

Wir gehören dazu!

Pädagogisches Begleitmaterial zum Kinderbuch



Herausgegeben von Fachstelle Kinderwelten/
Institut für den Situationsansatz (ISTA)

in Kooperation mit Sozialpädagogisches Fort-
bildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB)



Inhaltsverzeichnis

Leben im Heim: Statement der Cool Kids	5
Vorwort	7
Grußworte	8
Grundlagen:	9
0.0 Einführung in das pädagogische Begleitmaterial „Wir gehören dazu!“	9
0.1 Das ist doch nichts für Kinder! Zu möglichen Abwehrmustern rund um das Kinderbuch	26
0.2 „Bilder im Kopf“: Einseitige Vorstellungen über Flucht und Migration	32
0.3 Hintergrundinformationen zum Kinderbuch- projekt: Gedanken über Partizipation und Teilhabe von Kindern	39
Kapitel 1: Die fünf Superkids – Adulismus	43
1.1 Adulismus – Rassismus – Intersektionalität: Altes Wissen in jungen Geschichten	44
1.2 Ein adulismuskritischer Blick auf Regeln, die den Alltag von jungen Menschen bestimmen	51
Kapitel 2: Der geheime Garten – Mehrsprachigkeit und Identität	61
2.1 „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“ – oder ist es die Welt, die meiner Sprache Grenzen setzt?	62
2.2 Vom Reden (können) und Schweigen (müssen) – Mehrsprachigkeit in der eigenen pädagogischen Einrichtung reflektieren	72
2.3 Gesprächsanlässe mit Kindern zu Mehrsprachigkeit schaffen	78

Kapitel 3: Vermisst am Zuckerfest – Familienkulturen	89
3.1 Kultur mal anders!	
Verwendungsweisen in der pädagogischen Praxis	90
3.2 Feste diskriminierungskritisch und vorurteilsbewusst feiern	102
Kapitel 4: Vom Esel, der ein Pferd sein wollte – Dazugehören, Kinderrechte, Inklusion	115
4.1 Menschen- und Kinderrechte als Basis professionellen Handelns	116
4.2 Dazugehören oder nicht: Das ist nicht die Frage!	125
4.3 Vom Märchen der „Augenhöhe“ – Kritisches <i>Weiß</i> sein in der Arbeit mit jungen Menschen ohne sicheren Aufenthaltsstatus	129
Kapitel 5: Genug ist genug! – Empowerment	137
5.1 Genug ist genug! Empowerment und Reflexionen für eine machtkritische Praxis	138
5.2 Tu was gegen Mobbing	146
5.3 „Und wenn ich alleine bin, hört meine Stimme niemand. Aber wenn wir eine Gruppe sind ...“	152
Mitwirkende	158
Danksagung	164
Impressum	166

Leben im Heim: Statement der Cool Kids

Wir sind eine Kindergruppe, die das Kinderbuch von Anfang bis Ende mitgemacht hat. Wir wohnen im Heim, aber wir sind keine Flüchtlinge. Das ist für uns ein Schimpfwort. Wir sind Menschen und wir haben einen Namen. Mit diesem Buch wollen wir zeigen, dass es trotz aller Probleme immer eine Lösung gibt. Es gibt immer etwas Gutes, auch im Schlechten. Manchmal fühlen wir uns hier fremd, obwohl wir schon sehr lange im Heim wohnen. Wir sind viele und sehr verschieden. Wir wollen unsere Träume erleben. Wir geben nicht auf.

Abdul, Ahmad, Alita, Ali, Alessandro, Amina, Amjet, Amro, Arej, Aya, Bahar, Bailasan, Batool, Beyza, Diana, Doha, Donia, Dunja, Eda, Ellena, Emri, Farah, Faroug, Fasad, Fatema, Fetey, Fuad, Fwan, Gristina, Gülsüm, Hadia, Hamza, Hanan, Hasan, Hatem, Helena, Huda, Ibrahim, Iias, Iman, Jara, Josef, Kobanê, Kuman, Lara, Loubna, Luma, Manah, Mariam, Mariana, Marwa, einer weiteren Marwa, Matin, Mobina, Mohamed, Mujtaba, Mursal, Murtezah, Mustafa, Narven, Negar, Negin, Niloofar, Noorayah, Obada, Omar, Omnya, Ono, Rida, Rofayda, Rohef, Sabid, Sabit, Sadem, Sahar, Sana, Santiago, Sarah, Sara, noch eine Sara, die 3-jährige Sara und die große Sara, Sayed, Saz, Sulaiman, Wasan, Yalda, Yousef, Yusuf, Zahra und weitere Kinder! Cool Kids steht auch für diejenigen, die sich in den Geschichten wiederentdecken. Wir sind keine „Flüchtlinge“, sondern Menschen mit Namen!

„Wir waren in einem riesigen Zelt. Ich war schon in fünf Heimen. Das schlimmste war, dass wir in einer Unterkunft mit über 1000 Menschen wohnen mussten. Das war ein riesiges, leerstehendes Gelände. Das war sehr kalt dort, wir mussten im Winter da raus. Und wir mussten im Container wohnen und der Boden war richtig kalt, man musste drei Socken übereinander anziehen. [...] Ich wurde mit meiner besten Freundin damit beleidigt, dass zwei Jungs gesagt haben: ‚Ich habe einen richtigen deutschen Pass und ihr seid Flüchtlinge‘. Ich will bei meinem Namen genannt werden. Wir sind ja auch Menschen, wir sind keine Tiere.“

(Omnya, 10.09.2019 auf dem Fachtag „Zusammen(leben) gestalten“ des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg)

Wir sind stark und wir haben vieles gemacht, was sich Kinder in unserem Alter nicht trauen. Wir sind hierhergekommen durch Laufen, mit Bus, Auto, auch mit dem Flugzeug. Manche sind Tage gelaufen, eine Zugstrecke gefahren, manche waren sogar auf einem Berg voller Kakteen. Ich saß auf den Schultern meines Vaters, denn unsere Schuhe waren total kaputt, manche Füße haben vom Feuer geglüht. Und wir werden ausgelacht deswegen. Manchmal werde ich ausgelacht wegen meiner Lese-Rechtschreibschwäche. Wir müssen nicht nur Deutsch sprechen, wir lernen die Sprachen unserer Eltern, Englisch, Deutsch und mehr Sprachen. Wir kommen in die Schulen und die Kinder meckern rum,

„Sie hat voll die einfachen Aufgaben. Das geht gar nicht“ – manche reden einfach drauf los, denken nicht nach. Die Erwachsene machen meistens nichts. Mit dem Kinderbuch sollen sich Kinder und Erwachsenen mal überlegen, wie es uns geht im Heim. Uns geht es gut UND(!) schlecht. Kinder sollen verstehen, wie es ist, im Heim zu leben, wie gemein manchmal Erwachsene, auch andere Kinder sind. Und: Wenn Menschen fies sind zu „ausländischen“ Kindern, dann müssen die Deutschen auch etwas tun. Sie nennen uns „Flüchtlinge“. Wir werden ausgelacht, wegen unserer Sprachen, wegen unserer Hautfarbe, weil wir heißen, wie wir heißen – nur weil wir „Ausländer“ sind. Kinder sagen auch „IHhh, was ist das? Das sieht richtig eklig aus“, wenn sie mein Essen sehen, dabei ist das Schwarzbrot mit Frischkäse. „Flüchtling“ ist eine Beleidigung, weil ich das Gefühl habe, mit mir stimmt was nicht – und denke, ich bin nicht normal. Ihr macht uns „anders“ – lasst uns so fühlen.

„Vielleicht bin ich geflüchtet, aber ich bin deswegen kein Flüchtling. Flüchtling bedeutet für mich, dass schlimme Erinnerungen hochkommen. Die deutschen Kinder chillen ihr Leben, oder besser gesagt, sie haben ein einfaches Leben. Wir haben für unser Alter schon viel erlebt. Ich schäme mich meistens dafür, ich fühle mich schlecht. Nur weil wir „hierher“ gekommen sind. Wir gehören doch dazu, unsere jüngeren Geschwister sind hier geboren. Wir gehören dazu. – Das war eine andere Idee für den Titel des Kinderbuchs: Wir gehören dazu. Das müssen alle verstehen lernen.“

(Zahra, 12.06.2021, Besprechung des Begleitmaterials zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“)

Vorwort

Das Buch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“ gibt einen Einblick in die Situation von Kindern in Unterkünften für Geflüchtete. Es nimmt uns mit hinein in die Welten der Kinder, in ihre Gemeinschaften, ihre verborgenen Gespräche. Die Kinder eröffnen uns in ihren Unterhaltungen und Spielen, was ihnen Sicherheit und Ruhe, Freund*innenschaft und Liebe, Wut und Freude bedeutet. Sie zeigen uns, dass ihre Welt ehrlich und spontan ist.

Das Kinderbuch macht deutlich, dass wir Kindern zunächst einen sicheren Ort anbieten müssen, an dem sie ihre Gedanken, Gefühle und Ängste ausdrücken können. Dann müssen wir ihnen zuhören, um sie kennenzulernen und angemessen mit ihnen umzugehen. Wenn wir Kindern zuhören, kommen sie uns näher. Wir verstehen besser, mit welchen Schwierigkeiten ihre Familien kämpfen und welche Auswirkungen dies auf die Kinder hat.

Mit seinen facettenreichen Inhalten hat mir das Buch die Augen geöffnet: Ich soll nicht glauben, dass ich die Welten der Kinder kenne, denn da gibt es noch viel mehr zu erfahren und zu begreifen. Es ist ein Ozean von Wissen, in das ich eintauchen kann, wenn ich den Kindern aufmerksam zuhöre.

Das Kinderbuch kann Pädagog*innen helfen, die Welten von Kindern besser zu verstehen, insbesondere die von Kindern, die Belastendes erlebt haben, als sie mit ihren Familien Sicherheit suchten und dafür Orte verlassen mussten und an neuen Orten ankamen. Das Kinderbuch trägt Pädagog*innen auf, mit diesen Einblicken auf die Kinder zuzugehen und stärkere Beziehungen zu ihnen aufzubauen.

Mit dem vorliegenden Begleitmaterial können Pädagog*innen das Kinderbuch einsetzen und mit Hilfe der methodischen Hinweise ihre Kommunikation mit Kindern wirkungsvoller und befriedigender gestalten. Auf diese Weise entfaltet das Kinderbuch Wirkung, das ist meine Hoffnung.

Kefah Ali Deeb

(Kinderbuchautorin, Aktivistin und Künstlerin)

Grußworte

Wir gehören dazu! Der Titel des pädagogischen Begleitmaterials zum Kinderbuch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“ macht deutlich, dass Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung selbstverständlicher Teil der Gesellschaft sind. Der Titel war die Zweitwahl zum Kinderbuch der Cool Kids – die Botschaft: Sie gehören dazu! Sie treffen sich in Jugendclubs mit ihren Freund*innen, gehen nachmittags in den Hort, machen Ausflüge auf den nächsten Spielplatz mit ihrer Kindergruppe der Kindertageseinrichtung und lernen neue Wörter in der Kindertagespflege. Manche Familien nehmen familienunterstützende Hilfen in Anspruch und manche Eltern und Bezugspersonen nehmen wöchentlich am Familientreff teil. Sie gehören also zur Zielgruppe der Kinder- und Jugendhilfe.

Alle Kinder haben das Recht auf die gleichen Rechte. Sie haben unter anderem das Recht auf Partizipation in allen sie betreffenden Entscheidungen, das Recht auf Bildung und auf Schutz vor Diskriminierung. Durch sozial-gesellschaftliche Ungleichheiten werden nicht allen Kindern diese Rechte, Zugänge und Ressourcen für ein chancengerechtes Aufwachsen gewährt. Es ist Auftrag von pädagogischen Fachkräften, in ihren Handlungsfeldern die Barrieren, welche Kinder und Jugendliche bei der Teilhabe an Bildung und sozialem Leben behindern, ausfindig zu machen und abzubauen sowie gleichzeitig zu empowern und Stärken zu fördern. Um diesem Anspruch in der Praxis näherzukommen, müssen junge Menschen mit ihren Bedürfnissen, Themen und Anliegen aktiv und selbstverständlich einbezogen werden. Kinder und Jugendliche brauchen erwachsene Fachkräfte, die sie in ihren Lebenswelten ernst nehmen und begleiten.

Die vorliegende Publikation möchte Sie genau dabei in Ihrer Arbeit unterstützen. Die Perspektiven und Geschichten der Kinder werden aufgegriffen und geben Einblicke in ihre vielfältigen Lebenswelten. Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen verknüpfen die Geschichten der Kinder mit praktischen Methoden und fachlichem Hintergrundwissen. Das Begleitmaterial stärkt pädagogische Fachkräfte in ihrer Arbeit und fördert eine vorurteilsbewusste, demokratische und diskriminierungssensible Pädagogik.

Passende Veranstaltungen für pädagogische Fachkräfte zu Themen des Begleitmaterials finden Sie unter <https://sfbb.berlin-brandenburg.de/> sowie <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/>

[Letzter Aufruf 05.10.2022]

Wir wünschen eine spannende und perspektivenerweiternde Auseinandersetzung mit dem Begleitmaterial!

Hoa Mai Trần – Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung® (ISTA)

Petra Wagner – Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung® (ISTA)

marie* Friese – Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB)

Grundlagen:

0.0 Einführung in das pädagogische Begleitmaterial „Wir gehören dazu!“

Hoa Mai Trần

Das Begleitmaterial ist als Arbeitshilfe für pädagogische Fachkräfte gedacht, die mit dem Kinderbuch arbeiten möchten. Die Geschichten im Kinderbuch berühren viele Themen, die allgemein für pädagogisches Handeln wichtig sind: Adultismus, Mehrsprachigkeit, Rechte, Familienkultur, Empowerment. Im Begleitmaterial sind diese Themen den Kinderbuch-Kapiteln zugeordnet. Vertiefungstexte, Reflexionsfragen und Methoden regen die Auseinandersetzung mit diesen Themen an und geben Hinweise, wie das Kinderbuch jeweils einsetzbar ist. Leitend ist dabei der Anspruch, das Recht aller Kinder auf Bildung und auf Schutz vor Diskriminierung als Teil pädagogischer Professionalität zu begreifen.

➤ *Fachtext*

Das mehrsprachige Kinderbuch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“ ist im Frühjahr 2020 auf Arabisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Kurmancî und Tigrinya erschienen. Die Idee dazu entstand im Forschungsprojekt „Alltagserleben junger Kinder in Unterkünften für Geflüchtete“ der Evangelischen Hochschule Berlin und dem Institut für den Situationsansatz, welches 2016 bis 2017 in Berlin durchgeführt wurde. Das Kinderbuch ist in einem partizipativen und kollaborativen Projekt mit circa 80 Kindern aus drei Unterkünften für geflüchtete Menschen entstanden. Es erzählt in fünf zweisprachigen Ausgaben vom Leben und Alltag verschiedener Kinder und ihrer Familien in Sammelunterkünften. Geschrieben wurde das Buch von den Cool Kids und Hoa Mai Trần, illustriert von Michaela Schultz. „Cool Kids“ stellt einen Kollektivnamen für an dem kollaborativen Kinderbuchprojekt beteiligte Kinder dar. Das vorliegende Begleitmaterial bietet fachliche und didaktische Anregungen, um mit dem Kinderbuch pädagogisch zu arbeiten und Fachkräfte für Themen wie Adultismus, Mehrsprachigkeit und Empowerment zu sensibilisieren. Das Begleitmaterial „Wir gehören dazu!“ knüpft an Prinzipien der inklusiven pädagogischen Praxis an, die Kindern Teilhabe ermöglicht und sie vor Diskriminierung schützt. Die Einführung gibt Einblicke in das Kinderbuch, das Begleitmaterial und den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® im Hinblick auf die Arbeit mit dem Kinderbuch.

Kinderbuch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“

Ziel des Kinderbuch-Projekts war es, Kinder würdevoll-kreativ und realistisch zu zeigen und Identifikationsmöglichkeiten für möglichst viele involvierte Kinder bereitzustellen. Die Geschichten aus dem Buch sind keine Fantasien, sondern stellen für viele Kinder langjährige Lebensrealität und kollektiv erlebte Normalität dar. Wenn wir diese ausblenden, blenden wir Lebenswelten, Erfahrungen und auch soziale Ungleichheiten aus. Die Geschichten des Kinderbuchs sind aus realen Erlebnissen von Kindern hervorgegangen. Es kann nicht darum gehen, belastende Lebensumstände (wie die Unterbringungssituationen) und traurig machende Ereignisse (wie Abschiebung) zu verharmlosen oder unsichtbar zu machen, noch die Erfahrungen der Kinder zu überhöhen, als seien sie widerstandsfähige, starke Personen.

Die im Buch behandelten Themen Gerechtigkeit und Teilhabe sind zudem auch für Menschen mit anderen Lebensrealitäten relevant. Das kollaborative Buchprojekt war stets an alle Kinder und Erwachsene adressiert. Es ist kein Problembuch, welches nur für ausgewählte Zielgruppen zur Verfügung steht, sondern wendet sich thematisch explizit an alle Menschen. Es geht auch für nicht betroffene Menschen darum, über den Prozess der Auseinandersetzung mit dem Buch Bewusstseinsprozesse anzustoßen: Wie finde ich den Begriff „Flüchtling“? Hat das Wort etwas mit mir zu tun? Was scheinbar trivial und offensichtlich erscheint, geht an der Lebensrealität häufig vorbei. „Flüchtlinge“ haben nicht unbedingt viel gemeinsam. „Flüchtling“ sagt nur sehr bedingt etwas darüber aus, wie sich Kinder und ihre Erfahrungen selbst beschreiben.

Die performative Verweigerung „Flüchtling“ auf dem Buchtitel zeigt, wie stark die Fremdbezeichnung wirkt und dass sie von den Kindern abgelehnt wird und doch eine bedeutsame Rolle spielt. Im „Dazwischen“ bewegen sich ihre Erfahrungen, die in keine begriffliche Kategorie passen, die weder nur Flüchtling noch gar nichts mit Fluchtmigration zu tun haben. Ihre Zugehörigkeit umfasst diese Verhandlung, die die Identität nicht im Weder-Noch, sondern im Dazwischen verortet. Die im Buch behandelten Themen Gerechtigkeit und Teilhabe sind zudem auch für Menschen mit anderen Lebensrealitäten relevant.

Das Begleitmaterial zum Kinderbuch







Fachkräfte brauchen im Umgang mit dem Kinderbuch Souveränität jenseits von Tabuisierung und Besonderung. Die dargestellten Kindheiten gab es schon vor der sogenannten „Flüchtlingskrise“ 2015 und sind integraler Teil der Migrationsgesellschaft in Deutschland. Viele Kinder äußern den Wunsch dazuzugehören. Das Begleitmaterial greift diesen Wunsch auf verschiedene Weise auf. Der Wunsch nach Zugehörigkeit ist vielschichtig wie auch die pädagogischen Strategien, ihm nachzukommen. In einer machtkritisch-inklusiven pädagogischen Praxis gehören dazu Begriffsklärungen und Kenntnisse über gesellschaftliche Zusammenhänge, das kritische Analysieren von Praxissituationen und eigener Positionierung wie auch konkrete Veränderungsschritte und deren Auswertung. Im Begleitmaterial vermitteln verschiedene Beiträge wichtiges Kontextwissen und zeigen Umgangsmöglichkeiten mit eigenen Widerständen und Unsicherheiten beim Lesen des Kinderbuchs mit Kindern und Erwachsenen. Wohl wissend, dass das bloße Betrachten des Kinderbuchs keine „inklusive“ pädagogische Einbahnstraße ist, richten wir im Begleitmaterial das Augenmerk auf ausgewählte Schwerpunkte und verbinden sie mit Inklusion.

Ein Mix aus Fachtexten, Reflexionsfragen und praktischen Übungen, welche auf Prinzipien der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® fußen, dienen der themenspezifischen Vertiefung und als praxisnahe Anregung. Den großen gesellschaftlichen Fragen im Kleinen nachzuspüren, mit Empathie, gemeinsam über Gerechtigkeit nachzudenken, zur Stärkung aller Kinder und Familien beizutragen, ist verbindend. Das Ziel ist, eine weniger diskriminierende Gesellschaft und ein Mehr an Teilhabe für alle Kinder und Familien zu schaffen. Das Begleitmaterial ist für die Praxis geschrieben und soll alle Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe ansprechen. In diesem Sinne orientieren sich die Beiträge in diesem Band an den Geschichten der Cool Kids und geben fachliche und praktische Anregungen zu verschiedenen Themenschwerpunkten und Kapiteln.






Eine Übersicht über die Beiträge

Die Beiträge wurden von Wissenschaftler*innen, Pädagog*innen, Aktivist*innen und Cool Kids-Vertreter*innen geschrieben und gestaltet. Jedes Kapitel des Kinderbuchs spiegelt auch ein Kapitel im Begleitmaterial wider und ist einem Thema zugeordnet. Somit ziehen sich die Geschichten der Cool Kids wie ein roter Faden durch das Begleitmaterial. Jedes Kapitel des Ihnen vorliegenden Begleitmaterials wird mit einem Fachtext eingeleitet. Ihm folgen weitere Beiträge mit Praxisanregungen, die Sie als pädagogische Fachkraft in Ihrem Team, zur Selbstreflexion, mit Familien oder mit Kindern und Jugendlichen anwenden können.

Beiträge auf einen Blick:

	Titel und Autor*in	Zielgruppe	Themen
Übergreifend zum Kinderbuch			
Grundlagen	Einführung in das pädagogische Begleitmaterial „Wir gehören dazu“ Hoa Mai Trần  F	*pädagogische Fachkräfte	#Fluchtdiskurse #Inklusion #Empowerment
	Das ist doch nichts für Kinder! Zu möglichen Abwehrmustern rund um das Kinderbuch Hoa Mai Trần  M	*pädagogische Fachkräfte *Teams	#Adultismus #Rassismus #Pädagogik
	„Bilder im Kopf“: Einseitige Vorstellungen über Flucht und Migration Hoa Mai Trần  M	*Kinder, Familien, Jugendliche und Erwachsene *Teams	#Stereotype #Fluchtdiskurse #Kinderbuch
	Hintergrundinformationen zum Kinderbuchprojekt: Gedanken über Partizipation und Teilhabe von Kindern Hoa Mai Trần  F	*pädagogische Fachkräfte	#Partizipation #Kinderbuch
Themenschwerpunkt: Adultismus			
Kapitel 1	Zusammenfassung „Die fünf Superkids“ Majd Mardini		
	Adultismus – Rassismus – Intersektionalität: Altes Wissen in jungen Geschichten ManuEla Ritz  F	*pädagogische Fachkräfte	#Adultismus #Rassismus #Diskriminierung #Intersektionalität
	Ein adultismuskritischer Blick auf Regeln, die den Alltag von jungen Menschen bestimmen Anke Krause  M	*Teams *Kinder	#Adultismus #Regeln #Partizipation

 **F** = Fachtext **M** = Methode für die Praxis

	Titel und Autor*in	Zielgruppe	Themen
Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Identität			
Kapitel 2	Zusammenfassung „Der geheime Garten“ Majd Mardini		
	„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“ – oder ist es die Welt, die meiner Sprache Grenzen setzt? Reflexionen über mehrsprachiges Aufwachsen und sprachliche Bildung Janne Braband  F	*pädagogische Fachkräfte	#Mehrsprachigkeit #Monolingualität #Förderung
	Vom Reden (können) und Schweigen (müssen) – Mehrsprachigkeit in der eigenen pädagogischen Einrichtung reflektieren Eine Adaption des Dominant Walk Adalca Tomás  M	*pädagogische Fachkräfte *Kinder	#Mehrsprachigkeit #Repräsentation #Pädagogik #Dominant Walk
	Gesprächsanlässe mit Kindern zu Mehrsprachigkeit schaffen Karin Hinkelbein-Clauß  M	*pädagogische Fachkräfte *Teams *Fortbildner*innen *Kinder	#Mehrsprachigkeit #Persona Doll® #Identität
Themenschwerpunkt: Familienkulturen			
Kapitel 3	Zusammenfassung „Vermisst am Zuckerfest“ Majd Mardini		
	Kultur mal anders! Verwendungsweisen in der pädagogischen Praxis Hoa Mai Trần  F	*pädagogische Fachkräfte	#Kultur(alisieren) #Dominanzkultur #Familienkultur
	Feste diskriminierungskritisch und vorurteilsbewusst feiern Berit Wolter  M	*pädagogische Fachkräfte *Kinder	#Feste #Dominanzkultur #vorurteilsbewusst

	Titel und Autor*in	Zielgruppe	Themen
Themenschwerpunkte: Dazugehören, Kinderrechte, Inklusion			
Kapitel 4	Zusammenfassung „Vom Esel, der ein Pferd sein wollte“ Majd Mardini		
	Menschen- und Kinderrechte als Basis professionellen Handelns Mareike Niendorf ➔ F	*pädagogische Fachkräfte	#Kinderrechte #Menschenrechte #Soziale Arbeit
	Dazugehören oder nicht: Das ist nicht die Frage! (Beitrag der Cool Kids) Omnya Alwan ➔ M	*Kinder *Jugendliche *pädagogische Fachkräfte *Teams	#Abschiebung #Gründe #Kinderbuch #Dazugehören
	Vom Märchen der „Augenhöhe“ – Kritisches <i>Weiß</i> sein in der Arbeit mit jungen Menschen ohne sicheren Aufenthaltsstatus Ellena Hüther ➔ F	*pädagogische Fachkräfte *Teams	# <i>Weiß</i> sein #Privilegien #Augenhöhe
Themenschwerpunkt: Empowerment			
Kapitel 5	Zusammenfassung „Genug ist genug!“ Majd Mardini		
	Genug ist genug! Empowerment und Reflexionen für eine machtkritische Praxis Olenka Bordo Benavides ➔ F	*pädagogische Fachkräfte	#Empowerment #Identität #Professionalität
	Tu was gegen Mobbing (Beitrag der Cool Kids) Niloofar Ahmadi & Zahra Afshar ➔ M	*Kinder *Jugendliche	#Fremdpositionierung #Diskriminierung #Intervention #Rollenspiel
	“Und wenn ich alleine bin, hört meine Stimme niemand. Aber wenn wir eine Gruppe sind ...” Ein Interview über Selbstorganisation, Empowerment und (An-)Forderungen an pädagogische Fachkräfte Autor*innenkollektiv Jugendliche ohne Grenzen ➔ F	*Fachkräfte *Jugendliche	#Empowerment #Zugehörigkeit # (Selbst-) Organisation #Vernetzung

Die Beiträge spiegeln fachlich-biografische Horizonte, Perspektiven und Lebenserfahrungen der Autor*innen wider. Das Begleitmaterial wurde an manchen Stellen von Kindern mitgestaltet und geschrieben. Für Kinder selbst ist das Begleitmaterial nicht geschrieben. Angesichts einer machtkritischen Perspektivierung liegen hier auch bedeutsame Begrenztheiten vor, die wir unkonventionellerweise offenlegen wollen. Die Begrenzungen liegen im Durchschnittsalter der Beitragenden, die ihre Beiträge größtenteils aus einem adulten Standort verfasst haben, wenn auch Kinder und Jugendliche beigetragen haben. Der Großteil der Beitragenden hat keine Flucht- und Heimerfahrung. Entlang der sozialen Herkunft, des Abschlusses und Berufsfeldes sind die Beitragenden diverser aufgestellt. Manche sind als Erzieher*innen tätig, andere gehen zur Schule, manche sind promoviert und wiederum andere in diversen Selbstorganisationen aktivistisch tätig. Das Begleitmaterial ist für die Praxis geschrieben und an alle Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe gerichtet. Wir haben daher an manchen Stellen versucht, Beiträge in weniger akademischer Sprache darzustellen, teils setzen die Fachtexte jedoch mehr Vorwissen voraus. Das vorliegende Begleitmaterial ist an vielen Stellen nicht barrierearm, beispielsweise ist es nicht in leichter Sprache verfasst und nur für deutschsprachige und -lesende Menschen zugänglich. Besonders fehlen verstärkt LGBTQI Perspektiven und stärker intersektional angelegte Betrachtungsweisen, da der Großteil der Autor*innen ableisiert verortet ist. Zum Zwecke der kompakten Vermittlung von Themen und Anführung von praktischen Anwendungen haben wir uns dazu entschieden, Impulse zu setzen ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Wir begrüßen weitere Beiträge und Publikationen, die diese Auslassungen, Übersehenes und zu Kritisierendes vermehrt in den Blick nehmen. Gerne können Sie sich bei Interesse mit kritisch-konstruktiven Rückmeldungen und Vorschlägen für eine Mitarbeit an einer weiteren Auflage bei den Verantwortlichen marie* Friese (SFBB) und Hoa Mai Trần (ISTA/Fachstelle Kinderwelten) melden.

Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik

Das Begleitmaterial arbeitet auf der Grundlage Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung®. Dieser pädagogische Ansatz ist mit seiner Orientierung auf Diversitätssensibilität und Diskriminierungskritik geeignet, den Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen im Heim inklusiver zu begegnen. Die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung® (vgl. Wagner 2017: 22 ff.) beruht auf dem Anti-Bias-Ansatz, einem kindheitspädagogischen Konzept gegen Diskriminierung, das in den 80er Jahren in Kalifornien entstand. Ein Auslöser war Kritik an einseitiger, stereotyper Kinderbuchliteratur: Werden „Mittelschichtskindheiten“ mit *weißen*, gesunden Kindern, heterosexuellen Paaren und angelsächsischen Vornamen als „Normalfamilie“ und „normative Kindheit“ vermittelt, so gelten all die Familien als „abweichend“, die Alleinerziehende sind, Transferleistungen beziehen, viele Kinder haben und andere (nicht europäische) Sprachen sprechen. Dieser diskriminierenden „Normierung“ setzte der

Anti-Bias-Ansatz ein pädagogisches Konzept entgegen, das in Kitas Ausgrenzungsmuster erkennen und abbauen hilft. Die Fachstelle Kinderwelten adaptierte das Konzept für den Kontext in Deutschland. Worauf zu achten ist, wenn die Ziele Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung® auf die pädagogische Arbeit mit dem Kinderbuch bezogen werden, wird im Folgenden beschrieben.

Ziel 1: Kinder und Familien in ihren Ich- und Bezugsgruppen-Identitäten stärken

„Schaut mal, im Steckbrief steht:
Alessandro mag Mayo lieber als Ketchup, wie ist das bei euch?“

(siehe Steckbrief in Cool Kids & Trần 2000: 118)

Mit Hilfe des Kinderbuchs kann eine Stärkung und Identifikation vieler Kinder ermöglicht werden: Dies kann entlang von Vorlieben, Aufenthaltsstatus, Aussehen, Geschlecht und Tätigkeiten aufgezeigt werden. Die Kinder sollen auf Basis ihrer Gemeinsamkeiten mit den Protagonist*innen Empathie empfinden. Kinder mit verschiedenen Körperformen, Haarstrukturen und Hauttönen sowie Sprachen werden in handelnden Rollen gezeigt. Dies zu erleben ist für alle Kinder bedeutsam, auch für die, die nicht im Heim aufwachsen.

Achtung!

~~„Heute schauen wir uns mal an, wie Flüchtlingskinder so leben! Seid ihr schon gespannt?“~~

Es geht nicht um die Vielfalt von Merkmalen im Sinne von „Kind xy ist geflüchtet, also ist das jetzt auch Thema“. Kinder sind in ihren kulturellen Hintergründen weitaus vielschichtiger! Sie sind keine Repräsentant*innen von „Flucht“ und die Gefahr, Familien darauf zu reduzieren und ihre Verhaltensweisen darüber zu erklären, ist hoch. Zur Ich-Identität gehören viele soziale Zugehörigkeiten. Kein Mensch ist „nur“ Geflüchtete*r. Daher ist das Kinderbuch für alle geeignet und nicht nur für die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern.



Das Kinderbuch sollte nicht zum Anlass genommen werden, um geflüchtete Kinder über ihre Fluchterfahrungen auszufragen. Das Kinderbuch enthält Geschichten von Kindern, die in Unterkünften für Geflüchtete leben. Es gibt keine Berechtigung, auf dieser Basis für „alle“ Kinder im Heim oder mit Fluchterfahrung zu sprechen. Dies wäre eine Homogenisierung und schadet der würdevollen Repräsentation von heterogenen Lebenslagen von Kindern im Heim.

Ziel 2: Kindern und Familien Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

„Schaut mal, das ist Yusuf, er mag Kuscheltiere, hat einen kleinen Bruder und mag Raumschiffe. Er will mit seiner Familie in Deutschland bleiben. Er hat große Angst, wieder zurück in seine Heimat zu gehen, und gleichzeitig vermisst er die Menschen und sein Zuhause dort sehr. Schaut mal, seine Freundin heißt Aida, sie hat ihn aufgemuntert, als er traurig war. Im Dunkeln bekommt er manchmal Alpträume.“

(siehe Steckbriefe in Cool Kids & Trần 2000: 119 & 118)

Jedes Kind verdient die Anerkennung als Person und als Mitglied seiner Bezugsgruppen. Da der Hinweis auf Bezugsgruppen Zuschreibungen enthalten kann, muss immer wieder überprüft werden, ob und wie und welche Unterschiede benannt werden. Es ist wichtig, das Spannungsfeld von Benennen und Nicht-Benennen von Unterschieden auszuhalten und abzuwägen, wann diese überhaupt thematisiert werden. Manchmal sind Kinder in erster Linie Geschwister oder Freund*innen und manchmal spielt tatsächlich der Fluchtstatus eine Rolle.

Achtung!

~~„Schaut mal, der arme Yusuf, er ist geflüchtet. Er ist wegen dem Krieg mit seiner Familie in andere Länder gegangen. Er ist ganz traurig und hat oft Angst. Viele Flüchtlinge sind nach Deutschland gekommen. Für die ist das alles hier fremd und neu, ne? Müsst ihr euch mal vorstellen!“~~

Wenn Kinder nicht als Individuen, sondern als Kollektiv dargestellt werden („die“ mit Migrationshintergrund, „die“ mit I-Status, „die“ Einkommensschwachen), dann sind damit häufig stereotype Vorstellungen über ein imaginiertes Kollektiv verbunden („Die Araber“, „Flüchtlinge“, „Asylanten“). Wenn korrekte und respektvolle Worte für Zugehörigkeiten fehlen (zum Beispiel „Z“-Wort statt Rom*nja und Sinti*zze), werden diskriminierende Zuschreibungen verstärkt, auch wenn man das nicht will. Unterschiede sachgerecht zu benennen, ist gar nicht so einfach und braucht eine vertiefte Auseinandersetzung und eigene Position.



Benennung von Flucht als Unterscheidung folgt keinem Patentrezept. Die Aufgabe ist es, sehr differenziert von Fall zu Fall abzuwägen, ob es hier tatsächlich um Flucht geht oder um eine Kindergruppe, die nach einer gemeinsamen Lösung sucht, wie im Kapitel 5. Im Gegenzug zu Kindern mit deutscher Her-

kunft und Pass, sind viele Kinder mit Fluchtstatus strukturellen, institutionellen und alltäglichen Diskriminierungen direkt und indirekt ausgesetzt. Sie sind „different Gleiche“, weil sie Kinder sind, die qua Fluchtstatus anders in der hiesigen Gesellschaft behandelt werden.

Falls Sie sich im Negativ-Beispiel wiederentdecken, begrüßen Sie das und achten Sie auf das, was in Ihnen vorgeht, vielleicht Bagatellisierung: „So schlimm ist das jetzt doch nicht!“ oder Empörung: „Darf man das jetzt schon auch nicht mehr sagen?!“ und vielleicht auch Rechtfertigung: „Naja, meine Freundin spricht auch Arabisch und die findet das okay!“ Solche Reaktionen geben Hinweise auf Abwehrmuster und sind wichtige Impulse für eine fundierte Auseinandersetzung mit:

- **Begriffen:** Jeder Begriff hat eine Historie und einen Entstehungskontext, über die es etwas zu lernen gibt.
- **Sprache:** Sprache schafft Wirklichkeit, die gewaltvoll sein kann. Sie beeinflusst, was wir denken und wie wir uns verhalten.
- **Privilegien:** Manchmal maßen sich Menschen an, über Lebensrealitäten zu urteilen und Bescheid zu wissen (Expert*innenstatus), die nicht ihren eigenen entsprechen.
- **Schubladen:** Lebensrealitäten ausblenden, indem sie nicht sachgerecht und differenziert benannt werden, lädt zu Pauschalisierungen ein.
- **Handeln:** Nicht nur in der Sprache, sondern auch im Handeln spiegeln sich eigene Annahmen wider – auch ohne dass es bewusst wird. Eine Bewusstwerdung und die Aneignung von sachgerechtem Wissen ist unabdingbar für eine Sensibilisierung.
- **Wissen:** Es gibt viele Glossare – Erklärungen zu Worten –, die zeigen, dass Worte zur Benennung der Verschiedenheit von Menschen keineswegs neutral sind. Selbstbezeichnungen sind grundsätzlich Fremdbezeichnungen vorzuziehen.
- **Pädagogik:** Es gibt Ansätze, die weniger machtkritisch auf defizitäre Zuschreibungen und machtvolle Differenzkategorien zurückgreifen. Es ist hilfreich, Ansätze zu wählen, die die Betroffenenperspektive aktiv mitdenken und machtkritische Pädagogiken anbieten.

Hinweise zum Weiterlesen

- Arndt, Susan, and Nadja Ofuatey-Alazard (Hrsg.) (2015): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk*. 2. Auflage. Münster: Unrast Verlag.
- Matzner, Michael (Hrsg.) (2012): *Handbuch Migration und Bildung. Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.



Ziel 3: Das kritische Denken über Ungerechtigkeit und Diskriminierung anregen

„Abschiebung bedeutet, dass die Familie laut Gesetz nicht mehr in Deutschland leben darf.“

Aspekte von Vielfalt werden sachgerecht aufgegriffen, um Kinder und Familien in der Praxis zu stärken. Dies ist auch den Kindern und Familien zu vermitteln. Manche Vielfaltsaspekte sind mit schmerzlichen Diskriminierungserfahrungen verbunden. Nicht alle Unterschiede sind gleich unterschiedlich. Die Haarlänge kann zwar als physischer Unterschied eine Unterscheidung aufmachen, doch das Vorhandensein eines deutschen Passes oder eines afghanischen Passes hat tiefgreifendere Wirkungen, was Mobilitätsrechte und Erfahrungen mit strukturellem Rassismus angeht. Eine fundierte Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen schafft eine geeignete Grundlage für kritisches Denken und Handeln. Es ist wichtig, die Vielfalt innerhalb der Gruppe von Kindern im Heim als auch die Vielfalt an Kindheiten allgemein hervorzuheben, um die eigenen Normalitäten nicht als gegeben und gesetzt zu betrachten. Es gibt keine Kindheit, die per se als erstrebenswerter, wertvoller und glücklicher erlebt wird – solche Vorstellungen und Durchsetzungen von Kindheitsbildern sind nicht universell, sondern machtvoll und unterdrücken andere Perspektiven und Lebensrealitäten.

Alle Kinder und Kindheiten haben ihre Berechtigung. Werden Sie mit Kindern und Familien kritisch über Dinge, „die so sind, wie sie sind“, und üben Sie sich darin, Sachinformationen zu vermitteln. Die moralisch-sozialen Entwicklungspotentiale und der Dialog über Gerechtigkeit sind für alle Beteiligten bedeutsam: Wer darf bleiben? Wer muss gehen? Es sind wichtige gesellschaftliche Fragen, die unmittelbaren Bezug zu Identität, Zugehörigkeit sowie Privilegien und Benachteiligungen haben. Scheuen Sie nicht den Dialog.

Achtung!

~~„Was? Warum es einen Wachschutz da gibt? Na, der passt auf alle auf, so wie die Polizei! Das ist wie im Museum, da gibt es auch eine Person, die aufpasst.“~~

Achten Sie auf unverhältnismäßige Vergleiche. Durch diese werden beispielsweise die Diskriminierungen geflüchteter Kinder bagatellisiert und alle Kinder „gleich gemacht“. Wenn die Geschichten irgendwie schön sind, aber nicht tiefer durchdrungen werden, werden Ungleichheitsverhältnisse ausgeblendet, was maßgeblich zu ihrem Fortbestehen beiträgt. Was nicht bewusst gemacht wird, kann auch nicht so einfach verändert werden.



Hier ist es relevant, als Fachkraft empathisch zu sein, anstatt Mitleid gegenüber einer Lebenswelt zu haben. Das ist notwendig wegen der verschiedenen Positionierungen von Menschen in der Gesellschaft und damit den Biografien, Identitäten und Selbstverständnissen. Erfahrungen fußen mal mehr und mal weniger auf ähnlichen Horizonten. Manche Familien haben Angst, die Polizei zu sehen (im Falle einer Duldung, angedrohten Abschiebung oder Racial Profiling Erfahrungen) – andere denken an „Freund und Helfer“. Unrechtserfahrungen nicht anzusprechen, macht die Erfahrungen der Kinder „unsichtbar“. Schärfen Sie das Bewusstsein aller, dass die Gesellschaft für manche mehr und für manche weniger Rechte bereithält. Es ist nicht ganz leicht, gleichwohl braucht es ein Thematisieren von Einseitigkeiten, Ausschluss und Diskriminierung und den Blick auf eigene Einseitigkeiten und Wissens- und Erfahrungslücken.

Ziel 4: Das Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung unterstützen

„Es ist ein Kinderrecht, dass kein Kind unfair behandelt werden soll. Es ist richtig daneben, dass viele Rechte für Kinder im Heim nicht eingehalten werden. Im Radio habe ich gehört, dass die Familien zum Teil nicht zusammen sein dürfen. Nun stehen bei uns im Viertel auch viele Heime, habt ihr eine Idee, wie wir mit den Familien was machen können?“

Sozial ungleich verteilte Zugänge, Ressourcen und Rechte sind mitzudenken, wenn es um Inklusion und Exklusion geht. Einige Kinder fühlten sich im Hinblick auf die Unterbringung wie „Tiere“ behandelt und berichteten das auch auf einer Lesung. Sie forderten eine Abschaffung der Heime. Diese sind strukturell-institutionell ermöglicht. Abschiebungen sind an der Tagesordnung und Kinder bekommen mit, dass manche Menschen nicht mehr im Heim sind. Die Kinderrechte werden insbesondere bei Kindern im Heim nicht ausreichend berücksichtigt. Thematisieren Sie dies in einfacher Sprache. Auch wenn es schwer im Magen liegt, es ist eine soziale Tatsache, die nur verändert wird, wenn wir darüber in einen Dialog treten und es sichtbar machen. Achten Sie darauf, diese Thematisierung unabhängig vom Kind (also nicht an der konkreten Erfahrung des Kindes) zu erklären und sich aktiv zu positionieren und nach gemeinsamen Lösungen zu suchen. Der Ohnmacht angesichts eines „Systems“ kann im eigenen Handlungsspielraum und dem der Kinder etwas entgegengesetzt werden. Es gibt kein System ohne Menschen. Beginnen Sie daher nicht, die ganze Gesellschaft zu verändern, sondern spürbar, sichtbar und wirksam Veränderungen realistisch umzusetzen. Es braucht souveräne, klare Sprache, Ausdrucksweisen und Positionen über Ungerechtigkeiten in der Gesellschaft. Geben Sie diesen Raum, statt sie zu übergehen. Falls Sie Unsicherheiten verspüren, gehen Sie in einen Austausch mit erfahrenen (Selbst-) Organisationen. „Show, don't tell“ ist genauso bedeutsam – zeigen Sie, dass Sie die Dinge nicht so belassen, wie sie sind. Werden Sie aktiv. Das Aktiv-Wer-

den kann viele Formen annehmen, bleiben Sie im Dialog mit den Menschen, die betroffen sind.

Achtung!

~~„Diese Verhältnisse sind furchtbar!“~~
~~Lasst uns doch eine Spendenaktion für die Familie planen!“~~

Für die Einfühlung in die Lebensrealitäten marginalisierter Menschen, vor allem Kinder, braucht es eine gewisse Distanz zu sich selbst und eine Draufschau auf die eigenen Privilegien. Wenn Sie diesen Schritt überspringen und direkt „Mitleid“ und „Hilfedrang“ verspüren, tun Sie dies aus einer eher unbedachten privilegierten Position. Wir alle haben Assoziationen zu „Flüchtlingen“ und können, statt sie zu verschweigen, über die je eigenen Bilder und Annahmen reflektieren, um darauf basierende Verhaltensweisen besser zu verstehen. Manchmal führen emotionale Reaktionen, wie im obigen Zitat ausgedrückt, zu weiteren Abhängigkeitsverhältnissen und Bevormundung, was zu weiteren Ausschlüssen und Fehlrepräsentation von marginalisierten Menschen(gruppen) führen kann. Inklusionsexpert*innen sind damit gleichzeitig gewissermaßen auch Exklusionsexpert*innen. Teilhabe lässt sich nur über vorangegangene Ausschlüsse verstehen. Mitunter finden Exklusionsmechanismen auch bei wohlgemeinten Handlungen unter dem Label „Inklusion“ statt. Die Expertise zur Exklusion ist damit unabdingbar für eine inklusive Arbeit. Ein Inklusionskind verkörpert keine Inklusion per se. Hinterfragen Sie gerne, wann und wie „Inklusion“ und „Vielfalt“ verwendet wird.



Das Buch ist kein Beitrag, Kinder mit Fluchterfahrung als „bemitleidenswerte“ und „besondere“ Gruppe zu betrachten, die mit Gerechtigkeitsinn „gerettet“ wird. Es geht im Kinderbuch darum, zu zeigen, wie vielschichtig deren Alltag, Lebensverhältnisse und Persönlichkeiten sind.

Empowerment und Bewusstwerdung als Querschnittsthemen

Für eine inklusive Praxis geht es um Bewusstwerdung, Empowerment und das Offenlegen von diskriminierenden Strukturen, von denen wir, privilegierte Fachkräfte, selbst häufig profitieren – und die wir oft nicht wahrnehmen können. Manchmal brauchen diskriminierungserfahrene Menschen etwas anderes als privilegierte Menschen, die ganz andere Vorstellungen haben können. Manchmal braucht es andere Konzepte, um die gleiche Teilhabe einzulösen.

Auf der Ebene von Kindern ist der Bewusstwerdungsprozess als eine Empowermentstrategie begleitbar. Bedürfnisse, Gerechtigkeitsempfinden und Lernrelevanzen für den Alltag von Kindern in einem kollektiven Prozess zu fördern, setzt auch unkonventionelle pädagogische Strategien voraus.

Empowerment wird verschieden verwendet. In diesem Material ist Empowerment ein politisches Konzept, welches die Situation diskriminierter Personen(-gruppen) in den Blick nimmt. Es ist keine rein individuelle Stärkung, sondern vielmehr geprägt durch die Auseinandersetzung mit Macht, Unterdrückung und kollektiven Strategien für die Überwindung des Status Quo. Empowerment und Veränderungen sind ineinander verwoben. Empowerment setzt die Auseinandersetzung mit Handlungsperspektiven innerhalb von Machtverhältnissen voraus. Die häufig verhandelte Selbstbemächtigung führt zu Erweiterung der Teilhabe und Handlungsperspektiven, zu Stärkung und zu Verständnis, inwiefern Strukturen zu Ausgrenzung führen und das eigene Sein mitbedingen. Der erfahrenen Handlungssohnmacht und verinnerlichten Unterordnung werden Empowermentprozesse entgegengesetzt – und das auf verschiedene Art und Weise:

„Vor diesem Hintergrund bildet er für PoC ein wichtiges, philosophisches, praktisches, politisches Instrument für die politische Selbstorganisation, für die Entwicklung einer kollektiven Kultur des selbstbewussten Widerstands gegen Ungleichheit sowie rassistische und diskriminierende soziale Gewalt- und Unterdrückungsstrukturen und für die Selbststärkung, Selbstbestimmung und Partizipation im Sinne individueller und gesellschaftspolitischer Veränderung“ (Can 2011: 589).

Die Auseinandersetzung mit Ausschlüssen und Einseitigkeiten ist unabdingbar, um gesellschaftliche Ungleichheiten und Einschränkungen im Alltag zu erkennen sowie Partizipationsmöglichkeiten pädagogisch realisieren zu können. Falls Sie weniger rassistische Erfahrungen machen, ist es empfehlenswert, ein Critical Whiteness Training zu absolvieren. Wenn *weiße* Fachkräfte mit nicht-*weißen* Zielgruppen arbeiten, entsteht ein Macht- und Dominanzgefälle. Dieses muss den Fachkräften nicht bewusst sein, um wirksam zu werden. Daher ist es wichtig, sich mit den eigenen Privilegien und ihrem Einfluss auf das berufliche Handeln auseinanderzusetzen und die eigene Organisation kritisch in den Blick zu nehmen.

Bewusstwerdung als ein Auseinandersetzungsprozess verläuft je nach Vorwissen, Erfahrung und Positionierung verschieden, ist von Widersprüchen und Ambivalenzen geprägt und ist in der Regel ein schmerzhafter Prozess. Empowerment kann auch Räume der Selbstfürsorge beinhalten, um schwierigen Strukturen und Diskriminierungserfahrungen zu begegnen. Maßgeblich ist die kollektive Erfahrung der Unterdrückung. Empowerment meint in diesem Sinne keine beliebige Stärkung von Kindern und Jugendlichen. Fachkräfte of Color sind auch betroffen. Gehörlose Menschen, wohnungslose Menschen.

Menschen, die systematisch (strukturell, institutionell, kulturell, sozial, politisch, wirtschaftlich) ausgeschlossen werden. Diese Ausschlussmechanismen sind derart gefestigt, dass sie historisch begründet werden können und vor und nach einzelnen Personen fortbestehen. Empowerment als Stärkung ist politisch zu verstehen. Politisch im Sinne von Vernetzung, von Widerständigkeit, von Sichtbarkeit, von Sichtbarmachung von Gewalt und Macht. Wo Macht und Unterdrückung sind, ist auch viel Potenzial zum Widerstand. Um sich Handlungsräume, Identitäten und Autonomien anzueignen und aufzuzeigen, braucht es viele Ansätze und Maßnahmen und Pädagogik kann eine davon sein.

Pädagogik ist politisch

Das Kinderbuch von und über mehrfachdiskriminierte Menschen entlang Unterbringung, Alter, Geschlecht, Bleibestatus und natio-ethno-kulturell zugeschriebener Ordnungen (Mecheril et al. 2010) eröffnet einen Raum, der politisch ist, Potenziale freisetzt und Handlungsstrategien eröffnet. An diesen gilt es pädagogisch anzusetzen. Unterdrückende Verhältnisse sind nicht einfach nur „schlecht“, sie haben Potential: Potenzial, kritisch zu sein, sich zur Wehr zu setzen, die Verhältnisse und eigene Eingebundenheit zu nutzen. Diese Kindheiten sind kein Defizit – die Kinder sind weder bemitleidenswert noch verloren. Die Betrachtung als Opfer, Traumatisierte oder Resiliente greift zu kurz: Das Augenmerk auf individuelle Charaktereigenschaften eines Kindes oder seine „innere psychische Widerstandskraft“ blendet die Verhältnisse aus, die seine Erfahrungen erst möglich machen. Die Bewusstmachung des „Nicht dermaßen regiert [W]erden[s]“ (Foucault & Seitter 1992: 12) von diesen Verhältnissen, ist die Aufgabe der kritischen Pädagogik, denn auch Unterdrückung, Unterordnung und Dominanz werden erlernt. Das Verstehen der Verhältnisse impliziert einen erweiterten Handlungsspielraum und Bemächtigung innerhalb von gesellschaftlichen Verhältnissen und Alltag. Dass Kinder mitunter auch psychosoziale Unterstützung von Fachkräften brauchen und durch ihre Biografien wichtige Erfahrungswerte für sich, ihr Leben und andere Menschen in sich tragen, steht außer Frage. Wenn Pädagogik politisch ist, braucht es dennoch mehr als „traumasensible Maßnahmen“. Wenn es legale und sichere Wege gäbe, Asyl zu erhalten, würden weniger Traumata entstehen. Die Lebensrealitäten von institutionell und staatlich marginalisierten Familien – Franziska Eisenhuth spricht von staatlich verursachter Armut (Eisenhuth 2015) – werden in diesem Begleitmaterial sichtbar gemacht und das vermeintliche „Schweigen“ der Mehrheitsgesellschaft über dieselben gebrochen. Gebrochen, indem die verschiedenen Beiträge aufzeigen, dass wir jenseits der „Fluchtkategorie“ vieles vorfinden und dass manchmal pädagogisches Handeln gegenüber Familien mehr über uns aussagt als über die Kinder. Das Begleitmaterial ist eine Einladung, über unbequeme Fragen nachzudenken als auch praktische Möglichkeiten zu entdecken. Die Kinder aus dem Kinderbuch haben ihre Stimme – sie hatten sie auch nie verloren. Wir haben nur verlernt zuzuhören, hinzusehen und uns zurückzunehmen mit der Annahme, verstanden zu haben, was wir oftmals nicht verstehen können.

Quellen

- Can, Halil (2011): Empowerment – Selbstbemächtigung in People of Color-Räumen. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadjia (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Münster: Unrast, 587-590.
- Eisenhuth, Franziska (2015): Strukturelle Diskriminierung von Kindern mit unsicheren Aufenthaltsstatus. Subjekte der Gerechtigkeit zwischen Fremd- und Selbstpositionierungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel; Seitter, Walter (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Mecheril, Paul; Annita Kalpaka; Claus Melter; İnci Dirim; do Mar Castro Varela, María (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz (Studium Paedagogik).
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

0.1 Das ist doch nichts für Kinder! Zu möglichen Abwehrmustern rund um das Kinderbuch

Hoa Mai Trần

Kapitelübergreifende Grundlagen

Das Begleitmaterial gibt viele Impulse, in welche thematische und didaktische Richtungen das Kinderbuch eingesetzt werden kann. In diesem Teil wird gezeigt, warum Diskriminierung ein Thema für alle ist und warum das Kinderbuch und das Begleitmaterial für alle Fachkräfte und jungen Menschen relevant ist. Verschiedene Abwehrmuster werden näher betrachtet, die von Fachkräften insbesondere im Bereich der Kindertageseinrichtung wiederholt geäußert werden:

- Kinder sind zu jung, um das Thema zu verstehen
- Kinder sind emotional zu schützen vor den belastenden Themen des Kinderbuchs
- Kinder haben nichts mit dem Thema zu tun, da sie selbst keine Fluchterfahrung haben

Das Kinderbuch behandelt Themen aus dem Leben der Kinder in den Unterkünften. Es sind gleichzeitig Themen, die über diesen spezifischen Kontext und Alltag hinausgehen. In der pädagogischen Praxis gibt es häufig Vorbehalte, mit dem Kinderbuch zu arbeiten, die auf widersprüchliche gesellschaftliche Realitäten verweisen. Einige Vorbehalte werden im folgenden Text näher beleuchtet und in Verbindung mit Adultismus und Rassismus gebracht. Dieser Beitrag ist für eine Auseinandersetzung mit eigenen Unsicherheiten und Vorbehalten als Anregung gedacht.

Vorbehalt 1: „Das Buch ist doch nichts für die Kindertageseinrichtung, das ist nur was für große Kinder! Nichts für jüngere ...“

In meiner eigenen Fortbildungspraxis frage ich als Dozentin rund um das Thema „Kinder mit Fluchterfahrungen in Deutschland“ üblicherweise die ersten Gedanken zum Begriff „Flüchtlingskinder“ ab. Häufig kommen direkt und indirekt Assoziationen wie „arm“, „ungebildet“ und „bemitleidenswert“ auf. Neben der Frage, woher diese Bilder kommen, wird schnell klar, dass es sich um ein beladenes Thema handelt. Wenn wir beispielsweise Hilfe assoziieren und Mitleid mit Menschen empfinden, bevor wir ihnen begegnet sind, ist dies ein Hinweis auf Bilder im Kopf, die im Fall von Kindern mit Fluchterfahrung ei-

➤ Methode für
die Praxis

nen adultistischen und rassistischen Beigeschmack haben. Kein Wunder, dass junge Menschen nicht als „Flüchtling“ bezeichnet werden möchten. Eine permanente und intensive Reduzierung auf dieses eine Merkmal ist gewaltvoll, ausschließend und entwürdigend. Mitgefühl in Form von Mitleid macht Kinder und Jugendliche „kleiner“ als sie sind und ihre vielschichtigen Erfahrungen unsichtbar und unhörbar – obwohl sie doch auf eine würdigere Weise gesehen und anerkannt werden möchten.

Reflexionsfragen

- Sind ihre Lebenserfahrungen welche, über die Sie und andere per se nicht sprechen dürfen?
- Wofür konkret sind Kinder „zu jung“?
- Was ist mit den Kindern, die diese Lebensrealität erleben?
- Wie fühlen sie sich bei solchen Sätzen?
- Warum sind Erwachsene nicht zu „alt“, um „junge“ Themen und Erfahrungen nachzuvollziehen?



Kinder sind durchaus in der Lage, die verschiedenen Themen des Buchs zu verstehen und sich mit diesen eigenständig auseinanderzusetzen. Es sind die Lebensrealitäten von Kindern selbst, die im Buch erzählt werden und in ihrem Facettenreichtum Anerkennung verdienen. Es geht nicht darum, Wissen über FlüchtlingsKinder, Krieg und Trauma zu vermitteln. Manchmal ist das Problem eher so, dass Erwachsene ihre Verunsicherungen auf Kinder übertragen, als dass die Kinder „noch nicht so weit“ sind. Zum Einsatz des Kinderbuchs und Begleitmaterials ist die Frage nicht ob, sondern wie es in der Praxis aufgegriffen wird. Das Buch auf einen tragischen (Flucht-)Aspekt zu reduzieren, verfehlt die Inhalte und Lebensrealitäten der Kinder im Heim. Es nimmt ihnen die Würde, in ihren vielseitigen Aspekten, Erfahrungen und Zugehörigkeiten wahrgenommen zu werden, als das, was sie werden und sind. Und das ist keinesfalls ein „Flüchtling“. Hier ist die Rolle von pädagogischen Fachkräften wichtig, da diese entscheiden, wer wie in Kinderliteratur gesehen wird. Welche Geschichten wie durch wen erzählt werden – wer handelnd und in Würde abgebildet wird und wer in seinen Lebensrealitäten unsichtbar bleibt.

Dass Kinder zu jung sind, um „das Thema“ zu verstehen, ist auch pädagogisch nicht begründbar. Themen in der Pädagogik sind aus dem Alltag und aus den Lebenswelten der Kinder abzuleiten und nicht an starren Alterskategorien festzumachen. Aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik ist es bedeutsam, Kinder zu stärken. Es gibt viele Gemeinsamkeiten zwischen den in Deutschland aufwachsenden Kindern – ob Heimkontext oder nicht. Gleichzeitig ist die Thematisierung von Ungerechtigkeit und die Förderung kritischen Denkens genauso bedeutsam.

Vorbehalt 2: „Das Thema ist nun wirklich zu schwer. Gewalt, Krieg, diese Umstände. Das geht nun wirklich zu weit...“

Wenn eine für ein Kind wichtige Person verstorben ist, ist das kein Grund, nicht darüber zu reden. Es nicht zu thematisieren, sondern zu tabuisieren, wäre sogar pädagogisch bedenklich. Prinzipiell ist es möglich, über alle Themen mit Kindern zu sprechen, die sie mehr oder weniger betreffen. Pädagogische Fachkräfte haben Vorbildfunktion im Umgang damit. Wenn die Lebenssituation im Heim das „Bestürzende“ ist, dann zeigt es eine Lücke im eigenen Weltbild, denn diese Lebensrealitäten sind Teil von Deutschland und sind nicht einfach so „wegzuschieben“. Manche Fachkräfte macht die Lebenssituation vieler Kinder im Heim sehr betroffen. Manchmal hilft es, den Reflexionsfokus bei sich selbst anzusetzen.

Reflexionsfragen

- Gibt es in Ihrer Erinnerung Erfahrungen, die Sie als Kind gemacht haben, die rückblickend schwierig waren (zum Beispiel ein Unfall, Trennung, schwere Konflikte oder Verluste)?
- Wie wäre es, wenn andere Menschen Sie darauf reduzieren?
- Wurde als Kind mit Ihnen über heikle Themen gesprochen? Warum (nicht)? Was hätten Sie sich als Umgang von ihrem Umfeld gewünscht?
- Warum ist es wichtig, sich auch mit schwierigeren Erfahrungen auseinanderzusetzen und darüber eine Sprache zu entwickeln?
- Warum denken und fühlen Sie die „Schwere“ des Themas?
- Welche Bilder kommen Ihnen in den Sinn?
- Was für Gefühle werden in Ihnen ausgelöst, die es Ihnen erschweren, mit dem Kinderbuch zu arbeiten?
- Was hat das mit Ihrer eigenen (Berufs-)Biografie zu tun?
- Welche Bildungsmöglichkeiten verwehren Sie den Kindern bei der Nicht-Thematisierung?



Natürlich sollten verschiedene Themen des Kinderbuchs Relevanz haben für die Kinder, denn kein Buch soll zwanghaft mit Kindern besprochen werden – egal welchen Alters. Das Buch ist aber keineswegs tragisch und von Trauer durchzogen, es zeigt gleichermaßen die Handlungsstrategien, den Eigensinn, witzige Momente und die kollektive Identität von Kindern aus verschiedenen Familiensituationen. Die Kinder aus dem Projekt waren zwischen 4 und 12 Jahre alt und haben selbst Kita, Grundschule und weiterführende Schulen besucht. Das „Nichts für die Kita“-Argument zählt also streng genommen nicht, weil auch Kinder aus Kindertageseinrichtungen gezeichnet haben und Geschichten erzählt haben.

Vorbehalt 3: „Naja, aber wenn wir doch nur deutsche Kinder bei uns haben?!“

Die Kinder, die im Projekt des Buchs involviert waren, und die Lebensrealitäten vieler Kinder in Heimen für geflüchtete Menschen sind Teil „unserer“ Gesellschaft. Die Ausblendung von Lebensrealitäten, welche nicht unter den Kindern und Jugendlichen einer Zielgruppe vertreten sind, kommen einer Herunterstufung der Bedeutsamkeit von Lebensrealitäten gleich, da es diese unsichtbar macht. Das Kinderbuch „Wir Kinder aus dem Flüchtlings-Heim“ zeigt junge Menschen, deren Erfahrungen schon jahrzehntelange Realität in Deutschland sind. Es zeigt sie vielschichtig, wie das Leben und die Kinder auch sind. Nun sind sie Jugendliche, die mittlerweile wahrscheinlich ganz andere Geschichten erzählen würden. Sie gehören zur Gesellschaft, obwohl eben diese ihnen oft Barrieren in den Weg stellt und eine gleichberechtigte Teilhabe verwehrt. Und dennoch halten viele Kinder und Jugendliche an ihrer Existenzberechtigung und an ihren Rechten fest, statt den Status quo einfach nur zu akzeptieren. Nicht vorzukommen, nicht als „normal“ zu gelten, nicht dazugehören kann tiefe Spuren in der eigenen Identität hinterlassen.

Reflexionsfragen

- Welche Lebensrealitäten sind es wert, in Kinderbüchern gezeigt zu werden?
- Warum kann es bedeutsam sein, sich mit Lebensrealitäten auseinanderzusetzen, die der eigenen weniger ähnlich sind?
- Was passiert, wenn Kinder und Familien in ihren verschiedenen Erfahrungen in der Pädagogik nicht thematisiert werden?
- Welche Gemeinsamkeiten haben Kinder und Jugendliche mit und ohne Fluchterfahrung in ihren Bedürfnissen und Alltagsthemen?
- Was bedeutet „Deutsch sein“? Falls Sie sich als „deutsch“ identifizieren: Welche Themen beschäftigen Sie als „Deutsche*r“? Gibt es so etwas wie reservierte Themen für „deutsche“ und „nicht-deutsche“ Kinder?



Die Vorstellung, dass Themen nur nicht-deutsche Kinder und Kinder mit Fluchterfahrung betreffen, ist fragwürdig, denn Zugehörigkeit, Identität und Freund*innenschaft sind Themen für alle. Auch Rassismus ist kein Thema, das nur relevant ist für Kinder, die davon negativ betroffen sind. Vieles kann thematisiert werden: Dass es Proteste gegen Menschen gibt, die sich in der Welt bewegen und ihr Recht einfordern, in Deutschland zu bleiben, oder dass Viertel, wo besonders viele Heime sind, eher gemieden werden. Kritisches *Weiß-*sein für fraglos zugehörige Passdeutsche und Empowerment für rassismuserfahrene Menschen sind zwei Seiten derselben Medaille. Wird das Kinder-

buch als Buch zum Sonderthema „Flucht“ betrachtet, das als ein Ausnahmethema zu behandeln ist, offenbart dies folgende Muster:

- Dethematisierung: „Das ist doch nicht wichtig für uns und mich!“; „Das Thema ist mir nicht geläufig.“; „Ja, das ist wichtig, aber lasst uns doch lieber...“
- Privilegierte Ignoranz: „Wir wollen und müssen uns nicht damit auseinandersetzen, gerade weil wir nicht betroffen sind.“
- Dominanzverhalten und Unsichtbarmachung: „Wir haben hier andere Themen!“; „Ich entscheide über wen und was wir sprechen!“; „Das hat keine Priorität für mich und ist nicht relevant.“

Die Auseinandersetzung mit dem Kinderbuch und dem Begleitmaterial ist immer auch die Auseinandersetzung mit mir selbst – auch in meiner pädagogisch-professionellen Rolle. Weil Kinder selbst keine Fluchterfahrung haben, heißt das nicht, ihnen die Geschichten darüber vorzuenthalten. Auch in der deutschen Geschichte hat es viel Flucht und Vertreibung gegeben. Was hat es mit den Ausblendungen und der Abwehr, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, auf sich?

Wenn nicht über die Situation in Heimen gesprochen wird, wird sich so schnell nichts daran ändern. Die Nicht-Auseinandersetzung mit der Situation von Menschen hat Folgen, sie kappt die Verbindung zu ihnen und behandelt ihre Themen und Belange als untergeordnet. Die Abwehr von Themen im pädagogischen Feld bedeutet eine machtvoll Begrenzung des Zugangs der Kinder zu Wissen über sich selbst, über die Gesellschaft, über Sachthemen. Gleichzeitig zeigt sich darin mangelnde Wertschätzung für die Lebensrealitäten in Deutschland lebender Kinder. Die Zurückweisung von Themen aus der sozialen Wirklichkeit als irrelevant oder zu schwer stellt auch eine privilegierte Weigerung dar, diese Realitäten zur Kenntnis zu nehmen, und erzeugt die Zurückweisung von Menschen, die damit in Verbindung gebracht werden. Dies folgt dem Muster: Nicht die Probleme sehen und wie man sie lösen kann, sondern Menschen zum Problem erklären. Damit werden nicht nur Themen ausgegrenzt, sondern auch Menschen, und diskriminierende Abwertungsmuster werden verfestigt. Sich auf diese Spaltung nicht einzulassen, sondern das Verbindende zu erkennen und gegen Ungerechtigkeit solidarisch einzustehen, ist das Credo des inklusiven Praxiskonzepts der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung®. Das Kinderbuch ist mit seiner Themenvielfalt sehr gut geeignet, diesen Anspruch einzulösen.

Wer Inklusion intersektional denkt, weiß, dass es auch hier nicht reicht, ein Diversitätsmerkmal zu betrachten. Und die Kinder im Heim sind sehr divers, viele sind in Deutschland geboren, die Sprachen sind vielseitig – auch die Hintergründe und Geschichten der Familien. Doch was sie tatsächlich verbindet, ist das Aufwachsen in der Bundesrepublik, das Gefühl „anders“ zu sein, be-

ziehungsweise von anderen „anders“ gemacht zu werden, untergeordnet oder als „Andere“ nicht ernst genommen zu werden. Solche Themen können auch für nicht Betroffene in einer gewissen Form zugänglich sein. Alle Kinder brauchen für ihre Identitätsentwicklung und Bildung das Gefühl von Zugehörigkeit, Akzeptanz und gleichwertigen Teilhabemöglichkeiten. Gesamtgesellschaftlich ist das ein sehr weiter Weg, doch das Buch macht auch Mut, mit Ausgrenzung umzugehen, sich gemeinsam zur Wehr zu setzen und zum Austausch über das, was „fair“ und „unfair“ ist. Kinder brauchen in dieser Auseinandersetzung auch Erwachsene und Pädagog*innen, die solche Prozesse begleiten. Kinderbuch und Begleitmaterial eignen sich nicht nur, wenn es dezidiert um die Themen *Flucht-Krieg-Ankommen* geht. Sie können auch zu Themen wie Gerechtigkeit, Familie, Spiel und Freund*innenschaft genutzt werden. Themen, die für die Cool Kids genauso dazugehören und Teil ihrer Lebensrealitäten sind, wie auch für Kinder, die nicht im Heim aufwachsen. Zusammen mit den Kindern, Jugendlichen, Familien und Ihrem Team können Sie sich in der Arbeit mit dem Kinderbuch und dem Begleitmaterial für die Anerkennung und Sichtbarkeit dieser vielfältigen Lebensrealitäten stark machen, auch ohne Trauma und Tragik.

0.2 „Bilder im Kopf“: Einseitige Vorstellungen über Flucht und Migration

Hoa Mai Trần

Kapitelübergreifende Grundlagen

In der folgenden Übung sammeln Sie offen Assoziationen zum Begriff „Flüchtling“. Diese werden anschließend in Bezug zum Kinderbuch und seinem Titel gestellt. Es werden Gefühle, Vorerfahrungen und Bilder wachgerufen, die mit dem Begriff „Flüchtling“ in Verbindung stehen. Die Methode hat das Ziel, offenzulegen, dass – je nach Teilnehmendengruppe – viele Bilder und Annahmen über Menschen mit Fluchterfahrung mit den Themen Leid, Opfer, Defiziten und Gewalt assoziiert werden. Diese einseitigen Vorurteile sollen durch diese Methode sichtbar gemacht werden, um dann hinterfragen zu können, wie es dazu kommt. Die Variante 1 ist für Jugendliche und Erwachsene und bindet ein Video mit ein. Die Variante 2 ist näher am Kinderbuch und für Kinder geeignet. Gerne können Sie auch einzelne Inhalte aus beiden Varianten „zusammenwürfeln“.

➤ **Methode für
die Praxis**

Achtung!

Führen Sie diese Übung mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung nur durch, wenn Sie das Gefühl haben, dass es emotional, gruppendynamisch und inhaltlich passend ist. Die Durchführung kann einseitige Bilder von Menschen mit Fluchterfahrung hervorrufen, Diskriminierungserfahrungen wachrufen und Menschen mit Diskriminierungserfahrungen emotional belasten. Die Übung ist für Menschen geeigneter, die diese Gewalterfahrungen nicht erlebt haben. In der Durchführung mit fluchterfahrenen und sich angesprochen gefühlten Menschen ist darauf zu achten, dass nur Erfahrungen geteilt werden, die tatsächlich geteilt werden möchten und gewaltvolle Inhalte, Bilder und Erfahrungsberichte vermieden werden. Bei jüngeren Kindern kann dies vorher mit Familien besprochen werden. Bei Jugendlichen hilft es, transparenter mit der „Trigger-Gefahr“ umzugehen und diese offen anzusprechen. Manchmal hilft das Angebot, sich rauszunehmen oder die Übung an entsprechenden Stellen zu ändern und empowernde Aspekte für diskriminierungserfahrene Menschen zu integrieren.





ARBEITSBLATT

Zielgruppe von Variante A: Jugendliche/ Eltern und Bezugspersonen/ Team/ pädagogische Fachkraft

Zielgruppe von Variante B: Menschen ab 5 Jahren

Anzahl/Größe: 1-20+

Dauer: circa 90 Minuten

Material und Vorbereitung: Kinderbuch als PDF oder Buch (Coverseite), Laptop, Internet und die Möglichkeit, etwas abzuspielen

Ziele: Sensibilisierung von Menschen, die das Buch noch nicht gelesen haben; Einstieg zum Thema Flucht und eigene Vorurteile

Inhalte: Analyse der Text- und Bildebene

Variante A: „Die Gefahr einer einzigen Geschichte“ (Video und Reflexion von eigenen Einseitigkeiten)

Schritt 1: Mit dem Begriff „Flüchtling“ verbinde ich... (60 Minuten)

- Brainstorming: Sammeln Sie Assoziationen zu diesem Satzanfang. Das kann zunächst eine offene Abfrage von ersten Gedanken und Einfällen sein. Diese werden unkommentiert gesammelt und schriftlich für alle dokumentiert, zum Beispiel auf einem Flipchart. Sammeln Sie, bis alle Teilnehmer*innen etwas sagen konnten und ihnen spontan nichts mehr einfällt. Menschen sollen frei assoziieren. Alternativ können die Teilnehmer*innen auch vorab Begriffe notieren und Sie können diese später in der Gruppe zusammentragen.
- Systematisierung: Nun schauen Sie sich die Begriffe alle an und sortieren Sie diese gemeinsam nach Oberbegriffen und wiederkehrenden Themen. (10 min)
- Reflexion: Was fällt Ihnen auf? Welche Bilder werden besonders stark wachgerufen? Versuchen Sie zu Ihren Bildergruppen/Oberbegriffen Gegenteile zu finden: zum Beispiel Hilfsbedürftigkeit und Not versus Selbstständigkeit und helfende Geflüchtete. Überlegen Sie gemeinsam: Wieso sind manche Oberbegriffe/Gegensätze hier nicht benannt worden? Woran liegt das? Überlegen Sie in der Gruppe: Woher haben Sie die Assoziationen zu Menschen mit Fluchterfahrung?
- Nehmen Sie vereinzelte Bilder oder Oberbegriffe heraus, die öfter genannt werden, zum Beispiel traumaerfahrene Menschen. Fragen Sie die Gruppe, was für Emotionen und Handlungen eine bestimmte Annahme (beispielsweise „traumatisiert“) über geflüchtete Menschen bei Ihnen auslöst (beispielsweise Zuschreibung von Handlungsunfähigkeit, Hilfsbedürftigkeit, weniger Verantwortung tragend, was wiederum Mitleid, Hilfsangebote und einen Fokus auf psychische Beeinträchtigung und Bilder von Krieg auslösen könnte)? Worin liegt die Problematik, wenn Sie bestimmte Bilder und Annahmen nicht hinterfragen? Wie können wir unsere Einseitigkeiten hinterfragen und Stereotype verlernen?



ARBEITSBLATT

- Schauen Sie sich das Bild auf dem Cover des Kinderbuchs an. Was machen die abgebildeten Kinder? Passt dies zu den Assoziationen, die Sie vorher zusammengetragen und reflektiert haben? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen Ihren Annahmen über die Perspektive von Kindern und deren Geschichten im Kinderbuch? (Diese Aufgabe ist sinnvoll, wenn das Buch vorher gelesen wurde oder gemeinsam das Buch betrachtet wird, um anschließend in einen Austausch zu kommen.)

Schritt 2: Die Gefahr einer einzigen Geschichte als Einseitigkeit (45 Minuten)

- Sagen Sie den Teilnehmer*innen, dass sie sich nun ein Video ansehen werden und dass diese sich wichtige Erkenntnisse während oder auch nach dem Ansehen des Videos notieren sollen.
- Sehen Sie sich nun den TedTalk von Chimamanda Ngozi Adichie an. Schalten Sie den Untertitel auf die Sprache Ihrer Wahl um. Sie haben auch die Möglichkeit, im Internet das Transkript herunterzuladen und an die Teilnehmer*innen zu verteilen, wenn es zum Beispiel mehrere Sprachen gibt, in die das englische Video übersetzt werden soll. Das Video ist circa 20 Minuten lang: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story [letzter Aufruf 05.10.2022]
- Tragen Sie Ihre Gedanken zu dem Video zusammen. Welche Parallelen sehen Sie zu den vorangegangenen Ergebnissen aus der Aufgabe aus „Schritt 1: Mit dem Begriff ‚Flüchtling‘ verbinde ich...“? Lesen Sie sich anschließend die beiden Zitate im Kasten weiter unten durch und überlegen Sie, inwiefern die Teilnehmenden mit ihren persönlichen Erfahrungen und Berufserfahrungen anknüpfen können. Folgende Reflexionsfragen können Sie in der weiteren Auswertung unterstützen:
 - Welche Momente aus dem Ted-Talk waren für Sie besonders eindrücklich?
 - Welche Gefahren verbergen sich hinter der „einzigen Geschichte“?
 - Erinnern Sie sich an einseitige Geschichten aus Ihrem persönlichen oder auch pädagogischen Alltag?
 - Welche Folgen hat die „einzige Geschichte“ für die Menschen, die mit der „einzigen Geschichte“ gemeint sind und konfrontiert werden?
 - Wie können wir der „einzigen Geschichte“ widerstehen, beispielsweise indem wir sie um viele Geschichten erweitern? Wie können wir unsere einseitigen Annahmen über Menschen aufbrechen?



ARBEITSBLATT

Zitate aus dem Video als mögliche Diskussionsgrundlage:

TEDGlobal 2009 The danger of a single story. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story
[Letzter Aufruf 05.10.2022].

„The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.“ (12:49)

„Die einzige Geschichte formt Klischees, und das Problem mit Klischees ist nicht, dass sie unwahr sind, sondern dass sie unvollständig sind. Sie machen eine Geschichte zur einzigen Geschichte.“ (12:49)

„Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign. But stories can also be used to empower and humanize. Stories can break the dignity of people. But stories can also repair that broken dignity.“ (17:05)

“Viele Geschichten sind wichtig. Geschichten wurden benutzt, um zu enteignen und zu verleumden. Aber Geschichten können auch verwendet werden, um zu befähigen und menschlich zu machen. Geschichten können die Würde von Personen verletzen. Aber Geschichten können diese verletzte Würde auch wiederherstellen.“ (17:05)

Quelle: Chimamanda Ngozi Adichie

Übersetzung: Hoa Mai Trần



ARBEITSBLATT

Variante B:

Einstieg in das Kinderbuch mit einer Kindergruppe

Tipp: Passen Sie die Anzahl der Fragen je nach Aufmerksamkeit der Kinder an. Sie können die verschiedenen Schritte auch auf mehrere Gesprächsanlässe mit den Kindern verteilen.

Schritt 1: Assoziation zum Titel

Wichtig in der Auseinandersetzung ist, dass Sie den Kindern aktiv zuhören und sich Zeit nehmen für ihre Perspektiven und Fragen. Kommen Sie mit einer Kindergruppe zusammen und sprechen Sie über die folgenden Fragen.

- Was verbindet ihr mit dem Titel: „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“?
- Welche Geschichten kennt ihr von Kindern, die in großen Gebäuden (Heimen) untergebracht sind? Es geht um Kinder mit Familien, die nach Deutschland gekommen sind, um Schutz zu suchen, weil es in ihrem Zuhause nicht mehr sicher ist.
- Habt ihr schon mal gehört, dass über sogenannte „Flüchtlinge“ gesprochen wird? Was wurde im Fernsehen gesagt, was in euren Familien oder was haben eure Freund*innen gesagt?

Erklären Sie den Kindern: Die Kinder, die das Buch mitgestaltet haben, finden, dass Flüchtling ein Schimpfwort ist. Ich habe mitgebracht, was drei Kinder aus dem Kinderbuch dazu gesagt haben, und würde das gerne mit euch zusammen angucken oder euch vorlesen.



ARBEITSBLATT

Aussagen der Kinder und Selbstpositionierungen während einer Lesung aus dem Kinderbuch auf dem vielfältigen Kinderbuchfestival KIM-
BUK und einem Fachtag am Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut
Berlin-Brandenburg:

„[M]anche Deutsche sagen, dass wir Flüchtlinge sind. Das find ich nicht so gut. Wir sind alle normal. Ich möchte nicht, dass manche Kinder mich Flüchtling nennen, weil ich möchte, dass sie, wie die Deutschen, also die haben auch einen Namen, so wie wir.“ (Narven)

„Ich finde diesen Namen ‚Flüchtling‘ auch nicht schön. Ich bin ein Mensch. Ich habe Knochen, Fleisch und Blut.“ (Rofayda)

„Das Kinderbuch handelt [vom] Leben im Heim. Ich war ganz am Anfang in einem schlechten Heim, wo man nicht kochen und Essen reinbringen konnte. Da war ich in einer Turnhalle. Da musste man die Duschen zusammen teilen. Ja, manche sagen, ihr seid Flüchtlinge. [...] Wir wollen nicht ‚Flüchtlingskinder‘ genannt werden [...].“ (Zahra)

„Wir waren in einem riesigen Zelt. Ich war schon in fünf Heimen. Das Schlimmste war, dass wir im [Unterkunft mit über 1000 Bewohner*innen] wohnen mussten. Das war ein [leerstehendes Gelände]. Das war sehr kalt dort, wir mussten im Winter da raus. Und wir mussten im Container wohnen und der Boden war richtig kalt, man musste drei Socken übereinander anziehen. [...] Ich war mit meiner besten Freundin, da haben uns zwei Jungs beleidigt und gesagt: ‚Ich habe einen richtigen deutschen Pass und ihr seid Flüchtlinge‘. Ich will bei meinem Namen genannt werden. Wir sind ja auch Menschen, wir sind keine Tiere.“ (Omnya)

→ Warum denkt ihr, ist das Wort „Flüchtling“ hier auf dem Cover des Buchs durchgestrichen?

Für viele Menschen passt das Wort „Flüchtling“ nicht ganz. Das Wort wird genutzt, um Kindern das Gefühl zu geben, sie gehören nicht nach Deutschland. Manche verbinden damit, eine schlechtere Behandlung zu bekommen, wie nicht in einer Wohnung zu leben. Das Heim wird auch „Flüchtlingsunterkunft“ oder Gemeinschaftsunterkunft genannt. Manche leben in einer Notunterkunft. Diese Gebäude sind für viele ein Ort des Wohnens. Sie wurden für Menschen eingerichtet, die nach Deutschland kommen. Es ist eng, laut und es leben viele Menschen dort. Viele Kinder fühlen sich dort wie Tiere behandelt, anstatt wie Menschen. Sie haben einen Namen und möchten auch so genannt werden. Die Kinder sind nicht die ganze Zeit auf der Flucht. Es ist nur ein Teil von dem, was

sie erlebt haben. Was denkt ihr, was könnten weitere Dinge sein, die die Kinder im Buch als Menschen ausmachen?

Lesen Sie sich gerne die Hintergrundinformationen zum Kinderbuch aus den Grundlagenbeiträgen [[Einführung](#) und [Kapitel 0.3](#)] durch, damit Sie den Kindern mehr über das Kinderbuch erzählen können, wenn sie Fragen haben.

Schritt 2: Fokus auf das Bild

Weitere Fragen, die Sie als Gesprächsanlass mit den Kindern nutzen können:

- Was ist vorne auf dem Kinderbuch zu sehen?
- Wie sehen die Kinder aus? Was machen sie?
- Wenn ihr daran denkt, was Menschen über „Flüchtlinge“ sagen, passt das mit dem Bild zusammen? Warum (nicht)?
- Das Kinderbuch handelt von Geschichten, die von Kindern erzählt und erlebt wurden, die in Häusern und Anlagen leben, die für „Flüchtlinge“ eingerichtet wurden. Was denkt ihr, was für Geschichten erleben die Kinder?

Schritt 3: Nach dem Lesen des Kinderbuchs oder einzelner Kapitel

- Denkt mal zurück, was wir ganz am Anfang zum Titel und dem Bildcover besprochen haben. Damals haben wir zusammengetragen, was für Geschichten wir uns in dem Buch vorstellen. Was denkt ihr jetzt, nach dem gemeinsamen Lesen dazu?
- Wenn ihr mal in das Kapitel und die Steckbriefe hinten im Kinderbuch schaut, wie findet ihr die Kinder?
- Gab es etwas Bestimmtes in den Geschichten, was euch sehr überrascht hat? Gibt es eine Sache, die ihr an den Kindern toll findet? Gibt es eine Situation, die ihr von euch selbst kennt?
- Denkt nochmal an die eine Frage am Anfang, warum „Flüchtling“ durchgestrichen ist. Was denkt ihr? Wieso ist das wichtig für die Kinder, nicht so benannt zu werden?
- Was würdet ihr verändern, damit sich die Cool Kids auch in Deutschland wohlfühlen? Was können andere und ihr machen, um dafür zu sorgen, dass sie zu Deutschland dazugehören?

0.3 Hintergrundinformationen zum Kinderbuchprojekt: Gedanken über Partizipation und Teilhabe von Kindern

Hoa Mai Trần

Kapitelübergreifende Grundlagen

➤ Fachtext

Handeln im gesellschaftlichen Kontext ist unweigerlich politisch. 2016 hat ein Forschungsteam mit der Erforschung des Alltagserlebens junger Kinder bis 6 Jahren in Sammelunterkünften begonnen: Sonja Stegmeier, Clara Zimmer, Evelyn Schulz-Algie, Seyran Bostanci, Hannah Rosenfeld, Penelope Scott, Trang Le Thi, Sarah Fichtner und Hoa Mai Trần. Anne Wihstutz war die wissenschaftliche Leitung, Petra Wagner koordinierte. Das Projektteam setzte sich mittels ethnografischer Forschung mit der Lebenssituation junger Kinder und ihrer Familien in Unterkünften für geflüchtete Menschen auseinander. Sie erhielten Einblicke in den Alltag und die Lebensbedingungen. Neben prekären Unterbringungssituationen wurde der Fokus auf die Handlungsfähigkeiten von Kindern und Familien in den Vordergrund gestellt (Fichtner, Trần 2019), ohne ihren Lebenskontext, welcher auch asylpolitisch geprägt ist, auszublenden. Schnell wurde klar, dass Forschung als Instrument der Wissensproduktion nicht das geeignete Verfahren ist, um die Perspektiven der Kinder und ihre Bedarfe zu erfassen.

Die Antwort darauf war das kollaborativ-mehrsprachige Kinderbuchprojekt: Geschichten von Kindern für Kinder. Der Erstellungsprozess zog sich über fast drei Jahre hin. Das Projekt umfasste Kinder aus einer Unterkunft für besonders schutzbedürftige Familien, einer größeren Sammelunterkunft und einem Containerdorf (Tempo Homes/modulare Container) in Berlin. In zwei Durchläufen wurden je Unterkunft mindestens 10 Workshops durchgeführt. Wir sammelten und illustrierten erzählte Geschichten von ungefähr 80 Kindern im Alter von 3-12 Jahren. Die Illustratorin Michaela Schultz begleitete uns zeitweise, zeichnete die Kinder, hörte den Geschichten zu und arbeitete kreativ mit den Kindern. Die Kinder entschieden über den Titel, ihre Steckbriefe, Darstellungsformen und Inhalte, gingen auf Lesungen in verschiedenen Orten in Deutschland und konnten sich in verschiedene Phasen des Kinderbuchs einbringen.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass viele Geschichten es nicht ins Kinderbuch „schafften“. Manchmal waren Kinder enttäuscht, nicht gezeichnet im Kinderbuch aufzutauchen, aber ihre Freund*innen zu entdecken. Andere wurden für Lesungen nicht angefragt, weil sie zu jung waren. Einige Ideen wurden nicht umgesetzt, da es nur begrenzte Ressourcen gab. Das heißt, dass auch so ein von außen „schön“ erscheinendes Projekt, Ausschlüsse und Ungleichheiten

mitgetragen hat. Im Nachhinein betrachtet war das Medium „Kinderbuch“ nicht das beste – warum eigentlich ein Buch? In der Nachreflexion wurde deutlich, dass die Kinder viel lieber etwas mit Social Media machen möchten, und neben den Kapiteln des Kinderbuchs waren es vor allem die Ausflüge, die positive Aufmerksamkeit auf der Bühne und das Essen, die die Zugehörigkeit zum Projekt bestärkten. Zeit und Raum für Ungeplantes einzuplanen war wichtig. So kam es zur Realisierung einer gemeinsamen Gruppenplaylist, dem Nachdenken über einen möglichen Kollektivnamen und Ideen für Folgeprojekte.

Die Gruppe beteiligte sich an einem Wettbewerb und gewann den ersten Platz im Förderprogramm von „Das NETTZ“ mit dem Projekt „Alles nur nicht aufgeben – Junge Multiplikatorinnen gegen Mobbing im Netz“, das an der Fachstelle Kinderwelten angesiedelt ist. Die Mädchengruppe verbindet Empowerment und Social Media-Interessen mit Medienbildung und Antidiskriminierung. Für einige der Cool Kids und ihre Vertreter*innen gab es 2020/2021/2022 Empowerment-Medienworkshops, welche auch ohne große Außenwirkung „Innenwirkung“ hinterließen. Selbstfürsorge, Schönheit und die eigene Lebensgeschichte, Theater der Unterdrückten und Vernetzung mit Antidiskriminierungsstellen – das alles kann nach innen und außen stärken. Drei Mädchen der Cool Kids 2.0 erklärten sich bereit, einen Beitrag für das Begleitmaterial zu verfassen – doch ganz ohne Anreize wäre das nicht passiert. Denn sie haben Schöneres und Besseres zu tun, als ihre Zeit mit dem Publizieren für pädagogische Fachkräfte zu verbringen. Wie verständlich!

Es ist also nicht so, dass die Idee von damals, ein gemeinsames Kinderbuch zu erstellen, bei allen Kindern auf offene Türen gestoßen ist. Wäre ich als Kind gefragt worden, ob ich ein Buch über meinen Alltag machen will, hätte ich auch irritiert geschaut. Doch es hat sich gelohnt, auf vielen Ebenen! Momente des Berührens und Berührt-Werdens, mutig sein und öffentlich aussprechen, dass alle Heime abgeschafft werden sollten, Augenblicke des Sich-bestätigt-Fühlens, des Gefühls im Kollektiven nicht so richtig dazuzugehören, des Schluchzens und Schulterzuckens, wenn niemand was tut – ja, auch das kann Teil von Teilhabe sein. Wenn ich die Möglichkeit hätte, das Kinderbuch wiederholt mitzugestalten, dann würde ich einiges anders konzipieren und planen. Die naive Annahme, die Aufmerksamkeit der Kinder „einfach so“ zu erhalten, weil sie Lust auf ein Kinderbuch hätten, bezeugt, dass dies eine adulte Idee von mir war. Die eigenen Annahmen und manchmal auch tiefsitzenden Überzeugungen über Partizipation, Lernen und Teilhabe zu hinterfragen, ist eine Herausforderung.

Gelerntes hinterfragen und verlernen – das ist wohl ein immenser Bildungsauftrag: diesmal für die pädagogischen Fachkräfte. Lernen mit Fremdschreibungen umzugehen, lernen, dass das Problem größer ist und nicht nur bei mir selbst liegt, lernen, dass manche Erwachsene und Kinder es nicht besser wissen. Da setzt das Begleitmaterial an. Wir verwenden die Geschich-

ten, um eine kritische pädagogische Agenda voranzutreiben und Impulse zu setzen. Doch auch wir als Mitwirkende und Auftraggeber*innen sollten nicht vergessen: Aus welcher Position spreche ich?

Im Verlaufe der Erarbeitung des Kinderbuchs merkte ich, wie schwer es auch in einem partizipativen Projekt ist, die sogenannte „Augenhöhe“ und „Beteiligung“ pädagogisch zu begleiten. Oft greifen pädagogische Konzepte nicht, die nicht mit Zielgruppen erprobt oder entwickelt werden. Dass alle alles mitentscheiden, war kaum einzulösen. Partizipation braucht Rahmenbedingungen, Finanzierung, Personal und diverse Expertise. Partizipative Ansätze vergessen oft, dass nicht alles planbar ist: Wie es ist, wenn Kinder von einem auf den nächsten Tag nicht mehr kommen? Oder Kinder wegen jüngerer Geschwister in der Nacht nicht geschlafen haben und dann im Projekt Ruhe suchen? Oder inwiefern bedeutet ein partizipativer Ansatz auch, dass Erwachsene Kinder beim Lernen für die nächste Klassenarbeit unterstützen, statt dass diese an einem Text für ein Heft für Erwachsene arbeiten, weil es gerade das ist, was für die Kinder relevant ist? Die Partizipation, welche als aktive, intentionale Selbstbestimmung junger Menschen, die sich für ihre Rechte stark machen, verstanden wird, ist nicht der einzige Weg der Teilhabe. Partizipation als gesamtgesellschaftliche Teilhabe wird den Kindern permanent und normalisiert verwehrt. Bereits das Verständnis (Was verstehen wir unter Partizipation?) und die Dynamik (Wer partizipiert? Wer oder was lässt partizipieren?) sind nicht neutral. Bereits die Setzung, was unter Partizipation zu verstehen ist, blendet andere Möglichkeiten aus, Teilhabe zu verstehen. Ein Weg, sich in einem machtvoll geprägten Alltag zurechtzufinden, kann auch Schweigen sein, Verweigerung und Störung. Manchmal greifen „partizipative Konzepte“ in der Praxis nicht, weil sie an den Bedürfnissen der Zielgruppen vorbeigehen. Es braucht eine kritische Distanz zum eigenen pädagogischen Handeln, zu dem, was wir einst gelernt haben – denn dieses Wissen ist häufig eurozentrisch, *weiß* und stammt von Menschen in privilegierten Positionen. Wir brauchen neues Wissen, alternative Formen des Wissens – und des Handelns, Fühlens, Denkens.

Es braucht Räume für Reflexion, um Ausschlüsse und Barrieren bei Teilhabeprozessen mitzudenken. Es gibt hier keine Rezepte, sondern bedarf einer Auseinandersetzung je nach Projekt – um alle Besonderheiten, Begebenheiten und Beteiligten in den Blick zu nehmen. Aus dem Forschungsprojekt, dem Kinderbuchprojekt und dem daraus neu entstandenen Social Media Projekt mit den Kindern in Unterkünften ist mir klar geworden: Ich spreche als erwachsene Pädagogin of Color. Und es ging nicht nur um die Kinder, sondern auch um die Suche nach einer Pädagogik, die Menschen verbindet und trennt, die Lachen und Weinen ermöglicht, Menschen bewegt und innehalten lässt, und die vor allem transformiert und sich nicht zufrieden gibt mit dem, was ist. Das Unangenehme, Störende sollte begrüßt werden, statt auf Patentrezepte und programmatische Floskeln zu vertrauen. Das bedeutet, mutig zu sein und sich

auf die Prozesse und Momente einzulassen, die sich in der Bildungsarbeit ungewohnt anfühlen, Momente, die einem die eigenen Begrenzungen vorführen. Es ist wichtig, diese Begrenzungen sichtbar zu halten, da wir für ein Mehr an Inklusion auf andere Erfahrungshorizonte, Wissensformen und Lebenswelten angewiesen sind. Die Fantasien, wie eine diskriminierungsfreiere, inklusive Gesellschaft für alle aussieht, mögen vielschichtig und auch widersprüchlich sein. Ein Ziel kann sein, Vieles zu ermöglichen, was noch nicht ist, aber durch das Handeln im Jetzt irgendwann möglich sein kann. Ich bin sehr glücklich damit, Pädagogin in diesem auf- und herausfordernden Berufsfeld zu sein, ja die pädagogische Profession in einem fast experimentellen Raum zu erproben, zuerspüren, zu erschaffen – statt dem „business as usual“ nachzugehen. In diesem Sinne hoffe ich, dass das Begleitmaterial und das Kinderbuch, die Erfahrungen und Ideen, die Gedanken, die Literatur von hier ihren Weg in die Praxis finden.

Hinweise zum Weiterleisen

Forschungsprojekt:

- <https://situationsansatz.de/forschungsprojekt-zum-alltagserleben-von-jungen-kindern-in-unterkuenften-fuer-gefluechtete-menschen/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].

Kinderbuch:

- <http://www.vielundmehr.de/wir-kinder-aus-dem-fluechtlingsheim/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].

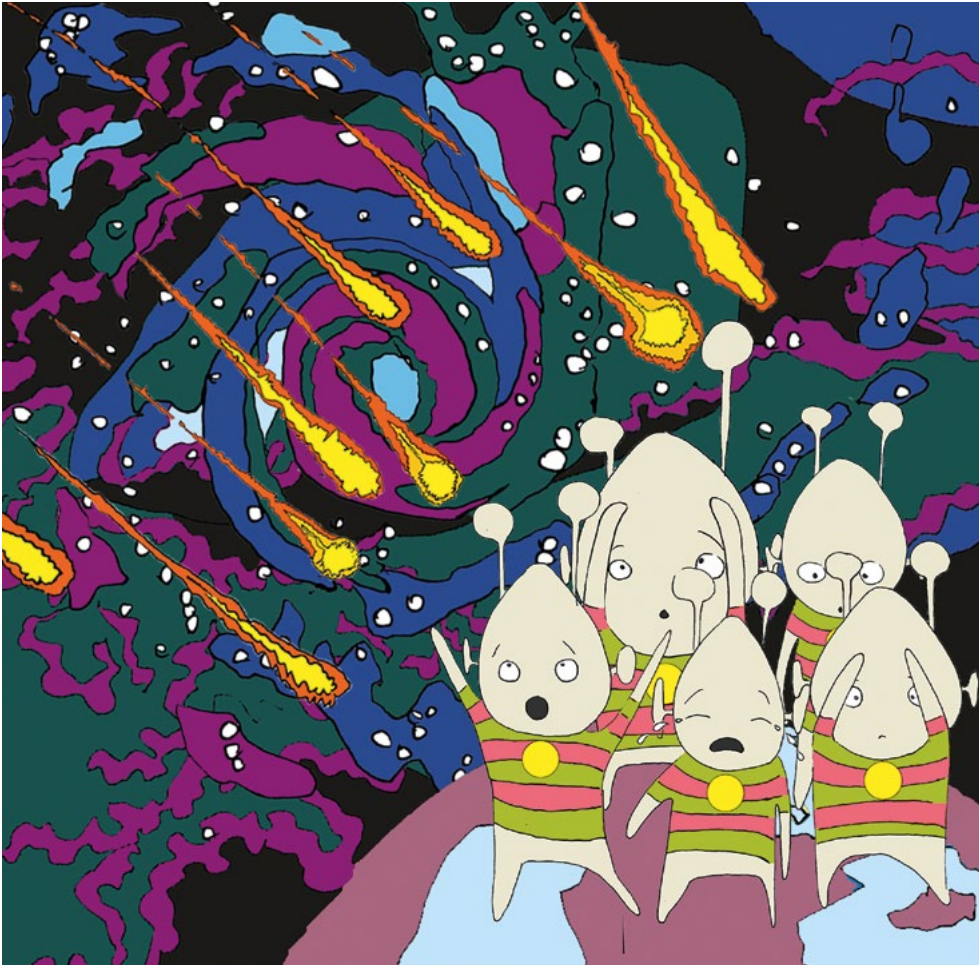
Hintergrundinformationen zum Kinderbuch:

- <https://www.encounter-blog.com/de/wir-kinder-aus-dem-fluechtlingsheim-ein-gesprach-uber-ein-kollaboratives-kinderbuch-projekt/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- <https://verlagdasnetz.de/zeitschrift/betrifft-kinder/betrifft-kinder-2019/bk-11-12-2019/2157-nicht-nur-wuensche.html> [Letzter Aufruf 05.10.2022].

Social Media Projekt der Cool Kids 2.0:

- <https://coolkids.kinderwelten.net> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- <https://www.das-netz.de/akteure/alles-nur-nicht-aufgeben-junge-multiplikatorinnen-gegen-mobbing-im-netz-cool-kids-20> [Letzter Aufruf 05.10.2022].





Kapitel 1: Die fünf Superkids – Adultismus

Zusammenfassung von Majd Mardini

Zahra kehrt ins Heim zurück und sucht nach ihren Freund*innen Alessandro, Lara, Mohammad und Waris. Sie möchte mit ihnen spielen, doch die Atmosphäre ist seltsam. Mohammad ist traurig, weil in seinem Land Krieg herrscht. Sie möchte ihn auf andere Gedanken bringen. Also wählt sich jedes Kind eine*n Superheld*in aus. In ihrem Spiel wollen sie Aliens retten. In der großen Unterkunft ist es nicht so leicht, einen Ort zum Spielen zu finden. Als die Kinder richtig anfangen wollen, werden sie von einem Wachmann gestoppt. Es sei zu laut. Gemeinsam binden sie ihn ein und erklären ihn zum Zombie. In der Verfolgungsjagd rennen sie weg, verstecken sich und entkommen ihm knapp mit dem Fahrstuhl. Der Wachmann wird wütend und droht, mit den Eltern der Kinder zu reden. Im für Kinder verbotenen Fahrstuhl machen sie noch schnell ein Selfie. Als der Wachmann bei Zahras Eltern ankommt, sitzt sie bereits am frisch gedeckten Tisch der Eltern.

1.1 Adulthood – Rassismus – Intersektionalität: Altes Wissen in jungen Geschichten

ManuEla Ritz

➤ Fachtext

Mit „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“ halten Sie eine ganz besondere Lektüre in den Händen. Denn Bücher, deren Geschichten nicht erwachsenen Hirnen entspringen, sondern aus der Perspektive junger Menschen erzählt werden, gibt es nur sehr wenige.

Wir leben in einer Welt, in der Adulthood seit Jahrhunderten weitestgehend unerkannt und daher unbekannt sein Unwesen treibt.

Kinder haben zwar viel zu sagen, gleichzeitig haben sie jedoch so gut wie nie das Sagen, nicht einmal in Belangen, die ihr Leben unmittelbar beeinflussen. Junge Menschen werden in der Regel von Erwachsenen beschrieben und beurteilt, anstatt Gelegenheit zu bekommen, sich selbst zu präsentieren. Wenn die besagten Kinder weder *weiß* noch deutsch sind, tendieren ihre Möglichkeiten, sich Gehör zu verschaffen und sich so zu zeigen, wie sie gesehen werden wollen, drastisch gen Null.

Deshalb ist „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“ ein so außergewöhnliches Buch. Junge Menschen – wahrlich coole Kids – laden Menschen fast jeden Alters ein, einen Blick in ihre Lebenswelten zu werfen. Sie schenken uns einen selbstbewussten Gegenentwurf zu dem, was wir vielleicht über Kinder, die nach Deutschland geflüchtet sind, zu wissen glauben.

Um ein solches Buch mit der ihm gebührenden Offenheit und Wertschätzung zu lesen, mag es hilfreich sein, neben der Lesebrille, die Sie vielleicht benötigen, zusätzlich noch eine Adulthoodbrille aufzusetzen. Mit den folgenden Ausführungen möchte ich Ihnen also eine Sehhilfe anbieten, die dazu beiträgt, die Geschichten der „Cool Kids“ in ihrer Vielschichtigkeit durchdringen zu können.

Also! Auf die Brille, fertig, los! Wir starten mit ein paar Definitionen.



Adulthood

beschreibt das Machtungleichgewicht, das zwischen jungen Menschen einerseits und sogenannten Erwachsenen andererseits besteht. Es verweist auf die Einstellung und das Verhalten Erwachsener, die aufgrund einer tradierten „Rangordnung“ davon ausgehen, dass sie allein wegen ihres Alters intelligenter, kompetenter, schlicht besser seien als Kinder und Jugendliche und sich daher über ihre Meinungen und Ansichten hinwegsetzen beziehungsweise diese gar nicht erst erfragen. Adulthood ist eine Diskriminierungsform, die durch Institutionen, Regeln und Gesetze festgeschrieben und untermauert wird.

Intersektionalität

beschreibt ein Phänomen, bei dem sich unterschiedliche Diskriminierungsformen wie Rassismus, Sexismus und Adulthood überschneiden, überlagern und potenzieren können. Eine treffendere Wortwahl für dasselbe Phänomen kommt von Christiane Hutson. Die Sozialwissenschaftlerin spricht davon, dass Menschen mehrdimensional verletzbar sind, wenn sie zur Zielscheibe nicht nur einer Diskriminierungsform werden. (Hutson 2010: 61-73) Wie genau sich Intersektionalität in den Lebensrealitäten diskriminierungserfahrener Menschen widerspiegelt, legen die Geschichten der „Cool Kids“ sehr eindrücklich dar, auch wenn sie dieses Erwachsenenwort mit keiner Silbe erwähnen. Ich werde im folgenden Text versuchen, die mehrdimensionalen Verletzbarkeiten der Protagonist*innen – speziell in der ersten Geschichte – erkennbar zu machen. In der Geschichte „Die fünf Superkids“ bietet es sich an, neben Adulthood auch Rassismus zu beleuchten.

Rassismus

Während im Kontext von Adulthood das Alter zum Marker wird, um Machtunterschiede zwischen jungen und erwachsenen Menschen zu begründen und festzuschreiben, werden im Zusammenhang von Rassismus die Herkunft, der Aufenthaltsstatus, die Sprache und/oder die Hautfarbe von Menschen mit Bedeutung aufgeladen. Auch hier wird eine Gesellschaft, werden bestimmte Strukturen und Menschen als intelligenter, kompetenter, schlicht besser imaginiert als andere. Und auch hier zementieren Regeln, Gesetze und Institutionen Machtungleichgewichte und das Diskriminierungsverhältnis zwischen *weißen* Deutschen und nicht-*weißen* Deutschen beziehungsweise nicht-*weißen* zugewanderten Menschen.

Ein anderer Weg, Diskriminierung im Allgemeinen und sowohl Adulthood als auch Rassismus im Konkreten zu erklären, führt über



Die Struktur von Diskriminierung



Quelle: ManuEla Ritz

Lassen Sie mich im Folgenden die einzelnen Kästchen der Abbildung und ihre Verwobenheit miteinander erklären.

Diskriminierung

Das lateinische Ursprungswort des unbeliebten Wortes lautete *discriminare* und bedeutete einst wertneutral „trennen, absondern, unterscheiden.“ (Duden online, o. J., o. S.) So wie wir das Wort Diskriminierung heute verwenden, bedeutet es im Kern noch immer dasselbe. Doch die Trennung erfolgt nicht mehr wertneutral, denn in der Unterscheidung von Menschengruppen, Ländern und Kontinenten wird ein Oben und Unten aufgemacht, ein Nord und Süd, ein Arm und Reich, ein Gebildet versus Ungebildet etc. Diskriminierung betont Unterschiede und erklärt diese nicht selten als unüberbrückbar. Diskriminierung trennt, was eigentlich zusammengehört, junge Menschen von Erwachsenen beispielsweise, und versucht das abzusondern, was nicht zu einer vermeintlichen Norm gehört.

Die Norm

Jedem Diskriminierungsverhältnis liegt eine gesellschaftlich weitgehend unhinterfragte Norm zugrunde. Damit sind Personengruppen gemeint, die das angeblich „Normale“ widerspiegeln. Norm ist in diesem Zusammenhang als eine Art Maßstab zu verstehen, an dem sich alles andere messen lassen muss. Ein scheinbares Ideal, dem es fragwürdigerweise nachzueifern gilt. Denn gehört mensch zu dieser Norm, muss mensch nicht befürchten, zur Zielscheibe von Diskriminierung zu werden.



Im Kontext von Adulthood ist diese wenig hinterfragte Norm schlicht und ergreifend, erwachsen zu sein. Wir haben die Welt so gebaut, dass sich die meisten von uns – jene, die auch in allen anderen Diskriminierungskontexten zu „den Genormten“ gehören – gut in ihr bewegen können. Und dank unserer Vormachtstellungen haben wir dafür gesorgt, dass wir immer und überall die Bestimmer*innen sind.

Im Kontext von Rassismus gilt es auch heute noch als „normal“, dass nur in Deutschland geborene *weiße* Menschen, die die deutsche Sprache akzentfrei sprechen, „echte Deutsche“ seien. Schwarzen Deutschen und Menschen, die sich die deutsche Staatsbürgerschaft erarbeitet haben, wird ihr Deutschsein nicht selten aberkannt oder zumindest in Frage gestellt.

Normierte Personengruppen vereinen sich gern zu einem konstruierten „Wir“ und schmieden Allianzen, um das Wir-Gefühl zu stärken. In der Geschichte um „Die fünf Superkids“ führt uns Holger von der Security plastisch vor, wie das mit den Allianzen geht. **„Wenn ihr nicht sofort auf eure Zimmer geht, rede ich mit euren Eltern“** (Cool Kids & Tr  n 2000: 20), warnt er die spielenden Kinder. Er hofft, dass die Eltern mit ihren Kindern jene „ernsten Wörtchen“ reden, die sie daran hindern, außerhalb des dafür vorgesehenen Raums zu spielen, auch wenn das Spielzimmer ohne Angabe von Gründen geschlossen ist. Solche Drohungen lassen Herzen in Hosen rutschen, erzeugen Angst und bringen Zahra, die Erzählerin der Geschichte, dazu, zu denken: **„Bitte keine Abmahnung, bitte keine Abmahnung, alles nur nicht das.“** (Cool Kids & Tr  n 2000: 20) Offenbar kann sich Zahra nicht sicher sein, dass ihre Eltern die Allianz mit Holger nicht eingehen.

Security-Holger ist gleichzeitig ein hervorragendes Beispiel dafür, wie variabel solch ein konstruiertes „Wir“ ist. Im Kontext von Adulthood kann er versuchen, mit den Eltern der Superkids den Schulterschluss zu üben. Doch im Kontext von Rassismus ist er als *weißer* Deutscher, der vermutlich den Auftrag hat, im Heim für Ruhe und Ordnung zu sorgen, nicht nur der Gegenspieler der Kinder, sondern auch der erwachsenen Bewohner*innen.

Menschen, die zu einer wie auch immer gearteten Norm gehören, werden mit Privilegien ausgestattet.

Privilegien

Privilegien sind ein „einem Einzelnen, einer Gruppe vorbehaltenes Recht, Sonderrecht; Sonderregelung“ (Duden, o. J., o. S.). Zur Illustration ein Beispiel aus dem Buch: Das Rennen im Gebäude ist laut Hausordnung verboten, erfahren wir von Zahra (Cool Kids & Tr  n 2000: 6). Doch um die Verfolgung der Superkids aufzunehmen, verstößt Holger der Verfolger selbst gegen diese Regel. Im Gegensatz zu den Kindern muss er vermutlich nicht befürchten, dass sein Re-



gelverstoß von der Heimleitung geahndet wird. Er muss sicher keine Abmahnung befürchten. Er ist nicht einmal gezwungen, in einer Sammelunterkunft zu leben. All das sind Privilegien.

Othering

Das wie auch immer geartete „Wir“ behauptet und bestätigt sich seine Überlegenheit, indem es sich von den vermeintlich „Anderen“ abgrenzt. Das englische Wort Othering kann mit „andern“ übersetzt werden. Aus einem Adverb, das einen Zustand beschreibt, wird ein Verb, ein sogenanntes Tu-Wort, um zu verdeutlichen, dass etwas nicht einfach nur ist, sondern getan wird. Menschen sind nicht aus sich selbst heraus „anders“, sondern werden zu „Anderen“ gemacht. Die vermeintliche „Andersartigkeit“ wird an sogenannten Merkmalen festgemacht, die in einer diskriminierungsfreien Welt keinerlei Bedeutung haben müssten. Für den Wert, die Bewertung und den Umgang mit einem Menschen könnte es vollkommen egal sein, ob jemand 3, 13 oder 30, Schwarz, *weiß* oder eine Person of Color ist. Doch in der Welt, wie wir sie vorfinden, werden diese sogenannten Merkmale mit Zuschreibungen und Stereotypen verknüpft und in sogenannte Schubladen gepackt.

Auf einer dieser Schubladen mag vielleicht das Wort „Kinder“ stehen. Wird diese Schublade geöffnet, findet sich unter vielen Vorannahmen sicher auch die, dass Kinder unreifer und unvernünftiger sind als Erwachsene. Nun, die knappen Einblicke in die Kriegserfahrungen der Superkids und Allesandros Forderung: **„Die müssen alle aufhören.“** (Cool Kids & Trân 2000: 10) bestätigen das Vorurteil der Unreife und Unvernunft nicht.

Auf einer anderen Schublade mag vielleicht „Flüchtling“ oder „Ausländer*in“ stehen. Dieses Label verleitet die mutmaßlich erwachsene Person in der Schule, die Zahra ganz zu Anfang ihrer Geschichte erwähnt, dazu, mit Erwachsenen nicht-deutscher Herkunft umzugehen wie mit Kindern. Bereits im ersten Absatz der Erzählung verschmelzen Rassismus, Sexismus und Adulthood zu einer Einheit. Zahra lässt uns wissen, dass ihr und ihrer Mutter in besagter Schule zwei Stunden lang erklärt wurde, **„wie die Leute hier in Deutschland ‚Hallo‘ und ‚Tschüss‘, ‚Bitte‘ und ‚Danke‘ sagen. Dabei wissen wir das längst. Wir sind doch keine Babys, schon gar nicht meine Mama.“** (Cool Kids & Trân 2000: 5) Auch mit dieser Haltung wirkt das Kind um vieles wissender als jene Person, die scheinbar nicht auf die Idee kommt, Zahra und ihre Mutter zu fragen, was sie wissen möchten und was sie brauchen, um in Deutschland klarzukommen. Dass die Hilfe der sogenannten „Aufnahmegesellschaft“ häufig mit Paternalismus, Fremdbestimmung und Bevormundung verbunden ist, erfahren sicherlich nicht nur Zahra und ihre Eltern.

Regeln und Gesetze

Eine Form der Manifestation und Verdeutlichung von Machtsystemen sind Regeln und Gesetze. Diese halten einerseits die Zweiteilung zwischen „Wir“ und den „Geanderten“ aufrecht. Andererseits dienen sie dazu, die „Geanderten“ zu verwalten, sie in die Bahnen zu lenken, auf denen sie das „Wir“ haben will. Sie erzwingen über kurz oder lang eine Anpassung an das „Wir“. Das zeigen die unzähligen Regeln sehr deutlich, die im Heim speziell für junge Bewohner*innen gelten: Kinder dürfen **„nicht allein im Heim bleiben.“** (Cool Kids & Trần 2000: 5) **„Rennen [...] ist gegen die Hausordnung.“** (Cool Kids & Trần 2000: 6) Der **„Fahrstuhl ist für Kinder tabu!“** (Cool Kids & Trần 2000: 23) **„Der Gemeinschaftsraum ist erst ab zwölf ...“** (Cool Kids & Trần 2000: 14) **„Nach 18 Uhr gehen alle Kinder auf ihre Zimmer. Spielverbot im Flur!“** (Cool Kids & Trần 2000: 17) Wir sehen einen deutlichen Unterschied, was die Zugangsmöglichkeiten und Regeleinhaltungen von Kindern und Erwachsenen betrifft. Wie schon gezeigt, erfolgt die erzwungene Anpassung durch Drohungen und Sanktionen. Das passiert erwachsenen und *weißen* Personen in dieser Form nicht.

Zahra erzählt ihre Geschichte wenige Jahre, nachdem das Wort „Willkommenskultur“ in vieler Munde war und Plakate an deutschen Hauswänden „Refugees welcome“ bekundeten. Doch wie wurden diese Worte mit Inhalt gefüllt? Die Regeln, die wir in Zahras Geschichte kennenlernen, klingen jedenfalls weniger nach Willkommensgrüßen, als nach dem Uraltsspruch „Kinder sollte man sehen, aber nicht hören“.

Regeln sollten nicht aufgestellt werden, um das Leben zu erschweren und freudlos zu machen. Sie sollten lediglich das Zusammenleben von Menschen so organisieren, dass sich jede*r so frei fühlen und bewegen kann wie möglich. Der größte Garant, dass Regeln diesen Sinn erfüllen, besteht wohl dann, wenn alle, die die Regeln betreffen, an ihrer Entwicklung beteiligt sind. Mit dieser Idee verlasse ich nun das Feld der Wissensvermittlung und verabschiede mich mit einer Handvoll Fragen, die Sie zum Weiterdenken animieren wollen.

- Was können Sie tun, damit Ihnen Adulthood und Rassismus im Alltag auffallen? Was hilft Ihnen dabei, sich dessen bewusst zu werden?
- Welche Positionierung haben Sie als *weiße* Person und/oder als Fachkraft in der Gesellschaft: Wo sind Sie Teil der Norm? Wo nicht?
- Welche Privilegien haben Sie als erwachsene Person, als *weiße* Person und als Fachkraft?
- Welche Vorannahmen haben Sie über junge und/oder nicht-*weiße* Menschen, mit denen Sie leben und/oder arbeiten? Was können Sie tun, um noch einmal neu und mit unverstelltem Blick auf sie zuzugehen?
- Welche Regeln regeln das Zusammenleben in den Kontexten, in denen Sie sich bewegen? Sind sie sinnvoll und gut erklärbar? Welche Normen und Machtverhältnisse spiegeln sich in Regeln wider?



- Gibt es in der Institution, in der Sie arbeiten, ein für die diskriminierungserfahrenen Menschen gut funktionierendes Beschwerdeverfahren und Unterstützungsangebot in Diskriminierungsfällen? Wenn nicht, was bräuchte es, um solche Strukturen zu etablieren?
- Wie können Sie mitmenschlichen Kontakt zu diskriminierungserfahrenen Menschen aufbauen? Was können Sie von ihnen lernen? Wo sollten Sie zurücktreten?
- Wie können wir Diskriminierungen benennen und was hilft uns dabei, unseren eigenen Beitrag zu diesen zu erkennen?
- Wie können wir gemeinsam ein großes Wir bauen?

Das war ein kurzer Abriss zu einem Thema, das ein ganzes Buch füllen könnte. Und das tut es auch. Wenn Sie sich weiter mit Adulthood auseinandersetzen wollen, darf ich Sie auf das Buch „Hinter (auf)geschlossenen Türen/ Adulthood und kritisches Erwachsensein“ hinweisen. Geschrieben wurde es von meiner Tochter Simbi Schwarz und mir.

Hinweis zum Weiterlesen

- Ritz, ManuEla; Schwarz, Simbi (2022): Adulthood und kritisches Erwachsensein – Hinter (auf-)geschlossenen Türen. Münster: Unrast Verlag.



Quellen

- Hutson, Christiane (2010): mehrdimensional verletzbar. Eine Schwarze Perspektive aus Verwobenheiten zwischen Ableismus und Sexismus. In: Jutta Jacob, Swantje Köbsell, Eske Wollrad: Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: Transcript Verlag, 61-73
- Duden. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Privileg> [Letzter Aufruf 05.10.2022].

1.2 Ein adulthoodskritischer Blick auf Regeln, die den Alltag von jungen Menschen bestimmen

Anke Krause

Das ungleiche Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen finden wir auch in den Regeln wieder, welche unser Zusammenleben in einer pädagogischen Einrichtung durchdringen. Sie sollen festlegen, wie sich Kinder und Erwachsene verhalten sollen, damit ein sozialverträgliches Miteinander gestaltet werden kann. Oft werden Regeln jedoch nicht gemeinsam mit Kindern, sondern ausschließlich von Erwachsenen festgelegt und damit begründet, dass diese mehr (Lebens-/Alters-) Erfahrungen, Kompetenzen und Fähigkeiten haben. Ein adulthoodskritischer Blick auf Regeln untersucht, wie das Machtübergewicht von Erwachsenen (siehe Beitrag von Ritz: S. 44) dazu führen kann, dass junge Menschen und ihre Interessen, Ideen, Wünsche und Bedürfnisse dabei ausgeblendet und ausgeschlossen werden, wie das Zahra, Waris, Alessandro, Lara und Mohammad in ihrer Geschichte erleben.

➤ **Methode für die Praxis**

Manche Regeln der Erwachsenen werden gemacht, um Kinder zu schützen. Zu fragen ist: Übernehmen die Erwachsenen hier wirklich Verantwortung, um ihre schützende Macht einzusetzen oder handelt es sich um eine Ausübung von Erwachsenenmacht, die kontrollieren und bestimmen will? Dies ist im pädagogischen Rahmen nicht immer einfach zu unterscheiden. Darum sind Methoden wichtig, die zur Selbstreflexion im Team einladen.

Nachfolgend finden Sie zwei Reflexionsübungen zu Regeln. Die erste Methode können Sie gerne alleine oder als Teamübung anwenden. Die zweite Methode ist für die Durchführung mit Kindern geschrieben. Sie lädt zu Gesprächen mit Kindern über Regeln anhand der Geschichte von Zahra, Waris, Alessandro, Lara und Mohammad ein.

Für die Durchführung der Reflexionsmethoden beachten Sie als anleitende Person folgende Hinweise:

- Leiten Sie jeden Reflexionsschritt kurz ein, indem Sie den Ablauf und den Inhalt vorstellen und Zeit für Verständnisfragen einplanen.
- Betonen Sie die Freiwilligkeit des Teilens und Erzählens von Erfahrungen.
- Bitten Sie die Teilnehmenden, achtsam miteinander umzugehen und die Erfahrungen von anderen nicht in Frage zu stellen.

Im Anschluss an jede Reflexion finden Sie weitere Impulse für den Austausch in Form von Fragen, die sich aus den Ergebnissen der jeweiligen Reflexion ergeben mögen oder in diese eingebracht werden können.

Nach den Kleingruppenphasen ist es meistens sinnvoll, ein paar allgemeine Fragen zum Erleben der Übung zu stellen, wie zum Beispiel „Wie ging es Euch/Ihnen mit der Durchführung der Übung?“ Nachdem Arbeitsergebnisse auf einer Flipchart, Metaplanwänden oder Moderationskarten festgehalten wurden, bitten Sie die Teilnehmer*innen, diese zu betrachten, fragen Sie nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden oder ob den Betrachter*innen beim Blick auf die Ergebnisse etwas auffällt.



ARBEITSBLATT

Methode 1: Regeln der Erwachsenen: Wie ist das bei Ihnen?

Zielgruppe: pädagogische Fachkräfte

Anzahl/Größe: 3-20 Personen, auch als Einzelreflexion möglich

Dauer: 60 Minuten plus jeweils 60-90 Minuten für die weiteren Auswertungsschritte 2 und 3

Material und Vorbereitung: Flipchart, Metaplanwände oder Moderationskarten, ggf. die Fragen in Schritt 1 als Arbeitsblatt kopieren, falls die Fragen zuerst in Kleingruppen bearbeitet werden sollen

Ziele: Reflexion und Herstellung einer gemeinsamen Wissensbasis über Regeln im Haus; Reflexion und Verortung des Teams in Bezug auf Regeln, deren Wirkung und den dahinterliegenden Werten; Perspektivenwechsel einholen; Entscheidungen treffen in Bezug auf die Zukunft von Regeln im Haus und die Beteiligungs- und Mitsprachemöglichkeiten für alle

Inhalte: Mit Hilfe von Fragen, die den Austausch und die Reflexion anregen sollen und die mit kleineren Inputs angereichert sind, soll das Thema Regeln von allen Seiten beleuchtet und untersucht werden. Hierzu gehören sowohl eine Auseinandersetzung mit dem Sinn von Regeln als auch die Einbeziehung der Perspektiven derjenigen, die die Regeln einhalten sollen.

Schritt 1: Reflexion der Regeln in der eigenen Einrichtung

Einleitung: Regeln sind all das, was den Alltag regelt. Nicht alle Regeln sind schriftlich festgehalten. Viele sind unausgesprochen oder gelten implizit, das heißt, sie sind durch Annahmen begründet, wie etwas sein müsse. Dass eine Regel existiert, wird häufig erst bei einem „Regelbruch“ deutlich.



Durchführung: 10 Minuten Selbstreflexion zu den ersten beiden Fragen; 20 Minuten Austausch in Kleingruppen zu den ersten beiden Fragen und Bearbeitung der weiteren Fragen; 30 Minuten Austausch in der gesamten Gruppe.

- Welche Regeln gibt es in Ihrer Einrichtung?
- Welche Regeln davon kennen Sie auch aus Ihrer eigenen Kindheit? Wie ist es Ihnen damals mit den Regeln ergangen?
- Wer hat die Regeln in Ihrer Einrichtung (wann) festgelegt? Welche existieren, ohne dass jemand noch weiß, warum?
- Wie wurden die Regeln den Kindern/Jugendlichen vermittelt (Gespräche/Listen/Plakate)? Wie oft wird über die Regeln gesprochen und überprüft, ob sie aktuell sind?
- Was passiert, wenn die Regeln nicht eingehalten werden?
- Wer hat festgelegt, was passiert, wenn die Regeln nicht eingehalten werden?
- Wenn Sie die vereinbarten Konsequenzen ausführen, wie geht es Ihnen dabei?



ARBEITSBLATT

Schritt 2: Auswertung und Anregung für weitere Schritte im Team

Folgende Fragen können Sie zur Auswertung nach der Reflexion der Regeln in der Einrichtung verwenden. Wählen Sie dabei aus, wo Sie als moderierende Personen einen Fokus setzen wollen:



- Wie bekannt sind die Regeln unter den Kindern/Jugendlichen?
- Welche Funktion, welches Bedürfnis und welcher Wert stecken hinter einer bestimmten Regel?
- Machen Ihnen die Regeln das Zusammenleben in Ihrer Einrichtung mit Kindern/Jugendlichen leichter?
- Inwiefern werden die Rechte der Kinder/Jugendlichen durch die Regeln eingeschränkt?
- Welches Verhalten oder welche Äußerungen der Kinder sind Ihnen in Erinnerung, die Hinweise darauf geben, dass Regeln nicht den Bedürfnissen von Kindern/Jugendlichen entsprechen?
- Was denken Sie, passiert, wenn eine der Regeln wegfällt – haben Sie hier Befürchtungen?

Nachdem Sie darüber im Team nachgedacht haben, stellen Sie sich die folgenden Fragen:

- Wollen Sie sich als Team von einer oder mehreren Regeln verabschieden? Warum?
- Welche Regeln erachten Sie zurzeit als sinnvoll und wollen Sie in der Einrichtung behalten?
- Gibt es auch Regeln, die Sie nicht gerne behalten wollen, für die Ihnen aber noch eine Lösung zur Abschaffung fehlt?
- Wie teilen Sie die Änderungen den Kindern und Jugendlichen mit?
- Wie könnten Sie den Kindern gegenüber Ihr Bedauern darüber ausdrücken, dass Sie eine Regel aufrechterhalten haben?

Zur Unterscheidung zwischen Vereinbarungen und Forderungen:

Vereinbarungen sind etwas, das gemeinschaftlich und machtkritisch entwickelt wird, um das Zusammenleben zu organisieren und das Wohl von allen im Blick zu haben.

Forderungen sind einseitige Vorgaben, die nicht verhandelbar sind. Wer die Forderungen stellt, hat mehr Macht. Wenn Forderungen auf der Macht von Erwachsenen über junge Menschen basieren, haben letztere keine Wahl.





ARBEITSBLATT

Sich von Regeln zu verabschieden ist aus einer machtvollen Erwachsenenperspektive nicht einfach und braucht Zeit und Auseinandersetzungen im Team. Vielleicht stellen Sie fest, dass Sie sich mit den Konsequenzen, die Sie für den Fall eines Regelbruchs festgelegt haben, nicht mehr wohlfühlen. Vielleicht ist Ihnen diese Form der Machtausübung unbehaglich, weil Ihnen bewusst wird, wie sehr Kinder in ihrer Würde verletzt werden können. Dann könnte jetzt ein guter Zeitpunkt sein, um etwas zu verändern und gemeinsam mit Kindern Vereinbarungen für das Zusammensein auf neue Füße zu stellen.

Schritt 3: Auswertung und Anregungen für weitere Schritte mit jungen Menschen

Im dritten Schritt kann die Erkundung gemeinsam mit den jungen Menschen ausgeweitet werden. Oft kennen diese viel mehr Regeln als die Erwachsenen selbst. Für ein adulthoodskritisches Erwachsensein ist es relevant, dass Sie in die Auswertung dieser Übung auch die Perspektiven der jungen Menschen miteinbeziehen. Sie könnten gemeinsam überlegen, welche Regeln für Ihre Einrichtung wirklich wichtig sind und welche nicht. Kommen Sie über die folgenden Fragen mit Kindern/Jugendlichen ins Gespräch:

- Welche Regeln in unserer Einrichtung kennt ihr?
- Wie findet ihr diese?
- Was passiert, wenn ihr Regeln nicht einhaltet?
- Wie geht es euch dabei?
- Was, denkt ihr, sollte passieren, wenn ihr Regeln nicht einhaltet?
- Was braucht ihr, damit ihr euch wohl und sicher fühlt?
- Was gibt es schon für Vereinbarungen, die dazu beitragen, dass ihr euch wohl und sicher fühlt? Welche fehlen?
- Wie können wir gemeinsam neue Vereinbarungen entwickeln? Was wäre wichtig? Was braucht es, damit die Vereinbarungen für alle gelten?
- Was wären Alternativen zu Regeln und Konsequenzen? Wie könnten alle sonst noch dafür sorgen, dass sich alle wohl und sicher fühlen? Was müssten die jungen Menschen tun? Was die Erwachsenen?

Gerade die letzte Frage der obigen Übung leitet eine grundlegende Veränderung hin zu einer adulthoodskritischen Praxis ein, denn sie erkennt an, dass es für die Entwicklung eines Zusammenlebens alle Perspektiven und Kompetenzen braucht und dass nicht nur Erwachsene wissen, was richtig ist.

Deshalb ist ein wichtiger weiterer Reflexionsschritt in der Auseinandersetzung mit Adulthood, die Perspektive der Kinder zu hören. Eine Möglichkeit stellt eine Einladung zu einem Gespräch über Regeln – und wie die Kinder Regeln erleben – dar.



ARBEITSBLATT

Methode 2: Perspektivenwechsel – Wahrnehmung der Kinder

Zielgruppe: pädagogische Fachkräfte unter Einbeziehung der jungen Menschen

Anzahl/Größe: 3-20 Personen

Dauer: 60 Minuten plus jeweils 60-90 Minuten für die weiteren Schritte 2 und 3

Material und Vorbereitung: Kinderbuch, Flipchart, Moderationskarten, Material zum Malen von Bildern (Stifte, Papier), Vorbereitung des Gesprächs mit den jungen Menschen: ggf. Anpassung der Fragen an die eigene Sprechpraxis

Ziele: vertiefende Reflexion der Erwachsenen über Vorstellungen von Regeln, deren Funktion und Auswirkungen; Einholen und Wahrnehmung der Perspektive von jungen Menschen; Verstehen und Einbeziehen der Perspektiven und Bedürfnisse von jungen Menschen

Inhalte: Mit Hilfe von Reflexionsimpulsen im ersten Schritt kann die Auseinandersetzung mit adultismuskritischen Perspektiven auf Regeln und deren Funktion vertieft werden. Dies dient auch als Vorbereitung für die Umsetzung des Gesprächs mit jungen Menschen mit Hilfe des Gesprächsleitfadens im zweiten Schritt. Im dritten Schritt sollen Reflexionsfragen die Erwachsenen dabei unterstützen, sich vertieft mit der Perspektive von jungen Menschen auseinanderzusetzen, um dann nächste Schritte zu planen.

Schritt 1: (Vorab-)Reflexion der Erwachsenen

Folgende Hinweise können Sie für die Reflexion verwenden:

- Regeln werden von Kindern teilweise anders wahrgenommen als von Erwachsenen.
- Regeln sind nicht einfach da, sondern werden gemacht, und sind damit auch veränderbar.
- Regeln haben verschiedene Gründe und Folgen, manche sind veraltet und andere haben einen pädagogischen Konsens im Team.
- Erinnern Sie sich daran, dass über Vereinbarungen regelmäßig gesprochen werden muss, um zu schauen, ob die Vereinbarungen für alle (Erwachsene und junge Menschen) noch funktionieren oder ob es Veränderungen braucht.
- Besprechen Sie im Team, wie Erwachsene ihr Mehr an Macht benutzen können, um sich für junge Menschen und das, was sie brauchen, einzusetzen. Wie können sie ihre Macht teilen, damit junge Menschen mehr Zugang zu Ressourcen und Mitgestaltungsmöglichkeiten haben.





ARBEITSBLATT

Hinweis zum Weiterlesen

- Winkelmann, Anne-Sophie (Autorin), DRK (Hrsg.) (2019): Machtgeschichten. Limbach-Oberfrohna: Edition Claus.



- Was wissen Sie über den Effekt von Diskriminierung auf die Perspektiven, Fähigkeiten oder Stärken von jungen Menschen? (siehe Beitrag von Ritz: S. 44)
- Wenn Kinder sagen, es bräuchte Bestrafungen, um sich an Regeln zu halten, kann es sich um die Verinnerlichung der Machtungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern handeln. Kinder haben viel Vertrauen zu Erwachsenen und wenn sie gelernt haben, dass sie „zu jung sind“, um selbst zu wissen, was sie brauchen, übernehmen sie dies in ihr Selbstverständnis im Sinne von „die Erwachsenen wissen besser, was gut für mich ist“.

Manchmal haben junge Menschen das Vertrauen in Erwachsene bereits verloren. Sie glauben nicht, dass diese ihnen wirklich zuhören werden und ihre Belange genauso berücksichtigen wie die eigenen oder die von anderen Erwachsenen. Dann braucht es zum einen viel Einfühlungsvermögen seitens der Erwachsenen. Zum anderen benötigt es viele Gelegenheiten, bei denen die jungen Menschen – immer und immer wieder – erleben können, dass die Erwachsenen verlässlich sind, dass sie sich für das interessieren, was Kinder und Jugendliche bewegt und angeht, und dass deren Wünsche und Gestaltungsvorschläge auch umgesetzt werden. Dieses Gehört- und Gesehen-Werden ist die Grundlage für eine adulthoodskritische Praxis, in der die Würde aller im Mittelpunkt steht.

Schritt 2: Gespräch mit den Kindern

Lesen Sie den Kindern das erste Kapitel „Die fünf Superkids“ vor. Bitten Sie die Kinder, jedes Mal, wenn sie eine Regel hören, Bescheid zu sagen. Entweder schreiben Sie die Regel auf oder eines der Kinder, damit alles, was gefunden wird, festgehalten wird. Statt zu schreiben, können Sie auch mit Bildern arbeiten oder die Kinder bitten, Bilder zu malen.

Passen Sie die folgenden Fragen Ihrem Sprachgebrauch und an die Kinder an.



ARBEITSBLATT

Die erste Regel, der wir begegnen, steht gleich am Anfang ...

„[L]eider darf ich nicht alleine im Heim bleiben“, erzählt Zahra (Cool Kids & Tr  n 2000: 5).

- Kennt ihr solche Regeln auch? Im Hort, in der Kita oder in der Schule oder zuhause?
- Wie findet ihr diese Regel?
- Wie geht es wohl Zahra damit? Was denkt ihr?
- Was wäre besser?

Lesen Sie die Geschichte weiter und schauen Sie, welche Regeln den Kindern auffallen, zum Beispiel dass das Kinderzimmer geschlossen ist, weil keine Erwachsenen da sind. Spätestens bei dem Abschnitt: **„Doch da ruft eine laute und tiefe Stimme von hinten: ‚Wie oft soll ich euch das eigentlich noch sagen: Nach 18 Uhr gehen alle Kinder auf die Zimmer! Spielverbot im Flur! Ihr seid viel zu laut. Hier wohnen Leute und ihr habt nichts Besseres zu tun, als wieder so einen Lärm zu veranstalten!‘“** (Cool Kids & Tr  n 2000: 17), fragen Sie:

- Wie findet ihr, dass der Mensch von der Security so mit den Kindern spricht?
- Wie sollte er mit den Kindern sprechen, was wäre besser?
- Warum machen Erwachsene solche Regeln, was denkt ihr?
- Wie findet ihr die Regel?
- Wenn die Kinder das bestimmen könnten, welche Regeln würden sie stattdessen machen?

„Der hat letztes Mal mit meinen Eltern geredet, ich darf keinen   rger mehr kriegen.“

„Ich hab schon zwei Abmahnungen, ihr wisst, was bei drei passiert ...“, antwortet Waris. Lara nickt eingeschüchtert.

(Cool Kids & Tr  n 2000: 18)



- Wisst Ihr was eine Abmahnung ist? Was kann das bedeuten? Genau. Eine Art Strafe. Kennt ihr so etwas auch? Wie geht es den Kindern wohl damit?
- Stellt euch mal vor, ihr würdet nach drei Abmahnungen aus eurem Zuhause weggeschickt werden. Wie findet ihr das?
- Wie finden ihr es, dass der Mensch von der Security die Kinder jagt?
- Was sollten die Erwachsenen tun? Wie könnten sie den Kindern helfen? Was würdet ihr euch wünschen?

Danke, dass ihr euch mit mir unterhalten habt. Ich habe viel von euch gelernt.



ARBEITSBLATT

Schritt 3: Auswertung des Perspektivenwechsels unter Erwachsenen

- Was haben Sie aus dem Gespräch mit den Kindern gelernt?
- Wie finden die Kinder die Regeln, an die sich Zahra, Waris, Alessandro, Lara und Mohammad halten sollen? Was denken sie, sollte verändert werden?
- Was ist den jungen Menschen wichtig?
- Wie finden die Kinder die „Konsequenzen“ und wie fühlen sie sich dabei?
- Wie fühlen die Kinder sich, wenn sie die Konsequenzen erleben?
- Was für Erwachsene brauchen die Kinder? Welche Unterstützung wünschen sie sich?
- Wie geht es Ihnen, wenn sie hören, was die Kinder sagen?
- Was werden Sie als nächstes tun?

Was noch wichtig ist:

- Junge Menschen verinnerlichen Adulthood und verlieren dadurch das Vertrauen in ihre Fähigkeit, genau zu wissen, was sie brauchen, bzw. dass Ernst genommen wird, was sie brauchen, wenn sie es sagen. Das kann zu Ausdrucksformen führen (zum Beispiel Schweigen, Wut), die es Erwachsenen schwer macht, zu verstehen wo und wie junge Menschen Unterstützung brauchen, um zu entdecken, was sie wollen und wie sie es ausdrücken können. Außerdem wollen Kinder meistens mit Erwachsenen kooperieren, wobei die Formen, wie sie Kooperationswilligkeit ausdrücken, unterschiedlich sind. Wenn wir Fragen zu einem Thema stellen, das mit unangenehmen und anstrengenden Erfahrungen verbunden ist, kann es sein, dass Kinder versuchen, Antworten zu finden, von denen sie gelernt haben, dass die Erwachsenen sie hören möchten.
- Suchen Sie häufig das Gespräch mit jungen Menschen und zeigen Sie durch Ihre Handlungen, dass es Ihnen wichtig ist, was junge Menschen fühlen, denken und brauchen. Zeigen Sie, dass Sie Verbündete sind, die sich für die Belange von jungen Menschen einsetzen. Wenn beispielsweise junge Menschen für sie wichtige Veränderungen fordern, dann überlegen Sie mit ihnen zusammen, wie diese umgesetzt werden können.
- Besonders bei mehrfachdiskriminierten Kindern kann es vorkommen, dass sie gelernt haben, ihre Bedürfnisse zurückzustellen, weil Fachkräfte ihre Sprachen nicht sprechen, weniger mit ihren Familien in Kontakt sind und sie auch in der Peergemeinschaft eine untergeordnete Rolle einnehmen und an den Partizipationsprozessen weniger teilhaben können.
- Versuchen Sie, offen und neugierig zu sein für alles, was kommt. Setzen Sie sich im Team immer wieder mit der Macht auseinander, die Sie haben, und wie diese dazu führt, dass Sie Aussagen von jungen Menschen als übertrieben oder ungerechtfertigt abtun. Diese Reaktionen sind Teil des Systems, das die Machtungleichheit aufrechterhält.
- Nehmen Sie sich Zeit und Energie für Gespräche mit jungen Menschen. Fehlt Ihnen der Fokus und die Ruhe, um bei dem Austausch wirklich



ARBEITSBLATT

anwesend zu sein, verschieben Sie das Gespräch und kommunizieren sie dies ehrlich. Junge Menschen brauchen Erwachsene, die bei solch wichtigen Gesprächen wirklich anwesend und nicht nur „da“ sind.

- Sollten Regeln für Sie und Ihr Team gerade nicht veränderbar sein, sprechen Sie darüber mit den jungen Menschen. Wenn es nicht möglich ist, ernsthaft über eine Veränderung der Regeln – also der Inhalte, der Art wie sie festgelegt werden und möglicher Konsequenzen – zu sprechen, sagen Sie dies. Nichts ist schlimmer, als wenn eine Tür geöffnet wird, die dann gleich wieder geschlossen wird. Kinder verlieren Vertrauen in Erwachsene, wenn sie Pseudo-Beteiligungsgespräche anbieten, die keinerlei Wirkung zeigen.

Wenn es uns ungewöhnlich erscheint, Kindern so offen gegenüberzutreten, dann hat das unter anderem mit unserer Verinnerlichung von Adulthood zu tun. Außerdem: Zu zeigen, wie es uns geht und was wir gerade leisten können und was nicht, fühlt sich manchmal regelrecht „gefährlich“ ungeschützt an, obwohl es wichtige Informationen für unsere Gegenüber sind. Junge Menschen brauchen mutige Erwachsene, die bereit sind, sich zu hinterfragen, und die ihre Macht nutzen, um jungen Menschen die Teilhabe und Mitgestaltung zu ermöglichen, die ihnen zusteht.



Kapitel 2: Der geheime Garten – Mehrsprachigkeit und Identität

Zusammenfassung von Majd Mardini

Aida versucht in der Turnhalle das Essen herunterzubekommen. Sie vermisst das Essen von zuhause. Sie ist traurig, weil ihre Schwester deutsch lernt und keine Zeit für sie hat, die Mama im Bett liegt und der Papa in einem anderen Heim wohnt. Aida vermisst ihr Zuhause und hat Angst, ihre Erinnerungen daran zu verlieren. Sie bedauert, dass sie weggehen mussten. Plötzlich kommen drei Jungen und nehmen Aida die Tasche weg. Als ein Mann kommt und hilft, bekommt Aida die Tasche wieder. Sie rennt schnell aus der Halle und will einfach nur weg. Die Security ruft ihr hinterher, doch sie rennt weiter. Sie entdeckt ein Loch im Zaun und wenig später findet sie einen geheimen Garten im Gebüsch. Sie beginnt zu zeichnen und fühlt sich dort sicher und wohl. Später sucht ihre Schwester nach ihr. Gemeinsam erinnern sie sich an das Leben zuhause. Als sie in die Halle zurückkehren warten Vater und Mutter auf die beiden. Aida ist überwältigt vor Freude und Glück. Sie werden zusammen in ein hoffentlich besseres Heim ziehen.

2.1 „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“ – oder ist es die Welt, die meiner Sprache Grenzen setzt?

Reflexionen über mehrsprachiges Aufwachsen und sprachliche Bildung

Janne Braband

Auf einmal reißt mir jemand die Tasche aus der Hand. Schnell drehe ich mich um und sehe drei ältere Jungs wegrennen. So eine Gemeinschaft! Ich renne hinterher und rufe wütend in meiner Sprache, Tigrinya: „Hey, das gehört euch nicht! Gebt mir meine Tasche zurück!“ Plötzlich stoppen die Jungs ab und lachen mich aus. Sie verstehen mich nicht. Jetzt werfen sie meine Sachen hin und her. Ich versuche, die Tasche zu fangen, aber ich schaffe es nicht. Ein deutsches Wort fällt mir ein: „Bitte!“, sage ich.

(Cool Kids & Trần 2000: 5-6)

➤ **Fachtext**

Anhand der Erzählung von Aida im zweiten Kapitel lässt sich einiges verdeutlichen, was für das Verständnis der Situation mehrsprachiger Kinder wichtig ist. In den folgenden Ausführungen werden wir daher hin und wieder auf die Erzählung zurückkommen. Zunächst sei mit dieser kurzen Szene lediglich daran erinnert, wie grundlegend und unerlässlich Sprache im Allgemeinen für soziales Handeln ist und wie spontan und selbstverständlich Kinder sie zum Erreichen ihrer Ziele einsetzen.

Sprachliche Bildung ist in der bildungspolitischen Diskussion sowie im fachwissenschaftlichen Diskurs der Frühpädagogik der letzten Jahre stark in den Fokus gerückt. Die zentrale Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolg, „Integration“ und den Ausgleich von sozialer Benachteiligung ist dabei unstrittig. Häufig wird betont, dass die Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Rahmen einer gezielten sprachlichen Bildung ein entscheidender Schlüssel sei für die Bekämpfung von Bildungsbenachteiligung. Mit sprachlicher Bildung ist dabei allerdings fast immer ausschließlich die Förderung des Deutschen gemeint. Um die Situation von Kindern zu beschreiben, die Ziel dieser Deutschförderung sind, wird manchmal folgendes Zitat verwendet: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“¹. Sprachliche Bildung soll helfen, diese Grenzen durch mehr Deutschkenntnisse zu erweitern.

1 So zum Beispiel im Praxismaterial „Bausteine Kindergarten“ (2020) oder als Titel eines Sprachworkshops des PARITÄTISCHEN für Kitafachkräfte (2008). Ursprünglich stammt das Zitat aus dem Tractatus logico-philosophicus von Ludwig Wittgenstein, Satz 5.6 (vgl. McGinness & Schulte 2001).

Der Blick auf mehrsprachig aufwachsende Kinder ist jedoch häufig unvollständig und defizitorientiert und Maßnahmen zur sprachlichen Bildung werden ihren Bedürfnissen nicht immer gerecht. Wir wollen daher das oben genannte Zitat kritisch hinterfragen und beleuchten, was eigentlich „meine Sprache“ ist: Was bedeuten Sprache und sprachliches Handeln für mehrsprachige Kinder, wie eignen sie sich ihr mehrsprachiges Repertoire an und welche Faktoren spielen dabei eine Rolle?

Auch die „Grenzen meiner Welt“, die angeblich durch die „Grenzen meiner Sprache“ entstehen, wollen wir uns genauer ansehen. Welche Begrenzungserfahrungen machen mehrsprachig aufwachsende Kinder und stehen diese wirklich hauptsächlich mit ihren eigenen sprachlichen „Grenzen“ in Zusammenhang?

Schließlich gehen wir der Frage nach, wie anhand der Erkenntnisse über „meine Sprache“ und über die „Grenzen“ und Grenzziehungen in der sprachlichen Bildung eine Praxis gestaltet werden könnte, die die Grenzen verschieben hilft und Kinder darin stärkt, ihre Sprache selbstbewusst zu entfalten.

Mehrsprachiges Aufwachsen

Mehrsprachiges Aufwachsen verläuft – analog zum einsprachigen Aufwachsen – in verschiedenen Phasen, die aufeinander aufbauen, sich aber auch überlappen und zeitlich stark variieren können. Die Sprachentwicklung ist – bei allen Kindern – von vielen verschiedenen Faktoren abhängig, hierzu gehören physische und psychische Voraussetzungen sowie Umwelteinflüsse wie der sprachliche Input und die sozialen Handlungsanforderungen. In der Mehrsprachigkeitsforschung ist man sich weitgehend einig darüber, dass das Gehirn Platz hat für viele Sprachen (List 2001), dass also mehrsprachiges Aufwachsen den Spracherwerb nicht behindert, sondern im Gegenteil einige Vorteile mit sich bringen kann.

Hinweis zum Weiterlesen

Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Erwerb:

- Chilla, Solveig; Niebuhr-Siebert, Sandra (2017): Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, Kapitel 3.



Vom Kind aus gedacht kann man sich den Spracherwerb gut als einen Prozess vorstellen, in dem das Kind sich eine zentrale Handlungsressource für die soziale Interaktion aneignet. Das zentrale Antriebsmoment für diesen lebenslangen Prozess der Aneignung von Sprache liefern in diesem Verständnis die jeweiligen sprachlichen Handlungsanforderungen: „Das Kind eignet sich Sprache in einem solchen Umfang an, dass es alle erforderlichen Mittel hat, um erfolgreich mit seiner Umgebung zu kommunizieren“ (Ehlich u.a. 2008: 16). Daran anschließend lässt sich mehrsprachiges Aufwachsen mit Ansätzen wie *Translanguaging*, *Multilingual Literacy* oder *Quersprachigkeit* verstehen als ein Hineinwachsen in ein individuelles, dynamisches und multilinguales Repertoire, auf das Kinder „je nach Situation entsprechend zugreifen, um in ihrem mehrsprachig organisierten Alltag pragmatisch adäquat zu kommunizieren“ (Panagiotopoulou 2016: 16).

Ein Beispiel dafür finden wir in der oben zitierten Textstelle aus Kapitel 2 des Kinderbuchs, in dem Aida in einem ersten Lösungsversuch von ihrer Muttersprache Tigrinya ins Deutsche wechselt, um die Jungen zu bitten, ihr die Tasche zurückzugeben. Sie hat bereits ein Bewusstsein für die Verschiedenheit ihrer Umgebungssprachen und kann die sprachlichen Voraussetzungen ihrer Kommunikationspartner*innen einschätzen. Daher wählt sie automatisch die Sprache aus, in der sie hofft, verstanden zu werden.

Während die Vorstellung von getrennten Sprachsystemen, die sich Mehrsprachige in einer bestimmten Reihenfolge aneignen, leicht zur Annahme von Sprachenkonkurrenz oder Sprachdefiziten führt, kann mit Translanguaging der Spracherwerb als dynamischer Prozess im Kontext realer Kommunikation betrachtet werden. Ein Beispiel für diese flexible, sprachenübergreifende Praxis mehrsprachiger Kinder sind Sprachenmischungen, bei denen sie zum Beispiel in einem Satz auf Deutsch einzelne Wörter oder Wortverbindungen einer weiteren Sprache einbauen. Mit einer Fokussierung auf getrennte Sprachsysteme gelten solche Sprachenmischungen häufig als Defizite in der geforderten Sprache. Geht man aber von einer translingualen Sprachaneignung aus, lässt sich anhand von Sprachenmischungen sehr gut beobachten, wie Kinder, die in mehrsprachigen Kontexten aufwachsen, von Anfang an lernen, quer durch mehrere Sprachen hindurch zu kommunizieren. Dabei passen sie sich ganz pragmatisch den jeweiligen Kommunikationspartner*innen an und können sowohl monolingual als auch gemischtsprachlich handeln, je nachdem, was im jeweiligen Kontext effektiver ist (vgl. ebd.: 14; vgl. Wagner 2017: 170 ff.).

Hinweise zum Weiterlesen

Translanguaging:

- Panagiotopoulou, Argyro (2018): Inklusion und Mehrsprachigkeit: Translanguaging in Kitas und Schulen. In: ZMI Magazin 12/2018: 11-13. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso2befk/File/Panagiotopoulou_2018_Inklusion_und_Mehrsprachigkeit_ZMI.pdf [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Wagner, Petra (2017): Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 170-184.



„Meine Sprache“ bedeutet also mein sprachliches Gesamtrepertoire, das sich über die Sprachen und sprachlichen Register erstreckt, die in meiner (Lebens-)Welt eine Rolle spielen und die ich mir zum jetzigen Zeitpunkt soweit angeeignet habe, wie es die alltäglichen Sprachanlässe ermöglicht und erforderlich gemacht haben. Meine Sprache steht für meine sprachlichen Handlungskontexte mit meinen sprachlichen Interaktionspartner*innen, für meine Erfahrungen, meine Ausdrucks- und Verständnismöglichkeiten und meinen bisherigen Aneignungsprozess.

Am Beispiel von Aida und den anderen Kindern im Buch kann man sich dieses flexible und sich ständig erweiternde sprachliche Gesamtrepertoire gut vorstellen: mit ihren Eltern wird Aida wahrscheinlich Tigrinya sprechen, in der Notsituation mit den älteren Jungen wechselt sie ins Deutsche und mit den anderen Kindern im Heim spricht sie vielleicht auch Deutsch oder eine weitere gemeinsame Sprache, wahrscheinlich aber eine Mischung aus allem. In jedem Fall wird sich das sprachliche Handeln nicht mit Grenzen zwischen Sprachsystemen aufhalten, sondern die Kinder nutzen alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen, um miteinander zu spielen und ihren vielschichtigen und herausfordernden Alltag zu bewältigen. Die sprachlichen Ressourcen werden dabei täglich erweitert und wachsen zu einem gesamtsprachlichen Repertoire an.

Ein solches weites Verständnis von Sprache aus der Perspektive des Kindes, das Handlungsanforderungen, Erfahrungen und die sprachliche Umgebung einschließt, macht außerdem deutlich, dass Sprache eng mit der eigenen Identität verknüpft ist. Über die Mehrsprachigkeit an sich und über die Kommunikation in verschiedenen Sprachen, mit verschiedenen Sprecher*innen und in verschiedenen Kontexten treten Kinder mit der Welt in Verbindung. Dabei konstruieren sie ihre Identität ständig aufs Neue mit Hilfe der sprachlichen Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen. Die Bedeutung von Sprache und

Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung wird auch in einer Studie über die Perspektiven von Eltern auf das mehrsprachige Aufwachsen ihrer Kinder sichtbar (vgl. Braband 2019). Die dort erhobenen Überzeugungen, Ziele und Wünsche der Eltern in Bezug auf die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zeigen sehr deutlich, welche wichtige Rolle die verschiedenen Sprachen – und auch die Mehrsprachigkeit an sich – aus Sicht der Eltern für die Identitätsbildung spielen. Zwar wünschen sich die befragten Eltern gute Deutschkenntnisse für ihre Kinder, damit sie in der Schule gut mitkommen. Der Erhalt der nicht-deutschen Familiensprache ist für sie jedoch ebenfalls ein wichtiges Ziel, für das sie sich mit großem Engagement im Familienalltag einsetzen. Durch die Mehrsprachigkeit möchten die Eltern den Kindern die Möglichkeit geben, sich später selbst als Mehrfachzugehörige zu positionieren, anstatt durch Zuschreibungen von außen entweder als „Deutsche“ oder als „Ausländer*innen“ etikettiert zu werden.

Normalitätsvorstellungen in der sprachlichen Bildung

Diese Erkenntnisse aus der neueren Mehrsprachigkeitsforschung stehen – zumindest teilweise – im Widerspruch zur herrschenden Förderlogik und zu großen Teilen auch im Widerspruch zur gängigen Praxis in der sprachlichen Bildung, die vor allem die Förderung der deutschen Sprachkenntnisse fokussiert. Meine Sprache, in einem identitätsstiftenden, translingualen Verständnis, das das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder umfasst und alle ihre sprachlichen Bezüge und Handlungskontexte berücksichtigt, ist in der sprachlichen Bildung von Schule und Kita meistens nicht Thema. Stattdessen wird auf das immer wieder festgestellte schlechtere Abschneiden von mehrsprachigen Kindern im Bildungssystem mit einer forcierten Förderung „schulreifer Deutschkenntnisse“ reagiert. Mehrsprachigkeit wird häufig als Bildungsrisiko und als besondere Herausforderung für pädagogische Einrichtungen gesehen und nicht selten wird ihr mit einer strikten Sprachentrennung, dem Ignorieren oder sogar Verboten der nicht-deutschen Familiensprachen und mit einer Verengung der sprachlichen Bildung auf das Deutsche begegnet. Diese Förderlogik fußt auf einem monolingualen Normalitätsverständnis, das mehrsprachige Kinder am Maßstab einsprachiger Entwicklungsverläufe misst. Mehrsprachiges Aufwachsen wird fälschlicherweise als sukzessiver oder simultaner Erwerb getrennter Sprachsysteme verstanden und dabei werden meistens nur die Fortschritte im Deutschen gemessen, was den dynamischen und translingualen Praktiken mehrsprachiger Kinder nicht gerecht wird.

Am Beispiel von Aidas Geschichte, in der uns ihre Innenperspektive eröffnet wird, lässt sich gut verdeutlichen, wie ein so reduzierter Blick auf das mehrsprachige Kind wirkt. Mit einem Fokus auf „meine Sprache“, der nur ihr Sprachvermögen im Deutschen betrachtet, würde von Aidas Gedanken, Ängsten und Freuden, den Erinnerungen und den trostspendenden Erlebnissen im geheimen Garten, von dieser ganzen Welt der Gefühle und Erlebnisse, nicht

mehr übrig bleiben als das hilf- und folgenlose deutsche „*Bitte*“. Ohne Kenntnis der Innenperspektive von Aida, die für uns im Buch ins Deutsche übersetzt wird, wäre sie vor allem ein sprachloses Opfer, während ihr Lösungsweg, ihre Entdeckung des geheimen Gartens, ihre Strategie, sich selbst Trost zu spenden und aus der Situation etwas Neues entstehen zu lassen, unbeachtet bleiben würden.

Aus einer defizitorientierten und verengten Perspektive auf Mehrsprachigkeit entstehen Stigmatisierungen, Segregation, Ausgrenzung und Fehleinschätzungen der Lernsituation und der Lernfortschritte mehrsprachiger Kinder. Die Ursachen für ihr schlechteres Abschneiden im Bildungssystem sind somit nicht – wie häufig angenommen – auf ihre Mehrsprachigkeit zurückzuführen, sondern vielmehr auf die Art und Weise, wie in Bildungsinstitutionen mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird. Zum Hintergrund des Umgangs mit Mehrsprachigkeit gehört neben monolingualen Normalitätsvorstellungen außerdem der Umstand, dass Sprache in der Migrationsgesellschaft herangezogen wird, um herrschende Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen umzusetzen. Wer „zu uns“ gehört, als „integriert“ und „angekommen“ betrachtet wird, entscheidet sich ganz zentral über die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen. Diejenigen, die nicht wirklich „zu uns“ gehören, werden über Sprache und vermeintliche Defizite im Deutschen identifiziert.

Hinweise zum Weiterlesen

Sprache in der Migrationsgesellschaft:

- Dirim, Inci; Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 99-120.
- Dirim, Inci; Heinemann, Alisha (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Kilian, Jörg; Brouër, Birgit; Lüttenberg, Diana (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, 99-121.



Wie eine solche monolinguale Sprachpolitik in der Frühpädagogik umgesetzt wird und dabei zu Diskriminierung, Ausgrenzung und Benachteiligung beiträgt, zeigt eine Reihe von ethnografischen Untersuchungen (vgl. Panagiotopoulou 2016). Die Ergebnisse beleuchten, wie in Kitas mit der Durchsetzung einer monolingualen Norm als zentraler Strategie versucht wird, die bildungspolitisch geforderte Sprachförderung umzusetzen. Dabei werden Sprachen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gebracht und mehrsprachigen Kindern wird vermittelt, dass ihre Herkunftssprache in der institutionellen Sprachenhierar-

chie weniger wert ist. Alltagssituationen werden von Fachkräften zu einer Art alltagsintegrierter Erziehung zur Einsprachigkeit umgedeutet. So verlangen sie in den beobachteten Situationen zum Beispiel schon von sehr jungen Kindern, sich auf Deutsch zu äußern, und deklarieren zum Teil sogar ihr Weinen als „unverständlich“ oder geben vor, Kinder nicht zu verstehen, wenn sie nicht in der geforderten Sprache sprechen (vgl. ebd.: 20). Weiterhin wurde beobachtet, dass das Nichtzulassen von Familiensprachen zu einem sogenannten „Silencing“ mehrsprachiger Kinder führt. Dabei verstummen Kinder, die in Sprachfördersituationen ausschließlich Deutsch sprechen sollen, weil sie mit dem monolingualen Modus nicht zurechtkommen. In Gruppendiskussionen mit Fachkräften zeigt sich zudem, dass translinguales Handeln mehrsprachiger Kinder „als problematisch empfunden, zum Beispiel als ‚Kauderwelsch‘ [...] stigmatisiert und implizit oder explizit verboten“ wird (ebd.: 22). Zusätzlich wird im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Kita auch die interaktive Herstellung von Ethnizität sichtbar. So konnte beobachtet werden, dass die nicht-deutschen Familiensprachen der Kinder von den Kitafachkräften herangezogen wurden, um ihnen eine bestimmte Herkunft zuzuschreiben und sie als „nicht wirkliche Deutsche“ zu klassifizieren (ebd.: 23).

Hinweise zum Weiterlesen

Über Forschungsergebnisse zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in monolingualen Kitasettings:

- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): 18 ff. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/mehrsprachigkeit-in-der-kindheit/> [Letzer Aufruf 05.10.2022].



Es zeigt sich, dass „die Grenzen meiner Welt“ weniger tatsächliche individuelle sprachliche Grenzen, sondern vielmehr **Begrenzungen** sind, die durch ein monolinguales Normalitätsverständnis, eine Defizitperspektive auf Mehrsprachige und entsprechende Sprachpolitiken errichtet werden. Wenn „meine Sprache“ missverstanden wird als „das bisschen Deutsch“, dass ein Kind sich zum Beispiel in einer monolingualen Sprachfördersituation zu äußern traut, dann wird deutlich, wie eng „die Grenzen meiner Welt“ durch eine monolinguale Sprachenpolitik gesteckt werden. Sie entstehen dann nicht entlang meines tatsächlichen sprachlichen Repertoires, sondern ragen dort auf, wo meine kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten nicht in ihrer Gänze anerkannt werden und ich anhand vermeintlicher Sprachdefizite als „Andere“ markiert und von den „Normalen“, den Mehrheitsangehörigen, abgegrenzt werde. Da frühpädagogische Fachkräfte und Einrichtungen an einer solchen monolingualen Sprachenpolitik mit ihren Defizitzuschreibungen und Begrenzungen

maßgeblich beteiligt sein können, liegt es auch in ihrer Verantwortung, diese Grenzziehungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit wahrzunehmen und an ihrer Verschiebung mitzuarbeiten.

Diversitätsgerechtes pädagogisches Handeln im Umgang mit Mehrsprachigkeit

Mehrsprachig aufwachsenden Kindern im pädagogischen Handeln und in der sprachlichen Bildung gerecht zu werden bedeutet, ihnen die Entfaltung ihres gesamtsprachlichen Repertoires und ihrer mehrfachzugehörigen Identität zu ermöglichen und Ausschlüsse zu verhindern. Um in diesem Sinne sprachliche Vielfalt als Bereicherung für alle in der pädagogischen Praxis aufzugreifen, werden für Fachkräfte und Einrichtungen im Folgenden drei zentrale Ansatzpunkte vorgestellt.

Erstens ist es wichtig, „meine Sprache“ aus Sicht der mehrsprachig aufwachsenden Kinder in ihrer Gesamtheit zu betrachten und zu verstehen. Hierzu ist die Kenntnis zentraler Ergebnisse der neueren Mehrsprachigkeitsforschung nötig, die ein Verständnis mehrsprachigen Aufwachsens als translinguale Aneignung eines gesamtsprachlichen Repertoires entlang der lebensweltlichen Handlungs- und Kommunikationsanlässe des Kindes ermöglichen und außerdem beleuchten, welche Rolle Sprache auch für die Identitätsentwicklung spielt.

Zweitens ist eine kritische (Selbst-)Reflexion über die vermeintlichen „Grenzen“ beziehungsweise über die *Begrenzungen* der sprachlichen Welt mehrsprachiger Kinder nötig, die die vorherrschende monolinguale Normorientierung und eine defizitorientierte Förderlogik mit der Fokussierung auf „schulreife Deutschkenntnisse“ hinterfragt. Kenntnisse über die Benachteiligung, Stigmatisierung und Ausgrenzung mehrsprachiger Kinder, die diese Förderlogik und eine entsprechende monolinguale Sprachenpolitik in Einrichtungen hervorrufen, sind dazu ebenso nötig wie eine kritische Reflexion der eigenen Sprachigkeit und Normalitätsvorstellungen sowie Wissen über die Funktion, die Sprache im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen hat.

Drittens bedarf es für eine sprachliche Bildungspraxis, die Vielfalt aufgreift und mehrsprachige Kinder vor Diskriminierung schützt, eines pädagogischen Praxisrepertoires auf der Grundlage einer informierten, Mehrsprachigkeit fördernden und diskriminierungskritischen Haltung. Leitend könnte hierfür eine alltagsintegrierte Sprachbildung sein, die auf die Erweiterung der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Kinder abzielt und sich dazu derjenigen Kommunikationssituationen bedient, die im pädagogischen Alltag ohnehin entstehen. Die meisten Sprachförderkonzepte, nach denen momentan

gearbeitet wird, geben jedoch wenig Hinweise auf eine konkrete Einbeziehung *mehrsprachiger* Ressourcen in eine solche alltagsintegrierte Sprachbildung. In den wenigen Veröffentlichungen zu einer durchgängig mehrsprachigen sprachlichen Bildung werden als zentrale Aspekte übereinstimmend die Betrachtung der sprachlichen Voraussetzungen der Kinder in allen ihren Sprachen genannt, eine enge Zusammenarbeit mit den Familien, der Einsatz mehrsprachiger Fachkräfte und die Ermutigung der Kinder zu Äußerungen in ihren nicht-deutschen Familiensprachen sowie die gemeinsame Untersuchung von Elementen aus den verschiedenen sprachlichen Repertoires der Kinder. Als besonders wichtiger Bestandteil sprachlicher Bildung wird auch die Förderung von mündlicher Literalität hervorgehoben, die in der Praxis unter anderem durch das gemeinsame Betrachten, Lesen und Besprechen von mehrsprachigen Büchern umgesetzt werden kann.

Das Buch „Wir Kinder aus dem Flüchtlingsheim“ ist damit ein besonders geeigneter Gegenstand, mit dem in einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung Mehrsprachigkeit als Bildungsressource anerkannt und einbezogen werden kann. So kann der Text von mehrsprachigen Fachkräften oder auch von Eltern in den verschiedenen Sprachen vorgelesen werden, Kinder können sich über Begriffe in verschiedenen Sprachen austauschen, die Geschichte kann in gemischtsprachlichen Äußerungen nacherzählt werden und schließlich kann auch auf einer Metaebene über die (sprachliche) Welt der handelnden Figuren gesprochen werden.

Hinweise zum Weiterlesen

Konzeptionen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung:

- Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin; Laier, Mechthild (2009): *Kinder-Sprache stärken!* Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin; Thanner, Verena; Schattel, Diana; Sens, Andrea; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Laier, Mechthild (2011): *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei.* Berlin: verlag das netz.

Mehrsprachige Bildung gestalten:

- Chilla, Solveig; Niebuhr-Siebert, Sandra (2017): *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. Kapitel 4.



Quellen

- Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Bielefeld: Transcript.
- Chilla, Solveig; Niebuhr-Siebert, Sandra (2017): Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen – Konzepte – Bildung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Dirim, Inci; Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 99-120.
- Dirim, Inci; Heinemann, Alisha (2016): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Kilian, Jörg; Brouër, Birgit; Lüttenberg, Diana (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, 99-121.
- Ehlich, K.; Bredel, U.; Reich, H. H. (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Berlin: BMBF.
- Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin; Laier, Mechthild (2009): Kinder-Sprache stärken! Berlin: verlag das netz.
- Jampert, Karin; Thanner, Verena; Schattel, Diana; Sens, Andrea; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Laier, Mechthild (2011): Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Berlin: verlag das netz.
- List, Gudula (2001): Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: DJI Projekt Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern: Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. München: Deutsches Jugendinstitut, 11-17.
- McGuinness, Brian; Schulte, Joachim (2001): Ludwig Wittgenstein, Logisch-Philosophische Abhandlung. 2. Auflage, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/mehrsprachigkeit-in-der-kindheit/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Panagiotopoulou, Argyro (2018): Inklusion und Mehrsprachigkeit: Translanguaging in Kitas und Schulen. In: ZMI Magazin 12/2018, 11-13. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso2befk/File/Panagiotopoulou_2018_Inklusion_und_Mehrsprachigkeit_ZMI.pdf [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Wagner, Petra (2017): Quer durch viele Sprachen hindurch – Vielgestaltigkeit der Sprachenwelten von Kindern. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Überarbeitete Neuauflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 170-184.

2.2 Vom Reden (können) und Schweigen (müssen) – Mehrsprachigkeit in der eigenen pädagogischen Einrichtung reflektieren

Eine Adaption des Dominant Walk

Adalca Tomás

Ob und mit welchen Botschaften Kinder sich in ihren vielfältigen (familien-) kulturellen Bezügen und Familiensprachen in unserer Gesellschaft wiederfinden, kann zu einer Stärkung oder Schwächung der Identität von Kindern beitragen und maßgeblich die je eigene Wertschätzung gegenüber ihrer sozialen Zugehörigkeit beeinflussen.

➤ **Methode für die Praxis**

Zielgruppe: pädagogische Fachkräfte; Die Einbeziehung von Eltern und Bezugspersonen ist bei dieser Methode erwünscht.

Anzahl/Größe: im Team 6-19, Kleingruppen circa 2-5

Dauer: circa 3 Stunden

Material und Vorbereitung: Flipchart und Moderationskoffer, Übersetzungstool (deepl), zugänglicher Raum der Einrichtung

Ziele: Sprachumgebung von Kindern sicht-, hör- und erlebbar machen

Inhalte: Spurensuche: Familiensprachen in der Einrichtung werden sichtbar gemacht, genauer in den Blick genommen und Dominanzkultur und eigene Normen hinterfragt.

Welche Ziele verfolgt die Übung?

Anliegen dieser Übung ist es, die Sprachen von Kindern sicht-, hör- und erlebbar zu machen, um allen Kindern gleichwertige Beziehungen zu ihrer „neuen“ (Lern-)Umgebung zu ermöglichen. Alle Kinder der pädagogischen Einrichtung sollen sich mit ihren individuellen und kollektiven Identitätsmerkmalen und vielfältigen Familiensprachen wiederfinden können. Die Übung dient entlang des Merkmals Sprache als Reflexionsfolie und Grundlage für eine dialogischere Kommunikation mit Familien. Diese trägt zu einer auf Respekt und Gleichwertigkeit beruhenden Zusammenarbeit mit Eltern und anderen primären Bezugspersonen von Kindern bei. Die Übung lädt dazu ein, anhand von Materialien oder Raumgestaltung die Kita/Einrichtung näher zu betrachten und die Einrichtungskultur im Hinblick auf Sprache(n) kritisch zu reflektieren. Allen Beteiligten wird es nach einer solchen Übung leichter fallen, sich mit „Normalisierungsdiskursen“ auseinanderzusetzen. Darunter zählt die Vormachtstellung der deutschen Sprache, welche die Ausblendung und Unsichtbarmachung anderer Sprachen beinhaltet. Zu den Aufgaben pädagogischer Fachkräfte gehört es, sprachliche Diskriminierung zu erkennen, zu benennen und zu dekonstruieren. Dies erfordert während der Übung eine hohe Aufmerksamkeit von den Teilnehmenden und Moderierenden.

Welche Effekte hat diese Übung?

Jenseits der Erkenntnisse über Normalität und Bewertung am Beispiel von Sprache(n) hat die Übung zahlreiche weitere Effekte: Ein Gemeinschaftserlebnis und dynamischer Austausch werden initiiert. Fachkräfte sowie beteiligte Eltern und Bezugspersonen gehen intensiver in eine Beziehung und besprechen gemeinsam gesellschaftlich relevante Themen, wie die Bewertungshoheit von NORMalität und die Abwertung derjenigen, die aufgrund von NORMstiftenden Vorstellungen als abweichend markiert werden. Für Fachkräfte und Eltern, die monolingual sozialisiert sind und entsprechend Bildung und Erziehung darauf ausrichten, hilft die Übung, die eigene Sozialisation, Haltung und eventuell (noch) fehlende Sensibilisierung zu reflektieren. Allein die Vorbereitungen, darunter das Mapping und Vorgespräche, tragen erheblich zur Reflexion und zum Verständnis der eigenen Einrichtung/Arbeit bei. Die Übung schafft einen Raum für Praxisreflexion und initiiert Verständigung zwischen Fachkräften und Eltern/Bezugspersonen.

Wann passt die Übung?

Diese Übung eignet sich besonders an Scheidepunkten und Übergängen, zu Beginn eines neuen Zyklus (zum Beispiel Kita-/ Schuljahr), bei neuer Zusammensetzung einer Gruppe und auch in Fortbildungen oder Abenden mit Familien, die sich für das Thema der Mehrsprachigkeit oder Diskriminierungskritik interessieren. Darüber hinaus eignet sie sich zum Kennenlernen sowie in der Auseinandersetzung mit den Zielen der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung®. Die Themen Ich-Identität und Mehrsprachigkeit werden gestärkt, die Begegnung mit Vielfalt kritisch mit der Lernumgebung verbunden und im letzten Schritt wird nach einer Lösung gesucht, aktiv zu werden und Veränderungsprozesse zu initiieren.

Was ist bei der Anleitung dieser Übung zu beachten?

Diese Übung kann kontroverse bis abwehrende Reaktionen in Bezug auf die Deutungs- und Bewertungshoheit der Mehrheitsgesellschaft (*weiß*-monolingual sozialisiert und deutsch) hervorrufen (siehe Beitrag von Hüther: S. 129). Kulturelle Aneignung („Cultural appropriation“) von Sprachenvielfalt kann auftreten, Privilegien (bezüglich Klassismus, Rassismus, Linguizismus) können sichtbar werden, die es zu bearbeiten und zu überwinden gilt. Eine Einladung zum Perspektivenwechsel kann innere Widerstände hervorrufen und auch die Augen öffnen. So könnte der Moment, in dem *weiße* Menschen sich der eigenen Privilegien und beruflichen Dominanzposition in ihrer gesellschaftlichen Positionierung bewusst werden, für heftige Reaktionen sorgen. Es kann auch im Rahmen einer solchen Übung sicht- und erlebbar werden, wie es sich anfühlt, durch einen Begriff von einem Individuum auf das Mitglied einer Kategorie reduziert zu werden. Das Unsichtbar-Machen von Sprachen kann als unterdrückender pädagogischer Umgang verstanden und als Gegenstand der Auseinandersetzung reflexiv bearbeitet werden.



ARBEITSBLATT

Wie geht die Methode?

Beim „Dominant Walk“ geht es darum, die durch die Dominanzkultur geprägte (Lern-)Umgebung von Kindern näher zu erkunden und sich ihrer dadurch bewusst zu werden. Für diese Übung wurde die Methode „Dominant Walk“ aus dem Methodenhandbuch zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® (ISTA 2018: 68 ff.) mit dem Fokus auf Sprache(n) weiterentwickelt. Indem wir den Dominanzsprache(n) die jeweiligen anderen im Referenzraum vorhandenen Sprachen gleichberechtigt gegenüberstellen, entsteht auf allen Seiten ein tieferes Verständnis.

Schritt 1: Vorbereitungsphase im Team – eine Übersicht in der Einrichtung

„Mapping“ der Situation in der Einrichtung, beispielsweise auf einem Flipchart:

- Welche Familiensprachen sind für die Kinder wichtig?
- Welches Kind spricht welche Sprache(n)?
- Welche Sprachen/ Familienkulturen gibt es in den Familien?
- Welche Sprachen und Familienkulturen im Fachteam?
- Wie dominant sind welche Sprachen in der Einrichtung?

Falls Sie sich nicht sicher sind, führen Sie gerne Einzelgespräche mit Eltern und/oder Bezugspersonen. Hier sollten Sie keine Scheu haben, diese Punkte im persönlichen Gespräch zu eruieren. Es spricht für Ihre Arbeit, dass Sie sich für diese Fragen interessieren und die jeweiligen diversen sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Kinder in ihrer Einrichtung zur notwendigen Grundlage ihrer Arbeit dazugehören. Achten Sie darauf, Fragen zu stellen, die die Familien nicht besondern oder ihnen eine „andere“ Kultur unterstellen.

Schritt 2: Aufgabe für alle – das Kapitel 2 als Aufhänger für einen gemeinsamen Dialog

Lesen Sie gemeinsam mit Kindern, im Team oder mit Familien das Kapitel 2 aus dem Kinderbuch („Der geheime Garten“) oder Auszüge daraus. Empfehlenswert als Auszug ist der Konflikt, der entsteht, als Aida die Tasche weggenommen wird. Bereiten Sie nach Bedarf verschiedene Sprachgruppen vor, die das Kapitel in den jeweiligen Sprachen lesen. Ist eine Sprache im mehrsprachigen Kinderbuch nicht abgedeckt, können Sie das Übersetzungstool unter <https://www.deepl.com/translator> [Letzter Aufruf 05.10.2022] nutzen.

Gehen Sie nach der Lektüre in einen ersten gemeinsamen Austausch:

- Wer kennt solche wie die in der Geschichte geschilderten Erfahrungen?
- erinnert jemand eine Erfahrung, wo er*sie irgendwo fremd war oder sich so gefühlt hat?
- Wie ist es, nicht verstanden zu werden?



ARBEITSBLATT

- Welche Gefühle hat Aida wohl, wenn so vieles unbekannt für sie ist?
- Wie würdet ihr damit umgehen?
- Welche Ausgrenzungen habt ihr gegebenenfalls schon mal erfahren, weil ihr kein Deutsch gesprochen habt?

Schritt 3: Auf der Spurensuche nach Familiensprachen

Als nächstes unternimmt das Team parallel in Kleingruppen Begehungen der Einrichtung unter verschiedenen Fragestellungen und macht sich Notizen dazu.

Bilden Sie Kleingruppen. Wählen Sie ein Kind der Einrichtung mit nicht-deutscher Familiensprache, dessen Sprache in der Einrichtung weniger präsent ist.

Erstellen Sie eine Kurz-Biografie über das Kind:

- Wie heißt das Kind?
- Was macht es am liebsten?
- Womit spielt es gerne?
- In welchen Räumen hält das Kind sich gerne auf?
- Was bringt es zum Lachen?
- Was sind wichtige Themen für das Kind?
- Welche Sprache(n) spricht es?
- Wie drückt sich das Kind in der Einrichtung aus?
- Welche sprachlichen Interaktionen hat das Kind mit seinen Eltern und Bezugspersonen?
- Was macht es besonders gerne in der Einrichtung?

Erste Raumbegehung in Kleingruppen – Teil 1: Perspektive der Kinder:

Stellen Sie sich vor, Sie seien das Kind – allerdings mit dem Blick des*r aufmerksamen Erwachsenen. Gehen Sie durch die gesamte Einrichtung, die Flure und/oder Gruppenräume. Schauen Sie sich an, was an den Wänden hängt und welche Sprachen darauf abgebildet sind. Betrachten Sie genauer, welche Materialien mit welchen Sprache(n) vorhanden und/oder assoziiert sind. Greifen Sie sich ein Buch und/oder Spiel und diskutieren Sie, wer oder was damit oder darauf abgebildet ist. Suchen Sie nach Botschaften, die das Kind über seine Familiensprache(n) erhält. Es geht sowohl um positive als auch um negative Botschaften.



ARBEITSBLATT

Notieren Sie Ihre Beobachtungen:

- Welche positiven und negativen Botschaften erhält das Kind in der Einrichtung über seine Familiensprache(n)?
- Wo findet es sich wieder? Wo nicht?
- Was sagt das über die Sprache(n) des Kindes und der Familie aus?
- Wie geht es dem Kind und seiner Familie vermutlich damit?
- Wie findet sich das Kind in seiner Sprache in Büchern, Postern, Aushängen und Schildern wieder?

Zweite Raumbegehung in Kleingruppen – Teil 2: Perspektive der Eltern und Bezugspersonen:

Stellen Sie sich nun vor, Sie seien eine Bezugsperson oder ein Elternteil des Kindes. Gehen Sie mit dem Blick des*r aufmerksamen Erwachsenen durch die gesamte Einrichtung, die Flure und/oder Gruppenräume. Schauen Sie sich an, was an den Wänden hängt und welche Sprache(n) darauf abgebildet sind. Betrachten Sie genauer, welche Materialien mit welchen Sprache(n) vorhanden und/oder assoziiert sind. Greifen Sie sich ein Buch und/oder Spiel und untersuchen Sie, wer oder was damit oder darauf abgebildet ist. Suchen Sie nach Botschaften, die das Kind über seine Familiensprache(n) erhält. Es geht sowohl um positive als auch um negative Botschaften.

Notieren Sie Ihre Beobachtungen:

- Wo spielen Sprache(n) in der Zusammenarbeit zwischen Ihnen als Eltern/Bezugspersonen des Kindes und der Kita eine Rolle?
- Können Sie als Eltern/Bezugspersonen des Kindes selbstverständlich an Familienabenden teilnehmen?
- Wie wird mit Ihrer/n Familiensprache(n) in der Einrichtung umgegangen?
- Wie findet sich Ihr Kind und Ihre Familie sprachlich in Büchern, Postern, Aushängen und Schildern wieder?
- Sind Infobriefe für Sie verfasst und fühlen Sie sich angesprochen?
- Wo finden Sie im Eingang Informationen in Ihren Sprachen?
- Gibt es Personen im Team, die auch die Sprachen Ihrer Familie sprechen?
- Erinnern Sie Situationen, in denen Sie sich in Ihrer Familiensprache wertgeschätzt gefühlt haben? Wann und wann nicht?
- Welche Ereignisse in der Einrichtung haben Sie oder andere erlebt, die mit Sprache(n) zu tun hatten?



ARBEITSBLATT

Schritt 4: Auswertung im gesamten Team

Tragen Sie Ihre Gedanken und Beobachtungen aus den Kleingruppen zusammen. Stellen Sie Ihre Beobachtungen und Ergebnisse vor. Fragen könnten sein:

- Was bedeutet es für Kinder, wenn sie sich mit ihren Familiensprachen wiederfinden/ nicht wiederfinden?
- Welche Sprachen gehören bei Ihnen in der Kita zur Dominanzkultur und sind überrepräsentiert, welche sind unterrepräsentiert?
- Welche Sprachenvielfalt fehlt?
- Wie gehen Sie mit Sprachenvielfalt im Team um?
- Was wünschen sich Eltern und Bezugspersonen?
- Wie können Sie als Einrichtung die Ich- und Bezugsgruppenidentitäten der Kinder durch die Sichtbarkeit ihrer Sprachen stärken?
- Sammeln Sie nun wieder in Kleingruppen konkrete Ideen dazu und schreiben Sie diese auf! Tragen Sie diese vor und überlegen Sie gemeinsam den nächsten konkreten Schritt, um einige Ideen zu realisieren.

In der Abschlussrunde zur Übung können Sie folgende Fragen in die Runde stellen:

- Was können Sie nach diesen Erkenntnissen in Ihrer Einrichtung langfristig ändern?
- Wie haben Sie persönlich die Übung empfunden?
- Welche neuen Erkenntnisse oder Irritationen sind Ihnen aufgefallen im Hinblick auf Sprache(n) und Ihre Rolle in der Einrichtung?

Tipp zur Weiterarbeit: Die Spurensuche in der Einrichtung kann auch mit Familien durchgeführt werden. Hierbei ist zu beachten, dass die Fragen und Biografien den Sprachen der an der Übung teilnehmenden Familien angepasst werden.

Die Familien der Kinder haben unterschiedliche Auf- und Abwertung ihrer Familiensprachen erfahren. Achten Sie als Team darauf, dass kein Familienmitglied mit seinen individuellen Erfahrungen als Repräsentant*in einer bestimmten Sprache „vorgeführt“ wird. Gehen Sie sensibel mit Diskriminierungen aufgrund von Sprachigkeit um, um das Wiedererleben negativer Erfahrungen zu vermeiden.

Quellen

- Deepl GmbH (o. J.): DeepL Übersetzer. Verfügbar unter: <https://www.deepl.com/translator> [letzter Aufruf 05.10.2022].
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018): Inklusion in der Praxis #6. Das Methodenhandbuch: Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Berlin: Wamiki-Verlag.

2.3 Gesprächsanlässe mit Kindern zu Mehrsprachigkeit schaffen

Karin Hinkelbein-Clauß

Mehrsprachiges Aufwachsen betrifft sehr viele Kinder in Deutschland, auch Kinder mit Fluchterfahrungen. Es gehört selbstverständlich zu ihrem Alltag und ist verbunden mit dem Erleben von Zugehörigkeit wie auch von Ausschluss. Aida im Kapitel „Der geheime Garten“ erlebt sich als sprachlich kompetent in ihrer Familie und als hilflos, als die Jungen ihre Tasche wegnehmen und ihr die Worte fehlen, um zu protestieren. Wie können die mit Mehrsprachigkeit verbundenen Erfahrungen und Kompetenzen insofern thematisiert werden, dass sie Kinder bestärken und ihr Weltwissen erweitern? Im Folgenden gibt es hierzu für die pädagogische Praxis der Kinder- und Jugendhilfe – zum Beispiel für Hort, Kita, Grundschule, außerschulische Jugendclubs – einige Anregungen, die Prinzipien Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung® berücksichtigen.

➤ **Methode für die Praxis**

Über die Wertigkeit von Sprachen in der Identität von Kindern: Was hat Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung® (VBuE) mit Mehrsprachigkeit und Familiensprachen zu tun?

Die Sprache(n) der Menschen gehören seit jeher zu ihrer Identität. Haben Menschen den Eindruck, ihre Sprache wird abgewertet und nicht anerkannt, so wird dadurch auch ein Teil der Identität und des Menschseins abgewertet. Denn Nicht-Anerkennung und Nicht-Wertschätzung begegnet uns auch in der Diskriminierung von Sprachen. Die Sprachen der Kinder, Jugendlichen und Familien sind Teil ihrer Familienkultur und ihrer sozialen Zugehörigkeit (Definition Familienkultur siehe Beitrag von TrẦN: S. 90). Ihre Sichtbarkeit und Anerkennung ist daher auch im pädagogischen Kontext relevant. Kinder nehmen wahr, wie pädagogische Fachkräfte mit den für die Kinder wichtigen Menschen kommunizieren. Bei den verschiedensten Interaktionen, die in der Kita mit den Eltern oder ihnen selbst stattfinden, beobachten und empfinden sie Unterschiede in Bezug auf die Dauer und Intensität des Gesprächs, die Stimmlagen und die darüber transportierten Gefühlslagen der beteiligten Gesprächspartner*innen. Kinder lernen implizit die Unterschiede in der Interaktionsqualität und wie Sprachen in pädagogischen Einrichtungen ge- und bewertet werden.



ARBEITSBLATT

Reflexionsfragen



Zielgruppe: Pädagogische Fachkräfte

Anzahl/Größe: je nach Größe des Teams eventuell mehrere Kleingruppen von 4-5 Personen bilden

Dauer: 1-2,5 Stunden

Material und Vorbereitung: Arbeitsblatt mit Fragen für die Kleingruppen und für die Gruppenarbeit

Ziele: Reflexion über die Wertigkeit von Sprachen

Inhalte: Die Bedeutung dieser Wertigkeit der Sprachen für die Sprecher*innen der Sprachen deutlich machen und was dies für die pädagogische Arbeit bedeutet.

Anleitung: Das Team wird in zwei Gruppen eingeteilt, die Fragen beantworten. Anschließend gibt es einen Austausch der Gedanken zu den Fragen im gesamten Team. Die Reflexionsfragen für die ganze Gruppe können genutzt werden, um sich danach noch tiefergehend auszutauschen.

Fragen für Gruppe 1:

- Wie werden in Ihrer Einrichtung die Sprachen Englisch, Französisch oder Spanisch gewertet?
- Wann und in welchen Situationen kommen diese Sprachen in Ihrem Alltag zum Tragen und werden benannt?
- Können Sie fünf Worte in einer der Sprachen benennen?
- Wie klingt die Sprache für Sie?
- Haben Sie selbst schon einmal überlegt, diese Sprache zu erlernen? Warum (nicht)?

Fragen für Gruppe 2:

- Wie werden in Ihrer Einrichtung die Sprachen Albanisch, Arabisch, Farsi oder Kurdisch gewertet?
- Wann und in welchen Situationen kommen diese Sprachen in Ihrem Alltag zum Tragen und werden benannt?
- Können Sie fünf Worte in einer der Sprachen benennen?
- Wie klingt die Sprache für Sie?
- Haben Sie selbst schon einmal überlegt, diese Sprache zu erlernen? Warum (nicht)?

Fragen für die ganze Gruppe:

- Stellen Sie sich einander Ihre jeweiligen Ergebnisse vor.
- Was fällt Ihnen auf?
- Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede gibt es?
- Was haben die Unterschiede mit der Bewertung der Sprachen zu tun?
- Wie wirkt sich die unterschiedliche Wertigkeit der Sprachen auf die Sprecher*innen und Hörer*innen dieser Sprachen aus?
- Wie kann zu einer gleichberechtigten Anerkennung aller Sprachen in der eigenen pädagogischen Arbeit beigetragen werden?

Nicht alle Sprachen werden gesellschaftlich gleich anerkannt. Kinder und Jugendliche nehmen in Botschaften wie „Du sprichst *komisch*“ und „Zuhause bei xy wird *nur* Albanisch gesprochen“ auch gesellschaftliche Sprachhierarchien wahr. Sie verknüpfen diese Botschaften mit ihrer Identität und merken, ob sie selbstverständlich zur Norm dazugehören oder mit einem Teil ihrer Identität nicht sichtbar sind. Kinder können sich ohnmächtig und hilflos mit ihrer gesprochenen Sprache fühlen, so wie es Aida in Kapitel 2 ergeht.

In der pädagogischen Praxis ist der Anspruch Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung[®] und damit auch der Auftrag an pädagogische Fachkräfte, alle Familiensprachen der Menschen in einer Einrichtung wertzuschätzen.

Durch die Einbindung der Familiensprachen in einer Kita wird die Vielfalt der Sprachen aktiv wertgeschätzt. Dies vermittelt den Kindern und ihren Familien, dass sie als Menschen mit all ihren Facetten wahrgenommen und ernst genommen werden und dass ihnen würdevoll begegnet wird. Den Familien wird dadurch ein Zugehörigkeitsgefühl zur Kitagemeinschaft vermittelt. Es wird sichtbar, dass die Menschen, die in einer Kita ein- und ausgehen, verschiedene (Familien)Sprachen sprechen (können) und dass diese Sprachen alle einen Platz im Alltag der Kita haben. Dieses pädagogische Herangehen fördert die Ziele 1 und 2 der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung[®]: Kinder werden in ihren Identitäten gestärkt, indem ihre Familiensprache(n) anerkannt werden, und Kinder können Erfahrung mit der Vielfalt von Sprachen machen. Die Anerkennung der Sprachen der Familien ist erschwert, wenn Fachkräfte selbst monolingual aufgewachsen sind und kaum Sprachkompetenzen in den Familiensprachen der Kinder haben. Indem die Vielfalt der Sprachen sichtbar, hörbar und erlebbar gemacht wird, kann die Sprachenvielfalt für alle Menschen in der Kita aktiv erlebt und der Diskriminierung von Sprachen vorgebeugt werden. Aktives Einschreiten, wenn Kinder aufgrund ihrer Erstsprache oder ihrer Ausdrucksmöglichkeiten diskriminiert werden, ist unerlässlich, damit sich Kinder und Jugendliche nicht in ihrer Identität abgewertet fühlen. Dies wird in den Zielen 3 und 4 der VBuE als wichtige Aufgabe von Pädagog*innen beschrieben. Es ist vor allem dann relevant, wenn zum Beispiel Kinder andere Familiensprachen als Deutsch haben und gerade Deutsch lernen. Wenn zum Beispiel ein Kind in einem Morgenkreis einer Kita ausgelacht wird, weil es Wörter auf eine Weise ausspricht, die manche Kinder in der Gruppe nicht kennen, ist es die Aufgabe einer pädagogischen Fachkraft, einzuschreiten. Das Kind, welches ausgelacht wird, braucht von der Fachkraft Schutz und ein klares „Nein“ zu Ausgrenzungen. Die anderen Kinder müssen empathisch darauf aufmerksam gemacht werden, wie sich Kinder und Jugendliche fühlen, die aufgrund ihrer sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten ausgelacht werden.

Warum sollen pädagogische Fachkräfte mit Kindern über Mehrsprachigkeit und Familiensprachen reden?

Wichtig ist es, Kindern zu vermitteln, dass ihr Familiensprachen in der Kita eine Rolle spielen, und zwar über die Begrüßungsformeln im Eingangsbereich hinaus. Kinder sollten spüren können, dass sie als ganzer Mensch mit ihren Sprachen wahrgenommen werden. Das ist nicht der Fall, wenn sie dauerhaft die Erfahrung machen, dass ihre Sprache in der Einrichtung nicht zählt oder kaum etwas zu suchen hat.

Dem kann entgegengewirkt werden, indem wiederkehrend im Alltag mit den Kindern thematisiert wird, welche Sprachen in der Kita gesprochen werden und wie verschiedene Wörter in den Sprachen der Kinder heißen und klingen und wie die Schriften dazu aussehen. Es geht darum, über Sprache(n) und die Familiensprachen der Kinder zu sprechen.

Dies kann zum Beispiel bei Mahlzeiten geschehen, wenn über die Inhalte der Brotdosen gesprochen wird. Was heißt zum Beispiel „Apfel“, „Käse“ oder „Brot“ in den Familiensprachen der Kinder, die am Tisch sitzen? Es eignen sich auch alle anderen relevanten Themen, die die Kinder interessieren und die zuhause mit den Eltern in den jeweiligen Familiensprachen besprochen werden. Mehrsprachige Bilderbücher sind ebenfalls gut geeignet, um über Sprachen zu sprechen. Diese können pädagogischen Fachkräften helfen, mit den Sprachen der Kinder etwas vertrauter zu werden. Die Kinder dagegen können ihr Sprachwissen dadurch wenigstens partiell einbringen und erleben sich selbst und ihre Sprache auch im pädagogischen Alltag. Sie können pädagogischen Fachkräften demonstrieren, wie Wörter in ihren Familiensprachen ausgesprochen werden. Darin können sie auch nicht von pädagogischen Fachkräften unterstützt werden, wenn diese nicht die Familiensprache eines Kindes sprechen. Somit erlebt das Kind eine Kompetenz, welche eine pädagogische Fachkraft möglicherweise nicht hat.

Menschen, die in ihrer Familiensprache Kenntnisse auf einem hohen Niveau haben, fällt es leichter, weitere Sprachen auf einem hohen Niveau zu lernen und zu sprechen (Engin, 2021). Die Sprachen der Kinder und ihrer Familien wertzuschätzen ist diesbezüglich ein wichtiger Beitrag. Bedauerlicherweise verstummen Kinder immer wieder, wenn sie bemerken, dass sie in ihrer Familiensprache nicht verstanden werden oder dass ihre Sprachen abgewertet werden. Sie unterdrücken ihre Erstsprache(n) in Räumen und Settings, in denen ihre Sprachen nicht erwünscht sind beziehungsweise von niemandem gefördert und gesprochen werden. Dass sich dies negativ auf die Lern- und Sprechfreude der Kinder in ihren Familiensprachen auswirkt, gehört zu meinen Praxiserfahrungen im „Fachdienst Sprache“. Kinder können sich ohnmächtig und hilflos mit ihrer gesprochenen Sprache fühlen, so wie es Aida im Kapitel 2 ergeht.

Wenn Kinder und ihre Familien erleben, dass sie aufgrund ihrer Sprachen vom Kita-Alltag ausgeschlossen sind, kann es sein, dass sie zum Beispiel an Veranstaltungen nicht teilnehmen, da sie Sorge haben, beschämt zu werden, weil sie den Inhalt nicht verstehen oder sich verbal in der deutschen Sprache nicht so ausdrücken können, wie sie sich selbst dies wünschen. Dies kann auch dazu führen, dass mehrsprachige Bezugsmenschen nicht auf pädagogische Fachkräfte zugehen, um sich Informationen einzuholen oder Fragen zu stellen. Dabei könnten die Antworten dazu beitragen, Sicherheit zu vermitteln, die Menschen brauchen, um sich wohl und dazugehörig zu fühlen. Für Familien ist es hilfreich, wenn sie wissen, dass bei Informationsveranstaltungen Dolmetscher*innen in ihrer Familiensprache anwesend sind, damit sie an wichtigen Entscheidungsprozessen beteiligt sein können. Die Bildungs- und Erziehungspartner*innenschaften und der Beziehungsaufbau zwischen pädagogischen Fachkräften und Bezugsmenschen wird durch die monolinguale Ausrichtung der pädagogischen Arbeit erschwert.

Es ist hilfreich für alle Beteiligten, wenn sich ein ganzes Team auf den Weg macht, Mehrsprachigkeit erlebbar zu machen. Am Anfang kann dabei die Beschäftigung mit den Sprachen der Teammitglieder stehen.

Reflexionsfragen

- Wie empfinden die Teammitglieder die Wertigkeit ihrer Herkunftssprachen und was bedeutet dies für die Anwendung der Sprache im beruflichen Alltag?
- Fühlen sich alle Teammitglieder wohl dabei, ihre Familiensprachen im beruflichen Kontext anzuwenden, oder gibt es Gründe, weshalb dies vielleicht schwerfällt?
- Welche Sprachen sind im Team mehrheitlich vorhanden und welche nicht?
- Welche Familiensprachen der Kinder werden von Teammitgliedern gesprochen und welche nicht?



Die Auseinandersetzung mit und die Anerkennung der eigenen Sprachbiografie helfen dabei, sich auf den Weg zu machen, alle Sprachen wertzuschätzen und zu erkennen, welchen Wert die Sprachen für ihre Sprecher*innen haben. Ein nächster Schritt kann sein, zu erforschen, wie die Menschen einer Einrichtung (Bezugspersonen, Kinder, ...) ihre Sprachen in der Einrichtung anwenden und wie es ihnen dabei ergeht. Jede Einrichtung kann individuelle Wege finden, um Mehrsprachigkeit im Alltag sichtbar und erlebbar zu machen. Dabei kann es hilfreich sein, mit Widerständen zu rechnen. Bezugspersonen haben häufig ein hohes Interesse daran, dass Kinder Deutsch lernen, oder wünschen, dass Kinder Sprachen lernen, die als „höherwertig“ angesehen

werden als die Sprachen, die vielleicht in einer Einrichtung gesprochen werden. Der Dialog ist wichtig und auch eine Positionierung zur Wertschätzung aller Sprachen und warum diese in der Einrichtung unterschiedlich positioniert sind.

Gesprächsanlässe, um mit Kindern über Mehrsprachigkeit zu reden und alle Sprachen wertzuschätzen

Der gesamte Alltag wird zum Sprachanlass, wenn wir bereit sind, ihn als solchen zu erkennen und als Bildungsprozess zu begleiten. Denkbegleitendes Sprechen, das heißt das eigene Denken für die Mitmenschen sichtbar machen, kann dabei eine Unterstützung sein, verbunden mit dem Interesse an Sprache(n) und der Praxis, diese Methoden in den Alltag einzubeziehen. Zusätzlich sollte dies auch im Tagesablauf und in Angeboten geschehen, zum Beispiel in Morgenkreisen, beim Vorlesen von Büchern in den Sprachen der Einrichtung (eventuell auch mit Unterstützung der Bezugsmenschen) und beim Singen von Liedern in unterschiedlichen Sprachen.

Es folgen Ideen für die Anerkennung von Familiensprachen in der pädagogischen Praxis.

Praxisideen anhand der 4 Ziele der VBuE

Familiensprachen wertschätzen – Ziel 1:

Vom einzelnen Kind her gedacht: Familiensprachen sind Teil der Familienkultur, deren Anerkennung Kinder in ihrer Identifikation als Mitglied ihrer Familie bestärkt.

Zum Beispiel durch: Namen in Familiensprachen schreiben; mehrsprachige Plakate in den Familiensprachen; Lieder und Verse in den verschiedenen Familiensprachen singen und sprechen; Arbeit mit dem jährlich erscheinenden Kalender der deutschen Kinder- und Jugendbibliothek; Bücher von Silvia Hüslér und Wolfgang Hering mit Versen in vielen Sprachen (mit CD)

Hinweis zum Weiterlesen

- <https://www.edition-momente.com/kalender/kinder-kalender-2021.html> [Letzter Aufruf 05.10.2022].



Sprachliche Vielfalt zum Thema machen – Ziel 2:

Alle Kinder erfahren etwas über die Vielfalt von Sprachen, erweitern ihr Weltwissen, entwickeln Empathie füreinander.

Zum Beispiel durch: Vorlesezeiten in verschiedenen Sprachen (hier können auch die Familien einbezogen werden); die Übung „Geschichte meines Namens“ mit den Familien auf einem Familienabend; mehrsprachige Bilderbücher, auch mit CDs, die nach Hause entliehen werden können; die Methode „Gespräche mit Persona Doll“

Hinweise zum Weiterlesen

Informationen zu Auswahl und Beschaffung mehrsprachiger Bilderbücher:

- <https://www.anadolu-verlag.de/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- <https://www.baobabbooks.ch/home/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- <https://www.edition-orient.de/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- <https://www.hueber.de/bilibri> [Letzter Aufruf 05.10.2022].

Tipp: Eltern und Bezugsmenschen nach weiteren Bilderbüchern fragen



Diskriminierung von Sprachen nicht hinnehmen – Ziele 3 und 4:

Kritisch werden und etwas dagegen tun

Zum Beispiel durch „Gespräche mit Persona Dolls“ über Ausgrenzung aufgrund einer Familiensprache



ARBEITSBLATT

Praxisbeispiel: Mit Kindern über Mehrsprachigkeit ins Gespräch kommen: Anisia und Aida

Zielgruppe: Kinder, die mehrere Sprachen sprechen

Anzahl/Größe: eine Kindergruppe von circa 6 Kindern

Dauer: circa 20 Minuten

Material und Vorbereitung: Geschichte ausdrucken, Persona Doll® oder gegebenenfalls Foto von Anisia mitbringen, ruhigen Raum für das Gespräch mit den Kindern

Ziele: Beziehungsaufbau und Gespräche über Mehrsprachigkeit führen

Inhalte: Gespräche über Mehrsprachigkeit, ausgehend von den Erlebnissen der Persona Doll® und den Kindern mit ihrer Mehrsprachigkeit

Persona Dolls® ist eine Methode, die einlädt, mit Kindern über Vielfalt, Ausgrenzung und Diskriminierung ins Gespräch zu kommen.

Es folgt eine Geschichte mit Anisia (Persona Doll®) und Aida, das Kind aus dem Kinderbuch im zweiten Kapitel. Die Biografie von Anisia und die Ideen für Gesprächsanlässe eignen sich gut für Gespräche mit mehrsprachigen Kindern. Zwischen den Texten zum Vorlesen stehen Fragen, die den zuhörenden Kindern gestellt werden können.



Hinweis zum Weiterlesen zur Methode der Persona Dolls®:

- <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/persona-dolls/>
[Letzter Aufruf 05.10.2022].



Das ist Anisia. Anisia ist 5 Jahre alt. Sie lebt mit ihren Eltern, ihrem älteren Bruder Mihal und ihrer jüngeren Schwester Delaja in Stuttgart in einem großen Haus im 5. Stock. Zuhause und wenn sie mit ihrer Familie unterwegs ist, spricht sie Albanisch. Im Kindergarten und mit Menschen, die kein Albanisch können, spricht sie Deutsch.

Anisia und Aida (aus Kapitel 2 des Kinderbuchs) gehen in den gleichen Kindergarten.

Anisia und Aida spielen oft zusammen im Rollenspielbereich. Sie verkleiden sich gern als Zauberwesen und spielen, dass sie in einem Geheimgarten sind, den nur sie beide kennen.

Frage: Wo spielt ihr besonders gern im Kindergarten?



ARBEITSBLATT

Wenn Aida und Anisia miteinander sprechen, kann Anisia nicht jedes Wort, das Aida sagt, verstehen, denn Anisia spricht Albanisch und Deutsch. Anisia denkt, dass Aida sie nicht versteht, da sie Albanisch und Deutsch nicht sprechen kann. Anisia weiß nicht, wie die Sprache heißt, die Aida spricht, sie findet, dass Aidas Sprache (Tigrinya) sehr schön klingt. Sie verständigen sich gut mit Gesten und einer Fantasiessprache, die sie beide verstehen. Sie lächeln sich an – und das sagt manchmal mehr als 1000 Worte. Beim gemeinsamen Essen sitzen Anisia und Aida gern nebeneinander und unterhalten sich in „ihrer“ Sprache.

Frage: Welche Sprachen könnt ihr sprechen?

Anisia weiß noch, wie es war, als sie selbst die Sprache, die im Kindergarten meistens gesprochen wird, nicht verstanden hat. Am Anfang war es schlimm für sie. Sie fühlte sich hilflos und wusste nicht, was sie tun konnte. Sie verstand nicht, was die Menschen um sie herum sagten, warum sie lachten und wohin sie gingen. Sie war traurig, da sie das Gefühl hatte, dass sie nicht dazugehörte. Sie wollte dann am liebsten nach Hause und gar nichts mehr sagen und zuhause Albanisch sprechen. Dort konnte sie mitreden und Witze erzählen – aber im Kindergarten war es anders. Im Kindergarten hat Anisia sich im Flur in einem leeren Regal versteckt, denn dort musste sie mit niemand reden und niemand verstehen. Sie fühlte sich allein gelassen und wusste nicht, was sie dagegen tun konnte.

Fragen:

Wie fühlt ihr euch, wenn ihr nicht verstanden werdet? Was macht ihr, wenn ihr das Gefühl habt, dass ihr nicht verstanden werdet, und ihr nicht versteht, was im Kindergarten gesprochen wird?

Wie mag Aida im Kapitel 2 sich fühlen, als sie merkt, sie kann in ihrer Sprache nichts dagegen tun, dass ihr die Tasche weggenommen wird, und sie kann auch nicht auf die Hilfe antworten, die sie erfährt.

Kinder spiegeln: Ihr habt viele Ideen, ihr meint also, dass ... [ein paar Ideen anbieten?]

Anisia möchte gern Wörter in Aidas Sprache lernen und Aida gern albanische und deutsche Wörter beibringen.

Frage: Habt ihr eine Idee, wie Anisia das machen kann?

Ihr habt so gute Ideen. Das will Anisia unbedingt ausprobieren.

Vor ein paar Tagen saßen Aida, Anisia, Beat (eine pädagogische Fachkraft), Miguel, Gamze, Athanasius und Saga zusammen am Esstisch. Sie sprachen darüber, wie die Zahlen in den verschiedensten Sprachen heißen. Das hat Anisia



ARBEITSBLATT

großen Spaß gemacht, denn sie hört gern, wie verschiedene Sprachen klingen. Nun muss Anisia zum Bus, um wieder in ihren Kindergarten zu fahren, damit sie rechtzeitig zum Mittagessen dort ist, denn es gibt heute Pfannkuchen und die mag Anisia besonders gern. Anisia ist froh, dass sie bei euch war und euch fragen konnte, wie sie Wörter von Aida lernen kann und wie Aida Wörter von ihr lernen kann. Danke für eure Ideen.

Wer gern mit Persona Dolls® arbeitet, kann auch andere Kinder, die im Kinderbuch erwähnt werden, als Freund*in der Persona Doll® mit in die eigene Kindergruppe nehmen, um Gespräche über verschiedene Themen anzuregen.

Hinweise zum Weiterlesen

- Abbatiello, Antonella (2008): Das Allerwichtigste. In 9 Sprachversionen erhältlich mit mehrsprachiger Hör-CD. München: Edition bi:libri.
- Hüsler, Silvia (2017): Kinderverse in über 50 Sprachen – mit Originaltexten, Aussprachehilfen, Übersetzungen und CD. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Hering, Wolfgang (2018): Lebensfreude in aller Welt – Die große Sammlung von 40 Spielideen aus 30 Ländern. Pulheim: SchauHoer.
- Zaghir, Rania; Ishak, Racelle (2014): Wer hat mein Eis gegessen? Die große Box der Mehrsprachigkeit: 19 zweisprachige Bücher + Hör-CD. Berlin: Edition Orient.
- Mercedes Pascual-Iglesias (2018): Meine und deine Sprachen. In: ISTA/Fachstelle Kinderwelten: Inklusion in der Praxis #6. Das Methodenhandbuch: Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Berlin: Wamiki-Verlag, 94.
- Fagner, Nello (2018): KiDs aktuell – Say my name! Für einen vorurteilsbewussten Umgang mit den Namen von Kindern und Familien. <https://situationsansatz.de/publikationen/kids-aktuell-say-my-name> [Letzter Aufruf 05.10.2022].



Quellen

- Engin, Hawa (2021): Mehrsprachigkeit – eine (bisher) ungenutzte Ressource. Vortrag gehalten am 29.4.2021, digital in Filderstadt. Engin bezieht sich hier auf Tunc, Seda (2012): Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten. Münster/New York/Berlin: Waxmann.
- Fragner, Nello (2018): KiDs aktuell – Say my name! Für einen vorurteilsbewussten Umgang mit den Namen von Kindern und Familien. Hrsg.: KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen! Fachstelle Kinderwelten/ Institut für den Situationsansatz/ INA Berlin gGmbH. Ausgabe 2/2018.
<https://situationsansatz.de/publikationen/kids-aktuell-say-my-name> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2018): Inklusion in der Praxis #6. Das Methodenhandbuch: Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Berlin: Wamiki-Verlag, 94.
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis, Band 1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: Wamiki Verlag, 101-112.
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2016): Inklusion in der Kitapraxis, Band 4. Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten. Berlin: Wamiki Verlag, 48-57.
- Baden-Württemberg Stiftung (2020): Sag' mal was – Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit in Kinder- und Familienzentren stärken. Narr Francke Attempto Verlag: Tübingen, 117-118.



Kapitel 3: Vermisst am Zuckerfest – Familienkulturen

Zusammenfassung von Majd Mardini

Heute ist Fastenbrechen im Ramadan (Eid al-Fitr). Es gibt viel zu Feiern! Kardo, der kleine Bruder von Ahmed, versucht Süßigkeiten zu bekommen. Später wird es eine Theateraufführung mit ihm geben. Ahmed kümmert sich um ihn. Er fragt seine Schwestern, ob sie sich um Kardo kümmern können, doch sie lehnen ab. Als Ahmed mit seinen Freund*innen spricht, ist sein kleiner Bruder plötzlich nicht mehr zu sehen. Mit Kindern aus dem Heim sucht er Kardo im gesamten Gebäude, aber ohne Erfolg. Seine Freundin Aida fragt ihn, was Kardo zuletzt gesagt hat. Ahmed erinnerte sich an den Wunsch nach Süßigkeiten. Er und seine Freundin suchen Kardo deshalb im Gemeinschaftsraum. Ahmed macht sich Sorgen und Vorwürfe, doch dann findet seine Freundin Kardo. Kardo hat sich unter dem Tisch versteckt. Ahmed und seine Freundin lachen beim Anblick von Kardos schokoladenverklebtem Mund und den Haufen an Süßem in seinem Schoß. Sie schaffen es noch rechtzeitig Kardo für die Theateraufführung umzuziehen.

3.1 Kultur mal anders!

Verwendungsweisen in der pädagogischen Praxis

Hoa Mai Trần

➤ **Fachtext**

Ahmed und sein Bruder Kardo feiern zusammen das Zuckerfest. Für die beiden Geschwister nimmt das Fest verschiedene Bedeutungen an. Während Ahmed seine Freund*innen Zahra, Huda, Lara und Mohammad sehen möchte, um zu reden, ist Kardo neugierig auf das Essen, und zwar insbesondere auf die Süßigkeiten. Als er verschwindet und Ahmed ihn sucht, helfen ihm die anderen Kinder bei der Suche. Natürlich feiern nicht alle Kinder das Fastenbrechen, doch das Fest als Event scheint für alle eine Bedeutung zu haben. Die unterschiedlichen Vorlieben, Ideen und täglichen Herausforderungen von Ahmed und seinen Freund*innen werden im Buch deutlich. In diesem Teil des Begleitmaterials geht es darum, die Familie, ihre Kulturen und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis näher zu betrachten. Dabei geht es nicht um die Fixierung auf ein bestimmtes Kind- und Familienbild, auf bestimmte Sprachen und Religionen. Anliegen ist vielmehr, die (pädagogische) Deutung von Kulturen als „andere“ oder gar „fremde“ zu hinterfragen.

Familienkultur

Kulturen markieren immer ein Innen und Außen, für zugehörig beziehungsweise nicht zugehörig. Eingebettet in die jeweiligen gesellschaftlichen Machtverhältnisse ist die Deutungsmacht verteilt, mit der bestimmt wird, wer dazugehört oder nicht, und welche Kultur besser oder schlechter ist. Im künstlerisch-kulturellen Bereich wird dies im Begriff „Hochkultur“ deutlich, in der Bildungs- und Sozialpolitik im Begriff „Leitkultur“.

Auch in der Pädagogik ist von „Kultur“ die Rede. Doch was mit der Verwendung des Begriffs „Kultur“ gemeint ist, kann sehr unterschiedlich sein. Ziel dieses Beitrags ist es daher, aufzuzeigen, was Kultur bedeuten kann, und darzulegen, inwiefern ein verengtes Kulturverständnis im pädagogischen Kontext problematisch ist und Ausschlüsse produzieren kann. Die Einführung des Begriffs „Familienkultur“ soll demgegenüber eine gangbare Alternative aufzeigen.

Die Hinterfragung der Einseitigkeiten in der Darstellung von Familien in der Kinderbuchliteratur war ein wesentliches Moment in der Entwicklung des Anti-Bias-Ansatzes und der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung®. Der Begriff und das Verständnis von „Familienkultur“ der Fachstelle Kinderwelten hilft in der pädagogischen Praxis, Kulturen in ihrer dynamischen, facettenreichen Zusammensetzung zu betrachten, die sich entlang verschiedener Diversitätserfahrungen strukturieren. Diese betreffen Erwachsene und Kinder gleichermaßen und wirken als Bevorteilung und Benachteiligung entlang der

klassischen Ungleichheitsdimensionen „Race-Gender-Class-Ability“ und weiteren. Der Begriff der Familienkultur bezieht kritische Perspektiven und inklusive Werte ein. Er hilft, einschränkende Zuschreibungen und ein begrenztes Verständnis von Kultur in der Zusammenarbeit mit Kindern und Familien zu vermeiden. Der Begriff der Familienkultur umgeht die Spaltung in „Wir“ und „Nicht-Wir“, indem die vielen Aspekte zum Tragen kommen, die für die konkrete Alltagsgestaltung und für die Sinndeutungen von Familien relevant sind.

Definition

Der Begriff Familienkultur steht für das jeweils einzigartige Mosaik aus Gewohnheiten, Perspektiven, Wertvorstellungen, Deutungsmustern, Gepflogenheiten und Traditionen einer Familie, in das ihre Erfahrungen mit geografischer Herkunft, Ortswechsel, Sprache, Geschlechtsidentität, sexueller Orientierung, Religion, körperlicher, geistiger und seelischer Verfasstheit, finanziellem Status, Diskriminierung, Privilegierung und vielem anderen einfließen (Fachstelle Kinderwelten 2018: 4).



Im Folgenden geht es um die Praxis des Unterscheidens in der Pädagogik, am Beispiel der Familie und im Kontext von Familien, mit denen Flucht assoziiert wird. Der Begriff „Flüchtling“ wird häufig auf die Genfer Flüchtlingskonvention zurückgeführt und stellt einen Bezugspunkt zu Familien im Fluchtkontext dar, insofern der Schutzstatus als sogenannter Flüchtling gesucht wird. Es ist dennoch nicht möglich, eine Definition für „geflüchtete Familien“ als Gemeinsamkeit zu finden. Geflüchtete Familien sind äußerst heterogen. Sie unterscheiden sich stark hinsichtlich ihres Bildungsniveaus, ihrer Religionszugehörigkeit, ihrer Aufenthaltstitel, ihrer kulturellen Hintergründe, ihrer gesundheitlichen Verfassung, ihrer sozialen Netzwerke, ihrer Herkunftsländer und Fluchtwege wie auch hinsichtlich ihrer Familienformen und ihrer Lebenssituationen in Deutschland. „Flüchtling“ ist keine Seinsweise von Menschengruppen, sondern ein rechtlich-formal zugeschriebener Status, der die Lebensbedingungen von Menschen betrifft und mitstrukturiert.

„Gute“ und „schlechte“ Familienkultur

Im Folgenden wird entlang des Begriffs der Familienkultur die Rolle von Fachkräften bei Zuschreibungen gegenüber geflüchteten Familien näher betrachtet. Die Beziehung zwischen Familien und pädagogischen Mitarbeiter*innen ist in der Regel asymmetrisch. In der Unterkunft für Geflüchtete sind pädagogische Fachkräfte als „Gatekeeper“ (Pfortner*innen) diejenigen, die wertvolle Ressourcen und Güter an Familien verteilen (bei der Wohnungssuche, juristischen Stellenvermittlung, Schulplatzsuche) oder Sanktionen verhängen (durch das Jugendamt, Verweise/Verwarnungen, fehlende Ansprechbarkeit in dringenden Angelegenheiten).

Pädagogische Fachkräfte erfüllen diese Aufgaben auch in Kitas und Schulen mit ihren Bildern und Vorstellungen darüber, was eine „gute Familie“ ausmacht. In den Beziehungen mit geflüchteten Familien enthalten diese „Familienbilder“ explizite und implizite Erwartungen, Maßstäbe und Vorstellungen der pädagogischen Fachkräfte und konstituieren ein Spannungsfeld: In vielerlei Hinsicht passen die geflüchteten Familien nicht zu den in Anschlag gebrachten Familienbildern. Ihr Verhalten wird häufig über (ausbleibende) Gesundheit, mangelnde Bildung, Integration und kulturelle Zuschreibungen begründet. Es sind „Defizite“, die ihnen selbst angelastet werden. Die Familien werden durch eine Problemfolie wahrgenommen, die insbesondere auf „Abweichung“, „Nicht-Entsprechen“ und „Nicht-Genügen“ fokussiert. In diesem Blick auf die Familien sind die eigenen Vorstellungen von Familie als kaum hinterfragbarer, dominanzkultureller Maßstab gesetzt. Mehr noch: Die Vorstellung, dass die geflüchteten Familien den eigenen Maßstäben nicht entsprechen, entwirft den Raum der pädagogischen Intervention und mobilisiert ein ganz bestimmtes Repertoire pädagogischen Handelns.

Erfahrungsbericht

In meiner Forschungspraxis wie auch in meiner pädagogischen Praxis beobachtete ich wiederholt Muster der Wertung von „guten“ und „schlechten“ Familien. Die „guten“ Familien folgten dem Maßstab einer klassischen Mittelschichtsfamilie. Der Maßstab enthielt zum Beispiel rechtliche Aspekte („gut“ = Recht, in Deutschland zu bleiben) und den Aspekt Gesundheit („gut“ = gesund genug für Elternschaft und Fürsorge für die Entwicklung von Kindern nach westlichen Maßstäben und Vorstellungen von Erziehung). Mit diesem Maßstab galt „die Flüchtlingsfamilie“ als problembehaftetes „Thema“. Die Familien und ihr Verhalten, vor allem das der Eltern/Bezugspersonen, wurden nach Bildung(saspiration), elterlicher Fürsorge, Integration und deutschem Spracherwerb, Institutionskonformität und kulturellen Anpassungsleistungen differenziert und gewertet: Je angepasster und konformer, desto weniger Probleme. Ein besonderes Spannungsfeld zeigte sich darin, dass geflüchtete Familien einerseits wie „Normalfamilien“ angesprochen wurden, mit den entsprechenden Erwartungen (siehe den folgenden Abschnitt). Andererseits verwiesen der Kontext der Unterbringung in Unterkünften für geflüchtete Familien und die dortigen staatlich induzierten prekären Lebenslagen auf die fehlende Vergleichbarkeit und Unangemessenheit der Erwartungen. Aufgrund der Lebensverhältnisse in den Unterkünften können die Familien die an sie herangetragenen Vorstellungen von Familienleben nicht einlösen. Sie können dem Bild der „(Normal-)Familie“ nicht entsprechen. Von den an sie herangetragenen Erwartungen grenzten sich manche Familien ab, denn sie erschienen ihnen vor diesem Hintergrund unverhältnismäßig. Die unausgesprochene Zuschreibung, dass sie den Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte nicht genügten, also „nicht normal“ seien, wurde als Unverständnis, Abwertung und Ausschluss erlebt und belastete zusätzlich die Beziehungen.

Indem im Sprechen über und Behandeln von Familien unausgesprochene Normen und dominierende Maßstäbe angesetzt werden, werden gesellschaftlich vorhandene Benachteiligungen pädagogisch fortgesetzt und gefestigt. Dies zu erkennen und abzubauen, erfordert eine Auseinandersetzung mit Privilegien und Macht sowie mit der eigenen eurozentristischen Orientierung.

Von Norm und Abweichung

Familie kann allgemein als eine „Gruppe von Menschen, die durch nahe und dauerhafte Beziehungen miteinander verbunden sind, die sich auf eine nachfolgende Generation hin orientiert,“ definiert werden (Hofer 2002: 4). Familie ist nicht nur eine rein „private“ Angelegenheit. So steht die Familie in Deutschland in Artikel 6, Absatz 1 unter verfassungsrechtlich besonderem Schutz der staatlichen Ordnung. Das kulturelle Binnenmilieu der Familie wird häufig als Ort von Nähe, Intimität und Sorge entworfen. Die implizierte „Normalfamilie“ wird als „bürgerlich, weiß, heterosexuell, gesund und leistungsfähig konzipierte und naturalisierte Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter, Kind[ern]“ (Riegel, Stauber 2018: 39) gedacht. Dabei gibt es diverse Familienbiografien und -formen. So wie der Kulturbegriff unterliegen Familienstrukturen auch einem gesellschaftlichen Wandel. Sie unterscheiden sich nach gesellschaftlichen Positionierungen und damit auch Erfahrungsräumen und Teilhabemöglichkeiten.

Trotz der Pluralisierung im Ausgestalten von Familienleben setzt sich das klassische Verständnis von heteronormativer, ableisierter, *weißer*, erwerbstätiger Mittelschichtsfamilie als Referenzkategorie durch. Auf dieser Kategorie basiert ein großer Teil pädagogischer Ansätze. In Anlehnung an Bühler-Niederberger (2011) gibt es die dominierende normative Vorstellung von Familie, mit Kindheit als ausgedehntem Lern-, Schon- und Schutzraum, in dem Kinder Einfühlung, Interesse und Förderung über ihr familiales Milieu erhalten (sollen). Obwohl dieses eurozentristische Bild von Kindheit und Familie nur bedingt auf die verschiedenen Lebenslagen zutrifft, entwirft es einen konstitutiven „Abweichungsraum“, in dem in Theorie und Praxis von sogenannten Alleinerziehenden, Unterschichtsfamilien, Familien mit Migrationshintergrund (Bühler-Niederberger 2011: 42 ff.) als „anders“ und nicht der Norm entsprechend diskutiert wird. Geflüchtete Familien können bereits in der Unterbringung und in ihren Lebensbedingungen als strukturell-institutioneller Gegensatz zur bürgerlichen (Normal)Familie betrachtet werden.

Kultur wird häufig als Erklärungsschablone für Probleme in der pädagogischen Arbeit verwendet. Zielgruppen sind in erster Linie Personen, die in einem bestimmten Verhältnis zur eigenen Biografie, Geschichte und Umgebung stehen. Sie sind jedoch nicht nur „Kulturträger*innen“ eines Landes, welches durch die jeweilige „Kultur“ völlig festgelegt ist. Es ist wichtig, sich stets zu fragen, wann und wem „Kultur“ als Erklärung übergestülpt wird.

Kulturalisierung nennt man den Vorgang, wenn mit „Kultur“ das Verhalten oder Probleme begründet werden. Geschieht dies, so ist es wichtig, die Kulturalisierung zu thematisieren und zu hinterfragen. Dies braucht mehr Raum zur Reflexion als fertige Patentrezepte.

Sogenannte Nationalkultur

Wenn von Kultur im Kontext von Familien mit Fluchterfahrung die Rede ist, wird damit häufig Nationalität assoziiert. Dieser Begriff konstruiert wirkmächtige Ordnungen mit Grenzziehungen in Wir und Nicht-Wir, territorial, rechtlich, gedanklich und auch pädagogisch: Wer ist selbstverständlich und fraglos zugehörig zum „Deutschen“? Wer kommt in die Kategorie „Migrationshintergrund“? Wer wird nach wie vor als „Ausländer*in“ und „Flüchtling“ bezeichnet?

Auch im pädagogischen Diskurs wird mit „Nationalkultur“ operiert: das „interkulturelle Frühstück“, vermeintlich „arabische“ Personen (Arabien als Land existiert nicht) oder „afrikanische“ Musik machen einzelne zugeschriebene Eigenschaften zu Nationalitäten, die per se „anders“ sind. Dasselbe geschieht im Reden über „kulturelle Vielfalt“, „Kulturen in Bewegung“ oder Nähe und Distanzempfinden „zu Kulturen“. Die sogenannte „Ausländerpädagogik“ und interkulturelle Ansätze in der Bildung sind ebenfalls Beispiele dafür. Sie nehmen die vermeintlich „andere“ Kultur als Bereicherung wahr und nicht als Defizit. Unterschwellig bleibt bestehen: Es gibt eine normalere, bessere Kultur, die hier gelebt wird und die die Menschen *dort* nicht kennen können. Die Konstruiertheit ist erkennbar daran, dass sie im Selbstbezug nicht funktioniert: „Europäisch“ essen gehen zu wollen macht keinen Sinn. Die Unterscheidungspraktiken geschehen nicht „wertfrei“, sondern standortgebunden.

Die Vorstellung von einer „Nationalkultur“ verengt die Verwendungsoffenheit von „Kultur“ (vgl. Familienkultur, Erziehungs- und Einrichtungskultur, Musikultur). Ein der Erziehungswissenschaft nahes Verständnis von Kultur ist folgendes:

Definition

Kultur wird im sozialwissenschaftlichen Kontext beschrieben als „ein gebräuchliches Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werte, Normen, Bräuche und andere Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände und ‚Selbstverständlichkeiten‘, Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen, Mythen, ...), über die Gruppen oder Gesellschaften verfügen.“ (Leiprecht 2004: 11)



Dieses umfassende Begriffsverständnis gilt nicht nur für Gruppen oder Gesellschaften, sondern kann ebenfalls auf Institutionen bezogen werden. Nach diesem Verständnis ist es nicht möglich, nur dann über Kultur zu sprechen, wenn es um vermeintliche „andere“ Kulturen geht. Die Verwendung des normativen Kulturbegriffs ist häufig Ausdruck einer Dominanzkultur, welche a priori annimmt, dass die eigene Kultur die legitime, selbstverständliche ist. Bereits in dieser Annahme ist die Begegnung und Handlung gegenüber vermeintlich „Anderen“ verzerrt. Sie macht die Deutungsposition deutlich: *Hier* bei uns wird das so und so gemacht. Aus der Position von Dominanzangehörigen passiert dies unterschwellig. Selten müssen „Deutsche“ ihre Herkunft und Wurzeln beschreiben, ihre Migrationswege auf dem Amt explizieren, um bleiben zu dürfen, und werden wegen ihrer Passzugehörigkeit mit Protesten aus dem Land verwiesen. Sie werden nicht wie „Babys“ angesprochen (siehe Cool Kids & Trần 2000: 5), müssen nicht permanent Dankbarkeit zeigen und sich als „hochintegriert“ darstellen.

Institutionelle Kultur

Der Raum „Unterkunft“ kann als ein sehr reglementierter Raum verstanden werden, in dem die Belange und Anliegen von Familien kaum Berücksichtigung findet – die „Sprachlosigkeit“ der Familien bezieht sich dabei nicht nur auf das Deutsch-Sprechen, sondern auf fehlende Strukturen der Mitbestimmung. Dass diese fehlen wird von der Vorstellung gestützt, dass Integration von Familien „vor“ ihrer Beteiligung erfolgen muss. Das Bild der überforderten, bildungsfernen, problembehafteten Eltern spielt dem Integrationsimperativ zu: Eltern werden als „noch nicht so weit“ entworfen, um sie aktiv mit ihren Belangen in institutionelle Entscheidungen einzubeziehen. Geflüchtete Eltern als Erziehungsakteur*innen werden dadurch zum Gegenstand politisch-pädagogischer Intervention, der ein normatives Muster von „guter“ und „schlechter“ Familie zugrunde liegt und die maßgeblich durch Integrationsdiskurse geprägt ist. Je deutlicher Familien von der Normvorstellung abweichen, desto stärker ist die pädagogische Intervention und Bearbeitung der „Problemfamilie“. Dadurch werden defizitäre Familienbilder als sich selbst bestätigendes Muster in der Praxis wirksam. Institutionen setzen dominanzkulturelle Orientierungen durch, die in ihre Funktionsweisen, Strukturen und regelhaften Prozesse eingeschrieben sind. Sie sind gerade deshalb wirksam, weil sie nicht unbedingt auf einzelne Mitarbeitende angewiesen sind. Die institutionellen Routinen sind Teil der Einrichtungskultur.

Häufig fungiert der Kulturbegriff in seiner Verwendung in der pädagogischen Praxis als Durchsetzung eigener Praktiken, Sichtweisen und Routinen. Kultur als verändernde Erklärungsfolie wirkt in der Konsequenz spaltend und ausgrenzend. Diese geht an den vielschichtigen Familienkulturen vorbei und erklärt Menschen zu Repräsentant*innen einer vermeintlich „anderen“ Kultur. Alternativ bietet sich ein Begriffsverständnis an, welches den Kulturbegriff im

Alltag und bei den Relevanzsetzungen von Menschen ansiedelt. Dieses Grundverständnis eröffnet respektvollere, differenzierte Begegnungen und Annäherungen an die tatsächlichen Bedeutungen und Praktiken, die Menschen mit Kultur verbinden.

Konturierung des Kulturbegriffs: Jenseits von Einseitigkeiten

1. Kultur ist nicht Nationalkultur: Unterscheidungen vornehmen!

Kulturen sind nicht gleich Länder, Ländergrenzen sagen nichts über Personen per se aus. Das leuchtet ein, doch im Alltag geht diese Assoziation leider oft zu schnell über die Lippen oder ploppt im Kopf auf. Ausdrücke wie Kulturkreise, fremde Kultur, Rituale und andere Kulturen sind problematisch, insofern über Bedeutungssysteme geurteilt wird, in denen man selbst nicht sozialisiert ist, und von denen man dennoch Gewohnheiten, Verhalten und Haltungen ableitet. Bücher, die von *weißen* Menschen über „Fremde“ geschrieben sind, sind doppelt problematisch. Kultur ist dynamisch und niemals eindeutig. Vermeiden Sie Homogenisierungen („die Türken“ etc.) und Fest- und Zuschreibungen („Sie sind schon wieder nicht pünktlich, wegen ihrer Kultur.“ – „Die kennen das nicht anders.“).

2. Hierarchisierung vermeiden: keine Verwendung der Bezeichnungen „normaler“ und „besserer“ Kultur!

Die Grenzziehungen und Abgrenzungen sitzen tief, sind mal subtiler und mal expliziter. Kein Wunder, weil die koloniale Hierarchisierung von Menschengruppen funktional war und ist: Die globale Unterdrückung durch europäisch-westliche Mächte haben die globale Ungleichheit auf ein neues Level gehoben. Der Wohlstand, den *weiße* Menschen, die eurozentrisch sozialisiert sind, oft selbstverständlich in Anspruch nehmen, begründet sich darauf. Oder was haben Sie für Ihren Geburtsort und Ihre Staatsbürgerschaft getan? Wir haben es mit einer hierarchisierenden, wirksamen Ordnung zu tun: Im Terminus „Dominanzkultur“ sind die vielseitigen Privilegien verdeutlicht, die Ungleichbehandlung legitimieren und Ressourcen und Teilhabe nur bestimmten Menschen zusprechen und anderen verwehren. Was als „natürliche“ Ordnung erscheint, ist in Wirklichkeit eine gemachte.

3. Kulturen unterscheiden sich innerhalb und zwischen Personen und Personengruppen

Kulturen verändern sich im Zeit- und auch Lebensverlauf! Kulturen sind dynamisch und nicht fixierbar. Sie können von allen Menschen gemeinsam mitgetragen werden, können von Zähneputzen über generational bedingte Ereig-

nisse bis hin zum Erleben einer Pandemie spezifische Generationen prägen. Kulturen entwickeln sich im Verarbeiten diverser Ereignisse und sind nicht auf persönliche Eigenschaften begrenzt! Sie können territorial übergreifend sein (Internet, Corona/Masken tragen), gesellschaftlich initiiert sein (wie imperialistisch-ausbeuterische koloniale Strukturen und neoliberale Wirtschaftskultur) oder Ausdruck persönlicher Entscheidungen sein (Religionen können angenommen und abgelegt werden). Es gibt verschiedene Erziehungsstile, Kinderkulturen, Peer-Kulturen, Schönheitskulturen und die Burn-out-Kultur. Denken Sie nicht in geografischen Begriffen, um die Welt zu verstehen.

4. „Kulturen“ des Unterscheidens sagen mehr über „uns“ als über „die“

Nationalstaaten sind eine junge Erfindung der westlichen Moderne, mit welcher der Rassismus und Kolonialismus möglich waren. Aufklärung war ein integraler Baustein dessen. Die formulierten Gleichheitspostulate waren vereinbar mit dem transnationalen Sklav*innenhandel im großen Stil. Heute wirft die „Festung Europa“ im Mittelmeer eine ähnliche Frage nach der Doppelmoral auf und fragt nach dem Selbstverständnis: Wegschauen und Schweigen bedeutet in diesem Kontext Zulassen und Bestätigen. Teddys am Bahnhof zu verteilen ist „nett“ als zivilgesellschaftliches Engagement und als Geste, falls es Menschen überhaupt bis dahin schaffen (dürfen). Das Recht auf Asyl in Anspruch zu nehmen und gleichberechtigt in der Gesellschaft teilzuhaben, ist integraler.

Warum gelten für bestimmte Menschengruppen andere Rechte? Was macht die legitimierte Ungleichbehandlung von Marginalisierten mit *unserer* Kultur und kollektiven Identität? Wenn Industriestaaten und ihr Konsumverhalten den Klimawandel maßgeblich beschleunigen und Regionen im globalen Süden betroffen sind und flüchten: Warum sollten Menschen von dort nicht den Anspruch haben, Klimakrisen als Fluchtgrund zu benennen?

Fazit

Das Zuckerfest im Kinderbuch dient hier als Folie für die Auseinandersetzung mit Familienkulturen. Das Fest wird in verschiedenen Regionen verschieden gefeiert, wie Weihnachten auch. Die Praxisbeiträge (siehe Beitrag von Wolter: S. 102) führen dies detaillierter aus. Doch es geht in dem Kapitel um weitaus mehr: Es geht um Herausforderungen, die eher in einer großen räumlichen Struktur möglich sind, um Handlungsstrategien von Kindern, Sorge um Geschwister und Kinderflirts. Prinzipiell können sich alle Kinder mit den Charakteren (beispielsweise durch inhaltliche Themen, Bedürfnisse, Erfahrungen, Gefühle – oder in den Steckbriefen) wiederfinden. Sie können zum Beispiel Kinder kennenlernen, die gerne Fußball spielen, die ihre jüngeren Geschwister auch mal nervig finden, die Theater schauen/spielen und gerne Pommes mit Mayo essen. Es geht darum, Vielfalt von Lebensumständen zu thematisie-

ren und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu zeigen. Das Kapitel spricht Themen an, die für alle Menschen (ob geflüchtet oder nicht geflüchtet, erwachsen oder nicht erwachsen) wichtig sind. Wer assoziiert, hier geht es nur um ein religiöses Fest, hat nicht hingesehen und zugehört.

Hier im Begleitmaterial dient das Kinderbuch als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Kultur durch Pädagog*innen und Interessierte. Dabei ist das Anliegen, die Auffächerung und Vielseitigkeit des Kulturbegriffs zu verdeutlichen und dem dominierenden reduzierten Verständnis desselben entgegenzusetzen. Der „Kultur“-Begriff als Erklärungsfolie funktioniert häufig wie ein Machtmittel der Veränderung. Er wirkt spaltend, ausgrenzend und adressiert Familien auf eine paternalistische Art und Weise. Deshalb wurde dieser Begriff differenzierter eingeführt, um die Facetten von Kultur, ob nun pädagogische Einrichtungskultur oder Familienkultur, aufzufächern. Die Anregung ist, das eigene Kulturverständnis in der pädagogischen Arbeit offenzulegen, nach seinen Folgen zu fragen und es diskriminierungskritisch unter die Lupe zu nehmen. Damit wird eine respektvolle, inklusive Strategie verfolgt, um Familien würdevoll, vielseitig und stärkend zu begegnen.

Quellen

- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit – Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim, München: Juventa.
- Fachstelle Kinderwelten (2018): Inklusion in der Fortbildungspraxis: Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: Wamiki.
- Hofer, Manfred (2002): Familienbeziehungen in der Entwicklung. In: Hofer, Manfred; Wild, Elke Klein-Ammermann; Noack, Peter (Hrsg): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe, 4-27.
- Riegel, Christine; Stauber, Barbara (2018): Familien im Kontext von Migration – theoretische Überlegungen zu familialen Aushandlungsprozessen im Kontext gesellschaftlicher Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse. In: Riegel, Christine; Stauber, Barbara; Yildiz, Erol (Hrsg): LebensWege-Strategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 36-51.
- Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – Was ist das eigentlich? Arbeitspapier IBMK Nr.7. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Eigenverlag.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Andresen, Sabine; Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian; Schröder, Wolfgang: Bachelor/Master Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 7-23.



ARBEITSBLATT

Übungen to Go!

Selbstfokus – Back to the roots!

In dieser Übung geht es um die Anerkennung von sich selbst im vermeintlich „Anderen“. Sie dient als Anregung zu Selbstreflexion und zur Hinterfragung eigener Bilder zum Begriff Kultur sowie Verwendungsweisen desselben.

Familien im Kontext der Zusammenarbeit mit geflüchteten Familien werden häufig als „rückschrittlich“ und „noch-nicht-so-weit“ beschrieben. Darüber kann sehr vieles „erklärt“ werden, ohne Prüfung, ob dem so ist. Das „Eigene“ wird dabei zum Bewertungsmaßstab gemacht, zum Beispiel das normative Verständnis von Familie, das selten explizit gemacht, das aber in Formulierungen wie *hier, unsere, wir* oder *so-sein* deutlich wird. Diese Formulierungen folgen einem Bewertungsraster mit informellen Unterscheidungen wie zum Beispiel integriert – nicht integriert; gebildet – ungebildet; modern – konservativ; Großfamilie – Einzelkind; soziale Netzwerke – isoliert; kooperativ – un-erreichbar etc. Dabei sagen diese Bewertungen mehr über die pädagogischen Fachkräfte aus als über die Familien. Jeder Zuschreibung und Annahme folgt jedoch eine Handlungspraxis, meistens unbewusst. Wichtig ist die Frage, wie über bestehende Rankings Ressourcen verteilt werden und welche Menschen dadurch ausgeschlossen werden.

Übung to Go 1: Kulturverständnis in der Praxis

Zielgruppe: pädagogische Fachkräfte

Anzahl/Größe: Plenum oder in Gruppen von 2-5 Menschen

Dauer: circa 30 Minuten (je nach Auswahl der Reflexionsfragen)

Material und Vorbereitung: ausgedruckte Reflexionsfragen

Ziele: kritische Reflexion des Kulturbegriffs

Inhalte: Spurensuche nach Verwendungsweisen des Kulturbegriffs im Team

„Kulturelle Differenz‘ ist kein bestehender selbstverständlicher Unterschied, sondern vielmehr eine Praxis des Unterscheidens“ (Mecheril 2010: 19).

Beobachten Sie in Ihrer Praxis, wie und in welchen Situationen „Kultur“ relevant, erwähnt oder als Erklärungsfolie benutzt wird. Reflektieren Sie:



- Was kommt Ihnen bei dem Begriff Kultur in den Sinn?
- Falls Ihnen etwas mit Menschen in den Sinn kommt, auf welche Menschen(gruppen) bezieht sich der Begriff? Schließt er Sie selbst mit ein?
- Warum verwenden Sie gerade in dieser Situation „Kultur“?
- Was möchten Sie mit dem Kulturbegriff ausdrücken?
- Auf welches Kulturverständnis greifen Sie zurück?
- Welche Unterscheidungen nehmen Sie vor, wenn Sie von Kultur sprechen?



ARBEITSBLATT

- Was hat das mit Ihrem eigenen Repertoire von Werten, Normen und Gepflogenheiten zu tun?
- Machen Sie mit der Bezeichnung oder Zuschreibung kulturalisierende Unterschiede auf? Falls ja, welche sind das?
- Wie sinnvoll sind Praxen des Unterscheidens in der pädagogischen Arbeit?

Tragen Sie Ihre Beobachtungen und Gedanken im Plenum zusammen. Anliegen ist die Hinterfragung und das Auffächern der Vielseitigkeit des Kulturbegriffs und wie dieser in der pädagogischen Praxis In- und Exklusionsprozesse maßgeblich mitprägt.

Übung to Go 2: Von dir zu mir

Zielgruppe: pädagogische Fachkräfte

Anzahl/Größe: Plenum oder in Gruppen von 2-5 Menschen

Dauer: circa 60 Minuten

Material und Vorbereitung: ausgedruckte Reflexionsfragen

Ziele: Selbstreflexion anregen und Dominanzkultur an einem Fallbeispiel hinterfragen

Inhalte: Auseinandersetzung mit einer Konfliktsituation zwischen mir als pädagogischer Fachkraft und einer Familie



Falls Sie als Fachkraft in Ihrem Umgang mit Familien eine Verhaltensweise beobachten oder eine Situation erinnern, die Ihnen innerlich aufstößt, schreiben Sie diese auf. Versuchen Sie zu beschreiben, wie eine dritte Person von außen die Verhaltensweise ohne Vorkenntnisse ihrer Geschichte wahrnehmen könnte. Diskutieren Sie diese Beobachtung im Team, um sie besser zu verstehen:

- Worum geht es in der Situation?
- In welchem Kontext könnte eine Person so handeln?
- Was könnte davor und danach passiert sein?
- Wie fühlt sich die betroffene Person womöglich?

Machen Sie sich klar, dass Sie es nicht wirklich wissen, sondern nur verstehen wollen. Halten Sie Ihre Ergebnisse und Hypothesen fest. Lenken Sie dann den Fokus auf sich selbst:

- Wann haben Sie eine ähnliche Situation (in Bezug zu Ihrem selbstgewählten Beispiel) als betroffene Person erlebt? Wie war das für Sie?
- Wie würden Sie sich fühlen in der Rolle der Person Ihres Beispiels?
- Welche Normalitätsvorstellungen haben Sie, denen die Person nicht entsprochen hat?
- Welche Zusammenhänge zu gesellschaftlichen Normvorstellungen lassen sich vorfinden?



ARBEITSBLATT

Falls Ihre Beziehung zu der Person sehr belastet ist und Sie viele Dinge an ihr stören:

- Was könnte diese Person in der festgehaltenen Situation an Ihnen stören?
Aber auch darüber hinaus?
- Welche persönlichen und/oder beruflichen Wertvorstellungen prallen in der Situation zwischen der involvierten Person und Ihnen aufeinander?
- Welche Handlungsimpulse löst das in Ihnen aus? Inwiefern können diese zu Kontaktabbruch, Machterhalt und Vereinseitigung beitragen?

Es geht nicht primär darum, eine praktische Lösung zu finden, sondern sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Falls die eigene Überzeugung dezentriert werden kann, eröffnet und weitet sich der Blick auf alternative Handlungsmöglichkeiten, wodurch gegebenenfalls die eigene Dominanzposition deutlicher wird. Im Weiteren kann auch nach Handlungsalternativen gefragt und die institutionelle Dominanzkultur kann abgebaut werden.

3.2 Feste diskriminierungskritisch und vorurteilsbewusst feiern

Berit Wolter

(Dieser Text beruht in Teilen auf: Wolter, Berit (2017): KiDs aktuell Let's party – Umgang mit religiösen Festen. Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen, Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): https://kids.kinderwelten.net/de/50%20Publikationen/kids-2017-01_feste-feiern.pdf?download [Letzter Aufruf 05.10.2022].)

➤ **Methode für die Praxis**

Ahmed, Waris und Kardo bewegen sich in der Geschichte „Vermisst am Zuckerfest“ durch die Feier im Gruppenraum. Aufregend sind die Massen an Süßigkeiten, das Verschwinden des kleinen Bruders und die Aufführung des Theaterstücks. Dass das Zuckerfest als Abschluss der Fastenzeit Ramadan gemeinsam gefeiert wird, ist hingegen selbstverständlich – kein Wunder, ist es als eines der wichtigsten muslimischen Feste schließlich fester Bestandteil der Familienkultur vieler Familien im Heim.

Mit derselben Selbstverständlichkeit wie das Zuckerfest in der Geschichte werden in den meisten Kitas, Schulen, Jugend- und Freizeiteinrichtungen in Deutschland christliche Feste wie Weihnachten oder Ostern eingeplant. Teilweise auch ganz unabhängig davon, was die Familien der Kinder glauben und feiern und welchen unterschiedlichen Religionen beziehungsweise weiteren Communities sie sich zugehörig fühlen. Für manche Familien steht dabei die religiöse oder politische Komponente im Vordergrund, für andere das Zusammenkommen, das Essen, die unbeschwerte Zeit. Der gleiche Anlass kann ganz unterschiedlich begangen werden – das gilt für das Zuckerfest wie für das Laubhüttenfest, Weihnachten, Newroz und den feministischen Kampftag. Und es ist kein Entweder-oder: In vielen Familien werden Feste unterschiedlicher religiöser Hintergründe gefeiert. Gemeinsam ist diesen Anlässen, dass es eine identitätsstiftende Bedeutung hat, wenn diese Tage ritualisiert und gemeinsam erlebt werden. Warum sind also häufig nur christliche Feste Bestandteil der Jahresplanung und andere Feste nicht?

Warum (nicht) nur christliche Feste feiern?

Dominanzkultur und Diskriminierungsverhältnisse

In Fortbildungen zum Thema führen pädagogische Fachkräfte hierzu verschiedene Gründe an: Bei manchen sind es Erinnerungen an die eigene Kindheit. Manche sind selbst gläubige Christ*innen und legen Wert auf die religiöse Tradition. Manche setzen Religion und Nation gleich und sehen Weihnachten und Ostern als „deutsches Kulturgut“. Andere wiederum betrachten es als Teil ihres Bildungsauftrags, zu den Festen zu informieren und sie für die Kinder erfahrbar zu machen.

Pädagogische Einrichtungen sind jedoch keine Räume zur Gestaltung nach privaten Vorlieben der Pädagog*innen. Nicht-konfessionelle Einrichtungen sind säkulare Bildungsorte für alle Kinder. Und auch in konfessionellen Einrichtungen stellt sich die Frage, wie sie Glauben und Rituale von Kindern abbilden, aufgreifen und wertschätzen, die nicht die Konfession der Einrichtung teilen. Wird hingegen Wissensvermittlung über die Feste als Teil des Bildungsauftrags gesehen, muss gefragt werden, warum dieser nur Feste aus dem Christ*innentum umfasst.

- Warum ist Wissen über das Christ*innentum wichtiger als das über andere Religionen und Überzeugungen?
- Wer hat das entschieden?
- Finden sich alle Familien darin wieder?



In einer Gesellschaft, in der christlicher Glaube und zunehmend auch christlich geprägte Konfessionslosigkeit die dominante Norm ist, kann es passieren, dass ein Team, das sich vor allem aus christlichen und/oder konfessionslosen Pädagog*innen zusammensetzt, nicht bemerkt, wie es durch die eigene Praxis gesellschaftliche Machtverhältnisse aufnimmt und somit bestärkt. Christliche Dominanzkultur, antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus sind aktuelle Lebensrealitäten und Gewalterfahrungen in Deutschland. Diesen Zusammenhang problematisiert beispielsweise Debora Antmann in folgendem Zitat:

„Wenn marginalisierte Positionen, die nicht christlich sozialisiert sind, um die Weihnachtszeit herum darauf hinweisen, wie belastend genau diese Zeit ist, weil man mit christlicher Normativität quasi erschlagen und emotional unter Druck gesetzt wird, werden wc [weiße, christlich sozialisierte]-Deutsche rasend. Erzählt eine Jüdin, wie belastend Nikolaus als Kind für sie war, weil im Gegensatz zu Weihnachten zu diesem Zeitpunkt noch alle Kids in der Schule sind und nix abgefangen wird: WUT. Wird darauf hingewiesen, vielleicht lieber „fröhliche Feiertage“ statt „fröhliche Weihnachten“ zu wünschen: WUT. Weist man auf die Überemotionalisierung von Weihnachten hin: WUT. Das Problem, abgesehen davon, dass hier die Dominanzkultur ordentlich kickt, ist vor allem, dass wir in eine Schiene geraten, der sich auch die Rechte bedient: die Verteidigung ‚der abendländischen Kultur‘.“ (Antmann 2020)

Definition

Christliche Dominanzkultur meint die gesellschaftliche Ordnung, in der zwischen religiösen Zugehörigkeiten, Werten und Praxen eine Hierarchie besteht, die das Christ*innentum bevorteilt. (Vgl. Rommelspacher 2017) Einige Beispiele: Kirchliche Träger genießen eine rechtliche Sonderstellung und betreiben zwei Drittel der wohlfahrtsstaatlichen Einrichtungen wie Kindergärten, Altenheime und Krankenhäuser. Schulischer Geschichtsunterricht zentriert christlich-westlich-europäische Perspektiven. Todesangaben werden durch das christliche Kreuz symbolisiert. Staatliche Feiertage und Ferien sind entlang christlicher Festtage gesetzt. Viele Redewendungen haben einen christlichen Bezug („Wer's glaubt, wird selig“, „Gott sei Dank“).



Definition

Antimuslimischer Rassismus: Die rassistische Diskriminierung von muslimischen Menschen oder Menschen, denen zugeschrieben wird, muslimisch zu sein. Einige Beispiele: In einer Vergleichsstudie erhalten Kinder mit dem Namen Murat schlechtere Noten als Kinder mit dem Namen Max – bei gleicher Leistung. (Bonefeld & Dickhäuser 2018) Antimuslimische Gewalttaten wie Angriffe auf Kopftuch tragende Frauen, Nazi-Schmierereien an muslimischen Institutionen, antimuslimische Beschimpfungen im Internet nehmen zu. Als muslimisch eingeordnete Männer erfahren rassistische Polizeigewalt. Es gibt Proteste gegen den Bau neuer Moscheen. (Mediendienst Integration 2021) In der Leipziger Autoritarismus-Studie 2020 stimmten 46,8% der Befragten folgender Aussage zu: „Durch die vielen Muslim[*innen] hier fühle ich mich manchmal wie ein[*e] Fremde[*]r im eigenen Land.“ (Decker & Brähler 2020)



Definition

Antisemitismus bezeichnet die Diskriminierung und Feindschaft gegenüber Juden_Jüdinnen² und damit verbundene Einstellungen und Verhaltensweisen. Einige Beispiele: In Deutschland werden alle zwei bis drei Wochen jüdische Friedhöfe geschändet und pro Tag circa vier antisemitische Straftaten registriert. Juden_Jüdinnen berichten, dass ihnen Gespräche über den Holocaust aufgezwungen werden, sie sich für die Politik Israels rechtfertigen sollen und sie irritierte Blicke bekommen, wenn sie erzählen, jüdisch zu sein. „Jude“ ist auf Schulhöfen als Schimpfwort geläufig. Als jüdisch eingeordnete Menschen erfahren im öffentlichen Raum antisemitische Übergriffe und keine Unterstützung Umstehender. Bilder von Juden_Jüdinnen als mächtig, verschlagen und geldgierig finden sich in Verschwörungserzählungen, in Witzen und Kommentaren. (Beispiele aus: Amadeo Antonio Stiftung 2020)



Zudem es gibt auch Kinder, für die Feste und Jahrestage wichtig sind, die keinen religiösen Bezug haben – in deren Umfeld beispielsweise jährlich der Christopher Street Day, der feministische Kampftag, der Black History Month, der Trans* Day of Visibility oder der Aktionstag für Menschen mit Behinderung begangen werden. Diese Beispiele sind politische Kampftage, an denen benachteiligte gesellschaftliche Gruppen ihre Zugehörigkeiten feiern und ihre Rechte einfordern.

Für diese Tage und für alle Feste und ritualisierten Anlässe gilt: Wenn es in der Familie der Kinder von Bedeutung ist, sie zu feiern, und sie gemeinsam begangen werden, sind sie für die Kinder wichtig.

Feste, Zugehörigkeit und Bildungsgerechtigkeit

Welche Botschaften ziehen Kinder daraus, wenn in einer Einrichtung manche Feste gefeiert und andere nicht begangen werden? Wenn über christliche Feste gesprochen wird, die Räume umdekoriert, besondere Angebote geschaffen werden, es spezielles Essen gibt – und zu anderen Festen nichts davon passiert? Es könnte den Kindern vermitteln, dass manche (religiöse) Zugehörigkeiten wichtiger sind als andere und manche Familien mehr dazugehören als andere. Für alle Kinder ist es wichtig, in den pädagogischen Einrichtungen, die sie besuchen, bedeutsame Aspekte ihrer Familienkultur wiederzufinden. Das ermöglicht es ihnen, sich mit allen Aspekten ihrer Identität zugehörig und wohlfühlen. Das vermeintlich unproblematische Feiern von Weihnach-

.....
² Zu dieser Schreibweise siehe

<https://latkesberlin.wordpress.com/2020/10/24/juden-gendern/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].

ten spiegelt eine dominanzkulturelle Orientierung wider, welche es manchen Kindern erschwert, sich als selbstverständlichen Teil der Einrichtung wahrzunehmen und ein auch in religiösen Aspekten uneingeschränktes Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln. Wer sich nicht wohl und sicher fühlt, kann sich schwerer auf Neues einlassen. Insofern besteht ein Zusammenhang zu Themen von Bildungs- und Chancengerechtigkeit.

Bezogen auf Kinder aus muslimischen Familien schreibt Rauf Ceylan: „**Religiöse Feste, Zeremonien, Gotteshäuser usw., welche einen integrierten Bestandteil des Alltags muslimischer Kinder darstellen, werden von den Erzieherinnen kaum in den Gruppen thematisiert. Welche Signalwirkung diese Ignoranz auf die muslimischen Kinder hat, liegt auf der Hand: Deine Religion und somit ein wesentlicher Teil deiner Identität hat hier nichts zu suchen.**“ (Ceylan 2011)

Diese „Signalwirkung“ des Umgangs mit den Festen der Familien verweist darauf, wie auch mit den damit verbundenen Zugehörigkeiten umgegangen wird – gesellschaftlich, wie auch in pädagogischen Einrichtungen. Es reicht nicht aus, sich auf Feste zu konzentrieren und tiefergehende Fragen von religionsbezogener Diskriminierung unberücksichtigt zu lassen. Beides hängt, wie auch Melina Borčak beschreibt, zusammen:

„Jahrelang schicken mir Leute, die wissen, dass ich Muslima bin, Wünsche zu Weihnachten und Ostern. Zu Bajram nichts. Wenn ich christliche Kolleg[*inn]en zu Weihnachten ignorieren und dann „Ramazan šerif mubarek olsun!“ schreiben würde, würde ich bestenfalls als Freak gelten und schlimmstenfalls als Terroristin [...] Aber als Muslima, die vor Genozid flüchten musste und mit viel größeren Angriffen kämpft, ist die Feiertagsdebatte für mich Luxus. Wenn Deutschland dermaßen einfache Basics nicht hinkriegt, fühle ich keine Diskriminierung, sondern Fremdscham. Und während Christ[*inn]en so sehr an ihre gesellschaftliche Machtposition gewöhnt sind, dass sogar notwendige Coronamaßnahmen von der größten Zeitung des Landes als „Psycho-Krieg gegen Weihnachtseinkäufe“ empfunden werden, werden die jährlich über 1.000 Angriffe gegen Muslim[*innen] größtenteils nicht mal in Lokalzeitungen vorkommen.“ (Borčak 2020)

Vorurteilsbewusst = diskriminierungskritisch und vielfaltsbewusst

Nichtsdestotrotz kann in der Arbeit mit Kindern und ihren Familien eben diese Signalwirkung genutzt werden, um am Beispiel des Umgangs mit Festen zu zeigen: Ein respektvoller und diskriminierungskritischer Umgang mit Vielfalt ist uns in unserer Einrichtung wichtig.

Und auch in Einrichtungen, in denen es wenig religiöse Vielfalt innerhalb der Kindergruppe gibt, lohnt sich die Auseinandersetzung mit verschiedenen Festen und den mit ihnen zusammenhängenden Zugehörigkeiten und Lebensrealitäten. Denn alle Kinder werden im Laufe ihres Lebens Menschen verschiedener Religionen und Glaubensüberzeugungen begegnen und es ist gut, wenn sie dies mit einem differenzierten Wissen tun und wenn sie Menschen und diversen Glaubensüberzeugungen, Werten und Traditionen mit Wertschätzung begegnen können.

Ein vorurteilsbewusster Umgang bedeutet, sowohl vielfaltsbewusst als auch diskriminierungskritisch an das Thema heranzugehen. Hierbei kann beispielsweise nach der Systematik der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® vorgegangen werden, einem inklusiven Praxiskonzept für die Frühpädagogik (vgl. ISTA/Fachstelle Kinderwelten 2016).

Reflexionsfragen

- Vielfaltsbewusst: Welche religiösen und weiteren Feste und besonderen Tage gibt es? Welche sind in den Familien, im Team, im Sozialraum bedeutsam? Was wissen wir darüber und welches Wissen fehlt uns noch?
- Diskriminierungskritisch: Welche dieser Feste erfahren gesellschaftlich viel oder wenig Aufmerksamkeit? Wie ist die Zugehörigkeit verbunden mit bestimmten Diskriminierungsrisiken? Wie können wir dies mit den Kindern thematisieren und aktiv werden? Welche Gefahren stereotyper Zuschreibungen bestehen (beispielsweise von Familiensprache auf Religion zu schließen)? Was müssen wir beachten, falls wir uns entscheiden, das jeweilige Fest auch in unserer Einrichtung zu begehen?



Zum letzten Punkt hier ein Beispiel aus jüdischer Perspektive: „Ebenfalls problematisch schiene mir, wenn ein[*]e Kita-Lehrer[*]in sich über die verschiedenen Eigenheiten und Feste einer anderen Religion aus Büchern und Lehrmitteln informiert, doch der Bezug zu diesen Darstellungen dem Kind [...] fehlt. Über Sabbatgesetze zu sprechen und damit ein jüdisches Kind zu irritieren, das davon noch nie gehört, geschweige denn diese zuhause je eingehalten hat, während es in der Kita damit identifiziert wird, wäre kontraproduktiv.“

(Bodenheimer 2011)

Achtung!

Die Gefahr, eine Person auf einen Aspekt ihrer Identität – hier das Jüdischsein – zu reduzieren und an diesem die vermeintliche „Andersartigkeit“ in Abgrenzung zur dominanten Norm zu betonen, wird auch mit dem Begriff „Exotisierungsfalle“ bezeichnet. Wichtig ist es, die konkrete Familienkultur des Kinds kennenzulernen, statt es pauschalisierend als Repräsentant*in zu instrumentalisieren.



Selbstverständlichkeit statt Exotisierung

Was in der Geschichte „Vermisst am Zuckerfest“ also nicht der Rede wert zu sein scheint, ist in vielen Einrichtungen in Deutschland leider noch nicht Selbstverständlichkeit. Es gibt jedoch viele gute Gründe, dazu beizutragen, dass alle Kinder und alle Familien sich mit ihren Festen bei Ihnen wiederfinden können – und einiges dabei zu beachten. Konkrete Anregungen zur Reflexion und Praxisveränderung finden Sie im folgenden Arbeitsblatt.



ARBEITSBLATT

Let's get this party started!

Praxisanregung zur Weiterentwicklung

Zielgruppe: Team, pädagogische Fachkraft, Multiplikator*innen

Anzahl/Größe: Einzelarbeit oder Kleingruppe von circa 2-5

Dauer: circa 2 Stunden

Material und Vorbereitung: RAA Kalender (siehe Infokasten), Moderationsmaterial

Ziele: Feiern von Festen in Einrichtungen genauer betrachten und hinterfragen

Inhalte: sich mit den in der eigenen pädagogischen Praxis gefeierten Festen auseinandersetzen (Selbstreflexion) und nächste Schritte in der Annäherung an Feste von Kindern und deren Familienkulturen planen

Schritt 1: Beginnen Sie bei sich selbst

- Welche Feste haben Sie in Ihrer Kindheit gerne gefeiert und warum? Welche Feste feiern Sie aktuell bei sich zuhause?
- Welche dieser Feste sind im öffentlichen Raum präsent und welche finden Sie in Ihrer Einrichtung wieder?
- Stellen Sie sich vor, Sie sind Kind und feiern jedes Jahr das Zuckerfest in ihrer Einrichtung, zuhause kennen Sie nur christliche Feste wie Weihnachten, über die niemand in der Einrichtung spricht. Wie würde es Ihnen gehen?



Schritt 2: Tauschen Sie sich im Team aus

- Welche Gedanken und Gefühle aus Ihrer Selbstreflexion möchten Sie teilen?
- Welche Feste und andere Anlässe feiern Sie bisher in der Einrichtung auf welche Weise?
- Welche Werte und Prinzipien sind Ihnen als Team beim Feiern von Festen wichtig?
- Welche Feste sind für alle Kinder gleichermaßen bedeutsam, welche nur für manche? Welche sind für alle Kolleg*innen wichtig, welche nur für manche?
- Wie gehen Sie mit Festen um, die bei Familien zuhause, aber nicht bei Ihnen in der Einrichtung gefeiert werden? Gratulieren Sie? Sind sie sichtbar?
- In welcher Weise erhalten Kinder Informationen über Feste, die nicht gefeiert werden?



ARBEITSBLATT

Schritt 3: Klären Sie für sich Ihre Absichten für die Praxisveränderung

- Was fehlt Ihnen? Was möchten Sie beibehalten?
- Warum möchten Sie etwas verändern?
- Was ist Ihr gemeinsames Ziel?

Schritt 4: Wählen Sie eine Variante im Team: möglichst viele oder gar keine Feste der Familien feiern

Im Weiteren werden zwei Varianten vorgestellt, die auf die vorurteilsbewusste Gestaltung des Feierns von Festen in der eigenen Einrichtung eingehen. Ziel ist es, sich bewusst zu entscheiden, welche Feste Sie auf welche Weise einbeziehen und darum, möglichst viele Feste der Familien wertschätzend anzuerkennen. Feste ohne Gemeinschaft funktionieren nicht, nutzen Sie Ihre bestehende Festfeierkultur für neue Impulse, Varianten und den Austausch mit Kindern, Kolleg*innen und Familien.

Möglichst viele Feste der Familien feiern

Mit einer Übersicht zu kulturellen, religiösen und politischen Feier-, Gedenk- und Ehrentagen ist „Unser Kalender“ der Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e. V. (RAA Berlin) ein Versuch, über das Kita-/Schuljahr hinweg an die Vielfalt verschiedener Feiertage zu erinnern. Dieser Kalender kann als Grundlage genutzt werden, um zu entscheiden, welche Feste in Zukunft in welcher Form Eingang in die pädagogische Praxis finden sollen, und kann auch zum Anlass genommen werden, über die Bedeutung verschiedener Feste ins Gespräch zu kommen – ob mit Kindern, Familien oder im Team.

Hinweis zum Weiterlesen

- UNSER KALENDER – RAA Berlin als PDF hier herunterladen: <http://raa-berlin.de/materialen/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].



Wenn Sie sich entscheiden, Ihrer Jahresplanung weitere Feste hinzuzufügen, besprechen Sie folgende Fragen:

- Gibt es Kolleg*innen, die diese Feste feiern und/oder Familien in Ihrer Einrichtung, in denen diese Feste gefeiert werden? Beziehen Sie sie oder externe Expert*innen in die Gestaltung ein.
- Sind Sie informiert über die Hintergründe und über die verschiedenen Weisen, auf die das Fest in der jeweiligen Glaubensgruppe begangen wird? Achten Sie auf eine differenzierte Vermittlung. Auch wenn beispielsweise eine Familie bereit ist, die in ihrer Familienkultur verbreitete



ARBEITSBLATT

Weise vorzustellen, erzählen Sie von der Vielfalt innerhalb der (Religions-)Gemeinschaft.

- Möchten Sie ein Fest feiern, zu dem kein*e Mitarbeiter*in und keine Familie einen persönlichen Bezug hat? Dies birgt die Gefahr, es auf stereotype Weise zu tun. Wenn die Kinder das Fest nicht mit realen Menschen und eigenen Erfahrungen verknüpfen können, kann es passieren, dass Sie auf die „Fremdheit“ des Geschehens fokussieren und weniger sachgerechtes Wissen darüber vermitteln. Vielleicht ist es möglich, Kontakt zu einer Religionsgemeinschaft in der Umgebung herzustellen?

Es geht nicht darum, alle existierenden Feste zu feiern. Sie können auch auf andere Weise sichtbar machen, dass Ihnen die Wichtigkeit der Feste für die Lebenswelt der Kinder bewusst ist:

- Egal ob zur Adventszeit, Ramadan oder anderen Anlässen, ein sogenannter Countdown-Kalender ist beispielsweise eine gute Möglichkeit, ein nahendes Fest sichtbar zu machen und das Warten zu verkürzen.
- Eine weitere Anregung ist zum Beispiel ein Ramadan-Mondkalender: Der Mondkalender zeigt die Veränderungen des Mondes im Ramadan-Monat an.
- Hängen Sie zu bestimmten Anlässen (CSD, Black History Month, Chanukka, verschiedene Neujahrsfeste ...) beispielsweise ein Poster im Eingangsbereich auf. Informieren Sie sich und die Kinder über diese Anlässe.

Keine Feste der Familien feiern, sondern eigene und bestehende Feste (um)gestalten.

Ein Sommerfest gibt es in fast jeder Bildungseinrichtung. Warum nicht statt Weihnachten ein Winterfest, statt Sankt Martin den herbstlichen Laternenumzug und statt Ostern ein Frühlingsfest? Zu den Festen der Familien, in denen sie gefeiert werden, kann natürlich dennoch gratuliert werden. Aber das Kita-/Schuljahr muss sich nicht entlang von ihnen strukturieren. Gemeinsam mit den Kindern Basteltage zu gestalten, gelingt auch ohne christlichen Bezug.

Die Winterzeit beispielsweise kann dennoch behaglich begangen werden. Es gibt verschiedene Feiertage, die zur Jahreszeit mit weniger Tageslicht die Symbolik von „Licht“ nutzen, wie Hanukkah, Weihnachten, Kwanzaa, das Luciafest, Diwali und die Wintersonnenwende. In einer Grundschule wurde den Dezember über das Thema „Licht“ besinnlich begangen, ohne dass mit einem Adventskranz ein christlicher Zugang im Mittelpunkt stand. Jedes Kind gestaltete eine eigene Kerze und am Ende jeden Tages wurden die Kerzen angezündet und Lieder, die in Verbindung mit den unterschiedlichen bevorstehenden Festtagen standen, gesungen. Dadurch entsteht eine transreligiöse Gemeinschaft, die statt Trennungen zwischen Religionen Gemeinsamkeiten und verbindende Elemente in den Vordergrund stellt.



ARBEITSBLATT

Achten Sie in jedem Fall darauf, konkrete Verabredungen zu treffen! Wer macht was wann? Was braucht es dafür (an Informationen, Material, Zeitkapazitäten ...)? Vereinbaren Sie lieber realistische, kleine Schritte, als sich zu viel vorzunehmen.

Schritt 5: Werten Sie aus und entwickeln Sie weiter

Nehmen Sie sich im Rahmen Ihrer veränderten Jahresplanung einen Moment Zeit für die Rückschau:

- Wie ging es Ihnen mit der Gestaltung der Feste im zurückliegenden Jahr? Was gelang sehr gut und wo gibt es Verbesserungsvorschläge?
- Welchen Eindruck hatten Sie von den Kindern? Wie wurden die Feste von Familien und Kindern aufgenommen?
- Fragen Sie insbesondere bei den Familien und Kolleg*innen nach, deren Familienfeste Sie möglicherweise neu oder verändert in Ihrer pädagogischen Praxis aufgenommen haben. Haben sie Veränderungswünsche?

Bringen Sie bei jeder neuen Familie und jeder neuen pädagogischen Fachkraft in Erfahrung, welche Feste für sie bedeutsam sind. Indem dies fester Bestandteil der Aufnahme-/Einarbeitungsgespräche wird, können Sie diesen Aspekt einer vorurteilsbewussten Praxis systematisch verankern.



ARBEITSBLATT

Hinweise zum Weiterlesen

Zum Thema Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus:

- Podcast: be aware – Antimuslimischer Rassismus (25 Minuten).
<https://politische-jugendbildung.blog/schwerpunkt-2019/2020-fur-soziale-gerechtigkeit-gegen-ausgrenzung-und-rassismus/podcast-be-aware-03-antimuslimischer-rassismus> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Video: Auf Klo – So fühle ich mich als Jüdin in Deutschland.
<https://www.youtube.com/watch?v=mHB0f-P2wbo> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment der Zentralen Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland.
<https://zwst-kompetenzzentrum.de/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Checkliste: Christliche Privilegien. <https://awarenetz.ch/wp-content/uploads/2020/05/Christliche-Privilegien.pdf> [Letzter Aufruf 05.10.2022].

Zum Thema Religion und Feste-Feiern in Kita und Grundschule:

- Kinderbuch: Schädlich, Susan; von Knorre, Alexander (2017): Woran Menschen glauben – Religionen, Weltanschauungen, Hintergründe. Hamburg: Carlsen.
- Kinderbuch: Keller, Aylin (Hrsg.); Gürz Abay, Arzu; Demirtas, Sibel (2016): Leyla und Linda feiern Ramadan. Hannover: Talisa Verlag.
- Kinderbuch: Erne, Andrea (2019): Wieso? Weshalb? Warum? Wir entdecken Feste und Bräuche. Ravensburg: Ravensburger Verlag GmbH.
- Ratgeber: Bisson, Julie (2017): Celebrate! An Anti-Bias Guide to Including Holidays in Early Childhood Programs. St. Paul MN, USA: Redleaf Press.



Quellen

- Antmann, Debora (2020): Weihnachten ist ein Emo-Zirkus. In: Missy Magazin 1/2020. <https://missy-magazine.de/blog/2020/01/07/weihnachten-ist-ein-emo-zirkus/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Amadeo Antonio Stiftung (2020): Zivilgesellschaftliches Lagebild Antisemitismus: Deutschland. https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/11/Lagebild_Antisemitismus_2020.pdf [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Bodenheimer, Alfred (2011): Zwischen religiöser Identität und gleichwertiger Akzeptanz. Interreligiösität und Interkulturalität in Kindertagesstätten – eine jüdische Perspektive. In: Schweitzer, Edenbrock, Biesinger (Hrsg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag, 75.
- Bonefeld, Meike/ Dickhäuser, Oliver (2018): (Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. In: Frontiers in Psychology, Volume 9.
- Borčak, Melina (2020): Leise rieseln die Privilegien – Ungleichbehandlung von Religionen. In: die tageszeitung 22.12.2020. <https://taz.de/Ungleichbehandlung-von-Religionen/!5735268/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Ceylan, Rauf (2011): Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten. Ein Kommentar zu den empirischen Befunden der Erzieherinnenbefragung aus muslimischer Perspektive. In: Schweitzer, Edenbrock, Biesinger (Hrsg.): Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland – interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag, 70.
- Decker, Oliver und Brähler, Elmar (2020): Autoritäre Dynamiken. Alte Resentiments – neue Radikalität. Leipziger Autoritarismus-Studie. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.)(2016): Inklusion in der Kitapraxis, Band 1-4. Berlin: Wamiki.
- Mediendienst Integration (2021): Infopapier Antimuslimischer Rassismus in Deutschland – Zahlen und Fakten. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_Antimuslimischer_Rassismus.pdf [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Rommelspacher, Birgit (2017): Wie christlich ist unsere Gesellschaft? Das Christ*innentum im Zeitalter von Säkularität und Multireligiösität. Bielefeld: Transcript.
- Wolter, Berit (2017): KiDs aktuell Let's party – Umgang mit religiösen Festen. Anregungen für eine diskriminierungssensible Praxis. KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen, Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/07/kids_2017_1-feste-feiern.pdf [Letzter Aufruf 05.10.2022].



Kapitel 4: Vom Esel, der ein Pferd sein wollte – Dazugehören, Kinderrechte, Inklusion

Zusammenfassung von Majd Mardini

Yusuf spielt lebhaft in der Kinderbetreuung. Als er danach zu seinen Eltern geht, erfährt er, dass seine Familie zurück in den Irak muss. Yusuf kann es nicht glauben. Er geht in sein Zimmer, um zu schlafen, und seine Kuscheltiere beginnen mit ihm zu sprechen und werden lebendig. Sie schlagen vor, dass Yusuf ein Theaterstück aufführt, um seine Eltern aufzumuntern. Yusuf denkt sich mit seinen Kuscheltieren (Esel, Fuchs und Möhre) ein Stück aus mit dem Titel „Vom Esel, der ein Pferd sein wollte“. In dem Stück geht es darum, dass ein Esel versucht, wie ein Pferd zu sein. Der Esel will gerne zu den vielen Pferden auf der Weide gehören. Als ein Fuchs sie bedroht, schafft es der Esel nur als Esel, die Gefahr abzuwenden. Als Yusuf das Stück seiner Familie zeigt, sind die Eltern begeistert. Am Abend geht Yusuf schlafen und hat einen schrecklichen Alptraum. Nachdem sein Vater ihn aufgeweckt hat, weint Yusuf auf dem Schoß seiner Mutter wegen der Nachricht von ihrer anstehenden Rückkehr in den Irak. Sein Vater sagt ihm, dass alles gut wird und sie alles versuchen werden, um zu bleiben. Seine Mutter singt ihm ein Lied vor und er schläft friedlich wieder ein.

4.1 Menschen- und Kinderrechte als Basis professionellen Handelns

Mareike Niendorf

➤ Fachtext

Das Buch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“ erzählt vom Alltag geflüchteter Kinder, die nach ihrer Ankunft in Deutschland in Sammelunterkünften leben. Ihre Geschichten sind durchzogen von Entdeckungen, Spiel, Freude, aber auch Trauer und Ohnmachtsgefühlen – und von Widerständigkeit und kreativen Umgangsstrategien. Die Protagonist*innen befinden sich in einer Lebensphase, die – wie bei allen Kindern – geprägt ist von der Gleichzeitigkeit sich kontinuierlich entwickelnder Fähigkeiten und zunehmender Selbstständigkeit auf der einen und einer besonderen Schutzbedürftigkeit auf der anderen Seite. Bei geflüchteten Kindern können im Zusammenhang mit ihren spezifischen Lebenslagen weitere Vulnerabilitäten hinzukommen, etwa durch Traumatisierungen im Zusammenhang mit der Flucht, psychischen Belastungen aufgrund unklarer Bleibeperspektiven, einer Trennung von wichtigen Bezugspersonen oder der Unterbringung in Sammelunterkünften, die häufig wenig an den Bedürfnissen von Kindern und ihren Familien ausgerichtet sind.

Die UN-Kinderrechtskonvention (KRK) nimmt die spezifische Lebenslage von Kindern und Jugendlichen in den Blick und stellt sie als eigene Rechteinhaber*innen ins Zentrum. Als Grundprinzipien der Konvention gelten die Rechte auf Nichtdiskriminierung, Leben und Entwicklung des Kindes, vorrangige Berücksichtigung der besten Interessen des Kindes (häufig auch als „Kindeswohl“ übersetzt), sowie Gehör und Berücksichtigung der Meinung des Kindes (vgl. Engelhardt 2016: 40-41). Die in der Kinderrechtskonvention formulierten Rechte sollen für alle Kinder gleichermaßen gelten, einschließlich für Kinder in besonders vulnerablen Lebenslagen. Dabei bezieht sich Artikel 22 der KRK auf die spezifische Situation geflüchteter Kinder und sichert ihnen etwa angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung ihrer Kinderrechte zu. Im Kinderbuch finden sich zahlreiche – aus Kindersicht formulierte – Anknüpfungspunkte an die Grundprinzipien der Konvention und andere kinderrechtliche Aspekte wie die Rechte auf angemessene Unterbringung, Ruhe und Freizeit oder Gewaltschutz. Weitere zentrale Kinderrechte im Kontext von Flucht und Unterbringung in Sammelunterkünften können außerdem etwa die Rechte auf Geburtenregistrierung, Wahrung der Identität, Gesundheitsvorsorge, Bildung sowie Bildungsziele, Privatsphäre und Familienzusammenführung darstellen.

Die KRK wurde 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und ist mit aktuell 196 Vertragsstaaten der Menschenrechtsvertrag mit dem höchsten Ratifikationsstand weltweit (vgl. OHCHR, o. J.). In Deutschland ist die KRK neben diversen anderen Menschenrechtsverträgen

wie dem Übereinkommen zur Beseitigung von jeder Form rassistischer Diskriminierung oder der Behindertenrechtskonvention rechtsverbindlich (vgl. Cremer 2012: 16-21). Seit Rücknahme der Vorbehalte 2010 ist sie in der Bundesrepublik Deutschland außerdem umfassend gültig (vgl. ebd.: 15). Der Vertrag verpflichtet Deutschland dazu, jedem Kind, das seiner Hoheitsgewalt untersteht, die darin formulierten Rechte diskriminierungsfrei zu gewährleisten (vgl. Art. 2 Abs. 1 KRK). Zu diesen Verpflichtungen gehört, dass der Staat selbst Kinderrechte achtet und schützt, indem er Kinderrechtsverletzungen durch Private verhindert und sanktioniert sowie Rahmenbedingungen für die wirksame Ausübung von Kinderrechten gewährleistet. Neben Gesetzgebenden, Verwaltung und Gerichten zählen in dieser menschenrechtlichen Logik ebenso alle Personen als „Staat“, die im Auftrag des Staates tätig sind, also beispielsweise pädagogische Fachkräfte in staatlichen Einrichtungen. Selbstverständlich sind aber auch pädagogische Fachkräfte in privaten Einrichtungen indirekt an Menschen- und Kinderrechte gebunden (vgl. Rudolf 2014: 23).

Bedeutung und Notwendigkeit einer menschenrechtsbasierten Arbeit

Sozialarbeitende und andere pädagogische Fachkräfte tragen in besonderer Weise zur Verwirklichung von Menschen- und Kinderrechten bei. So begleiten sie beispielsweise die persönliche Weiterentwicklung, beraten und unterstützen bei Zugängen zu Gesundheit, Bildung, materieller Existenzsicherung oder Wohnraum (vgl. Initiative Hochschullehrender zu Sozialer Arbeit in Gemeinschaftsunterkünften 2016: 5-6). Voraussetzung dafür ist, dass Fachkräfte über entsprechendes Fachwissen und Kompetenzen in Bezug auf flucht- und lebensaltersspezifische sowie menschenrechtliche Themen verfügen. Adressat*innen von Sozialer Arbeit und Pädagogik sind unabhängig von Alter, Herkunft und aktueller Lebenssituation Träger*innen von Menschenrechten und handelnde Akteur*innen. Es gilt sie nicht nur zu verwalten, sondern kompetent und professionell zu begleiten und zu beraten. Fachkräfte haben hier den Auftrag, Menschen bei der Inanspruchnahme ihrer Menschenrechte zu begleiten, zu unterstützen und zu vermitteln (vgl. Izabiliza & Jouni 2018: 141). Entsprechend empfahl auch der UN-Kinderrechteausschuss im letzten KRK-Staatenberichtsverfahren Deutschland die Entwicklung systematischer und fortlaufender Weiterbildungsprogramme zu den Inhalten der Kinderrechtskonvention für alle Fachkräftegruppen, die mit Kindern arbeiten, und benannte dabei unter anderem Lehrkräfte, Gesundheitsfachkräfte (einschließlich Psycholog*innen) sowie Sozialarbeiter*innen explizit als Zielgruppen (vgl. CRC/C/DEU/CO/3-4, Nr. 20b).

Insbesondere im Diskurs der Sozialen Arbeit zeigt sich der Bezug zu Menschenrechten sehr deutlich und ausdifferenziert: Der Internationale Ethikkodex der Sozialen Arbeit betont die enge Verbindung von Sozialer Arbeit und

Menschenrechten. Darüber hinaus verbietet er beispielsweise Sozialarbeitenden ausdrücklich, zuzulassen, dass ihr Wissen oder ihre Fähigkeiten für inhumane Zwecke eingesetzt werden (vgl. International Federation of Social Workers 2018, Nr. 9.3).

Im Kontext der mehrfachen und zum Teil widersprüchlichen Aufträge an Soziale Arbeit formulierte Silvia Staub-Bernasconi – neben den Mandaten von Klient*in und Arbeitgeber*in – ein drittes Mandat der Profession selbst, das sich sowohl aus einer wissenschaftlichen Fundierung als auch aus dem menschenrechtsorientierten Ethikkodex der Sozialen Arbeit speist (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 12-16). Dieses dritte Mandat bildet auch die Grundlage dafür, dass Sozialarbeitende selbstbestimmt Handlungsaufträge formulieren oder Forderungen an Soziale Arbeit auf ihre Mandatskonformität hin kritisch überprüfen können, etwa wenn Sozialarbeitende in Unterkünften von Heimleitungen dazu aufgefordert werden, Privatsphäre verletzende Zimmerkontrollen durchzuführen oder Bewohner*innen willkürlich als Regelverletzer*innen zu deklarieren und der Unterkunft zu verweisen (vgl. etwa Muy 2018: 268). Die konkrete Bezugnahme zu Menschenrechten kann dabei vielschichtig sein. Nivedita Prasad beschreibt etwa folgende Ebenen als Anknüpfungspunkte für eine menschenrechtliche Analyse in der Sozialen Arbeit:

- „um die Lebenssituation einer vulnerablen Gruppe zu evaluieren;
- als Orientierung, wenn es darum geht, bestimmte Mandate anzunehmen oder zu verweigern;
- als Entscheidungshilfe, um einen Auftrag als legitim (wenn auch nicht legal) einzustufen;
- im Umgang mit Dilemmata;
- um die eigene Argumentation zu stärken.“ (Prasad 2018: 11)

Menschenrechte und menschenrechtliche Prinzipien als Leitlinie der eigenen Praxis zu begreifen, bedeutet aber auch, das eigene Handeln vor dieser Schablone kritisch zu hinterfragen. So formuliert Mohammed Jouni: **„Ich muss eine politische Haltung haben, ich muss verstehen, dass meine Arbeit dadurch geprägt wird, dass Leute strukturell benachteiligt werden. Und dass ich, als Sozialarbeiter*in, davon teilweise profitiere, dass Leute strukturell benachteiligt werden, dass ich dadurch Arbeit habe.“** (Izabiliza & Jouni 2018: 140). Zudem sind die Arbeitsbeziehungen zwischen Sozialarbeitenden oder anderen pädagogischen Fachkräften und ihren Adressat*innen unabhängig vom konkreten Arbeitssetting wie einer Sammelunterkunft, Beratungsstelle oder Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe immer von Machtasymmetrien und der Möglichkeit geprägt, dass Fachkräfte (unbewusst) zu Menschenrechtsverletzungen an ihren Klient*innen beitragen. Dies gilt es insbesondere dann zu reflektieren, wenn es sich bei den Adressat*innen der Angebote um Personen in vulnerablen Lebenslagen handelt, die ohnehin in besonderer Weise Gefahr laufen, in ihren Menschenrechten verletzt zu werden. Eine menschenrechtli-

che, diskriminierungskritische und machtreflexive Perspektive auf die eigene Praxis und die ihr zugrundeliegenden theoretischen Bezüge ist deshalb für professionelles Handeln unabdingbar (vgl. Melter 2018: 222). Viele geflüchtete Personen laufen etwa kontinuierlich Gefahr, mit rassistischen sowie ethnischisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen belegt und diskriminiert zu werden, auch als Adressat*innen von (häufig *weißen*) Sozialarbeitenden und Pädagog*innen. Ein professionelles Handeln in diesen Kontexten ist ohne entsprechendes Wissen über diese Mechanismen sowie ohne konsequente und kritische Selbstreflexion nicht möglich.

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kommt außerdem noch die Notwendigkeit der diskriminierungskritischen Auseinandersetzung mit Adultismus als weiteres, zentrales Machtverhältnis hinzu. Gerade Kinder und Jugendliche, die in einem so restriktiven und häufig wenig an Kinderbedürfnissen ausgerichteten Kontext wie einer Sammelunterkunft leben, laufen in besonderer Weise Gefahr, dass sich Professionelle über ihre Perspektiven und Meinungen hinwegsetzen (vgl. Ritz 2013: 165). Die KRK hingegen stellt ganz klar die Subjektstellung von Kindern ins Zentrum und formuliert die Notwendigkeiten, diese in allen sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen und ihre besten Interessen als einen vorrangigen Gesichtspunkt zu berücksichtigen (vgl. Art. 3 und 12 KRK). Dabei stehen diese beiden Grundsätze in enger Verbindung miteinander: Erwachsene können nicht einfach „entscheiden“, was im Interesse des Kindes ist. Vielmehr ist es in diesem Zusammenhang ihre Aufgabe, die Meinung und Ansichten des Kindes anzuhören und zu berücksichtigen. Diese Anforderung ist selbstverständlich auch bei der Arbeit mit sehr jungen und marginalisierten Kindern zu berücksichtigen, wie der UN-Kinderrechteausschuss unterstreicht: **„Die Tatsache, dass das Kind sehr klein ist oder sich in einer vulnerablen Lebenslage befindet (zum Beispiel eine Behinderung hat, einer Minderheit zugehörig ist, Migrant*in ist), beraubt es weder seines Rechts auf Meinungsäußerung, noch mindert sie den Stellenwert der Meinung des Kindes bei der Bestimmung seines Wohls.“** (CRC/C/GC/14, Nr. 54).

Dabei gilt es, jedes konkrete Kind bei seiner Willensbildung angemessen zu unterstützen, mit seiner Persönlichkeit, seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen in den Blick zu nehmen und weitere, etwa familiäre, biografische, geschlechts- und behinderungsspezifische Faktoren zu berücksichtigen. Hierfür ist es notwendig, dass Fachkräfte die eigenen Bilder über die Adressat*innengruppe reflektieren und aufbrechen, um den individuellen Personen gerecht werden zu können. Für ein solches reflexives und fachlich fundiertes Handeln sind neben einer entsprechenden Qualifikation kontinuierliche Weiterbildungsprozesse sowie Intervisions- und Supervisionsangebote für Sozialarbeitende und Pädagog*innen von zentraler Bedeutung (vgl. Initiative Hochschullehrender zu Sozialer Arbeit in Gemeinschaftsunterkünften 2016: 7-9; Melter 2018: 240-241).

Handlungsräume nutzen und stärken

Zusätzlich gilt es, die eigenen Einrichtungen sowie institutionelle Praxen und Angebote aus menschenrechtlicher und berufsethischer Perspektive zu analysieren. Wenn einzelne Fachkräfte menschenrechtliche und diskriminierungskritische Perspektiven in die Soziale Arbeit und Pädagogik einbringen, ist das gut, aber bei Weitem nicht ausreichend. Vielmehr ist es notwendig, entsprechende Qualitätsstandards und (Kinder-)Schutz- und Handlungskonzepte zu implementieren (vgl. Wahl 2018: 313). Beispielsweise sollte die verpflichtende Vorlage eines erweiterten polizeilichen Führungszeugnisses für alle, die in der Unterkunft mit Kindern tätig sind (einschließlich der Ehrenamtlichen), selbstverständlich sein (vgl. Wahl 2018: 304 & 310).

Bei der Unterbringung in einer Unterkunft gilt es, Bildungs- und Förderangebote immer nur als Ergänzung zu Regelangeboten zu verstehen. So ist es primäres Ziel, Kindern und Jugendlichen den Zugang zur Verwirklichung ihres Rechts auf Bildung in regulären Bildungseinrichtungen zu ermöglichen (Wahl 2018: 305). Dies gilt gleichermaßen für Freizeitangebote: Der UN-Kinderrechteausschuss betont in seinen Ausführungen grundsätzlich die Notwendigkeit, auf eine Deinstitutionalisierung bei der Unterbringung von Kindern hinzuwirken. Bis dieses Ziel erreicht ist, sollen Staaten jedoch eine Reihe von Maßnahmen ergreifen, um auf eine kindergerechtere Ausgestaltung von Unterkünften hinzuwirken. Hierzu gehört beispielsweise, dass in Institutionen lebende Kinder (auch jenseits von verpflichtenden oder organisierten Angeboten) sowohl Räume als auch Möglichkeiten haben sollen, gemeinsam mit anderen Kindern zu spielen, sich zu bewegen und kulturellen oder künstlerischen Tätigkeiten nachzugehen. Dafür benötigt es neben entsprechenden zeitlichen und räumlichen Ressourcen eine angemessene Ausstattung und ein Budget, sowie ausgebildete und motivierte Mitarbeiter*innen (vgl. CRC/C/GC/17, Nr. 51). Die Regeln in diesen Kinderbereichen sollten gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen entwickelt werden (vgl. Wahl 2018: 305).

Grundsätzlich sollten zu den zentralen Handlungskonzepten in Unterkünften und anderen Einrichtungen in jedem Fall Konzepte zur Partizipation gehören, die tatsächlich wirksame und transparente Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten vorsehen. Die Entwicklung solcher diskriminierungskritischer und menschenrechtsorientierter Konzepte kann dabei nur in Zusammenarbeit mit den Bewohner*innen und Adressat*innen gemeinsam erfolgen, wie es das durch die Behindertenrechtsbewegung geprägte, menschenrechtliche Prinzip „Nicht über uns ohne uns!“ einfordert (vgl. Heiden 2014: 4). Ansonsten läuft auch eine menschenrechtsorientierte Arbeit Gefahr, paternalistisch für die Adressat*innen zu arbeiten (vgl. Melter 2018: 241). Solche (Beteiligungs-)Konzepte sollten sich selbstverständlich auch an den spezifischen Bedarfen und Lebenslagen von Kindern orientieren und somit kinderfreundlich und transparent ausgestaltet sein.

Eine zentrale Rolle spielen dabei institutionalisierte Beschwerdeverfahren, die Transparenz und Handlungssicherheit für die beschwerdeführenden Personen herstellen. Diese sollten bei den Kindern persönlich bekannten Personen (z. B. ein*e Schulsozialarbeiter*in) und gegebenenfalls externen Personen angesiedelt sein, welche Beschwerden auf unterschiedlichen Wegen und in verschiedenen Sprachen entgegennehmen und unabhängig bearbeiten sollten.

Zu einer kinderrechtsbasierten Beteiligung gehört auch, dass Kinder das Recht haben, eine klare Rückmeldung zu erhalten, in welcher Weise ihre Partizipation die Ergebnisse beeinflusst hat (vgl. CRC/C/GC/12, Nr. 134 i). Darüber hinaus können Angebote zur Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung Kinder darin stärken, ihre eigenen Rechte zu kennen, zu formulieren und (gemeinsam) aktiv einzufordern, und damit einen aktiven Beitrag zu Empowerment leisten (vgl. A/RES/66/137, Art. 2).

Kapitel 5 des Kinderbuchs beschreibt sehr eindrücklich, wie sich die Protagonist*innen – offensichtlich auch ohne etablierte Beschwerdeverfahren – selbstständig organisieren und ihren Anliegen Gehör verschaffen. Es wird deutlich, wie bedeutsam und empowernd es sein kann, sich zu organisieren, um kollektiv und solidarisch (politische) Forderungen zu artikulieren und auf Unrecht hinzuweisen. Fachkräfte sollten in diesen Kontexten eine unterstützende Rolle einnehmen, etwa durch die Bereitstellung von Räumlichkeiten oder die Vermittlung von Kontakten zu Selbstorganisationen wie „Jugendliche ohne Grenzen“.

Neben den Kindern gilt es aber auch, die Eltern und andere zentrale Bezugspersonen miteinzubeziehen. Die Zusammenarbeit mit Eltern/Bezugspersonen, einschließlich der Weitervermittlung an Fachberatungsstellen und regelmäßigen Versammlungen zum gegenseitigen Austausch über Fragen von Erziehung, Bildung und Gesundheit können wichtige Angebote darstellen und notwendige Diskussionsräume eröffnen. Gerade in diesem Kontext sollte vermieden werden, Kinder als Sprachmittler*innen einzusetzen, um einen tatsächlichen Austausch zu ermöglichen (vgl. Wahl 2018: 305).

Über die konkrete Praxis mit den Adressat*innen hinaus gilt es außerdem, die Veränderungen der Rahmenbedingungen und anderer struktureller Herausforderungen in den Blick menschenrechtsorientierter Arbeit zu nehmen. Von Seiten der Fachkräfte sollte hier aktiv das eigene Methodenrepertoire um solche Ansätze erweitert werden, die auf konzeptionelle und strukturelle Veränderungen hinwirken (vgl. Burzlaff 2020: 36-41). Nivedita Prasad beschreibt etwa das „Critical Monitoring“ als eine mögliche, eher unsichtbare widerständige Praxis, die angewandt werden kann, um anonym oder durch Dritte an Behörden zu kommunizieren, wenn sich deutliche Diskrepanzen zwischen Realität und formalen Vorgaben auftun, deren interne Verbesserung

nicht möglich ist (vgl. Prasad 2018: 24-25). Des Weiteren können neben einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit insbesondere die Vernetzung und Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Gruppen und Selbstorganisationen sowie (eine koordinierte) politische Lobbyarbeit im Rahmen von Dach- und Fachverbänden wertvolle und wichtige Ansatzpunkte bieten, um langfristig Diskriminierungen, Zugangs- und Teilhabebarrrieren abzubauen und menschen- und kinderrechtsorientierte Bedingungen zu schaffen (vgl. Wahl 2018: 313).

Quellen

- A/RES/66/137. UN General Assembly (2011): United Nations Declaration on Human Rights Education and training. <https://undocs.org/en/A/RES/66/137> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Burzlaff, Miriam (2020): Policy Practice – Eine Einführung mit Fokus auf Curricula Sozialer Arbeit. In: Rieger, Günter/Wurtzbacher, Jens (Hrsg.): Tatort Sozialarbeitspolitik: Fallbezogene Politiklehre für die Soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 27-51.
- CRC/C/DEU/CO/3-4 Committee on the Rights of the Child (2014): Concluding observations on the combined third and fourth periodic reports of Germany. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fDEU%2fCO%2f3-4 [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- CRC/C/GC/12. UN Committee on the Convention on the Rights of the Child (2009): General comment No. 12. The right of the child to be heard. Nicht amtliche Übersetzung der Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte mit Unterstützung des BMFSFJ. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRC/CRC_Allg_Bemerkung_12.pdf [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- CRC/C/GC/14. UN Committee on the Convention on the Rights of the Child (2013): General comment No. 14 on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1). Zitiert aus der nicht amtlichen Übersetzung der Monitoring-Stelle UN Kinderrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte mit Unterstützung des BMFSFJ. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRC/CRC_Allg_Bemerkung_14.pdf [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- CRC/C/GC/17. UN Committee on the Convention on the Rights of the Child (2013): General comment No. 17. On the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f17&Lang=en [Letzter Aufruf 05.10.2022].

- Cremer, Hendrik (2012): Die UN-Kinderrechtskonvention. Geltung und Anwendbarkeit in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte. Deutsches Institut für Menschenrechte: Berlin.
https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/Die_UN-Kinderrechtskonvention_2_Auflage.pdf [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Engelhardt, Iris (2016): Soziale Arbeit und die Menschenrechte des Kindes. Grundlagen, Handlungsansätze und Alltagspraxis. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Heiden, H-Günter (2014): „Nichts über uns ohne uns!“ Von der Alibi Beteiligung zur Mitentscheidung! Eine Handreichung zur Umsetzung des Gebotes der „Partizipation“ der UN-Behindertenrechtskonvention. NETZWERK ARTIKEL 3 – Verein für Gleichstellung und Menschenrechte e. V.: Berlin. <http://www.nw3.de/attachments/article/115/Nichts%20%C3%BCber%20uns%20ohne%20uns%20-%20Von%20der%20Alibi-Be-teiligung%20zur%20Mitent-scheidung!.pdf> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Initiative Hochschullehrender zu Sozialer Arbeit in Gemeinschaftsunterkünften (2016): Positionspapier: Soziale Arbeit mit Geflüchteten in Gemeinschaftsunterkünften. Professionelle Standards und sozialpolitische Basis. Alice Salomon Hochschule: Berlin.
<https://www.fluechtlingssozialarbeit.de/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- International Federation of Social Workers (2018): Global Social Work Statement of Ethical Principles.
<https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Izabiliza, Diane; Jouni, Mohammed (2018): „Ich muss eine politische Haltung haben, ich muss verstehen, dass meine Arbeit dadurch geprägt wird, dass Leute strukturell benachteiligt werden“ In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 134-146.
- KRK. UN General Assembly (1989): United Nations Convention on the Rights of the Child. Übersetzung des BMFSFJ: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRC/CRC_Konvention_und_Fakultativprotokolle.pdf [Letzter Aufruf: 05.10.2022].
- Melter, Claus (2018): Soziale Arbeit zwischen zuschreibenden Kulturalisierungen und einer diskriminierungs- und rassismuskritischen Migrationspädagogik sowie der Orientierung an der Integrität jedes Menschen. In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 221-246.
- Muy, Sebastian (2018): Mandatswidrige Aufträge an Soziale Arbeit in Sammelunterkünften für Geflüchtete. In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 260-273.

- OHCHR Office of the High Commissioner for Human Rights (o. J.): <https://indicators.ohchr.org/> [Letzter Aufruf: 05.10.2022].
- Prasad, Nivedita (2018): Statt einer Einführung: Menschenrechtsbasierte, professionelle und rassismuskritische Soziale Arbeit mit Geflüchteten. In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 9-29.
- Ritz, ManuEla (2013): Adulismus – (un)bekanntes Phänomen? In: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder, 165-173.
- Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winkelhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 21-31.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. In: Sozialarbeit in Österreich, H 2, 8-17.
- Wahl, Christine (2018): Möglichkeiten und Grenzen einer menschenrechtsbasierten Sozialen Arbeit in Unterkünften für Geflüchtete. In: Prasad, Nivedita (Hrsg.): Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 300-316.

4.2 Dazugehören oder nicht: Das ist nicht die Frage!

Omnya Alwan

(Teile des Statements der Cool Kids wurden in diesem Beitrag aufgegriffen)

➔ **Methode für
die Praxis**

Im Kinderbuch geht es in Kapitel 4 um einen Jungen, Yusuf. Der Junge spielt sehr gerne mit seiner Kuscheltierbande. Als er nach dem Spielen zu seinen Eltern ins Familienzimmer geht, sind diese traurig. Normalerweise sind sie gut gelaunt. Der Vater sagt, dass die Familie zurück in den Irak muss. Da ist der Junge auch traurig. Er findet, Deutschland ist sein Zuhause, und er hat im Heim eine Freundin gefunden. Er will seine Eltern glücklich machen und denkt sich mit seinen Kuscheltieren eine Geschichte aus. Seine Freundin Aida hilft ihm dabei. Es geht um einen Esel, der sich ändern möchte. Er möchte ein Pferd werden und zur Herde dazugehören. Am nächsten Morgen zeigt Yusuf, was er sich ausgedacht hat, die Eltern lachen und klatschen. Am Abend hat er einen Alptraum. Er schreit und schwitzt. Die Eltern machen sich Sorgen und fragen, was los ist. Die Familie bekommt eine Antwort: Der Junge macht sich Sorgen, dass er nicht mehr in Deutschland sein darf. Er hat Alpträume. Er träumt, dass etwas Schlimmes passiert und dass es dunkel ist. Er sagt, was ihn bedrückt. Die Eltern sagen, er soll sich keine Sorgen machen und trösten ihn. Zusammen schlafen sie ein.

Wegen der Rechtschreibschwäche, die ich habe, werde ich gemobbt. Die anderen Kinder ärgern mich und meckern rum: „Ey, das ist fies, nein, das geht nicht! Sie hat voll die einfachen Aufgaben! Die kann alles abschreiben!“ Die tun so, als ob ich besser behandelt werde. Das ist nicht so. Das ist unfair. Es ist wie der Esel auf der Weide. Wir sollen deutscher werden, wünschen uns deutscher zu sein – aber solange die Pferde nichts ändern, können wir nicht dazugehören. Kinder, die *weiß*-deutsch sind, sollen sich überlegen, wie wir uns fühlen im Heim. Es geht uns gut und schlecht. Wenn sich jemand streitet, muss man das die ganze Zeit mit ansehen. Im Heim sieht man sich die ganze Zeit. Ich kann mich nicht mit Freund*innen treffen, weil ich zu weit weg wohne. Im Heim kann mich meine Freundin abholen und wir gehen spazieren, aber sie kann nicht rein. Draußen sagen sie dann „Flüchtling“ zu mir. Es ist ein blödes Wort. Für manche ist es eine Beleidigung, wie für mich. Weil ich das Gefühl habe, mit mir stimmt was nicht und ich bin nicht normal. Ich werde ausgelacht, weil ich so heiße, wie ich heiße. Dabei habe ich einen sehr schönen Namen. Mein Name heißt „Wunsch“ – meine Mama hat sich sehr gewünscht, dass ich da bin.

Wegen meiner Hautfarbe und meinem Aussehen mobben sie mich in meiner Schule. Und die Erwachsenen, also, wenn sich das welche durchlesen: Wenn Menschen fies sind zu ausländischen Kindern, müssen die was machen. Ich mache etwas für Kinder im Schulalter, die das Buch lesen – meine Lehrerin hat es auch mit uns gelesen!

Ich habe zum Kinderbuch drei Übungen ausgewählt. Eine Übung ist für Kinder. Sie kann von Erwachsenen mit Kindern gemeinsam gemacht werden. Die anderen zwei Übungen sind für Erwachsene.



ARBEITSBLATT

Übung 1: Das Kapitel 4 lesen

Zielgruppe: Kinder

Anzahl/Größe: 10-30

Dauer: circa 45 Minuten

Material und Vorbereitung: Kinderbuch

Ziele: Empathie und didaktisches Prinzip

„Von den Gemeinsamkeiten zu den Unterschieden“

Inhalte: Die Kindergruppe setzt sich mit dem Kapitel 4 auseinander und versetzt sich in die Lage von Yusuf.

Lest gemeinsam das Kapitel 4. Danach beantwortet diese Fragen:

- Was passiert im Kapitel?
- Welche Sachen habt ihr besonders gut gefunden? Welche nicht?
- Wie hat sich Yusuf gefühlt? Warum hat er sich so gefühlt?
- Kennt ihr auch Situationen, in denen ihr richtig Angst hattet?
- Was habt ihr mit Yusuf gemeinsam – was unterscheidet euch?

Ihr könnt euch im Kinderbuch auch gerne die Steckbriefe der anderen Kinder aus dem Heim angucken. Ihr findet sie auf Seite 116 bis Seite 120. Dort erzählen ganz viele der Cool Kids etwas über sich, was sie mögen, nicht mögen, sich wünschen und was ihre Familiensprachen sind. Vielleicht habt ihr auch Lust, in der Kindergruppe Steckbriefe über euch zu machen?

Übung 2: Thema: Zurückschicken

Zielgruppe: Jugendliche und Erwachsene

Anzahl/Größe: 10-30

Dauer: circa 30 Minuten

Material und Vorbereitung: Aussagen (siehe unten) ausgedruckt

Ziel: Positionierung zu den Rechten geflüchteter Menschen

Inhalte: Über die Aussagen werden Meinungen gebildet und es wird gemeinsam diskutiert, warum Menschen verschiedene Positionen vertreten.

Werden Familien abgeschoben, weil sie aus einem anderen Land kommen? Deutschland gehört nicht nur den Deutschen. Das Land gehört allen. Alle Leute können dahin, wohin sie wollen. Viele mögen Reisen, wir auch! Ich weiß, dass Kinder abgeschoben werden. Ich finde das dumm. Nur weil sie vielleicht aus einem anderen Land kommen und eine andere Hautfarbe oder Sprache haben? Es ist egal, wo man herkommt – sagen viele. Es ist aber halt nicht egal. Ich denke: Hauptsache, Leute haben Spaß und einen guten Charakter, sind nett, na ja, man muss nicht immer nett sein. Man kann gut gelaunt sein, und auch mal mies gelaunt sein. Man soll nicht die ganze Zeit Schimpfwörter sagen. Die Erwachsenen, die mit uns arbeiten, wissen nicht, ob wir hier bleiben (können). Ich finde, sie sollten nett zu uns sein, uns gute Noten geben und mehr unterstützen. Auch mal mit uns Bubble Tea trinken gehen. Aber manche sind nicht nett, denen sind wir nicht wichtig.



ARBEITSBLATT

Diese Übung ist dafür da, damit ihr mehr nachdenkt und redet. Es gibt Aussagen und ihr könnt nur JA oder NEIN sagen. Dann sollt ihr schauen, wie viele Ja und Nein sagen und darüber reden, warum.

- „Es soll möglich sein, dass Menschen nach Deutschland kommen, ohne ihr Leben aufs Spiel zu setzen.“
- „Klimawandel sollte ein Grund sein, warum Menschen flüchten dürfen und Asyl bekommen.“
- „Geflüchtete Menschen dürfen bleiben wie die anderen auch!“
- „Es ist egal, wie viele Menschen Asyl suchen, sie sollten alle aufgenommen werden.“
- „Geflüchtete Menschen sollten nach einer bestimmten Zeit auch einen deutschen Pass bekommen.“

Übung 3: Stell dir vor, es ist Krieg und du wirst zurückgeschickt

Zielgruppe: Kinder, Jugendliche und erwachsene Fachkräfte
(die nicht wissen, wie es ist, Asyl zu suchen)

Anzahl/Größe: 10-30

Dauer: circa 60 Minuten

Material und Vorbereitung: Arbeitsblatt

Ziel: Sich in die Lage von Menschen hineinversetzen, die betroffen sind und gehen müssen (Perspektivwechsel)

Inhalte: Austausch über verschiedene Stationen und Erlebnisse, die von Flucht, Rassismuserfahrungen und Leben in Deutschland handeln.

Sie war unsere Freundin, ich habe jeden Tag mit ihr gespielt. Ein nettes Mädchen, ich kannte ihre Familie. Sie mussten vor Gericht ihren ganzen Lebenslauf erzählen und warum ihre Mutter das Kopftuch abgenommen hat. Das mussten sie erzählen, damit sie – vielleicht – hierbleiben dürfen. Das Gericht hat sie abgewiesen, also abgeschoben. Irgendwann war unsere Freundin weg. Ich habe sie sehr vermisst. Die Mutter saß im Rollstuhl und wurde trotzdem zurückgeschickt. 2017 mussten sie gehen.

- Stell dir vor, du gehst in ein anderes Land. Aus welchen Gründen würdest du dein Land verlassen? Welche Gründe gibt es (freiwillige, unfreiwillige, persönliche, berufliche, schöne und traurige)? Gibt es Gründe, warum Menschen über Ländergrenzen gehen, die du verstehst/nicht verstehst?
- Stell dir vor, es ist Krieg und du hast 10 Minuten Zeit, um deine Sachen zu packen. Was nimmst du mit? Wie geht es dir dabei?
- Stell dir vor, du hast einen langen und anstrengenden Weg hinter dir, und schläfst über ein Jahr in einer Turnhalle. Die Toiletten sind zu wenig und stinken sehr schlimm. Manche schlafen auch draußen, das Essen ist furchtbar. Du gehst nicht in eine Kita oder Schule und bist dort in der Turnhalle. Was machst du ein Jahr lang?



ARBEITSBLATT

- Stell dir vor, die Deutschen ärgern dich, sagen schlimme Sachen über dich, auf dem Heimweg, in der Schule und auch im Fernsehen – obwohl sie dich nicht kennen. Sie sagen dir, wer du bist, was du machen sollst, was mit dir nicht stimmt. Wie geht es dir damit? Was machst du dann?
- Stell dir vor, du bist in einem großen Heim mit sehr vielen kleinen Zimmern. Du hast Freunde, gehst in die Schule und bist vielleicht verliebt. Dann sagen sie dir, du sollst zurück in das Land, in dem es nicht sicher für dich und deine Familie ist.
- Stell dir vor, du darfst bleiben mit einem Notendurchschnitt von 1,0 im Abitur, aber deine Eltern nicht. Darf dein Notendurchschnitt über dein Leben in Deutschland entscheiden? Würdest du es erlauben, dass Kinder ohne ihre Eltern in Deutschland aufwachsen? Warum (nicht)?
- Stell dir vor, du bist Bundeskanzler*in und es kommen Menschen wegen Krieg, Klimawandel und schlimmen Dingen nach Deutschland. Viele sind auf dem Weg gestorben, aber es gibt Menschen, die haben es geschafft. Es wird viel geredet in der Politik und in der Gesellschaft und es gibt unterschiedliche Meinungen. Es geht darum, ob die Menschen, die Asyl suchen, bleiben dürfen. Wie entscheidest du? Und warum?

Meine Meinung und Gedanken zu den Fragen:

Auch wenn viele nicht wissen, wie das ist, das ist doch nicht toll. Das kannst du niemandem wünschen. Du willst doch auch hierbleiben. Und nur weil irgendwo der Krieg vorbei ist, heißt das noch gar nichts. Man ist deswegen nicht sicher. Manche Länder sind richtig gemein und rassistisch, manche von den Cool Kids dürfen da nicht mal studieren. Und dann ständig diese Fragen, immer wieder: „Warum seid ihr hier in Deutschland?“

Wann dürfen wir wirklich bleiben? Wir wollen unser Leben auch anfangen und nicht warten. Wir wollen Kinder haben. Wir wollen uns bilden, wollen was werden, die Zukunft ändern, wenn wir bleiben dürfen. Wir wollen alles richtig machen, was die Menschen bis jetzt falsch gemacht haben. Unsere Eltern wollen das Beste für uns. Wir wollen, dass niemand in den Krieg geschickt wird und jedes Kind bei seiner Familie sein kann.

Ihr müsst damit leben, wenn ihr zuseht, wie Menschen sterben und ertrinken. Ihr müsst damit klarkommen, dass Menschen auf dem Weg hierher sterben. Ihr müsst damit leben, dass ihr Menschen an Orte schickt, die sie nicht mal kennen, weil sie ihr halbes Leben hier gelebt haben. Stell dir vor, es ist dein Kind, deine Familie, dein Leben. Wie entscheidest du?

4.3 Vom Märchen der „Augenhöhe“ – Kritisches *Weißsein* in der Arbeit mit jungen Menschen ohne sicheren Aufenthaltsstatus

Ellena Hüther

Die Protagonist*innen des Buchs thematisieren in ihren Geschichten – manchmal nebenbei, manchmal ganz explizit – Diskriminierung und Widerstand, vor allem im Kontext von Adultismus und Rassismus in Bezug auf den Aufenthaltsstatus. Die Geschichten zeigen sowohl diskriminierende Bedingungen auf, unter denen Kinder aufwachsen, als auch wie sie sich selbst als handelnde Subjekte erfahren. Letzteres wird besonders in den Kapiteln 4 und 5 sichtbar, die zeigen, wie Kinder sich auf fantasievolle Weise gegen Diskriminierung wehren und selbstbewusst Forderungen stellen.

➤ **Fachtext**

Privilegierte Fachkräfte und benachteiligte Familien

*Weiß*e pädagogische Fachkräfte, die mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen arbeiten, sind selbst meist in einer privilegierten Position in Bezug auf Aufenthaltsstatus sowie Rassismus. Machtverhältnisse beeinflussen (oft unbewusst) das pädagogische Handeln – daher ist es relevant, aus welcher gesellschaftlichen Position Fachkräfte agieren und inwieweit ihnen dies bewusst ist. Um Diskriminierung entgegenzuwirken, ist es daher notwendig, dass Privilegierte ihre eigene Involviertheit erkennen und sich damit auseinandersetzen (vgl. Morrison 1994: 33). Welchen Einfluss haben eigene Sozialisationserfahrungen auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen ohne sicheren Aufenthalt? Welche Hindernisse und Wahrnehmungsweisen müssen pädagogische Fachkräfte überwinden?

Louise Derman-Sparks beschreibt Anti-Bias-Arbeit als eine „lebenslange Reise“, die nicht linear verläuft, sondern durch zahlreiche Zweifel und Rückschläge gekennzeichnet ist (vgl. Derman-Sparks 2010: 8). Daher sind die im Text geteilten Gedanken als erste Anregung zu verstehen, sich auf den Weg zu begeben, eigene Sichtweisen infrage zu stellen. In diesem Beitrag wird der Schwerpunkt in Anlehnung an Kapitel 4 auf der Analyse der Kategorien *Weißsein*/Rassismus in Bezug auf den Aufenthaltsstatus liegen, um die spezifischen Wirkungsweisen in der Arbeit von nicht geflüchteten mit geflüchteten Menschen genauer zu betrachten.

Das Märchen von der Augenhöhe – Weißsein auf die Spur kommen

„Wir arbeiten mit geflüchteten Familien auf Augenhöhe“ (Kitaleiterin einer Berliner Kita 2017)

„In unserer Einrichtung behandeln wir alle gleich – unabhängig von Herkunft, Hautfarbe, Geschlecht oder Religion. Wir machen keine Unterschiede!“ ist häufig eine Aussage im pädagogischen Kontext.

Diese scheinbar positiven Slogans sind aber nicht frei von Widersprüchen: Denn unter „Zusammenarbeit mit geflüchteten Familien“ verbirgt sich meist ein Angebot von Beratung, Unterstützung und Betreuung durch Fachkräfte mit sicherem Aufenthalt für Menschen in einer unsicheren Lebenssituation. Dabei sind die Positionen klar verteilt: Wer braucht „Hilfe“ und ist in der Position der Bedürftigkeit? Wer sind die, die alle „gleich“ behandeln? Oder: Wo hakt der pädagogische Anspruch, keine Unterschiede zu machen?

Weiß zu sein bedeutet unter anderem, dass exakt diese Sprechendenposition nicht markiert ist: Es wird nicht weiter benannt, wer „wir“ sind, wenn behauptet wird, dass „wir“ auf Augenhöhe mit Menschen ohne sicheren Aufenthalt arbeiten. Meistens sind das *weiße* Deutsche. In der Regel wird bei *weißen* Menschen keine Zugehörigkeit benannt, weil sie als selbstverständlich vorausgesetzt wird, während andere Zugehörigkeiten meist betont werden („mit Migrationshintergrund“, „türkische Erzieherin“ etc.) (vgl. Amjahid 2017: 31). Die Nichtmarkierung impliziert, dass die Kategorie „Hautfarbe“ bei *weißen* Menschen keine Rolle spiele. Somit sind *weiße* Menschen gewöhnt, sich als Individuen wahrzunehmen. Vielen *weißen* Menschen fällt es schwer, sich bewusst zu machen, was sie zum Beispiel mit anderen *Weiß*en verbindet oder wie ihr *Weiß*sein ihre Sozialisation geprägt hat (vgl. Wollrad 2005: 11), da sie im Gegensatz zu BIPOC (Black, Indigenous, People of Color) im Laufe ihres Lebens kaum Zuschreibungen in Bezug auf ihr *Weiß*sein erhalten. Alle Kinder erhalten im Laufe ihrer Sozialisation Botschaften über sich selbst, ihre Merkmale und Familienkulturen beziehungsweise Bezugsgruppen und ziehen daraus Schlüsse über Zugehörigkeit, Normalität oder „Anderssein“. Wenn *Weiß*sein nun eine Zugehörigkeit darstellt, die nicht erwähnt wird, aber gleichzeitig als „das Normale“ gilt, internalisieren Kinder *Weiß*sein als Norm. *Weiß*sein wird zur „unsichtbar herrschenden Normalität“, die mit rassistischen Privilegien verbunden ist (Wachendorfer 2006: 57).

Viele *weiße* Menschen schrecken zurück, wenn sie den Begriff Rassismus oder *Weiß*sein hören (vgl. Amjahid 2017: 16 ff.). Auch ich als *weiße* deutsche Frau bin mit den Vorstellungen aufgewachsen, Rassismus sei schlecht und „ich bin nicht rassistisch, ich behandle alle gleich und sehe jeden als Mensch“. Tupoka Ogette beschreibt dieses Phänomen als „Happyland“ (vgl. Ogette 2019: 67 f.). Dahinter steckt ein Bedürfnis, sich „richtig“ zu verhalten, das Positive

zu wollen und zu tun. Die Position fühlt sich sicher an, bin ich doch stets auf der „guten Seite“, Rassismus und Ausgrenzung finden „woanders“ statt. Dieser Mechanismus verhindert jedoch einen ehrlichen, selbstkritischen und bewussten Umgang mit Diskriminierung, da ich a) nicht anerkenne, dass ich eine andere Person ausgrenzen kann, und b) nicht erkenne, dass ich von dieser Differenz profitiere – dass ich dadurch Privilegien habe, dass andere benachteiligt werden.

Weißsein im Kontext von Migration

Weiße Deutsche haben mitunter wenig Kenntnis über die Relevanz der Kategorie Aufenthaltsstatus und können somit Lebensrealitäten der Betroffenen oft nicht nachvollziehen. Daran werden **weiße** Privilegien deutlich: **Weiß**e Eltern brauchen sich zum Beispiel keine Gedanken zu machen, ob ihr Kind in der Schule aufgrund seiner Herkunft defizitär gesehen wird oder ihre eigene Erziehungskompetenz aufgrund ihres **Weiß**seins infrage gestellt wird. Viele **weiße**, deutsche, junge Erwachsene absolvieren nach der Schule ein Freiwilligenjahr oder planen Urlaube auf anderen Kontinenten – junge Erwachsene aus außereuropäischen Ländern hingegen haben kaum Chancen, einen Freiwilligendienst zu machen oder ein Tourist*innenvisum zu bekommen. Diese Schieflage hat Auswirkungen auf die **weiße** deutsche Sozialisation, da es als normal erlernt wird, selbst fast überall hingehen zu können, während den „Anderen“ das Existenzrecht in Deutschland zum Beispiel in politischen Debatten oft abgesprochen wird. Im Widerspruch zu den Menschen- und Kinderrechten werden vielen Geflüchteten Grundrechte auf Bildung, Arbeit, Wohnen und vor allem sicheres Bleiberecht verwehrt.

In Yusufs Geschichte in Kapitel 4 wird deutlich, was es für Familien bedeuten kann, in oft jahrelanger Unsicherheit zu leben und von Grundrechten ausgeschlossen zu sein. Abschiebung ist eine Bedrohung, die enorme Auswirkungen auf die psychische Situation von Kindern und Erwachsenen hat (vgl. International Women Space 2018). Viele Kinder müssen früh lernen, die eigene (Flucht-)Geschichte zu erzählen oder umzuerzählen, um nicht die ganze Familie in Gefahr zu bringen. Die Realität von Abschiebungen wird in Medien und politischen Debatten meist aus dem Blickwinkel des Staates und unter dem Titel „Migrationskontrolle“/ „Grenzschutz“ dargestellt. Damit werden die Lebensrealitäten der Betroffenen und die Auswirkungen von Abschiebungen für diese ausgeblendet. Die Gewalt von Abschiebungen findet für viele **Weiß**e „unterhalb der Wahrnehmungsebene“ statt und wird selten als grundsätzliches Unrecht empfunden oder als politisch veränderbar begriffen (vgl. Albrecht-Heide 1999: 168 ff.). Beim Thema Abschiebungsbedrohung werden Privilegien deutlich, deren Bewusstmachung weh tun kann: **Weiß**e, deutsche Fachkräfte brauchen weder Angst vor Abschiebung zu haben noch davor, flüchten zu müssen. Fachkräfte empfinden oft starke Gefühle wie Mitgefühl oder Hilflosigkeit, wenn eine Familie abgeschoben werden soll. Dies kann aller-

dings mitunter problematisch werden, wenn dabei die eigene „Betroffenheit“ in den Vordergrund rückt, obwohl sie selbst nicht von dieser existenziellen Bedrohung betroffen sind. Oft ist es schwer, zwischen Mitgefühl (Empathie) und Mitleid (Wahrnehmung der Betroffenen als passive Opfer) beziehungsweise eigener Hilflosigkeit (Überforderung) und Machtlosigkeit (Ausblenden der eigenen Handlungsfähigkeit) zu unterscheiden (vgl. von der Lühe: 161 ff.). Es bleibt eine Herausforderung, einen konstruktiven Weg auf dem schmalen Grat zwischen „Hilfe“ und Solidarität zu finden und sich der eigenen menschlichen und politischen Verantwortung zu stellen.

Weißsein in der pädagogischen Arbeit: Abschied von der Augenhöhe

Aufgrund der privilegierten und marginalisierten Positionen, die entlang von Rassismus und Aufenthaltsstatus im Kontext von Unterkünften für geflüchtete Menschen entstehen, ist eine Augenhöhe nicht möglich. Selbst das (ungefragte) Unterstützen von Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind, ohne die eigene dominante Position kritisch zu hinterfragen, reproduziert Paternalismus. Hilfe kann mitunter die Machtasymmetrie verstärken. Die „Anderen“ werden ausschließlich als „hilfsbedürftig“, nicht als handelnde Subjekte wahrgenommen, die helfende Person hingegen tritt quasi als „Retter*in“ auf und erhält Selbstbestätigung in ihrer Kompetenz (vgl. Amjahid 2017: 84f.).

Am Beispiel des Kapitels 5 im Kinderbuch wird deutlich, dass Paternalismus schnell in offenen Rassismus umschlagen kann, sobald sich die Adressat*innen der Hilfe nicht den Erwartungen entsprechend verhalten, Hilfe ablehnen oder echte Mitbestimmung einfordern. Der Erzieher Paul erwartet Dankbarkeit für das Öffnen des Spielzimmers und begründet dies mit angeblich nicht vorhandenen Kompetenzen der Kinder: **„Das müssen die doch mal lernen. Respekt und Dankbarkeit kennen die einfach nicht“** (Cool Kids & Trân 2000: 94). Diese Aussage offenbart eindeutig Vorurteile und einen herrschaftlichen Blick gegenüber den „Anderen“, über die bestimmt wird. Nachdem sich ein Konflikt entwickelt, fordert er, die Kinder sollen dahin („auf d[ie] Straße“) zurückgehen, wo sie hergekommen seien (Cool Kids & Trân 2000: 99). Hier zeigt sich erneut eine *weiße* Machtdemonstration: Anpassung wird als Bedingung für Mitbestimmung vorausgesetzt. Eine positive Rolle nimmt hingegen die Heimleiterin ein. Sie hört den Kindern zu und ermutigt sie, ihre Forderungen und Wünsche aufzuschreiben. Dennoch handelt sie aus einer strukturellen Machtposition: Sie ist die Heimleitung und kann entscheiden, wie weiter mit den Forderungen umgegangen wird – wird die Kritik an Zuständen im Heim ernst genommen und werden weiterführende Schritte unternommen? Wer bestimmt darüber?

Wenn wir uns nicht auf Augenhöhe begegnen können – wie dann?

Um Schieflagen auf die Spur zu kommen, kann es hilfreich sein, die eigene Motivation kritisch zu hinterfragen (vgl. von der Lühe: 156):

- Bestätige ich mich mit meinem Handeln selbst als kompetentes Individuum – und inwieweit profitiere ich von meinem Handeln?
- Frage ich mein Gegenüber, ob meine Unterstützung erwünscht ist, und akzeptiere ich, wenn meine angebotene Unterstützung abgelehnt wird?
- Wer erhält durch bestimmtes Handeln oder bestimmte Aussagen welche – stärkenden oder schädlichen – Botschaften?



In einigen Kitas wurden 2015/16 Kinder und Eltern angeregt, altes, nicht mehr benötigtes Spielzeug auszusortieren, um dies an Sammelunterkünfte für geflüchtete Kinder zu spenden. Die (*weißen*,) deutschen Kinder erhalten dadurch die Botschaft: „Das, was ich nicht mehr brauche, ist gut genug für die ‚Anderen‘.“ Selbstwirksamkeitserfahrungen für privilegierte Kinder werden mit ihrer Überlegenheit über andere Kinder ermöglicht.

Kinder und Familien brauchen Professionelle, die sich ihrer eigenen Sozialisation und ihrer Privilegien bewusst sind und Familien darin unterstützen, Unterschiede als normal wahrzunehmen und Ungerechtigkeiten benennen zu können (vgl. Wagner S. 2001: 3 ff.). Diskriminierungskritisches Handeln bedeutet daher zunächst, sich auf den Weg des Lernens zu begeben, einen Teil des dominanten Wissens zu verlernen und sich Wissen über Rassismus und andere diskriminierende Denk- und Handlungsweisen anzueignen. Dafür müssen *weiße* Pädagog*innen sich ihrer Privilegien bewusst werden und anerkennen, dass sie rassistisch denken und handeln können. In diesem Lernprozess ist es sinnvoll, Hindernisse auf dem Weg als wichtige Erfahrungen anzunehmen und sich auch Infragestellungen zu erlauben, die das eigene Selbstbild erschüttern. Wenn dies gelingt, kann ich mir als *weiße* Person schrittweise mehr Möglichkeiten erarbeiten, Solidarität in der Zusammenarbeit mit Familien – auch ohne Augenhöhe – zu leben. Also: Habt den Mut, Euch irritieren zu lassen!

Quellen

- Albrecht-Heide, Astrid (1999): Unterhalb der Wahrnehmungsebene. Oder: Der Verlust des Mitgefühls. In: Osterkamp, Ute (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie 41. Selbsterfahrung Praxiserfahrung Abschiebepaxis. Hamburg: Argument Verlag, 168-177.
- Amjahid, Mohamed (2017): Unter Weißen. Was es heißt, privilegiert zu sein. München: Hanser Verlag.
- Derman-Sparks, Louise: Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung für Alle. Vortrag. <https://situationsansatz.de/publikationen/baustelle-inklusion-vortrag-vorurteilsbewusste-bildung-und-erziehung-fuer-alle-von-louise-derman-sparks/> [Letzter Aufruf 26.09.2022].
- International Women Space (Hrsg.) (2018): We exist, we are here. Refugee women in Germany tell their stories. Erhältlich unter <https://iwspace.de/shop/we-exist/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Morrison, Toni (1994): Im Dunkeln spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination. Essays. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Ogette, Tupoka (2019): Exit Racism. Rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast Verlag.
- Von der Lühe, Sabine (1999): Begegnung mit deutscher Geschichte in der Gegenwart. Protokoll einer Abschiebung. In: Osterkamp, Ute (Hrsg.): Forum Kritische Psychologie 41. Selbsterfahrung Praxiserfahrung Abschiebepaxis. Hamburg: Argument Verlag, 153-167.
- Wachendorfer, Ursula (2006): Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität. In: Arndt, Susan (Hrsg.): Afrikabilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Studienausgabe. Münster: Unrast Verlag Münster.
- Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. <https://situationsansatz.de/publikationen/kleine-kinder-keine-vorurteile-vorurteilsbewusste-paedagogik-in-kindertageseinrichtungen/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Wollrad, Eske (2005): Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion. Königstein: Ulrike Helmer Verlag.



ARBEITSBLATT

Methode: Reflexionsfragen

Zielgruppe: *weiße* pädagogische Fachkräfte

Anzahl/Größe: Einzelarbeit oder Kleingruppe von circa 2-5

Dauer: circa 1,5 Stunden

Material und Vorbereitung: Reflexionsfragen ausdrucken und verteilen

Ziele: Sensibilisierung zum Thema *Weißsein* und Privilegien

Inhalte: Selbstreflexion zum Thema *Weißsein* in Verbindung mit der eigenen pädagogischen Rolle sowie dem Kinderbuch.

Die folgenden Fragen können in Einzelarbeit bearbeitet werden. Machen Sie sich Notizen in einem Lerntagebuch oder begeben Sie sich mit einer Frage, die Sie besonders interessiert, auf einen Reflexionsspaziergang.

Alternativ können die Fragen zu zweit oder in Kleingruppen von *weißen* Fachkräften (mit sicherem Aufenthalt/ deutschem Pass) bearbeitet werden. Tauschen Sie sich über die Fragen aus. Achten Sie dabei darauf, dass Sie einander nicht bewerten, sondern sich über Ihre jeweiligen Erfahrungen austauschen. Jede Person entscheidet, welche Erfahrungen sie teilen möchte.

Anschließend können Sie die Reflexionen auswerten: Welche Fragen sind Ihnen schwer gefallen/ haben Sie irritiert und warum? An welchen Stellen haben Sie gemerkt, dass Ihnen Wissen fehlt/ Perspektiven fehlen oder Sie sich weiter informieren möchte?

Fragen zum *Weißsein*

- Wann haben Sie gemerkt, dass Sie *weiß* sind?
- Was für Erfahrungen verbinden Sie mit Ihrem *Weißsein*?
- Welche Privilegien fallen Ihnen auf?
- Wann sind Sie in Ihrer Arbeit auf Irritationen im Kontext von Kultur/Religion/Aufenthalt/Rassismus gestoßen?
- Wo trauen Sie sich, rassistischen Aussagen und Handlungen zu widersprechen?
- Wo trauen Sie sich nicht, rassistischen Aussagen zu widersprechen und warum?
- Trauen Sie sich genauso wenig, Aussagen von Schwarzen/PoC zu widersprechen, wenn Sie sie undifferenziert finden?
- Wie können Sie mit Ihren Privilegien konstruktiv umgehen?



Fragen zu Flucht und Migration

- Haben Sie private und/oder berufliche Kontakte zu Menschen ohne sicheren Aufenthalt?
- Welche Gefühle lösen die Worte Abschiebung, Deportation, Vertreibung und Rückführung bei Ihnen aus und womit verbinden Sie diese Begriffe?



ARBEITSBLATT

- Wer beurteilt wie, ob Menschen einen „guten“ Grund haben, zu kommen oder zu gehen?
- Was wissen Sie über Kriege/Konflikte/Herkunftsregionen der Familien, mit denen Sie arbeiten, und woher haben Sie dieses Wissen?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit Sammelunterkünften gemacht?

Fragen zur eigenen/kollektiven pädagogischen Arbeit (im Team)

- Welche Familien nehmen Sie als „anders als Sie selbst“ wahr? Was wissen Sie über Lebenssituationen, Perspektiven und Diskriminierungserfahrungen von Familien?
- Wo begegnet Ihnen *Weißsein*/Deutschsein/Einsprachigkeit etc. als Norm?
- Wie zeigt sich dies in Ihrer pädagogischen Einrichtung in Personal, Ausstattung und im pädagogischen Alltag?
- Wo haben geflüchtete Menschen Beteiligungsmöglichkeiten jenseits der Erfahrung, geflüchtet zu sein?
- Welche Zugehörigkeiten sind in Ihrem Team vorhanden – welche fehlen?
- Inwiefern sind Rassismus und kritisches *Weißsein* Thema in Ihrem Team?
- Wo haben Sie paternalistisch/rassistisch gehandelt?
- Welche Gefühle löst es bei Ihnen aus, wenn Sie merken, rassistisch gehandelt zu haben, oder wenn jemand äußert, dass Sie sich rassistisch verhalten haben?
- Zu welchen Themen möchten Sie sich weiter informieren?
- Was möchten Sie in Ihrer Arbeit verändern? Was brauchen Sie dazu? Wie könnte ein erster Schritt aussehen?

Fragen zum Buch

Wählen Sie ein Kapitel oder eine Textstelle, die Sie besonders berührt oder irritiert hat, und analysieren Sie die dargestellten Situationen:

- Wo wird Diskriminierung und Privilegierung deutlich?
- Wo entdecken Sie aktive Handlungen von Kindern und ihren Familien, mit den Situationen selbstbestimmt umzugehen?
- Wo tappen Sie in die „Mitleidsfalle“ beim Lesen der Geschichten?
- Welche Möglichkeiten sehen Sie, auf eine konstruktive Weise mit Ihren Gefühlen umzugehen, beziehungsweise wie könnte eine kritisch *weiße* Reaktion aussehen?



Kapitel 5: Genug ist genug! – Empowerment

Zusammenfassung von Majd Mardini

Die Kinder sammeln sich vor dem Spielzimmer, das geschlossen ist. Katrin, die Betreuerin, bedauert die Verspätung und öffnet die Tür. Paul, der Betreuer, ärgert sich über das Gewusel und die Lautstärke der Kinder. Er nimmt Kindern den Ball für den Tischkicker ab. Die Kinder werden wütend und Paul fängt an, sie anzuschreien. Adrian (ein Kind) nimmt heimlich den Ball, um eine Partie zu Ende zu spielen. Paul packt Adrian am Arm und will ihn aus dem Zimmer werfen. Dabei fällt Adrian hin und verletzt sich am Kopf. Viele Kinder kommen, um Adrian zu helfen und nach ihm zu sehen. Es zeigt sich, dass sehr viele Kinder Probleme mit Paul haben. Sie haben genug von ihm. Gemeinsam organisieren sie eine Demonstration gegen ihn und viele Kinder unterstützen den Protest im Heim. Die Kinder bitten die Leitung, Paul zu feuern. Aber so einfach kann diese ihn nicht rausschmeißen. Durch den Frust beginnen die Kinder, schlechte Dienste und Regeln in Unterkünften aufzuzählen. Die Kinder fangen an, über ihre Wünsche zu sprechen. Sie versprechen sich, dass wenn sich nichts ändert, sie wieder demonstrieren gehen.

5.1 Genug ist genug! Empowerment und Reflexionen für eine machtkritische Praxis

Olenka Bordo Benavides

➔ **Fachtext**

In diesem Beitrag beschäftige ich mich mit Empowerment in der pädagogischen Praxis. Ich beziehe mich dabei auf Berichte von (jungen) diskriminierungserfahrenen Handlungsakteur*innen. Eine empowernde, machtkritische Praxis ist wichtig, da Diskriminierung eine Wirkung auf Subjekte, Menschengruppen und Communities hat.

Der Beitrag handelt von Rassismus- und Diskriminierungskritik aus einer intersektionalen Perspektive. Dies steht im Zusammenhang mit der Einhaltung von Menschen- und Kinderrechten.

1. Leute, das lassen wir uns nicht mehr gefallen

Das Kapitel „Genug ist Genug!“ im Kinderbuch erzählt über Resilienz, Selbstermächtigung und Kollektivität. Junge Menschen sind darin Protagonist*innen und Handlungsakteur*innen. Sie zeigen Expert*innenwissen über ihre eigenen Anliegen. Aus der Analyse der erlebten Situationen leiten sie Handlungsstrategien zur Veränderung ab:

- im Kollektiv agieren,
- auf das gewaltvolle Handeln einer Fachkraft hinweisen,
- das eigene Anliegen in verschiedenen Formen äußern,
- sich an eine höhere Instanz wenden,
- demonstrieren.

Genug ist Genug! zeigt emanzipatorische, empowernde Momente. Die selbstorganisierte Kindergruppe schafft es, sich gegen einen ungerechten Umgang und für mehr Autonomie einzusetzen. Auch wenn die Reaktionen auf das Anliegen der Kinder zunächst von Dominanz geprägt sind, werden im weiteren Verlauf Dialogmomente geschaffen, in denen das widerständige Handeln der Kinder einen Raum bekommt. Die Geschichte zeigt auf, dass durch (Handlungs-)Macht widerständiges Verhalten möglich wird.

2. Empowerment

„Empowerment in Bildungseinrichtungen als Teil des pädagogischen Handelns bedeutet, die eigene Handlung zu reflektieren, junge Menschen so anzunehmen, wie sie sind, und sie dabei zu begleiten, selbstständiger, stärker und sicherer zu werden, also Selbstermächtigung. Ein Empowerment-Ansatz ermöglicht ein respektvolles Miteinander und kann Ausschlussmechanismen entgegenwirken.“

(Bordo Benavides 2020: 68)

Empowerment als Praxis-Ansatz bietet eine Stärkung der Ressourcen und Kompetenzen an. Dabei werden Handlungsräume geschaffen, in denen Kinder und Jugendliche Unterstützung erhalten und nicht aufgrund von Rassismus und Diskriminierung in ihren Entwicklungsprozessen gehemmt werden. Die eigenen Möglichkeiten und Privilegien werden genutzt, um (junge) Menschen zu unterstützen (Powersharing). Zum Beispiel von der Fachkraft, um widerständiges Handeln zu ermutigen. Dafür braucht es unbedingt einen sicheren Rahmen, da widerständiges Handeln oft (institutionell) sanktioniert wird. Eine machtkritische Praxis im Bildungsbereich braucht empowernde Räume. Empowerment-Ansätze wiederum bedürfen einer machtkritischen Einrahmung und das Wissen über Diskriminierungen, Rassismus, Macht- und Dominanzverhältnisse sowie gesellschaftliche Positionierungen und Strukturen.

Definition

Empowerment wird verschieden verwendet. In diesem Material ist Empowerment ein politisches Konzept, welches die Situation diskriminierter Personen(gruppen) in den Blick nimmt. Es ist keine rein individuelle Stärkung, sondern vielmehr geprägt durch die Auseinandersetzung mit Macht, Unterdrückung und kollektiven Strategien, für die Überwindung des Status Quo.



Empowerment und Veränderungen sind ineinander verwoben. Empowerment setzt die Auseinandersetzung mit Handlungsperspektiven innerhalb von Machtverhältnissen voraus. Die häufig verhandelte Selbstbemächtigung führt zu Erweiterung der Teilhabe, Handlungsperspektiven, Stärkung und zum Verstehen, inwiefern Strukturen zur Ausgrenzung führen, und das eigene Sein mitbedingen. Der erfahrenen Handlungsohnmacht und verinnerlichten Unterordnung wird durch Empowermentprozesse begegnet – und das auf verschiedene Art und Weise:

„Vor diesem Hintergrund bildet er für PoC ein wichtiges, philosophisches, praktisches, politisches Instrument für die politische Selbstorganisation, für die Entwicklung einer kollektiven Kultur des selbstbewussten Widerstands gegen Ungleichheit sowie rassistische und diskriminierende soziale Gewalt- und Unterdrückungsstrukturen und für die Selbststärkung, Selbstbestimmung und Partizipation im Sinne individueller und gesellschaftspolitischer Veränderung.“ (Can 2011: 589)

Hinweise zum Weiterlesen

- Bordo Benavides, Olenka (2018): Empowerment mit Kindern und Reflexionen für die pädagogische Arbeit. In: Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): Inklusion in der Fortbildungspraxis: Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: Wamiki, 44-48.
- Chehata, Yasmine/Jagusch Birgit (Hrsg.) (2020): Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen. Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Nguyen, Toan Quoc; Ely Almeida, Ely; Tran, Linh (2020): Rassismuserfahrungen und Empowerment in der Schule. In: Grünheid, Irina; Nikolenko, Anna; Schmidt, Bozzi (Hrsg.): Bildung – für alle? Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Dossier. Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V.: 61-78.
<https://www.pokubi-sachsen.de/media/49/Dossier.pdf>
[Letzter Aufruf 05.10.2022].



3. Rassismus- und diskriminierungskritische Einrahmung

Die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung in Bildungskontexten ist strukturell von Ausschlüssen geprägt. In Bildungseinrichtungen und Heimen agieren Menschen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen. Dort können Menschen Handlungsstrategien entwickeln, Beziehungen aufbauen oder Anerkennung erleben. Auch können sie dort Aberkennung oder Ungerechtigkeiten erfahren. In meiner Tätigkeit als Antidiskriminierungsbeauftragte berichten mir Rassismus- und Diskriminierungserfahrene über ihre Erlebnisse in Bildungsorten. Ihnen wird zum Beispiel oft die Möglichkeit verwehrt, einen Platz in Bildungseinrichtungen zu erhalten. Gleichzeitig existiert ein Zwang, junge Kinder in einer Vorschule anzumelden. Weitere Berichte gibt es bezüglich langer Wartezeiten auf den Schulbesuch und über den Verbleib in sogenannten Willkommensklassen, in denen Kinder mit Fluchterfahrung sehr oft beschult werden. Kinder und Jugendliche berichten, dass sie geschubst werden oder Fachkräfte und andere Kinder über sie lachen, wenn sie oder ihre Familien Deutsch „mit Akzent“ sprechen. Eltern berichten, dass sie nicht ernstgenommen werden oder dass sie vor ihren Kindern angeschrien werden.



Beratungsstellen (Berlin):

- Kinder vor Diskriminierung schützen:
<https://kids.kinderwelten.net/de/> [Letzter Aufruf 27.9.2022]
- Each One Teach One:
www.eoto-archiv.de/antidiskriminierungsberatung/
[Letzter Aufruf 27.9.2022]
- Anlauf- und Fachstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen und Kitas in Friedrichshain-Kreuzberg: www.auf-fk.de
[Letzter Aufruf 27.9.2022]

3.1 Wirkung

Diskriminierung wirkt sich in negativer Form auf das Wohl des Kindes aus, unabhängig davon, ob eine diskriminierende Handlung beabsichtigt oder unbeabsichtigt war. Grundbedürfnisse von Kindern werden dabei missachtet, wie die sozial-emotionalen Bedürfnisse nach Bindung, Empathie, positiver und sicherer Gemeinschaftszugehörigkeit oder Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes sowie Wertschätzung und Anerkennung der eigenen Identitäten und Merkmale. Fehlt der Schutz dieser Grundbedürfnisse wirkt sich dies stark auf Identitätsentwicklungsprozesse aus. Diskriminierungen definiere ich daher in ihren unterschiedlichen Ausprägungen auch deshalb als Gewalt, weil ihre Auswirkungen ähnlich sind wie die von anderen Gewaltformen, ob in psychischer oder physischer Form. Die Diplom-Psychologin Stephanie Cuff-Schöttle formuliert, dass rassismuserfahrene Kinder auf rassistische Angriffe mit mehreren Symptomen reagieren. Diese Angriffe werden dabei als Bedrohungssituationen wahrgenommen (vgl. Bordo Benavides 2021a).

3.2 Professionelle Haltung – Machtkritische Reflexionen

Kinder und Jugendliche erleben in Bildungsinstitutionen Diskriminierung als Normalität und Alltagserfahrung und ein Ambiente, in dem Diskriminierungskritik und deren Benennung kaum Platz hat.

Wenn keine machtkritischen Reflexionsräume bestehen, werden anhand von Vorurteilen und diskriminierenden Denkweisen, Ungleichheiten geschaffen. Da in pädagogischen Kontexten kaum Übung darin besteht, Diskriminierung, ob individuell oder innerhalb eines Teams, zu thematisieren, fällt es vielen Professionellen schwer, rassistische und diskriminierende Vorfälle wahrzunehmen oder damit angemessen umzugehen. Dies geht allzu oft mit einer Relativierung beziehungsweise Verdrängung einher und diskriminierende Situationen werden ignoriert: „**Sie [die Fachkräfte] passen nicht auf uns auf**“, erklärt mir eine Gruppe von Grundschulkindern. Es geht um rassistische und

sexistische Situationen in der Schule. „**Sie sagen zu uns, wir sollen das selber regeln, oder: geht spielen!**“, erzählen die Kinder weiter. Dadurch werden Rassismus und Diskriminierungen für alle Beteiligten normalisiert und als individuelles Thema abgetan, was Kinder alleine bewältigen müssen. Daher sind Räume und Prozesse nötig, in denen Reflexionsmöglichkeiten selbstverständlich sind, in denen die Handlung und Haltung reflektiert werden kann und die (eigene) Wahrnehmung geübt wird, um Diskriminierung und Unterdrückung erkennen und einordnen zu können (vgl. Kinder/ Piesche 2020).

3.3 Dominanzverhältnisse

In der Geschichte „Genug ist genug!“ werden die Appelle der Kinder nicht wahrgenommen, der Hinweis der Fachkraft Katrin wird ignoriert. Vielmehr werden Kinder gewaltvoll behandelt, ihre widerständigen Aktionen bestraft. Das sind einprägsame Unterdrückungserfahrungen. Sich an die Regeln zu halten, wie es die Fachkraft Paul fordert – zum Beispiel durch „**Kein Essen im Kinderzimmer, ... zieht eure Schuhe aus!**“ (Cool Kids & Tr  n 2000: 94) – scheint wichtiger zu sein, als die Bedürfnisse der Kinder. Kommen sie diesen Aufforderungen nicht nach, werden weitere unterdrückende, diskriminierende Handlungen ausgeübt. Dadurch gibt es keine Möglichkeit respektvoll zu verhandeln oder gar zu kommunizieren. Die Fachkraft benennt die Regeln. Die Kinder äußern ihre Anliegen und Bedürfnisse. Sie werden ignoriert. Die Situation spitzt sich zu.

Achtung!

Ein willkürliches Verhalten, das auf Dominanzverhältnisse hindeutet, liegt vor, wenn junge Menschen nicht respektiert werden, von ihnen aber gleichzeitig erwartet wird, dass sie sich respektvoll verhalten. Anschreien zum Beispiel ist leider eine oft genutzte Strategie von Erwachsenen gegenüber Kindern. Sie bezeugt eine Machtposition, in der sich die Person befindet, die die Macht hat, andere anschreien zu dürfen. Dazu kommt, dass Erwachsene meist davon ausgehen, dass sie aufgrund des Lebensalters besser wissen, was für junge Menschen gut ist (Adultismus).

- > Aus welcher Dominanzposition wird agiert und bestimmt?
- > Werden (strukturbehaftete) Hierarchien reflektiert?



3.4 Reproduktion von Diskriminierung

Achtung!

Die eigenen (Erfolgs)Erfahrungen mit Machtgefällen, Dominanz und gesellschaftlichen Bewertungen sowie mit diskriminierenden und machtunkritischen Inhalten und Handlungen in unseren Interaktionen oder während der Bildungslaufbahn qualifizieren uns zur aktiven Beteiligung an der Aufteilung in „wir“ und „ihr“ und nicht zuletzt an der Reproduktion von Ungleichheiten (vgl. Maisha Auma 2012).



Von Jung auf wird uns vermittelt, wie bestimmte Menschen(gruppen) sind. Uns wird beigebracht in Kategorien zu denken und Menschen aufgrund ihrer Identitätsaspekte und (vermeintlichen) Familienkulturen zu differenzieren, gar zu etikettieren. Das geschieht zum Beispiel durch Erzählungen, Lieder, Bücher, Werbung, Spiele oder Filme. Häufig sind diese Inhalte geprägt von Verallgemeinerungen, die auf stereotypen beziehungsweise diskriminierenden, bewertungsbeladenen Darstellungen von Menschen und Menschengruppen basieren. Daraus entstehen Vorurteile aber auch rassistische und diskriminierende Annahmen, Denk- und Verhaltensweisen. Ebenso lernen wir bereits in der frühen Kindheit, wie Macht funktioniert, und wie wir uns an gesellschaftliche Erwartungen anpassen können, um uns darin vermeintlich gut zurechtzufinden. Das prägt das Selbst- und Weltbild von Menschen und beruht keineswegs „nur“ auf Einzelerfahrungen, sondern wird vielmehr systematisch normalisiert und eingeschrieben in Gesetzen, Bildungsplänen und Gesellschaft.

Diskriminierende Mechanismen und Handlungen zu verstehen, sich selbst darin zu verorten und die darin implizierte Haltung zu reflektieren ist die Grundvoraussetzung für empowernde Räume und für eine machtkritische Haltung im professionellen Verständnis.

3.5 Analyse

In „Genug ist genug!“ werden Kinder als „die Anderen“ etikettiert. Diese Etikettierung konstruiert gegensätzliche Gruppen („wir“ versus „ihr“), die in sich vermeintlich homogen sind und in Opposition zueinanderstehen („Ihr seid nicht wie wir“; „Eure Kultur ist anders als unsere“).

Eine Analyse der Sprachhandlung der Fachkraft Paul, soll dabei helfen, das zu verstehen. „**Die müssen das doch mal lernen. Respekt und Dankbarkeit kennen die einfach nicht**“ (Cool Kids & Trầ 2000: 94). „*Die*“ steht für die „Anderen“. Die dadurch geschaffene Gegensätzlichkeit stärkt eine einseitige Un-

terscheidungsarbeit anstatt Vielfalt. Auf der einen Seite befinden sich die, die es gelernt haben (und es nicht beweisen müssen) und denen *„Respekt und Dankbarkeit“* entgegengebracht wird („wir“). Auf der anderen Seite sind „die“, die etwas lernen müssen („ihr“), die in der Bringschuld stehen, dankbar zu sein, und dadurch eine Art Bittstellung einnehmen müssen. Die Aussagen *„Da, wo ihr herkommt“* (Cool Kids & Tr  n 2000: 99) bedeutet: Du bist hier nicht zugehörig, du solltest *„da“* sein (wo du herkommst). Sie vermittelt: Hier hast du dich so, wie ich/wir es bestimmen, zu verhalten. Was wiederum durch oben genannte Aussage *„Die müssen das doch mal lernen“* (Cool Kids & Tr  n 2000: 94)verstärkt wird.

Gegensatzpaare (binäre Einordnungen), wie Erwachsene*r – Kind, deutsch – fremd, monolingual – mehrsprachig, wir – „die Anderen“, schaffen innerhalb von Institutionen eine vermeintliche Normalität, die kaum hinterfragt wird. Diese kann aber durch Verhaltensweisen von (pädagogischen) Fachkräften gestärkt oder durch eine machtkritische Praxis hinterfragt werden.

- Welche Entscheidungen werden aufgrund dieser Unterscheidungspraxis getroffen und mit welchen Konsequenzen für die „Ihrs“ und „Wirs“?
- Wie verwenden Sie als Fachkraft diese Unterscheidungsformeln in Ihrer Alltagspraxis?



Zu problematisieren sind auch Aussagen, die eine existenzielle Bedrohung beinhalten: *„Dann kannst du mit deiner Familie auf der Straße schlafen! Da, wo ihr herkommt.“* (Cool Kids & Tr  n 2000: 99) Diese unverhältnismäßige Aussage zeigt eine diskriminierende Haltung und eine dominante Machtausübung. Wohnverhältnis und Rückführung werden als mögliche Sanktionen insinuiert: Das geschieht *„dann“*, wenn „sie“ sich „hier“ nicht adäquat verhalten. Solch eine Strafandrohung ist gewaltvoll, verunsichernd und reproduziert unvermittelt einen problematischen gesellschaftlichen Diskurs. Daher braucht es Fachkräfte, die in solchen Situationen ihre diskriminierungskritische Haltung zeigen und ihre Handlungsmacht nutzen und wie oben genannte Grundschulkinder es formulieren: die *„auf uns [Kinder] aufpass[en]“*.

4. Genug ist Genug! – Empowerment als professionelle machtkritische Praxis

Empowerment bedarf eine professionelle, diskriminierungs- und rassismuskritische Praxis, die Selbstbestimmung und Gleichberechtigung anstrebt. In der rassismus- und diskriminierungserfahrene (junge) Menschen als Handelnde respektiert werden, unabhängig von ihren (vermeintlichen) Identitätsaspekten und Familienkulturen. Und in der ihre Interessen, Anliegen und Bedürfnisse sowie Selbstpositionierungen Beachtung finden und nicht in Frage gestellt werden. Eine empowernde Praxis begünstigt Partizipation und stärkt Prozess- und Weiterentwicklungswege. Dies wiederum wirkt sich positiv auf Identitätsentwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen aus und sensibilisiert für eine diskriminierungsärmere Gesellschaft.

Unsere Gesellschaft braucht politische Maßnahmen, durch die ausreichend Ressourcen bereitgestellt werden für (Bildungs-)Räume, so dass in diesen für Professionelle eine machtkritische Perspektive und Praxis zur Selbstverständlichkeit wird.

Wir brauchen Räume, in denen die vorhandene Resilienz und Handlungsstrategien jungen Akteur*innen anerkannt werden und in denen die Aktivierung von Ressourcen Alltag ist. In denen sie mit ihren Anliegen gestärkt werden und in denen gemeinsame Reflexionsmomente im Kollektiv („wir“) Platz haben. In denen Verhandlungsmöglichkeiten in einem zugewandten Rahmen angeboten werden können, der einladend wirkt anstatt auf einer Gehorsamfordernden Haltung zu beharren.

Wir brauchen Räume für Widerstand und Empowerment-Ansätze, *Genug ist genug!*

Quellen

- Auma, Maisha (Eggers, Maureen Maisha) (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? In: Brilling, Julia/Gregull, Elisabeth/Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/gleichheit-und-differenz-der-fruehkindlichen-bildung-was-kann-diversitaet-leisten> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Bordo Benavides, Olenka (2020): Empowerment in der pädagogischen Praxis. In: Richter, Sandra: Vorurteilsbewusste Bildung & Erziehung in der Kita. Kita aktuell spezial, 68-69.
- Bordo Benavides, Olenka (2021): Diversität und machtkritische politische Bildung mit Kindern. Mit jungen Menschen auf dem gemeinsamen Weg, sich politisch zu bilden. In: Brokmeier, Boris/Rosenzweig, Beate (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V., AdB): Politische Bildung mit Kindern entwickeln und gestalten. Außerschulische Bildung 2/2021, 27-33.
- Bordo Benavides, Olenka (2021a): Über die Notwendigkeit Antidiskriminierung als Kinderschutz in der frühkindlichen Bildung zu implementieren. Kita aktuell Recht.
- Can, Halil (2011): Empowerment – Selbstbemächtigung in People of Color-Räumen. In: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Münster: Unrast, 587-590.
- Cuff-Schöttle, Stephanie (2021): Rassismus gegen Kinder und Jugendliche – Eine Analyse aus psychologischer Sicht. Berlin. Online verfügbar unter: <https://stephaniecuff.com/rassismus-gegen-kinder-und-jugendliche-eine-analyse-aus-psychologischer-sicht/> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Cool Kids/Trần, Hoa Mai (2020): Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim. Viel & Mehr: Berlin.
- Ebd. (2020): Genug ist genug! Viel & Mehr: Berlin, 93-114.
- Crenshaw, Kimberlé (2019): Warum Intersektionalität nicht warten kann. <https://www.gwi-boell.de/de/2019/05/20/warum-intersektionalitaet-nicht-warten-kann> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- Kinder, Katja/Piesche, Peggy (2020): Wahrnehmung – Haltung – Handlung. Diskriminierungskritische Bildungsarbeit: Eine prozessorientierte Intervention. RAA Berlin <https://raa-berlin.de/wp-content/uploads/2021/02/RAA-BERLIN-DO-WAHRNEHMUNG.pdf> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- SVK (2017): Wir sind Heldinnen! Unsere Geschichten. w_orten & meer: Berlin.
- SVK (2020): Somos AMAZONAS! Berlin: SVK.
- SVK (2021): <https://svkmitworten.com/> & <https://svkmitworten.wordpress.com> [Letzter Aufruf 05.10.2022].



ARBEITSBLATT

5.2 Tu was gegen Mobbing

Nilloofar Ahmadi & Zahra Afshar

(Teile des Statements der Cool Kids wurden in diesem Beitrag aufgegriffen)

➔ **Methode für
die Praxis**

Zielgruppe: Jugendliche, Kinder im Schulalter

Anzahl/Größe: circa 5-20, in Kleingruppen von circa 4-6

Dauer: circa 1,5 Stunden

Material und Vorbereitung: Arbeitsblatt (Text) ausgedruckt zum Lesen oder Vorlesen; Rollen ausgedruckt

Ziele: Interventionsstrategien gegen Ausgrenzung

Inhalte: Auseinandersetzung mit Diskriminierung

„Vorallem mögen wir es nicht, wenn man uns Flüchtlinge nennt“ (Arendt 1943: 9). Keine Flüchtlinge sein wollen, das empfinden wir immer noch so. Dass Menschen sich bewegen/gehen/laufen/schwimmen ist normal. Wenn wir das wegen einem Krieg machen, sind wir „Flüchtlinge“. Klar, es gibt es schlimme Sachen, die wir erleben mussten. Klar, Flüchtlinge sind Leute, die aus Ländern „geflüchtet“ sind. Geflüchtet ist, wenn man „hierher“ gekommen ist. Also durch Laufen, mit Bus, Auto, manchmal sogar mit einem Flugzeug. Wir mussten mal den ganzen Tag laufen, Tage laufen. Wir mussten auf einer Zugstrecke laufen, im Dunkeln, manche auf einem Berg voller Kakteen und meine Freundin saß auf den Schultern meines Vaters, weil ihre Schuhe kaputtgegangen sind. Manche sind gerannt, weil der Boden glühte. Das alles passiert, immer noch. Aber ich denke mir, das war doch eine[!] Zeit in meinem Leben und ja, ich habe Heimweh – großes Heimweh. Ich vermisse meine Familie.



Beim Suchen nach „Flüchtling“ im Internet erscheint Folgendes:

Jede Person, die infolge von Ereignissen, die *vor dem 1. Januar 1951* eingetreten sind, und aus der begründeten *Furcht vor Verfolgung* wegen ihrer *Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung* sich *außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will.*

UNHCR 1954: Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951: 2.



ARBEITSBLATT

Es gab vorher einen Krieg auf der ganzen Welt, weswegen viele Menschen in andere Länder vertrieben wurden. Viele schlimme Dinge wurden Menschen angetan und durch den zweiten Weltkrieg sind 71 Millionen Menschen gestorben (Statista 2021, o. S.). Das Wort Flüchtling gibt es seit 1951. Damals haben sich viele Regierungen der Welt geeinigt, dass Menschen, die zum Beispiel Krieg erleben, geschützt werden müssen. Niemand wird als „Flüchtling“ geboren oder ist „Flüchtling“. Das Wort gibt es erst seit 1951. Kriege und Vertreibung gab es auch in Deutschland. Als Flüchtling anerkannt zu werden, ist wie eine Schutzstatus, der in dem Abkommen „Genfer Flüchtlingskonvention“ dargelegt wird. Das Abkommen sagt nichts über die Persönlichkeit aus, sondern darüber, wie der Mensch mit dem Status behandelt wird, wenn er Schutz braucht. Nicht alle bekommen den Schutz, obwohl sie ihn brauchen.

ABER: Es gibt noch so viel mehr.

Wir sind die Cool Kids, weil wir nicht aufgeben und weil wir einen Namen haben. Wir leben schon lange in Deutschland – aber wir sind trotzdem „Flüchtlinge“, sagen sie. Wir sind auch besondere Deutsche und nicht wie die Deutschen. Weil bei den Deutschen ist es so, die reden nur eine Sprache und wir „Flüchtlinge“ müssen Deutsch lernen, Englisch lernen und unsere Muttersprachen auch und irgendwelche andere Sprachen in der Schule. Die Deutschen, die sollen diesen Text hier lesen. Überlegen, wie sich die Kinder fühlen. Wir leben hier schon sehr lange, wir sind nicht fremd! Unsere Geschwister sind hier geboren. Das Wort „Flüchtling“ ist ja etwas, das auf dem Papier steht – aber es sagt nichts über den Menschen aus. Ihr wisst nichts über uns, nur weil ihr denkt, dass wir geflüchtet sind. Aber die Leute denken, wir sind irgendwie „anders“ – nicht so toll wie die Deutschen, nicht so schlau – und dass wir nicht so viel hinbekommen. Wenn meine Freundin in die Schule geht und ihr Essen isst, dann gibt es Kinder, die sagen: „liiih, was ist das – das sieht ja richtig eklig aus!“ Aber ich finde das richtig doof, weil die wissen nicht mal, wie ihr Essen schmeckt. Erstmal geht es sie nichts an, was sie isst. Zweitens ist das Essen „Schwarzbrot mit Frischkäse“ und drittens verstehe ich nicht, warum sie das machen. Letztens war ich mit einer Freundin draußen und es gab zwei Personen, die mir gesagt haben: „Ich hab den deutschen Pass. Ihr nicht!“ Die haben uns geärgert. Zwei Jungen. Also die Deutschen machen uns zu Flüchtlingen. Wir sind es aber nicht. Unser Pass ist auch was wert. Und sowas passiert halt ständig. Ich bin geflüchtet, aber ich bin kein Flüchtling. Flüchtling bedeutet für mich, dass all die schlimmen Erinnerungen hochkommen. Ich schäme mich meistens dafür oder fühle mich schlecht. Aber ich fühle mich auch stark, weil (deutsche) Kinder sich das nicht trauen mussten. Die deutschen Kinder chillen ihr Leben oder besser gesagt, sie haben ein einfaches Leben. Für mein Alter habe ich schon viel erlebt. Und ertragen: Manche müssen gehen, also raus aus Deutschland, andere wünschen sich, dass alle rausgehen. Was im Heim passiert, ist den meisten egal, auch wie es uns hier geht. In manchen Klassen ist es schlimm. Manche gehen traurig nach Hause, es gibt Kinder, die sind so



ARBEITSBLATT

fies, das ist unvorstellbar. Im Heim ist es auch nicht immer nicht gut. Die Security ist manchmal auch gemein zu unseren Eltern. Ich möchte gerne sagen, was auf jeden Fall zu „Flüchtling“ gehört: Mobbing Erfahrungen vom Feinsten. Wir haben mal welche gesammelt. Die Aufgabe ist, sie mit Jugendlichen und Kindern im Schulalter zu lesen und zu schauen, was diese – in verschiedenen Rollen – machen würden. Die aufgeschriebenen Situationen sind echt passiert!

Übung: Weil es passiert

Ziel der Übung ist, dass ihr euch in die verschiedenen Rollen hineinversetzt, und ausprobiert, wie ihr die Situationen aus unterschiedlichen Rollen verbessern könnt! Viel Spaß!

- Lest gemeinsam den Anfangstext vor der Übung und besprecht diesen: Was habt ihr euch von der Geschichte gemerkt? Was bedeutet es für ein Kind, als sogenannter „Flüchtling“ (siehe Beitrag von Alwan: S. 125) in Deutschland zu leben? Welche Mobbing Erfahrungen macht das Kind? Es geht auch um Mobbing und Ausgrenzung, die durch Gesetze passieren. Ihr könnt für diese Übung auch alle Geschichten des Kinderbuchs in Betracht ziehen.
- Stell dir vor, du wirst ausgegrenzt (diskriminiert) oder eine Person mobbt dich – wie würdest du dich verhalten? Wie sollten sich andere Personen, um dich herum, verhalten? Hast du schon mal Mobbing erlebt? Was hast du dir gewünscht, was passieren soll?
- Hast du schon mal von Vorurteilen gegenüber Kindern mit Fluchterfahrung gehört? Wenn es Kinder gibt, die so eine Erfahrung haben könnten, ist es wichtig, vorher zu sagen, dass auch „Stopp“ gesagt werden kann oder rausgegangen werden kann, weil Kinder vielleicht an schlimme Situationen erinnert werden und das nicht schön für sie ist. Das gilt auch, wenn außerhalb der Gruppe darüber geredet wird und dadurch dann manche traurig werden. Für manche ist das kein Spiel, sondern Alltag.
- Schaut euch die Situationen aus den Beispielen der Cool Kids an. Gibt es eine Situation, die ihr mal so ähnlich erlebt habt? Vielleicht habt ihr auch selbst gemobbt oder wurdet gemobbt? Wer möchte, kann gerne erzählen.

Rollenspiel:

- Nun einigt euch in der Gruppe (circa 4-6 Personen) auf eine der unten beschriebenen Situationen und nehmt diese als Beispiel. Dann fragt euch: Wer wird von wem gemobbt? Was passiert in dem Mobbing? Warum passiert hier Mobbing? Wie geht es den einzelnen Personen dabei (was denken oder fühlen sie beispielsweise und wie reagieren sie)?
- Dann könnt ihr, wie im Theater, die Situation nachspielen. Ihr solltet euch mal hineinversetzen, wie sich das in welcher Rolle anfühlt, was für Gedanken ihr dann habt und was ihr am liebsten machen würdet.



ARBEITSBLATT

- Dann probiert mal aus, verschiedene Lösungen zu finden. Mal laut, mal leise. Einfach mal was ausprobieren, um zu üben (in verschiedenen Rollen), was ihr da alles machen könnt.

Wenn Kinder zu viel Mobbing erleben, ist es zu empfehlen, eine Antidiskriminierungsstelle aufzusuchen, beispielsweise:

- Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin: <https://www.adnb.de/de/> [Letzter Aufruf 05.10.2022]
- KiDs Kinder vor Diskriminierung schützen: <https://kids.kinderwelten.net/de/> [Letzter Aufruf 05.10.2022]



Kinder, die so etwas erleben, sollten im Rollenspiel nicht die gleichen Situationen erleben. Wenn sich wer nicht gut fühlt, muss die Person die Möglichkeit haben, nicht mehr mitzumachen. Das kann ganz am Anfang gemeinsam besprochen und abgemacht werden.

1 UNTER FREUND*INNEN

Anahita und Lisa sitzen in der Schule nebeneinander. Die zwei Mädchen kennen sich seit der Einschulung. Sie sind beste Freundinnen und machen sehr gerne was zusammen. Seit kurzem gibt es eine neue Mitschülerin namens Layla in der Klasse. Beide Mädchen mögen Layla und Layla mag beide gleich gerne. Anahita lädt Layla zu einem Sommerfest ins Heim ein. Nun wirft Lisa Anahita ständig vor, sie nehme ihr die Freundin (Layla) weg. Eines Tages kommt es in der Pause auf dem Schulhof neben einem Baumstamm zu folgendem Gespräch:

Lisa: „Anahita, ich will kurz mit dir reden. Ja, ich möchte mit dir über Layla reden. Du nimmst sie mir weg. Bist neidisch.“

Anahita: „Lisa, was redest du da? Nur weil ich sie zu mir eingeladen habe? Ich wollte dich doch auch einladen! Ich kann doch einladen, wen ich will.“

Lisa: ((schreiend)) „Du bist hier Ausländerin. Du hast kein Recht dazu, HIER zu sein.“

Im Nachhinein – Statement der Cool Kids:

Du bist in Deutschland, du musst arbeiten – du darfst nicht in die Schule, darfst kein Abitur machen, musst einen niedrigen Job machen. Sie hat kein Recht, mir das zu sagen. Nur weil ich aus einem anderen Land komme, heißt es nicht, dass das eine Einladung ist, rassistisch zu sein.



ARBEITSBLATT

2 KEIN LIEBLINGSKIND

Alexandra ist blond. Sie hat blonde Haare und blaue Augen. Sie hat bessere Noten als Majod und im Unterricht bekommt sie viel mehr Aufmerksamkeit als er.

Majod mag besonders den Kunstunterricht. Er sitzt im Klassenzimmer neben Alexandra. Sie müssen irgendwas malen. Kunst ist zwar sowieso Geschmackssache, aber Alexandra malt einen Apfel und wird direkt nach ein paar Strichen gelobt. Majod malt einen Obstkorb mit viel Obst und es kommt nichts von der Lehrerin. Dann wird nach einem Künstler gefragt und Alexandra wird aufgerufen. Sie weiß die Antwort nicht wirklich, überlegt, stammelt ein paar Worte und sagt schließlich das Richtige. Die Lehrerin Ingrid ist begeistert und zeigt dies deutlich vor allen in der Klasse. Ingrid fragt nun nach der Zeit des Impressionismus. Majod liebt Kunst, hat vorher auch gelernt und als er sich meldet und etwa fünf Sätze sagt, meint Ingrid einfach nur „ok“. Majod erlebt das ständig. In der Pause geht er zur Vertrauenslehrerin und erzählt ihr von dem Vorfall im Kunstunterricht. Diese nimmt Ingrid in Schutz und glaubt ihm nicht.

Im Nachhinein – Statement der Cool Kids:

Die Lehrer*innen sind oft nicht ganz fair. Manchmal nehmen sie dich nicht ernst, weil sie denken, deine Eltern können dich nicht unterstützen und wissen nicht viel. Ohne, dass sie sie kennen. Manchmal geben sie schlechtere Noten und haben ein Bild von dir, dass du weniger kannst. Sie trauen dir weniger zu. Mobbing ist auch, wenn Menschen dir das Gefühl geben, dass du weniger kannst, und dich schlechter behandeln als andere. Oft glauben sie einem nicht und nehmen die anderen in Schutz, die gemobbt haben. Es ist wichtig, den Gemobbtten zuzuhören und sie ernst zu nehmen. Manchmal wird uns einfach nicht geglaubt. Oder das Gymnasium wird uns nicht empfohlen.

3 HASHTAG UNSCHÖN

Sahar hat Accounts auf TikTok und Instagram und folgt gerne Menschen auf YouTube. Sie folgt auch Menschen aus dem Irak, einer Sängerin zum Beispiel, und bleibt auf dem aktuellen Stand. Hin und wieder teilt sie auch mal was, auch Bilder von damals mit alten Freund*innen. Einmal hat Daniel, ein Bekannter aus der Schule, dazu geschrieben: „Ja, da lächelst du deine Freunde an, aber du bist innerlich zerstört“. Daraufhin meinte Max: „Haha, ja! Du bist richtig fett, ein Streber und Freak“. Als nun ein Mädchen namens Anne aus der Parallelklasse das liked und den Post mit „Streberin und Heulsuse!!!“ kommentiert und auf einmal „Ausländer!“ und „Geh zurück in die Heimat“ von Freund*innen kommt, versteht Sahar die Welt nicht mehr. Sie hatte nur einen Ausflug mit ihrer Freundin festgehalten. Sie kennt den Account von Anne. Sie wurde von ihr auch in der Schule gemobbt, aber nicht so krass. So ein paar Beleidigungen im Jahr. Es gab da einen weiteren Vorfall als Sahar ihr Lieblingssessen gepostet hat und wie sie es isst. „Guck mal, sie ist eklig, ihre Zähne, ihre Haare!“ – manche haben sie runtergemacht und sie hat sich schlecht gefühlt. Hässlich, fett und unbeliebt. Sahar hat viel geweint und wollte nicht mehr in die Schule. Als sie am nächsten Tag in die Schule ging, hörte sie von der Seite „Hast du mal gesehen, wie sie aussieht?“ Sie schaute nach hinten und da war Anne mit ihren Freundinnen und lacht.

Quellen

- Arendt, H. (2016). Wir Flüchtlinge. Stuttgart: Reclam.
- Statista (2021): Zahl der Toten nach Staaten im Zweiten Weltkrieg 1939–1945. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1055110/umfrage/zahl-der-toten-nach-staaten-im-zweiten-weltkrieg/#:~:text=Zahl%20der%20Toten%20nach%20Staaten%20im%20Zweiten%20Weltkrieg%201939%2D1945&text=Der%20Zweite%20Weltkrieg%20begann%20mit,als%2070%20Millionen%20Menschen%20get%C3%B6tet.> [Letzter Aufruf 05.10.2022].
- UNHCR – Der hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen (1951): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf [Letzter Aufruf 05.10.2022].

5.3 „Und wenn ich alleine bin, hört meine Stimme niemand. Aber wenn wir eine Gruppe sind ...“

Ein Interview über Selbstorganisation, Empowerment und (An-)Forderungen an pädagogische Fachkräfte

Interview von Mohammed Jouni (Moderation)
mit Tassnim Khalil, Fatima Khalil, Hrachuhi Simonyan, Rama Akid, Mohamed Adam abona Mohamed, Abdulaziz Sweidan, Hossam Abdulhalim von Jugendliche ohne Grenze (JOG)

Überarbeitung marie* Friese
Transkription Wendy Pladeck

Tassnim: Mein Name ist Tassnim.

➔ Interview

Fatima: Und mein Name ist Fatima.

Rama: Mein Name ist Rama.

Hrachuhi: Mein Name ist Hrachuhi.

Mohamed: Mein Name ist Mohamed.

Abdulaziz: Mein Name ist Abdulaziz.

Hossam: Mein Name ist Hossam.

MOHAMMED (MODERATION): Und ich bin Mohammed. Wir sind von „Jugendliche ohne Grenzen“. Es gibt diesen Begriff Empowerment, sehr viele Menschen reden über Empowerment. Wer hat ein bisschen Lust, zu sagen: Was ist für mich Empowerment?

Rama: Also unter diesem Begriff verstehe ich, dass ich gelernt habe, was meine Rechte sind. Zum Beispiel auf den Trainings gegen Rassismus, die wir gemacht haben. Viele Sachen habe ich vorher nicht gewusst. Jetzt weiß ich: Was darf ich tun und was nicht. Das hat mir Kraft gegeben, weil ich meine Rechte kennengelernt habe und gemerkt habe, wie ich sie nutzen kann. Das hat mir Denkkraft gegeben.

Fatima: Ich würde Selbststärkung sagen. Lernen, dass ich mir selbst helfen kann. Und so stark werde, dass ich auch andere unterstützen kann.

MOHAMMED: Und fallen euch Situationen ein, wo ihr sagt, das ist so eine Situation, wo ich das Gefühl habe, dass ich da von der Gruppe gestärkt und empowert wurde?

Rama: Ja, wir haben einen Frauenworkshop in Hamburg gemacht. Dort haben wir gelernt, wie man mit dem Mikrofon sprechen kann, wie man die Leute auf Demos, auf den Straßen motivieren und wie man gut reden kann. Das hat wirklich tolle Auswirkungen gehabt, nicht nur auf unsere Aktivitäten, sondern auch [auf] unser Privatleben.

MOHAMMED: Wie ist es bei den anderen?

Fatima: Also bei mir würde ich sagen, das war, als ich bei „Jugendliche ohne Grenzen“ war. Am Anfang konnte ich kein Deutsch und war allein. Als ich dann die anderen bei JOG getroffen habe, das war schön. Ich wusste, ich bin nicht allein hier. Am Anfang war ich auch noch ziemlich schüchtern und hatte Angst. Aber jetzt weiß ich, es gibt so viele, denen es ähnlich geht. Und es gibt einen so großen Unterschied zwischen der Fatima heute und der vorherigen Fatima.

MOHAMMED: Was hat sich bei dir, Fatima, geändert?

Fatima: Also ich dachte, ich hatte Angst, [mitzumachen] und dass ich irgendwas Falsches sage oder dass man mich auslacht und sowas. Ich bin jetzt irgendwie selbstbewusster geworden. JOG hat mir dabei geholfen. Ich habe keine Angst mehr, Fehler zu machen, weil ich nicht die Einzige bin, die als Flüchtling dabei war. Das hat mir irgendwie ein sicheres Gefühl gegeben.

MOHAMMED: Fallen euch noch andere Situationen bei JOG ein, die euch Kraft geben, euch motivieren oder stärken?

Rama: Also bei mir ist es jedes Treffen, ich habe das Gefühl gehabt, dass ich wirklich mitentscheiden kann. Dass ich [...] meine Meinung laut sagen kann. Und das hat mich wirklich selbstbewusst gemacht.

Mohamed: Ja, und noch eine Sache, die ich wichtig finde bei JOG. Zum Beispiel finde ich [da] Leute, die ähnliche Probleme mit ihrem Asyl hatten. Natürlich zieht das auch runter, zu hören, was andere erleben. Aber wir stärken uns. Gib nicht auf! Wir unterstützen uns in der Situation. Und ich finde, das ist auch sehr wichtig. Man fühlt sich nicht alleine und merkt, andere haben dieselben Probleme.

Rama: Ja, und auch dass diese Erfahrung, die ich gehabt habe, nicht nur so eine Geschichte ist, die ich irgendwann meinen Enkelkindern erzählen wollte, sondern ich kann damit anderen helfen. Ich kann Ratgeber sein. Ich kann sagen, so und so ist es mit mir passiert, macht das nicht, oder mache es so, wie

ich [es] gemacht habe. Ich kann meine Erfahrungen aus meinem Leben nutzen und andere unterstützen.

MOHAMMED: Wo seht ihr Grenzen von Empowerment und den Möglichkeiten von JOG?

Rama: Also wir können nicht im Gericht eine Rolle spielen, damit wir die Abschiebung verhindern. Wir können uns einsetzen und alles dafür tun. Aber die Entscheidung ist nicht unsere.

Mohamed: Ja, genau. Wir können Ideen sammeln, wie wir Personen unterstützen, dagegen vorzugehen. Aber entscheiden können wir es am Ende nicht.

MOHAMMED: Aber warum machen wir es dann?

Mohamed: Wir können uns über die Situation austauschen. Wir gucken zusammen: Vielleicht gibt es eine Lücke? Wenn wir zusammen [überlegen], finden wir vielleicht, wo diese Lücke im System ist, und können diese nutzen. Manchmal versuchen wir auch Vieles und können leider trotzdem nichts machen. Wenn ich alleine bin, hört meine Stimme niemand. Aber wenn wir eine Gruppe sind, können wir demonstrieren. Und die anderen hören uns als Gruppe! Zusammen können wir Aktionen machen und gegen Probleme [an]kämpfen.

Rama: Unser Ziel ist es, diese Gesetze zu ändern. Und dafür müssen wir kämpfen. Nicht einfach aufgeben und sagen: Ja, wir können nicht entscheiden, dann bleiben wir leise, dann ist es so.

MOHAMMED: Stellt euch mal vor, ihr seid so Sozialarbeiter*innen, die mit jugendlichen Geflüchteten arbeiten, zum Beispiel in einer Unterkunft. Was würdet ihr sagen, was muss eine Sozialarbeiterin oder ein Sozialarbeiter mitbringen, damit sie [oder er] ihre Arbeit mit jugendlichen Geflüchteten wirklich gut mach[t]?

Fatima: Ich würde sagen, einfach zuhören, was wir wollen. Also zum Beispiel, ich war auch bei einer Sozialarbeiterin. Ich wollte hier zur Schule gehen. Sie hat zu mir gesagt: Das sind deine zwei Möglichkeiten. Sie hat mich nicht gefragt: „Was willst du eigentlich machen? Was willst du werden? Was ist dein Ziel?“

Rama: Also ich fände [es] sehr gut, wenn die Sozialarbeiter*innen nicht nur zuhören und trösten. Wir brauchen auch jemand, der uns sagt: „Das sind die nächsten Schritte. Ihr schafft das.“ Wir brauchen wen, der uns vorbereitet. Und wir brauchen gerade in der ersten Zeit in der Unterkunft Unterstützung. Wir waren nach dem Fluchtweg wirklich kaputt. Und hatten noch keine Ahnung, was in der Zukunft kommt. Und ich wünsche mir, dass die Sozialarbei-

ter*innen gut informiert sind. In unserem Fall wusste meine Sozialarbeiterin nicht, dass wir den Antrag für den Familiennachzug sofort stellen müssen. Sie hat es erst gemerkt, nachdem die Frist dafür vorbei war.

Hrachuhi: Ja, das finde ich auch. Sie sollten gut informiert sein. Ich wurde vom Sozialarbeiter an viele falsche [Stellen] geschickt. Zum Beispiel meinte ich, dass ich schnell eine Ausbildung brauch[t]e. Die haben mich irgendwo hingeschickt, wo ich überhaupt keine Ausbildung finden konnte, und so habe ich Zeit verloren. Ich habe dann selber etwas gefunden und ihnen die Information gegeben, dass sie Menschen, die Hilfe brauchen, dort hinschicken können. Und ich wünsche mir, dass die Sozialarbeiter*innen uns, wo es geht, auch begleiten. Zum Beispiel zur Ausländerbehörde. Denn hier geben sie dir manchmal Dokumente, die du unterschreiben sollst – ohne sie zu verstehen oder lesen zu können. Und das kann zu Problemen führen.

Mohamed: Ich finde es auch wichtig, dass Sozialarbeiter*innen ein bisschen Erfahrung mit Psychologie mitbringen. Wir haben oft auch Stress aufgrund der Probleme und brauchen eine spezifische Behandlung, eine psychosoziale Beratung.

Rama: Also ich wollte sagen, die spielen eine große Rolle im Integrationsprozess, weil sie Projekte organisieren, die zu diesem Prozess gehören.

Hrachuhi: Ich finde es wichtig, dass über Rassismus geredet wird. Sozialarbeiter*innen sollten sensibel für Rassismus sein. Wenn ich am Anfang neu hier bin, dann habe ich als erstes Kontakt zu den Sozialarbeiter*innen. Die sollen mir sagen, dass es Rassismus gibt und darüber reden.

Rama: Ich wünsche mir von Fachkräften Orientierung. Sie haben uns meistens empfohlen, dass wir eine Ausbildung zur Altenpfleger*in oder Krankenpfleger*in beginnen. Aber nicht, was wir gerne wollen. Ich bin neu hier in Deutschland. Ich bin [erst] seit eineinhalb Jahren hier. Ich wusste gar nicht, was möglich ist, mit meinen Abschlüssen und habe nachgefragt. Und dann hat sie mir einfach so ein dickes Buch gegeben und gesagt. „Ja, hier kannst du alles über Ausbildungen lesen und dich dann entscheiden.“ Das finde ich schwierig, denn ich brauche den Rat. Ich brauche jemanden, der mit mir spricht und mir Orientierung gibt. Also ich habe zum Beispiel verschiedene Bewerbungen geschrieben und habe gar keine Zusage gekriegt. Ich war nicht vorbereitet auf einen Aufnahmetest, ich kenne die Fachbegriffe auch nicht. Ich habe dann die Sozialarbeiterin gefragt. Die hat dann einfach so vor allen Menschen gesagt: „Oh Rama, du bist eine Träumerin.“ Das hat mir wirklich wehgetan. Was soll ich dann [werden]? Soll ich einfach sagen: Ja, ich möchte als Putzfrau arbeiten, [...] gefällt dir das?

MOHAMMED: Überlegt mal, ihr kocht jetzt die beste Beratungsstelle mit den besten Sozialarbeiter*innen. Welche Zutaten braucht man?

Rama: Verständnis. Also für alles. Für die Unterschiede, die Kulturunterschiede, die Religionsunterschiede. Und Geduld wegen der Sprache. Für uns ist es wie eine neue Welt: Wir müssen alles neu lernen und auch immer wieder nachfragen.

Fatima: Ich würde auch Vertrauen sagen, dass die uns das Gefühl geben, dass wir denen vertrauen können. Die Sozialarbeiter*innen fangen [dann] ein Gespräch nicht an mit: „Was willst du von mir?“, sondern [mit:] „Wie geht es dir? Wie war es heute? Was machst du generell?“ Also die geben dir dieses warme Gefühl.

Mohamed: Manchmal komme ich und werde im Heim gefragt: „Sag mal, wo wohnst du? Wie heißt du?“ Ich wohne hier [seit] ungefähr drei Jahre[n]. Und sie kennen mich und meinen Namen nicht. Und das ist schlimm.

MOHAMMED: Es gibt in der sozialen Arbeit sehr viel diesen Begriff von professioneller Distanz. Eigentlich wäre es auch gut, eine professionelle Nähe zu haben. Ich würde euch noch gerne fragen: Meint ihr, es macht einen Unterschied [für] die Beziehung zu euch, wenn Sozialarbeiter*innen selbst Rassismuserfahrungen oder Fluchterfahrungen haben?

Rama: Das macht einen großen Unterschied. Wirklich einen sehr großen. [...] Also die Sozialarbeiter[*innen], die Migrationshintergrund haben, haben mehr Verständnis, sie haben Mitgefühl. Die meisten Deutschen, sie gehen mit uns einfach um, wie mit Maschinen, als hätten wir keine Gefühle. Ich hatte mal Probleme mit der Sprachschule und meiner Sozialarbeiterin. Sie hat mir gesagt: „Du hast aus einer Mücke einen Elefanten gemacht.“ Ich dachte mir: „Wirklich? Wirklich jetzt?“ Das ist mein Leben und meine Lebenszeit. Es geht um Leben und Gefühle.

MOHAMMED: Was müsste passieren, damit [...] die Stimmen von geflüchteten Jugendlichen und Kindern mehr gehört werden, mehr Wert haben und mehr Gewicht?

Rama: Sie hören uns zu und sie sammeln das. Mit Politiker*innen habe ich auch schon viele Veranstaltungen gehabt. Ich habe meine Meinung gesagt, aber wirklich passiert ist nichts. Hier gibt es zum Beispiel einen Jugendclub. Aber der ist eher für Spaß und Freizeit da. Es wäre aber gut, wenn wir hier auch zusammenarbeiten könn[t]en und uns ausprobieren könn[t]en. Das wäre super, wenn es solche Sachen in Heimen gibt, wo alle jungen Leute sich sammeln und überlegen können: „Was wollen wir machen hier in unserem Heim? Was machen wir gemeinsam?“ Ein Jugendtreff braucht irgendwie Finanzierung. Und wir als Jugendliche, wir wissen gar nicht, an wen wir uns wenden müssen. Welche Stiftung könnte uns helfen? Auch damit wir uns einfach versammeln können. Ich

kenne einen Sozialarbeiter, der hat Kontakt zu Betroffenen, die in derselben Situation sind. Er kann uns zusammenbringen.

Hrachuhi: Ich finde, das ist richtig cool, weil zum Beispiel im Wohnheim gibt es so richtig, richtig viele Jugendliche, mit vielen Problemen, aber die trauen sich nicht, mit einem zu reden. Aber wenn Sozialarbeiter*innen alle zusammenbringen, wäre das toll. Sie können uns aufzeigen, wo wir Unterstützung bekommen. Sie können uns ermutigen und uns Power geben, damit wir merken: „Okay, vielleicht können wir mit unserer Stimme irgendetwas ändern!“ Aber sehr sehr viele, die haben einfach keinen Mut, so was alleine zu machen. Wir brauchen Unterstützung von Sozialarbeiter*innen.

MOHAMMED: Wo gibt es eigentlich in Berlin gute Plätze, Orte, wo Jugendliche und Kinder, also geflüchtete Kinder und Jugendliche, sich hinwenden können bei Problemen, bei Fragen, bei Ideen und so weiter?

Hossam: Bei mir gibt es das BBZ. Das hat mir sehr bei meinem Dublin-Verfahren geholfen. Und auch der Flüchtlingsrat.

Tassnim: Ja, also es gibt einen Kulturmädchentreff, der heißt Dünja, in Moabit.

Fatima: Ja, und das ist nur für Mädchen, die unter 18 sind. Das finde ich gut, die machen richtig coole Sachen mit Mädchen, die unter 18 sind, viele Aktivitäten.

MOHAMMED: Danke euch für das Interview und eure Zeit!

Weitere Kontakte zu Beratungsstellen für geflüchtete Kinder und Jugendliche und Migrant*innen-Selbstorganisationen:

- Jugendliche ohne Grenzen:
<http://jogspace.net/> [Letzter Aufruf 05.10.2022]
- Beratungs- und Betreuungszentrum für junge Geflüchtete und Migrant*innen:
<https://www.bbzberlin.de/> [Letzter Aufruf 05.10.2022]
- Berliner Flüchtlingsrat:
<https://fluechtlingsrat-berlin.de/> [Letzter Aufruf 05.10.2022]
- Zentrum Überleben:
<https://www.ueberleben.org/> [Letzter Aufruf 05.10.2022]
- Mädchen-Kultur-Treff Dünja:
<https://moabiter-ratschlag.de/maedchen-treff-duenja/>
[Letzter Aufruf 05.10.2022]

Mitwirkende

Adalca Tomás ist gebürtige Angolanerin und eine Schwarze, afrodiasporische Deutsche. Sie ist Tochter von angolanischen Vertragsarbeiter*innen aus der ehemaligen DDR. Sie arbeitet als Bildungsreferentin und Fortbildnerin für den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® (unter anderem für die Fachstelle Kinderwelten Berlin). Sie arbeitet zu den Themen Diversität in Bildungsmaterialien, diskriminierungskritische und vorurteilsbewusste Kinderbücher, Mehrsprachigkeit, Migration und postkoloniale Pädagogik, feministische Frauenarbeit, Rassismuskritik sowie Empowerment in der Kinder- und Jugendarbeit. Sie ist seit mehr als 20 Jahren in der asyl- und aufenthaltsrechtlichen Beratung als Sprachmittlerin aktiv. Als Aktivistin engagiert sie sich in verschiedenen afrodiasporischen, feministischen Vereinigungen in Deutschland, Portugal und Angola.

Ihr Anliegen ist es, sich unermüdlich dem Abbau von Diskriminierung und Rassismus zu widmen.



Anke Krause schreibt aus einer *weißen*, ableisierten Perspektive und ist cis und heterosexuell positioniert. Sie hat einen gesicherten Aufenthaltsstatus und andere soziale und materielle Privilegien durch ihre deutsche Staatsangehörigkeit. Durch ihren Status als Freiberuflerin lebt sie abwechselnd in prekären und privilegierten Situationen. Mit 56, als Dicke und als Frau ist sie erfahren im Leben mit individualisierten und strukturellen Marginalisierungen und abwertenden Zuschreibungen. Sie lebt in einem Haushalt ohne Kinder. Als freiberufliche Fortbildnerin und Beraterin arbeitet und schreibt sie rund um alle Themen der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® und der Verbindenden Kommunikation und denkt und gestaltet bevorzugt gemeinsam mit anderen Praxen, in denen es darum geht, alle Menschen mit dem was sie ausmacht zu stärken und einzubeziehen. Anke Krause ist Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt frühe Bildung. Sie schreibt hier als Individuum und will ausdrücklich anerkennen, dass die Erfahrung und das Nachdenken, die sie in dem von ihr verfassten Kapitel versucht zu vermitteln, auf den Schultern vieler Kolleg*innen zwischen 3 und 66 Jahren aus Theorie und Praxis ruht. Und vor allem aus den über 20 Jahren hervorgeht, die sie mittlerweile Teil der Gemeinschaft der Fachstelle Kinderwelten ist. Alle Fehler und Ungenauigkeiten, die hier zu finden sind, liegen in ihr und sind der Tatsache geschuldet, dass sie immer weiter lernt und Fehler dazugehören.



Autor*innenkollektiv Jugendliche ohne Grenzen: Mohammed Jouni hat das Autor*innenkollektiv koordiniert. Er ist Referent der politischen Bildung, Diversity- und Empowerment-Trainer. Er ist Mitbegründer und Aktivist bei der Selbstorganisation „Jugendliche ohne Grenzen“ (JOG) und arbeitet als Sozialarbeiter im Beratungs- und Betreuungszentrum für junge Flüchtlinge und Migrant*innen (BBZ), Berlin.

Abdulaziz Sweidan macht eine Ausbildung als Kaufmann im Einzelhandel und ist Aktivist bei „Jugendliche ohne Grenzen“. **Rama Akid** macht eine Ausbildung als Erzieherin und Sozialassistentin. Sie ist JOG-Aktivistin, Vorstandsmitglied bei Miteinander e.V., Puppentheater-Spielerin und Dolmetscherin. **Hossam Abdulhalim** absolviert eine Ausbildung als Kaufmann im Einzelhandel und ist JOG Aktivist. **Tassnim Khalil** absolviert das Abitur an einer Abendschule, arbeitet in einer Kita, und ist JOG Aktivistin. **Hrachuhi Simonyan** ist Aktivistin bei JOG. **Mohamed Adam abona Mohamed** ist Aktivist bei JOG. **Fatima Khalil** ist Kollegiatin, absolviert das Abitur und ist Aktivistin bei JOG.

Berit Wolter schreibt ihren Text zum Feiern von Festen aus atheistisch – christlich sozialisierter, *weißer*, queerer, in Bezug auf Klassismus, Ableismus und weitere Diskriminierungsformen privilegierter Perspektive. Als Multiplikatorin für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung® ist sie in der Fortbildung und Prozessbegleitung von Kitas mit einem Schwerpunkt auf die Themen Adultismus, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, Intersektionalität sowie diskriminierungssensible Beschwerde- und Beteiligungsverfahren tätig. Derzeit arbeitet sie als pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Modellprojekt „Demokratie und Antidiskriminierung in der Grundschule am Beispiel der Hortbetreuung“ an der Fachstelle Kinderwelten im Institut für den Situationsansatz.

Christin Ursprung ist Gestalterin und arbeitet selbständig in den Feldern Corporate- und Kommunikationsdesign und in inklusiven Teams und Projekten zu Social Design. Sie ist *weiß*, queer positioniert, hat die österreichische Staatsbürgerschaft und empfindet sich als ziemlich privilegiert. Sie interessiert sich für Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Perspektivwechsel und (Erfahrungs)Austausch. In den genannten Feldern und als Yogalehrerin hat sie Lust daran, in Bewegung zu kommen, zu sein und zu bleiben und auch andere dazu zu motivieren und dabei anzuleiten.

Ellena Hüther ist eine *weiße*, deutsche, nicht behinderte, cis Frau, hat Erziehungswissenschaften (M.A.) studiert und ist Multiplikatorin für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung® sowie Social Justice Education. Sie arbeitet als Pädagogin und Fortbildnerin in der Antidiskriminierungsarbeit zu den Schwerpunkten *Weißsein*/Rassismus/Aufenthalt, Gender und Klassismus – sowie in theaterpädagogischen Projekten – mit Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern.



Hoa Mai Trần ist cis Frau, Person of Color, (Vertrags)Arbeiter*innen-kind und körperlich unbeeinträchtigte Erwachsene. Sie ist Kindheitspädagogin, Bildungs- und Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter (ISTA/Fachstelle Kinderwelten). Sie forscht und lehrt an der Universität Siegen zu Kindheit, Medien und Bildung. Sie leitet(e) das kollaborative Kinderbuchprojekt und aktuell das digitale Empowermentprojekt „Alles – nur nicht aufgeben! Junge Multiplikatorinnen gegen Mobbing im Netz“ (Cool Kids 2.0). Ihre Interessen sind Kindheitssoziologie/-forschung, Migration/Rassismus, soziale Ungleichheit und Medien, Diskriminierungskritik und Diversität in Bildungstheorie und -praxis.



Janne Braband hat das Begleitmaterial aus erziehungswissenschaftlicher, dominanz- und ‚normalitäts‘-kritischer Perspektive mitgestaltet. Sie ist als *weiße* Deutsche positioniert und genießt auch als körperlich unbeeinträchtigte Akademikerin Privilegien. Janne Braband promovierte über Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit und lehrt in den Studiengängen Bildungswissenschaft, Lehramt und Kindheitspädagogik zu den Themenfeldern Bildung in der Migrationsgesellschaft, Mehrsprachigkeit und diversitätsgerechtes professionelles Handeln sowie Rassismus und rassismuskritische Bildungsarbeit. Zurzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Forschungsprojekt „Religiös codierte Differenzkonstruktionen in der frühen und mittleren Kindheit“ an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg tätig.



Karin Hinkelbein-Clauß schreibt aus einer *weißen* Perspektive und identifiziert sich als heterosexuell. Sie hat eine deutsche Staatsangehörigkeit und eine Festanstellung im öffentlichen Dienst als Fachdienst Sprache für Kindertageseinrichtungen. Sie ist verheiratet, hat zwei Kinder im Alter von 11 und 13 Jahren. Karin Hinkelbein-Clauß lebt in einem 800-Menschen-Dorf in Baden-Württemberg. Als Multiplikator*in für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung® ist es ihr ein großes Anliegen Mehrsprachigkeit in der Kindergartenpraxis stärker zu verankern.



Katja Anton Cronauer ist Autor, Lektor, Übersetzer, Künstler und betreibt und kuratiert den Webshop <https://www.transfabel.de/>. Er ist *weiß*, erwachsen, Wahl(groß)vater, trans*, behindert/chronisch krank und hat die deutsche Staatsangehörigkeit. Nach einem Diplomstudium in Informatik und einer Promotion zu Sozialen Bewegungen, betätigte er sich in diversen Jobs, bevor er schließlich den Fokus auf Themen rund um Geschlecht und Geschlechtsidentität legte. Dabei ist er bestrebt, intersektional diskriminierungskritisch zu arbeiten und seine Privilegien zu reflektieren.



Kefah Ali Deeb ist Künstlerin und Kinderbuchautorin aus Syrien. Ihr erstes Buch (The Turtle Picnic, 2012) wurde mit dem „Alsharajah Arab Creativity Award“ ausgezeichnet. Ihr zweites Buch (The Adventures of Kepritah, 2018) wurde von dem Department of Culture in Sharjah herausgegeben. Kefah hat zahlreiche Geschichten und Artikel für das Kindermagazin „Osama“ geschrieben, das vom Ministerium für Kultur in Syrien herausgegeben wird. Sie arbeitete außerdem als Chefredakteurin des Kindermagazins „Rainbow“, das in Syrien erschien und von Save the Children finanziert wurde. Zurzeit lebt sie in Berlin, wo sie 2014 aus politischen Gründen Zuflucht suchte. In Deutschland führt sie viele Kunstworkshops und Lesungen für Kinder durch, besonders für Kinder, die noch in Unterkünften für geflüchtete Menschen leben. Foto: Lena Kern



Majd Mardini ist ein junger Mensch aus Syrien, männlich und Person of Color. Für das Begleitmaterial „Wir gehören dazu“ hat er die Inhalte des Kinderbuchs „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“ zusammengefasst. Er ist freiberuflicher Künstler und derzeit im Cool Kids 2.0-Projekt „Alles – nur nicht aufgeben! Junge Multiplikatorinnen gegen Mobbing im Netz“ an der Fachstelle Kinderwelten/Institut für den Situationsansatz als Social Media Manager tätig. Dort wird er die Ausstellung der Cool Kids 2.0 künstlerisch mitkuratieren. In Damaskus hat er Informatik studiert, bevor er emigrierte. Er hat sich in Syrien sowie Deutschland ehrenamtlich mit Kindern und Jugendlichen engagiert und war mehrere Jahre als Freiwilligenhelfer in Berlin in Unterkünften tätig. Er möchte gerne eine Ausbildung zum Mediengestalter in digital und print machen.



ManuEla Ritz ist eine Schwarze, ostdeutsche, cis, hetero Frau und Mutter, Freundin, Partnerin, Autorin und Teamerin, die (noch) keine Erfahrungen damit hat, in der Gesellschaft behindert zu werden. Seit zwei Jahrzehnten ist sie in der politischen Bildungsarbeit gegen Diskriminierung und für machtkritische Diversität tätig. Ihre Schwerpunkte sind Adultismus, Antirassismus und Empowerment für Menschen mit Rassismuserfahrungen, sowie die Thematisierung des Machtverhältnisses zwischen Ost- und Westdeutschland.



marie* Friese begleitet das Buchprojekt aus einer *weißen*, ableisierten, nicht-binären/queeren, erwachsenen Perspektive – mit sicherer Aufenthaltsperspektive durch eine deutsche Staatsangehörigkeit. Am SFBB arbeitet marie* Friese im Bereich der Kindertagesbetreuung und frühen Bildung und ist hier verantwortlich für die Themen Demokratiebildung, Inklusion, und Antidiskriminierung. Fachübergreifend koordiniert marie* Friese den Bereich „Vielfalt diskriminierungssensibel gestalten“. marie* Friese ist Bildungswissenschaftler*in, Multiplikator*in für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung® und in der asyl- und aufenthaltsrechtlichen Beratung aktiv. Foto: Konstantin Börner



Mareike Niendorf ist eine *weiße*, cis Frau mit deutscher Staatsangehörigkeit, die aus Erwachsenenperspektive einen Beitrag für das Begleitmaterial verfasst hat. Sie studierte Soziale Arbeit sowie den Masterstudiengang „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“ und war acht Jahre lang für das Deutsche Institut für Menschenrechte mit dem Schwerpunkt (diskriminierungskritische) Menschenrechtsbildung tätig. Seit 2021 lehrt und forscht sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice Salomon Hochschule und beschäftigt sich vor allem mit Bildungsprozessen zu Menschenrechten im Hochschulkontext.



Michaela Schultz (Micha) ist privilegiert durch Unsichtbarkeit hinsichtlich sexueller Orientierung, religiöser Zugehörigkeit, Herkunft, körperlicher und psychischer Gesundheit, Ausbildungsgrad sowie Familienhintergrund. Micha war während der Entwicklung des Kinderbuchs als pädagogische Leitung in verschiedenen Organisationen in den Bereichen Flucht und Migration sowohl künstlerisch als auch sozialpädagogisch tätig. Inzwischen arbeitet Micha im Bereich philosophische Bildung, Film und Illustration.



Niloofar Ahmadi ist Jugendliche. Sie lebt in Berlin und ihre Hobbies sind Boxen, Paintball und Fußball. Sie möchte später mal Chirurgin werden und am liebsten am Gehirn operieren. Sie hat im Kinderbuchprojekt mitgewirkt und ist bei den Cool Kids 2.0 „Alles – nur nicht aufgeben! Junge Multiplikatorinnen gegen Mobbing im Netz“ aktiv. Dort setzt sie sich gegen Mobbing und komische Schönheitsideale ein. Sie hat ein starkes Selbstbewusstsein und ist schlagfertig. Sie fährt gerne in den Urlaub und mag Kreatives.



Nora Scharffenberg hat den Prozess des Projektes als studentische Mitarbeiterin am SFBB unterstützend begleitet. Sie ist *weiß*, erwachsen, queer, ableisiert und hat einen deutschen Pass. Sie hat Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Social Justice und Diversity/ Antidiskriminierung studiert und ist in verschiedenen Kontexten der politischen Bildungsarbeit sowie Kinder- und Jugendarbeit aktiv (gewesen) und hat sich dort unter anderem mit dem Schwerpunkt „vielfältige und diskriminierungssensible Kinderbücher“ beschäftigt.



Omnya Alwan ist ein Kind. Sie geht in die 6. Klasse und wohnt in einem Heim für geflüchtete Menschen. Sie ist in vielen Projekten aktiv und hat auch beim mehrsprachigen Kinderbuchprojekt mitgewirkt. Sie ist Teil des neuen Projekts „Alles – nur nicht aufgeben! Junge Multiplikatorinnen gegen Mobbing im Netz“ (Cool Kids 2.0). Omnya Alwan trainiert und spielt besonders gerne Paintball. Besonders wichtig sind ihr Familie und Freund*innenschaft. Sie möchte eines Tages Lehrerin werden.



Olenka Bordo Benavides, migrantische, Schwarze Pädagogin und Sozialwissenschaftlerin, arbeitet in der Anlauf- und Fachstelle für Diskriminierungsschutz an Schulen und Kitas in Friedrichshain-Kreuzberg (RAA Berlin). Mit einer feministischen, intersektionalen und dekolonialen Perspektive ist sie als Dozentin und wissenschaftliche Autorin tätig. Ihre Themen sind: Antidiskriminierungsberatung, Dekolonialität und dekoloniale Praxis, Diskriminierungs- und Rassismuskritik, Empowerment, (frühkindliche) Bildung, Kindeswohl, Jugendarbeit und Partizipation, Sorgearbeit/Care, Transnationalität. Seit 2015 ist Olenka Bordo Benavides Teil des Kollektivs SVK – Selbstverteidigungskurs mit Worten.



Petra Wagner ist eine *weiße*, cis Frau mit deutschem Pass und vielen Privilegien, Erziehungswissenschaftlerin und Leiterin der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung®. Sie unterstützt die administrative Abwicklung wie auch den Arbeitsprozess dieses Begleitmaterials, dessen Erstellung bei der Fachstelle im Institut für den Situationsansatz angesiedelt ist, denn sie ist begeistert vom Kinderbuch „Wir Kinder aus dem FlüchtlingsHeim“ der Cool Kids und ihrer Kollegin Hoa Mai Trần, das, wie sie findet, noch viel mehr Verbreitung finden muss! Sie arbeitet vor allem zum Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® in Theorie und Praxis, an Praxis- und Fortbildungskonzepten, an Publikationen und an der Planung und Durchführung von Veranstaltungen.



Wendy Pladeck ist Abschiedsgestalterin. Als Film-, Medien- und Theaterwissenschaftlerin arbeitet sie zu den Themen Tod, Abschied und Trauer. Sie ist eine cis Frau, ein Arbeiter*innenkind, *weiß* und ableisiert. Für das Buchprojekt hat sie den Interviewprozess mit den Jugendlichen von JOG begleitet.



Zahra Afhsar ist 13 Jahre alt. Sie kommt aus Afghanistan. Später möchte sie Schauspieler*in werden, das ist ihr größter Traum. Bildung ist Zahra Afshar wichtig und sie ist aufs Gymnasium gekommen – das ist für sie stressig und auch gut. In ihrem Leben ist ihre Gesundheit, Familie und Freund*innenschaft besonders wichtig. Gutes Essen gehört auch dazu – vor allem Pizza! Sie wünscht sich Geld, damit sie mal in den Freizeitpark Heidepark fahren kann. Sie hat beim Kinderbuchprojekt mitgemacht und ist als Teil der Mädchengruppe Cool Kids 2.0 im Projekt „Alles – nur nicht aufgeben! Junge Multiplikatorinnen gegen Mobbing im Netz“ aktiv.



Danksagung

Dieses pädagogische Begleitmaterial wäre ohne das Kinderbuch nicht möglich gewesen. Danke an alle, die das Kinderbuch ermöglicht haben, alle Mitschreibenden und Lesenden, sichtbaren und unsichtbaren Unterstützer*innen!

Unser größter Dank gilt allen Kindern und Jugendlichen, die sich Zeit genommen haben, um den erwachsenen Fachkräften ihre Perspektiven mitzuteilen und ihnen Einblicke in ihr Leben zu ermöglichen. Wir wissen, dass ihr auch ganz viele andere Dinge zu tun habt, die euch gerade beschäftigen und wichtig sind: Eure Zeit ist für das Begleitmaterial wertvoll und eure Perspektiven unverzichtbar. Daher insbesondere danke an die drei Cool Kids: Omnya Alwan, Zahra Afhsar und Niloofar Ahmadi. Und danke an Mohammed Jouni, Tassnim Khalil, Fatima Khalil, Hrachuhi Simonyan, Rama Akid, Mohamed, Adam abona Mohamed, Sweidan Abdulaziz, Hossam Abdulhalim von Jugendlichen ohne Grenzen.

Ein besonderer Dank an alle anderen erwachsenen Autor*innen, die ihre Expertisen, Berufspraxis und Fachlichkeit mit den Geschichten der Kinder aus dem Kinderbuch verbunden haben. Danke an euch für eure vielschichtigen und spannenden Beiträge, theoretisch wie auch praktisch! Besonders für Ihre und eure Geduld mit uns, für die gewissenhafte Einarbeitung von Hinweisen und den toleranten Umgang mit einem ambitionierten Zeitplan: Überhaupt dass ihr und Sie euch alle Zeit für dieses Begleitmaterial genommen habt. Wir wissen eure Arbeit sehr zu schätzen! Danke an: Adalca Tomás, Anke Krause, Berit Wolter, Ellena Hüther, Janne Braband, Karin Hinkelbein-Clauß, Kefah Ali Deeb, Majd Mardini, ManuEla Ritz, Mareike Niendorf und Olenka Bordo Benavides.

Um so ein Begleitmaterial auch ansprechend und lesbar zu gestalten braucht es weitaus mehr als inspirierende Autor*innen: Herzliches Dankeschön an Christin Ursprung für das umfassende und kreative Layout sowie an Katja Anton Cronauer für das gewissenhafte Lektorat und die tatkräftige Unterstützung in der Endphase der Fertigstellung.

Besonders hilfreich und anregend war auch die Begleitung von Petra Wagner, die dieses Begleitmaterial von Anfang bis Ende unterstützend mitgetragen und uns fachlich zur Seite gestanden hat. Ein großes Dankeschön an Wendy Pladeck, die für uns die mühsame Transkriptionstätigkeit und damit auch die Sichtbarmachung der Interviews von und mit Jugendlichen ohne Grenzen möglich gemacht hat. Im Rahmen des Entstehungsprozesses dieses Begleitmaterials fand auch ein Empowerment-Workshop für einige der Cool Kids statt. Danke an Francisca Villela und Jameela Mearajdin von Mpower für die Durchführung des tollen Workshops und die Begleitung der Mädchen!

Danke an die Mitarbeiter*innen des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg, welche das Projekt unterstützt haben. Insbesondere Danke an Nora Scharffenberg, für die perfekte Erstellung des Manuskriptes und der koordinatorischen Unterstützung. Danke auch an Rafaela Schmücker für die Unterstützung in vielfältigen Verwaltungsprozessen. Danke auch an Anke Blaschka, Fachbereichsleitung der Kindertagesbetreuung und frühen Bildung, die von Anfang an großes fachliches Vertrauen in das Projekt hatte und die Relevanz einer solchen Veröffentlichung stets unterstützt hat.

Zuletzt auch ein herzliches Dankeschön an alle Menschen, die uns privat im letzten Jahr begleitet und unterstützt haben.

marie* Friese und Hoa Mai Trần

Impressum

Herausgeber*in:

Fachstelle Kinderwelten/ Institut für den Situationsansatz (ISTA)

Muskauer Straße 53, 10997 Berlin

<https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/>

In Kooperation mit:

Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB)

Königstr. 36b, 14109 Berlin

<https://sfbb.berlin-brandenburg.de>

Verantwortlich an der Fachstelle Kinderwelten:

Hoa Mai Trần

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kompetenznetzwerk „Demokratiebildung im Kindesalter“ im Bundesprogramm Demokratie leben!

E-Mail: tran@situationsansatz.de

Verantwortlich am SFBB:

marie* Friese

Fortbildungsreferent*in | Kindertagesbetreuung und Frühe Bildung

E-Mail: marie.friese@sfbb.berlin-brandenburg.de

Layout:

Christin Ursprung, <https://cursprung.com/>

Lektorat:

Katja Anton Cronauer

Freiberuflicher Autor, Lektor, Übersetzer und Künstler

sowie Betreiber des Webshops <https://www.transfabel.de/>.

Bildrechte:

Bilder aus dem Kinderbuch: Michaela Schultz

Fotos der Mitwirkenden: privat/ siehe Angaben

3. Auflage | Berlin | 21.11.2022





PAUL MUSS WEG

Weg! weg!
Weg!

BERL