschlecht

Resilienzfaktoren:

- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit
- Selbststeuerung
- Soziale Kompetenz
- Umgang mit Stress
- Problemlösefähigkeiten

Soziale Ressourcen

Innerhalb der Familie:

- mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert
- autoritativer / demokratischer Erziehungsstil
- Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
- enge Geschwisterbindungen
- altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt
- hohes Bildungsniveau der Eltern
- harmonische Paarbeziehung der Eltern
- unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
- hoher sozioökonomischer Status

In den Bildungsinstitutionen:

- klare, transparente u. konsistente Regeln und Strukturen
- wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt u. Akzeptanz gegenüber dem Kind)
- hoher, angemessener Leistungsstandard
- positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
- positive Peerkontakte / positive Freundschaftsbeziehungen
- Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

Im weiteren sozialen Umfeld:

- kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z. B. Erzieherinnen, Lehrerinnen, Nachbarn)
- Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Gemeindeförderung usw.)
- gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten
- Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft

Hiermit genehmige ich dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung die Veröffentlichung des Werkes.

Heidelberg, 31.05.2020

Unterschrift

C. Gjelkovic