



PD Dr. Hacı-Halil Uslucan
(Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

Ressourcen und Resilienz im Leben von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Einleitung

Die wissenschaftliche Diskussion um Migration und ihre Auswirkungen wird überwiegend von einem Defizit- und Konfliktdenken geprägt. Migranten gelten vielfach als eine besondere Risikopopulation. Exemplarisch hierfür sind gesundheitspsychologische Forschungen, die eine deutlich höhere Stressbelastung und Krankheitsanfälligkeit dieser Gruppen gegenüber der deutschen Bevölkerung aufweisen (Collatz, 1998; Firat, 1996). Des Weiteren wird im Bildungs- und Schulbereich oft auf die prekäre Situation der Schüler mit Migrationshintergrund verwiesen (Kornmann, 1998). Insbesondere nach den PISA-Ergebnissen, bei denen Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland noch ungünstigere Ergebnisse als deutsche Schüler erzielten, ist eine starke Diskussion um ungleiche Bildungschancen in Deutschland in Gang gesetzt worden. Ferner thematisiert auch die sozialwissenschaftliche Literatur zur Jugendentwicklung insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund eher unter Aspekten devianter Sozialisation wie etwa Gewalt und Kriminalität (Bielefeld & Kreissl, 1982; Tertilt, 1995; Nohl, 1996; Heitmeyer, Müller & Schröder, 1997).

Dabei wird jedoch häufig verschwiegen oder vergessen, dass die überwiegende Mehrzahl der Migranten ihren Alltag zur Zufriedenheit gestaltet und der weitaus größere Teil der Jugendlichen weder mit Gewalt und Devianz, noch mit Pathologien auffällig wird. Auch bei der Frage der Vergleichbarkeit der Gewaltbelastung von deutschen und Migrantenjugendlichen herrscht in den sozialwissenschaftlichen Diskursen soweit Konsens darüber, dass ein allein auf ethnische Unterschiede gründender Vergleich in der Regel zu einer statistischen Verzerrung und in Folge zu einer höheren Kriminalitätsbelastung von Migrantenjugendlichen führt (Tellenbach, 1999). Denn Migrantenjugendliche rekrutieren sich überwiegend aus unteren sozialen Schichten, weshalb es hier zu einer Konfundierung, zu einer Überlappung, von Ethnie und Schicht kommt.

Für den pädagogischen Alltag sind neben Erklärungen der stärkeren Gewaltbelastung von Migrantenjugendlichen auch Ansätze erforderlich, die Antworten auf die Frage geben, welche Ressourcen bzw. welche Resilienzfaktoren Migrantenjugendliche haben, die sie vor gewaltförmigen Kontexten schützen könnten. Denn Gewalt und Aggression von Jugendlichen ist zu verstehen als ein dynamisches Zusammenspiel von Risiken und den ihnen entgegenstehenden Ressourcen (Petermann, Scheithauer & Niebank, 2004).

In unseren Ausführungen werden wir vornehmlich auf die Gruppe der türkischen Migranten fokussieren, weil diese die größte ethnische Minderheit in Deutschland bilden. Der folgende Beitrag wird daher auf einige Resilienzfaktoren eingegangen, die Migrantenjugendliche vor Gewalt schützen bzw. sie in ihrer Entwicklung stärken können.

Ressourcen und Resilienzförderung: Implikationen für Migrantenjugendliche

Zwar hat sich historisch die Thematisierung der Benachteiligung einer anderen Gruppe, und zwar der Mädchen, weitestgehend aufgearbeitet worden, jedoch bleibt die Unterbelichtung überdurchschnittlich begabter Migranten nach wie vor ein Desiderat der Forschung (Vgl. Stamm, 2007). Und das ist nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Praxis ein Manko: Der Anteil von Migrantenkindern in Hochbegabtenförderprogrammen liegt in angelsächsischen Ländern und auch in Deutschland zwischen 4 bis 9 Prozent; gleichwohl es Konsens ist, dass Hochbegabung in allen Kulturen und Kontexten vorkommt (Vgl. Stamm, 2007).

Auch gegenwärtig scheinen ungleiche Hochbegabungskonzepte auch folgerichtig zu einer ungleichen Selektion und dadurch zu einer Unterrepräsentation zu führen, da kulturspezifische Begabungen zu wenig berücksichtigt werden; denn die Vorstellung, was als besonders gut und als begabt gilt, gehorcht spezifischen gesellschaftlichen Vorstellungen. Was als Hochbegabung gilt, ist stets ein verzerrter und kleiner Ausschnitt dessen, was menschliche Leistungsfähigkeit generell darstellt; vielfach spielen sich darin die Ideale der herrschenden (Mittel- und Oberschicht) Gruppen wider. Deshalb müssten Identifikationsprozeduren möglichst breit angelegt werden, damit auch andere kulturelle Stärken eine Relevanz haben bzw. eine Chance haben, entdeckt zu werden. Genaue dieses Potenzial von Randgruppen muss die pädagogische Praxis bereit sein, durch eine geschärfte Wahrnehmung auch zu erkennen.

Im Folgenden soll die Frage im Mittelpunkt stehen, welche Ressourcen bzw. Resilienzfaktoren bei Migrantenjugendlichen wirksam sind.

Was ist zunächst mit Resilienz gemeint¹? Die Frage nach Resilienzfaktoren ist wie folgt zu verstehen: Wie kommt es, dass trotz elterlicher Risiken wie Arbeitslosigkeit, Armut, Drogenabhängigkeit, psychotischer Erkrankung und Scheidungserfahrung der Eltern ein gewisser Teil der von diesen Risiken betroffenen Kinder dennoch relativ erfolgreich ihr Leben meistern? Wie kommt es, dass Kinder trotz eigener Risiken wie Geburtskomplikationen, körperliche Behinderungen etc. dennoch einen hohen Grad an Widerstandskraft und Robustheit zeigen? Resilienz umschreibt also die Fähigkeit, relativ unbeschadet mit den Folgen belastender Lebensumstände umzugehen und Bewältigungskompetenzen zu entwickeln; Resilienzfaktoren stärken also die psychische Widerstandsfähigkeit von risikobelasteten Kindern. Auch Migrationserfahrungen lassen sich in dieser Konzeption aus kindlicher Sicht zunächst als eine „riskante“ Umwelt verstehen.

1 Betrachtet man den Begriff der Resilienz etwas genauer, so ist zunächst die Frage zu stellen, ob Schutz- bzw. Resilienzfaktoren nur die Kehrseite von Risikofaktoren sind und worin genau der Unterschied zwischen ihnen liegt. Vielfach wird auch nur das Fehlen von Risiken als Schutzfaktoren betrachtet. Definition und Operationalisierung von Schutzfaktoren müssen aber unabhängig von Risikofaktoren erfolgen. Auch muss begrifflich Resilienz stärker von der Wirksamkeit der Kompetenzen des Kindes getrennt werden; zeitlich müsste der Nachweis gelingen, dass der Resilienzfaktor vor dem belastenden Ereignis bzw. dem Risiko vorhanden ist (Vgl. Laucht, Esser & Schmidt, 1997). Resilienz verstanden als Schutzfaktor ist also dann erst wirksam, wenn eine Gefährdung vorliegt. Nur so kann Entwicklung als Folge bzw. Ursache dieser Protektivfaktoren interpretiert werden. Deshalb sind hierbei längsschnittliche Methoden zu bevorzugen. Um als Resilienzfaktor zu gelten, muss es im statistischen Sinne eine Interaktion zwischen Risiko und Resilienz im Sinne eines Puffereffektes geben. Will man tatsächlich Resilienzfaktoren untersuchen, so gilt es, das Erkenntnisinteresse auf vermittelnde Prozesse zu richten und gleichzeitig Schutzfaktoren von lediglich positiven Erfahrungen und Erlebnissen klar abzugrenzen. Statistisch betrachtet moderieren protektive Faktoren die Ausprägung bzw. die schädliche Wirkung eines Risikofaktors; d.h. also, liegt etwa ein protektives Merkmal vor, so wird der Risikoeffekt gemindert oder kommt überhaupt nicht zum Tragen; fehlt dagegen das protektive Merkmal, schlägt das Risiko voll durch. Ein protektiver Faktor ist insofern nur dann wirksam, wenn eine Gefährdung vorliegt.

1. Eindeutig zeigt die Forschung, dass die in den ersten beiden Lebensjahren etablierte sichere Mutter-Kind Bindung eine bedeutsame Entwicklungsressource darstellt (Scheithauer, Petermann & Niebank, 2000). Dieser Befund sollte in Erziehungs- und Familienberatungsstellen, Jugendämtern etc., insbesondere gegenüber Migrantenfamilien und –müttern stärker kommuniziert werden. Vielfach fehlt ein Wissen um Entwicklungsgesetzlichkeiten, Entwicklungstempo und sensible Phasen in der Entwicklung des Kindes. Denn die Auswirkungen unsicherer Bindung bleiben nicht auf die Kindheit begrenzt, sondern sind auch in der Jugendphase wirksam. Unsicher gebundene Jugendliche zeigen weniger Ich-Flexibilität, negatives Selbstkonzept, stärkere Hilflosigkeit und Feindseligkeit (Seiffge-Krenke & Becker-Stoll, 2004).
2. In der pädagogischen Praxis können auch über die Verbesserung der Erziehungsqualität der Eltern resilienzfördernde Wirkungen erzielt werden; wenn bspw. dem Kind systematisch beigebracht wird, eine aktive Problembewältigung zu betreiben, d. h. wenn das Kind bei auftretenden (mit eigenen Kompetenzen lösbaren) Problemen diese nicht verleugnet oder vermeidet, sondern auf diese aktiv zugeht. Dadurch kann eher das Gefühl der Selbstwirksamkeit, also das Gefühl der eigenen Kontrolle über die Entscheidungen, erworben werden. Das kann wiederum durch einen systematischen Einbezug des Kindes in Entscheidungsprozesse und durch die Verantwortungsübernahme des Kindes gefördert werden. Auch hier gilt es, Migranteneltern die Bedeutung des Einbezuges eines Kindes in familiäre Entscheidungsprozesse zu verdeutlichen und bei ihnen die zum Teil vorherrschende traditionelle Haltung „Es ist doch noch ein Kind“ bzw. die stark ausgeprägte permissive Erziehung in der frühen Kindheit mit Hinblick auf dessen nonoptimale Folgen für das Kind zu thematisieren und langfristig zu überwinden.
3. Eines der stabilsten Befunde in der Migrationsforschung ist das Phänomen, dass Migranteneltern in der Regel hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben, die oft mit großen, zum Teil unrealistischen, Erwartungen an die Kinder gekoppelt sind, wobei häufig aus dem Mangel an eigenen Kompetenzen zugleich die schulische Unterstützung des Kindes gering ist (Nauck & Diefenbach, 1997). Bei ausbleibendem oder geringem Erfolg der Kinder führt dieses Auseinander klaffen dann zu Enttäuschungen auf Seiten der Eltern und psychischen Belastungen bei Kindern. Nicht selten sind jedoch diese hohen Erwartungen dem Umstand geschuldet, dass sozialer Aufstieg und anerkannte Berufe für viele Migranteneltern nur mit akademischen Berufen wie Arzt und Anwalt verknüpft sind. Daher gilt es, in Kontexten der Schul- und Berufsberatung Migranteneltern zum einen auf die belastende Wirkung hoher Erwartungen bei fehlender Unterstützung hinzuweisen, die sich in aggressiven Akten nach außen oder in depressiven Verstimmungen nach innen entladen können, und zum anderen ihnen in einer verständlichen Weise die Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten auch durch handwerklich-technische Berufe zu kommunizieren.
4. Eine Reihe von Studien zeigt, dass ein positives Schulklima eine fördernde und schützende Wirkung hat, insbesondere wenn eine gute Beziehung zum Lehrer vorhanden ist, den die Schüler als an ihnen interessiert und sie herausfordernd wahrnehmen. An diesen Befund anknüpfend, lässt sich folgern, dass eine Verbesserung des Schulklimas und mehr persönliches Engagement der Lehrkräfte mit Migrantenkindern resilienzfördernd wirkt. Vor allem kann ein Schulklima, das die kulturelle Vielfalt ihrer Schüler als Reichtum und nicht als Hemmnis betrachtet, einen Beitrag zur Resilienz leisten, weil dadurch dem Einzelnen das Gefühl von Wichtigkeit, Bedeutung und Anerkennung gegeben wird (Speck-Hamdan, 1999).

5. In Schulkontexten gilt es, Migrantenjugendliche noch stärker in verantwortungsvolle Positionen - ungeachtet möglicherweise ihrer geringeren sprachlichen Kompetenzen - einzubinden. Sie werden sich dann stärker mit der Aufgabe identifizieren, die inneren Bindungen zur Schule werden gestärkt, und sie machen dadurch Erfahrungen der Nützlichkeit und der Selbstwirksamkeit.

6. Des Weiteren zeigen Migrantenjugendliche (nicht nur diese, sondern auch deutsche), die mit Gewaltbelastungen auffallen, in der Regel gleichzeitig auch schlechte Schulleistungen. Hier ist, an die Befunde der pädagogischen Psychologie anknüpfend, ratsam, ihre Leistungen nicht nur an einer sozialen Bezugsnorm – meistens die gleichaltrige deutsche Altersgruppe in der Klasse – zu messen. Denn dann spüren sie, dass sie trotz Anstrengungen vielfach nicht die erforderlichen Leistungen bringen und sind eher geneigt, zu resignieren. Förderlicher ist es dagegen, die individuellen Entwicklungsschritte und Verbesserungen zu berücksichtigen und diese dann zu würdigen (Rheinberg, 2006).

7. Neben der Thematisierung von Gewalt und Gewaltfolgen im Unterricht haben sich auch stärker handlungsorientierte Formen des Unterrichts (und nicht nur Frontalunterricht) als gewaltpräventiv erwiesen (Gollon, 2003). Diese beziehen die Jugendlichen stärker ein, ermöglichen ihnen dadurch Partizipation und in Folge dessen sind Jugendliche weniger mit Ohnmachtserfahrungen in der Schule konfrontiert. Diesen Zusammenhang gilt es von frühester Schulzeit insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu nutzen, damit sie in der Schule nicht nur Versagenserfahrungen, sondern auch eigene Stärken zur Geltung kommen lassen können.

8. Ferner kann das symbolische Kapital, das Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund mit ihrer Mehrsprachigkeit haben, (vorausgesetzt, sie sprechen beide Sprachen relativ gut) als ein wichtiger Schutzfaktor dienen. Deshalb wären auch hier Förderaspekte anzusetzen, weil Mehrsprachigkeit indirekt Ressourcen erweitert und Kinder und Jugendliche weniger vulnerabel macht. Die gelegentlichen Forderungen in Kitas oder Schulen, mehr oder ausschließlich Deutsch zu sprechen, „verschenken“ dieses Kapital.

9. Schulprojekte wie „Großer Bruder“, „Große Schwester“, wie sie exemplarisch vom deutsch-türkischen Forum in Stuttgart durchgeführt werden (dort ist das Projekt unter der türkischen Bezeichnung „Abi-Abla-Projekt“ aufgeführt), bei denen kompetente ältere Jugendliche Risikokindern (Kindern aus „chaotischen“, ungeordneten Elternhäusern, Elternhäusern mit psychischer Erkrankung der Eltern etc.) zugeordnet werden und Teilverantwortungen für sie übernehmen, haben resilienzfördernde Wirkung. Diese „Brüder“ oder „Schwester“ – werden - im Gegensatz zu den Eltern, die in diesen Konstellationen nicht als Vorbilder taugen - zu positiven Rollenvorbildern und können wünschenswerte Entwicklungen stimulieren.

Nicht zuletzt haben sich auch so genannte „Rucksackprojekte“, die bspw. von der „Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ (RAA) durchgeführt werden, bei denen Mütter und Kinder gemeinsam in Bildungsprozesse einbezogen sind, als integrationsförderlich bewährt. Diese zielen zum einen auf eine Förderung der Muttersprachenkompetenz, aber zugleich auch auf die Förderung des Deutschen und bei Müttern auf die Förderung der Erziehungskompetenz ab. Denn insbesondere die Integration der Mütter ist für die Frage der intergenerativen Weitergabe von Gewalt ein entscheidendes Merkmal: so konnten Mayer, Fuhrer & Uslucan (2005) zeigen, dass bei einer gut integrierten (türkischen) Mutter sowohl die Weitergabe der selbst als Kind erfahrenen Gewalt abgepuffert wurde und auch dass die Kinder dieser Mütter weniger in Gewalthandlungen verwickelt waren.

10. Mit Blick auf die Erfahrungen der Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens sind auch religiöse Überzeugungen im Leben von Risikokindern (in diesem speziellen Fall von Migrantenkindern) als ein Schutzfaktor zu betrachten. Sie geben ihnen das Gefühl, dass ihr Leben einen Sinn und Bedeutung hat; vermitteln die Überzeugung, dass sich die Dinge trotz Not und Schmerz am Ende zum Guten wenden können. Insofern ist die Diskussion bspw. um den Islamunterricht nicht nur aus politischer, sondern auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive zu führen.

11. Wird der Begriff der „Gemeinde“ erweitert – worunter also nicht nur die relevanten Personen verstanden werden sollen - und die materielle sozialräumliche Umgebung einbezogen, so sind hier auch wichtige städtebauliche Aspekte zu nennen, die im Hinblick auf Migrantenjugendliche sowohl integrierend als auch gewalthemmend wirken, wie etwa nicht-stigmatisierte, städtebaulich aufgewertete Areale; Orte, die für Deutsche wie für Migranten einen Forum der Selbstdarstellung bieten; Orte, an denen sich Vertreter der Mehrheit wie der Minderheiten begegnen können, aber auch herkunftskulturelle Rückzugsmöglichkeiten haben etc. (zu einer sehr differenzierten Verknüpfung von Gewalt und Baustruktur Vgl. Kilb, 2006).

Als Fazit lässt sich schlussfolgern, dass Migrantenjugendliche nicht nur Risiken für die Mehrheitsgesellschaft darstellen, sondern sie auch verschütt liegende Stärken haben. Gerade die Resilienzforschung stellt hier einen wichtigen Ansatz dar, wie Entwicklungspfade dennoch positiv beeinflusst werden können, wenngleich natürlich dadurch die Risiken selbst nicht aus dem Weg geräumt werden, da Resilienzfaktoren indirekt, als Moderatoren der Beziehung zwischen Krisen und Verhaltensauffälligkeiten wirken.

Zuletzt gilt es für pädagogische Kontexte zu berücksichtigen: Gerade wenn Migranten und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter einer höheren Anzahl bzw. an intensiveren Risiken leiden, wie es in vielen Studien deutlich wird (Collatz, 1998; Uslucan, 2000; Uslucan, 2005a, b), dann müsste auch eine ganz „normale“, unauffällige Lebensführung von Migrantenjugendlichen zunächst erstaunlich und erklärungsbedürftig sein. Deshalb gilt es, nicht nur stets die außergewöhnlichen positiven Fälle zu loben, sondern auch die Anstrengungen „zur Normalität“ bei den „Unauffälligen“ besonders zu honorieren und anzuerkennen.

Hilfreich scheint mir abschließend eine Anleitung für ErzieherInnen/LehrerInnen mit Blick auf Resilienzförderung, die Kormann (2007, S. 52) gibt:

- Gibt es im Umfeld des Kindes positive Beziehungen? Kann ich eventuell eine positive Beziehung zu diesem Kind bieten? Wenn nicht: kann ich dafür sorgen, dass jemand anderes für dieses Kind eine positive Beziehung aufbaut?
- Gibt es Eigenschaften an diesem Kind, die ich positiv/angenehm finde? Was kann dieses Kind besonders gut?
- Wie nimmt das Kind generell seine Probleme wahr? Ist es realistisch/überzogen ängstlich/untertreibend/bagatellisierend? Wie kann ich dem Kind zu einer realistischen Problemwahrnehmung verhelfen?
- Wie fühle ich mich in der Situation mit diesem Kind? Vermeide ich möglicher Weise die Einfühlung, weil die Umstände dieses Kindes so schwierig sind, meine emotionale Befindlichkeit unangenehm berühren?
- Was weiß ich von diesem Kind? Wie viele Geschwister hat es? Welche Hobbies hat es? Was machen die Eltern? Wo kommen sie genau her? Welche Migrationsbiografie bringen die Eltern mit (Flucht/Vertreibung/freiwillige Migration)?

- Verhalte ich mich selbst in meinem Leben resilienzförderlich? Hole ich mir Hilfe, wenn ich nicht weiter weiß? Sorge ich für Entlastung in meinem Leben? Sorge ich dafür, dass ich selbst, bzw. dass meine Institution handlungsfähig und kompetent bleibt?

Als kontraproduktiv für die soziale bzw. auch pädagogische/therapeutische Arbeit ist jedoch eine Vorstellung von Kultur, die das Verhältnis von Individuen zu ihren Zugehörigkeiten als ein Marionettenverhältnis betrachtet und die Eigenbewegung, die Eigendynamik und die Widerständigkeit von Subjekten nicht thematisiert, d.h. nicht berücksichtigt, dass Menschen auch explizit gegen kulturelle Vorgaben agieren können. Insofern sind kulturpsychologische Befunde nie „pur“ zu lesen als eine Matrix individuellen Handelns, sondern die stets je subjektiv einzigartige Ausgangslage des Handelns mit zu berücksichtigen. Leiprecht & Lutz (2006) schlagen als eine grundlegende Strategie sozialpädagogischer Reflexion eine Intersektionalitätsanalyse vor, die den gleichzeitigen Einfluss von Geschlecht, Ethnie, Schicht, Nationalität, sexuelle Orientierung etc. untersucht, um keiner falschen Homogenisierung zu erliegen. Die Anforderung dabei ist, dass stets mehr als eine Differenzlinie betrachtet wird; denn soziale Gruppen sind kaum homogen, sondern eher vielfach heterogen. Unangemessen sind Strategien, die etwa alle Handlungen eines Menschen nur aus der Klasse, dem Geschlecht, der Kultur, der Religion etc. ableiten (Vgl. Leiprecht & Lutz, 2006). Nur genaue Kenntnisse über die konkreten Menschen, über ihre Lebenslage und Situation, über ihre subjektiven Begründungsmuster erlauben Ableitungen aus den Makrostrukturen; hingegen sagen allgemeine Merkmale noch nichts über die besonderen Verhältnisse des Individuums, seinen Möglichkeiten und seinen Behinderungen, aus.