


Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich

Bachelor-Arbeit



Identitätsentwicklung bei Kinder mit Migrationshintergrund

Gestaltung eines Bilderbuches mit weiterführenden Anregungen
für die psychomotorische Arbeit



Eingereicht von: Jael Bösch
Begleitung: Christina Bär
25.5.2018

Abstract

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der Gestaltung eines Bilderbuches mit weiterführenden Anregungen für die psychomotorische Praxis. Die im Bilderbuch angesprochenen Themen und Anregungen basieren auf dem zu Beginn erarbeiteten theoretischen Wissen über das Erleben des Eintritts in den Kindergarten von Kinder mit Migrationshintergrund. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Identitätsentwicklung. Im Theorieteil wird geklärt, wie sich ein Migrationshintergrund auf die Identitätsentwicklung der Kinder auswirkt. Weiter wird der Eintritt in den Kindergarten und seine Bedeutung für Kinder mit Migrationshintergrund und die daraus resultierenden Herausforderungen und Schwierigkeiten näher beleuchtet. Überdies wird darauf eingegangen, wie man ein Kind mit Migrationshintergrund in der Psychomotoriktherapie in seiner Identitätsentwicklung fördern und unterstützen könnte. In einem weiteren Schritt wird das wichtigste Grundwissen zum Bilderbuch erarbeitet und seine Bedeutung für die Psychomotoriktherapie herauskristallisiert. Das erarbeitete Wissen dient als Grundlage für das Entwerfen der Bilderbuchgeschichte und den weiterführenden Anregungen.

Dank

Ich möchte mich ganz herzlich bei Christina Bär bedanken, die mich beraten, unterstützt und zu weiterführenden Gedanken angeregt hat. Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei allen Personen, die geduldig und ausdauernd meine Arbeit durchgelesen und korrigiert haben. Ein grosser Dank geht an alle, die mich auf irgendeiner Weise in meiner Arbeit unterstützt haben, sei es durch das Überarbeiten der Geschichte oder ermunternde Worte. Einfach nochmals ein herzliches Dankeschön an alle.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Dank	2
Inhaltsverzeichnis.....	3
1. Einleitung.....	5
1.1 Problemstellung und Begründung der Themenwahl	5
1.2 Fragestellungen.....	6
1.3 Ziel und Zielgruppe der Arbeit.....	6
1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit.....	6
2. Theoretischer Teil	8
2.1 Identität und Selbst	8
2.1.1 Allgemeines.....	8
2.1.2 Identitätsentwicklung von 0 bis 8 Jahren	13
2.1.3 Fazit.....	17
2.2 Migration	17
2.2.1 Allgemeines.....	18
2.2.2 Prozesse der Migration.....	19
2.2.3 Kinder mit Migrationshintergrund	21
2.2.4 Fazit.....	23
2.3 Migration und Identität.....	24
2.3.1 Auswirkung der Migration auf die Identität.....	24
2.3.2 Bedeutung für Kinder mit Migrationshintergrund	26
2.3.3 Eintritt in den Kindergarten und seine Bedeutung	32
2.3.4 Fazit.....	33
2.3.5 Schlussfolgerungen für Psychomotoriktherapie.....	34
2.4 Bilderbuch	36
2.4.1 Allgemeines.....	36
2.4.2 Anwendung in der Psychomotoriktherapie	39
2.4.3 Fazit.....	40
3. Projektdokumentation: Bilderbuch «Der kleine Wüstenfuchs. Irgendwie anders und trotzdem gleich».....	42
3.1 Gestaltung des Bilderbuches	42

3.1.1	Themen und Aufbau der Bilderbuchgeschichte	42
3.1.2	Zeichnerische Umsetzung	44
3.2	Gestaltung der Anregungen für die psychomotorische Praxis	45
3.2.1	Einsatzmöglichkeiten in der Psychomotoriktherapie	45
3.2.2	Erarbeitung der Anregungen	45
4.	Diskussion und Reflexion	48
4.1	Wichtigste Ergebnisse	48
4.2	Kritische Reflexion.....	50
5.	Ausblick	51
	Literaturverzeichnis.....	52
	Tabellenverzeichnis.....	56
	Abbildungsverzeichnis	56
	Anhang	57

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Begründung der Themenwahl

Der ausschlaggebende Beweggrund für das Verfassen dieser Arbeit liegt wohl im zufälligen Entdecken der Bachelorarbeit von Angela Räss «Merina und Dylan: Abenteuer unter Wasser – Ein interaktives Bilderbuch für die psychomotorische Prävention im Wasser» (2017). Da mein Interesse und Freizeitbeschäftigung schon seit Kindesalter dem Zeichnen galt, faszinierte mich der Gedanke der Herausforderung, ein eigenes Bilderbuch für die Psychomotorik zu gestalten. Was meinem Anliegen, keine reine Literaturarbeit zu schreiben und am Schluss ein eigenes Produkt in den Händen zu halten, zusätzlich entgegenkam.

In den letzten Jahren, im Zuge steigender Flüchtlingszahlen und der damit verbundenen steigenden Anzahl Menschen mit Migrationshintergrund in der Schweizer Bevölkerung (vgl. Bundesamt für Statistik, 2017), wurde die Migration zu einem heissdiskutierten Punkt in den Medien und der Politik. Und hat zwangsläufig auch nicht vor dem Schulsystem haltgemacht. Aus der steigenden kulturellen Heterogenität der Klassen lässt sich schliessen, dass Kinder mit Migrationshintergrund vermehrt in der Psychomotorik anzutreffen sein werden. Wodurch sich Psychomotoriktherapeuten und -therapeutinnen zunehmend mit dem Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund und ihren Herausforderungen auseinandersetzen müssen. Weitere Recherchen zeigten mir, dass bezüglich Interventionsmethoden für die Psychomotoriktherapie mit Migrationskinder nur wenig Material vorhanden ist. Dem ich in folgender Arbeit mit der Gestaltung eines Bilderbuches einen kleinen Schritt entgegenwirken möchte.

Migration von einem Land in ein anderes und die damit verbundenen Veränderungen und Herausforderungen haben zwangsläufig eine bedeutende Auswirkung auf die Identität eines Menschen (vgl. Akhtar, 2007). Speziell auf Kinder mit Migrationshintergrund bezogen bedeutet dies einen zusätzlichen psychosozialen Risikofaktor für ihre weitere Entwicklung (vgl. Adam & Inal, 2013). Aus diesem Grund möchte ich meinen Schwerpunkt der Arbeit auf den Zusammenhang zwischen Identität und Migration legen.

Im Bezug zu dieser Thematik stiess ich während der Literaturrecherche auf die Aussage, dass der Eintritt in den Kindergarten für Kinder mit Migrationshintergrund eine besondere Herausforderung darstellen kann. Oft kommen Kinder mit Migrationshintergrund mit dem Eintritt in den Kindergarten erstmals in engeren Kontakt mit der Kultur und den Menschen des Aufnahmelandes. Die bis anhin gekannten Werte, Normen und Sprache der jeweiligen Kultur der Familie wechselt von einem Tag auf den anderen. Somit wird das bis anhin Bekannte auf den Kopf gestellt. Und meist ist es so, dass Kinder mit Migrationshintergrund in diesem Moment auf sich alleine gestellt sind. Was eine Gefährdung der bisherigen Identität des Kindes bedeutet, da es sich plötzlich zwischen zwei verschiedenen Kulturen befindet (vgl. Binswanger, 2016).

In dieser Arbeit möchte ich diese Problematik anhand eines Bilderbuchs mit weiterführenden Anregungen für die Psychomotoriktherapie näher aufgreifen und vertiefen.

1.2 Fragestellungen

Aus den einleitenden Überlegungen haben sich für die Arbeit folgende Leitfragen ergeben:

1. Wie wirkt sich ein Migrationshintergrund auf die Identitätsentwicklung von Kindern aus?
2. Mit welchen Umständen und Herausforderungen setzen sich Kinder mit Migrationshintergrund beim Eintritt in den Kindergarten¹ auseinander?
3. Wie kann man ein Kind mit Migrationshintergrund in der Psychomotorik im Bezug zur Identitätsentwicklung unterstützen?

1.3 Ziel und Zielgruppe der Arbeit

Mein Ziel dieser Arbeit ist es, ein Produkt zu schaffen, welches für die praktische Arbeit in der Psychomotoriktherapie gedacht ist. Im Zentrum steht die Gestaltung eines theoretisch fundierten Bilderbuches mit weiterführenden Anregungen für die Psychomotoriktherapie. Das Bilderbuch nimmt einen Aspekt der Herausforderungen und Schwierigkeiten im Bezug zur Identitätsentwicklung, mit welchem sich Kinder mit Migrationshintergrund durch den Eintritt in den Kindergarten auseinandersetzen könnten, auf.

Mein Wunsch ist es, in erster Linie meinen Berufskollegen und -kolleginnen ein mögliches Interventionswerkzeug für die therapeutische Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund in die Hand zu geben.

1.4 Methodisches Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Bei dieser Arbeit handelt es sich um ein Entwicklungsprojekt, da im Zentrum die Erstellung eines Produkts für die psychomotorische Praxis steht. Aufgrund des begrenzten Zeitraums wird keine Evaluation des Bilderbuches und der weiterführenden Anregungen durchgeführt werden, da dies den zeitlichen Rahmen sprengen würde (vgl. HfH, 2013).

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich aus zwei Teilen, dem Theorieteil und der Projektdokumentation des Bilderbuches. Im Theorieteil werden die Themenbereiche *Migration*, *Identität* und *Bilderbuch* behandelt. Zusätzlich wird am Schluss von jedem Themenbereich ein Fazit gezogen, in dem die wichtigsten Punkte des Themas bezogen auf die Fragestellungen zusammengefasst werden.

- *Identität*

Zu Beginn werden die Begriffe «Identität» und «Selbst» näher in ihrer Bedeutung, Funktion und ihrem Aufbau umschrieben und differenziert. In einem zweiten Schritt wird näher auf Identitätsentwicklung der Kinder von 0 bis 8 Jahren eingegangen.

- *Migration*

Anfänglich werden Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit Migration auftauchen und was genau unter Migration verstanden wird, geklärt. Darauf aufbauend werden die

¹ Aufgrund mangelnder spezifischer Literatur über den Eintritt in den Kindergarten, wurde das Thema auf den Eintritt ins obligatorische Schulsystem (Zyklus 1 in Lehrplan 21) ausgeweitet.

einzelnen Phasen der Migration näher umschrieben. Und in einem weiteren Schritt wird das Thema Kinder mit Migrationshintergrund vertieft. Dabei wird die Frage, mit welchen Herausforderungen und Schwierigkeiten die Kinder mit Migrationshintergrund konfrontiert sind, im Vordergrund stehen.

- *Identität und Migration*

Im Anschluss werden die Themen *Identität* und *Migration* miteinander verknüpft. An dieser Stelle werden Auswirkungen der Migration auf die Identität im Allgemeinen und schliesslich im speziellen auf die Kinder thematisiert. Zum Abrunden der Thematik wird noch auf die Rolle des Eintritts in den Kindergarten und seine Auswirkung und mögliche Folgen bei Kindern mit Migrationshintergrund eingegangen.

- *Bilderbuch*

In diesem Kapitel werden die Grundlagen, wie Merkmale, Kriterien und Funktion, eines Bilderbuches geklärt. In einem weiteren Schritt wird das Bilderbuch im Bezug zu therapeutischen Zwecken näher beleuchtet. Und abschliessend wird die Frage beantwortet, wieso ein Bilderbuch für die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund geeignet ist.

In einem zweiten Schritt wird das Bilderbuch und die weiterführenden Anregungen für die Psychomotoriktherapie erarbeitet, was in der Projektdokumentation festgehalten wird. Dabei werden die erarbeiteten Sachkenntnisse über Identität und Migration als Grundlage für die Geschichte und weiterführenden Aufgaben des Bilderbuches dienen. Aus dem erarbeiteten Wissen wird ein kleiner Themenaspekt für die Geschichte herauskristallisiert. Dieser Aspekt soll einerseits Rücksicht auf die Identitätsentwicklung der Kindergartenkinder nehmen. Und andererseits inhaltlich eine Thematik aufgreifen, mit welcher sich Kinder durch den Eintritt in den Kindergarten konfrontiert sehen. In einem weiteren Schritt werden die Anregungen ausgewählt und erarbeitet, welche den thematisierten Aspekt der Bilderbuchgeschichte aufgreifen und weiterführen.

Vorgehen bei der Literaturrecherche:

Die Literaturrecherche fand hauptsächlich über NEBIS, Google Scholar und Google statt. Zudem dienten die Literaturverzeichnisse von Räss (2017) und Binswanger (2016) als Orientierungshilfe, da sich die Autoren mit den Themen Bilderbuch und Migration beschäftigten. Weiter wurden Literaturbezüge aus dem Studium miteinbezogen. Anzuführen ist aber, dass aufgrund mangelhafter Literatur zur Thematik Bilderbücher, einige Werke älter als zehn Jahre sind.

2. Theoretischer Teil

In diesem Teil werden die theoretischen Aspekte zu den Themenbereichen Identität und Migration bearbeitet und in einem zweiten Schritt miteinander verknüpft. Weiter soll ein theoretisches Grundwissen zum Bilderbuch gelegt werden.

2.1 Identität und Selbst

Wie in der Einleitung erwähnt, ist die Migration ein einschneidendes Erlebnis im Leben eines Menschen und hat massgebliche Auswirkungen auf dessen Identität (vgl. Akhtar, 2007). Darum sollen in diesem Kapitel die Grundlagen zum Begriff Identität erläutert und ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Identität gegeben werden.

Die Identität, ein Begriff, mit dem sich Menschen seit Jahrhunderten auseinandersetzen und beschäftigen. Er wurde unterschiedlich interpretiert, ausgelegt und unzählige, verschiedene Konzepte wurden erarbeitet. Was wiederum zu verschiedenen Begriffsdefinitionen und weiter zu Meinungsverschiedenheiten geführt hat. Und trotzdem sind sich alle in einem Punkt einig, dass die Identität unser Denken, Handeln und Erleben grundlegend beeinflusst. Zusammengefasst bleibt die Feststellung: Der Identitätsbegriff lässt sich aufgrund seiner Komplexität nicht einfach definieren. Somit dienen folgende Ausführungen dem besseren Verständnis der Beziehung zwischen Migration und Identität, und haben keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit.

2.1.1 Allgemeines

Die Schwierigkeit des Identitätsbegriffs liegt nicht nur an seiner Komplexität, sondern dass er sich zusätzlich inhaltlich an Begriffen wie Selbst, Selbstkonzept und Persönlichkeit lehnt (vgl. Makarova, 2008, S. 47). In diesem Abschnitt sollen diese Begrifflichkeiten soweit wie möglich geklärt und differenziert werden.

Identität

Einfach gesagt, handelt es sich bei Identität um ein komplexes psychologische Konstrukt, bei welchem die Frage «Wer bin ich?» im Vordergrund steht. Nun stellt sich die Frage, inwieweit sich das Selbst von der Identität unterscheidet und ob sich diese Begrifflichkeiten überhaupt auseinanderhalten lassen. In dieser Arbeit wird von der Ansichtswiese ausgegangen, dass die Identität nicht mit dem Selbst gleichzusetzen ist. Wobei anzufügen ist, dass Definitionen bestehen, welche die Identität mit dem Selbst gleichstellen.

Erikson beschreibt die Identität als ein subjektives Empfinden des Gleichseins, was sowohl vom Individuum als auch von der Umwelt erkannt wird. Weiter betont Erikson, dass die Identitätsbildung ein Prozess ist, welcher über die ganze Lebensspanne andauert und in Wechselbeziehung zur Umwelt steht (vgl. Akhtar 2007, S. 65 – 68). Wichtig ist, dass diese Empfindung des Gleichseins konstant und konsistent ist. Dies bedeutet, dass das Individuum seine eigene Person im Handeln und Fühlen über verschiedene gesellschaftliche Situationen als kontinuierlich und stabil empfindet (ebd. S. 82 – 88). Einfach zusammengefasst: Identität bedeutet das

Selbstverständnis eines Menschen als einmalige und unverwechselbare Person sowohl in der eigenen Betrachtung als auch in seiner sozialen Umwelt (Hobmair, 2013, S. 231)

Das Selbst hingegen könnte man als die persönliche, subjektive Wahrnehmung von sich als Person in seinem Verhalten und seinen Eigenschaften bezeichnen. Das Selbst besteht somit aus dem Wissen und Gefühlen über die eigene Person und den persönlichen Überzeugungen, was man in seiner Umwelt bewirken kann (vgl. Kasten, 2014, S. 378). Der Unterschied zur Identität besteht dementsprechend darin, dass beim Selbst nur die individuelle und subjektive Wahrnehmung der eigenen Person zählt, während bei der Identität der Aspekt der Gesellschaft und ihre Wahrnehmung hinzukommt. In der Entwicklungspsychologie, beeinflusst durch Erikson, geht man davon aus, dass sich die gefestigte Identität in der Adoleszenz durch die bewusste Auseinandersetzung und Reflexion des eigenen Selbst bildet. Wohingegen das Selbst im Kindesalter als relativ fraglos wahrgenommen wird. (vgl. ebd., S. 416 – 417). Von grosser Wichtigkeit ist das Verständnis, dass die erarbeitete Identität kein einmaliger Prozess ist. Vielmehr ist die Identitätsbildung ein dynamischer und sich weiterentwickelnder Prozess, welcher sich über die ganze Lebensspanne - von Geburt bis ins hohe Alter - zieht (vgl. Akhtar, S. 70 – 77). Dies kann bedeuten, dass eine erarbeitete Identität durch einschneidende Erlebnisse wie beispielsweise der Tod eines Familienmitgliedes oder eben die Migration erschüttert wird und diese zu einer Identitätskrise oder -diffusion führen können.

Identitätszustände nach Marcia (1993)

Ein Modell, welches diesen Prozess der Identitätsfindung näher umschreibt und die verschiedenen Zustände einer Identität aufzeigt, hat Marcia entwickelt. Es beinhaltet vier Identitätszustände – *Identitätsdiffusion*, *übernommene Identität*, *Moratorium/kritische Identität* und *erarbeitete Identität*.

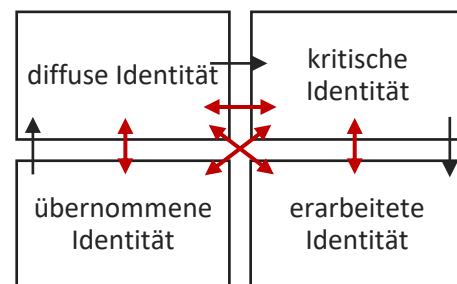


Abb. 1 - Identitätszustände nach Marcia

- *Übernommene Identität*: Person übernimmt Werte, Normen und Vorstellungen von Personen aus der Umwelt (vgl. Kasten, S. 419).
- *Identitätsdiffusion* – *diffuse Identität*: Person fehlt stabile und klare Vorstellung zu eigenen Werten und Zielen (ebd.).
- *Kritische Identität* – *Moratorium*: Person setzt sich kritisch und reflektiv mit eigenen und fremden Werten, Zielen und Vorstellungen auseinander (ebd.)
- *Erarbeitete Identität*: Gefestigte Identität mit eigenen Werten und Vorstellungen, welche über Zeit und Situation stabil bleiben (ebd.)

Zu diesem Modell ist zu betonen, dass der Ablauf der Identitätszustände nicht festgelegt ist und je nach Person und Lebensumstand variieren kann (im Abbild durch die roten Pfeile verdeutlicht). Weiter muss gesagt werden, dass ein Individuum sich je nach Lebensbereich in unterschiedlichen Identitätszuständen befinden kann (vgl. Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011, S. 262).

Die 5 Säulen der Identität nach H. Petzold

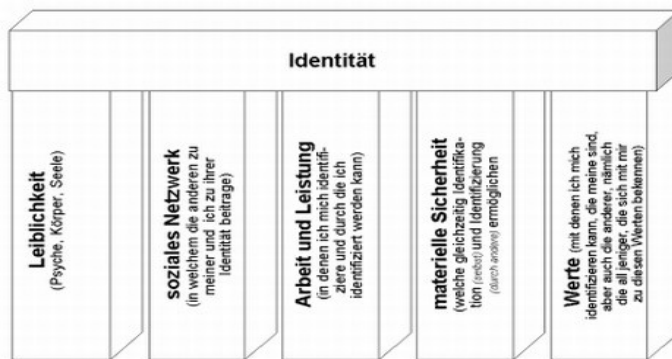


Abb. 2: 5 Säulen der Identität nach H. Petzold (Kugler, 2011)

Dieser Identitätsfindungsprozess vollzieht sich in verschiedenen Kontexten und spezifischen Lebensbereichen und steht in enger Zusammenwirkung zwischen dem Individuum und der sozialen wie auch ökologischen Umwelt. Petzold hat diese Lebensbereiche in fünf Teile aufgeteilt, welche er die Säulen der Identität nennt. Diese Bereiche stützen oder bauen die Identität

des Individuums (vgl. Kugler, 2011).

- **Säule 1 – Leib & Leiblichkeit**
In diesen Bereich gehört alles, was mit dem eigenen Körper zu tun hat, über die Psyche bis hin zum Laib – die Gesundheit, das Aussehen, die Leistungsfähigkeit. Weiter auch wie das Individuum von seiner sozialen Umwelt wahrgenommen wird in seinem Körper – anziehend, vital, gebrechlich, etc. (vgl. ebd.).
- **Säule 2 – soziales Netzwerk & Bezüge**
Unter sozialem Netzwerk sind die Menschen, mit denen man zusammenlebt und arbeitet, gemeint. Egal ob die Beziehung nun positiv oder negativ ist. Zum Beispiel Familie, Freunde, Beziehungen wie Ehe, Kollegen bei der Arbeit oder im Verein, etc. (vgl. ebd.).
- **Säule 3 – Arbeit & Leistung**
Dieser Bereich beinhaltet Tätigkeiten und Arbeiten, mit welchen man sich identifiziert oder Aussenstehende mit der Person identifizieren – z.B. erwerbslos oder Beruf. Damit verbunden sind immer auch die erbrachten Leistungen oder die Leistungsansprüche, welche die Umwelt oder das Individuum sich selbst stellt. Weiter sind Erfolgserlebnisse, die Arbeitsbelastung oder Überbelastung inbegriffen (vgl. ebd.).
- **Säule 4 – materielle Sicherheit**
Weiter beeinflusst wird die Identität von der materiellen Sicherheit wie Einkommen, Bildung, Nahrung oder allgemein eigenen Besitz. Oder einfach der ökonomischen Raum, in dem sich das Individuum befindet (vgl. ebd.).
- **Säule 5 – Werte & Normen**
Der letzte Bereich, welcher die Persönlichkeit und Identität zentral beeinflusst, sind die eigenen Werte, Normen und Überzeugungen – Religion, Ethik, Moral, Tradition, Glauben, etc. (vgl. ebd.).

Man kann also davon ausgehen, dass eine oder mehrere dieser Säulen durch ein einschneidendes Erlebnis wegbrechen oder verändert werden können. Dadurch können die restlichen Säulen die Identität nicht mehr genügend stützen, was zu einer Identitätskrise oder -diffusion führen kann.

Selbst

Wie zuvor kurz angeschnitten, handelt es sich beim Selbst um eine Instanz, welche selbstbezogenes Wissen, Gefühle, Bewertungen und Überzeugungen etwas bewirken zu können beinhaltet (vgl. ebd., S. 254). Diese subjektive Einschätzung der eigenen Person muss nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen und bildet sich aus den Erfahrungen. Besonders die der Kindheit (vgl. Hobmair, 2013, S. 369). Somit bildet das Selbst die Grundlage für unser Handeln und Wahrnehmen. Eine ICH-Perspektive, aus welcher man relativ widerspruchsfrei und über die Zeit stabil handelt, wahrnimmt und existiert (vgl. Kasten, 2014, S. 378).

Bezüglich der Klärung zu den angrenzenden Begrifflichkeiten ist anzuführen, dass das Selbst in der Psychologie von der Persönlichkeit unterschieden wird. Während das Selbst die subjektive Bewertung der eigenen Person ins Zentrum stellt, ergibt sich die Persönlichkeit eines Individuums aus der objektiven Betrachtung seiner Mitmenschen (vgl. ebd.).

Komponenten des Selbst

Identität		
Selbst	3 Komponenten, welche in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen und von jedem Individuum ausbalanciert werden müssen.	Entstehen aus situativer Erfahrungen, welche über die Zeit und über verschiedene Lebensbereiche generalisiert werden.
	Kognitive Komponente (denken)	Selbstwahrnehmung => Selbstkonzept
	Affektive Komponente (wahrnehmen, fühlen, empfinden)	Selbstbewertung => Selbstwertgefühl
	Handlungssteuernde Komponente (handeln, antizipieren, Einfluss nehmen)	Personale Kontrolle => Selbstwirksamkeitserwartung

Tab. 1: Komponenten der Identität nach Hausser (vgl. Markowetz, 1998)

Nach Hausser (1995) kann das Selbst wiederum in drei Komponenten unterteilt werden, bestehend aus der kognitiven, affektiven und handlungssteuernden Komponente, welche miteinander in einer Wechselbeziehung stehen. Deren Zusammenspiel hat einen grundlegenden unabdingbaren Einfluss auf eine positive Identitätsentwicklung (vgl. ebd., S. 23 – 46; vgl. Martchinke, 2011, S. 257 – 260). Die kognitive Komponente beinhaltet das *Selbstkonzept*. Wohingegen die affektive Komponente, das *Selbstwertgefühl* umfasst. Zu allerletzt bleibt die handlungssteuernde Komponente, welche die *Selbstwirksamkeitserwartung oder Kontrollüberzeugung* beinhaltet (vgl. Pinquart et al. 2011, S. 254). Diese drei Komponenten bilden sich aus situativer Erfahrungen mit der Umwelt und der eigenen Person. Diese Erfahrungen werden über mehreren Situationen verallgemeinert und generalisiert, und haben somit einen Einfluss auf die weitere Auseinandersetzung mit der Umwelt wie auch Entwicklung (vgl. Hausser, 1995, S. 23 – 46).

- *Kognitive Komponente - Selbstkonzept*

Unter dem Selbstkonzept wird das Wissen um und über die eigene Person verstanden, welches sich einerseits auf die beschreibenden Inhalte, wie das Aussehen beziehen. Oder andererseits einen bewertenden Aspekt wie Vorlieben («ich mag... / ich mag nicht...») beinhaltet (vgl. Kasten, 2014, S. 378). Dieses Wissen bildet sich aus der Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt. Aus diesen Erfahrungen mit und über die eigene Person, den Erwartungen der sozialen Umwelt und positive wie negative Zuschreibungen oder Beziehungsbotschaften, baut sich das Kind ein subjektives Bild zur eigenen Person, welches aber nicht mit dem objektiven Bild einer aussenstehenden Person übereinstimmen muss (vgl. Zimmer, 2012, S. 50 – 51 und vgl. Hobmair, 2013, S. 372). Zur Strukturierung des Selbstkonzepts besteht in der Psychologie die Ansicht eines hierarchischen Modells. Somit ergibt sich ein differenziertes Selbstbild, dass sich auf unterschiedliche Bereiche (sozial, emotional, etc.) des Menschen bezieht (vgl. Kasten, 2014, S. 379).

- *Affektive Komponente – Selbstwertgefühl*

Das Selbstwertgefühl ist eng an das Selbstkonzept gekoppelt. Während im Selbstkonzept das Wissen zur eigenen Person neutral ist, findet im Selbstwertgefühl eine emotionale Bewertung des Selbst statt (vgl. Zimmer, 2012, S. 51 – 52). In anderen Worten kann das Selbstwertgefühl wie folgt definiert werden:[Beim Selbstwertgefühl, Anm. d. Verf.] handelt es sich um Beurteilungen über sich selbst, über die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen, das Aussehen, die «Liebenswürdigkeit²» und die damit verbundenen Gefühle (Kasten, 2014, S. 380).

Wie beim Selbstkonzept wird auch das Selbstwertgefühl massgeblich von den Rückmeldungen aus der materiellen und sozialen Umwelt beeinflusst. Zu ergänzen ist, dass das Selbstwertgefühl wie beim Selbstkonzept hierarchisch gegliedert werden kann. Neben dem allgemeinen Selbstwertgefühl, dass sich auf die gesamte Person bezieht, bestehen spezifische Selbstwertgefühle unter anderem im sozialen -, emotionalen - oder physischen Bereich. Während das allgemeine Selbstwertgefühl Schwankungen ausgesetzt ist, können spezifische Bereiche im Selbstwertgefühl davon relativ unbeeinflusst bleiben (vgl. ebd., S. 380 - 383). Das Selbstwertgefühl nimmt einen wichtigen Aspekt des Selbst ein, da die vorherrschenden Gefühle einen massgeblichen Einfluss auf die Zufriedenheit im Leben, das Verhalten und den Umgang mit Erfahrungen eines Menschen haben. Eine Person mit einem hohen Selbstwertgefühl geht offener und flexibler auf Situationen zu, als eine Person mit niedrigem Selbstwert. Demnach hat das Selbstwertgefühl einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung und die Kontrollüberzeugung (vgl. ebd.)

² Liebenswürdigkeit beinhaltet die persönliche Frage, ob die Person sich selbst wertvoll genug fühlt, um geliebt zu werden (vgl. Kasten, 2014, S. 380).

- *Handlungssteuernde Komponente - Selbstwirksamkeitserwartung*

Die letzte Komponente umfasst neben Vorstellung und Wünschen für die Zukunft, die Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Pinquart et al., 2011, S. 254). Unter der Selbstwirksamkeitserwartung wird die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen verstanden. Sie beinhaltet die subjektive Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten, inwieweit man auf eine neue oder schwierige Situation Einfluss nehmen kann oder eben nicht. Sie wird auch Kontrollüberzeugung genannt (vgl. Zimmer, 2012, S. 53 – 55). Somit beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung die Entscheidung in welche Situationen wir uns überhaupt begeben. Sie bestimmt unser Durchhaltevermögen und wie wir mit Schwierigkeiten umgehen. Weiter hat sie einen starken motivierenden Effekt. Ein Kind, welches eine positive Kontrollüberzeugung besitzt, wird sich selbst schwierige Aufgaben zutrauen. Bei einem Erfolg schreibt es diesen seinen eigenen Fähigkeiten zu, was sich positiv auf die Bereitschaft der Bewältigung von Aufgaben und das Selbstwertgefühl auswirkt (vgl. ebd., S. 64 – 65).

Einflüsse auf das Selbst

Wie auch die sonstige Entwicklung des Menschen, entwickelt sich auch das Selbst in einem biopsychosozialen Prozess, welcher ein Leben lang andauert (vgl. Pinquart et al., 2011, S. 263). Dabei ist nicht zu vergessen, dass der Entwicklungsprozess immer eng in Wechselbeziehung zu anderen Entwicklungsbereichen, wie beispielsweise der kognitiven Entwicklung, steht (vgl. Kasten, 2014, S. 382 – 383).

- *Biologische Einflüsse*

Unter den biologischen Einflüssen sind die genetisch angeborenen Persönlichkeitsmerkmale, wie beispielsweise das Temperament eines Kindes, gemeint (vgl. Pinquart et al., 2011, S. 263).

- *Umwelteinflüsse*

Von grosser Wichtigkeit für das Selbst sind die Rückmeldungen und Erwartungen aus der Umwelt an das Kind. Hierbei nehmen in den Kinderjahren vor allem die Eltern, Peers oder andere Bezugspersonen wie Lehrpersonen eine prägende Rolle ein. Weiter sind die kulturellen Einflüsse nicht ausser Acht zu lassen (vgl. Kasten, 2014, S. 382 – 383).

- *Einflüsse des eigenen Verhaltens*

Das Beobachten des eigenen Verhaltens und Handelns wie auch das Reflektieren über sich selbst bildet eine wichtige Quelle für die Entwicklung wie auch Weiterentwicklung des Selbst (vgl. ebd.).

2.1.2 Identitätsentwicklung von 0 bis 8 Jahren

Folgend soll die Entwicklung des Selbst nur bis Anfang des mittleren Kindesalters genauer erläutert werden. Aufgrund des Schwerpunktes dieser Arbeit, ein Bilderbuch mit psychomotorische Anregungen für den Übergang in den Kindergarten zu gestalten, spielt die folgende Entwicklung sowie die Entwicklung der Geschlechtsidentität für diese Arbeit keine ausschlaggebende Rolle mehr und wird deshalb nicht vertieft.

Vorformen des Selbst - Pränatale Phase und Geburt

Inwieweit der Embryo schon ein Selbstempfinden im Leib seiner Mutter hat, lässt sich nicht klar sagen (vgl. Fröhlich-Gildhoff; zitiert nach Kasten, 2014, S. 387). In einem Punkt sind sich Psychologen aber relativ sicher: Dass auch die pränatale Phase eine wichtige Prägungszeit für das Kind ist und in diesem Zeitraum der Grundkern der Identität gelegt wird. Dieser Grundkern besteht einerseits aus der genetischen Veranlagung wie beispielsweise das Temperament und andererseits aus den elterlichen Wünschen und Erwartungen bezüglich des Kindes. Weiter wirken die umweltbedingten Einflüsse eine nicht unbedeutende Rolle auf Mutter und somit auf das Kind aus. Stress oder traumatische Erlebnisse der Mutter wirken sich auch auf das Kind aus (vgl. Akhtar, 2007, S. 70). Ausserdem wird das Kind durch kulturspezifische Speisen, die Stimme der Mutter oder des Vaters schon indirekt auf seine Umwelt vorbereitet (vgl. Kasten, 2014, S. 387).

Kurz nach der Geburt zeigt das Neugeborene schon einige Indikatoren, welche auf das Bestehen einer Vorform der Selbstempfindung hinweisen und somit der Grundstein für die weitere Entwicklung des Selbst gelegt ist. Dazu gehört die Fähigkeit des Neugeborenen sich selbst bis zu einem bestimmten Grad von der Umwelt unterscheiden zu können. Beispielsweise erkennt es die Stimme der Mutter und wendet sich ihr zu oder es reagiert mit lauterem Schreien, wenn es ein anderes Baby schreien hört (vgl. ebd.). Zusätzlich besitzt das Neugeborene die angeborene Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Kommunikation, was für Erfahrungen mit der Umwelt grundlegend ist (vgl. Stern, 1985).

Entstehung des Selbst - Säugling (0 bis 3 Jahre)

In den ersten drei Lebensjahren eignen sich die Kinder eine erste Vorstellung des eigenen Selbst an. Sie entwickeln ein Ich-Bewusstsein, welches sie von anderen Menschen unterscheidet und entdecken, dass sie durch ihr Handeln etwas in der Umwelt bewirken können und entwickeln zunehmend eigenen Willen.

Die Zeit zwischen 2 bis 4 Lebensmonaten benennt der Psychoanalytiker Stern «*das auftauchende Selbst*». Schon in diesen ersten Monaten entwickelt der Säugling, durch das Entdecken der Selbstwirksamkeit und verschiedenster Sinneserfahrungen oder sozialen Interaktionen mit den Eltern, die ersten Ansätze seiner Selbst. Es entdeckt sich selbst als Ursache von der Wirkung in der Umwelt und nimmt sich zunehmend als getrennt von der Umwelt wahr. Die Fähigkeit der Unterscheidung zwischen dem Selbst und der Umwelt verstärkt und differenziert sich in den folgenden Monaten (vgl. Kasten, 2014, S. 388 – 389). In dieser Phase besitzt die Bindung³ zwischen Mutter und Kind eine essenzielle Bedeutung für die Entstehung des Selbst (vgl. ebd., S. 391). Die Bindungserfahrungen in den ersten Monaten und Jahren haben einen massgeblichen Einfluss auf die Entwicklung des Selbst, da eine sichere Bindung dem Kind psychisch

³ Unter Bindung versteht man die enge sozial-emotionale Beziehung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson (meist die Eltern), welche räumlich und zeitlich andauert (vgl. Hobmair, 2013, S. 310 – 311). Kurz zusammengefasst hat die Bindung einen massgeblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, die psychische Sicherheit, die Bewältigung von weiteren Entwicklungsaufgaben im sozialen, kognitiven und emotionalen Bereich. Weiter beeinflusst sie das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen in die eigene Person und wirkt sich somit auch auf die Interaktion mit anderen Menschen aus (vgl. Kasten, 2014, S. 402 – 403).

eine sichere Basis und somit Selbstsicherheit⁴ für die Erkundung seiner Umwelt gibt (vgl. Hobmair., 2011, S. 312 – 313). Mit ungefähr 8 Monaten begreift der Säugling, dass es einen Unterschied zwischen den eigenen Handlungen oder Gefühlsregungen und den der anderen Person gibt. Wodurch es sich als Urheber seiner Handlung erkennt (vgl. Hannover & Greve, 2012, S.551). Weiterführend erkennt der Säugling, dass es auf sein Gegenüber Einfluss ausübt oder ausüben kann. Dies äussert sich in einer bewussten Interaktion mit der sozialen Umwelt. Beispielsweise indem das Kind ein Spielzeug der Mutter hinhält und eine Reaktion erwartet. Eine Folge dieser Entwicklung ist, dass der Säugling seine Mutter als eigenständige Person wahrnimmt, welche sich von anderen Personen unterscheidet. In dieser Zeit ist häufig das sogenannte «Fremdeln» zu beobachten (vgl. Kasten, 2014, S. 389). Zwischen 18 und 24 Monaten findet die Selbstidentifikation statt. Dies bedeutet, dass das Kleinkind sich selbst in Spiegeln, Fotos oder Filmen wiedererkennt (vgl. Siegler, De Loache & Eisenberg 2011, S. 430). Was verdeutlicht, dass das Kind zu diesem Zeitpunkt ein inneres Abbild des Selbst besitzt. In der sprachlichen Entwicklung wirkt sich dies in der Verwendung von Personalpronomen aus (vgl. Pinquart et al., 2011, S. 255 – 256). Anfänglich spricht das Kind noch in der dritten Person, ab dem Alter von ca. 2 ½ Jahren hauptsächlich mit ICH. Aus dieser Entwicklung heraus bildet sich langsam das Selbstkonzept bezüglich der eigenen Fähigkeiten und dem Aussehen, welches stark durch Äusserungen der Bezugspersonen beeinflusst wird. Einhergehend mit den sprachlichen Fortschritten, entdeckt das Kind zunehmend seinen eigenen Willen, welcher sich in einem zunehmenden Autonomiebedürfnis äussert. Auf der Grundlage des entwickelten Ich-Bewusstseins bildet sich langsam die Fähigkeit, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen (vgl. Siegler et al., 2011, S. 431).

Entstehung - gefestigten Selbst - Frühe Kindheit (3 bis 6 Jahre)

Beeinflusst durch Fortschritte in der kognitiven, emotionalen wie auch sprachlichen Entwicklung bildet sich im frühen Kindesalter zunehmend ein *gefestigtes Selbstkonzept* (vgl. Berk, 2011, S. 342 - 343). Mit etwa 4 Jahren erkennt das Kind, dass andere Menschen eine eigene Ansicht auf die Welt, wie auch die Gefühlswelt besitzen. Nebenbei können sie aufgrund ihrer sprachlichen Kenntnisse zunehmend über ihre subjektiven Erfahrungen und Gefühlswelt sprechen. Diese Fähigkeiten bestärken die Kinder in ihrem Gefühl der Autonomie und Eigeninitiative (vgl. ebd.). Weiter entwickelt sich in diesem Alter das autobiografische Gedächtnis. Dies bewirkt, dass die Kinder zunehmend eigene Erlebnisse mit ihrer Person in Verbindung bringen und im Selbst speichern. Wobei die Erzählungen der Eltern eine grosse Rolle spielen, welche die Kinder an Erlebtes erinnern und somit auch ihr Selbstkonzept beeinflussen (vgl. Kasten, 2011, S. 407). Ein weiterer Antrieb in der Entwicklung der Kinder ist der Eintritt in den Kindergarten, der ganz neue Herausforderungen mit sich bringt. Hier muss das Kind lernen, sich gegen Gleichaltrige zu behaupten, es werden erste Freundschaften geschlossen und das Kind muss lernen damit umzugehen, dass die Eltern nicht ständig zur Verfügung stehen. Der Umgang

⁴ Die Selbstsicherheit bezieht auf das allgemeine Vertrauen in den eigenen Fähigkeiten und etwas erreichen zu können. Es kann als Verallgemeinerung der Selbstwirksamkeit angesehen werden (vgl. Psychologie-Lexikon).

mit diesen Herausforderungen gibt wiederum wichtige Impulse für die Entwicklung des Selbst (vgl. Kasten, 2008, S. 121).

Aus den vorherigen genannten Entwicklungen, wie auch im Austausch mit der sozialen Umwelt, bildet sich das Kind im Kindergartenalter zunehmend ein Selbstkonzept. Welches sich in *Selbstbeschreibungen* äussert. Diese umfassen vor allem konkrete und anschauliche Merkmale, die das Kind an sich selbst beobachtet. Anzuführen ist, dass die Kinder in diesem Alter noch keine Vergleiche zwischen den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzepts ziehen, da ihnen die kognitive Fähigkeit fehlt, die Selbstbeschreibungen in Beziehung zueinander zu sehen (vgl. Pinquart et al., 2011, S. 256 – 257). Das Selbstkonzept umfasst zu diesem Zeitpunkt folgende Bereiche: konkrete, beobachtbare körperliche Eigenschaften, Merkmale und Fähigkeiten sowie Besitztümer, soziale Beziehungen wie Familie und einfache Verhaltensweisen, verbunden mit Bewertung (vgl. Siegler et al., 2011, S. 431). Weiter herrscht in diesem Alter bezüglich der Selbstbeschreibungen die Tendenz des Überschätzens. Vor allem jüngere Kinder setzen ihre Selbstbewertungen oft hoch und unrealistisch. Dies ist aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung so, da bei der Einschätzung ihrer Fähigkeiten frühere Erfolge oder Misserfolge wenig berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 432). Somit ist es nicht verwunderlich, dass Kinder in diesem Alter meist ein gutes Selbstwertgefühl und viel Selbstvertrauen haben, was in ihrer Neugierde und Explorationsfreude erkennbar ist und zusätzlich durch die wertschätzende Haltung der Eltern oder anderen Personen gestützt und gefördert wird (vgl. Berk, 2011, S. 345 + 446). Ab 4 Jahren beginnen sich die Kinder mit anderen zu vergleichen, was einerseits positiv auf die Entwicklung eines realistischen Selbstbilds einwirkt, aber sich andererseits auch negativ auf das Selbstwertgefühl auswirken kann (vgl. Kasten, 2014, S. 408).

Entstehung des realistischen Selbst und schulisches Selbstkonzept - Mittlere Kindheit (6 bis 12 Jahre)

Mit zunehmender Entwicklung und Alter nehmen die Erwartungen und Anforderungen der Erwachsenen an die Kinder zu. Dies bewirkt, beeinflusst durch die kognitive Entwicklung, dass die Selbstbeschreibungen der Kinder immer differenzierter, realistischer und umfassender werden. Da es ihnen nun möglich ist einzelne Eigenschaften, Fähigkeiten oder auch Verhaltensweisen miteinander in Beziehung zu setzen, zu vergleichen oder nebeneinander zu setzen (vgl. Kray & Schaefer, 2012, S. 226). Dieser Schritt wird weiter dadurch beeinflusst, dass nun auch das soziale Umfeld ausserhalb der Familie und Peers wichtig wird (vgl. Kasten, 2014, S. 412). Soziale Vergleiche bezüglich Eigenschaften, Verhaltensweisen und Besitztümer werden gemacht. Und werden neben den Aussagen oder Rückmeldungen des sozialen Umfeldes in das Selbstkonzept eingegliedert (vgl. Siegler et al., 2011, S. 432; vgl. Kray & Schaefer, 2012, S. 226). Dies geht nicht wirkungslos an dem Selbstwertgefühl vorbei. In Folge der Rückmeldungen bezüglich der Leistungen, zum Beispiel in der Schule, und den Vergleichen wird das Selbstwertgefühl realistischer und nimmt ab, ohne dabei in einen kritischen Bereich zu fallen (vgl. Berk, 2011, S. 446).

2.1.3 Fazit

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Entwicklung des Selbst in den Kinderjahren von grundlegender Bedeutung für die Identitätsbildung ist. Der Schlüssel für eine positive Identitätsentwicklung liegt somit im gelungenen Zusammenspiel zwischen den drei Komponenten des Selbst: dem Selbstkonzept, dem Selbstwertgefühl und der Selbstwirksamkeitserwartung. Dies beinhaltet das Bewusstsein, dass das Selbstkonzept immer eine motivationale Auswirkung auf das Handeln und das Verhalten des Kindes hat. Dies bedeutet, je höher ein Kind seine Fähigkeiten einschätzt (Selbstwertgefühl), umso stärker ist auch seine Überzeugung, eine neue oder schwierige Situation selbst unter Kontrolle zu haben oder sie verändern zu können (Selbstwirksamkeitserwartung), was wiederum die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Umwelt fördert und dadurch neue Erfahrungen mit der Umwelt ermöglicht. Was wiederum, um den Kreis zu schliessen, die Entwicklung der Identität wie auch die gesamte Entwicklung vorantreibt. Ein weiterer wichtiger Punkt für diese Arbeit liegt im Wissen darum, dass sich das Selbst in der Auseinandersetzung mit der materiellen wie auch sozialen Umwelt entwickelt. Und dass die Eltern oder andere nahe Bezugspersonen, durch ihre Forderungen, Rückmeldungen, Beziehung oder Zuschreibungen in den Kinderjahren eine besonders prägende Rolle auf das Selbst des Kindes haben. Mit dem Eintritt in den Kindergarten besitzen die meisten Kinder ein positives und eher unrealistisches Selbstkonzept und Selbstsicherheit. Was aber im Verlaufe der Zeit zunehmend realistischer wird, auch beeinflusst durch das aufkommende Vergleichen der Kinder untereinander. Das Selbstkonzept umfasst in diesem Alter einfache, konkrete und beobachtbare Merkmale zu Aussehen, Besitz, Beziehungen und Verhalten.

2.2 Migration

Migration als Phänomen ist kein Begriff, der erst mit dem 21. Jahrhundert entstand. Wanderungen von Einzelpersonen, Gruppen oder sogar von Völkern in andere fremde Länder sind in unserer Weltgeschichte keine Aussergewöhnlichkeit, sondern gehören zur Normalität. Somit hat die Migration als solches schon immer existiert und wird wohl auch weiterhin bleiben (vgl. Keeley, 2010). Die Schweiz als Migrationsland ist wiederum auch kein neues Thema, welches aber 2015 durch den grössten Migrationsstrom seit dem 2. Weltkrieg in den Medien und Politik wieder neu zum kontrovers diskutierten Thema wurde (vgl. Staatssekretariat für Migration, 2017b). Migration ist ein weitumfassendes Thema, welches man nicht einfach mit wenigen Seiten abtun kann, darum sollen in dieser Arbeit nur die wichtigsten Aspekte der Migration in Bezug auf die Kinder mit Migrationshintergrund erwähnt werden.

Somit wird in diesem Kapitel die Erarbeitung eines Grundverständnisses über die Thematik Migration im Vordergrund stehen. Unter anderem werden Begrifflichkeiten, welche mit der Migration in Verbindung stehen, definiert und geklärt. Weiter wird kurz auf die möglichen Gründe eingegangen und im Anschluss die Thematik Kinder mit Migrationshintergrund aufgegriffen.

2.2.1 Allgemeines

Eine einheitliche Definition zur Migration gibt es in der Fachliteratur nicht. Im weitesten Sinne versteht man unter Migration eine Wanderung. Weiter ausdifferenziert wird unter «Migration» meist ein landesübergreifender Ortswechsel verstanden. Ob es sich dabei nun um eine Aus- oder Einwanderung handelt, spielt keine Rolle. Weiter kann das Verlegen des Wohnortes temporär oder dauerhaft sein. Migration muss nicht immer auf freiwilliger Basis stattfinden, sondern kann ebenso unfreiwillig sein. Dies ist der Fall, wenn jemand aus seinem Heimatland flüchten muss (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 18).

Im Zusammenhang und mit der aufkommenden Diskussion um die Migration ist zunehmend der Begriff «Personen mit Migrationshintergrund» aufgetaucht. Dieser ist aber nicht mit dem Begriff «Migrant» gleichzusetzen. Wie auch «Migrant» nicht zwingend auf «Flüchtling» bezogen werden sollte. Folgend eine Differenzierung zu den Begrifflichkeiten:

- *Migrant, Immigrant oder Emigrant*

Unter Migrant wird ein Sammelbegriff für eine Person, welche in oder aus einem Land wandert, verstanden. Je nach Blickwinkel aus dem Herkunfts- oder Aufnahmeland sind Migranten sowohl Emigranten als auch Immigranten. Aus Sicht des Herkunftslandes sind die Migranten Emigranten, also Auswanderer. Während sie aus Sicht des Aufnahmelandes Immigranten, Einwanderer, sind. Im deutschen Gebrauch, wie auch in folgender Arbeit, wird Immigrant und Migrant unter der gleichen Bedeutung verwendet (vgl. Akhtar, 2007, S. 27 & 30).

- *Migrant oder Flüchtling*

Ein weiterer Unterschied muss auch zwischen Migrant (Immigrant) und Flüchtling gemacht werden. Ein Migrant verlässt sein Heimatland auf freiwilliger Basis (vgl. ebd. S. 29 – 30). Ein Flüchtling hingegen verlässt sein Heimatland unfreiwillig und aus einem Zwang, weil er verfolgt wird oder eine sonstige akute Bedrohung im Herkunftsland herrscht (vgl. Staatssekretariat für Migration, 2017a). Akhtar (2017, S. 30) bezeichnet diese Gruppe von Menschen auch als Exilanten.

- *Personen mit Migrationshintergrund*

Der Begriff Personen mit Migrationshintergrund umfasst alle Menschen der ersten bis dritten Migrationsgeneration, egal ob sie nun eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen oder eingebürgerte Schweizer sind. Dabei wird ausser Acht gelassen, ob eine Person selbst eingewandert ist oder ob die Person einen indirekten Migrationsbezug durch im Ausland geborene Eltern hat (Bundesamt für Statistik, 2017). Das Bundesamt für Statistik (2017) definiert die erste bis dritte Migrationsgeneration folgendermassen:

- Der 1. Generation gehört jede Person an, welche im Ausland geboren wurde, unabhängig ob sie mittlerweile eingebürgert hat oder nicht.
- Zur 2. Generation gehören alle gebürtigen Schweizer, welche in der Schweiz geboren wurden, aber bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.
- Die 3. Generation umfasst Personen, deren Eltern gebürtige Schweizer sind, aber ein Teil der Grosseltern aus dem Ausland kommt.

2.2.2 Prozesse der Migration

Der Migrationsvorgang ist ein komplexer Prozess, dessen Gründe, Folgen und Ablauf von einer Vielzahl von Aspekten beeinflusst wird. Die folgenden Überlegungen sind an Shmuel N. Eisenstadts Modell über den Migrationsvorgang angelehnt. Es wird vom Grundgedanke ausgegangen, dass die Migration ein schrittweiser Prozess ist. Dabei unterteilt Eisenstadt diesen Migrationsvorgang in drei Phasen: *die Motivbildung zur Migration, Migration und Prozess der Eingliederung* (vgl. Han, 2016, S. 43 - 46).

Die Motivbildung zur Migration

Die Ursachen, welche zu dem Entscheid einer Migration führen, liegen meist in umweltlichen Faktoren im Heimatland und subjektive Wünsche und Erwartungen an das Aufnahmeland. Ein möglicher Ansatz, welcher die Gründe und Motive für die Entscheidung zu einer Migration greifbarer macht, ist der Pull- und Push-Ansatz von Lee. Dieser Ansatz basiert auf der Annahme, dass es Push- und Pull-Faktoren gibt, welche den Entscheid zu einer Migration beeinflussen. Push-Faktoren sind Umstände im Heimatland, welche eine abstossende Wirkung haben. Pull-Faktoren sind Zustände im Aufnahmeland, welche eine anziehende Wirkung haben und der Person ein Bild von Sicherheit und Wohlstand vermitteln (vgl. Han, 2016, S. 12 – 24).

Push-Faktoren	Pull-Faktoren
<ul style="list-style-type: none">- Krieg- Armut, niedriger Lebensstandard- Arbeitslosigkeit- Hunger- Umweltkatastrophen- Religiös-ethnische Diskriminierung oder Verfolgung- etc.	<ul style="list-style-type: none">- Aussicht auf Wohlstand- Arbeitsaussichten, hohe Löhne- Religionsfreiheit- Schutz von Minderheiten- Familienzusammenführung- Rechtssicherheit- Bildungsmöglichkeiten- etc.

Tab. 2: Push- und Pull-Faktoren der Migration

Zusammengefasst kann man sagen, dass sich Migranten durch die Auswanderung aus ihrem Heimatland eine Verbesserung ihrer Lebensumstände, eine bessere Zukunft für ihre Kinder erhoffen oder im Falle der Flüchtlinge, dass sie durch Auswanderung den lebensbedrohlichen Umständen entfliehen können (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 12 – 13).

Migration in das Aufnahmeland

In der zweiten Phase wird das Heimatland verlassen und in das neue Aufnahmeland immigriert. Dabei ist die Migration mehr als nur ein Wohnortswechsel. Dieser Wechsel beinhaltet den Verlust von allem Bekannten und die plötzliche Umstellung in eine fremde und neue soziokulturelle Umgebung. Der Prozess der Desozialisation ist die Folge. Bis anhin als verbindlich wahrgenommene soziale Rollen oder Interaktionen verändern sich. Alte haltgebende Beziehungen sind nicht mehr vorhanden. Die Sprache, das Essen oder Landschaft ist dem Migranten fremd.

Und die bis anhin geltenden Werte, Normen und Ansichten werden infrage gestellt. Die Folge einer solchen tiefgreifenden Änderung sind Unsicherheit, Angst und eine existentielle Orientierungslosigkeit (vgl. Han, 2016, S. 44). Somit ist es nicht verwunderlich, dass dieser Prozess einen bedeutenden, destabilisierenden Einfluss auf die Identität hat und somit zu einer Identitätskrise oder -diffusion führen kann (vgl. Akhtar, 2007, S. 29). Nach dem ersten «Kulturschock» folgt der Prozess der Resozialisierung, in welchem das Kennenlernen und darauffolgende Eingliedern in die neue Umwelt im Vordergrund steht (vgl. Han, 2016, S. 44).

Prozess der Eingliederung

Anschliessend an den anfänglichen Kulturschock kommt der langandauernde Prozess der Eingliederung in die Gesellschaft des Aufnahmelandes und die damit verbundene Akkulturation, welche dynamisch ist und über Generationen andauern kann (vgl. Han, 2016, S. 44). Unter Akkulturation wird das Erlernen einer neuen weiteren Kultur und den damit verbundenen Werten, Normen und Vorstellungen verstanden. Von Wichtigkeit ist dabei das Bewusstsein, dass die Akkulturation keinesfalls beinhaltet, die Kultur des Heimatlandes aufzugeben. Sondern es handelt sich vielmehr um einen Additionsprozess, indem sich der Migrant bikulturelle Kompetenzen aneignet (vgl. Leyendecker, 2012, S. 59 – 60). Weiter steht die Gesellschaft des Aufnahmelandes in Wechselbeziehung zur Akkulturation des Einwanderers. Dabei spielen der Umgang und die Toleranz der Aufnahmegesellschaft gegenüber den Migranten eine nicht unbedeutende Rolle für die Akkulturation (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 17). Bezüglich der Anpassung oder Umgang des Migranten mit der neuen kulturellen Umwelt, sind vier Akkulturationsstrategien zu erwähnen, welche sich auf das Modell von John Berry zurückführen lassen.

- *Marginalisation*

Marginalisation ist das Gegenteil der Integration und tritt eher selten auf. Marginalisierte Migranten orientieren sich weder an der Kultur des Aufnahmelandes noch an der Kultur des Heimatlandes. Oder sie idealisieren ihr Heimatland in der Weise, dass es nicht mehr der Realität entspricht (vgl. ebd., S. 62).

- *Separation*

Separation hingegen bedeutet, dass sich die Person von der Kultur der Aufnahmegesellschaft abschottet oder sie ignoriert. Die kulturelle Identität gründet alleine auf dem Heimatland und der Kontakt zum Aufnahmeland wird wenn möglich begrenzt (vgl. ebd.).

- *Assimilation*

Assimilierte Migranten stehen ihrer Heimatkultur ablehnend gegenüber. Wodurch sie sich hauptsächlich an Werten und Normen der neuen Aufnahmegesellschaft orientieren. Das kulturelle Erbe aus dem Heimatland wird ignoriert oder zur Seite geschoben, was aus psychologischer Sicht nicht ideal ist, da ein Teil der eigenen Biografie und somit der Identität verdrängt wird (vgl. ebd.).

- *Integration*

Integration beinhaltet, dass sich die immigrierte Person sowohl an der Herkunftskultur als auch an der Kultur der Aufnahmegesellschaft orientiert. Beide Kulturen werden als

gleichwertig angesehen, wodurch im Idealfall eine Balance zwischen den Kulturen gefunden wird. Was aber nicht heissen möchte, dass sich keine Widersprüche ergeben. Aber die Person kann diese akzeptieren und weiss damit umzugehen. Diese Akkulturationsstrategie wird aus psychologischer Sicht bezüglich der Identitätsbildung favorisiert (vgl. Berry, 2007; vgl. Leyendecker, 2012, S. 61).

Zusätzlich anzuführen ist, dass die Akkulturation nicht nur auf der kulturellen Ebene stattfindet. Weiter vollzieht sich die Eingliederung auch auf struktureller, sozialer und emotionaler Ebene. Dies beinhaltet unter anderem das Finden einer Arbeitsstelle, das Besuchen einer Schule oder den Aufbau von einem neuen Beziehungsnetz aus Freundschaften und schlussendlich inwieweit sich die Person mit der Aufnahmegesellschaft und Ort identifiziert (vgl. El-Mafaalani & Toprak, 2011, S. 25). Abschliessend ist hervorzuheben, dass die Prozesse der Akkulturation und seine Strategien keinem festgelegten Modell unterworfen sind. Die Akkulturation ist ein dynamischer Prozess, welcher sich je nach Kontext und Person ändert (vgl. ebd., S. 63).

2.2.3 Kinder mit Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund können jeder Migrationsgeneration angehören. Sie können einerseits mit ihren Eltern eingewandert sein oder andererseits im Aufnahmeland geboren worden sein und somit Eltern oder Grosseltern haben, welche immigriert sind.

Die mit der Migration einhergehende Anforderung der Anpassung und das Finden der Balance zwischen zwei unterschiedlichen Kulturwelten bedeuten eine erhöhte Belastung für die Familie wie auch das Kind. Dies gilt nicht nur für die 1. Generation, sondern fordert auch von den nachfolgenden Generationen eine erhöhte Anforderung (vgl. Greenfield & Suzuki; zitiert nach Leyendecker, 2012, S. 65; vgl. Jäkel & Leyendecker, 2008). Man geht so weit zu sagen, dass ein Migrationshintergrund für Kinder einen erhöhten Risikofaktor für die folgende Entwicklung darstellt (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 31). Folgend wird auf diese erschwerten Bedingungen und damit verbundenen Herausforderungen für die Kinder mit Migrationshintergrund eingegangen.

Erschwerte Bedingungen

Voran ist wichtig anzuführen, dass es sich bei den Migrantenfamilien um keine homogene Gruppe handelt. Vielmehr herrscht eine grosse Heterogenität, begründet aus verschiedenen Herkunftskulturen, Einwanderungsmotiven, Migrationsgeschichten und -erfahrungen, Bildungsniveaus, etc. (vgl. Keller, 2011, S. 134). Dies verunmöglicht eine einheitliche Aussage über die Umstände der Migrationskinder zu machen. Somit haben folgende Aussagen keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern geben nur mögliche Einblicke in die erschwerenden Voraussetzungen eines Kindes mit Migrationshintergrund.

- *Sozioökonomische Risikolage*

Leyendecker (2012, S. 65 - 66) sagt, dass Migrantenfamilien tendenziell vor mehr Herausforderungen stehen und über weniger sozioökonomische Ressourcen verfügen als einheimische Familien. Viele immigrierte Eltern besitzen ein geringes Bildungsniveau, was sich wiederum negativ auf den Schulerfolg und Berufserfolg ihrer Kinder auswirkt.

ken kann (ebd.). Vielerorts fehlt es den Eltern an Wissen über die Grundsätze des Schulsystems und können, in Kombination mit ihrem niedrigen Bildungssystem, den Kinder nur bis zu einem gewissen Grad in den schulischen Dingen Unterstützung geben. Hinzu kommt, dass sich der soziale Status häufig mit dem Migrationsstatus vermischt (vgl. Alt, 2006, S. 10 – 11). Dies hat zur Folge, dass die Kinder tendenziell im unteren sozialen Milieu aufwachsen und ihnen dadurch kulturelle wie auch materielle Angebote und Anregungen, welche sich beispielsweise positiv auf die sprachlichen Fähigkeiten oder die Leistungsmotivation auswirken, verwehrt bleiben (vgl. Schultheis, 2012, S. 198). Der niedrige soziale Status ist weiter auch dadurch bedingt, dass die finanzielle Lage vieler Eltern durch Arbeitslosigkeit oder geringes Einkommen nicht einfach ist. In diesem Bezug wird sogar von einer Armutsgefährdung gesprochen (vgl. ebd.).

- *Akkulturationsstress der Eltern*

Die Migration bedeutet wie schon mehrfach erwähnt eine grundlegende Umstellung im Leben der Einzelperson als auch in der ganzen Familie. Dabei haben die Eltern und ihr Umgang mit der Migration und den folgenden Akkulturationsprozessen einen zentralen Einfluss auf das Kind und seine weitere Entwicklung wie auch seine psychische Gesundheit (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 14). Je jünger das Kind ist, umso abhängiger ist es von seinen Eltern und umso grösser ist somit der Einfluss ihres Umgangs mit der Migration. Das Kind bekommt die Unsicherheit, Dekoration und Ängste der Eltern mit, was diese indirekt auf das Kind übertagen können (vgl. Akhtar, 2007, S. 34 – 35). Weiter hat die Art der Akkulturation der Eltern Auswirkung darauf, inwieweit und wie sie das Kind im Zusammentreffen mit der neuen Kultur unterstützen und begleiten (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 31). Anzufügen ist, dass die mit der Akkulturation verbundene Belastung über alle drei Migrationsgenerationen ein Thema ist. Wobei Kinder der ersten Generation einer grösseren Belastung ausgesetzt sind, da die Eltern den Kulturunterschied am stärksten erleben (vgl. Akhtar, 2007, S. 154).

- *Leben zwischen zwei Kulturen*

Jede Kultur hat ihre eigenen Traditionen, Umgangsformen, Sprache und Verhaltensweisen, welche durch die jeweiligen Werte und Normen beeinflusst werden. Diese Normen und Werte werden uns von Kindesbeinen an beigebracht, in den ersten Kinderjahren vor allem über die Erziehung der Eltern und im Zusammenleben mit nahen Bezugspersonen. Später werden die Verhaltensweisen und Vorstellungen durch den Kontakt mit anderen Kindern oder Lehrpersonen im Kindergarten und in der Schule weiter vertieft und differenziert. Im Normalfall geschieht dieser Sozialisationsprozess in einer ähnlichen Lebensumgebung mit gemeinsamen kulturspezifischen Grundwerten (vgl. Leyendecker, 2012, S. 59). Bei Kinder mit Migrationshintergrund ist dies aber nicht den Fall. Die Sozialisierung, welche die Kinder in den ersten Lebensjahren über ihre Eltern erfahren gründen mehrheitlich in der Herkunftskultur der Eltern. Diese unterscheidet aber mehr oder weniger stark von der Kultur des Aufnahmelandes, je nach der gewählten Akkulturationsstrategie und Umgang mit der Migration (vgl. ebd. S. 62). Mit dem Eintritt in die Schule oder den Kindergarten treffen zwei verschiedene kulturelle Realitäten

mit ihren jeweiligen Vorstellungen, Normen und Werten aufeinander, was meist zu Spannungen und Missverständnissen führt. Schwierig wird es für die Kinder, wenn vom jeweiligen Umfeld, sei es Schule oder zu Hause, unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen an das Kind herangetragen werden (vgl. Keller, 2011, S. 145 – 148). Weiter müssen die Kinder meistens selbst einen Weg in die neue Gesellschaft finden, da ihre Eltern ihnen oft nur ungenügend Unterstützung geben können (vgl. Leyendecker, 2012, S. 62).

Ressourcen

Trotz der zuvor erwähnten schwierigen Grundvoraussetzungen und verminderten Ressourcen gelingt es vielen Kinder mit Migrationshintergrund ihr Leben und ihre Entwicklung positiv zu meistern, ohne dass sich der Migrationshintergrund negativ auf ihr Verhalten, ihre Lebenszufriedenheit und ihren Erfolg auswirkt (vgl. Leyendecker, 2012, S. 66). Denn die Migration wirkt sich nicht durchgehend negativ auf die Kinder aus, sondern hat auch ihre positiven Seiten, welche als wichtige Ressourcen angesehen werden.

Ein wichtiger Schutzfaktor kann der familiäre Zusammenhalt sein, da dieser als tragendes soziales Netzwerk für die Kinder dienen kann (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 32). Die Familie ist in diesem Zusammenhang auch wichtig für die Verarbeitung der Differenzerfahrungen und bei vorhandenen Diskriminierungserlebnissen. Sie gibt dem Kind Sicherheit in Bezug zur sozialen und ethnischen Identität. Ergänzend zum vorherigen Aspekt sind Freundschaften eine wichtige Ressource (vgl. Schultheis, 2012, S. 202). Freundschaften mit Personen aus dem gleichen Kulturkreis können das Einleben erleichtern und geben Sicherheit, während Freundschaften mit Personen aus dem Kulturkreis des Aufnahmelandes den Eingliederungsprozess erleichtern und unterstützen können (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 48). Weiter existieren neuere Studien, welche aufzeigen, dass bilinguale Kinder in einzelnen Bereichen der kognitiven Entwicklung durchschnittlich eine bessere Leistung erbringen, als Kinder ohne bikulturellen Hintergrund (vgl. Bialystok, 2009; vgl. Leyendecker & de Houwer, 2011). Schon im frühen Alter müssen die Kinder lernen, zwischen zwei Kulturen und somit auch zwei Sprachen hin und her zu wechseln, was die kognitive Flexibilität steigert. Diese erlernten interkulturellen Kompetenzen werden in der heutigen Globalisierung in vielen Berufen zunehmend geschätzt und erwartet (vgl. Leyendecker, 2013, S. 68 – 69).

2.2.4 Fazit

Die Migration und die folgenden Prozesse der Eingliederung auf sozialer, kultureller und emotionaler Ebene bedeuten für die Familie wie auch das Kind eine erhöhte Belastung. Mit dem Verlassen des Heimatortes und das Eintreten in eine teilweise völlig neue kulturelle Umgebung des Aufnahmelandes, wird das Bekannte hinter sich gelassen. Die bis anhin als selbstverständliche wahrgenommenen Werte und Normen gelten nicht mehr gleichermaßen und müssen neu erarbeitet und angepasst werden. Die Folge ist eine grundlegende Verunsicherung und Orientierungslosigkeit der Eltern, welche auch die Kinder beeinflusst. Der folgende Prozess der Auseinandersetzung und Eingliederung in die neue Umwelt kann über mehrere Generationen andauern. Wodurch auch noch Kinder aus der 2. und 3. Migrationsgeneration von der Thematik

betroffen sind. Von grosser Wichtigkeit ist das Bewusstsein, dass der Umgang und die Auseinandersetzung der Eltern mit den Erfordernissen der Akkulturation einen massgeblichen Einfluss auf das weitere Erleben und die Entwicklung eines Kindes haben. Mit dem Eintritt in das obligatorische Schulsystem wird ein zusätzliches Erfordernis an das Kind herangetragen. Es bewegt sich nun zwischen zwei, mehr oder weniger unterschiedlichen, Kulturen mit ihren jeweiligen Ansprüchen und Erwartungen. Den Umgang mit diesem Anspruch und das sich zu rechtfinden in dieser neuen kulturellen Umgebung muss das Kind meist alleine meistern, da seine Eltern es nur ungenügend in diesem Prozess begleiten können.

2.3 Migration und Identität

Die internationale Migration von einem Land in ein anderes ist ein komplexer, psychologischer Prozess, welcher unweigerlich bedeutende und bleibende Veränderungen der Identität nach sich zieht (vgl. Akhtar, 2007, S. 27). Im folgenden Kapitel wird auf die eben erwähnte Zusammenwirkung der Migration und Identität eingegangen. Das erlangte Wissen über Migration und Identität wird miteinander verknüpft und der Grund herausgearbeitet, warum und inwieweit die Migration auf die Identität einwirkt und welche Herausforderungen oder Folgen sich daraus entwickeln könnten. Der Schwerpunkt wird dabei auf die Kinder und ihr Erleben der Migration in Bezug auf die Identität und auf den Eintritt in den Kindergarten liegen.

2.3.1 Auswirkung der Migration auf die Identität

Migration ist immer mit tiefgreifenden Verlusten und einer plötzlichen Konfrontation mit einer neuen, meist unbekannten Umgebung und Kultur verbunden. Die Folge ist eine Verunsicherung des Identitätsgefühls, welche sich in Angst, Unsicherheit und Orientierungslosigkeit äussert (vgl. Akhtar, 2007, S. 27 – 28).

Eine mögliche Erklärung für den Auslöser einer Identitätskrise durch die Migration kann anhand des Säulenmodells der Identität von H. Petzold (vgl. Kap. 2.1.1) gegeben werden. Durch die Migration in ein neues Land werden mehrere oder alle dieser Säulen verändert oder gar Teile davon abgebrochen. Beispielsweise lässt eine Familie durch die Auswanderung aus dem Heimatland viele soziale Beziehungen, wie Freunde, Verwandte oder Familienmitglieder zurück, welche den Eltern im Prozess der Eingliederung Sicherheit oder Unterstützung gegeben hätten. Weiter beinhaltet die Migration häufig, dass die materielle Sicherheit, wie das eigene Haus oder die bisherige Arbeitsstelle, verbunden mit dem Einkommen, in der Hoffnung, dass es im Aufnahmeland besser wird, aufgegeben wird. Zusätzlich kann es vorkommen, dass der erlernte Beruf des Migranten im Aufnahmeland nicht mehr den Bildungsansprüchen genügt, was wiederum Arbeitslosigkeit mit sich ziehen könnte. Dies sind nur wenig genannte Punkte, welche Personen durch die Migration zurücklassen. So ist es nicht verwunderlich, dass Akhtar (vgl. 2007, S. 95) von tiefgreifenden Verlusten spricht, welche einen Trauerprozess auslösen. Dieser Trauerprozess kann sich wiederum auf die Säule der Leiblichkeit auswirken und zu einer zusätzlichen Verunsicherung der Identität führen. Neben dem Umgang mit den erlebten Verlusten kommt mit der Immigration in das Aufnahmeland der Kulturschock hinzu (vgl. ebd.). Die fremde Sprache und veränderten Werte und Normen, verbunden mit anderen Überzeugun-

gen oder Verhaltensweisen, werden einerseits als Bedrohung empfunden oder lösen Unsicherheit und Angst aus (vgl. Han, 2016, S. 44). Somit ist auch die letzte Säule der Werte und Normen von der Migration betroffen. Die erlebten Verluste kombiniert mit dem Kulturschock führen zu einer grundlegenden Verunsicherung und Angst. Somit bedeutet die Migration ein einschneidendes Erlebnis für das Identitätsgefühl eines Individuums und kann zu einer Identitätskrise oder Identitätsdiffusion führen (vgl. Garza-Guerrero; zitiert nach Akhtar, 2007, S. 95 – 96).

Der auf die Migration folgende Prozess der Identitätsfindung und die damit inbegriffene Eingliederung in das Aufnahmeland ist von verschiedensten Einflüssen und biopsychosozialen Wechselbeziehungen geprägt (vgl. Akhtar, 2007, S. 29). Die folgend genannten Aspekte sollen einen kleinen Einblick in die möglichen Einflüsse geben und aufzeigen, dass es sich bei den Migranten keineswegs um eine homogene Gruppe handelt. Die Heterogenität ist gezeichnet durch verschiedene Persönlichkeiten, Migrationsgeschichten, Herkunftskulturen oder Bildungsniveaus (vgl. Keller, 2011, S. 134), welche wiederum Einfluss auf das Ausmass der Verunsicherung der Identität und den Umgang mit folgenden Akkulturationsprozessen haben. Die erwähnten Faktoren sind grundsätzlich auf die 1. Migrationsgeneration bezogen, haben aber ebenso einen Einfluss auf die 2. und 3. Generation.

- *Exilant oder Migrant*

Die Umstände, welche zur Migration führten, haben einen zentralen Einfluss auf das psychologische Erleben einer Person oder ganzen Familie. Während ein Migrant sich vorbereiten konnte, blieb diese Vorbereitungszeit dem Exilanten verwehrt und das Erleben der Destabilisierung und des Verlustes ist dadurch viel einschneidender (vgl. Akhtar, 2007, S. 30 – 31). Oft gehen Fluchterfahrungen mit traumatischen Erlebnissen vor oder während der Flucht einher, was eine zusätzliche psychologische Herausforderung bedeutet (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 49). Weiter hat ein Migrant die Möglichkeit, sein Heimatland zu besuchen oder zumindest in Kontakt zu treten, was einem emotionalen Auftanken gleichkommt und der Familie Sicherheit und eine bestimmte Kontinuität gibt. Exilanten ist dies nicht möglich (vgl. Akhtar, 2007, S. 32). In diesem Punkt fliesst immer auch die Rolle des rechtlichen Status im Aufnahmeland ein. Ein unsicherer rechtlicher Aufenthaltsstatus bedeutet einen hohen Stressfaktor (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 49).

- *Ausmass des kulturellen Unterschiedes*

Das Ausmass des kulturellen Unterschiedes hat Einfluss auf die Intensität des erlebten Verlustes und die damit zusammenhängende Trauer. Und legt weiter einen wichtigen Grundstein für den folgenden Umgang und Prozess der Eingliederung. Je grösser der empfundene Unterschied, umso schwieriger das Loslassen und die künftige Eingliederung. Neben den unterschiedlichen Werten und Normen ist die Sprache von zentraler Bedeutung. Die Muttersprache ist identitätsgebend und bindet an das verlassene Heimatland. Somit kann das Erlernen der neuen Sprache als eine zusätzliche Bedrohung der eigenen Identität empfunden werden (vgl. Akhtar, 2007, S. 41 – 45).

- *Aufnahme der Bevölkerung des Aufnahmelandes*

Die Reaktion der Bevölkerung auf Migranten und ihr Umgang mit den Migranten hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Akkulturationsbereitschaft, wie das Selbstwertgefühl der eingewanderten Person (vgl. ebd., S. 46 – 47).

- *Rolle des Alters*

Dem Alter ist eine nicht unbedeutende Rolle in der Migration zuzumessen, da jede Altersgruppe ihre eigenen entwicklungsbedingten Themen und Herausforderungen haben, auf welche sich die Migration verschieden auswirkt. Auch auf Kinder hat die Migration einen deutlichen Effekt Auswirkung, wobei sich diese eher auf eine indirekte Weise äussert. Kinder, vor allem in den Säuglingsjahren und in den frühen Kinderjahren, sind stark von ihren Eltern abhängig. Somit bekommt das Kind die Verunsicherung und die Art der Eingliederung der Eltern mit (vgl. ebd., S. 33 – 36). Weiter bezeichnet Akhtar die Kinder immer als Exilanten, da die Eltern über sie und die folgenden Schritte entscheiden (vgl. ebd.).

Diese und andere Aspekte beeinflussen den Umgang der Eltern mit der Migration, den folgenden Eingliederungsprozess in die neue Umwelt und die daraus resultierende Identitätsfindung. Was sich wiederum auf die Erziehung⁵ ihrer Kinder und somit auf deren Entwicklung und Erleben der neuen Umwelt auswirkt (vgl. Keller, 2011, S. 24 – 30).

2.3.2 Bedeutung für Kinder mit Migrationshintergrund

In den Kinderjahren werden durch Erlebnisse mit und durch die Umwelt die Grundsteine der Identität gelegt (vgl. Kap.2.1.2). Somit muss die Migrationserfahrung einen Einfluss auf die weitere Identitätsentwicklung haben. Diesbezüglich ist aber zu erwähnen, dass die ausgelöste Verunsicherung des Identitätsgefühls von einem Kind weniger gravierend und weniger subtiler erlebt wird, als von einer erwachsenen Person, welche ihre Identität schon gebildet hat (vgl. Akhtar, 2007, S. 96). Zusätzlich kommt hinzu, dass die nächsten Beziehungspersonen und sein nahes soziales Umfeld meistens auch während und nach der Migration bestehen bleiben, was dem Kind Sicherheit und Konstanz in seinem Erleben gibt (vgl. Herwartz-Emden & Küffner, 2006, S. 244). Nichtsdestotrotz hat die Migration einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Identitätsentwicklung eines Kindes. Er besteht vor allem darin, dass das Kind in den ersten Kinderjahren noch in starker Abhängigkeit von seinen Eltern lebt und sie folglich eine prägende Rolle auf das Selbst und die Wahrnehmung der Welt des Kindes haben. Aus diesem Grunde muss mitunter der Umgang der Eltern mit der Migration und ihre folgenden Prozesse der Akkulturation bedeutenden Einfluss auf das Kind und sein Erleben der neuen kulturellen Umwelt haben (vgl. Kap. 2.1.2; vgl. Kap. 2.2.3). Bezüglich der Rolle der Migrationsgenerationen ist zu sagen, dass die erlebte Prägung der Eltern sich immer auch auf die folgende Generation aus-

⁵ Keller (2011, S. 24 – 30) sieht in den Erziehungsstrategien der Eltern die Weitergabe der Kultur. Dieser Gedanke basiert auf den Überlegungen, dass der Kontext der Eltern deren Werte, Normen und Vorstellungen, was ihre Kinder erreichen oder können müssen massgeblich beeinflusst. Diese Vorstellungen, Werte und Normen werden von Generation zu Generation weitergegeben (ebd.).

wirkt, da die kulturell geprägten Werte, Normen und Vorstellungen über die Erziehung weitergegeben werden, wobei aber die neue Generation immer auch ihr eigenes neu erworbenes Wissen und ihre Erlebnisse einfließen lassen (vgl. Keller, 2011, S. 24 – 30). Für die erste Generation kann dies beispielsweise bedeuten, dass sich die Eltern verstärkt an der Kultur ihres Heimatlandes orientieren, da diese ihnen Sicherheit und Konstanz verspricht. Dies bewirkt, dass die Familie der zweiten Generation noch stark von der Heimatkultur geprägt ist und ein Kind erst mit dem Eintritt in den Kindergarten in näheren Kontakt mit der Kultur des Aufnahmelandes kommt, was einem Kulturschock gleichkommen kann. Das Kind erlernt durch die Schule und den Beruf neue Verhaltensmuster, Normen und Werte kennen, welche es in die nächste Generation einfließen lässt. Dadurch vermischt sich die Kultur des Heimatlandes und des Aufnahmelandes zunehmend und fließt in die Identität der Kinder (vgl. Han, 2016, S. 40). Dies ist nur ein mögliches Beispiel von vielen und hat keinen Anspruch auf eine Verallgemeinerung.

Einfluss der Akkulturationsstrategien der Eltern

Folgend werden einige mögliche Akkulturationsstrategien der Eltern genauer erläutert, um ein besseres Verständnis für das Erleben des Kindes in den ersten Kinderjahren und den Einfluss auf den Eintritt in den Kindergarten zu bekommen.

- *Separation*

Die natürliche Reaktion auf eine drastische Veränderung der Umwelt und die damit verbundene Identitätskrise äussert sich tendenziell in der Vermeidung von eben diesen unbekannten Situationen. Bei Migranten äussert sich dies in der Vermeidung der neuen Kultur und dem Klammern an Altbekanntes, da dies Sicherheit verspricht (vgl. Akhtar, 2007, S. 95). Dies kann bedeuten, dass verstärkt an die Heimatkultur angelehnt oder diese idealisiert wird, während die Kultur des Aufnahmelandes abgelehnt wird. Was sich auch auf die Erziehung der Eltern auswirkt, in der die Traditionen und Kultur des Heimatlandes hochgehalten werden. Weiter spielt das Gefühl der ethnischen Gemeinsamkeit in der Familie, aber auch in dem Umfeld eine wichtige Rolle, wodurch sich Eltern meist an Orten niederlassen, wo Familien vom gleichen kulturellen Hintergrund wohnen (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 31). In diesem Zusammenhang ist aber nochmals hervorzuheben, dass diese Akzentuierung auf die eigene Herkunftskultur für das Kind nicht zwingend negativ ist, da es dem Kind in den vielen Veränderungen einen Ort der Sicherheit und Konstanz gibt und zur eigenen Identitätsbildung und Biografie der eigene kulturelle Hintergrund ein unabdingbarer Grundstein ist (vgl. Herwartz-Emden & Küffner, 2006, S. 244). Schwierig kann es werden, wenn das Kind in einer Art kulturellen Zwischenwelt aufwächst, da seine Eltern es von den Einflüssen der neuen Umwelt abschirmen und es dadurch interkulturellen Kontakt zum Aufnahmeland hat. Ein Zusammentreffen mit der Kultur des Aufnahmelandes, wie durch den Eintritt in den Kindergarten, beinhaltet meist ein Konfliktpotenzial zwischen Eltern und Schule (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 13). Für das Kind kann dieser plötzliche, meist übergangslose Eintritt in eine neue kulturelle Umwelt zusätzliche Herausforderung bedeuten und weitergehend zu einer Verunsicherung der Selbstsicherheit führen.

- *Assimilation*

Eine andere mögliche Reaktion der Eltern könnte ebenso die Ablehnung des Heimatlandes und der damit verbundenen Kultur beinhalten. Das Aufnahmeland wird mit seiner Kultur idealisiert und ein möglichst schnelles Eingliedern in die neue Gesellschaft von den Eltern angestrebt. Für die Kinder bedeutet dies, dass sie von ihren Eltern tendenziell unvorbereitet der neuen Umwelt ausgesetzt werden und die Eltern den Kindern dabei nur mangelhaft Halt und Sicherheit geben (vgl. ebd., S. 31). Kinder brauchen für die Entwicklung der Identität eine Basis und dazu gehört unter anderem auch die eigene Biografie, verbunden mit den kulturellen Werten und Normen (vgl. Leyendecker, 2012, S. 62). In dieser Strategie wird diese wichtige Grundlage dem Kind weggenommen, was psychologisch gesehen nicht sehr empfehlenswert ist und für das Kind eine grosse Verunsicherung bedeutet (vgl. Kap. 2.2.2).

- *Marginalisation*

Die Marginalisation ist für das Kind keine einfache Voraussetzung. Da sich die Eltern weder an der neuen Kultur noch der Heimatkultur orientieren, wird dem Kind keinerlei Orientierung und Sicherheit gegeben (vgl. Leyendecker, 2012, S. 62). Die mögliche realitätsferne Idealisierung des Heimatlandes der Eltern kann die Unsicherheit des Kindes noch zusätzlich verschärfen und eventuell sich widersprechende Erwartungen der Eltern beinhalten. Dies könnte bedeuten, dass die Eltern sich der neuen Gesellschaft nicht anpassen wollen, aber es vom Kind erwarten, womit das Kind desorientiert zwischen den Kulturen stehen würde.

- *Integration*

Diese Strategie ist am ehesten zu präferieren, da sich die Eltern sowohl an der Kultur des Aufnahmelandes wie auch des Heimatlandes orientieren. Einerseits ist es das Ziel, dass die Eltern ihre Kinder in der Heimatkultur verankern und ihnen andererseits für die Auseinandersetzung mit der Kultur des Aufnahmelandes genügend Halt und Unterstützung zu geben (vgl. Berry, 2007; vgl. Stuart, Wart & Adam; zitiert nach Leyendecker, 2012, S. 61 – 62). Die Balance zwischen den zwei teilweise sehr unterschiedlichen Kulturen und den jeweiligen Anforderungen oder Einflüssen zu finden, ist eine grosse Anforderung an Kind wie auch Eltern und mit einem gewissem Konfliktpotenzial zwischen Eltern, Kind und Umwelt verbunden (vgl. Adam & Inal, 2013).

Aus soeben erwähnten Akkulturationsstrategien der Eltern lässt sich schliessen, dass Kinder mit Migrationshintergrund fast durchgehend mit dem Leben zwischen zwei Kulturen und den damit verbundenen Herausforderungen konfrontiert sind. Wobei das Ausmass des erlebten Unterschiedes und die Unterstützung durch die Eltern variieren kann. Aus diesem Grund wird im nächsten Abschnitt näher auf die Herausforderungen und Schwierigkeiten, welche sich aus einem Leben zwischen zwei Kulturen ergeben können, eingegangen. Dabei werden nur Aspekte genannt, welche im Bezug zur Identitätsentwicklung der Kinder stehen könnten.

Herausforderungen und Schwierigkeiten der Kinder

Keller (2011, S. 11 – 12) beschreibt die Kultur als ein «unsichtbares Selbstverständnis», welches das Handeln, Denken und Wahrnehmen eines Menschen grundlegend beeinflusst und von uns im Alltag nicht bewusst wahrgenommen oder reflektiert wird. Bewusst wird uns die Kultur erst im Zusammentreffen einer uns fremden Kultur (vgl. ebd.). Eltern geben automatisch über die Erziehung, Rückmeldungen und als Vorbild ihre eigene Kultur und die damit verbundenen Werte und Normen an ihre Kinder weiter. Weiter beeinflusst die Heimatkultur die Erwartungen und Wünsche, welche an ihre Kinder herangetragen werden. So prägen die Eltern ihre Kinder und verankern sie in ihrer Heimatkultur (vgl. ebd., S. 14). Im Allgemeinen stimmen diese erlernten Kulturtechniken, Wertvorstellungen etc. in ihren Grundzügen mit der Kultur der ausserfamiliären Umwelt überein, was bei Kinder mit Migrationshintergrund aber nicht der Fall ist (vgl. Leyendecker, 2012, S. 60).

Keller (2011, S. 10 – 11.) erwähnt in ihrer Arbeit, dass ein grosser Teil der Migranten aus einer sogenannten bäuerlichen Grossfamilie kommen und sich dieser kulturelle Hintergrund von unseren westlichen kulturellen Grundsätzen unterscheidet. In der bäuerlichen Grossfamilie ist der soziale Zusammenhalt der Grossfamilie mit seinen hierarchisch geprägten Strukturen von grosser Wichtigkeit. Nicht das Individuum und seine Wünsche stehen im Vordergrund, sondern die Bedürfnisse wie auch Vorstellungen und die Erhaltung der Gemeinschaft wird hochgehalten. Wohingegen unsere Kultur stark auf dem Individuum und seiner Autonomie basiert (vgl. ebd.) Diese Grundeinstellung wirkt sich nicht nur auf die Erziehungsstrategien und -ziele der Eltern aus, sondern prägen die sozialen Werte und Normen wie auch Erwartungen, welche an das Kind herangetragen werden und seine Identität in den ersten Kinderjahren grundlegend prägen. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass von einem Kind mit türkischem Migrationshintergrund erwartet wird, Respekt gegenüber Eltern und seinen älteren Geschwistern zu zeigen, was beinhaltet in der Gegenwart der Eltern zu schweigen oder Autoritätspersonen nicht zu widersprechen (vgl. El-Mafaalani & Toprak, 2011, S. 44 – 46). Weiter kann dies bedeuten, dass Kinder, vor allem Mädchen, schon früh in der Familie Verantwortung übernehmen müssen oder dass die Kinder mit strengen autoritären Regeln aufwachsen (vgl. ebd., S. 67 – 69). Allgemein bedeutet dies somit für das Kind, dass es sein Handeln auf die Erhaltung der Gemeinschaft ausrichtet und sein eigenbestimmtes Handeln oder Wünsche tendenziell zurückstellt. Währenddessen werden Kinder aus unserem Kulturkreis⁶ zu eigenständigem, autonomen und tendenziell selbstbezogenem Handeln angehalten. Dazu gehört seit frühem Kindesalter eigenständig Wahlen zu treffen oder von seinen Eltern darin bestärkt zu werden, seine eigenständigen Wünsche und Ziele zu formulieren und anzustreben (vgl. Keller, 2011, S. 16 – 17). Das Zusammentreffen dieser zwei verschiedenen kulturellen Hintergründe kann zu Spannungen zwischen dem Kind und seinen Eltern oder dem Kind und der Umwelt führen, welche vom Kind als zusätzliche Belastung und Herausforderung wahrgenommen wird und es in seinem Selbstkonzept oder Selbstwertgefühl verunsichert (vgl. Adam & Inal, S. 39).

⁶ Kulturkreis: Schweiz, Deutschland

Verunsicherung des Identitätsgefühls

In den ersten Kinderjahren spielen diese kulturellen Differenzen für das Kind keine gravierende Rolle, da es sich hauptsächlich in dem kulturellen Umkreis seiner Familie befindet und darum keine Widersprüche erlebt. Erst mit dem längerfristigen Kontakt mit der ausserfamiliären Umwelt, wie durch den Eintritt in einen Kindergarten oder in die Schule, treffen diese verschiedenen kulturellen Realitäten aufeinander und werden für das Kind erlebbar. Das Kind wird plötzlich einer neuen Umwelt ausgesetzt, was sich mit dem erlebten Kulturschock eines Migranten aus der 1. Generation vergleichen lässt. Plötzlich wird das Kind mit Erwartungen und Ansprüchen konfrontiert, welche auf andere Werte und Normen basieren, die Sprache ist anders und vieles was bis anhin als selbstverständlich angesehen wurde, wird auf den Kopf gestellt. Diese plötzliche Konfrontation kann schliesslich zu einer Verunsicherung des Identitätsgefühls des Kindes führen (vgl. Hölzle, 2011, S. 35). Hierbei ist aber anzumerken, dass diese nicht so gravierend ist, da das Kind die Möglichkeit hat zur Familie, die Sicherheit und Konstanz bedeutet, zurückzukehren (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 48). Auf dieser Grundlage, ausgelöst durch den Eintritt in den Kindergarten können sich weitere Schwierigkeiten für das Kind ergeben.

- *Loyalitätskonflikt*

Mit dem Eintritt in den Kindergarten treffen zwei sich mehr oder weniger stark unterscheidende Kulturen aufeinander, in denen unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen bezüglich Erziehungszielen an das Kind herangetragen werden (vgl. El-Mafaalani & Toprak, 2011, S. 125). Ein Punkt ist beispielsweise das Verständnis über den Auftrag des Schulsystems. Die Eltern erwarten von der Lehrkraft, dass sie in gewisser Weise eine erzieherische Rolle übernimmt, klare Grenzen setzt und entscheidet, was richtig für das Kind ist. Das Schulsystem hingegen basiert auf dem Gedanken, dass die Kinder selbstverantwortlich und selbstentscheidend agieren und die Eltern ihren Kindern unterstützend zur Seite stehen (vgl. ebd. S. 122). Dies kann einerseits zu Spannungen zwischen den Eltern und der Lehrperson führen, anderseits einen Loyalitätskonflikt für das Kind bedeuten, da es versucht beiden, sich oft widersprechenden Seiten gerecht zu werden und sich anzupassen. Dies kann dazu führen, dass sich das Kind in einer Art Zwischenwelt fühlt, welche von ambivalenten Gefühlen geprägt ist. Das Kind möchte seine Eltern nicht enttäuschen, aber sich trotzdem mit der neuen Kultur auseinandersetzen (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 14). Diese Zwiespältigkeit bedeutet für das Kind eine zusätzliche psychische Belastung und Verunsicherung, welche sich negativ auf die Identitätsentwicklung des Kindes auswirken kann (vgl. Kizilhan, 2005, S. 141).

- *Akkulturative Diskrepanz zwischen Eltern und Kind*

Kinder besitzen die Fähigkeit durch ihre Neugierde, Flexibilität und ihr Explorationsverhalten sich schneller an neue Begebenheiten anzupassen. Dies trifft auch auf ihre Eingliederung in die neue kulturelle Umwelt zu. Sie lernen beispielsweise schneller die Sprache oder können sich vorbehaltloser auf neue soziale Situationen einlassen. Dies kann dazu führen, dass Kinder sich schon mehr in die neue Gesellschaft eingegliedert haben als ihre Eltern, was auch akkulturetive Diskrepanz genannt wird (vgl. Phinney,

Ong & Maden, 2000; vgl. Leyendecker, 2012, S. 63 – 64). Diese neu erlernten kulturellen Kompetenzen der Kinder können einerseits der ganzen Familie zugutekommen, da die Kinder die neue Kultur nach Hause mitbringen und den Eltern die Eingliederung erleichtern können (vgl. Walsh, Shulman, Bar-On & Tsur, 2006; vgl. Akhtar, 2007, S. 48 – 49). Andererseits bergen sie ein Konfliktpotenzial in der Beziehung zwischen Kind und Eltern, da sich das Kind nach Ansicht der Eltern zu stark an die neue Kultur anpasst und sie dadurch Angst um den Verlust ihrer Heimatkultur haben. Was für das Kind wiederum zu einem Gefühl der Zwiespältigkeit und Loyalitätskonflikt führt (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 39). Weiterführend kann diese schnellere Eingliederung der Kinder bewirken, dass es in einzelnen Bereichen zu einem Rollentausch zwischen Eltern und Kind kommt, was Parentifizierung genannt wird. Aufgrund besserer interkulturellen Kompetenzen muss das Kind beispielsweise aufgrund seiner besseren Sprachkenntnisse plötzlich die Vermittlungsrolle zwischen den Eltern und Schule oder anderen öffentlichen Institutionen übernehmen (vgl. Leyendecker, 2012, S. 64). Zusammengefasst bedeutet diese Konstellation eine Überforderung für das Kind und kann neben dem Loyalitätskonflikt noch zusätzlich verunsichern (vgl. Adam & Inal, 2013, S. 44).

■ *Missverständnisse & Diskriminierungserlebnisse*

Zusätzlich zu den erlebten Spannungen zwischen den Kulturen des Elternhauses und des Aufnahmelandes, muss sich das Kind weiter mit erlebten Diskriminierungen und Ablehnung auseinandersetzen (vgl. Feld, Freise & Müller, 2005). Die Ablehnung kann aus verschiedenen Gründen heraus geschehen. Einerseits aufgrund unterschiedlichen Aussehens, wobei Akhtar (2007, S. 50 – 51) herausstreicht, dass die Akzeptanz generell abnimmt, je deutlicher die Unterschiede im Aussehen sind und Kinder mit Migrationshintergrund tendenziell empfindlicher gegenüber der Diskriminierung aufgrund ihres Aussehens reagieren als Erwachsene (vgl. ebd.). Weiter kommt es im Zusammentreffen von zwei unterschiedlichen Kulturen immer wieder zu Missverständnissen auf der verbalen wie nonverbalen Ebene (vgl. Keller, 2011, S. 145 – 148). Das kann bedeuten, dass das Kind in seinem Verhalten und Umgangsformen nicht verstanden wird. Erschwert wird dieser Umstand oft dadurch, dass die Sprachkenntnisse des Kindes meist noch begrenzt sind und es sich nicht erklären kann (vgl. Hölzle, 2011, S. 35; vgl. Adam & Inal, 2013, S. 44). Dies kann bedeuten, dass Kinder diskriminierende Aussagen und Erlebnisse des Nichtverstandenwerdens auf sich selbst generalisieren. Und Aussagen über sich selbst entstehen wie beispielsweise «Sie mögen mich nicht, weil ich dunkle Haut habe. Ich bin nicht gut genug», was sich verständlicherweise negativ auf ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstsicherheit auswirkt (vgl. Akhtar, 2007, S. 51).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass diese Herausforderungen und Schwierigkeiten negativen Einfluss auf ihr Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und indirekt auch auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung haben kann. Was einen erschwerenden Faktor für eine positive Identitätsentwicklung bedeutet, da gerade das positive Zusammenspiel dieser drei Komponenten des Selbst eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Identität ist (Fazit).

2.3.3 Eintritt in den Kindergarten und seine Bedeutung

Der Übergang in den Kindergarten wird in der Entwicklungspsychologie als ein «normatives kritisches Lebensereignis⁷» angesehen. Die Bewältigung des Eintritts hat aber einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die weitere Entwicklung des Kindes (vgl. Kasten, 2009, S. 20). Das Kind wird vor die Herausforderung gestellt, sich über längere Zeit von seiner primären Bindungsperson, meist einem Elternteil, zu trennen. Weiter kommen neue Beziehungspersonen hinzu und somit wird das Kind auch vor neue Anforderungen und Erwartungen gestellt. Durch die neuen Beziehungen und Interaktionen werden soziale wie auch emotionale Fähigkeiten und Verhalten wie beispielsweise Rücksichtnahme geschult (vgl. Kasten, 2014, S. 308). Der Eintritt in den Kindergarten ist somit für alle Kinder, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, mit einer Herausforderung verbunden. Für Kinder mit Migrationshintergrund ist der Kindergarten-eintritt aber mit zusätzlichen erschwerenden und herausfordernden Bedingungen verbunden, was zu einer zusätzlichen Belastung führt.

Der Eintritt in den Kindergarten ist immer mit einem gewissen kulturellen Übergang verbunden. Die zuhause erlernten Verhaltensweisen und Umgangsweisen, geprägt durch die Heimatkultur der Eltern, treffen auf die Grundwerte und Vorstellungen der Gesellschaft. Bei Kindern mit Migrationshintergrund unterscheiden sich die Grundwerte der Eltern und des Kindergartens grundlegend, was für das Kind wie auch für seine Eltern einen Kulturschock bedeutet. Die Veränderung der Sprache und bis anhin geltenden Regeln, Ansichten und Umgangsformen kann beim Kind zu einer Verunsicherung des Identitätsgefühls und Angst führen. Was darüber hinaus noch verstärkt wird, da das Kind in diesem Prozess meist auf sich alleine gestellt ist. Zusätzlich steht das Kind plötzlich zwischen zwei verschiedenen Kulturen mit ihren jeweiligen Anforderungen und Erwartungen, denen es versucht gerecht zu werden. Dies bedeutet, dass Kinder mit Migration der zusätzlichen Anforderung ausgesetzt sind, eine Balance zwischen zwei verschiedenen Kulturen zu finden, was eine zusätzliche Belastung und Verunsicherung für das Kind bedeuten kann. Beide Kulturen beginnen in die Identität des Kindes mit einzufließen und das Kind erwirbt zunehmend kulturelle Kompetenzen, was aber auch zu Spannungen mit Eltern führen kann. Dies kann dazu führen, dass das Kind sich nirgends wirklich dazugehörig fühlt (vgl. Kap. 2.2.3; vgl. Kap. 2.2.2). Weiter nehmen Aussagen und Reaktionen der Umwelt, wie der Peers oder der Kindergärtnerin, eine zunehmend prägende Rolle in der Ausdifferenzierung des Selbstkonzepts und Bildung der Selbstsicherheit des Kindes ein. Mit vier Jahren beginnen sich die Kinder zu vergleichen, wodurch die Kinder schon früh ethnischen und kulturellen Unterschieden, bezogen auf Aussehen und einfache Verhaltensweisen, bewusst werden. Das Kind kann erleben, dass es von seiner Umwelt als anders oder Minderheit wahrgenommen wird. Dies kann so weit gehen, dass es diskriminierende Erlebnisse macht. Zusätzlich kommt es durch kulturelle Unterschiede oft zu Fehlinterpretationen des Verhaltens des Kindes und dadurch zu Missverständnissen, welche sich wiederum negativ auf das Selbstwertgefühl oder auch die

⁷ Unter einem normativen kritischen Lebensereignis werden Entwicklungsaufgaben verstanden, welche in bestimmten Lebensabschnitten eines Menschen gemeistert werden müssen. Die Art der Bewältigung dieser Lebenskrise hat dabei massgeblichen Einfluss auf die weitere Entwicklung des Individuums. Eine erfolgreiche Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe beeinflusst somit die weitere Entwicklung positiv (vgl. Hobmair, 2013, S. 304; vgl. Kasten, 2014, S. 59 – 60).

Selbstwirksamkeitserwartung auswirken können (vgl. Kap. 2.3.2; vgl. Kap. 2.1.2; vgl. Kap. 2.1.3).

Daher ist der Eintritt in den Kindergarten für Kinder eine kritische Phase. Für Kinder mit Migrationshintergrund beinhaltet der Eintritt durch den erlebten Kulturschock und den daraus entstehenden Herausforderungen und Schwierigkeiten, eine zusätzliche Verschärfung dieses kritischen Lebensereignisses. Und weitergehend bedeutet er eine Erschwerung einer positiven Bewältigung. Diese Konstellation spricht für eine Unterstützung und nähere Begleitung der Kinder im Übergang in den Kindergarten. Darum wird das Bilderbuch und die weiterführenden Anregungen für die Psychomotoriktherapie sich auf den Eintritt in den Kindergarten und die zwei folgenden Jahre begrenzen.

2.3.4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit einem Migrationshintergrund zusätzliche Belastungen und Herausforderungen einhergehen, welche sich erschwerend auf die Identitätsentwicklung auswirken können. Kinder mit Migrationshintergrund stehen zwischen zwei Kulturen, welche sich mehr oder weniger stark voneinander unterscheiden. Einerseits wachsen sie in der kulturellen Umgebung ihrer Eltern auf und werden geprägt von deren Heimatkultur. Andererseits, meist erst mit dem Eintritt in den Kindergarten werden sie mit der Kultur des Landes konfrontiert, was meist zu Spannungen zwischen den beiden kulturellen Realitäten führt und weitergehend einen Loyalitätskonflikt für das Kind bedeuten kann. (vgl. Kap. 2.2.3; vgl. Kap. 2.3.2). Bezüglich der kulturellen Prägung durch die Eltern ist zu sagen, dass diese einen grossen Einfluss auf die Identitätsentwicklung des Kindes hat. Dabei spielen die Migrationsgeschichte und Akkulturationsstrategien der Eltern und ihr Umgang mit der Migration für das Ausmass der kulturellen Prägung eine massgebliche Rolle. (vgl. Kap. 2.2.3; vgl. Kap. 2.3.1; vgl. Kap. 2.3.2). Für die folgende Identitätsentwicklung ist von Wichtigkeit, dass das Kind eine Balance zwischen den beiden Kulturwelten findet und sich bikulturelle Kompetenzen aneignet. Bei einem Nichtgelingen dieser Balance, indem einen Teil der Biografie oder Kultur ignoriert wird, kann dies zu psychischen Störungen führen (vgl. Kap. 2.2.2; vgl. Kap. 2.2.3). Zusätzlich zu dieser Herausforderung kommt hinzu, dass Kinder mit Migrationshintergrund tendenziell aus belasteten sozioökonomischen Verhältnissen kommen, was sich erschwerend auf ihre positive Schulentwicklung, Integration in die Gesellschaft und allgemeine Entwicklung auswirken kann (vgl. Kap. 2.2.3). Aus diesem Hintergrund heraus bedeutet der Eintritt in den Kindergarten für Kinder mit Migrationshintergrund eine Doppelbelastung. Einerseits weil der Kindergarteneintritt an sich schon ein kritisches Lebensereignis ist und er andererseits ein erstmaliges längerfristiges Zusammentreffen der Kultur des Aufnahmelandes beinhaltet, was für das Kind einem Kulturschock gleichkommt. Plötzlich wird eine andere Sprache gesprochen und es gelten andere Regeln und Umgangsformen, was meist Missverständnisse und auch Unverständnis mit sich bringt. Das Kind selbst merkt, dass es sich von der Mehrheit unterscheidet. Von nun an bewegt sich das Kind zwischen zwei Kulturen und ihren teilweise widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungen, was weiterführende Schwierigkeiten wie den Loyalitätskonflikt hervorbringt oder dass das Kind die Vermittlungsrolle zwischen seinen Eltern und der Öffentlichkeit übernehmen muss. In den meisten Fällen ist das Kind mit diesen Schwierigkeiten auf sich

alleine gestellt, was eine zusätzliche psychische Belastung bedeutet. Zusätzlich kann es zu diskriminierenden Erfahrungen kommen, was das Kind zusätzlich verunsichert und sich negativ auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl auswirkt. Diese Herausforderungen und Schwierigkeiten können dazu führen, dass das Kind sich orientierungslos in seiner Zugehörigkeit fühlt und verunsichert wird. Ein Migrationshintergrund kann sich im Kindesalter neben der Verunsicherung des Zugehörigkeitsgefühls auch negativ auf das Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und indirekt auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken (vgl. Kap. 2.3.2; vgl. Kap. 2.3.3). Aber genau das positive Zusammenspiel dieser drei Komponenten ist eine wichtige Voraussetzung für eine positive Identitätsentwicklung wie auch die positive Bewältigung und der Umgang von Herausforderungen (vgl. Kap. 2.1.3).

2.3.5 Schlussfolgerungen für Psychomotoriktherapie

Auf Grund des erarbeiteten Wissens lässt sich schliessen, dass der Eintritt in den Kindergarten und der damit einhergehende Übergang in eine neue kulturelle Umgebung eine Verschärfung des kritischen Lebensereignisses für ein Kind mit Migrationshintergrund bedeuten kann. Daraus entsteht für das Kind neben den sonstigen Entwicklungs Herausforderungen zusätzliche Belastung durch das Leben zwischen zwei Kulturen und den daraus hervorgehenden Schwierigkeiten. Dies kann sich weiter negativ auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl auswirken. Die folgende Identitätsentwicklung der Kinder kann durch diese Aspekte erschwert und beeinträchtigt werden. Diese ganze Konstellation spricht für eine Unterstützung und nähere Begleitung der Kinder im Übergang und den folgenden zwei Jahren im Kindergarten, wobei die Psychomotoriktherapie⁸ ein gutes unterstützendes Mittel sein kann.

Aus dem erarbeiteten Wissen über das Erleben des Kindes mit Migrationshintergrund beim Übertritt in den Kindergarten, lassen sich folgende Themen für das Bilderbuch und die weiterführenden Anregungen für die Psychomotoriktherapie ableiten:

- *Anders sein*
Das Oberthema soll auf der Verunsicherung des Identitätsgefühls bezüglich Zugehörigkeitsgefühl zu einer Kultur und dem Gefühl des Andersseins liegen, da das Kind mit dem Eintritt in den Kindergarten sehr schnell merkt, dass es anders als die anderen Kinder ist.
- *Verunsicherung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserwartung*
Die aus dem Kindergarteneintritt folgende Erfahrungen und Herausforderungen können sich negativ auf das Selbstkonzept oder die Selbstsicherheit und weiterführend auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken.

⁸ Die Psychomotorik geht von einer engen Wechselbeziehung zwischen der Psyche und den motorischen Vorgängen aus, welche sich wiederum auf die Gesamtentwicklung des Kindes auswirken. Anhand von verschiedenen Erfahrungs- und Erlebnisräumen wird über das Spiel und die Bewegung an verschiedenen Entwicklungsbereichen gearbeitet (vgl. Zimmer, 2012, S. 22 – 25). Dies fördert und unterstützt die Identitätsentwicklung, da das Selbst im Kindesalter neben den Rückmeldungen aus der sozialen Umwelt, hauptsächlich durch Körper- und Bewegungserfahrungen aufgebaut wird (vgl. Kap. 2.1.3).

Mögliche Interventionsansätze und -methoden

Folgend werden einige mögliche Interventionsansätze und -methoden vorgestellt, welche die vorhin erwähnten Aspekte aufgreifen und sich für die psychomotorische Arbeit mit Kindergartenkinder mit einem Migrationshintergrund eignen. Weiterführend sollen diese Ansätze und Methoden als Grundlage für die weiterführenden Anregungen des Bilderbuches dienen.

- *Spieltherapeutisches Arbeiten*

Der spieltherapeutische Ansatz geht davon aus, dass das Kind unter anderem seine Identitätsentwicklung über das Spiel vorantreibt und positiv beeinflusst. Über das Spiel setzt sich das Kind mit sich selbst und mit der Umwelt auseinander, was wiederum seine Entwicklung vorantreibt und weitergehend sein Kompetenzgefühl und Selbstwertgefühl steigert (vgl. Mogel; zitiert nach Weinberger, 2015, S. 71 - 72). Es gibt verschiedene Arten von Spiel, welche in Wechselwirkung zur Entwicklung des Kindes stehen. Für diese Arbeit ist aber vor allem das Rollen- und Symbolspiel von Wichtigkeit, da es unter anderem ein beliebtes Spiel von Kindern im Kindergartenalter ist. Über das Rollenspiel erlernt das Kind einerseits den sozialen Umgang mit anderen Kindern, wodurch es sich auch automatisch mit der jeweiligen Gesellschaftskultur auseinandersetzt (vgl. Weinberger, 2015, S. 77 – 78). Andererseits geht der spieltherapeutische Ansatz davon aus, dass Kinder im Spiel ihr inneres Erleben im Rollen- und Symbolspiel darstellen und somit dient das Spiel immer auch der Bearbeitung und Bewältigung von Erlebtem (vgl. Aichinger & Holl, 2010, S. 12 – 13). Die personenzentrierte Spielpsychotherapie oder das Kinderpsychodrama machen sich das Spiel und seine entwicklungsfördernde Wirkung zunutze.

- *Bewegungs- und erlebnisorientiertes Arbeiten*

Wie im Theorieteil beschrieben, findet die Identitätsentwicklung in den Kinderjahren über die Auseinandersetzung mit sich selbst und der materiellen wie auch sozialen Umwelt statt. Das Mittel zur Auseinandersetzung für Kinder mit seiner Umwelt ist neben dem Spiel die Bewegung (vgl. Zimmer, 2012, S. 22 – 24). Über die Bewegung erlebt sich das Kind nicht nur als selbstwirksam und autonom, sondern macht verschiedenste Körpererfahrungen, welche eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des Selbstkonzepts ist (vgl. Eggert, Reichenbach & Bode, 2003, S. 32). Ein erlebnis- und bewegungsorientiertes Arbeiten bedeutet somit, dass dem Kind vielseitige Bewegungsangebote bereitgestellt werden, welche ihm Körpererfahrungen, Materialerfahrungen und auch Erfahrungen im sozialen Untereinander ermöglichen.

- *Kindzentrierte Entwicklungsförderung*

Dieser Ansatz ist in Anlehnung an die Persönlichkeitstheorie von Rogers entstanden und zeigt unter anderem parallelen zur non-direktiven Spieltherapie auf. Dabei steht die Stärkung und der Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls und Selbstkonzeptes über Körper- und Bewegungserfahrungen im Vordergrund. Weiter wird der therapeutischen Haltung und Begleitung des Kindes eine wichtige Rolle zugewiesen. Die Aufgabe des

Therapeuten ist es das Kind in seiner Handlung wertschätzend und ohne direkte Beeinflussung, hauptsächlich verbal, zu begleiten. Die Wertschätzung und Anerkennung dient dabei der Verstärkung und soll möglichst wertfrei und situationsnah wie auch handlungsnah sein (vgl. Zimmer, 2012, S. 44 – 45).

▪ *Biografiearbeit*

Die Biografiearbeit beinhaltet einen klientenzentrierten Ansatz, welcher in der psychosozialen Arbeit angewendet wird. Die Arbeit basiert auf einer Vielzahl strukturierter Methoden, in welchen sich der Mensch selbst reflektiv mit seiner Biografie auseinandersetzt. Weitergehend ist die Biografiearbeit kein therapeutisches Modell, sondern versteht sich als Unterstützung der Bewältigung von schwierigen Lebensereignissen, welche eine Verunsicherung des Identitätsgefühls mit sich ziehen (vgl. Ruhe, 2014, S. 23 – 26; vgl. Lattschar & Wiemann, 2013, S. 27). Weiter kann die Biografiearbeit auch eine Brückenleistung zwischen zwei Lebensräumen erbringen, wie beispielsweise bei Pflegekindern im Übergang in eine neue Pflegefamilie oder bei Kindern mit einem Migrationshintergrund, welche zwischen zwei Kulturen stehen (vgl. Lattschar & Wiemann, 2013, S. 24, 36 - 37). Biografiearbeit mit Kindern hat somit zum Ziel, das Wissen über sich selbst und seine eigene Geschichte zu stärken und dadurch das Selbst und den Selbstwert der Kinder zu festigen (vgl. ebd., S. 63 – 64). Dabei wird neben dem Spiel und der Bewegung hauptsächlich mit kreativen Mitteln gearbeitet, welche in einem Produkt, wie beispielsweise einem Lebensbuch, festgehalten werden (vgl. ebd., S. 103).

2.4 Bilderbuch

Dass Kinder sich gerne von Geschichten und Bilderbücher faszinieren lassen, ist kein Geheimnis. Sie lassen sich nur zu gerne in fremde Welten entführen, in denen sich mutige Helden, seien es Menschen, Tiere oder Phantasiewesen, einem Abenteuer stellen, neue Welten erkunden und herausfordernde Situationen lösen. Aber worin liegt genau das Geheimnis dieser Vorliebe der Kinder? Und was genau macht ein gutes Bilderbuch aus? Folgendes Kapitel wird sich mit diesen Fragen auseinandersetzen.

2.4.1 Allgemeines

Das Verfassen und Erzählen von Geschichten in Bildern ist keine neuartige Erfindung, wobei der Adressat aber gewechselt hat. Im Gegensatz zu früher, als sich verbildlichte Geschichten hauptsächlich an Erwachsene wandten, werden heutzutage Bilderbücher hauptsächlich für Kinder hergestellt. Es ist ein regelrechter Markt daraus entstanden (vgl. Engelbert-Michel, 1998, S. 11 - 16). Trotz der grossen Vielfältigkeit von Bilderbüchern, findet man kaum Literatur, welche sich mit der Theorie von Bilderbüchern in ihrem Aufbau oder Kriterien auseinandersetzt (vgl. Thiele & Doonan, 2000, S. 36). Folglich herrscht nur schon in der Definition und seinen wichtigsten Merkmalen wie auch Kriterien keine Einheit.

Nach Thiele und Steitz-Kallenbach (2003) gehört das Bilderbuch einer Untergattung der Kinderbuchliteratur an (vgl. ebd., S. 71). Es gibt aber auch Stimmen, welche das Bilderbuch als eigene Literaturgattung wünschen (vgl. Thiele & Doonan, 2000, S. 228 – 229). In einem Punkt

ist sich die Mehrheit aber einig, dass sich das Bilderbuch besonders in seiner einzigartigen und engen Wechselbeziehung zwischen Bild und Text auszeichnet (vgl. Thiele & Steitz-Kallenbach, 2003, S. 71). Weiter eignen sich Bilderbücher für Kinder von 3 – 10 Jahren, wobei mit zunehmenden Alter das Verhältnis zwischen Text und Bild variiert und sich die Sprache wie auch die Thematik der Geschichte dem Alter anpasst (vgl. Huesmann, 2015; vgl. Weinberger, 2015, S. 203).

Merkmale und Kriterien eines Bilderbuches

Die Frage, was ein gutes Kinderbuch ausmacht, lässt sich nicht schnell und einfach beantworten. Denn es gibt grundsätzlich kein verallgemeinerndes Erfolgsrezept für ein «gutes» Bilderbuch. Allerdings gibt es zwar gewisse Merkmale und Kriterien, welche aber noch lange keine Garantie für einen Erfolg und das Interesse bei Kindern ist (vgl. Engelbert-Michel, 1998, S. 25). Einige Aspekte sollten aber trotzdem nicht ausser Acht gelassen werden, da sie bezeichnend für ein Bilderbuch sind.

- *Literarischer Spannungsbogen*

Jede Geschichte braucht einen Spannungsbogen, welcher sich von Anfang bis Schluss der Geschichte zieht. In der allgemeinen Literatur seien es nun Romane, Kinderbücher oder Dramen lässt sich überall ein ähnlicher Aufbau der Handlung erkennen. Eines der Modelle, welches oft angewandt wird, ist das 5-teilige Pyramidenmodell nach Gustav Freytag. Die geschichtliche Handlung wird dabei in fünf Akte geteilt. Im ersten Akt (Exposition) werden die Rahmenbedingungen der Geschichte gelegt, indem beispielsweise der Hauptcharakter vorgestellt wird. Im zweiten Akt verschärft sich die Situation, indem ein Konflikt gesteigert wird. Bis dieser im dritten Akt eskaliert und zu seinem Höhepunkt kommt. Im vierten Akt wird die Handlung nochmals herausgezögert, um die Spannung bis zum letzten, dem fünften Akt aufrecht zu halten. Im letzten Akt findet die Auflösung des Konflikts statt, sei es auf positive oder negative Weise (vgl. Freytag, 2003).

- *Wechselbeziehung zwischen Bild und Text*

Eines der wichtigsten Merkmale eines Bilderbuches ist die Kombination aus Illustration und Text. Dabei sollen Bild und Text eine Einheit bilden, welche zusammen die Geschichte erzählen (vgl. Engelbert-Michel, 1998, S. 26). Grundsätzlich wurde die Illustration nur als dekorative Ergänzung oder Zugabe zum Text angesehen. Heutzutage wird aber der bildnerischen Ebene mehr Wichtigkeit zugestanden (vgl. Thiele, 2003, S. 45). Das Bild ist somit nicht nur die Erweiterung der geschichtlichen Handlung, sondern ein eigenständiges, wirkungsvolles und unabdingbares Element für ein Bilderbuch (vgl. Thiele & Doonan, 2000, S. 45). Ein Bilderbuch kann also als gelungen angesehen werden, wenn Bild wie auch Text sich in Einklang befinden, sich gegenseitig ergänzen und bereichern, aber auch unabhängig voneinander die Geschichte erzählen. Der Inhalt der Geschichte wird dem Kind also in Wechselbeziehung zwischen Erzählung und Bild nahegebracht. Das Verhältnis zwischen Text und Bild hingegen variiert je nach Geschichte und kann auch in Abhängigkeit mit dem Alter gebracht werden. Tendenziell bedeutet

dies, dass je jünger das Kind ist, umso weniger Text verwendet wird (vgl. Huesmann, 2015; vgl. Engelbert-Michel, 1998, S. 17).

▪ *Das «kindgemässe» Bilderbuch*

Nach Thiele (2003) beinhaltet kindgemäss, «dem Kind die ihm eigene Neugier zu befriedigen, die Suche nach elementaren Erfahrungen im ästhetischen Bereich zu befriedigen, es zur aktiven Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen zu motivieren, ihm vor allem Spielräume für die eigene Entfaltung zuzugestehen. Das kindgemässe [Bilderbuch] müsste zur Entdeckung auffordern, Fragen stellen, Rätsel aufgeben» (ebd., S. 189). Für die Gestaltung eines Bilderbuches bedeutet dies, dass das Erleben des Kindes und sein Blick auf die Welt ins Zentrum gestellt werden soll. Dies setzt voraus, dass sich einen Autor in das kindliche Erleben hineinversetzt und sich mit ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe auseinandersetzt und diese kennt. Und schliesslich in seine Folgeüberlegungen zu Umfang, geschichtlicher Thematik, Bildgestaltung und Sprache des Bilderbuches miteinbezieht und berücksichtigt (vgl. Ewers, 2000, S. 200 – 201; vgl. Huesmann, 2015). Grundsätzlich soll die Gestaltung der Bilder in ihrer Farbgebung, Form und Komposition ausgeglichen sein. Zusätzlich mögen Kinder tendenziell einen naiv-dekorativen Stil, bei dem verspielte, phantasievolle und humorvolle Bildmotive im Vordergrund stehen (vgl. Thiele, 2013). Bilderbücher umfassen nur wenige Seiten, wie auch Text, was mit der Berücksichtigung der Entwicklungsstand der Kinder wie beispielsweise ihrer Konzentrationsspanne zusammenhängt. Huesmann (2015) gibt die Empfehlung von ungefähr 12 Doppelseiten ab. Bezüglich des Textes ist zu berücksichtigen, dass die Sprache und Struktur auf das Alter des Kindes angepasst wird (vgl. ebd.).

Warum Kinder Bilderbücher lieben

Das Hauptinteresse der Kinder an Bilderbüchern liegt tendenziell zwischen 3 bis 6 Jahren. Diese Faszination an Bilderbüchern liegt nicht rein an der visuellen Darstellung der Geschichte, sondern vielmehr daran, dass Kinder durch das Bilderbuch auf einer «bildhaft-metaphorischen» Ebene angesprochen werden (vgl. Weinberger, 2015, S. 202). Im Vorschulalter spricht man häufig von der sogenannten magischen Phase oder Alter der Kinder. Nach Piage befinden sich Kinder in diesem Alter im symbolisch vorbegrifflichen Denken, was dadurch gekennzeichnet ist, dass Kinder gerne noch Wirklichkeit und Phantasie vermischen. Dies zeigt sich darin, dass Kinder unbelebte Gegenstände als lebendig mit einem eigenen Bewusstsein wahrnehmen, oder dass sie Gegenständen symbolisch für einen anderen Gegenstand verwenden. Weiter wird Unmögliches für wahr gehalten, wie beispielsweise die Existenz einer Zahnfee oder Monster unter dem Bett. Magie und Fantasie helfen Kindern somit Struktur und Ordnung in ihre Vorstellung von der Welt zu bekommen (vgl. Kasten, 2014, S. 184 – 185; vgl. Mähler, 2005). In diesem Grundsatz begründet sich das rege Interesse der Kinder an Geschichten, Phantasiefiguren oder auch Märchengestalten, was wiederum alles im Bilderbuch enthalten ist. Hinzukommt, dass sich Kinder gerne und schnell mit dem Hauptcharakter identifizieren und die Handlung intensiv auf einer gefühlsmässigen Ebene miterleben (vgl. Weinberger, 2015, S. 202).

2.4.2 Anwendung in der Psychomotoriktherapie

Bräutigam (2009) konnte in einem Forschungsprojekt die positive Wirkung der Kinder- und Jugendliteratur auf die Phantasie der Kinder und Jugendlichen nachweisen. Weiter kann die Verwendung von Kinderbüchern eine weiterführende Unterstützung von emotionalen Prozessen bei Kindern sein. Wobei sich die Literatur möglichst nah an der individuellen Situation und Persönlichkeit des Kindes anlehnen sollte (vgl. ebd.). Somit können Bilderbücher eine gute Methode sein, um Kinder in ihren Problemen und Schwierigkeiten begleitend zu unterstützen, was wiederum für die Verwendung von Bilderbüchern in der Psychomotorik spricht.

Kinder lernen über das Spiel, dabei spielen die Phantasie und Imagination eine bedeutende Rolle in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und dem Erproben von neuen Rollen und Fähigkeiten. Ein Grundsatz des Spiels ist neben der Verwendung der Phantasie, dass imitative Verhalten von Modellen, wie Eltern oder anderen Personen. Beim Erzählen von Geschichten oder Märchen erkennen Kinder auf einer unbewussten Ebene die Gemeinsamkeiten zwischen ihrem eigenen Erleben und dem Erleben des Charakters in der Geschichte. (vgl. Brett, 1995, S. 13). Diese Eigenheit von Kindern in Kombination mit ihrem Interesse an Bilderbüchern und der Identifizierung mit dem Hauptcharakter kann in der Therapie gezielt genutzt werden. Der Hauptcharakter in der Geschichte kann dem Kind als eine Art Modell dienen und ihm anschaulich aufzeigen, wie es auf der Handlungs- und emotionalen Ebene mit schwierigen und herausfordernden Situationen umgehen kann (vgl. ebd., S.13; vgl. Weinberger, 2015, S. 202 -203). Was voraussetzt, dass die Geschichte ein positives Ende hat, in dem der Hauptcharakter einen Weg oder eine Lösung findet, wie mit der herausfordernden Situation umgegangen wird (vgl. Brett, 1995, S. 24). Die grösste Wirkung liegt natürlich darin, wenn die Geschichte und der Hauptcharakter möglichst nahe an dem realen Erleben und der Persönlichkeit des Kindes liegt (vgl. Brett, 1995, S. 14). Worin das Bilderbuch eingeschränkt wird und in seiner Wirkung nicht so gross ist wie eine therapeutische Geschichte⁹, da es sich eher an ein allgemeineres Publikum wendet und nicht wie bei therapeutischen Geschichten, die die Problematik und Persönlichkeit des Kindes direkt in die Geschichte einfließen lassen. Nichtsdestotrotz können gezielt ausgesuchte Bilderbücher über ein bestimmtes Thema, in welchen die Heldenfigur ähnliches erlebt wie das Kind, das Kind befähigen über ein Problem nachzudenken und mögliche Lösungswege aufzeigen. Wobei die Lösungen nicht mit der der Geschichte übereinstimmen muss. Weiter schafft das Bilderbuch eine sichere, innere Distanz zu der Problematik des Kindes und ermöglicht dem Kind dadurch, sich der herausfordernden Situation und den damit verbunden Gefühlen in eigenem Tempo anzunähern (vgl. Weiss, 2008, S. 140 - 141). Nebenbei erkennt ein Kind durch den Hauptcharakter, dass es mit seinen Gefühlen und Herausforderungen nicht alleine ist und es genauso andere Personen mit gleichen Problemen gibt. Dieser Impuls kann beruhigend auf das Kind wirken und es in seinem Selbstbewusstsein und Selbstwert stärken (vgl. Brett, 1995, S. 16).

⁹ Therapeutische Geschichten sind personalisierte, auf das Kind zugeschnittene Geschichten. Sie beinhalten einen Helden, welcher die Persönlichkeit des Kindes widerspiegelt und sich mit demselben Problem auseinandersetzen muss, wie das Kind. Der Held setzt sich mit dem Problem auseinander und findet am Schluss immer eine Lösung, was der Geschichte ein positives Ende gibt (vgl. Brett, 1995, S. 14).

Zusammengefasst kann ein Bilderbuch in der Psychomotorik genutzt werden, um...

- dem Kind zu verdeutlichen, dass es Lösungen und Wege gibt, um mit einer schwierigen Situation fertig zu werden, was das Kind ermutigt und ihm Hoffnung gibt (vgl. Brett, 1995, S. 14 – 15).
- mit dem Kind durch eine sichere Distanz in einen Dialog über seine eigene Geschichte zu kommen. Wobei die Autonomie des Kindes im Vordergrund stehen soll. Das heisst, dass Kind bestimmt, in welchem Tempo und welcher Tiefe es sich mit der Situation auseinandersetzen möchte (vgl. Brett, 1995, S. 14 – 15; vgl. Weiss, 2008, S. 140).
- dem Kind über das Bilderbuch auf indirekter Weise Modelle für den Umgang mit schwierigen Situationen anzubieten (vgl. Weinberger, 2015, S. 204).
- dem Kind das Gefühl geben, dass es mit seiner herausfordernden Situation nicht alleine ist und es dadurch in seinem Selbstwert und Selbstbewusstsein gestärkt wird (vgl. Brett, 1995, S. 16).
- das Kind in seiner Phantasie anzuregen (vgl. Weinberger, 2015, S. 204).
- dem Kind zu zeigen, dass es in seinem Erleben und seinen Gefühlen wahrgenommen wird (vgl. ebd.).

2.4.3 Fazit

Kurz gesagt lieben Kinder das Bilderbuch, weil es der Sprache der Kinder entspricht. Es spricht Kinder direkt in ihrem magischen Denken und ihrer Wahrnehmung der Welt an. Es zieht sie in eine neue Welt, in der sich Phantasie und Wirklichkeit vermischen und das Unmögliche möglich wird (vgl. Kap. 2.4.1). Sie identifizieren sich nur zu gerne mit dem Hauptcharakter, der sich mutig schwierigen Herausforderungen stellt. Sie fühlen und erleben mit, bis der Held eine Lösung gefunden hat. Auf unbewusster Ebene erkennen sie im Helden ihr eigene Gefühle und Erleben, und können daraus lernen, wie man mit ebenso schwierigen Situationen im realen Leben umgehen könnte. Geschichten regen sie in ihrer Phantasie an, helfen ihnen sich mit den situationsverbundenen Gefühlen anzunähern und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Weiter erleben sie, dass sie nicht alleine in ihrer Schwierigkeit sind, was sie ermuntert und in ihrem Selbstwert stärkt (vgl. Kap. 2.4.2). Zusammengefasst kann ein Bilderbuch bei gezielter Anwendung eine effektive Methode sein, welche genutzt werden kann, um in der Psychomotoriktherapie ein Kind in seiner jeweiligen Situation und den damit verbundenen Gefühlen anzusprechen und begleitend zu unterstützen. Weiter könnte es auch als Einstieg in ein Thema, wie beispielsweise Angst oder Trennungserlebnisse dienen und anschliessend das Thema weiter vertiefen.

Ein Migrationshintergrund und die damit verbundenen Herausforderungen, wie Loyalitätskonflikt, Verunsicherung des Identitätsgefühls, das Gefühl des Anderssein etc. bedeuten für Kinder eine zusätzliche Belastung und Schwierigkeit. Ein Bilderbuch kann ein gutes Mittel sein, um diese Herausforderungen und damit verbundenen Gefühlen anzusprechen und eine Auseinandersetzung des Kindes mit dieser Thematik anzuregen. Dies muss nicht zwingend auf einer verbalen Ebene geschehen, ausser das Kind äussert den Wunsch dazu. Ergänzend wird das Kind

in seinem Selbstbewusstsein ermuntert und gestärkt, da es merkt, dass es noch andere gibt, welche sich mit gleichen Schwierigkeiten auseinandersetzen müssen. Weiterführend kommt ein Bilderbuch dem teilweise geringen Sprachverständnis der Kinder mit Migrationshintergrund entgegen, da die Bilder die Geschichte unterstützen und ergänzen. Was dem Verstehen der Geschichte massgeblich helfen kann. Wie schon erwähnt, kann das Bilderbuch als Einstieg in eine Thematik verwendet werden und darauf aufbauen, jeweilige Interventionsmethoden ableiten, welche sich auf die in der Geschichte angesprochenen Themen beziehen und diese vertiefen.

Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit nicht nur ein Bilderbuch gestaltet, welches die Herausforderungen und die erlebten Gefühle der Kinder mit Migrationshintergrund im Eintritt in den Kindergarten aufgreift. Sondern es soll auch als einen möglichen Einstieg in die Thematik der Migration dienen und durch die weiterführenden Anregungen eine tiefgreifendere Förderung und Stärkung des Kindes in seiner Identitätsentwicklung zwischen zwei Kulturen ermöglichen.

3. Projektdokumentation: Bilderbuch «Der kleine Wüstenfuchs. Irgendwie anders und trotzdem gleich»

In diesem Teil liegt der Fokus auf der Gestaltung des Bilderbuches und die Erarbeitung der weiterführenden Anregungen für die psychomotorische Praxis. Die im Bilderbuch angesprochen Themen basieren auf dem im Theorieteil erarbeiteten Wissen über das Erleben der Kinder mit Migrationshintergrund beim Eintritt in den Kindergarten. Die weiterführenden Anregungen nehmen die Thematiken der Geschichte auf und dienen weiterführend der Unterstützung und Förderung der Identitätsentwicklung von Kindern mit einem Migrationshintergrund in der Psychomotoriktherapie.

3.1 Gestaltung des Bilderbuches

Die Themen und der Aufbau des Bilderbuches wurden so gewählt, dass sie einerseits das Erleben des Eintritts in den Kindertagen und die verbundenen Schwierigkeiten für Kinder mit einem Migrationshintergrund aufgreifen. Und andererseits aber das Alter der Kinder berücksichtigt wurde und mit in Überlegungen der Gestaltung der Geschichte und Bild einbezogen wurde.

3.1.1 Themen und Aufbau der Bilderbuchgeschichte

Der Aufbau der Geschichte orientiert sich an dem Modell nach Gustaf Freytag (vgl. Kap.2.4.1), das zu Beginn die Rahmenbedingungen, wie den Hauptcharakter und seine nahe Umgebung, vorstellt und worin anschliessend die Handlung ihren Lauf nimmt. Wobei von Wichtigkeit ist, dass der Hauptcharakter nicht nur in seinen Schwächen dargestellt wird, sondern auch seine Stärken hervorgehoben werden (vgl. Brett, 1995, S. 24). Der folgende Verlauf der Geschichte und die stärkende Wirkung auf das Kind ist bedeutend, weswegen die Geschichte nicht nur den Konflikt aufzeigt, sondern auch ein positives Ende hat, sodass der Hauptcharakter gestärkt aus dem Konflikt herausgeht (vgl. Kap. 2.4.2).

Themen der Geschichte

Das Hauptthema der Geschichte liegt auf der Thematik des Gefühls des Andersseins. Ausgehend von diesem Thema wurden weiterführend einige Aspekte herausgearbeitet, welche mit dem Hauptthema in Beziehung stehen. Somit werden im Bilderbuch folgende Themen angesprochen:

Irgendwie anders

Durch den Eintritt in den Kindergarten merken Kinder mit Migrationshintergrund relativ schnell, sei es durch Rückmeldungen und Erfahrungen mit der sozialen Umwelt oder rein schon durch den erlebten Kulturschock, auf einer unbewussten, wie auch bewussten Ebene, dass bei ihnen etwas anders ist als bei der Mehrheit der Kinder. Eine Folge dieses Erlebens kann sein, dass das Kind in seinem Identitätsgefühl und seinem Selbstwertgefühl wie auch Selbstkonzept verunsichert wird und dies zu Unsicherheit und unbestimmter Angst führt. (vgl. Kap. 2.3.4).

Aus diesem Grundthema lassen sich folgende Teilaspekte ableiten:

- *Eintritt in eine neue Umwelt:* Der Eintritt in den Kindergarten bedeutet für Migrationskinder immer eine Konfrontation mit einer neuen Kultur, die sich deutlich von der Kultur von Zuhause unterscheidet.
- *Verunsicherung durch Rückmeldungen der sozialen Umwelt:* Unterschiede im Aussehen fallen den Kindern auf und es kann zu Fragen oder auch abwertende Bemerkungen kommen (Diskriminierungserlebnisse). Zusätzlich kann es vorkommen, dass Fähigkeiten und Handlungsweisen, die im Kulturkreis seiner Familie funktionierten, in Kindergarten nicht mehr auf gleiche Weise funktionieren und missverstanden werden. Diese Erlebnisse kombiniert mit den Aussagen und Reaktionen der Umwelt wirken sich negativ auf das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl des Kindes aus.
- *Verunsicherung des Zugehörigkeitsgefühls:* Durch die zuvor erwähnten Aspekte können weitergehend dazu führen, dass das Kind sich zu fragen beginnt, wo es überhaupt hingehört.
- *Das Gefühl allein zu sein:* Während dem Eintritt in den Kindergarten und folgenden Herausforderungen ist das Kind in den meisten Fällen auf sich allein gestellt. Das Gefühl des Alleinseins kann verstärkt werden, wenn es von den anderen Kindern ausgeschlossen wird.

Ausgestaltung der Geschichte

Das Ausarbeiten des Inhalts und Ablaufs der Geschichte fand in einem schrittweisen Prozess statt. Nach der Festlegung des Themas wurde der Rahmen der Geschichte, also Ort des Geschehens und der Hauptcharakter ausgearbeitet. Darauf aufbauend wurde anschliessend um den Hauptcharakter und den ausgewählten Themen herum die Geschichte grob und stichwortartig verfasst und in verschiedene Szenen in Anlehnung an das Modell von Freytag aufgeteilt. Schlussendlich umfasste die Geschichte an die 13 Szenen. Die stichwortartig beschriebenen Szenen dienten als Grundlage für die Illustrierung der Geschichte. Die definitive Ausformulierung und Verschriftlichung der Geschichte fand erst nach Beendigung der Bilder statt, mit dem Ziel, dass Text und Bild in Wechselbeziehung zueinanderstehen.

Rahmenbedingungen

Während Beschäftigung mit dem Thema war schnell klar, dass die Geschichte anhand von Tieren in ihrer jeweiligen Lebensumgebung erzählt werden soll. Nun stellte sich die Frage, wie die Thematik Migration und die damit verbundenen kulturellen Unterschiede in der Geschichte verdeutlicht werden konnte. Aus diesem Grundgedanken heraus wurde folgendes Konzept erarbeitet: Der Hauptcharakter und die Bewohner der neuen Umwelt sollen aus der gleichen Tierart stammen, sich aber in ihrer Rasse, also in ihrem Aussehen, wie auch in ihrem Lebensraum möglichst stark unterscheiden. So entwickelte sich die Idee mit dem kleinen Wüstenfuchs als Hauptcharakter, der in der Wüste wohnt und zum ersten Mal in die Waldschule geht und dort auf die kleinen Rotfüchse trifft.

Die Ausgestaltung des Hauptcharakters spielt eine nicht unbedeutende Rolle für die Wirkung der Geschichte. Der Hauptcharakter wurde in seinem Namen, Geschlecht und seiner Persönlichkeit relativ offen gestaltet. Der Hintergedanke bezüglich des offenen Geschlechts und Namen liegt darin, dass dadurch das Geschlecht dem Kind angepasst werden kann. Und dass das Kind dem kleinen Wüstenfuchs selbst einen Namen geben kann, wenn es das wünscht. Bei der Persönlichkeit des kleinen Wüstenfuchses wurde Rücksicht auf die Entwicklung des Selbst genommen. Beim Eintritt in den Kindergarten besitzen Kinder tendenziell eine gesunde Neugierde gegenüber der Umwelt, welche auf ihrer guten Selbstsicherheit und ihrem Vertrauen in ihr Können basiert, was als Stärke angesehen werden kann. Diese Eigenheit wurde für den Charakter übernommen, so ist der kleine Wüstenfuchs neugierig, aufgestellt und hat ein positives Selbstvertrauen, was sich im Verlauf der Geschichte aber ändern sollte.

Aufbau der Geschichte

Akt	Szenenbeschreibung (Stichworte)	Bezug zu ausgewählten Themen
I	Kleiner Wüstenfuchs bei Mamma in Höhle. Aufgeregt. Erstes Mal im Wald: Neugierig & gespannt	Zuhause als Ort der Sicherheit Eintritt in neue Umwelt.
II	Irgendwie anders im Aussehen & Fähigkeiten: Rotfüchse stellen Fragen, machen Bemerkungen zu Aussehen (helles Fell, grosse Ohren, etc.).	Verunsicherung durch Rückmeldungen der Umwelt, sich mit anderen Vergleichen
III	«Ich bin anders» - kleiner Wüstenfuchs glaubt den anderen Füchsen Alleine im Wald	Verunsicherung der Zugehörigkeit, Gefühl des Alleinseins Gefühl des Alleinseins
IV	Findet gemeinen Rotfuchs, der sich verlaufen hat. Finden dank den grossen Ohren, welche gut hören, des kleinen Wüstenfuchses zurück	Entdecken von eigenen Fähigkeiten → Stärkung des Selbstvertrauens & des Selbstkonzepts
V	Kleiner Wüstenfuchs ist Held → Bin zwar irgendwie anders, aber trotzdem ein richtiger Fuchs. Wieder Zuhause bei Mamma	Zugehörigkeitsgefühl in eine Gruppe, Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Identität

Tab. 3: Grober Aufbau der Geschichte

3.1.2 Zeichnerische Umsetzung¹⁰

Bei der Umsetzung der Bilder war es von Wichtigkeit, dass sie die Geschichte ergänzend untersetzten, aber gleichzeitig auch unabhängig vom Text die Geschichte erzählen konnten. So dass auch ein Kind mit geringen Deutschkenntnissen den geschichtlichen Verlauf verstehen würde.

¹⁰ Dem Anhang sind einige Impressionen zum Zeichnungsprozess angeführt.

Der Illustrationsprozess fand wie folgt statt:

- Erste groben Skizzen mit Bleistift in ein Sketchbook
- Ausarbeitung der Skizzen auf einem A3-Blatt mit Bleistift
- Übertragung der ausgearbeiteten Skizzen auf Aquarellpapier
- Malen mit Pinsel und Aquarellfarben
- Ausgestaltung der Details und Schattierungen mit Farbstift
- Zuschneiden und letzte Bearbeitung auf einem Fotobearbeitungsprogramm

3.2 Gestaltung der Anregungen für die psychomotorische Praxis

Die Anregungen sehen sich als Ergänzung und Weiterführung des Bilderbuches. Mit dem Ziel, dass anhand dieser Anregungen die Thematik der Migration und seine Auswirkung auf die Identitätsentwicklung beim Eintritt in den Kindergarten in der Psychomotoriktherapie mit dem Kind zusammen vertieft werden kann. Sie dienen der Unterstützung und Förderung in der Identitätsentwicklung für Kinder zwischen 4 bis 6 Jahren.

3.2.1 Einsatzmöglichkeiten in der Psychomotoriktherapie

Das Bilderbuch mit den weiterführenden Anregungen ist grundsätzlich für die Anwendung in der Psychomotoriktherapie für die Arbeit mit Kindern von 4 bis 6 Jahren mit einem Migrationshintergrund gedacht. Das Bilderbuch kann als Einstieg für die Förderung der Identitätsentwicklung wie auch die Begleitung des Kindes in der Auseinandersetzung seiner zwei verschiedenen erlebten kulturellen Realitäten und den damit verbundenen Herausforderungen im Kindergarten verwendet werden. Das Bilderbuch wird dem Kind vom Therapeuten, am besten an einem gemütlichen Ort, vorgelesen und erzählt. Es kann vorkommen, dass das Kind in einen Dialog über sein Erlebtes tritt oder Fragen stellt, was natürlich anstrebenswert ist. Wichtig ist aber, dass der Dialog vom Kind aus kommt und es selbst entscheiden kann in welchem Masse es sich mit dem Thema auseinandersetzen möchte. Die dem Bilderbuch angeführten Anregungen können als mögliche Vorschläge für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema dienen. Die Anregungen sind so gestaltet, dass es keinen vorgegebenen Ablauf gibt. Sie können somit nach Gutdünken des Therapeuten frei ausgewählt, kombiniert und genutzt werden. Weiter ist das Ziel, dass sie, wie das Wort «Anregung» sagt, als Anregung für eigene weiterführende Gedanken und Übungen dienen. Dadurch ist auch die detaillierte Ausgestaltung der Anregungen dem Therapeuten und seiner Kreativität überlassen.

Neben dem Einsatz in der Psychomotoriktherapie, kann das Bilderbuch natürlich auch von einer Lehrperson oder den Eltern genutzt und erzählt werden. Die weiterführenden Anregungen sind hingegen für die Verwendung in der Psychomotoriktherapie gedacht, da einige Anregungen gewisse therapeutische Grundkenntnisse und -verständnis, vor allem bezüglich der therapeutischen Haltung und Begleitung, voraussetzen.

3.2.2 Erarbeitung der Anregungen

Der Grundgedanke der weiterführenden Anregungen ist, dass diese die in der Geschichte angesprochenen Aspekte zur Thematik «anders sein» aufgreifen, mit dem übergeordneten Ziel, dass Anregungen die Identitätsentwicklung des Kindes positiv beeinflussen und unterstützen. Im

Fokus stehen dabei das Erleben des Anderssein und die damit einhergehende Verunsicherung des Identitätsgefühls, wie auch weiterführend die Verunsicherung des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und die Selbstwirksamkeitserwartung. Weiter wurde berücksichtigt, dass die Anregungen keine festgelegten Übungen oder Aufgaben sind, sondern als mögliche Vorschlag für die Förderung der Identitätsentwicklung dienen und somit auch Raum für eigene weiterführende Ideen und Ausgestaltung der Anregungen lassen sollen.

Aus erarbeiteten theoretischen Hintergrund und den im Bilderbuch angesprochenen Themen lassen sich folgende Ziele für die Förderung der Identitätsentwicklung ableiten:

- Das Erleben von Stabilität, Geborgenheit und Sicherheit in einer Zeit der Umbrüche und Umstellungen.
- Stärkung eines positiven Selbstkonzepts und damit verbunden das Kennenlernen eigener Fähigkeiten und Ressourcen.
- Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung durch positive und vielseitige Selbstwirksamkeitserfahrungen.
- Interkulturelle Kompetenzen erweitern und erproben können.
- Stärkung des Identitätsgefühls, bezüglich des Zugehörigkeitsgefühls und Leben zwischen kulturelle Lebenswelten.

Auswahl der Anregungen¹¹

Die vorhin erwähnten Förderziele dienen als Grundlage für die Auswahl der Anregungen, wobei die im Theorieteil erarbeiteten Interventionsansätzen und Interventionsmethoden berücksichtigt und deren gedankliche Ansätze in die Auswahl der Anregungen einbezogen wurden (vgl. Kap. 2.3.5). Wobei neben den anderen Zielen die Förderung eines positiven Selbstkonzepts und Selbstwertgefühl im Vordergrund steht, da diese einen massgeblichen Einfluss auf die Auseinandersetzung mit der Welt und eine positive Identitätsentwicklung haben (vgl. Kap. 2.1.3).

Erleben von Stabilität und Geborgenheit

Der Eintritt in den Kindergarten bedeutet für Kinder mit Migrationshintergrund eine Umstellung in einer neuen kulturellen Umwelt, in der sie meist auf sich alleine gestellt sind, was zusätzlichen Stress und Verunsicherung mit sich bringt (vgl. Kap.2.3.3). Das Safe Place-Konzept nach Nitza Katz-Bernsein gibt in diesem Fall eine gute Interventionsmöglichkeit. In dem wird im Therapieraum mit dem Kind zusammen ein geschützter Ort als Zuhause gebaut oder gestaltet. Der Platz bietet dem Kind einen Ort, an dem es zur Ruhe kommen und seine Wahrnehmung auf sich und sein Erleben richten kann (vgl. Stern, zitiert nach Gahleitner, Katz-Bernstein & Pröll, 2013, S. 5). Diese Erfahrung eines geschützten Raumes hilft dem Kind in anderen herausfordernden Situationen, das Erlebte abzurufen (vgl. Katz-Bernstein, 1996, S. 129).

- Daraus ergeben sich folgende weiterführende Anregungen für das Bilderbuch:
 - Fuchshöhle bauen
 - Spannungsgeschichten

¹¹ Die Beschreibung der einzelnen Anregungen sind dem Anhang angefügt.

Stärkung eines positiven Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserwartung

Die Bewegung und das Spiel sind die Grundlagen für die Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt und haben somit massgeblichen Einfluss auf die Identitätsentwicklung des Kindes. (vgl. Kap.2.3.5). Durch verschiedene erlebnisorientierte Bewegungsangebote werden dem Kind vielseitige Körpererfahrungen ermöglicht, es kann seine Stärken entdecken und erlebt sich selbst als selbstwirksam, was gesamtheitlich das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl stärkt und sich weitergehend positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirkt (vgl. Zimmer, 2012, S. 23). Weiter hat die therapeutische Haltung und Begleitung einen bedeutenden Einfluss auf das Erleben des Kindes und kann bei gezielter Benutzung der Stärkung des Selbstkonzepts wie auch der Selbstsicherheit des Kindes dienen. Dazu gehört, dass das Kind unabhängig seines Könnens akzeptiert und in seinem Tun wertgeschätzt wird. Durch gezielte Rückmeldungen kann dem Kind seine Fähigkeiten und Stärken bewusst gemacht und es in seinem Selbstwert gestärkt werden (vgl. Zimmer, 2012, S. 75 – 77).

- Daraus ergeben sich folgende weiterführende Anregungen für das Bilderbuch:
 - Stärkend Ermutigen
 - Körperbild
 - Wüstenschatztruhe
 - Weitere Abenteuer des kleinen Wüstenfuchses anhand therapeutischen Geschichten
 - Bewegungslandschaft zu Wüste und/oder Wald
 - Spiel: «Finde den kleinen Fuchs»
 - Körpersteckbrief «Das bin ich»

Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls und bikulturelle Kompetenzen

Über das Spiel setzt sich das Kind mit seiner Umwelt und Erlebtem auseinander. Im Rollenspiel erprobt das Kind verschiedene Rollen und womit es sich auch mit den Rollenerwartungen, Normen und Werten der Gesellschaft auseinandersetzt. Kinder mit einem Migrationshintergrund können somit unter anderem im Spiel ihre bikulturelle Kompetenzen erproben. Weiter setzten sich Kinder im Rollenspiel immer auch mit ihrem inneren Erleben auseinander. Das Spiel hilft ihnen in der Bewältigung und Verarbeitung des Erlebten (vgl. Kap. 2.3.5). Weiterführend kann Biografiearbeit bei Kindern mit Migrationshintergrund zur Unterstützung der Identitätsentwicklung genutzt werden, da die Methoden der Biografiearbeit der Unterstützung und Begleitung von Kinder in herausfordernden und schwierigen Lebensereignisse dienen. Sie kann auch als Brückenleistung zwischen zwei Lebenswelten dienen. Die Biografiearbeit hat zum Ziel Kinder in ihrem Identitätsgefühl zu stärken (vgl. Kap. 2.3.5).

- Daraus ergeben sich folgende weiterführende Anregungen für das Bilderbuch:
 - Gestaltung eines Lebensbuches
 - Rollenspiel: «Der kleine Wüstenfuchs entdeckt den Wald»
 - Länderjournal

4. Diskussion und Reflexion

4.1 Wichtigste Ergebnisse

Nachfolgend werden die Fragestellungen, welche zur Beginn der Arbeit gestellt wurden, beantwortet.

1. Wie wirkt sich ein Migrationshintergrund auf die Identitätsentwicklung der Kinder aus?

Ein Migrationshintergrund wird als erhöhter Risikofaktor für eine positive Entwicklung der Kinder, somit auch der Identitätsentwicklung, angesehen. Kinder sind erschwerten Bedingungen, wie das Vorhandensein geringer sozioökonomischen Ressourcen oder dem Akkulturationsstress der Eltern ausgesetzt. Zusätzlich müssen sie sich mit zwei sich teilweise sehr unterscheidenden kulturelle Realitäten auseinandersetzen und sich dabei bikulturelle Kompetenzen aneignen, um eine ausgewogene Balance zwischen der Heimatkultur der Eltern und der Kultur des Aufnahmelandes zu finden. Dieses gesamte Paket bedeutet für Kinder eine zusätzliche psychische Belastung und Herausforderung, was sich negativ auf die weitere Identitätsentwicklung auswirken kann (vgl. Kap.2.2.3; vgl. Kap. 2.3.2).

Ausschlaggebend ist dabei das Verständnis, dass die Grundsteine für die Identität in den Kinderjahren gelegt werden und die Eltern dabei eine ausserordentlich prägende Rolle spielen. Da das Kind in seinen ersten Lebensjahren in enger Beziehung und Abhängigkeit seiner Eltern lebt und von ihnen grundlegend in seiner Wahrnehmung der Welt und seinem Selbst geprägt wird. Erst mit zunehmendem Alter, ab mittleren Kindesalter, wird das soziale Umfeld wie Peers mit ihren Aussagen und Rückmeldungen wichtig für das Kind (vgl. Kap.2.1.2). Kinder mit Migrationshintergrund wachsen in der kulturellen Umgebung ihrer Eltern und deren Heimatskultur auf und werden so in deren Heimatkultur verankert, was richtig und wichtig für die Identitätsbildung der Kinder ist. Problematisch ist dabei aber, dass sich die Kultur der Eltern in ihren Grundzügen, sei es in Normen, Werte, Erwartungen oder Sprache, mehr oder weniger stark von der Kultur des Aufnahmelandes unterscheidet. Ein Eintritt in diese neue kulturelle Umwelt, meist erst durch den Eintritt in den Kindergarten, kann für das Kind mit einem Kulturschock verglichen werden. Bis anhin konstante und vertrauenswürdige Umgangsformen, Normen, Werte oder Sprache ändern sich plötzlich und es werden neue Anforderungen wie auch Erwartungen, sei es durch die Lehrperson oder die Peers, an das Kind herangetragen, was beim Kind zu einer Verunsicherung seines Identitätsgefühls führen kann. Wobei das Ausmass des erlebten Unterschiedes und die vom Umgang der Eltern mit der Migration und der Wahl der Akkulturationsstrategie zusammenhängt (vgl. Kap. 2.3.1; vgl. Kap. 2.3.2). Das Zusammentreffen dieser zwei verschiedenen kulturellen Hintergründe kann zu Spannungen zwischen dem Kind und seinen Eltern wie auch dem Kind und der Umwelt führen, woraus sich weitere Schwierigkeiten für das Kind bilden. Diese werden vom Kind als zusätzliche Belastung und Herausforderung wahrgenommen, was sich wiederum negativ auf das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl des Kindes auswirken kann und zu einem Gefühl der Zwiespältigkeit führen kann (vgl. Kap. 2.3.2). Für den folgenden Prozess einer positiven Identitätsentwicklung ist von Wichtigkeit, dass das Kind

lernt eine Balance zwischen den beiden Kulturen zu finden und sich biculturelle Kompetenzen aneignet (vgl. Kap. 2.3.2). In diesem Prozess sind Kinder in vielen Fällen auf sich alleine gestellt, da den Eltern selbst ungenügend Ressourcen zur Verfügung stehen, ihre Kinder angemessen zu begleiten und zu unterstützen. Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass die Familie weiterhin einen prägenden Einfluss auf die Identitätsbildung des Kindes haben wird und dem Kind einen Ort der Sicherheit geben kann, was eine nicht unbedeutende Ressource ist (vgl. Kap. 2.2.3). Mit zunehmenden Alter nehmen auch die Rückmeldungen der sozialen Umwelt, sei es die der Peers oder einer Lehrperson, an Einfluss und Wichtigkeit für das Kind zu. Somit nimmt die Art der Aufnahme durch das soziale Umfeld an Bedeutung zu und beeinflusst die Identitätsentwicklung des Kindes und seine Findung der Balance zwischen den Kulturen massgeblich (vgl. Kap. 2.1.2; vgl. Kap. 2.3.1; vgl. Kap. 2.2.3).

Zusammengefasst wirken sich ein Migrationshintergrund und die daraus entstehenden Herausforderungen nicht nur verunsichernd auf das Identitätsgefühl des Kindes aus. Sondern führen auch zu Zwiespältigkeit im Zugehörigkeitsgefühl und können sich weitergehend negativ auf das Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken, welche aber ausschlaggebend für eine weitere positive Identitätsentwicklung sind. Somit sieht sich die Aussage, dass ein Migrationshintergrund ein Risikofaktor für die Entwicklung des Kindes ist, als bestätigt.

2. Mit welchen Umständen und Herausforderungen setzen sich Kinder mit Migrationshintergrund beim Eintritt in den Kindergarten auseinander?

Der Eintritt in den Kindergarten bedeutet für Kinder mit einem Migrationshintergrund eine Doppelbelastung. Der Kindergarteneintritt wird als ein kritisches Lebensereignis für das Kind angesehen, was an sich schon eine Herausforderung für es bedeutet und dessen Bewältigung massgeblichen Einfluss auf die weitere Entwicklung des Kindes hat. Zusätzlich erschwert wird der Kindergarteneintritt für Kinder mit Migrationshintergrund dadurch, dass dieser eine Konfrontation und Übergang in eine teilweise völlig neue kulturelle Umwelt für das Kind bedeutet, was eine Verunsicherung des Identitätsgefühls nach sich zieht (vgl. Kap. 2.3.3). Weiter können sich daraus folgende Herausforderungen für das Kind entwickeln (vgl. Kap. 2.3.2; vgl. Kap. 2.3.3):

- Die Suche einer Balance zwischen den beiden Kulturen, Aneignung von biculturellen Kompetenzen und den jeweiligen Anforderungen und Erwartungen.
- Das Leben zwischen zwei Kulturen führt häufig zu Spannungen zwischen den Ansprüchen der Kindergartenlehrperson, dem sozialen Umfeld und den Eltern. Das Kind versucht beiden Seiten gerecht zu werden, was zu zwiespältigen Gefühlen führt und einen Loyalitätskonflikt bedeutet.
- Kinder passen sich tendenziell schneller an dem neuen kulturellen Umfeld an, was zu einer akkulturativen Diskrepanz zwischen Eltern und Kind führen kann. Dies kann ein Konfliktpotenzial zwischen Kind und Eltern nach sich ziehen und/ oder zur Parentifizierung führen, was den Loyalitätskonflikt verstärkt und eine Überforderung für das Kind bedeutet.

- Weiter kann es auch zu Ablehnung und Diskriminierungserlebnissen des Kindes kommen. Sei es durch anderes Aussehen oder Missverständnisse, aufgrund unterschiedlicher, kulturell bedingter Verhaltensweisen oder mangelndem sprachlichen Verständnis.

3. Wie kann man das Kind mit Migrationshintergrund in der Psychomotorik in Bezug zur Identitätsentwicklung unterstützen?

Die Psychomotoriktherapie kann ein gutes Mittel sein, um ein Kind mit Migrationshintergrund in seinem Prozess der Identitätsfindung zwischen zwei Kulturen und den daraus folgenden Herausforderungen unterstützend zu begleiten. In dieser Arbeit ist ersichtlich geworden, dass ein Migrationshintergrund einen bedeutenden Einfluss auf das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung des Kindes hat. Da genau diese drei Komponenten eine Schlüsselfunktion für eine positive Identitätsentwicklung haben, ist es empfehlenswert neben der Begleitung der Balancefindung zwischen den zwei Kulturen den Förderschwerpunkt auf die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes, Selbstwertgefühls und Selbstwirksamkeitserwartung zu legen (vgl. Kap. 2.3.2; vgl. Kap. 2.3.5). Weiter hat das Kind in der Psychomotoriktherapie die Möglichkeit in einem geschützten Raum, der Ruhe und Sicherheit bedeutet, seine bi-kulturellen Kompetenzen zu erproben und zu erweitern.

Interventionsmethoden aus der Biografiearbeit, dem bewegungs- und erlebnisorientierten Ansatz oder auch aus dem spieltherapeutischen Ansatz können als Ausgangspunkt für den weiteren Verlauf der Psychomotoriktherapie sein.

4.2 Kritische Reflexion

Durch die Auswahl der Anwendung des Bilderbuches für Kinder mit Migrationshintergrund im Bezug zur Identitätsentwicklung wurde die Arbeit sehr umfangreich, wodurch diese Arbeit mehr ein Anriss der Thematik ist. Eine vertiefte und ausführlichere Recherche wäre sicherlich interessant gewesen, was aber den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Ferner ist mir bewusst, dass zu den einzelnen weiterführenden Anregungen der vertiefte theoretische Hintergrund und die Begründung fehlt. Weiter hat der ganze Gestaltungsprozess des Bilderbuches, das definieren der Thematik für die Geschichte über die ersten Skizzen der Illustrationen bis hin zur endgültigen Fertigstellung, mehr Zeit in Anspruch genommen als geplant. Da ich keine Erfahrung in der Gestaltung von Bilderbüchern und Kindergeschichten habe, wäre es sicherlich sinnvoll gewesen, das Bilderbuch einem Kindergartenkind mit Migrationshintergrund vorzulesen, um allenfalls Anpassungen in der Geschichte und Sprache vornehmen zu können. Um das Bilderbuch mit den weiterführenden Anregungen noch mehr auf die Bedürfnisse abzustimmen und zu überprüfen, ob die Anregungen die Identitätsentwicklung wirklich unterstützen, hätten diese in der Psychomotoriktherapie getestet werden müssen, was allerdings endgültig den zeitlichen Rahmen gesprengt hätte.

5. Ausblick

In einer weiterführenden Arbeit müsste grundsätzlich untersucht werden, ob sich das Bilderbuch und vor allem die weiterführenden Anregungen für die psychomotorische Praxis zur Förderung der Identitätsentwicklung von Kindern mit einem Migrationshintergrund eignet. Darüber hinaus müssten die Anregungen in ihrer Wirksamkeit für die Identitätsentwicklung überprüft werden. Was sich aber als schwierig gestalten könnte, da es sich bei den Anregungen nicht um klar definierte Übungen und Aufgaben handelt. Somit müsste man in einem ersten Schritt zu den jeweiligen Anregungen klar definierte Übungen oder Aufgaben kreieren und sie vor allem vertieft theoretisch begründen, da dies in dieser Arbeit zu kurz kam. In einem weiteren Schritt könnte das beispielsweise anhand eines Fragebogens für den Therapeuten oder das Kind die Wirksamkeit der Übungen evaluiert werden.

Literaturverzeichnis

- Adam, H. & Inal, S.** (2013). *Pädagogische Arbeit mit Migranten und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen*. Basel, Weinheim: Beltz Verlag.
- Aichinger, A. & Holl, W.** (2010). *Gruppentherapie mit Kindern. Kinderpsychodrama: Band 1*. (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Akhtar, S.** (2007). *Immigration und Identität. Bibliothek der Psychoanalyse*. Giessen: Psychosozial-Verlag
- Alt, C.** (2006). Milieu oder Migration – Was zählt mehr?. *DJI Bulletin 76. Jugend und Migration*. 3. 10 – 11.
- Berk, L.E.** (2011). *Entwicklungspsychologie*. (5.Aufl.) München: Pearson Studium.
- Berry, J. W.** (2007). *Akkulturation strategies and adaptation*. Ed.: J.E. Lansford, K. Deater-Deckard & M.H. Bornstein (Hrsg.). *Immigrant families in contemporary society*. New York: Guilford Press, S. 69 – 82.
- Bialystok, E.** (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *The Journal of Bilingualism, Language and Cognition*. 12. 3 – 11.
- Binswanger, T.** (2016). *Biografiearbeit in der Psychomotoriktherapie. Biografiearbeit zur Unterstützung der Identitätsbildung bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Bräutigam, B.** (2009). *Die Heilungskräfte der starken Wanja. Kinder- und Jugendliteratur in der Beratung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brett, D.** (1995). *Anna zähmt die Monster: therapeutische Geschichten für Kinder*. (3.Aufl.). Salzhause: iskopress.
- Bundesamt für Statistik.** (2017). *Migration und Integration. Bevölkerung nach Migrationsstatus*. Zugriff am 06.04.2018 unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>.
- Eggert, D.; Reichenbach, Ch. & Bode, S.** (2003). *Das Selbstkonzeptinventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. Dortmund: Borgmann.
- El-Mafaalani, A. & Toprak, A.** (2011). *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Engelbert-Michel, A.** (1998). *Das Geheimnis des Bilderbuches. Ein Leitfaden für Familie, Kindergarten und Grundschule*. (1.Aufl.). Frankfurt a.M.: Vrandes & Apsel Verlag.

- Ewers, H.** (2000). *Literatur für Kinder und Jugendliche: eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur, mit einer Auswahlbibliographie Kinder und Jugendliteraturwissenschaft*. München: Fink.
- Feld, K., Freise, J. & Müller, A.** (2005). *Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Sozialen Arbeit*. (2. Aufl.). Münster: LIT.
- Freytag, G.** (2003). *Die Technik des Dramas*. Berlin: Autorenhaus.
- Gahleitner, S. B., Katz-Bernstein, N. & Pröll-List, U.** (2013). Das Konzept des «Safe Place» in Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. *Resonanzen, E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychosomatischer Medizin, Psychotherapie, Supervision und Beratung*, 1 (2), 165 – 185. Zugriff am 09.05.2018 unter <http://www.resonanzen-journal.org/index.php/resonanzen/article/view/237>.
- Han, P.** (2016). *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven*. (4.Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Hannover, B. & Greve, B.** (2012). Selbst und Persönlichkeit. In: W. Schneider & U. Lindenberg (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. (S. 543 – 561). Basel: Beltz Verlag.
- Hauser, K.** (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Herwartz-Emden, L. & Küffner, D.** (2006). Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, neunter Jahrgang*. 2, 240 – 254.
- HfH, interkantonale Hochschule für Heilpädagogik** (2013). *Wissenschaftliches Arbeiten. Grundlagen und Rahmenvorgaben*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik: Zürich.
- Hobmair, H.** (2013). *Psychologie*. (5.Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Hölzle, C.** (2011). *Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit*. In: C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*. (2., durchgesehene Aufl.). (S. 31 – 54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien GmbH.
- Huesmann, A.** (2015). *Kinderbuch schreiben*. Zugriff am 14.02.2018 unter: <https://www.dieschreibtrainerin.de/kinderbuch-schreiben>.
- Jäkel, J. & Leyendecker, B.** (2008). Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*. 16, 12 – 51.
- Kasten, H.** (2008). *Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen*. Berlin: Cornelsen.
- Kasten, H.** (2009). *4 – 6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. (2. vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

- Kasten, H.** (2014). *Entwicklungspsychologie. Lehrbuch für pädagogische Fachkräfte.* (1.Aufl.). Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.
- Katz-Bernstein, N.** (1996). Das Konzept des Safe-Place – ein Beitrag zur Praxeologie integrativer Kinderpsychotherapie. In B. Metzmacher, H. Petzold & H. Zaepfel (Hrsg.). *Praxis der Integrativer Kindertherapie* (S. 111 – 141). Paderborn: Junfermannsche.
- Keeley, B.** (2010). *Internationale Migration. Die menschliche Seite der Globalisierung.* Boon: Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung.
- Keller, H.** (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung.* Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kizilhan, J.** (2005). *Migrationserfahrungen als Ausgangspunkt von Biografiearbeit.* Forum Erziehungshilfen, 3, 140 – 143.
- Kray, J. & Schaefer, S.** (2012). Mittlere und späte Kindheit. In: W. Schneider & U. Lindenberg (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie.* (7. vollständig überarbeitete Aufl.). (S. 211 – 233). Basel: Beltz.
- Kugler, S.** (2011). *Die fünf Säulen der Identität nach H.G. Petzold.* Zugriff am 11.04.2018 unter http://www.daju.ch/files/daju_ch/files_kurse/dokumente/Jusesotagungen/Juseso%20Herbst%202015/Petzold.pdf.
- Lattschar, B. & Wiemann, I.** (2013). *Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit.* (4.Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Leyendecker, B. & de Houwer, A.** (2011). Frühe bilinguale und bikulturelle Erfahrungen – Kindheit in zugewanderten Familien. In: H. Keller (Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung.* (S. 178 – 217). Bern: Huber.
- Leyendecker, B.** (2012). *Zuwanderung, Diversität und Resilienz – eine entwicklungspsychologische Perspektive.* In: M. Matzner (Hrsg.). *Handbuch Migration und Bildung.* (S. 57 – 72). Basel: Beltz.
- Mähler, C.** (2005). Die Entwicklung des magischen Denkens. In Guldemann, T. & Hauser, B. (Hrsg.). *Bildung 4 – bis 8-jährige Kinder.* (S. 30 – 40). Münster: Waxmann.
- Makarova, E.** (2008). *Akkulturation und kulturelle Identität. Eine empirische Studie unter Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz.* (1.Aufl.) Bern: Haupt Verlag.
- Markowetz, R.** (1998). Identitätsentwicklung und Pubertät – über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen. In: G. Cloerkes & R. Markowetz (Hrsg.). *Soziologie der Behinderten. Ein Reader zur Vertiefung behindertensoziologischer Fragestellungen.* Schindele: Universitätsverlag C. Zugriff am 30.04.2018 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/markowetz-identitaetsentwicklung.html>.

Martschinke, S. (2011). *Identitätsentwicklung und Selbstkonzept*. In: W. Einsiedler; M. Götz; A. Hartinger; F. Heinzel; J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 257 – 260). (3.Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Phinney, J. S., Ong, A. & Madden, T. (2000). Cultural values and intergenerational value discrepancies in immigrant and non-immigrant families. *Journal of Child Development*, 71, 528 – 539.

Pinquart, M., Scharzer, S. & Zimmermann, P. (2011). *Entwicklungspsychologie. Kindes- und Jugendalter*. Bern: Hogrefe Verlag.

Psychologie-Lexikon (n.d.). *Selbstsicherheit, Selbstvertrauen*. Zugriff am 21.05.2018 unter <https://psylex.de/psychologie-lexikon/persoenlichkeit/selbstsicherheit.html>.

Räss, A. (2017). *Merina und Dylan: Abenteuer unter Wasser. Ein interaktives Bilderbuch für die psychomotorische Prävention im Wasser*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Rogers, C. R. (1959/1991). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GwG Verlag.

Ruhe, H. G. (2014). *Praxishandbuch Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. (3.Aufl.). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Staatssekretariat für Migration – SEM (2017a). *Flüchtlingsbegriff und Asylrecht*. Zugriff am 13.04.2018 unter <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/asyl/asyl/asylrecht.html>.

Staatssekretariat für Migration – SEM (2017b). *Migrationsbericht 2016*. Zugriff am 13.04.2018 unter <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/publiservice/berichte/migration/migrationsbericht-2016-d.pdf>.

Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.

Thiele, J. & Doonan, J. (2000). *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Oldenburg: Isensee.

Thiele, J. & Steitz-Kallenbach, J. (2003). *Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Basel: Herder.

Thiele, J. (2003). *Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenburg: Isensee.

Thiele, J. (2013). Zwischen Bilderbuch und Kunst. Überlegungen zu dem schwierigen Verhältnis von Kind und Kunst im Medium Buch. In I.Kruse & A. Sabisch (Hrsg.). *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. (S. 35 – 51). München: kopaed.

Walsh, S., Shulman, S., Bar-On, Z. & Tsur, A. (2006). The role of parentification and family climate in adaptation among immigrant adolescents in Israel. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 321 – 350.

Weinberger, S. (2015). *Kindern spielend helfen – Einführung in die Personenzentrierte Spielpsychotherapie*. (6. überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Weiss, G. (2008). Therapeutische Geschichten. In S. Traudel & G. Weiss (Hrsg.). *Heilpädagogische Spieltherapie. Konzepte – Methoden – Anwendung*. (S. 140 – 153). Stuttgart: Klett-Cotta.

Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. (1.Aufl.). Freiburg: Herder.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Komponenten der Identität nach Hausser (vgl. Markowetz, 1998)	11
Tab. 2: Push- und Pull-Faktoren der Migration	19
Tab. 3: Groben Aufbau der Geschichte	44

Tab. 2 und 3 wurden von der Verfasserin selbst erstellt.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Identitätszustände nach Marcia	9
Abb. 2: 5 Säulen der Identität nach H. Petzold (Kugler, 2011)	10

Abb. 1 wurde von der Verfasserin selbst erstellt.

Anhang

Aufbau der Geschichte:

Akt	Szenenbeschreibung (Stichworte)	Bezug zu ausgewählten Themen
I	Kleiner Wüstenfuchs zu Hause in Wüstenhöhle bei Mama.	Zuhause als Ort der Sicherheit und Geborgenheit.
	Kann nicht schlafen. Aufgeregt und in freudiger Erwartung, da erstes Mal in Waldschule geht.	Vorfreude auf Kindergarteneintritt.
	Erstes Mal im Wald: Neugierig, aber auch unheimlich, beängstigend. Mama gibt Sicherheit. Geht optimistisch zu anderen Rotfüchsen.	Eintritt in neue Umwelt.
II	Irgendwie anders im Aussehen: Rotfüchse stellen Fragen, machen Bemerkungen zu Aussehen (helles Fell, grosse Ohren, etc.).	Verunsicherung durch Rückmeldungen der Umwelt, sich mit anderen Vergleichen
	Irgendwie anders in Fähigkeiten – «Wettrennen»: Kleiner und darum nicht so schnell. Wird von gemeinem Rotfuchs ausgelacht	Verunsicherung durch Rückmeldungen der Umwelt, Diskriminierungserlebnis
	Irgendwie anders in Fähigkeiten – «Versteckis»: Felltarnung nicht gleich wie in Wüste, Rotfüchse finden ihn sofort. Gemeiner Rotfuchs lacht ihn aus.	Verunsicherung durch Rückmeldungen der Umwelt, Diskriminierungserlebnis
III	«Ich bin anders» - kleiner Wüstenfuchs glaubt den anderen Füchsen, was sie über ihn sagen. Fragt sich, ob überhaupt ein richtiger Fuchs ist. Traurig und allein.	Verunsicherung der Zugehörigkeit, Gefühl des Alleinseins
	Rennt in Wald, will nach Hause. Verläuft sich. Fühlt sich ganz alleine.	Gefühl des Alleinseins
IV	Findet gemeinen Rotfuchs, der sich verlaufen hat. Rotfuchs meint das grosse Ohren des kleinen Wüstenfuchses gut hören könnten.	Entdecken von eigenen Fähigkeiten → Stärkung des Selbstvertrauens & des Selbstkonzepts
	Grosse Ohren hören gut. Hört andere Füchse	Entdecken von eigenen Fähigkeiten → Stärkung des Selbstvertrauens & des Selbstkonzepts
	Freundschaft mit Rotfuchs und findet dank grossen Ohren des kleinen Wüstenfuchses zurück.	Nicht mehr allein. Freundschaft.
V	Kleiner Wüstenfuchs ist Held, weil Rotfuchs gerettet. Kommt zum Schluss: Bin zwar irgendwie anders, aber trotzdem ein richtiger Fuchs.	Zugehörigkeitsgefühl in eine Gruppe, Vertrauen in eigene Fähigkeiten → sicheres Identitätsgefühl

	Zuhause bei Mama in der Wüstenhöhle, träumt von Wald	Zuhause als Ort der Sicherheit und Verbindung zwischen zwei Welten
--	--	--

Einige Impressionen aus dem Gestaltungsprozess des Bilderbuches

Ausgestaltung der Rahmenbedingungen der Geschichte durch Skizzen.



Suche nach passender Fuchs-Art für den Hauptcharakter



Festlegung auf Wald und Wüste für den Rahmen der Geschichte.



Ausgestaltung des Hauptcharakters, der kleine Wüstenfuchs.



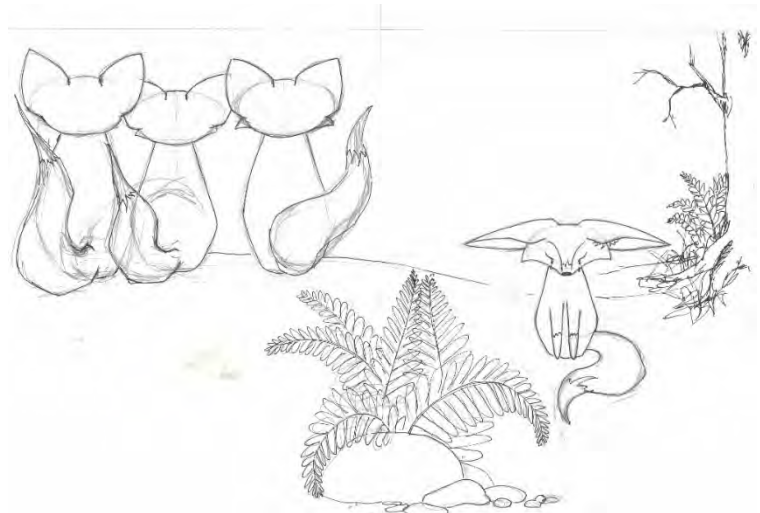
Ausgestaltung des kleinen Rotfuchses.

Nach Festlegung der Rahmenbedingungen wurden erste Skizzen verfasst, die in einem weiteren Schritt auf einem A3-Paper ausgearbeitet wurden. Danach wurde die grosse Skizze auf ein Aquarellpapier übertragen und anschliessend mit Aquarellfarben ausgemalt. In einem letzten Schritt wurden die Schatten und feinen Details mit Farbstifte in die Aquarellzeichnung hineingemalt.



Erste Skizzen zu den einzelnen Szenen in das Sketchbook. Hier ist die 1. Szene des Akt III abgebildet.

Detaillierte Ausarbeitung der Skizze auf ein A3-Papier.



Fertig gemaltes Bild. Anschliessend wurden die Bilder eingescannt und am Computer zugeschnitten und einzelne Verbesserungen in einem Fotobearbeitungsprogramm durchgeführt.

Weiterführende Anregungen

Fuchshöhle bauen	
Förderziel	Erleben von Sicherheit, Geborgenheit & Stabilität
Beschreibung	<p>Es wird in einem spielerischen Rahmen mit dem Kind zusammen aus verschiedensten Materialien (z.B. Tücher, Kissen, Schaumstoffklötze, etc.) eine Fuchshöhle gestaltet. Wo und wie die Höhle gebaut wird, ist dem Kind überlassen. Je nach Bedürfnis des Kindes kann eine beobachtende oder begleitende Rolle bis hin zur aktiven Mithilfe eingenommen werden.</p> <p>Material: Tücher, Schaumstoffklötze, Matten, Wäscheklammern, Schnüre, etc.</p>
Entspannungsgeschichten	
Förderziel	Erleben von Sicherheit, Geborgenheit & Stabilität
Beschreibung	<p>Das Kind wird an einem gemütlichen Ort auf eine kleine Fantasiereise, als kleiner Wüstenfuchs, in den Wald geschickt. Das Kind wird aufgefordert sich hinzulegen oder ruhig hinzusetzen und wenn möglich seine Augen zu schliessen, während man die Geschichte erzählt. Das Ziel ist es, dass sich das Kind während der Geschichte entspannen und zentrieren kann. Folgend ein mögliches Beispiel:</p> <p><i>«Schliesse deine Augen und stell dir vor, du bist ein kleiner Wüstenfuchs. Er ist ganz aufgeregt, weil er heute zum ersten Mal im Wald ist. Er entdeckt einen Vogel, der auf einen Ast flattert. Aber vor lauter Aufregung weiss der kleine Wüstenfuchs nicht, was er jetzt machen soll. Darum steht er einfach da und lauscht. Er atmet ganz ruhig ein und aus. Er hört das Gezitscher des Vogels. Er pfeift eine wirklich schöne und fröhliche Melodie. Der kleine Wüstenfuchs steht ganz ruhig und beobachtet den Vogel. Er atmet noch einmal ganz tief ein und aus. Danach setzt er sich leise ins Moos und sieht, wie der Vogel davonfliegt.»</i></p> <p>Die Geschichte kann nach Lust und Laune umgeändert oder erweitert werden.</p>
Stärkend Ermutigen	
Förderziel	Stärkung des Selbstkonzepts, Selbstwertgefühls & der Selbstwirksamkeitserwartung
Beschreibung	<p>Diese Karte sieht sich eher als möglicher Tipp für die therapeutische Haltung in Bezug auf «Lob». Lob oder eher Ermutigung kann ein gutes Mittel sein, um Kinder in ihrem Selbstwertgefühl oder auch in dem Selbstkonzept zu fördern.</p> <p>Was beinhaltet eine Ermutigung:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Kompetenz des Kindes wird betont. D.h. es wird nicht direkt das Ergebnis gelobt, sondern der Prozess und die Anstrengung des

	<p>Kindes soll betont werden. Beispiel: <i>«Wow, so hoch hinaufzuklettern sieht ganz schön schwierig aus, du bist ja ein richtig Mutiger. Bald hast du es geschafft!»</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konkrete situations- und handlungsbezogene Dinge sollen hervorgehoben werden. Am besten, wenn man sich gerade in der Situation selbst befinden. Beispiel: <i>«Du zeichnest ganz ruhig und konzentriert. Wie viele Farben und Details du benutzt!»</i> ▪ Ehrliche Ermutigung. Dem Kind und sich selbst gegenüber ehrlich bleiben. Beispiel: <i>«Das hat viel Mut gebraucht. Es freut mich, dass du so mutig bist und es versucht hast.»</i> ▪ Es muss nicht zwingend eine Beurteilung sein, was das Kind gemacht hat. Sondern es können einfach nur Tatsachen sein, die man in der Ermutigung erwähnt. Beispiel: <i>«Du bist heute zum ersten Mal bis zuoberst auf die Sprossenwand geklettert.»</i> ▪ Nonverbale Aufmerksamkeit und Wertschätzung durch Beobachtung, Lächeln, Nicken, etc.
Wüstenschatztruhe	
Förderziel	Stärkung des Selbstkonzepts & Selbstwertgefühls
Beschreibung	<p>Mit dem Kind zusammen wird eine Schatztruhe aus Papier gebastelt. Anschliessend werden die Fähigkeiten und Stärken des Kindes als Schatz in Form von Edelsteinen oder Goldstücken zusammen mit dem Kind gesammelt.</p> <p>Dies kann beispielsweise anhand eines Rückblickes am Ende der Therapiektion in einem reflektiven Gespräch mit dem Kind geschehen. Fragen wie: <i>«Was hast du heute besonders gut gekonnt?»</i> oder <i>«Wo warst du heute besonders mutig?»</i>, können sich dabei eignen. Anschliessend darf sich das Kind einen Edelstein aussuchen, der für die erwähnte Fähigkeit/Situation steht, welcher in die Schatztruhe gelegt wird. So füllt sich die Schatztruhe im Verlaufe der Therapie mit Schätzen des Kindes.</p> <p>Material: <i>künstliche Edelsteine, festes Papier, Schere, Leim & Schatztruhe-Vorlage (im Internet z.B. unter «Vorlage Schatztruhe falten» zu finden)</i></p>
Weitere Abenteuer des kleinen Wüstenfuchses	
Förderziel	Je nach Ausgestaltung der therapeutischen Geschichte; Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung oder interkulturellen Kompetenzen
Beschreibung	Mit dem Hauptcharakter der Bilderbuchgeschichte können therapeutische Geschichten gestaltet werden, in denen der kleine Wüstenfuchs neue Abenteuer und Herausforderungen im Wald erlebt und erfolgreich löst. Der Charakter des kleinen Wüstenfuchses soll dabei die Persönlichkeit des Thera-

	<p>piekindes widerspiegeln und sich weiterführend mit ähnlichen oder gleichen Herausforderungen und Schwierigkeiten, welche das Therapiekind gerade erlebt, auseinandersetzen. Anhand dieser Geschichten kann man dem Kind indirekt mögliche Lösungsstrategien zeigen oder ihm einfach vermitteln, dass es in seinen Herausforderungen nicht alleine dasteht. Detaillierte Ausführungen und Beispiele zu therapeutischen Geschichten sind im Buch «Anna zählt Monster. Therapeutische Geschichten für Kinder» von Doris Brett zu finden.</p>
Bewegungslandschaft zu Wald und/oder Wüste	
Förderziel	Stärkung des Selbstkonzepts & der Selbstwirksamkeitserwartung
Beschreibung	<p>Es wird eine kleine Bewegungslandschaft zum Thema Wüste oder Wald im Therapieraum aufgestellt. Dem Kind, in der Rolle des kleinen Wüstenfuchses, wird die Möglichkeit gegeben, diese Landschaft zu erkunden, zu entdecken und auszuprobieren.</p> <p>Bei der Auswahl der Bewegungsposten ist wichtig zu berücksichtigen, dass möglichst viele Wahrnehmungs- und Bewegungsarten angesprochen werden sollen. Folgend einige mögliche Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Springen: Matte unter Kletterwand zum hinunterspringen ▪ Rollen & drehen: hohler Baumstamm: grosse Röhre (Durchmesser ca. 80 cm) ▪ Schaukeln & schwingen: Affenschwanz als Liane ▪ Klettern: Felsenklettern; dicke Matte wird an Sprossenwand befestigt. Mithilfe von herunterhängenden Seilen kann hinaufgeklettert werden. ▪ Rutschen: Waldrutschbahn aus Bänkli ▪ Balancieren: Floss: Kind steht auf Matte, die auf Bällen liegt. <p>Ideen für mögliche Bewegungsposten sind im Kartenset «Mut tut gut. Bewegen, riskieren, erleben» von Hansruedi und Eva Baumann zu finden.</p>
Spiel: «Finde den kleinen Fuchs»	
Förderziel	Stärkung des Selbstkonzepts & des Selbstwertgefühls
Beschreibung	<p>Das Spiel funktioniert ähnlich wie Blinde Kuh. Das Kind spielt den kleinen Wüstenfuchs, der den Rotfuchs finden muss. Dabei werden ihm die Augen verbunden. Die Mitspieler (Therapeut/in oder anderes Kind) stellen sich irgendwo im Raum hin und machen mit einem Instrument (Trommel, Glocke, etc.) ein Geräusch. Nach dem Spielstart dürfen sich die Rotfüchse (Mitspieler) nicht mehr bewegen. Nun muss der kleine Wüstenfuchs, also das Kind mit den verbundenen Augen, dem Geräusch folgen, bis es die jeweiligen Personen gefunden hat.</p> <p>Material: Augenbinde & Instrumente</p>

Gestaltung eines Lebensbuches	
Förderziel	Förderung des Identitätsgefühls Stärkung des Selbstwertgefühls & der Selbstwirksamkeit
Beschreibung	<p>Zu Beginn der Therapie kann mit dem Kind ein Lebensbuch gestaltet werden, in dem im Verlaufe der Therapie verschiedenste Fotos, Zeichnungen, etc. von Erlebnissen oder Ereignissen, welche für das Kind wichtig sind, hinzugefügt werden. Die Erlebnisse müssen nicht zwingend direkt aus der Therapie stammen. Es soll vor allem ein Buch für das Therapiekind sein.</p> <p>Zu Beginn der Therapie könnte beispielsweise wie folgt gestartet werden: <i>«Ich würde gerne mit dir ein Buch machen, in dem wir viele Dinge von dir sammeln, wer du bist, was du so machst und was du so erlebt hast»</i>. Das Kind darf die Titelseite selbst gestalten. Hierzu kann es ein Foto von sich machen lassen und den Rahmen darum herum gestalten. Folgend könnte man einen Steckbrief zum Kind oder eine Zeichnung seiner Familie beifügen. Das weiterführende Ausfüllen soll in enger Zusammenarbeit mit dem Kind stattfinden.</p>
Rollenspiel: «der kleine Wüstenfuchs entdeckt den Wald»	
Förderziel	Stärkung des Selbstwertgefühls & der Selbstwirksamkeitserwartung Erproben von interkulturellen Kompetenzen
Beschreibung	<p>Für diese Anregung ist eine Gruppengröße von 2 Kindern besser geeignet, es ist aber auch möglich nur mit einem Kind zu spielen. Es wird ein Rollenspiel im Rahmen einer Entdeckungsreise des Waldes gespielt. Die Kinder übernehmen die Rolle der kleinen Füchse, welche den Wald erkunden gehen oder einfach im Wald spielen. Was innerhalb dieses Rahmens sonst noch an Spielhandlung geschieht, ist den Kindern überlassen.</p> <p>Vor dem Beginn des Spiels muss mit den Kindern zusammen eine klare Rollenverteilung geschehen und es können schon einige Spielhandlungen abgemacht werden. Bei der Rollenwahl wird den Kindern überlassen, ob sie einen Wüstenfuchs oder einen Rotfuchs spielen möchten. Der/die Therapeut/in begleitet das Spiel verbal oder spielt, wenn es der Wunsch der Kinder ist, direkt mit. In einem weiteren Schritt wird dann die Szene mit den Kindern zusammen gestaltet. Es können Höhlen gebaut werden oder Klettergerüst, Rutschbahn oder weiteres aufgestellt werden. Natürlich ist es auch möglich die Szene schon vor Therapiebeginn vorzubereiten.</p> <p>Danach kann das Spiel gestartet werden, indem die Kinder in ihre Höhlen gehen und Musik laufen gelassen wird, als Zeichen für den Spielstart. Das Gleiche kann man auch zum Abschluss des Spiels machen.</p> <p>Genauere Erläuterungen sind in den Büchern «Kindern spielend helfen – Einführung in die Personenzentrierte Spielpsychotherapie» von Sabine</p>

	Weinberger oder «Gruppentherapie mit Kindern. Kinderpsychodrama: Band 1» von Alfons Aichinger und Walter Holl zu finden.
Länderjournal	
Förderziel	Förderung des Identitätsgefühls
Beschreibung	<p>Mit dem Kind zusammen werden Blätter/Plakate gestaltet, in denen das Heimatland und die Schweiz einander gegenübergestellt und thematisiert werden. Folgend einige Vorschläge für mögliche Vergleiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Wo befinden sich die Länder?</i> ▪ <i>Landschaftsvergleich?</i> ▪ <i>Mein Lieblingssessen aus der Schweiz und aus dem Heimatsland?</i> ▪ <i>Welche Tiere leben dort/hier?</i> ▪ <i>Wichtige Familienangehörige: Wer in welchem Land wohnt.</i> ▪ <i>Musik aus den zwei Ländern</i> ▪ <i>Sprache</i> ▪ <i>Etc.</i> <p>Die Gestaltung der Blätter ist der Kreativität des Kindes und des Therapeuten überlassen. Es können verschiedenste Materialien wie Stoffe, Papier, Wasserfarben oder Fotos verwendet werden. Eine gute Möglichkeit wäre auch die Eltern mit einzubeziehen. Weitergehend könnte auch beim Lieblingsessen mit dem Kind zusammen gekocht oder gebacken werden.</p> <p>Das Endprodukt könnte beispielsweise dem Lebensbuch hinzugefügt werden.</p>
Körpersteckbrief «Das bin ich»	
Förderziel	Stärkung des Selbstkonzepts
Beschreibung	<p>Kind legt sich auf ein grosses Blatt Papier (evtl. müssen mehrere A3-Blätter aneinandergeklebt werden) und der/die Therapeut/in fährt mit einem Stift den Körper nach. Danach werden verschieden Informationen zu Name, Alter, Aussehen, Hobbies mit dem Kind gesammelt und kreativ in den Körperumriss gezeichnet, geklebt oder geschrieben.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Name: Wenn Kind noch nicht schreiben kann, kann es für sich ein Symbol oder einen Gegenstand aussuchen und diesen direkt aufkleben (wenn möglich), ansonsten aufzeichnen oder als Foto ankleben. ▪ Geburtsdatum ▪ Aussehen: Haarfarbe kann mit passender Wolle/Garn aufgeklebt werden. Die Augenfarbe können mit Wasser- oder Gouachefarben gezeichnet werden. Es kann die Körpergrösse gemessen und auf das Paper geschrieben werden. etc.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Was mache ich am liebsten? Nach den Lieblingsbeschäftigungen des Kindes fragen und diese mit Fotos oder Bildern aus Zeitschriften auf Körper kleben. Ort wird immer vom Kind gewählt. <p>Die erwähnten Punkte können nach Gutdünken erweitert werden mit: Wer gehört zu meiner Familie?, Geschlecht, Fähigkeiten, etc. Das Ziel ist, dass der Körperumriss zum Schluss möglichst ausgefüllt ist.</p>
Körperbild	
Förderziel	Stärkung des Selbstkonzepts & des Selbstwertgefühls
Beschreibung	<p>Das Kind zeichnet (Farb-, Filzstifte; Wasserfarbe, Neocolor, etc.) sich selbst auf ein grosses Blatt Papier. Von der Zeichnung ausgehend können einzelne Körperteile zusätzlich spielerisch vertieft werden. Indem das Kind gefragt wird, welches Körperteil es schon gut kennt, oder welches Körperteil eine besondere Fähigkeit/Stärke hat. Mit dem genannten Körperteil könnte beispielsweise gestartet werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hände: Händeabdruck im Salzteig, den Salzteig macht das Kind selbst. ▪ Füsse: Einen Barfussweg gestalten ▪ Ohren: Spiel «Such den Fuchs» ▪ Mund: Degustation verschiedener Lebensmittel (z.B. zum Thema Wald: Beeren, Honig, etc.) und herausfinden was es ist. <p>Die einzelnen Körperteile immer mit Fähigkeiten des Kindes verbinden. Wie beispielsweise «<i>Meine Augen können viele Details sehen</i>» oder «<i>Meine Ohren können gut Geräusche unterscheiden</i>».</p>

~ Jael Bösch ~

Der kleine Wüstenfuchs geht heute zum ersten Mal in den grossen, grünen Wald. Dort lernt er andere Fuchskinder kennen. Aber irgendwie ist er anders als diese...

Der kleine Wüstenfuchs

Irgendwie anders und trotzdem gleich



Text & Illustrationen ~ Jael Bösch

Der kleine Wüstenfuchs

Irgendwie anders und trotzdem gleich



«Aufstehen, Mama!», kräht der kleine Wüstenfuchs und stupst ungeduldig seine Mama in die Seite. Er kann nicht mehr schlafen. Er ist einfach viel zu aufgeregt! Denn heute ist ein ganz besonderer Tag. Heute geht er zum ersten Mal in die Waldschule. In die Waldschule dürfen nur die grossen Füchse. Und der kleine Wüstenfuchs gehört jetzt endlich dazu. Darauf ist er richtig stolz.





Endlich steht Mama auf und es kann losgehen! Aufgeregt springt der kleine **Wüstenfuchs zum Höhleneingang**. Dort...dort in der Ferne sieht er den grossen grünen Wald. Dorthin wird er heute gehen. Sein kleiner Körper vibriert vor freudiger Erwartung.

Als die beiden den Wald erreicht haben, werden die Augen des kleinen Wüstenfuchses immer grösser. Alles ist neu und es gibt so viel zu sehen. Noch nie hat er so viel Grün gesehen! Der kleine Wüstenfuchs schaut auf zu den grossen Bäumen. Sie sind riesig! Und die dunklen **Schatten überall sind... unheimlich. Auf einmal fühlt er sich nicht mehr** so gross und drückt sich etwas näher an seine Mama. Gut, dass sie bei ihm ist!



Plötzlich spitzt der kleine Wüstenfuchs seine Ohren. Er hat Etwas gehört. Eine Gruppe anderer kleiner Füchse spielt auf einer Waldlichtung. Mama stupst ihn liebevoll mit der Nase an. Sie muss jetzt gehen. Nun bekommt der kleine Wüstenfuchs doch ein kleines bisschen Angst. Aber er nimmt all seinen Mut zusammen und springt zu den anderen Füchsen.

Die anderen Fuchskinder begrüßen ihn nicht. Sie schauen ihn nur mit grossen Augen an und sagen kein Wort. Irgendetwas ist komisch, denkt sich der kleine Wüstenfuchs unsicher.

Plötzlich sagt ein Fuchskind: «Was für ein Fuchs bist du? Du siehst komisch aus.»


Ein anderer Fuchs flüstert: «Dein Fell ist ja gar nicht rot. Echte Füchse sind doch rot!»

Ein anderer fragt: «Warum bist du so klein?»

Ein gemeiner kleiner Fuchs lacht und sagt: «Schaut mal seine grossen Ohren. Die sind so gross wie Elefantenoohren». Jetzt lachen alle Rotfüchse und rufen: «Elefantenoohr, Elefantenoohr.»

Der kleine Wüstenfuchs lässt den Kopf hängen und bleibt stumm. Irgendwie ist er anders. Und er schämt sich für seine Elefantenoohren.






«Lasst uns ein Wettrennen machen», ruft ein Rotfuchs. Das lässt sich der kleine Wüstenfuchs nicht zweimal sagen. Denn er kann gut rennen. Wie der Blitz schiesst er los und rennt und rennt. So schnell wie er kann. Aber die anderen Rotfüchse holen ihn schnell ein.

«Wartet auf mich», keucht der kleine Wüstenfuchs.
Der gemeine Rotfuchs lacht nur: «Du bist viel zu klein und viel zu langsam mit deinen kurzen Beinen, Elefantenohr.»

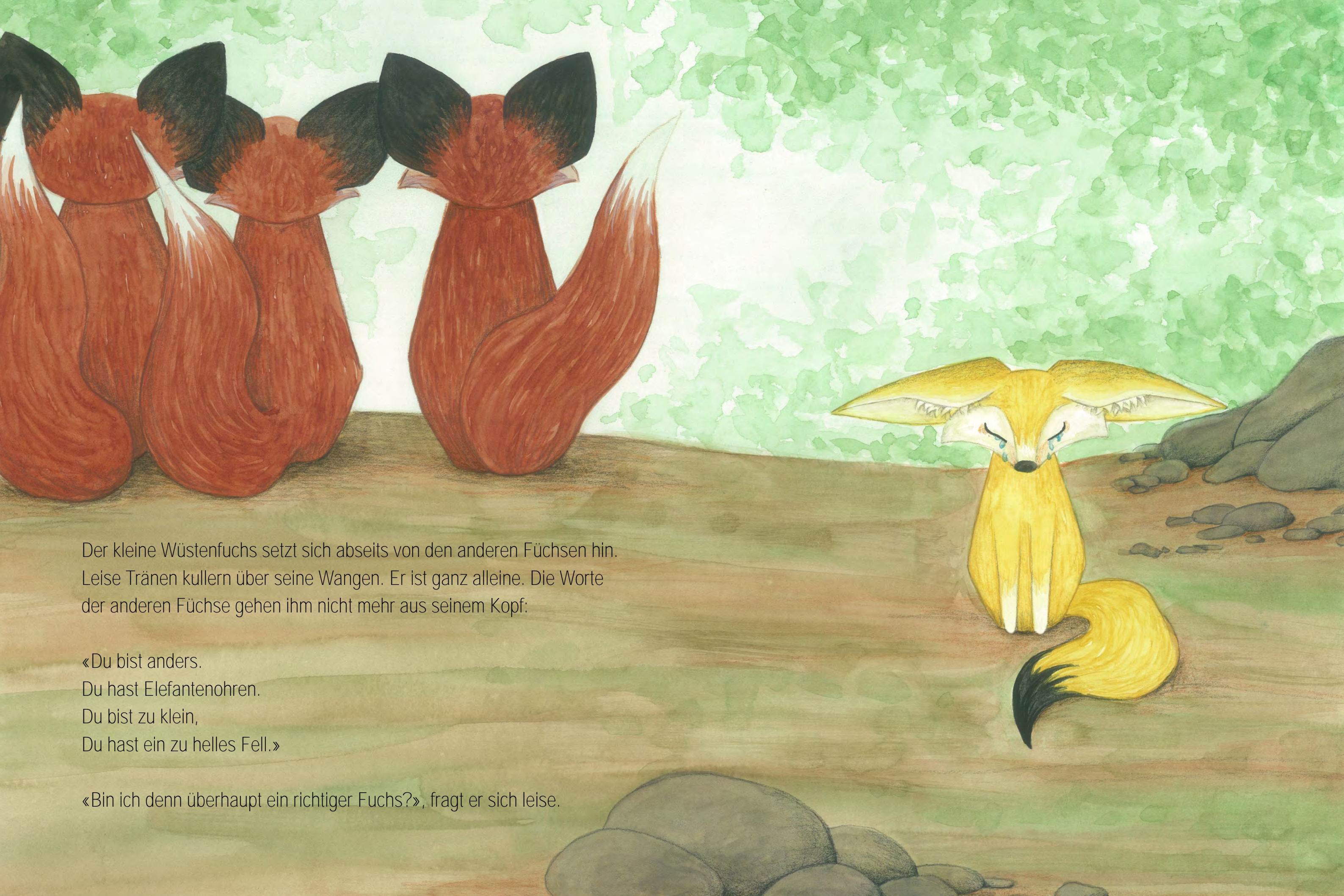
Der kleine Wüstenfuchs bleibt stumm. Traurig lässt er seinen Kopf hängen. Irgendwie ist er anders. Und er schämt sich, dass er so klein ist.



«Lasst uns Verstecken spielen», ruft ein anderer Rotfuchs. Das lässt sich der kleine Wüstenfuchs nicht zweimal sagen. Er kann sich gut verstecken, denn sein helles Fell ist eine gute Tarnung. Rasch drückt er sich in eine Kuhle am Boden. Aber die anderen Rotfüchse finden ihn immer als erstes.

«Warum findet ihr mich so schnell?», fragt der kleine Wüstenfuchs. Der gemeine Rotfuchs lacht nur: «Dich sieht man sofort. Dein Fell ist viel zu hell. Ein Fuchs der sich nicht tarnen kann ist kein richtiger Fuchs. Elefantenohr.»

Der kleine Wüstenfuchs bleibt stumm. Traurig lässt er seinen Kopf und die Ohren hängen. Irgendwie ist er anders. Und er schämt sich für sein helles Fell.



Der kleine Wüstenfuchs setzt sich abseits von den anderen Füchsen hin. Leise Tränen kullern über seine Wangen. Er ist ganz alleine. Die Worte der anderen Füchse gehen ihm nicht mehr aus seinem Kopf:

«Du bist anders.
Du hast Elefantenohren.
Du bist zu klein,
Du hast ein zu helles Fell.»

«Bin ich denn überhaupt ein richtiger Fuchs?», fragt er sich leise.

Traurig rennt der kleine Wüstenfuchs in den grossen Wald. Er will zu Mama. Zu seiner Höhle in der Wüste. Der Wald um ihn herum ist goss und finster. Wieder fühlt er sich ganz alleine. Und plötzlich weiss er auch nicht mehr, wo er ist. Der kleine Wüstenfuchs hat sich verlaufen und er hat Angst.

Auf einmal zuckt der kleine Wüstenfuchs zusammen. Denn da... da ist was! Ein Geräusch! Ein leises, zitteriges Wimmern. Der kleine Wüstenfuchs spitzt seine grossen Ohren. Er nimmt seinen ganzen Mut zusammen und folgt dem Geräusch.





Als der kleine Wüstenfuchs das Geräusch findet, werden seine Augen kugelrund vor Überraschung. Das leise Wimmern kommt vom dem gemeinen kleinen Rotfuchs, der sich unter einem Farn versteckt hat und vor Angst zittert.

«Was machst du denn hier, so ganz alleine?», fragt der kleine Wüstenfuchs. Der kleine gemeine Rotfuchs sagt mit zittriger Stimme: «Ich habe die anderen Füchse verloren. Und jetzt finde ich nicht mehr zurück». Der kleine Wüstenfuchs hat Mitleid mit dem gemeinen kleinen Rotfuchs. Irgendwie ist der kleine Rotfuchs gar nicht mehr gemein.

Angestrengt überlegt der kleine Wüstenfuchs. Wie kann er dem kleinen Rotfuchs nur helfen? Wie finden sie den Weg zurück durch den dunklen Wald?

Plötzlich sagt der kleine Rotfuchs schüchtern: «Deine grossen Ohren hören sicher gut. Vielleicht kannst du die anderen Füchse ja hören?» Der kleine Wüstenfuchs schaut den kleinen Rotfuchs mit grossen Augen an. Stimmt. Seine Elefantenohren können gut hören.



Der kleine Wüstenfuchs nickt: «Ich versuch's mal». Mutig schliesst er seine Augen und spitzt seine grossen Ohren. Sie bewegen sich nach vorne und zur Seite und wieder nach vorne.

Und tatsächlich: Die grossen Ohren des kleinen Wüstenfuchses hören so gut, dass er die anderen Rotfüchse in der Ferne hören kann. Staunend meint der kleine Rotfuchs: «Deine grossen Ohren hören sogar besser als meine Ohren. Du bist ein richtiger Fuchs!» Auf einmal ist der kleine Wüstenfuchs richtig stolz auf seine grossen Ohren.



Und so machen sich die beiden kleinen Füchse auf den Rückweg durch den grossen Wald. Der kleine Wüstenfuchs lauscht und folgt dem Geräusch der anderen Rotfüchse. Der Wald ist immer noch gross, aber nicht mehr so dunkel und unheimlich. Denn der kleine Wüstenfuchs ist nicht mehr alleine. Er hat jetzt einen Freund, den kleinen Rotfuchs, an seiner Seite.

Auf der Lichtung der Waldschule werden die beiden kleinen Füchse schon erwartet.

Sofort wird der kleine Wüstenfuchs und sein neuer Freund von den anderen Rotfüchsen umringt. Alle wollen die Geschichte hören, wie er den kleinen Rotfuchs gerettet hat. Staunend sagen alle Rotfüchse: «Deine Ohren hören besser als unsere Ohren. Du bist ja ein richtig mutiger Fuchs!».

Jetzt weiss der kleine Wüstenfuchs:
Ich bin zwar anders als die anderen, weil ich grössere Ohren habe, kleiner bin und ein helleres Fell habe. Und trotzdem gehöre ich dazu.

Auch ich bin ein richtiger Fuchs!



Am Abend in der Wüstenhöhle kuschelt sich der kleine Wüstenfuchs tief in das weiche Fell seiner Mutter. Zufrieden und glücklich schläft er ein. Denn er weiss: Ich bin anders und trotzdem gleich. Ich bin ein glücklicher, kleiner Fuchs.



~ Nachwort ~

Das Bilderbuch mit den weiterführenden Anregungen ist grundsätzlich für die Anwendung in der Psychomotoriktherapie für die Arbeit mit Kindern von 4 bis 6 Jahren mit einem Migrationshintergrund gedacht. Das Bilderbuch kann als Einstieg für die Förderung der Identitätsentwicklung wie auch die Begleitung des Kindes in der Auseinandersetzung seiner zwei verschieden erlebten kulturellen Realitäten und den damit verbundenen Herausforderungen im Kindergarten verwendet werden. Die dem Bilderbuch angeführten Anregungen können als mögliche Vorschläge für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema dienen. Die Anregungen sind so gestaltet, dass es keinen vorgegebenen Ablauf gibt. Sie können somit nach Gutdünken des Therapeuten frei ausgewählt, kombiniert und genutzt werden. Weiter ist das Ziel, dass sie, wie das Wort «Anregung» sagt, als Anregung für eigene weiterführenden Gedanken und Übungen dienen. Dadurch ist auch die detaillierte Ausgestaltung der Anregungen dem Therapeuten und seiner Kreativität überlassen.