



nifbe-Online-Text #6

„Kita-Einstieg“ Fachtexte

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Vorwort

Eine Arbeitsgruppe des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe) übernahm 2017 die Aufgabe der konzeptionell-pädagogischen Prozessbegleitung im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Das Bundesprogramm zeichnete sich dadurch aus, dass orientiert an den Bedarfen im Sozialraum flexibel Angebote konzipiert, erprobt, angepasst und etabliert werden konnten, die Familien beim Zugang zur frühkindlichen Bildung unterstützten. Diese richteten sich sowohl an Kinder, deren Familien als auch an pädagogische Fachkräfte und anderweitig qualifizierte Personen, die die Kita-Einstieg-Teams verstärkten. Im Vordergrund standen dabei Sprach- und Kulturmittlung und die Begleitung der Eltern und Familien. Für die Koordination der Angebote und die Vernetzung im Sozialraum stellte sich eine Koordinierungs- und Netzwerkstelle als besonders hilfreich heraus. Auch Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege waren im Programm wichtige Kooperationspartnerinnen und -partner.

Im Sinne der Qualifizierung war es von Beginn an eine zentrale Idee der Arbeitsgruppe des nifbe, eine Sammlung von Kurztexten zu erstellen, in der Themen aufgegriffen werden, die sowohl die Koordinierungs- und Netzwerkräfte als auch die pädagogischen Fachkräfte unterstützen. Zum Großteil wurden seitens der Arbeitsgruppe Themen identifiziert, die für die Tätigkeiten rund um das Thema „Kita-Einstieg“ relevant sein könnten und den aktuellen Wissensstand im Feld der frühkindlichen Bildung aufgreifen. Zu einigen Themen gab es konkrete Anfragen aus den Standorten im Bundesprogramm. Der stete Austausch mit den Programmakteurinnen und -akteuren in verschiedenen Formaten war dafür eine hilfreiche Basis. Die interdisziplinäre Zusammensetzung der nifbe-Arbeitsgruppe aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Psychologie, Kindheitspädagogik, Sozialpädagogik/-arbeit, Erziehungswissenschaft und Molekularbiologie ermöglichte die fundierte Auseinandersetzung mit den Themen als Voraussetzung für informative und gut verständliche Texte.

Während der sechsjährigen Laufzeit des Bundesprogramms wurden insgesamt 43 Texte erstellt, die im Rahmen von „Kita-Einstieg“ veröffentlicht wurden und nach wie vor eine hohe Aktualität haben. Dazu gehören Themen wie „Kultursensibilität“ und „Umgang mit Teilhabe und Diskriminierung“, die die Vorhaben vor Ort oft begleiteten. Auch aus dem Bereich der „Bewegung und Psychomotorik“ und durch die Vorstellung verschiedener Initiativen, Projekte und Modellprogramme konnten Impulse für die praktische pädagogische Arbeit gegeben werden. „Kinderschutz“ und „Umgang mit Traumata“ sind Bereiche, die vor allem im Rahmen der Corona-Pandemie und des Krieges in der Ukraine in den Vordergrund rückten.

Ebenso wie viele Angebote und Strukturen sich etabliert haben und nach Programmende erhalten bleiben, haben sich das Format und die Inhalte der „Wissen kompakt“-Texte bewährt. Sie haben auch über das Bundesprogramm hinaus eine breite Leserschaft gefunden. Das wurde zum Anlass genommen, alle veröffentlichten „Wissen kompakt“-Texte in einem Dokument zu bündeln und für künftige Projekte und weitere Interessierte zur Verfügung zu stellen.

Weitere Informationen zur Nutzung der Texte können dem Einführungstext entnommen werden.



Prof. Dr. Renate Zimmer

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e. V. (nifbe)
Leitung der Wissenschaftlichen Prozessbegleitung im Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“

Inhaltsverzeichnis I

Vorwort
(Renate Zimmer)

Kurze Einführung zur Textsammlung
(nifbe-Arbeitsgruppe „Kita-Einstieg“)

1. *Diskriminierung erkennen und handeln*

Stereotyp, Vorurteil oder doch schon Diskriminierung?
(Anna Dintsioudi)

Aus der Hirnforschung: Wodurch fühlen sich Menschen zugehörig und engagieren sich für andere?
(Michaela Kruse-Heine)

Wie entstehen ungleiche Bildungschancen und was kann man dagegen tun?
(Anna Dintsioudi)

Warum stehen Bezeichnungen wie „mit Migrations- / Fluchthintergrund“ immer wieder auf dem Prüfstand?
(Anna Dintsioudi)

Wofür steht LSBTIQ*, warum ist es wichtig und wie kann diese Vielfalt in der pädagogischen Praxis Berücksichtigung finden?
(Wilhelmine Berger)

Wie gehe ich mit den verschiedenen „-ismen“ im pädagogischen Alltag um?
(Anna Dintsioudi)

Wie kann mit Rassismus und Rechtsextremismus in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege umgegangen werden?
(Peter Keßel)

Wie können adultistische Strukturen in der Kindertagesbetreuung erkannt und reflektiert werden?
(Andrea Steinke)

2. *Familien mit traumatischen Erlebnissen begleiten*

Was ist ein seelisches Trauma?
(Andrea Steinke)

Welche möglichen Symptome können als Folge von Traumata entstehen?
(Andrea Steinke)

Welche traumapädagogischen Ansätze können für die Arbeit mit Kindern in der Praxis hilfreich sein?
(Andrea Steinke)

Inhaltsverzeichnis II

3. *Mit Familien kultursensibel arbeiten*

**Wie gelingen der Austausch und die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrations- und Fluchthintergrund?
(Bettina Lamm)**

**Wie gestaltet sich Kita-Eingewöhnung aus interkultureller Perspektive?
(Bettina Lamm)**

**Wie können Mahlzeiten in der Kindertagesbetreuung kultursensitiv gestaltet werden?
(Bettina Lamm)**

**Wie wird der Kinderschutz in Angeboten zum Kita-Einstieg (migrations- und kultursensibel) umgesetzt?
(Noemi Famula)**

**Wie können Kenntnisse über das ukrainische System der frühkindlichen Bildung die Zusammenarbeit mit ankommenden Familien stärken?
(Noemi Famula & Anna Dintsioudi)**

4. *Eltern und Kindern Partizipation ermöglichen*

**Was bedeutet Partizipation von Kindern in der Kindertagesbetreuung?
(Andrea Steinke)**

**Wie kann die Perspektive von Kindern in niedrighschwelligen Angeboten berücksichtigt werden?
(Noemi Famula)**

**Was wünschen sich eigentlich Eltern von der Kita?
(Noemi Famula)**

5. *Familien stärken*

**Was bedeutet die zunehmende Heterogenität von Familien für die pädagogische Praxis?
(Andrea Steinke)**

**Wie können pädagogische Fachkräfte in der Beziehung zu belasteten Familien mit ambivalenten Gefühlen umgehen?
(Andrea Steinke)**

**Was bedeutet armutssensibles Handeln und welche Chancen können sich dadurch eröffnen?
(Peter Keßel)**

**Was sollte im Umgang mit Eltern mit psychischen Erkrankungen und ihren Kindern beachtet werden?
(Peter Keßel)**

**Analphabetismus in Deutschland. Was können pädagogische Fachkräfte beachten?
(Andrea Steinke)**

Inhaltsverzeichnis III

6. *Kinder stärken*

Resilienz bei Kindern – Welche Faktoren wirken und wie kann Resilienzförderung gelingen?
(Wilhelmine Berger & Michaela Kruse)

Wie können pädagogische Fachkräfte das Thema „Kinderschutz“ stetig berücksichtigen?
(Andrea Steinke)

Wie können pädagogische Fachkräfte Familien in Krisen unterstützen?
(Andrea Steinke)

Parentifizierung – Warum kann es für Kinder problematisch sein, wenn sie vermittelnde Rollen und Aufgaben für die eigene Familie übernehmen?
(Peter Keßel)

Wie können pädagogische Fachkräfte eine geschlechtersensible Pädagogik berücksichtigen?
(Wilhelmine Berger)

7. *Pädagogische Teams stärken*

Wie kann Kommunikation im Team gelingen?
(Andrea Steinke)

Wie können pädagogische Fachkräfte einen guten Umgang mit Konflikten entwickeln?
(Andrea Steinke)

Widerstandskraft im pädagogischen Alltag stärken – Was unterstützt Resilienz von Fachkräften in ihrer Arbeit?
(Wilhelmine Berger & Michaela Kruse)

Welche Potenziale bieten multikulturelle Teams?
(Anna Dintsioudi)

Dürfen mehrsprachige Fachkräfte ihre Sprachressourcen aktiv und systematisch im pädagogischen Alltag einsetzen?
(Anna Dintsioudi)

Inhaltsverzeichnis IV

8. *Potenzial von Bewegung und Psychomotorik nutzen*

„Im Prinzip psychomotorisch“ – Wie können Spiel- und Bewegungsangebote mit Kindern beziehungs- und entwicklungsfördernd begleitet werden?

(Fiona Martzy & Peter Keßel)

„Das war ich!“ – Was bieten psychomotorische Angebote für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes von Kindern mit Fluchterfahrung?

(Fiona Martzy)

„Das ist mein Haus!“ – Welchen Beitrag können sinnverstehende psychomotorische Angebote in der traumapädagogischen Arbeit leisten?

(Fiona Martzy)

Wie kann bei Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund der Erwerb der deutschen Sprache ressourcenorientiert unterstützt werden?

(Renate Zimmer)

9. *Von Modellprojekten und -programmen lernen*

Wie können Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit Angeboten der Familienbildung die Bildungschancen von Kindern erhöhen?

(Inga Doll)

Wer sind und was machen eigentlich Stadtteilmütter und Stadtteilväter?

(Peter Keßel)

„Rucksack KiTa“ – Ein Programm zur Unterstützung der sprachlichen Bildung und Elternbildung in der KiTa

(Inga Doll & Britta Kreuzer)

„MoKi“: Wie kann eine Mobile Kita den ersten Kontakt zum deutschen Bildungssystem „vor der Haustür“ ermöglichen?

(Andrea Steinke & Yvonne Bakenecker)

„Kita-Einstieg – Wissen kompakt“

Eine kurze Einführung zur Textsammlung

nifbe-Arbeitsgruppe „Kita-Einstieg“ (Januar 2018, aktualisiert Dezember 2022)

Inhalt: Die Arbeitsgruppe „Kita Einstieg“ des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) begleitet das Bundesprogramm „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ konzeptionell. In diesem Rahmen ist ein digitaler Sammelordner angelegt worden, der Themen und Fragestellungen aufgreift, die für Beteiligte des Bundesprogramms relevant und hilfreich sein können. Er wird von der nifbe-Arbeitsgruppe kontinuierlich erweitert. Der folgende Einführungstext soll helfen, die Idee der Fachtexte zu verdeutlichen.

Die Idee der Textsammlung

Unter „Kita-Einstieg – Wissen kompakt“ sind Texte zu finden, die die Arbeit im Bundesprogramm „Kita-Einstieg“ erleichtern sollen. „Wissen kompakt“ bezieht sich dabei auf Fachwissen, geht aber auch darüber hinaus. Anhand konkreter Fragestellungen soll die Übertragung von Wissen in die eigene Konzeption und ebenso den pädagogischen Alltag erleichtert werden. Die Texte ermöglichen es, die eigene (pädagogische) Praxis und die eigene (pädagogische) Haltung im jeweiligen Tätigkeitsfeld zu reflektieren und unter Umständen anzupassen bzw. zu erweitern. Beispiele etablierter Modellprojekte oder gelungener Praxisbeispiele sollen nicht Eins-zu-eins kopiert werden, sondern vor allem Impulse für eigene Vorhaben geben und den eigenen Prozess bereichern. Vielleicht finden sich darunter Modelle, die direkt am eigenen Standort erfolgreich umgesetzt werden können.

Dem Sammelordner liegt die Idee zugrunde, dass er im Verlauf des Bundesprogramms stetig weiter wächst. Dafür werden Fragen und Themen aus dem wissenschaftlichen Fachdiskurs ebenso wie solche aus der Praxis aufgegriffen. Ziel der Texte

sind erste Einblicke in verschiedene Themenbereiche und Impulse, ohne eine vermeintlich richtige Lösung zu präsentieren. Ebenso soll auf mögliche Herausforderungen und Klippen in der Arbeit aufmerksam gemacht werden. Das zweiseitige Format soll die Chance erhöhen, einen Text im oft hektischen beruflichen Alltag gut lesen zu können. Sollte das Thema im besonderen Maße interessieren oder relevant sein, liefern die Literaturhinweise Tipps zur Vertiefung. Bei Modellprojekten werden auch Ansprechpersonen mit Kontaktdaten genannt, die auf Nachfrage weitere Informationen geben können. In jedem Fall kann der direkte Kontakt zur nifbe-Arbeitsgruppe „Kita-Einstieg“ gewählt werden, falls Verständnisfragen oder andere Bedürfnisse aus dem Lesen der Texte heraus entstehen.

Der Sammelordner wird nach und nach mit Texten gefüllt. Dabei werden aktuell relevante Themen ebenso berücksichtigt wie Vorschläge und Anfragen der im Bundesprogramm Beteiligten. Senden Sie Ihre Fragen daher gerne an das nifbe! Diese können dann in Form von Fachtexten aufgegriffen und allen im Bundesprogramm „Kita-Einstieg“ Tätigen online zur Verfügung gestellt werden. Die Texte sollen wichtiges Basiswissen zu verschiedenen Themen aufbereiten und zur Reflexion der eigenen Arbeit und Haltung im Beruf anregen. Dabei werden immer nur erste Impulse gegeben, die bei Interesse weiter vertieft werden können.

Umgang mit den Beispielen

Um eine Praxis- und Alltagsanbindung herzustellen, werden in den Texten häufig Beispiele oder Erfahrungssituationen wiedergegeben. Für die Lesbar-

keit und Verständlichkeit dieser Texte ist es hilfreich, an bestimmten Stellen konkret zu werden. Diese Beispiele dürfen aber nicht normativ oder stigmatisierend verstanden werden. Familienkulturen können sich nicht nur aufgrund ihrer Länderherkunft oder ethnischen Herkunft (die auch innerhalb eines Herkunftslandes verschieden sein kann) unterscheiden. Vielmehr lassen sich Unterschiede in den Familienkulturen auch an Merkmalen wie z. B. Lebensraum (städtisch-ländlich), sozio-ökonomischer Status (hoch-niedrig), Familienstruktur (Kernfamilie-Großfamilie), späte oder frühe Elternschaft und formeller Bildungsgrad (hoch-niedrig) beschreiben.¹ Das heißt: Wenn in einem Beispiel von einer türkischen Familie berichtet wird, ist es selbstverständlich, dass die Beschreibung nicht auf alle türkischen Familien zutrifft. So wie es Unterschiede zwischen Kindern *mit* und *ohne* Fluchthintergrund gibt, sind auch große Unterschiede zwischen *verschiedenen* Kindern *mit* Fluchthintergrund festzustellen. Ebenso gibt es z. B. sozio-ökonomisch gut situierte Familien mit einem geringen Bildungsniveau, aber eben auch viele mit einem hohen Bildungsniveau. Entsprechend gibt es immer auch sozio-ökonomisch schlechter situierte Familien mit hohem oder auch niedrigerem Bildungsniveau. Und viel wichtiger ist noch zu erkennen, dass all diese Kinder und Familien mit unterschiedlichen Hintergründen auch sehr viele Gemeinsamkeiten haben.

An wen richtet sich welcher Text?

In den am Bundesprogramm beteiligten Städten und Gemeinden sind zum Teil sehr unterschiedliche sozialräumliche und strukturelle Bedingungen gegeben. Diese und weitere Faktoren führen dazu, dass die Situationen und Bedarfe sich von Stadt zu Stadt, Stadtteil zu Stadtteil und Region zu Region unterscheiden können. Deshalb wird wahrscheinlich nicht jeder Text für alle gleich bedeutsam sein. Zudem werden manche Texte möglicherweise eher für die mit Kindern und Familien arbeitenden

Fachkräfte hilfreich sein, andere eher für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Koordinierungs- und Netzwerkstellen bzw. im Jugendamt. Die Themen werden kontinuierlich ergänzt. Gerne nimmt die Arbeitsgruppe Wünsche nach weiteren Texten zu aktuellen Themen entgegen. Das ist ein Teil der Beratung und zentralen Prozessbegleitung durch das nifbe im Bundesprogramm „Kita-Einstieg“.

nifbe-Arbeitsgruppe „ Kita-Einstieg“

Projektleitung:

Prof. Dr. Renate Zimmer (2017-2022)

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

Peter Keßel, Dipl. Motologe (2017-2022)

Andrea Steinke, Dipl. Sozialpädagogin (2017-2020)

Anna Dintsioudi, Dipl. Psychologin (2017-2022)

Michaela Kruse, M.A. Erziehungswiss. (2017-2022)

Fiona Martzy, Dipl. Motologin (2017-2020)

Inga Doll, M.A. Bildungsmanagement (2018-2019)

Wilhelmine Berger, M.A. Erziehungswiss. (2020-2022)

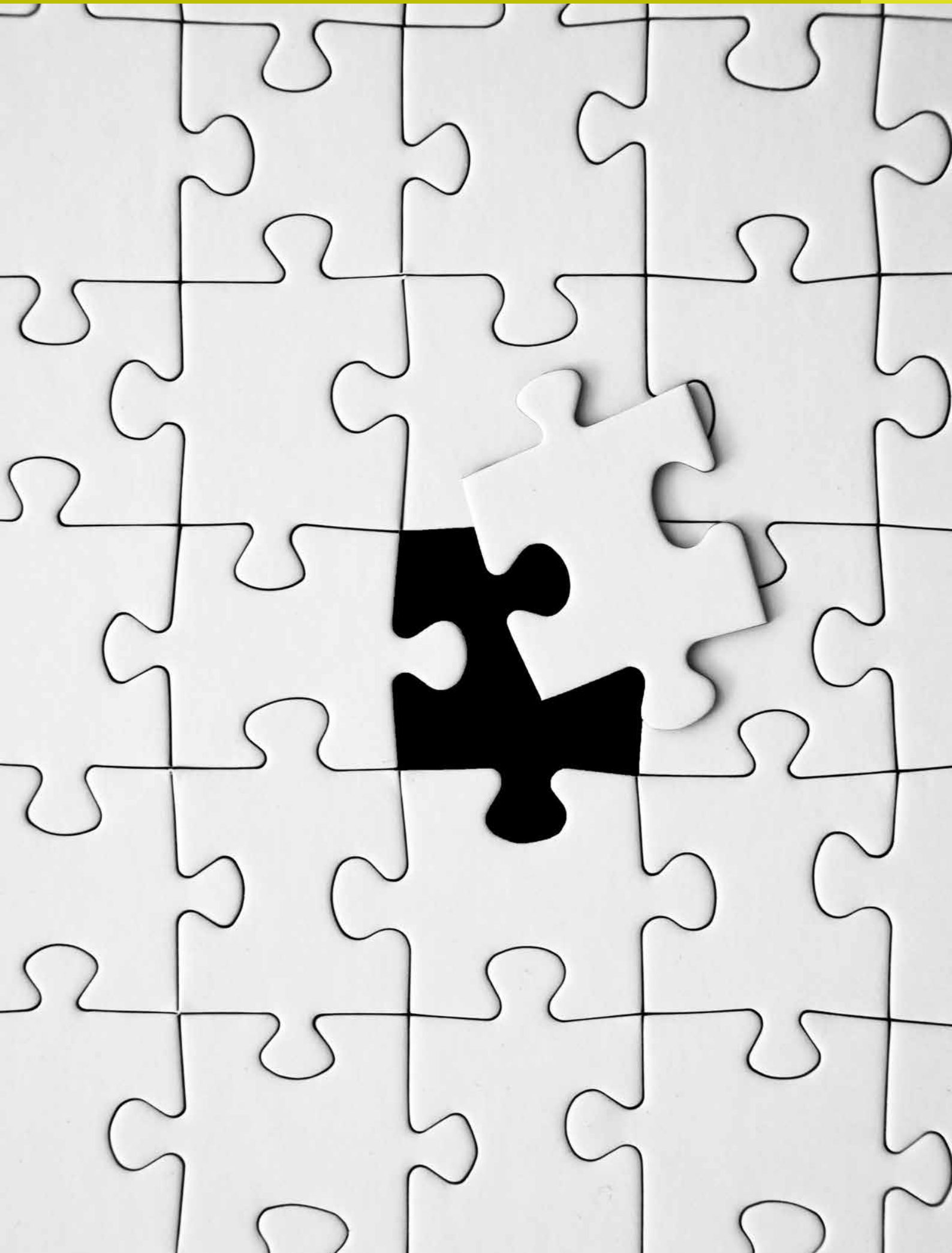
Noemi Famula, M.A. Kindheitspädagogik (2021-2022)

Pauline Jarmatz-Rott, M.A. Soziale Arbeit (2021-2022)

Kontakt: nifbe-kita-einstieg@nifbe.de

¹ vgl. Dintsioudi, A. et al. (2016). *Wissen, Haltung & Handlungskompetenz für die Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrungen in der KiTa* (nifbe-Themenheft Nr. 30). Osnabrück. Download: <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/KmFonline.pdf>

1. Diskriminierung erkennen und handeln



Stereotyp, Vorurteil oder doch schon Diskriminierung?

Anna Dintsioudi (August 2018)

Inhalt: *Im Alltag werden Objekte, Ereignisse, oder auch Menschen oft zu Gruppen zusammengefasst, um mit der Flut an Informationen besser umgehen zu können. Wann solche Kategorisierungen als stereotyp, vorurteilsbehaftet oder sogar diskriminierend gelten, wird im Weiteren erläutert.*

Soziale Identität, Selbstkategorisierung und Depersonalisierung

Wer wir sind und wie wir uns und andere beschreiben setzt sich zusammen aus ganz individuellen, persönlichen Eigenschaften (z. B. humorvoll) und der Einordnung in Gruppen (z. B. Mutter). Diese zwei Aspekte des Selbst werden in unterschiedlichen Kontexten relevant für uns. Die Theorie der sozialen Identität¹ hat sich mit diesen Aspekten des Selbst auseinandergesetzt und bezeichnet ersteren als personale Identität und letzteren als soziale Identität.

Den Prozess sich selbst eher als Teil einer Gruppe oder eher als Individuum wahrzunehmen, nennt man Selbstkategorisierung.² Bei der Selbstkategorisierung geht es darum seine Einzigartigkeit herauszustellen und sich abzugrenzen. Wenn die personale Identität aktiv ist, grenzt man sich gegenüber einzelnen Individuen ab. Ist die soziale Identität aktiv, geht es darum sich als Teil einer Gruppe gegenüber anderen Gruppen abzugrenzen. Dann bleibt ein Großteil der personalen Identität ausgeblendet (Depersonalisierung³). Die Depersonalisierung ist die Basis vieler Gruppenphänomene, wie z. B. gruppenkonformen Verhaltens. Schon Dreijährige stellen Vergleiche anhand von Kategorien wie Geschlecht oder Alter an und grenzen sich damit ab: z. B. Jungs gegen Mädchen. Die Merkmale, die sie dabei zuschreiben, überneh-

men sie in ihr Selbstbild (z. B. spielen nur Mädchen mit Puppen).

Eigengruppe, Fremdgruppe, soziale Identifikation

Eine positive soziale Identität erreicht man über die Bindung und Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen (die ingroups oder Eigengruppen) und durch den Vergleich mit anderen relevanten sozialen Gruppen (die outgroups oder Fremdgruppen), der zugunsten der Eigengruppe ausfällt. Den Prozess der Bindung an solche Gruppen nennt man soziale Identifikation.³ Fällt der Vergleich zwischen Eigen- und Fremdgruppe negativ aus, sucht man automatisch nach Strategien, diese negative Zuschreibung zu beenden, indem man z. B. Vergleiche in Bereichen anstrebt, die für die Eigengruppe positiv ausfallen.

Homogenitätseffekt und selektive Wahrnehmung

Bei den Vergleichen zwischen Eigen- und Fremdgruppe werden die Mitglieder der Fremdgruppe meist als ähnlicher zueinander wahrgenommen, als die Mitglieder der Eigengruppe (Outgroup-Homogenität³). Zusätzlich achtet man eher auf Informationen, die die Eigengruppe positiv bzw. die Fremdgruppe negativ darstellen (selektive Wahrnehmung³). Aussagen, in denen bestimmten Bevölkerungsgruppen unterstellt wird, ihre Kinder kämen immer nach der Bringzeit, sind stark verallgemeinernd. Sie implizieren, dass Kinder anderer Eltern immer pünktlich ankommen. Regelmäßiges Zuspätkommen von Kindern „anderer“ Eltern wird dann meist als Ausnahme wahrgenommen.

Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung

Einschätzungen gegenüber einer sozialen Gruppe werden oft anhand von Einstellungen getroffen.

Meist gibt es dabei einen Konsens darüber, welche Eigenschaften oder Verhaltensweisen eine soziale Gruppe anderen sozialen Gruppen zuspricht. Diese Einstellungen haben drei Komponenten: eine kognitive, eine affektive (emotionale) und eine verhaltensbasierte. Je nachdem welche der Komponenten bei der Einschätzung überwiegt, spricht man von Stereotyp, Vorurteil oder Diskriminierung.³

Werden Einschätzungen allein über die kognitive Komponente getroffen ohne weitere Bewertung, dann spricht man von einem Stereotyp. Hierbei handelt es sich um Verallgemeinerungen über alle Mitglieder einer sozialen Gruppe (Fremdgruppe), ohne eventuelle Unterschiede innerhalb der Gruppe zu berücksichtigen. Solche Verallgemeinerungen sind prinzipiell sehr hilfreich, um die Komplexität der Umwelt zu vereinfachen und daher sinnvoll für unseren Alltag. Dabei ist zu beachten, dass sie aber nicht immer zutreffen. Auch besteht dadurch die Gefahr, zu einer falschen Schlussfolgerung über ein Mitglied der Fremdgruppe zu kommen. Zu behaupten, dass z. B. alle Jungs Fußball spielen wird, sofort widerlegt, wenn ein Junge dies nicht gern tut, trotzdem ist das ein gängiges Stereotyp.

Wir alle haben Stereotype und Vorurteile im Kopf. Das ist menschlich. Wichtig ist es aber, sich dessen bewusst zu sein und sich nicht zu diskriminierendem Verhalten verleiten zu lassen.

Von Vorurteil spricht man, wenn bei der Einschätzung einer sozialen Gruppe (Fremdgruppe) eine affektive, also emotional getroffene Bewertung überwiegt, die meist wenig reflektiert und vorab gefällt wird. Sie beruht oft nicht auf konkreten Erfahrungen mit der bewerteten sozialen Gruppe, sondern auf der vorweggenommenen Zuschreibung von Merkmalen. Vorurteile dienen überwiegend dazu, die eingeschätzte soziale Gruppe (Fremdgruppe) herabzusetzen. Dabei geht eine Bevorzugung der Eigengruppe voraus (ingroup

bias). Ein Vorurteil wäre also, wenn man behauptet Mädchen können einfach kein Fußball spielen.

Diskriminierung nennt man die „erfahrbare, verhaltensbasierte“ Benachteiligung (oder Bevorteilung) von Menschen aufgrund eines schützenswerten Merkmals ohne sachliche Rechtfertigung und ohne Erfordernis und Angemessenheit der Benachteiligung. Als schützenswert gelten dabei Merkmale, wie ethnische Zugehörigkeit, Religion, Weltanschauung, Geschlecht, sexuelle Identität, Alter und Gesundheitszustand gemäß dem Allg. Gleichbehandlungsgesetz (AGG).⁴ Eine gängige sachliche Rechtfertigung ist z. B. der Jugendschutz. Demnach ist es sachlich gerechtfertigt und als Maßnahme erforderlich und angemessen eine Altersgrenze für den Ausschank von Alkohol an Jugendliche festzulegen. Diskriminierend wäre allerdings das Einlassverbot für bestimmte Jugendliche in Jugendclubs z. B. aufgrund der ethnischen Herkunft. Am Beispiel des Fußballs wäre es diskriminierend Mädchen das Fußballspielen oder Jungs das Spielen mit Puppen zu verbieten.

Wie im frühkindlichen Bereich professionell mit Stereotypen, Vorurteilen oder auch mit den verschiedenen Arten von Diskriminierung⁵ umgegangen wird, wird in weiteren Texten beleuchtet.

¹ Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (S. 33–48). Monterey, CA: Brooks/Cole.

² Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. New York: Basil Blackwell.

³ Piontkowski, U. (2012). *Sozialpsychologie: Eine Einführung in die Psychologie sozialer Interaktion*. München: Oldenbourg

⁴ Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018). Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG). https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile

⁵ Bertelsmann Stiftung (2015). *Faktensammlung Diskriminierung. Programm Integration und Bildung der Bertelsmann Stiftung*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/28_Einwanderung_und_Vielfalt/Faktensammlung_Diskriminierung_BSt_2015.pdf

Aus der Hirnforschung: Wodurch fühlen sich Menschen zugehörig und engagieren sich für andere?

Michaela Kruse-Heine (August 2018)

Inhalt: *Wie Menschen über andere denken und ob sie bereit sind, sich für sie zu engagieren, hat viel damit zu tun, wie Informationen in unserem Gehirn verarbeitet werden. Bei Unbekanntem ist das Gefühl von Fremdheit zunächst als Schutzmechanismus im Menschen angelegt. Im Folgenden wird beschrieben, wie dieser Mechanismus entsteht und überwunden werden kann.*

Vereinfacht über Fremde denken

Eine Mutter holt ihren Sohn immer kurz vor Ende der Schließzeiten ab. Obwohl ihr Kind in der Lage ist, sich selbst die Schuhe zuzubinden, macht die Mutter es auf seinen Wunsch hin für ihn. Die Erzieherin fragt sich, warum der Junge es nicht alleine macht, obwohl er es schon kann. Und warum die Mutter ihn „bedient“, „klein hält“ und ihn in seiner Selbständigkeit nicht unterstützt.¹ Vielen pädagogischen Fachkräften werden ähnliche Situationen bekannt sein. Was passiert hier aus Sicht der Hirnforschung?

In welchem Maß Menschen bereit sind, andere empathisch zu verstehen, hat zunächst viel mit Ähnlichkeiten zu tun. Je mehr Eigenschaften sie untereinander teilen, wie Sprache, Lebensort, Bildung, Humor und Weltsicht, desto eher sind sie bereit, sich zu verstehen und sich für die anderen einzusetzen. Beschäftigen sich Menschen mit Personen, die ihnen ähnlich sind oder denen sie sich zugehörig fühlen, dann benutzen sie vor allem die Gefühls- und Belohnungsregion ihres Gehirns. Hier werden positive soziale Emotionen, lächelnde Gesichter und kooperatives Verhalten verarbeitet. Die Suche nach Ähnlichkeiten scheint mit der Erwartung von mehr Kooperation und Einschätzbarkeit verbunden zu sein. Menschen

glauben dabei nicht automatisch, dass jene, die sie besser zu kennen meinen, vertrauenswürdiger sind. Sie vermuten (unbewusst) vor allem, dass sie besser kooperieren. Gedanken über Fremdes landen nur selten in der oben beschriebenen Hirnregion. Entsprechend ist das Denken über Andere oft weniger positiv emotional und eher distanziert. Bei Menschen, denen man sich näher fühlt, ist man empathischer und hilfsbereiter. Bei Begegnungen mit Fremdem werden meist weniger persönliche Erfahrungen einbezogen, sondern mehr abstraktes Wissen wie z. B. aus Medienberichten.

Diese Vorgänge werden aus Sicht der Hirnforschung mit dem Zugriff auf das semantische Wissen (der Bedeutung von Dingen) und dem Vorwissen über andere in Beziehung gesetzt. „Auf Grundlage dieses Wissens erstellt das Gehirn Vorlagen, mit denen es das Verhalten ganzer Bevölkerungsgruppen zusammenfassen kann (mehr oder weniger akkurat).“² Voreingenommenheiten fußen auf Erfahrungen und Erzählungen anderer. Diese Erfahrungen drücken sich allerdings häufig in Halbwissen oder Binsenweisheiten aus, wie beispielweise „Das weiß doch jeder...“ oder „Ich kannte mal einen, der ...“. Dabei wird die Fähigkeit, uns in andere hineinzusetzen, eher nicht genutzt und es passieren unreflektierte Zuschreibungen wie in der obigen Kita-Situation. Hier werden Absichten oder Überzeugungen unterstellt, die auch ganz anders motiviert sein könnten. Entsprechend kann es zu vorgefertigten Urteilen kommen. Informationen, die diese entkräften könnten, werden ausgeblendet.

Individualität geht verloren

Solche Denkmuster führen dazu, dass Fremde nicht so sehr als Personen mit individuellen Hoffnungen und Einstellungen wahrgenommen werden. Fragen wie: Welche Bedeutung kann das Verhalten der Mutter haben? Geht es um „Bedienen“ oder um Werte wie Fürsorge oder Verbundenheit? – werden gar nicht gestellt. Wenn Fremden mit viel Wachsamkeit begegnet wird, ist das oft mit der Neigung zur emotionalen Überreaktion verbunden. Gesichtern wird mit einer stärkeren Reaktion begegnet. Je fremder die Gruppe, desto wachsamer ist man ihr gegenüber. Die Sensibilität gegenüber Signalen von Bedrohung ist erhöht und das Empfinden in diesem „scannenden Modus“ ist eher mit negativen Gefühlen verbunden. Wenn in diesem Zusammenhang ein negatives Bild über Fremde aufgebaut ist, lässt sich dieses nicht mehr so einfach revidieren. Besonders weil die Bereitschaft zur Reflexion in diesem Zustand gering ist. Im Gehirn ist dann die Amygdala (Teil einer der ältesten Hirnregionen) aktiviert, die für die emotionale Bewertung von Situationen zuständig ist und auch eng mit der Entstehung von Angst und dazugehörigen Körperreaktionen verbunden ist. Wenn sie dauerhaft aktiv ist, verhindert sie Vertrauensbildung und differenziertes Nachdenken.³ In Gegenwart von vertrauten Menschen fühlt man sich ruhiger und sicherer.

Vorurteile überwinden und Vertrauen schaffen

Es gibt eine Reihe von Möglichkeiten, die Voreingenommenheit gegenüber Fremden zu verringern. Dazu gehört zum Beispiel aktiv eine andere Perspektive einzunehmen, denn das verstärkt Hilfsbereitschaft. Es ist möglich, bewusst die Gefühle anderer nachzuvollziehen, was die Distanz zum Anderen reduziert. Das ist eng mit der eigenen Selbstreflexion und Bewusstheit über die eigene Person mit ihren persönlichen und berufsbezogenen Werten verknüpft.

Gegen intensive negative emotionale Reaktionen hilft aus Sicht der Hirnforschung Ablenkung. Bekommt die Amygdala im Gehirn eine andere Aufgabe als nach Gefahr zu suchen (z. B. Spaß am Spiel oder Genuss beim Essen zu empfinden), werden

Durch den häufigen positiven Kontakt mit unterschiedlichsten Menschen und Gruppen kann mehr Offenheit entstehen. Besonders hilfreich sind hier Aktivitäten, in denen gemischte Gruppen gebildet werden, da hier die Vorbelastungen und Vorurteile gewissermaßen mit neuen Erfahrungen überschrieben werden können. Geeignet sind Aktivitäten wie Bewegung, Spiele, Kochen, Musik machen, Naturerlebnisse, Ausflüge und Feste. Herabsetzungen oder Abwertungen lassen sich verhindern, indem auf immer wieder andere Weise neue Gruppen gebildet werden und vielfältige Merkmale und Vorlieben von Kindern und Erwachsenen sichtbar werden. Kinder können sich zum Beispiel zu Themen wie bevorzugtem Essen, Liedern, Farben, Spielzeugen immer wieder neu zuordnen. So finden sich dann möglicherweise Kinder zusammen, die jeweils Orangen, Äpfel, Bananen etc. mögen.

neuronalen Prozesse aktiviert, die ermöglichen, bewusst auf stark Beruhigendes und Gemeinsames zu fokussieren. Auch der Kontakt in positiv erlebten Zusammenhängen erhöht die Bereitschaft, sich mit Personen und Gruppen unvoreingenommen auseinanderzusetzen.

¹ Kölsch-Bunzen, N. Morys, R. & Knoblauch, C. (2015). *Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten: Eine Handreichung für die Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg*. Herder: Freiburg.

² Parianen, F. (2017). Die Gräben in unseren Köpfen. *Gehirn & Geist*, (5), 58-61. Zitat S. 59.

³ Parianen, F. (2017). *Woher soll ich wissen, was ich denke, bevor ich höre, was ich sage?* Reinbek: Rowohlt.

Wie entstehen ungleiche Bildungschancen und was kann man dagegen tun?

Anna Dintsioudi (August 2018)

Inhalt: *Frühkindliche Bildungsinstitutionen haben die Aufgabe, Bildungsgerechtigkeit zu fördern. Diskriminierung im Alltag soll bestmöglich vermieden werden. Wie dies gelingen kann und wo Fallstricke auf dem Weg zu einer bildungsgerechten Kita liegen können, wird hier beleuchtet.*

Fallstricke auf dem Weg zu Bildungsgerechtigkeit

„Bildung ist die mächtigste Waffe, um die Welt zu verändern“ (Mandela).¹ In die frühe Bildung wird viel investiert. Alle Kinder sollen davon profitieren, soziale Ungleichheiten durch gleiche Bildungschancen von Anfang an aus dem Weg geräumt werden. Damit soll interaktionale, strukturelle und institutionelle Diskriminierung im Bildungsbereich eingeschränkt und im besten Fall komplett abgebaut werden. Das Bewusstsein für unterschiedliche Formen von potentieller Diskriminierung in der frühen Bildung kann schon ein erster Schritt sein, diese abzubauen oder ganz zu meiden. Beispiele sollen deutlich machen, was damit gemeint ist:

Mit interaktionaler Diskriminierung wird eine Diskriminierung im zwischenmenschlichen Verhalten bezeichnet. Ein Beispiel dafür wäre, wenn das Kopftuch einer Kita-Mutter Bilder im Kopf der anderen erzeugt, die im Zweifel zu einer Ungleichbehandlung führen, z. B. wenn die Mutter und ihre Kinder nicht in alle Kita-Aktivitäten eingebunden werden oder bestimmte Kompetenzen der Kinder aus dem familiären Hintergrund pauschalisiert abgeleitet werden. Interaktional diskriminierend wäre z. B. auch, wenn ein Kind einem anderen dessen tatsächliche oder vermutliche ethnische oder soziale Herkunft beleidigend vorwirft.

Strukturelle Diskriminierung liegt vor, wenn z. B. Familien in benachteiligten Stadtteilen nicht von

der gleichen Kita-Qualität und der sozialräumlichen Erreichbarkeit solcher Einrichtungen profitieren können, wie Familien in anderen Stadtteilen. Strukturell diskriminiert werden auch Eltern, die die Angebote der frühkindlichen Bildung aufgrund von Kommunikationsschwierigkeiten oder sehr komplexen und damit erschwerten Zugängen zu Angeboten nicht nutzen (können). Deren Kinder erhalten dann eine schlechtere Ausgangsposition für ihre Bildungsbiographie. Laut Maas und Kollegen (2011)² findet institutionelle Diskriminierung z. B. statt, wenn pädagogische Fach- und Lehrkräfte sozial selektiv bei Bildungsübergängen beraten und z. B. Eltern sich gemäß ihrer sozialen Schicht bei der Entscheidung über den Bildungsweg ihrer Kinder mehr oder weniger aktiv einbringen (können).

Bildungsgerechtigkeit herzustellen ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Hierfür muss explizite und implizite Diskriminierung abgebaut werden. In der frühkindlichen Bildungslandschaft gibt es dazu vielversprechende Ansätze, die niedrigschwellige Anregungen bieten, dieser Thematik diversitätsbewusst zu begegnen.

Diskriminierung im frühkindlichen Bereich kann auf allen Dimensionen ablaufen, die im AGG³ genannt werden. Sie kann auch auf mehreren Dimensionen gleichzeitig auftreten, z. B. wenn ein Kind mit Behinderung in die Kita kommt, dessen Eltern die deutsche Sprache nicht beherrschen und durch einen evtl. weniger gelungenen Austausch mit den pädagogischen Fachkräften die Förderungsmöglichkeiten nicht ausgeschöpft werden. Auch Dimensionen, die nicht explizit im AGG aufgeführt werden, können zu Diskriminierung führen, wenn

z. B. ein „Arbeiterkind“ anders bewertet und im Verlauf auch behandelt wird, als ein „Akademikerkind“. Somit stellt der sozioökonomische Status, der die soziale Ungleichheit deutlich macht, faktisch auch ein Diskriminierungsmerkmal dar.³ Ein Migrationshintergrund kann die Unterschiede in der Bewertung noch vergrößern, wodurch das Kind mehrfach diskriminiert werden kann.

Demnach können zumeist unbewusst ablaufende Prozesse, die mit Vorurteilen und Stereotypen einhergehen, Bildungsgerechtigkeit erschweren, bzw. aktiv oder passiv, implizit oder explizit verhindern. „Lebenssituationen und gruppenbezogene Eigenschaften werden dann zu Diskriminierungsmerkmalen, wenn Menschen aufgrund ihrer benachteiligt werden“ betont die Antidiskriminierungsstelle des Bundes.⁴

Umgangsmöglichkeiten mit den Fallstricken

Fachkräfte sind bemüht, Stereotype und Vorurteile bei Kindern, Familien und in den eigenen Reihen zu enttarnen, zu hinterfragen, abzubauen, dabei neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen und zu erproben. Trotzdem kann es passieren, dass in manchen Situationen unabsichtlich nicht diversitätsbewusst gehandelt wird und daraus Ungleichbehandlung resultiert. Manchmal fehlen einfach Räume für Reflexion, um sich mit diesem weitgreifenden, komplexen Thema tiefergehender und nachhaltig zu beschäftigen. Eine Flut an Praxishilfen – basierend auf unterschiedlichen Programmen – versucht hier Abhilfe zu schaffen. Trotz unterschiedlicher theoretischer Zugänge sind viele Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Umsetzung des übergeordneten Antidiskriminierungsgedankens erkennbar.

Die wertschätzende Anerkennung von und das sensible Bewusstsein für Diversität bzw. Vielfalt ist hierbei der Grundtenor⁵. Die Verständigung bei wahrgenommenen Unterschieden auf der Basis demokratischer Aushandlungsprozesse gilt als erfolgsversprechend. Schon kleine Schritte im Alltag

können den Weg in eine diskriminierungsärmere und bildungsgerechtere Kita ebnen.

Wertvoll erscheint es, sich z. B. die Zeit zu nehmen, die eigenen fachlichen und persönlichen Vorstellungen von kindlicher Entwicklung, von Familie, von „Normalität“ und des Umgangs in der Kita damit vor Augen zu führen und im Team zu besprechen. Der Austausch mit den Familien öffnet den Blick für mehr Perspektiven bzgl. Vielfalt im Familienalltag. Ein Ansatz kann z. B. sein, bewusster auf den eigenen Sprachgebrauch im Kita-Alltag zu achten. Werde ich der Vielfalt in der Kita nicht gerecht, wenn ich bestimmte Fragen im Morgenkreis stelle? Gebe ich durch meine Aussagen vor, was ich selbst als „normal“ empfinde oder eben nicht? Ein Beispiel: „Man isst mit Messer und Gabel“ klingt harmlos, berücksichtigt aber nicht die Vielfalt von Esskulturen, vor allem, wenn man bedenkt, dass ein Großteil der Weltbevölkerung mit Fingern oder Stäbchen isst. Im Dialog kann deutlich werden, dass Essensvorschriften Konventionen sind und in der Kita eine bestimmte Art zu Essen gelebt wird. Wenn offen und im Dialog mit Vielfalt umgegangen wird, lässt sich Ungleichbehandlung am ehesten vermeiden.

¹ Mandela, N. R. (16.07.2003). „*Lighting your way to a better future*“. Rede gehalten beim Launch of Mindset Network, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. http://db.nelsonmandela.org/speeches/pub_view.asp?pg=item&ItemID=NMS909&txtstr=education%20is%20the%20most%20powerful

² Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2011). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 69-102). Wiesbaden: Springer.

³ Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2006). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG)*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

⁴ Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013). *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Zitat S. 17.

⁵ Siraj-Blatchford, I. (2004). Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik International. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 57-70). Wiesbaden: VS.

Warum stehen Bezeichnungen wie „mit Migrations- / Fluchthintergrund“ immer wieder auf dem Prüfstand?

Anna Dintsioudi (April 2022)

Inhalt: *Bezeichnungen wie „Person mit Migrationshintergrund“ oder „Flüchtling“ sind ungenau, im Zweifel diskriminierend und auch Spiegel der Zeit, in der sie sich etabliert haben. Wissen darüber und ein reflektierter Gebrauch von Bezeichnungen können dabei helfen, Unsicherheiten zu vermeiden.*

Warum werden diese Bezeichnungen verwendet?

Es wird stetig um treffende und (sprachlich) nicht ausschließende Beschreibungen von Bevölkerungsgruppen gerungen. Die Wirkmacht solcher Bezeichnungen für den Teilhabe- / Integrationsprozess, nicht zuletzt auch im pädagogischen Alltag, ist dabei nicht zu unterschätzen.

Ob es sich nun um die Bezeichnung, „Ausländerin bzw. Ausländer“ oder auch um „Person mit Migrations- / Fluchthintergrund“ handelt – sie alle sind ein Ergebnis der gesellschaftlich-politischen Debatte der jeweiligen Zeit um Migrationsprozesse oder Teilhabezugänge und -möglichkeiten¹ (siehe auch Kasten). Bei ihrer statistischen Erfassung werden dabei immer differenziertere Kriterien angelegt.

Warum stehen ältere Bezeichnungen heutzutage in der Kritik?

Amtliche Statistiken erfassten viele Jahrzehnte lang Migrationsprozesse allein über die Bezeichnung „Ausländer“. Damit wurde der rechtliche Status einer ansonsten sehr heterogenen Gruppe mit unterschiedlichen Migrations- bzw. Teilhabeerfahrungen beschrieben. Zudem war die Bezeichnung negativ belegt. Spätestens mit Ankunft der (Spät-) Aussiedlerinnen und Aussiedler² und deren direktem Zugang zur deutschen Staatsbürgerschaft wurde auch die Gruppe der deutschen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger als immer heterogener bzgl.

ihrer Migrationserfahrung wahrgenommen. Damit wurde die Forderung nach der Entwicklung immer trennschärferer, genauerer Bezeichnungen lauter.

Was ist an den Bezeichnungen ungenau?

Die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ wird seit 2005 als Konstrukt genutzt, um dem Anspruch gerecht zu werden, dass unabhängig vom rechtlichen Aufenthaltsstatus Personengruppen auch bestimmte Erfahrungen machen, die Auswirkungen auf die Teilhabe und Integration haben können¹. Bedarfe sollten damit sichtbar gemacht und Teilhabe unterstützt werden können. Die Bezeichnung hat sich seit längerem in Wissenschaft und Praxis, in Fachpublikationen, den Medien und im Alltag etabliert, wird aber aktuell kritisch hinterfragt.

Denn auch hinter dieser Bezeichnung verbirgt sich eine sehr heterogene Gruppe von Menschen. Ausländerinnen und Ausländer gehören hier ebenso dazu wie Deutsche mit einem nicht deutschen Elternteil im Sinne der Staatsbürgerschaft. Insbesondere in der alltäglichen Verwendung des Begriffs – außerhalb wissenschaftlicher Untersuchungen – erfolgt die Zuordnung häufig nur über äußerliche Merkmale. Diskriminierungen oder rassistische Übergriffe können die Folge sein.

Personen mit und ohne Migrationshintergrund werden (u. a. in Studien) trotz aller Heterogenität immer wieder gegenübergestellt. Daraus abgeleitete Unterschiede werden bedeutsam reduziert oder verschwinden vollständig, wenn hierbei auch andere Kriterien berücksichtigt werden, wie z. B. der Bildungshintergrund. Solche differenzierten Betrachtungen kommen aber selten in der breiten Öffentlichkeit an und Pauschalisierung kann das Resultat sein.

Bezeichnungen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit)²:

Ausländerinnen und Ausländer: Gruppe der Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit gemäß Artikel 116 Absatz 1 Grundgesetz (mit oder ohne eigene Migrationserfahrung). Sie gelten als eine Untergruppe der Gruppe „Person mit Migrationshintergrund“.

(Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler: Menschen, „die im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens als deutsche Volkszugehörige nach Deutschland übersiedelt sind“ (S. 20). Vor 1993 als Aussiedler bezeichnet.

Person mit Migrationshintergrund: Person, die selbst oder bei der mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt. Vertriebene des zweiten Weltkriegs (vor 1950 eingewandert) und ihre Nachkommen gehören nicht dazu, ebenso wie Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die im Ausland von zwei Elternteilen mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind.

Migrationserfahrung: Ist nicht gleichzusetzen mit Migrationshintergrund, da z. B. im Ausland als Deutsche geborene Kinder, deren Eltern Deutsche per Geburt sind, zwar eine Migrationserfahrung, aber keinen -hintergrund im Sinne der Definition haben.

Zuwandererinnen und Zuwanderer: Personen mit eigener Migrationserfahrung.

Aktuelle Empfehlung für Bezeichnungen¹:

Eingewanderte und ihre (direkten) Nachkommen: Damit soll der potenziellen Stigmatisierung durch die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ entgegengewirkt und eine strengere Entkopplung vom Aufenthaltsstatus erreicht werden. Die Bezeichnung „mit und ohne eigene Migrationserfahrung“ soll erhalten bleiben.

Schutzsuchende: Das Ergebnis des Asylverfahrens wird hier nicht vorweggenommen, umfasst „Asylantragsstellende und Personen mit und ohne im Asylverfahren festgestellten Schutzanspruch“. Diese Bezeichnung soll den Sammelbegriff „Flüchtlinge“ ersetzen, der häufig ungenau verwendet wird und verschiedene Gruppen mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus beschreibt (S.15).

Werden Menschen – teils generationenübergreifend – als gesonderte Personengruppen ausgewiesen und daraufhin diskriminiert, wird es ihnen erschwert oder gar unmöglich gemacht, sich zugehörig zu fühlen. Dies gilt für Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Ähnlich ist es bei Begrifflichkeiten um Personengruppen, die im Rahmen von Fluchtbewegungen in Deutschland ankommen (z. B. Asylsuchende, Geflüchtete, Schutzsuchende, Menschen mit Fluchthintergrund, Menschen mit Fluchterfahrung). Der rechtliche

Status und die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten beeinflussen die aktuell gängigen Bezeichnungen, beschreiben aber sehr heterogene Gruppen mit unterschiedlichen Erfahrungen.

Welche Bezeichnungen werden aktuell diskutiert?

Der Diskurs um eine adäquate, präzise und Ausgrenzung verhindernde Bezeichnung für einzelne Bevölkerungsgruppen ist noch nicht beendet und wird es vielleicht auch nie sein. Beispielsweise wird aktuell empfohlen, die Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“ durch „Eingewanderte und ihre (direkten) Nachkommen“ zu ersetzen¹. Ähnliches gilt für die Bezeichnung „mit Fluchterfahrung“, die durch „Schutzsuchende“ ersetzt werden soll¹. Pros und Contras werden für neue Bezeichnungen aber noch abgewogen. Zu etabliert erscheint die momentan geläufige Bezeichnung „mit Migrationshintergrund“.

Warum ist es sinnvoll, den Einfluss solcher Bezeichnungen auf den pädagogischen Alltag zu reflektieren?

Ob solche Bezeichnungen im (früh)pädagogischen Alltag überhaupt benutzt werden müssen, sollte aufgrund des Stigmatisierungspotentials reflektiert werden. Welchen Zweck die jeweilige Benennung hier erfüllt, was sie in Begegnungen mit Kindern und Familien auslösen kann und wie zukünftig ganz grundsätzlich damit umgegangen werden soll, sind Fragen, die es sich zu stellen lohnt. Denn Sprache hat immer auch eine Wirkung auf implizite und explizite Einstellungen sowie das Handeln.

¹ Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (Hrsg.). (2020). *Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit*. Berlin.

https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/integration/bericht-fk-integrationsfaehigkeit.pdf?__blob=publicationFile&v=2

² DESTATIS – Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018, Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden.

Wofür steht LSBTIQ*, warum ist es wichtig und wie kann diese Vielfalt in der pädagogischen Praxis Berücksichtigung finden?

Wilhelmine Berger (November 2022)

Inhalt: Die große Geschlechtervielfalt, welche in der Bezeichnung LSBTIQ* berücksichtigt wird, soll in diesem Text näher beschrieben werden. In der Arbeit mit queeren Personen und Familien ist eine Offenheit und ein bewusster Umgang grundlegend.

Viele „klassische“ Rollen-, Geschlechter- und Familienbilder, wie sie in einer heteronormativen Gesellschaft (siehe Kasten) vorausgesetzt werden, sind seit langer Zeit tief in uns verankert. Gleichzeitig wirken sich auch gesellschaftliche und rechtliche Veränderungen – wie die „Ehe für alle“ (2017), die zusätzliche Möglichkeit des Geschlechtseintrags „divers“ im Geburtenregister (2018) oder das geplante „Selbstbestimmungsgesetz“ (2023) – auf den Alltag aus. Dabei kann die Vielfalt der Begrifflichkeiten oder Verhaltensweisen Verunsicherungen mit sich bringen und löst zum Teil auch Widerstand aus.

Viele pädagogische Fachkräfte hatten bereits mit queeren Kindern oder Familien zu tun. Daher ist es wichtig, die Begrifflichkeiten und deren Bedeutung zu kennen, eine Offenheit und ein Bewusstsein auch für mögliche Konfliktpotenziale zu entwickeln und somit Familien, Kindern und allen anderen Personen möglichst unvoreingenommen und wertfrei zu begegnen.

LSBTIQ*

Die Bezeichnung LSBTIQ* zeigt die Geschlechtervielfalt auf. Dabei stehen die Buchstaben für Lesbisch, Schwul, Bisexuell, Trans*, Inter* und Queer (siehe Kasten). Das Sternchen* (Gender-Star), manchmal auch der Unterstrich_ (Gender-Gap), fungiert als Platzhalter für alle Geschlechter(identitäten), die über „männlich“ und „weiblich“ hinaus vorhanden sind^{1,2}.

Definitionen^{1,2}

LSBTIQ*

Lesbisch: gleichgeschlechtliche (homosexuelle) Liebe zwischen zwei Frauen

Schwul: gleichgeschlechtliche (homosexuelle) Liebe zwischen zwei Männern

Bisexuell: „bi“ (lat.) = „zwei“; gleich- und gegengeschlechtliche Liebe sowohl zu Männern und zu Frauen

Trans*: (lat.) = „jenseits von, über, hinaus“; geschlechtliche Identitäten (z. B. Transsexualität, -identität, -geschlechtlichkeit) in unterschiedlichen Ausprägungen; das gefühlte Geschlecht (Geschlechtsidentität) stimmt nicht mit dem zugeschriebenen Geschlecht überein

Inter*: (lat.) = „zwischen“; angeborene genetische, hormonelle oder körperliche Merkmale sind weder eindeutig „männlich“ noch „weiblich“

Queer: Oberbegriff; Personen, die durch ihr Aussehen oder ihr Verhalten nicht den heteronormativen Vorstellungen entsprechen

Heteronormativität „steht für die Annahme, es gebe nur zwei Geschlechter und diese [...] seien eindeutig, klar unterscheidbar und unveränderbar. [...] Weiter stehen die beiden Geschlechter in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Männlichkeit wird höher bewertet als Weiblichkeit [...] und sieht [...] Begehren nur zwischen den Geschlechtergruppen, nicht innerhalb von ihnen vor [...]“².

Geschlechtervielfalt bei Kindern

In vielen pädagogischen Kontexten gibt es Kinder, die sich außerhalb der stereotypen Geschlechterbilder bewegen, häufig in Bezug auf ihr Rollenverhalten, ihr biologisches Geschlecht oder ihre Geschlechtsidentität (geschlechtsvariante Kinder). Kinder, denen bei Geburt ein anderes Geschlecht zugewiesen wurde, als es ihrem gefühlten Ge-

schlecht (ihrer Geschlechtsidentität) entspricht, werden als **trans***-Kinder bezeichnet. So wurden z. B. Trans*-Jungen nach der Geburt als „weiblich“ in das Geburtenregister eingetragen^{1,3}. Transgeschlechtlichkeit ist weder gewählt noch durch Erziehung oder äußere Einflüsse beeinflussbar, es ist ein autonomer innerpsychischer Prozess². Die Ausprägungen im Alltag sind sehr vielfältig und gehen von reinem Rollenwechsel durch Kleidung bis zu (späteren) Hormonbehandlungen oder chirurgischen Eingriffen¹. Mit dem Begriff **Inter*** werden Menschen bezeichnet, deren angeborene genetische, hormonelle oder körperliche Merkmale weder nur „männlich“ noch nur „weiblich“ sind, dies kann beispielsweise durch primäre Geschlechtsorgane (Genitalien) oder sekundäre Geschlechtsmerkmale (z. B. Statur, Muskelverteilung, Behaarung) deutlich werden¹. Zur Auseinandersetzung mit stereotypen Geschlechterbildern gehört zudem die Reflektion darüber, dass an den frühkindlichen Angeboten Kinder teilnehmen, die sich später als **lesbisch**, **schwul** oder **bisexuell** identifizieren werden oder Verliebtheitsgefühle zu Kindern (egal welchen Geschlechts) empfinden².

Regenbogenfamilien

Auch die Vielfalt an Familienformen und -konstellationen wirkt sich auf die frühkindliche Arbeit aus. Neben Patchworkfamilien und Einelternfamilien hat sich der Begriff der „Regenbogenfamilie“ etabliert. Meist werden Familien als Regenbogenfamilie bezeichnet bei denen beide Elternteile entweder männlich oder beide Elternteile weiblich sind. In einer weiter gefassten Definition sind alle Familien gemeint, in denen sich mindestens ein Elternteil als lesbisch, schwul, bisexuell, trans* oder inter* bezeichnet^{1,2}. Im pädagogischen Kontext, insbesondere in niedrigschwelligen Angeboten, sind nicht immer alle Informationen über alle Familienangehörigen bekannt, besonders wenn es so sensible und private Themen betrifft. Daher begegnen pädagogische Fachkräfte häufig Regenbogenfamilien, ohne sich dessen bewusst zu sein.

Queeres Leben im pädagogischen Alltag

Queere Kinder und Familien im pädagogischen Alltag selbstverständlich mitzudenken und das Bewusstsein für das eigene Reden und Handeln zu schärfen, kann durch die Arbeit an der eigenen Haltung gelingen. In der Einrichtung oder in frühkindlichen Angeboten kann dies z. B. durch Bücher und Spielmaterialien umgesetzt werden, in denen queeres Leben sichtbar wird. Alltagssituationen können zudem offener gestaltet werden (z. B. statt „Wie viele Mädchen/Jungen sind heute da?“ lieber „Wie viele Kinder haben heute eine Spange im Haar?“; statt „Ich brauche die Hilfe von einem starken Jungen.“ lieber „Ich brauche die Hilfe von einem starken Kind.“). Auch die Ansprachen z. B. in Briefen können angepasst werden (z. B. Auswahl des Geschlechts bei der Anmeldung w/m/d? Werden alle Eltern angesprochen oder nur Mütter/Väter?) oder die Vielfalt bei der Gestaltung von Feier- und Festtagen berücksichtigt werden (statt Mutter-/Vatertag lieber Elterntag, statt Oma- lieber Großelternnachmittag).

Queeres Leben gehört zum (pädagogischen) Alltag dazu. Wenn es gelingt an der persönlichen Haltung zu arbeiten, Wissen zu erweitern und eine Offenheit auch in der Pädagogik zu leben, können sich alle Personen willkommen fühlen und mögliche Unsicherheiten überwunden werden.

¹ LAG Lesben in NRW e. V. (Hrsg.). (2019). *Die Fibel der vielen kleinen Unterschiede*. Düsseldorf: ANDERS & GLEICH. <https://vielfalt-statt-gewalt.de/wp-content/uploads/2020/06/Fibel-der-vielen-kleinen-Unterschiede-Anders-und-Gleich.pdf>

² Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative Queerformat (2018). *Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik*. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Zitat S. 19f. https://www.duvk.de/media/filer_public/7c/48/7c489971-371b-491c-aa73-8b582adaa276/handreichung_murat_spielt_prinzessin.pdf

³ Queeres Netzwerk NRW (2021). *Queer in der Kita! Informationen und Praxisimpulse für eine queer-inklusive Elementarpädagogik in der Kindertagesbetreuung*. Köln. https://queeres-netzwerk.nrw/wp-content/uploads/2022/05/Queer-in-der-Kita_web.pdf

Wie gehe ich mit den verschiedenen „-ismen“ im pädagogischen Alltag um?

Anna Dintsioudi (April 2022)

Inhalt: Der Text zielt darauf ab, einen reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Formen der Ungleichbehandlung im Kontext der Kindertagesbetreuung bzw. dem pädagogischen Alltag zu stärken.

Was verbirgt sich hinter den „-ismen“?

Klassismus, Adulthoodismus, Ableismus, Sexismus, Rassismus, Rechtspopulismus, Antisemitismus, Antiziganismus etc. sind implizit und oft auch explizit im Alltag erlebbare Ausgrenzungsformen. Sie alle verbindet, dass hier Menschen anhand einer ihnen zugewiesenen Gruppenzugehörigkeit eine Ungleichbehandlung widerfährt. Die Ungleichbehandlung zeigt sich in Benachteiligung, Chancengleichheit bezüglich ihrer Teilhabe in der Gesellschaft oder auch in einer mehr oder weniger sichtbaren Ablehnung durch Teile der Gesellschaft. Die „-ismen“ werden unter dem Begriff gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zusammengefasst¹.

Im pädagogischen Alltag wird Ungleichbehandlung durch interaktionale, strukturelle und institutionelle Benachteiligung bzw. als Diskriminierung sichtbar.

Welche Rolle spielt Intersektionalität?

Diskriminierungsformen tauchen selten isoliert auf. Oft überschneiden sie sich und erzeugen dadurch sehr spezifische Diskriminierungserfahrungen, die nur in ihrer Gemengelage betrachtet werden können, da sie an individuelle (zugeschriebene) Mehrfachidentitäten gekoppelt sind. Man nennt dies Intersektionalität. Ein dunkelhäutiges Mädchen mit einer eingeschränkten Mobilität macht demnach andere Erfahrungen als ein hellhäutiger Junge mit der gleichen Einschränkung oder ein hellhäutiges Mädchen, das zusätzlich aus einem armutsnahen Familienumfeld stammt. Solche eigenständigen

individualisierten Diskriminierungserfahrungen überlappen und verstärken sich gegenseitig.

Beispielhafte Fragen für die Selbstreflexion:

- Welche Vorurteile und Stereotype kenne ich aus meinem (beruflichen / privaten) Umfeld?
- Bei welchen Stereotypen und Vorurteilen ertappe ich mich selbst manchmal?
- Welche Auswirkungen könnten Vorurteile (im beruflichen) Umfeld auf Kinder, Eltern, Fachkräfte haben?
- Überprüfe ich stetig, ob sich Kinder / Eltern / Teammitglieder plötzlich anders verhalten? Frage ich nach dem Warum, höre ich aktiv zu und nehme ich alle Beteiligten ernst in ihren Anliegen / Sorgen / Ängsten?
- Habe ich ausreichend Informationen und Vorbereitung, um bei beobachteten Diskriminierungen prompt und fachlich versiert zu reagieren? Brauche ich hier vielleicht Unterstützung?
- Tausche ich mich im Kollegium über solche Beobachtungen und den Umgang damit aus?
- Welche Werte werden im Team gelebt und wie werden diese eigentlich im Alltag sichtbar?
- Wird über möglicherweise vorhandene Diskriminierungen im Team diskutiert? (Wie) wird an inklusiven Konzepten für Angebote gearbeitet? – Gibt es bei den Angeboten stereotype Darstellungen von Personen (z. B. in Büchern oder bei Spielmaterialien)?

Betroffene leiden oft bewusst oder unbewusst unter den zumeist immer wieder erlebten Benachteiligungen. Dies kann langfristig negative Folgen auf das eigene Gefühl der Selbstwirksamkeit, der empfundenen Chancengerechtigkeit, Freiheit und Sicherheit haben und im schlimmsten Fall auch die Unversehrtheit des eigenen Lebens betreffen.

Nicht-Betroffene erkennen die Ausmaße und Auswirkungen der „-ismen“ oft nicht und reagieren gegebenenfalls unangemessen. Das Bewusstsein

für eigene Statusvorteile und der daraus möglichen Diskriminierungen Anderer zu schärfen, ist eine Herausforderung. Diese gilt es anzugehen, wenn Betroffene sich gesehen und unterstützt fühlen sollen.

Wie kann einem „-ismus“ im Alltag der frühkindlichen Kindertagesbetreuung begegnet werden?

Für die Arbeit in der frühkindlichen Bildungslandschaft ist es wichtig, dass Fachkräfte erkennen (können), welche Formen der Ungleichbehandlung gerade aktiv sind. Wenn ein Ausschluss nicht erkannt wird, dann kann auch nicht dagegen vorgegangen werden. Ein inklusives Grundkonzept kann hier unterstützen. Dies beinhaltet eine stetige Team- bzw. Selbstreflexion im Sinne einer professionellen – Inklusion bejahenden – Haltung. Die Ermöglichung von regelmäßigen Fortbildungen (auch als Auffrischungen) ist wichtig, da inklusives Denken einen stetigen Lernprozess beinhaltet, der nie abgeschlossen ist.

Mögliche Reaktionen für dem Umgang mit „-ismen“:

Fragen, die den Austausch einleiten können: z. B.

„Welche Sorgen stecken hinter Ihrer Aussage?“

Wunschfragen: z. B. „Was müsste passieren, damit sich Ihre Sorge in Luft auflöst?“

Ich-Botschaften, die die eigene Haltung verdeutlichen, ohne das Gegenüber zu verletzen: z. B. „Es macht mir Sorge, dass...“; „Mir ist es wichtig, dass...“ oder „Ich wünsche mir, dass ...“

Deutliches Positionieren, dabei sachlich bleiben: z. B.

„Das darf Person X nicht sagen, das widerspricht unseren Regeln und auch den Kinder- bzw. Menschenrechten.“

Inschutznahme der Betroffenen bevor diejenigen angesprochen werden, die Betroffenheit auslösen, ist wichtig¹.

Betroffene und diejenigen, die sich ausschließend bzw. diskriminierend äußern, sollten ruhig, aber bestimmt angesprochen werden: Die im Betreuungskontext geltenden Regeln, die nicht zur Disposition stehen, sollten verdeutlicht werden; ebenso wie der Entwicklungsvorteil für alle Kinder in einer

diskriminierungsarmen Umgebung². Diskriminierung und Ausgrenzung ist dabei vehement zu widersprechen. Mögliche Reaktionen darauf sollten mit den Betroffenen zusammen entwickelt werden.

Kinder, Eltern und Fachkräfte können gleichermaßen betroffen sein oder Betroffenheit auslösen, gewollt oder ungewollt. Wertschätzend auf Sorgen und Nöte aller Beteiligten einzugehen und dabei gleichzeitig, aus der eigenen Professionalität heraus, klar und transparent Vorgehensweisen und Regeln im Betreuungskontext zu formulieren, ist essentiell. Es unterstützt dabei, den Kontakt aufrechtzuerhalten und im Gespräch zu bleiben, um die Teilhabe aller zu gewährleisten.

Wie kann präventiv gegen Diskriminierungen vorgegangen werden?

Grundsätze und Regeln sollten transparent und zur allseitigen Information (barrierefrei) zur Verfügung gestellt bzw. erläutert werden. Kinder, Familien und Fachkräfte sollten sich bewusst sein, auf welche Regeln sie sich im Miteinander einlassen.

Spielerisch können Kinder z. B. über die Methode der „Persona Dolls“ Strategien erarbeiten, wie man mit Kränkungen im Alltag umgehen kann³. Auch die Anregung zur Auseinandersetzung mit Hautfarben über Hautmalstifte in unterschiedlichen Tönen kann als präventive Arbeit gegen mögliche diskriminierende Äußerungen zwischen Kindern genutzt werden⁴. Viele weitere geeignete Gesprächsanlässe und Methoden sind denkbar.

¹ Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2022). *Was ist gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit?* <https://www.demokratie-bw.de/gmf/>

² Projekt ElternStärken (Hrsg.). (2019). *Handout zur Fortbildungsreihe Familie und Demokratie stärken*. Berlin.

³ Azun, S., Enßlin, U., Henkys, B., Krause, A. & Wagner, P. (2010). *Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls. Das Praxisheft*. Berlin: INA gGmbH.

⁴ Wagner, P. (2016). *Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Ein inklusives Praxiskonzept für die KiTa* [nifbe-Fachbeitrag]. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=578&catid=45&showall=&start=1>

Wie kann mit Rassismus und Rechtsextremismus in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege umgegangen werden?

Peter Keßel (August 2018)

Inhalt: *Rassistische und rechtsextremistische Äußerungen und Verhaltensweisen dürfen in Kindertageseinrichtungen nicht toleriert werden, da sie beleidigend sind und die Freiheit und Rechte anderer Menschen verletzen. Pädagogische Fachkräfte können damit in Situationen mit Kindern, Eltern und auch im Team konfrontiert werden. In jedem Fall sollte angemessen und klar reagiert werden.*

Was Rassismus und Rechtsextremismus bedeuten

Rassismus ist eine spezielle Form von Vorurteil, die häufig auch zur Ideologie wird. Dabei werden Menschen aufgrund von ihnen zugeschriebenen ethnischen Gemeinsamkeiten kategorisiert, stigmatisiert und abgewertet, ohne das Individuum dabei zu berücksichtigen. Personen wird Gleichheit aufgrund weniger – meist äußerlicher – Merkmale (z. B. Hautfarbe oder Kleidung) und der daraus abgeleiteten Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe unterstellt. Diese wird gegenüber der konstruierten Gruppe, in die man sich selbst einordnet, in der Regel abgewertet. Auch eine Betonung eher positiver Eigenschaften (z. B. „Afrikaner“ könnten gut tanzen) kann jedoch dazu führen, dass sich Betroffene als „anders“ empfinden. Ihnen wird damit vermittelt, fremd zu sein und nicht dazuzugehören.¹

Rechtsextremismus zeichnet sich nach Wienold² im Kern durch die Ablehnung von Gleichheitsgrundsätzen aus, die sich in den Menschenrechtskonventionen abbilden. Es werden „von Natur aus gegebene“ Rangordnungen (z. B. zwischen „Rassen“) propagiert, denen auch mit Gewalt gesellschaftliche Geltung verschafft werden soll. Dabei wird eine liberale und rechtsstaatliche Demokratie bekämpft und die leitende Idee einer „Volksgemein-

schaft“ idealisiert, in der für „von Natur aus“ Minderwertige kein Platz mehr wäre.²

Diskriminierung in der Kita: Zum Handeln verpflichtet

Im Alltag ist es nicht immer einfach, zwischen „unreflektierten Sprücheklopfern“ und rechtsextrem Gesinnten zu unterscheiden. Bedenklichen Äußerungen und Verhaltensweisen in Kindertageseinrichtungen – ob auf Ebene der Kinder, Eltern oder der Einrichtung selbst – sollte in jedem Fall entgegen getreten werden. Wird in diesen Situationen nicht reagiert, kann das, auch von anwesenden Kindern, als Akzeptanz ausgelegt werden.

Diskriminierungen unter Kindern

Wenn ein Kind aufgrund seiner ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit, Hautfarbe, sozialer Herkunft oder weiterer Merkmale nicht mitspielen darf, handelt es sich klar um eine Diskriminierung. Da den betreuten Kindern Schutz zu gewährleisten ist, muss in einer solchen Situation eingegriffen werden. Zunächst sollte sich die Fachkraft dem diskriminierten Kind zuwenden, es trösten und dessen Unrechtswahrnehmung bestärken, bevor mit dem diskriminierenden Kind gesprochen wird. Bedacht werden sollte dabei, dass es sich nicht um Erwachsene handelt: Im Kindergartenalter entwickelt sich das Moralverständnis erst noch und Kinder benötigen hierfür Orientierung. Übermäßige Empörung kann die Kinder eher verwirren und beschämen, weshalb eine ruhige, aber bestimmte Reaktion angemessen ist. Beispielsweise durch die Erinnerung an eine Grundregel: „Hier wird niemand ausgeschlossen“. Zu hinterfragen ist dabei, ob die Ablehnung wirklich mit den Identitätsmerkmalen zu tun hat (es sich also um eine Diskri-

minierung handelt) oder ob es andere Gründe gibt. Mit einer klaren eigenen Wertvorstellung der Fachkräfte kann hier der respektvolle Umgang miteinander vorgelebt und Orientierung gegeben werden.³ Bei wiederholten Diskriminierungen sollten Fachkräfte die Eltern der Kinder einbeziehen.

Ein im Team gemeinsam entwickeltes **Leitbild** hilft, sich über gemeinsame demokratische Grundwerte zu vergewissern und Sicherheit zu gewinnen, die in Diskriminierungssituationen handlungsfähig macht. Dieses Leitbild sollte sich auch deutlich in der **Hausordnung** widerspiegeln, die von den Eltern mit dem Abschluss eines Betreuungsvertrags zur Kenntnis genommen und akzeptiert wird. Auf diese kann auch im Umgang mit rassistischen Äußerungen, rechtsextremer Kleidung und Symbolik hingewiesen werden.⁴

Ebenso sollte bei Neueinstellungen von Fachkräften das Leitbild bereits im Bewerbungsgespräch thematisiert werden.⁶ Das Mittragen dieses demokratischen Leitbildes kann als verpflichtend für die Tätigkeit in der Einrichtung formuliert sein.

Rassistische Äußerungen von Eltern

Auch Eltern, die fundamental andere Meinungen und Wertorientierungen vertreten, sind für Fachkräfte wichtige Kooperationspartner und als solche anzuerkennen und wertzuschätzen. In der Praxis kann das herausfordernd sein, beispielsweise wenn Eltern ihren Kindern in Anwesenheit anderer das Spielen mit Kindern anderer Hautfarbe verbieten und dabei rassistische Zuschreibungen nutzen.⁵ Die beteiligte Fachkraft sollte in einer solchen Situation deutlich darauf hinweisen, dass in der Einrichtung Äußerungen dieser Art unerwünscht sind. Dabei sollte jedoch vermieden werden, das Elternteil vor dem eigenen Kind bloß zu stellen. Wichtig ist zudem, im Nachgang das Gespräch mit den jeweiligen Eltern zu suchen, um darauf aufmerksam zu machen, dass die Einrichtung ein bewertungs- und diskriminierungsfreier Raum sein soll.

Fragen wie „Welche Bedenken haben Sie? Machen Sie sich Sorgen um die Sprachförderung?“⁶ ermöglichen einen wertschätzenden Einstieg in solche schwierige Elterngespräche und signalisieren Interesse am Gegenüber. Belehren und Moralisieren wird als kontraproduktiv gesehen, ebenso das Einlassen auf politische Diskussionen. Sollten offensichtlich rechtsextreme Meinungen geäußert werden, muss auf die Nichtakzeptanz solcher Aussagen in der Einrichtung hingewiesen werden.

Reflexion im Team der Einrichtung

Die wenigsten Fachkräfte würden sich als rassistisch bezeichnen. Daher ist es für sie wichtig, sich – beispielsweise anhand eines gemeinsamen Leitbildes – immer wieder mit dem Thema auseinanderzusetzen, viel über unbewusste Diskriminierungsprozesse zu lernen und handlungssicherer zu werden. Gerade in herausfordernden Situationen mit Eltern und Kindern die kollegiale Beratung zu suchen, ermöglicht die gegenseitige Rückversicherung. Spezielle Beratungsstellen, wie zum Beispiel die **Mobile Beratung**, geben weitere Informationen dazu und unterstützen bei Teamprozessen.

¹ Kulturbüro Sachsen e. V. (2017). *Ist die Kita ein Schutzraum vor Gesellschaft und Politik?* Dresden. Zitat S. 29. http://kulturbuero-sachsen.de/phocadownload/AB_fachcoaching/Kita-Broschuere-Web.pdf

² Wienold, H. (2014). Was wollen die Rechten? Rechtsextremismus in Deutschland heute. In Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Wer kommt denn da sein Kind abholen?* (S. 12). Berlin. https://www.boell.de/sites/default/files/orientierung_rechtsextremismus_kitas_1.pdf

³ Wagner, P. (2015). Was tun bei diskriminierenden Äußerungen von Kindern? In Projekt ElternStärken (Hrsg.), *Eine Broschüre über Rechtsextremismus als Thema in der Kita* (S. 43-46). Berlin. <https://www.licht-blicke.org/elternstaerken2/wp-content/uploads/ES-BRO2016-web.pdf>

⁴ Prausner, E. (2015). Elternarbeit zwischen Wertschätzung und Positionierung. In Projekt ElternStärken (Hrsg.), *Eine Broschüre über Rechtsextremismus als Thema in der Kita* (S. 38-42). Berlin. Download-Link siehe Wagner, P.³

⁵ Amadeu Antonio Stiftung (2018). *Ene, mene, muh – und raus bist du! Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik* (i. B. S. 49). Berlin. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/kita_internet_2018.pdf

⁶ Bildungswerk Berlin der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). (2014). *Wer kommt denn da sein Kind abholen?* Berlin. Zitat S. 14. Download-Link siehe Wienold, H.²

Wie können adultistische Strukturen in der Kindertagesbetreuung erkannt und reflektiert werden?

Andrea Steinke (Oktober 2019)

Inhalt: *Adultismus ist ein noch recht wenig diskutiertes Phänomen der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen. Wenn pädagogische Fachkräfte, die eigenen adultistischen Diskriminierungserfahrungen aufspüren, können sie die Konsequenzen für ihr professionelles Handeln erkennen und zugunsten weniger ausgeprägter Machtstrukturen verändern.*

Adultismus als Diskriminierungsform

Das Wort Adultismus setzt sich aus dem englischen Wort „Adult“ und der Endung „-ismus“ zusammen. Adult heißt in der direkten Übersetzung erwachsen, Erwachsene. Die Endung -ismus verweist auf eine gesellschaftlich bestehende Machtstruktur, ähnlich wie bei den Begriffen Rassismus oder Sexismus.¹ Adultismus beschreibt den Umgang von Erwachsenen mit dem Machtungleichgewicht, das zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen besteht. Der Begriff verweist auf die Einstellung und das Verhalten Erwachsener, die davon ausgehen, dass sie allein aufgrund ihres Alters intelligenter und kompetenter sind als Kinder und Jugendliche – und sich daher über ihre Bedürfnisse, Meinungen und Ansichten hinwegsetzen können. Adultismus ist eine gesellschaftliche Macht- und Diskriminierungsstruktur, die durch Traditionen, Gesetze und soziale Institutionen gefestigt wird.²

Reflexion von selbst erlebtem Adultismus

Adultistisches Verhalten kann Menschen in ihrer ganzheitlichen Entwicklung behindern. Kaum jemand ist so sozialisiert, dass er nicht von Adultismus betroffen ist. Erwachsene gehen oft von einer selbstverständlichen Höherwertigkeit aus. Die geläufige Annahme, dass Kinder kleiner, schwächer und unwissender sind, scheint die Ansicht von einer kindlichen Minderwertigkeit zu rechtfertigen.³

Adultismus im Alltag der Kindertagesbetreuung erkennen und benennen zu können beinhaltet, sich mit gängigen Vorurteilen gegenüber Kindern auseinanderzusetzen, das traditionelle Bild vom Kind zu hinterfragen und persönliche wie auch gesellschaftliche Werte und Normen neu zu definieren. Die Reflexion von selbst erlebtem Adultismus ist Voraussetzung dafür, sich der eigenen Wirkung gegenüber Kindern bewusst zu werden. Erst in einem zweiten Schritt können Fachkräfte lernen, adultistische Verhaltensweisen zu benennen und konstruktiv zu verändern.²

Methode Adultismusplakat³

Im Rahmen kollegialer Fachberatung, von Teamsitzungen und Supervision können Erkenntnisse zu eigenen adultistischen Erfahrungen reflektiert und Veränderungen eingeleitet werden. Die Arbeit mit dem Adultismusplakat ist dabei eine mögliche und zeitlich variable Methode, die wie folgt eingesetzt werden kann:

Lesen Sie sich die Sätze des Adultismusplakates (im folgenden grünen Kasten) gegenseitig vor, jeweils 5-6 Sätze hintereinander. Wie geht es Ihnen in der Rolle der Sprecherin/des Sprechers und in der Rolle der ZuhörerIn/des Zuhörers? Welche Sätze sprechen Sie besonders an und warum? Welche lassen Sie eher „kalt“ und warum? Wie drückt sich in den Äußerungen Ihrer Meinung nach Macht aus? Was kennzeichnet die Macht der Erwachsenen? Fallen Ihnen ähnliche Sätze ein, die Sie früher gehört haben oder heute noch hören? Sind Ihnen im Unterschied dazu Sätze von Erwachsenen in Erinnerung, die tröstlich und bestärkend sind/warum?

Die Ergebnisse dienen dazu, sich die eigenen adultistischen Handlungs- und Sprachmuster bewusst zu machen und im Alltag in der Kindertagesbetreuung zu verändern.

Adultismusplakat³

„Dafür bist du noch zu jung! Du sollst ... Du musst ... Hörst du?! Hast du mich verstanden?! Rede endlich! Komm sofort zu mir! Halt den Mund! Du hast gar nichts zu sagen! Das verstehst du noch nicht! Ich sage es dir, wenn du groß bist! Du bist noch zu klein dafür! Du hast ja keine Ahnung. Das bekommst du sowieso nicht hin. Kannst du nicht warten? Was denkst du eigentlich, wer du bist? Schäm dich für dein Verhalten. Du bist schuld, dass ich mir/dir wehgetan habe. Du hast Strafe verdient. Immer muss ich mich mit dir blamieren. Sei nicht so zappelig! Hör sofort auf! Hör auf zu weinen! Bleib sitzen! Rühr dich nicht vom Fleck! Fang endlich an! Geh' mir aus den Augen! Verschwinde! Hau ab! Sag kein Wort mehr! Reiß dich zusammen! Du machst sofort, was ich dir sage! Kannst du nicht besser aufpassen? Wie kannst du nur ...? Dafür musst du noch ein Stück wachsen. Das geht Kinder noch nichts an. Kinder können das noch nicht entscheiden.“

Handlungsalternativen entwickeln

Alternativen zu adultistischem Handeln zu entwickeln, bedarf der bewussten Entscheidung und Veränderung der Haltung einer jeden pädagogischen Fachkraft. Das erfordert das Hinterfragen der vorhandenen Regeln, ihres Ursprungs und Ziels innerhalb der Strukturen der Kindertagesbetreuung. Folgende Fragen können dabei unterstützend wirken.²

- „Dient die jeweilige Regel der eigenen Bequemlichkeit?“
- Soll mit ihr die Macht Erwachsener demonstriert werden?“
- Soll die Regel dem Kind seine Machtlosigkeit verdeutlichen?“
- Oder dient eine Regel wirklich dem Schutz des Kindes?“

Für ein weniger adultistisch geprägtes Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen braucht es

Regeln, die sowohl für Kinder als auch für Erwachsene nachvollziehbar und erklärbar sind.⁴

Orientierung am Kind

Niemand kann im Erziehungsverhalten perfekt sein, jeder Erwachsene macht in der Erziehung Fehler. Sobald aber eine pädagogische Fachkraft feststellt, dass ihr Verhalten gegenüber dem Kind verletzend bzw. adultistisch geprägt war, ist es besonders wichtig, das authentische Bedauern darüber auszudrücken. Kinder empfinden es als besonders wertschätzend, wenn mit ihnen altersentsprechend über „Erwachsenenfehler“ gesprochen wird. Eine Möglichkeit ist, das Kind zu fragen, was es stattdessen von der Fachkraft gebraucht oder sich gewünscht hätte. Kinder haben dazu meistens sehr viele und neue Ideen. Wenn pädagogische Fachkräfte ihr Verhalten an diesen kindlichen Vorschlägen orientieren, kann eine neue Beziehungsqualität entstehen.

Strukturelle Ebene

Auf einer strukturellen Ebene können pädagogische Fachkräfte ab einem bestimmten Entwicklungsstand sogar gemeinsam mit den Kindern individuelle Vereinbarungen gestalten. Darüber hinaus kann jede Partizipation von Kindern, die Mitsprache, Beteiligung und eigene Entscheidungen fördert, ein gutes Übungsfeld sein, um Lebensräume weniger adultistisch zu gestalten.¹

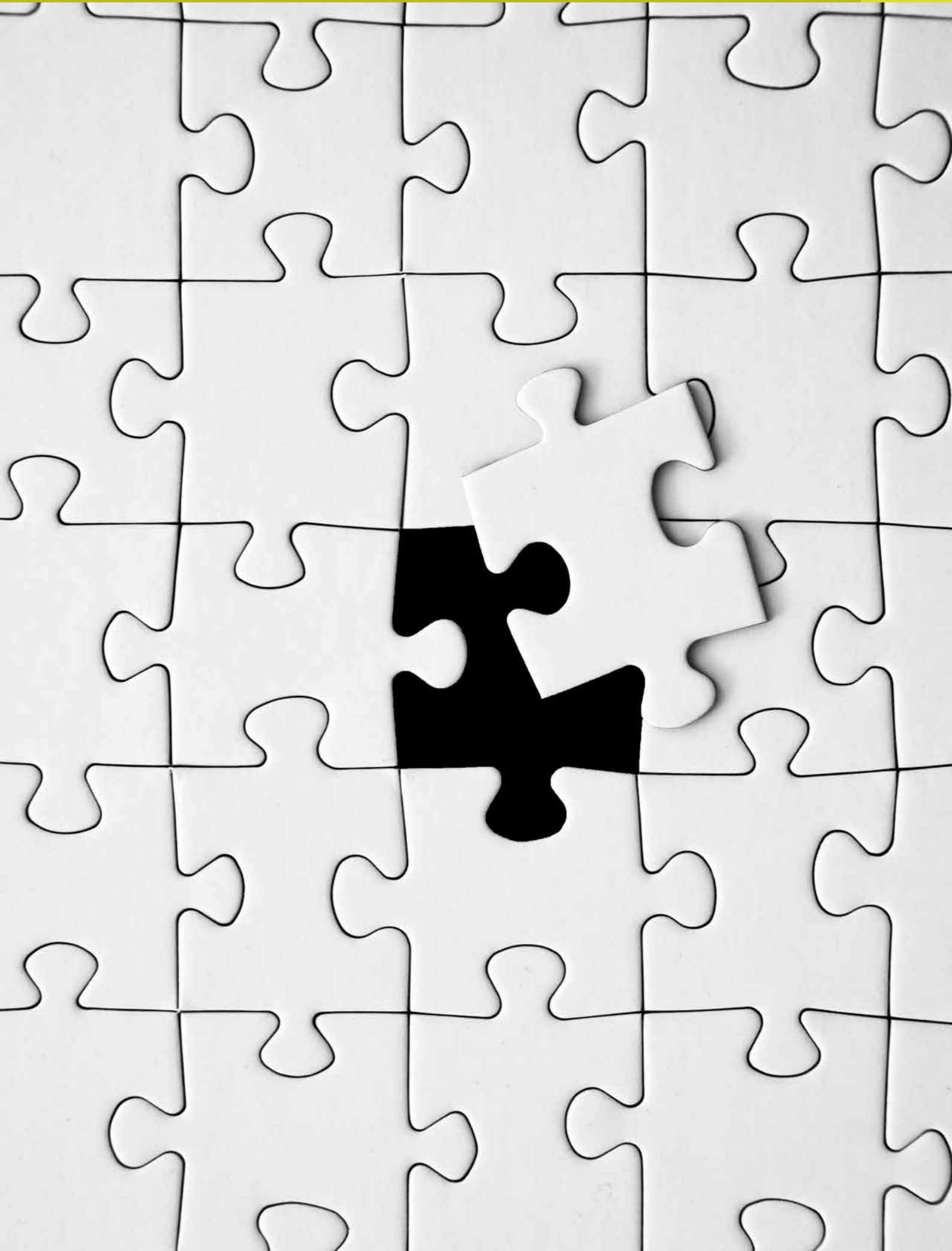
¹ NCBI Schweiz und Kinderlobby Schweiz (Hrsg.). (2004). *Not 2 young 2 „Alt genug um...“*. Rassismus und Adultismus überwinden. Schaffhausen: K2.

² Richter, S. (2013). *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. Zitat S. 12. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_richter_2013.pdf

³ Friesinger, T. (2018). *Mehr Empathie durch Selbstempathie. Der selbstempathische Ansatz in Bildungseinrichtungen im Kontext einer inklusiven Kommunikation*. Dortmund: modernes Lernen. Zitat S. 73 (Originalplakat von Weimann (2004) in überarbeiteter, um Positivbeispiele ergänzter Version im Verlag das netz erhältlich).

⁴ Ritz, M. (2008a). Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“ In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 165-173). Freiburg: Herder.

2. Familien mit traumatischen Erlebnissen begleiten



Was ist ein seelisches Trauma?

Andrea Steinke (März 2018)

Inhalt: Der folgende Text gibt einen ersten Einblick in das komplexe Thema „Trauma“. Es werden Definitionen vorgestellt und Hintergründe für Traumatisierung aufgezeigt.

Definitionen von „Trauma“

Laut Duden ist die Bedeutung von Trauma in der Psychologie zunächst eine „starke psychische Erschütterung, die [im Unterbewusstsein] noch lange wirksam ist“.¹

Wissenschaftlich definiert bedeutet ein Trauma nach der internationalen Klassifikation von Krankheiten der Weltgesundheitsorganisationen (ICD-10), einem „belastenden Ereignis oder einer Situation mit außergewöhnlicher Bedrohung oder katastrophalem Ausmaß ausgesetzt zu sein, die bei fast jedem eine tiefe Verstörung hervorrufen würde.“ (ICD-10, F 43.1). Die Symptome des Traumas treten nach dieser klinischen Definition mindestens innerhalb eines halben Jahres auf.²

Das DSM-V, ein Manual psychischer Störungen, beschreibt, dass ein Trauma auf verschiedenen Ebenen ausgelöst werden kann. Die Betroffenen sind zum Beispiel durch einen oder mehrere der unten genannten Aspekte mit dem (tatsächlichen oder angedrohten) Tod, schwerwiegenden Verletzungen oder (sexualisierter) Gewalt konfrontiert:

- Sie haben eine außergewöhnliche Bedrohung am eigenen Leibe erfahren müssen,
- sie waren als Zeugin oder Zeuge unmittelbar betroffen, als einem anderen Menschen etwas sehr Belastendes zugestoßen ist,

- sie erfahren aus zweiter Hand, dass einem nahestehenden Menschen etwas Lebensbedrohendes widerfahren ist,
- sie werden im Kontakt mit Menschen immer wieder mit Details traumatisierender Ereignisse konfrontiert. Das kann auch Traumafolgestörungen auslösen. Dabei geht es nicht um Medienberichte, sondern um den kontinuierlichen direkten Kontakt mit traumatisierten Menschen und deren Schilderungen ihrer Erlebnisse.³

Empfehlung für Fachkräfte:

Wenn Sie sich mitfühlend anhören, was ein anderer Mensch erlebt hat und Sie sich bildlich vorstellen, was er oder sie schildert und Sie dabei emotional mitfühlen, kann sich das Erleben auf Sie übertragen (Gefahr einer sekundären Traumatisierung). Deshalb ist es besonders wichtig in der Arbeit mit traumatisierten Menschen, gut auf sich zu achten und für Selbstschutz und Entlastung zu sorgen.

Die Reaktionen auf überfordernde und traumatische Ereignisse können bei Erwachsenen und Kindern ähnlich oder auch ganz verschieden sein. Die Auswirkungen bei Kindern können gravierender sein, da ihre Persönlichkeitsentwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Ein Erwachsener, der ein traumatisches Ereignis erlebt, hat bereits eine gereifte Persönlichkeit und ein gewachsenes Selbst- und Weltbild, in das er das Trauma integrieren kann.⁴ Ein in der Kindheit erlebtes Trauma kann die gesamte Persönlichkeitsentwicklung prägen:

„Ein Kind, das früh auf Überleben trainiert ist, wird sich zu einem perfekten Überlebenskämpfer entwickeln. Das heißt, dass seine Notfallprogramme *Flüchten, Kämpfen, Dissoziieren* und *Vermeiden* in die Pole-Position des individuellen Verhaltensrepertoires aufgenommen werden und so eine zentrale Grundlage für die Strukturierung der Gesamtpersönlichkeit bilden.“⁵

Auch Definitionen von Traumata aus der Hirnforschung heben die langfristigen Störungen der neuronalen Hirnstruktur hervor und verdeutlichen, dass ein biografisch erlebtes Trauma nicht einfach vorbei geht, sondern neuronal verankert wird und so seine Spuren tief in der Persönlichkeitsentwicklung hinterlässt.⁵

Bewältigungsstrategien variieren

Eine weitere Trauma-Definition stammt von Fischer und Riedesser: „Ein Trauma ist ein vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, welches mit dem Gefühl der Hilflosigkeit und schutzlosen Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.“⁶

Es geht also um ein Missverhältnis zwischen

- dem was ein Mensch erlebt (Situationsfaktoren),
- dem, wie er das Erlebte bewältigen kann (individuelle Bewältigungsmöglichkeiten),
- und den Konsequenzen dieses Missverhältnisses (Traumafolgestörungen basierend auf Stress-/Traumareaktionen).

Das erklärt, warum bspw. nicht jeder Mensch, der eine Flucht erlebt hat, eine Traumatisierung aufweist. Selbst wenn es bei allen Menschen exakt die gleichen Situationsfaktoren gegeben hätte, weist doch jeder Mensch unterschiedliche Bewältigungsmöglichkeiten auf. Diese sind ganz entscheidend dafür, ob ein Trauma entsteht oder nicht.⁶

Unterschiedliche Traumatisierungshintergründe

Von zentraler Bedeutung ist die von Terr (1991) eingeführte Unterscheidung zwischen Typ-1- und Typ-2-Trauma:

Typ-1-Trauma bezeichnet einmalige, unvorhersehbare Ereignisse, sogenannte Monotrauma. Darunter werden Folgen von Traumatisierungen verstanden, die einmal geschehen und einen Anfang und ein Ende haben, innerhalb eines sonst relativ normal verlaufenden Lebens. Dazu gehören z. B. Unfälle, Operationen, Naturkatastrophen, einmalige Misshandlungen, Überfälle, Vergewaltigungen.

Typ-2-Trauma dagegen bezeichnet Erfahrungen chronischer (und in der Regel früh einsetzender) Traumatisierung. Es gibt oft keinen eindeutigen Anfang und kein wirkliches Ende. Traumatisierende Entwicklungsbedingungen in der Kindheit, wie körperliche und seelische Misshandlungen, Vernachlässigungen, sexueller Missbrauch, häufige Wechsel der Beziehungspersonen und der Lebensmittelpunkte, Überleben mit misshandelnden und/ oder chronisch kranken Eltern, Flucht und Vertreibung aus Heimatländern sind deshalb Teile von Komplextraumatisierungen (Typ-2). In der Regel sind die Folgen von Typ-2-Traumata deutlich gravierender.⁷

¹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Trauma>

² Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H. & Schulte-Markwort, E. (Hrsg.). (2006). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V(F) – Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (4. Aufl.). Bern: Hans Huber.

³ Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (Hrsg.). (2014). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-V*. Göttingen: Hogrefe.

⁴ Zito, D. & Martin, E. (2016). *Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen*. Weinheim: Beltz Juventa.

⁵ Scherwarth, C. & Friedrich, S. (2014). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt. Zitat S. 32.

⁶ zit. nach Imm-Bazlen, U. & Schmiege, A.-K. (2017). *Begleitung von Flüchtlingen mit traumatischen Erfahrungen*. Berlin: Springer. Zitat S. 36.

⁷ Terr, L. (1991). Childhood trauma: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, 10-20.

Welche möglichen Symptome können als Folge von Traumata entstehen?

Andrea Steinke (April 2018)

Inhalt: Im folgenden Text werden mögliche Symptome nach Traumatisierung aufgezeigt. Er baut auf dem Text „Was ist ein seelisches Trauma?“ auf. Diese Kenntnisse können dazu anregen, sich fallspezifisch fortzubilden bzw. sich mit spezialisierten Fachkräften zu vernetzen.

Mögliche Symptome

Die Reaktionen von Menschen auf schwere Belastungen und Traumata unterscheiden sich je nach Art, Schwere und Dauer des traumatisierenden Ereignisses, dem Alter, der Person und dem zeitlichen Abstand zu dem traumatischen Ereignis. Entsprechend gibt es sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen eine sehr große Bandbreite an Symptomen.

In den psychiatrischen Klassifikationssystemen werden typische Symptome der Traumafolgestörungen für die Praxis benannt. Viele der aktiven Traumatherapeutinnen und -therapeuten sind sich jedoch einig, dass die Klassifizierungen längst nicht die Spannweite der durch Traumatisierungen verursachten Symptome und Phänomene erfassen.¹

Posttraumatische Belastungsstörungen

Grundsätzlich wird zwischen einer akuten Belastungsreaktion, die während des traumatischen Ereignisses eintritt und nach wenigen Stunden oder Tagen wieder verschwindet, und einer ausgeprägten sogenannten Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) unterschieden. Typische und ganz normale Belastungsreaktionen wie Verstörung, sich betäubt fühlen, Unruhe, Schlafstörungen oder kurzfristige Gedächtnisstörungen unterscheiden sich im Wesentlichen nicht von den Reaktionsbildungen der PTBS. Sie sind lediglich von vorüber-

gehender Dauer und können im Rahmen eines Selbstheilungsprozesses des Organismus überwunden werden.

Erst wenn die unter traumatischem Stress entstandenen Symptome weiter bestehen, sogar noch intensiver werden und nach vier Wochen keine deutliche Linderung eintritt, kann von einer PTBS ausgegangen werden.

Alle Traumafolgestörungen gehen mit folgenden zwei Hauptsymptomen einher, wenn auch in unterschiedlicher Qualität:

- **wiedererlebende Symptome:** Zum einen in Form von sog. „Intrusionen“, womit ganz allgemein Erinnerungen an die Vergangenheit gemeint sind, die als störend oder belastend empfunden werden. Zum anderen in Form von „Flashbacks“, bei denen der Mensch von Gefühlen und Gedanken überflutet wird, die im Zusammenhang mit dem Trauma stehen. Der Betroffene hat das Gefühl, alles noch einmal zu durchleben. Auslöser sind sogenannte „Trigger“. Das können zum Beispiel Gerüche, Gefühle, Körperreaktionen oder Geräusche sein.

- **Vermeidung jeglicher Erinnerung an das Trauma (Konstriktion):** Das Spektrum reicht von Lust- und Freudlosigkeit, Empfindungs- und Gefühllosigkeit über das Vermeiden von Situationen und Begegnungen, die an das Trauma erinnern könnten, bis hin zur Dissoziation („Auseinanderfallen von psychischen Funktionen, die normalerweise zusammenhängen“²).

Die körperlichen Symptome haben aufgrund des Stresses viel mit den Stresshormonen zu tun, darunter Adrenalin und Noradrenalin, die den Sympathikus aktivieren. Dadurch verändern sich einige Körperfunktionen, wie zum Beispiel:

- Das Herz schlägt schneller und kräftiger.
- Die Bronchien erweitern sich, um die Atmung zu erleichtern.
- Die Schweißproduktion nimmt zu, um die Körpertemperatur zu regulieren usw.

Alles ist auf Bewegung (Flucht, Angriff) ausgerichtet und nicht auf Ausruhen, Schlafen, Nachdenken oder Konzentrieren. Das spiegelt sich in den Symptomen der Traumafolgestörungen wider.³

Reflexion für die Praxis:

Die hier beschriebenen Symptome können auch ganz andere Hintergründe und Ursachen haben. Wesentlich ist, dass Fachkräfte die vorhandenen Symptome beobachtend beschreiben und möglichst nicht selbstständig interpretieren oder gar diagnostizieren.

Gemeinsam mit den Betroffenen oder deren Eltern und/oder im Team kann entschieden werden, ob eine professionelle Diagnostik bei einem ausgebildeten Psychotherapeuten oder einer Psychotherapeutin erfolgen soll.

Wenn das zunächst aufgrund äußerer Umstände schwierig ist, können sich die zuständigen Bezugspersonen auch andere vorübergehende Unterstützer, wie z. B. Ärztinnen oder Ärzte und Beratungsstellen in ihrer Region suchen.

Kinder zeigen andere Symptome

Kinder entwickeln nach traumatischen Erfahrungen meist andere Symptome und Störungsbilder als Erwachsene. Sie weisen beispielsweise häufig regressives Verhalten auf, indem sie z. B. einnässen, am Daumen lutschen und/oder extrem trennungsängstlich sind. Dann kann es sein, dass sie schon Gelerntes vergessen und z. B. plötzlich zurück in die Babysprache verfallen. Hinzu kommen manchmal aggressive Verhaltensweisen, die durch Übererregung bedingt sein können oder der verinnerlichten Vorannahme entsprechen: „Angriff ist die beste Verteidigung“.

Säuglinge und Kleinkinder leiden besonders unter den Folgen einer Traumatisierung. Die belastenden

Ereignisse können sie noch nicht verstehen und verarbeiten. Eine Bedrohung ist zeitlich nicht begrenzbar, weil noch kein Zeitbegriff besteht.⁴ Sie entwickeln dann eher Probleme beim Schlafen, Essen, in Trennungssituationen und im Bindungsverhalten.

Kleine Kinder äußern ihre emotionalen Befindlichkeiten häufig im Spiel und/oder über Körpersymptome. Sie haben eine höhere Anpassungsfähigkeit und passen sich oft schneller an neue Menschen und Umgebungen an als ältere Kinder. So empfinden z. B. kleinere Kinder den Verlust der Heimat meist nicht so stark wie ältere.

Je nach Herkunftsland können Mädchen angesichts von erlebten Traumata eher Rückzugsverhalten zeigen und Schmerz und Trauer vornehmlich internalisierend verarbeiten. Jungen hingegen neigen häufig dazu, ihre Symptome nach außen auszuagieren und zeigen externalisiertes Verhalten. Das Vorbild der Eltern spielt dabei meist eine entscheidende Rolle.⁵

Weitere Symptome nach Traumata von Erwachsenen und Kindern können sein:

- innere und/oder äußere „Erstarrung“, Empathieverlust, Übererregung
- Selbstabwertungen und Schuldzuschreibungen
- selbstverletzendes Verhalten
- Empfinden von Sinn- und Hoffnungslosigkeit verbunden mit Suizidgedanken oder Suizidalität

¹ Scherwarth, C. & Friedrich, S. (2014). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

² [https://de.wikipedia.org/wiki/Dissoziation_\(Psychologie\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Dissoziation_(Psychologie))

³ Imm-Bazlen, U. & Schmiege, A.-K. (2017). *Begleitung von Flüchtlingen mit traumatischen Erfahrungen*. Berlin: Springer.

⁴ Krüger, A. (2015). *Erste Hilfe für traumatisierte Kinder*. Ostfildern: Patmos.

⁵ Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO) (Hrsg.). (2016). *Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung* [Handreichung für pädagogische Fachkräfte]. Freiburg: FEL.

Welche traumapädagogischen Ansätze können für die Arbeit mit Kindern in der Praxis hilfreich sein?

Andrea Steinke (April 2018)

Inhalt: Der folgende Text beschreibt erste Ansätze traumapädagogischen Handelns für Fachkräfte in Kindertagespflege und Kita. Dabei wird der Fokus auf die Begleitung traumatisierter Kinder gelegt und nicht auf die Traumaverarbeitung, die eher im therapeutischen Kontext verortet ist.

Traumatisierte Kinder fordern pädagogische Fachkräfte oft heraus, sehr genau hinzusehen und entsprechend zu handeln. Hier stellt sich in der Praxis häufig die Frage, wie das Wissen über Ursachen und Folgen von Traumatisierung für die eigene pädagogische Arbeit genutzt werden kann. Traumapädagogische Ansätze beschäftigen sich mit diesen Fragen. Sie sind auch für Kindertagespflege und Kita bedeutsam. Denn als Orte der täglichen Begleitung von Kindern können Fachkräfte die individuelle Entwicklung positiv beeinflussen und zur Stabilisierung der Kinder und Familien beitragen.

Eine grundlegende Voraussetzung für traumapädagogische Arbeit ist eine allgemeine Grundhaltung, die unter anderem folgende Kennzeichen aufweist:

- ✓ das Verstehen der Überlebensstrategien und das Wissen um Folgen von Traumatisierung und biografischen Belastungen
- ✓ Respekt vor der (Über-)Lebensleistung der Kinder
- ✓ ein Schwerpunkt auf Ressourcen und Resilienz
- ✓ das Verständnis, dass die gezeigten Verhaltensweisen normale Reaktionen auf eine extreme Stressbelastung sind ¹

Jegodtka und Luitjens gehen davon aus, dass die Folgen von Trauma und Gewalt nicht auf das Individuum beschränkt bleiben, sondern sich auf

verschiedenen Systemebenen manifestieren und entsprechend auf das Individuum zurückwirken.²

In der Arbeit mit traumatisierten Kindern bedeutet das, ihre evtl. schwierigen Verhaltensweisen im gesamten Kontext des Zusammenspiels von Familie, Institutionen, Gesellschaft und Kultur zu sehen. Die betroffenen Kinder haben einen guten Grund für ihre Annahmen, Reaktionen und Verhaltensweisen und sind nicht verantwortlich für das, was ihnen widerfahren ist. Im Gegenteil, sie haben in ihrem Leben schon viel geleistet.

Allgemeine methodische Ansätze traumapädagogischen Handelns:

- Sicherheit und Stabilität herstellen
- Fähigkeit zur Stressregulation durch Entspannungs- und Aktivierungsmethoden fördern
- Entwicklung von Kontaktfreudigkeit, Beziehungsfähigkeit, sicheren Bindungen durch Interaktions- und Kommunikationsspiele und Beziehungsangebote unterstützen
- positives Selbstbild und eine konsistente Identitätsentwicklung ermöglichen
- Problemlösung, Ressourcenorientierung, Potenziale und einen gesundheitsbewussten Lebensstil fördern

Kindertagespflege und Kita als sicherer Ort

Die Kindertagesbetreuung kann für traumatisierte Kinder ein sicherer Ort sein, in dem die Fachkräfte sie unterstützen, Fähigkeiten und Ressourcen zu entwickeln und aufzubauen. Dabei geht es vor allem um einen Ort, in dem Kindern geholfen werden kann, ihre Beeinträchtigungen zu akzeptieren. Wenn Fachkräfte die Kinder als

Expertinnen und Experten für ihr eigenes Leben betrachten, können die Fachkräfte den Kindern ihr Wissen und eine sensible und empathische Haltung zur Verfügung stellen und sie in diesem Raum entsprechend begleiten.

Ein ganz wesentlicher Ansatz einer traumpädagogischen Haltung ist, dass Fachkräfte den Kindern helfen, Vertrauen aufzubauen und sichere Bindungen einzugehen.

Das Zentrum für Traumpädagogik in Hanau benennt wichtige Aspekte für pädagogische Fachkräfte zur Förderung der Selbstregulation bei den Betroffenen:³

- den physiologischen Auswirkungen von Stress gerecht werden
- Warnsignale, Trigger und Stimuli kennen und identifizieren lernen
- Abreaktion der belastenden Gefühle und der eingefrorenen Energie ermöglichen
- Methoden der Selbstregulation entwickeln
- Körpergewahrsein und Körperfürsorge entwickeln.

Klare Regeln und Strukturen

Kinder, die Traumatisches erlebt haben, brauchen verständliche Regeln und Strukturen sowie klare Konsequenzen und Orientierung, damit Vorhersehbarkeit als Erfahrung möglich wird. Verlässliche Tagesabläufe unterstützen dieses Bedürfnis nach Halt.

In einem gut strukturierten Gruppenalltag hilft es den Kindern, wenn sich die Fachkräfte trotz aller Schwierigkeiten immer wieder auf eine wohlwollende und wertschätzende Haltung fokussieren. Wesentlich dabei ist, jedes Kind individuell zu betrachten und die jeweiligen Bedürfnisse und inneren Bilder und Vorstellungen zu differenzieren, um bei der Symptom- und Stressregulation hilfreich sein zu können.

Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung

Bei der Arbeit mit traumatisierten Kindern ist das Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung zusätzlich von zentraler Bedeutung.

Übertragungen sind unbewältigte Beziehungserfahrungen, die in andere Beziehungskontexte hineingetragen werden und den Teufelskreis des Wiederholungszwanges beschreiben. Die meisten traumatisierten Kinder beleben und inszenieren Situationen neu, wenn sie eine unbewusste Erinnerung daran haben. Dann wird die aktuelle Bezugsperson zu einer Reaktion gebracht, die zu der unbewältigten Situation gehört. Sie wird zur Vertreterin oder zum Vertreter der inneren negativ besetzten Figur gemacht. Die Wiederholung des Unglücks, verbunden mit Gefühlen der Angst und Not löst im Gegenüber eine Gegenübertragung aus. Diese kann dann unbewusst dazu führen, dass eine Retraumatisierung des Kindes stattfindet. Es ist wichtig, dass Bezugspersonen von traumatisierten Kindern lernen, diese Situationen zu identifizieren, damit sie feinfühlig auf das Kind reagieren und den unbewussten negativen Wünschen und Rollenerwartungen nicht entsprechen. Regelmäßige Supervisionen helfen den Fachkräften in der Praxis, eigene Verhaltensweisen und Reaktionen so zu gestalten, dass positive Erfahrungen für jedes Kind individuell möglich sind.⁴

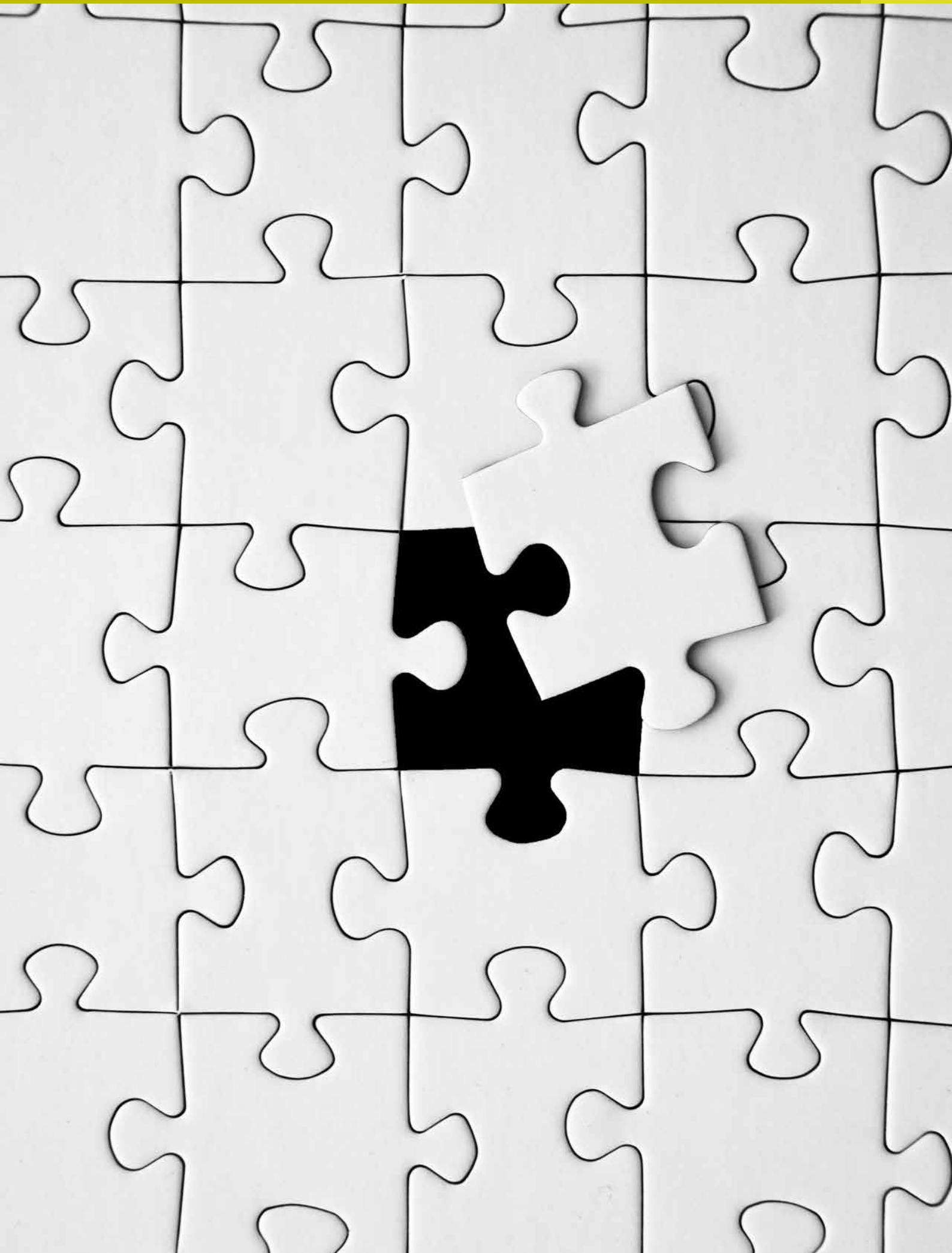
¹ Weiß, W. (2006). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (3. aktualisierte Auflage). Weinheim: Juventa

² Jegodtka, R. & Luitjens, P. (2016). *Systemische Traumpädagogik. Traumasensible Begleitung und Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

³ Kessler, T. (2015). *Flucht und Trauma*. Unveröffentlichtes Handout zum Vortrag am 07.12.2015 in Osnabrück.

⁴ Reekers, H. & Gloger-Wendland, K. (2016). *Traumata und ihre Folgen. Stärkende Ansätze aus der Traumpädagogik*. (nifbe-Themenheft Nr. 29). Osnabrück. [Download: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Traumaonline.pdf](https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Traumaonline.pdf)

3. Mit Familien kultursensibel arbeiten



Wie gelingen der Austausch und die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrations- und Fluchthintergrund?

Bettina Lamm (September 2018)

Inhalt: *Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern wird als Grundvoraussetzung für das kindliche Wohl in der pädagogischen Einrichtung gesehen. In der Kooperation mit Familien mit Migrations- oder Fluchthintergrund können unterschiedliche kulturelle Erziehungsvorstellungen, aber auch unterschiedliche kulturelle Kommunikationsgewohnheiten und Beziehungserwartungen besondere Herausforderungen für die Eltern-Fachkraft-Beziehung darstellen.*

Marias Mutter hat einen mexikanischen Migrationshintergrund. Sie beobachtet jeden Morgen beim Bringen ihrer Tochter dieselbe Szene: Die Erzieherin begrüßt Maria und fragt sie, was sie spielen möchte. Maria schaut sie stumm und unentschlossen an, worauf die Erzieherin sagt, sie könne es sich ja noch überlegen, sie werde schon etwas Schönes finden. Nach einigen Wochen spricht Marias Mutter ihre Freundin an: „Ich verstehe nicht, warum die Erzieherin meine Tochter nicht mag. Warum ist ihr egal, was meine Tochter tut?“ Die Freundin rät ihr, die Erzieherin darauf anzusprechen, aber Marias Mutter entgegnet, dass sie sich doch nicht in die Kita einmischen könne und schon gar nicht Kritik an der Fachfrau üben dürfe.

Kulturell bedingte pädagogische Überzeugungen

In der Kindertageseinrichtung führen unterschiedliche kulturelle Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Familien und pädagogischen Fachkräfte häufig zu Irritationen und Missverständnissen.¹ Das erlebte Verhalten des jeweils anderen in den Bring- und Abholsituationen wird vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Werte und Verhaltensregeln gesehen und bewertet, ohne sich dieser kulturellen Brille bewusst zu sein.

Autonomieorientierung in der Kita

Insbesondere der Fokus auf die Förderung der kindlichen Autonomie und Selbständigkeit, der in vielen pädagogischen Einrichtungen in Deutschland verfolgt wird, wird von Familien mit Migrationshintergrund teilweise nicht geteilt oder missverstanden.² So kann die Ermunterung zu eigenen Entscheidungen (wie im obigen Fallbeispiel) als Gleichgültigkeit erlebt werden oder die Ermutigung zur Äußerung eigener Präferenzen und Wünsche als Aufruf zum Ungehorsam. Freispiel sehen Familien mit Migrationshintergrund oftmals als wenig bildungsförderlich an und wünschen sich stattdessen stärker strukturierte, systematische Lernangebote und Anleitung durch die pädagogischen Fachkräfte.³

Elterliche Zurückhaltung verstehen

Eltern, die nie den Gruppenraum betreten, keine Tür- und Angelgespräche führen und Einladungen nicht folgen, können von den Fachkräften schnell als desinteressiert wahrgenommen werden. Diese Zurückhaltung kann kulturell bedingte Ursachen haben. Beispielsweise können Eltern die pädagogischen Fachkräfte als Autoritätspersonen ansehen und diese aus Respekt nicht direkt ansprechen.¹ Das Beziehungsangebot der Erziehungspartnerschaft, in der Fachkraft und Eltern sich auf Augenhöhe begegnen, kann diese Eltern irritieren oder gar als Unsicherheit seitens der Fachkraft bewertet werden.³ Familien mit Migrationshintergrund sehen zum Teil auch eine strikte Trennung zwischen der häuslichen Welt und der pädagogischen Einrichtung.⁴ Wenn Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten in diesem Sinne unterschieden werden, wird ein Austausch häufig als nicht nötig oder gar

unerwünscht betrachtet. Andere wiederum meiden eventuell den Kontakt aufgrund sprachlicher Unsicherheiten.

Nicht aufgeben! – Wiederholte Kontaktinitiativen versprechen Erfolg

Die effektivste Strategie, Familien mit Migrationshintergrund einzubinden, ist es, immer wieder wertschätzend auf sie zuzugehen.² Durch die wiederholten Kontaktangebote der Fachkräfte wird Interesse signalisiert und die Verantwortung für die Kontaktaufnahme übernommen. Auf die Familien zugehen heißt dabei, sie persönlich anzusprechen, nicht nur mit dem Elternbrief oder der schriftlichen Einladung. Informelle Treffen, wie ein gemeinsames Kaffeetrinken, senken die Hemmschwelle im Gegensatz zu offiziellen Terminen, wie den Elternabenden. Auch Treffen außerhalb der Einrichtung, z. B. Hausbesuche, können hilfreich sein, um im vertrauten Umfeld der Familie vertrauensvollen Kontakt aufzubauen.

Sprachbarrieren überwinden

Die sprachliche Barriere wird von der Mehrheit der Fachkräfte als besondere Herausforderung in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Familien gesehen.² Eltern, die bisher wenig Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, können verunsichert sein. Auch hier sollten die pädagogischen Fachkräfte den ersten Schritt auf die Eltern zu machen. Eigene Fremdsprachenkenntnisse zu reaktivieren und mit Händen und Füßen zu kommunizieren, sind mögliche Wege. Andere Eltern der Einrichtung als sprachliche Vermittler bei alltäglichen Angelegenheiten einzubinden, ist ebenfalls sehr effektiv. Bei sensiblen Gesprächen sollten jedoch professionelle Dolmetscher oder Dolmetscherinnen hinzugezogen werden. Nicht zuletzt können auch Symbole und bildliche Darstellungen zum Informationsaustausch eingesetzt werden (z. B. „Bildbuch: Kita-Alltag“, Bestellung auf <https://sprach-kitas.frueliche-chancen.de/themen/zusammenarbeit-mit-familien/bildbuch-kita-alltag/>).

Fachkräfte mit Migrationshintergrund als Brückenbauer

Pädagogische Fachkräfte, die selbst direkt oder indirekt Migration erfahren haben, sind für Familien mit Migrations- oder Fluchthintergrund häufig die erste Anlaufstelle in der Einrichtung.² Die gemeinsame Erfahrung von Migration bildet dabei die verbindende Basis, das Gefühl einander zu verstehen, auch wenn es sich um ganz unterschiedliche Herkunftskulturen handelt. Das sollte nicht zu einer Arbeitsteilung führen, dass sich nur Fachkräfte mit Migrationshintergrund um zugewanderte Familien kümmern. Aber es zeigt, wie wichtig kulturelle Diversität innerhalb der pädagogischen Teams ist. Fachkräfte mit Migrationshintergrund können den Familien das Ankommen in der Kita erleichtern und dem Kollegium das Verständnis für die Situation der Zugewanderten vermitteln.

Fazit

Die Basis für kultursensitive Zusammenarbeit mit Familien ist eine nicht-wertende Kontaktaufnahme mit den Familien, auch wenn Unterschiede im Umgang mit den Kindern oder der Kommunikation mit den Fachkräften zutage treten. Offenheit und Akzeptanz gegenüber möglicherweise unerwartetem Erziehungsverhalten und familiären Anliegen sowie Flexibilität im Umgang mit unterschiedlichen Beziehungserwartungen (z. B. gleichberechtigte Erziehungspartnerschaft oder professionelles/ autoritäres Expertentum) ebnen den Weg für eine wechselseitig bereichernde Eltern-Fachkraft-Beziehung.

¹ Tobin, J., Adair, J. K., & Arzubaga, A. (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool for children of immigrants*. New York: Russell Sage Foundation.

² Bossong, L. (2017). Die Welt trifft sich in der Kita. Zusammenarbeit mit immigrierten oder geflüchteten Eltern. In B. Lamm (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kompetenz* (S. 240-253). Freiburg: Herder.

³ Borke, J. & Keller, H. (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

⁴ Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2009). Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 1-15.

Wie gestaltet sich Kita-Eingewöhnung aus interkultureller Perspektive?

Bettina Lamm (Februar 2018)

Inhalt: *Der Kita-Einstieg ist für alle Kinder und ihre Familien fraglos ein bedeutsamer Schritt. Gründe für Verunsicherungen können kulturell jedoch ganz unterschiedlich sein und erfordern eine Reflexion und Anpassung der Eingewöhnungsprozesse.*

Bewährte Eingewöhnungskonzepte

Der Start in die Kita stellt für viele Kinder durch die wechselnden Bezugspersonen und vielen Kinder eine ganz neue Erfahrung dar. Dieser Herausforderung begegnen die gängigen Eingewöhnungsmodelle (z. B. das Berliner Modell¹), indem sie eine möglichst langsame und kleinschrittige Eingewöhnung in Anwesenheit der primären Bezugsperson des Kindes empfehlen. Die Eltern sollen in diesem Prozess dem Kind solange beistehen, bis das Kind eine sichere Bindungsbeziehung zu einer pädagogischen Fachkraft aufgebaut hat.² Dieses bewährte Vorgehen fußt auf der Annahme, dass das Kind bis zum Kita-Eintritt nur von einer oder wenigen Bezugspersonen innerhalb der Familie (in der Regel von der Mutter) betreut wurde³ und (Bindungs-)Sicherheit nur auf Grundlage dieser intensiven emotional getragenen Zweierbeziehungen erfährt. Der Feingefühligkeit der Bezugsperson wird dabei eine herausragende Rolle beigemessen. Die Mutter oder auch pädagogische Fachkraft in der Kita verhält sich demnach optimal, indem sie die kindlichen Signale wahrnimmt, richtig interpretiert und prompt und angemessen darauf reagiert.⁴ Sie soll dabei ganz in die innere Welt des Kindes eintauchen und seine Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche erkennen.

Kulturelle Erfahrungen

Im Kulturvergleich zeigt sich jedoch, dass Bindungsbeziehungen ganz unterschiedlich gestaltet

und bewertet werden. Der Fokus auf die Mutter bzw. eine Hauptbezugsperson wird bspw. außerhalb der westlichen Mittelschicht nicht unbedingt geteilt bzw. mitunter auch explizit abgelehnt. Wie in dem bekannten afrikanischen Sprichwort „Es bedarf eines ganzen Dorfes, um ein Kind großzuziehen“ benannt, obliegt die Verantwortung für Wohlergehen und Erziehung der Kinder in vielen afrikanischen Kulturen der Gemeinschaft und die Mutter ist nur eine von vielen Bezugspersonen. Auch die Aufmerksamkeit und Bedeutung, die dem kindlichen Erleben und Emotionsausdruck zufällt, variiert kulturell sehr stark. Bei den Nso in Kamerun bspw. gilt strukturierendes und kontrollierendes Verhalten der Bezugspersonen bei gleichzeitig engem Körperkontakt und vorausseilender Bedürfnisbefriedigung als optimal.⁵ Hier folgen die Bezugspersonen also kaum den kindlichen Initiativen und animieren die Kinder auch nicht zum Ausdruck ihrer Gefühlszustände.

Alternative Bedürfnisse bei der Eingewöhnung

Welche Konsequenzen ergeben sich aus so unterschiedlichen Alltagserfahrungen und kulturellen Modellen in den Familien für Eingewöhnungsprozesse in der Kita? Kinder, die bereits aus ihrem familiären Umfeld die häufige Anwesenheit vieler Personen und regelmäßige Wechsel der Bezugspersonen gewohnt sind, erleben den Kita-Eintritt in dieser Hinsicht möglicherweise weniger neuartig. Sie können sich vielleicht problemlos von den Eltern trennen und ihre Eltern verstehen eventuell gar nicht, warum ihre Anwesenheit zur Eingewöhnung benötigt wird. Dennoch ist eine sorgfältige Kennenlernphase gerade auch für diese Familien notwendig. Sie dient dem gegenseitigen „Beschnuppern“ der Kita und Familie, dem Austausch

über kulturelle Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken.

Die wichtigsten Punkte im Überblick:

- Eingewöhnung mit Fokus auf Beziehungsaufbau zwischen Bezugserzieherin bzw. -erzieher und Kind passt nicht zu allen Familien.
- Trennung ohne Tränen deutet nicht zwangsläufig auf eine Bindungsstörung, sondern möglicherweise auf andere Alltagserfahrungen hin.
- Eine gelingende Eingewöhnung in die Kita erfordert die Berücksichtigung des Familienhintergrunds, der Alltagsgewohnheiten und -rituale, der Betreuungserfahrungen, Erziehungsvorstellungen und sprachlichen Besonderheiten.
- Häufige Hospitationen und intensiver Austausch ermöglichen das gegenseitige Kennenlernen.
- Offenheit und Neugier auf die neuen Familien vermitteln ein Willkommensgefühl.

So stellt eventuell die Trennung von den Eltern keine große Herausforderung für einige Kinder dar, jedoch die ungewohnten Interaktionsformen können zu Verunsicherungen führen. Kinder, die sich üblicherweise in ihrem Verhalten an den Bezugspersonen orientieren und klare Anweisungen von diesen bekommen, können von der Erwartung, eigene Initiativen zu ergreifen, Wünsche und Gefühle klar auszudrücken, eigene Entscheidungen zu treffen und auch mal aus der Gruppe hervorzutreten, leicht überfordert sein. Ihre Eltern reagieren möglicherweise mit Unverständnis auf das für sie unerwartete Verhalten der pädagogischen Fachkraft. Sie erleben das Verhalten vielleicht als Aufforderung zum Ungehorsam oder interpretieren das zurückhaltende, beobachtende Verhalten der Fachkräfte gar als Inkompetenz.

Fazit

Es zeigt sich also, wie wichtig es ist, die Aufnahme neuer Familien in die Kita sorgfältig und individuell

zu planen. Dabei geht es darum, den jeweiligen kulturellen Hintergrund der Familie kennenzulernen und insbesondere Informationen darüber auszutauschen, welche Betreuungserfahrungen das Kind bisher hat, wie das Kind auf die Trennung von den Eltern reagieren wird und welche Erwartungen die Eltern an die pädagogischen Fachkräfte haben.⁶ Da diese Erwartungen aber nicht immer ausdrücklich benannt werden können, braucht es die Eingewöhnungszeit. Sie bietet der pädagogischen Fachkraft Gelegenheit, direkt zu erleben, wie Bezugsperson und Kind miteinander umgehen. Die Eltern wiederum erleben den Kita-Alltag und der andauernde Austausch als hilfreich, um unterschiedliche kulturelle Vorstellungen zu erkennen und wechselseitig Verständnis dafür zu entwickeln. Dieser Prozess erfordert Offenheit, wertfreie Akzeptanz und Reflexion der eigenen Gewohnheiten, um allen Kindern einen guten Start in die Kita zu ermöglichen.

¹ Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári-Heller, É. (2011). *Die ersten Tage. Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Berlin: Cornelsen.

² Bowlby, J. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.

³ Bethke, C., Braukhane, K. & Knobeloch, J. (2009). *Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

⁴ Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. F. (1974). *Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals*. New York: Cambridge University Press.

⁵ Yovsi, R. D., Kärtner, J., Keller, H. & Lohaus, A. (2009). Maternal interactional quality in two cultural environments: German middle-class and Cameroonian rural mothers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40 (4), 701–707.

⁶ Borke, J. & Keller, H. (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wie können Mahlzeiten in der Kindertagesbetreuung kultursensitiv gestaltet werden?

Bettina Lamm (September 2018)

Inhalt: Was wir essen, welche Hilfsmittel wir dabei verwenden und wie Essenssituationen gestaltet sind, spiegelt kulturelle Überzeugungen, religiöse Regeln und in der Familie gelebte Esskultur wider. Damit sich alle Kinder in der Kindertagesbetreuung wohlfühlen und gut versorgt werden können, müssen diese Esskulturen bekannt sein und respektiert werden.

Essen dient dem Wohlbefinden

Essen ist weit mehr als die reine Befriedigung des Hungergefühls. Es sorgt vielmehr dafür, dass es dem Menschen körperlich und seelisch gut geht und schafft somit die Grundvoraussetzung für Lernen und Entwicklung. Bevorzugte Speisen und vertraute Essensroutinen vermitteln Sicherheit und sind Teil der (kulturellen) Identität. Welche Lebensmittel verwendet werden, wie die Speisen zubereitet werden, ob sie mit Stäbchen, Besteck oder der Hand gegessen werden und ob dabei die ganze Familie gemeinsam auf dem Boden oder am Tisch sitzt oder jeder für sich isst, unterliegt kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen.

Esskulturen in Kindertagesbetreuung und Familie

Beim Eintritt in die außerfamiliäre Betreuung sind alle Kinder mit neuen Regeln und unbekanntem Speisen oder Essgewohnheiten konfrontiert. Die Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte besteht darin, für die Kinder eine Brücke zwischen der familiären Esskultur und der Kita-Esskultur zu bauen, um allen Kindern genussvolles Essen in der Kita zu ermöglichen.¹ Grundvoraussetzung dafür ist die Kenntnis der familiären Essgewohnheiten. Die Berücksichtigung der folgenden Fragen ist dabei hilfreich: Was isst das Kind (gern)? Wann und wie oft isst das Kind? Mit wem isst das Kind? Isst es selbstständig oder wird es gefüttert? Welche Hilfs-

mittel werden verwendet? Gibt es gesundheitliche oder religiöse Ge- oder Verbote gegenüber bestimmten Lebensmitteln?

Die dreijährige Melia und ihre Erzieherin geraten beim Mittagessen immer wieder aneinander. Trotz wiederholter Aufforderungen hält Melia die Tischregeln nicht ein. Permanent hat sie eine Hand unter dem Tisch und isst nur mit der anderen. Zu Hause hat Melia gelernt, dass die linke Hand beim Essen nicht auf den Tisch gehört, weil sie zur Reinigung nach dem Toilettengang verwendet wird.

Akzeptanz, Respekt und Offenheit

Natürlich müssen religiöse und medizinische Nahrungsvorschriften respektiert werden und das Nahrungsangebot entsprechend angepasst werden. Im Idealfall sollten Inhaltsstoffe für die Kinder und ihre Eltern verständlich dargestellt werden (z. B. mit Tiersymbolen für verschiedenes Fleisch), so dass sie auch selbst auf die Einhaltung religiöser Regeln oder anderer individueller Vorgaben (z. B. Allergien) achten können. Für ein gemeinsames Verständnis von Eltern, Team und Träger über eine gesundheitsförderliche Verpflegung eignet sich beispielsweise der Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e. V.

Auch sonstigen familiären Essgewohnheiten sollte offen und ohne Bewertung begegnet werden. Diese Akzeptanz bedeutet jedoch keineswegs, dass die jeweiligen Praktiken übernommen werden müssen. Es ist vielmehr wichtig, sich immer wieder bewusst zu machen, dass Verhaltensweisen vor dem jeweiligen kulturellen Hintergrund unterschiedlich interpretiert werden können. Beispiels-

weise kann das Füttern eines Fünfjährigen als Ausdruck intensiver Mutterliebe und tiefer Verbundenheit zwischen Mutter und Kind² oder aber Unterbindung der kindlichen Selbständigkeit gesehen werden. Die gemeinsame Familienmahlzeit zu einer festen Tageszeit hat für einige Familien vielleicht nur deshalb eine so große Bedeutung als soziales Ereignis, weil die Familienmitglieder durch Berufstätigkeit der Eltern und externe Kinderbetreuung tagsüber häufig getrennt sind.³ In anderen Familien wird der Zusammenhalt möglicherweise bei der gemeinsamen Arbeit während des gesamten Tages erlebt und die Essensgestaltung folgt anderen kulturellen Regeln.

Genauso offen, wie familiäre Gewohnheiten erfragt werden, sollten den Eltern die Essensroutinen in der Kindertagesbetreuung vermittelt werden. Transparenz in diesem Sinne bedeutet zum Beispiel, den Essensplan (möglichst mit Bildern) auszuhängen, aber auch Einblick in die Abläufe und Essensgestaltung zu geben und eventuell zu erläutern, welche pädagogischen (z. B. Selbständigkeitsentwicklung) oder auch pragmatischen Gründe (z. B. feste Essenszeiten, um den organisatorischen Ablauf zu gewährleisten) dahinterstecken.

Balance zwischen Vertrautem und Neuem

Insbesondere wenn die Diskrepanz zwischen familiärer und Kita-Esskultur sehr groß ist, ist es wichtig, Anknüpfungspunkte für die Kinder zu schaffen. Wenn die Kinder auch vertraute Praktiken und Speisen erleben, werden sie viel offener sein, Neues auszuprobieren. Die Kita ist daher gefragt, ihre Gewohnheiten zu reflektieren, im Team zu besprechen, inwieweit man flexibel auf die Erfahrungen der Kinder eingehen kann bzw. kritisch zu hinterfragen, wie kulturell offen die Mahlzeiten in der Kita gestaltet sind. Es reicht nicht aus, beim jährlichen Sommerfest ein interkulturelles Buffet vorzubereiten, sondern jeden Tag müssen die Kinder ihre Esskultur in der Kita wiederfinden bzw. leben dürfen.

Kein Zwang oder Druck

Unvertraute Speisen oder Hilfsmittel sollten den Kindern liebevoll angeboten werden, aber niemand sollte gezwungen werden, etwas zu probieren oder aufzuessen.⁴ Sobald die Kinder sich in der neuen Umgebung sicher fühlen, werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit die Neugier für das Essen mit anderen Hilfsmitteln oder neue Geschmackserlebnisse zeigen. Bis dahin sollte nichts dagegensprechen, wenn sie auf vertraute Weise essen. Wenn dann auch andere Kinder diese Form des Essens ausprobieren möchten, kann auch das erlaubt werden. Das ist keine Einladung zum Spielen oder Matschen mit dem Essen, sondern eine begleitete kulturelle Erfahrung, die bestimmten Regeln folgt. Hierbei werden die Kinder die Lebensmittel ganz anders in ihrer Konsistenz, ihrem Geruch und ihrem Geschmack wahrnehmen.

Fazit

Auch beim Thema Essen ist die Grundvoraussetzung für kultursensitives Arbeiten der intensive Austausch mit den Familien und die kulturelle Offenheit. Eine aufgeschlossene und wertschätzende Haltung sowie Reflexionsbereitschaft den eigenen Gewohnheiten gegenüber ermöglichen es, eine Esskultur in der Kindertagesbetreuung zu gestalten, die allen Kindern genussvolles Essen erlaubt.

¹ Methfessel, B., Höhn, K. & Miltner-Jürgensen, B. (2016). *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.

² Gonzalez-Mena, J. (2008). *Diversity in Early Care and Education. Honoring Differences* (5th Ed.). New York: McGraw-Hill.

³ Borke, J., Döge, P. & Kärtner, J. (2011). *Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. WiFF Expertise, Band 16. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).

⁴ Gutknecht, D. & Höhn, K. (2017). *Essen in der Kinderkrippe – achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten*. Freiburg: Herder.

Wie wird der Kinderschutz in Angeboten zum Kita-Einstieg (migrations- und kultursensibel) umgesetzt?

Noemi Famula (November 2022)

Inhalt: Angebote zum Kita-Einstieg leisten selbst einen zentralen Beitrag zum präventiven Kinderschutz. In der Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien fördert Kultur- und Migrationssensibilität einen individuellen Blick auf jede Familie. Bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung sollten Teams sich auf Abläufe und Strukturen verständigt haben.

Wie hängt der Kita-Einstieg mit dem Kinderschutz zusammen?

Kinderschutz ist sowohl im familiären als auch im institutionellen Kontext von Bedeutung, da Familien sowie Einrichtungen sichere Orte für Kinder sein sollen. Zudem wird zwischen präventivem und intervenierendem Kinderschutz unterschieden, bei dem Eltern, Kinder und Fachkräfte grundlegend gestärkt werden oder im Falle einer Kindeswohlgefährdung eingreifendes Handeln notwendig wird.¹ Angebote, die Familien beim Zugang zum frühkindlichen Bildungssystem unterstützen, sollen Kindern ermöglichen, die Kita als geschützten Raum zu erleben. Gleichzeitig können Eltern, die bisher für Hilfesysteme nicht sichtbar waren, erreicht, informiert und entlastet werden. Belastungen von Familien und Kindern, wie Armut, psychische Erkrankungen etc. treten oft gehäuft auf, verhindern den Zugang zur Kindertagesbetreuung sowie Bildungsteilhabe und stellen Risikofaktoren in Bezug auf den Kinderschutz dar.² Ein frühes Erreichen mehrfachbenachteiligter Familien ist daher ein zentraler Aspekt des (präventiven) Kinderschutzes.

Was kann kultur- und migrationssensibler Kinderschutz bedeuten?

Die Zielgruppe der Familien, die bisher nicht von Kindertagesbetreuung erreicht werden, ist vielfältig und häufig von zahlreichen Risikolagen belastet.

Kann ich diese Fragen für jede Familie beantworten?

- Wie sieht der individuelle Alltag aus? Was ist den Eltern besonders wichtig im Familienzusammenleben?
- Was steht im Fokus der Erziehung? Was könnten dahinterstehende Bedürfnisse sein? Welche Vorstellungen von gesunder Entwicklung hat die Familie?
- Wie „funktioniert“ Familie: Wer hat welche Aufgaben und wer übernimmt welche Rolle(n)?
- Welche Ängste könnten Eltern haben, etwas zu erzählen? Was könnten Sorgen in Bezug auf Hilfe von außen sein? Welche Fehlinformationen und Vorbehalte bestehen möglicherweise in Bezug auf die Inanspruchnahme von erzieherischen Hilfen o.ä.?

Arbeite ich präventiv mit den Familien?

- Bei welchen Familien wäre es hilfreich, nochmal das Gespräch zu suchen, um mehr über sie zu erfahren?
- Wie kann ich ein gutes Vertrauensverhältnis entwickeln (um in Krisenzeiten darauf aufbauen zu können)?
- Was macht mich als vertrauensvolle Ansprechperson aus? Wie signalisiere ich Eltern Gesprächsbereitschaft?

Wie schätze ich irritierendes Verhalten von Eltern ein?

- Was begegnet mir an Verhalten, das für mich befremdlich ist? Woran liegt es, dass es mich stört?
- Wie könnte ich das Verhalten von Bezugspersonen und Kindern anders deuten? Wie würde ich denken und handeln, wenn mir die Familienkultur in ihren Alltagspraktiken eher vertraut wäre?

Jede Familie hat ihre eigene Familienkultur, die auf bestimmten Werten und Normen beruht und von sozioökonomischen Bedingungen beeinflusst wird.³ Nach § 9 SGB VIII müssen in der Kinder- und Jugendhilfe diese „besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse [...] junger Menschen und Familien“ sowie die „Grundrichtung der Erziehung“ der Eltern berücksichtigt werden. Ein möglicher Migra-

tions-/ Fluchthintergrund ist mit diesem Verständnis nur einer von vielen Faktoren in Bezug auf kultur- und migrationssensibles Handeln. Vielmehr muss die Lebenswelt der Familien mit all ihren Einflüssen und Bedarfen betrachtet werden. Dies gilt auch für den Kinderschutz. Solange es möglich ist, wird hier präventiv wie auch intervenierend eine Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt. Dafür braucht es ein Verständnis sowie eine Wertschätzung der jeweiligen Familienkultur mit ihren individuellen Eigenlogiken. Um Familien(-kulturen) kennenzulernen und zu verstehen, ist es notwendig, mit ihnen in Beziehung zu gehen und ein gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Niedrigschwellige Angebote bereits vor der Kita können einen solchen Austausch befördern und so im Sinne des präventiven Kinderschutzes wirken. Um Erziehungsvorstellungen von Familien besser nachvollziehen zu können sowie Missverständnissen und Sorgen nachzugehen, können die Fragen im Kasten hilfreich sein.

Wie wird vorgegangen, wenn es einen Verdacht auf Kindeswohlgefährdung gibt?

Der Schutzauftrag nach § 8a SGB VIII gibt bestimmte Schritte vor, nach denen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vorgehen müssen, wenn ihnen „gewichtige [...] Anhaltspunkte für die Gefährdung eines von ihnen betreuten Kindes“ bekannt werden.⁴ Die Entwicklung, Anwendung und regelmäßige Überprüfung eines Gewaltschutzkonzeptes sind nach dem Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG) zusätzliche Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis. Vor allem in multiprofessionellen Teams und in der Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen ist es zentral, bestimmte Abläufe und Strukturen im Team vorab besprochen zu haben. Wird etwas beobachtet, das Verdachtsmomente auslöst, ist es wichtig, geklärt zu haben, wie diese Beobachtungen dokumentiert werden und inwiefern Befindlichkeiten und Sorgen z. B. in Teambesprechungen Raum finden. Vor allem Ehrenamtliche und Hilfs-

kräfte möchten wissen, an wen sie sich wenden müssen und können. Dabei ist entscheidend, wie gewichtige Anhaltspunkte erkannt werden und wann einbezogen werden muss. Werden durch die Einrichtung Leistungen nach dem SGB VIII erbracht, ist in den Vereinbarungen nach § 8a SGB VIII sicherzustellen, dass bei einer Gefährdungseinschätzung eine insoweit erfahrene Fachkraft (InSoFa) beratend hinzugezogen wird. Die Entscheidungsverantwortung über eine Meldung bleibt jedoch in der Einrichtung. Dazu sollte in Erfahrung gebracht werden, welche Schritte innerhalb des eigenen Trägers einzuhalten sind, bevor eine InSoFa hinzugezogen wird. Gibt es über Leistungen nach SGB VIII hinaus „beruflich [...] Kontakt mit Kindern und Jugendlichen“, besteht nach § 8b SGB VIII ein kostenloser, jedoch freiwilliger Beratungsanspruch.

Eine Vernetzung im Sozialraum ist für das weitere Anbieten von Hilfen an die Eltern zentral. Dabei sowie bei der Gefährdungseinschätzung zu Beginn können die Anregungen zur Familienkultur (s. Kasten) hilfreich sein. Wird an aufgebaute Beziehungen angeknüpft, kann im Sinne des Schutzauftrags möglichst lange eine Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes ermöglicht werden. Daher ist die präventive Arbeit mit Familien wie im Kita-Einstieg sowie ein Bewusstsein für den präventiven, migrations- und kultursensiblen Kinderschutz im Team so wertvoll.

¹ Maywald, Jörg (2020). *Kinderschutz* [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. <https://www.socialnet.de/lexikon/Kinderschutz>

² Sterzing, D. (2011). *Präventive Programme für sozial benachteiligte Familien mit Kindern von 0-6 Jahren. Überblick über die Angebote in Deutschland*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Praeventive_Programme_fuer_sozial_benachteiligte_Familien.pdf

³ Dintsioudi, A., Famula, N., Jarmatz-Rott, P., Berger, W., Keßel, P., Kruse, M., Steinke, A., Martzy, F. & Zimmer, R. (2022). *Brücken bauen in frühe Bildung – Erfahrungen aus der Prozessbegleitung im Bundesprogramm „Kita-Einstieg“*. nifbe-Online-Text Nr. 5. https://www.nifbe.de/images/nifbe/infoservice/KTE-Brosch%C3%BCre_2.pdf

⁴ Steinke, A. (2020). *Wie können pädagogische Fachkräfte das Thema „Kinderschutz“ stetig berücksichtigen?* https://kita-einstieg.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Kita-Einstieg/nifbe-Kita-Einstieg-Wissen-kompakt_Kinderschutz_neu_neu.pdf

Wie können Kenntnisse über das ukrainische System der frühkindlichen Bildung die Zusammenarbeit mit ankommenden Familien stärken?

Noemi Famula & Anna Dintsioudi (Juni 2022)

Inhalt: Für geflüchtete Familien kann nach dem ersten Ankommen und Neuorientieren der Zugang zur Kindertagesbetreuung zur Herausforderung werden. Um den Übergang für alle Beteiligten zu erleichtern, ist es sinnvoll zu wissen, wie das System der frühen Bildung vor der Flucht aufgebaut war und welche Erfahrungen und Erwartungen in der neuen Lebensumwelt aufeinandertreffen könnten.

Wie ist das System der frühkindlichen Bildung in der Ukraine aufgebaut?

In der Ukraine unterscheiden sich in der öffentlichen Kindertagesbetreuung reguläre frühpädagogische Tageseinrichtungen von kombinierten Einrichtungen mit (zusätzlich) rehabilitativen bzw. heil- oder förderpädagogischen Aufgaben. Zusätzlich existieren stationäre Einrichtungen wie Kinderheime oder Sanatorien für Kinder von zwei bis acht Jahren. Regulär können Kinder von zwei Monaten bis maximal sieben Jahren betreut werden. Dies geschieht getrennt in Krippen und Kindergärten oder gemeinsam in einer Einrichtung.¹ Der Besuch in öffentlichen Tageseinrichtungen ist bis auf die Mahlzeiten kostenlos.² Die Kindertagesbetreuung wird von einem Großteil der drei- bis sechsjährigen Kinder, vor allem im städtischen Raum, besucht. Bei den Kindern von null bis zwei Jahren gehen nicht einmal 20% in Einrichtungen für Kinder.³ Die Gruppen sind häufig altershomogen in Zweijahresschritten aufgegliedert.¹ Pro Gruppe betreuen zwei Fachkräfte jeweils fünf bis zehn Kinder. Örtlich kann es dennoch zu Überbelegungen von Gruppen kommen.² Eltern geben daher ihre Kinder auch in kostenintensive private Tageseinrichtungen, die einen besseren Personalschlüssel vorweisen.¹

Die Tätigkeitsprofile von Fachkräften in ukrainischen frühkindlichen Bildungseinrichtungen ähneln denen in Deutschland. Es gibt erzieherische, heilpädagogische und pflegerische Qualifikationen. Zudem unterstützen Ehrenamtliche ohne pädagogische Ausbildung die Fachkräfte. Besonders ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher übernehmen übergeordnete Aufgaben.²

Frühe Bildung in Zahlen¹

- Mutterschutz 56 Tage
- Elternzeit bis zu drei Jahre, selten bezahlt

Kindertagesbetreuung:

- Rechtsanspruch ab zwei Monaten
- Besuch verpflichtend von fünf bis sechs Jahren
- Öffnungszeiten von 7:30 bis 17:00 Uhr
- Private Einrichtungen 8:00 bis 20:00 Uhr

Seit 2021 wird ein staatlich verpflichtender Standard in einem kompetenzbasierten Rahmencurriculum festgelegt, das nach Bildungsbereichen aufgeteilt ist. Darin werden eine humanistische Pädagogik und die staatsbürgerliche Bildung verfolgt. Grundlegende Prinzipien sind Demokratisierung, Kindzentrierung, Chancengerechtigkeit und Zusammenarbeit mit Familien.¹

Welche Vorerfahrungen und Erwartungen an frühe Bildung könnten ukrainische Eltern haben?

Bei vielen Eltern scheinen Vorerfahrungen bezüglich eines Systems früher Bildung vorzuliegen. Dabei können jedoch individuell Unterschiede bestehen. So könnte zunächst eine Herausforderung für die Familien darin liegen, sich in der Vielfalt an Konzeptionen von Institutionen der frühen Bildung in Deutschland zu orientieren. Ebenso könnten El-

tern ein unterschiedliches Ausmaß an Kindzentrierung in Angeboten oder von Freispielphasen erfahren haben.¹ Familien könnten zudem längere Betreuungszeiten (s. Kasten) gewohnt sein.

Lesen und Schreiben (und damit auch das Nahebringen der kyrillischen Schrift) werden in der ukrainischen frühen Bildung bereits vor Schuleintritt priorisiert.⁴ Die Integration von Fremdsprachen in den Alltag ist dagegen in der frühen Bildung seltener als Vorgabe vorzufinden. Erst vor Kurzem ist ein erweitertes Verständnis inklusiver Bildung eingeführt worden. Inklusive Angebote in Deutschland könnten daher in der angestrebten Heterogenität der Gruppe und Umsetzung weniger vertraut sein. Die Kindertagesbetreuung in der Ukraine hat unter der Zuständigkeit des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft insgesamt einen stärkeren Bezug zur schulischen Bildung.¹

Kommunen in der Ukraine wird eine digitale Anmeldung für die Kindertagesbetreuung empfohlen, diese ist jedoch nicht übergreifend implementiert.² Durch den neuen Bildungsbereich „Computer-Literacy“ findet die Einführung von Multimedia-Instrumenten in die pädagogischen Konzeptionen Einzug. Die Anschaffung und der Gebrauch digitaler Geräte geschehen jedoch nicht flächendeckend.¹ Familien können also die digitale Kita-Anmeldung bereits gewohnt sein. Ob sie digitale Geräte in Kitas erwarten oder nicht, kann sich stark unterscheiden. Weitere unterschiedliche Vorerfahrungen und Erwartungen der Eltern sind möglich. Ein sensibler Umgang damit sollte gefunden werden.

Wie könnten Fachkräfte Familien gut erreichen und an das deutsche System heranzuführen?

Für Eltern sind Informationen über vorhandene Angebote und Abläufe vor Ort unerlässlich, da sich Vorerfahrungen und Kenntnisse mit einem System der frühen Bildung im Detail unterscheiden können. Einige ukrainische Familien wünschen sich möglichst zeitnah einen Betreuungsplatz und vorschulische Angebote gemäß ihres Bildungsver-

ständnisses. Andere Eltern bevorzugen eine innerfamiliäre Betreuung. Teilweise ist die Trennung von ihren Kindern im Nachklang der Flucht aktuell noch nicht vorstellbar. Familien können daher insbesondere von niedrigschwelligen Angeboten profitieren. Dies gilt auch, wenn sie noch nicht an einem dauerhaften Aufenthaltsort angekommen sind oder noch auf einen Kitaplatz warten.⁴ In Eltern-Kind-Gruppen kann z. B. eine Kinderbetreuung parallel zur Beratung der Eltern stattfinden und durch eine Kultur- und Sprachmittlung unterstützt werden. Abläufe und Strukturen der Kindertagesbetreuung können direkt erlebt werden und Kindern Sicherheit geben. Bewegungs- und Spielangebote können dabei hilfreich sein. Eine alltagsintegrierte Sprachbildung, Vernetzung und das Kennenlernen des Sozialraums geschehen ganz nebenbei. Ein Gesamtüberblick an Angeboten kann Orientierung und Wahlmöglichkeiten geben.

In der Interaktion lassen sich die familiären Vorerfahrungen direkt mit den teilweise als neu erlebten Strukturen abgleichen. Wünsche und Bedürfnisse können im Gespräch besser erfasst werden. Die Wertschätzung bisheriger Erfahrungen, Kenntnisse und kulturellen Werte ist dabei zentral und Grundlage für einen offenen, authentischen und zielorientierten Austausch. Werden bisherige und neue Erfahrungen gut integriert, kann der Zugang in ein neues System der frühen Bildung ermöglicht und bedürfnisorientiert gestaltet werden.

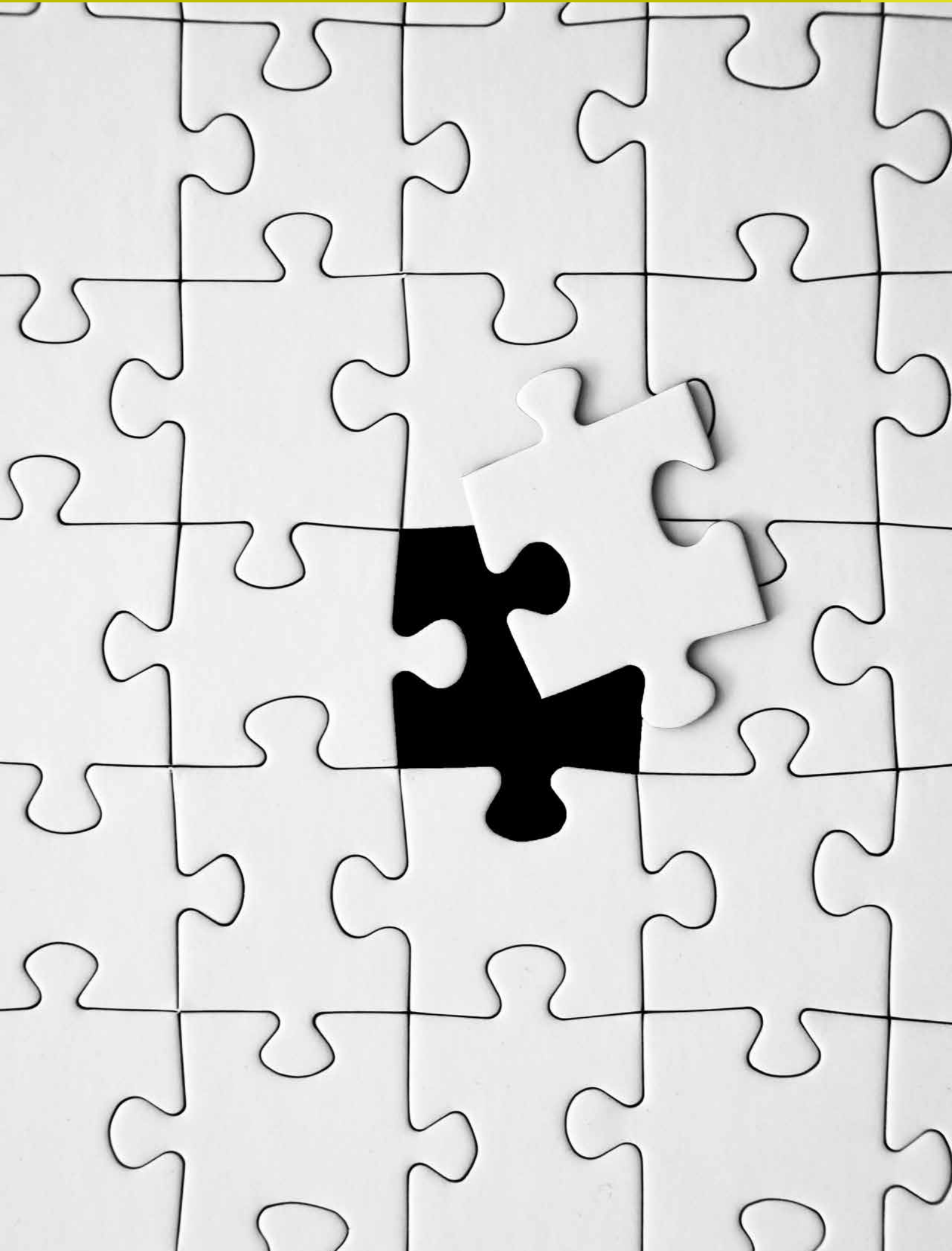
¹ Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2022). Ukraine – Kontextuelle Schlüsseldaten. https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ukraine_infos_kitasystem.pdf

² Putcha, V., Neuman, M., Zaplotynska, O. & Sofiy, N. (2018). *Supporting the Early Childhood Workforce at Scale: Preschool Education in Ukraine*. Washington, D.C.: Results for Development.

³ Staatlicher Statistikdienst der Ukraine (2020). *Vorschulische Bildung in der Ukraine. Statistische Daten*. Kyjiw. dosh.osv.ukr.2020.xls (live.com)

⁴ Paulus, M. & Kühner, A. (2018). *Frühe Hilfen für geflüchtete Familien. Impulse für Fachkräfte*. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH).

4. Eltern und Kindern Partizipation ermöglichen



Was bedeutet Partizipation von Kindern in der Kindertagesbetreuung?

Andrea Steinke (August 2018)

Inhalt: Im folgenden Text geht es um die Frage, was Partizipation von Kindern für den pädagogischen Alltag bedeutet. Nach der Klärung von Begriffen werden verschiedene Dimensionen von Partizipation aufgezeigt.

Partizipation im pädagogischen Kontext

Der Begriff der Partizipation ist komplex und wird in verschiedenen Bereichen unterschiedlich definiert. Ursprünglich stammt der Begriff aus politischen Zusammenhängen und beschreibt ein Grundprinzip der Demokratie. Menschen- und Kinderrechte bilden die universelle rechtliche Grundlage von Partizipation¹: Die Beteiligung von Kindern bei allen sie betreffenden Angelegenheiten ist für Fachkräfte keine freiwillige Aufgabe, sondern wurde international (in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention), national (im Kinder- und Jugendhilfegesetz §8 SGB VIII) und in vielen Kita-Gesetzen der Länder festgeschrieben.² Übertragen auf den pädagogischen Kontext behandelt Partizipation unterschiedliche Ansätze. Dabei spielen der Schutz vor allen Formen von Gewalt, die Übernahme von Verantwortung, Werte und Überzeugungen der Erwachsenen und Kinder, die Pflege feinfühler Beziehungen zwischen Erziehenden und Kindern sowie anerkennende Beziehungen der Kinder untereinander eine entscheidende Rolle.

Kontroversen ergeben sich vor allem hinsichtlich unterschiedlicher Verständnisse von Schutz, Bildungsvermittlung, Entscheidungsfreiheit und Lebensformen im Kita-Alltag und anderen Betreuungsangeboten.¹

In Deutschland existieren und entstehen Partizipationsmodelle, die für den Bereich der frühkindli-

chen Bildung Strukturen und Verfahren aus der Politik adaptieren und z. B. in Form eines Kinderparlaments umsetzen. Diese Modelle sind beispielhaft, stehen jedoch nicht für frühpädagogische Partizipation insgesamt.¹

Selbst- und Mitbestimmung von Kindern

Das Kinderrecht auf Beteiligung ist ein Recht aller Kinder von Geburt an. Säuglinge und Kleinkinder nutzen eine andere Art der Kommunikation. Für Erzieherinnen und Erzieher stellt das eine besondere Herausforderung dar, denn der partizipative Umgang ist dann oft gekennzeichnet durch einen „wortlosen“ Aushandlungsprozess zwischen den Bedürfnissen des Erwachsenen und denen des Kindes.³ Partizipation beschreibt auch solche Formen der Beteiligung, bei denen Kinder über Sprache informell an Entscheidungen von Erwachsenen mitwirken und bei alltäglichen Fragestellungen mitbestimmen dürfen. So können Kinder zum Beispiel bei der Planung des Wochenplanes für das Mittagessen mitwirken oder selbst entscheiden, an welchen pädagogischen Angeboten sie teilnehmen oder auch nicht teilnehmen möchten.

Für pädagogische Fachkräfte bedeutet das, eine Haltung zu entwickeln, mit der sie im alltäglichen Zusammensein bewusst darauf achten, Kindern verlässlich und kontinuierlich Rechte auf Selbst- und Mitentscheidung einzuräumen. Kinder können sich nur als eigenständige Subjekte und Mitglieder einer Gemeinschaft erleben, wenn sie die Erfahrung machen, dass ihre Wünsche und Bedürfnisse ernst genommen werden und sie auf die Gruppenprozesse Einfluss nehmen können. Das kann den Umgang mit Grundbedürfnissen wie z. B. Essen und/ oder Schlafen oder auch alltägliche

Fragen wie beispielsweise die Beteiligung an Spielangeboten, die Raumgestaltung oder die Teilnahme an bestimmten Projekten betreffen.

Selbstwirksamkeit fördern

Kinder erlernen innerhalb dieser demokratischen Prozesse, dass ihre Stimme gehört wird und dass verschiedene Kinder unterschiedliche Bedürfnisse und Meinungen haben dürfen. Bei Entscheidungsprozessen beteiligt zu werden, ermöglicht Kindern das Erleben von Selbstwirksamkeit und stärkt ihr Selbstbewusstsein.

Denkanstoß: Bei **Abstimmungsverfahren** können Kinder ihre „Stimme“ abgeben und Partizipationserfahrungen machen. Es sind aber ebenso Erfahrungen von Ohnmacht möglich, wenn z. B. die Meinung anderer Kinder mehr Befürwortung findet. Dann ist es wichtig, dass Fachkräfte auch dieses Erleben aufgreifen und besprechen.

Erstrebenswert ist es, mit Kindern einen **Konsens** zu erarbeiten. Dieser setzt eine kindgerechte Diskussion voraus, in der alle Meinungen und Sichtweisen gehört werden, um dann zu einer gemeinsamen Entscheidung zu finden.⁴

Prinzipien der Partizipation

In der Praxis können folgende Prinzipien für die Partizipation von Kindern berücksichtigt werden:⁵

- Prinzip der **Information**: Kinder müssen wissen, worum es geht.
- Prinzip der **Transparenz**: Kinder müssen wissen, wie sie sich verständlich machen können.
- Prinzip der **Freiwilligkeit**: Kinder müssen selbst entscheiden dürfen, wie, ob und in welchem Umfang sie von ihren Rechten Gebrauch machen.
- Prinzip der **Verlässlichkeit**: Kinder müssen sich auf die Erwachsenen verlassen können.

- Prinzip der **individuellen Begleitung**: Kinder müssen von den Erwachsenen individuell begleitet und unterstützt werden.

Reflexion von Macht

Wer Kindern Partizipation ermöglichen will, kommt um eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Macht im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern – aber auch von Kindern untereinander – nicht herum. Auch die Frage der Verteilung von Macht ist in diesem Zusammenhang elementar, z. B. die Frage, wer in Kindertageseinrichtungen die Macht hat (oder haben soll), bestimmte Entscheidungen zu treffen. Nur wenn pädagogische Fachkräfte Bereitschaft zeigen, auf einen Teil ihrer Entscheidungsmacht zu verzichten, wird es möglich, den Kindern Mitbestimmungs- oder Selbstbestimmungsrechte einzuräumen.⁵

Strukturelle Verankerung

Institutionalisierte und strukturell verankerte Beteiligungsformen verlangen eine gemeinsame Positionierung im Team und eine intensive Auseinandersetzung miteinander. Nur Erzieherinnen und Erzieher, die eine Chance haben, ihre eigene Meinung zu vertreten, die sich in das pädagogische Alltagsgeschehen einbringen können und sich von den Führungskräften wahrgenommen fühlen, können dies Kindern glaubwürdig vermitteln.

¹ Prengel, A. (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. WiFF Expertise Band 47. München: DJI. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Exp_47_Prenzel_web.pdf

² Knauer, R. & Hansen, R. (2018). Partizipation und Qualität. In V. Pannier & S. Karwinkel (Hrsg.), *Was Kinder wollen und warum wir darauf hören sollten. Argumente und Anregungen für eine kindorientierte frühe Bildung*. Weimar: das netz.

³ Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (2018). *Partizipation in der Kita*. Freiburg: Herder.

⁴ Franz, M. (2010). *Hauptsache Wertebildung. Mit Kindern Werte erleben und entwickeln*. München: Don Bosco.

⁵ Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2015). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: das netz.

Wie kann die Perspektive von Kindern in niedrigschwelligen Angeboten berücksichtigt werden?

Noemi Famula (Mai 2022)

Inhalt: Auch in niedrigschwelligen Angeboten vor dem Besuch einer Kita sollte die Kinderperspektive thematisiert werden. Wie Bedürfnisse und Interessen von Kindern in unterschiedlichen Formaten stärker berücksichtigt werden können, wird hier erläutert.

Welche Herangehensweisen gibt es?

In der Kindertagesbetreuung werden zur stetigen Qualitätsverbesserung seit einigen Jahren verschiedene Verfahren und Methoden entwickelt, um (auch) die Kindersicht zu erforschen. In den Studien werden meist vier- bis sechsjährige Kinder zu ihren Erfahrungen, Ansichten und Wünschen in Bezug auf ihre Kita interviewt. Sie haben dabei die Möglichkeit, ihre Perspektive zusätzlich mit Videos, Bildern und weiteren Medien auszudrücken. Dadurch soll versucht werden, auch non-verbale, körperliche, räumliche und interaktive Kommunikationswege zu erfassen¹, um jüngere Kinder oder Kinder mit unterschiedlichen Familiensprachen oder (sprachlichen) Einschränkungen ebenso einbeziehen zu können.

Was ist Kindern wichtig?

Ausgewählte Qualitätsbereiche und -dimensionen¹

- Für Kinder ist es in Bezug auf Identitätsentwicklung und Selbsterkundung wichtig, sich in verschiedenen ‚Sprachen‘ ausdrücken zu können sowie mit diesen gehört, gesehen und verstanden zu werden.
- Sie möchten sich frei und raumgreifend bewegen, um die Welt und das Leben erkunden zu können.
- Auch außerhalb der Kita/Institution möchten Kinder sich zugehörig fühlen sowie als Mitglied einer Familie und sozialer Gemeinschaften wahrgenommen werden.

Ältere Kinder berichten in solchen Studien ausführlich von ihren sozialen Kontakten, Beziehungen und Freundschaften² sowie ihrer Wahrnehmung von Beteiligungsmöglichkeiten, Räumlichkeiten und Angeboten in der Kita. Kinder ab drei Jahren benennen z. B. bereits Mitentscheidungsmöglichkeiten beim Schlafen und Essen.³ Aus solchen Aussagen wurden Qualitätsdimensionen für die Kita abgeleitet¹, an denen sich auch niedrigschwellige Angebote orientieren können (s. Kasten).

Was kann das für den „Kita-Einstieg“ bedeuten?

Bereits ab der Geburt besteht für alle Kinder das Recht auf Partizipation, das Anhören und Einbeziehen ihrer Perspektive.⁴ Daher liegt es in der Verantwortung aller Fachkräfte, die mit Kindern arbeiten, altersangemessene Wege dafür zu finden. Dies kann gelingen, wenn sie Kindern zuhören, sie mit ihren individuellen und altersentsprechenden Ausdrucksweisen ernst nehmen und sich genügend Zeit dafür nehmen, sie zu verstehen. Auch Fachkräfte außerhalb der Kita sollten ihre Angebote hinsichtlich der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, Bewegungsmöglichkeiten oder der Einbindung der Familienkultur reflektieren, um deren Bedeutung für die Kinder gerecht zu werden (s. Kasten).

Trotz vielfältiger, zunehmender Bildungschancen und Teilhabemöglichkeiten kann es zu Benachteiligungen von Kindern kommen.⁵ Insbesondere ältere Kinder können ungleiche Beziehungserfahrungen und soziale Ungerechtigkeiten sehr gut erfassen, wenn sie befragt werden. In ersten niedrigschwelligen Angeboten vor dem Einstieg in die Kita gilt es daher ebenfalls, Kinder zu stärken und ihnen ihre Rechte vorzuleben sowie Wege zu finden, sich auszudrücken. In ihrer Beziehungsgestaltung kön-

nen sie zudem unterstützt werden, indem ihnen die Möglichkeit gegeben wird, Ungerechtigkeiten zu thematisieren und über ihre Gefühle zu sprechen.² Kinder erleben ihre ersten Erfahrungen mit Demokratie und Selbstbestimmung, wenn sie bei organisatorischen (Aushandlungs-) Prozessen beteiligt werden. Wo sich verschiedene Interessen entgegenstehen, müssen aber auch Grenzen ausgehandelt und Lösungen gesucht werden.⁵

Auch in der Qualifizierung und Professionalisierung von Fachkräften sollten Erkenntnisse aus der Forschung zur Kinderperspektive genutzt werden. In Fort- und Weiterbildungsangeboten kann dafür sensibilisiert werden, wie Qualitätsdimensionen aus Perspektive der Kinder umgesetzt werden und wie Bedürfnisse und Interessen von Kindern wahr- und ernstgenommen werden können.¹

Wie können Eltern dabei begleitet werden?

In der engen Zusammenarbeit mit Familien ist es zudem wichtig, die Elternperspektive in den Blick zu nehmen. Denn die Perspektive von Kindern kann einfacher eingebunden werden, wenn dies mit den Eltern gemeinsam geschieht. So können in einem offenen Austausch mit den Eltern der partizipative Charakter der niedrigschwelligen Angebote sowie (gegebenenfalls unterschiedliche) Erziehungsvorstellungen in der Familie thematisiert werden. Damit wird es möglich, zwischen der Eltern- und der Kinderperspektive zu vermitteln.

Besonders bei jüngeren Kindern bedeutet Beteiligung zunächst einmal die Erfahrung von Sicherheit in Beziehungen, um an Aktivitäten teilhaben zu können. Wenn Eltern dies aufgezeigt wird, können sie sich so sicher(er) fühlen, dass ihre Kinder nicht damit überfordert werden, sich z. B. sprachlich zu beteiligen oder selbst(ständig) essen zu müssen. Zur Partizipation gehört es ebenfalls, Kinder nach ihren Möglichkeiten und Bedarfen bei der Beteiligung zu unterstützen. Sie können hierbei Unterstützung in ihrer Entscheidungsfindung, Verantwortungsübernahme und im Handeln erhalten.

Es lohnt sich in jedem Fall, die Perspektive des Gegenübers einzunehmen, um dahinterliegende Bedürfnisse zu erkennen und zu einem besseren Verständnis zu finden. Zu den Erziehungsvorstellungen mancher Eltern gehört es beispielsweise, sich eher in der Gemeinschaft einzubringen als eigene Meinungen und Bedürfnisse hervorzuheben. Partizipation im Sinne der elterlichen Perspektive wäre es dann, sich in den Angeboten stärker für die Gemeinschaft zu beteiligen. Das Abwägen von Bedürfnissen, Rechten, Pflichten und Regeln ist ein zentraler Bestandteil von Partizipation⁶. Dadurch kann Beteiligung auch für die Gemeinschaft ein Gewinn sein. Werden verschiedene Aspekte als wichtig erachtet und arbeiten Eltern und Fachkräfte dennoch eng zusammen, können Kinder lernen, auch mit unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen umzugehen und sich auf unterschiedliche Arten zu beteiligen.

¹ Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2021). *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung: Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. <https://doi.org/10.11586/2020078>

² Simon, S., Lochner, B. & Thole, W. (2021). Freundschaften, Symmetrien und Markierungen von Differenz: Aushandlungen und Konflikte in Peer-Beziehungen aus Sicht von Kindern in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 10 (2), 73–79. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000514>

³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2020). 16. *Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter* (Nr. 19/24200). <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-undjugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>

⁴ Übereinkommen über die Rechte des Kindes. (1989). <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>

⁵ Lochner, B., Witton, T. & Kim, M. (2020). Adressat*innen als Stakeholder pädagogischer Organisationen. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt* (S. 323–335). Springer Fachmedien: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27606-5_27

⁶ Kaletsch, C. (2021). Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern – eine kinderrechtsbasierte Perspektive. In P. Rother, T. Betz, S. Flegler & A. Gemeinhardt (Hrsg.), *Wo bitte geht's „zur Augenhöhe“? Wunsch und Wirklichkeit der Beteiligung von Kindern und Eltern in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation des Dialogforums am 21. September 2020* (S. 74–78). https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=22876

Was wünschen sich eigentlich Eltern von der Kita?

Noemi Famula (Oktober 2021)

Inhalt: Auch wenn Eltern und Familien heterogen sind, gibt es übereinstimmende Erwartungen, die sie an die Kita stellen. Damit verbunden sind Vorstellungen der Aufgaben und Ziele dieser, die jedoch unterschiedlich verstanden werden können. Dies hat Konsequenzen für das pädagogische Handeln der Fachkräfte.

Wollen Eltern ihre Kinder nicht in die Kita geben?

Schaut man nach Kriterien, nach denen Eltern einen Kitaplatz (aus-)suchen, zeigt sich in verschiedenen Studien, dass es unterschiedliche Hindernisse gibt, aufgrund derer Kinder nicht den Weg ins frühkindliche Bildungssystem finden. So kann aufgrund vorhandener Betreuungsmöglichkeiten in der Familie eine Fremdbetreuung nicht gewünscht sein, vielleicht haben die Kinder aber auch keinen Kita-Platz erhalten. Zudem ist die Übereinstimmung normativer Orientierungen von Familie und Kita zentral.¹ Viele Eltern wägen dabei ‚soziale‘ Kosten (z. B. Ängste, Schuldgefühle) gegenüber dem Nutzen für ihre Berufstätigkeit und der Förderung des Kindes ab.² Einem weiteren Anteil an Familien ist das frühkindliche Bildungssystem noch gar nicht bekannt bzw. dessen Strukturen und Bildungsverständnis nicht vertraut. Ist das Kind erstmal in einer Einrichtung, werden die positiven Auswirkungen auf das Kind und dessen Bildungsweg aber häufig betont.³

Was ist Eltern besonders wichtig?

Für Eltern kann das ‚Abgeben‘ ihres Kindes in der Kita eine emotional sehr belastende Situation darstellen, vor allem wenn sich Vorstellungen von Erziehung und Bildung unterscheiden bzw. den Familien das System völlig fremd ist. Zudem muss (von Eltern und Kindern) die Aufgabe bewältigt werden, zu (mindestens) einer neuen außerfamiliären Person Vertrauen aufzubauen. Hierfür kann

eine Beständigkeit des Personals entscheidend sein. Vor allem bedeutend sind aus Perspektive der Eltern jedoch zwei Aspekte: Transparenz und eine gute Entwicklung des Kindes (s. Kasten).³

Eltern wünschen sich von der Kita³:

Transparenz, Berechenbarkeit und Verlässlichkeit

Eltern möchten über Abläufe und Strukturen informiert sein und diese, wenn möglich, selbst erleben / sehen.

Wohlbefinden und eine gute Entwicklung ihres Kindes

Zentral ist das Bewusstsein, dass die Wege, wie Transparenz hergestellt wird, sowie das Verständnis, was gute Entwicklung und Wohlbefinden bedeuten, unterschiedlich sein können und daher individuell mit jeder Familie im gegenseitigen Austausch kommuniziert werden müssen.

Die Themen, die den Großteil der Eltern am meisten beschäftigen, sind die Eingewöhnung, das Essen und die Mahlzeiten sowie die Vorbereitung auf die Schule. Die Umsetzung dieser Themen wird allerdings wiederum unterschiedlich von Eltern(-teilen) ausgelegt und verstanden.³

Welche Unterschiede gibt es?

Versucht man Unterschiede im Verständnis von dem, was Kita leisten soll, zusammenzufassen, kann man drei Richtungen erkennen. Steht bei Eltern die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und -entfaltung des Kindes im Vordergrund, ist meist eine unausgesprochene Übereinstimmung mit Qualität aus Kita-Perspektive vorhanden.³ Dies kann z. B. die Bedeutung von freiem Spiel und selbstbestimmtem Lernen betreffen. Ist eher die Entwicklungs- und Leistungsförderung des Kindes zentral, rücken diese Themen in den Hintergrund und es kann in Bezug auf den Ausgleich von Defiziten zu Konkurrenzdenken kommen. Wenn es hauptsächlich um die gute Betreuung und Versorgung geht, kann eine Einmischung in das Familien-

system eher unerwünscht sein und die Sorge bestehen, dass fremde Orientierungen die eigene Vorstellung von Erziehung bedrohen.³ Für Fachkräfte kann der Umgang mit diesen Erwartungen herausfordernd sein, ein besseres Verständnis ist jedoch immer ein erster Schritt.

Welche Rolle spielen familiale Strukturmerkmale?

Neben dem häufig herangezogenen Migrationshintergrund konnten in unterschiedlichen Studien ebenfalls Zusammenhänge zwischen den Wünschen der Eltern und dem sozioökonomischen Status insgesamt oder dem Haushaltseinkommen, dem Bildungsabschluss bzw. der höchsten beruflichen Tätigkeit der Eltern einzeln festgestellt werden.^{1,2} Dies kann mit unterschiedlichen normativen Vorstellungen und Überzeugungen, Sprachkenntnissen sowie einer Unsicherheit gegenüber dem Bildungssystem zusammenhängen. Die Faktoren können jedoch nicht allein bestimmten Gruppen zugeordnet werden, da diese wiederum sehr heterogen sind. Daher sollte nicht von einer Gruppenzugehörigkeit auf ein bestimmtes Verhalten oder Vorstellungen von Bildung und Erziehung geschlossen, sondern aktiv der Austausch mit den Familien gesucht werden.

Was bedeutet das für die Arbeit im Bundesprogramm Kita-Einstieg?

Vertrauen von Eltern zur Kita kann durch gemeinsame Erfahrungsräume entstehen oder über Transparenz und Austausch durch gegenseitiges Interesse hergestellt werden. Zu Herausforderungen kommt es, wenn es keine Grundlage für Interaktion gibt, weil normative Orientierungen von Kita und Eltern sich zu stark unterscheiden. Beim Vertrauensaufbau unterstützen würde es, wenn bereits vor der Eingewöhnung Orientierungen und Vorstellungen beidseitig transparent gemacht werden könnten. Wünschenswert wäre es, wenn dafür mehr zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stünden, z. B. auch für eine Sprach-

Kulturmittlung.³ Kitas können versuchen, diese Unterstützung in Netzwerken zu finden.

Sowohl bei der Vernetzung als auch bei Verständigungsprozessen mit Familien können Kita-Einstiegs-Fachkräfte den Kitas zur Seite stehen. Sie informieren die Eltern frühzeitig darüber, was sie von der Kita erwarten können, und was umgekehrt auch von ihnen erwartet wird. Zudem können sie den Übergang in die Kita begleiten und so Missverständnissen vorbeugen oder diese aufklären. Dabei kann auch vermittelt werden, wie wichtig es ist, den familienkulturellen Hintergrund wahrzunehmen und zu achten. Dies kann Ängsten entgegenwirken, dass sich das Kind von diesem entfremdet.

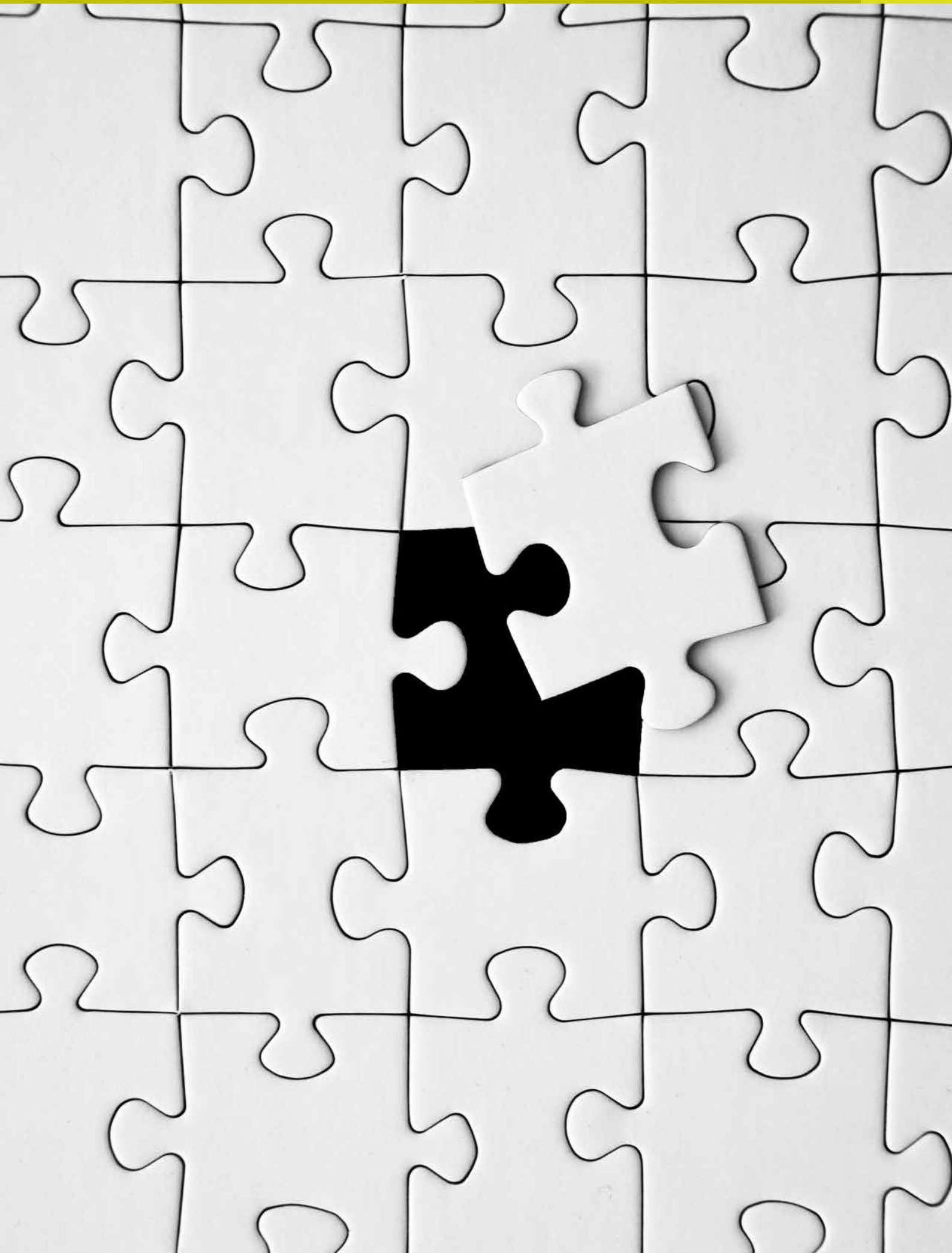
Kita-Fachkräfte können dabei begleitet werden, eine professionelle Haltung zu entwickeln oder zu festigen, die allen Eltern die Partizipation an der Qualität der Kita aus ihrer Perspektive auch dann ermöglicht, wenn ihre Überzeugungen (oder Sprachkenntnisse) nicht mit denen der Kita übereinstimmen. Haben Kita-Teams bereits im Vorfeld einen Einblick in die unterschiedlichen Erwartungen ihrer Elternschaft, respektieren sie diese und lassen sie nebeneinander gelten, dann können sie gezielt Angebote entwickeln und umsetzen, die diese Wünsche berücksichtigen. Solche Angebote sind umso nötiger, je mehr sich Wertvorstellungen unterscheiden. Austausch mit den Eltern und ihre Einbeziehung in die Klärung wichtiger Fragen muss dann über die üblichen Formate hinausgehen und aktiv von den Fachkräften initiiert werden.³ Um dabei zu unterstützen, können Angebote im Bundesprogramm Kita-Einstieg überaus hilfreich sein.

¹ Lokhande, M. (2013). *Hürdenlauf zur Kita. Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Kindertagesbetreuung schicken*. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).

² Burghardt, L. & Kluczniok, K. (2016). Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs – Eine Analyse zu Zusammenhängen mit kindbezogenen und familialen Strukturmerkmalen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (3), 339–354. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.7>

³ Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2020). *KiTa-Qualität aus der Perspektive von Eltern*. <https://doi.org/10.11586/2020061>

5. Familien stärken



Was bedeutet die zunehmende Heterogenität von Familien für die pädagogische Praxis?

Andrea Steinke (Juli 2018)

Inhalt: *Im folgenden Text geht es um die zunehmende Vielfalt an Familienformen in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und die Bedeutung dieser Veränderungen für die Praxis.*

Familienleitbilder

Eine besondere Herausforderung für frühpädagogische Fachkräfte besteht darin, neben der individuellen Perspektive auf das Kind auch eine Sensibilität für vielfältige Familienformen zu entwickeln und die eigenen Vorstellungen und Vorurteile zu reflektieren.

Innerhalb des pädagogischen Alltages bedeutet das mit Blick auf die Heterogenität von Familien, die unterschiedlichen Formen bewusst in den Blick zu nehmen und nicht nur mit den eigenen Bildern von Familien zu arbeiten.

Laut einer Studie über „Familienleitbilder“ von 2012 lässt sich ein Leitbild davon, was eine Familie ausmacht, nicht auf eine allgemein gültige Formel bringen. Die Konstellation Mutter, Vater, Kind wird übereinstimmend als Familie wahrgenommen. Die Wahrnehmung, was eine Familie ist, hängt insbesondere davon ab, in welcher Lebensform eine Person selbst lebt. Menschen, die in einer klassischen Kernfamilie lebten, zeigten sich dabei weniger offen als Menschen, die in nichtkonventionellen Lebensformen lebten.¹

Eine lebenswelt- und lebenslagenbezogene Differenzierung von Familienformen ist von zentraler Bedeutung dafür, ein Verständnis für den aktuellen Lebensentwurf einer jeden Familie zu entwickeln und diesen z. B. organisatorisch beim Vereinbaren von Gesprächsterminen und Hausbesuchen mitzudenken. Wenn sich Fachkräfte zunehmend der

Vielfalt an Familienformen bewusst werden, können sie die unterschiedlichen Bedürfnisse von Eltern und Kindern anders aufnehmen und sie berücksichtigen.²

Familien im Wandel

Neben den traditionellen Kernfamilien können noch die Ein-Eltern-Familien, die Stief- oder Patchworkfamilien, sowie andere familienähnliche Lebensgemeinschaften und Partnerschaften unterschieden werden. Lebensumstände und Anforderungen an Beziehungen und Elternschaft haben sich stark verändert. Das Partnerschaftsverhältnis von Frauen und Männern und die daraus resultierenden Rollenmodelle unterliegen dem gesellschaftlichen und kulturabhängigen Wandel. Familien tragende Netze müssen sich kontinuierlich auf das Tempo des ökonomischen, kulturellen und sozialen Wandels einstellen.³

Auch Familien mit Migrations- und/ oder Fluchtintergrund bringen eine sehr große Heterogenität hinsichtlich grundlegender Werte mit. Wenn zum Beispiel Familien in Mehr-Generationen-Verbänden in häuslichen Gemeinschaften sozialisiert worden sind, steht das Wohl der Gemeinschaft über dem Wohl des Einzelnen. Es ist aber nicht davon auszugehen, dass Familien aus denselben Herkunftsländern gleiche Werte haben. So können Familien mit vielen finanziellen und Bildungsressourcen sich eher an einem „westlichen“ Familienbild orientieren.⁴

Es herrscht also eine sehr große Unterschiedlichkeit hinsichtlich grundlegender Werte in allen Familien, egal welcher Herkunft und es braucht Fachkräfte, die jedes System einzeln in den Blick nehmen. Die Familien leben jeweils mit ihren eigenen

Regeln, Traditionen, Kommunikationsmustern und Wertvorstellungen. Die Unterscheidungsmerkmale, wie z. B. die Wohnsituation, die soziale Lage, die Sprache oder auch die Glaubensrichtungen sollten von Fachkräften mit einer wertschätzenden Haltung berücksichtigt werden.

Förderliche Haltung gegenüber Familien:

- **Neugierde** gegenüber Familien, Werten, Ritualen, Erziehungszielen etc.
- **Bereitschaft** für einen Prozess des Kennenlernens
- **Offenheit** gegenüber unterschiedlichen Werten
- **Eltern als Experten** für ihre Familie und die eigenen Werte sehen
- **Wertschätzung/ Vertrauen** als wichtigste Grundlage der Zusammenarbeit
- **Kontinuität** im Dialog mit den Familien und bei der eigenen Selbstreflexion

Gramelt fasst wesentliche Unterscheidungsmerkmale und Faktoren als „Familienkultur“ zusammen. Diese sei identitätsstiftend für ein Kind und es definiere sich entscheidend über diese Bezüge. Kinder bemerken schnell, was an ihnen und ihrer Familie erwünscht und was nicht erwünscht sei und beziehen das in ihr persönliches Selbstbild ein.⁵

Kita als identitätsstiftender Ort

In der Praxis bedeutet das, die Kita zu einem Ort werden zu lassen, in dem alle Kinder ihre Familie als anerkannt wahrnehmen und damit die Zugehörigkeit zu dieser Bezugsgruppe als positiv in ihr Selbstbild einbauen können. Die pädagogischen Fachkräfte können verschiedene Ideen entwickeln, um Familienkulturen sichtbar zu machen.

Im Projekt Kinderwelten wurde zum Beispiel die Raumgestaltung als wesentlich erachtet und die sogenannten „Familienwände“ ins Leben gerufen. An diesen Wänden können die Kinder sich selbst und ihre Familie bzw. Aspekte ihres Familienlebens darstellen. Das unterstützt nachhaltig das positive Selbstbild eines jeden Kindes. Dabei ist entscheidend, dass die Fachkräfte dafür sorgen, dass die verschiedenen Familien im persönlichen Kontakt respektvoll wahrgenommen werden.⁵

Konzeptentwicklung

Basis für eine wertschätzende Haltung gegenüber der Heterogenität von Familien ist die ständige Reflexion der eigenen Wertvorstellungen. Familienarbeit in seiner ganzheitlichen Form verlangt parallele Veränderungen in den Einrichtungen insgesamt. Es sollte ein gemeinsames, von der Leitung und dem Team getragenes Konzept entwickelt werden. Wenn an dessen Entwicklung und Umsetzung alle wichtigen Akteure, insbesondere auch die Eltern, beteiligt werden, ist eine nachhaltige Öffnung möglich. Ein solcher Ansatz braucht (Zeit-)Ressourcen – zum Beispiel für Fortbildung, Supervision oder den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen. Dabei geht es um längerfristige Veränderungsprozesse in kleinen Schritten.⁶

¹ Schneider, N. F., Diabate, S. & Ruckdeschel, K. (Hrsg.). (2015). *Familienleitbilder in DE: Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben*. Berlin: Babara Budrich.

² Albers, T. & Ritter, E. (2015). *Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in der Kita*. München: Ernst Reinhardt.

³ Albers, T. (2012). *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kita*. München: Ernst Reinhardt.

⁴ Hendrich, A. (2016). *Kinder mit Migrations- und Fluchterfahrung in der Kita*. München: Ernst Reinhardt.

⁵ Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

⁶ Wesseln-Borgelt, G. (2013). *Zusammenarbeit mit Eltern*. In H. Keller (Hrsg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita* (S. 123-133). Freiburg: Herder.

Wie können pädagogische Fachkräfte in der Beziehung zu belasteten Familien mit ambivalenten Gefühlen umgehen?

Andrea Steinke (Juli 2019)

Inhalt: Eine besondere Herausforderung in der Zusammenarbeit mit belasteten Familien ist, Beziehungen so zu gestalten, dass positive Veränderungen nachhaltig und kontinuierlich möglich sind. Über ein erstes „In-Kontakt-Kommen“ hinaus geht es auch darum, Zugänge und Beziehungen zu erhalten und zu gestalten.

Zugänge finden

Im Bundesprogramm „Kita-Einstieg“ begegnen Fachkräfte sehr unterschiedlichen Familien. Einige sind offen, dankbar und kooperativ, andere haben große Zweifel und sind eher in einer Abwehrhaltung. Zugänge zu Familien zu finden, zu erhalten und zu gestalten ist eine der größten Herausforderungen in diesem Bundesprogramm und birgt Stolpersteine.

Wenn Pädagoginnen und Pädagogen Familien mit besonderen Schwierigkeiten begegnen, kann das aufgrund der unterschiedlichen Problemlagen große Sorgen und Ängste bei ihnen auslösen. Häufig geht es um die schwierige Gestaltung von Beziehungen zu Menschen, die widerstreitende Gefühle und vielfältige Erwartungen gegenüber den Fachkräften haben. Wenn Eltern zum Beispiel einerseits offensichtlich Unterstützung wollen und brauchen, diese andererseits aber nicht zulassen und große Ängste vor Veränderungen haben.¹ Nicht alle pädagogischen Fachkräfte können alle Eltern immer erreichen. Sie können nur schauen, wie einladend sie sind und sein wollen. Selbst bei ausreichendem Bemühen sind persönliche Entscheidungen jeder einzelnen Familie zu akzeptieren, inwieweit sie sich auf die niedrigschwelligen Angebote und die Fachkräfte einlassen.²

Die innere Haltung der Fachkräfte, mit der Familien in den individuellen Lebenssituationen begegnet wird, ist hierbei ganz entscheidend. Wenn Druck, Ärger oder Stress bei Fachkräften überwiegen, dann werden Beziehungen nicht so gestaltet, dass Familien nachhaltig ausreichend Vertrauen entwickeln können.¹

Gelingende Erstkontakte haben für Eltern oft den Charakter von Schlüsselerlebnissen.² Dabei geht es grundlegend um ein wertschätzendes Klima der Zuwendung. Es geht um eine innere Einstellung, die mit Begriffen von Verbindlichkeit, Respekt und viel Fingerspitzengefühl beschrieben werden kann.¹

Zugänge erhalten: Umgang mit Ambivalenzen

In der Praxis passiert es häufig, dass Eltern bei offenen und/ oder verdeckten Konflikten den Kontakt vermeiden, Termine ausfallen lassen, sich nicht an Vereinbartes halten, häufig Missverständnisse vorkommen – sich aber im Alltag zum Teil trotzdem anpassen. Fachkräfte sind dann oft zwischen Nähe- und Distanzgefühlen hin- und hergerissen.

Häufig scheuen Pädagoginnen und Pädagogen Konflikte und reagieren primär auf die von den Eltern angebotene „Opferrolle“. Hilfe besteht dann ausschließlich aus Nähe. Die Ziele von Hilfe sind in diesem Sinne dann harmonische Beziehungen, verstehen, freundlich bleiben, alles geben und begleiten. Streit gehört nicht dazu. Dieses „Verstrickungsrisiko“ ist umso größer, je mehr die Fachkräfte mit den Eltern zu tun haben und je mehr sie sich Sorgen um das betroffene Kind machen.¹

Klassische mitfühlende Nähe-Helferinnen und Helfer

- zeigen einen hohen Einsatz,
- vergeben Termine, auch wenn sie eigentlich keine Zeit haben – machen es irgendwie möglich,
- reden viel,
- verbringen viel Zeit mit den Eltern,
- und tun Dinge, die sie eigentlich nicht tun wollen.¹

Die Balance zwischen Nähe und Distanz zu wahren geht nur mit Hilfe von regelmäßiger Selbstreflexion, die gemeinsam im Team oder mit einzelnen vertrauten Kolleginnen oder Kollegen stattfinden kann:

-Entwickeln Sie gemeinsam Leitbilder und Grundüberzeugungen.

-Informieren Sie sich und bilden Sie sich fort.

-Gestatten Sie sich Fehlerreflexionen.

-Sorgen Sie für kooperatives Fallverstehen.

-Tragen Sie Sorge für sich selbst.

-Lernen Sie Ihre eigenen Grenzen immer wieder neu kennen.¹

Wenn Fachkräfte klassische Distanzgefühle entwickeln, wie z. B. Wut und Ärger, dann aktiviert das häufig die Furcht vor Ablehnung der Familien bzw. der Kinder. Die Ängste, die „neuen“ Familien zu verlieren und die Sorge um die Kinder überwiegen jedoch. Distanzgefühle werden dann häufig als „unprofessionell“ angesehen und es besteht wenig Wissen darüber, wie Ärger, Wut und Hilflosigkeit in den pädagogischen Kontext einzuführen sind. Die Fachkräfte spalten dann automatisch die Distanzgefühle ab, was sie selbst dennoch belastet und die Konflikte mit den Eltern zudem eher verschärft als sie zu lösen.

Der Umgang mit dem Spannungsfeld Nähe und Distanz, der Spagat zwischen Mitfühlen und Verstehen einerseits und Konfrontation und Grenzsetzung andererseits ist eine der größten Herausfor-

derungen beim Erhalten und Gestalten von Beziehungen zu Familien.

„So können Beziehungen gelingen:

- Empathisch sein und konfrontieren.
- Mitgefühl haben und an Verantwortung erinnern.
- Verstehen, was passiert ist und wie es dazu kommt, (...) den Konflikt wagen.
- Helfen und entlasten und NEIN sagen, wenn etwas nicht in Ordnung ist.“¹

Das ist eine Möglichkeit der Beziehungsgestaltung und kann unterstützen, die sich entwickelnden Beziehungen zu erhalten. Von der Illusion, dass Fachkräfte zu einer positiven Veränderung beitragen und sie helfen können, ohne den Konflikt zu wagen, sollte Abschied genommen werden. Mitfühlende Konfrontation oder mitfühlende Ernsthaftigkeit beschreiben einen Teil dieser Haltung.

Zugänge gestalten: Kontakt im Konflikt

Für eine nachhaltige Beziehung zu den Familien ist es u. a. wichtig, die eigenen Aufträge, wie z. B. den Einstieg des Kindes in die frühkindliche Bildung offen und transparent zu kommunizieren und gleichzeitig die Aufträge, Wünsche und Bedürfnisse der Familien zu erfragen. Dabei ist entscheidend, dass die Fachkräfte Konflikte zulassen, ihre Grenzen deutlich machen und nur die Verantwortung übernehmen, die ihnen zusteht und nicht darüber hinaus. Hilfreich könnte dann zum Beispiel sein, gemeinsame Wahrheiten und Ansätze mit den Eltern zu finden und externe Helferinnen und Helfer zu involvieren, um kontinuierlich Respekt und Vertrauen zu den Eltern aufzubauen. Dabei darf der Fokus auf die eigenen Emotionen der Fachkräfte nicht aus dem Blick geraten.

¹ Slüter, R. (2019). *Belastete Elternschaft – Zugänge zu Familien finden, erhalten und gestalten*. Manuskript zum Vortrag auf der GAIMH Fachtagung am 01.03.2019 in Hamburg, Zitat S. 9. <http://kinderschutzbund-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/03/Vortrag-Ralf-Slüter-GAIMH-Fachtag-2019.pdf>

² Schlösser, E. (2017). *Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell*. Aachen: Ökotopia

Was bedeutet armutssensibles Handeln und welche Chancen können sich dadurch eröffnen?

Peter Keßel (Januar 2020)

Inhalt: Auch in einem verhältnismäßig reichen Land wie Deutschland existiert Armut und hat Folgen für die betroffenen Familien. Eine gewisse Sensibilität für benachteiligte Lebenslagen und einfache Unterstützungsangebote können den Familien bereits eine Hilfe sein sowie Beteiligung und Bildungschancen ermöglichen, die sonst häufig nicht erreichbar sind.

Wohl niemand in Deutschland ist nach gängigen Definitionen von absoluter Armut betroffen, dennoch gibt es in unserem Land große Unterschiede bezüglich der sozio-ökonomischen Möglichkeiten. Es geht also um relative Armut, die nicht nur für einen ökonomischen Mangel steht, sondern auch eine Einschränkung von Lebensbedingungen, Teilhabe und Lebenschancen bedeutet. Sie ist Ausdruck sozialer Ungleichheit, die in der Regel nicht selbst verschuldet ist¹ und trotz Erwerbstätigkeit gegeben sein kann.

Auswirkungen von Armut auf Kinder

Die meisten betroffenen Eltern versuchen trotz materieller Knappheit gerade bei den Kindern Einschränkungen zu vermeiden und die finanzielle Notlage vor allem jüngeren Kindern gegenüber nicht zu thematisieren. Dennoch kommt es häufig zu Abstrichen bei der Ernährung, Bekleidung oder der Körperpflege. Armut ist zudem oft mit einer schlechten Wohnsituation mit wenigen Rückzugsorten verbunden, was negative Folgen für das Familienklima haben kann.² Betroffene Familien nehmen seltener an frühkindlichen Angeboten wie Krabbel- und Spielgruppen teil, sie nutzen deutlich weniger andere kostenpflichtige Bildungs- und Freizeitangebote mit ihren Kindern im Kindergartenalter.³ Kinder in Armutslagen entwickeln vermehrt ein geringeres Selbstwertgefühl, haben

oftmals weniger Vertrauen in die Umwelt, verfügen über geringere Handlungsoptionen zur Lösung von Problemen und neigen in Konfliktsituationen häufiger zu Gewalt oder Rückzugsverhalten.³ Gerade in den ersten Lebensjahren wird deutlich seltener das Angebot einer Kindertageseinrichtung wahrgenommen, was wiederum auf den weiteren Bildungsverlauf negativen Einfluss haben kann.³

Dennoch muss immer beachtet werden, Familien in Armutslagen als eine sehr heterogene Gruppe zu verstehen. Viele dieser Familien sind von mehr als einem Belastungsfaktor betroffen⁴, reagieren mit sozialem Rückzug und sind kaum motiviert zur aktiven Freizeitgestaltung⁵. Es gibt aber auch viele betroffene Familien, die sehr konstruktiv mit der Problematik umgehen: sie entwickeln ein gutes persönliches Hilfsnetzwerk, nutzen gezielt die kostenlosen Angebote für Familien⁶ und gestalten das Familienleben sehr erfolgreich als einen Ort zum Wohlergehen der Kinder.³

Chancen armutssensiblen Handelns

Allein durch pädagogische Angebote können soziale Ungleichheiten nicht abgebaut werden.¹ Um Kindern in Armutslagen aber eine bestmögliche Bildungsbeteiligung zu ermöglichen und damit ihre Lebenschancen zu erhöhen, ist Armutssensibilität ein pädagogischer Anspruch. Dieser wird als „Feinfühligkeit und Empfindlichkeit gegenüber armutsbetroffenen Menschen – ihrer Lebenslage, ihren Bedürfnissen und Bedarfen, ihren Ressourcen und Bewältigungsstrategien, ihren Rechten“⁶ beschrieben.

Beim Kontakt von pädagogischen Fachkräften mit betroffenen Eltern ist zu bedenken, dass diese oft Ängste haben, da jeder Schritt aus dem privaten

Raum heraus ihre prekäre Lage öffentlich machen kann und sie Stigmatisierungen und Vorbehalte befürchten.⁶ Durch ein aktives, wertschätzendes und feinfühliges Zugehen auf diese Eltern können Ängste und Unsicherheiten genommen werden. Aktive Nachfragen zu Ämter- und Behördenangelegenheiten und gezielte Initiierung von attraktiven, kostenneutralen Begegnungsmöglichkeiten mit anderen Familien (z. B. Elterntreff, gemeinsames Frühstück oder Grillnachmittag) können als Hilfe angenommen werden.⁶ Wünschenswert ist es auch, den Eltern Möglichkeiten zu bieten, eigene Ressourcen einzubringen: durch muttersprachliches Vorlesen, durch Unterstützung beim Kochen und Backen mit Kindern oder durch das Einbringen handwerklicher Fähigkeiten.⁶

Was benötigen Fachkräfte für armutssensibles Handeln? ⁴

- Selbstreflexive Professionalität** – das Nachdenken über die eigene Haltung
- Vorurteilsbewusstheit** – sich seiner eigenen Schubladen bewusst werden und Zuschreibungen hinterfragen
- Fähigkeit Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsmechanismen erkennen und vermeiden zu können** – Ausgrenzung durch Klischees und Barrieren zur Teilhabe identifizieren
- Ressourcenorientierung und Empathiefähigkeit** – wertschätzender Umgang und Hineinversetzen in andere
- Grundlagenwissen über Armutsursachen, -symptome und -folgen**

Problematisch können regelmäßige Zusatzkosten oder auch materielle Forderungen im Sinne einer „Mitbringliste“ sein, da es die Möglichkeiten der Familie übersteigen kann. Nicht selten haben betroffene Familien auch Hemmungen, offensiv um Unterstützung zu bitten und ihre Lebenslage so für Außenstehende sichtbar zu machen. Daher ist es sinnvoll, in Einrichtungen beispielsweise eine Ecke mit gebrauchter, gut erhaltener Kinderkleidung und/oder intakten Spielzeugen einzurichten. Ebenso können Spiele und Kinderbücher zur kostenlo-

sen Ausleihe (z. B. als Sprach- oder Spielerucksack) angeboten werden.

Armutssensibel in der Arbeit mit Kindern

In Gesprächsrunden mit Kindern sollten Themen vermieden werden, die sozio-ökonomische Unterschiede offenlegen könnten. Beispielsweise ist die Frage „Worüber hast Du Dich am Wochenende besonders gefreut?“ geeigneter als die Frage „Was hast Du am Wochenende gemacht?“ – denn auch wenn nichts unternommen wurde, können schöne Momente erlebt worden sein. Gesprächsthemen wie Urlaube und Kindergeburtstagsfeiern sollten auf ähnliche Weise entschärft werden und Kinder vor der Verlegenheit bewahren, sich Geschichten auszudenken zu müssen.

Ungewöhnliche Verhaltensweisen sollten wertschätzend hinterfragt werden, z. B. warum ein Kind beim gemeinsamen Frühstück mehr Brote macht, als es essen kann oder viele Obststücke an sich nimmt, und diese dann in der Garderobe in der Tasche verschwinden lässt⁴. Möglicherweise möchte es andere Familienmitglieder einfach mitversorgen. In diesen Fällen sollte gemeinsam nach angemessenen Lösungen gesucht werden. Immer wieder müssen Situationen differenziert und lösungsorientiert betrachtet werden, um allen Kindern die Teilhabe an Bildung von Beginn an zu ermöglichen.

¹ Simon, S. et al. (2019). Wie(so) über Armut sprechen? Zur Notwendigkeit einer armutsbewussten Praxis in Kindertagesstätten. *frühe Kindheit*, 22 (3), 36-41.

² Laubstein, C. et al. (2016). *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

³ Müller, N. (2017). Stellungnahme der Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission) des Deutschen Bundestages zum Thema „Kinderarmut“ [Kommissionsdrucksache 18. Wahlperiode 18/18]. https://www.bundestag.de/resource/blob/497498/c66c37d42ba37444019e0db142d6877f/stellungnahme_kinderarmut-data.pdf

⁴ Urban, S. & Frohn, H. (2018). Armutssensibles Handeln von pädagogischen Fachkräften. *KiTa Aktuell ND*, (2), 28-31.

⁵ Laubstein, C. (2014). *Expertise zu „Lebenslagen und Potentialen armer Familien in Berlin“*. Frankfurt / M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

⁶ Holz, G. (2016). Armut und Armutsprävention in Kindertageseinrichtungen. *unsere Jugend*, 68 (2), 57-67. Zitat S. 60.

Was sollte im Umgang mit Eltern mit psychischen Erkrankungen und ihren Kindern beachtet werden?

Peter Keßel (Juli 2019)

Inhalt: *Kinder mit einem psychisch erkrankten Elternteil sind keine Seltenheit. Auch wenn die psychische Erkrankung eines Elternteils nicht immer fachliche Hilfe für die betroffenen Kinder notwendig macht, kann sie ein Entwicklungsrisiko für die Kinder darstellen. Um betroffene Kindern bestmöglich zu unterstützen und ihnen Bildungsbeteiligung zu ermöglichen, sollten bei der Zusammenarbeit mit den Familien einige Besonderheiten berücksichtigt werden.*

Viele betroffene Kinder

Studien gehen davon aus, dass in Deutschland ca. 30 % der Erwachsenen im Laufe eines Jahres von einer psychischen Erkrankung betroffen sind.¹ Knapp ein Drittel dieser Menschen, die deshalb in einer Klinik behandelt werden, sind auch Eltern minderjähriger Kinder.¹ Starke Hinweise auf Angststörungen und Depressionen, die als häufigste psychische Erkrankungen im Erwachsenenalter gelten, zeigen sich einer weiteren Studie zufolge bei 4,4 % der Eltern mit Kindern bis zu drei Jahren, schwächere Hinweise bei 15,7%.²

Bei der Behandlung der Eltern ist es wichtig, auch eine mögliche Belastung der betroffenen Kinder in den Blick zu nehmen. Gerade bei Kleinkindern zeigen sich mögliche Auswirkungen einer belastenden familiären Situation meist in internalisierenden Störungen (wie Rückzugsverhalten, unsicherer Bindung, geringer Explorationsaktivität und verzögerter Sprachentwicklung), die von außen zunächst kaum bemerkt werden – sie sind also eher „unauffällig auffällig“.³

Mögliche Belastungen der betroffenen Familien

Eine psychische Erkrankung führt nicht automatisch zu hohen Belastungen für die Familie.

Dennoch betrifft eine psychische Erkrankung immer die gesamte Familie.³ In Akutkrisen fühlen sich erkrankte Elternteile oft von Erziehungsaufgaben überfordert und haben Selbstzweifel.⁴ Je nach Art der Erkrankung können dann die Eltern-Kind-Interaktionen hinsichtlich Empathiefähigkeit, Feinfühligkeit und emotionaler Verfügbarkeit des Elternteils eingeschränkt sein. Zusätzlich haben betroffene Elternteile häufig große Angst, das Sorgerecht für ihre Kinder zu verlieren.¹ Denn trotz Belastungen durch die eigene Elternschaft bietet gerade diese Aufgabe oft einen inneren Halt, und die Kinder werden als Kraftquelle erlebt.⁵ Gesunde Elternteile sind häufig unsicher im Umgang mit der psychischen Erkrankung des anderen Elternteils und in Akutkrisen oftmals stark überfordert.⁴ Schuldgefühle und Scham können zusätzlich belasten und zu einer Tabuisierung der Krankheit mit regelrechten „Schweigegeboten“ führen. Diese Umstände können zu einer sozialen Isolierung der Familie und der betroffenen Kinder führen.¹

Verhaltensweisen eines psychisch erkrankten Elternteils können für die betroffenen Kinder manchmal schwer verständlich und verunsichernd sein. Auch kann es dazu kommen, dass betroffene Kinder sich verantwortlich für diese elterlichen Verhaltensweisen fühlen und Schuldgefühle entwickeln.⁴ Insbesondere bei älteren Geschwisterkindern kann es in Folge einer Verantwortungsübernahme zu einer Umkehrung der Eltern-Kind-Rolle (Parentifizierung) kommen.¹ Durch die möglicherweise notwendige Versorgung des erkrankten Elternteils durch den anderen Elternteil oder andere Bezugspersonen der Familie kann zudem Zeit für die Kinder und ihre Bedürfnisse

fehlen.⁴ Durch stationäre Aufenthalte kann es auch zu längeren Trennungen vom Elternteil kommen.³ Der Umgang mit der besonderen Situation der Familie wird für das Kind meistens durch Unkenntnis erschwert: die meisten Kinder im Kindergartenalter sind nicht über die Erkrankung des Elternteils informiert.³

Ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern kann Gespräche ermöglichen, um

- die Eltern für die Situation und Belastungen des Kindes zu sensibilisieren,
- die Bereitschaft der Eltern zu steigern, sich anzuvertrauen und Unterstützung für sich und ihr Kind zuzulassen,
- besser einschätzen zu können, welche Unterstützungssysteme und Schutzfaktoren dem Kind zur Verfügung stehen und ob das Kindeswohl gefährdet ist.⁷

Mit betroffenen Familien im Kontakt

Die Auswirkungen auf den Alltag unterscheiden sich je nach Art und Intensität der psychischen Erkrankung und nach Familie sehr stark. Viele betroffene Familien haben sich ein gut funktionierendes Helfersystem organisiert, das vor allem auch die Kinder in Krisenzeiten auffängt. Gleichwohl können Belastungen und auch Gefährdungen für betroffene Kinder entstehen.⁶ Da sich der Kontakt zum erkrankten Elternteil für pädagogische Fachkräfte meistens auf Zeiten beschränkt, in denen es ihnen gerade gut geht, fällt eine Erkrankung häufig nicht auf. Deshalb ist es oft auch nicht erkennbar, dass ein Kind betroffen ist.⁶ Eltern bei einer entsprechenden Vermutung oder bei Hinweisen auf die Problematik anzusprechen, erfordert ein hohes Maß an Sensibilität u. a. für Stigmatisierungserfahrungen.⁵

Unterstützung für betroffene Kinder

Gerade bei jüngeren Kindern ist die Gewinnung der Eltern zur Unterstützung der Kinder der wichtigste

Schritt.⁶ Im Kind selbst als auch im Umfeld des Kindes können Schutzfaktoren helfen, es zu stärken und gegenüber den Belastungen resilient werden zu lassen. Zu persönlichen Schutzfaktoren zählen beispielsweise Selbstwirksamkeitserfahrungen und ein positives Selbstkonzept, zu den sozialen Faktoren z. B. sozial-emotionale Unterstützung durch außerfamiliäre Erwachsene und Freundschaftsbeziehungen mit Gleichaltrigen, die auch außerhalb der Familie gefördert werden sollten. Spezifische Faktoren für Kinder psychisch erkrankter Eltern liegen im Krankheitswissen und – verstehen der Kinder und im offenen und aktiven Umgang mit der Krankheit in der Familie.¹ Die Aufklärung der Kinder über die Erkrankung muss dabei aber kindgerecht, situationsadäquat, behutsam, lösungsorientiert und differenzierend sein.³ Insgesamt muss darauf geachtet werden, Loyalitätskonflikte für das Kind zu vermeiden, beispielsweise wenn die Eltern dem Kind etwas verboten haben, was in der Kita aber vom Kind eingefordert wird (z. B. Zähneputzen).⁶

Ergänzend können auch Patenschaftsangebote für betroffene Kinder Verlässlichkeit gewährleisten und v. a. in Zeiten der elterlichen Abwesenheit ein erster Anlaufpunkt sein.⁷

¹ Lenz, A. & Brockmann, E. (2013). *Kinder psychisch kranker Eltern stärken. Informationen für Eltern, Erzieher und Lehrer*. Göttingen: Hogrefe.

² Eickhorst, A., Fullerton, B. & Schreier, A. (2017). *Psychische Belastungen bei Eltern mit Kleinkindern*. Faktenblatt 5 zur Prävalenz- und Versorgungsforschung der Bundesinitiative Frühe Hilfen. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH).

³ Pretis, M. & Dimova, A. (2016). *Frühförderung mit Kindern psychisch kranker Eltern*. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

⁴ Schone, R. & Wagenblass, S. (2006). *Wenn Eltern psychisch krank sind ... Kindliche Lebenswelten und institutionelle Handlungsmuster*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa.

⁵ Lenz, A. (2017). Eltern mit psychischen Erkrankungen in den Frühen Hilfen. Materialien zu Frühen Hilfen 9. Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH).

⁶ Beeck, K. (2015). *'Mutti sagt, die Zahnpasta ist vergiftet.'* Wie ErzieherInnen Kinder mit psychisch kranken Eltern unterstützen können. Überarb. Aufl. Werder: Netz und Boden.

⁷ Beeck, K. (2014). Verlässlichkeit für Kinder – Das Patenschaftsangebot für Kinder psychisch erkrankter Eltern von AMSOC e. V. In M. Kölch, U. Ziegenhain & J. M. Fegert (Hrsg.), *Kinder psychisch kranker Eltern* (S. 178-201). Weinheim: Beltz Juventa.

Analphabetismus in Deutschland. Was können pädagogische Fachkräfte beachten?

Andrea Steinke (Mai 2018)

Inhalt: Der folgende Text gibt einen Überblick über die Formen von Analphabetismus und versucht pädagogische Fachkräfte für einen bewussten Umgang mit diesem Thema zu sensibilisieren. Analphabetismus ist ein noch häufig tabuisiertes und wenig bekanntes Phänomen.

Analphabetismus

Der Begriff Analphabetismus wird vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. wie folgt differenziert:

- **Totaler Analphabetismus:** Menschen, die weder schreiben noch lesen können und auch beides nie gelernt haben.
- **Sekundärer Analphabetismus:** Menschen, die die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben wieder verlernt haben.
- **Funktionaler Analphabetismus:** Menschen, die Schrift im Alltag nicht so gebrauchen können wie es im sozialen Kontext als selbstverständlich angesehen wird. Sie können zwar Buchstaben erkennen und sind durchaus in der Lage, Namen oder einzelne Wörter zu lesen und/ oder zu schreiben. Sie können aber den Sinn eines längeren Textes entweder gar nicht verstehen oder nicht schnell und mühelos genug, um praktischen Nutzen davon zu haben.¹

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Rund 7,5 Millionen Menschen in Deutschland sind von funktionalem Analphabetismus betroffen. Das sind etwa 14% der erwerbsfähigen Deutschen. Zwei Millionen können keine vollständigen Sätze

und 300.000 Menschen keine einzelnen Wörter lesen.²

Angst vor Enttarnung

Menschen mit funktionalem Analphabetismus können ausgefeilte Strategien und Methoden entwickeln, um ihre fehlenden Lese- und Schreibkenntnisse auszugleichen. So lernen sie z. B. sehr viel auswendig oder kooperieren eng mit „Eingeweihten“, um sich auf unumgängliche Situationen vorzubereiten. Wenn Betroffene sich engsten Freundinnen/ Freunden oder Angehörigen anvertrauen und sehr viel Hilfe erhalten, ist das vorübergehend eine gute Bewältigungsstrategie, die jedoch langfristig weitere Ängste und Abhängigkeiten verursacht. Der psychische Druck, der über die Angst vor Stigmatisierung entsteht und der Versuch anonym zu bleiben, bringt viele Menschen mit Analphabetismus in eine gesellschaftliche Isolation.³ Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet das u. a., das Tabuthema „Analphabetismus“ der Eltern als schambesetzte Zugangshürde für eine Anmeldung ihres Kindes in Kindertagespflege und Kita mit im Blick zu haben.

Um Misserfolge und Enttarnung zu vermeiden, nutzen Menschen mit Analphabetismus verschiedene Strategien:

1. **Vermeidung** von Situationen, in den schriftsprachliches Handeln unausweichlich erscheint.
2. **Täuschung**, wie z. B. Brille vergessen, Arm gebrochen, Finger verstaucht etc.
3. **Delegation** wie z. B.: „Mach Du das mal bitte.“, „Das soll lieber jemand anderes erledigen.“

Ursachen von Analphabetismus weltweit

Die Ursachen der verschiedenen Formen von Analphabetismus sind sehr komplex. Häufig spielen schwierige Entwicklungen in der Familie und/ oder im sozialen Umfeld eine entscheidende Rolle: Gleichgültigkeit und Unsicherheit der Bezugspersonen bzw. Vernachlässigung und psychische Belastungen in der Kindheit sind Beispiele für besondere Lebensumstände von Menschen mit Analphabetismus.

Weltweit deckt sich die Landkarte des Analphabetismus mit der Landkarte der Armut. Durch den fehlenden Schulunterricht im Herkunftsland ist der Zugang zur Elementarbildung erschwert. Das gilt vor allem für ländliche Regionen. Allerdings ist dieses Thema in den betroffenen Herkunftsländern häufig weniger stigmatisierend. Dabei ist auch der Anforderungsgrad an schriftsprachliche Kenntnisse meist nicht mit den hierzulande üblichen zu vergleichen.³

Eine Befragung von in Deutschland lebenden Menschen mit Fluchthintergrund aus dem Jahr 2016 ergab, dass sich bei etwa neun Prozent der Interviewten besondere schriftsprachliche Einschränkungen abzeichneten, die auf totalen oder funktionalen Analphabetismus hinweisen könnten.⁴

Was können Fachkräfte tun, wenn sie Analphabetismus vermuten?

Für den Alltag in der Kindertagesbetreuung oder der Kita kann das u. a. bedeuten, dass Menschen mit funktionalem Analphabetismus zum Beispiel Anträge nicht selbständig ausfüllen können oder dass Elternbriefe und Einladungen nicht verstanden werden.

Bei Familien mit Migrations- und/ oder Fluchthintergrund, die neu in die Kindertagesbetreuung kommen ist zu bedenken, dass eine eingeschränkte Schreib- und Lesefähigkeit auch mit dem Erwerb einer neuen Sprache in Verbindung stehen kann.

Es kann für Menschen mit Analphabetismus sehr hilfreich sein, wenn sie in einem vertrauensvollen Rahmen, wie z. B. in einem Aufnahme- bzw. Elterngespräch wertschätzend und sensibel auf ihre schulische bzw. berufliche Bildung angesprochen werden.

Wenn Fachkräfte später bei Eltern aufmerksam werden, weil eine Mutter beispielsweise immer wieder über Augenprobleme klagt, die Brille verlegt hat oder recht offensichtlich Elternbriefe nicht versteht, dann können Fachkräfte kontinuierlich weiter versuchen, mit viel Feingefühl auf die Betroffenen zuzugehen. Sie könnten zum Beispiel in einem Entwicklungsgespräch über das Kind auf die Leseaktivitäten innerhalb der Familie zu sprechen kommen. Für viele Betroffene ist einer der wichtigsten Schritte, offen über ihr Problem sprechen zu können, ohne eine stigmatisierende Reaktion von ihrem Gegenüber zu erfahren. Wenn sich dann sogar eine Bereitschaft entwickelt, Hilfe anzunehmen, kann die Fachkraft u. a. bei der Suche nach den passenden Hilfeangeboten in der Region unterstützen. Dabei ist zu beachten, dass z. B. bei Elternteilen mit Fluchthintergrund andere und speziellere Förderungen greifen als bei funktionalen Analphabeten, die schon länger in Deutschland leben. Beratung (auch anonym) wird angeboten vom Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. (www.alphabetisierung.de).

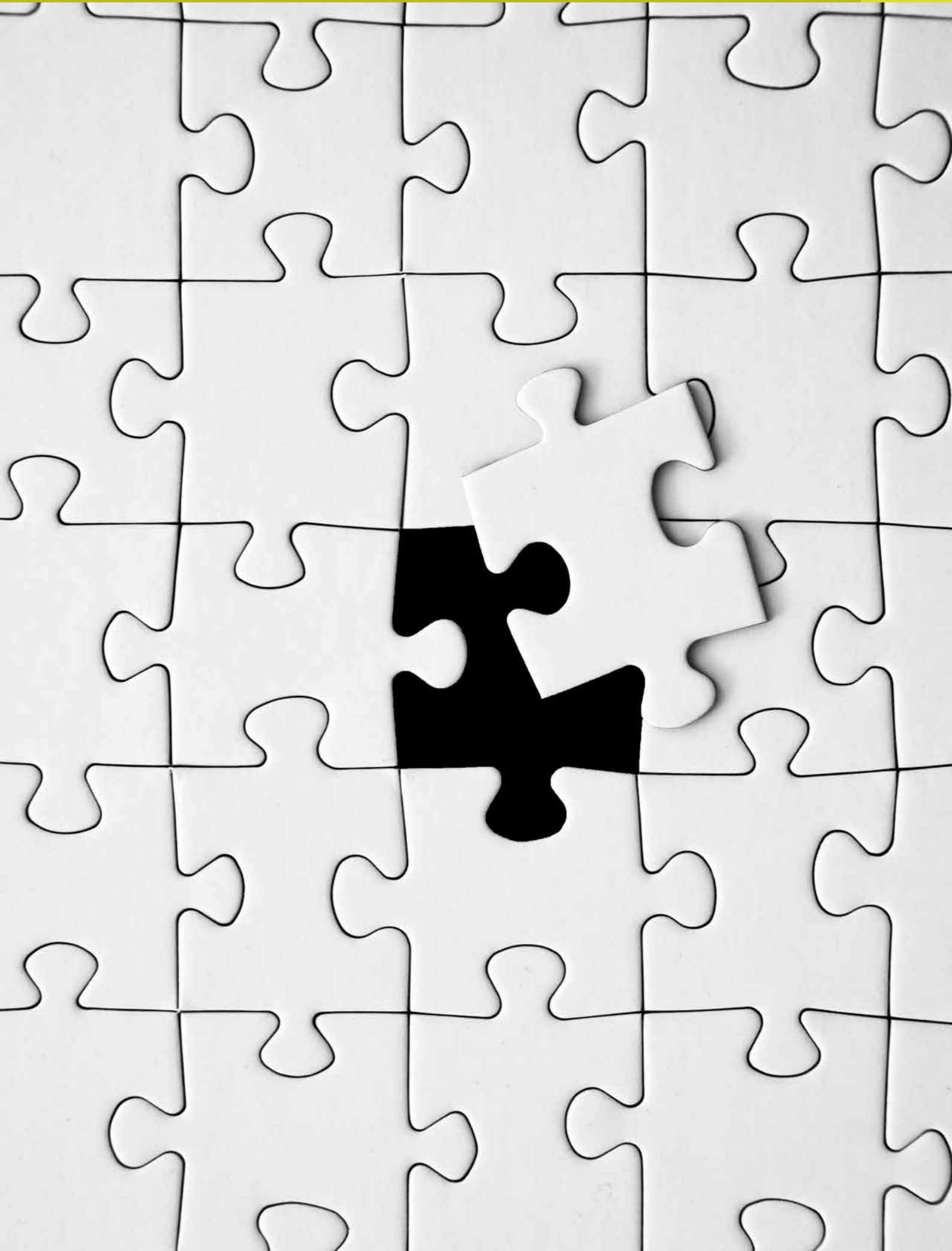
¹ Döbert, M. & Hubertus, P. (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Stuttgart: Klett.

² Grotlüschen, A. & Riekmann, W. (2011). *Leo-Level-One Studie*. Presseheft. Universität Hamburg. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/>

³ Nickel, S. (2002). *Funktionaler Analphabetismus – Ursachen und Lösungsansätze hier und anderswo*. http://alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads/Texte/Nickel_InternationaleWoche.pdf

⁴ Brückner, H., Rother, N. & Schupp, J. (Hrsg.). (2018). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer und beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen*. Forschungsbericht 30. Korrigierte Fassung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

6. Kinder stärken



Resilienz bei Kindern - Welche Faktoren wirken und wie kann Resilienz-förderung gelingen?

Wilhelmine Berger und Michaela Kruse (November 2022)

Inhalt: Im folgenden Artikel geht es um Resilienz als dynamische Fähigkeit, um in krisenhaften Situationen handlungsfähig zu bleiben. Es werden wichtige Faktoren beschrieben, die Resilienz prägen und unterstützen.

Was unter Resilienz verstanden wird

In den frühen Lebensjahren können ein guter Grundstein für die Resilienzentwicklung gelegt und positive Bewältigungsstrategien für Krisen und Herausforderungen entwickelt werden. Resilienz wird als „psychische Widerstandskraft gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“¹ beschrieben. Metaphorisch findet sich oft das Bild eines Baumes, dessen Wurzeln Halt in der Erde finden. Die Umweltbedingungen wie Sturm, Regen oder Dürre sind nicht immer optimal. Dennoch wächst und gedeiht der Baum und passt sich den jeweiligen Umständen an oder erholt sich danach meistens wieder. Resilienz ist nicht angeboren, sondern eine erworbene, variable und situationspezifische Fähigkeit, die in krisenhaften Situationen immer wieder neu gefordert und geübt wird².

Dabei können Schutz- und Risikofaktoren unterschieden werden: **Schutzfaktoren** wirken unterstützend und abfedernd bei der Bewältigung von Krisen. Kinder können geschützter sein, wenn sie beispielsweise ihr Handeln als wirksam erleben und ihre individuellen Stärken, Fähigkeiten, aber auch Gefühle kennen (Selbstwirksamkeit, personale Ressource) und darin gestärkt werden. Zudem wirkt es sich positiv auf die Resilienzentwicklung aus, die Erfahrung zu machen akzeptiert, geliebt und geachtet zu werden (Selbstwertgefühl, soziale Ressource)³. Insbesondere eine positive und stabile

emotionale Beziehung zu mindestens einer erwachsenen Bezugsperson – bestenfalls einem Elternteil (familiäre Ressource) oder z. B. einer pädagogischen Fachkraft – ist essenziell als Schutzfaktor (emotionale Bindung)^{2,3}. **Risikofaktoren** hingegen beschreiben mögliche negative Einflüsse auf die Resilienzentwicklung, vor allem aus der sozialen Umwelt (z. B. niedriger sozioökonomischer Status, prekäre Wohnsituation, Erziehungsdefizite/ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern, soziale Isolation der Familie, außerfamiliäre Unterbringung, Erfahrung durch Verlust, bspw. infolge von Scheidung, Flucht, Umzug, Tod naher Bezugspersonen). Wie und ob dies geschieht, ist beispielsweise abhängig von der Dauer, dem Zeitpunkt, der subjektiven Wahrnehmung oder auch dem Zusammenwirken mehrerer Faktoren⁴.

„Resiliente Kinder können

- ihre eigenen Gefühle und die von anderen erkennen und einordnen.
- die eigenen Gefühle kontrollieren, regulieren oder dafür um Rat bitten.
- eigene Stärken und Kompetenzen erkennen.
- Hilfe holen und scheuen sich nicht vor Kontakt.
- Strategien zur Problemlösung entwickeln und auf ähnliche Situationen übertragen“.⁵

Resilienz als Allheilmittel?⁵

Es ist wichtig, die Risiko- und Schutzfaktoren jeweils im sozialen Zusammenhang zu bewerten und zu deuten. Der gleiche Faktor kann teilweise, je nach Situation, eine positive oder auch negative Wirkung haben, z. B. kann die Trennung der Eltern als Entlastung (durch Lösen der Stresssituation) oder Belastung (durch Verlust- und Schuldgefühle) empfunden werden⁶. Gleichzeitig ist Resilienz je-

doch kein Allheilmittel, da sie die Ursursungsprobleme (wie z. B. Armut) nicht beheben kann.

Alltagsintegrierte Resilienzförderung von Kindern

Resilienzförderung bei Kindern kann mithilfe gesonderter Programme und Projekte (z. B.: „Papilio“, „ReSi – Resilienz und Sicherheit“, „EFFEKT – Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining“, „Kinder Stärken!“ oder „PRIK – Prävention und Resilienzförderung in der Kindertagesstätte“)^{2,7} erfolgen, aber auch direkt im Alltag. Eine alltagsintegrierte Resilienzförderung ist den Fachkräften häufig nicht als solche bewusst. Mit ihrer positiven Beziehungsgestaltung zu den Kindern unterstützen sie den meist erforschten Schutzfaktor – die stabile, positive Beziehung zu einer erwachsenen Bezugsperson (bestenfalls Eltern oder ergänzend z. B. pädagogische Fachkräfte)². Teil der Resilienzförderung ist es zudem, dass die Bezugspersonen in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt, Reflexions- und Veränderungsprozesse angeregt und unterstützt werden, um eine gute Partnerschaft in der Resilienzentwicklung der Kindern aufzubauen⁴. Dabei sind bedingungslose Wertschätzung, Sicherheit und Unterstützung Voraussetzung, sodass das Kind echtes Interesse erfährt und Vertrauen in seine Fähigkeiten erlebt². Eine wertschätzende und urteilsfreie Kommunikation hat auch einen großen Einfluss (z. B. klare, sachliche Sprache; positive Formulierungen, Ich-statt Du-Botschaften; Übereinstimmung von verbaler und nonverbaler Kommunikation), ebenso wie das Erkennen und Benennen von sowie das Eingehen auf kindliche Bedürfnisse und ein responsives Verhalten (angemessene Reaktion auf kindliche Bedürfnisse)³. Wichtig sind zudem die Haltung und Kompetenzen der Fachkräfte sowie die Integration von Resilienzförderung in das Gesamtkonzept und die Organisationsentwicklung⁴.

Die Förderung der Resilienzfaktoren beim Kind beinhaltet vor allem die Unterstützung bei der Entwicklung personaler Ressourcen. So können

Kinder beispielsweise Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit und Partizipation erfahren und damit in ihrer Resilienz gestärkt werden. Die individuellen Stärken und Fähigkeiten sollten von den Kindern selbst erkannt und darauf eingegangen werden (z. B. durch Spiele zur Sinneswahrnehmung, Bücher/ Spiele/ Gespräche zu Gefühlen, Übertragung von Verantwortung durch Aufgaben für die Gruppe) oder dass sie möglichst viel selbst machen dürfen (z. B. selbstständiges Nehmen von Trinken oder Essen, Finden von kreativen, individuellen Lösungen bei Problemen). Aber auch das Erleben von Grenzen ihrer eigenen Fähigkeiten und das Bitten um Hilfe kann positiv durch eine Bezugsperson begleitet werden. So können die Kinder Stressbewältigungskompetenzen (z. B. durch Reflektieren stressiger Situationen, Vorleben aktiver Bewältigungsstrategien/ Modellverhalten, Aufzeigen von Unterstützungsmöglichkeiten) und soziale Kompetenzen (z. B. durch Rollenspiele, Kooperationsspiele, Zuhören wenn andere Kinder erzählen, Übungen zur Empathiefähigkeit) entwickeln, welche die Resilienzförderung unterstützen^{2,4}.

Resilienzförderung von Kindern gelingt insgesamt vor allem dann, wenn die Kinder mit ihren Stärken und Potenzialen gesehen werden, wenn sie positive, stabile und stärkende Beziehungen zu mindestens einer ihnen zugewandten erwachsenen Person haben und sich selbst gut kennen und regulieren können^{2,4}.

¹ Wustmann-Seiler, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Kindertageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

² Rönnau-Böse, M. & Fröhlich Gildhoff, K. (2020). *Resilienz im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht*. Freiburg im Breisgau: Herder.

³ Beier, I. (2018). *Kinder stark machen! Resilienzförderung in der Kita*. Köln: Bildungsverlag EINS.

⁴ Wustmann-Seiler, C. (2016). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Kindertageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

⁵ <https://www.resilienz-akademie.com/resilienz-bei-kindern/>

⁶ BMBF (2007). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bildungsforschung Band 16*.

⁷ Hofmann, I. & Kruse, M. (2021). *Wir schaffen das gemeinsam – in der KiTa Resilienz stärken*. nifbe-Themenheft Nr. 37.

Wie können pädagogische Fachkräfte das Thema „Kinderschutz“ stetig berücksichtigen?

Andrea Steinke (Juli 2020)

Inhalt: Um einen wirksamen Kinderschutz auch im Bundesprogramm „Kita-Einstieg“ sicherstellen zu können, bedarf es einer stetigen Auseinandersetzung mit den dazugehörigen Themen des präventiven und intervenierenden Kinderschutzes. Dabei geht es neben Informationen und Qualifikationen auch um eine regelmäßige Bewusstmachung und Sensibilisierung der eigenen Haltung.

Präventiver Kinderschutz¹

Kinderschutz bedeutet, über den reinen Schutzaspekt hinaus, eine grundlegende Förderung, Beteiligung und Sicherstellung des Kindeswohls im Alltag eines jeden Kindes. Mit der Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahre 1989 hat sich der so genannte Kinderrechtsansatz entwickelt. Dieser besagt, dass es Konsequenzen für pädagogisches Handeln hat, wenn Kinder als Träger eigener Rechte angesehen werden und sie ihren Alltag mitbestimmen und mitgestalten dürfen. Demzufolge sind Verfahren zur Sicherung der Rechte von Kindern als grundlegende, schutzgebende und präventive Maßnahme in der pädagogischen Konzeption festzuhalten.

„(...) Kinder- und Jugendschutz ist Gesundheits- und Lebensschutz“ (Dr. Franziska Giffey)²

Institutionen, die mit Kindern arbeiten, haben die Aufgabe, diesen geschützte Räume anzubieten. Es müssen Bedingungen geschaffen werden, die sicherstellen, dass Übergriffe auf Kinder, wie z. B. sexuelle Gewalt, möglichst ausgeschlossen sind. Zudem müssen pädagogische Fachkräfte bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung wissen, wie sie sich zu verhalten haben.

Intervenierender Kinderschutz

Bei dem Begriff „Kindeswohlgefährdung“ handelt es sich um einen unbestimmten Rechtsbegriff, der der Auslegung seines Inhalts im Einzelfall bedarf. Das bedeutet in der Praxis, dass individuell geprüft werden muss, ob eine Kindeswohlgefährdung vorliegt und welche Maßnahmen angezeigt sind. Damit pädagogische Fachkräfte bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung Handlungssicherheit hinsichtlich der angemessenen Vorgehensweise haben, ist es wichtig, möglichst differenziert auf kritische Situationen zu schauen und im fachlichen Austausch zu analysieren, ob gegebenenfalls kindeswohlgefährdende Handlungen in der eigenen Einrichtung oder im erweiterten Umfeld des Kindes vorliegen könnten.¹ Im Idealfall gibt es dafür geeignete Schutzkonzepte³, die dann angewendet werden können.

Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung⁴

Fachkräfte stellen sich bei einem Verdacht verschiedene Fragen: Was mache ich wie und wann? Mit wem berate ich mich? Was darf ich wem erzählen? Wie helfe ich dem Kind bzw. den Eltern und was kann ich tun, wenn die Erziehungsberechtigten nicht in der Lage sind, die Hilfeangebote umzusetzen?

Die gesetzliche Grundlage für das Handeln der pädagogischen Fachkräfte bei einem Verdacht auf Gefährdung eines von ihnen betreuten Kindes ist § 8a Abs. 4 des SGB VIII. Danach hat der öffentliche Träger der Jugendhilfe in Vereinbarungen mit den Trägern von Einrichtungen und Diensten, die Leistungen nach dem SGB VIII erbringen, sicherzustellen, dass deren Fachkräfte bei Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte für die Gefähr-

derung eines Kindes unter bestimmten Maßgaben eine Gefährdungseinschätzung durchführen.

Die Erziehungsberechtigten und das Kind sind in diese Gefährdungseinschätzung einzubeziehen, sofern der wirksame Schutz des Kindes dadurch nicht in Frage gestellt wird. Die pädagogischen Fachkräfte sollen den Eltern geeignete Hilfe anbieten und darauf hin wirken, dass sie diese in Anspruch nehmen. Dabei geht es nicht um Hilfen über ihre Aufgaben als pädagogischen Fachkräfte hinaus, sondern darum, den Eltern ihr pädagogisches Fachwissen zur Verfügung zu stellen, etwa um auf die Notwendigkeit von Veränderungen, Klarheit und Ritualen zu verweisen oder auf Freizeit- und Unterstützungsangebote aufmerksam zu machen. Wenn die Eltern nicht bereit oder nicht in der Lage sind, positive Veränderungen für ihr Kind einzuleiten und die Gefährdungen abzuwenden, sind die pädagogischen Fachkräfte bzw. die jeweiligen Leitungen gesetzlich verpflichtet, das Jugendamt zu informieren.

Schutzmaßnahmen bei Kindeswohlgefährdung

Bei der Erarbeitung der Vereinbarungen zwischen den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe und den Trägern von Einrichtungen und Diensten werden einrichtungs- und trägerspezifische Besonderheiten berücksichtigt. Entscheidend für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Bundesprogramm ist, sich über diese Vereinbarungen zu informieren und die jeweiligen Ansprechpartner und -partnerinnen zu identifizieren. Für die Praxis wird eine „Netzwerkkarte Kinderschutz“ empfohlen. Diese beinhaltet eine Übersicht über alle relevanten Ansprechpartner und -partnerinnen zur Fachberatung und zur Einleitung und Vermittlung von Hilfe- und Schutzmaßnahmen, wie beispielsweise die Erziehungs- und Familienberatungsstellen, die Sonderpädagogische Beratungsstelle, die Fachberatung des Sozialen Dienstes, der Kinder- und Jugendnotdienst usw.⁵

Formen von Kindeswohlgefährdung⁶

Gewalt gegen Kinder besteht nur selten in einer einmaligen Handlung, auch wenn bereits ein einmaliger Vorgang (wie z. B. das Schütteln eines Säuglings) erhebliche Verletzungen nach sich ziehen kann. Typischerweise ist Kindeswohlgefährdung ein aus mehreren Elementen zusammengesetztes Syndrom negativer Einwirkungen (Handlungen und Unterlassungen) auf das Kind. Auch wenn es für eine erste diagnostische Einordnung sinnvoll erscheint, verschiedene Formen der Gefährdungen bzw. Misshandlungen zu unterscheiden, kommen diese in der Praxis selten isoliert und offensichtlich vor. Besonders in schweren Fällen sind häufig komplexe Mischformen zu beobachten, die sich gegenseitig bedingen und verstärken können. So hat beispielsweise körperliche Gewalt immer auch in seelischer Hinsicht Folgen für das Kind. Gerade der Zusammenhang multifaktorieller Aspekte macht häufig die schädigenden Wirkungen aus. Entscheidend ist, dass eine offene Atmosphäre des Austausches innerhalb eines Teams zu diesen belastenden Themen besteht, der die verschiedenen Aspekte und Zusammenhänge reflektiert bzw. abwägt und auch die möglicherweise schützenden Faktoren des Lebensumfeldes des Kindes mit berücksichtigt.

¹LVR Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.) (2019). *Kinderschutz in der Kindertagesbetreuung. Prävention und Intervention in der pädagogischen Arbeit*. https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungen/frkinder/dokumente/88/Broschure_Kinderschutz_27.05.2019.pdf

²<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/kinder-und-jugendliche-vor-missbrauch-und-gewalt-schuetzen/154288>

³www.kein-raum-fuer-missbrauch.de/schutzkonzepte/kita

⁴Troalic, J. (2015). *Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen in der Praxis gestalten*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Troalic_Kinderschutz_2015.pdf

⁵Leitner, H. u. a. (2013). *Praxisbegleitbuch Kinderschutz. Band 2*. Hennigsdorf, Rostock: Start gGmbH.

⁶Maywald, J. (2011). *Kinderschutz in Kindertageseinrichtungen*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_maywald_2011.pdf

Wie können pädagogische Fachkräfte Familien in Krisen unterstützen?

Andrea Steinke (Mai 2020)

Inhalt: *Familiäre Krisen stellen pädagogische Fachkräfte innerhalb des Bundesprogramms „Kita-Einstieg“ vor besondere Herausforderungen. Es gibt vielfältige Möglichkeiten der Unterstützung, die individuelle Zugänge zu den Kindern und Familien erforderlich machen.*

Was ist eine Krise?

Definitionen von „Krisen“ sind vielschichtig und schwierig, da sie immer auch davon abhängig sind, in welchem Kontext sie formuliert werden. Alltags-sprachlich geraten Menschen in eine Krise, wenn sie nicht mehr weiter wissen und ratlos sind. Auch bei schwerwiegenden Themen, wie beispielsweise Krankheit, Tod, Trennung, Flucht und Trauma wird von Krisen gesprochen.¹ Das Wort „Krise“ kommt aus dem Griechischen und heißt ursprünglich *Entscheidung, entscheidende Wendung*. Im Sprachgebrauch ist eine Krise „eine schwierige Situation, Zeit, die den Höhe- und Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung darstellt.“²

Krisen sind individuell

Auch innerhalb von Familien werden Krisen von einzelnen Familienmitgliedern unterschiedlich wahrgenommen. Wenn Eltern beispielsweise die Covid-19-Pandemie als eine existentielle Krise erleben, heißt das noch nicht automatisch, dass ihre Kinder die Krise ähnlich massiv beeinflusst. Sie können zwar die Verunsicherungen ihrer Eltern wahrnehmen, sich aber gleichzeitig freuen, dass sie in dieser Zeit besonders viel Zeit mit Mama und Papa verbringen dürfen. Kinder orientieren sich in der gefühlten Einschätzung von Krisen und Bedrohungen stark an den erwachsenen Bindungspersonen. Die Gefühle der Eltern und auch die der pädagogischen Fachkräfte haben

Auswirkungen auf das Sicherheitsgefühl der Kinder. Dies gilt umso mehr, je kleiner die Kinder sind und je weniger sie die Zusammenhänge kognitiv verstehen. Von Kind zu Kind können Unsicherheiten bzw. Ängste und die damit einhergehenden Verhaltensänderungen sehr unterschiedlich sein.³

Umgang mit Familien in Krisenzeiten

Kontinuierlich belastete Familien können in Krisenzeiten regelmäßig auf passende Hilfsangebote außerhalb der Kindertagesbetreuung aufmerksam gemacht werden. Dafür sollten die vorhandenen Netzwerke im Sozialraum genutzt werden. Manchmal ist es erforderlich und sinnvoll, dass die Übergänge in andere Unterstützersysteme und die Kontaktaufnahme der Familien begleitet werden.

Wichtig ist das Bewusstsein der Fachkräfte, dass auch bisher unauffällige Familien unerwartet in Not geraten können.³ Außerdem können Eltern sehr plötzlich und überraschend durch Retraumatisierungen ihre elterlichen Fähigkeiten verlieren, sich in die Gefühle, Nöte, Phantasien und Bedürfnisse ihrer Kinder einzufühlen, was sich besonders auf die Interaktionen mit ihren Babys und Kleinkindern auswirken kann.⁴ Wenn Fachkräfte dann beispielsweise große Sorgen haben, dass die Versorgung des Kindes nicht mehr ausreichend gewährleistet ist, geht es darum, mit den Eltern in Kontakt zu treten, um mit ihnen nach Möglichkeiten zur Veränderung zu suchen. Wenn das gar nicht möglich erscheint, benötigen die Fachkräfte weitere Unterstützung, in Form von externer oder kollegialer Fachberatung oder Supervision. Dies ist auch deswegen wichtig, weil Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bundesprogramms leicht in Gefahr geraten können, gerade in anhaltenden Krisen zu

viel Verantwortung für Familien zu übernehmen. Menschen in Lebenskrisen stehen in der Regel stark unter Druck.⁵ Dann ist es für die Fachkräfte umso wichtiger, eigene und institutionelle Grenzen zu reflektieren und entsprechend zu handeln.

Reflexionsarbeit zum Thema „Krise“⁵

Besonders wichtig ist, dass Fachkräfte innerhalb des Bundesprogramms die eigene persönliche Haltung gegenüber der Berufsrolle und der Helferrolle reflektieren. Sie können sich beispielsweise folgende Fragen stellen: Welche Absichten und Motivationen stehen hinter meiner aktuellen Tätigkeit? Welche Grenzen der Interventionsmöglichkeiten habe ich im Zusammenhang mit auftretenden Krisensituationen in meinem Arbeitsbereich bzw. in meinem institutionellen Rahmen? Welche persönlichen Grenzen nehme ich bei mir selbst wahr? Wie viel Verantwortung kann und muss ich für die betroffenen Kinder übernehmen?

Kindertagesbetreuung als Schutzraum

Pädagogische Fachkräfte können damit rechnen, dass Kinder in Krisensituationen den Schutzraum der Kindertagesbetreuung nutzen und ihren Gefühlen wie Angst, Wut und Traurigkeit freien Lauf lassen. Kinder in Krisensituationen können sich aber auch besonders verschlossen zeigen. In diesen Situationen sind neben Zugewandtheit und offenen Gesprächen klare Strukturen, feste Rituale, und kindgerechte Möglichkeiten der freien Entfaltung wie zum Beispiel Bewegungs- und Kreativangebote besonders wichtig. Zentral für die pädagogischen Fachkräfte ist außerdem, immer wieder aktiv den Austausch innerhalb des Teams zu suchen, um mit den eigenen Fragen und Verunsicherungen gut umgehen zu können. Kinder, die in ihrem Wohl gefährdet sind, werden ihr Leid mit größter Wahrscheinlichkeit nur selten offen benennen und stattdessen vor allem non-verbale Signale aussenden oder Auffälligkeiten in ihrem Verhalten zeigen.³ Wenn ein Verdacht auf Kindes-

wohlgefährdung besteht, benötigt es spezifische Vorgehensweisen, die einerseits gesetzlich vorgegeben und andererseits in jedem Standort individuell geregelt sind. In einem weiteren Wissen kompakt-Text zum Thema Kinderschutz wird das unter anderem kurz erläutert.

Krise als Chance: Erkunden der Ressourcen

Fachkräfte können gemeinsam mit den Familienmitgliedern versuchen herauszufinden, welche Ressourcen sie trotz einer Krise im Alltag entdecken und für sich nutzen können. Das kann bewusst geplante Zeit gemeinsam mit den Kindern sein, wie z. B. Bilder malen, die Lieblingsmusik hören oder Spiele spielen. Manchmal benötigen Mütter oder Väter aber auch Zeit für sich alleine. Dann geht es darum gemeinsam zu überlegen, wer außer der Mutter oder dem Vater die Kinder versorgen und betreuen kann, damit Eltern sich regenerieren und stabilisieren können.

Umgang mit akuten Krisen

Es kann auch vorkommen, dass die vorhandenen Krisen in den Gesprächen mit den Eltern einen (zu) großen Raum einnehmen und die Probleme nicht ausreichend gelöst bzw. die Familien (noch) nicht in die passenden Hilfesysteme überwiesen werden konnten. Dann kann es förderlich sein, die Eltern an entsprechende Notfall- bzw. Hilfetelefone zu verweisen, die zum Teil auch mehrsprachige Beratung anbieten.^{6,7}

¹ Alle, F. (2017). *Kindeswohlgefährdung. Das Praxishandbuch*. Freiburg: Lambertus.

² <https://www.duden.de/rechtschreibung/Krise>

³ Maywald, J. (2020). Kindeswohlgefährdung in der Corona-Krise. Ein Interview. *Kindergarten heute*, (5), 14-15.

⁴ Lennertz, I. & Leuzinger-Bohleber, M. (2020). Traumatisierung von Kindern in Folge von Flucht und Vertreibung. In R. Braches-Chyrek et al. (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*. 2., akt. u. erweit. Aufl. Berlin: Barbara Budrich.

⁵ Kunz, S. & Scheuermann, U. & Schürmann, I. (2009). Krisenintervention. Ein fallorientiertes Arbeitsbuch für Praxis und Weiterbildung. Weinheim und München: Juventa

⁶ <https://www.hilfetelefon.de/das-hilfetelefon/beratung/beratung-in-17-sprachen.html>

⁷ <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/-nummer-gegen-kummer---telefonische-hilfe-fuer-eltern-und-kinder/89948?view=DEFAULT>

Parentifizierung – Warum kann es für Kinder problematisch sein, wenn sie vermittelnde Rollen und Aufgaben für die eigene Familie übernehmen?

Peter Keßel (August 2018)

Inhalt: Immer wieder kommt es vor, dass Kinder für ihre eigene Familie Aufgaben übernehmen oder vermitteln müssen. Neben sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten oder Analphabetismus der Eltern kann dies auch an gesundheitlichen bzw. psychischen Einschränkungen der Eltern liegen. Inwieweit das für ein Kind problematisch sein kann und was deshalb in der Zusammenarbeit mit Familien beachtet werden sollte, wird im Text dargestellt.

Was Parentifizierung bedeutet

Auch wenn die Übernahme elterlicher Aufgaben von Kindern ein lange bekanntes Beziehungsphänomen ist, wurde der Begriff „Parentifizierung“ erst in den 1970er Jahren eingeführt. Er leitet sich aus dem Lateinischen von „parentes“ (Eltern) und „facere“ (machen) ab¹ und wurde als „subjektive Verzerrung einer Beziehung“² beschrieben, bei der ein Kind³ die Rolle eines Elternteils übernimmt. Relativ häufig ist die Übernahme elterlicher Aufgaben durch Erstgeborene oder ältere Geschwister für die jüngeren. Als völlig selbstverständlich wird es auch betrachtet, dass Kinder mit zunehmendem Alter im Haushalt Aufgaben übernehmen. Zum einen zur Entlastung der Eltern, zum anderen aber auch zur eigenen Selbständigkeitsentwicklung. Von daher ist ein gewisses Maß an Parentifizierung nicht zwingend zum Nachteil des Kindes. Das Kind kann dadurch ein gesteigertes Selbstbewusstsein und eine höhere psychische Widerstandsfähigkeit erlangen. Entscheidend ist dafür, dass dadurch die Freiheit und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes selbst nicht eingeschränkt werden und das Kind Anerkennung erfährt.² Dann kann von adaptiver Parentifizierung gesprochen werden, die auch vorliegen kann, wenn die Rollenübernahme zeitlich klar begrenzt und nicht vollständig vereinnahmend

ist, sowie die eigenen Bedürfnisse berücksichtigt werden und das Kind selbst ebenso Unterstützung erfährt.⁴

Natalia ist das älteste Kind einer sechsköpfigen Familie und besucht seit einem halben Jahr die Grundschule in Deutschland. Sie lernt schnell und kann sich sprachlich schon gut verständigen. Ihre Familie lebt in einer Wohnung in einer Kleinstadt, wo sie die wichtigsten Dinge vor Ort findet. Da der Vater schwer erkrankt ist und die Mutter noch keine Möglichkeit gefunden hat, die deutsche Sprache zu lernen, hat Natalia nach der Schule einen vollen Tagesplan:

Sie übernimmt nicht nur viele Pflichten im Haushalt, sie begleitet und übersetzt für ihre Familie auch bei Behördengängen, Arztbesuchen und Entwicklungsgesprächen in der Kita ihrer jüngeren Geschwister. Sogar bei den Elterngesprächen in der Schule muss sie für ihre Mutter übersetzen. Oft gerät sie auch in Loyalitätskonflikte, da sie z. B. ihrer Mutter nicht sagen möchte, dass sie in letzter Zeit in der Schule sehr müde und unkonzentriert ist. Sie möchte die Familie nicht zusätzlich belasten. Bei den Behörden wird sie immer wieder damit konfrontiert, dass es sehr ungewiss ist, ob sie in Deutschland bleiben können.

Destruktive Formen der Parentifizierung

Von destruktiver Parentifizierung, die die Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes einschränkt, spricht man insbesondere, wenn⁴

1. die Eltern ihre Elternfunktion aufgeben und die Kinder für die Befriedigung der ungestillten Bedürfnisse der Eltern zuständig sind, ohne dass die eigenen kindlichen Bedürfnisse berücksichtigt werden;
2. die Anforderungen ans Kind nicht altersangemessen sind und die seinem Entwicklungsstand entsprechenden Fähigkeiten übersteigt;

3. Kinder eine delegierte Rolle zu Ungunsten eigener Bedürfnisse akzeptieren und überverantwortliche, fürsorgende Verhaltensweisen in der übernommenen Rolle zeigen;
4. das Kind keine Anerkennung für die Übernahme seiner zugewiesenen Rolle erfährt.

Im Speziellen wird zwischen instrumentellen und emotionalen Formen unterschieden. Instrumentelle Parentifizierung steht im Zusammenhang mit z. B. Aufgaben im Haushalt, der Betreuung anderer Familienangehöriger (v. a. jüngerer Geschwister) und Dolmetscherarbeiten. Emotionale Parentifizierung wird z. B. mit dem Trösten und Ermutigen anderer Familienmitglieder in Verbindung gebracht.⁵

Kinder, die zu viele elterliche Aufgaben übernehmen oder sogar eine Elternrolle in der Familie übernehmen müssen, sind in vielfacher Hinsicht belastet. Sie haben wenig oder gar keine Zeit für ihre altersentsprechenden Bedürfnisse und Interessen. Zudem müssen sie eine starke Spannung zwischen Gefühlen der Macht („Ich übernehme schon die Aufgaben, die eigentlich für Erwachsene vorgesehen sind!“) und der Angst vor dem Versagen („Wenn ich es nicht schaffe/ mache, muss mein kleiner Bruder ...“).⁵ Für diese Kinder kann die andauernde Übernahme der Elternrolle den Verlust der Kindheit bedeuten, wie auch Sorglosigkeit, Lebhaftigkeit und Spontaneität verloren gehen.⁴ Häufig entwickeln sie emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten. Aus Loyalität zur eigenen Familie bauen sie oft keine Beziehungen außerhalb und zu Gleichaltrigen auf, was zu sozialer Isolation führt.⁴ Die Folgen können bis ins Erwachsenenalter nachwirken, da die Kinder sich nicht auf eigene Gefühle verlassen und eigene Bedürfnisse wahrnehmen können – und somit kein stimmiges Selbst aufbauen.⁴

Betroffene Kinder sind häufig sehr sensibel und empathisch. Zudem gibt es Hinweise, dass Mädchen eher als Jungen betroffen sind.¹ Parentifizie-

rung tritt u. a. häufiger im Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen der Eltern, Geschwisterkindern mit Behinderungen oder auch Migration auf, wobei ungeklärt ist, ob das ebenso für den Fall der erzwungenen Migration (Flucht) gilt.⁶

Parentifizierung verhindern und abbauen

Wenn Kinder in einer Gruppe verstärkt Erwachsenenrollen (z. B. Ko-Fachkraft) übernehmen wollen, sollte das natürlich nicht abgewertet werden – es darf aber auch nicht übermäßig verstärkt werden. Für diese Kinder ist es wichtig, in der Gruppe der Gleichaltrigen einfach nur Kind sein zu dürfen und ein gesundes Selbstbild und Selbstwertgefühl aufzubauen. Sie sollten deshalb nicht in erster Linie wegen ihrer Verantwortungsübernahme geschätzt werden, sondern müssen allgemein persönliche Wertschätzung erfahren.⁷ Hilfreich ist es auch, wenn den betroffenen Kindern immer wieder Raum gegeben wird, ihre eigenen Bedürfnisse zu klären und sie dabei unterstützt werden. Ebenso ist ein außerfamiliäres, soziales Unterstützungsnetz für diese Kinder äußerst wichtig. Kinder sollten besser nicht die Übersetzenden für Erwachsene sein und auch darf die Finanzierung nicht durch die Mithilfe eines Kindes umgangen werden.^{7 5}

¹ Hausser, A. (2012). *Die Parentifizierung von Kindern bei psychisch kranken und psychisch gesunden Eltern und die psychische Gesundheit der parentifizierten Kinder* [Dissertation]. Universität Hamburg.

² Böszörményi-Nagy, I. & Spark, G. M. (1990). *Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta. Zitat S. 209.

³ oder der Partner bzw. die Partnerin, was hier nicht näher behandelt wird.

⁴ Graf, J. & Frank, R. (2001). Parentifizierung: Die Last, als Kind die eigenen Eltern zu bemuttern. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 314-341). Göttingen: Hogrefe.

⁵ Kotterba, D. (2009). Parentifizierung – Wenn Kinder und Eltern ihre Rollen tauschen. *Human Place* (1), 7-9. https://www.fluechtlingsrat-mv.de/wp-content/uploads/2010/01/human_place_internet1.pdf

⁶ Özkan, I. & Willemsen, M. (2017). Parentifizierung – eine Anwendung im Kontext von Migration und Flucht. *Nervenheilkunde* 36 (7), 512-520.

⁷ Hofbauer, C. (2017). *Kinder mit Fluchterfahrung in der Kita*. (2., ergänzte Aufl.). Freiburg: Herder.

Wie können pädagogische Fachkräfte eine geschlechtersensible Pädagogik berücksichtigen?

Wilhelmine Berger (September 2020)

Inhalt: Geschlechtersensible Pädagogik möchte Kinder – jenseits von Geschlechterklischees – in ihrer individuellen Entwicklung fördern. Die Umsetzung in der Praxis setzt eine Selbstreflexion der Fachkräfte und des Bildungsangebots voraus.

Geschlechter, Geschlechterbilder und -klischees

Geschlechterzuschreibungen finden sich in der täglichen Interaktion. Der Begriff ‚Geschlecht‘ scheint im ersten Augenblick eindeutig zu sein: es wird davon ausgegangen, dass Babys mit dem Geschlecht Junge oder Mädchen zur Welt kommen und sich im Laufe ihres Lebens zu Männern und Frauen entwickeln und auch so fühlen. Da die primären Geschlechtsmerkmale im Alltag bedeckt sind, erfolgt die Zuschreibung über sichtbare Merkmale¹. Dabei kommen oft Stereotype auf (z. B. Jungen haben kurze Haare, spielen Fußball, sind laut und wild; Mädchen haben lange Haare, basteln gern und sind ruhig)². Geschlechtersymbole und -stereotype zeigen sich in allen Lebensbereichen und haben einen großen Einfluss auf die Geschlechtsidentitätsentwicklung³. Wir leben in einer Kultur, in der Symbole, Strukturen, Spielmaterialien und Gefühlsäußerungen fast ausschließlich männlich oder weiblich konnotiert sind. Damit einher gehen spezifische Rollenerwartungen^{2,3}. Durch die allgegenwärtige Präsenz dieser Geschlechterbilder orientieren sich Kinder daran². Kinder, die sich nicht typisch weiblich oder männlich fühlen und verhalten oder gar das ihnen bei der Geburt zugewiesene Geschlecht ablehnen sowie intergeschlechtliche Kinder, die sich weder als Mädchen noch als Junge fühlen oder gesehen werden, geraten dabei in Bedrängnis. Auch wenn Eltern ihre Kinder nicht geschlechtertypisch erzie-

hen wollen oder auch pädagogische Fachkräfte eine geschlechtsunabhängige Gleichbehandlung von Kindern anstreben, zeigen Studien, dass es eine große (oft unbewusste) Orientierung an klassischen Geschlechterbildern gibt³. Pädagogische Fachkräfte verstärken dies oft, bspw. durch geschlechtsspezifische Unterscheidungen im Bewegungsverhalten (Jungen brauchen mehr Bewegung, müssen sich auspowern, das ist zu wild für Mädchen)⁴. Die Vorstellungen über ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ beeinflussen häufig unbewusst und unreflektiert die Wahrnehmung und den Umgang mit Kindern und verfälschen ihr Verhalten⁵. Kinder geben sich dann geschlechterstereotyp, obgleich es ihnen vielleicht gar nicht entspricht, denn das geschlechtliche Erscheinungsbild muss nicht immer der (späteren) Geschlechtsidentität entsprechen.

‚doing gender‘ – Kinder ‚tun‘ ihr Geschlecht

Im Englischen wird zwischen ‚sex‘ (als biologisches Geschlecht) und ‚gender‘ (soziales, gefühltes Geschlecht) unterschieden¹. Im Begriff Gender finden sich das dargestellte und/oder gefühlte Geschlecht, aber auch von außen zugeschriebene Rollenvorstellungen. Der Begriff ‚doing gender‘ beschreibt den sozialen Prozess, in welchem sich Kinder bewegen und ihr Geschlecht ausleben. Kinder achten auf die Reaktionen ihrer Umwelt und probieren aus, welche Verhaltensweisen ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten entsprechen und wie darauf reagiert wird.

Geschlechtersensible Pädagogik

Hier wird die Bedeutung geschlechtersensibler Pädagogik deutlich: Kinder benötigen die Möglichkeit, sich so auszuleben wie es ihren Bedürfnissen

entspricht und nicht wie es gesellschaftlich erwartet wird. Spielräume in der Identitätsentwicklung und Alternativen zu einer binären, also nur an zwei Geschlechtern orientierten Geschlechtersymbolik, ermöglichen eine individuelle Entfaltung und haben einen positiven Einfluss auf ihre Entwicklung³. In der Praxis zeigt sich, dass Mädchen mehr Komplimente bezüglich ihres Aussehens bekommen, Jungen hingegen für ihre Stärke. Geschlechterkonforme Spiele werden von pädagogischen Fachkräften eher unterstützt als geschlechteruntypische usw.² Durch eine geschlechtersensible Pädagogik kann der Verstärkung und Verursachung sozialer Probleme und Aufrechterhaltung ungleicher Chancen entgegengewirkt werden⁵. Da die Geschlechterstereotype fest verankert sind, können besonders die ersten bewussten Schritte hin zu geschlechtersensibler Arbeit als ungewohnt und häufig sehr herausfordernd wahrgenommen werden. Es gibt nicht die eine gender- oder geschlechtersensible Pädagogik, sie beschreibt eher die innere Haltung der pädagogischen Fachkräfte². Die Kinder sollten als Angehörige ihrer Geschlechtergruppe, aber auch in ihrer Individualität, mit ihren Stärken und Interessen gesehen werden³. Und gerade in dieser doppelten Blickrichtung liegt eine Schwierigkeit: denn einerseits sollen die individuellen Unterschiede wahrgenommen werden und andererseits geschlechtstypische Muster und Strukturen erkannt werden. Es entsteht ein Balanceakt zwischen Banalisierung und Dramatisierung. Außerdem sollte das Geschlecht nur als ein Merkmal der Lebenswelt von Kindern gesehen werden. Andere Kategorien wie Alter, Kultur, Ethnie, Schicht beeinflussen die Kinder ebenso⁶. Im Bundesprogramm soll deshalb berücksichtigt werden, dass z. B. auch der kulturelle Einfluss die Geschlechterbilder betrifft. Geschlechterbewusste Pädagogik sollte nicht als Zusatz-, sondern als Querschnittsaufgabe gesehen werden, die in allen Bereichen der Kindertagesbetreuung wichtig ist⁶.

Selbstreflexionsfragen für pädagogische Fachkräfte^{5,4}:

Welche Bilder und Rollenvorstellungen habe ich von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern?

Was ist für mich ‚typisch weiblich‘ und ‚typisch männlich‘?

Ermuntere ich Mädchen in ähnlicher Weise zu bewegungsintensivem Verhalten wie Jungen und andersrum?

Welches Bewegungsbedürfnis und -verhalten verkörpere ich selbst gegenüber den Kindern?

Konsequenzen für pädagogisches Handeln

Das Bildungsangebot der Kindertageseinrichtungen sollte mit einer geschlechterbewussten Brille betrachtet werden: In welchen Spielbereichen spielen die Kinder? Welche Angebote werden von wem aufgegriffen? Wie berücksichtigen die Fachkräfte eines Angebots typisch ‚weibliche‘/‚männliche‘ Themen? Wo gibt es Ausnahmen, abweichendes Verhalten oder Überraschungen? Wie viele Männer, Frauen oder Personen, die sich keinem Geschlecht zuordnen, arbeiten in der Einrichtung? Wie wird wer einbezogen und beteiligt?⁶ Einen wichtigen Teil in der pädagogischen Arbeit nimmt zudem die Selbstreflexion der Fachkräfte ein. Die Reflexionsfragen können sich die Fachkräfte selbst stellen oder im Rahmen von Teamsitzungen oder Supervision thematisieren.

¹ Kubandt, M. & Meyer, S. (2012). *Gender im Feld der frühen Kindheit* (nifbe-Themenheft Nr. 9). Osnabrück. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Gender_online.pdf

² Hubrig, S. (2019). *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita*. Weinheim: Beltz.

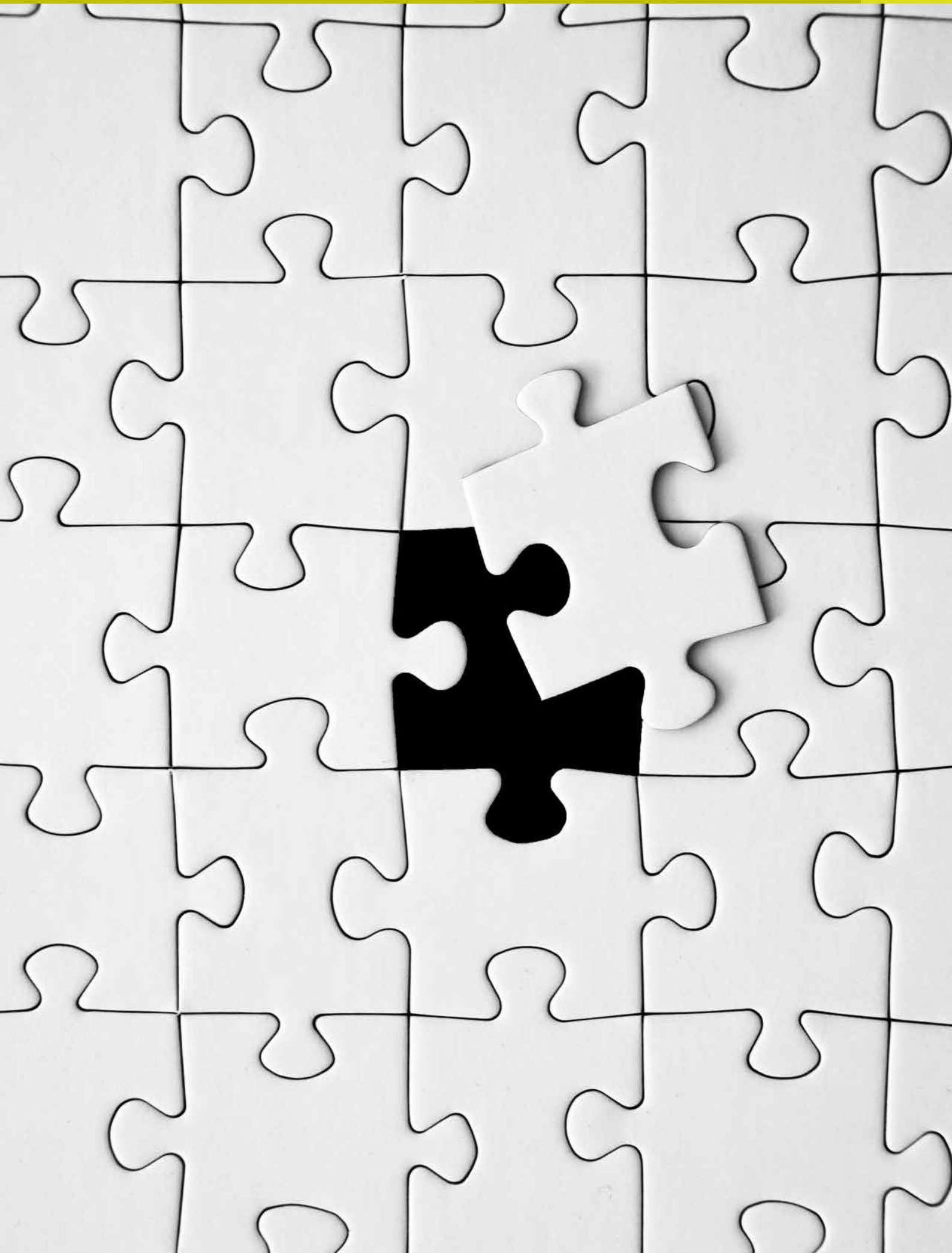
³ Focks, P. (2016). Geschlechterbewusste Pädagogik in der Kindheit. *frühe Kindheit*, 19 (04), 36-43.

⁴ Hunger, I & Zimmer, R. (2012). Jungen dürfen wild sein – Mädchen auch? Einflüsse auf geschlechtsspezifisches Bewegungsverhalten. *Kindergarten heute*, 42 (08), 8-12.

⁵ Haug-Schnabel, G. & Bense, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg: Herder.

⁶ Rohrmann, T. (2017). Geschlechtsbewusste Pädagogik – eine Gratwanderung. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 93-106). Freiburg: Herder.

7. Pädagogische Teams stärken



Wie kann Kommunikation im Team gelingen?

Andrea Steinke (September 2019)

Inhalt: *Kommunikation ist ein sehr vielschichtiger Bereich. Alles, was im Team geschieht, ist auch immer eine Form der Kommunikation. Die Teamkommunikation in der pädagogischen Arbeit bedarf der Pflege, der Reflexion und der Weiterentwicklung. Im folgenden Text werden Impulse für eine gelingende Kommunikation im Team aufgezeigt.*

Kommunikation komplexer als gedacht

Die Frage, wie im Team „richtig“ kommuniziert werden kann, lässt sich nicht abstrakt, sondern nur im konkreten Bezug auf bestimmte Situationen beantworten. Ein Hauptgrund für potentielle Missverständnisse liegt jedoch häufig in der Differenz zwischen dem, was von den Interaktionspartnern gesagt, gemeint und verstanden wird.

Die moderne Kommunikationswissenschaft geht davon aus, dass der Prozess zwischenmenschlicher Verständigung wesentlich komplexer ist, als es das spontane Alltagsverständnis annimmt. Kommunikation als zentrales soziales Geschehen findet zwischen einem Sender und einem Empfänger statt. Es gibt verschiedene Kommunikationskanäle, die einzeln oder gleichzeitig benutzt werden. Die wichtigsten sind¹:

- der auditive Kanal (Worte, Geräusche),
- der visuelle Kanal (optische Zeichen, Gestik, Mimik usw.),
- der taktile Kanal (Tastempfindungen, Berührungen etc.).

Der Sender verwendet einen „Übermittlungscode“ aus Nachrichtenzeichen, um sich dem Empfänger möglichst gut verständlich zu machen. Das funktioniert leider oft nicht so wie beabsichtigt, denn die Sendung kann gleichzeitig auf folgenden vier zwischenmenschlichen Ebenen erfolgen²: auf der Sachebene, der Appellebene, der Selbst-

offenbarungsebene und der Beziehungsebene. Die vier Senderebenen entsprechen auf der Empfängerseite den „vier Ohren“, mit denen die verschiedenen Ebenen aufgenommen werden können – oder auch nicht. Was und wie verstanden wird, hängt von unzähligen situativen Faktoren auf beiden Seiten ab (Tonfall, Mimik, Gestik, Ausgangsstimmung, momentane Verfassung, individueller Erfahrungshintergrund etc.).

Praxisbeispiel nach dem TALK-Modell:¹

Eine pädagogische Fachkraft möchte ein neues Projekt beginnen und die Mitarbeiterin bzw. der Mitarbeiter der Koordinierungs- und Netzwerkstelle sagt: „Das ist aber schwierig!“. Diese Aussage könnte folgende Unterbotschaften enthalten:

Tatsachenaspekt: „Das ist nicht leicht.“

Ausdrucksaspekt: „Aufgrund meiner Erfahrung weiß ich das (besser).“

Lenkungsaspekt: „Wollen Sie das nicht lieber lassen?“

Kontaktaspekt: „Ohne meine Unterstützung geht es nicht.“

Das Eisbergmodell³

Das Kommunikationsmodell der Eisbergtheorie verdeutlicht, dass nur 20% einer Botschaft offen liegen und dass der sichtbare Teil des „Eisberges“ sachliche Inhalte, wie z. B. Fakten, Daten und Zahlen vermittelt. 80% einer Botschaft sind verdeckt und liegen unter der Oberfläche. Von dort wirken dann psychosoziale Aspekte mit, wie Erfahrung, Erwartung, Angst, Sicherheit und Unsicherheit, Sympathie und Antipathie, Vertrauen und Skepsis. Wichtig für die Kommunikation im Team ist, diesen hohen emotionalen Anteil nicht zu ignorieren. Pädagogische Fachkräfte benötigen ein Bewusstsein dafür, dass Kolleginnen und Kollegen

auch bei Sachfragen und Sachinformationen immer zu einem Anteil emotional reagieren. Die Mitarbeitenden können dann nur über ein Feedback ihres Gegenübers erfahren, ob sie tatsächlich so verstanden worden sind, wie sie das beabsichtigt haben. Das im folgenden erläuterte Feedback und das WAS-Prinzip sind zwei beispielhafte Herangehensweisen, um Missverständnisse im Team zu vermeiden.

Feedback⁴

Feedback (englisch für „zurückfüttern“) oder Rückmeldung geben bedeutet, dass Fachkräfte sich gegenseitig mitteilen, wie sie ihr Gegenüber bzw. den Arbeitsprozess wahrnehmen. Dabei geht es nicht um eine objektive Wahrheit, sondern um die persönliche Wahrnehmung.

Offene Kommunikation wird häufig aus Rücksichtnahme auf die Empfindlichkeit der Kolleginnen und Kollegen vermieden. Somit ist es von besonderer Wichtigkeit, bestimmte Regeln für ein gutes Feedback zu beachten:

Beschreiben – nicht bewerten: Wahrnehmungen, Empfindungen und Überlegungen sollten nur beschrieben werden. Bewertungen, Interpretationen und Unterstellungen sollten unbedingt vermieden werden.

Positive Rückmeldungen vor negativen Rückmeldungen: Es ist oftmals hilfreich, zuerst einen positiven Aspekt zu benennen bevor sich Fachkräfte schwierigen Rückmeldungen zuwenden. Das macht den Feedback-Nehmer aufnahmebereiter.

Regelmäßig und rechtzeitig – nicht unzeitig: Zeitnahes Feedback ist am wirksamsten und kann von allen Beteiligten am besten mit der betreffenden Situation verbunden werden.

Erwünscht – nicht aufgenötigt: Am leichtesten wird ein Feedback angenommen, wenn die Feedback gebende Person zuvor um Erlaubnis bittet.

Konkret – nicht allgemein: Wenn sich ein Feedback auf eine konkrete Situation bezieht, dann ist

es nachvollziehbarer. Allgemeine und generalisierende Aussagen sind wenig hilfreich.

WAS-Prinzip⁵

Über das Feedback hinaus ist Wertschätzung innerhalb eines Teams entscheidend. Dabei spielt sowohl Anerkennung für Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit als auch gegenseitiges Loben und das Zutrauen, mit einer besonderen Aufgabe oder Situation fertig zu werden eine entscheidende Rolle.

Das WAS-Prinzip geht davon aus, dass eine gute Kommunikation erheblich leichter ist, wenn die Mitarbeitenden bei der Zusammenarbeit auch auf die Bedürfnisse des anderen achten. Dabei geht es um die Akzeptanz und die Wertschätzung von Unterschieden und Stärken. Diese wirklich zu schätzen und wertzuschätzen ist eine der wichtigsten Kommunikationsregeln. Das Team kann folgende einfache Formel berücksichtigen:

- Wahrnehmen
- Akzeptieren
- Schätzen

Der spontane und ungeplante Austausch ist dabei genauso wichtig wie die formelle Kommunikation. Ein zufälliges Treffen auf dem Flur oder eine entspannte Diskussion am Telefon beinhalten informelle Kommunikationsregeln, die auch eine wichtige Rolle für den pädagogischen Alltag spielen. Die Chance, Kommunikationsregeln im Team erfolgreich umzusetzen, steigt, wenn diese vom Team selbst erarbeitet und erschlossen werden.

¹ Pohl, M. & Witt, J. (2000). *Arbeitshefte Führungspsychologie. Innovative Teamarbeit zwischen Konflikt und Kooperation*. Heidelberg: Sauer.

² Schulz von Thun, F. (2011). *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

³ Erger, R. (2017). *Teamarbeit und Teamentwicklung in sozialen Berufen*. Berlin: Cornelsen.

⁴ Pesch, L. & Sommerfeld, V. (2002). *Teamentwicklung. Wie Kindergärten TOP werden*. Weinheim: Beltz.

⁵ Hofert, S. & Visbal, T. (2015). *Die Teambibel. Das Praxisbuch für erfolgreiche Teamarbeit*. Offenbach: GABAL.

Wie können pädagogische Fachkräfte einen guten Umgang mit Konflikten entwickeln?

Andrea Steinke (August 2019)

Inhalt: Pädagogische Fachkräfte werden in der alltäglichen Arbeit mit Kindern und Eltern regelmäßig mit Konflikten konfrontiert. Daher ist es besonders wichtig, dass sie auch einen Fokus auf ihren persönlichen Umgang mit Konflikten und deren Bearbeitung im Team legen.

Konfliktverständnis: Problem vs. Konflikt

Der Begriff Konflikt bedeutet Streit/ Widerspruch/ Zwiespalt. Er kommt aus dem Lateinischen von *confligere*, was „zusammenstoßen“ bedeutet. Was passiert, wenn verschiedene Meinungen und Interessenlagen aufeinander stoßen?¹ Es lassen sich Problem und Konflikt unterscheiden. Ein Problem kann sofort gelöst werden, wenn es unmittelbar angesprochen wird und ein Kompromiss gefunden wird. Ein Konflikt liegt vor, wenn sich mindestens zwei Parteien uneinig und negative Gefühle und Disharmonie bereits entstanden sind. Es gibt stille und laute Konflikte. In allen Varianten seines Auftretens schränkt der Konflikt die Arbeitsfähigkeit ein.²

Die systemische Sichtweise schlägt vor, Konflikte zu normalisieren, das heißt sie als etwas Normales zu verstehen – und davon auszugehen, dass jeder Mensch und jedes Team bereits über eine Vielfalt von Möglichkeiten verfügt, mit Konflikten umzugehen.¹

Konfliktvorbeugung

Fachkräfte können gemeinsam geeignete Maßnahmen der Konfliktvorbeugung in die Teamarbeit integrieren. Das bedeutet, langfristig angelegte Strategien und Haltungen zu finden, die nachhaltig wirken. Sie sollten in ihrer Wirksamkeit in den Teamsitzungen auch immer wieder überprüft und weiterentwickelt werden. Im Folgenden werden

Anregungen für eine Konfliktprophylaxe aufgezeigt:³

- Organisation von klaren Kommunikationsstrukturen
- Vermeiden von Bevorzugungen
- Ausweitungen des selbstverantwortlichen Handlungsspielraumes
- Wertschätzender Umgang unter den Mitarbeitenden
- Chancen zur fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung reflektieren

Konflikte im Team erkennen

Häufig werden Konflikte im Team tabuisiert oder laufen unterschwellig ab. Widerstand oder offene gezeigte Ablehnung deuten ebenso auf einen Konflikt hin wie eine feindselige Haltung oder sogar eine aggressive Kommunikation. Fachkräfte, die ständig nur widersprechen, unwirsch reagieren, Dinge blockieren, freche oder verletzend Aussagen machen, spiegeln Konflikte wider.

Fragen zum besseren Konfliktverständnis:⁴

- Wer ist an dem Konflikt beteiligt?
- Worin bestehen die Meinungsverschiedenheiten?
- Wie und wo ist der Konflikt entstanden?
- Welche Ebenen berührt der Konflikt: Abläufe- Aufgabenverteilung- Handlungsstrategien etc.?
- Welche Chancen birgt der Konflikt?
- Welche negativen Folgen könnte er haben?
- Wer profitiert vom Konflikt? Wer hat Interesse daran, ihn aufrechtzuerhalten?
- Welche Lösungen gibt es und sind ggfs. umsetzbar?

Es gibt aber auch indirekte Anzeichen für einen Konflikt. Diese reichen von Uneinsichtigkeit über Sturheit bis Desinteresse. Auch das Sich-Entziehen, z. B. das Vermeiden von Gesprächen oder das Ausweichen in Formalitäten, kann auf Konflikte hindeuten. Hohe Fehlzeiten oder Abwesenheit zu bestimmten Anlässen fallen ebenfalls in diese Rubrik. Im gesamten Team kann ein häufiger Wechsel von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein Alarmsignal sein.³

Kreislauf der Konfliktentstehung³

Um Konflikte besser wahrnehmen zu können, ist es ratsam, dass den Lösungsbeteiligten bewusst wird, wie ein Konfliktkreislauf entsteht.

So kann zu Beginn eine einfache Enttäuschung Anlass dafür sein, dass die oder der Betroffene sich über ein Teammitglied ärgert. Der Ärger kann dazu führen, diesem Teammitglied gegenüber Vorbehalte zu entwickeln. Die Vorbehalte verändern das Kommunikationsverhalten und die Einstellung gegenüber der Kollegin oder dem Kollegen. Die Schuld für die Enttäuschung sieht die Person dann bei dem anderen. Eine Veränderung, die scheinbar eine Lösung für die belastende Arbeitssituationen geschaffen hat, wird in die Wege geleitet, um die eigenen Interessen weiterzuerfolgen. Dann ist aber noch nicht wirklich eine für alle Seiten befriedigende Konfliktlösung gefunden worden. Die Spannung zwischen den Beteiligten steigt, der Ärger übereinander wächst und der Kreislauf der Konfliktentstehung dynamisiert sich und eskaliert spiralförmig weiter.

1. Verärgerung entwickelt sich
2. Misstrauen entsteht
3. Kommunikation wird misstrauischer
4. Probleme werden personalisiert
5. Vereinbarungen werden unterlaufen
6. Enttäuschung

Konflikte im Team reflektieren und lösen

Konflikte im Team zu reflektieren bedeutet, die Kommunikation darüber so anzuregen, dass die Betroffenen sich gehört und verstanden fühlen, sie ihre Bedürfnisse erkennen, ihre Positionen aufweichen und sich mitteilen und verhandeln können.⁴

Die optimale Konfliktlösungsstrategie strebt immer eine „Gewinner-Gewinner“-Lösung an. Diese setzt die Grundannahme voraus, dass beide Konfliktparteien nur gewinnen können, wenn keiner verliert. Die Konfliktparteien sind dann die Parteien, mit denen gemeinsam nach Lösungen gesucht wird.³ Für einen Gesprächseinstieg können Sie sich an den Fragen im grünen Kasten orientieren.

Wenn Konflikte nicht reflektiert sondern verdrängt werden, leidet die pädagogische Arbeit im Team. Davon betroffen sind letztlich auch die Familien und die Kinder. Ihnen steht dann nicht die volle Energie und Aufmerksamkeit der Fachkräfte zur Verfügung.⁵

Stößt das Team an Grenzen bei der Konfliktlösung, sollte es externe Unterstützung, wie z. B. Supervision in Anspruch nehmen. Konflikte beinhalten immer auch eine Chance für positive Weiterentwicklungen im Team.

¹ Herwig-Lemp, J. (2016). *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

² Hofert, S. & Visbal, T. (2015). *Die TEAM Bibel. Das Praxisbuch für erfolgreiche Teamarbeit*. Offenbach: GABAL.

³ Erger, R. (2017). *Teamarbeit und Teamentwicklung in sozialen Berufen*. Berlin: Cornelsen.

⁴ Pfreudner, M. (2017). *Teamentwicklung [Kindergarten heute – leiten kompakt]*. Freiburg: Herder.

⁵ Thum, M. (2019). Zum Umgang mit Konflikten in Kindertageseinrichtungen. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-leitung-organisatorisches-teamarbeit/kita-leitung-und-teamarbeit/2251>

Widerstandskraft im pädagogischen Alltag stärken – Was unterstützt Resilienz von Fachkräften in ihrer Arbeit?

Wilhelmine Berger und Michaela Kruse (November 2022)

Inhalt: Für die Resilienz in der pädagogischen Arbeit gilt, dass sich eine starke innere Widerstandskraft gegen Stress und Krisen sowohl individuell entwickeln lässt als auch gemeinsam im Team gestärkt werden kann. In diesem Artikel werden Aspekte beschrieben, die auf beiden Ebenen unterstützen, damit Fachkräfte Herausforderungen gut meistern können.

Resilienz zu entwickeln, ist ein Prozess, mit dem Fähigkeiten verbunden sind, die helfen, Probleme zu bewältigen und Wohlbefinden zu beeinflussen. Je nach persönlicher Lebensgeschichte und entwickelten Kompetenzen werden Anforderungen subjektiv empfunden und können als Belastung oder Herausforderung gedeutet werden. Als belastend in der pädagogischen Arbeit können beispielsweise empfunden werden: Zeitdruck, Personalmangel, wenige Pausen und fehlende Rückzugsmöglichkeiten, hohe Ansprüche von Eltern, geringes Einkommen und körperliche Belastungen (wie Lautstärke oder ungünstige Körperhaltungen in der Arbeit mit kleinen Kindern). Dabei geht es vor allem um die Bewältigung von Stress, also auch darum, wie Stress und deren Auslöser bewertet werden und wie Bewältigungsfähigkeiten und Ressourcen aktiviert werden können¹.

Welche persönlichen Kompetenzen können dazu beitragen, Anforderungen zu bewältigen?

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) beschreibt, dass es vielfältige Faktoren gibt, die zur mentalen Gesundheit beitragen, die auch von kulturellen Unterschieden beeinflusst werden. Allerdings haben sich zehn zentrale Lebenskompetenzen kulturübergreifend als besonders unterstützend herausgestellt. Die von der WHO benannten „Life Skills“ (Lebenskompetenzen)² stärken die

Anpassungsfähigkeit und ermöglichen Verhaltensformen, die hilfreich sind, um Herausforderungen des Alltags zu meistern. Ihnen entsprechend ist eine Person lebenskompetent, die sich selbst gut kennt und mag, empathisch ist, kritisch und kreativ denkt, kommunizieren und Beziehungen führen kann, durchdachte Entscheidungen trifft, erfolgreich Probleme löst sowie Gefühle und Stress bewältigen kann³.

Regulation von Gefühlen

Psychische Widerstandskraft ist stark mit der inneren Haltung gegenüber Herausforderungen verbunden und der Fähigkeit, eigene Ressourcen zu erkennen und einzusetzen. Ein Baustein von Resilienz ist die gute Regulation von Emotionen. Dazu gehört es, auch negativen Gefühlen offen und neugierig zu begegnen und sie zu benennen, weil die Forschung zeigt, dass damit ihr Bedrohungspotenzial gemindert wird. Kommen beispielsweise in einem schwierigen Elterngespräch negative Gefühle und Gedanken (Wut, Ohnmacht etc.) auf, verlieren sie durch das Benennen eher ihre Macht und es ist leichter, mit ihnen umzugehen, Distanz zu erhalten und eine neue Perspektive zu entwickeln. Daneben lässt sich auch das Empfinden positiver Gefühle steigern, um die Resilienz zu stärken. Dabei geht es vor allem darum, Achtsamkeit für Positives im Alltag (z. B. ein gutes Gespräch im Team) zu haben, da diese Momente bei Belastungen eine starke Wirkung auf den emotionalen Zustand haben können.⁴

Soziale Verbundenheit als Schutzfaktor

Gerade in herausfordernden Zeiten können gute Beziehungen grundsätzlich und insbesondere in Teams einen sicheren Ort bieten. Es ist also hilfreich, stärkende Beziehungen zu entwickeln.

Das Gefühl von Geborgenheit unterstützt mit Unwägbarkeiten im Alltag zurechtzukommen. Nützlich sind feste Routinen, wie die Integration von Bewegungselementen (z. B. Yoga, bewegte Pausen) oder Ruhephasen (z. B. Meditation, Gedanken ausformulieren). Den Blick auf die eigenen Stärken und Ressourcen zu richten, bietet ebenfalls Sicherheit. Dazu können verschiedene Reflexionsfragen nützlich sein: Wofür bin ich dankbar? Was schätze ich an mir? Was beherrsche ich gut? Hier braucht es etwas Zeit, um die Fragen auf sich wirken zu lassen, seine Antworten innerlich auszusprechen oder sie aufzuschreiben. Es geht darum, sich das Gute im eigenen Leben bewusst zu machen, um mit mehr Ruhe und Vertrauen den Alltag zu begehen⁵.

Was macht ein resilientes Team aus?

Resilienz im Team ist ein wesentlicher Faktor, um gesund und zufrieden arbeiten zu können. Dazu gibt es unterstützende Faktoren, die sich in drei Themenbereiche aufgliedern lassen⁶: Struktur, Zusammenhalt und Selbstbestimmung. Struktur ist verbunden mit dem Grundbedürfnis nach Sicherheit und Stabilität. Hierzu braucht es eine gute und klare Kommunikation, damit jedes Teammitglied Orientierung hat und sich einbezogen fühlt, die Rollen und Aufgaben klar sind und es eindeutige Zielrichtungen gibt. Der Zusammenhalt zeigt sich in der Zugehörigkeit und der Sicherheit in Team-Beziehungen. Dabei spielt es eine wichtige Rolle in aller Unterschiedlichkeit wertgeschätzt, gesehen und gehört zu werden. Dann kann im Team Verbundenheit erlebt werden und alle Mitglieder unterstützen sich gegenseitig. Neben dem Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität steht auch das Bedürfnis nach Autonomie. Ergänzend zum gemeinsamen Sinn der Teamarbeit ist es bedeutsam, selbstbestimmt handeln, selbstständig arbeiten und eigene Ideen umzusetzen zu können. Hier sind Handlungs- und Wahlmöglichkeiten sowie Selbstwirksamkeit sehr bedeutsam. Entsprechend ist Resilienzstärkung ein Prozess in

der Teamentwicklung. Dazu gehören eine fehlerfreundliche Teamkultur sowie das Besprechen von Belastungen und Erfolgen als wichtige unterstützende Faktoren¹.

Team Resilienz Faktoren⁶

(können jeweils auf einer Skala von naja – ok – gut – sehr gut bewertet werden)

- Zugehörigkeit im Team
- Orientierung, Transparenz, sich einbezogen fühlen
- Rollen- und Aufgabenklarheit
- Wertschätzung / Gesehen- und Gehörtwerden
- Erleben von Verbundenheit
- Handlungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeit
- Sinnerleben
- autonome Wahlmöglichkeit
- Selbstdefinition der eigenen Realität
- wohltuend gefördert werden
- klare, richtungsweisende Zielvereinbarungen

Fazit

Pädagogische Fach- und Leitungskräfte sind immer wieder durch veränderte Lebenslagen von Kindern und Eltern herausgefordert. Dazu benötigen sie stärkende Lebenskompetenzen und gesundheitsförderliche Arbeitsorganisationen in stärkenden Teams, damit sie langfristig gesund sowie gut arbeits- und handlungsfäh bleiben können.

¹ Rönna-Böse, M. & Fröhlich Gildhoff, K. (2020). *Resilienz im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht*. Freiburg im Breisgau: Herder.

² WHO (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Genf: WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

³ Jerusalem, M. & Meixner-Dahle, S. (2021). Lebenskompetenzen. In: Lohaus, A. & Domsch, H. (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 201-222). Berlin, Heidelberg: Springer.

⁴ <https://soulsweet.de/blog/widerstandskraft/>

⁵ Bornemann, B. (2021). Unerwartetes meistern. Achtsamkeit für jeden Tag. *Flow-Magazin* (01). <https://flow-magazin.de/unerwartetes-meistern-bornemann/>

⁶ <https://www.resilienz-akademie.com/lotsenwissen/postkarte-team-resilienz-faktoren/>

Welche Potenziale bieten multikulturelle Teams?

Anna Dintsioudi (Oktober 2019)

Inhalt: *Multikulturelle Teams bringen eine Vielfalt an Ressourcen und Kompetenzen mit, die für eine kultursensitive inklusive pädagogische Arbeit von großer Bedeutung sein können. Diese auch gut zu nutzen, stellt Teams manchmal vor Herausforderungen.*

Mehr multikulturelle Teams – warum ist das wichtig?

Die Struktur pädagogischer Teams passt sich erst langsam der multikulturellen Realität in den Angeboten der Kindertagesbetreuung an. Im Schnitt hat jedes dritte Kind von 0- 5 Jahren einen Migrationshintergrund und spricht zu Hause eine nicht-deutsche Familiensprache.¹ Dagegen arbeiten immer noch sehr wenige Personen mit diesen Merkmalen in der frühkindlichen Bildungslandschaft.² Dabei zeigen immer mehr Forschungsergebnisse, dass eine auf die multikulturelle und multilinguale Realität der Kinder abgestimmte Personalstruktur bzw. ein diesbzgl. abgestimmter Sprachgebrauch bei frühkindlichen Betreuungsangeboten sinnvoll ist.³ Das Potenzial von multikulturellen Teams wird demnach im Alltag noch nicht umfassend genutzt.

Lange wurde die ausschließliche Nutzung der deutschen Sprache in frühpädagogischen Settings gefordert, um alle Kinder gleichermaßen sprachlich auf den Schuleintritt vorzubereiten.³ Dabei wurde die Bedeutung der Präsenz der Herkunftssprache und -kultur für die kindliche (Sprach-)Entwicklung oft unterschätzt – auf Kosten der Wertschätzung vieler (nicht aller!) herkunftssprachlicher Fähigkeiten.³ Herkunftssprachen sind essentiell für die Entwicklung der kulturellen Identität, von Emotionen und Denken.⁴ Ihr Gebrauch beinhaltet und vermittelt Gefühle, implizit auch Werte und Normen und kann daher nicht getrennt vom kulturellen Hintergrund betrachtet werden. Zunehmend wird daher beides, die Wertschätzung von

multikulturellen Hintergründen und die Förderung von Mehrsprachigkeit im Sinne des inklusiven Gedankens immer mehr in die Bildungs- und Erziehungspläne aufgenommen.⁵ Ziel ist es u. A. die deutsche Sprache in einem den gesellschaftlichen Gegebenheiten angepassten Rahmen zu erlernen, d. h. die Sprachen- und Kulturvielfalt nicht auszublenzen, sondern die Vorteile von multikulturell zusammengesetzten Gruppen und Teams effizient dafür zu nutzen.

Was können multikulturelle Teams nun leisten, um alle Kinder in frühpädagogische Angebote erfolgreich einzubinden? Wo entstehen dabei besondere Herausforderungen?

Potenziale

Mehrsprachige pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Team zu haben, kann das Verständnis für Migrationsprozesse und Fremdspracherwerbsprozesse verbessern und einen tieferen Einblick in andere Kulturen bieten.⁶ Die Reflexion der eigenen Lebens- und Sprachbiographie, sowie die Diskussion darüber im Team, können einen bewussteren Umgang mit Sprache und unterschiedlichen, kulturspezifischen Lebensmodellen im pädagogischen Alltag des Teams fördern. Die eigene und die professionelle Haltung gegenüber bestimmten Herkunftssprachen und Lebensmodellen kann so erforscht, im Team kann kontinuierlich eine gemeinsame pädagogische Haltung und ein gemeinsames Vorgehen erarbeitet werden.⁶ Wenn alle Kulturen und Herkunftssprachen als Reichtum betrachtet werden, kann eine ausgewogene Konzeption im Team entstehen. Alle im Team vorhandenen Kompetenzen fließen in die pädagogische Arbeit gleichberechtigt ein, so dass kulturelle und sprachliche Vielfalt wirklich gelebt wird.

Kinder, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind, können dann bestenfalls bei Bedarf auf eine Person zurückgreifen, die sie versteht, die ihre Emotionen in einer multikulturellen und multilingualen Situation in der Sprache und Weise auffangen kann, die die Kinder (noch) am besten verstehen und in der sie sich (noch) am besten emotional und verbal ausdrücken können.⁶ Wenn ein Kind traurig ist, können z. B. ein paar Worte, Gesten in der Herkunftssprache sehr tröstend sein. Sie transportieren einen Teil der zu Hause gelebten Kultur, die somit automatisch einen sicht- und fühlbaren Platz im außerfamiliären Betreuungssetting erhält. Kinder werden damit gleichzeitig bei der Entwicklung einer positiven Einstellung zur eigenen Kultur und Sprachlichkeit unterstützt.³ Andere Kinder erfahren unterschiedliche Kulturen hautnah mit, Berührungspunkte können so gar nicht erst entstehen und das Miteinander wird gestärkt.

„Als ich hier nach Deutschland gekommen bin,...war alles für mich unsicher... Deswegen habe ich gedacht, für die zweisprachigen Kinder ist es auch immer sehr wichtig, dass die Kinder mir ihrer eigenen Sprache erst mal also sprechen. .. Und sich sicher und vertraut fühlen.“ (türkisch-deutsche Erzieherin)⁵

Zusammenarbeit mit Eltern

In der Zusammenarbeit mit Eltern können Fachkräfte mit multikulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen das Vertrauen und die Empathie der Eltern für die professionelle Arbeit im Team stärken und das Sichtbarwerden aller Kulturen und Sprachen im Betreuungsalltag weiter befördern.³ Auf kulturelle Eigenheiten der Familien kann eingegangen werden, kulturelle Missverständnisse vermieden werden und Hemmschwellen bei der Kommunikation zwischen Fachkraft und Familie niedrig gehalten werden. So trauen sich bestimmte Familien evtl. auch eher sich und ihre Bedürfnisse einzubringen. Familien kann der Zugang zum Bildungssystem so potentiell leichter nähergebracht werden. Der situationsangemessene, selbstver-

ständige Gebrauch der jeweiligen Herkunftssprachen ist damit ein Gewinn für alle.⁶

Herausforderung

Herausfordernd für die Teams kann es sein, wenn es starre monolinguale Vorgaben für die pädagogische Arbeit vor Ort gibt und einzelne Teammitglieder sich eingeengt und in ihren zusätzlichen kulturellen und sprachlichen Kompetenzen nicht wertgeschätzt sehen. Möglicherweise kann bei einigen pädagogischen Fachkräften dann der Eindruck entstehen, sie müssten „ihre sprachliche Herkunft unbemerkbar (...) machen, um wie deutsche Teammitglieder angesehen zu werden“⁵ Auch auf seine kulturelle Herkunft bzw. seine Sprache reduziert zu werden und die eigenen pädagogischen Kompetenzen in der Wahrnehmung der Kolleginnen und Kollegen verblassen zu sehen, kann für die einzelne Fachkraft potentiell belastend sein. Die Fachkraft soll ja nicht ausschließlich für die Überwindung von kulturellen oder Sprachbarrieren im Einsatz sein.⁶ Hier ist das ganze Team gefragt, solchen Prozessen bewusst entgegenzusteuern. Wichtig ist dabei, Rollen und Funktionen im Team transparent für alle zu klären und wertschätzend, lösungsorientiert untereinander zu kommunizieren, so dass kulturelle Vielfalt in ihrer gleichwertigen und -berechtigten Form für alle leb- und erlebbar ist.

¹ Destatis (2019). *Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund und Altersgruppen*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-alter.html>

² Fuchs-Rechlin, K. & Strunz, E. (2014). *Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen*. Sonderauswertung des Mikrozensus 2012. Frankfurt/M.

³ Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. WiFF-Expertise Band 46. München: DJI.

⁴ Lüdtkke, U. (2012). Person und Sprache. In O. Braun & U. Lüdtkke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Band 8 (S. 60-81). Stuttgart: Kohlhammer.

⁵ Stitzinger, U. & Lüdtkke, U. M. (2014). *Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams* (nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 2). Zitat S. 12. www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Mehrsprachigkeit-online.pdf

⁶ Gogolin, I. (2007). *Institutionelle Übergänge als Schlüssel-situationen für mehrsprachige Kinder*. München: DJI.

Dürfen mehrsprachige Fachkräfte ihre Sprachressourcen aktiv und systematisch im pädagogischen Alltag einsetzen?

Anna Dintsioudi (April 2020)

Inhalt: Der Text fokussiert auf Chancen und diskutiert Herausforderungen für den Einsatz vorhandener sprachlicher Ressourcen im pädagogischen Team in der Kindertagesbetreuung. Wer profitiert, wo könnte es Stolpersteine geben?

Mehrsprachigkeit im Team systematisch nutzen

Immer wieder kommt bei Fachkräften in der Kindertagesbetreuung die Frage auf, ob Kindern und Eltern mit (noch) wenigen bis gar keinen Deutschkenntnissen geholfen ist, wenn vorhandene Sprachkompetenzen im pädagogischen Team – die sich mit den Herkunftssprachen der Familien decken – genutzt werden. Es wird hierbei gefragt, ob die Anwendung der Herkunftssprache der Kinder nicht eher kontraproduktiv für das Erlernen der deutschen Sprache ist. Kindertagesbetreuungsangebote sind ja für viele Familien der erste systematisch strukturierte Zugang zur deutschen Sprache, der relativ zeitintensiv qualitativ hochwertigen Sprachinput bieten kann.

Chancen für den pädagogischen Alltag¹

Die Kindertagesbetreuung strikt einsprachig zu gestalten, macht aus dem pädagogischen Alltag eine künstliche Situation. Die Umgebung außerhalb der Kindertagesbetreuung ist ja auch nicht einsprachig. Und für eine mehrsprachige Fachkraft kann es unnatürlich erscheinen, ihre Sprachressourcen im pädagogischen Alltag zu verleugnen bzw. zu unterdrücken.

- 1) Familien mit kaum vorhandenen Deutschkenntnissen erhalten ein wenig Sicherheit im potentiell bis dato unbekanntem und ungewohnten Kontext der frühkindlichen Kindertagesbetreuung. Der Informationsfluss ist wahrscheinlich mit weniger Missver-

ständnissen organisierbar und Bedürfnisse können klarer kommuniziert werden.

- 2) Auch der Vertrauensaufbau gelingt meist schneller, wenn Fachkraft und Eltern „die gleiche Sprache“ sprechen. Familien fühlen sich zudem oftmals besser in ihrer kulturellen Identität verstanden und wertgeschätzt, wenn sie in der ihnen vertrauten Sprache angesprochen werden können, die ja ebenso Werte und Traditionen transportiert.
- 3) Für die Kinder ist eine Ansprechperson in der Herkunftssprache von Vorteil, wenn sie ihre Bedürfnisse (noch) nicht eindeutig anders kommunizieren können. Sie erleben Vertrautes in einem potentiell noch unvertrauten Kontext durch die „Brückenfunktion der Erstsprache“.²
- 4) Durch den Einbezug und die Wertschätzung bzw. Förderung der Erstsprache wird das Erlernen der Zweitsprache erleichtert.
- 5) Einsprachige Kinder erleben eine mehrsprachige Kindertagesbetreuung, die der mehrsprachigen und multikulturellen Welt, die sie umgibt, entspricht. Das reduziert Berührungängste zu Menschen mit anderem sprachlich-kulturellen Hintergrund und befördert potentiell die Neugier auf das Erlernen von anderen Sprachen.

Vermeintliche Nachteile bzw. Herausforderungen für den pädagogischen Alltag

- 1) Die Mischung von Sprachen im Kontext der Kindertagesbetreuung könnte einen ausreichenden, qualitativ und quantitativ hochwertigen Input der deutschen Sprache für Familien und Kinder hemmen. Auch die Motivation die deutsche Sprache zu erlernen könnte durch

das erweiterte Sprachangebot leiden. Ein hochwertiger Input ist im Kontext der Kindertagesbetreuung aber essentiell, wenn die sprachliche Anregung zum Erlernen der deutschen Sprache zu Hause eher gering ausfällt.³ Letzteres ist auch für einsprachig mit der deutschen Sprache aufwachsende Kinder relevant.

- 2) Für das pädagogische Team werden ebenso Stolpersteine befürchtet: a) die mehrsprachigen pädagogischen Fachkräfte könnten „nur noch“ als Dolmetscher wahrgenommen und sich nicht in ihrer pädagogischen Kompetenz gesehen fühlen; b) einsprachige Fachkräfte könnten eine Art Kontrollverlust erleben, wenn sie nicht verstehen, was in einer bestimmten Situation kommuniziert wurde, in einer ihnen nicht verständlichen Sprache. Hier ist eine stabile Vertrauensbasis im Team, sowie eine hohe Professionalität gefragt.

„Entscheidend ist, dass das Kind eine klare Orientierung hat, in welchem Kontext und bei welchen Personen welche Sprache angemessen ist und mit wem und wo es welche Sprache(n) sprechen kann.“⁴

Die Meinungen zu diesem Thema gehen also weit auseinander. Aus dem wissenschaftlichen und Praxisdiskurs ergibt sich aber, dass die Vorteile der potentiellen Nutzbarkeit von sprachlichen Ressourcen von Fachkräften im pädagogischen Alltag überwiegen. Eine Vielfalt an Strategien und Modellen wird diesbezüglich täglich gelebt: das Immersions-/ bzw. Submersionsmodell, das Modell „eine Person, eine Sprache“ oder auch die so genannten Situations-/Angebotsmodelle.

Im Immersions-/Submersionsmodell wird darauf fokussiert, dass die Kommunikations-/Bildungssprache in der Kindertagesbetreuung „in einem Sprachbad“ erlernt wird. Sprachen, die zuhause sonst noch gesprochen werden, werden nicht systematisiert und aktiv als Ressource im Betreuungskontext genutzt, aber es gibt oft eine wert-

schätzende Willkommenskultur. Zweisprachige Kindertagesbetreuungskontexte (z. B. Deutsch-Türkisch) verfolgen oft das Modell, dass bestimmte pädagogische Fachkräfte explizit und ausschliesslich die eine Sprache (z. B. Deutsch) sprechen und andere Fachkräfte die andere Sprache (z. B. Türkisch) in diesem Kontext vertreten. Situations-/Angebotsmodelle bieten Raum für andere Sprachen ausschliesslich in speziellen vorstrukturierten und abgrenzbaren Situationen/Angeboten. Zudem gibt es auch Betreuungskontexte, die die Erstsprachen von Kindern explizit und konsequent im Alltag einbeziehen; das ist aber bis dato nur punktuell der Fall.⁵ In der Praxis sind die Modelle oft nicht so klar abgrenzbar, es entstehen Misch-Modelle.⁶

Letztendlich ist es wichtig, dass das Team sich auf eine Vorgehensweise einigt, mit der alle gut umgehen können, diese konsequent im Alltag lebt und dabei authentisch und familiennah bleibt. Ziel ist es, eine chancengerechte Bildungskarriere der Kinder durch qualitativ und quantitativ hochwertige Sprachanregung zu unterstützen. Hierfür ist ein reibungsarmer Informationsfluss zwischen Familien und pädagogischen Fachkräften wichtig. Die Erstsprachen in bestimmten Interaktionen als angemessene Hilfestellung bei der Kommunikation zu nutzen, wird dabei in allen Modellen als hilfreich diskutiert.¹

¹ Schmidt, M. (2018). *Kinder in der Kita mehrsprachig fördern. Schritt für Schritt in die Praxis*. München: Reinhardt.

² Küpelkilinc, N. & Özbölük, M.T. (2016). *Mehrsprachigkeit. Aktionen und Projekte in Kindertagesstätte und Schule*. Frankfurt/Main: Magistrat der Stadt Frankfurt/Main.

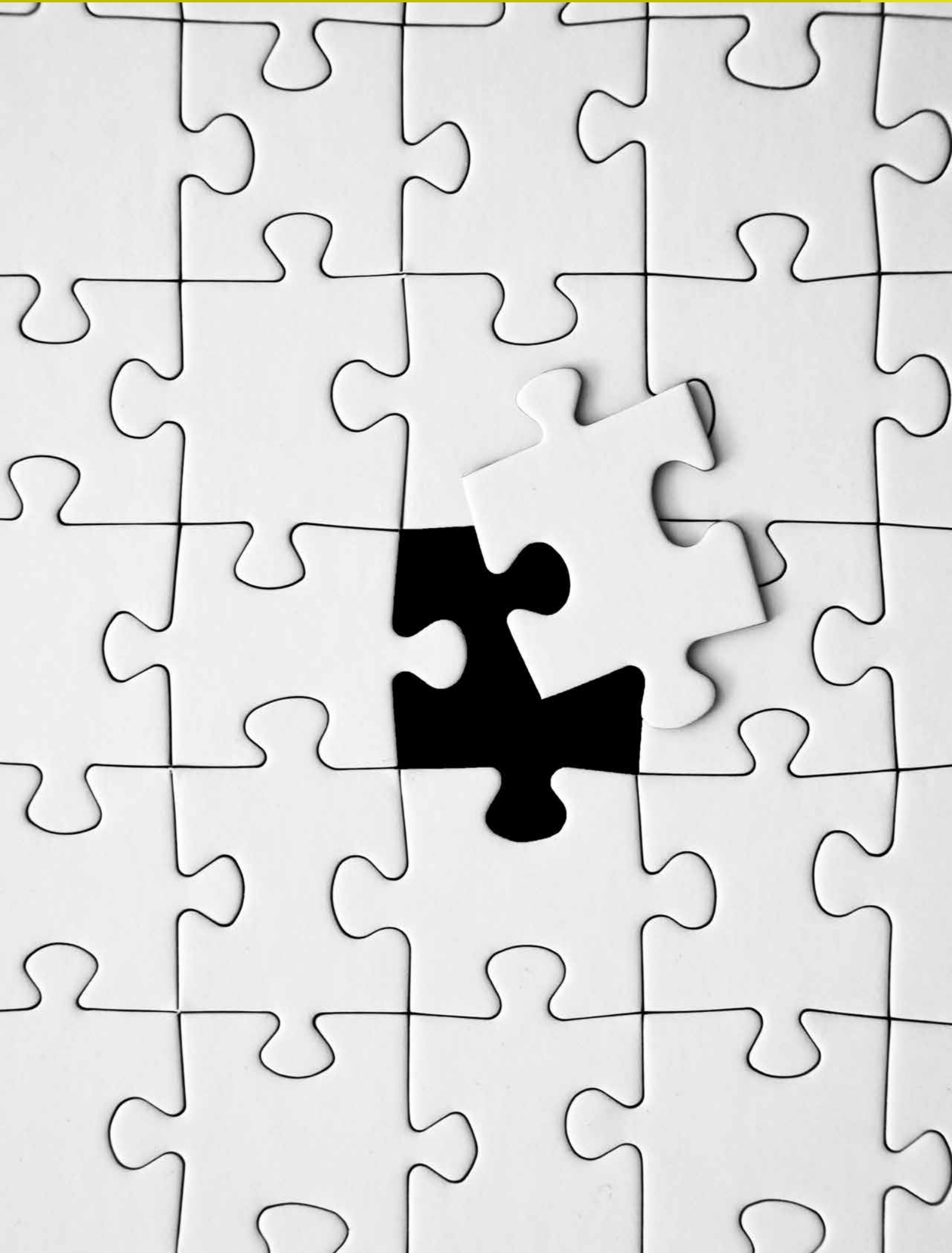
³ Schölmerich, A., AlSari, S. & Willard, J. (2010). *Zweisprachigkeit: vom Risikofaktor zum Leitbild*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. <https://www.nifbe.de/images/nifbeold/Aktuelles/2008%20bis%202010/Nifbe-Workshop2010.pdf>

⁴ Chilla, S. & Fox-Boyer, A. (2014). *Zweisprachigkeit / Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern* (S.44). Idstein: Schulz-Kirchner.

⁵ Kratzmann, J., Sachse, S., Jahreiß, S. & Frank, M. (2016). *Multilingualism in Preschool Education*. Conference ECER 2016, Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researcher. Symposium Paper.

⁶ Nauwerck, P. (2005). *Zweisprachigkeit im Kindergarten*. Freiburg: Fillibach.

8. Potenzial von Bewegung und Psychomotork nutzen



„Im Prinzip psychomotorisch“ – Wie können Spiel- und Bewegungsangebote mit Kindern beziehungs- und entwicklungsfördernd begleitet werden?

Fiona Martzy & Peter Keßel (Juni 2019)

Inhalt: *Der Beziehungsaufbau zu den Kindern, aber auch zu den Familien ist die Grundlage für die Arbeit mit ihnen. Über gemeinsame Aktivitäten und Spiel- und Bewegungsangebote, also das gemeinsame freudvolle Handeln und Erleben, ist es möglich, trotz Sprachbarrieren miteinander in Kontakt zu kommen und Vertrauen zueinander aufzubauen. Gut begleitet können Kinder dabei in ihrem Selbstvertrauen gestärkt und darin unterstützt werden, in einer Gruppe von Kindern nachhaltig Anschluss zu finden. Weiterführende Informationen, wie das Selbstkonzept von Kindern gestärkt und traumatische Erfahrungen in psychomotorischen Situationen verarbeitet werden können, sind in zwei weiteren „Wissen kompakt“-Texten nachzulesen.*

Das Spielen und die Bewegung sind für Kinder Motoren des Lernens und damit ihrer Entwicklung.¹ Spielerische und bewegungsorientierte Ideen werden von den meisten Kindern mit großer Begeisterung angenommen. Auch pädagogische Angebote für Kinder mit Migrations- oder Fluchthintergrund nutzen daher oft das motivierende Medium der Bewegung, um mit Kindern in Kontakt zu kommen und Sprachbarrieren zu überwinden. Dennoch ist nicht jedes Bewegungsangebot für alle Kinder passend. Verunsicherte und ängstliche Kinder vermeiden schnell leistungsorientierte Situationen. Konkrete Bewegungsvorgaben können für Kinder frustrierend sein, wenn sie sie beispielsweise überfordern oder nicht ihren Interessen entsprechen.² In psychomotorischen Angeboten stehen die Bedürfnisse der einzelnen Kinder in einer Gruppe im Fokus. Ziel ist es, jedem Kind Entwicklungschancen zu eröffnen und die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, dass Kinder ihre individuellen Stärken erkennen und weiterentwickeln können.

Bewegung ist mehr als Sport

Psychomotorik ist die Bezeichnung für ein pädagogisch-therapeutisches Konzept, das die Wechselwirkung psychischer und motorischer Prozesse nutzt. Über Bewegung wird versucht, eine positive Beziehung zum Kind aufzubauen, seine psychische Befindlichkeit positiv zu beeinflussen und seine Gesamtentwicklung zu unterstützen.

In psychomotorischen Angeboten spielt eine spezifische Sicht auf menschliche Entwicklung eine Rolle, bei der Bewegung als wesentliches Ausdrucksmedium des Menschen gesehen wird. In jede Bewegungshandlung gehen kognitive, motivationale und emotionale Aspekte ein, ebenso werden Kognitionen, Emotionen und Motivation von den Bewegungshandlungen beeinflusst. Die Auffassung der kindlichen Bewegung als Einheit von Erleben, Denken, Fühlen und Handeln legt nahe, dass zwischen diesen Bereichen nicht nur Zusammenhänge sondern auch Wechselwirkungsprozesse bestehen.³ Negative Erlebnisse in Bewegungssituationen z. B. mit Fangspielen, können auch nachhaltige (negative) Auswirkungen bis ins Erwachsenenalter haben.

„Fangspiele? – da mach ich nicht mit!“

Die Aussage: „Da mach ich nicht mit!“ ist immer wieder von pädagogischen Fachkräften in Fortbildungen zur Psychomotorik zu hören, wenn das Thema Fangspiele praktisch umgesetzt werden soll. Der Grund sind häufig negative Eigenerfahrungen. Sehr genau erinnert man sich selbst, wie man bei Mannschaftswahlen als Letzte oder Letzter gewählt wurde oder als Erste oder Erster gefangen wurde, dann auf der Bank warten musste oder dann als Fängerin oder Fänger keine Chance

hatte, jemand anderen zu fangen und alle dabei zuschauen. Negative Erfahrungen bei Bewegungsangeboten, die regelmäßig immer wiederkehren, können sich nachhaltig einprägen und haben Auswirkungen auf das Körperkonzept und Selbstkonzept der Kinder, die bis ins Erwachsenenalter immer noch spürbar bleiben. Die Gefahr negative Eigenerfahrungen zu machen, gilt nicht nur für Fangspiele, sondern auch für alle anderen Situationen, die in Bewegungsangeboten auftreten können. Welche Möglichkeiten gibt es, dieser Gefahr entgegenzuwirken?

Hasan wünscht sich das Musikstoppspiel. Musik wird eingeschaltet und alle bewegen sich im Raum. Wenn die Musik ausgeschaltet wird, dürfen alle „einfrieren“, wenn die Musik wieder beginnt, bewegen sich alle weiter. Nach zwei Runden bleibt Hasan stehen und fragt verwundert: „Warum sitzt denn noch niemand auf der Bank?“ „Warum sollte jemand auf der Bank sitzen?“ fragt die Fachkraft ebenso verwundert zurück. „Naja“, meint Hasan, „wer als Letzter wackelt fliegt doch raus! Sonst sagen immer die Erwachsenen, wer gewackelt hat und die müssen dann auf die Bank. Bei uns beim Sport ist Faiza immer die Erste, die auf der Bank sitzt.“⁴

Wenn Bewegungsangebote unter Berücksichtigung psychomotorischer Prinzipien gestaltet werden, kann dies Kindern helfen, miteinander in Bewegung zu kommen und negative Erfahrungspotenziale zu reduzieren. Die Beachtung psychomotorischer Prinzipien trägt auch dazu bei, dass Kinder über positive Bewegungserfahrungen ein positives Körperkonzept und darauf aufbauend ein positives Selbstkonzept entwickeln können.³

Eine andere Herangehensweise^{3,5}

In psychomotorischen Angeboten geht es mehr um Begleitung als um Anleitung. Die Spiel- und Bewegungsideen der Kinder stehen im Vordergrund, werden gesehen, aufgegriffen und gemeinsam weiterentwickelt. Dennoch benötigen einige Kinder mehr Unterstützung, um mit anderen positiv ins

Spiel zu kommen und über einen längeren Zeitraum im Spiel zu bleiben. Eine wertschätzende und ressourcenorientierte Begleitung, die sich an den Stärken der Kinder orientiert und jedem einzelnen Kind in einer Gruppe zugewandt ist, schafft eine Atmosphäre des Willkommen-Seins für alle Kinder und ist die Basis für eine entwicklungsförderliche Beziehung zum Kind. Gerade Bewegungs- und Spielangebote offerieren eine Vielzahl an Möglichkeiten, auch ohne Verbalsprache miteinander in den Kontakt zu kommen. Dabei ist es wichtig, dass es sich immer um Angebote handelt, die freiwillig für die Kinder sind und die Interessen und Wünsche der Kinder berücksichtigen – dass die Kinder als Individuen also ernst genommen werden. Auch in psychomotorischen Angeboten ist es durchaus üblich, Inhalte und Verlauf vorzubereiten. Dennoch ist der tatsächliche Verlauf der Stunde nicht festgelegt, da er sich im Dialog mit den Kindern prozessorientiert entwickelt. Durch die großen Partizipationsmöglichkeiten für jedes einzelne Kind wird das Angebot für die Kinder zu „ihrem“ Angebot, was eine große Bedeutsamkeit für sie zur Folge hat. Sie empfinden sich selbst als wirksam und haben auf diese Weise auch Möglichkeiten, die eigenen, persönlichen Themen einzubringen und buchstäblich zu „bespielen“.⁶

¹ Zimmer, R. (2013). *Bewegung als Motor des Lernens* (nifbe-Themenheft Nr. 2). Osnabrück.

https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Bewegung_als_Motor_des_Lernens_online.pdf

² Zimmer, R. (2020). *Handbuch Bewegungserziehung*. 27. Gesamtaufl. Freiburg i. Breisgau: Herder.

³ Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik*. 14. Gesamtaufl. Freiburg i. Breisgau: Herder.

⁴ Martzy, F. & Keßel, P. (2019). Inklusive Kompetenz – am eigenen Leib erfahren. In nifbe (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung* (S. 134-140). Freiburg i. Breisgau: Herder.

⁵ Keßel, P. (2014). Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung. *motorik*, 37 (1), 23-27.

⁶ Dintsioudi, A. et al. (2016). *Wissen, Haltung & Handlungskompetenz für die Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrungen in der KiTa* (nifbe-Themenheft Nr. 30). Osnabrück. Bes. S. 13-16. <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/KmFOnline.pdf>

„Das war ich!“ – Was bieten psychomotorische Angebote für den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes von Kindern mit Fluchterfahrung?

Fiona Martzy (Oktober 2019)

Inhalt: Die Stärke psychomotorischer Angebote ist es, über Bewegung und Spiel in Kontakt zu kommen, Beziehung aufzubauen und sich gemeinsam auf den Weg zu machen.

Für Kinder ist Bewegung eine elementare Voraussetzung einer gesunden, ganzheitlichen Entwicklung. Das Grundbedürfnis nach Bewegung und die Fähigkeit, über Bewegung mit seiner Umgebung in Kontakt zu treten, ist etwas, was Kinder weltweit miteinander verbindet.

Bewegung als kulturübergreifendes Phänomen

Bewegung ist ein kulturübergreifendes Phänomen und über Bewegung können sprachliche Barrieren bis zu einem gewissen Grad überwunden werden. Durch Gestik und Mimik, über Körpersprache und Laute mit unterschiedlichen Betonungen können im spielerischen Miteinander Kontakte geknüpft und Beziehung aufgebaut werden. Hier ist zunächst keine gemeinsame verbale Sprache notwendig. Allgemeine Bewegungsspiele sind inzwischen aus der Kindertagesbetreuung nicht mehr wegzudenken. Sie können den Einstieg erleichtern, da die Interaktion und Kommunikation über Bewegungsprozesse erfolgen und weil sie den Vorteil haben, sich den Beteiligten im Dabeisein zu erschließen.¹ Seit einigen Jahren etabliert sich auch die Psychomotorik als ein regelmäßiges Angebot im Bewegungsraum oder auch alltagsübergreifend in vielen Kindertagesbetreuungen.

Ziel der Psychomotorik

Psychomotorische Förderung verfolgt zum einen das Ziel, über Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit beizutragen und den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes zu unterstützen, zum anderen soll jedoch auch Raum geboten

werden, damit Kinder sich mit Bereichen, die sie herausfordern (motorisch, sensorisch, emotional, sozial) befassen können. So ist es Kindern möglich, über das Medium Bewegung, sich mit sich selbst und ihrer materialen und sozialen Umwelt auseinanderzusetzen.²

Die Bedeutung von Entwicklungsbegleitung

Ein grundlegendes Prinzip der Psychomotorik ist die Entwicklungsorientierung. Hierbei wird auf den Vergleich einer angenommenen Norm verzichtet und als erster Schritt der aktuelle Stand der Entwicklung des Kindes akzeptiert. Entwicklungsbegleitung bedeutet, dass im dialogischen Austausch zwischen Kind und Psychomotorikerin oder Psychomotoriker gemeinsam und partizipativ psychomotorisch orientierte Bewegungsangebote individuell gestaltet und ausprobiert werden. Dadurch werden Entwicklungsschritte stetig angeregt, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitert und gefestigt.

Selbstwirksamkeit erleben

In dem Ansatz der kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung nach Zimmer ist das zentrale Element der psychomotorischen Förderung das Erleben von Selbstwirksamkeit und der dadurch bedingte Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes. Gerade in Bewegungshandlungen erleben Kinder, dass sie Ursache bestimmter Effekte sind. Im Umgang mit Objekten, Spielsituationen und Bewegungsaufgaben rufen sie eine Wirkung hervor und führen diese auf sich selbst zurück. Sie lernen im Experimentieren und Ausprobieren: „Ich habe etwas geschafft, ich kann es“. Dieses Gefühl stellt die Basis für das Selbstvertrauen bei Anforderungen dar.²

Identitätssicherheit fördern

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben daher auch einen stark motivierenden Effekt: Situationen, die kontrollierbar erscheinen, werden erneut gesucht, die eigene Kompetenzerfahrung steigert das Selbstwertgefühl. In Studien konnten empirische Hinweise für die angestrebten Wirkungen durch psychomotorische Förderung gefunden werden: Es zeigten sich signifikante positive Veränderungen in den Selbstkonzepten Angsterleben, Selbstsicherheit und Selbstwertschätzung nach einem halben Jahr psychomotorischer Förderung.³ In der Zusammenschau der Ergebnisse der Studien kann festgehalten werden, dass der kindzentrierte psychomotorische Ansatz die Identitätssicherheit im engeren und die Persönlichkeitsbildung im weiteren Sinne fördert.⁴

Psychomotorik für Kinder mit Fluchterfahrung

Was bieten psychomotorische Angebote für Kindergruppen, bei denen auch Kinder mit Flucht-

Andrei ist zum ersten Mal in der Psychomotorik. Einige Kinder knoten Seile an die Sprossenwand, um den Berg, der vor der Sprossenwand steht, erklimmen zu können. Andrei schließt sich den Bergsteigern an. Seine Mutter ist dabei und schaut von der Bank aus dem Treiben im Bewegungsraum zu. Nach ca. 15 Minuten fragt sie die Psychomotorikerin, ob denn hier auch Sport gemacht werden würde? Andrei fällt es nicht leicht den Berg zu erklimmen. Nach vielen Versuchen und mit Tipps der anderen Bergsteiger (ohne Socken geht es besser) schafft Andrei es auch bis auf die Bergspitze. Mit leuchtenden Augen ruft er von oben seiner Mutter auf der Bank zu: „Mama, am facut-o.“ (ich habe es geschafft). In der zweiten Stunde sagt die Mutter schon an der Türe, dass Andrei auf jeden Fall weiterhin kommen möchte. Er hat ihr zu Hause erzählt: „Mama, das ist genau das Richtige für mich, da kann ich das machen, was ich möchte.“

erfahrungen teilnehmen? Im Alltag von Kindertageseinrichtungen zeigt sich ein breites Spektrum an individuellen Bedürfnissen von Kindern. So bringen

auch Kinder mit Fluchterfahrung ihre eigenen Eindrücke mit, die sich auf Grund ihrer persönlichen Ressourcen und Schutzfaktoren sehr unterschiedlich auf ihre Entwicklung und ihr Befinden auswirken können. Die Psychomotorik hat sich dabei als ein sehr geeignetes Handlungsfeld erwiesen, in dem individuelle Entwicklungsprozesse ermöglicht werden und die beschriebene Vielfalt Raum finden kann: Raum zum Ankommen, Orientieren, Ausdrücken und Ausprobieren; Raum für Interaktion, Begegnung und Beziehung; Raum, der Schutz, Sicherheit und Geborgenheit bietet, um Vertrauen zu sich und seiner Umgebung entwickeln und wiederfinden zu können.¹

Fazit

Fluchterfahrungen können mit dem Erleben von Ohnmachtsgefühlen, Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein einhergehen. Diesen belastenden Erlebnissen sollten auf der anderen Seite positive Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Handlungsfähigkeit und Stärke gegenübergestellt werden, damit die negativen Erlebnisse ihren prägenden Einfluss verlieren.⁵ In psychomotorischen Angeboten ist die Wirksamkeit des eigenen Handelns unmittelbar erfahrbar und das Meistern subjektiv schwieriger Situationen unterstützt das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit.

¹ Dintsioudi, A. et al. (2016). *Wissen, Haltung & Handlungskompetenz für die Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrungen in der KiTa* (nifbe-Themenheft Nr. 30). Osnabrück. Bes. S. 13-16. <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/KmFonline.pdf>

² Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. 14. Gesamtaufl. Freiburg: Herder.

³ Ruploh, B., Martzy, F., Bischoff, A., Matschulat, N. & Zimmer, R. (2013). Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. Eine Studie im Mixed-Method-Design. *motorik*, 36 (4), 180-189.

⁴ Martzy, F., Ruploh, B. & Bischoff, A. (2015). Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. Eine multimedialen Untersuchung des kindzentrierten Ansatzes. *motorik*, 38 (1), 10-21.

⁵ Volmer, J. (2013). *Bewegt in Gleichgewicht. Misshandelte und missbrauchte Jungen in psychomotorischer Therapie*. München: Reinhardt.

„Das ist mein Haus!“ – Welchen Beitrag können sinnverstehende psychomotorische Angebote in der traumapädagogischen Arbeit leisten?

Fiona Martzy (Oktober 2019)

Inhalt: *Psychomotorik ist nicht gleich Psychomotorik: Es gibt grundlegende Prinzipien und eine gemeinsame Basis (wie im Text „Im Prinzip psychomotorisch“ dargestellt), aber im Laufe der Zeit haben sich, ähnlich wie in der Psychologie und Pädagogik, unterschiedliche theoretische Ansätze entwickelt, die Auswirkungen auf die Herangehensweise in der praktischen Arbeit haben.*

Bewegung als Bedeutungsphänomen

Im Verstehenden Ansatz der Psychomotorik nach Seewald¹ wird die Bewegung als „Bedeutungsphänomen“ aufgefasst. Somit sind Bewegungen nicht nur zielgerichtete Handlungsabfolgen, sondern es gilt zu verstehen, was für

Nabih kommt zum ersten Mal in den Bewegungsraum. Es liegen viele Gymnastikreifen in verschiedenen Größen und Farben im Raum verteilt. Lara und Fatma rollen sich Reifen gegenseitig zu, mehrere Kinder hüpfen von Reifen zu Reifen und Martha versucht durch einen rollenden Reifen hin durchzuschlüpfen. Nabih fängt nach Betreten des Raumes an, so viele Reifen wie möglich zusammenzusammeln. Er setzt sich in die Mitte der Reifen, legt sie möglichst gerade aufeinander, damit sie auch an Höhe gewinnen und macht es sich dann in der Mitte gemütlich. Nabih beteiligt sich in dieser und folgenden Stunden an gemeinsamen Spielen, wenn jedoch Freiräume vorhanden sind, sucht er so viel Material wie möglich zusammen und baut sich eine „Umgebung“, eine „Umrandung“, ein „Haus“, eine „Höhle“ und setzt sich hinein. Von den anderen Kindern kommen schon Kommentare wie: „Oh man, schon wieder braucht der so viele von den großen Bausteinen“ oder „Wenn Nabih alle Dosen hat, können wir gar keinen hohen Turm mehr bauen.“ Teilen erweist sich als schwierig und einmal verbaute Materialien abzugeben als unmöglich.

subjektive Bedeutungen in der Bewegung liegen könnten. So werden die emotionalen und symbolischen Dimensionen der Bewegung hervorgehoben und die Psychomotorikerinnen und Psychomototiker erhalten über das Spiel- und Bewegungsverhalten einen Einblick in die Entwicklungsthemen des Kindes.

Nabihs sicherer Ort

Aus der Perspektive des Verstehenden Ansatzes würde im Hinblick auf das Fallbeispiel nun die Frage gestellt werden, welchen Sinn und welche Bedeutung die Umgebungen, Umrandungen, Häuser und Höhlen für Nabih ergeben. Es könnte sein, dass durch die Flucht und den damit erfahrenen Verlust von Sicherheit in der äußeren Welt, das innere Sicherheitsgefühl von Nabih aus dem Gleichgewicht geraten ist oder auch teilweise zerstört worden ist. Auf dem Weg zur Überwindung dieser Erfahrung bedarf der wieder zu erlangende innere sichere Ort eines äußeren sicheren Ortes.² Das heißt, Nabih braucht spürbare und für ihn greifbare Erfahrungen, die ihm Sicherheit vermitteln, um seine innere Sicherheit wiederzuerlangen. Mit den verschiedenen Materialien kann er sich einen äußeren sicheren Ort im Raum schaffen. Diesen baut Nabih mit möglichst viel Material. Für ihn scheint mehr Material mehr Sicherheit zu bedeuten. Das Abgeben der einmal ergatterten Bausteine wird als erneute Verlusterfahrung wahrgenommen, gegen die sich Nabih zur Wehr setzt. Auch wäre dadurch sein persönlicher Schutzraum gefährdet.

Kindliche Spiel- und Lebensthemen

Zentrale Lebensthemen werden kulturübergreifend von Kindern im Spiel umgesetzt und

bearbeitet. So zeigt sich z. B. das Thema Schutz im Häuser- und Höhlenbau oder das Entwicklungsthema Autonomie und Selbstregulation in Fang- und Befreiungsspielen oder Spielen die Macht- und Ohnmachtsthemen beinhalten (z. B. Könige, Königinnen und Drachen bzw. schutzbedürftige Babytiere). Für traumatisierte Kinder können diese Spiele die Rückkehr zum eigenen Empfinden und zum eigenen Wert ebnet.³ In der Auseinandersetzung mit den menschlichen Entwicklungsthemen zeigt sich, welche enorme Kraft das kindliche Spiel hat. „Das Spielen schafft [...] einen Raum zwischen der Realität und dem Innenraum der Seele. So wie auch zwischen traumatischen Erinnerungen und der ersehnten heilen Welt“.⁴

Bei diesen bedeutenden Spielthemen ist es notwendig nach den Regeln des impliziten Verstehens zu arbeiten. „Implizites Verstehen beinhaltet das Verstehen des Nicht-Gesagten durch leibliche Resonanz“.³ Um auf diese Art und Weise arbeiten zu können, sind Psychomotoriker und Psychomotorikerinnen darauf angewiesen, mit Kindern in einen tonischen bzw. zwischenleiblichen Dialog zu treten.⁵ „Ein Großteil dieses Dialogs findet unbewusst und vor jeder Sprache statt. Er wird vermittelt über Spannungszustände im Körper, über Berührungen, über Atmung, über die Körperhaltung, über Blickkontakt und über Stimme“.⁵ Durch diesen tonischen Dialog haben die Kinder die Möglichkeit sich innerlich gesehen und gespiegelt zu fühlen, auch wenn keine gemeinsame verbale Sprache vorhanden ist, und können die eigene innere Sicherheit (wieder) entwickeln. „Sie können sich durch den Kontakt mit einem anderen Menschen gehalten fühlen“.³ Gerade bei Kindern mit Fluchterfahrungen, die meist noch keine oder wenig verbale Kommunikationsmöglichkeiten haben, tritt dann die Körpersprache in den Vordergrund. „Denn je weniger den Kindern Sprache als Ausdrucksmittel zur Verfügung steht, desto beredter sind ihr Leib,

ihre Körpersprache und ihre ganzkörperlichen Inszenierungen“.⁶

Ein Blick in die Literatur zur Traumapädagogik und -therapie zeigt, welche Themen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern als wichtige Kernelemente hervorgehoben werden: *Arbeit mit dem Körper in Bewegung; die Bedeutung von Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeitserfahrungen; die wichtige Rolle des kindlichen Spiels als heilsamer Prozess und die Ressourcen der Gruppe zur Stabilisierung der eigenen Persönlichkeit*. Diese werden jedoch meist unabhängig voneinander gesehen. In der Zusammenführung der Elemente wird deutlich, welche Ressourcen die Psychomotorik in der Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrungen bereithält. Körper, Bewegung, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Spiel im Rahmen von kleineren Gruppen sind Schlüsselkomponenten psychomotorischen Arbeitens.⁷ Es ist anzunehmen, dass die Kombination dieser pädagogisch-therapeutischen Elemente einen hochwirksamen Raum anbieten, in welchem tiefgreifende Heilungsprozesse stattfinden können.

¹ Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Reinhardt.

² Kühn, M. (2013). „Macht Eure Welt endlich wieder zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff Traumapädagogik. In J. Bausum, L.U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 24-37). 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

³ Eckert, A. (2016). Psychomotorische Traumaarbeit – Professioneller Umgang mit dem Unbekannten. In H. Jessel & A. Krus (Hrsg.), *Sich bewegen kann doch jeder! 40 Jahre Aktionskreis Psychomotorik e.V.* (S. 23-25). Lemgo: AKP. Zitat S. 31.

⁴ Krüger, A. (2015). *Erste Hilfe für traumatisierte Kinder*. 5. Aufl. Ostfildern: Patmos. Zitat S. 173.

⁵ Jessel, H. (2015). (Zwischen-)Leiblichkeit und Resonanz als Schlüssel gelingender Entwicklungsbedingungen. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegungschancen bilden* (S. 116-119). Schorndorf: Hofmann. Zitat S. 118.

⁶ Aichinger, A. (2008). Sie beißen und zerfetzen, sie wollen gefüttert und gestreichelt werden – Der Einsatz des Körpers im Psychodrama mit Kindern. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrien*, 7 (1), 63-79. Zitat S. 65.

⁷ Schürmann, L. (2013). Aus dem Trauma bewegen – Psychomotorische Interventionsmöglichkeiten in der Arbeit mit traumatisierten Kindern. *Praxis der Psychomotorik*, 38 (2), 64-71.

Wie kann bei Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund der Erwerb der deutschen Sprache ressourcenorientiert unterstützt werden?

Renate Zimmer (Januar 2018)

Inhalt: *Der Erwerb einer neuen Sprache gelingt umso besser, je mehr dies an bedeutsame Situationen geknüpft ist, je mehr die Sprachlernsituationen in motivierende Kontexte eingebunden sind. Dies gilt insbesondere für Kinder mit Flucht- und Migrationshintergrund. Über Bewegung fällt es ihnen leichter, mit anderen Kindern zu kommunizieren und sich mitzuteilen. So üben sie sich im Spiel im Kontakt mit den anderen und können Erfahrungen von Dazugehörigkeit und Anerkennung machen.*

Hasim ist ein fünfjähriger Junge, der nach der Flucht mit seiner Familie seit zwei Wochen in der Kita ist. Er beteiligt sich kaum am Spiel der anderen, steht oft am Rande und schaut den anderen zu. Beim freien Spiel darf sich jeder ein Spielgerät aussuchen. Hasim will immer einen Ball, einen ganz bestimmten, immer denselben, den er aus mehreren Bällen herausucht. Manchmal hält er den Ball nur fest an den Körper gepresst, dann beginnt er aber damit zu spielen, dribbelt ihn und rollt ihn mit einem Fuß über den Boden, wirft ihn hoch und fängt ihn rückwärts wieder auf. Hasim spricht nicht, nicht mit den anderen Kindern, auch nicht mit der Erzieherin. Aber als sie ihn fragt, welches Spielgerät er denn gerne haben will sagt er leise „Ball“. Einmal fragt ihn die Erzieherin, wie denn Ball auf Arabisch heißt. „Kurat“ antwortet Hasim und sein Gesicht hellt sich auf, als sie „Kurat“ wiederholt. „Ball heißt Kurat, stimmt das?“ fragt sie und seine Augen leuchten, als sie sich einen Ball nimmt und ihm zurollt. Er kickt ihn mit dem Fuß zurück und es entwickelt sich ein Bewegungsdialo g zwischen beiden. Sie werfen sich den Ball zu, dabei bezieht die Erzieherin immer wieder Sprache ein: „Jetzt hast Du aber *hoch* geworfen“.

Doppelte Sprachlosigkeit?!

Kinder, die ihre Heimat, ihr vertrautes Umfeld verlassen müssen und sich eine neue Umgebung

eingewöhnen, in der die Menschen nicht ihre Sprache sprechen, reagieren oft mit „Sprachlosigkeit“.¹ Bei Kindern mit Fluchthintergrund scheint es eine „doppelte Sprachlosigkeit“ zu sein. Die Erlebnisse und belastenden Fluchterfahrungen haben sie sprachlos gemacht. Sie können nicht in Worten ausdrücken, was sie bedrückt. Sprachlos erscheinen sie auch, weil sie die deutsche Sprache (noch) nicht beherrschen und sich nicht an verbalen Gesprächen beteiligen.

Zugänge zum Kind und zur Sprache finden

Wichtig ist es zunächst einmal, zu diesen Kindern einen Zugang zu finden, Situationen zu schaffen, in denen sie sich angenommen fühlen und sich zumindest zeitweise öffnen. Oft hilft ein Objekt, welches das Interesse der Kinder weckt, mit dem sie sich ggf. auch zunächst alleine beschäftigen können. So kann ein Ball aktivierend und integrierend wirken und dazu beitragen, Sprachbarrieren abzubauen. Er gibt der pädagogischen Fachkraft auch die Chance, sich unaufdringlich und einfühlsam als Spielpartnerin oder -partner anzubieten, den Kontakt mit dem Kind anzubahnen.

Auf die Ressourcen des Kindes schauen

In handlungsorientierten Situationen wird es auch möglich, den Blick auf die Ressourcen des Kindes zu richten und zu erfahren, woran das Kind Interesse hat, was seine Aufmerksamkeit weckt. Oft ist es leichter, Kinder über bewegungsorientierte und körperbezogene Aktivitäten in das Spielgeschehen einzubinden. Die verbale Sprache bleibt dabei zunächst nebensächlich. Die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen sind eine gute Basis für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung.

Sprechfreude auf der Basis von Beziehungen

Für den Erwerb der Sprache stellt die Freude am Sprechen, am Austausch und an der Kommunikation eine wesentliche Voraussetzung dar. Im besonderen Maße gilt das für den Erwerb einer anderen als der Familiensprache. Diese Freude entwickeln Kinder vor allem dann, wenn sie Vertrauen zu neuen Bezugspersonen aufbauen konnten und sich in der neuen Umgebung wohl fühlen.

Im sozialen Kontext, im Austausch mit anderen Kindern oder Erwachsenen entfalten Kinder ihr Sprachpotenzial. Sie entwickeln es in Handlungszusammenhängen, die ihnen selbst wichtig erscheinen, die ihre eigenen Interessen berühren. Neben dem Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zum Kind ist es immer auch Aufgabe der pädagogischen Fachkraft, die Interaktionen zwischen den Kindern zu unterstützen.

Sprache und Bewegung

Bewegung ist ein Medium, über das sich Kinder mit Flucht- und Migrationshintergrund ausdrücken können, in dem sie häufig Sicherheit finden. Das entwicklungsfördernde Potenzial von Bewegung² kann sich auch bei den Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund positiv auf die Sprachentwicklung auswirken. Dabei beruht die sprachfördernde Wirkung auf den vielen Sprechanschlüssen, die sich beim gemeinsamen Spiel ergeben, beim Bauen und Konstruieren, beim Aushandeln von Rollen und Regeln, im spontanen, spielerischen Umgang mit der eigenen Stimme, bei Rollen- und Symbolspielen.

Sprachfördermöglichkeiten in Bewegung

Konkret können viele Bereiche der Sprachentwicklung in Bewegungssituationen einbezogen werden. So fordert ein Ball zunächst mal zum spielerischen Handeln alleine oder mit anderen auf. Über das Rollen, Werfen, Fangen, Schießen des Balls werden Bewegungsverbren im Handeln erfahren. Grammatikalische Regeln werden nebenbei aufgenommen

und prägen sich ein: Ich werfe den Ball, du wirfst den Ball zurück, der Ball wird gerollt – aktive und passive Formen, Verbflexionen und Artikelgebrauch. So wird die deutsche Grammatik beiläufig erfahren und in der alltäglichen Anwendung geübt.² Vor allem aber ist der Ball ein Medium der Kommunikation, der Beziehungsaufnahme. Er schafft Anlässe zum Sprechen, das gemeinsame Spiel kommt aber gleichermaßen auch ohne aktive verbale Sprache aus.

Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen

Bewegung gibt Kindern mit Fluchterfahrungen die Möglichkeit, (wieder) aktiv zu werden, selber etwas zu machen, sich nicht hilflos äußeren Kräften ausgeliefert zu fühlen, sondern wieder selbst auf die Welt zugehen zu können. Das Spüren der körperlichen Kräfte kann auch zur psychischen Stabilisierung beitragen. Das ist ein erster Schritt – im wahrsten Sinne des Wortes – um das Vertrauen in die Fähigkeit zur Bewältigung der neuen Lebenssituation zu finden.

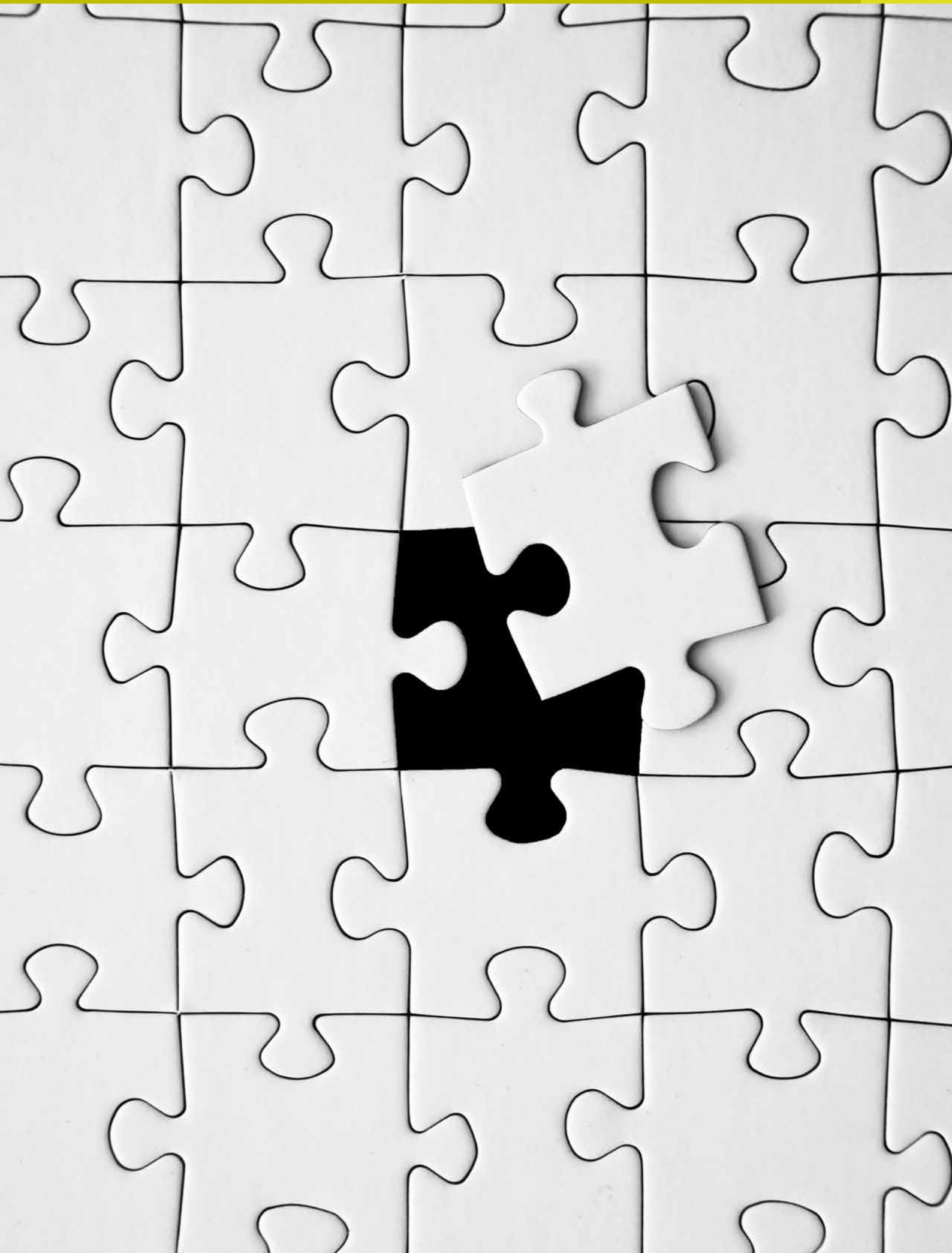
Ein Kind sollte nicht zum Sprechen aufgefordert werden – aber es kann zum Sprechen verlockt werden. Auch Sprachlernen gelingt besser in einer emotional positiv geprägten Situation: „Sprache kann sich beim Kind (...) nur dort entwickeln, wo ihm zwischenmenschliche Beziehungen das Terrain für Handlungs- und Interaktionserfahrungen bieten“.³

¹ Zimmer, R. (2017). Über den Körper zur Sprache kommen. In B. Lamm (Hrsg.) *Handbuch Interkulturelle Kompetenz* (S. 197-207). Freiburg: Herder.

² Zimmer, R. (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung*. Freiburg: Herder.

³ Bauer, J. (2006). *Warum fühle ich was du fühlst?* München: Heyne.

9. Von Modellprojekten und -programmen lernen



Wie können Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter mit Angeboten der Familienbildung die Bildungschancen von Kindern erhöhen?

Inga Doll (Juli 2018)

Inhalt: Im folgenden Beitrag wird das vom Europäischen Sozialfonds (ESF) unterstützte Bundesprogramm „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“ (gefördert bis 2020)¹, sowie sein Vorläuferprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ (2011-2015) vorgestellt. Beide vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Programme zielen darauf ab, durch zertifizierte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter Eltern bzw. Erziehungsverantwortliche darin zu stärken, Kinder in ihrem Bildungsverlauf bestmöglich zu unterstützen. Im Rahmen der Programme wurden bisher rund über 10.000 Fachkräfte qualifiziert. Aktuell finden weitere Qualifizierungskurse statt.

„Elternchance ist Kinderchance“ (2011-2015)

Bildung und frühe Förderung sind Themen, die Eltern ansprechen, denn Fragen rund um die Entwicklung und den Bildungsweg von Kindern haben fast alle Eltern. Als Teil der „Qualifizierungsinitiative für Deutschland“² wurden in dem Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ Qualifizierungsmaßnahmen zur Professionalisierung von Fachkräften aus der Familienbildung erprobt.

„Elternchance ist Kinderchance“ bestand aus zwei Programmbereichen: Qualifizierung der Elternbegleitung und Förderung von Modellstandorten (Elternbegleitung Plus). Bei der Weiterqualifizierung von haupt- oder nebenamtlichen Fachkräften war es das angestrebte Ziel, Eltern Informationen und Vertrauenspersonen zur Seite zu stellen, die gemeinsam mit ihnen und ihren Kindern einen Weg zu einer besseren Bildung, zu Kitas und zu Schulen finden sollten. Zu diesem Zweck wurden Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter in ver-

schiedenen Bildungsthemen qualifiziert und fungierten als Ansprechpersonen für Familien vor Ort. Dabei zeichneten sich die Angebote vor allem dadurch aus, die Eltern aktiv anzusprechen und einen niedrigschwelligen Zugang zu ermöglichen.

Im Rahmen von Elternbegleitung Plus wurden 100 Standorte gefördert, um neue Zugangswege zu Familien im Sozialraum zu erproben, passende Angebote zur Unterstützung der Alltagsbildung in Familien zu entwickeln und vor Ort die Einrichtungen und Bildungsakteure stärker zu vernetzen.³

„Elternchance II“ (bis Ende 2020)

Mit „Elternchance II“ wurde das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ weiterentwickelt, so dass auf Grundlage eines einheitlichen, fachlich geprüften Curriculums weiterhin Fachkräfte aus der Familienbildung zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern qualifiziert werden. Es wird auf die präventive Wirkung von Familienbildung gesetzt. Damit soll ein Beitrag zum Wohlergehen der Familien sowie zur Verringerung von Chancenungleichheit, Armutsrisiko und sozialer Exklusion geleistet werden.

Die Ausrichtung und Wirksamkeit des ESF-Bundesprogramms wird von einem wissenschaftlichen Expertenkreis in einem engen Austausch mit dem BMFSFJ begleitet.

Mit dem Bundesprogramm „Starke Netzwerke Elternbegleitung für geflüchtete Familien“ werden flankierend bis Ende 2020 kommunale Netzwerke dabei unterstützt, niedrigschwellige Begleitungsangebote für geflüchtete Familien unter Einbezug von Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern (weiter) zu entwickeln.

Elternbegleitung sein

Ziel des Programms ist es, die Familie als zentralen Ort der frühen Bildung und Förderung der Kinder zu stärken. Insbesondere Familien aus benachteiligten Lebenslagen, bildungsungewohnte Familien oder Familien mit Migrationshintergrund können von der Elternbegleitung profitieren. Hierzu entwickeln Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter niedrigschwellige Angebote, die zur Stärkung von Bildungswissen, Alltagsbildung und Erziehungs-kompetenzen dienen. Neu erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten sollen die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter dort einsetzen, wo sie bisher auch tätig waren. Dieses können z. B. Familienzentren, Familienbildungsstätten oder Kitas mit Familienbildungsangeboten sein. Elternbegleitung ist das Bindeglied zwischen Bildungsinstitution und Eltern und kooperiert mit anderen Einrichtungen und sozialen Diensten im Sozialraum.

Aufgaben der Elternbegleitung:

- Stärkung der Elternkompetenz
- Eröffnen von Bildungsmöglichkeiten
- Beratung bei Bildungsübergängen
- Fähigkeiten der Kinder einschätzen und nach Bedarf Familien an andere Dienste vermitteln
- Zusammenarbeit zwischen Familien und anderen Fachkräften verbessern
- Entwicklung neuer Angebote der Eltern- und Familienbildung
- Aufbau von Netzwerkstrukturen

Elternbegleitung werden

Fachkräfte sollen durch die Vermittlung von zusätzlichem Wissen und Querschnittskompetenzen in ihrem pädagogischen Handeln und ihrer Handlungskompetenz gestärkt werden. (Zusätzliches) Wissen zu kindlichen Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen und vertiefte Kompetenzen in den Bereichen Beratung und Diagnostik, Gender

und interkulturelle Aspekte der Erziehungspartnerschaft mit Eltern sollen im pädagogischen Handeln helfen und sind Bestandteil der Weiterqualifizierung. Die Qualifizierung umfasst insgesamt 190 Unterrichtsstunden, wobei eine umfassende Selbstlernphase mit Abschlussarbeit und Netzwerkrecherche inkludiert ist.

Die Kursinhalte umfassen folgende drei Module:

1. Bildung im Kindesalter
2. Fallverstehen und Elternbegleitung
3. Familie: Partnerschaftlichkeit und Wohlergehen

Die Qualifizierung zur Elternbegleiterin bzw. zum Elternbegleiter wird von bundesweit tätigen Trägern der Familienbildung durchgeführt. Diese organisieren und führen die Kurse durch. Interessierte Fachkräfte der Eltern- und Familienbildung können sich direkt an sie wenden und sich beraten lassen. Für die ca. dreiwöchige Qualifizierung muss eine Bearbeitungsgebühr von 100 € entrichtet werden. Die Kurskosten finanzieren das BMFSFJ und der Europäische Sozialfonds. Die Qualifizierung stellt keine (neue) Berufsausbildung dar.

Ausführlichere Informationen und Kontaktdaten sind unter <https://www.elternchance.de/> zu finden. Eine Standortkarte mit Einrichtungen, in denen sich Fachkräfte im Rahmen der Projekte weiterqualifiziert haben, ist unter <https://www.elternchance.de/elternbegleitung/standortkarte/> abrufbar.

¹ Durch den Fokus auf die Weiterqualifizierung von Fachkräften ist das ESF-Bundesprogramm der Investitionspriorität der Europäischen Union für „Investition in Bildung, Ausbildung und Berufsbildung für Kompetenz und lebenslanges Lernen“ des Europäischen Sozialfonds zugeordnet.

² Beispielsweise [https://www.bmbf.de/files/Bericht_Qualifizierungsinitiative_in_Deutschland_2015_\(2\).pdf](https://www.bmbf.de/files/Bericht_Qualifizierungsinitiative_in_Deutschland_2015_(2).pdf)

³ Eine ausführliche Evaluation unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/elternchance/Abschlussbericht_Evaluation_Elternchance_ist_Kinderchance.pdf

Wer sind und was machen eigentlich Stadtteilmütter und Stadtteinväter?

Peter Keßel (März 2018)

Inhalt: Seit 2004 gibt es Stadtteilmütter – vor allem in Großstädten Deutschlands. Was der Grundgedanke des Ursprungs-Projektes ist und welche Aufgaben Stadtteilmütter und mittlerweile auch Stadtteinväter übernehmen, wird im Folgenden skizziert. Dabei werden auch Einblicke in die Arbeit der Stadtteilmütter und -väter gewährt und Erfahrungen aus der Praxis aufgezeigt.

Entstehung und Grundidee ¹

Das Diakonische Werk Neukölln-Oberspree e. V. initiierte das Projekt der Stadtteilmütter für einen Sozialraum mit größeren Herausforderungen und erhöhten Bedarfslagen. Als Vorbild für das Projekt diente das niederländische „Rugzak“-Programm. Der mittlerweile auch in Deutschland als „Rucksack“ bekannte Ansatz beschränkte sich aber auf Sprachförderung. Stadtteilmütter und -väter haben vor allem die Stärkung elterlicher Kompetenzen in allen Fragen der Erziehung zum Ziel. Dafür werden die Familien mehrfach besucht. Für die Besuche gibt es Themenpakete zu unterschiedlichen Bereichen wie z. B. Erziehung, Bildung, Gesundheit, Sexualität, Recht, Sprache, die die Grundlage für die Gespräche in den Familien bilden. Bei jedem der Besuche können dann Erziehungsfragen oder bestimmte Themen diskutiert und auch lebensnahe Hilfestellungen gegeben werden.

Ursprünglich ging es vor allem darum, Zugang zu Familien mit Migrationshintergrund zu bekommen, die bisher einen geringen oder keinen Zugang zum deutschen Bildungssystem gefunden hatten. Dafür wurden Stadtteilmütter eingesetzt, die selber einen Migrationshintergrund hatten. Inzwischen gibt es aber auch Stadtteinväter und darüber hinaus Stadtteilmütter und -väter ohne Migrationshin-

tergrund, da ebenso Familien ohne Migrationshintergrund besucht und beraten werden.

Im Ursprungsprojekt in Berlin-Neukölln wurden Stadtteilmütter innerhalb von sechs Monaten für ihren Einsatz qualifiziert. Um an dieser Qualifizierung teilzunehmen, musste eine interessierte Migrantin bestimmte Voraussetzungen erfüllen:

- in dem Stadtteil/der Region leben, in dem sie eingesetzt werden soll
- Interesse am Thema Entwicklung und Erziehung von Kindern haben
- selbst Mutter sein und soziale Kompetenzen haben
- Deutsch sprechen können und kommunikativ sein
- arbeitslos sein und Arbeitslosengeld II beziehen
- arbeitssuchend sein

Arbeitsweise der Stadtteilmütter und -väter ²

Die Stadtteilmütter und -väter wollen einen Zugang zu den Familien finden, die eher schwer erreichbar sind, die keine Beratungsstellen aufsuchen und den Kontakt zu Familienhelferinnen und -helfern nicht zulassen, auch dann nicht, wenn diese im wörtlichen Sinne „vor der Tür stehen“.

Die Kontaktaufnahme gelingt den Stadtteilmüttern und -vätern meist relativ gut, da sie aus dem gleichen Umfeld wie die zu erreichenden Familien kommen. Der ehemalige Bezirksbürgermeister von Berlin-Neukölln Heinz Buschkowsky bezeichnete das Projekt als das erfolgreichste, das er in Berlin zum Thema Integration kennen würde. Ein externer Evaluationsbericht des Pilotprojekts in Neukölln bewertet das niedrigschwellige Präventions-

angebot zusammenfassend ebenfalls als erfolgreich.³

Da die Stadtteilmütter und -väter oft im gleichen Stadtteil leben, einen ähnlichen kulturellen Hintergrund und auch eigene Kinder haben, sind sie eher Beraterinnen und Berater auf Augenhöhe. Die Familien fassen so leichter Vertrauen zu ihnen. Den besuchten Familien wird auf diesem Weg die Möglichkeit eröffnet, vieles in den oben genannten Bereichen (Erziehung, Bildung etc.) dazuzulernen.

Um diese Familien zu finden, die bisher kaum Kontakt zu den öffentlichen Bildungsangeboten und Beratungsstellen haben, wird häufig das informelle Netz des eigenen Bekannten- und Freundeskreises und der Nachbarschaft genutzt. Aber auch öffentliche Plätze oder Veranstaltungen wie z. B. Trödel- und Wochenmärkte werden für die Kontaktaufnahme gezielt genutzt. Wenn dann Stadtteilmütter und -väter die Familien in Ihrem Zuhause aufsuchen kommen sie nicht als Vertreterinnen und Vertreter einer Institution – die besuchten Mütter und Väter empfinden sich eher als Gastgeberin oder Gastgeber.

Gemeinsam werden dann im häuslichen Umfeld relevante Themen besprochen, Fragen beantwortet, (mehrsprachige) Flyer und Informationsbroschüren überreicht und die Hilfe durch anderweitige Beratungsangebote in Erwägung gezogen. Die Reihenfolge der besprochenen Themen folgt dabei immer dem Interesse der aufgesuchten Familien.

In einigen Städten bzw. Stadtteilen gibt es mittlerweile auch vereinzelt Stadtteilväter. In anderen Projekten, die wie das Stadtteilmütterprojekt die Grundidee eines Peer-to-Peer-Ansatzes aufgreifen, sind mehr Männer zu finden. Beispielsweise werden in den Vätergruppen des Vereins Aufbruch Neukölln e. V. speziell Männer in interkulturellen Gruppen für Themen der Bildung und Erziehung sensibilisiert und Vorurteile abgebaut.⁴ Auf diese Weise können sich verschiedene Angebote im

Sozialraum ergänzen und eine möglichst nachhaltige Wirkung entfalten.

Perspektiven für Stadtteilmütter und -väter

Hinter der ursprünglichen Stadtteilmütter-Idee steckte von Beginn aber auch eine weitere Zielsetzung, nämlich die der Qualifizierung und Beschäftigung der Stadtteilmütter selbst. Im Projekt wird dabei vom „doppelten Ansatz“ gesprochen. Mittlerweile gibt es sehr unterschiedliche Umsetzungsformate, auch rein ehrenamtliche.

Sehr unterschiedlich geregelt ist die Finanzierung der Stadtteilmütter und -väter. So gibt es Modelle von Beschäftigungsmaßnahmen über ein Job-Center ebenso wie Honorarzahungen durch die jeweilige Stadt, Aufwandsentschädigungen oder ehrenamtliche Mitarbeit. Die Anbindung an eine Bildungseinrichtung kann für Stadtteilmütter und -väter wichtig sein, um als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Institution wahrgenommen und anerkannt zu werden. Um den Stadtteilmüttern und -vätern auch Perspektiven über ihre Beschäftigung im Projekt hinaus zu eröffnen gibt es seit wenigen Jahren auch erste Modelle, wie sie über Fort- und Weiterbildungen einen Abschluss zur Sozialassistentin bzw. zum Sozialassistenten erlangen können. Mindestvoraussetzung dafür sind neben guten Deutschkenntnissen in Wort und Schrift ein Hauptschulabschluss und ein bisher fehlender Berufsabschluss.

¹ Diakonisches Werk Berlin Stadtmitte e. V. (Hrsg.). (2012). *Stadtteilmütter in Berlin: Vom Modellprojekt zur Erfolgsgeschichte* [Broschüre]. Berlin: Diakonie.

² Witt, T. (2013). Der Name ist Programm. *Das Projekt Stadtteilmütter*. In G. Straßburger & S. Bestmann, *Praxishandbuch für sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit*. Bonn: Stiftung Mitarbeit.

³ Koch, L.-B. (2009). *Abschlussbericht Evaluation des Pilotprojektes „Stadtteilmütter in Neukölln“*. https://camino-werkstatt.de/downloads/Evaluation_Stadtteilmuetter.pdf

⁴ Weitere Informationen zu diesem Projekt unter <https://aufbruch-neukoelln.de/projekte/aktuelle-projekte/fächer-der-vielfalt/vaetergruppe.html>

„Rucksack KiTa“ – Ein Programm zur Unterstützung der sprachlichen Bildung und Elternbildung in der KiTa

Inga Doll & Britta Kreuzer (März 2018)

Inhalt: *In diesem Beitrag wird das Konzept „Rucksack KiTa“ vorgestellt, welches die sprachliche Bildung und die Elternbildung im Elementarbereich in den Blick nimmt. In Nordrhein-Westfalen existieren bereits über 500 „Rucksack KiTa“-Gruppen; bundesweit sind es ca. 800 Gruppen.*

Das Programm „Rucksack KiTa“

Das Programm wurde in Rotterdam (Niederlande) entwickelt und in Nordrhein-Westfalen für Deutschland adaptiert. Von dort aus hat es sich in ganz Deutschland verbreitet. Seit Juni 2016 gibt es in Niedersachsen eine erste Landeskoordinierungsstelle (LaKo) außerhalb von Nordrhein-Westfalen. Mit dem Konzept „Rucksack KiTa“ ist schon vor vielen Jahren ein Ansatz der kombinierten Elternbildung und sprachlichen Bildung entwickelt worden. Im Zentrum des Konzeptes liegt die Verbesserung der Sprachfähigkeit bei Eltern und Kindern durch Förderung des Sprachverständnisses in der Herkunftssprache und in der deutschen Sprache. „Rucksack KiTa“ ist zudem ein Elternbildungsprogramm: In Gruppenstunden mit den Eltern wird die Erziehungskompetenz gestärkt und der Austausch sowie die Vernetzung der Eltern in und mit der Einrichtung (KiTa, Schule) gefördert. Eltern erfahren, wie sie ihre Kinder in der allgemeinen Entwicklung unterstützen können.

Ziele von „Rucksack KiTa“

Das Konzept „Rucksack KiTa“ zielt auf die Förderung der muttersprachlichen Kompetenzen, den Erwerb von Kompetenzen in der deutschen Sprache, die allgemeine kindliche Entwicklung und die Erziehungskompetenz der Eltern. Gleichzeitig wird es teilnehmenden Eltern durch das Konzept ermöglicht, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Die teilnehmenden Kitas profitieren von einer Öffnung in den Sozialraum, von dem verstärkten

Kontakt zu allen Eltern und der Überwindung von Zugangs- und Mitarbeitshürden von Eltern.

Zielgruppe

„Rucksack KiTa“ richtet sich an Eltern mit internationaler Familiengeschichte und ihre Kinder zwischen vier und sechs Jahren, die eine Tageseinrichtung besuchen sowie an die Kindertageseinrichtungen, die von diesen Kindern besucht werden.

Wie funktioniert „Rucksack KiTa“?

„Rucksack KiTa“ hat die allgemeine sprachliche Bildung anhand von Themen wie beispielsweise „Körper“, „Familie“ und „Kindertageseinrichtung“ zum Ziel. Die Kinder werden von den Eltern in der bzw. den Familiensprache(n) und von den Erzieherinnen und Erziehern in deutscher Sprache gefördert. Die Eltern werden als Experten und Expertinnen für die Erziehung ihrer Kinder sowie für das Vertiefen der Familiensprache(n) angesprochen. Dafür treffen sie sich für die Dauer von neun Monaten wöchentlich und werden durch Elternbegleiterinnen oder Elternbegleiter angeleitet, die speziell dafür ausgebildet sind. Die Elternbegleiterinnen und -begleiter in Rucksack sind meist Mütter aus den Einrichtungen, die als Peers die Anleitung der Rucksack-Elterngruppen übernehmen und dafür speziell vorbereitet (qualifiziert) und begleitet werden. Für die familiensprachige Arbeit der Eltern mit den Kindern zu Hause stehen speziell entwickelte „Rucksack KiTa“-Materialien zur Verfügung. Diese liegen mittlerweile in 15 Sprachen vor. Für die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter liegt ein Handbuch zur Vorbereitung der Arbeit in der Elterngruppe und für die Erzieherinnen und Erzieher ein Handbuch mit Aktivitäten für die parallele Förderung der Kinder in Deutsch vor. Darüber hinaus gibt es Projektthemen, welche gemeinsam

von den Familien und der Kindertageseinrichtung erarbeitet und vorbereitet werden können.

Wer kann „Rucksack KiTa“ werden?

Um „Rucksack KiTa“ zu werden, ist die Abstimmung mit dem kommunalen Jugendhilfeträger erforderlich. Dieser bündelt die Aktivitäten und steuert anhand von Bedarf und Ressourcen die „Rucksack KiTa“-Aktivitäten vor Ort. Dabei muss er selber nicht die inhaltliche oder finanzielle Verantwortung übernehmen – oftmals wird dies mit Partnern aus der Familien- oder Erwachsenenbildung (z. B. Familienbildungsstätten, VHS) umgesetzt. Die Finanzierungsmodelle sind überall unterschiedlich.

„Rucksack KiTa“ und „Griffbereit“

Idealerweise kann das zugrundeliegende Konzept „Rucksack KiTa“ durch die Konzepte „Griffbereit“ und „Rucksack Schule“ ergänzt werden. Dabei richtet sich „Griffbereit“ an Kinder zwischen ein und drei Jahren und ihre Eltern. Sie besuchen über ein Jahr eine Eltern-Kind-Gruppe, die von Elternbegleitern und Elternbegleiterinnen angeleitet werden. „Rucksack Schule“ richtet sich an Kinder in der 1. und 2. Klasse und ihre Eltern. Angeleitet von Elternbegleitern und Elternbegleiterinnen trifft sich die Elterngruppe über ein ganzes Schuljahr. Materialien liegen auch hier in Deutsch und in 15 weiteren Sprachen vor. Es findet eine Parallelisierung der Themen in Schule und Elterngruppe statt.

Erfahrungen mit dem Programm

Die Konzepte „Rucksack Kita“, „Rucksack Schule“ und „Griffbereit“ wurden mehrfach (teils regional) evaluiert.¹ Es konnte festgestellt werden, dass das Projekt Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen zeigt: Die ganze Familie profitiert davon ebenso wie die umsetzende Einrichtung. Die Effekte liegen neben der Förderung der Sprachkompetenzen vor allem in dem Selbstwirksamkeitserleben der Eltern und der Stärkung der Bildungsbegleitung durch die Eltern. Die Erfahrung, einen Beitrag zur Bildungsentwicklung der eigenen Kinder zu leisten, öffnet

für viele Eltern auch die Türen in die Bildungseinrichtungen KiTa und Grundschule. Sie erleben sich als aktiv und gestaltend im Gesamtsystem und vor allem die Kinder nehmen sie als aktive Begleiterinnen und Begleiter ihrer Bildungsaufgaben wahr. Viele Frauen, die an einer „Rucksack KiTa“- oder „Rucksack Schule“-Gruppe teilgenommen haben, finden Zugang zu weiteren Aufgaben und Mitwirkung in der KiTa bzw. Schule oder streben selber an, Elternbegleiterin oder -begleiter zu werden.

Bei den Elternbegleiterinnen und -begleitern ist immer wieder zu beobachten, dass diese Tätigkeit als Impuls für weitere Qualifizierungen oder Professionalisierung gilt. Das hat entsprechend stärkende Wirkung auf die Kinder und unterstützt die Kontakte zwischen den Eltern und die Möglichkeit ihrer Teilhabe an den Bildungsprozessen der Kinder.

Weitere Informationen erhalten Sie bei:

-> **Landesarbeitsgemeinschaft (LAG)**

Soziale Brennpunkte Niedersachsen e. V.

(<http://www.lag-nds.de/rucksack>)

Direkte Ansprechpartnerin der LAG: **Britta Kreuzer**

(britta.kreuzer@lag-nds.de)

-> **Kommunale Integrationszentren (LaKI)**

Nordrhein-Westfalen

(<http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/>)

¹ unter anderem bei Roth, H.-J. & Terhart, H. (Hrsg.). (2015). *Rucksack. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Münster: Waxmann.

„MoKi“: Wie kann eine Mobile Kita den ersten Kontakt zum deutschen Bildungssystem „vor der Haustür“ ermöglichen?

Andrea Steinke & Yvonne Bakenecker (Juni 2020)

Inhalt: Der Begriff „MoKi“ ist die Abkürzung für Mobile Kita. Verschiedene Konzepte zur Mobilen Kita in unterschiedlichen Städten ermöglichen vielen Familien mit Fluchthintergrund den ersten Kontakt zum deutschen Bildungssystem direkt „vor der Haustür“.

Konzepte und Ziele

Ein Leitprinzip der Mobilen Kita ist im Jahre 2013 als Teil der Umsetzung des Rahmenkonzeptes in der Stadt Gelsenkirchen entstanden. Die Grundidee war und ist die Pflege einer Willkommenskultur, die Integration fördert. Neben Gelsenkirchen gibt es noch andere Städte, in denen ähnliche Konzepte zur Mobilen Kita zu finden sind, wie zum Beispiel in Düsseldorf, Leverkusen und Berlin.

Die MoKi führt Familien an den Besuch einer Regeleinrichtung „Kita“ heran. Sie soll sie aber nicht ersetzen. Übergeordnetes Ziel ist, dass die Kinder langfristig eine Kindertageseinrichtung besuchen. Insbesondere Mütter und Väter von Kindern unter drei Jahren sollen möglichst frühzeitig über das Bildungssystem Kita informiert werden, um den späteren Einstieg ihrer Kinder in die Kita zu erleichtern. Meist werden in einer Stadt pro Tag verschiedene Standorte bzw. Stadtteile von der mobilen Kita parallel angefahren. In den Wohnwagen, Wohnmobilen, amerikanischen Schulbussen und/oder zusätzlichen mobilen Zeltunterkünften existieren Basis-Kita-Ausstattungen, die zu bestimmten Zeiten in der Nachbarschaft von Familien mit Fluchthintergrund und Zuwandererfamilien präsent sind. Häufig gibt es zusätzlich in den jeweiligen Stadtteilen einen festen Standort, der regelmäßige Öffnungszeiten

hat. Diese können die Familien dann über die MoKi hinaus besuchen.¹

Großes Interesse der Familien

Sehr viele Familien entwickeln ein beständig hohes Interesse an diesem Angebot. Die Kinder laufen dem ankommenden Fahrzeug häufig schon zur Begrüßung nach, die Eltern zeigen sich meist hoch motiviert und beteiligen sich zahlreich an verschiedenen zusätzlichen Angeboten, wie z. B. spezifischen Elternveranstaltungen und Vorlesekreisen in verschiedenen Sprachen. Die Besucherzahl der MoKi ist in allen Städten variabel und von unterschiedlichen Faktoren (Wetter, Ferienzeit etc.) abhängig.

Die integrative Rolle der MoKi²

Die frühe Kontaktaufnahme und die Begleitung der Eltern mit Fluchthintergrund ist nach ihrer Ankunft in Deutschland für einen erfolgreichen Start im neuen Lebensumfeld besonders wichtig. Von allen Seiten bestehen große Erwartungen an die neue Situation – einhergehend mit Unsicherheiten, Sorgen und Ängsten. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter finden meist gute Möglichkeiten, um mit den Eltern in Kontakt zu kommen und sie früh im sicheren Umgang mit ihrem Kind zu fördern und zu begleiten. Das stärkt den Selbstwert der Eltern, indem sie sich in Deutschland von Beginn an als kompetent für ihr Kind erfahren.

Sprache als Schlüsselkompetenz²

Um allen Kindern einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen, spielt auch der Umgang mit Sprache eine besondere Rolle. So werden manche Brückenprojekte von der Koordinatorin oder dem

Koordinator der Sprachförderung begleitet. Insbesondere für von Armut betroffene Kinder ist eine kontinuierliche und konsequente Sprachförderung eine wichtige Voraussetzung. Sie lernen hier früh, mit ihrer Umwelt zu kommunizieren. Das wirkt sich wiederum positiv auf ihre emotionale, soziale und kognitive Entwicklung aus.

Jede Familie ist anders²

Die Kinder wachsen mit unterschiedlichen herkunfts- und familienkulturellen Standards auf. Doch auch Eltern mit der gleichen Herkunft bilden oftmals eine heterogene Gruppe. In den MoKis werden daher beispielsweise unterschiedliche Esskulturen der Familien berücksichtigt und unterstützt. Ein anderer wesentlicher Baustein ist die Gesundheitsförderung. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der mobilen Kitas können zum Beispiel unversicherte Familien für kostenlose Impfungen zum Gesundheitsamt begleiten.

Kommentar der pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen:³

„Durch das Kennenlernen anderer Kulturen, Probleme und Ängste der Flüchtlingsfamilien und vor allem ihrer Kinder entwickeln wir uns als Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen stetig weiter.

Wir erleben Kinder, die die Flüchtlingssituation in ihrem Verhalten widerspiegeln. Hierbei erkennen wir selbst unsere Stärken, Schwächen sowie unsere Grenzen. Jeder Pädagoge wächst individuell an seinen Aufgaben und stellt immer wieder neu fest, wie viel er leisten kann.

Wir sind stolz darauf, Teil des Lebens jedes einzelnen Kindes sein zu dürfen und froh, diese Kinder und ihre Familien begleiten zu können. Wir freuen uns darauf, sie noch ein Stück weiter begleiten und besser kennen zu lernen. Wir sehen sie sowie unsere Arbeit als Bereicherung für uns.“

Das MoKi-Team: multikulturell und mehrsprachig²

Das Konzept MoKi kann nur mit umfassend qualifizierten Fachkräften umgesetzt werden: In der alltäglichen Arbeit spielen soziale Aspekte eine große Rolle, so dass einige Stellen durch (Sozial-)Pädagogen und Pädagoginnen besetzt werden. Wichtig ist auch, dass die Teammitglieder eine kultur- und armutssensible, wertschätzende und individuelle Haltung gegenüber allen Familien entwickeln. Nur darüber können die Familien individuell auf den Besuch einer Kita vorbereitet werden. Es kann zudem von Vorteil sein, wenn innerhalb der MoKi verschiedene Sprachen gesprochen werden.

Netzwerkarbeit „Flucht und Integration“

In regelmäßigen Abständen finden in den jeweiligen Städten Netzwerktreffen statt, damit die Familien mit Fluchterfahrung und zugewanderte Familien ihr Leben in ihrem Sozialraum kontinuierlich gestalten können. Dabei können u. a. die Angebote im Bundesprogramm Kita-Einstieg bekannt gemacht, Erfahrungen ausgetauscht und weiterführende Projekte und Aufgaben besprochen werden. Die Vernetzung fördert u. a. den Erfolg und die Bekanntmachung der MoKi-Konzepte auf der Ebene der Träger und Institutionen.

¹ Bakenecker, Y. (2016). Die Integration von Kindern aus Flüchtlingsfamilien. Die Gelsenkirchener Kindertagesbetreuung (GeKita). *unsere jugend*, 68 (9), 371-379.

² Stadt Gelsenkirchen & GeKita (Hrsg.). (2016). MoKi – die Mobile Kita. Ein Angebot für Zuwanderer- und Flüchtlingsfamilien. Gelsenkirchen. https://www.dijuf.de/files/downloads/2016/Dokumentation%20Zweijahrestagung%2011_2016/Praxis-Foren/PF%203b_GeKita_MoKi_Brosch_Internet.pdf

³ Step Kids KiTas gGmbH. Die Bank der Hoffnung. Ein Projekt der Kinder der mobilen KiTas in Flüchtlingsunterkünften in Köln und Düsseldorf. <https://www.stepke-kitas.de/wp-content/uploads/Brosch%C3%BCre-Druck-2018.pdf>

Impressum

Dieses pdf ist im Rahmen der Prozessbegleitung des Bundesprogramms „Kita-Einstieg: Brücken bauen in frühe Bildung“ durch eine Arbeitsgruppe des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V. (nifbe) entstanden. Es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Autorinnen und Autoren: Anna Dintsioudi, Noemi Famula, Pauline Jarmatz-Rott, Wilhelmine Berger, Peter Keßel, Michaela Kruse, Andrea Steinke, Fiona Martzy, Inga Doll, Prof. Dr. Renate Zimmer

*V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V.
VR 200 278 Amtsgericht Osnabrück / Vorstandsvorsitz: Prof. Dr. Jan Erhorn*

Osnabrück 2022

Fotonachweise: fotolia (Titelbild); Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

ISBN 978-3-9814480-8-5

nifbe Niedersächsisches Institut
für frühkindliche Bildung und Entwicklung