

2. SIP-FACHTAGUNG

Reise zu den Murmeltieren

Wirksame Ansätze und Methoden für eine nachhaltige systemisch-interkulturelle Arbeit in der Kindertagesstätte

Tagungsbericht



Zentrum für
systemisch **interkulturelle**
Prävention



Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Impressum:

Tagungsbericht:

2. SIP-FACHTAGUNG

Reise zu den Murmeltieren

Wirksame Ansätze und Methoden für eine nachhaltige systemisch-interkulturelle Arbeit in der Kindertagesstätte

25.10.2017

CD-Kaserne Celle

Transkriptionen und Redaktion: Caroline Meinshausen

Lektorat: Kai Thomsen, Gerd Janke, Ilona Janke

Für den Inhalt der einzelnen Beiträge sind die jeweiligen Verfasser verantwortlich.

© CD-Kaserne gGmbH 2018

Nachdruck, Abdruck ohne Genehmigung auch nur auszugsweise verboten.

Internet: www.sip-zentrum.de

Adresse:

CD-Kaserne gGmbH

Hannoversche Str. 30b

29221 Celle



Zentrum für
systemisch **interkulturelle**
Prävention



Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

Inhaltsverzeichnis

Kai Thomsen

Vorwort 5

Vorträge

Gerd Janke & Ilona Janke

Von Bergen und Murmeltieren – Was ist SIP? 7

Rainer Orban

Zwei mal zwei ist grün“ 12

Gabi Wiegel

Kita als lernender Ort 18

Blaise F. Pokos

Kita in der Migrationsgesellschaft 23

Workshops

Kerstin Gloger-Wendland

Bildung und Förderung – zielorientiertes Vorgehen im
KiTa-Alltag durch die Nutzung der Videokamera 31

Elke Uldahl

Was ist gewaltfreie Kommunikation? 34

Elke Uhdahl

Kinder können Konflikte klären 40

Jessica Schuch

Mitgespielt! – Pädagogische Beziehungen auf der
Handlungsebene der Kinder gestalten 42

Jessica Schuch

Partizipation works 46

Rainer Orban

Team works: Lösungsfokussiertes Arbeiten im Team 53

Denise Mikoleit, Romy Schulze

„Siehst du die Welt, wie ich sie sehe?“ 55

Ann-Katrin Bockmann
Sprachliche Vielfalt als Ressource in der Kita 58

Dr. Blaise F. Pokos
Diversitätsbewusste und systemische Reflexionsübung
mit Hilfe von Zitronen 60

Michaela Kruse-Heine
Meine Haltung prägt mein Handeln – Selbstkompetenz
als Basis professionellen Handelns in kultureller Vielfalt 62

Liana Kirchhoff
„So sind sie eben“ – Theaterarbeit in der Kita 68

Nurka Casanova
Unsere Kita ein Ort für ALLE! 70

Petra Ines Meister
Nähe und Distanz in der kultursensitiven pädagogischen Arbeit 73

Präsentationen

Renate Jegodtka und Peter Luitjens
Traumasensibilität als Beitrag zur systemisch-interkulturellen
Prävention in der Kita 85

Renate Jegodtka und Peter Luitjens
Mit Bilderbüchern traumatisierte Kinder stärken 107

Die Autor_innen 131

Literaturempfehlungen 136



Vorwort

Die Murmeltiere sind in dem Modellprojekt „Systemisch-Interkulturelle Prävention“ zu einem zentralen Symbol eines ganzen Bergdorfes geworden, in das wir als Reisebegleiter die Kitateams einladen.

Zu einer solchen Bergdorf-Reise sind wir mit 250 Teilnehmenden bei der 2. SIP-Fachtagung am 25. Oktober 2017 in Celle aufgebrochen. Vertreter_innen der vielfältigen und erfolgreichen Ansätze der Kindergartenpädagogik aus der Diversity- und der systemischen Forschung kamen in der CD-Kaserne zusammen und tagten hier mit Erzieher_innen, Pädagog_innen und Integrations- und Inklusionsfachkräften.

Die Inhalte der Tagung sind in diesem Tagungsband zusammen gefasst. Viele Gipfel wurden hierbei bestiegen. Von oben betrachtet hatte man oft eine wunderbare Aussicht auf die Zukunft unserer Kita-Landschaft. Viele Ansätze, die bereits heute erfolgreich umgesetzt werden. Machen Mut, sich selbst in der pädagogischen Arbeit immer wieder an die systemischen Ansätze zu erinnern und diese umzusetzen. So werden auch Herausforderungen, die uns in der Kita-Praxis begegnen viel leichter gelingen.

Kai Thomsen

Projektleiter
Modellprojekt Systemisch Interkulturelle Prävention

2. SIP-FACHTAGUNG

Reise zu den Murmeltieren

Wirksame Ansätze und Methoden für eine nachhaltige systemisch-interkulturelle Arbeit in der Kindertagesstätte

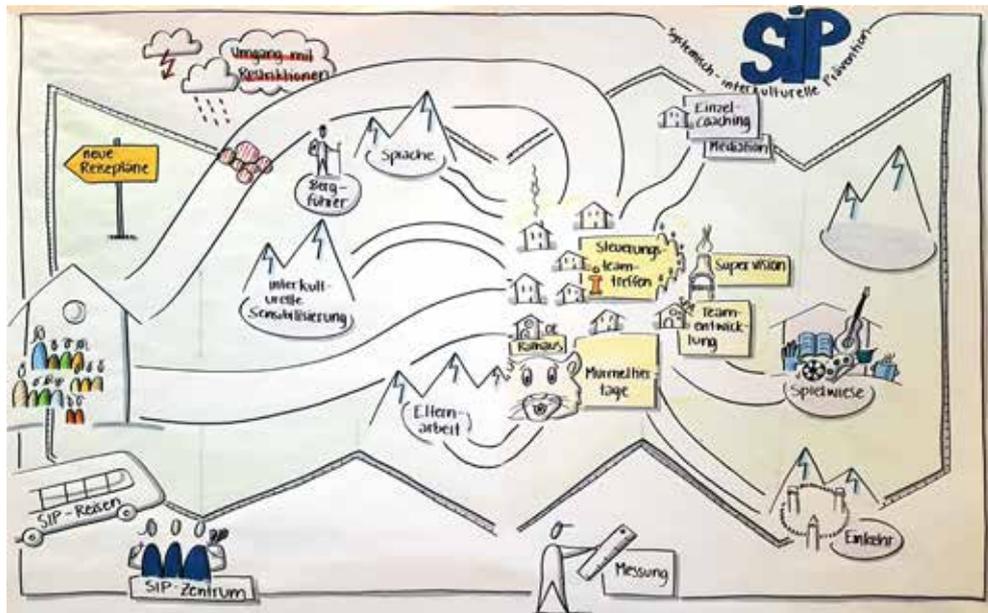
Vorträge





Von Bergen und Murmeltieren – Was ist SIP?

Gerd Janke & Ilona Janke



Für uns war klar: Unsere 2. SIP-Fachtagung muss von Bergen und Murmeltieren handeln. Ich erkläre das mal ein bisschen, jedenfalls die Berge. Für uns stehen die Berge auf der einen Seite für Herausforderungen. Wir haben uns ein Jahr lang damit beschäftigt, wie Ihre Lage in den Kindergärten ist, haben Interviews geführt, eine Fachtagung gehabt, zu der wir 60 Spezialisten aus den verschiedensten Bereichen eingeladen haben, um zu betrachten und zu besprechen, was Kita heutzutage braucht. Wie kann man da arbeiten, was sind die Bedürfnisse und wie kann man denen begegnen? Wir haben festgestellt, dass Kita vor vielen Herausforderungen steht, aber das werde ich Ihnen, die in der Kita arbeiten, nicht sagen müssen. Sie erleben es jeden Tag und das ist die eine Seite, diese Berge als Herausforderungen zu verstehen. Die andere Seite ist aber auch zu sehen, was Sie alles bereits leisten, wie Sie sich den Herausforderungen stellen und die Ressourcen, die Sie haben, nutzen und mit kreativen Ideen dafür sorgen, dass so viel Gutes bei unseren Kindern ankommt. Danke dafür. Und bei SIP wollen wir beides berücksichtigen, die Herausforderungen, aber auch die großartigen Sachen, die es schon gibt, und die Chancen, die sich bieten.

Als wir gefragt haben, was für Herausforderungen es denn gäbe, sind wir auf verschiedene Themen gekommen, die vielleicht nicht ganz alltäglich sind. Neben Rahmenbedingungen gibt es einige inhaltliche Aspekte, die sich Kitas wünschen und von denen ich drei herausgreifen werde: Eine davon ist Kulturveränderung. Warum wünscht Kita sich Kulturveränderung? Weil sich Kultur verändert, unsere Lebenswelt verändert sich – der Film „Der Herr der Ringe“ wird immer eingeleitet mit den Worten: die Welt ist im Wandel! Und das stimmt - auch unsere Welt ist im Wandel. Und wir nehmen teil, wir müssen dafür sorgen, dass wir Schritt halten und nicht nur reagieren, zuschauen, was das alles mit uns macht, sondern präventiv arbeiten, das heißt, Vorsorge zu tragen, zu schauen, was vorher schon getan werden könnte, wie den möglichen Problemen begegnet werden kann.

Kulturveränderung im Sinne von Lebensweltentwicklung - das zieht auch eine Wertearbeit mit sich, denn meine Wertvorstellungen, deine Wertvorstellungen, die der Kinder, der Eltern, des Trägers usw. treffen aufeinander.

Wie kann das alles vereint werden? Das ist zweifellos eine Herausforderung, aber ihr muss begegnet werden.

Ein weiterer Punkt, der gewünscht wurde und bei dem es macht Sinn, sich damit neu zu beschäftigen, ihn neu in den Blick zu nehmen, ist Biografiearbeit. Also zu fragen, was ist eigentlich mit mir, warum bin ich so, wie ich bin? Wenn ich mich verstehe, wo ich herkomme und was ich tue, kann ich vielleicht auch noch mehr verstehen, wie es meinem Gegenüber geht.

Der dritte Punkt war Beratung. Kita wünscht sich umfassende Beratung in verschiedensten Ebenen; Supervision, Teamentwicklung und Einzelcoaching, eine fundierte Fach- und Prozessberatung sind Dinge, die auf der Tagung und auch in Interviews vorkamen, deren Anwendung immens hilfreich wäre, aber jeder, der Kita Budget kennt, weiß, dass dies meist nicht leicht möglich ist, dennoch aber so sinnig bleibt.

Dadurch ergibt sich eine Beratung, die nicht vorschreibt, was fachliche Prozessberatung ist und den Anspruch an die Kita stellt, sich dem Vorgeschriebenen anzupassen, sondern die untersucht, wo die Kita steht, was ihre Chancen, Herausforderungen, ihre Berge sind und wie damit gearbeitet werden kann.

Damit kommen wir auch hier zu unserer Landkarte: SIP will versuchen, all das in ein praktisches Handlungskonzept zu bringen. Die Herausforderungen, die evaluiert wurden, die uns von Praktikern und Theoretikern zugetragen wurden - all das haben wir versucht aufzunehmen und zu rahmen: systemisch - interkulturell - präventiv.

Es sind diese Chancen und Herausforderungen, die uns beschäftigen. Wir denken, eine Möglichkeit dem zu begegnen, könnte das systemische Agieren sein. Darunter verstehen wir, dass das Umfeld mit allen relevanten Akteuren berücksichtigt und der Kontext betrachtet wird und das sowohl in unserer Beratung, als auch im Versuch, es in den Modellkitas zu vermitteln.

Durch zirkuläre Wechselwirkung, durch das Hin und Her versuchen, neue Lösungen zu generieren, die uns neue Wahlmöglichkeiten eröffnen und die weggehen davon, dass es entweder A oder B sein muss, denn was ist denn mit CDEFG usw.? - Vielleicht gibt es mehr als nur das, was wir augenscheinlich zuerst sehen.

Wir wollen auf der Grundlage des Konstruktivismus arbeiten, das heißt, wir gehen davon aus, dass die Wirklichkeit, die uns präsentiert wird, eine Wirklichkeit ist, die wir wirklich erleben. Aber das muss nicht die einzige Wirklichkeit sein und Wirklichkeit kann geschaffen und konstruiert werden. Wenn dem nicht so wäre, wäre Prävention auch ganz schwer möglich, genauso die Kulturveränderung. Aber wir gehen davon aus, dass Kultur wandelbar ist. Zudem versuchen wir mit einer systemischen Grundhaltung von Neugier, Neutralität und Wertschätzung zu agieren, was uns besonders wichtig ist.

Wir treten nicht als die Spezialisten auf, sondern arbeiten mit dem Ziel, Ihnen helfen zu wollen, für Ihren Bereich das Beste herauszufinden, Sie zu unterstützen und zu begleiten. Dabei wollen wir individuelle Beratungsprozesse fördern, kooperations- und beziehungsorientiert arbeiten.

Zur Interkultur: Wir gehen davon aus, dass jeder Mensch eine ganz eigene Persönlichkeit hat, die es nicht noch einmal gibt, die einzigartig ist - da spricht man dann von Diversity. Wir müssen uns fragen, wie und wer wir sind, und dann nicht von Verallgemeinerungen zu schnelle Handlungen ableiten. Eine diversitätsbewusste Grundhaltung kann dabei helfen, Unterschiede zu zeigen, auf sie aufmerksam zu machen, gleichsam mit ihnen wertschätzend umzugehen und sie zu berücksichtigen.

Wir verstehen Kultur als eine gewählte oder gelernte Strategie der Daseinsbewältigung. Kultur ist etwas dynamisches, komplettes, das unser Handeln und unser Denken beeinflusst. Dennoch haben wir eine Wahl, denn Kultur ist nichts, was uns aufgestülpt wird, Kultur ist wandelbar, verändert sich, und jeder einzelne kann entscheiden, wie er damit umgeht. Im besten Fall soll es so sein, dass wir dadurch neue gemeinsame Vorstellungen und Rahmenbedingungen generieren und gemeinsam etwas Neues gestalten. In der Theorie spricht man dabei von Transkulturalität.

Präventionsarbeit knüpft an der Möglichkeit der Veränderung an, denn wenn Veränderung nicht möglich, wenn Kultur nicht wandelbar wäre, hätte Präventionsarbeit keinen Sinn. Aber Gott sei Dank ist dem nicht so, wir können lernen und Dinge verändern, vorbeugen, Nach- und Vorsorge treffen, was den Kern von Präventionsarbeit ausmacht. Dies muss aber nachhaltig geschehen, sonst macht Präventionsarbeit keinen Sinn. Eine Aktion kann zwar Spaß machen, dass sie aber auch auf Dauer Veränderung bewirkt, ist eine andere Sache.

Wir vertreten die Hypothese, dass diese Art von Prävention am besten systemisch-interkulturell gelingen kann. Hierzu benutzen wir verschiedene systemische Methoden, um das Fremde in uns selbst anzusprechen und aufzuzeigen, um damit umgehen und dadurch das Fremde im Gegenüber verstehen zu können. Auf dieser Grundlage glauben wir, dass es Sinn macht, Präventionsarbeit zu leisten. Durch Einladung, die Perspektive zu wechseln und Verständnis für das Gegenüber aufzubauen, können Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus und Gewalt verhindert werden. Wenn das Fremde nicht mehr fremd ist, sondern als etwas Ergänzendes, Bereicherndes wahrgenommen werden kann, dann sind wir der Ansicht, dass man schon viele entscheidende, wenn nicht die entscheidenden Schritte im Bereich Prävention gegangen ist. Dabei geht es nicht um eine assimilierende Grundhaltung, sondern einen respektvollen Umgang, mit einer respektvollen Neugier dem anderen zu begegnen.

All das haben wir versucht in ein konkretes Handlungskonzept zu fassen. Die Herausforderungen, unsere Erfahrungen, Arbeits- und Forschungsergebnisse sind hier sichtbar geworden.

Ein ganz einfaches Fazit: Was heißt SIP? Systemisch-interkulturelle Präventionsarbeit ist die Einladung auf allen Ebenen die Perspektive zu wechseln, mich selbst und mein Gegenüber kennen zu lernen und gemeinsam etwas Neues zu schaffen.

Jetzt zu den Murmeltieren: Sie leben in den Bergen mit mächtigen Gipfeln im Hintergrund. Manchmal sind sie kaum zu erkennen zwischen den imposanten Erhebungen, die unseren Blick fesseln. Einige von ihnen sind vorsichtig, scheu, sie verstecken sich gerne, suchen sogar Schutz unter der Erde. Andere werden von Neugierde angetrieben, erkunden ihren Lebensraum mutig, spielen, toben, raufen und machen sogar mit lauten Pfiffen auf sich aufmerksam. Ich denke, Sie wissen genau, worauf ich hinaus will: Die Murmeltiere sind für uns das Bild für die Kinder, die Kinder in den Kitas inmitten der Herausforderungen.

SIP will die Kita Teams dahingehend unterstützen, dass die Kinder im Fokus stehen können, dass sie nicht verschwinden zwischen den hohen Gipfeln, und dass mehr von den manchmal knappen Ressourcen für die Kinder zur Verfügung stehen. Wir möchten Kitateams darin bestärken, dass Partizipation einen Rahmen und Stellenwert erhält. Also fragen wir uns jetzt an dieser Stelle: Was bedeutet systemisch-interkulturelle Prävention mit Blick auf die Kinder?

Da möchte ich zuerst einmal mit Ihnen durch die systemische Brille schauen. Kinder sind sehr individuelle Persönlichkeiten. Sie haben ganz unterschiedliche Voraussetzungen, ganz unterschiedliche Ausstattungen und ihre Verschiedenartigkeit und Besonderheit entwickelt sich immer unter den Einfluss ihrer Familie. Wenn wir Kinder also ganzheitlich erkennen wollen, dann bedeutet das, dass wir die Familien mit im Blick haben müssen. Die gesamte Lebenssituation, die Lebenswelt und die Geschichte der Familie, aber auch die Kita mit allen Kindern den Erzieherinnen, all den Menschen, die dort arbeiten und Teil der Kita sind, gehören zur Lebenswelt des Kindes und das mit immer stärkerem Einfluss, je mehr Zeit ein Kind in der Kita verbringt. Das ist ein wichtiger Grund für uns, warum Prävention im Kindergarten so viel Sinn macht.

Ein systemischer Blick auf Kinder ist immer optimistisch, lösungs- und ressourcenorientiert und da sehen wir den Link zur Partizipation. Kinder können Probleme lösen. Dazu brauchen sie ein Umfeld, eine Kita, die zum Ausprobieren einlädt, die Entwicklungsschritte begünstigt und Erzieher_innen die ihnen unterstützend zur Seite stehen.

Mit der interkulturellen Brille sehen wir nicht nur andere Länder, Sprachen und Religionen. Das hat Gerd Janke gerade schon erzählt. Es ist offensichtlich, in der einen Kita hören wir fünf oder sechs verschiedene Sprachen, in einer anderen vielleicht sogar 14 oder mehr - tatsächlich aber bringt jedes Kind eine eigene Kultur mit und oft auch eine eigene Familiensprache.

Kinder in aller Vielfalt wahrnehmen und dieser Vielfalt Raum und Rahmen geben. Das ist für uns ein gutes interkulturelles Miteinander. Vielfalt ist kostbar und bringt Herausforderungen mit sich, Verständigungsschwierigkeiten auch mit den Eltern, das wurde in fast allen Kitas genannt, in denen wir Interviews durchgeführt haben. Da braucht es Dolmetscher_innen, da braucht es kreative Ideen und ganz viel Mut aufeinander zuzugehen, auch wenn die Worte fehlen, und es braucht Zeit, viel Zeit. Es gibt ganz unterschiedliche, manchmal sogar gegensätzliche Familienwerte, der Stellenwert von Familie an sich kann ganz unterschiedlich gewichtet sein. Mitgebrachte Erfahrung, religiöse Hintergründe können leicht zu Missverständnissen führen und Missverständnisse können zu Konflikten werden, zwischen Erzieher_innen und Kindern, zwischen Erzieher_innen und Eltern und zwischen den Kindern untereinander. Diesen Konflikten muss auf den Grund gegangen werden, nicht vorwurfsvoll anklagend auf der Suche nach falsch und richtig, sondern neugierig, forschend, mit Lust auf Neuentdeckungen. Auch schlicht die Fähigkeiten und Begrenzung von Kindern und Erzieher_innen und Eltern können zu einer Herausforderung werden.

Der eine ist ganz schnell, die andere langsam und bedacht, eine braucht viel Hilfe und eine andere schafft einfach alles alleine, einer sucht immer was Neues, ein anderer liebt Wiederholungen. Da ist Rücksicht gefordert. Kompromisse müssen gesucht werden. Und Rücksichtnahme und Kompromissbereitschaft sind wertvolle Fähigkeiten in einer Gemeinschaft.

Nun noch die präventive Brille mit Blick auf die Kinder. Präventiv bedeutet vorbeugend, um nichtgewünschte Entwicklung zu verhindern und damit sind wir mit SIP in der Kita genau am richtigen Ort. So früh wie möglich möchten wir ein gutes Fundament legen, gute Voraussetzungen bieten, eine gute Umgebung mit Menschen, die eine gute Haltung haben, um Gutes zu erhalten und Gutes zu ermöglichen. Beim Durchführen der Interviews wurde mir von einer Mutter etwas zurückhaltend erzählt, dass ihr Kind, bevor es in die Kita kam, Angst vor Menschen mit anderer Hautfarbe hatte - Angst vor dem Unbekannten, vor dem Fremden, und ich finde das ist etwas, das wir alle gut kennen. Ich habe an ganz anderer Stelle von Kindern gehört, die sich darüber aufregen, wenn sie Menschen in einer anderen Sprache sprechen hören, die richtig wütend werden, weil sie nicht verstehen. Sie fühlen sich ausgeschlossen und auch das kennen wir alle gut. Hier kann Kita ein sicherer Raum sein, in dem Begegnungen und Kennenlernen möglich sind, um positive Erfahrungen zu sammeln, um Vorbilder zu haben, die vorleben, wie wir mit Angst und Nichtverstehen umgehen. Ein Ort, an dem Kinder neugierig werden können. Genauso wurde uns aber auch vielfach erzählt, dass Kinder Andersartigkeit zwar wahrnehmen, aber überhaupt nicht bewerten, keine Zuschreibungen machen, in Selbstverständlichkeit mit Vielfalt leben - hier kann Kita ein Ort sein, an dem diese Neugierde als etwas Kostbares bewahrt und gefördert wird, in dem immer wieder neue Erfahrungen möglich sind. Kita ist ein Spielraum, ein Begegnungsraum und, ganz wichtig, ein sicherer Rahmen, in dem Hilfe gewährleistet ist, Rückzug möglich bleibt, Konflikte kein Tabu sind, sondern kompetent bearbeitet werden.

Jetzt noch einmal auf den Punkt gebracht: Was haben die Kinder von SIP? Unser Wunsch ist, dass Kinder angenommen sind in ihrer Individualität, mitsamt der Familie. Unser Wunsch ist, dass Kinder Sicherheit erfahren, Erzieherinnen Zeit haben und die nötige Kompetenz für die Herausforderungen. Unser Wunsch ist, dass Kinder Freiheit erleben, eigene Erfahrungen zu sammeln, ausprobieren und Fehler machen können und dabei Hilfe erreichbar ist. Unser Wunsch ist, dass Kinder von Vielfalt umgeben sind, für vielfältige neue Erfahrungen. Unser Wunsch ist, dass Kinder einen Stellenwert haben und ihre Kompetenz gesehen und akzeptiert ist.



„Zwei mal zwei ist grün“

Rainer Orban

„Zwei mal zwei ist grün“ ist ein Zitat von Heinz von Förster, einem der Begründer der Kybernetik. Die Kybernetik ist die Lehre von der Steuerung, die uns dabei hilft zu verstehen, wie komplexe Systeme funktionieren. Förster war Physiker, aber auch jemand, der letztlich als Humanist viele Beiträge zu einem systemischen Verständnis von Komplexität geliefert hat, dazu, wie wir alle zusammen leben.

„Zwei mal zwei ist grün“ geht auf ein Experiment zurück, bei dem Menschen die Frage gestellt wurde, was sie mit „zwei mal zwei“ assoziieren und es gibt eben Menschen, die als Synästheten bei „zwei mal zwei“ grün empfinden.

In der Schule ist das keine richtige Antwort, aber in anderen Kontexten vielleicht schon, was deutlich macht, worum es geht: Es gibt nicht die eine Wahrheit auf die Fragen, es gibt verschiedenste Wahrheiten.

Das fängt hier schon an: Ich bin gebeten worden, das Systemische zu erklären, und ich werde Ihnen darauf keine Antwort geben können, das heißt, ich werde Ihnen meine Antwort geben können, aber keine allgemeingültige, weil es so viele Definitionen geben kann und, weil die Welt und auch Begriffe im Wandel, und Definitionen zum Teil auch mit Recht umkämpft sind.

„Man sollte nicht präziser reden, als man denken kann“. Ich will das versuchen, und ich, als jemand, der seit fast 30 Jahren in der Jugendhilfe arbeitet, wirklich sehr gerne auch mit Menschen, die von unserer Gesellschaft oft vergessen sind, weiß, dass es da ganz wichtig ist, in der Lage zu sein, verschiedene Sprachen zu sprechen und verstanden zu werden. Es geht beim systemischen Verständnis um das Verständnis von Systemtheorie und Komplexität - wir kommen nicht ganz vorbei daran, dass wir uns mit Theorie und naturwissenschaftlichen Fragen auseinander setzen, wenn wir verstehen wollen, wieso wir über systemische Dinge oder systemische Komplexität nachdenken.

Hans-Jörg Schellnhuber ist Leiter des Potsdamer Klimafolgenforschungsinstitutes, der höchstdekorierte deutsche Klimaforscher. In einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung sagte er vor 2013:

„Machen wir uns nichts vor: Die Aufklärung ist selbst nach drei Jahrhunderten noch nicht in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Ich sage das nicht aus einer arroganten Haltung heraus - auch Sie und ich haben naive Vorurteile. Aber nahezu die Hälfte der Deutschen glaubt ein Stück weit an Horoskope, weiß jedoch nichts über die Physik der Gestirne. Dennoch - oder gerade deshalb - ist es für viele lustvoll, der Lehrmeinung der Eierköpfe zu widersprechen. Insbesondere beim Klima, das in der Regel mit dem Wetter verwechselt wird, glaubt jeder, er könne mitreden.“

Um eine partielle Differentialgleichung zu verstehen, muss man jahrelang Mathematik studiert haben. Fatalerweise wissen die Klimabesserwisser noch nicht einmal, dass sie etwas über partielle Differentialgleichungen wissen müssten. Jedenfalls ist die Akzeptanz von Expertenwissen mehr als brüchig.“

Das heißt für uns, wenn uns den Problemen unserer komplexen, mittlerweile aber auch sehr bewusst komplexen Welt wirklich angemessen nähern wollen, ist es wichtig, dass wir über die Dinge aufgeklärt sind.

Die polnische Regierung hat Sexualunterricht nicht mehr auf dem Lehrplan, in der Türkei wird die Evolutionstheorie erst an den Universitäten gelehrt - Wissen ist Macht, Nichtwissen auch.

Menschen können natürlich ganz bewusst dumm gehalten werden und umso wichtiger ist es, dass wir von klein auf bei den Kindern dafür sorgen, dass sie in der Lage sind, die Komplexität wahrzunehmen und um das Verständnis von der Komplexität auch zu erlangen, brauchen sie Wissen. Wir müssen deswegen nicht unbedingt die Kindergärten zu Universitäten entwickeln, aber es bleibt doch wichtig sich der Komplexität selbst bewusst zu sein und zu wissen, dass die Dinge nicht so einfach sind.

Der systemische Ansatz soll Dinge erklären. Es gibt zwei Säulen: zum einen die Säule des Konstruktivismus. Konstruktivismus bedeutet, dass es keine Wahrheit gibt, sondern, dass wir Wirklichkeiten gestalten können und jeder seine eigene Wirklichkeit besitzt. Gunter Schmidt, ein sehr bekannter Hypnotherapeut, hat vor vielen Jahren ein Buch geschrieben, dessen Titel besagt, dass das Wort Wahrnehmung eigentlich Wahrgebung heißen müsste, weil wir den Menschen, den Dingen, die wir wahrnehmen, Wahrheitsgehalt geben, und tun, als ob es allein so wäre, dabei weiß jeder, dass die Dinge ganz anders sind, dass wir andere Menschen nicht verändern können, wir probieren es jeden Tag, auch in unseren privaten Beziehungen und gerade da wissen wir, dass es nicht funktioniert. Die Wahrnehmungen sind eben sehr unterschiedlich und sehr subjektiv. Soziale Wirklichkeit kann nur durch eine Verschränkung vielfältigster Perspektiven wahrgenommen werden, was gerade für Kitateams extrem wichtig. Sicherlich ist es Anteil des Beratungsprozesses mit den Kolleginnen und Kollegen in den Kitas genau das zu erfassen. Ich bin auch Supervisor und habe gelernt, dass wenn zwei in einem Team das Gleiche denken, einer überflüssig ist. Vielfalt ist wichtig, vielfältige Perspektiven sind wichtig, und die anzuregen ist etwas ganz Essenzielles, wobei auch deutlich wird, weshalb das Systemisch-Interkulturelle so wunderbar zusammenpasst, denn es geht um die Akzeptanz und die Wertschätzung von Vielfalt.

Systemtheorien gibt es sehr viele. Die meisten sind Theorien aus der Physik, Chemie, Biologie, aber auch aus den Wirtschaftswissenschaften gibt es mittlerweile einige systemtheoretische Ansätze, weil es überall darum geht, Komplexität zu beschreiben. Wenn Sie die Liste der Nobelpreise der letzten Jahre durchgehen, werden sie keine naturwissenschaftliche Preisverleihung finden, die keinen systemtheoretischen Hintergrund zur Erklärung hat, weil genau diese Erklärungshintergründe brauchen, wenn wir Komplexität erklären wollen.

Dazu vielleicht noch ein wenig philosophischen Hintergrund.

„Es sind nicht die Dinge, die uns beunruhigen, sondern die Meinungen, die wir von den Dingen haben.“

Der Satz stammt von Epiktet, aus dem ersten Jahrhundert nach Christus.

Wir wissen bis heute nicht, wie die Ägypter die Pyramiden gebaut haben, und es ist bedeutend, dass wir demütig sind und verstehen, dass wir die Welt nicht neu erfinden. Es gibt viel gutes, altes, ganzheitliches Wissen davon, wie komplex die Welt ist, und wir müssen nicht so tun, als wären wir im Moment die Krone der Menschheit.

Zur Erklärung kann auch ein modernes Modell dienen, das ich gerne nutze. In der Beratung und Therapie mit Jugendlichen oder Erwachsenen gibt es das ABC-Modell der rationalemotiven Therapie und Theorie (RET), ein Therapieverfahren, das sich keiner Schule zuordnen lässt. Es besteht in dem ganzheitlichen Versuch, Vernunft und Emotion zusammenzubringen. Mittlerweile wissen wir, dass beide gar nicht zu trennen sind, aber dennoch hält sich die vorherrschende Meinung, dass rein rationale Entscheidungen getroffen werden könnten. Die Hirnforschung sagt uns sehr fundiert, dass das nicht geht. Bei jeder Entscheidung ist ein Gefühl dabei, wenn Menschen zwischen dem Frontallappen und dem Zwischenhirn, also im Bereich von Amygdala, Hippocampus und Hypothalamus, Störungen haben, können sie keine Entscheidungen fällen, weil sie keinen Kontakt mehr zu Emotionen haben. Der Kontakt zu Emotionen ist unumgänglich vonnöten, um eine Entscheidung zu fällen, auch eine vornehmlich rationale. Wir denken oft, die Welt würde so funktionieren, dass ein Auslöser zu einer Konsequenz führt. Aber wir wissen alle, dass wenn eine Firma 1000 Leute entlässt, immer einer eine Party schmeißt und ein anderer sich umbringt. Für einen ist es das Beste, was passieren kann, für den anderen das Ende von allem. Die Frage, was für die Konsequenz entscheidend ist, wenn es nicht allein der Auslöser sein kann, beantwortet die Arbeit des ABC-Modell der RET: es sind unsere Bewertungen. Das entspricht dem, was Epiktet vor 2000 Jahren sagte, es geht um die Art und Weise, wie Dinge betrachtet und welcher Wert ihnen zugeschrieben wird, was entscheidet, wie es uns mit ihnen geht. Darin können wir Menschen beeinflussen, ermutigen, inspirieren und sie durch kreative Ideen auf den Weg bringen, neue Entscheidungen zu fällen. Das versuchen wir Systemiker mit vielen Dingen, die wir anbieten können, aber vor allem mit unserer Haltung, mit Neugierde.

Sie müssten alle in ihren Tagungsunterlagen einen Zettel haben, auf dem ein Punkt und ein Kreuz sind. Wenn sie den Arm ausstrecken, den Punkt mit nur einem Auge fixieren und das Blatt vor und zurück bewegen, verschwindet irgendwann der schwarze Punkt.

Das ist der sogenannte blinde Fleck. Wir haben dort, wo der Sehnerv ins Auge kommt keine Zapfen, Stäbchen können nichts empfangen und deshalb wird dieser Punkt in dem Moment, je nach dem das Licht einfällt, nicht gesehen. Es ist aber vorrangig interessant, dass Sie ein weißes Blatt sehen, welches ja nicht da ist, weil sich an der Stelle der schwarze Punkt befindet. Trotzdem sehen Sie ein weißes Blatt und das ist Konstruktivismus: Unser Gehirn füllt die Dinge, die wir nicht verstehen können mit dem, was am wahrscheinlichsten Sinn macht. Das geschieht bei allen Alltagsphänomenen, ein junger Vater oder Mutter, die einen Kinderwagen schieben, sehen auf einmal ganz viele Menschen die Kinderwagen schieben.

Wir sehen die Dinge, die für uns relevant sind und dass wir uns und unseren Blick öffnen, mehr an Relevanz und mehr an Möglichkeiten zulassen, ist gerade in der systemisch-interkulturellen Arbeit hoch entscheidend.

Daraus hat Heinz von Förster einen kategorischen Imperativ der Systemiker abgeleitet, wie man so sagt. Ich finde, systemisch etwas leichter, weil es beweglicher ist, immer in Bewegung - nur wer sich ändert, bleibt sich treu. Es geht nicht um Wahrheit, es geht um Verantwortung.

Wenn es nicht um Wahrheit geht, dann geht es darum, dass jeder seine Antwort gibt und zu seiner Antwort steht. Dann ist nicht die Antwort: Das Kind ist so. Sondern: Ich sehe das Kind so, das ist meine Sicht vom Kind. Das wird spannend in Teams, wenn die Vielfalt der Perspektiven genannt werden darf und die Unterschiedlichkeit ein Gewicht bekommt, man anhand dieser Unterschiedlichkeit die Gemeinsamkeiten vielleicht auch herausarbeitet und Gemeinsames entwickelt - da lädt systemisches Arbeiten sehr zu ein.

Nochmal zu der Frage, was denn systemisch-konstruktivistisch sei, wenn man es besonders theoretisch betrachtet, mit sehr praktischer Anschauung. In den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts, lieferte die Wissenschaft die Beobachtung oder die Erkenntnis, dass es keine objektive Beobachtung gibt und dass ein Beobachter immer nur durch seine Brille schaut, auch in Experimenten. Deshalb gibt es vielfältigste Studien jeden Tag, weil eben jeder durch seine Brille versucht, die Welt zu erkennen. Der Beobachter beobachtet, dass er beobachtet, d. h. im Prinzip nichts anderes, als dass ich weiß, dass das, was ich tue, immer ein Einfluss hat auf das, was hier passiert. Ich kann nicht in einer sozialen Situation sein, ohne Einfluss zu nehmen. Meine Wahrnehmung alleine und die Bedeutungsgebung, die ich dem zuschreibe, hat einen Einfluss auf das, was passiert. Darin kann ich mich beobachten, ich kann selbst schauen, was ich dazu beibringe, dass gerade dieses oder jenes Problem entsteht. Was könnte ich dazu beitragen, dass Lösungen entstehen?

Ich denke mich in meinem Handeln, auch in meinem Nichthandeln mit - ich kann nicht nicht handeln. Und ich weiß: Meine Brille, meine Art des Angebotes hat einen großen Einfluss auf das, was hier passiert. Da steckt eine riesige Chance drin. Manche empfinden das als Druck, aber ich empfinde das als Freiheit. Ich weiß, dass ich so viel bewegen kann. Indem ich mich bewege, indem ich andere Perspektiven einnehme und andere Angebote mache, kann ich sehr, sehr viel Neues auf den Weg bringen.

Fritz Simon, ein bekannter Systemiker, hat das alles in einem Sachverhalt veranschaulicht:

„Bekanntlich ist bei den Bewohnern von Hochgebirgsdörfern über Jahrhunderte hin über Jahrhunderte hin mehr oder weniger zur Kropfbildung gekommen. Eines Tages nun verschlug es ein Städter mit einem dünnen, strumafreien Hals, also kein Kropf, in eines dieser Dörfer. Es dauerte nur eine kurze Zeit, bis sich eine Schar Kinder um ihn sammelte, die sich über seinen dünnen Hals lustig machte. Ihr Gejohle sorgte schließlich dafür, dass einige der Mütter einschritten, sich bei dem fremden Herrn für das Verhalten ihrer Kinder entschuldigten und ihnen ins Gewissen redeten, es gehöre sich nicht, über die Krankheiten seiner Mitmenschen zu spotten.“

Sie sehen an solchen Beispielen, dass es wichtig ist, unsere Brille, auch unsere kulturelle Brille mitzudenken. Die Welt ist nicht so eurozentristisch wie wir oft annehmen - 80 Millionen Deutsche und acht Milliarden Menschen auf dieser Welt, das ist ziemlich verschwindend. Es gibt also mehr Antworten als die, die wir hier entwickeln.

Systemiker sagen außerdem: Sprache konstruiert Wirklichkeit. Ebenfalls sehr wichtig für den Bereich interkultureller Arbeit oder Arbeit mit anderen Menschen aus anderen Kulturen. Es gibt auch in Deutschland Subkulturen genug, Sprache sagt viel darüber aus, wie Dinge bewertet werden, ich kann von dem Asthmatiker sprechen, dem ADHS-Kind, dem Türken, dem Kurden, kann aber auch von dem Kind, dessen Eltern in Kurdistan aufgewachsen sind und das in Deutschland geboren ist, sprechen. Sprache konzipiert Wirklichkeit und deshalb ist es so wichtig, dass wir achtsam mit unserer Sprache umgehen, ohne dass wir uns Sprachverbote auferlegen, aber wissen, dass wir mit Sprache auch Beton anrühren können. Nun noch zu den Eigenschaften komplexer Systeme: Veränderung geschieht durch Selbstorganisation, sagen die Systemtheoretiker. Der Satz ist ein Aphorismus aus dem Französischen: Veränderung ist eine Tür, die von innen aufgeht und von innen geöffnet wird, das bedeutet, wenn ich andere Menschen nicht verändern kann, dann kann ich sie jedoch einladen, damit sie Interesse haben an Dingen teilzunehmen und die Tür zu öffnen. Das kann ich tun. Wie Gerd Janke gesagt hat, wir können nicht bestimmen, was richtig ist für andere, wir können attraktive Angebote entwickeln, die andere für sich als attraktiv empfinden und an denen sie teilhaben möchten. Das ist die Aufgabe, die Chance, die wir haben, uns entwickeln, weiter lernen und uns auseinander setzen mit Menschen, die vielleicht andere Vorstellung haben, Ideen finden, wie diese Lust bekommen können, die Tür zu öffnen und dann geschieht eben etwas durch Selbstorganisation, dann entwickeln Dinge sich aus sich selbst heraus. Ein gutes Beispiel hierfür ist der Vogelflug. Die Phänomene der Ordnung, die wir dabei beobachten können, passieren aus einer inneren Dynamik heraus, durch Selbstorganisation.

Diese Phänomene haben wir auch in menschlichen Gesellschaften. Es gibt ganz viele Beispiele dafür, wie sich aus einer Dynamik heraus Dinge in eine gewisse Richtung entwickeln und entscheidend ist es, wie wir an den Rahmenbedingungen arbeiten, deshalb ist das Gestalten von Rahmenbedingungen natürlich etwas, was uns sehr am Herzen liegt, nämlich dass Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass auch Kreativität entstehen kann. Das muss nicht immer mit viel Geld geschehen, aber es braucht eben Zeit und Raum.

Zeitliche Dynamik von Stabilität und Instabilität: Da sind wir Systemiker immer sehr gelassen, wenn Dinge mal nicht im selben Tempo weitergehen, weil das dazugehört. Ich erwarte einfach, dass Hindernisse kommen. Wenn jemand sagt: „Das Kind ist wieder wie vor den Ferien“ - Das ist Unsinn. Aus systemtheoretischer Sicht würde ich sagen, dass kein Mensch wie vor vier Wochen ist. Heraklit, alter Grieche, hat gesagt, ich könne nicht zweimal in denselben Fluss springen. Jürgen Kriz, einer meiner Lehrer, hat gesagt, man kann nicht zweimal die-selbe Frau küssen. Ich genieße das sehr - jeden Tag ist sie eine andere, sie entwickelt sich weiter.

Die Dinge sind im Fluss, in Bewegung und zu wissen, dass das so ist und dass es nicht um Rückfälle geht, sondern vielleicht um Ehrenrunden oder Vorfälle, kann sehr entlasten. Das Kind ist nicht wie vor vier Wochen, in den letzten vier Wochen hat es die Erfahrungen gemacht, die ihm sagen, ob das Verhalten, das es vorher an den Tag gelegt hat, vielleicht sinnvoller war. Jetzt muss es lernen, dass es sich aber in anderen Kontext gleich wieder anders verhalten muss. Wir neigen manchmal dazu, Menschen Vorhaltungen zu machen, dass sie den Weg des geringsten Widerstands gingen. Ein Kind, dass etwa bei einer Erzieherin nicht bekommt, geht zu einer anderen. An der Supermarktkasse, in der Verwaltung, beim Einwohnermeldeamt handeln wir ähnlich - das ist ein Zeichen von Klugheit.

Wir sollten Kinder nicht vorwerfen, dass sie versuchen, sich das zu holen, was sie gerne hätten, müssen einfach bedenken, wie wir uns darauf abstimmen, dass wir mitbekommen und dann schauen, was aus unserer Sicht am besten für das Kind ist und mit ihm in Dialog treten. Wir gehen davon aus, dass Menschen mal mehr, mal weniger schnell lernen, und wir gehen davon aus, dass die Dinge paradox und ambivalent sind: Menschen sagen etwas und tun das Gegenteil.

Das ist erwartbar und nichts, was uns erschrecken sollte. Eher sollten wir uns Gedanken machen, wenn Leute immer genau das tun, was sie sagen, denn das wäre erstaunlich - ersteres ist aber eher die Regel, das Verhalten des Menschen ist wie alle dynamischen Systeme. Plötzlich werden andere Dinge wichtiger, viele Einflüsse können unsere Prioritäten im Handumdrehen verändern.

Ein Beispiel: Es gibt bisher kein Computermodell, das berechnen kann, was passiert, wenn man beginnt, Spaghetti mit einer Gabel aufzudrehen. Es gibt keine Möglichkeit das zu berechnen und was in der Dynamik dahinter passiert, ist nichts anderes als was in der inneren Dynamik eines Menschen geschieht. Wir wissen nicht, was passiert, bis zu dem Moment, da es passiert. Das ist Komplexität.

Manchmal sind wir sehr erschrocken über Dinge, die wir getan haben, über ganz plötzliche Reaktionen und nicht selten schämen wir uns im Nachhinein - aber Menschen sind eben nicht berechenbar, keine Automaten, auch wenn viele Menschen das gerne hätten, sind wir es nicht.

Weil das so ist, unterstellen wir allen dynamischen Systemen, allen komplexen Systemen, allen Lebewesen, allen Menschen Selbstorganisation, also dass sie für das, was sie tun, gute Gründe haben. Zum Selbsterhalt. Sie haben auf der Basis, dass sie sich als Organismus erhalten wollen, einen guten Grund, die Dinge zu tun, die sie tun. Das müssen andere nicht gut finden. Aus ihrer inneren Logik heraus aber macht es Sinn und darum geht es, wenn wir mit Kindern, mit Menschen aus anderen Kulturen arbeiten: Dass wir uns ernsthaft bemühen, dass wir uns anstrengen und dabei bereit sind, Neues zu lernen, zu erfassen, was hinter den Handlungen, dem Verhalten eines Menschen steht, dass wir neugierig sind und Fragen stellen. Das ist es, was wir lernen können, aus einem systemtheoretischen Verständnis der Welt.

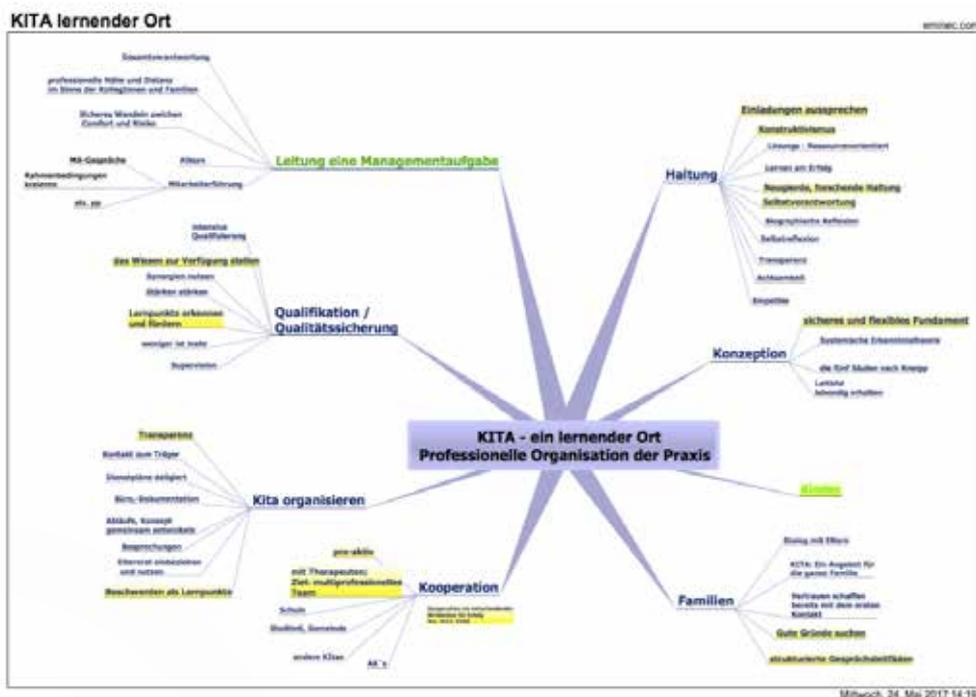


Kita als lernender Ort

Gabi Wiegel

Mit Hilfe dieser Mindmap möchte ich vorstellen, wie die systemisch-interkulturelle Arbeit bei uns funktioniert.

Als ich diesen Vortrag vorbereitet habe, habe ich erst viel Fachliteratur gelesen, damit ich heute klug reden kann, aber dann dachte ich, ich frage einfach mal unsere Eltern, interviewe sie, was sie eigentlich an unserer Kita gut finden. Es ist eine einfache Frage, was ist es in unserer Kita, dass ihr euch wohl fühlt und gut aufgehoben fühlt?



Jetzt lese ich vor, was eine Mutter aus Kasachstan sagte: „Man kommt hier rein, es ist immer jemand da. Wir werden direkt angesprochen, bekommen Unterstützung. Wir trauen uns zu fragen, wenn wir Fragen haben, was mir als Mutter gut tut. Mir tut auch gut, dass die Kinder gerne kommen. Die Atmosphäre ist freundlich und schön warm. Man kommt rein und fühlt sich wohl. Unterschiedlichkeit ist bei euch Normalität. Ich habe das Gefühl nach Hause zurückzukommen“. Eine polnische Mutter: „Die Erzieher_innen sind super. Sie sind liebevoll, spielerisch und sie sind konsequent. Man fühlt sich wie zu Hause. Ich fühle mich nicht fremd. Ich bekomme ein Lächeln, Freundlichkeit. Ich merke gar nicht, dass hier viele Nationalitäten sind. Es wird kein Ding drum gemacht“. Das fand ich eine ganz spannende Aussage. Eine deutsche Mutter sagte, es sei alles gegeben, die Erzieher_innen seien herzlich, die Räume, die gesamte Kita. Es fühle sich warm und freundlich an. Das war sehr interessant, was viele gesagt haben, die keinen Migrationshintergrund haben. Das Essen scheint ein ganz wichtiger Faktor zu sein, hätte ich nicht gedacht. Es würde nicht in die Persönlichkeit eingegriffen und den Themen des Kindes gefolgt. Respekt spiele bei uns eine große Rolle. Ein türkischer Vater sagte, die Mitarbeiter würden auf die Kinder aufpassen, wie auf die eigenen und - das fand ich eine spannende Aussage - es sei alles in Ordnung, die Räume seien fertig gebaut, die Kinder könnten sich nicht verletzen. Da habe ich mich gefragt, was hat dieser Vater erlebt, dass für ihn heile Räume wichtig sind? Ich glaube, da kann unsere Phantasie einiges entstehen lassen.

Was ist jetzt das Systemische an der Kita, gekoppelt mit der Interkulturalität? Ich leite diesen Kindergarten, der fünfgruppig ist, jetzt seit 23 Jahren und wir haben in der Regel einen Anteil an Menschen, die nicht aus Deutschland stammen, von 60 % und mehr. Und ich liebe diese Arbeit und ich brenne für unseren Beruf als Erzieher_in. Ein Kompliment an euch alle und ein Kompliment an die Schüler und Schülerinnen, die hier im Raum sitzen und unser Nachwuchs werden, worüber ich auch total glücklich bin, weil es einfach total viel Spaß macht, es ist ein ganz hoffnungsvoller Beruf, weil wir sehr, sehr viel erreichen können. All das, was Blaise erzählt hat, was Gerd und Ilona erzählt haben, was Rainer erzählt hat - all das können wir tun bei uns in der Kita. Und das werde ich gleich auch vorstellen. Das Systemische bedeutet jetzt für uns, dass jeder Mensch in einem System lebt, angefangen bei der eigenen Familie. Ein System organisiert sich selbst mit dem Ziel, Sicherheit zu finden. Und die Kita an sich ist wieder ein System für sich. In diese Kita kommen wieder unglaublich viele Systeme hinein, bei uns in der Kita sind es 100 Familien mit 100 Geschichten. Wir sind 36 Kolleg_innen und, es war sehr interessant, Blaise, was du gesagt hast, dass wenn die Kinder nur die dunkelhäutigen Menschen putzen sehen, was wird für ein Bild von denen bei ihnen entsteht. Ich mache es bei uns ganz pragmatisch, sind bei uns die Reinigungskräfte erkrankt, dann putze ich. Das mache ich sehr bewusst für mich, genau aus dem Grund.

In jede Kita kommen wahnsinnig viele Systeme und wie kriegen wir das jetzt gut miteinander hin? Dieser wunderbare Spruch, den Rainer vorhin erwähnt hat: dass die Tür der Veränderung von innen geöffnet wird?

Seit 23 Jahren mache ich das jetzt, damals galt übrigens noch die Idee der Assimilation... und damit fühlte ich mich so unwohl, bis wir jetzt endlich bei der Transkulturalität angelangt sind. Das ist für mich persönlich fast mit der schönste Begriff, weil Transkulturalität bedeutet: Wir schaffen. Wir schauen nach Gemeinsamkeiten und wir versuchen, ein neues gemeinsames Bild zu finden. Und da ist der systemische Ansatz perfekt.

Also das Thema Haltung. Die Haltung finde ich mit am wichtigsten. Alles ist natürlich ein Wechselspiel, das stammt aus dem Niedersächsischen Institut für Bildung und Entwicklung, von dem Nifbe, dort gibt es die Trias aus Wissen, Haltung und Handeln und das ganze steht im Wechselspiel. Das halte ich für eine schöne Beschreibung. Ich habe die Haltung im Schaubild oben rechts hingestellt, weil ich finde, das ist das ganz Entscheidende, dass ich einfach Bock drauf habe, mich auf die transkulturelle Arbeit einzulassen, dass ich es als Abenteuer erlebe und als Bereicherung.

Der Mensch wird am du zum ich. Nur im Gegenüber kann ich ein Bild entwerfen und bekomme ich ein Bild von dem Eigenen und auch von dem Fremden. In der Partnerschaft, das wisst ihr alle, ist es genauso, nur im Gegenüber lerne ich mich selbst kennen. Zum Beispiel meine Lernpunkte, was wir Systemiker übrigens sehr gerne sagen, nicht Schwächen oder Fehler, sondern was für Lernpunkte wir haben. Angenommen, ich würde jetzt fragen, wie sieht dein Lieblingstisch aus? Bei drei Personen werden drei völlig unterschiedliche Beschreibungen kommen, vielleicht Ähnlichkeiten in der Beschaffenheit, aber dennoch sehr unterschiedlich und ihr werdet feststellen, dass bei euch im Kopf die Vorstellung von einem Tisch abläuft. Also, es ist gleichzeitig eine Bewertung des Tisches da, der mir beschrieben wurde. Das ist Konstruktivismus für mich, dass ich weiß, ich habe eine Bewertung, aber die ist nicht relevant. Relevant ist für mich, wenn ich frage, wie sieht dein Tisch aus? Was ist besonders daran?

Es ist eine entscheidende Sache, wenn Eltern zu uns in die Kita kommen und ihre Kinder anmelden. Dann nehmen wir uns sehr viel Zeit. Das macht übrigens jeder bei uns, das macht auch die Reinigungskraft, das ist sehr spannend. Wir nehmen uns eine Stunde Zeit, erzählen etwas über unser Konzept. Das stimmen wir immer ab mit den entsprechenden Eltern und sagen, wenn ihr Lust habt, mitzugehen, seid ihr herzlich eingeladen, wenn ihr euch unser Konzept nicht vorstellen könnt, dann müsst ihr die Einladung nicht annehmen, denn wenn ich zu einem Geburtstag eingeladen bin und einfach keine Lust habe, dahin zu gehen, schlage ich die Einladung aus. Genauso sehen wir das mit der Arbeit in unserer Kita, und ich finde das sehr schön. Kein_e Kolleg_in von uns nimmt es persönlich, wenn Eltern Einladungen ausschlagen. Und das Schöne daran ist, dass, wenn Eltern die Einladung annehmen, sie wissen, wie wir arbeiten und transkulturell mit uns durch das Leben, durch die Zeit in unserer Kita gehen können.

Wir sind sehr lösungs- und ressourcenorientiert unterwegs. Das werde ich jetzt nicht näher beschreiben, aber in jedem Fall ist klar: Wenn man systemisch unterwegs ist, dann ist man lösungsorientiert unterwegs, d.h., man setzt an den Stärken an. Ich setze an dem Erleben der Familien an.

Beobachten, ohne zu bewerten, habe ich eben schon beschrieben. Neugierde, eine forschende Haltung ist etwas Fundamentales, wenn ich transkulturell, interkulturell unterwegs bin. Ich kann mir viel Wissen aneignen. Wir kommen zurück zu der Trias des Nifbe, Wissen-Haltung-Handlung, und gleichzeitig kann ich fragen, „Hey Du, kannst du mir deine Welt erklären? Ich bin ganz gespannt, wie du lebst. Ich hab gar keine Vorstellung davon“.

Ich hatte ein persönliches Erlebnis mit einem Vater, ich weiß gar nicht ganz genau, wo er herkommt. Auf jeden Fall war das ein Klassiker. In Kitas arbeiten fast nur Frauen und es gehört sich in seiner Kultur nicht, dass Frauen Männern die Hand geben und ich war ein bisschen verunsichert und habe gefragt, ob ich ihm die Hand geben darf. So einfach ist es oder so einfach kann es sein. Selbstverantwortung, klar, jeder ist für sich selbst verantwortlich. Bereit sein für das interkulturelle Abenteuer, das ist die Grundlage bei uns in der Kita Zauberland. Wer bei uns arbeitet und auch als Eltern zu uns in die Kita kommt, weiß, dass sie/er sich auf ein interkulturelles Abenteuer einlässt, auf ein Miteinander. Das bedeutet für die Kolleg_innen, dass sie bereit sind, sich selbst zu reflektieren. Da komme ich noch mal auf den Spruch von Martin Gruber: Der Mensch wird am du zum ich. Erst im Gegenüber kriege ich ein Bild vom Fremden und vom Eigenen. Und da wirklich auch Lust zu haben, über sich selbst nachzudenken und auch wahrzunehmen, wenn ich unsicher bin oder wenn mir etwas wirklich fremd ist. Es geht darum, auch das wahrzunehmen. Dann gehören zur Grundhaltung Dinge wie Transparenz, Achtsamkeit, Empathie. Das wissen alle, die in einer Kita arbeiten. Jetzt kommen wir zur Konzeption. Es ist für uns ein ganz sicheres Fundament, wir sind sehr klar in unserer Ausrichtung und haben uns sehr eindeutig für das systemische Arbeiten entschieden und übrigens auch für die fünf Säulen nach Kneipp. Das ist etwas ganz Pragmatisches. In dieser Konzeption sind wir also sehr klar und es gibt uns ein Fundament und sehr viel Halt. Es handelt sich um das Fundament der systemischen Erkenntnistheorie, des systemischen Arbeitens und der fünf Säulen nach Kneipp.

Wir laden auch die Eltern ein. Sie nehmen die Einladung an und gehen mit uns durch die Zeit und wir sind dadurch, dass wir so eine klare Haltung haben, sehr flexibel, weil wir die Sicherheit im Grundbau haben, können wir ganz flexibel wie ein Palmblatt im Wind oder wie ein Grashalm mitschwingen. Wir folgen dem Thema des Kindes. Wir fragen nicht warum, sondern wir fragen, wozu?

Das ist meiner Meinung nach eine sehr grundlegende systemische Frage, nicht nach dem warum zu fragen, sondern danach, wozu etwas gut ist. Wenn Kinder nach draußen gehen - es regnet vielleicht junge Hunde, wie man so schön sagt, und ein Kind will raus und die Kolleg_innen fragen, was brauchst Du? Vielleicht eine Jacke? Vielleicht, sagt das Kind, nein, ich brauche heute keine Jacke. Dann sind wir manchmal so selbstbewusst und denken, gut, dann geht das Kind jetzt ohne Jacke raus, es wird schon merken, dass es gleich nass ist und das wissen auch die Eltern. Eltern wissen, dass wir so ticken. Wir alle wissen genau, dass es an dieser Stelle häufig Ärger mit Eltern gibt. Viele, viele Diskussionen. Wer sich für unsere Kita entscheidet, wer die Einladung in unserer Kita annimmt, der weiß, das ist gewollt.

Der Förderzug. Es gibt so unglaublich viele Förderprogramme auf dem Markt, mit denen sich die Leute eine goldene Nase verdienen. Es ist gut, wenn wir als Kitas das Selbstbewusstsein entwickeln und sagen, nein, in diesen Zug steigen wir nicht ein. Dieser Zug trägt nämlich nicht zur interkulturellen Förderung oder zu einem interkulturellen Miteinander bei. Das passt nicht, wir wollen dem Thema des Kindes folgen und ganz bewusst mit den Kindern gehen. Wir haben übrigens etwas eingeführt bei uns in der Kita, wofür ich sehr gern werben möchte. Wir haben viermal im Jahr Sabbatwochen. Diese Sabbatwochen sind vier Wochen, also einmal im Quartal, in denen wir nichts machen, wir haben uns entschieden, es finden keine Therapien statt, es kommen keine Gäste, die Kinder fördern wollen, sondern wir folgen ganz bewusst in diesen vier Wochen konsequent den Themen der Kinder. Und das sind sauschöne Wochen.

Alltagsintegrierte Sprachbildung ist auch so sein Schlagwort. Die Sprache ist der Schlüssel zur Welt. Ich habe neulich ein schönes Erlebnis gehabt, in der Küche bei uns. Unsere Reinigungskraft hat in der Küche vertreten und ich hörte so ein Singen aus der Küche, es war ein kleines Mädchen, das nicht besonders gut Deutsch spricht und wirklich sehr schüchtern ist. Sie hatte sich so sehnlichst gewünscht, Küchendienst zu machen und dann stand sie da, die Kollegin hatte ihr eine Schürze umgebunden, mit einem Schwamm und sie war am Kücheschrubben und hat in dieser Bewegung, das fand ich besonders eindrücklich, erstaunlich klar gesprochen, so klar wie nie vorher. Wir wissen alle, dass die sprachliche Bildung in der Bewegung wunderbar funktioniert oder sie zumindest sehr gefördert wird. Was in diesem Zusammenhang noch interessant ist: Als Leitungskraft, führe ich Mitarbeitergespräche, 36 an der Zahl. Das ist echt eine Menge, aber ich mache es sehr gern, weil ich dann einfach ganz engen Kontakt zu den Kolleg_innen habe. Ich geh in den Dialog mit den Kolleg_innen und gehe sehr gern spazieren dabei. Wir haben so einen netten See in der Nähe und da führen wir unsere Mitarbeitergespräche. Das Systemische ist beweglich, auch, um eine andere Perspektive einzunehmen. Ich gehe übrigens auch mit Eltern spazieren, führe Elterngespräche in der Bewegung. Ich glaube, die besten Gespräche entstehen im Auto, wie Rainer auch immer so schön sagt.

Wir gehen zum Thema Familie: Wir gehen in den Dialog mit Eltern, das heißt, wir sind voller Neugierde, haben eine neugierige, forschende Haltung mit dem Wissen im Hintergrund natürlich, das möchte ich immer wieder betonen. Wir lernen nie aus. Aber wir gehen in den Dialog mit den Eltern, um Lösungen zu finden, um Strategien zu entwickeln. Wir erleben die Kita als ein Angebot für die ganze Familie, das bedeutet für uns, nochmal aus der systemischen Perspektive gedacht: viele Familien, also nicht nur die 100 Familien, die bei uns ein- und ausgehen, sondern auch die 100 Familien mit ihren Systemen, das heißt, Kernfamilie, Stieffamilie, alles Mögliche, die Großeltern dazu.

All diese Menschen spielen bei uns eine Rolle. Sind zum Beispiel Großeltern dabei, die eine wichtige Rolle für die Kinder spielen, lade ich auch die Großeltern zum Gespräch ein. Vertrauen schaffen, bereits bei dem ersten Kontakt, ist das ganz Entscheidende. Es ist wichtig, dass Sicherheit da ist. Eltern, Menschen brauchen Sicherheit - es ist eine Grundaufgabe von uns, Sicherheit zu geben, dass Menschen Lust darauf bekommen, sich zu öffnen, die Tür der Veränderung von innen zu öffnen.

Die guten Gründe suchen. Das ist eine ursystemische Methode finde ich, die eine sehr wichtige Methode in unserer Arbeit geworden ist. Ein Beispiel: Ein Kind war trocken. Es fängt wieder an einzunässen und wir suchen gemeinsam mit den Eltern nach den guten Gründen dafür. Was hat das Kind für einen guten Grund, wieder einzunässen? Oder was hat ein Kind für einen guten Grund, sich schüchtern zurückzuziehen, was ist passiert? Liegt es an der Kita, ist hier irgendwas? Ist in der Familie etwas passiert? Wir haben sehr strukturierte Gesprächsleitfäden, die uns begleiten, für unterschiedlichste Situationen. Die Kolleg_innen fanden das erst ein bisschen befremdlich, aber wir haben sie dann gemeinsam erarbeitet. Inzwischen ist es Alltag geworden.

Hospitationen sind bei uns willkommen, wir haben gerne Gäste. Familien sind bei uns willkommen. Es ist auch so, wenn wir Personalmangel haben, dass durchaus Eltern uns unterstützen.

Dann also noch das Thema Kooperation: Es braucht ein multiprofessionelles Team. Es wäre schön, ein Team aufzubauen, wo alles Mögliche an Professionen da ist. Ich bin systemische Therapeutin und kann alles Mögliche an Qualifikationen vorweisen. Das bringt mir jedoch gar nichts, wenn ich wichtige Dinge nicht weiß. Und etwas sehr, sehr systemisch wichtiges ist es, so ein Netzwerk aufzubauen. Netzwerkorientiert zu arbeiten und zu wissen, Rainer weiß ganz andere Dinge als ich, Kai weiß ganz andere Dinge als ich. Wenn ich meine Organisation umstrukturieren wollte, würde ich sie vielleicht mal fragen und so haben wir viele Menschen, die mit uns zusammenarbeiten, mit uns zusammen den Weg gehen. Wir haben regelmäßig Therapeutentreffen für unsere Integrationskinder und uns angewöhnt, vor den Eltern über die Kinder zu reden. Das mag für viele ungewohnt sein. Wir mögen es aber alle sehr, weil wir uns an unseren Worten nochmal bewusst werden können, wirklich ressourcenorientiert zu reden, mit Eltern auf Lösungen zuzugehen. Ja, im Sinne einer multiprofessionellen Kita kann ich das nur unterstreichen, unterstützen.

Für mich der letzte Punkt, der Wichtigste: Beschwerde als Lernstandpunkte. Wir sind nicht in Sorge, wenn Eltern sich beschweren, sondern wir nehmen es an. Natürlich bin ich dann auch erstmal am Schlucken, aber trotzdem bringen uns diese Beschwerden einfach weiter. Und es ist nicht Kritik an unserer Persönlichkeit, das ist so wichtig zu beachten, sondern es ist einfach ein Hinweis darauf, dass wir noch gemeinsam etwas lernen sollten.

Die Qualitätssicherung bei uns bedeutet nicht, dass wir nach ISO xy irgendwelche Dokumentation machen. Dagegen wehre ich mich, genauso wie ich mich dagegen wehre, auf jeden Förderzug zu springen. Qualitätssicherung bedeutet für mich, mit Mitmenschen an Werten zu arbeiten und das finde ich ein schönes Abschlusswort. Über unserer Kita steht: Hier kann jeder sein Gesicht wahren. Die Würde des Menschen ist unantastbar und das finde ich gut.

Kita in der Migrationsgesellschaft

Dr Blaise F. Pokos

Es geht hier um Kita in einer Migrationsgesellschaft. Wenn wir von interkultureller Arbeit reden, dann geht es darum, uns bewusst zu machen, was eigentlich die Bedeutung der Kita in so einem Kontext der Migration ist und ich werde versuchen, so gut wie möglich, einige Theorien in einem sachlich-prozeduralen Denken darzulegen und einige praxisorientierte Elemente dabei zu skizzieren.

Erst ein paar Worte dazu, was die Kita und Migrationsgesellschaft ist, und dann werde ich über die Frage des Bildungserfolgs, der Gestaltung von Vielfalt sprechen, denn das ist die zentrale Frage, die uns bewegt.

Wie können wir Vielfalt gestalten, damit alle Kinder die gleichen Chancen haben in unserer Gesellschaft?

Also wenn wir von der Migrationsgesellschaft und von Kita reden - was heißt das? Ich denke, es gibt da einen gesellschaftlichen Konsens. Wir wissen ganz genau, was Kita ist und darüber brauchen wir nicht zu diskutieren und ich werde das auch nicht infrage stellen. Es gibt einen Konsens über die Strukturen dieser Institution oder dieses System Kita, wer mit wem, wann, arbeiten soll und unter welchen Bedingungen, das wissen wir.

Es gibt außerdem auch einen Konsens über die inhaltlichen und pädagogischen Ausrichtungen, ich rede von Ausrichtung, weil es verschiedene Tendenzen gibt, wie die Kita inhaltlich gestaltet werden kann. Drittens gibt es auch einen Konsens über das Klientel, über die Kinder, die zu uns kommen, und deren Hintergründe. Ich glaube, das sind das Bekannte und das Bestehende, was nicht zur Diskussion steht?

Was ist aber die Migrationsgesellschaft? Es gibt einen Sozialwissenschaftler, Klaus Bader, der von einer Defensivverweigerung der Erkenntnis spricht. Das gibt es in Deutschland, eine Tendenz der defensiven Erkenntnisverweigerung: nämlich dahingehend, dass Deutschland ein Einwanderungsland wäre, also im Sinn eines klassischen Einwanderungslandes wie Kanada oder Australien usw. Aber Fakt ist, wenn wir die Konsequenzen der Auswanderung, das Pendel Transmigration betrachten, dann können wir sagen, dass Deutschland zwar kein Einwanderungsland ist, aber unbedingt ein Migrationsland.

Das System Kita, wie wir es kennen, befindet sich jetzt in einem Migrationskontext, d.h. in einer Migrationsgesellschaft. Was bedeutet das für uns? Eine Migrationsgesellschaft, sagen Wissenschaftler, das ist die Gesellschaft, die von Differenzen, von Pluralität, von Diversität und von Machtverhältnissen gekennzeichnet ist.

In der internen interkulturellen Pädagogik oder diversitätsbewussten Pädagogik, sagen wir, dass die Menschen keine Wurzel haben, sondern Fähigkeiten, sich zu bewegen. Und genauso ist es in einem Migrationskontext, Menschen bewegen sich mit ihrer Lebensbiografie und auch Zwischenwelten oder Hybrididentitäten entstehen dabei.

Ich habe hier überall Zitate gesehen, in denen die Erzieher_innen, ja genau das feststellen, dass auch sie in der Kita mit Kindern zu tun haben, die in einem kulturellen Dazwischen leben, eben in so einer Hybridität. Das betrifft auch Phänomene der Wahrnehmung und Zuschreibung, Herr Orban hat hier ja auch über die Konstruktion gesprochen: es geht in einer Migrationsgesellschaft um dieses Phänomen der Wahrnehmung, also was wir sehen, was als Phänomen existiert und die Frage der Zuschreibung nach sich zieht, also welche Bedeutung wir den Dingen, die wir sehen, geben.

Dazu kommt, dass wir die Dinge nicht sehen, wie sie sind, sondern als das, was sie für uns bedeuten.

Das ist auch die Frage der Sprache als Konstruktion. Zum Beispiel, ist eine Flasche für sich selbst Flasche oder ist die Flasche nur Flasche für uns, d. h. wenn ich die Flasche als Flasche definiere, also eine Bedeutung für diese Flasche gebe, diese Bedeutungsgabe definiert genau die Art und Weise wie ich mit der Flasche umgehen würde. Damit steckt in meiner Begrifflichkeit schon eine Intention. Ein Kind, das wissen wir, kann diese Flasche als Flugzeug nehmen, und damit eine völlig andere Zuschreibung machen. Diese Zuschreibungsmechanismen sind bedeutend in der Frage nach der selbst- oder Fremdzuschreibung in der Migrationsgesellschaft und auch in den Strukturen der Prozesse des Rassismus und in den Konstruktionen des Fremden.

Das sind allesamt wichtige Themen und Erscheinungsformen. Aber, was heißt das denn für Kitas?

Es heißt Folgendes: Erstens, Migration geht mit Wandlungsprozessen einher. Zweitens, Migration bestätigt und modifiziert das Bekannte und das Bestehende. Am Anfang habe ich gesagt, es herrscht ein Konsens, was Kita ist. Das ist das Bekannte und das ist das Bestehende - im Kontext einer Migration, im Hinblick auf diese Wandlung und alle diese Dinge, die sich verändern, bringt die Migration Wandlungsprozesse, modifiziert das Bekannte und bewirkt, dass Kita, wie wir sie kennen, sich in ihren Strukturen, inhaltlichen Ausrichtungen und im Klientel verändert.

Gerd Janke erwähnte, dass das System eine zirkuläre Kausalität besitzt. Ein neues Element ist in das System, das wir kennen, hineingekommen und sofort findet eine zirkuläre Kausalität, eine gegenseitige Beeinflussung statt. Demzufolge muss sich die Kita mit zwei zentralen Fragen unausweichlich auseinandersetzen.

In der interkulturellen Zusammenarbeit sind das vor allem zwei Themen. Das erste Thema, die Migration, soll für die Kitas ein zentrales Thema werden. Denn es geht hier um die Frage, ob es um den Erhalt des Bekannten, des Bestehenden oder um Umgestaltung des Bekannten und des Bestehenden geht. Die Entscheidung ist euch überlassen. Aber das ist genau der Punkt, an dem wir bemerken, es gibt Veränderungen, das merken wir auch in unterschiedlichen Debatten, wenn wir uns austauschen, wie die Kita eigentlich in der Gestaltung aussehen soll. Wollen wir das behalten, was wir haben, oder wollen wir es umgestalten? Das ist die erste zentrale Frage.

Weil wir uns in einem Migrationskontext befinden, muss sich die Kita auch mit der Frage der Zugehörigkeit und der Anerkennung, sei es individuell, sozial, aber auch gesellschaftlich, beschäftigen. Es geht um die Zugehörigkeit und Anerkennung. Das sind Themen, die in der interkulturellen Begegnung wichtig sind.

Prävention bedeutet, dass wir versuchen, präventiv zu agieren. Und wenn wir das nicht tun, laufen wir Gefahr, irgendwann kurativ handeln zu müssen. Kurativ bedeutet, heilen zu müssen und d. h. bevor wir irgendwelche kurativen Lösungen benötigen, müssen wir präventiv agieren und auch da gibt es besonders wichtige Themen, die uns helfen, präventive und interkulturelle Arbeit in der Kita umzusetzen.

Also, durch die Migration werden die Fragen der Ethnizität, der Nationalität, der Kultur und verschiedenen Zugehörigkeitsverhältnisse überhaupt erst thematisiert und problematisiert. In diesem Kontext von Migration kommt es nicht nur auf die Frage an, wie wir leben und Kita gestalten möchten, sondern auch wer wir sind. Das sind zwei zentrale Fragen. Genau hier spielen zwei Elemente eine entscheidende Rolle: Ideologien und Affekte.

Emotionen und Ideologien spielen auf zwei Ebenen eine entscheidende Rolle: Die erste Ebene ist das Bild von Migranten. Ich könnte mal ein Experiment dazu machen: Schließen Sie bitte die Augen und stellen Sie sich einen Migranten vor. So, rufen sie laut, was sie innerlich sehen. Das Ergebnis kann spannend sein. Ich bin der Tiefe Überzeugung, dass das Ergebnis zwischen zwei Tendenzen soziiert wird. Die erste ist so eine Defizitorientierungsvorstellung, z.B. dass Migranten Sprachdefizit haben, vielleicht sind sie intellektuell beschränkt, sie sprechen gebrochenes Deutsch und befinden sich vielleicht in einer miserablen wirtschaftlichen Lage oder in bestimmten archaischen, kulturellen und religiösen Strukturen. Sie sind möglicherweise auch gewaltbereit - die Wahrnehmung schwankt zwischen exotischer Faszination und Bedrohung. „Oh, deine Haare sind so schön, darf ich mal anfassen?“.

Exotische Faszination und Bedrohung - dies hat mit unserer Wahrnehmung zu tun. Die Dinge sind so, wie sie sind, aber welche Bedeutung steht dahinter? Das ist die entscheidende Frage in der interkulturellen Begegnung. Das Bild von Migranten kann defizitär sein und das Problem ist, dass aus dieser Defizitorientierung bei uns eine legitime Grundhaltung erwächst. Wenn die Migranten so defizitär sind, dann müssen wir als Pädagogen diesen Migranten helfen, das ist unsere Berufung. Wir neigen dann zu einer Entmündigung, ich nenne das in meiner Arbeit einer Art von Pamperisierung von Migranten, nach dem Motto: Die reden ja gar nicht. Das ist die Zuweisung einer Objektrolle. Denn ein Objekt per se redet nicht. Ein Objekt muss immer zu Verfügung sein und ich darf das Objekt alle Fragen stellen und das Objekt muss immer bereit sein, mir die Fragen zu beantworten. Wir verhalten uns, nicht weil wir böse sind, sondern weil wir sozial verstrickt sind in diesem Kontext der Subjektrolle, nehmen wir es als selbstverständlich. Mir wird oft eine Frage gestellt: Woher kommst du? Ich antworte meistens ironischerweise: Aus dem Bauch meiner Mutter. Nein, das wollte ich nicht fragen. Wo kommen Sie wirklich her? Ah, ich komme aus Celle, das Zentrum der Welt. NEIN, wo kommen Sie wirklich her? Wo kommen ihre Eltern her? Meine Eltern kommen aus dem Kongo. Ah...okay. Also was wollen die Leute wirklich? Wo meine Eltern herkommen, oder wo ich herkomme? Genau hier sieht man deutlich, wie die Interaktion Subjektrolle-Objektrolle im Alltag funktioniert.

Das Problem ist, dass das Subjekt das Recht hat, alle Fragen zu stellen. Was der Annahme nach fehlt, ist Reziprozität, die Rückfrage: Und Sie, woher kommen Sie? Warum fragen Sie denn? Das Objekt ist nur gut genug, um alles zu beantworten, das Entscheidende ist, dass der Perspektivenwechsel findet nicht statt. Die Subjekt-objektrollen Zuweisung hat eine Machtverhältnisfunktion. Derjenige, der Fragen stellt, hat immer die Macht über denjenigen, der Antworten geben soll. Das sind Aspekte, die wir definitiv auch in der Kita-Praxis thematisieren müssen. Salman Rushdie, das ist ein Schriftsteller aus Indien, sagt: „Sie beschreiben uns. Sie haben die Macht der Beschreibung und wir sind die Bilder, die Sie sich von uns machen“. Konstruktivismus pur: welches Bild habe ich denn von den Kindern, die vor mir stehen?. Mit diesen Bildern müssen wir uns selbst konfrontieren und sie in Frage stellen, um eine diversitätsbewusste, systemisch-pädagogische Arbeit gewährleisten zu können.

Das Bild von Migranten kann auch ressourcenorientiert sein, aber das ist unsere Entscheidung, d. h. zu betrachten, welche Bedeutung kann ich dem defizitären Bild entgegensetzen. Migranten sind auch mehrsprachig, sie haben Fach- und Sozialkompetenzen, unterschiedlichste kulturelle Erfahrungen und sie sind auch ein Zugang zu Migranten communities.

Ich habe ein Zitat hier gesehen, dass wir Schwierigkeiten haben, Repräsentanten für die Eltern zu finden und das sind genau diese Schwierigkeiten in der Repräsentationsrolle, wenn wir uns das als demokratisch vorstellen können. Dass sich die Eltern zusammen tun sollen und einer steht davor als der Repräsentant - das wird nicht funktionieren. Genau das gleiche versuchen wir mit muslimischen Communities usw. Es gibt nur in Deutschland einen wesentlichen Aspekt, man nennt es eine Interessenvertretung. Wichtig ist, dass wir Eltern finden können, die die Interessen der Eltern, was die Arbeiten in Kitas betrifft, vertreten, hoffen wir. Aber eine komplette, perfekte Repräsentation werden wir nicht erreichen. Das wäre ein Irrtum.

Die zweite Ebene, wo Ideologie und Affekte eine Rolle spielen, ist die Ebene in der Normalitätsvorstellung. Was ist normal? Was ist nicht normal? Ich glaube, der Diskurs über Migration ist ein Feld, in dem die Auseinandersetzung mit den Differenzen zwischen Normalität und Abweichung stattfindet. Ich hab gesagt, machen Sie die Augen zu, stellen Sie sich einen Migranten vor. Wir haben bestimmte Vorstellungen im Kopf, d. h. davon, was Normalität in Erscheinungsbild und Körperkartographie bedeutet, d.h. Jemand sieht mich und sagt automatisch: Aha! Der ist nicht normal. Das ist eine Abweichung. Das kann auf unterschiedlichen Ebenen geschehen, in Bezug auf den Körper, den Klang des Namens oder sprachlichen Akzent usw. Da sind Konstruktionen, die wir im Kopf haben und anhand derer definieren wir, was normal ist, was nicht normal ist.

Diese Frage müssen wir in der Kita-Praxis stellen. Was ist ein normales Kind in der Kita? Wo man hinguckt, überall Ausländer. Im Ausland soll es noch schlimmer sein. Was sehen wir? Geh gefälligst dahin, wo du herkommst. Was soll ich dort? Das sind Dinge, für die wir uns sensibilisieren müssen und gleichzeitig untersuchen, was ist meine Vorstellung von Normalität? Diese Vorstellung von Normalität bedeutet nicht, dass wir unbedingt oder zwangsläufig böse sind. Darum geht es nicht. Sondern es geht darum, dass wir uns selbst fragen, was ist meine Vorstellung von Normalität - dass Migranten eine soziale Realität darstellen in einer Migrationsgesellschaft, das wissen wir, ist normal.

Zugleich entspricht das der Erwartung. Wir erwarten, dass in einer Migrationsgesellschaft Migranten da sein sollen. Andererseits aber gelten Migranten sozusagen als das nicht Normale, das Fremde, diejenigen, die von der mythischen Norm im Kopf abweichen. Aber jeder von uns hat seine Vorstellung, wer dazu gehört in diese Normalität und das ist interessant. In dieser Normalitätsvorstellung spielen Affekte und Ideologien eine entscheidende Rolle.



Ich habe einen kurzen Film mitgebracht. Ein Kind wird gefragt: Bist Du schon im Kindergarten? Und sind da auch Ausländer im Kindergarten? Das Kind antwortet: Nein, da sind nur Kinder.

Die Wahrnehmung des Kindes, da sind nur Kinder. Was für eine freie Antwort. Damit fängt es an, dass wir uns mit unserer Wahrnehmung auseinandersetzen und schauen, inwieweit wir Dinge erst zum Problem machen durch unsere Normalitätsvorstellung.

Eine Migrationsgesellschaft, eine Gesellschaft, die von Pluralität gekennzeichnet ist, d. h. es sollte eigentlich in einer Migrationsgesellschaft normal sein, verschieden zu sein. Aber was heißt diese Normalität für uns in den Kitas? Wir wissen ganz genau, dass Menschen unterschiedliche Zugehörigkeiten haben, Hautfarbe, kultureller Hintergrund, religiöser Hintergrund usw. Aber wir wissen auch, dass diese Zugehörigkeiten in unserer Gesellschaft mit bestimmten Bedeutungen verbunden werden. Durch diese Zuschreibung werden einige mit bestimmten Benachteiligungen konfrontiert. Und das muss uns in der Bildung schon ganz früh bewusst sein, Zugehörigkeiten in unserer Gesellschaft sind nicht einfach so normal, sondern sie haben in der Gesellschaft bestimmte Bedeutungen, bestimmte Vorstellungen und Klischees. Das müssen wir uns bewusst machen und das müssen wir verfolgen, gerade in der Bildungsbiografie von Kindern.

Wie sollen wir diese Zugehörigkeit und Anerkennung in der Kita gestalten? Wenn es in einer Kita oder in einer Migrationsgesellschaft normal ist, verschieden zu sein, was bedeutet das für uns in der Kita? Kurz: Wie soll also ein systemisches Präventionsmodell im Kindergarten aussehen?

Ich glaube, ein systemisches und diversitätsbewusstes Präventionsmodell kann nur umgesetzt werden durch die Anerkennung des Anderen, als Anderem. Es geht darum, erstmal das Andere zu identifizieren, aber es eben auch zu achten. Dieser Prozess der Identifizierung und der Achtung ist ein gegenseitiger Prozess. Ich erkenne mich selbst. Ich erkenne die Anderen. Aber es ist ein gegenseitiger Prozess, eine Zirkularkausalität von zwei Subjekten und diese zwei Subjekte haben die Fähigkeit, die Anderen, ihr Gegenüber zu objektivieren, d. h. dieselbe Frage, die ich mir stelle, warum bist du so komisch usw., genau diese Frage kann mein Gegenüber auch stellen. Weil ich in den Augen der Anderen anders bin, bin auch ich andersartig. Das ist ja der Punkt.

Die Anerkennung als potentiell politisches Subjekt, das müssen wir versuchen, den Kindern beizubringen, dass sie potentielle, politische Subjekte sind, damit sie überhaupt an der Gesellschaft teilhaben können, wodurch ihnen die Möglichkeit gegeben wird, später politisch zu partizipieren. Wahlrechte, Aufenthaltsrechte der Bürger, das muss man den Kindern praxisnah beibringen. Da fängt es an.

Auch als soziale Subjekte müssen die Kinder sich anerkannt finden, weil sie sich in einem Sozialkontext bewegen. Das bedeutet, die Kinder müssen die Möglichkeit haben, zu sein, was sie sind, aber auch die Möglichkeit, anders zu sein, sich zu verändern. Ich kann ein konkretes Beispiel geben und zwar habe ich einen Neffen in Mönchengladbach.

Es gab ein Projekt in dem Kindergarten, bei dem jedes Kind auf einer Weltkarte eine Flagge hinstecken sollte, wo es herkommt, und der kleine Samuel hat Deutschland gewählt und die Erzieherin kommt und sagt: Nein Samuel, deine Eltern kommen doch aus dem Land Angola. Samuel hat aber gesagt, er komme aus Deutschland, in Afrika war er noch nie. Diese Wahrnehmung ist extrem wichtig, dass die Kinder selbst die Möglichkeit haben, sich zu definieren, nicht durch eine fremde Zuschreibung, dass sie sich selbst als Personalsubjekte definieren können.

Sie sind keine Repräsentanten. Ein Kind ist nie ein Repräsentant irgendeiner ganzen Zugehörigkeitsgruppe - es ist ein Kind mit einer ganz individuellen Lebensbiografie.

Es hat nur Verhältnisse zu seinem kulturellen Hintergrund, repräsentiert ihn aber nicht. Im Hinblick auf diese persönliche Einstellung des Kindes zu seinen Hintergründen müssen Pädagog_innen flexibel sein.

Die Frage, die wir uns stellen ist, wie gehen wir ganz konkret mit kultureller Vielfalt um in den Kitas? Wollen wir eine Kita der Kulturen haben? Oder eine Kultur der Kita? Das ist genau die Diskussion. Erhalten oder Verändern. Die Normalitätsvorstellung, die Vorstellungen der klaren Grenzen einerseits, aber eine andere, bewegliche Normalität andererseits, die sich sozusagen der Migrationsgesellschaft nähert: Eine transnormalistische Normalitätsvorstellung. Das ist die Realität der Migrationsgesellschaft.

Aber Fakt ist, es gibt ein Problem. Es ist hier normal, verschieden zu sein. Aber es gibt auch das, was Professor Paul Mecheril meint, wenn er von der Paradoxie der Anerkennung spricht. Sobald ich die andere Person als Andere anerkenne, schließe ich die Anderen aus. Und die Anerkennung des Anderen als Anderen reproduziert die Anderen. Wie gehen wir damit um? Das ist eine pädagogische Aporie in der Praxis. Der Rat ist, zu versuchen, so gut wie möglich über unsere Grenzen hinaus zu gehen.

Das pädagogische Handeln muss hier in der Mitte sein, als etwas, das immer in der Mitte ist, und alle Tendenzen, die davon abweichen, sind extremistische Tendenzen, zum Beispiel differenziert-exklusives Denken, das zu einer Ideologie führt wie der der Rechtsextremen. Undifferenziert-inklusive Denken, alle haben sich lieb, ist utopisch, so denken die Linksextremen, auf der politischen Ebene macht es das teilweise schwierig, politische Verantwortung zu übernehmen, weil die Handlungsfähigkeit fehlt.

Was bedeutet das für uns in der Praxis? Wir sollten uns in der Praxis drei Fragen stellen: Erstens, in welcher Weise schließt das pädagogische Tun, der pädagogische Ort, kulturell Andere aus? Inwieweit schließen wir die Anderen aus, in welcher Weise produziert das pädagogische Tun kulturell Andere? Und drittens, wie könnte und sollte der kommunikative Einbezug des kulturell Anderen aussehen, der es nicht nötig hat, ihn als Anderen darzustellen und ihm zugleich die Freiheit gewährt, sich als Anderer darzustellen? Das ist genau die spannende Frage - viel Spaß damit.

Welche Handlungsfelder erschließen sich? Ich sehe hier drei Bereiche: Es gibt zunächst einen Bereich, der sehr wichtig ist man nennt ihn „managing diversity“. Der Umgang mit Vielfalt geht hier mehr auf der organisatorischen, strukturellen Ebene der Einrichtung, in dieser ganzheitlichen Perspektive auf Vielfalt der Kinder und Eltern und Angestellten. Es wäre ein monumentaler Fehler, wenn wir uns nur auf die Kinder oder sogar nur auf Migrantenkinder bezögen. Wir sind alle ein Teil der Systems, d. h. die Kinder, die Eltern, die Angestellten, alle sind ein Teil dieses System und wie wir diese Vielfalt gestalten werden soll, ist die zentrale Frage.

Dann gibt es den Bereich des „Managings diversity“. Dies bezieht sich auch auf den Inhalt der Arbeit. Wie sollen wir den Inhalt gestalten, sodass diese Vielfalt berücksichtigt werden kann und keine Ausgrenzung stattfindet, damit der Bildungserfolg für alle Kinder gewährleistet werden kann? Schließlich gibt es den Bereich der Arbeit im Verbund. Das ist auch ein Teil des Systems. Es geht hier um die Zusammenarbeit der verschiedenen am Bildungsprozess von Kindern beteiligten Akteure.

Fazit. Was können wir mitnehmen?

Erstens das persönliche Scheitern im Bildungssystem fängt schon im Kindergarten an, das muss uns bewusst werden. Dass ich zu einem bestimmten kulturellen Hintergrund gehöre, kann dazu führen, dass meine schulische Biographie scheitert, weil kulturelle oder psychosoziale Eigenschaften, die der jeweiligen Gruppen zugeschrieben werden, als unzureichend betrachtet werden und damit erst zum Scheitern der schulischen Biographie führen. Das muss uns bewusst sein und deswegen ist die interkulturelle Arbeit so unglaublich wichtig.

Zweitens muss das Kita-Bildungssystem seine Klientel insgesamt mitnehmen, nicht nur die Migrantenkinder, sondern alle. Es ist wichtig, dass wir diese Kinder schon vorbereiten auf die Pluralwelt. Es geht nicht nur darum, sich einseitig um die Migrantenkinder zu kümmern, sondern alle müssen vorbereitet werden auf diese Pluralität. Es gibt Daten über Bildungsbenachteiligung, die besagen, dass wenn wir uns nicht jetzt kümmern, wir morgen ein Problem haben werden. Deswegen ist es so wichtig, dass ihr daran arbeitet.

Drittens ist es wichtig, dass diese These der interkulturellen Pädagogik auch in den Einrichtungen Anwendung findet und zwar, dass der Personalbildung, ein Abbild der Gesellschaft darstellen soll.

Es geht nicht darum, Menschen zu beschäftigen, auch wenn sie keine geeignete Qualifikation verfügen. Aber es geht um ein repräsentatives Abbild der Gesellschaft. Und das muss auch in der Institution verankert sein. Wenn die Kinder in die Schule kommen und bemerken, dass die Leute, die körperlich so aussehen wie sie, nur putzen. Was für ein Bild vermittelt das den Kindern? Die Kinder sehen das. Die beobachten uns. Damit ist auch die Funktion gemeint, wo wichtige Entscheidungen getroffen werden. Da müssen wir kreativ sein, neue Formen zu finden, dass im Kollegium, wo Entscheidungen über die Kitas getroffen werden, auch Eltern repräsentiert werden, die sozusagen keine Ahnung haben, weil auch sie Bestandteil dieses Systems sind.

Fünftens dürfen wir die Frage der Benachteiligung nicht vernachlässigen. Bildungsbenachteiligung geschieht auch durch Strukturen, in Form von Politik usw. Ich glaube, konkrete Maßnahmen sind nötig, die auch die Struktur des Bildungssystems betreffen, die Kitas, Mehrsprachigkeit etc.

Die Maßnahmen, Inhalte, der Kita-Unterricht, interkulturelle Eröffnung, Erzieher_innen mit Migrationshintergrund, bessere Verzahnung und der Übergang von der Kita zur Schule – das alles muss in eine Kooperation geraten. Kita und Schule usw. sind Lebenswelten.

Auch gegen Maßnahmen, die die Eltern benachteiligen, müssen wir etwas tun. Die Eltern sind ein Teil unserer Arbeit, sprachliche Unterstützung und Maßnahmen zur Weiterbildung der Lehrkräfte, der Erzieher_innen richten sich auch auf sie.

Ich arbeite momentan bei der Stadt Braunschweig mit vielen Sozialpädagog_innen, die aus dem Studium kommen und keine einzige Vorlesung über Interkulturalität hatten. Das ist ein „no go“. Die kommen und merken: Huch...die Welt ist bunt. Wir merken, das sind Themen, die uns beschäftigen in der interkulturellen Pädagogik.

Wollen wir die Kita so behalten? Wollen wir es so oder wollen wir etwas verändern?

2. SIP-FACHTAGUNG

Reise zu den Murmeltieren

Wirksame Ansätze und Methoden für eine nachhaltige systemisch-interkulturelle Arbeit in der Kindertagesstätte

Workshops



Bildung und Förderung – zielorientiertes Vorgehen im KiTa-Alltag durch die Nutzung der Videokamera

Kerstin Gloger-Wendland

*Um klar sehen zu können, genügt ein Wechsel der Blickrichtung.
Antoine de Saint-Exupéry „Der kleine Prinz“*

Der Workshop von Kerstin Gloger-Wendland bot den Teilnehmer_innen die Möglichkeit, erste Einblicke in die ressourcenorientierte Videoarbeit zu gewinnen. Ziele, Auswirkungen und Arbeitsweise der Methode sollen hier beschrieben werden.

Videoaufnahmen werden im Arbeitsbereich Kita im zunehmenden Maße zur Optimierung und Qualitätssicherung genutzt. Hintergrund sind die stetig steigenden Anforderungen, mit denen sich Mitarbeiter_innen konfrontiert sehen: U3-Gruppen, Übergang vom Elementar- zum Primarbereich und Inklusion begleiten und fordern die pädagogischen Fachkräfte in ihrem Arbeitsalltag. Von ihnen wird erwartet, dass sie beispielsweise umfassende Kenntnisse über die Situationen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder haben, eine optimale Förderung der Kinder gewährleisten, partnerschaftlich mit Eltern zusammenarbeiten, über ein hohes Maß an Selbstreflexion verfügen und konstruktiv mit den Kolleg_innen in der Gruppe/dem Team interagieren. An dieser Stelle kommt Videoaufnahmen als effektives Element in Kindertageseinrichtungen eine große Bedeutung zu, denn sie können im Arbeitsalltag als gewinnbringend und entwicklungsfördernd eingesetzt werden.

Die Videobegleitung und -auswertung eignet sich in besonderer Weise, um Interaktionen in der Kita zu analysieren und gemeinsam im Team oder mit Eltern zu reflektieren. Neben zahlreichen individuellen Ansätzen sind in Deutschland die aus der Eltern- und Familienarbeit hervorgegangene videobasierte Beratung nach SPIN-DGVB und Marte Meo eingeführte Methoden, die beide ressourcenorientiert ansetzen.

Im Ursprung ist das Video-Home-Training (VHT) eine Methode zur Diagnose, Beratung und Behandlung von Familien. Sie wurde Mitte der 1970er Jahre in den Niederlanden entwickelt. Kurze Videoaufnahmen von Alltagssituationen in der Familie werden genutzt, um in einer gemeinsamen „Videorückschau“ einfache und konkrete Lösungsschritte, orientiert an den Ressourcen der Familie, zu erarbeiten.

Inhaltlich basiert das Vorgehen auf der ressourcenorientierten Perspektive, die „Kraft der positiven Bilder“ zu nutzen. Im Zentrum der Analyse und Bearbeitung von Videoaufnahmen stehen die gelungenen Elemente der Kommunikation und Interaktion - die Folge ist ein Gewinn an Sicherheit und Selbstvertrauen, auch in schwierigen Situationen.

Pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen nutzen die Videoarbeit als ressourcenorientiertes Kommunikationstraining zur Reflexion der eigenen Arbeit. Sie dient dem Erkennen, der Verstärkung und Erweiterung der eigenen kommunikativen und interaktiven Kompetenzen im Kontakt zu Kindern, Eltern, KollegInnen, anderen Fachdisziplinen, etc.

Für die Durchführung werden in der Regel zertifizierte VHT-Guides eingesetzt. Fragen, wie:

- Welche gelungenen Kontaktprinzipien sind in Bezug auf eine wohlwollende wertschätzende Haltung vorhanden?
- Welche darüberhinausgehenden Stärken/Fähigkeiten sind im Kontakt zu Kindern, Kolleg_innen, Eltern erkennbar (Struktur, Übergänge, Situationsgestaltung, Rahmenbedingungen, u.a.)?
- Wie kann ich im Kontakt zu herausfordernden Kindern zielführend interagieren?

können in den Blick genommen werden.

Im Zentrum der Analyse und Bearbeitung von Videoaufnahmen stehen laut Schepers/ König fünf Elemente einer gelungenen Kommunikation und Interaktion:

- Den Initiativen des Kindes oder Gesprächspartners folgen
- Den Empfang der Initiativen bestätigen
- Die Interaktion zustimmend benennen
- Die Aufmerksamkeit gut verteilen
- Die Interaktion lenken und leiten
- (Schepers/ König 2000: 35ff.)

Die Prinzipien sollen um die zwei folgenden Punkte erweitert werden:

- Das Verhalten (Initiativen) des Gegenübers wertschätzen/loben
- Kontakte mit dem Gegenüber abschließen

Wesentlich für einen erfolgreichen Prozess ist die Formulierung einer konkreten Fragestellung, an der gearbeitet werden soll. Von alltäglichen Arbeitssituationen werden, entsprechend des formulierten Anliegens, zielgerichtet Aufnahmen erstellt. Nach einer Analyse der Videosequenzen durch den VHT-Guide findet eine Rückschau mit der/dem pädagogischen Mitarbeiter_in statt. Szenen werden in einer aktivierenden, wertschätzenden und wohlwollenden Art und Weise bearbeitet, wobei Stärken herausgearbeitet und eventuelle Lernpunkte mit möglichem alternativem Verhalten von der pädagogischen Fachkraft benannt und bis zur nächsten Videoaufnahme im Arbeitsalltag eingeübt werden. Die Analysesituation bietet die Möglichkeit, eine Metaperspektive einzunehmen und mit Abstand, außerhalb der gefilmten Situation, eine Auswertung der Sequenzen durchzuführen. Die zunächst auf die Stärken gerichtete Auswertung der Szenen schult und schärft den ressourcenorientierten Blick. Durch die Betrachtung aus der „Vogelperspektive“ und mit Hilfe einer „Bild für Bild Analyse“ werden oftmals Ursachen und Gründe für ein gezeigtes Verhalten sicht- und erklärbar. Der Blick auf das Kind ändert sich in einer positiven Weise und in der Folge sind die Fachkräfte in der Lage, diesen Kindern wohlwollender und wertschätzender zu begegnen. Videosequenzen werden genutzt, um die eigene Feinfühligkeit gegenüber Kindern zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Die durchschnittliche Dauer einer erfolgreichen Video-Interaktions-Begleitung beträgt 2-4 Einheiten (Aufnahme, Analyse, Rückschau).

Neben dem Fachwissen ist die Persönlichkeit und Haltung der Fachkraft von entscheidender Bedeutung. Anhand von Videoaufnahmen zielgerichtet und professionell den Blick auf das eigene Verhalten zu richten und somit eine selbstreflexive Haltung einzunehmen, unterstützt wesentlich ein zugewandtes und responsives Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft.

Darüber hinaus werden Videoaufnahmen zur Dokumentation von Bildungsprozessen und damit einhergehenden individuellen Förderangeboten genutzt.

Mit Hilfe von Videoaufnahmen besteht die Möglichkeit, genau und ganzheitlich zu beobachten und gezielt wahrzunehmen. Dabei wird das Verständnis der Fachkräfte für das Verhalten und Erleben der Kinder erweitert, die emotionale Distanz zur Situation ermöglicht ein konstruktives und professionelles Erarbeiten des Entwicklungsstandes. Durch den Einsatz der Videoaufnahmen fällt die fachliche Reflexion im Team, in Fallbesprechungen und in der interdisziplinären Zusammenarbeit leichter. Die so gewonnenen Erkenntnisse bilden die Basis für den Förderplan des jeweiligen Kindes, um im weiteren Verlauf das pädagogische Handeln in Bezug auf die bestmögliche Entwicklung des Kindes darauf abzustimmen. Darüber hinaus bieten die Aufnahmen eine gute Grundlage für eine effektive Elternarbeit.

Bindungstheoretisch orientierte Eingewöhnungsphasen, die durch Videosequenzen begleitet werden, geben den Erzieher_innen sowie den Eltern Sicherheiten, denn jede Neuaufnahme von Kindern stellt in vielerlei Hinsicht eine extreme Herausforderung für alle Beteiligten dar.

Hier ist der frühzeitige Einsatz einer Videobegleitung für alle Beteiligten hilfreich, um die Anpassungsphase eines Kindes individuell und möglichst optimal handhaben zu können. Zum einen tragen gelungene Videosequenzen zur Beruhigung der Eltern bei, zum anderen wird auf fachlicher Ebene ermöglicht, daran zu arbeiten, sich in die noch fremden Kinder hineinversetzen zu können.

Eltern sind durch das Betrachten des Bildmaterials in der Lage, ihre Gefühle, die häufig von Sorge und Schuld geprägt sind, durch reale Bilder zu ersetzen, die ihnen eine gelungene Anpassung verdeutlichen. Das elterliche „Loslassen“ kann durch die Methode der Videobegleitung erfolgreich unterstützt werden. Die triadische Erzieher_in-Eltern-Kind-Beziehung kann somit gut gelingen und das Kind öffnet sich für weitere Bezugspersonen in der außerfamiliären Betreuung.

Die Analysen der Videosequenzen „wirken nach“: Pädagogische Fachkräfte sowie die Eltern werden sich in den Bring- und Abholsituationen sicherer fühlen. Unweigerlich ist eine qualitative Verbesserung in der Interaktion zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Eltern die Folge, was sich wiederum positiv auf die Beziehungsgestaltung zwischen Erzieher_in und Kind auswirken kann.

Das Spektrum der vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten der ressourcenorientierten Videoarbeit ist vielschichtig gestaltbar. Videosequenzen, die den Kita-Alltag wiedergeben, sorgen für Transparenz. Ein zielorientierter Austausch kann objektiver erfolgen. Der Prozess einer ganzheitlichen und positiven Entwicklung des Kindes verläuft somit angemessen und effektiv.

Was ist „Gewaltfreie Kommunikation“ (GFK)?

Elke Uldahl

GFK bedeutet eine Haltung und Handlung, die sowohl meine Bedürfnisse als auch die des anderen beachtet.

Aufbauend auf den Erkenntnissen der humanistischen Psychologie Carl Rogers entwickelte Dr. Marshall Rosenberg in den 70er Jahren das Modell „Gewaltfreie Kommunikation“. 1985 gründete er das Center for Nonviolent Communication (CNVC), von dem aus in aller Welt Konfliktschlichtungen und Ausbildungen in der GFK durchgeführt werden. Er hatte zwei grundlegende Fragen: „Was bringt Menschen dazu, ihrem natürlichen inneren Impuls zu folgen und zum Wohlergehen aller beizutragen?“ – und – „Was hält sie davon ab?“.

Gewaltfreie Kommunikation wird seither in vielen Ländern erfolgreich eingesetzt, um in Konflikten zu vermitteln und die Bereitschaft zur Kooperation zu fördern. Bei Konflikten im zwischenmenschlichen Miteinander entstehen natürlicherweise Gefühle, wie Ärger oder Frust. Im Prozess der GFK werden die Ursachen eines Konfliktes transparent gemacht. Indem wir unseren Ärger gewaltfrei ausdrücken, erhöhen wir die Chance verstanden zu werden und das zu erhalten, was wir brauchen. Durch bewusste Art zu reden und zuzuhören erleben wir eine respektvolle und einfühlsame Form von Aufmerksamkeit uns selbst und anderen gegenüber. Indem Erleben ernst genommen wird, reduzieren sich Widerstände und Abwehrreaktionen, sodass eine Klärung des Konfliktes ermöglicht werden kann. Durch geschulte Wahrnehmung können die eigenen Gefühle und Bedürfnisse klar benannt werden.

Marshall Rosenberg verwendet zur Verdeutlichung der Unterschiedlichkeit der Kommunikationsmuster die Tiersymbole Giraffe und Wolf.

Der Wolf ist das typische Rudeltier. Ihm fehlt der Überblick, er handelt sehr schnell und er bewertet in den Kategorien „richtig“ und „falsch“, „gut“ und „schlecht“. Dabei verknüpft er das für ihn negative Verhalten einer Person mit einer Bewertung über diese Person. Aus „Das ist schlecht für mich“ wird schnell „Du bist schlecht!“ oder „Du hast etwas falsch gemacht!“ oder „Ich habe etwas falsch gemacht!“.

Leider führt diese Denkweise dazu, sich zu ärgern oder zu Schuld, Scham und Depressionen – meistens zu Konflikten, Angriffen, Verteidigungen, Be- und Entschuldigungen – sehr selten aber zu Verständnis und Kontakt zu sich selbst und anderen.

Die Giraffe – sie ist das Landtier mit dem größten Herzen, sie überschaut alles und steht symbolhaft für eine Herz-zu-Herz-Verbindung. Sie spricht die Giraffensprache und ist stets im Kontakt mit den eigenen Bedürfnissen und Gefühlen und versucht fortwährend die Bedürfnisse und Gefühle des anderen herauszufinden, um so eine Verbindung herzustellen. Die Giraffe übernimmt Verantwortung für ihr Verhalten.

Wir kennen alle genügend Beispiele, wo wir als Wolf reagieren. Wir schaukeln uns hoch, sind oftmals anschließend noch unzufriedener mit uns selbst oder/und mit dem anderen. Aus dem Ursprungskonflikt entstehen neue Konflikte.

Die GFK hat für jeden Menschen persönlich und im täglichen Leben Nutzen.

„Worte können Fenster oder Mauern sein!“

In der GFK wird das Schimpfen und Fluchen nicht verboten. Manchmal muss die „Wolfsshow“ laufen. Sie sollte nur nicht in Anwesenheit des anderen ablaufen. Wir können dann anschließend herausfinden, was uns gerade so wütend macht und was wir eigentlich gerade in dem Moment gebraucht hätten. Nach dieser Selbsteinfühlung sind wir dann leichter in der Lage zu überlegen, wie wir fortfahren können, damit ohne weitere Eskalation wir unseren Wunsch (Bedürfnis) unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des anderen erfüllt bekommen.

Mit den 4 Schritten (Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte) und der inneren Haltung der GFK können Sie sich für Ihr Anliegen einsetzen und dies anderen Menschen auch zugestehen. Das stärkt ihre Beziehungen und erweitert Ihre Handlungsspielräume – innen und außen.

Die vier Schritte der GFK:

1. Schritt: *Beobachtung - Was wir mit unseren fünf Sinnen wahrnehmen*
2. Schritt: *Gefühle - emotionale Reaktionen, Empfindungen*
3. Schritt: *Bedürfnis - Was sind unsere Bedürfnisse und Werte?*
4. Schritt: *Bitte/Plan/Handlung - Worum wir bitten, um das Bedürfnis zu erfüllen - Was wünschen wir, das der andere tun soll?*

1. Schritt: Beobachtung

Im ersten Schritt teilen wir mit, auf welche Beobachtung, Wahrnehmung und Situation wir uns beziehen. Wir machen einen Unterschied zwischen einer reinen Beobachtung und einer Beobachtung, die mit einer Bewertung vermischt ist.

Beobachtung: „Sie sind in dieser Woche dreimal 15 Minuten nach 8 Uhr gekommen...“

Bewertung: „Immer kommen Sie zu spät ...“

Wenn wir unsere Beobachtung mit der Bewertung vermischen, wird der andere die enthaltene Kritik hören und entsprechend abwehren.

Die meisten Menschen sind es gewohnt, den Grund für ihre Gefühle in den Handlungen der anderen zu sehen: „Ich bin traurig, weil du zu spät kommst!“ - „Ich fühle mich verletzt, weil du mir nicht vertraust.“

In der Gewaltfreien Kommunikation geht es darum zu sagen: „Ich bin traurig, weil ich gerne die Zeit mit dir verbracht hätte.“ „Ich fühle mich verletzt, weil ich mir Vertrauen wünsche.“

Wir machen einen Unterschied zwischen Auslöser und Ursache. Die Ursache unserer Gefühle sind unsere Bedürfnisse. Das Verhalten des anderen ist der Auslöser, es weist uns auf unsere Bedürfnisse hin.

Wir verhalten uns so, dass unsere Bedürfnisse durch die anderen manchmal erfüllt werden und manchmal nicht erfüllt werden. Wegen dieser erfüllten oder nicht erfüllten Bedürfnisse fühlen wir uns dann froh, befriedigt oder eben traurig und frustriert. Also: Nicht die Handlungen des anderen lassen uns Gefühle erleben, sondern unsere erfüllten oder nicht erfüllten Bedürfnisse.

2. Schritt: Gefühle

Wir unterscheiden zwischen Gefühlen, die wir positiv erleben, d.h. wenn unsere Bedürfnisse erfüllt sind, und solchen, die wir spüren, wenn unsere Bedürfnisse nicht erfüllt sind.

Interpretation statt Gefühl (Pseudogefühle)

Oft benutzen Menschen die Formulierung: ich fühle mich ... und benennen dann nicht ein wirkliches Gefühl, sondern eine Interpretation, einen Gedanken, eine

Wahrnehmung. Beispiele hierfür sind: angegriffen, ausgebeutet, ausgenutzt, bedroht, benutzt, betrogen, bevormundet, eingeengt, eingeschüchtert, festgenagelt, gequält, gezwungen, gestört, herabgesetzt, hintergangen, in die Enge getrieben, manipuliert, missbraucht, missverstanden, niedergemacht, provoziert, sabotiert, übergangen, unter Druck gesetzt, unterdrückt, ungewollt, uninteressant, unwichtig, verlassen, vernachlässigt, vernichtet, vertrieben, zurückgewiesen oder (nicht)-beachtet, -ernst genommen, -geachtet, -gehört, -gesehen, -verstanden, -unterstützt, -respektiert, -wertgeschätzt.

Hinweise für solche „Interpretationsgefühle“ sind Sätze wie: Ich habe das Gefühl, dass ... Ich fühle mich wie ...

Es handelt sich wahrscheinlich um Interpretationsgefühle, wenn es einen Täter geben kann oder wenn ich auf die Frage: „Wie fühle ich mich, wenn ich denke, dass ich ausgenutzt werde“ mit einem echten Gefühlswort antworten kann.

Bei wirklichen Gefühlen kann ich die folgenden Ausdrücke verwenden: Ich fühle mich traurig/ungeduldig/froh/glücklich/irritiert/hilflos/...

3. Schritt: Bedürfnis

Wir haben ständig Bedürfnisse. Fast immer haben wir mehrere Bedürfnisse gleichzeitig und dabei immer nur für uns persönlich. Bewusst oder unbewusst haben wir eine eigene Bedürfnishierarchie, das uns dringender erscheinende Bedürfnis wird sich also durchsetzen. Wenn z.B. unser Bedürfnis nach Schutz nicht ausreichend erfüllt ist, werden wir nicht ruhig arbeiten können. Wenn wir starken Hunger haben, ist uns alles andere egal. Nach der Befriedigung des Bedürfnisses macht es einem anderen Bedürfnis Platz.

Wir unterscheiden körperliche, persönliche und soziale Bedürfnisse und wir Menschen sind in unseren sozialen Bedürfnissen voneinander abhängig. Es ist nützlich, sich jederzeit über seine Bedürfnisse im Klaren zu sein und Wege zu finden, diese Bedürfnisse zu erfüllen. Dann werden wir die Freiheit haben, Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und zu erfüllen. Bedürfnisse sind unabhängig von bestimmten Zeiten, Orten oder Personen.

Immer wenn wir ein bestimmtes Bild von der Erfüllung eines Bedürfnisses haben, dann haben wir schon den Wunsch oder die Strategie im Kopf. Wir unterscheiden Bedürfnisse und Strategien zur Erfüllung unserer Bedürfnisse - zu einem Bedürfnis gibt es in der Regel immer mehrere Strategien oder Handlungen die zur Befriedigung dienen. Hat zum Beispiel jemand das Bedürfnis nach Sicherheit, kann er einen Hund anschaffen, ein sicheres Schloss einbauen oder Taxi fahren. Wer Kommunikation braucht, kann telefonieren, reden, chatten oder auch streiten.

4. Schritt: Bitte/Plan/Handlung

Der vierte Schritt ist der Ausdruck einer Bitte, eines Wunsches. Manchmal ist eine Bitte eine Forderung, auch wenn der Satz das Wort „Bitte“ enthält und ganz freundlich vorgetragen ist. Ob eine Bitte eine Bitte oder eine Forderung ist, erfahren wir an der Reaktion, wenn wir mit „nein“ antworten:

„Würdest du bitte den Mülleimer raustragen?“, „Nein, ich möchte jetzt fernsehen.“
„Du bist faul und egoistisch, ich arbeite schließlich auch den ganzen Tag..“

Eine Bitte gibt dem anderen die Möglichkeit, sie zu erfüllen oder nicht. Sofern bei ihm nicht ein dringenderes Bedürfnis vorherrscht, wird er unsere Bitte auch erfüllen. Wenn wir mit der Bitte unsere Gefühle und Bedürfnisse mitteilen, erhöht dies die Chance, die Bitte erfüllt zu bekommen.

Bitten können auch Bewertungen enthalten, die der andere gut mit Schuldohren hören kann: „... deshalb bitte ich dich, ehrlich zu sein“ oder „... ich möchte, dass du offen bist“. Dies sind eher fromme Wünsche, aber keine echten Bitten. Eine Bitte soll in positiver Handlungssprache und in fragender Form formuliert sein. „Ich bin gerade in Zeitnot und brauche deine Unterstützung, kannst du bitte den Mülleimer raustragen?“

Die vier Schritte der wertschätzenden Kommunikation:

Selbsteinfühlung	...und so werde ich es ansprechen...	Einfühlung in den anderen
1. Beobachtung: „Wenn ich sehe/ höre/ daran denke, dass ...“	Sagen, was ich wahrnehme, ohne zu interpretieren oder zu bewerten	„Wenn du siehst (hörst), dass ...“ - Ausdrücken meiner Vermutung, worauf der andere reagiert
2. Gefühl: „... fühle ich mich...“	Beschreiben, was ich fühle ohne direkte Schuldzuweisung oder Ursachenvermutung	„... fühlst du dich...?“ - versuchen, nachzuempfinden, was mein Gegenüber in dieser Situation fühlen könnte
3. Bedürfnis: „... weil ich gebraucht (gewünscht, gehofft) habe...“	Benennen meines Bedürfnisses, das durch die Handlung oder die Situation nicht erfüllt ist	„... weil du brauchst/ wünschst/ hoffst?“ - äußern einer Vermutung über das im Konflikt nicht erfüllte Bedürfnis der/des anderen
4. Bitte an mich: „... deshalb wünsche ich mir/ mein Plan für das weitere Vorgehen ist ...“	Aussprechen einer realisierbaren Bitte in positiver Handlungssprache an den anderen	„... hättest/ möchtest du gern ...?“ - vorschlagen einer konkreten Handlung, die das Bedürfnis des Gegenübers erfüllen könnte

Ziele der GFK

Die GFK strebt eine Umgestaltung unseres sprachlichen Ausdrucks an und gleichzeitig eine Umgestaltung unserer Art des Zuhörens. Wir werden angeregt, uns ehrlich und klar auszudrücken und gleichzeitig anderen Menschen unsere respektvolle Aufmerksamkeit zu schenken. Aus gewohnheitsmäßigen, automatischen Reaktionen werden bewusste Antworten. Die GFK hilft dabei, mit sich selbst einfühlsam umzugehen und unterstützt die Vertiefung von persönlichen Beziehungen (Familie, Partnerschaften, Freunde), sowie bessere Kontakte am Arbeitsplatz, in der Schule, im Kindergarten oder in der Politik. Sie eröffnet die Möglichkeit bei Auseinandersetzungen und Konflikten auf allen Ebenen zu vermitteln.

Liste:

Gefühle, die wir haben, wenn unsere Bedürfnisse erfüllt sind	Gefühle, die wir haben, wenn unsere Bedürfnisse unerfüllt sind	Pseudogefühle	Bedürfnisse
abenteuerlustig	allein	angegriffen	Abwechslung Originalität
energisch	deprimiert	ungewollt	Frieden
fröhlich	gelangweilt	missbraucht	wahrgenommen werden
mitteilsam	mutlos	festgenagelt	Aufmerksamkeit
überglücklich	schuldig	benutzt	Ruhe
aktiv	angewidert	verlassen	Gemeinschaft
enthusiastisch	desinteressiert	provoziert	Zentriertheit
gebannt	gereizt	gestört	Authentizität
motiviert	müde	eingengt	Selbstverwirklichung
überrascht	schwermütig	ausgebeutet	Identität
angenehm	abwesend	ausgenutzt	Akzeptanz
entspannt	durcheinander	unter Druck gesetzt	Beständigkeit
geborgen	gleichgültig	in die Enge getrieben	Schutz
munter	neidisch	gequält	Inspiration
überschwänglich	träge	vertrieben	Ausgewogenheit
angeregt	ängstlich	uninteressant	Ehrlichkeit
erfüllt	feindselig	missverstanden	Struktur
geduldig	hasserfüllt	herabgesetzt	Kongruenz
mutig	nervös	betrogen	Bewegung
unbekümmert	traurig	vernachlässigt	Entwicklung
atemlos	ärgerlich	sabotiert	Verbundenheit
erleichtert	frustriert	manipuliert	Kreativität
gelassen	hilflos	eingeschüchtert	Effektivität
neugierig	neugierig	zurückgewiesen	Freude / Spaß
unternehmungslustig	überlastet	unterdrückt	Verständigung
aufgeregt	alarmiert	niedergemacht	Menschlichkeit
erlöst	düster	gezwungen	Entspannung
glücklich	irritiert	bedroht	Gesundheit
offen	niedergeschlagen	unwichtig	Wertschätzung
verliebt	verdrossen	übergangen	Natur
ausgeglichen	angespannt	hintergangen	Freiheit
erregt	einsam	bevormundet	Harmonie
großzügig	melancholisch	vernichtet	Aktivität
optimistisch	perplex	nicht beachtet	Ordnung
vertrauensvoll	verloren	ernst genommen	Geborgenheit
behaglich	angstvoll	geachtet	Integrität
erstaunt	elend	gehört	Austausch
gutmütig	miserabel	gesehen	Selbstbestimmung
ruhig	pessimistisch	verstanden	Glück
wach	verwirrt	unterstützt	Kultur
befriedigt	apathisch	respektiert	Autonomie
erwartungsvoll	empört	wertgeschätzt	Sicherheit
heiter	müde		Initiative
sanft	ratlos		Kraft
zärtlich	verzagt		Bildung
beleibt	aufgewühlt		Sexualität
fasziniert	entsetzt		Intensität
hoffnungsvoll	kalt		Liebe
selig	schamvoll		Einfühlung
zufrieden	verzweifelt		Unterstützung
beruhigt	bekümmert		Kontakt
frei	enttäuscht		Nähe
interessiert	kleinmütig		Feiern
sensibel	ungeduldig		
berührt	widerwillig		
	belastet		

freudig lebendig sicher bewegt freundlich lebhaft sorglos dankbar friedlich liebevoll stimuliert energievoll froh lustig stolz	erregt konfus unruhig wütend besorgt erschöpft krank unsicher zornig bestürzt erschreckt kribblig unstet betrübt faul kummervoll schlaff bitter furchtsam lethargisch schlecht böse gehemmt matt schmerzvoll		Vergnügen Lebensfreude Mitgefühl Selbstverantwortung Verantwortung Zugehörigkeit Offenheit Sinn Vertrauen Respekt Spiritualität Wärme
--	--	--	--

Kinder können Konflikte klären

Elke Uhdahl

„Wenn wir unseren Kindern vorleben, wie sie für sich sorgen, ohne andere zu verletzen, lernen sie alles, was sie zum Leben brauchen.“ (Isolde Teschner)

In dem Seminar wurde das Projekt „Giraffentraum®“ für Kindertagesstätten vorgestellt – Kinder erlernen die „Gewaltfreie Kommunikation“ (GFK) nach Dr. Marshall B. Rosenberg und integrieren das Erlernte in den Kindergartenalltag.

Prämisse ist, dass Konflikte normal sind. Sie bieten eine Lernchance und ein soziales Lernfeld für Kinder und Erwachsene.

Das Projekt „Giraffentraum®“ startet für Erzieher_innen mit einer Informationsveranstaltung, die ihnen näherbringen soll, was Mediation ist, was sie in der Kita bedeutet, was GFK ist, welche Ziele sie verfolgt und welchen Nutzen sie bringen kann.

Im Projekt „Das empathische Klassenzimmer“, welches auf die Anwendung in Schulen ausgerichtet ist, läuft es ähnlich ab. Dieses Projekt zielt auf ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen auf Grundlage der GFK in den Mittelpunkt stellt. Es deckt auf, was wirklich hinter dem Verhalten von Schüler_innen (nachfolgend SuS genannt) stecken kann und gibt Werkzeuge und Fähigkeiten an die Hand, um das Lernen und die gegenseitige Verbindung zwischen allen Beteiligten zu fördern.

Im Unterricht gibt mindestens fünf Arten von Beziehungen: die Beziehung von SuS zu anderen SuS, die Beziehung der SuS zu sich selbst; die Beziehung der SuS zu ihrem eigenen Lernprozess; die Beziehung der Lehrer_innen zu den SuS und umgekehrt; die Beziehung der Lehrer_innen zu sich selbst. Wenn die Dynamiken dieser Beziehungen betrachtet werden und uns bewusstmachen, wie sie durch unsere Werte und Handlungen beeinflusst werden, vergrößern wir, Schritt für Schritt, die Möglichkeiten zur Einrichtung eines „Klassenzimmers“, das auf einfühlsame Beziehungen basiert.

Beide Projekte können auch durch die Arbeit mit den Eltern ergänzt werden und Mütter und Väter dabei unterstützen, mit ihren Kindern eine harmonische Beziehung aufzubauen und sie auf dem Weg ins Leben einfühlsam zu begleiten.

Die Mütter und Väter der an den Projekten beteiligten Kinder werden im Rahmen eines Abends über Inhalt und Ablauf des Projekts informiert, dabei können sie Fragen zur „Gewaltfreien Kommunikation (GFK)“ und dem Projekt stellen. Es besteht bei Bedarf die Möglichkeit eines ergänzenden Elternseminars zur „Gewaltfreien Kommunikation (GFK)“. Bei diesem Seminar geht es darum die Inhalte des GFK-Seminars den Müttern und Vätern zu vermitteln um so konkrete Umsetzungsschritte für den Familienalltag zu erarbeiten.

Inhalte der Informationsveranstaltung für „Das empathische Klassenzimmer“:

- Was ist „Gewaltfreie Kommunikation“ (GFK)
- Ziele der GFK in der Schule und im Privatbereich
- Nutzen der GFK in der Schule und im Privatbereich
- Umsetzungsmöglichkeiten mit Schülern in der Klasse bzw. im Schulalltag („Das empathische Klassenzimmer“)

Hat sich das Kita-Team/Kollegium entschlossen, das Projekt umzusetzen, bieten wir zum Vertraut werden mit der GFK ein Einführungsseminar für Erzieher_innen, bzw. Lehrer_innen an (zwei Seminartage). In diesem Seminar wird die Basis geschaffen, die für das Lernen und für die Vertiefung einer wertschätzenden Beziehung hilfreich ist. Begleitet wird das Seminar durch praktische Übungen und praxisorientierte Beispiele.

Inhalte für das GFK-Seminar:

- Wie Kommunikation Einfühlungsvermögen blockiert
- 4 Schritte: Beobachtung, Gefühle, Bedürfnisse, Bitten
- Selbstempathie/Empathie: „Was ist los bei mir?/Was ist los bei dir?“
- Die innere Haltung, die vier Möglichkeiten, auf Aussagen zu reagieren
- Ärger vollständig ausdrücken: Ärger erlaubt Kritik und Vorwürfe:
Umgang mit Misserfolgen / Umgang mit Angriffen „Nein“ nicht persönlich nehmen
- „Nein“ von Herzen sagen, ohne schlechtes Gewissen
- Feindbilder und Vorurteile: „Typisch...!“ Was steckt dahinter?
- Wertschätzung ausdrücken
- GFK als Grundlage für eine mediative Konfliktlösung

Zur Erarbeitung konkreter Umsetzungsschritte in der Klasse lernen die Erzieher_innen und Lehrer_innen an einem Praxistag die Ziele und Inhalte der jeweiligen Projekte kennen. Sie verfügen über hohe Kompetenzen, kennen den Entwicklungsstand „ihrer“ Kinder/Schüler und haben das Fachwissen, geeignete Methoden auszuwählen, zu entwickeln und zu integrieren um so die Ziele umzusetzen. Gemeinsam werden die Schritte erarbeitet, so dass das Grundmuster des Konzepts immer angewendet werden kann.

Die Ziele beider Projekte

Wahrnehmung: Diese Einheit soll die Schüler befähigen, sich selbst und ihre Umwelt wahrzunehmen und ihre Beobachtungen ohne Bewertung wiederzugeben. Die Schüler lernen, eine wertschätzende Haltung sich selbst und anderen gegenüber einzunehmen.

Gefühle: Die Schüler lernen, eigene Gefühle durch Körperhaltung und Mimik auszudrücken bzw. bei anderen nonverbale Signale zu erkennen, sowie ihre Gefühle und die Gefühle der anderen zu verbalisieren.

Bedürfnisse: Die Schüler lernen, ein Bewusstsein für ihre unterschiedlichen Bedürfnisse zu entwickeln und sie zu benennen. Dadurch erlangen sie ein echtes Selbst-Bewusstsein und die Möglichkeit, dies dem anderen mitzuteilen.

Bitten/Strategien: Die Schüler erfahren, wie sie das was sie brauchen, auch bekommen können. Dabei wollen wir sie aus der Lethargie des Empfängers holen und ihnen Möglichkeiten zeigen, wie sie ihre Bedürfnisse erfüllen können, indem sie darum bitten. Hinter diesen Bitten verstecken sich unterschiedlichste Strategien und damit eine Loslösung von bestimmten Personen und Dingen.

Schlussendlich sollen die Kinder lernen, dass sie selbst die Kraft haben, Probleme und Konflikte zu lösen und damit Verantwortung für ihr Tun übernehmen.

Mitgespielt! – Pädagogische Beziehungen auf der Handlungsebene der Kinder gestalten

Jessica Schuch

Kinder aller Kulturen spielen Rollenspiele. Spielen ist Begegnung. Spielen ist Beteiligung und Autonomie. Das Spiel gilt als die natürlichste Form der Partizipation. Wenn Kinder spielen, erleben sie sich ganz, denn das Spiel ist ihre Sprache, ihre Ausdrucks- und Verarbeitungsweise. Unsere Beziehung zu den Kindern wird erst zu einer vollkommenen Beziehung, wenn wir auf der Handlungsebene der Kinder zu Spielpartnern werden und die Beziehungsangebote der Kinder annehmen. Aber wie kommen wir mit den Kindern ins Spiel? Wie bereichern wir ihr natürliches Spielverhalten? Um hier Antworten zu finden, lernen wir in diesem Workshop das klassische Gruppenspiel „Bauernhof“ aus dem Kinderpsychodrama kennen. Spielerisch sammeln wir eigene Erfahrungen und schulen ganz nebenbei unseren analytischen Blick auf die kindlichen Bedürfnisse. Schließlich reflektieren wir die Bildungsaspekte des Gruppenspiels und sprechen über die Einsatzmöglichkeiten in der Kita.

Homo Ludens – Der spielende Mensch

Das Menschenbild des Homo ludens beschreibt das Entstehen der Kultur im Spiel und aus dem Spiel heraus. Kultur gilt dabei als System von Regeln und Gewohnheiten, die das Zusammenleben und Verhalten der Menschen leiten.

Homo Sapiens	➔	Der denkende Mensch
Homo Faber	➔	Der schaffende Mensch
Homo Ludens	➔	Der spielende Mensch

Nach dem niederländischen Kulturhistoriker Johan Huizinga (1872-1945) sind Menschen mehr als homo sapiens oder homo faber. Er vertritt die Auffassung, dass neben der Fähigkeit zum Denken und Handeln, sich der Mensch dadurch auszeichnet, dass er Kulturen erschafft. Daraus entwickelte er 1938 eine grundlegende Spiel- und Kulturtheorie: Kultur entsteht in Form von Spiel und echte Kultur kann ohne einen gewissen Spielgehalt nicht bestehen. Menschen aller Kulturen sozialisieren sich im Spiel, ordnen sich in diesem in die Gesellschaft ein.

Das Spiel der Kinder gilt gemeinhin als ein kreativer Prozess der Lebensbewältigung und übernimmt dabei deren Aufgaben zu einem Zeitpunkt, da andere Techniken und Möglichkeiten dem Kind möglicherweise noch nicht zur Verfügung stehen.

Dies geschieht auf dreierlei Weise:

1. Als Nachgestaltung (Das Kind spielt Dinge, die es erlebt bzw. beobachtet hat nach);
2. Als Umgestaltung (Das Kind macht sich die Welt erträglich);
3. Als vollständiges Verlassen der Alltagsrealität (Refugium, in das die Umwelt mit ihren Anforderungen, Geboten und Verboten keinen Zutritt hat).

Im Spiel bekommen die Kinder die Gelegenheit Erlebtes zu verarbeiten und neue Verhaltensmuster für die Zukunft einzuüben. Sie stellen im Spiel nicht nur die Wirklichkeit dar, sondern verändern sie zugleich. Das Ich nimmt Revanche, das Kind hat die Geschehnisse im Griff (Autonomie) und erlebt sich ganz darin.

Außerdem ist auf Symbolebene das Spiel die Sprache der Kinder. Vor allem im freien Spiel drücken Kinder aus, mit welchen Themen sie sich beschäftigen, überdies enthalten ihre Spiele auch Versuche, Fehlendes zu erlangen, etwa soziale Anerkennung: Durch das Spiel korrigiert das Kind die Unvollkommenheit seines Daseins.

Das Spiel ist die natürlichste Form der Partizipation der Kinder, es ist die Chance sich die Welt, auch durch die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die es bietet, als eine menschliche zu erschließen. Somit hat das Spiel in der Kita für die Förderung von Vielfalt einen zentralen Stellenwert.

Erfahrungen aus der Kita-Praxis

Zunehmend bringen Kinder weniger Spielfähigkeit mit, wenn sie in die Kindertagesstätte kommen, ihnen fehlen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Miteinander, und sie vermögen sich nicht, in Kooperations- und Spielprozesse unter Gleichaltrigen einzuordnen. Auffallend sind dabei Kinder, die

- a) keinen Zugang zur Phantasie haben, scheinbar dauernd gelangweilt und klagend sind;
- b) ihren Körper nicht beherrschen und denen Bewegung lästig erscheint (obwohl Bewegung das Urelement des Kindes ist);
- c) von einem Bewegungsüberschuss getrieben, nur noch bis zur Erschöpfung toben können und danach in sich zusammenfallen.

Hinzu kommt die Beobachtung, dass viele Kinder - beeinflusst durch die hohen Leistungserwartungen der Erwachsenen - in den Kitas rivalisieren. Sie können kaum in Ruhe spielen, entweder weil sie sich selbst und anderen aufgrund innerer Spannungsgefühle keinen Raum dafür geben oder weil sie permanent von den Erwachsenen mit guten Ideen, Ermahnungen und Aufforderungen, Lob und Tadel versorgt werden. Durch diese Entwicklung kommt den Kitas zunehmend die Aufgabe zu, Kinder spiel- und damit gemeinschaftsfähiger zu machen.

„Wir müssen den Kindern erlauben, ohne Angst verschieden zu sein“.
- Theodor W. Adorno

Der Einfluss von diversen Bildungs- und Förderprogrammen hat leider dazu geführt, dass Fachkräfte in Kitas immer seltener mit Kindern spielen (vgl. Gabriele Pohl). Allenfalls wird das Spiel als Mittel zum Zweck genutzt (z.B. für kognitive Förderung im Stile von Mathebox usw.) - dass das Spiel aber die Eigeninitiative des Kindes darstellt und sein wichtigstes Medium zur Selbstgestaltung ist, wird dabei kaum berücksichtigt.

Kinder allein durch Reden zu einer Verhaltensänderung zu bewegen (z.B. „Such Dir mal jemanden zum Spielen“) ist meist nicht erfolgreich. Für diesen Verarbeitungsprozess benötigen Kinder entsprechende Erfahrungen auf der Handlungsebene (= Spielen). Das Spielen verhilft dem Kind aus seiner entwicklungsbedingten Krise heraus, was bedeutet, dass die Fachkräfte in den Kitas zu Spielpartnern werden müssen. „Kinder ins Spiel bringen, indem man selbst spielt!“

Die Bedeutsamkeit des Mitspielens

Das Spiel ist die Sprache des Kindes. Im Spiel der Kinder können ihre Wünsche und Irritationen entdeckt werden, da es sich symbolischer Strukturen bedient, es ist also auch diagnostisch hilfreich. Spielverläufe können positiv unterstützt und wirksam beeinflusst werden, um Erfahrungs- und Lernprozesse für die Kinder einzuleiten. Die nicht bestehende Notwendigkeit an den realen Problemen arbeiten zu müssen, verhindert, dass die Kinder in ihren kognitiven Kompetenzen überfordert werden. Gleichzeitig teilen die Spielenden miteinander eine Wirklichkeit, schließlich gibt es in der Kindheit sowie auch im Spiel nur eine Zeit und in der Rolle eines „Hilfslchs“ spielt und ist die Fachkraft ganz auf der Ebene des Kindes. Mitspielen zeugt also vom Verständnis einer professionellen Beziehungsgestaltung!

Psychodrama

Das Psychodrama ist eine Methode der Psychotherapie, Beratung und Sozialforschung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Sie wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von dem Arzt, Psychotherapeuten und Philosophen Jacob Levy Moreno (1889 - 1974) entwickelt. Durch die Beobachtung spielender Kinder wurde Moreno zur Entwicklung des Psychodramas inspiriert.

Psychodrama

Psyche = Seele

Drama = Handlung

Psychodrama = Handelnde Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit

Psychodrama ist zwischenmenschliche Begegnung: Es wird miteinander gespielt und jeder entscheidet selbst, wie er sich im Spiel einbringen möchte. Die Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme und Kommunikation, sowie die Kooperations- und Konfliktfähigkeit werden angesprochen. Im Mittelpunkt steht nicht das Miteinanderreden, sondern es werden Handlungen in Szene gesetzt – wie im wirklichen Leben. Alle sind daran beteiligt, da es weder Zuschauer noch eine Bühne gibt.

Psychodrama bietet die Möglichkeit, Verhaltensweisen, Gefühle und Werte in einem geschützten und wertschätzenden Rahmen spielerisch zum Ausdruck zu bringen, es ermöglicht die äußere Darstellung innerer Prozesse, wodurch Handlungsweisen erforscht und neue Handlungsmöglichkeiten eingeübt werden können.

Das Psychodrama ist vorwiegend als gruppentherapeutisches Verfahren bekannt, jedoch sind seine Anwendungsmöglichkeiten weitaus vielfältiger. So findet das Psychodrama auch im pädagogischen Bereich seine Anwendung (Kita, Schule, Berufsbildung, Soziale Arbeit usw.).

Kinder fühlen sich durch den spielerischen Charakter des Psychodramas angezogen. Das Psychodrama mit Kindern ist in erster Linie eine Form des sozialen Lernens, durch die Kreativität, Spontaneität und Einfühlungsvermögen gelehrt und gelernt werden können. Die Kinder werden durch die Spielbegleitung der Fachkraft gestärkt und können so ihre Entwicklungsaufgaben bewältigen und ihre Grundbedürfnisse befriedigen. Aus den befriedigenden Grundbedürfnissen heraus erwachsen wiederum Ressourcen, um anstehende Entwicklungsaufgaben bewältigen zu können.

Beispiel: Das Bauernhofspiel

Das Bauernhofspiel ist ein beliebtes Psychodramaspiel für Kinder und lässt sich im Kita-Bereich als ein Kleingruppenangebot (6 Kinder) sehr gut umsetzen. Zwei Fachkräfte (bzw. eine Fachkraft und ein weiterer Erwachsener) sind die Spielleiter_innen (Bauer und Bäuerin). Die Kinder dürfen die Tiere vom Hof spielen. Jedes Kind sucht sich eine Rolle aus und diese Rolle wird genau beschrieben. Die Kinder dürfen natürlich auch nicht-aktive Rollen einnehmen und beispielsweise einen Baum, Schrank oder Stein spielen. Die ausgewählten (Tier)Rollen geben den Kindern beispielsweise die Möglichkeit symbolisch ihre Wünsche nach Beachtung, Stärke oder Regression auszuagieren. Die Spielleiter_innen sorgen für Aktion: Tiere des Bauernhofes werden krank, müssen umsorgt und verarztet werden, etc. Im gesamten Spielgeschehen achten die Spielleiter_innen darauf, was von den Kindern gefordert wird. Sie können aus ihrer Rolle heraus die „Tiere“ (Kinder) bewundern, versorgen, streicheln, besuchen und pflegen oder aber auch Ehrfurcht vor ihrer Kraft ausdrücken.

Die Kinder finden erfolgreich ins gemeinsame Spiel und erfahren darüber Liebe und Anerkennung, werden versorgt und geschützt. Sie können ihre Bedürfnisse befriedigen, groß sein, Macht und Kontrolle besitzen, vom Alltag abschalten, unangenehme Gefühle und Gedanken ausblenden und positive Selbstgefühle finden. Die Fachkräfte beobachten die Interaktionen der Kinder, erfahren so etwas darüber, welche Themen sie beschäftigen und was in der Gruppe los ist.

Literatur:

„Homo ludens – Vom Ursprung der Kultur im Spiel“ von Johan Huizinga (1938)

„Kindheit - aufs Spiel gesetzt – vom Wert des Spielens in die Entwicklung des Kindes“ von Gabriele Pohl

„Morenos Therapeutische Philosophie“ von Ferdinand Buer

„Das Spiel ist der Königsweg der Kinder“ von Hildegard Pruckner

„Mit Psychodrama Verhaltensproblemen von Kindern kreativ begegnen“ von Dija Pereglin

„Kinderpsychodrama – In der Familien- und Einzeltherapie, im Kindergarten und in der Schule“ von Alfons Aichinger und Walter Holl

Partizipation works

Jessica Schuch

Partizipation ist ein selbstverständliches Recht der Kinder. Dafür werden im Kita-Alltag Beteiligungsstrukturen geschaffen, die Handlungskompetenzen der Erzieher_innen erweitert und sich mit Handlungsfragen auseinandergesetzt. Um Partizipation in der Kita verlässlich zu verankern, wollen wir einen Raum schaffen, in dem sich etwas entwickelt, der nach und nach mit Ideen und Fähigkeiten gefüllt wird und uns schließlich als Team miteinander verbindet. Im Rahmen eines interaktiven Vortrags mit Spielimpulsen und praktischen Übungen zur Selbsterfahrung können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Aspekte gewinnen, wie ein Kita-Team in seinem dialogischen Prozess auf dem Weg zu einem gemeinsamen Verständnis von Partizipation unterstützt werden kann.

Es lohnt zu betrachten, über welche Kompetenzen die Pädagog_innen in den Kitas für die Schaffung eines solchen Raumes verfügen müssen. Für die Umsetzung reflektierter Erziehungsziele sind einerseits die Handlungsgrundlagen von Bedeutung, also das theoretische Wissen (Konzepte der Kindheit, Lehr-Lerntheorien, Kinderrechte, Sozialforschung), implizites Erfahrungswissen, welches auch Kita als demokratische Organisation beinhaltet, die Handlungspotentiale (methodische und didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, entsprechend der lebensweltlichen Erfahrungen und dem Entwicklungsstand des Kindes). Andererseits die Handlungsbereitschaft: Situationswahrnehmung, Situationsanalyse und aktuelle Motivation. Aus der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft erwächst das konkrete Handeln in der komplexen pädagogischen Situation.

Der Begriff der Partizipation meint als Sammelbegriff sehr verschiedene Arten und Formen der Beteiligung, Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung, wobei auch Funktion, Umfang und Begründung der Partizipation sehr unterschiedlich sein können (lat. participare – teilnehmen, mitwirken, mitgestalten, mitbestimmen).

Partizipation heißt, Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen, zu teilen und gemeinsam Lösungen für Probleme zu finden.

- Dr. Richard Schröder, Psychologe, geb. 1960.

Partizipation ist außerdem nichts Neues - in den 20er Jahren gab es bereits reformpädagogische Ansätze, z.B. von Alexander Sutherland Neill, Celestin Freinet, Janusz Korczak. Im Rahmen des Situationsansatzes wurden in den 70er-Jahren Kinder aktiv und intensiv in Entscheidungsprozesse mit einbezogen, in den 90er Jahren wurden erste Konzepte der Partizipation in Kindergärten erarbeitet, z.B. von den Vorreitern Lothar Klein und Herbert Vogt, die sich an den basisdemokratischen Ideen des französischen Reformpädagogen Celestin Freinet orientierten. Partizipation gilt in der Freinet-Pädagogik als „Recht zur Einmischung“.

Mein einziges Talent als Pädagoge besteht darin, dass ich mich meiner eigenen Kindheit sehr gut erinnern kann. Ich fühle und begreife als Kind die Kinder, die ich erziehe, und erkenne als Kind und Erwachsener zugleich die Irrtümer einer Wissenschaft, die ihren Ursprung vergessen hat.

- Celestin Freinet, französischer Reformpädagoge und Begründer der Freinet

Partizipation in der Kita kann unterschiedliche Akzentuierungen eines übergreifenden Begriffs bedeuten. Kinder erleben Autonomie, erfahren Kompetenz und das Gefühl sozialer Eingebundenheit, eine Kultur des Aushandelns und partizipative Haltung ihrer Erzieher_innen (Offenheit, Toleranz, Kompromissbereitschaft, etc.). In einer vielfältigen Kita herrscht ein gewaltfreies und respektvolles Miteinander, demokratische Werte werden vorgelebt, vor allem durch Beteiligung und Teilhabe am Leben in der Kita, z.B. Ämter, Portfolio, Auswahl von Bildungsangeboten, etc.

Partizipation ist jedoch nicht identisch mit Demokratie - demokratische Partizipation bezeichnet die gleichberechtigte Beteiligung von Einzelnen und Gruppen an Entscheidungen und Entscheidungsprozessen. Der Weg zur Entscheidungsfindung ist für alle Beteiligten formal klar und transparent. Politische Bildung beginnt in der Kita: Hier erleben Kinder, wie eine Gemeinschaft außerhalb der Familie geregelt ist und ob und wie sie dort ihre Interessen einbringen können. Demokratische Partizipation in der Kita bedeutet, den Kindern politische Handlungsfelder zu eröffnen, in denen sie politische Entscheidungsprozesse mitgestalten können. Die Kinder wissen um ihre Rechte und dieses Wissen ist vonnöten, um sich wirkungsvoll einmischen zu können.

Bis jetzt hing alles vom guten Willen und von der guten oder schlechten Laune des Erziehers ab. Das Kind war nicht berechtigt, Einspruch zu erheben. Dieser Despotismus muss ein Ende haben.

- („Wie man ein Kind lieben soll“), Janusz Korczak 1920

Alle Kinder haben Rechte! Partizipation ist ein Ausdruck von Menschen- und Kinderrechten, die in der Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes im Jahr 1989 (1992 für Deutschland in Kraft getreten) festgehalten sind. Die Verabschiedung des Bundeskinderschutzgesetzes war ein Meilenstein für die Kinderrechte (in Kraft getreten 2012).

Pädagogische Beziehungen sind immer auch Machtverhältnisse, die es zu gestalten gilt. Im Sinne der Kinder ist es wichtig, eine demokratische Begrenzung der Macht der Erwachsenen über konzeptionell verankerte Beschwerdeverfahren anzustreben.

In § 45 SGB VIII sind „Partizipation und Beschwerdeverfahren für Kinder als Voraussetzung für die Betriebserlaubnis“ geregelt.

Der dt. Politikwissenschaftler und Pädagoge Prof. Dr. Ulrich Bartosch schreibt: Jede Erziehung und jede Pädagogik steht zunächst unter dem Generalverdacht, als Machtmissbrauch angelegt zu sein und Unterdrückung zu betreiben. Will sie den Verdacht entkräften, muss die je konkrete Erziehung und die je allgemeine Pädagogik nachweisen, wie sie Machtmissbrauch verhindert und Unterdrückung aufhebt.

Der Schlüssel für pädagogische Ziele: Frühkindliche Bildung

Partizipation ist der Schlüssel zur Bildung, Bildung ist daher ohne Beteiligung der Kinder nicht zu haben (vgl. Lerntheorie der Ko-Konstruktion, „Das Kind ist Akteur seiner Entwicklung“ – Piaget). Demokratie und die Achtung der Menschenrechte sind die ethischen Grundlagen von professioneller Erziehungs- und Bildungsarbeit. Grundlegend ist auch die Förderung von sozialen und kognitiven Fähigkeiten (Meinungsäußerung, Entscheidungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Erkennen von Sinn- und Zeitzusammenhängen).

Was demokratische Bildung betrifft, ist Partizipation auch der Schlüssel zur Demo-

kratie. In einer demokratischen Gesellschaft ist die Vermittlung von Demokratie, also frühe demokratische Bildung, eine Aufgabe der Erziehung. Demokratie bezieht sich nicht nur auf Entscheidungen, sondern auch auf das soziale Miteinander und kann so als Lebensform verstanden werden.

Demokratieerziehung darf sich jedoch nicht auf die Vermittlung von Demokratie als Regierungsform beschränken! Demokratie vollzieht sich nämlich im Alltag, sie muss in diesem auch erfahrbar werden.

(vgl. John Dewey, US-amerikanischer Philosoph und Pädagoge, Autor des Klassikers „Demokratie und Erziehung“ (1916), 1859 - 1952)

Kinder lernen Demokratie, indem sie Demokratie (er)leben und im Alltag der Kita mitentscheiden und mithandeln.

Demokratie ist die einzige Staatsform, die gelernt werden muss, alle anderen Gesellschaftsordnungen bekommt man so.

- Oskar Negt, dt. Sozialphilosoph, geb. 1934

Demokratie ist also kein Selbstläufer, sie bedarf des Engagements und der Förderung. Partizipation ermöglicht Kindern, für sich und andere Verantwortung zu übernehmen und ist ein wichtiger Beitrag zu größerer Chancengleichheit. Engagement meint Verantwortung und Macht zu teilen. Gesellschaftliches Engagement heißt, sich an der Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen, die das Leben der Gemeinschaft betreffen, in der Öffentlichkeit der Gemeinschaft freiwillig und (mit) verantwortlich zu beteiligen.

Die Gemeinschaft der Kindertageseinrichtung ist für Kinder eine „Gesellschaft im Kleinen“ und gesellschaftliches Engagement ermöglicht Kindern, Handlungskompetenz zu entwickeln, es fördert Autonomie und Solidarität. Dafür ist es allerdings erforderlich, dass die Kinder wissen, wie diese Gemeinschaft funktioniert, was hier zu tun ist und was hier getan werden darf. Oder anders ausgedrückt, die Kinder benötigen ein Wissen darüber, welche Rechte sie in der Kita-Gemeinschaft haben und wie sie diese nutzen können.

Engagement gehört zu zahlreichen Bildungsprozessen (Selbstbewusstsein, Verantwortung). Von Michael Tomasello, amerikanischer Anthropologe und Verhaltensforscher, stammt der Satz, dass Kinder zum Helfen geboren seien. Das frühe Helfen sei ein Ausdruck der natürlichen Neigung von Kindern, Mitgefühl zu zeigen. Damit Helfen zu einer sozialen Norm wird, braucht es Erziehung: Die Fachkräfte sind gefordert, die Hilfsbereitschaft von Kindern zu unterstützen (auch wenn es für sie nicht direkt eine „Hilfe“ ist)!

Hier nun einige Beispiele für Konzepte, die demokratische Partizipation didaktisch-methodisch unterstützen, denn Partizipation ist auf Strukturen angewiesen. Bartosch/Knauer 2014: Demokratiebildung wird unterstützt, wenn Fachkräfte Strukturen und Prozesse für Kinder transparent gestalten und Kinder damit ermöglichen, sich selbständig in demokratische Prozesse einbringen zu können.

Folgende Konzepte dienen der Absicherung demokratischer Partizipation:

Mitentscheiden und Mithandeln

Dieses Konzept bezieht sich auch auf Kinder unter drei Jahren und auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Es ist in der Kooperation zwischen Bertelsmann Stiftung und dem Institut für Partizipation und Bildung (Kinderstube der Demokratie) entstanden und hatte als Projekt der Bertelsmann Stiftung (2011) zum Ziel, das gesellschaftliche Engagement von Kindern (und benachteiligten Jugendlichen) in Kindertageseinrichtungen und Schulen zu fördern.

Die Kinderstube der Demokratie

(Prof. Dr. Reingard Knauer, Bianca Friedirch, Rügiger Hansen),

Dies ist das derzeit umfassendste Konzept für die strukturelle Verankerung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen im deutschsprachigen Raum (über zehn Jahre entwickelt, 2001). Es umfasst zudem ein Fortbildungskonzept, das es ermöglicht, Kitas dabei zu begleiten, ihren individuellen Weg zu einer Kinderstube der Demokratie zu beschreiten. Das Institut für Partizipation und Bildung qualifiziert Multiplikator_innen dafür, dieses Konzept in Kita-Teams anzuwenden. Zu den Kernelementen des Konzepts gehört es, Kita-Teams zu ermöglichen, die (Mitentscheidungs-)Rechte der Kinder zu klären und verlässliche Beteiligungsgremien einzuführen, methodisch angemessene Beteiligungsverfahren zu planen und durchzuführen und die Interaktionen zwischen allen Beteiligten respektvoll zu gestalten. Mithilfe einer Kita-Verfassung, Beteiligungsprojekten und Dialogwerkstatt, die sich damit befasst, wie Partizipation eine gelebte Beziehung mit Kindern werden kann, zielt das Konzept der Kinderstube auf Verankerung von Gremien, Verfahren und formellen Rechten.

Kita-Verfassung

Eine Kita-Verfassung dient der grundsätzlichen Klärung von Rechten der Kinder und demokratischen Verfahren in der Kita: Das Kita-Team als Verfassungsgebende Versammlung definiert die Möglichkeiten und die Grenzen demokratischer Partizipation, eine Klärung der Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Kinder (Essen, Kleidung, ..., Projekte, Spiel, Räume, ..., Personal) wird vorgenommen, ebenso eine Klärung der Verfahren, in denen Kinder ihre Rechte wahrnehmen können (Verfassungsorgane z.B. Kinderkonferenz, Kinderrat, Kinderparlament).

Bildungsprojekt - Beteiligungsprojekt

In einem Bildungsprojekt können die Kinder unterschiedliche Interessen verfolgen. Das Ergebnis ist offen. Ein Beteiligungsprojekt ist ein thematisch und zeitlich begrenztes Verfahren, in dem ein spezifisches Thema in einem Partizipationsprozess gemeinsam bearbeitet wird. Es endet mit einem konkreten Ergebnis. Das Beteiligungsprojekt verläuft in sechs Schritten:

1. Themenfindung
2. Zielformulierung
3. Zerlegen komplexer Fragestellungen
4. Klärung der Entscheidungsbefugnisse
5. Meinungsbildungsprozess
6. Entscheidungsprozess

Bei der Themenfindung kann es um alles gehen, was in und um die Kita entschieden werden muss, damit sich alle wohl fühlen. Beteiligungsthemen werden z.B. von den Erwachsenen eingebracht (Top-down-Themen), sie entwickeln sich im Gespräch oder es handelt sich um Dinge, die Erwachsene beobachtet zu haben glauben und dann einbringen. Auch sich wiederholende Konflikte zwischen Erwachsenen und Kindern, sowie zwischen den Kindern, wer auch immer sie einbringt, können gewählt werden. Sogenannte Bottom-up-Themen werden von den Kindern benannt. Die Zielformulierung ist wichtig, die Kinder müssen wissen, welche/s Ziel/e erreicht werden soll. Zusätzlich müssen die Kinder wissen, wer noch mitentscheidet und welche Entscheidungsspielräume sie haben.

Für den Meinungsbildungsprozess müssen die Möglichkeiten, ihre Vor- und Nachteile, für alle klar sein. Ebenso muss den Kindern bewusst sein, dass ihre Meinung gefragt ist und wie sie sie kundtun können. Die Meinungsbildungsprozesse sind ein sehr wichtiger Teil pädagogischer Arbeit. Oft handeln Pädagog_innen vor-schnell und fragen Kinder, wie sie sich entscheiden wollen. Entscheidungen können aber nur getroffen werden, wenn alle nötigen Erkenntnisse dazu vorliegen. Der Entscheidungsprozess kann beginnen, wenn die Kinder wissen, was sie individuell wollen und wie entschieden werden soll. Beteiligungsgremien können offene Formen annehmen, bei denen alle jeweils Betroffenen oder Interessierten entscheiden – Vollversammlung/Gruppenversammlung, Kinderkonferenz, oder repräsentative Formen, z.B. ein Kinderrat, Kinderparlament, Ältestenrat. Auch Sonderformen wie Ausschüsse, Gremien, Versammlungen für Entscheidungen über Gruppen- oder Einrichtungsangelegenheiten oder Gremien auf der Einrichtungsebene sind möglich. Dabei sollte aber nie ein Kind als Delegierter allein eine Gruppe vertreten müssen und die Kinder sollten den Erwachsenen zahlenmäßig überlegen sein.

Partizipation ist, wie bereits erwähnt, auf Strukturen angewiesen und auf Menschen angewiesen, die diese Strukturen nutzen, füllen und sichern (Beziehungsebene). Die Fachkraft gestaltet Partizipation, kann aber nur im Rahmen der strukturell gegebenen Möglichkeiten handeln (Mindest- und Maximalmöglichkeiten). Individuen und Strukturen stehen dabei in einer Wechselbeziehung zueinander.

Wenn ein Kita-Team sich mit dem Thema der Partizipation beschäftigt, kann es sein, dass der Ansatz der Partizipation verunsichernd wirkt, obwohl er zuvor von allen als absolut positiv erlebt wurde, Aufgaben, Strukturen und Methoden bekannt und Haltungen geklärt sind. Sehr wichtig ist also die präventive Vorbereitung der Kolleg_innen auf mögliche Konflikte und kommende Anforderungen, also im Erwerben von Handlungsgrundlagen, hoher Transparenz und Genauigkeit bei der Entwicklung von Beteiligungsstrukturen (für alle Erwachsenen und Kinder) und Aufklärung über mögliche Dissonanzen im Team.

Jede Kolleg_in bringt ihre eigenen Erfahrungen mit und ist unterschiedlich demokratiegeübt. Das bedeutet die Fachkräfte sind unterschiedlich für die Thematik sensibilisiert und bringen unterschiedliche fachliche Kompetenzen mit und nicht jede Fachkraft kennt und vertritt ihre Rechte in der Kita, aber jede Fachkraft hat eine starke natürliche Abneigung gegenüber Ungerechtigkeit (soziales Image). Die Unterscheidung: Rechte - Gerechtigkeit - Gerächtigkeit (z.B. Kampf mit dem Träger? Kampf mit Menschen aus der Kinderzeit?) ist oft wichtig, wenn Überlagerungen der verschiedenen Bereiche stattfinden.

Das Team ist in einer wechselseitigen Abhängigkeit, Die Differenzierung der Rolle und der Person, eine Sensibilisierung für Misstrauen, moralische Ansprüche und eigene Bedürfnisse, sowie Konzentration auf fachliche Fragen, Vermeidung von Schubladendenken, Geduld und Gelassenheit helfen bei der Beschäftigung mit den komplexen Fragen der Etablierung und Erhaltung von Partizipationsmöglichkeiten.

Deshalb ist Partizipation auch ein Teamentwicklungsprozess. Durch die Reflexion unterschiedlicher Haltungen und die gemeinsame Klärung der Grundlagen der pädagogischen Arbeit entwickelt sich das ganze Team fachlich weiter und das Verständnis der pädagogischen Arbeit wird geklärt.

*Das Neue ist immer risikoreich. Denn für das Neue gibt es keine Erfahrungen.
- Norbert Blüm, dt. Politiker, geb. 1935*

Partizipation entsteht durch Erfahrung und Reflexion. Auch für die Kinder ist es ungewohnt, beteiligt zu werden. Wenn eine Beteiligung scheitert, dann scheitert sie aufgrund der gewählten Methoden, der Zugang zu Beteiligungsthemen muss also über geeignete Methoden ermöglicht werden.

Erfahrungen aus den Kitas zeigen, dass es nachrangig ist, welche Rechte Kinder in der Kita haben. Zunächst geht es darum, dass sie Rechte haben und diese verbindlich garantiert sind. Im Laufe der Zeit gewinnt das Team an Sicherheit. Es wird immer klarer, welche Kompetenzen sinnvoll einzusetzen sind und in welcher Kombination. Die Eltern sollten erst einbezogen werden, wenn das Team sich fachlich gut positioniert hat.

Partizipation verlangt, dass das Kind als aktiv Handelnder einbezogen wird und so eine Interaktion zwischen ihm und dem Erwachsenen entstehen kann, womit sie kooperatives Handeln voraussetzt. Um (selbst)verantwortlich das Leben (mit)gestalten zu können, ist Autonomie (Selbstbestimmung und das Gefühl von Selbstwirksamkeit) eine grundlegende Voraussetzung. Autonomie bedeutet Zugang zu eigenen Gefühlen und Bedürfnissen zu haben, worin auch emotional unsichere Kinder unterstützt werden müssen. Erwachsene entscheiden nach den Interessen und Bedürfnissen des Kindes, wenn es noch nicht oder gerade nicht partizipieren kann - dies muss allerdings sehr differenziert betrachtet werden! Stellvertretendes Handeln ist nur legitimierbar, wenn es auf die Hinführung des Unmündigen zur Mündigkeit ausgerichtet ist, d.h. es herrscht Transparenz über Entscheidungsstrukturen und Grenzen. Beteiligungsrechte dürfen grundsätzlich nicht versagt werden. Weil Partizipation ein Erfahrungs- und Lernprozess ist, sind Menschen nicht fähig oder unfähig zur Partizipation, sondern sie entwickeln sich darin, genauso wird Partizipieren durch Partizipation gelernt, nicht durch Vorbereitung auf Partizipation. Partizipation ist Weg und Ziel.

Partizipation benötigt immer Begleitung der Erwachsenen, denn sie besteht in der gelebten Beziehung zu Kindern. Auf der inhaltlichen Ebene sind die Kinder Experten für ihre Lebensräume, Empfindungen und Weltsicht, für die Prozess- und Transparenzebene tragen ausschließlich die Fachkräfte die Verantwortung. Kinder sind auf Schutz und Zuwendung Erwachsener angewiesen und die Umsetzung ihres Rechts auf Beteiligung kann nur pädagogisch gelingen. Die Verantwortung für die Art und Qualität der Gespräche liegt bei den Fachkräften. Mit der Partizipation von Kindern werden viele Bildungsziele verknüpft: Emotionale und soziale Kompetenz, Verantwortungsübernahme, demokratische Kompetenz, Sprachförderung. Partizipation muss aber garantiert werden, weil es ein selbstverständliches Recht ist. Wer nicht bereit ist, sich von den Kindern verändern zu lassen, instrumentalisiert Partizipation für seine eigenen Zwecke (didaktischer Trick).

Kritische Stimmen von Fachexperten meinen, dass Partizipation zu sehr als ein gesondertes Konzept verstanden werde, nicht als ein Gestaltungselement von Beziehungen (Haltung). Partizipation sei noch nicht im gesamten Kita-Alltag selbstverständlich.

Fazit

Im Kita-Alltag müssen Strukturen geschaffen werden, damit Partizipation als selbstverständliches Recht praktiziert wird. Diese Strukturen unterstützen die Fachkraft in ihren Handlungskompetenzen und in Handlungsfragen. Gleichzeitig müssen diese Strukturen mit Menschen gefüllt werden, die die Partizipation als ein Gestaltungselement von Beziehungen verstehen (Beziehungsebene). Partizipation ist gelebte Beziehung mit Kindern und vor allem eine Beziehung unter gleichwertigen Partnern, deren dialogische Haltung eine Grundvoraussetzung ist. Für eine dialogische Haltung benötigen Fachkräfte Wissen und Kompetenzen für die Entschlüsselung von Mitteilungen, um Fehlinterpretationen möglichst zu vermeiden, sowie die Bereitschaft, sich von den Kindern verändern zu lassen.

Literatur

Hansen, Rüdiger; Knauer, Rainard:

Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!

Hansen, Rüdiger; Knauer, Rainard:

Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita: Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern

Team works: Lösungsfokussiertes Arbeiten im Team

Rainer Orban

Es gibt viele Dinge, die Menschen in ihrer Arbeit unglücklich machen. Der Wille, es allen recht zu machen, der ständige Vergleich mit anderen, mangelnde Gefühlskontrolle, Unzufriedenheit mit dem Vorhandenen, negative Arbeitseinstellung, Unfähigkeit, eigene Fehler zu vergeben und eigenen Leistungen wertzuschätzen, unrealistisch hohe Erwartungen, das Verharren beim Gewohnten gegenüber dem Neuen.

Bei der Arbeit im Team hilft es sehr, sich zu fragen, welche Formen von FeedBack und Feed-Forward wir als hilfreich erlebt werden, was im Team den Einzelnen stärkt und welche Regeln, Verabredungen und Rahmenbedingungen die Zusammenarbeit im Team stärken. Alle Gedanken können in drei Abteilungen gefasst werden:

- Bewährtes / zu Erhaltendes,
- Verbesserungswürdiges und
- Neu-Benötigtes.

In jedem Team treffen außerdem unterschiedliche Weltansichten aufeinander. Die integral evolutionäre Organisation oder Weltperspektive akzeptiert, dass bei Veränderungen in komplexen Systemen die Folgen nicht wirklich vorhersehbar sind - eine Haltung, eine Kultur des Vertrauens, sowie eine kollegiale Führung und lernende Organisation sind also nötig.

Für Person und Team ist es sinnvoll, Werte und Sinn zu entwickeln und zu formulieren. Werte können dabei als Wurzeln verstanden werden, verbunden mit der Frage nach dem Warum: Woher kommen wir? Wofür stehen wir? Der Sinn erhält dann das Bild der Flügel, die Frage nach dem Wozu: Wofür arbeiten wir? Wohin streben wir? Wonach segeln wir?

Es ist zentral, Klarheit darüber zu schaffen, welche Werte im Team geteilt werden und geteilt werden sollten.

Phasen im Reteaming

1. Einführung
2. Vision
3. Sich auf ein Ziel festlegen
4. Helfer
5. Nutzen
6. Bisherige Fortschritte
7. Künftige Fortschritte
8. Das ist nicht einfach
9. Aber es ist dennoch möglich
10. Versprechen
11. Verlaufskontrolle
12. Vorbereitung auf Rückschläge
13. Feier und Dank

(Ben Furman, Tapani Ahola (2010): Es ist nie zu spät erfolgreich zu sein. Carl-Auer-Verlag Heidelberg)

Das Reteaming-Verfahren wurde von Ben Furman und seinem Kollegen Tapani Ahola entwickelt und folgt in seinem Vorgehen den lösungsorientierten Programmen, wie zum Beispiel „TwinStar“ und vor allen Dingen „Ich schaff's“, welches als Programm Kindern im deutschsprachigen Raum sehr bekannt geworden ist. Außerdem hat nicht allein letzteres Programm Ben Furman zum im Moment womöglich einflussreichsten und interessantesten Kurzzeittherapeuten in Europa, vielleicht weltweit gemacht.

Das Reteaming bietet dabei in diesen, klar formulierten 13 Schritten ein lösungsfokussiertes Vorgehen bei der Zusammenarbeit und Entwicklung von Teams. Wesentliche Elemente sind dabei die Punkte vier und 13. Das Suchen und Formulieren von möglichen Helfern auf dem Weg, wie auch die Planung und Durchführung einer Feier bei Erreichen des Ziels, sind zentrale Elemente, die in keinem Teamentwicklungsprozess fehlen sollten und auch mit dem Solution Circle fruchtbar kombiniert werden können.

Solution Circle

1. Rahmen klären
2. Erwartungen und Ziele
3. Brennpunkte
4. Sternstunden
5. Futur Perfekt
6. Scaling Dance
7. Maßnahmen
8. Persönlicher Auftrag

(Daniel Meier (2004): Wege zur erfolgreichen Teamentwicklung. SolutionSurfers. Basel)

Das von Daniel Meier vorgestellte Vorgehen „Solution Circle“ ist eines der elegantesten und effektivsten Team-Entwicklungsprogramme. Neben der Tatsache, dass es ein wenig kürzer und auch kompakter ist als das von Ben Furman entwickelte Programm, finden sich hier drei besonders hilfreiche Themenblöcke: Der erste ist die Bearbeitung der aktuellen Brennpunkte - es erweist sich stets als außerordentlich hilfreich diesem Thema den gebührenden, auch begrenzten, Raum in der Bearbeitung zu geben. Direkt auf die Brennpunkte folgt das Thema der Sternstunden. Spätestens hier entsteht eine große Energie innerhalb der Teams. Der fünfte Prozessschritt, Futur Perfekt, auch genannt Futur 2, ist auch sehr hilfreich: Hier wird mittels eines Schrittes in die Zukunft überlegt, was werden wir dann ab dem Startdatum getan haben, wenn wir unser Ziel erreicht haben werden? Dies setzt sehr konkrete und gangbare Bewegungen in Gang.

Insgesamt ist der Solution Circle in der Kombination mit den von Ben Furman aus Reteaming stammenden Themen „Helfer“ und „Feier und Dank“ ein extrem geeignetes Verfahren, um effektiv und auch mit Freude und Gewinn mit Teams zu arbeiten.

„Siehst du die Welt, wie ich sie sehe?“

Denise Mikoleit, Romy Schulze

Kinder setzen sich bereits im Kita-Alltag im Rahmen ihrer Interaktionen mit den Themen Geschlecht, soziale Klasse, Ethnizität, Religion, Alter und Behinderung auseinander - sie binden ihre Überlegungen z.B. in Rollenspiele ein oder thematisieren ihre Gedanken ganz offen. Dies haben die Referentinnen an ausgewählten Beispielen aus ihren Projekt-Kitas im ersten Teil des Workshops vorgestellt und an dieser Stelle auch das Gespräch mit den Teilnehmer_innen über eigene Erfahrungsberichte gesucht.

Die oben genannten Themen sensibel wahrzunehmen, sie im Alltag aufzugreifen und zu vertiefen, ist eine der vielfältigen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. Wie dies methodisch gelingen kann, haben die Referentinnen im zweiten Teil des Workshops mit den Teilnehmer_innen diskutiert und ihr eigenes methodisches Vorgehen präsentiert. Über diese praktischen Anregungen hinaus waren alle Teilnehmenden eingeladen, sich über die eigenen Erfahrungen und Handlungsstrategien zum Umgang mit Vielfalt im Kita-Alltag auszutauschen.

1. Grundlagen des Philosophierens mit Kindern

Die Philosophie (Freund der Weisheit) fragt nach der Differenz des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Die Frage „Siehst du die Welt, wie ich sie sehe?“ impliziert eben diese drei Erkenntnisebenen. Im gemeinsamen Erkenntnisprozess von Kindern und Erwachsenen spielen sie eine ganz besondere Rolle.

Ein Beispiel aus der Forschung im Rahmen des Projektes „KiWin“:

Während des Frühstücks betrachten mehrere Kinder zwei Äpfel, die auf dem Tisch liegen. Diese unterscheiden sich in ihrer Größe. Die Kinder beginnen darüber zu philosophieren, welcher der beiden Äpfel der „Mama-Apfel“ und welcher der „Papa-Apfel“ ist. Relativ schnell besteht Konsens, dass der kleinere Apfel der „Mama – Apfel“ sei. Die Fachkraft fragt provokant nach. Die Frage, ob Größe und Geschlecht zusammenhängt, wird vertieft.

Die Themen der Kinder sensibel wahrzunehmen, sie im Alltag aufzugreifen und zu vertiefen, ist eine didaktische als auch methodische Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. Wenn Kinder durch Erwachsene darin bestärkt werden, ihren Fragen des Lebens neugierig nachzugehen, machen sie die Erfahrung, dass ihre Gedanken wichtig sind.

Ein möglicher Zugang kann über die Gestaltung philosophischer Einheiten gefunden werden. Denn hierbei geht es nicht darum, eindeutige oder richtige Antworten zu finden, sondern dass jeder seine ganz individuellen Antworten findet und diese benennen kann.

Philosophieren als pädagogische Haltung

Das Wichtigste beim Philosophieren mit Kindern ist es, die Fragen der Kinder ernst zu nehmen. Dies bedarf einer wertschätzenden Grundhaltung und einer authentischen Dialogbereitschaft. Darüber hinaus soll es nicht darum gehen, den Kindern eine Richtung vorzugeben.

Die häufig von Kindern formulierten Fragen nach dem „Warum“ müssen nicht beantwortet werden, sondern sollten genutzt werden, um die Kinder mit Rück-

fragen („Was denkst Du denn, warum etwas so ist“) zu inspirieren, sich selber auf den Erkenntnisweg zu machen. Ziel ist es, die Kinder über ihre Ansichten und Meinungen in einen respektvollen Austausch zu bringen. Wohin das Gespräch führt, legen die Kinder fest. Die Fachkraft regt einen Austausch an, begleitet und moderiert diesen. Herausfordernd ist es vor allem, im „richtigen“ Moment die Frage zu stellen, die die Kinder dabei unterstützt, ihre Gedankengänge auszubauen. Fragetechniken sind hierbei das A und O. Philosophische Fragen und Impulse sind vielfältig:

- Frage nach Begründungen (Warum könnte das so sein?)
- Frage nach Beispielen/Ausnahmen (Gibt es da Ausnahmen?)
- Fragen nach Zusammenhängen (Was hat das miteinander zu tun?)
- Fragen nach Gegenpositionen (Sind alle derselben Meinung?)
- Provokante Fragen

2. Eine Anregung für die Praxis

Die Gestaltung einer philosophischen Einheit

Der methodischen Vielfalt sind keine Grenzen gesetzt. Die Philosophie speist sich aus Tanz, Musik, Kunst und Theater. Häufig sind es auch Geschichten, die zum Philosophieren „verleiten“. Bedeutsam ist jedoch, einen Einstieg zu wählen, der an die Interessen und Themen der Kinder anknüpft. Dies ermöglicht es, mit den Kindern vertiefend über ihre Erfahrungen mit einem bestimmten Thema zu sprechen. Oft bietet es sich dann auch an, Wörter genauer zu untersuchen („Sind Jungen immer jung und haben Mädchen was mit Maden zu tun?“, „Was heißt es, geflüchtet zu sein?). Ebenso wichtig ist es auch, immer wieder auf Zwischenergebnisse aufmerksam zu machen und aufgestellte Thesen noch einmal gemeinsam zu überprüfen (Haben Mädchen immer lange Haare? Sind Jungen immer größer als Mädchen?).

Philosophische Gespräche müssen nicht immer raumgreifend sein. Häufig sind es auch die „kleinen“ Gespräche im Alltag, die dazu einladen, mal etwas genauer hinzusehen.

Konzept einer philosophischen Einheit zum Thema „Freundschaft“:

Anknüpfungspunkt aus der Forschung im Rahmen des Projektes „KiWin“

Gudrun (3,0) und Karla (3,3) sind zwei Mädchen, die in einer Kita verschiedene Gruppen besuchen. Sie berichten der Beobachterin, dass sie beide „richtig gute Freunde“ sind. Als etwas später Gerda (4,3) dazukommt, richtet sich Karla an Gudrun und erklärt ihr, dass Gerda nun nicht mehr Gudruns Freundin sein kann, da sie bereits ihre Freundin sei. Die Beobachterin fragt, ob man nur eine Freundin haben kann. Karla nickte und erklärt erneut, dass sie nicht mit Gudrun befreundet sein kann, wenn diese mit Gerda befreundet ist. Gudrun erwidert: „Du und Gerda, ihr könnt doch alle meine Freunde sein.“

Im Alltag kommt es auch in anderen Szenen vor, dass Freundschaftsbeziehungen relevant werden.

Eine erneute Initiierung des Themas bietet sich z.B. über die Geschichte „Timo und Pico ziehen um“ an. Timo und seine Eltern wollen umziehen. Timos Kuscheltier Pico möchte das aber nicht. Alles was Timo als neu und spannend anführt, bereitet Pico Sorgen. Am meisten hat Pico jedoch Angst, dass Timo neue Freunde findet und ihn dann nicht mehr braucht.

(Wagner, Anke/Eriksson, Eva (2017): Timo und Pico ziehen um. NordSüd Verlag.)

Philosophische Fragen, die sich an diese Geschichte und die Themen der Kinder anschließen:

- Was macht Freundschaft aus?
- Wer ist ein richtig guter Freund? /Woran erkennst du einen Freund?
- Gibt es dann auch falsche Freunde?
- Kann man mehrere Freunde haben?
- Warum braucht man Freunde?
- Kann Freundschaft auch zu Ende gehen?
- Ging es dir auch schon mal wie Pico, dass du Angst hattest, einen Freund zu verlieren?

Eine Bewertung von dem, was die Kinder sagen, ist nicht wünschenswert. Allerdings ist es erforderlich, die Aussagen der Kinder ggf. noch einmal zu spiegeln. Wichtig ist es, die Impulse der Kinder aufzunehmen und zu verfolgen, hierbei geht es nicht darum, die Fragen „abzuarbeiten“.

Kreative Impulse, die sich im Anschluss anbieten:

- Die Kinder könnten Gruppenbilder mit den Kindern machen, die sie als Freund wahrnehmen.
- Es könnten Freundschaftsbänder hergestellt werden.
- Weiterhin könnten befreundete Kinder ihre Handabdrücke auf ein gemeinsames Kunstwerk setzen.
- Darüber hinaus kann das Thema auch über Lieder und/oder Reime weiter aufgegriffen werden.

Sprachliche Vielfalt als Ressource in der Kita

Ann-Katrin Bockmann

ELIMAR - Elterninformation zu Mehrsprachigkeit als Ressource - ist ein erfolgreicher gemeinsamer Workshop für Eltern und pädagogische Fachkräfte, der den Eltern einen sichereren Umgang mit Mehrsprachigkeit ermöglichen und ihnen helfen soll, ihre Kinder besser zu unterstützen. Mehrsprachigkeit stellt vor allem beim Übergang zur Kita eine Herausforderung dar, wegen der sich 50% der Eltern mittlere bis starke Sorgen machen, trotzdem haben 62,5% vorher noch nie ein Beratungsangebot erhalten (Machmer, 2012).

Die Herausforderung bei der Mehrsprachigkeit besteht besonders in den vielfältigen Implikationen des Verstandenwerdens, also der Akzeptanz, Zugehörigkeit und auch den Zukunftsaussichten des Kindes. Um dem gerecht zu werden, gibt es keinen allgemein gültigen Weg - die Vielfalt der Familien ist ebenso groß wie die der Sprachen und jede Familie entwickelt ein eigenes ‚Rezept‘, auch wenn die Vielzahl der Möglichkeiten Unsicherheiten mit sich bringen kann.



Bausteine des IMPULS-Interaktionstrainings

Bildquelle: http://www.zel-heidelberg.de/upload/Forschung/IMPULS/IMPULS_www.pdf

Kita als Ort des Deutschlernens

Um diesen Unsicherheiten zu begegnen, lässt sich allgemein festhalten, dass mit Hinblick auf die bessere Integration mit einem Kind in Deutschland von deutschen Muttersprachlern Deutsch gesprochen werden sollte. Das Spielen mit Deutschmuttersprachlichen Kindern kann hierbei maßgeblich das Erlernen der Sprache fördern, was die Kita zum Ort des Deutschlernens macht. Zuhause kann also zuerst die Muttersprache gelernt werden, durch Bindung von Sprache-Ort oder Sprache-Person kann dabei eine haltgebende Struktur gefunden werden. Abhängig von der Quantität des Kita-Besuchs, also ob dieser ausreichend früh und lang genug ist, und der Qualität des sprachlichen Inputs, der Sprachförderung durch die Kita, kann die Sprache im Prinzip durch den Kita-Besuch und dortigen Kontakt erlernt werden. Es ist wichtig, den Eltern ihre Entscheidungsfreiheit zu lassen und ihre muttersprachliche Sprachbildung zu respektieren.

Zur Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung von ein- und mehrsprachigen Kindern verläuft prinzipiell gleich schnell, ihre Meilensteine werden von allen Kindern im selben Alter erreicht. Rückstände werden meist schnell aufgeholt, jedoch besteht die Möglichkeit einer langsameren Sprachentwicklung.

Sprachentwicklungsstörungen (SES) sind bei ein- und mehrsprachigen Kindern gleich häufig (ca. 6-8%), Mehrsprachigkeit ist also nicht ursächlich für SES und außerdem im Fall einer SES wahrscheinlich nicht zusätzlich erschwerend. Grobe Anzeichen einer SES sind ein Wortschatz von weniger als fünfzig Wörtern am zweiten Geburtstag, fast keine 2-Wort-Sätze und der häufige Gebrauch von Lauten oder Gesten. Mehrsprachige Kinder mit einer SES haben Probleme in beiden Sprachen, also auch in der Muttersprache. Ein in über zwanzig Sprachen verfügbarer Kurztest für Eltern hilft bei der Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes bei Zweijährigen (SBE-2-KT, von Suchodoletz & Sachse, abrufbar auf der Homepage der Klinik für Kinder- und Jugend-psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie der Universität München).

Dass es bei mehrsprachigen Kindern zu einer Durchmischung von Sprachen kommt, ist ein gewöhnliches Phänomen - dieses sog. ‚code-switching‘ gibt sich im weiteren Verlauf meist vollständig und ist eher eine wertvolle Funktion und Ausdruck hoher Sprachkompetenz. Generell sind die Bedingungen bei Kindern im Alter von null bis drei Jahren am günstigsten um mehrere Sprachen gleichzeitig zu erlernen (vgl. z.B. Chilla & Box-Foyer, 2016), eine Fähigkeit, mit der alle Menschen prinzipiell ausgestattet sind. Mehrsprachigkeit per se ist also keine Überforderung für das Kind.

Korrekte Sprachvorbilder sind bei der Entwicklung extrem wichtig, Eltern sollten also die Sprache sprechen, die sie am besten beherrschen, und die Wertschätzung der zu erwerbenden Sprachen vermitteln (vgl. Chilla, 2011; Klassert u. Gagarina 2010, Jenny, 2008; Owens, 2008).

Mehrsprachigkeit in der Kita leben

Damit Mehrsprachigkeit als Ressource wirksam werden kann, muss es in der Kita einen wertschätzenden Raum für die Sprachen der Kinder geben, die als Kompetenz und Bereicherung angesehen werden. Mehrsprachige Materialien, Lieder und Plakate eröffnen und erweitern diesen Raum. Alltagsintegrierte Sprachförderung, ein intensives interaktives sprachliches Miteinander durch geschulte Erzieher_innen, trägt weiterhin stark zur Sprachentwicklung bei. Die sprachliche Begleitung alltäglicher Situationen, ausreichend Gelegenheit zum Sprechen und Hören, vielfältige Kommunikationsanlässe, Lernen mit und durch Gleichaltrige, diese zum Integrieren zu motivieren (z.B. Gruppenspiele ohne Sprache), sensible Behandlung der Kinder und Platz zum Ausprobieren sind hier tragende Elemente. Auch im Kontakt mit den Eltern kann durch Verschiedenes, z.B. richtige Aussprache der Namen, herzlicher Kontakt und Begegnungen, sowie alltägliche Hilfen (Prospekte, Kleiderspenden etc.), eine Basis für das Ressourcenpotential der Mehrsprachigkeit geschaffen werden. Die pädagogische Fachkraft braucht dafür individuell Haltung und Sensibilität, allgemein sind Zeit, Fortbildungen, Einigkeit im Team, Struktur, Absprachen, Rituale und Reflexion wichtige Voraussetzungen für die gelingende Freisetzung dieses Potentials.

Diversitätsbewusste und systemische Reflexionsübung mit Hilfe von Zitronen

Dr. Blaise F. Pokos

Einstieg:

Eine Zitrone wurde in die Mitte gelegt und die Teilnehmer_innen gebeten, die Zitrone zu beschreiben. Auf dem Flipchart wurden unter der Überschrift „Zitronen sind ...“ die genannten Merkmale für alle sichtbar notiert. Meist wurden Merkmale wie gelb, oval, sauer, gesund, vitaminreich, u.ä. genannt. Danach wurden Kleingruppen gebildet, von denen jede eine Zitrone (diese Zitronen sahen unterschiedlich aus) bekam, die wieder beschrieben werden sollte. Es wurde darauf hingewiesen, dass nur das genannt werden sollte, was wahrzunehmen war (die Zitrone durfte nicht aufgeschnitten werden). Die Teilnehmer_innen nannten jetzt meist zusätzliche Merkmale; neben gelb, oval u.ä. wurden meist genannt: rund, grün, braun, fleckig, zwei Spitzen, usw.

Alle Zitronen sind unterschiedlich und keine Zitrone erfüllt (vollständig) die allgemeinen Beschreibungen - trotzdem sind es alles Zitronen.

Im zweiten Schritt wurden alle Teilnehmer_innen gebeten, ihre Zitronen in einen Karton zu legen, der verschlossen und geschüttelt wurde. Daraufhin sollte die besondere/individuelle Zitrone jedes/r Teilnehmer_in aus dem Karton/Behälter herausgesucht werden. In aller Regel erkannten sie „ihre“ Zitrone wieder. Woran? Dazu kamen meist genauere Angaben (z.B. der braune Punkt an der einen Spitze, die eingekerbte Stelle in der Mitte, usw.).

Gesamtauswertung:

Offenbar sieht man an einer besonderen/individuellen Zitrone noch viel mehr, wenn man aufmerksam ist. Es ist deutlich, dass die menschliche Wahrnehmung in Wirklichkeit viel genauer sein kann - wenn wir dies zulassen. Unsere Wahrnehmung kann eigentlich viel präziser sein: Wir können sehr präzise wahrnehmen und dies auch artikulieren, aber wir müssen es nicht!

Beim Einstieg, den allgemeinen Aussagen über Zitronen, wurde nicht nur das beschrieben, was wirklich zu sehen ist, sondern das soziale (gelernte) Wissen bzw. die sozialen Vorstellungen über Zitronen wurden herangezogen. Wir sehen dabei nicht, dass eine Zitrone „sauer“ oder „vitaminreich“ ist, aber wir haben uns dieses Wissen angeeignet, als soziales Wissen, das gehört und gelernt wurde, und welches für die Kommunikation einerseits unverzichtbar ist, andererseits aber – angewandt auf Individuelles – oft zu Fehleinschätzungen und Festlegungen führen kann.

Unverzichtbar ist es, an dieser Stelle herauszuarbeiten, dass es beim „Selbstversuch mit Zitronen“ um die Mechanismen allgemeiner Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung geht.

Die Zitronenübung zeigt also, wie soziale Kategorisierung („Schubladenbildung“) funktioniert: Durch Generalisierung und Akzentuierung, also allgemeininformale Mechanismen der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung, zu denen noch die persönliche Bewertung kommt. Hieraus können rassistische, sexistische, heteronormative, behindertenfeindliche usw. Vorstellungen und Bilder bequem resultieren. Hinzu kommt dabei allerdings spezifisches soziales Wissen mit Inhalten und Modellen.

Vorurteile oder „Bilder im Kopf“ bestehen in „Schubladen“ mit besonderer Bedeutung und der inneren Überzeugung zur Richtigkeit dieser Bilder.

Geraten diese Überzeugungen in Konflikt, sollte die Suche danach stattfinden, wie die Anderen wirklich sind, anstatt sich mit der Bedeutung und Funktion der Bilder für den eigenen Kontext oder die eigene Person auseinanderzusetzen.

Ferner gibt es inhaltliche Funktionen und Mechanismen, durch die (stereotype) Negativ-Bilder die Wahrnehmung und die Kommunikation behindern können, was unter anderem zur Legitimierung von Privilegien und sozialer Ungleichheit beiträgt.

Ebene gesellschaftlicher Bedeutungen	Ebene subjektiver Bedeutungen
<p>Denkangebote/ Interpretations- ressourcen >in der Welt< (stereotype) Negativ-Bilder über andere ‚Kulturen‘, ‚Ethnien‘ und ‚Nationen‘</p>	<p>Denkangebote/ Interpretations- ressourcen >im Inneren< (stereotype) Negativ-Bilder über andere ‚Kulturen‘, ‚Ethnien‘ und ‚Nationen‘</p>
<p><i>mögliche Funktionen und Mechanismen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> *** Legitimierung von Privilegien und sozialer Ungleichheit *** Rechtfertigung der Ausgrenzung und Unterordnung von Minderheiten *** Verschiebung von gesellschaftlichen Problemen durch Umdefinition *** Ausklammern negativer Tendenzen im eigenen Land durch Zuschreibung auf andere ‚Nationen‘ und/oder kulturelle/ethnische Minderheiten *** Behauptung einer Bedrohung von außen und Konstruktion von Feindbildern, um innere Probleme ohne Machtverlust zu >bewältigen< *** Ausblenden von Widersprüchen und Gegensätzen innerhalb der eigenen Gruppe/Gesellschaft durch Betonung kultureller/nationaler Einheitslichkeit *** >Nationale Selbstbehauptung< in Form defensiver Nationalismen im Verhältnis >großer< und >kleiner< Länder *** — 	<p><i>mögliche Funktionen und Mechanismen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> *** Wahrnehmung der Angehörigen anderer (konstruierter) Gruppen als untereinander ähnlich und durch die Gruppenzugehörigkeit (‚Kultur‘/ ‚Ethnie‘ / ‚Nation‘) festgelegt *** soziale >Eintrittskarte< bzw. „normative Konformität“ (Aronson et al. 2004, 513) *** Selbstdefinition durch Abgrenzung *** Selbstaufwertung durch Abwertung von anderen *** Teilhabe an der Macht auf Kosten Anderer *** dichotome Gegenüberstellung zur Verantwortlichmachung und zur Ausklammerung von Gegensätzen *** Bevorzugung von Informationen, die dem Negativ-Bild zufolge erwartet werden *** Umdeutung und Abwertung von Informationen, wenn diese nicht zum Negativ-Bild passen *** —

(Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i.T.: Wochenschau. S. 135 bis 148. Hier S. 142)

Auf den genannten Mechanismen können zwar auch rassistische Bilder aufbauen, jedoch handelt es sich hier um etwas deutlich anderes: Soziale Kategorisierung zu „Zitronen“ darf nicht einfach analog gesetzt werden mit der sozialen Kategorisierung zu Menschengruppen. Durch seinen spezifischen Inhalt hat das soziale Wissen hier eine andere Bedeutung und deutlich andere Folgen. Der Übergang von der „Zitronenwelt“ in die „Menschenwelt“ hat also unterschiedliche Folgen. Die Übung bietet aber einen guten Ansatzpunkt zum Nachdenken über die Unterschiede im Bereich verallgemeinernde Aussagen/soziale Kategorisierungen („Schubladen“) über Zitronen und über Menschengruppen, sowie zur Reflexion der eigenen Erfahrungen und Berührungspunkten mit diesen Themen.

Meine Haltung prägt mein Handeln - Selbstkompetenz als Basis professionellen pädagogischen Handelns in kultureller Vielfalt

Michaela Kruse-Heine

Haltung lässt sich nicht über Glaubenssätze oder Appelle verändern oder beeinflussen. Aber welche Fähigkeiten oder Kompetenzen müssten Pädagog_innen haben, um professionell und authentisch, selbstbewusst und aktiv handeln zu können? Dabei geht es vor allem um den Einsatz eigener Selbstkompetenz unter Berücksichtigung eigener Werte und nicht darum, allgemeine normative Leitsätze oder Rezepte zu entwickeln.

Seit geraumer Zeit ist in der öffentlichen Wahrnehmung, auch durch die mediale Aufbereitung, das Thema „Menschen mit Fluchterfahrung“ sehr präsent. Dies zeigt sich auch in den vielfältigen aktuellen Diskussionen, wie das gemeinsame Miteinander aller Beteiligten adäquat in Kindertagesstätten gestaltet werden kann. In Niedersachsen hatten Ende 2015 laut einer repräsentativen Umfrage 46% aller Kitas Kinder mit Fluchterfahrung aufgenommen, bundesweit war es jede dritte Kita (Haderlein, 2016). Von pädagogischen Fachkräften wird erwartet, den Kindern ein gutes Ankommen zu ermöglichen und eine „Willkommenskultur“ umzusetzen. Es ist ihre Aufgabe, den Integrationsprozess der Kinder mit entsprechendem Hintergrund schon früh und bestmöglich zu unterstützen. Erziehungspartnerschaften mit den Eltern unterschiedlicher kultureller Hintergründe sind erwünscht. Die schon bekannten Themen Vielfalt und Heterogenität oder auch Diversität werden für pädagogische Fachkräfte durch die aktuellen Diskussionen in den Vordergrund gestellt, wobei gerade der Umgang mit kultureller Vielfalt besondere Herausforderungen mit sich bringt. Mitunter treffen sehr unterschiedliche Erziehungsziele und -stile implizit oder explizit aufeinander, ungleiche oder gar widersprüchliche Verhaltensnormen, -regeln, und -standards können zu Missverständnissen führen. Möglicherweise sind pädagogische Fachkräfte so mit nicht erfüllbaren oder konträren Erwartungshaltungen konfrontiert. Diese können auf unterschiedlichen Informationshintergründen beruhen, aber auch auf grundsätzlich verschiedenen Welt- und Menschenbildern. Im Kita-Alltag gilt es, integrative Lösungen zu finden, das heißt sich selbst und die eigenen Maßstäbe und Überzeugungen nicht zu verleugnen, gleichzeitig jedoch das jeweils „Andere“ wertschätzend zu berücksichtigen.

Haltung als Grundlage für den Umgang mit Vielfalt

Im Umgang mit Anderen und Anderem bieten sich einige Chancen - aber was ist eigentlich der „Andere“? Der „Andere“ ist in den Erziehungswissenschaften ein zentraler Begriff bei der Auseinandersetzung mit Bildungs und Erziehungsfragen. Schon Kinder erobern sich ihre Umgebung, ihre Welt, in dem sie in Beziehung treten zu Anderen, sich vergleichen und interagieren mit Anderen. Sie erschließen sich auf diese Art und Weise das eigene Selbst, die Welt um sich herum und allgemein ganz neue Erfahrungsräume. Über die gesamte Lebensspanne hinweg führt die Auseinandersetzung mit dem Anderen zur Erweiterung des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrungen (vgl. Wulf, 1997). In der Begegnung mit dem Anderen, z.B. mit fremden Überzeugungen, werden aber häufig eigene Überzeugungen und geliebte Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt. Das bietet zum einen die Chance, differenzierter auf das eigene Leben und Handeln zu schauen und möglicherweise etwas zu ändern. Andererseits beinhaltet es auch die Gefahr der Verunsicherung und des Orientierungsverlusts.

Hilfreich ist hier die gedankliche Auseinandersetzung mit sich selbst als „dem Anderen“, denn jeder ist Teil der kulturellen Vielfalt und der „jeweils Andere“ in einer heterogenen Gesellschaft (Lafranchi, 2010, S. 234). Folglich ist es wichtig, die Chancen, die solche Begegnungen bieten, zu ergreifen und für die Auseinandersetzung mit sich selbst und für das Aufeinander-Zugehen zu nutzen. Hierfür ist eine Haltung der Offenheit nötig, die eine gewisse Grundsicherheit und Standfestigkeit im Sinne von Selbstsicherheit voraussetzt. Diese bildet das verbindende Moment aller Zugänge zur Arbeit mit Kindern und Familien unterschiedlicher kultureller Kontexte, speziell auch mit Migrationshintergrund bzw. mit Fluchterfahrung.

Eine professionelle pädagogische Haltung zeichnet sich dadurch aus, dass explizites wissenschaftlich-theoretisches Wissen, implizites reflektiertes Erfahrungswissen und Fertigkeiten, sowie handlungsleitende Orientierungen miteinander verschmelzen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Die Herausforderung für eine jede pädagogische Fachkraft ist es somit, im pädagogischen Alltag Wissen, Können und Emotionen miteinander zu verbinden. Neben den eben genannten Wissens- und Erfahrungskomponenten gestalten überindividuelle berufsspezifische Aspekte die Ausformung der professionellen Haltung mit. Damit ist beispielsweise ein spezifisches Bild vom Kind gemeint oder auch das Prinzip der Feinfühligkeit, das als eine Grundlage von Handeln identifiziert werden konnte (vgl. Nentwig-Gesemann et al., 2012). Von Balluseck betont (2008), dass eine Profession an berufsspezifische Normen, Werte und Standards gebunden ist. Haltung bezieht sich damit zugleich auf ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis und auf die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. Entwickelt und gefestigt wird Haltung – im Sinne einer professionellen Haltung – durch systematisch und methodisch fundierte Reflexion der eigenen (Berufs-)Biographie und Praxis (Robert-Bosch-Stiftung 2011). Die Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ führt zur Erweiterung des Wissens und der Erfahrungen, kann aber zugleich eigene Überzeugungen und Selbstverständlichkeiten in Frage stellen.

Offenheit und Selbstreflexion als Grundlagen einer professionellen pädagogischen Haltung

Kultur kann als interaktiver und dynamischer Prozess betrachtet werden, in dem sich in Anpassung an den jeweiligen Lebenskontext zentrale Überzeugungen und Werte herausbilden. Werden die eigenen Werte und Überzeugungen irritiert, beispielsweise durch die Begegnung mit zunächst fremden Welt- und Menschenbildern, ist die oben beschriebene Reflexionsfähigkeit gefordert. Dabei geht es darum, die eigene Reaktion mit den dazugehörigen Emotionen wahrzunehmen und einzuordnen. Ziel ist es, integrative Lösungen zu finden, die einerseits wertschätzende Berücksichtigung des Anderen ermöglichen, zugleich jedoch keine Selbstverleugnung verlangen.

Alle Familien – ob mit oder ohne Fluchterfahrung –, die ihre Kinder in Bildungsinstitutionen geben, bringen die Werte und Überzeugungen ihrer individuellen Familienkultur mit in den Kita-Alltag. Die jeweilige Familienkultur ist dabei mehr oder weniger unterschiedlich von der gelebten Kita-Kultur. Die Frage, die sich dabei für pädagogische Fachkräfte stellt, ist, wo Gemeinsamkeiten und wo Unterschiede zwischen diesen liegen und wie man diese transparent macht, um prozessgeleitet eine für alle gleichsam (er-)lebbare Kita-Kultur zu schaffen, die im Ergebnis für alle Kinder entwicklungsbegleitend von Vorteil ist. Die kultursensitive Frühpädagogik (Borke & Keller, 2014) bietet hierzu einen Zugang.

Grundlagen kultursensitiver Frühpädagogik

„Kultursensitivität“ ist in der Diskussion um den Umgang mit kultureller Vielfalt als Begrifflichkeit mittlerweile in aller Munde. Was aber ist mit „Kultur“ gemeint? Ein Blick in unterschiedliche Forschungszweige zeigt, dass es eine riesige Vielfalt an Kulturdefinitionen gibt (Zick, 2010). Gemäß der von Borke und Keller (2014) verwendeten Definition ist Kultur als dynamischer und interaktiver Prozess zu verstehen, in dem sich Überzeugungen und Werte herausbilden, die zentral für das Alltagsleben der Menschen in den jeweiligen Kontexten sind. Dies bedeutet, dass Kultur nicht gleichzusetzen ist mit einer nationalen oder ethnischen Gruppe, sondern Kultur eine sich über die Zeit verändernde Anpassung an kontextuelle Anforderungen darstellt, die sich in alltäglichen Praktiken widerspiegelt (Gernhardt, Lamm, Keller & Döge, 2014). Erkenntnisse aus der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie zeigen, dass verschiedene kulturelle Kontexte beschrieben werden können, die Familienkulturen charakterisieren (vgl. Keller, 2007, 2011). Diese unterscheiden sich nicht anhand von Ländergrenzen, sondern anhand von Merkmalen, wie Lebensraum (städtisch-ländlich), sozioökonomischer Status (hoch-niedrig), Familienstruktur (Kernfamilie-Großfamilie), späte versus frühe Elternschaft, formeller Bildungsgrad (hoch-niedrig) und Anzahl der Kinder (wenig-viel). Auch innerhalb von Ländern und bestimmten Ethnien gibt es demnach eine Vielfalt von kulturellen Kontexten.

Ein prototypischer Kontext ist der westlich-städtische Mittelschichtskontext, in dem Familien mit hoher formaler Bildung meist in einer Kernfamilie zusammenleben und wenige Kinder haben. Eltern in diesen Familien – unabhängig an welchen Orten auf der Welt – wollen ihr Kind zu einem selbstbestimmten, selbstständigen Erwachsenen erziehen und fördern dementsprechend die Äußerung von Vorlieben, Bedürfnissen und der eigenen Meinung und Individualität. Es geht ihnen um die Förderung der psychologischen Autonomie. Um diese zu erreichen, zeigen Mütter schon Säuglingen gegenüber ein stark kindzentriertes Verhalten mit exklusiver Aufmerksamkeit dem Kind gegenüber. Familien aus nichtwestlichen, ländlich geprägten und traditionell bäuerlichen Kontexten, die in Großfamilien mit vielen Kindern zusammenleben, verfolgen dagegen andere Ziele für ihre Kinder. Ihnen geht es eher darum ihr Kind zu einem Teil der sozialen Gruppe, der Familie zu erziehen. Das Kind soll lernen, sich im Gruppengefüge einzuordnen, die soziale Harmonie aufrechtzuerhalten und seine Rolle einzunehmen. Respekt Älteren gegenüber im Sinne einer hierarchischen Verbundenheit erscheint hier sehr wichtig (Keller, 2011). Mütter zeigen schon Säuglingen gegenüber ein eher erwachsenenzentriertes Verhalten, ihre Aufmerksamkeit ist geteilt zwischen dem Kind und anderen Personen oder Aufgaben. Auch der Sprachstil von Müttern gegenüber ihren Kindern unterscheidet sich deutlich zwischen kulturellen Kontexten; bedeutsame Unterschiede gibt es auch in der Art, wie Kleinkinder dann mit ihren Bezugspersonen (verbal) interagieren, wie sie sich und ihre Familie zeichnen, wie Wahrnehmungsprozesse ablaufen und wie im weiteren das Selbstkonzept dann im Erwachsenenalter aussieht (Keller, 2007, 2011).

Die beschriebenen kulturellen Modelle sind dabei als funktional und adäquat im jeweiligen Kontext zu erachten. Sie stellen kulturspezifische Lösungen für universelle Entwicklungsaufgaben dar (Keller, 2011). Da sich Kultur durch stete Anpassungen an sich ändernde Kontexte immer in einem dynamischen Prozess befindet, ist es nicht verwunderlich, dass sich auch kulturelle Kontexte von Familien über kurz oder lang ändern können und damit auch das gelebte kulturelle

Modell. Neben den beschriebenen Prototypen gibt es zahlreiche Mischmodelle, z.B. durch Modernisierung und Verstärkung vor Ort oder durch Migration in andere Kontexte. Jede Familie gestaltet dies allerdings individuell aus.

Auch das Bildungssystem eines Landes, oder auch spezifischer die Orientierungspläne, die bundeslandspezifisch gelten und umgesetzt werden, können abweichen von dem, wie kulturelle Modelle innerhalb von Familien mit oder ohne Migrationshintergrund gelebt werden. Psychologische Autonomie des Kindes zu stärken ist erklärtes Ziel des hiesigen Bildungssystems bzw. der Orientierungspläne der Länder (Borke, 2012). Dies entspricht einem kulturspezifischen Bild von pädagogischer Qualität und kindlicher Förderung (Stamm & Edelmann, 2013). Implizit können folglich Kindern unterschiedlicher Kontexte konträre Verhaltensnormen zu Hause und in der Kita vorgelebt werden. Pädagogische Fachkräfte müssen daher sensibel sein für unterschiedliche Reaktionen auf der kindlichen, auf der elterlichen und auf der eigenen persönlichen und professionellen Ebene. Gernhardt, Lamm, Keller und Döge (2014) haben diesbezüglich aufgezeigt, dass das persönliche kulturelle Modell nicht unbedingt dem professionellen Selbstverständnis von pädagogischen Fachkräften entsprechen muss innerhalb von kulturellen Kontexten.

Die kultursensitive Frühpädagogik greift dieses Wissen auf und integriert es in ihre pädagogische Trias aus Kenntnis, Haltung und Leben mit Diversität (Borke & Keller, 2014). Diese drei Dimensionen sind hierarchisch aufgebaut, greifen aber auch ineinander. Kenntnis bedeutet diesbezüglich, dass es wichtig ist, Wissen über den jeweiligen kulturellen Kontext von Familien und kultur-spezifische Entwicklungsverläufe von Kindern zu sammeln, auch über spezielle Aspekte, wie Traditionen, Religion und sprachliche Besonderheiten und die pädagogische und elterliche Sicht auf frühpädagogische Themen. Haltung steht für eine selbstreflektierende Sicht auf die eigene professionelle Arbeit, die durch biographische Kompetenz gespeist wird. Die Fähigkeit, die Motivation für das eigene Handeln reflektieren zu können, hängt dabei von dem Bewusstsein für die eigene Biographie ab, welche von dem jeweils gelebten kulturellen Modell beeinflusst ist. Die Herausforderung liegt dann darin, empathisch, feinfühlig und offen kultureller Diversität zu begegnen und diese wertschätzen zu können. Betont wird im Ansatz die Bewahrung einer forschenden Haltung, um immer wieder ressourcenorientiert und feinfühlig auf neue Situationen und das Gegenüber eingehen zu können ohne in eingefahrene Verhaltensmuster zu verfallen. Leben mit Diversität bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft unterschiedliche Handlungsoptionen zur Verfügung hat, damit ein sensibler und situationsangemessener Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten im frühpädagogischen Alltag möglich wird. Die Ansätze aus der kultursensitiven Frühpädagogik können allerdings nur effektiv gelebt werden, wenn diese Pädagogik im Gesamtkonzept der Kita verankert ist und sowohl in der Organisations- und Personalentwicklung eingebunden wird. Die Umsetzung ist dabei eine Querschnittsaufgabe, die alle pädagogischen Themen im Alltag der Kita betrifft.

Kultursensitivität und Selbstreflexion

Um die Grundsätze der kultursensitiven Frühpädagogik mit einer professionellen Haltung verfolgen zu können, ist eine Stärkung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion von großer Bedeutung. Eine hoch achtsame Selbstreflexion zeichnet sich dadurch aus, dass man die eigenen Verhaltensweisen und die ihnen zugrundeliegenden Prozesse wie ein neutraler Beobachter aus der Distanz heraus betrachten kann und sich ihrer dadurch immer wieder sehr bewusst

wird. Die bewusste Auseinandersetzung mit eigenem Verhalten und Werten fördert deren kontinuierliche Überprüfung. Die Selbstreflexion ist unentbehrlich, um Vorurteilen und potentiell folgenden Diskriminierungen in zwischenmenschlichen Kontakten (und auf allen Ebenen gesellschaftlicher Institutionen!) das Handwerk zu legen.

Darüber hinaus wird Selbstreflexion aber auch benötigt, wenn es darum geht, im alltäglichen frühpädagogischen Handeln im Kontakt mit Kindern, Eltern und Kolleg_innen das Bewusstsein für die kulturelle Dimension im persönlichen und professionellen Wahrnehmen, Denken und Handeln zu schärfen; dem Unvertrauten und aus der eigenen Perspektive „Anderen“ in den Handlungsweisen, Erziehungszielen und -stilen der Menschen anderer Kulturen Offenheit, Toleranz und Wertschätzung entgegenzubringen und unausgesprochene sowie offene Gegensätzlichkeit konstruktiv zu betrachten und in Alltagskontexten kreativ an integrativen Lösungen zu arbeiten, ohne die eigenen Werte zu verleugnen.

Eine selbstreflexive Haltung ist unentbehrlich, um Vorurteilen und potentiell folgenden Diskriminierungen in zwischenmenschlichen Kontakten das Handwerk zu legen. Selbstreflexion unterstützt Offenheit, Wertschätzung und kreative zwischenmenschliche Prozesse vor allen Dingen dann, wenn sie auch die eigene emotionale Verfassung zum Gegenstand hat. Dann ermöglicht sie es, eine bewusstwillentliche Selbstbeeinflussung auszuüben. Gemeint ist damit nicht nur eine Selbstkontrolle des Ausdrucks negativer Gefühle wie Ärger und Enttäuschung, sondern darüber hinaus die Fähigkeit einer Selbstberuhigung - denn diese ermöglicht es, einen innerlich gelassenen Zustand aufrechtzuerhalten oder ihn wieder herzustellen, wenn er verloren gegangen ist. Gelassenheit ist notwendig, um auf hochintegrative Selbststeuerungsfunktionen zurückgreifen zu können, die für kreative Konfliktlösungen gebraucht werden. Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie, Kuhl, 2001) beschreibt auf neurobiologischer Basis unter anderem solche hochintegrativen, ganzheitlich arbeitenden Selbststeuerungsfunktionen des Gehirns, deren Aktivitäten dem Bewusstsein in weiten Bereichen nicht zugänglich sind. Bewusst werden können jedoch Ergebnisse dieser Aktivität in Form von spontanen Inspirationen oder von einem richtungsweisenden Gefühl dafür, was ein nächster Handlungsschritt sein könnte. Die PSI-Theorie fasst die beschriebene ganzheitliche Selbststeuerungsaktivität des Gehirns als „Selbstsystem“ zusammen, wenn sie sich auf persönliche Werthaltungen und den persönlichen Erfahrungsschatz bezieht. Der Zugang oder Kontakt des Bewusstseins zum Selbstsystem ist es, der aus funktionaler Sicht eine lebendige, authentische zwischenmenschliche Kommunikation ermöglicht. Aus Sicht der PSI-Theorie sind das Selbstsystem und Selbstzugang somit entscheidend für die Haltung verantwortlich, mit der Menschen einander begegnen. Die PSI-Theorie postuliert, dass der Zugang zum Selbstsystem (wie generell zu den höheren Selbststeuerungsfunktionen) durch Stress und Angst blockiert wird. Äußere Entlastung, aber auch bewusst-willentlich geförderte Gelassenheit können den Selbstzugang wieder herstellen. Diese Gelassenheit ist notwendig, um auf hochintegrative Selbststeuerungsfunktionen zurückgreifen zu können.

Integrative Kompetenz durch Selbstzugang und „Fehlerzoom“

Selbstreflexion und Selbstzugang im oben beschriebenen Sinne stellen Kompetenzen dar, die besonders eng mit kultursensitiver Handlungsfähigkeit verbunden sind. Die PSI-Theorie beschreibt ein weiteres psychisches System, das hier in Anlehnung an Storch und Kuhl (2012) „Fehlerzoom“ genannt werden soll.

Es ist hochsensibel für Unstimmigkeiten, d.h. für alle Informationen aus unserem Umfeld, die nicht mit unseren Vorstellungen im Einklang sind. Erst wenn der Fehlerzoom Widersprüche klar herausgearbeitet hat – wenn wir uns diese bewusst gemacht haben –, kann das Selbstsystem mit seiner gigantischen Vernetzung persönlich stimmige Lösungsmöglichkeiten finden. Eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Selbstsystem und Fehlerzoom ist somit von großer Bedeutung, wenn man selbstkompetent – auf eigenem Grund stehend – nach kreativen Integrationsmöglichkeiten unterschiedlicher Wertvorstellungen sucht oder nach Handlungsweisen bzw. -zielen, die trotz unterschiedlicher Wertvorstellungen Gemeinsamkeiten betonen und Offenheit wahren.

Eine pädagogische Fachkraft in der Kita, die in eine Situation gerät, in der sie durch Verhaltensweisen von Kindern oder Eltern entweder irritiert, betroffen oder verunsichert wird, würde dieses Gefühl idealerweise sehr bewusst wahrnehmen und gleichzeitig reflektieren, was genau der Auslöser des jeweiligen Gefühls ist. Besonders wichtig ist es dabei erstens, die mit dem Auslöser verbundenen negativen Affekte nicht zu unterdrücken, sondern bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren. Zweitens kommt es darauf an, auf Lösungen aus dem eigenen Selbst zu vertrauen und sie durch bewusste Förderung des Selbstzugangs durch Gelassenheit zu unterstützen.

Fazit

Eingebettet in die Grundsätze der kultursensitiven Frühpädagogik und vertieft über PSI-theoretische Annahmen wird deutlich, dass eine professionelle, kultursensitive Haltung mit der nötigen Selbstreflexion für die Arbeit mit allen Kindern essentiell ist in einer immer kulturell diverser werdenden Gesellschaft. Die Handlungsfelder der Psychomotorik und ästhetischen Bildung, sowie der ressourcenorientierten Entwicklungsbegleitung geben konkrete Handlungsoptionen, in denen die kultursensitive Handlungskompetenz erprobt, gelebt und weiterentwickelt werden kann. Alle Kinder können von diesem kultursensitiven Zugang mit den genannten Handlungsfeldern profitieren, insbesondere die Arbeit mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund, bzw. mit Fluchterfahrung kann bereichert werden. Bei gelingender Einbettung dieser Ansätze in den pädagogischen Alltag wird ein wichtiger Schritt für eine erfolgreiche Integration in die hiesige Gesellschaft in einem geschützten Rahmen unterstützt.

„So sind sie eben“

Liane Kirchhoff

Schwerpunkte des Theaterspiels und Zusammenseins sind, neben dem Erlernen der deutschen Sprache, das Kennenlernen kultureller Vielfalt und die Vermittlung von alltäglichen Abläufen und Besonderheiten. Mit dem integrativen Ansatz von Theaterarbeit kann der Austausch zwischen einheimischen und Flüchtlingskindern gefördert werden.

Theaterworkshops für Kinder bieten die Chance, sich auf spielerischer und kreativer Ebene mit der eigenen Lebenswirklichkeit auseinanderzusetzen. Bei der Erarbeitung wird darauf geachtet, dass das szenische Spiel mit wenig Text auskommt und stattdessen das körperorientierte Theater genutzt wird, um die Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmenden zu erweitern. Das Theaterspiel, der Spaß und das Erleben von Spielfreude und persönlichen Stärken stehen bei der gemeinsamen Arbeit im Vordergrund. Oberstes Ziel ist das Kennenlernen neuer Menschen und Kulturen – und das in einem offenen, wertfreien Raum (an „open space“ – Boal). Die Kinder werden angeregt, gleichberechtigt, gestaltend und zielführend in der Gruppe mitzuarbeiten. Diese Form des Zusammenarbeitens wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins aus, denn es hilft, die eigene Zurückhaltung abzubauen und auf andere Menschen zuzugehen. Bei gemischten Gruppen erleben einheimische Kinder, wie sie Menschen in eine Gruppe, die stellvertretend für die Gesellschaft steht, integrieren können und dabei selbst ein Teil des Prozesses sind.

Durch die Theaterarbeit können Schlüsselkompetenzen, wie Kommunikationsfähigkeit in alltäglichen Situationen aber auch Teamfähigkeit und Lösungsorientierung entwickelt und verbessert werden. Miteinander (theater-)spielen und arbeiten bedeutet Nähe zueinander, das Kennenlernen anderer Lebensweisen, das Akzeptieren unterschiedlicher Vorstellungen, das Einbringen persönlicher Stärken. Die Durchführung eines gemeinsamen Theaterprojektes schafft eine Basis für Freundschaften, Integration und Toleranz indem es Brücken zueinander baut.

Die Grundfrage des Workshops: Was passiert, wenn ein andersartiges Wesen oder ein Mensch mit einer anderen Sprache und/oder anderen Verhaltensweisen auf eine bestehende Gruppe von z.B. Freund_innen trifft?

- a. Begonnen wurde mit der Entwicklung einer Choreographie zum Thema Freundschaft: Gesten, die zu einem Namen (Übung: Name Geste) dargestellt werden, können in einfache Abläufe gebracht und zu einer Choreographie zusammengeführt werden.
- b. Schauspielübungen zum Thema „Gefühle ausdrücken“. Wer Gefühle auch körperlich ausdrücken kann, erweitert dadurch seine Ausdrucksfähigkeiten – dies ist als Basic fürs Theaterspielen wichtig und nützlich zur Ausarbeitung von Rollen.
- c. Das Thema: „Anders sein“ – wurde durch den Einsatz von „Gromolo“, einer Phantasiebühnensprache vertieft. Auch das Erfinden von neuartigen Handlungen zu Gebrauchsgegenständen, führte zu der Ausgestaltung von Figuren, die sich insgesamt unbewohnt verhalten – die außergewöhnlich und anders wirken.

- d. Über Improvisationen zu den genannten Themen konnten sich die Teilnehmenden des Workshops in das Thema „Anders sein“ und damit in grundlegende Fragen von Integration einfühlen. Aus Teilnehmendenperspektive hatten sie die Möglichkeit, sich in Freundschaftsbezügen den anderen Menschen zugewandt zu fühlen. Darüber hinaus konnten sie ausprobieren, auf andere (andersartige) Menschen zuzugehen und gleichzeitig durch das (Theater-)Spiel spüren, wie sich in der Figur das „anders sein“ und die dazugehörige Ausgrenzung anfühlen kann.

Unsere Kita ein Ort für ALLE!

Nurka Casanova

In der globalisierten Welt ist für das erfolgreiche Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen ein qualifiziertes Wissen unerlässlich, im multikulturellen Deutschland werden daher interkulturelle Kompetenzen immer mehr zu einer Schlüsselqualifikation im Arbeits- und Alltagsleben.

Interkulturelle Kompetenz beinhaltet ein Bewusstsein für Andersartigkeit, Vielfalt und Akzeptanz, dass sich nicht ausschließlich auf ethnisch bedingte Differenzen bezieht und erfordert ein hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeit.

Pädagogische Fachkräfte spielen heutzutage eine zentrale Rolle in der Kultur- und Sprachvermittlung. Diese Aufgabe können sie nur erfolgreich bewältigen, wenn bestimmte Kompetenzen und Kenntnisse erworben werden. Daher stehen sie insbesondere heute vor einer großen Herausforderung, da dies nicht nur die Akzeptanz von „anderen Sichtweisen“ erfordert, sondern auch das selbstkritische Infragestellen eigener Einstellungen und Praktiken.

Interkulturelle Erziehung und Bildung ist keine Sondermaßnahme, die sich in Einzelaktivitäten erschöpft oder sich auf folkloristische Besonderheiten der Herkunftskulturen beschränkt. Sie muss zum pädagogischen Prinzip im Gesamtkonzept einer Einrichtung werden.

Im Rahmen des Workshops haben sich die Teilnehmer_innen neben einer interkulturellen Sensibilisierung und der Thematisierung des eigenen Umgangs mit sprachlicher und kultureller Vielfalt auch mit folgenden Themen beschäftigt:

- Was macht eine interkulturelle Kita aus?
- Wie schaffen wir, dass sich ALLE in unserer KITA, als den ORT an dem sich Kinder, Eltern und Erzieher_innen begegnen, in ihrer Vielfalt angenommen fühlen?
- Wie können wir mit dieser Vielfalt umgehen und sie sichtbar machen?

Der Workshop zielte außerdem auf eine Erweiterung der Kompetenzen der Teilnehmer_innen und bot die Möglichkeit, über Praxisfälle zu reflektieren um diese besser zu verstehen und Ideen bzw. Maßnahmen zu entwickeln. Somit gewannen sie auch Erkenntnisse über sich selbst und über ihre Ressourcen und Bedarfe.

Der Workshop beinhaltete neben der kognitiv-intellektuellen Ebene einen erheblichen Anteil affektiver Lernmethoden. Zum Einsatz kamen neben theoretischen kurzen Inputs auch praktische Übungen, angeleitete Reflexionen über Alltagssituationen, Austausch über selbsterlebte Arbeitssituationen und Gruppenarbeit zur Ideenentwicklung.

Eindrücke aus dem Seminar (von Caroline Meinshausen)

Interkulturelle Sensibilisierung: Bilder im Kopf

Bilder sind kulturelle Produkte und repräsentieren die Perspektive der jeweiligen Kultur. Wahrnehmungen sind Hypothesen über den Menschen und seine Umwelt, die nicht nur durch die Sinnesorgane aufgenommen und im Gehirn erkannt werden, sondern cerebralen Prozessen der Interpretation anhand von Vorwissen unterliegen. Auf diese Weise konstruiert jeder Mensch seine Wirklichkeit auf seinem persönlichen biographischen Hintergrund.

Durch eine Vereinfachung der Wahrnehmung wider die Komplexität des Betrachteten werden Stereotypen herausgebildet, die, wenn die vereinfachte Ansicht durch ihre Umwelt Unterstützung erfährt, sich zu Vorurteilen wandeln.

Um mehr als eine oder eine ganzheitlichere Perspektive einzunehmen und solch einer Vereinfachung zuvorzukommen, hilft es also gleichzeitig zu fragen: Was nehme ich wahr? - Was nimmst du wahr? - Was könnte außerdem wahrgenommen werden?

Es leuchtet ein, dass in der Kita, wo unterschiedlichste kulturelle Prägungen in fast allen Lebensbereichen (Herkunft, Sprache, Kommunikation, Religion, Werte, Zeitverständnis, Beziehung zu den Eltern, Kleidung, Essen, Verhalten, Gefühle, ...) vertreten sind, diese umfassende Perspektive unerlässlich ist, um ein funktionierendes interkulturelles Miteinander zu erreichen.

Was macht eine interkulturelle Kita aus?

Assoziationen der Teilnehmer_innen:

Was macht eine interkulturelle Kita aus?	Was ist interkulturelle Erziehung?
<i>Vielfalt</i>	<i>Offenheit, Neugier</i>
<i>Willkommenskultur</i>	<i>Bereitschaft auf Neues einzugehen</i>
<i>Offener Umgang mit versch. Kulturen</i>	<i>Um/von einander wissen</i>
<i>Einbezug der Eltern</i>	<i>Entfaltungsfreiraum geben</i>
<i>Beteiligung der Kinder</i>	<i>Sprache & Religion anerkennen</i>
<i>Dolmetscher, bildliche Darstellungen</i>	<i>Festen, Ritualen Raum geben</i>
<i>Längere Eingewöhnungszeiten</i>	<i>Individuelle Zuwendung für jedes Kind</i>
<i>Längere Öffnungszeiten</i>	<i>„Sichtbarmachung“ Puppen, Bücher etc.</i>
<i>Gruppengespräche</i>	<i>Regeln</i>
<i>Hospitationsmöglichkeiten</i>	

Interkulturelle Pädagogik ist vorurteilsbewusst, familien- und ressourcenorientiert und drückt sich durch ein multikulturelles Team, Mehrsprachigkeit und Beteiligung aus, wobei durch Anerkennung und Akzeptanz eine interkulturelle Öffnung ermöglicht wird.

Ein Kernziel der interkulturellen Erziehung ist die Vorbereitung eines jeden Kindes auf das Leben in einer heterogenen Gesellschaft. Hierbei muss z.B. dabei geholfen werden, Ängste und Vorurteile abzubauen, wozu das Prinzip der Anerkennung vorgelebt und beigebracht wird: Alle Menschen werden gleichwertig behandelt. Auch in diesem Sinne soll jedes Kind die Chance haben, sich in den Räumen und Angeboten der Kita wiederzufinden. Dies steht eng im Zusammenhang mit der Zugehörigkeit einerseits und Bildung der eigenen Identität andererseits.

Für die Entstehung eines Gefühls der Zugehörigkeit und des Angenommenseins ist die Vermittlung unterschiedlicher Menschen- und Weltbilder eine zentral bedeutende Aufgabe.

Wie schaffen wir, dass sich ALLE in unserer KITA, als den ORT an dem sich Kinder, Eltern und Erzieher_innen begegnen, in ihrer Vielfalt angenommen fühlen?

Im Umgang mit der immensen sozialen und kulturellen Vielfalt in der Kita werden Unterschiede wie Gemeinsamkeiten wahrgenommen und wertgeschätzt, auch neben den Feldern Sprache und Weltansichten bzw. Religion sind Perspektivenwechsel und Blickschärfung zur Vermeidung von Diskriminierung sehr wichtig, z. B. in einer geschlechtsbewussten Haltung mit Hinblick auf die Genderthematik oder der Akzeptanz von Differenzen zwischen den Fähigkeiten der verschiedenen Kindern.

Für die pädagogischen Fachkräfte besteht die interkulturelle Kompetenz neben wichtigen Eigenschaften und Fähigkeiten wie Neugierde, Achtsamkeit und Wertschätzung in drei Bereichen:

1. Kognitiv – Wissen sowohl über die kulturellen Sozialisations- und Erziehungsstile, als auch über die Hintergründe, Werte, Regeln und Kommunikationsformen der eigenen und der anderen,
2. Affektiv - in einer Haltung, die selbstkritisch, reflexionsfähig und für Veränderungen offen ist,
3. Handlung - im handlungsbezogenen Können, also z. B. in Strategien, deren flexiblen Umsetzung, im Raumgeben, Umgang mit Ressourcen, im achtsam-reflektierten Erleben.

Weitere Kompetenzen, die für den Umgang mit Vielfalt im Kitaalltag aus der Sicht der Teilnehmer_innen wichtig sind:

Empathie	Kooperation
Flexibilität	Perspektivenwechseln
Hilfsbereitschaft	Lernbereitschaft

Wie können wir mit dieser Vielfalt umgehen und sie sichtbar machen?

Ideen der Teilnehmer_innen:

Umgang mit Vielfalt	Vielfalt sichtbar machen
Transparenz	Begrüßung in verschiedenen Sprachen
Austausch ermöglichen	Mehrsprachige Bilderbücher und Spiele
Einfache Sprache nutzen	Fotodokumentation
Gemeinsame Angebote	Buffet „international“
Rituale	Tänze und Lieder aus verschiedenen Kulturen

Nähe und Distanz in der kultursensitiven pädagogischen Arbeit

Petra Ines Meister

Nähe und Distanz

Nähe und Distanz sind alltägliche Beziehungserfahrungen und werden von allen Lebewesen leiblich erlebt. Beide drücken sich u.a. in Sprache, Mimik, Gestik oder auch über Räumlichkeit aus und werden in verschiedenen Kulturen unterschiedlich empfunden und gezeigt. Je nach Kontext kann Nähe beispielsweise als angenehm intim, peinlich oder übergriffig empfunden werden und Distanz als schmerzlich, verletzend, angemessen oder respektvoll.

Die eigenen Bindungs- und Beziehungserfahrungen in einer bestimmten Kultur beeinflussen und regulieren dabei unser Nähe-Distanz-Verhalten, wobei Nähe und Distanz immer wieder zwischen Menschen (Familien, Gruppen, Staaten etc.) neu ausgehandelt werden müssen. Hierarchie und Macht drücken sich ebenfalls über Nähe und Distanz aus, beispielsweise durch das Zeigen von Respekt gegenüber Eltern oder über (un-)begrenzte Kontakt-/Zugangsmöglichkeiten zu Autoritäten.

Das heißt, Nähe und Distanz lassen sich nicht nur körperlich ausdrücken und erfahren, indem beispielsweise ein gestürztes Kind in den Arm genommen wird, um es zu trösten. Sondern auch über den Gebrauch von Sprache (z.B. Sie/Du) oder durch bestimmte Verhaltensweisen (z.B. Handgeben oder Kuss zur Begrüßung) usw. Die Angemessenheit von Nähe und Distanz wird dabei von der jeweiligen umgebenden Kultur maßgeblich mitbestimmt.

Edward T. Hall (1966) hat in den neuzehnhundertsechziger Jahren untersucht, ob sich das Empfinden von Nähe- und Distanzzonen weltweit unterscheidet. Er kam zu dem Ergebnis, dass zumindest in der westlichen Welt (damals wurden Amerika, Kanada und Europa in die Untersuchung einbezogen) ähnliche räumliche Ausmaße als angenehm oder unangenehm empfunden wurden: Intime Distanz (bis 45 cm; Körperkontakt, riechen, fühlen), Persönliche Distanz (45 bis 120 cm; Berührung, besseres Sehen), Soziale Distanz (120 bis 360 cm; hinter Schreibtisch, lautere Stimme) und Öffentliche Distanz (über 360 cm; Vorlesung). Eine Unter- oder Überschreitung dieser Distanzen wurde von den Befragten in der Regel als unangenehm und angemessen erlebt.

Für professionelle BeziehungsarbeiterInnen wie SozialarbeiterInnen, TherapeutInnen, ErzieherInnen oder LehrerInnen stellt sich alltäglich die Frage, wie viel Nähe und wie viel Distanz erforderlich sind, um professionell wirksam arbeiten zu können, wo die Grenze der eigenen Rolle liegt und wie diese Grenze im Alltag mit all seinen Herausforderungen und Zwängen und mit den eigenen Wünschen an die Arbeit wirksam gewahrt werden kann.

Beziehungsarbeit spielt sich also in einem *Spannungsfeld zwischen erwünschter förderlicher Nähe und erforderlicher positiver Distanz* ab (Schmalenbach 2014, S. 9) und erfordert daher von den BeziehungsarbeiterInnen einerseits einen guten Zugang zu sich selbst (welcher Typ bin ich? Bin ich eher zugeneigt oder fühle ich mich entfernt wohler?) und andererseits einen offenen, konstruktiven Aus-

tausch zwischen den Teammitgliedern (Wer mag es nah? Wer eher distanziert? Was heißt das für unser Team? Wie offen reden wir darüber? Was fällt uns leicht, was schwer mit den Kindern?).

Dies gilt insbesondere in der Elementarpädagogik, wo die Arbeit mit Klein- und Kindergartenkindern immer wieder körperliche Nähe erfordert und die Verführung mitunter groß ist, aufgrund eigener Nähe- und Distanzbedürfnisse „aus der Rolle“ zu fallen.

Kultur und Kulturstandards

Das persönliche Nähe- und Distanzempfinden wird maßgeblich durch die Kultur geprägt, in der eine Person in ihrer Familie sozialisiert wird. Alexander Thomas (2005, S. 25), einer der Väter der Interkulturellen Kommunikation, definiert Kultur wie folgt:

„Kultur manifestiert sich immer in einem für eine Nation, Gesellschaft, Organisation oder gruppentypischen Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen (z. B. Sprache, Gestik, Mimik, Kleidung, Begrüßungsritualen) gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft, Organisation oder Gruppe tradiert (...). Das Orientierungssystem definiert für alle Mitglieder ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft oder Gruppe und ermöglicht ihnen ihre ganz eigene Umweltbewältigung. Kultur beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder der jeweiligen Gesellschaft. Das kulturspezifische Orientierungssystem schafft einerseits Handlungsmöglichkeiten und Handlungsanreize, andererseits aber auch Handlungsbedingungen und setzt Handlungsgrenzen fest.“

Kurz gesagt: Kultur bildet einen Orientierungsrahmen, der das Zusammenleben von Menschen regelt und erleichtert. Allerdings schließt das oftmals Menschen aus, die sich mit den in einer bestimmten Gesellschaft geltenden Kulturstandards nicht so gut auskennen.

Alexander Thomas (2005, S. 26) versteht unter „Kulturstandards *Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird aufgrund dieses Kulturstandards gesteuert, reguliert und beurteilt.“*

Das heißt, die eigene Kultur mit ihren Kulturstandards wird in der Regel als „normal“ und „vertraut“ empfunden. Anders gesagt: „normal“ meint oftmals das, was die Mehrheitsgesellschaft im Unterschied zu den „Anderen“ als „normal“ empfindet. Andere Kulturen und andere Verhaltensweisen werden dementsprechend als „fremd“ und „unvertraut“ erlebt und häufig unbewusst abgewertet oder ganz bewusst abgelehnt. Hier spielen Vorurteile eine wichtige Rolle, die blitzschnell und oftmals unbewusst aktiviert werden: „Vorurteile sind stabile negative Einstellungen gegenüber einer anderen Gruppe bzw. einem Individuum, weil es zu dieser Gruppe gezählt wird“ (Bergmann 2006, S.1), und sie haben einen identitätsstiftenden Charakter für die Mitglieder der „Mehrheitskultur“.

Nach Jens Förster (2007) dienen Vorurteile im sozialpsychologischen Verständnis dazu, soziale Kontakte zu vereinfachen und schützen vor kognitiven Überforderungen, da sie die Welt, vereinfacht gesprochen, in Schwarz oder Weiß einteilen. Sie werden allerdings umso massiver, je mehr sie unterdrückt werden.

Um kultursensitiv in der KiTa oder im Hort arbeiten zu können, bedarf es von daher zu allererst eines Bewusstseins für die eigene kulturelle Prägung (Akkulturation) und für die eigenen verinnerlichteten Kulturstandards und Vorurteile, damit es nicht zu unbeabsichtigten abwertenden, diskriminierenden oder rassistischen Bewertungen und Handlungen gegenüber KollegInnen, Eltern und Kindern kommt.

Das Erkennen und die oftmals sehr schambesetzte Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen hängt dabei von der Fähigkeit und der Bereitschaft der professionellen BeziehungsarbeiterInnen ab, eigene Urteile und Bewertungen zu überprüfen und ggfs. zu korrigieren.

Das wird im beruflichen Kontext nur dann adäquat möglich sein in Einrichtungen, die unter anderem folgenden notwendigen institutionellen Rahmen bereitstellen können:

- Klare Werteorientierung
- Raum zur Entwicklung gemeinsamer Grundhaltungen
- Fehlerfreundliches Klima, erlaubt offenen Umgang mit Schwächen
- Lernfreundliches Klima, motiviert, sich Neues anzueignen und einzubringen
- Klare Arbeitsaufträge
- Qualifikation der Fachkräfte
- Ausreichende Vor- und Nachbereitungszeiten
- Verbindliche Supervision zur gemeinsamen Reflexion
- Selbstreflexion der eigenen Gefühle, Reaktionen und Verhaltensmuster

Interkulturelle Kompetenz

Laut Angaben des Statistischen Bundesamtes lebten 2016 in Deutschland 82.425.000 Menschen, davon 22.500.000 Menschen mit Migrationshintergrund. Das heißt, in vielen KiTas und Horten gibt es Kinder, die einen Migrationshintergrund haben. Vor diesem Hintergrund wird interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz für BeziehungsarbeiterInnen immer wichtiger. Aber was genau ist das?

Alexander Thomas (2005, S. 22) definiert interkulturelle Kompetenz als die *„Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.“*

Autonomie- bzw. Verbundenheitsorientierung und ihre Kulturstandards

Die Entwicklungspsychologin Heidi Keller (2011; 2013) hat im Rahmen ihrer Arbeiten zur frühkindlichen Entwicklung zwei prototypische Modelle kultureller Prägung beschrieben, in die Kinder hineinwachsen:

- Das Modell der psychischen Autonomie: Der Fokus liegt hier auf der Entwicklung der Individualität des Kindes und zielt auf die Entwicklung von Unabhängigkeit und Eigenständigkeit sowie auf Selbstbestimmung und Realisierung eigener Wünsche ab, weniger auf Aufgaben- und Rollenübernahme.
- Das Modell der hierarchischen Verbundenheit: Hier liegt der Fokus auf der Ausrichtung des Kindes auf soziale Verpflichtungen im sozialen/familiären Netz, auf Gehorsam, Respekt und früher Aufgaben- und Rollenübernahme (Handlungsautonomie).

In der Praxis treten diese beiden Modelle in gemischter Form auf. Autonomieorientierung und Verbundenheitsorientierung gehen mit unterschiedlichen Kulturstandards (Verhaltenserewartungen) einher.

Alexander Thomas (2005, S. 25) definiert für die eher autonomieorientierte deutsche Gesellschaft sieben deutsche Kulturstandards:

- Sachorientierung
- Regelerorientierung
- Direktheit / Wahrhaftigkeit
- Interpersonale Distanzdifferenzierung
- Internalisierte Kontrolle
- Zeitplanung
- Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen

Durch andere „Kulturbrillen“ auf diese deutschen Kulturstandards geschaut, erscheinen Deutsche nach Heidrun Igra (2010, S. 5) häufig als

- Sachlich und häufig emotional distanziert Fakten und Arbeitsaufgaben sind wichtiger als Empfindungen und Beziehungen. „Lass die Kirche im Dorf!“
- Ordentlich, pedantisch, regelerorientiert Zeit- und Arbeitsplanung im privaten und dienstlichen Bereich. Termine, Kalender, Pünktlichkeit. „Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen.“
- Gründlich, fleißig, pflichtbewusst Trennung von Arbeits- und Privatbereich. Nur im Privaten darf man loslassen. „Erst die Arbeit - dann das Vergnügen!“
- Besserwisserisch, sehr direkt in der Ansprache „Sagen, was Sache ist“; „sei direkt und offen“, „auf gut Deutsch“. Präzise Formulierungen, Argumentationskultur.

Wenn beispielsweise eine Mitarbeiterin des Jugendamtes sachlich und distanziert bleibt, weil sie das als zu ihrer professionellen Rolle gehörig empfindet, auch wenn die Probleme eines Kindes sie sehr berühren, kann das von Eltern aus anderen Kulturkreisen als kühl, unengagiert und distanziert wahrgenommen werden, weil sie andere Verhaltenserewartungen mitbringen. Missverständnisse sind also vorprogrammiert. Von daher ist es hilfreich, sich mit anderen Kulturstandards vertraut zu machen und die eigenen Interpretationen des als „fremd“ bzw. unverständlich empfundenen Verhaltens des Gegenübers zu überprüfen.

Folgende Kulturstandards arbeiten Jan Ilhan Kizilhan (2011) und Alexander und Judith Reeb (o.J.) für hierarchie-/verbundenheitsorientierte (Hintergrund syrische und türkische) Gesellschaften heraus:

- Konzentration auf Hierarchieebene und Status Redeanteile verteilen sich nach Hierarchie in der Reihenfolge Mann-Frau, AltJung, Vorgesetzter-Mitarbeiter.
- Primat der Beziehungs- und Personenorientierung Kennenlernen der Person und ihrer Rolle wichtiger als Inhalte und Aufgaben; Einstieg immer Smalltalk.
- Autoritäten sollen Informationen, Ratschläge, Anweisungen sowie Vorgaben bzw. Direktiven geben, „sag mir, was ich tun soll“.
- Kollektivismus Der Einzelne definiert sich über die Gruppenzugehörigkeit. Loyalität und Nähe zur Gruppe gewährt Schutz; wenig Trennung von Arbeit und Privatem.

- Sozialorientierung Die Pflege der sozialen Beziehungen stehen im Vordergrund, Pünktlichkeit ist untergeordnet, das führt zu einer flexiblen Zeitorientierung und Unsicherheiten werden durch Improvisation wett gemacht.
- Indirekte Kommunikation Höflichkeit ist ein Muss, "nein" wird nicht klar geäußert, sondern versteckt in Anspielungen. Kritik wird nicht geäußert.
- Körperdistanz geringer als in Deutschland, Berührungen sind Zeichen der Sympathie (nur Männer!). Verneint wird mit Kopfheben; entschuldigt wird durch gesenkten Kopf mit Blick nach unten und im Schoß gefalteten Händen.
- Intimität bei ausreichender Distanz (Respektbezeugung), Ansprache als „Bruder“, „Schwester“.
- Einhaltung von kulturellen Regeln, die Hand wird nur gleichgeschlechtlichen Personen zur Begrüßung gegeben.
- Gesichtswahrung durch Vermeidung von Konflikten und Auseinandersetzungen, kein Widerspruch, um Autorität des Anderen nicht in Frage zu stellen.
- Im Unterschied zu autonomie-orientierten Gesellschaften sind islamisch-familienorientierte Gesellschaften eher Scham- als Schuldkulturen (Gün 2012).

Ganz explizit beschreibt A.K. Gün (2012, S. 21-28) folgende türkische Kulturstandards:

- In der traditionellen türkischen Familie sind die Rollen der einzelnen Familienmitglieder nach hierarchischen, patriarchalischen und geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten klar geordnet und definiert.
- Von Jüngeren wird erwartet, dass sie Älteren oder hierarchisch Höherstehenden Respekt, Achtung und Gehorsam zeigen.
- Das Gleiche gilt für Mitarbeiter den ranghöheren Vorgesetzten gegenüber und für Ehefrauen den Ehemännern gegenüber.
- Diese Rolleneinteilung wird innerhalb des Systems nicht in Frage gestellt. Daher besteht entsprechend geringer Bedarf an Kommunikation zur Klärung der Beziehungsstrukturen innerhalb der Familie.
- Zwischenmenschliche Beziehungen werden über Liebe und Zuneigung (sevgi) und Respekt bzw. Achtung (saygı) ausgedrückt.
- Verhaltensweisen, die nicht diese Erwartungen erfüllen, werden als Respektlosigkeit (saygısızlık) bzw. Ungezogenheit (terbiyesizlik) bezeichnet.

Vor diesem Hintergrund wird auch klar, dass Migranteneltern ganz unterschiedliche Erziehungsstile und -strategie mitbringen und mit Blick auf ihre Kinder unterschiedliche Erwartungen haben, wie diese sich in und zur neuen Umgebung/Kultur verhalten sollen.

Gelingt Migranteneltern subjektiv keine erfahrbar gute Integration in das neue kulturelle Umfeld, dann kann das nach J. Walter und H. Adam (2007, S. 231) verschiedene Erziehungsstile zur Folge haben:

- Kuckucksstil Aussetzung des unvorbereiteten Kindes in die neue Umgebung.
- Kängurustil Fernhalten des Kindes von der neuen Kultur.
- Chamäleonstrategie Kinder sollen sich den Erwartungen der Aufnahmekultur anpassen, sollen aber auch an Eltern gebunden bleiben.

Auch im professionellen Bereich können Personen mit Migrationshintergrund nach Franco Biondi (2017) in stressbeladenen Situationen zu folgenden interkulturell geprägten Perspektiv- bzw. Rollenübernahmestrategien greifen:

- Froschperspektive Person mit Migrationshintergrund fühlt sich Teammitgliedern mit anderem Hintergrund unterlegen.
- Überidentifikation „Ich will gleich sein, ich will so werden wie Du!“
- Tarnung „Ich muss vorsichtig sein, die Menschen der Mehrheitsgesellschaft sind unberechenbar. Ich muss alles kontrollieren und mich notfalls verstellen, damit sie nicht wissen, wie ich tatsächlich dazu stehe.“
- Alles-bestens „Es gibt keine Diskriminierung und Benachteiligung. Jeder ist seines Glückes Schmied – meine Landsleute, die behaupten, sie seien diskriminiert, sind in Wirklichkeit faul.“
- Widerstand „Wir sind anders als Ihr! Ihr wisst nicht, wie es ist, fremd zu sein. Ihr könnt uns nicht verstehen!“
- Auserwählt sein „Meine Religion ist reiner als ihre!“

Stefan Gaitanides (2015, S. 9) beschreibt bezugnehmend auf die Zusammenarbeit von MigratInnen und Nicht-MigratInnen in sozialen Berufsfeldern die Kontextabhängigkeit von Distanz- und Näheerwartungen in „traditionalen“ und in „modernen“ Gesellschaften wie folgt:

Kontext	„traditionale“ Gesellschaft	„moderne“ Gesellschaft
Kommunikation im öffentlichen Raum privat	unspezifisch-persönlich, auch expressive Kommunikation in der außerfamiliären vertrauten Lebenswelt möglich (Nähe) eher unpersönlich-konventionell im Interrollenkontakt (Männer/ Frauen, Junge/Alte) (Distanz) und persönlich/ emotional in homogenen Gruppen (Nähe)	spezifisch-rational, affektneutrale Kommunikation im anonymen öffentlichen Raum (Distanz) unspezifisch-persönlich, hoher Grad der Individualisierung und Intimität (Nähe)
Bedeutung des Verwandtschaftssystems	zentral lebenslange Einbindung (Nähe)	periphere Ablösung in der Adoleszenz (Distanz)
Konfliktaustragungsmodus	eher indirekte Methoden (Distanz) , keine Delegation der Streitklärung an Polizei und Justiz, Selbstjustiz (Nähe)	direkt (Nähe) , Einschaltung von Behörden und Justiz bei kommunikativ nicht auflösbaren Konflikten (Distanz)
Beziehung zum modernen Staat und seinen Institutionen	starke Distanzhaltung zu anonymen staatlichen Institutionen (Distanz) , Vertrauen nur über persönliche Beziehungen zu Positionsinhabern (Nähe) , ambivalente Nutzung und Ablehnung des Klientensystems	Vertrauen in staatliche Institutionen durch demokratische und rechtsstaatliche Legitimierung (Nähe)
Stabilitätsbedingung von Institutionen	persönliche Beziehungen, Verwandtschaftsbindungen, „Familiarisierung“ (Nähe)	bürokratisch „korrekt“ verwaltete Satzungen/ Verträge - durch staatliches Gewaltmonopol geschützt (Distanz)

Die oben von verschiedenen AutorInnen herausgearbeiteten Unterschiede zwischen autonomieorientierten (modernen) und verbundenheitsorientierten (traditionellen) Gesellschaften machen nachvollziehbar, dass aus Unkenntnis der kulturellen Besonderheiten leicht Missverständnisse und Konflikte entstehen können. Gün (2011, S. 29) stellt deshalb explizit heraus, dass mangelndes kulturelles Wissen professionelle Beziehungen von TherapeutInnen zu ihren Patienten oder KlientInnen stark belasten und beide Seiten schnell an ihre Grenzen bringen bzw. Unverständnis oder Resignation hervorrufen kann. Das gilt natürlich auch für andere professionelle Beziehungen von z.B. ÄrztInnen, BeraterInnen, BetreuerInnen, ErzieherInnen, LehrerInnen, KollegInnen usw. und gilt ebenso im privaten Bereich, z.B. unter Nachbarn, Freunden usw.

Einige Implikationen für die Nähe-Distanz-Regulierung

Die bisherigen Ausführungen legen nahe, dass Nähe und Distanz in unterschiedlichen Kulturen mit ganz unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen verbunden sind. Das betrifft sowohl körperliche Nähe- und Distanzerwartungen wie auch mit sozialen Rollen verbundene Verhaltensweisen. Diese Erwartungen variieren natürlich auch individuell, denn jede Person hat ihre eigene Biographie mit eigenen Erfahrungen und Erwartungen jenseits von geltenden kulturellen Normen und Standards.

Nähe und Distanz spielen eine wichtige Rolle in allen Arbeitsfeldern, in denen primäre Beziehungsarbeit geleistet wird. Das betrifft alle psychosozialen Arbeitsbereiche, insbesondere die Pädagogik.

Pädagogische Professionalität (Dörr, Müller 2012) zeichnet sich durch eine angemessene Balance zwischen Nähe und Distanz aus. Manchmal gelingt es professionellen BeziehungsarbeiterInnen nicht, diese Balance zu finden oder zu halten. Sie fallen aus ihren Rollen wegen

- Persönlicher Unzulänglichkeiten z.B. durch physische oder psychische Instabilität; therapeutische oder pädagogische Rolle hat eine Funktion für die Person (Schmidbauer 1992).
- Fachlicher Unzulänglichkeiten z.B. fehlende pädagogische Fachausbildung, mangelnde Passung zwischen pädagogischen Fachkenntnissen und Anforderungsprofil.
- Dysfunktionaler Organisationsstrukturen z.B. unklare Aufgabenbeschreibungen, intransparente Leitungsstrukturen, destruktiver Umgang mit Macht, unzureichende Bereitstellung von Ressourcen, belastendes Arbeitsklima, fehlende Reflexionsräume.

Hinzufügen lässt sich an dieser Stelle: Auch ungenügende Kenntnisse kultureller Unterschiede können dazu führen, dass pädagogische Fachkräfte aus der Rolle kippen – und zwar sowohl in ihren eigenen Augen, weil sie von ihren KlientInnen gezeigte Verhaltensweisen nicht verstehen, sich überfordert oder handlungsunfähig fühlen bzw. überreagieren, aber auch in den Augen ihrer anders kulturell sozialisierten KlientInnen, die sich nicht verstanden, auf Augenhöhe gesehen und gewertschätzt fühlen.

Was ist notwendig: Kultursensitive Pädagogik

Bezogen auf eine gelingende kultursensitive Beziehungsarbeit bedarf es nach Bolten (2006, S.3) und Keller (2013, S. 12) Kompetenzen und Wissen hinsichtlich folgender drei Dimensionen:

- Kenntnisse / Wissen über kulturelle Unterschiede, besonders über unterschiedliche Sozialisations- und Erziehungsstile.
- Haltung / Achtsamkeit der Fachkraft, besonders die Fähigkeit, die eigenkulturelle Prägung, Norm- und Wertvorstellungen zu erkennen und empathiefähig, feinfühlig und lernbereit zu sein.
- Diversität (vor)leben.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist nicht statisch, generell abschließbar, sondern ein immerwährender, adaptiver Prozess und erfordert von allen Beteiligten große Anstrengungen, Geduld und eine hohe intrinsische Motivation. Gleichzeitig basiert sie auf Haltungen und Grundfertigkeiten, die generell als Qualitätsmerkmale professioneller Beziehungsarbeit (Yokuslabakan und Hadou, 2013, S.74) verstanden werden können:

- Einfühlungsvermögen
- Selbstreflexivität
- Fähigkeit zum Perspektivenwechsel
- Ambiguitätstoleranz (Unsicherheiten, Spannungen aushalten ohne zu bewerten)
- Konfliktfähigkeit
- Aktives Zuhören
- personenbezogenes Verhalten

Wie kann pädagogische Arbeit in der Kita sinnvoll kultursensitiv gestaltet werden?

Gemäß dem Nationalen Aktionsplan Integration (2012) sollen sich alle Bildungseinrichtungen interkulturell öffnen, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Das bedeutet für KiTas, dass sich in ihnen die unterschiedlichen Familiensysteme und –konzepte sowie Erziehungsziele und –stile wiederfinden können sollen (Yokuslabakan & Hadou, 2013, S.68-69).

Dafür ist es erforderlich, dass alle Kinder in ihrer Identität gestärkt werden und ihnen in der KiTa verschiedene Anknüpfungspunkte geboten werden, an die sie mit ihren jeweiligen Vorerfahrungen anschließen können. Es braucht daher heute eine neue Vielfalt in allen Bildungseinrichtungen, die den unterschiedlichen kulturellen Modellen mit ihren unterschiedlichen Sozialisations- und Erziehungszielen gerecht wird.

KiTas benötigen dafür „ein interkulturell ausgerichtetes Gesamtkonzept“ mit entsprechender interkultureller Personalplanung und -entwicklung und ein interkulturell ausgerichtetes pädagogisches Konzept und die Förderung von Mehrsprachigkeit der Kinder“, das nach Yoksulabakan und Haddou (2013, S. 70-78) folgende Punkte umfassen sollte:

- Vielfalt in den Räumen und im Team
- Berücksichtigung unterschiedlicher religiöser Feiern
- Kinderbücher aus den allen Sprachfamilien
- Anerkennung von Sprachenvielfalt als Ressource
- Aktive Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Kulturstandards

Anita Gruber (2009) hat folgende Punkte als relevant für eine interkulturell ausgerichtete KiTa herausgearbeitet:

- Zentrale Bedeutung hat die Reflexion subjektiver Haltungen und Vorurteile gegenüber Migrations- und Herkunftskulturen.
- Toleranz und Wertschätzung der Herkunftskulturen wird (vor)gelebt.
- Gemeinsame Auseinandersetzung mit den Migrationsbedingungen und ihren Auswirkungen auf die Lebenslage und Lebenswelt von Familien.
- Implementation vertrauensbildender, sicherheitsgebender und orientierungsstützender Maßnahmen.
- Gestaltung des interkulturellen Dialogs über niederschwellige Zugangs- und Partizipationsmöglichkeiten.
- Integration statt Assimilation, über den Prozess der interkulturellen Öffnung als Organisations-, bzw. Entwicklungsentwicklung.

Ideen für eine kultursensitive Praxis in der Kita

Wie kann ein solches Konzept im Alltag einer KiTa aussehen? Ariane Gernhardt, Karsten Herrmann und Maria Korte-Rüther (2013) machen folgende Vorschläge:

- Erstgespräch mit den Eltern: Erfragen der kulturellen Gewohnheiten, Erläutern der hiesigen Gewohnheiten; Hausbesuch bei Familien zur Erfassung des Lebensraumes möglich?
- Gestaltung der Elternabende: Dolmetscher nötig? Möglichkeit des kulturellen Austausches?
- Mahlzeiten: Bisherige Rituale überdenken, offenes Frühstück sinnvoll? Lebensmittelpyramiden?
- Schlafsituation: Einzelbetten für jedes Kind oder mehrere Matratzen nebeneinander?
- Eingewöhnung: Sind individuelle Abweichungen von dem in der Kita üblichen Modell möglich?
- Fortbildungen: Werden kulturelle Bedürfnisse berücksichtigt?

Literaturverzeichnis

Biondi, F. (2017): Workshop: Die Psychodynamik der Interkulturalität. Praxisinstitut Hanau, 5.-6.9.2017.

Bolten, J. (2012): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung. http://www.ikkompetenz.thueringen.de/downloads/1210bolten_ik_kompetenz_vorversion_5aufl.pdf [Stand 21.10.2017]

Bergmann, W. (2006): Was sind Vorurteile? Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. <http://www.bpb.de/izpb/9680/was-sind-vorurteile>. [Stand 21.10.2017]

Borke, J., Keller, H. (2014). Kultursensitive Frühpädagogik. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.) (2012): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Förster, J. (2007): Kleine Einführung in das Schubladendenken: Über Nutzen und Nachteil des Vorurteils. München: DVA.

Gaitinides, St. (2015), Umgang mit Distanz und Nähe und interkulturelle Teamentwicklung in der Sozialen Arbeit. https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/de/Fachbereiche/FB4/Ansprechpartner/ProfessorInnen/Distanz_N%C3%A4he_in_der_interk_Teamentwicklung_Gaitanides_2015.pdf [Stand 21.10.2017]

Gernhardt, A., Herrmann, K., Korte-Rüther, M. (2013): Interkulturelle Kompetenz in der KiTa, Themenheft Nr. 15. Osnabrück: nifbe.

Gün, A.K. (2012), Familienstruktur der Türkeistämmigen und Interkulturelle Kompetenz in der mit Arbeit Migrantenfamilien. Fachtagung: Familie im Brennpunkt Cloppenburg: 15.03.2012. www.lcv-oldenburg.de/.../familienstruktur_von_tuerkeistaemmigen_und_ikk.pdf [Stand 16.10.2017]

Gruber, A. (2009): Vortrag am 16.11.09 in Neumünster. Fachtag zur Kooperation mit Eltern und Kindertageseinrichtungen. Institut für interkulturelles Training, Beratung und Fortbildung. http://www.cms.awo-sh.de/cms/fileadmin/awo-sh/Dokumente/PDF/Miteinander_Fachtag_Kitas.doc.pdf [Stand 20.10.2017]

Igra, H. (2010): Interkulturelle Kompetenz: deutsch-russische Kulturstandards im interkulturellen Management.

<https://www.slavistik.unifreiburg.de/personal/dr-heidrun-igra/Kultur%20und%20Management%20%202010.pdf>

[Stand 20.10.2017]

Keller, H. (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung.

Berlin, Heidelberg: Springer.

Keller, H. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Praxis in der Kita.

Freiburg: Herder Verlag.

Kizilhan, J.I. (2011): Verhaltenstherapie bei Menschen aus familienorientierten Gesellschaften. Praxis Klinische Verhaltensmedizin und Rehabilitation.

Lengerich: Pabst Science Publishers, 88: 19-23

Reeb, A. und J. (o.J.): IAG der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung, Türkei – Länderspezifische Infos.

<http://www.dguv.de/medien/iag/publikationen/handlungshilfen/tuerkei.pdf>

[Stand 16.10.2017]

Schmalenbach, B. (2014): Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns.

In: RoSE - Research on Steiner Education Vol 5 / Special issue 2014.

<http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/205/214>

[Stand 4.9.2016]

Schmidbauer, W. (1992): Hilflöse Helfer: Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbeck: rororo.

Thomas, A., Kinast, E-U., Schroll-Machl, S.: (2005) Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd.1.

Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Yokuslabakan, G., Hadou, N. (2013): Grundlagen und Themen interkultureller Arbeit in der Praxis, in: Keller, H. (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Praxis in der Kita.

Freiburg: Herder Verlag.

Walter, J., Adam, H. (2008): Kultureller Kontext und seine Berücksichtigung bei Migranten- und Flüchtlingsfamilien. In: Cierpka, M.: Handbuch der Familien-diagnostik.

Heidelberg: Springer.

Weberling, B. (2015): Kultursensitivität als Grundlage pädagogischen Handelns- vom Verstehen unterschiedlicher Kulturen.

https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Weberling_Kultursensitivitaet_2015.pdf

[Stand 16.10.2017]

2. SIP-FACHTAGUNG

Reise zu den Murmeltieren

Wirksame Ansätze und Methoden für eine nachhaltige systemisch-interkulturelle Arbeit in der Kindertagesstätte

Präsentationen



Traumasensibilität als Beitrag zur systemisch-interkulturellen Prävention in der Kita

Renate Jegodtka und Peter Luitjens

Dr. Renate Jegodtka/Peter Luitjens, Dipl.Päd.



Traumasensibilität als Beitrag zur systemisch- interkulturellen Prävention in der Kita

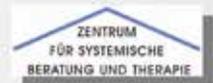
Die folgenden Folien werden ausschließlich für den persönlichen Gebrauch im Rahmen von Weiterbildung zur Verfügung gestellt. Die Weiterverbreitung, das Erstellen von Auszügen oder die Nutzung im Rahmen von Fortbildungen bedarf der ausdrücklichen Zustimmung (Lizenzierung) durch den Verfasser. Hierbei ist in jedem Fall auf den Verfasser zu verweisen.

(weitere Hinweise zum Copyright auf der letzten Seite)

**2. SIP Fachtagung
Reise zu den Murmeltieren**

1

Dr. Renate Jegodtka/Peter Luitjens, Dipl.Päd.



Zentrum für Systemische Beratung und Therapie

Beratung und Therapie:

Arbeit mit traumatisierten Menschen

Supervision und Fachberatung:

*Supervision und Fachberatung
in psychosozialen Arbeitsfeldern und in Gedenkstätten*

Weiterbildungen:

*Systemische Traumapädagogik und Traumafachberatung
(DeGPT/FV-TP)*

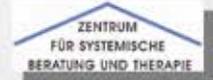


©Jegodtka/ Luitjens

Peter Luitjens

3

Dr. Renate Jegodtka/Peter Luitjens, Dipl.Päd.



Zentrum für Systemische Beratung und Therapie

Beratung und Therapie:

Arbeit mit traumatisierten Menschen

Supervision und Fachberatung:

*Supervision und Fachberatung
in psychosozialen Arbeitsfeldern und in Gedenkstätten*

Weiterbildungen:

*Systemische Traumapädagogik und Traumafachberatung
(DeGPT/FV-TP)*



©Jegodtka/ Luitjens

Peter Luitjens

3

*Traumasensibilität als Beitrag zur
systemisch - interkulturellen Prävention*



Übersicht

- 1. Schlagworte unter einen Hut gebracht**
- 2. Was Kindern geschehen kann – Monotrauma**
- 3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt**
- 4. Kita als Sicherer Ort**

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

4

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Systemisch

Interkulturell

Präventiv ... und dann auch noch

Traumasensibel - geht das?

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**



1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Systemische Pädagogik ...

lädt uns ein,

die Welt in ihrer Vielfalt zu betrachten

vernetzt zu denken, zu handeln und

den Blick auf Ressourcen zu lenken

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Systemische Pädagogik ...

**Das Kind wird im Kontext seiner
Beziehungen betrachtet**

**Dazu gehören außer der Familie z.B. auch
Freunde der Familie, Nachbarschaften,
Erzieher*innen, die anderen Kinder der Kita, ...**

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Systemische Pädagogik ...

**Dazu gehört auch die Berücksichtigung der
materiellen Situation der Familien, ihrer Kultur,
Religion, Sprache...**

**Systemische Pädagogik bezieht neben Kindern,
Eltern und Pädagog*innen auch die Kooperation
mit Organisationen, pädagogischen Ausbildungs-
stätten usw. ein**

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Interkulturelle Pädagogik ...

lädt uns ebenfalls ein, die Welt in ihrer
Vielfalt zu betrachten

In der Kita „begegnet sich die Welt“ mit ihren
vielfältigen Werten, Gebräuchen, Sprachen,
Religionen.



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Interkulturelle Pädagogik ...

stellt die Lebenswelten aller Kinder und ihrer
Familien in den Mittelpunkt der
pädagogischen Arbeit.

Dazu gehören sowohl Kinder, die in
Deutschland geboren wurden, wie auch
solche, die selbst, oder deren Eltern aus
anderen Ländern hierher kamen.

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Prävention ...

**In Kitas werden Grundlagen für ein
verständnisvolles Miteinander gelegt.**

**Es geht nicht um die Anpassung einer
Minderheit an die Mehrheit, ...**

**sondern um die Akzeptanz des Eigenen und
des Andersartigen.**

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Prävention ...

**Möglicher Fremdenfeindlichkeit und Gewalt
gegenüber Fremden soll durch interkulturelle
Erziehung entgegengewirkt werden.**

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Und dann auch noch Traumasensibel - geht das?

**In der Kita begegnen sich Kinder, denen es
(hinreichend) gut geht und solche, die
Traumatisierendes erlebt haben.**

**Einige Kinder haben Eltern, denen es
(hinreichend) gut geht und andere haben
Eltern, die selbst Traumatisierendes erlebt
haben.**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Und dann auch noch Traumasensibel - geht das?

**Zur systemisch-interkulturellen Prävention
gehört auch die Berücksichtigung
traumatisierender Erfahrungen der Kinder und
ihrer Familien.**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Und dann auch noch Traumasensibel – geht das?

Kinder, Eltern und Pädagog*innen verfügen über vielfältige kulturelle „Schätze“, die zur Bewältigung traumatisierender Erfahrungen beitragen können.

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht

Und dann auch noch Traumasensibel – geht das?

Dabei kann das Aufsetzen einer „Trauma-Ressourcen-Gleitsichtbrille“ hilfreich sein.

Das Aufsetzen solch einer Brille wird erleichtert, wenn eine Auseinandersetzung mit dem stattfindet, was mit „Trauma“ gemeint ist.

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

Übersicht

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht
2. Was Kindern geschehen kann - Monotrauma
3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt
4. Kita als Sicherer Ort

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

17

2. Was Kindern gesehen kann - Monotrauma

- Trauma ist ...



*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

©Jegodtka/ Luitjens

18

2. Was Kindern gesehen kann - Monotrauma

Belastendes Ereignis oder Trauma?

Traumatische Zange

- no fight: keine Möglichkeit des Kampfes
- no flight: keine Möglichkeit zur Flucht

Folge

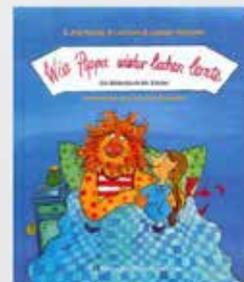
- freeze: Einfrieren / Lähmung
- fragment: Zersplitterung der Erfahrung

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

2. Was Kindern gesehen kann - Monotrauma

Unmittelbare Reaktionen auf körperlicher Ebene:

Blutdruck steigt, erhöhte
Muskelspannung, schnellere Atmung,
veränderte Sinneswahrnehmungen ..



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

2. Was Kindern gesehen kann - Monotrauma

Mögliche spätere Reaktionen:

Wiederkehrende Erinnerungen:

Alpträume, flashback, wiederholen des
Traumas im Spiel, beim Malen, ...



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

2. Was Kindern gesehen kann - Monotrauma

Weitere mögliche Reaktionen von Kindern auf traumatische Erebnisse:

Ängste: Anklammern, Angst vor Dunkelheit, fremden Menschen und
Situationen, Angst vor Trennung, Schuldgefühle ...

Vermeidungsverhalten: z.B. Vermeidung von Erinnerungsauslösern,
soziale Isolation

Erhöhtes Erregungsniveau: Kinder sind unruhig, zappelig,
schreckhaft, auch aggressiv, Konzentrationsschwierigkeiten,
Schlafschwierigkeiten ..

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

2. Was Kindern gesehen kann - Monotrauma

Weitere mögliche Reaktionen von Kindern auf traumatische Erlebnisse:

Regressives Verhalten: Rückzug in „inneres Exil“, Rückfall in frühere Entwicklungsstufen (Einnässen, Sprachentwicklung)

Dissoziation: „Wegträumen“, Ausblenden, selektiv wahrnehmen, veränderte Selbstwahrnehmung, Empfindungsstörungen, ...

körperliche Beschwerden: Schmerzen, Magenbeschwerden, Darmbeschwerden, Müdigkeit, Essstörungen.

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

2. Was Kindern gesehen kann - Monotrauma

Traumatisierende Erlebnisse führen nicht automatisch zu einer längerfristigen Traumafolgestörung!

Wie das Leben nach überwältigenden Erfahrungen weitergeht, wird durch das Zusammenwirken von Ereignis-, Schutz- und Risikofaktoren beeinflusst

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

2. Was Kindern gesehen kann - Monotrauma

Ereignisfaktoren: was ist passiert, unter welchen Bedingungen, einmalig oder wiederkehrend...

Risikofaktoren: z.B. geringes Alter, frühere belastende Erfahrungen, aktuell belastende Lebensbedingungen...

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

2. Was Kindern gesehen kann - Monotrauma

Schutzfaktoren: z.B. persönliche Kompetenzen, kognitive Fähigkeiten,...

Der wichtigste Schutzfaktor ist soziale Unterstützung

Soziale Schutzfaktoren in der Kita:
Positive Beziehung zu Erwachsenen zusätzlich zur Herkunftsfamilie, Kontakte zu Gleichaltrigen, Einbindung in soziale Gruppen.

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

Übersicht

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht
2. Was Kindern geschehen kann – Monotrauma
3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt
4. Kita als Sicherer Ort

Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.

27

3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt

Klassifikation traumatischer Ereignisse (Landolt 2004)



28

3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt

- Viele Kinder, denen wir in der Kita begegnen, wurden durch psychosoziale Gewalt traumatisiert
- Viele dieser Kinder werden von nahen Bindungspersonen traumatisiert
- Aktuell sind zudem viele Kinder von den Folgen sozio-politischer Traumatisierung betroffen (Krieg, Flucht, Verfolgung)

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt

Traumatisierung von Kindern in nahen Beziehungen

- Bedrohung durch Bindungspersonen
- Vernachlässigung, Klima der Angst und Wut
- Gewalt, sexuelle Gewalt
- Miterleben von Gewalt
- Trennung der Eltern
- Trennung von Bindungspersonen (z.b. Unfall, Suizid,...)

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt

Traumatisierung von Kindern in nahen Beziehungen

- Erfahrung von Gewalt erzeugt u.a. Angst vor Menschen
- Gewalt durch Bindungspersonen erzeugt zudem Angst vor emotionaler Nähe und vor Abhängigkeit

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt

Traumatisierung von Kindern in nahen Beziehungen

- Gewalt durch Bindungspersonen erschwert die Fähigkeit, Beziehungen einzugehen
- Beziehungsgestaltung dieser Kinder ist geprägt von Ambivalenz zwischen Wunsch nach Bindung und Versorgung und Angst vor Kontrollverlust und vor Nichterfüllung der grundlegendsten Bedürfnisse.

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt

Mögliche Folgen von Bindungstraumatisierung

- Bindungsstörungen
- Dissoziationsneigung
- veränderte Körperwahrnehmung
- Schwierigkeiten bei der Affektregulierung
- Schwierigkeiten in sozialen Kontakten
- alle Reaktionen, die auch nach Traumatisierungen vorkommen, die nicht durch Menschen verursacht wurden

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt

Traumatisierung von Kindern durch soziopolitische Gewalt

Geflüchtete Kinder sind in erster Linie Kinder

Nicht alle geflüchteten Kinder haben traumatisierende Bindungserfahrungen

Aber alle geflüchteten Kinder haben ihr vertrautes Lebensumfeld verloren, Verluste, Bedrohung und Verzweiflung erlebt

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt

Traumatisierung von Kindern durch soziopolitische Gewalt

Die Situation im Herkunftsland, Fluchterfahrung und die Aufnahmesituation in Deutschland bilden den Hintergrund für die aktuelle Verfassung der Kinder

Mit dem Ankommen und Leben in Deutschland ist die unmittelbare Bedrohung beendet, nicht aber der traumatische Prozess.

H. Keilson weist darauf hin, dass die Zeit im Aufnahmeland entscheidend dafür ist, wie Kinder traumatisierende Erfahrungen überwinden

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt

Traumatisierung von Kindern durch soziopolitische Gewalt

- Das Leben von Flüchtlingskindern ist bestimmt von den Regelungen des Aufenthalts- und Asylverfahrensrechts
- Kein sicherer Ort
- Familiäre Werte werden erschüttert, Strukturen infrage gestellt
- Kinder spüren die Angst der Eltern
- Das Bild der schützenden Eltern wird erschüttert

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

Übersicht

1. Schlagworte unter einen Hut gebracht
2. Was Kindern geschehen kann – Monotrauma
3. Traumatisierung durch psychosoziale Gewalt
4. Kita als Sicherer Ort

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

37

4. Kita als Sicherer Ort

Pädagog*innen in Kitas haben die große Chance, dazu beizutragen, dass das Leben traumatisierter Kinder ein Stück weit sicherer wird

Eine Pädagogik des sicheren Ortes kann ein wesentlicher Beitrag dazu sein, traumatisierte Kinder zu stabilisieren

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

©Jegodtka/ Luitjens

38

4. Kita als Sicherer Ort

Dazu gehören:

- **Schutz vor erneuter Traumatisierung**
- **verlässliche Bezugspersonen**
- **geregelte Strukturen und Rituale im Tagesablauf, die den Kindern das Gefühl von Zuverlässigkeit und Beständigkeit geben (im Gegensatz zum vorher erlebten Kontrollverlust)**

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

4. Kita als Sicherer Ort

Dazu gehören:

- Berücksichtigung der Traumafolgen im Individuum (Bindungsunsicherheit, Entwicklungstraumatisierung, PTBS)**
- Berücksichtigung der Traumafolgen in der Familie**
- Entlastung der Kinder von parentalen Aufgaben**

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

4. Kita als Sicherer Ort

Dazu gehören:

- **Triggersuche:**
was versetzt das Kind in Schrecken,
nach Alternativen für Erschreckendes suchen
- **Schatzsuche:**
Entdeckung der Ressourcen des Kindes und seiner Familie -
was macht Freude, was kann das Kind, was erfüllt es mit
Stolz, welche Werte und Überzeugungen stützen die Familien

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

4. Kita als Sicherer Ort

Hilfreich bei der Schatzsuche:

**Kind: Bilderbücher, Schatzkiste, malen, Arbeit mit
Handpuppen, alles was Freude macht, Imagination**

**Familie: Wie hat die Familie es bisher geschafft, zu leben,
zu lachen,**

*Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.*

4. Kita als Sicherer Ort

Hilfreich bei der Schatzsuche:

Die PädagogInnen:

**Was sind unsere eigenen Schätze, die uns in der Begleitung
traumatisierter Kinder und ihrer Familien stabilisieren?**

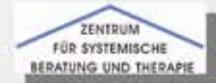
**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

Vielen Dank für Ihr Interesse !

Dr. Renate Jegodtka/Peter Luitjens

Web: www.systemische-traumapaedagogik.de
Email: info@systemische-traumapaedagogik.de

**Traumasensibilität als Beitrag zur
systemisch - interkulturellen Prävention**



Diese Folien werden im Rahmen von Weiterbildung zum persönlichen Gebrauch zur Verfügung gestellt.
Diese Folien sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. Informationen hierzu unter folgendem link:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Dr. Renate Jegodtka/Peter Luitjens

Web: www.systemische-traumapaedagogik.de
Email: info@systemische-traumapaedagogik.de

Mit Bilderbüchern traumatisierte Kinder stärken

Renate Jegodtka und Peter Luitjens

Renate Jegodtka/Peter Luitjens



„Kim, Tim-Tiger und das gefährliche Etwas“ Mit Bilderbüchern traumatisierte Kinder stärken

Die folgenden Folien werden ausschließlich für den persönlichen Gebrauch im Rahmen von Weiterbildung zur Verfügung gestellt. Die Weiterverbreitung, das Erstellen von Auszügen oder die Nutzung im Rahmen von Fortbildungen bedarf der ausdrücklichen Zustimmung (Lizenzierung) durch den Verfasser. Hierbei ist in jedem Fall auf den Verfasser zu verweisen.

(weitere Hinweise zum Copyright auf der letzten Seite)

**2. SIP Fachtagung
Reise zu den Murmeltieren**

1

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



„Kim, Tim-Tiger und das gefährliche Etwas“

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

2

Renate Jegodtka/Peter Luitjens



Zentrum für Systemische Beratung und Therapie

Beratung und Therapie:

Arbeit mit traumatisierten Menschen

Supervision und Fachberatung:

Supervision und Fachberatung
in psychosozialen Arbeitsfeldern und in Gedenkstätten

Weiterbildungen:

Systemische Traumapädagogik und Traumafachberatung
(DeGPT/FV-TP)



©Jegodtka/ Luitjens

3

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



Übersicht

- 1. Und dann ist etwas geschehen ...**
- 2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel**
- 3. Wieder in Verbindung kommen**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

4

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



1. Und dann ist etwas geschehen ...

**„ ... etwas Ungeheuerliches!
Plötzlich kam es, das Etwas
Ein ganz gefährliches Etwas!
Und Kim war ganz allein
Und so klein“**

(zitiert aus „Kim, Tim-Tiger und das gefährliche Etwas“)

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

©Jegodtka/ Luitjens

5

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



1. Und dann ist etwas geschehen ...

**So oder ähnlich beschreiben Menschen die Erfahrung
überwältigender Ereignisse:**

- als existenzielle Bedrohung
- als schutz- und hilfloses Ausgeliefertsein
- als Erleben äußersten Verlassenseins

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

©Jegodtka/ Luitjens

6

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



1. Und dann ist etwas geschehen ...

- Viele der Kinder, die in einer Kita betreut werden, sind in ihrem bisherigem Leben bereits solch einem gefährlichen Etwas begegnet.
- Einige vielleicht sogar mehrmals
- Oder über lange Zeit immer wieder
- Vielleicht auch immer noch ...

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

©Jegodtka/ Luitjens

7

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



1. Und dann ist etwas geschehen ...

Unterschiedliche Ereignisse können für ein Kind zu solch einem „schrecklichen Etwas“ werden:

- eventuell hat ein Unfall oder eine Naturkatastrophe das bisherige Leben von einem Moment zum anderen aus der gewohnten Bahn geworfen
- oder ein medizinischer Eingriff wurde zur (lebens-)bedrohlichen Erfahrung

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

©Jegodtka/ Luitjens

8

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



1. Und dann ist etwas geschehen ...

Vielleicht hat das Kind Krieg und Gewalt erlebt, es hat gehungert und musste mit oder ohne seine Familie flüchten



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

©Jegodtka/ Luitjens

9

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



1. Und dann ist etwas geschehen ...

Es kann auch sein, dass die Mutter oder der Vater zum „Biest“ wurden, sodass das eigene Zuhause kein sicherer Ort mehr ist (oder niemals war)



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

©Jegodtka/ Luitjens

10

1. Und dann ist etwas geschehen ...

Die Begegnung mit einem „gefährlichen Etwas“ kann bewirken, dass

- es dem Jungen oder Mädchen „die Sprache verschlägt“
- der Schrecken in die körperliche Erinnerung verlagert wird
- Erinnerungsbilder das Kind ängstigen oder wütend werden lassen

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

1. Und dann ist etwas geschehen ...

Die Begegnung mit einem „gefährlichen Etwas“ kann bewirken, dass

- das Kind sich als selbst-unwirksam erlebt
- das Vertrauen in sich selbst und andere Menschen verloren geht
- das Verbunden-sein mit sich und Anderen beeinträchtigt ist

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



1. Und dann ist etwas geschehen ...

Kinder, die Traumatisierendes erlebt haben, zu begleiten bedeutet,

- sie mit ihrer Erfahrung der existenziellen Verunsicherung ernst zu nehmen
- und gleichzeitig den Blick auf das Leben zu richten, ihre Stärken zu sehen, ihren Humor, ihren Willen zum Sein ...

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

13

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



1. Und dann ist etwas geschehen ...

Kinder, die Traumatisierendes erlebt haben, zu begleiten bedeutet,

Entwicklungsräume zu schaffen, in denen sie wieder mit sich und der umgebenden Welt in Verbindung kommen können

Dabei können Bilderbücher eine Unterstützung sein



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

14

Übersicht

1. Und dann ist etwas geschehen ...
2. **Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel**
3. Wieder in Verbindung kommen

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

15

2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

**„Bilderbücher sind Lebensmittel, die Kinder in ihrer
Entwicklung in vielfältiger Weise begleiten können.**

**Bilderbücher handeln von ungewöhnlichen
Freundschaften, von Glücksfällen, Notlagen und
deren Bewältigung,**

**sie sind witzig und voll Lebensfreude, sie trösten und
machen Mut.“ (Bonacker/Hering)**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

16

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

Es gibt Bilderbücher, die das Thema Trauma gar nicht ansprechen, aber dennoch überwältigte Kinder stärken, z.B. indem sie auf den Umgang mit Emotionen eingehen, ...

Ein Beispiel hierfür:



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

17

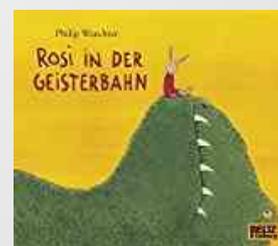
**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

... oder indem sie Ressourcen und Bewältigung in den Mittelpunkt stellen

Ein Beispiel hierfür:



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

18

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

**In anderen Bilderbüchern wird das Thema Trauma
direkt oder indirekt angesprochen.**

Die Autor*innen gehen dabei unterschiedliche Wege

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

19

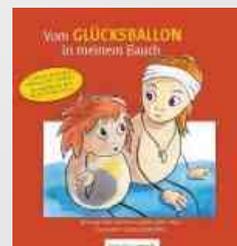
**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

**Einige erzählen Geschichten, in denen realitätsbezogene
Lernprozesse im Vordergrund stehen. Traumaspezifisches
Wissen soll für die Kinder nachvollziehbar werden**

**Ein Beispiel, in dem
es um häusliche Gewalt
geht:**



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

20

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

Mit ähnlicher Zielsetzung werden zur Zeit vermehrt Bilderbücher veröffentlicht, die Traumatisierung durch Krieg und Flucht thematisieren.

Ein Beispiel hierfür:



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

21

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

Andere lenken die Aufmerksamkeit auf mögliche Traumafolgen und deren Auswirkungen auf die Beziehungen zwischen Kindern.

Ein Beispiel hierfür:



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

22

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

Wenngleich es so erscheint, als würden diese Bücher sich an die betroffenen Kinder wenden, ist dies nicht eindeutig.

Vielleicht ist es eher ein Beitrag, der nicht betroffenen Kindern nachvollziehbar macht, was ihre geflüchteten Freund*innen erlebten.

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

23

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

Für andere Autoren ist das indirekte intuitive Erfassen des Themas wesentlich.

Ein Beispiel hierfür:



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

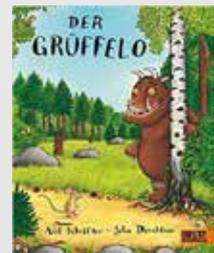
24

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

**Die Verknüpfung der gesprochenen
Sprache mit der symbolhaften
Bildsprache stellt in diesem Zugang
das (Mit-)Erleben in den Mittelpunkt.**



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

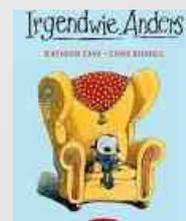
25

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

**Das gemeinsame Lesen, Schauen und Sprechen
macht Nacherleben und Nachfühlen möglich:
„Ja, das kenne ich auch“, oder
„Ja, so geht es mir auch
manchmal“.**



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

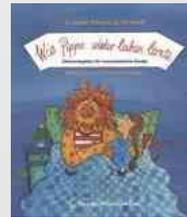
26

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

Einige Autor*innen nutzen die Kraft der Fantasie und lassen das Kind durch imaginäre Helferfiguren unterstützen.



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

27

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel

Es gibt Bilderbücher, die ermutigen Kinder, anderen Menschen zu berichten, was das gegenwärtige Leben schwer macht. Und sie fordern Erwachsene auf, hinzuschauen und zu handeln.



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

28

Übersicht

- 1. Und dann ist etwas geschehen ...**
- 2. Bilderbücher als (Über-) Lebensmittel**
- 3. Wieder in Verbindung kommen**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd.**

29

3. Wieder in Verbindung kommen

**Hilfreiche Bilderbücher deuten nicht restlos aus.
Sie enthalten Stellen, die offen bleiben und so Raum
für eigene Interpretationen lassen.**

Sie verwickeln uns und die Kinder in Gespräche.

**Sie regen unsere Fantasie an und unterstützen das
Denken in Möglichkeiten.**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

30

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



3. Wieder in Verbindung kommen

Kleine Lesegruppen, Nischen in denen vorgelesen wird, erleichtern Nähe und Dialogführung.



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

31

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



3. Wieder in Verbindung kommen

**Aber auch im Stuhlkreis kann die Lesesituation so
gestaltet werden, dass Austausch möglich ist.**



**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

32

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



3. Wieder in Verbindung kommen

**Wenn ein Kind ein Bilderbuch immer wieder hören
und betrachten möchte, spricht dies für die
Bedeutsamkeit des Buches: Es macht dem Kind
Freude, es ist spannend, trifft das aktuelle
Lebensthema...**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

33

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



3. Wieder in Verbindung kommen

Es spricht auch für die Vorlesesituation.

**Es ist Resonanz entstanden zwischen dem Buch,
dem oder der Vorleser*in und dem Kind**

**Das Kind fühlt sich sicher genug, um sich auf die
Situation einzulassen, Fragen zu stellen, Gefühle zu
zeigen**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

34

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



3. Wieder in Verbindung kommen

**Das gemeinsame Lesen und Betrachten von
Bilderbüchern ist eine Erfahrung, die mit
Geborgenheit und
Nähe verbunden ist.**



Holzstich aus dem Jahr 1898

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

35

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



3. Wieder in Verbindung kommen

**Der entstehende Kontakt und die emotionale Nähe
zwischen Vorleser*in und den Kindern bilden eine
gute Voraussetzung, die emotionale Stärkung der
Jungen und Mädchen in den Mittelpunkt zu stellen**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

36

3. Wieder in Verbindung kommen

Das Gefühl von Geborgenheit und Nähe ist eine „Gegenerfahrung“ zur traumatisierenden Überwältigung.

So kann die im gemeinsamen Lesen der Bilderbücher entstehende Vertrautheit ein Baustein sein, der dazu beiträgt, dass Kinder die Kita als sicheren Ort erleben

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

3. Wieder in Verbindung kommen

In solch einem Rahmen kann in leisen Schritten dazu beigetragen werden, dass Kinder wieder Vertrauen fassen, um mit sich und anderen in Verbindung zu kommen.

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



3. Wieder in Verbindung kommen

Und nun zurück zu:

Kim, Tim-Tiger und das gefährliche Etwas
Ein Mutmach - Bilderbuch
für (traumatisierte) Kinder

**2018 wird es erscheinen, aber einen Auszug daraus
können wir schon mal vorlesen.**

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

39

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



Kim, Tim-Tiger und das gefährliche Etwas **Eine Mut-mach-Geschichte für (traumatisierte) Kinder**

Dieses Buch ist z.Zt. in Arbeit. Es wird ein Bilderbuch für das Kindergartenalter mit einem Extra-Textteil für Erwachsene.

Das Buch wird im Vandenhoeck & Ruprecht Verlag erscheinen – und 2018 in den Buchläden erhältlich sein.

Wer Interesse daran hat, schreibt uns eine Email – und wir informieren, sobald das Buch zu haben sein wird.

**Dr. Renate Jegodtka
Peter Luitjens, Dipl.Päd**

©Jegodtka/ Luitjens

40

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



Danke für Ihr Interesse !

Renate Jegodtka/Peter Luitjens

Web: systemische-traumapaedagogik.de
Email: info@systemische-traumapaedagogik.de

**Mit Bilderbüchern
traumatisierte Kinder stärken**



Diese Folien werden im Rahmen von Weiterbildung zum persönlichen Gebrauch zur Verfügung gestellt.
Diese Folien sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. Informationen hierzu unter folgendem link:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Dr. Renate Jegodtka/Peter Luitjens

Web: www.systemische-traumapaedagogik.de
Email: info@systemische-traumapaedagogik.de

Literaturempfehlungen

Traumatasensibilität als Beitrag zur systemischinterkulturellen Prävention in der Kita

Allgemein

Fegert, J.; Ziegenhain, U.; Goldbeck, L. (Hg.) (2010):

Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland
Juventa (Weinheim/ München)

Hendrich, A. (2016)

Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita
Ernst Reinhardt Verlag (München/ Basel)

Jegodtka, R.; Luitjens, P. (2016)

Systemische Traumapädagogik - Traumatasensible Begleitung und Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern
Vandenhoeck und Ruprecht (Göttingen)

Korittko, A.; Pleyer, K.H. (2010):

Traumatischer Stress in der Familie - Systemtherapeutische Lösungswege
Vandenhoeck & Ruprecht (Göttingen)

Krüger, A. (2011)

Powerbook – Erste Hilfe für die Seele. Trauma-Selbsthilfe für junge Menschen
Elbe und Krueger Verlag (Hamburg)

Lamm, B. (Hrsg.) (2017)

Handbuch Interkulturelle Kompetenz – Kultursensitive Arbeit in der Kita
Herder (Freiburg)

van der Kolk, B. (2015)

Verkörperter Schrecken
Probst-Verlag (Lichtenau/ Westf.)

Weiß, W.; Kessler, T.; Gahleitner, S.B. (Hrsg.) (2016)

Handbuch Traumapädagogik
Beltz (Weinheim/ München)

Zito, D.; Martin, E. (2016)

Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche
Beltz Juventa (Weinheim/ München)

Wie Pippa wieder lachen lernte

als Gesamtset in Sonderbindung = alle 3 Bände € 60,00 (ISBN 978-3-211-22413-7)

1. Lackner, R. (2004):

Wie Pippa wieder lachen lernte. Fachliche Hilfe für traumatisierte Kinder.
Springer (Wien)

2. Lueger-Schuster, B.; Pal-Handl, K. (2004):

Wie Pippa wieder lachen lernte. Elternratgeber für traumatisierte Kinder.
Springer (Wien)

3. Pal-Handl, K. u. a. (2004):

Wie Pippa wieder lachen lernte. Ein Bilderbuch für Kinder.
Springer (Wien)

Bilderbücher

vgl. unseren Workshop „Kim, Tim-Tiger und das gefährliche Etwas“ – Mit Bilderbüchern traumatisierte Kinder stärken.



Die Autor_innen:

Dr. Ann-Katrin Bockmann

ist Diplom-Psychologin, Kinder- und Jugendlichen Psychotherapeutin, Logopädin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Hildesheim im Institut für Psychologie (Arbeitsgruppe Pädagogische Psychologie und Diagnostik). Sie leitet das Sprachförder-/ Sprachbildungsprojekt Kinder entwickeln alltagsintegriert Sprache (KEA), ist Therapeutische und stellvertretende Leitung der Lehr- und Forschungsambulanz Kind im Mittelpunkt (KiM) und ebenfalls Leitung vom IMPULS Projekt „Sprache als Brücke zur Integration“ (Kooperation mit dem ZEL Heidelberg und der Günther Reimann Dubbers Stiftung)

Nurka Casanova

arbeitet hauptberuflich beim Kreissportbund Lüneburg e.V. in der Koordinierungsstelle für „Integration im und durch Sport“. Sie war mehrere Jahre als Sozialberaterin in einem Integrationszentrum für Migrantinnen in Hamburg beschäftigt und als langjährige erfahrene interkulturelle Referentin ist sie für unterschiedliche Institutionen und Bildungsträger tätig.

Sie ist von dem DVV als Trainerin für „Xpert Culture - Communication Skills-Interkulturelle Kompetenz“ und von dem Institut für Bildungscoaching als Inklusionscoach zertifiziert.

Frau Casanova ist als zertifizierte „Kompetenznachweis Kultur – Beraterin“ bei der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. registriert und vom LandesSport-Bund Niedersachsen e.V. als Beraterin in Entwicklungsprozesse ausgebildet sowie als Referentin für das Programm „Sport Interkulturell-Fit für Vielfalt“ tätig.

Kerstin Gloger-Wendland

ist Diplom-Sozialarbeiterin, arbeitet seit 1989 in den verschiedensten Bereichen der Jugendhilfe. Ihr Schwerpunkt ist die aufsuchende Pflegefamilienberatung, welche sie bei der Diakonie im Kirchenkreis Halle/Westf. ausübt. Durch die Ausbildung als Fachpädagogin für Psychotraumatologie und Weiterbildungen für die Beratung von Pflegefamilien hat sie ihr Fachwissen erweitert. Diese Qualifizierungen nutzt sie als selbstständige Ausbilderin/Supervisorin SPIN und vermittelt Ausbildungskandidat_innen aus der Jugendhilfe und Kindertageseinrichtungen in der Bearbeitung von Videoaufnahmen einen ergänzenden Umgang in der Analyse von Videosequenzen.

Seit Oktober 2014 vermittelt sie als Lehrbeauftragte an der FH Bielefeld Studierenden die ressourcenorientierte Arbeit mit der Videokamera. 2015 sowie 2016 hat sie in Zusammenarbeit mit Helga Reekers (Ausbilderin/ Supervisorin SPIN) Themenhefte zur ressourcenorientierten Videoarbeit für das nifbe geschrieben.

Gerd Janke

arbeitet als pädagogischer Mitarbeiter im Bereich der offenen Jugend- und Projektarbeit in der CD-Kaserne und leitet die externe Koordinierungs- und Fachstelle Celle im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie Leben!“. Er hat langjährige Erfahrung im Bereich der praktischen interkulturellen Kommunikation und Integrationsarbeit.

Freiberuflich ist Gerd Janke zudem deutschlandweit unterwegs als systemischer Coach (aetk.de), systemischer Therapeut und Berater, als systemischer Organisationsentwickler (DGSF) und Supervisor, als Gemeindeberater, Referent, Dozent, Seminar- und Workshopleiter, als Theologe (Bachelor of Theology), als wissenschaftlicher Autor, als Leiter des Kaleo-Instituts und als Lernender. Gerd Janke berät und supervidiert Privatpersonen, mittelständische Unternehmen, Vereine, Dachverbände, freie Träger, sozialpädagogische Einrichtungen und städtische Fachabteilungen. Er entwickelte eine zweijährige Schulung für Führungskräfte im Nonprofit Bereich, publizierte, gründete mehrere Vereine und ist in einigen noch immer aktiv. Gerd Janke ist Referent des Modellprojektes Systemisch-Interkulturelle Prävention.

Ilona Janke

ist Expertin in der pädagogisch-geschlechterspezifischen Beratungsarbeit und in der offenen Jugendarbeit mit dem Schwerpunkt Integration. Sie hat Leitungserfahrung im sonderpädagogischen Elementarbereich.

Ilona Janke lebte längere Zeit in Namibia und arbeitete auch dort mit Kindern und Jugendlichen. Mit einem Projektteam bereiste sie viele namibische Schulen und gestaltete dort den Unterricht. Sie ist Mediatorin (VHS), Begleitende Seelsorgerin (TS Institut) und Beraterin. Ehrenamtlich leitet sie im Team den Consulting Bereich eines großen Jugendverbandes. Ilona Janke ist Pädagogische Koordinatorin des Modellprojektes Systemisch-Interkulturelle Prävention.

Dr. phil. Renate Jegodtka,

Sozialpädagogin, ist Systemische Lehrtherapeutin (SG), Supervisorin (SG) und Dozentin für Traumapädagogik und Traumafachberaterin (DeGPT). Sie war langjährige Leitung einer Kita. Seit 2000 leitet sie gemeinsam mit Peter Luitjens das „Zentrum für Systemische Beratung und Therapie“. Ihre Schwerpunkte liegen in der Begleitung traumatisierter Kinder, Jugendlicher und ihrer Familien und in der Traumafachberatung.

Michaela Kruse-Heine

ist Erziehungswissenschaftlerin und Kunstpädagogin M.A. Ihre Erstausbildung erhielt sie als Erzieherin, heute ist sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung (nifbe), Osnabrück.

Liane Kirchhoff, Theaterpädagogin (BA),

ist seit 2006 bei der theaterpädagogischen werkstatt gGmbH (tpw) und dort in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern als Theaterpädagogin beschäftigt. Als Projektleiterin führt sie künstlerische Projekte mit unterschiedlichen Zielgruppen durch, arbeitet als Dozentin an Fachschulen, bietet Fort- und Weiterbildungen und zielgruppenorientierte Workshops an und leitet mehrere Theatergruppen.

Peter Luitjens,

Diplom-Pädagoge, ist Yogalehrer, Systemischer Lehrtherapeut und Supervisor (SG), ist Dozent für Traumapädagogik und Traumafachberatung (DeGPT/BAGTP) Er leitet gemeinsam mit Renate Jegodtka das „Zentrum für Systemische Beratung und Therapie“.

Seine Schwerpunkte liegen in der Begleitung traumatisierter Kinder, Jugendlicher und ihrer Familien, in der Traumafachberatung und im traumasensiblen Yoga.

Petra Ines Meister

arbeitet als selbstständige Supervisorin, Coach und Organisationsentwicklerin im psychosozialen Bereich (KiTa, Hort, Krippe, Schulen, Sozial-Psychiatrie, Reha-Kliniken usw.). Sie hat Kommunikationswissenschaften, Russistik und Osteuropäische Geschichte studiert und viele Fortbildungen (zuletzt Umgang mit Trauma bei Ulrike Reddemann) und Zusatzausbildungen in psychoanalytisch-orientierter Organisationsberatung (Prof. Lee Vansina, Univ. Louven, Belgien; Prof. Peter Fürstenau, Düsseldorf), zur Balintgruppenleiterin (Dr. Peter Musall, Burckhardtthaus, Gelnhausen) und zur hypnosystemische Beraterin (Dr. Gunther Schmidt, MEI Heidelberg; Dr. Susan Fiedler, MEI Frankfurt) absolviert. Themen- und Arbeitsschwerpunkte sind Konfliktlösung, Führungskräfte-Training, Teamentwicklung, Team- und Fallsupervision sowie Coaching von Einzelpersonen.

Denise Mikoleit

setzt sich bereits seit mehreren Jahren mit der Frage der Implementierung von Bildungsprogrammen in Kindertageseinrichtungen und Fachschulen (insbesondere in Sachsen-Anhalt) auseinander. Im Rahmen des dreijährigen Modellprogramms „MEHR Männer in Kitas“ arbeitete sie mit neun Kindertageseinrichtungen u.a. zu den Themen geschlechtliche Vielfalt im KiTa-Alltag, Väterarbeit und Teamentwicklung zusammen.

Aktuell ist sie im Projekt „KiWin – Mit Kindern in die Welt der Vielfalt hinaus“ beschäftigt.

Rainer Orban

ist Dipl. Psychologe, Lehrender für Systemische Therapie und Beratung (DGSF) sowie Systemischer Therapeut, Supervisor (SG) und Coach. Er ist Leiter des n.i.l.-Institut für Systemische Fort- und Weiterbildungen, akkreditiertes DGSF-Institut. Seit fast 25 Jahren arbeitet er in der Kinder- und Jugendhilfe, davon fast 15 Jahre in der Leitung von Einrichtungen. Seit 2014 leitet er die Heilpädagogischen Kinder- und Jugendheime in Rotenburg/ Wümme. Zusammen mit seiner Frau Gabi Wiegel führt er seit mehr als 10 Jahren Beratungen und Fortbildungen für Kindertagesstätten durch. Rainer Orban ist Fachbegleiter des Modellprojektes Systemisch-Interkulturelle Prävention.

Anna Pallas

ist Sonder- und Theaterpädagogin und seit 23 Jahren Geschäftsführerin der theaterpädagogischen Werkstatt gGmbH Osnabrück. Sie ist Autorin und Regisseurin und hat zusätzliche Ausbildungen zur Mediatorin (IPSA) und Elterntrainerin (LRO); sowie Marte Meo Practitioner (NMMI), sie ist zur Zeit in Ausbildung zur systemischen Beraterin.

Dr. Blaise Feret Pokos

legte seinen Bachelor in Philosophie und Theologie ab und arbeitete drei Jahre als katholischer Priester und in verschiedenen Friedensprojekten. 2001 reiste er nach Deutschland. Nach einem neunmonatigen Kontaktstudium „Interkulturelle Kompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern“ in Oldenburg studierte er dort ab 2005 Interkulturelle Pädagogik und legte 2008 sein Diplom ab. Er arbeitete in der CD-Kaserne Celle als päd. Mitarbeiter und promovierte zum Thema „Schwarzsein im „Deutschsein“?“ an der Universität Oldenburg. Seit 2016 ist Dr. Pokos bei der Stadt Braunschweig, im Fachbereich Kinder, Jugend und Familie als kommissarischer Abteilungsleiter der städtischen Inobhutnahme und stationärer Einrichtungen eingestellt. Zudem ist er als Dozent und Vortragender bundesweit für verschiedene Institutionen tätig.

Romy Schulze

arbeitete bereits studienbegleitend in verschiedenen Kindertageseinrichtungen sowie Angeboten der offenen Kinder- und Jugendhilfe und sammelte nach ihrem Studienabschluss (B.A. Angewandte Kindheitswissenschaften, M.A. Interkulturelle Kommunikation und Bildung) Berufserfahrung als Erzieherin und Interims-Teamleiterin in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Aktuell arbeitet sie im Projekt „KiWin – Mit Kindern in die Welt der Vielfalt hinaus“ mit vier KiTas in der Altmark zusammen.

Jasmin Scholz

ist gelernte Erzieherin mit heilpädagogischer Zusatzqualifikation. Sie arbeitet seit elf Jahren in einer integrativen Einrichtung und hat den systemischen Ansatz in dieser Zeit sehr schätzen gelernt. Er ist für ihre Arbeit eine große Bereicherung. Derzeit ist sie im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas - weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ als Fachkraft für Sprache tätig. Zu ihren Aufgaben gehört insbesondere die Beratung und Begleitung, sowie die Fortbildung der pädagogischen Fachkräfte in den drei Handlungsfeldern des Bundesprogramms: alltagsintegrierte sprachliche Bildung, Zusammenarbeit mit Familien und Inklusive Pädagogik.

Jessica Schuch

ist Diplom Sozialpädagogin, Multiplikatorin für Partizipation in Kindertageseinrichtungen, Pädagogische Psychodramatikerin und Theaterpädagogin. Sie besitzt langjährige Berufserfahrung als Fachkraft, Integrationsfachkraft und als Leiterin in Kitas mit den Arbeitsschwerpunkten Partizipation, Kinderschutz und Inklusion. Derzeit ist sie tätig als Fachberatung für Kindertagesstätten in Bremerhaven. Freiberuflich ist sie in der Fort- und Weiterbildung, als Improvisationsschauspielerin (Inflagranti Bremen) und Chansonsängerin tätig.

Kai Thomsen

ist Geschäftsführer der CD-Kaserne Celle gGmbH, Pädagoge, systemischer Organisationsberater (WIBK Paderborn), (hypno)systemischer Coach und Berater (Milton Erikson Institut Heidelberg) und Controller (IHK). Seine Tätigkeit als Coach begann er 2000 mit Strategieberatung für Künstler. Heute stehen auf seiner Referenzliste z.B. die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, Kultureinrichtungen, Nonprofit Organisationen aber auch Banken und Parteien. Thomsen studierte Musik und Germanistik auf Lehramt mit den Nebenfächern Soziologie und pädagogische Psychologie. Nach dem Staatsexamen war er viele Jahre in der Musikbranche bei verschiedenen Tonträgerfirmen als Manager beschäftigt und als Journalist tätig bevor er in den 2000er Jahren nach Celle kam. Kai Thomsen ist ehrenamtlich Vizepräsident des Niedersächsischen Landesmusikrates, Aufsichtsratsmitglied der Niedersächsischen Landesmusikakademie sowie Vorsitzender des Prüfungsausschusses für Veranstaltungskaufleute. Er ist Leiter des Modellprojektes Systemisch-Interkulturelle Prävention.

Elke Uldahl,

Mediatorin BM, ist seit 2005 als selbstständige Mediatorin in unterschiedlichen Bereichen tätig: als Mediatorin in Strafsachen (Täter-Opfer-Ausgleich), als Verfahrensbeistand für das Familiengericht und gibt u.a. Fortbildungen zum Thema „Gewaltfreie Kommunikation“ nach Dr. Marshall B. Rosenberg insbesondere für Kindergärten (Giraffentraum®) und Schulen. Sie unterstützt Menschen darin, Veränderungsprozesse und Lösungswege eigenverantwortlich zu entwickeln und dabei wertschätzend und verständnisvoll untereinander umzugehen.

Gabi Wiegel

ist gelernte Erzieherin und leitet seit fast 25 Jahren eine integrative Kindertagesstätte. Zusatzqualifikationen hat sie u.a. als systemische Beraterin, Mediatorin, Kreative Kindertherapeutin (NIK) und Systemische Therapeutin (NIK). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Zusammenarbeit mit Eltern und deren Beratung, aktive Kooperations- und Netzwerkpflege sowie lösungsorientierte Arbeit mit Kindern. Zudem beteiligt sie sich in überregionalen Arbeitsgruppen an Fragen der Entwicklung von Leitung und Leitungskompetenz in Kindertagesstätten. Seit 2007 ist sie im n.i.l. Institut für systemische Fort- und Weiterbildung als Fort- und Weiterbildnerin zur systemischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, frühen Hilfen und Jugendhilfe tätig. Zusammen mit Rainer Orban hat sie 2009 das Buch „Ein Pfirsich ist ein Apfel mit Teppich drauf“ veröffentlicht. Gabi Wiegel ist Fachbegleiterin des Modellprojektes Systemisch-Interkulturelle Prävention

Literaturempfehlungen

Ahnert, L. & Spangler, G. (2014): Die Bindungstheorie.

In: L. Ahnert (Hrsg.). *Theorien der Entwicklungspsychologie (S.404-435)*.
Heidelberg, Berlin: Springer VS.

Bolten, J. (2012): Interkulturelle Kompetenz.

Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung.

Borke, J., Keller, H. (2014). Kultursensitive Frühpädagogik.

Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Brisch, K.H. u.a. (2010): Bindung und seelische Entwicklungswege.

Stuttgart: Klett Cotta.

<http://www.khbrisch.de/1-0-Home.html> [Stand 4.9.2016]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998): Balance von Distanz und Nähe.

<http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/spfh/6-Organisation-und-finanzierung/6-4-Supervision/6-4-2-balance-von-distanz-und-naehe,did=60858,render=renderPrint.html> [Stand 4.9.2016]

Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.) (2012): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.

Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Dörr, M. (2010): Nähe und Distanz - Zum grenzwahrenden Umgang mit Kindern in pädagogischen Arbeitsfeldern.

<http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=1351> [Stand 4.9.2016]

Ellinger, St. (2011): Kontradiktische Beratung - Vom effektiven Umgang mit persönlichen Grenzen.

<http://www.kontradiktische-beratung.de/beratungskonzepte-im-vergleich.html>
[Stand 4.9.2016]

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, St. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte.

München Deutsches Jugendinstitut e.V.

Giesecke, H. (2013): Ist der Begriff „Pädagogische Beziehung“ noch sinnvoll? In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.). Grenzen beim Erziehen (S.67-78).

Stuttgart: Kohlhammer.

Gernhardt, A., Herrmann, K., Korte-Rüther, M. (2013): Interkulturelle Kompetenz in der KiTa, Themenheft Nr. 15.

Osnabrück: nifbe.

Gün, A.K. (2012), Familienstruktur der Türkeistämmigen und Interkulturelle Kompetenz in der mit Arbeit Migrantenfamilien. Fachtagung: Familie im Brennpunkt Cloppenburg: 15.03.2012.

www.lcvoldenburg.de/.../familienstruktur_von_tuerkeistaemmigen_und_ikk.pdf
[Stand 16.10.2017]

Hausknecht, B. (2012): Balanceakt Nähe und Distanz - Eine Herausforderung in der Sozialen Arbeit. Masterarbeit.

Hochschule Neubrandenburg.

http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_0000001276/Masterarbeit-Hausknecht-2012.pdf [Stand 4.9.2016]

Hunner-Kreisel, Chr., Andresen, S. (Hrsg.): (2010): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. V

S Verlag: Wiesbaden.

IAG der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung, Türkei – Länderspezifische Infos,

<http://www.dguv.de/medien/iag/publikationen/handlungshilfen/tuerkei.pdf>
[Stand 16.10.2017]

Journal Supervision (2/2017): Fremdheit und Sehnsucht nach Identität,

Köln: DGSv.

Jungmann, T., Reichenbach, C. (2013): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden.

Dortmund: Borgmann.

Keller, H. (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung.

Berlin, Heidelberg: Springer.

Keller, H. et al (2013): Interkulturelle Praxis in der Kita.

Freiburg: Herder Verlag.

Kizilhan, J.I. (2011): Verhaltenstherapie bei Menschen aus familienorientierten Gesellschaften. Praxis Klinische Verhaltensmedizin und Rehabilitation.

Lengerich: Pabst Science Publishers, 88: 19-23

Marvin, B., Powell, B. et al (2015): Der Kreis der Sicherheit: Die klinische Nutzung der Bindungstheorie.

Lichtenau. G.P. Verlag

Müller, B. (2012): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.) (2012). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität (S.145-162).

Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Nazarkiewicz, Kirsten (2013) , Vorteil oder Vorurteil? Konzepte zum Umgang mit interkulturellen Wissens- und Kompetenzbeständen,

© consilia cct – www.consilia-cct.com.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie des professionellen Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S.70-181).

Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Petersen, Lars-Eric, Six, Bernd (Hrsg.) (2008): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung.

Weinheim, Basel: PVU Verlag.

Pines, A.M. et al (1993): Ausgebrannt: Vom Überdruß zur Selbstentfaltung.

Stuttgart: Klett-Cotta.

Schondelmayer, A-K.(2010): Glossar interkulturelle Pädagogik. FU Berlin Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft.

http://www.ewipsy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/interkulturell/materialien/glossar_interk_paedagogik/Glossar_interkulturelle_Paedagogik.pdf
[Stand 16.10.2017]

Thiersch, H. (2006): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.). Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität (S.32-49).

Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2006

Thomann, Ch., Schulz von Thun, F. (2000): Klärungshilfe. Handbuch für Therapeuten, Gesprächshelfer und Moderatoren in schwierigen Gesprächen.

Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag. S. 149.

Thomas, A., Kinast, E-U., Schroll-Machl, S.:(2005) Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd.1.

Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Wagner, W. (1996): Kulturschock Deutschland. Der zweite Blick.

Hamburg: eva.

Weberling, B. (08.2015) Kultursensitivität als Grundlage pädagogischen Handelns- vom Verstehen unterschiedlicher Kulturen.

https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Weberling_Kultursensitivitaet_2015.pdf [Stand 16.10.2017]

Literaturempfehlungen: Interkulturelle Erziehung, Kommunikation und Kompetenzen

**Bdelilah-Bauer, Barbara; Zweisprachig aufwachsen. Herausforderung und
Chance für Kinder, Eltern und Erzieher.**

Verlag C.H. Beck. 3. Auflage 2016

Auerheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung 2. übererarbeitete Auflage.

Darmstadt, Primus, 1995

**Bausinger, Hermann - Typisch deutsch. Wie deutsch sind die deutschen.
München 2000**

Chilla, Solveig; Fox-Boyer, Annette Zweisprachigkeit/Bilingualität – Ein Ratgeber für Eltern Verlag GmbH

**Dannhorn, Susanne: „ Wenn Eltern und Kinder kein Deutsch verstehen...:
mehrsprachige Elternbriefe und Übersetzungshilfen für den Unterricht mit
Migrantenkindern“**

Verl. An der Ruhr, 2007

**Filtzinger, O.: Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der
Erziehung**

In: Treffpunkt, Heft 2, S. 21-14, 2002b

Hall, Edward Die Sprache des Raums

Berlin 1994

**Heuchert, Lucika – Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten.
Band 3 Zweisprachigkeit.**

Berlin 1989

**Jakubeit, Gudrun - Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten.
Band 1.**

Berlin 1989

Keller, Heidi; Interkulturelle Praxis in der Kita.

nifbe. Verlag Herder GmbH 2013

Köck, P. & Ott, H. (1994). Wörterbuch für Erziehung und Unterricht.

Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.

Lamm, Bettina; Handbuch Interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita.

Verlag Herder GmbH. 2017.

Levine, Robert - Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen.

Zürich 2001.

Loos, Roger ; Güteryüz, Leyla: „Wir lernen zusammen: die Muttersprache gemeinsam fördern, Deutschlernen gut vorbereiten“

Don Bosco Medien, 2007

Maletzke, Gerhard. - Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen.

Opladen 1996

Schlösser, Elke; Zusammenarbeit mit Eltern-interkulturell.

Ökotopia Verlag. 2012

Scholl-Machl, Sylvia (2007) Die Deutschen - Wir Deutschen/Fremdwahrnehmung und Selbstsicht im Berufleben,

Vanderhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG; Göttingen

Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander Reden. Störungen und Klärungen:

Reinbek.

Wagner, Petra; Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance-Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.

Verlag Herder GmbH 2010

Zimmer, Renate; Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita.

Verlag Herder GmbH. 2016

„Dolmetscher für ErzieherInnen“. Frühe Kindheit/Interkulturalität.

Verlag Cornelsen, 2013

Wer spricht mit mir? Gezielte Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund.

Düsseldorf 2002. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein Westfalen.

“Bewegter Kindergarten“ - „Gruppen Bewegungskalender, mit Wochen-Kalendarium und vielen tollen Spielideen“

Niedersächsisches Kulturministerium, 2005 Bestellungen: Fax: 0511-120 7450 oder Pressestelle@mk.niedersachsen.de

„Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen“ ein Ratgeber

Hrg. vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.v. – Elke Burkhardt Montanari

Arbeitshilfen zur interkulturellen Bildung und Erziehung für Kinder von 3 bis 10 Jahre.

Hrg. Internationaler Bund. IB – Frankfurt am Main 2007 – Gabriele Schupp.

Kleine Kinder, keine Vorurteile? – interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Christa Preissing/Petra Wagner (Hrsg.)

Buchreihen „Auf den Spuren fremder Kulturen“ und „Weltmusik für Kinder“
Ökoptopia Verlag. Fax 0251-4819829 (Programm anfordern)

Hartmut E. Höfele . Susanne Steffe – „Europa in 80 Tönen“ eine multikulturelle Europareise mit Liedern, Tänzen, Spielen und Bräuchen
Ökoptopia Verlag Münster 2002

Hofmann, Eve Maria/Rodolf, Susanne: „Gespielt wird auf der ganzen Welt“, Spiele aus allen Teilen der Erde für Kindergarten, Hort und Schule
Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH, Seelze, 2002

Xuan, Dr. Chen: „Auf den Spuren fremder Kulturen Paket“
Schuber mit mehreren Büchern zu unterschiedlichen Ländern und Kulturen, Ökoptopia Verlag

