



INKLUSION UND VIELFALT IN FRÜHKINDLICHER ERZIEHUNG

**KURS ZUR WEITERBILDUNG
FÜR FACHKRÄFTE**

MATERIALIEN

DANKSAGUNG

Diese Arbeit wurde als gemeinsame Arbeit von Partnerorganisationen aus Bosnien und Herzegowina, Deutschland, Italien, Polen und Spanien im Rahmen des Projekts "INDEAR - Inklusion und Vielfalt in der frühkindlichen Bildung" (im Folgenden als INDEAR bezeichnet, Projektnummer: KA220-BY-23-25-161951) entwickelt. Das Projekt INDEAR zielt darauf ab, Inklusion und Vielfalt in Kindererziehungseinrichtungen zu fördern, indem es Fachkräfte in der Kindererziehung mit dem Wissen und den Fähigkeiten ausstattet, die erforderlich sind, um mit den jüngsten gesellschaftlichen Entwicklungen umzugehen: starke Migrationsströme, z. B. aufgrund von Konflikten (z. B. Krieg in der Ukraine), neue Familienformen, usw. Insbesondere sollten Fachkräfte in der Kindererziehung in der Lage sein, auf die Bedürfnisse von Kindern in benachteiligten Situationen einzugehen und gemeinsame europäische Werte zu vermitteln, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf bürgerschaftlichem Engagement und Partizipation liegt.

Inhalt

Danksagung	1
Einführung	5
Aufbau und Zweck	6
Flexibler Einsatz	7
Modul I: Kultur	8
Lerneinheit 1.1. Grundlagen zur kultureller Vielfalt	8
Theoretische Grundlagen	8
Weiterführende Literatur	11
Aktivitäten	12
Quellen	16
Lerneinheit 1.2. Einfluss von Migration auf Kultur	17
Theoretische	17
Grundlagen	21
Weiterführende Literatur	22
Aktivitäten	27
Quellen	27
Lerneinheit 1.3. Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung	27
Theoretische Grundlagen	32
Weiterführende Literatur	33
Aktivitäten	50
Quellen	51
Lerneinheit 1.4. Wertschätzung und Förderung kultureller Sicherheit	51
Theoretische Grundlagen	53
Weiterführende Literatur	54
Aktivitäten	60
Quellen	61
Lerneinheit 1.5. Förderung der Chancen kultureller Vielfalt in der Praxis	61
Theoretische Grundlagen	64
Weiterführende Literatur	65
Aktivitäten	70
Quellen	

Modul II: Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung	71
Lerneinheit 2.1. Grundlagen zu Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung	71
Theoretische Grundlagen	71
Weiterführende Literatur	76
Aktivitäten	77
Quellen	86
Lerneinheit 2.2. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Familien	86
Theoretische Grundlagen	86
Weiterführende Literatur	92
Aktivitäten	93
Quellen	107
Lerneinheit 2.3. Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung	108
Theoretische Grundlagen	108
Weiterführende Literatur	109
Aktivitäten	110
Quellen	114
Lerneinheit 2.4. Aufbau eines emotional unterstützenden Umfelds	115
Theoretische Grundlagen	115
Weiterführende Literatur	118
Aktivitäten	119
Quellen	124

Modul III: Trauma	125
Lerneinheit 3.1. Grundlagen zu Trauma und seinen Folgen	125
Theoretische Grundlagen	125
Weiterführende Literatur	128
Aktivitäten	129
Quellen	134
Lerneinheit 3.2. Auswirkungen von Fluchterfahrungen	135
Theoretische Grundlagen	135
Weiterführende Literatur	137
Aktivitäten	138
Quellen	141
Lerneinheit 3.3. Begleitung von Familien in Krisensituationen	142
Theoretische Grundlagen	142
Weiterführende Literatur	146
Aktivitäten	147
Quellen	154
Lerneinheit 3.4. Aufbau von Vertrauen und Beziehungen	155
Theoretische Grundlagen	155
Weiterführende Literatur	155
Aktivitäten	158
Quellen	159
Lerneinheit 3.5. Selbstfürsorge und Resilienz von Fachkräften	166
Theoretische Grundlagen	167
Weiterführende Literatur	167
Aktivitäten	170
Quellen	171

EINFÜHRUNG

Die Schulungsmaterialien sind ein wesentlicher Bestandteil des Kurses „Inklusion und Vielfalt in frühkindlicher Erziehung“. Der Kurs behandelt drei zentrale Themen: Kultur, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung und Trauma.

Dieses Dokument enthält umfassende Lernmaterialien, die Lehrkräften Wissen und praktische Ressourcen an die Hand geben, um effektive Schulungen durchzuführen. Die Materialien wurden sorgfältig entwickelt, um mit den Zielen und der Struktur des zugehörigen Curriculums übereinzustimmen. Sie bieten wertvolle Einblicke und praxisnahe Strategien für eine strukturierte und bereichernde Lernerfahrung aller Teilnehmenden.

Durch die Fokussierung auf zentrale Bereiche der Fachkräfteentwicklung unterstützen die Materialien Lehrkräfte dabei, qualitativ hochwertige Weiterbildungskurse anzubieten. Eine Kombination aus theoretischen Grundlagen, Hinweisen auf weiterführende Literatur und praxisorientierten Aktivitäten bereitet sie darauf vor, wirkungsvolle Schulungseinheiten zu gestalten. So tragen sie zur Stärkung der Kompetenzen von Fachkräften in der Kindererziehung bei, zum Wohle der Kinder und ihres Umfelds.

AUFBAU UND ZWECK

Die in diesem Dokument enthaltenen Lernmaterialien sind so aufgebaut, dass sie Unterthemen in drei zentralen Bereichen abdecken: Kultur, Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung sowie Trauma. Jedes Unterthema wird in einem ausgewogenen Verhältnis aus theoretischem Input und praktischer Anwendung behandelt und umfasst:

Die in diesem Dokument enthaltenen Lernmaterialien sind so gegliedert, dass sie Unterthemen in drei kritischen Bereichen abdecken: Kultur, Geschlechtsidentität und sexuelle Identität sowie Trauma. Jedes Unterthema wird in einem ausgewogenen Verhältnis von theoretischem Input und praktischer Anwendung präsentiert und umfasst:

- **Theoretische Grundlagen:**

Zu jedem Unterthema bieten die Materialien theoretische Grundlagen, die dabei helfen, sich mit den zentralen Konzepten vertraut zu machen. Dieses Wissen ist für Lehrkräfte unerlässlich, um den Teilnehmenden die Bedeutung und die Vielschichtigkeit jedes Themas verständlich zu vermitteln.

- **Weiterführende Literatur:**

Jedes Unterthema enthält Empfehlungen für weiterführende Literatur, die die kontinuierliche Weiterentwicklung der Fachkräfte unterstützen. Diese Hinweise verweisen auf zusätzliche Ressourcen, mit denen Lehrkräfte ihr Wissen vertiefen und sich über aktuelle Entwicklungen in ihrem Fachbereich informieren können.

- **Aktivitäten:**

Zu jedem Unterthema werden drei praxisorientierte Aktivitäten angeboten. Sie sind so gestaltet, dass sie direkt im Kurs eingesetzt werden können und interaktives, erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichen. Durch die aktive Einbindung der Teilnehmenden unterstützt die Kursleitung sie dabei, theoretische Konzepte in realen Kontexten anzuwenden und ihre Fähigkeiten gezielt weiterzuentwickeln.

FLEXIBLER EINSATZ

Angesichts der vielfältigen Kontexte, in denen Fachkräfte in der Kindererziehung tätig sind, wurden die Materialien in diesem Dokument mit besonderem Fokus auf Flexibilität entwickelt. Ob im Rahmen von Universitäts- und Berufsschulprogrammen, der beruflichen Weiterbildung oder der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte, die Inhalte lassen sich an unterschiedliche Bedürfnisse und Rahmenbedingungen anpassen. Diese Anpassungsfähigkeit gewährleistet, dass der Kurs in verschiedenen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen eine breite und nachhaltige Wirkung entfalten kann.

Mit einer Vielzahl an Werkzeugen und Ressourcen können Lehrkräfte Weiterbildungskurse gestalten, die Fachkräften das notwendige Wissen und die Kompetenzen vermitteln, um ein unterstützendes und inklusives Lernumfeld zu schaffen.

MODUL

MODUL I: KULTUR

LERNEINHEIT 1.1.

GRUNDLAGEN ZU KULTURELLER VIELFALT

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Aus wissenschaftlicher Perspektive wird kulturelle Vielfalt zunächst über den Begriff Kultur definiert, der zahlreiche Dimensionen und globale Bedeutungen umfasst. In der Soziologie wird Kultur im Allgemeinen als ein Set gemeinsamer Merkmale und Vorstellungen einer Gruppe, Gemeinschaft oder Nation verstanden, etwa Glaubenssysteme, Verhaltensweisen, Bräuche sowie damit verbundene Artefakte, Symbole oder soziale Normen. Je nach Ebene der Zugehörigkeit (z. B. Ethnie, Gemeinschaft oder Nation) können sich sehr unterschiedliche und komplexe kulturelle Ausdrucksformen zeigen (Fiedler, 2020).

Grundsätzlich bezieht sich kulturelle Vielfalt auf die Anerkennung und Wertschätzung der Tatsache, dass eine Gesellschaft aus vielen verschiedenen Gruppen besteht – mit unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Talenten und Bedürfnissen. Darüber hinaus geht es auch darum, zu akzeptieren, dass Menschen unterschiedliche religiöse Überzeugungen und sexuelle Orientierungen haben können (Young Scot Enterprise, 2022).

INKLUSION UND AKZEPTANZ

- **Förderung globalen Bewusstseins:** Der frühe Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen und Hintergründen hilft Kindern, eine globale Perspektive zu entwickeln. Sie lernen, dass es außerhalb ihrer unmittelbaren Umgebung vielfältige Lebensformen gibt, das stärkt Neugier und Empathie.
- **Stärkung von Inklusion:** Die bewusste Förderung kultureller Vielfalt in einer Gruppe schafft ein inklusives Umfeld, in dem sich alle Kinder willkommen und wertgeschätzt fühlen – unabhängig von ethnischem oder kulturellem Hintergrund.
- **Abbau von Vorurteilen und Stereotypen:** Wenn Kinder frühzeitig mit kultureller Vielfalt in Berührung kommen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie Vorurteile entwickeln. Sie erkennen, dass Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund Freunde, Lehrkräfte oder Vorbilder sein können (Kirsch und Stenger, 2020).

KOGNITIVE ENTWICKLUNG

- **Stärkung kognitiver Flexibilität:** Der Kontakt mit verschiedenen Kulturen und Sprachen fördert die Fähigkeit, flexibel zwischen Denkweisen zu wechseln und sich neuen Situationen anzupassen – eine zentrale Kompetenz für Problemlösung und kritisches Denken.
- **Förderung der Sprachentwicklung:** Der Zugang zu unterschiedlichen Sprachen und Kommunikationsstilen unterstützt den Spracherwerb. Besonders mehrsprachige Umgebungen wirken sich positiv auf die sprachliche und kognitive Entwicklung aus.
- **Anregung von Kreativität:** Der Austausch mit verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen erweitert den Horizont. Kinder entwickeln eher kreative Ideen, denken unkonventionell und finden vielfältige Wege zur Problemlösung (Kirsch und Stenger, 2020).

SOZIALE ENTWICKLUNG

- **Stärkung von Empathie:** Das Verständnis und die Wertschätzung kultureller Vielfalt fördern die Fähigkeit, Mitgefühl zu entwickeln. Kinder lernen, verschiedene Perspektiven einzunehmen – eine zentrale Voraussetzung für den Aufbau gesunder, respektvoller Beziehungen.
- **Vermittlung von Respekt:** Der Kontakt mit unterschiedlichen Kulturen stärkt die Achtung vor den Überzeugungen, Lebensweisen und Praktiken anderer. Kinder werden ermutigt, anderen mit Freundlichkeit, Höflichkeit und Offenheit zu begegnen.
- **Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit:** Der Umgang mit kultureller Vielfalt fördert soziale und kommunikative Kompetenzen. Kinder lernen, aufmerksam zuzuhören, nonverbale Signale zu deuten und sich klar und respektvoll auszudrücken (The Nest Schools, 2024).

VORBEREITUNG AUF EINE MULTIKULTURELLE GESELLSCHAFT

(The Nest Schools, 2024)

- **Vorbereitung auf die reale Welt:** Der frühe Kontakt von Kindern mit multikultureller Vielfalt erleichtert ihre Entwicklung in einer zunehmend vielfältigen Gesellschaft.
- **Globaler Bürgersinn:** Eine Erziehung, die den multikulturellen Kontext berücksichtigt, fördert das Bewusstsein, Teil einer vernetzten Welt zu sein. Sie ermutigt dazu, sich für globale Themen zu engagieren und positive Veränderungen mitzugestalten.
- **Vorteile für Wirtschaft und Arbeitsmarkt:** Interkulturelle Kompetenzen werden auf dem Arbeitsmarkt immer wichtiger. Der frühzeitige Umgang mit kultureller Vielfalt verschafft Kindern einen Wettbewerbsvorteil für ihre berufliche Zukunft.

KULTURELLE GLEICHBERECHTIGUNG IM RAHMEN DER KINDERERZIEHUNG

(Brightwheel blog, 2024)

In der frühen Kindheit erleben Kinder einen Schmelztiegel unterschiedlicher Kulturen, Geschlechter, Religionen, Fähigkeiten, Interessen und mehr. Diese multikulturelle Vielfalt macht Kinder oft aufmerksamer, als man vermuten würde, und sie setzen sich bereits früh mit Vorurteilen und Stereotypen auseinander.

Bereits im Alter von fünf Jahren entwickeln Kinder ein Bewusstsein für bestimmte Eigenschaften, Stereotypen, sozialen Status und ethnische Merkmale – geprägt von dem, was sie in ihrem Umfeld lernen. Sie nehmen ihre Umwelt intensiv wahr und imitieren, was sie sehen und hören. Daher kommt der frühen Bildungsphase eine zentrale Rolle zu: Sie kann ein vielfältiges, gerechtes und inklusives Lernumfeld fördern und helfen, weit verbreiteten Rassismus und Vorurteile zu überwinden.

Im Folgenden werden Strategien aufgezeigt, die bei der Integration der Werte Vielfalt, Gleichberechtigung und Inklusion im Kinderbetreuungs- oder Vorschulcurriculum berücksichtigen sollten (Brightwheel blog, 2024):

- **Aktivitäten entwickeln, die Kindern ermöglichen, Details über sich selbst, ihre Kultur und ihren Hintergrund zu erzählen:** So lernen sie Fakten über verschiedene Ethnien, kulturelle Traditionen, Religionen, Geschlechter, Familienformen, körperliche Fähigkeiten und mehr kennen.
- **Verschiedene Bücher, Puppen, Spielzeuge und Lernmaterialien bereitstellen,** die Figuren mit unterschiedlichen Hintergründen, geistigen und körperlichen Eigenschaften sowie Religionen zeigen.
- **Den Werten Vielfalt, Gerechtigkeit und Inklusion im Unterricht Vorrang geben:** Die Struktur von Lehrplan und Methoden beeinflusst, wie Kinder Vielfalt, Gleichberechtigung und Inklusion verstehen. Zum Beispiel fördert der Reggio-Emilia-Ansatz das Zugehörigkeitsgefühl und stärkt die individuelle Identität jedes Kindes. So unterstützt dieser Ansatz Akzeptanz und Inklusion von Kindern mit ihren einzigartigen Bedürfnissen, Lernfähigkeiten und körperlichen Voraussetzungen.
- **Feste planen, wie Feiertage, die die Vielfalt der Kinder im Programm widerspiegeln:** Alle Hintergründe sollen berücksichtigt werden, von saisonaler Dekoration bis zum Essen.
- **Unterrichtseinheiten und Aktivitäten einbinden, die die Beiträge und Leistungen von Menschen mit verschiedenem kulturellem Hintergrund würdigen und anerkennen.** (Brightwheel blog, 2024)

Gesellschaftliche Ungerechtigkeiten und strukturelle Barrieren, die die Chancengleichheit für alle Kinder behindern können, hängen mit ihrem kulturellen Hintergrund zusammen. (Lachowicz, 2015, S. 17).

Ein Kind, das in ein neues Land kommt, erlebt oft einen sogenannten Kulturschock. Dieser entsteht durch die Begegnung mit einer unbekannten Kultur. Der Ortswechsel bringt meist viele schwierige Gefühle mit sich. Jedes Familienmitglied kann dabei unterschiedlich auf den Verlust von Sicherheit, die Angst vor dem Unbekannten und das Bedürfnis reagieren, sich am neuen Ort zurechtzufinden. Dieses Phänomen ist ganz natürlich. Mit Unterstützung für das Kind und die Familie kann der Anpassungsprozess jedoch deutlich leichter verlaufen (Ali-Tani, 2025).

Anpassungsfähigkeit eines Kindes, das aus einer anderen Kultur kommt (Wysocka, 2022):

- Sprachbarriere
- traumatische Erfahrungen
- Kulturschock
- mangelnde Motivation zum Lernen
- Gefühl der Einsamkeit und Verwirrung
- unterschiedliche Einstellung zu Bräuchen und Regeln
- fehlende Akzeptanz durch Gleichaltrige
- unterschiedliche Einstellungen gegenüber pädagogischen Fachkräften, die im vorherigen Bildungssystem entwickelt wurden
- Unterschiede in den schulischen Kenntnissen und Fähigkeiten

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes [Hrsg.]; (2013): *Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme* [online] https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Hedderich, I., Reppin, J. & Butschi, C. (Hrsg.) (2021): *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe) (2025): *Inklusion in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Eine Orientierung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik in Kitas*. Hannover: nifbe.

Englisch:

- Catarci, M. & Fiorucci, M. (2015): *Intercultural Education in the European Context – Theories, Experiences, Challenges*. London: Routledge.
- Baldock, P. (2010): *Understanding Cultural Diversity in the Early Years*. SAGE.
- Dhakshayene, H., & Anneli, J. (2013): *Cultural diversity in organizations: A study on the view and management on cultural diversity*. Master thesis. Umeå School of Business and Economics.
- Yuko, I. (2013): 'Multicultural children's literature and teacher candidates' awareness and attitudes toward cultural diversity', *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(2), S. 185–198.
- Sharp, R. G. (1991) 'Cultural diversity and treatment of children', *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), S. 799–812.

Aktivitäten

1.1.1.	Kulturelle Traditionen		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität fördert die kulturelle Vielfalt. Teilnehmende aus verschiedenen Ländern oder Kul- turen haben die Gelegenheit, Traditionen ihrer Herkunft vorzustellen und gleichzeitig über die Kultur und Geschichte anderer Länder zu lernen. Dabei entwickeln sie Respekt für kulturelle Vielfalt sowie soziale Kompetenzen wie Teamarbeit und Kommunikation.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none">■ eigene Wissenslücken in Bezug auf einzelne Kulturen erkennen■ einen offenen und respektvollen Dialog führen, um voneinander zu lernen und kulturelle Unter- schiede zu überbrücken■ Gelegenheiten für Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund, miteinander in Kontakt zu treten und sich auszutauschen, fördern■ grundlegende Informationen über andere Kulturen, Traditionen und Hintergründe identifizie- ren		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input checked="" type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input checked="" type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere _____
Dauer der Aktivität	40 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier (groß), Stifte, Buntstifte		
Anleitung:			
<ol style="list-style-type: none">1. Jede Person stellt eine kulturelle Tradition aus dem eigenen Land oder der Region vor. Kommen Teilnehmende aus demselben Land, erfolgt die Präsentation in Gruppen.2. Anschließend wird besprochen, wie die Tradition über Generationen weitergegeben wurde. Die Präsentation soll kreativ gestaltet werden, z. B. als Poster, Rollenspiel oder Kurzfilm.3. Danach präsentieren die Gruppen oder Einzelpersonen ihre Arbeit der gesamten Runde.4. Im Anschluss folgt eine offene Fragerunde und Diskussion, in der alle Teilnehmenden eingeladen sind, ihre Er- fahrungen zu teilen.5. Die Kursleitung moderiert die Diskussion anhand folgender Leitfragen:<ul style="list-style-type: none">■ Was konnte von anderen gelernt werden, das zuvor nicht bekannt war?■ Wie können kulturelle Elemente in den Vorschulbereich integriert werden?■ Welche Vorteile ergeben sich durch den Kontakt von Kindern mit unterschiedlichen Kulturen?■ Warum sollte kulturelles Verständnis als wichtig erachtet werden?			
Hinweise	<ul style="list-style-type: none">■ Es ist wichtig, darüber nachzudenken, wie die Wertschätzung von Vielfalt die Förderung von Inklusion unterstützt. Eine Gruppe kann ermutigt werden, Wege zu finden, um verschiedene kulturelle Praktiken in der Arbeit mit Kindern und Erwachsenen einzusetzen.■ Fehlt es in einer Gruppe an kultureller Vielfalt, wählt jede Person eine kulturelle Tradition aus, recherchiert diese und stellt sie der Gruppe vor.		

1.1.2.	Multikulturelle Kunst		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität fördert die kulturelle Vielfalt sowie die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit innerhalb einer multikulturellen Gruppe. Teilnehmende lernen etwas über die Kultur und Geschichte verschiedener Länder und profitieren gegenseitig voneinander.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none">■ grundlegender Informationen über andere Kulturen, Traditionen und Hintergründe identifizieren■ sich im Kontext der Arbeit in einer interkulturellen Bildungsgemeinschaft selbst reflektieren■ einen offenen und respektvollen Dialog führen, um voneinander zu lernen und kulturelle Unterschiede zu überbrücken■ Gelegenheiten für Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund, miteinander in Kontakt zu treten und sich auszutauschen, fördern		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input checked="" type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input checked="" type="checkbox"/> Andere: <u>Kunstwerk</u>
Dauer der Aktivität	40 Minuten		
Benötigte Materialien	Bastelutensilien z. B. Papier, Farbe, Stifte		
Anleitung:			
<ol style="list-style-type: none">Die Teilnehmenden werden von der Kursleitung in Gruppen eingeteilt. Die Gruppenbildung erfolgt nach dem Zufallsprinzip: Jede Person zieht eine von drei verschiedenfarbigen Karten und bildet eine Gruppe mit anderen, die dieselbe Farbe gezogen haben. Die Kursleitung bereitet die Karten vor und erklärt die Methode.Jede Gruppe erhält von der Kursleitung Kunstmaterialien und wird ermutigt, ein multikulturelles Kunstwerk zu gestalten, das den Herkunftsort der Gruppenmitglieder widerspiegelt. Möglich sind z. B. ein Wandgemälde, eine Collage oder ein anderes kreatives Format.Zur Inspiration stellt die Kursleitung Beispiele für multikulturelle Kunstwerke vor. Die untenstehenden Links können dafür genutzt oder ergänzt werden (Beispiele siehe unten; gerne können weitere hinzugefügt werden).Anschließend entwickelt jede Gruppe ihr Konzept, wählt eine Technik und ein Thema. Dabei können landestypische Symbole, Denkmäler, Speisen, Bräuche oder Landschaften eingebunden werden. Die Teilnehmenden erzählen, was ihren Herkunftsort besonders und einzigartig macht. Die Kursleitung begleitet die Gruppen, unterstützt bei der Ideenfindung und regt zur Reflexion über kulturelle Merkmale an.			

5. Nach Fertigstellung präsentieren die Gruppen ihre Kunstwerke den anderen Teams. Die Kursleitung moderiert die Vorstellungsrunde und sorgt für eine wertschätzende Atmosphäre.
6. Im Anschluss stellt die Kursleitung den Gruppen folgende Reflexionsfragen, um den Prozess gemeinsam zu reflektieren:
 - Wie haben die Teilnehmenden das Konzept für ihr Kunstwerk entwickelt? Welche Entwicklungsschritte waren erkennbar?
 - Wie wurden die Aufgaben innerhalb der Gruppen von den Teilnehmenden verteilt?
 - Welche Aufgaben fielen den Teilnehmenden leicht?
 - Gab es Herausforderungen? Welche wurden von den Teilnehmenden benannt?
 - Was bereitete den Teilnehmenden die größten Schwierigkeiten?
 - Wurden Überraschungen oder unerwartete Entwicklungen während der Arbeit von den Teilnehmenden erlebt?
 - Was haben die Teilnehmenden durch die Präsentationen anderer Gruppen neu dazugelernt?

Beispiele zur Inspiration

- Eigenes Hamsa gestalten
<https://www.globalmousetravels.com/make-your-own-hamsa-hand-hand-of-fatima/>
 (Make your own Hamsa hand / Hand of Fatima)
https://www.youtube.com/watch?v=h6T_AUdGqN8
 (How To Make A Hamsa Decoration From Paper: Free Templates Included)
- Globale Lebensmittellkarte
https://stockcake.com/i/global-food-map_1652960_1216815
 Wahrzeichen der Welt – Collage
<https://www.istockphoto.com/pl/zdj%C4%99cie/%C5%9Bwiatowe-zabytki-kola%C5%BC-zdj%C4%99%C4%87-wyzolowany-na-bia%C5%82ym-tle-podr%C3%B3%C5%BCy-turystyki-i-na-ki-na-gm698900018-129472515>

Hinweise

Diese Aktivität kann auch mit Kindern durchgeführt werden. Zur Inspiration können die folgenden Beispiele für kindgerechte Kunstwerke herangezogen werden:
<https://pl.pinterest.com/pin/82612974409224154/> (Ward off the Evil Eye with this Hamsa Craft for Kids)
<https://pl.pinterest.com/pin/82612974409226805/> (Holidays Around the World Craft: Gorgeous Stained Glass0
<https://pl.pinterest.com/pin/82612974408610431/> (Make Multicultural Paper Dolls)

1.1.3.	Unsere Gemeinsamkeiten		
Ziel der Aktivität	Diese Aktivität verdeutlicht, dass Menschen trotz kultureller Unterschiede viele Gemeinsamkeiten haben können. Sie eignet sich besonders gut als Aufwärmübung, um einander besser kennenzulernen und eine offene, freundliche Atmosphäre in der Gruppe zu schaffen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none">■ einen offenen und respektvollen Dialog führen, um voneinander zu lernen und kulturelle Unterschiede zu überbrücken■ Gelegenheiten für Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund, miteinander in Kontakt zu treten und sich auszutauschen, fördern■ sich im Kontext der Arbeit in einer interkulturellen Bildungsgemeinschaft selbst reflektieren■ grundlegender Informationen über andere Kulturen, Traditionen und Hintergründe identifizieren		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input checked="" type="checkbox"/> Spiel <input checked="" type="checkbox"/> Andere <u>Kunstwerk</u>
Dauer der Aktivität	40 minutes		
Benötigte Materialien	Papier (groß), Stifte, Buntstifte, Bilder mit verschiedenen Freizeitaktivitäten, zusätzliche kleine Karten		
Anleitung:			
<ol style="list-style-type: none">1. Zu Beginn teilt die Kursleitung die Teilnehmenden in Paare ein. Dies kann beispielsweise durch farbige Karten oder nummerierte Zettel erfolgen.2. Die Kursleitung erläutert den nächsten Schritt: Eine Person legt sich auf ein großes Blatt Papier, die andere zeichnet die Körperumrisse nach. Danach wird getauscht, sodass beide eine eigene Figur erhalten.3. Nun fordert die Kursleitung die Teilnehmenden auf, aus einer vorbereiteten Auswahl Bilder auszuwählen, die eine oder mehrere Lieblingsaktivitäten zeigen (z. B. Musik hören, reisen, kochen). Diese Bilder sollen an der Körperstelle befestigt werden, die mit der jeweiligen Aktivität verbunden ist – zum Beispiel Musik am Ohr, Essen im Bauchbereich. Bei Bedarf stellt die Kursleitung zusätzlich leere Karten zur Verfügung, auf denen eigene Aktivitäten gezeichnet werden können.4. Im nächsten Schritt bittet die Kursleitung darum, die fertigen Figuren auf dem Boden auszubreiten, sodass alle einen Überblick erhalten. Jede Person schreibt ihren Namen auf kleine Klebezettel und bringt diese an den Aktivitäten an, die sie mit anderen teilt.5. Anschließend lädt die Kursleitung reihum dazu ein, das eigene Plakat zu präsentieren und vorzulesen, mit wem man Gemeinsamkeiten entdeckt hat.6. In der darauffolgenden Gesprächsrunde initiiert die Kursleitung eine Reflexion mit gezielten Fragen, zum:<ul style="list-style-type: none">■ Konnte durch die Übung ein erster Kontakt zu bisher unbekannten Teilnehmenden entstehen?■ Gab es Überraschungen bei den Gemeinsamkeiten oder Unterschieden■ Inwiefern spielen kulturelle Unterschiede eine Rolle beim Kennenlernen?■ Wie lässt sich diese Methode im Arbeitsalltag mit multikulturellen Gruppen einsetzen?7. Zum Abschluss fasst die Kursleitung die Ergebnisse gemeinsam mit der Gruppe zusammen und hebt hervor, dass trotz aller Vielfalt viele verbindende Interessen bestehen – eine wichtige Grundlage für gegenseitiges Verständnis und Zusammenarbeit.			
Hinweise	Zusätzlich kann die Kursleitung leere Karten ausgeben, auf denen die Teilnehmenden selbst Freizeitaktivitäten zeichnen, die in den vorbereiteten Bildkarten nicht enthalten sind.		

Quellen

- Ali-Tani, C. (2025): *Vielfalt und die Entwicklung kindlicher Vorurteile*. Nds. Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe). [online] <https://nifbe.de/fachbeitraege/vielfalt-und-die-entwicklung-kindlicher-vorurteile/>. [abgerufen am 01.09.2025].
- Brightwheel blog (2024): *Diversity in Early Childhood Education* [online] <https://mybrightwheel.com/blog/diversity-in-early-childhood-education> [abgerufen am 18.07.2024].
- Fiedler, B. (2020): Behavior, Culture, and Environment: Culture, cultural diversity, and enhanced community health. *Three Facets of Public Health and Paths to Improvements: Behavior, Culture, and Environment* S. 195–212.
- Kirsch, L. & Stenger, U. (2020) Frühkindliche Kulturelle Bildung – Stand der Forschung. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. [online] https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2020-01/Frühkindliche%20Kulturelle%20Bildung_Stand%20der%20Forschung.pdf [abgerufen am 01.09.2025].
- Lachowicz, B. (2015): *Uczniowie z różnych kultur w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- The Nest Schools (2024): *Embracing Diversity: The Crucial Role Of Cultural Diversity In Early Childhood Education*. [online] <https://thenestschool.com/blog/embracing-diversity-the-crucial-role-of-cultural-diversity-in-early-childhood-education/> [abgerufen am 18.07.2024].
- Young Scot Enterprise (2022): *What is Cultural Diversity?* [online] <https://young.scot/get-informed/what-is-cultural-diversity/> [abgerufen am 18.07.2024].
- Wysocka, M. (2022) *Sam w nowym otoczeniu – trudności ucznia przybywającego z zagranicy oraz sposoby ich pokonywania*. [online] <https://epedagogika.pl/uczniowie-bez-orzeczenia/sam-w-nowym-otoczeniu-trudnosci-ucznia-przybywajacego-z-zagranicy-oraz-sposoby-ich-pokonywania-3153.html> [abgerufen am 18.07.2024].

LERNEINHEIT 1.2.

EINFLUSS VON MIGRATION AUF KULTUR

THEORETISCHER INPUT

Jedes Jahr verlassen viele Menschen, Familien und Kinder, ihre Heimat, ihr Land auf der Suche nach einem neuen, besseren Leben oder nach Sicherheit. Für einige von ihnen ist die Migration eine freie Entscheidung, während andere dazu gezwungen sind. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Umstände kann Migration folgendes sein (Internet Geography, o.D.):

- "innerstaatlich, wenn Menschen innerhalb eines Landes von einem Ort zum anderen ziehen
- vom Land in die Stadt, wenn die Menschen vom Land in ein städtisches Gebiet ziehen
- von der Stadt aufs Land, wenn Menschen aus einem bebauten Gebiet aufs Land ziehen
- international, wenn Migranten von einem Land in ein anderes ziehen
- freiwillig, wenn sich die Migranten für den Umzug entscheiden
- unfreiwillig, wenn Migranten keine andere Wahl haben als umzuziehen
- vorübergehend, wenn der Migrant nur für eine kurze Zeit umzieht
- dauerhaft, wenn die Menschen nicht mehr zurückkehren".

Drei Phasen des Migrationsprozesses

Der Migrationsprozess lässt sich im Allgemeinen in drei Phasen unterteilen (Bhugra/Becker 2005, S. 19):

- 1. Vormigration: Menschen treffen die Entscheidung zum Umzug und bereiten diesen vor.
- 2. Migration beschreibt die eigentliche körperliche Verlagerung von einem Ort zum anderen.
- 3. Postmigration umfasst die Eingliederung der Einwandernden in die soziale und kulturelle Struktur der neuen Gesellschaft.

Auswirkungen von Migration

Migration wird oft als Herausforderung und zugleich als Chance für die Zielländer angesehen. Kurzfristig können Migrantinnen und Migranten den lokalen Arbeitsmarkt belasten, etwa durch Lohnänderungen oder Wettbewerb um Arbeitsplätze. Langfristig tragen sie jedoch zur wirtschaftlichen Entwicklung bei und fördern auch kulturellen und sozialen Austausch. Die Vorteile des Einflusses von Zugewanderten lassen sich nicht nur auf wirtschaftlicher, sondern auch auf kultureller und sozialer Ebene erkennen.

Positive Auswirkungen (Vazir Group, 2022, Toppr.Guide)

- Arbeitsmarkt: Erweiterung des Arbeitsmarktes mit besserer Beschäftigung und weniger Arbeitslosigkeit
- Kulturelle Vielfalt: Förderung von multikulturellem Austausch und Verständnis
- Qualifikationslücken: Schließen von Fachkräftemangel
- Wirtschaft: Ankurbelung der lokalen Wirtschaft und Wirtschaftswachstum
- Öffentliche Dienste: Nutzen von qualifizierten Arbeitskräften (z. B. Ärzte und Ärztinnen, Pflegepersonal)
- Lebensqualität: Verbesserung des sozialen Lebens und der Lebensqualität
- Bildung: Bessere Bildungsangebote für Kinder
- Demografie: Verringerung der Bevölkerungsdichte und sinkende Geburtenrat

Negative Auswirkungen (Vazir Group, 2022):

- Öffentliche Dienste: Druck auf Schulen, Wohnungen und Gesundheitsversorgung
- Umwelt: Erhöhter Grad der Umweltverschmutzung und Belastung der natürlichen Ressourcen
- Soziales: Sprachliche und kulturelle Barrieren, race-bedingte Spannungen und Diskriminierung
- Demografie: Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern – meist wandern mehr Männer aus
- Gesellschaft: Überbevölkerung und soziale Spannungen

Zahlreiche Quellen weisen auch auf die negativen Auswirkungen der Migration auf den Herkunftsort hin. Zu den wichtigsten gehören (Vazir Group, 2022):

- Familien: Migration trennt Familien
- Demografie: Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern, da meist mehr Männer auswandern
- Wirtschaft: Verlust von gebildeten und qualifizierten Fachkräften, was die wirtschaftliche Entwicklung beeinträchtigen kann
- Finanzen: Weniger Menschen zahlen Steuern

Auswirkungen auf Kinder

Hierbei geht es um Kinder, die von einem oder beiden migrierenden Elternteilen zurückgelassen werden, sowie um Kinder, die mit ihren Eltern migrieren.

Die Auswirkungen der Migration auf Kinder werden auf mehreren Ebenen betrachtet, wie die folgende Tabelle zeigt (UNICEF o. D., S.2):

Kinder, die mit ihrer Familie migrieren	
Inländische und regionale Migration	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vorteile und Nachteile für Gesundheit und Bildung ■ Kinder als Arbeitskräfte in der Familie <ul style="list-style-type: none"> – Schlechte und gefährliche Arbeitsbedingungen; – Soziale Ausgrenzung ■ Kinder suchen informelle Beschäftigung <ul style="list-style-type: none"> – Gefährdung auf der Straße – Schlechte und gefährliche Arbeitsbedingungen
Internationale Migration/ Asylsuchende und Flüchtlinge	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zugang zu Bildung/Gesundheitsversorgung ■ Diskriminierung/Identität/psychosoziale Probleme ■ Spannungen zwischen den Generationen ■ Transnationale Familien/gestaffelte und Kettenmigration

Zurückgelassene Kinder	
Wenn Väter auswandern	<ul style="list-style-type: none"> ■ Von Frauen geführte Haushalte und Armut ■ Auswirkungen auf die Bildung und/oder das Wohlergehen von Kindern ■ Vulnerabilität der Haushalte; ■ Rolle von Überweisungen für den Lebensunterhalt
Wenn Mütter auswandern	<ul style="list-style-type: none"> ■ Psychosoziale Auswirkungen auf Kinder ■ Gesundheit und Bildung von Kindern ■ Kindesmissbrauch ■ Auswirkungen auf die Geschlechterverteilung innerhalb der Familie ■ Zerfall der Familie.
Wenn beide Elternteile auswandern	<ul style="list-style-type: none"> ■ Starke Beeinträchtigung des Wohlbefindens, der Gesundheit und Bildung der Kinder ■ Belastung der Großeltern oder anderer Verwandter, die die Kinder betreuen

Angepasst von R. Cortes aus Whitehead und Hashim (2005)

Kulturelle Auswirkungen der Migration – Die wichtigsten Erkenntnisse (StudySmarter, 2022)

- Migration ist ein grundlegendes Merkmal der Menschheit und beeinflusst nicht nur Migranten, sondern auch die Kulturlandschaften ihrer neuen Heimat.
- Manche Migranten widerstehen der Assimilation und bilden ethnische Enklaven oder Bezirke.
- Andere Migranten akzeptieren die Assimilation und werden Teil des sogenannten „kulturellen Schmelztiegels“.
- Einige versuchen sich zu assimilieren, werden aber nie vollständig als Mitglieder der dominanten Kultur anerkannt.
- Fremdenfeindlichkeit entsteht häufig aus der Wahrnehmung, Migranten könnten eine Bedrohung für die Kultur darstellen.
- Kultureller Separatismus lehnt den Schmelztiegel ab und sieht die Notwendigkeit, dass Kulturen getrennt bleiben müssen, um zu überleben.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Keuchel, S. (2012): *InterKulturBarometer – Zentrale Ergebnisse zum Thema Kunst, Kultur und Migration in Deutschland. Studie im Auftrag des Bundesbeauftragten für Kultur und Medien.*
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2020): *Der Einfluss von Zuwanderung auf die deutsche Gesellschaft. Forschungsbericht Nr. 1.* Nürnberg: BAMF.

Englisch:

- Eckstein, M., Miklikowska, M., Noack, P. (2021): 'School Matters: The Effects of School Experiences on Youth's Attitudes toward Immigrants', *Journal of Youth Adolescence*, 50(11), S. 2208–2223.
- Juang, L. & Schachner, M. (2020): 'Cultural diversity, migration and education', *International Journal of Psychology*, 55(5), S. 695–701.
- KidsMathTV (2023): Explain the concept of migration to kids | *Migration lesson for kids* | *What is migration?* [online] <https://www.youtube.com/watch?v=8OfmRQIi4BE>.
- Together towards inclusion: Toolkit for diversity in the post primary school (2010): Antrim: Inclusion and Diversity Service. [online] <http://www.elsp.ie/Toolkit%20for%20Diversity%20in%20Post%20Primary%20Schools.pdf>.
- Qi, L., Qi, Z., Meng, H., & Ma, Z. (2024): 'Comprehensive Analysis of International Migration's Impact on Education and Cultural Exchange', *International Journal of Education and Humanities*, 15(2), S. 17–20.

Aktivitäten

1.2.1.	Einfluss von Kultur auf Sprache und Essen		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität soll helfen zu verstehen, wie andere Kulturen verschiedene Aspekte unserer eigenen Kultur beeinflussen und welche Vorteile dieser Einfluss mit sich bringt.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> positive Verstärkung und Ermutigung einsetzen, um das Selbstvertrauen zu stärken und das emotionale Wohlbefinden von Migrantenkindern zu fördern die Akzeptanz der Vielfalt im Bildungsumfeld als Ergebnis von Migrationsprozessen fördern 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere _____
Dauer der Aktivität	60 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier (groß), Stifte, Buntstifte, Laptops/Tablets/Smartphones		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> Die Kursleitung lädt die Teilnehmenden ein, sich Gedanken zu machen über Wörter und Lebensmittel, die in ihrer Kultur durch andere Länder oder Kulturen beeinflusst wurden z. B. das Wort „Kaffee“ aus dem Arabischen, das Gericht „Pizza“ aus Italien oder „Couscous“ aus Nordafrika). Anschließend verteilt die Kursleitung Papier und bittet die Teilnehmenden, eigene Beispiele von solchen Wörtern und Speisen aufzuschreiben, die sie kennen. Die Kursleitung ermutigt die Teilnehmenden, ihre Überlegungen zu teilen, und fordert sie auf, zu erklären, wie diese Wörter oder Lebensmittel in ihre Kultur übernommen wurden. Bei Bedarf weist die Kursleitung darauf hin, dass das Internet zur Recherche genutzt werden kann, um Hintergründe und Erklärungen zu finden. Anschließend bittet die Kursleitung die Teilnehmenden, ihre Ergebnisse vor der Gruppe zu präsentieren. Im nächsten Schritt moderiert die Kursleitung eine gemeinsame Reflexion und stellt gezielte Fragen, um die Diskussion zu vertiefen: <ul style="list-style-type: none"> Welche kulturellen Faktoren prägen unser Ernährungsverhalten (religiöse Gebote, Traditionen, typische Essensarten etc.)? Wie wirken Sprache und Kultur zusammen? Welche historischen oder kulturellen Verbindungen sind in Ihrer Muttersprache erkennbar? Für den zweiten Teil teilt die Kursleitung die Gruppe in Teams von 5–6 Personen auf. Jede Gruppe soll einen Vorschlag erarbeiten – zum Beispiel mithilfe eines Mindmaps –, wie diese Übung im pädagogischen Alltag mit Kindern eingesetzt werden könnte und welche Ziele dabei verfolgt werden (z. B. Förderung von Vertrauen, Integration, Verbindung). Zum Abschluss bittet die Kursleitung jede Gruppe, ihren Vorschlag vorzustellen, und moderiert eine gemeinsame Diskussion über die vorgestellten Ideen. 		
Hinweise	Optional können die Teilnehmenden ein Poster gestalten, das zeigt, wie andere Kulturen Sprache, Essen oder Alltagsleben beeinflusst haben.		

1.2.2.	Ein neues Kind in der Gruppe		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität ist nützlich, um eine sichere und freundliche Atmosphäre in einer interkulturellen Gruppe zu schaffen, besonders in der Anfangsphase.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Familien und Kindern in der interkulturellen Interaktion unterstützen, um die Akzeptanz und den Respekt für eine neue Umgebung zu verbessern ■ positive Verstärkung und Ermutigung einsetzen, um das Selbstvertrauen zu stärken und das emotionale Wohlbefinden von Migrantenkindern zu fördern 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input checked="" type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <hr/>
Dauer der Aktivität	50 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Buntstifte Anhang 1.2.2. Ein neues Kind in der Gruppe (Kopien)		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung teilt die Teilnehmenden in vier Teams ein. Dabei erhalten zwei Teams denselben Fall, sodass zwei unterschiedliche Fälle insgesamt bearbeitet werden. 2. Jedes Team bekommt eine studentische Fallstudie ausgehändigt. Die Kursleitung erklärt die Aufgabe: Die Gruppen sollen den Fall genau analysieren und die Herausforderungen beschreiben, denen verschiedene Beteiligte begegnen – dazu gehören das Kindselbst, die Eltern, Lehrkräfte, ie anderen Kinder und die Schule oder Einrichtung. 3. Nachdem die Gruppen die Fallstudien analysiert haben, weist die Kursleitung die Teams an, einen Unterstützungsplan zu entwickeln. Dieser Plan soll Vorschläge für Maßnahmen auf zwei Ebenen enthalten: <ul style="list-style-type: none"> ■ Mikroebene: Handlungen, die Lehrkräfte, Kinder und Gleichaltrige betreffen ■ Mesoebene: Aktionen, die Eltern, Eltern-Gemeinschaften und die gesamte Schulgemeinschaft einschließen 4. Die Kursleitung empfiehlt den Gruppen, zur Ideensammlung und Strukturierung die Mindmapping-Methode zu nutzen. 5. Am Ende des Arbeitsprozesses moderiert die Kursleitung die Präsentation, bei der jede Gruppe ihre Vorschläge vorstellt. Besonders spannend ist der Vergleich der Lösungen für die gleichen Fälle, die von unterschiedlichen Teams bearbeitet wurden. 6. Anschließend fasst die Kursleitung die Ergebnisse zusammen und regt eine gemeinsame Reflexion an mit Fragen wie: <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Schwierigkeiten können bei der Integration eines Kindes aus einer anderen Kultur in die Gruppe auftreten? ■ Worauf sollte man bei der Unterstützung besonders achten? 7. Zum Abschluss bittet die Kursleitung die Teilnehmenden, allgemeine Empfehlungen zu formulieren, die sich aus den präsentierten Lösungsansätzen ableiten lassen. 		
Hinweise			

Anhang 1.2.2. Ein neues Kind in der Gruppe

Arbeitsblatt

FALL 1: ALEX

Alex ist fünf Jahre alt und wurde in Frankreich geboren. Seine Eltern stammen aus unterschiedlichen Kulturen und sprechen verschiedene Sprachen: Die Mutter ist Nigerianerin und spricht Französisch, der Vater ist Deutscher und deutscher Muttersprachler. Die Eltern kommunizieren untereinander hauptsächlich auf Englisch, sprechen mit Alex jedoch jeweils in ihrer eigenen Sprache. Aufgrund beruflicher Verpflichtungen ist die Familie oft umgezogen: Alex verbrachte sein erstes Lebensjahr in Frankreich, danach ein halbes Jahr in Polen, anschließend ein Jahr in Österreich. Mit zweieinhalb Jahren kam er nach Deutschland. Dort wurde er zunächst von seiner deutschen Großmutter betreut, bevor er mit drei Jahren in den Kindergarten kam. Alex sieht seine Eltern aufgrund ihrer Arbeit nur selten. Im Kindergarten zeigt er viel Freude, bringt eigene Spielsachen mit und teilt sie gerne. Allerdings spricht er keine einheitliche Sprache, sodass weder die Kinder noch die Lehrkraft ihn verstehen können. Auch er selbst versteht einfache Anweisungen nicht. Mit der Zeit ziehen sich die anderen Kinder zurück, wodurch es für Alex immer schwieriger wird, seinen Platz in der Gruppe zu finden.

FALL 2: NATALIE

Natalie ist sieben Jahre alt und besucht die erste Klasse einer Grundschule. Sie ist mit ihrer Familie aus Georgien eingewandert. Die Familie ist muslimisch und spricht kein Deutsch. Wegen der Sprachbarriere hat Natalie große Schwierigkeiten, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten, und ihre Eltern tun sich schwer, Anschluss an die Elternschaft der Schule zu finden. Natalie verbringt die Pausen häufig allein und weint. Auch beim Mittagessen kam es zu Problemen, da in der Schulkantine manchmal Schweinefleisch serviert wurde. Im Sportunterricht, der gemeinsam mit Jungen stattfindet, fällt es ihr schwer, sich auf Aktivitäten mit Körperkontakt einzulassen. Eine weitere Herausforderung besteht im Religionsunterricht: Natalie nimmt daran nicht teil, was bei Mitschülerinnen und Mitschülern und auch einigen Eltern Fragen und Irritationen hervorruft. Sie beteiligt sich auch nicht an religiösen Schulfeiern, wie Sankt Martin. Obwohl ihre Eltern möchten, dass sie daran teilnimmt, konnten sie sich mit der Schule nicht über die Bräuche und Inhalte einigen. Für die Lehrkräfte entsteht dadurch eine schwierige Situation, für die sie keine Lösung finden.

1.2.3.	Reise in mein Land		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität trägt zur Entspannung und Beruhigung der Teilnehmenden bei und unterstützt gleichzeitig den Aufbau einer sicheren Gruppenatmosphäre.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Familien und Kindern in der interkulturellen Interaktion unterstützen, um die Akzeptanz und den Respekt für eine neue Umgebung zu verbessern ■ positive Verstärkung und Ermutigung einsetzen, um das Selbstvertrauen zu stärken und das emotionale Wohlbefinden von Migrantenkindern zu fördern 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input checked="" type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere _____
Dauer der Aktivität	45 Minuten		
Benötigte Materialien	Option A: Raum ohne Stühle und Tische mit Teppich Option B: Papier, Stifte, Buntstifte		



Anleitung:

Option A:

1. Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden, sich, wenn möglich, in einem Kreis auf den Boden zu setzen oder zu legen und dabei die Augen zu schließen.
2. Mit ruhiger und einfühlsamer Stimme lädt die Kursleitung die Teilnehmenden ein, an einen besonderen Ort in ihrem Land zu denken, den sie gerne mögen – vielleicht ein Urlaubsort, an dem sie entspannt haben, wie das Meer, die Berge oder ein See. Die Kursleitung gibt ihnen Zeit, eine Verbindung zu diesem Bild aufzubauen.
3. Anschließend fordert die Kursleitung jeden Teilnehmenden auf, seinen Ort zu benennen, ihn kurz zu beschreiben, den anderen zu erzählen, wo er liegt, wie die Landschaft aussieht und welche Aktivitäten dort unternommen wurden.
4. Zum Abschluss leitet die Kursleitung eine Gesprächsrunde ein und fragt, wie es den Teilnehmenden ergangen ist, ihre Erinnerungen zu teilen, was sie beim Zuhören anderer Eindrücke empfunden haben, welcher Ort sie besonders angesprochen hat und warum sie diesen Ort gerne besuchen würden.

Option B:

1. Die Kursleitung fordert die Teilnehmenden auf, an einen Ort in ihrem Land zu denken, den sie besonders mögen – beispielsweise einen Urlaubsort am Meer, in den Bergen oder an einem See, an dem sie sich entspannt haben.
2. Die Kursleitung verteilt Blätter und Buntstifte an alle Teilnehmenden und erklärt die folgende Aufgabe.
3. Nun erzählt jede Person der Gruppe von ihrem Ort: Wie heißt er, wo liegt er, wie sieht die Landschaft aus und was hat sie dort erlebt?
4. Die anderen Teilnehmenden zeichnen währenddessen den beschriebenen Ort, so gut sie können, basierend auf der Erzählung.
5. Anschließend organisiert die Kursleitung eine kleine Ausstellung aller Zeichnungen. Dabei bittet sie die Teilnehmenden zu reflektieren, ob die Zeichnungen den beschriebenen Ort gut widerspiegeln. Es folgt ein Austausch darüber, wie es war, eine Geschichte zu erzählen und eine Geschichte zu zeichnen, und welche Gefühle dabei entstanden sind. Außerdem fragt die Kursleitung, wohin die Teilnehmenden gerne reisen würden – aus den genannten Orten – und warum.
6. Zum Abschluss moderiert die Kursleitung eine Diskussion mit folgenden Fragen:
 - Wie könnte diese Übung in der Arbeit mit Kindern aus unterschiedlichen Kulturen genutzt werden?
 - Welche Anpassungen würden die Teilnehmenden vorschlagen, um die Übung besser auf die Bedürfnisse einer multikulturellen Gruppe zuzuschneiden?
 - Wäre die Übung auch geeignet, um Eltern in die Gemeinschaft zu integrieren?

Hinweise

Quellen

- Bhugra, D. and Becker, M. A. (2005): 'Migration, cultural bereavement and cultural identity', *World Psychiatry*, 4(1) S. 18–24. [online] <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1414713/> [abgerufen am 04.12.2024].
- Embrace (2022): *The pros and cons of migration*. [online] <https://www.embraceni.org/migration/the-pros-and-cons-of-migration/> [abgerufen am 05.12.2024].
- Internet Geography (n.d.): *What is migration and why do people migrate?* [online] <https://www.internetgeography.net/igcse-geography/population-and-settlement-igcse-geography/what-is-migration-and-why-do-people-migrate/> [abgerufen am 19.12.2024].
- StudySmarter (2022): *Cultural Effects of Migration*. [online] <https://www.studysmarter.co.uk/explanations/human-geography/population-geography/cultural-effects-of-migration/> [abgerufen am 05.12.2024].
- Toppr E-learning platform (n.d.): *Migration and Its Effects*. [online] <https://www.toppr.com/guides/evs/no-place-for-us/migration-and-its-effects/> [abgerufen am 04.12.2024].
- UNICEF (n.d.): *Children and Migration*. [online] https://www.gfmd.org/sites/g/files/tmzbd11801/files/documents/gfmd_brussels07_contribution_unicef_children_and_migration_en.pdf [abgerufen am 14.12.2024].
- Vazir Group (2022): *Impacts of Migration Around The Globe*. [online] <https://www.vazirgroup.com/news/impacts-of-migration-around-the-globe/> [abgerufen am 04.12.2024].

LERNEINHEIT 1.3.

UMGANG MIT STEREOTYPEN, VORURTEILEN UND DISKRIMINIERUNG

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Der Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung bleibt in vielfältigen Gesellschaften eine große Herausforderung. Diese tief verwurzelten Phänomene prägen die Wahrnehmung und das Verhalten gegenüber Einzelpersonen auf Grundlage gesellschaftlicher Kategorisierungen. Stereotype, also vereinfachte Vorstellungen über Gruppen, führen häufig zu vorurteilsbehafteten Einstellungen und diskriminierenden Handlungen. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen ist deshalb entscheidend für die Förderung eines inklusiven Umfelds, das einzigartige Identitäten wertschätzt. Gerade in der Kinderbetreuungserziehung ist die frühzeitige Beschäftigung mit Vorurteilen der Schlüssel, um eine Generation heranzubilden, die Vielfalt und soziale Gerechtigkeit aktiv lebt.

Um soziale Dynamiken besser zu verstehen, ist es wichtig, zwischen Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung zu unterscheiden:

- **Stereotyp**
Verallgemeinerte Überzeugungen über eine Gruppe (z. B. "Alle älteren Menschen sind schlecht im Umgang mit Technik.")
- **Vorurteil**
Negative Einstellungen gegenüber einer Gruppe (z. B. "Ich mag ältere Menschen nicht, weil sie nicht mehr auf dem Laufenden sind.")
- **Diskriminierung**
Negative Handlungen, die auf vorurteilsbehafteten Einstellungen beruhen (z. B. "Ich stelle keine älteren Menschen ein, weil ich glaube, dass sie schlecht im Umgang mit Technik sind.")

Das Erkennen dieser Unterschiede ist entscheidend, um ihre negativen Folgen zu bekämpfen. Stereotype können zu Vorurteilen führen, die wiederum Diskriminierung nach sich ziehen. Um diese Probleme anzugehen, müssen sie an der Wurzel bekämpft werden. Solche Phänomene wirken sich sowohl auf persönlicher als auch auf fachlicher Ebene stark auf das Verhalten, die Einstellungen und das allgemeine Wohlbefinden der Betroffenen aus (Dovidio, Hewstone und Esses, 2010).

Die persönlichen und fachlichen Auswirkungen von Unterdrückung, Rassismus, Diskriminierung und Stereotypisierung sind tiefgreifend und weitreichend. Die Bewältigung dieser Probleme erfordert konzertierte Anstrengungen auf individueller, organisatorischer und gesellschaftlicher Ebene, um Inklusion, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit zu fördern.

Persönliche Auswirkungen

■ Psychologische und emotionale Folgen

Unterdrückung und Rassismus verursachen erhebliche psychische Belastungen, die Stress, Angstzustände, Depressionen und geringes Selbstwertgefühl zur Folge haben können. Diese Probleme können langfristig das Gefühl von Identität und Zugehörigkeit beeinträchtigen.

■ Gesundheitliche Folgen

Chronischer Stress durch Rassismus und Diskriminierung kann Bluthochdruck, Herzkrankheiten und eine geschwächte Immunfunktion verursachen. Zudem sind rassische Minderheiten häufig mit Ungleichheiten im Gesundheitswesen konfrontiert, was diese Probleme verschärft.

■ Soziale Beziehungen

Rassismus und Diskriminierung schaden persönlichen Beziehungen, führen zu Isolation und Misstrauen und erschweren den Aufbau gesunder sozialer Netzwerke.

■ Wirtschaftliche Auswirkungen

Diskriminierung beeinträchtigt die wirtschaftliche Stabilität, indem sie zu Arbeitsplatz- und Beförderungsverweigerungen führt, was finanzielle Sicherheit und persönliche sowie fachliche Entwicklung einschränkt.

Gesellschaftliche Auswirkungen

Diskriminierung und Stereotype haben auch tiefgreifende gesellschaftliche Folgen:

- **Soziale Spaltung und Konflikte**
Diskriminierung schafft Barrieren zwischen Gruppen, die zu Spannungen, Feindseligkeit und sogar Gewalt führen können.
- **Ungleichheit und Ungerechtigkeit**
Diskriminierung verstärkt Ungleichheiten, indem sie den Zugang zu Bildung, Arbeit, Gesundheitsversorgung und weiteren Ressourcen für marginalisierte Gruppen erschwert.
- **Schwächung des sozialen Zusammenhalts**
Sie untergräbt Vertrauen, Solidarität und gegenseitigen Respekt und fördert ein Klima von Misstrauen und Entfremdung.
- **Verletzung der Menschenrechte**
Diskriminierung widerspricht den grundlegenden Menschenrechten und schränkt die gesellschaftliche Teilhabe und Freiheit der Betroffenen ein (Kite/Whitley, 2016).

Umgang mit Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung in der frühkindlichen Bildung

Indem wir Formen der Voreingenommenheit erkennen und aktiv bekämpfen, kann die Gesellschaft ein förderliches Umfeld schaffen, in dem alle Menschen sich persönlich und fachlich entfalten können. Menschen zeigen häufig Vorurteile (emotionale Voreingenommenheit), Stereotype (kognitive Voreingenommenheit) und Diskriminierung (Verhaltensvoreingenommenheit) gegenüber Personen, die nicht zu ihrer sozialen Gruppe gehören. Diese Voreingenommenheiten können explizit (bewusst) oder implizit (automatisch) sein.

Stereotype manifestieren sich in verschiedenen Formen, wie z. B.:

- Race-Stereotype (z. B. „Asiaten sind gut in Mathe“ oder „Afroamerikaner sind sportlich.“)
- Geschlechterstereotype (z. B. „Frauen sind zärtlich, Männer aggressiv.“)
- Berufsstereotype (z. B. „Anwälte sind gierig, Krankenschwestern fürsorglich.“)

Vorurteile können rassistischer, geschlechtsspezifischer oder religiöser Natur sein und führen zu diskriminierenden Handlungen wie Race-Diskriminierung am Arbeitsplatz, ungleicher Bezahlung oder Altersdiskriminierung.

Intersektionalität zeigt, wie verschiedene soziale Identitäten (z. B. Ethnie, Geschlecht, sexuelle Orientierung) sich überschneiden und besondere Diskriminierungserfahrungen verursachen. Beispielsweise erfahren farbige Frauen spezifische Stereotype, und LGBTQ+-Personen Diskriminierung aufgrund ihrer Geschlechtsidentität.

Subtile Formen der Voreingenommenheit, wie aversiver Rassismus, äußern sich in der Vermeidung von Interaktionen aus Unbehagen, was Vorurteile verstärkt. Ambivalente Vorurteile, etwa das Stereotype Content Model, beschreiben gemischte Bewertungen von Gruppen anhand wahrgenommener Wärme und Kompetenz (z. B. Asiaten als kompetent, aber kalt).

Moderne Identitäten sind komplex und vielschichtig, was vereinfachende Stereotype zunehmend infrage stellt. Das Verständnis von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung ist deshalb essenziell für die Förderung von Gleichberechtigung und sozialer Gerechtigkeit (Fiske, 2024).

In der frühkindlichen Bildung ist der Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen entscheidend für die Schaffung inklusiver Umgebungen. Das Ziel ist es, Kinderbetreuungseinrichtungen zu schaffen, in denen sich jedes Kind wertgeschätzt und gestärkt fühlt. Antidiskriminierende Praktiken umfassen die Auseinandersetzung mit Stereotypen, die Förderung von Vertrauen, Gerechtigkeit und Zusammenarbeit sowie die Förderung von Neugier und Akzeptanz menschlicher Unterschiede. Erzieherinnen und Erzieher müssen ihre Überzeugungen reflektieren, in einen Dialog treten und sich Wissen über Diversität und antidiskriminierende Praktiken aneignen, um das Leben und die Erfahrungen der Kinder und Familien, die sie betreuen, zu verstehen.

Erzieherinnen und Erzieher spielen auch eine Rolle als politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, indem sie sicherstellen, dass die Programmrichtlinien Vielfalt und Inklusion berücksichtigen. Die Art und Weise, wie wir das Verhalten und die Kommunikation von Kindern bewerten, spiegelt die Werte wider, die wir fördern – darunter Respekt und Akzeptanz von Vielfalt. Inklusive Umgebungen sollten unterschiedliche Kulturen, Altersgruppen und Interessen widerspiegeln und Stereotypen vermeiden. Die Betonung interkulturellen Spiels und die Bekämpfung diskriminierender Praktiken von klein auf sind entscheidend für die Bekämpfung von Vorurteilen.

Durch die Umsetzung dieser Praktiken kann die frühkindliche Bildung wirksam gegen Diskriminierung vorgehen, Vielfalt fördern und ein Umfeld schaffen, in dem sich alle Kinder unterstützt und wertgeschätzt fühlen.

Wertschätzung der Vielfalt

Vielfalt bedeutet, individuelle Identitäten anzuerkennen und Unterschiede zwischen Menschen wertzuschätzen. Unterschiede werden erwartet, respektiert und akzeptiert.

Fachkräfte in der Kinderbetreuung und berufliche Entwicklung

Eine pädagogische Fachkraft erkennt die Unterschiede zwischen Kindern an und würdigt sie. Fortlaufende Schulungen und Lesematerialien helfen, Vorurteile abzubauen und verschiedene Perspektiven besser zu verstehen. Sie reflektiert ihre eigene kulturelle Prägung, um unbewusste Einflüsse im pädagogischen Alltag zu erkennen. Kenntnisse über die unterschiedlichen Hintergründe der Kinder verbessern die Betreuung und fördern die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit.

Feste, Bräuche und Essen

Über das ganze Jahr hinweg werden Feste gefeiert, die die vielfältigen kulturellen Erfahrungen sichtbar machen. Alltagselemente verschiedener Kulturen wie Essen und Kleidung werden einbezogen, um deren Bedeutung über traditionelle Feiertage hinaus zu verdeutlichen. Materialien und Aktivitäten wie Musik, Kunst und Spiel fördern die Akzeptanz von Vielfalt im Alltag.

Materialien und Spielzeug, die die Vielfalt widerspiegeln

Materialien werden so ausgewählt und angepasst, dass sie die Werte und Überzeugungen verschiedener Kinder und Familien respektieren. Inklusive Bilder und Darstellungen unterstützen die Akzeptanz von Unterschieden. Musikinstrumente und Lieder aus verschiedenen Kulturen feiern kulturelle Vielfalt. Bilder und Spielzeuge zeigen unterschiedliche Ethnien, Kulturen, Geschlechter, Altersgruppen und Fähigkeiten.

Interkulturelle Bücher

Vielfältige Bücher werden in den Lehrplan integriert, die Kulturen und Lebensstile angemessen repräsentieren. Gemeinsamkeiten der Menschen werden hervorgehoben und kulturelle Unterschiede gewürdigt. Aktuelle und angemessene Bücher vermeiden stereotype Darstellungen. Illustrationen und Sprache spiegeln kulturelle Vielfalt authentisch wider, spaltende oder stereotype Inhalte werden vermieden. Verschiedene Perspektiven auf schwierige Themen fördern Verständnis und Empathie.

Respekt vor der Vielfalt

Einstellungen und Verhaltensweisen werden regelmäßig hinterfragt, um Vorurteile zu vermeiden und Respekt gegenüber Andersartigkeit zu zeigen. Kinder nehmen Vielfalt früh wahr und lernen, Unterschiede zu respektieren und wertzuschätzen statt zu fürchten. Erwachsene übernehmen eine Vorbildfunktion und zeigen, dass Bräuche, Sprachen, Kulturen und körperliche Merkmale, die anders sind, wertvoll sind und Anerkennung verdienen (Jangra, 2023).

Das Überwinden von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung in der frühkindlichen Erziehung ist eine Grundlage für ein integratives Lernumfeld. Fachkräfte in der Kinderbetreuung beeinflussen maßgeblich die Wahrnehmung von Kindern. Die Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, fortlaufende Weiterbildung und die Einbindung vielfältiger kultureller Darstellungen in den Lehrplan sorgen dafür, dass sich jedes Kind wertgeschätzt und gestärkt fühlt. Das Feiern von Vielfalt und das Infragestellen diskriminierender Praktiken fördern Empathie und Respekt bei Kindern.

Kinderbetreuungseinrichtungen, in denen sich alle Kinder frei von Stereotypen und Vorurteilen entfalten können, schaffen die Basis für eine gerechtere und inklusivere Gesellschaft.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Ali-Tani, C. (2025): *Vielfalt und die Entwicklung kindlicher Vorurteile*. Nds. Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024): *Stereotyp, Vorurteil oder doch schon Diskriminierung? Chancen und Herausforderungen im Kita-Alltag*. [online] https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Kita_Einstieg/Wissen_Kompakt/nifbe-Kita-Einstieg-Wissen-kompakt_Stereotype-Vorurteile-Diskriminierung.pdf.

Englisch:

- Brown, B. (2002): *Unlearning Discrimination in the Early Years*, London: Trentham Books Ltd.
- Connolly, P. (2002): *Fair Play: Talking With Children About Prejudice and Discrimination*, Belfast: Barnardo's Parenting Matters and Save the Children.
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2023): *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Eurydice report, Luxembourg: Publications Office of the EU.
- French, G. (2003): *Supporting Quality: Guidelines for Best Practice in Early Childhood Services*, Dublin: Barnardos' National Children's Resource Centre.
- Hyder, T., Jarrett, M. & Sutton, F. (2000): *Anti-Bias Approaches in the Early Years*, London: Save the Children.
- Murray, C. & O'Doherty, A. (2001): *Éist: Respecting Diversity in Early Childhood Care, Education and Training*, Dublin: Pavee Point Publications.

Aktivitäten

1.3.1.	Europäische Stereotypen		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität fördert eine kritische Auseinandersetzung mit verbreiteten Stereotypen und Vorurteilen über europäische Länder und ihre Einwohnerinnen und Einwohner unterstützt dabei, eigene Erfahrungen und Haltungen zu reflektieren.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> den persönlichen und beruflichen Einfluss von Unterdrückung, Rassismus, Diskriminierung und Stereotypisierung auf eine Person verstehen und beschreiben Stereotypen und Vorurteile aktiv hinterfragen und mit eigenen Worten und Handlungen ein Vorbild sein 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <hr/>
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Anhang 1.3.1 Europäische Stereotypen (Kopien)		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden, sich in kleine Gruppen aufzuteilen, idealerweise in drei Teams. Jede Gruppe erhält ein gedrucktes Exemplar des Textes „Europäische Stereotypen – Europa ist nicht tot!“. Die Kursleitung fordert jede Gruppe auf, eines der darin beschriebenen europäischen Länder auszuwählen. Die Teilnehmenden lesen anschließend den Text zu ihrem gewählten Land aufmerksam durch. Die Kursleitung gibt den Gruppen etwas Zeit für eine Diskussion zu den Inhalten und Stereotypen. Dabei regt sie die Reflexion mit folgenden Fragen an: <ul style="list-style-type: none"> Stimmen die Teilnehmenden mit den Aussagen im Text überein? Haben sie persönliche Erfahrungen – positiv oder negativ – gemacht, die mit den Aussagen zusammenhängen? Wenn ja, welche? Können sie die beschriebenen Stereotypen aufgrund ihres Wissens oder Erlebten bestätigen oder widerlegen? Welche weiteren Gedanken oder Einschätzungen möchten sie teilen? Nach der Diskussionsphase bittet die Kursleitung jede Gruppe, einen Sprecherin zu benennen, der oder die die Ergebnisse im Plenum präsentiert. Im Plenum moderiert die Kursleitung eine offene Gesprächsrunde, in der alle Teilnehmenden eingeladen werden, ihre eigenen Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen zu den vorgestellten Ergebnissen mitzuteilen. 		
Hinweise	Quelle: europeisnotdead (2019): European Stereotypes – EuropelsNotDead. [online] https://europeisnotdead.com/european-stereotypes/ .		

ANHANG 1.3.1. EUROPÄISCHE STEREOTYPEN

Arbeitsblatt

“Europa hat, was wir noch nicht haben: einen Sinn für die geheimnisvollen und unerbittlichen Grenzen des Lebens, einen Sinn, kurz gesagt, für die Tragödie. Und wir haben das, was sie dringend brauchen: einen Sinn für die Möglichkeiten des Lebens.“ James Baldwin, amerikanischer Schriftsteller



Hochnäsige Franzosen, steife Briten, schüchterne Finnen und humorlose Deutsche: Die Europäer lieben es, wenn ihre Vorstellungen über ihre Nachbarn klar definiert sind, auch wenn sie nicht unbedingt der Wahrheit entsprechen. Auch wenn wir aus Stereotypen nicht viel darüber lernen, wer unsere europäischen Nachbarn wirklich sind, so lehren sie uns doch eine Menge darüber, wie sie wahrgenommen werden. Und manchmal steckt hinter unseren Klischees über das übrige Europa eine Geschichte, die etwas über die reiche Geschichte Europas verraten kann – und manchmal sogar ein Körnchen Wahrheit über den nationalen Charakter. Auch wenn diese Klagen manchmal etwas zu kurz greifen, sprechen wir über unsere europäischen Mitbürger, gerade weil wir uns für sie interessieren – denn das Einzige, was schlimmer ist, als über sie zu sprechen, ist, nicht über sie zu sprechen.

Denken Sie nur daran, sie nicht (zu) ernst zu nehmen...

Portugal**Faul, traurig und nostalgisch?**

Sonniges Wetter, Strände, Cafés ... Wenn viele Nordeuropäer an ihre südlichen Vettern wie Portugal denken, stellen sie sich oft ein Leben in Trägheit vor – wenn nicht gar in Nachlässigkeit. Nicht umsonst wurde das portugiesische Wort *farniente*, wörtlich „Nichtstun“, in viele andere Länder übernommen. Aber wer könnte es den Portugiesen verdenken, dass sie das Beste aus ihrem großzügigen Klima, den ausgefallenen Fischgerichten und dem herrlichen Portwein machen? Da ist ein gelegentliches Nachmittagsschläfchen durchaus nachvollziehbar.

Das Klischee ist zwar unbeschwert, aber weit davon entfernt, fröhlich zu sein. Die langsame und melancholische Fado-Musik trägt zum Bild eines traurigen und nachdenklichen Volkes bei. Ihr Wort *saudade* lässt sich nicht ins Englische übersetzen, bedeutet aber so viel wie „Nostalgie“ oder „Heimweh“.

Spanien**Fiestas, Siestas und Macho-Männer?**

Europa scheint ein klares Bild von den Spaniern zu haben: „Eine Nation, die auf Fiestas steht, mit atemberaubenden Frauen, die nicht in Miniröcken zum Stierkampf gehen können, damit ihre Freunde und Ehemänner (die so machomäßig sind) keinen Anfall bekommen. Und dann gibt es noch die Siestas am Nachmittag und die Partys in der Nacht“ (The Guardian).

Andernorts sagt man den Spaniern nach, sie seien ebenso faul und laut wie leidenschaftlich. Der Journalistin Carmen Morán zufolge „waren Sonne, Strand, Fiesta, Lärm die Güter, die Spanien im Ausland durch den Tourismus austauschte, um seine wirtschaftlichen Wunden zu lindern.“

Frankreich**Unhygienische, unhöfliche, versnobte Stürmer?**

Es ist bekannt, dass alle Franzosen – ohne Ausnahme – Baskenmützen tragen, während sie hochnäsiger auf ihrem mit Baguette beladenen Fahrrad fahren. Ein wenig romantisches Bild, das sie dennoch mit der Vorstellung verbindet, die größten Liebhaber der Welt zu sein.

Widerspricht ein Franzose mit einem achselzuckenden „*Sacrebleu*“ dieser Darstellung, wird das oft seiner legendären Unhöflichkeit zugeschrieben. Einige Historiker meinen, dass die nach dem Zweiten Weltkrieg von De Gaulle eingeführte Politik der internationalen Blockfreiheit zu diesem Ruf der Arroganz geführt hat. Franzosen gelten auch als wenig hygienisch und streikfreudig – ein Klischee, das durch Statistiken zur tatsächlichen Stärke der französischen Gewerkschaften widerlegt wird.

Island



Unpünktliche, aber unwiderstehliche Burschen?

Das Land aus Feuer und Eis zählt nur etwa 320.000 Einwohner. Viele behaupten (nicht ganz ernst gemeint), dass nicht nur jeder jeden kennt, sondern auch mit ihm verwandt ist. Trotz solcher Inzestwitze gelten isländische Frauen als die schönsten, isländischen Männer als die stärksten der Welt.

Andere nordische Nachbarn behaupten, Isländer seien notorisch unpünktlich und würden einfache Entscheidungen – wie Urlaubsziel oder Abendessen – ewig aufschieben.

Laut der isländischen Schriftstellerin Alda Sigmundsdóttir: „Diese Abneigung, Pläne zu machen, mag anstrengend sein, verleiht dem Land aber auch viel von seiner Dynamik. Die Menschen sind flexibel, und vieles wird tatsächlich in letzter Minute erledigt – was ein Grund sein mag, warum wir uns schnell von wirtschaftlichen Krisen und Naturkatastrophen erholen.“ Gut gesagt, Alda!

Irland



Schlecht gelaunte, betrunkene rothaarige Katholiken?

Vielleicht liegt es an ihrem historischen Kampf um Autonomie – von den Kelten bis zur Emanzipation vom englischen Einfluss.

Wie auch immer: Die Iren gelten als schlecht gelaunt und tief religiös (auch wenn die Zahl der Atheisten auf der Grünen Insel rapide wächst).

Wenn sie nicht in der Kirche sind, findet man sie im Pub – Guinness in der Hand. Und natürlich ist jeder Ire rothaarig ... oder?

Diese Klischees stammen vermutlich aus dem Film The Quiet Man von 1952, in dem eine temperamentvolle irische Rothaarige mitspielt – und aus vielen weiteren überzogenen Stereotypen.

Vereinigtes Königreich



Klassenbewusste Saufrumpene?

Briten gelten als höflich, anständig und kultiviert – aber auch als snobistisch, gefühllos und klassenfixiert. Ihre steife Haltung fällt nur, wenn Alkohol ins Spiel kommt – und das passiert oft.

Laut The Guardian ist „das europäische Bild des Briten – entweder ein kotzender, betrunkenen Fußballfan oder ein hochnäsiger Großstadtmensch, beide vom vergangenen imperialen Ruhm lebend und mürrisch darüber, in Europa zu sein, statt die Welt zu regieren – selbst ein Klischee“.

Fügt man noch Regen, schlechtes Essen, Doppeldeckerbusse und rote Telefonzellen hinzu, ergibt sich das komplette Bild. Ganz zu schweigen von den Klischees über Schotten und Waliser ...

Norwegen



Rotschopfig, wohlhabend, aber aufgeklärt?

Die meisten Stereotypen über Norweger stammen von ihren skandinavischen Nachbarn – insbesondere von Dänen und Schweden. Aus ihrer Sicht ist der Norweger ein wenig rückständig: ein rustikaler, patriotischer, ungebildeter Fischesser mit schlechten Manieren und matschigen Stiefeln. Hinzu kam später der neidvolle Blick auf Norwegens Ölreichtum. In anderen Teilen Europas hingegen gilt der Norweger als wohlhabend, gebildet und rational – aber etwas langweilig.

Schweden



Große, schlanke, langweilige Blondinen?

Schweden gelten als groß, schlank, schön – mit blondem Haar und blauen Augen. Sie sind fortschrittlich, feministisch und sozial abgesichert. Das Land gilt als Musterbeispiel für Gleichstellung – Frauen können Karriere und Kinder vereinbaren. So weit, so gut. Doch vertraute Nachbarn sehen auch andere Seiten: Ein Problem mit Alkohol etwa.

In Schweden darf man erst mit 20 Alkohol kaufen (im Gegensatz zu 16 in Dänemark) – weshalb viele junge Schweden nach Dänemark reisen und dort zu viel trinken. Manche Skandinavier beschreiben Schweden zudem als arrogant, unfreundlich, langweilig, depressiv – und ein wenig rassistisch.

Finnland



Depressive, zurückgezogene Trinker?

„Übertreibe nicht“ – das könnte das finnische Lebensmotto sein. Small Talk wird vermieden, weshalb Finnen oft als unhöflich oder kühl gelten. Für Außenstehende klingt Finnisch manchmal wie Fluchen – oder nach tiefer Traurigkeit.

Von Konversationspflichten befreit, beschränkt sich das gängige Klischee auf: Wodka trinken, im Wald leben, sich in der Sauna mit Birkenzweigen schlagen und Bären jagen.

Andere behaupten, Finnen lebten im Keller ihrer Eltern, hörten Black Metal und chatteten den ganzen Tag in Online-Rollenspielen.

Dänemark



Vertrauensvolle, aber zurückhaltende Umweltschützer?

Für die Dänen gibt es nicht viele Stereotypen, was vielleicht daran liegt, dass die kleine Nation zu oft mit dem Rest Skandinaviens verwechselt wird: Um ein Stereotyp zu haben, muss man schließlich erst einmal eine Identität haben. Den Dänen wird eine hohe Lebensqualität nachgesagt, sie gelten als hilfsbereit, pünktlich und vertrauensvoll. Auch wenn sie anfangs vielleicht etwas zurückhaltend sind, gelten die Dänen als aufgeschlossen, unkompliziert und gut gelaunt. Andernorts jedoch beschreiben sich die Dänen selbst als Menschen, die sich ständig über alles beschweren, insbesondere über das Wetter. Und genau wie ihre skandinavischen Nachbarn gelten sie als starke Trinker.

Niederlande



Liberal, gierig, schwul, bekiffte Radfahrer?

Das Bild, das sich von den Niederländern hartnäckig hält, ist, dass sie alle groß, blond und blauäugig sind und dass in einem typischen niederländischen Schuppen mindestens ein Dutzend Fahrräder stehen. Das ist nicht ganz richtig, aber auch nicht ohne Grund: In dem Land gibt es mehr Fahrräder als Menschen. Die liberale holländische Drogenpolitik in Bezug auf Cannabis führt dazu, dass man glaubt, die Niederländer seien ständig bekiffte. Die Niederlande waren auch das erste Land der Welt, das 2001 die Homo-Ehe erlaubte – daher wird Amsterdam manchmal als die inoffizielle Schwulen-Hauptstadt Europas angesehen, und es wird angenommen, dass die Hälfte der niederländischen Bevölkerung schwul ist. Die Niederländer gelten auch als sehr geldgierig – die Rechnung zu teilen, wird als "holländisch" bezeichnet, was jeder bestätigen kann, der schon einmal mit einem Holländer ausgegangen ist und am Ende die Hälfte zahlen musste.

Belgien



Chips- und Bierliebhaber ohne Regierung?

Die Belgier sind das Ziel zahlreicher Witze und Klischees, vor allem aus Frankreich und den Niederlanden, mit denen sie eine gemeinsame Sprache haben. Den Belgiern wird nachgesagt, dass sie zu jeder Mahlzeit Pommes frites, Muscheln, Schokolade und Waffeln essen, Bier durch die Adern fließen lassen und nur Comics lesen. Auch das politische System des Landes wird als komplexes Durcheinander dargestellt, vor allem wegen des ständigen Streits zwischen dem niederländischsprachigen und dem französischsprachigen Flandern und Wallonien. Die Belgier haben sogar Stereotypen über die jeweils anderen: Die Niederländer halten die Wallonen für faule, einsprachige Fußballfans, während umgekehrt die Flamen als streng und steif angesehen werden.

Deutschland



Autoliebhaber und humorlose Fleißige?

Entgegen der landläufigen Meinung laufen nicht alle deutschen Männer in Lederhosen herum, und sie sprechen auch keine raue und unromantische Sprache. Aber dieses populäre Bild bleibt in den Köpfen der Europäer. Laut The Guardian gelten die Deutschen als harte Arbeiter, die ihre Autos über alles lieben, effizient und diszipliniert, aber auch steif und humorlos. Der deutsche Journalist Rainer Erlinger stimmt dem zu: "Natürlich ist Angela Merkel ein bisschen steifer und förmlicher als Silvio Berlusconi, aber bei Mario Monti könnte es umgekehrt sein. Offenbar finden die Deutschen ihre Politiker nicht zum Lachen – zumindest nicht außerhalb von Satiresendungen oder Karneval. Wenn die Deutschen einen Sinn für Humor haben, muss das vielleicht im Kalender deutlich vermerkt werden."

Österreich**Humorlose Fleißige in Lederhosen?**

Europäer stellen sich die Österreicher oft in einem "Dirndl" oder einer "Lederhose" gekleidet vor. Touristen können diese traditionelle Kleidung bei sommerlichen Bierfesten oder zu besonderen Anlässen entdecken, obwohl die Einheimischen sie gelegentlich ablegen. Europäer würden die Österreicher als eher blond, ernst, zurückhaltend, fleißig und humorlos beschreiben. Sie könnten hinzufügen, dass die meisten Österreicher Wintersport treiben und finanziell ziemlich gut gestellt sind. Ein weiterer wichtiger Aspekt der österreichischen Seele ist die Priorität, die dem häuslichen Leben eingeräumt wird. Die Österreicher lieben es, ihre Häuser zu bauen, zu reparieren, zu erweitern, instand zu halten, zu renovieren oder zu modernisieren, und sie verbringen viel Zeit in Gartencentern.

Schweiz**Pünktliche, zurückhaltende Individualisten?**

Es überrascht nicht, dass es für ein Land in der Mitte Europas viele Klischees über die Schweizer gibt. Ein gängiges Klischee stellt die Schweizer als reserviert dar, als ein Land, in dem man bei der Aufnahme eines Gesprächs mit einem Fremden die Augenbrauen hochziehen würde. Ein anderes weit verbreitetes Klischee beschreibt die Schweizer als besessen von Pünktlichkeit. Diese Besessenheit hat etwas mit der Uhrmacherei zu tun – einer traditionellen Schweizer Industrie. Aber es ist auch die große Industrie, die das Geld anderer Leute über Banken und Offshore-Fonds verwaltet, die dazu führt, dass ihre Nachbarn sie für sparsame Menschen halten. Und schließlich halten manche die Schweizer für Individualisten, die sich nicht gerne in die Probleme anderer einmischen – wie ihr bekanntes Sprichwort besagt: "Schmutzige Wäsche sollte innerhalb der Familie gewaschen werden"...

Italien**Fußballsüchtige und redselige Modebewusste?**

Laut The Guardian gelten die Italiener als Plappermäuler und schlechte Zuhörer, die nur am Klang ihrer eigenen Stimme interessiert sind. Es heißt auch, sie seien gut aussehende, modeverrückte Fußballsüchtige, die nie Steuern zahlen. Andere gängige Assoziationen sind die unglaubliche Kaffeekultur oder die Liebe zu Pizza und Pasta, wobei Spaghetti fast als heiliges Objekt betrachtet werden. Der Muster-Italiener wiederholt ständig "mamma mia!" oder "va fan culo!" und lebt unter der Fuchtel seiner geliebten Mamma. Ein anderes Klischee sieht italienische Männer als dunkelhaarige, olivhäutige Klempner, die den Arbeitstag damit verbringen, auf Schildkröten zu springen, Pilze zu essen und Prinzessinnen zu retten...

Tschechische Republik**Hübsche Frauen und Absinthtrinker?**

Das bekannteste Image dieses kleinen Landes ist der Skoda – die bekannte Marke für äußerst zuverlässige sowjetische Autos. Tschechien ist auch als Heimat des Kristalls und des Jugendstils bekannt. Wenn es um tschechische Eigenschaften geht, denken die Europäer, dass tschechische Frauen sehr schön sind und alle Männer einen Schnurrbart haben. Sie glauben, dass die Tschechen Bier und Absinth lieben. Sie essen Knödel und benutzen viel ihr Mobiltelefon. Andere halten Tschechien für ein Land der Künstler, nicht zuletzt wegen der vielen berühmten Schriftsteller.

Slowakei**Schlecht gelaunte, trinkfreudige Menschen?**

Das häufigste Klischee über die Slowaken ist, dass sie die europäische Geschichte verwechseln und glauben, dass sie immer noch Teil der Tschechoslowakei sind. Ein weiteres Klischee ist, dass sie schlecht gelaunt und leicht beleidigt sind. Ihr Humor gilt als düster und sadistisch, aber auch als träge und dumm. Außerdem gelten sie als sexistisch und unfreundlich gegenüber Fremden. Slowaken werden auch oft als starke Trinker dargestellt: Borovicka und Slivovica sind nur zwei gängige lokale Getränke.

Polen**Trinkfeste katholische Eiferer?**

Eines der bedeutendsten Klischees über Polen bezieht sich auf den ausgeprägten katholischen Eiferer. Laut Adam Leszczynski, einem polnischen Journalisten, stört es die Polen jedoch nicht, was die Kirche sagt. Wenn sie keinen Trost in der Religion finden, finden sie ihn vielleicht im Alkohol: Die Polen werden auch oft als starke Trinker geschildert. Wenn es stimmt, dass die Polen im Durchschnitt 13,3 Liter Alkohol pro Bürger und Jahr trinken und damit de facto etwas mehr als die Deutschen (12,8 Liter), so trinken sie doch fast genauso viel wie die Engländer (13,4 Liter) und weniger als die Iren (14,4 Liter).

Litauen**Russische, rückständige Dorfbewohner?**

Stereotype über Litauen beruhen eher auf mangelndem Wissen über das Land als auf dem tatsächlichen Ruf. Das am weitesten verbreitete Stereotyp ist, dass Litauen für einige (unwissende) Europäer ein Teil Russlands ist. Diese Leute neigen manchmal zu der Ansicht, dass Litauer keine eigene Sprache haben und nie etwas geschaffen oder erfunden haben, was nicht verwunderlich ist, da Litauen nach Ansicht vieler vor dem wundersamen Zerfall der UdSSR nicht existierte. Nach Aussage einiger Litauer gehören zu den ersten Fragen, die sie von Ausländern gestellt bekommen, die lustigen Fragen "Gibt es in Litauen Fernseher?", "Wie viele Menschen leben in Ihrem Dorf?", "Haben Sie ein Pferd?" oder sogar das erstaunliche "Können Sie mir beibringen, wie man etwas auf Polnisch sagt?".

Lettland**Sechs Zehen, Fischfresser?**

Europäer unterscheiden Lettland im Allgemeinen nicht sehr von seinen baltischen Nachbarn und haben daher auch kein besonderes Klischee für Letten. Aber die Esten schon! Und das ist umso erstaunlicher: Die Esten haben einen Witz über die Letten, in dem es heißt, dass sie... 6 Zehen haben! Sie sehen die Letten als Menschen, die unter schlechten Straßen leiden, viel Fisch essen, aber letztendlich als enge Cousins.

Estland



Sexy Erfinderinnen mit fortschrittlichem medizinischem System?

Die estnischen Frauen sollen besonders schön sein und hellblondes Haar haben, und ihre Wirtschaft soll die fortschrittlichste im Baltikum sein. Die Letten und Litauer beschreiben die Esten als langsam, aber entschlossen und rational. Sie gelten als besonders erfolgreich in der Wirtschaft und vor allem in der IT-Branche. Die Letten sind manchmal neidisch auf ihr fortschrittliches Sozial- und Gesundheitssystem sowie auf ihre Freizeitinfrastruktur, wie z. B. ein ausgedehntes Netz von Kurorten. In dieser Hinsicht werden sie manchmal als halb baltisch, halb skandinavisch wahrgenommen.

Weißrussland



Nüchterne sowjetische Kartoffelliebhaber?

Vielleicht wegen seines Namens oder der geografischen und kulturellen Nähe zu Russland wird Weißrussland in Stereotypen meist mit Russland assoziiert. Europäer neigen dann zu der Annahme, dass die Weißrussen zutiefst kalt, emotionslos und unfreundlich sind. Sie sind auch dafür bekannt, dass sie ständig ihren früheren Guerillakrieg gegen die Nazis verherrlichen: Europäer denken aber auch oft, dass das Land voller Gebäude aus der Sowjetzeit ist. Da Weißrussland die letzte verbliebene Diktatur in Europa ist, neigen Europäer dazu, die Weißrussen als Gefangene ohne Freiheit oder Unterhaltung zu sehen, die nur einen endlosen Vorrat an Kartoffeln haben, um ihre Gefangenschaft aufzuheitern.

Ukraine



Russisch sprechende, radioaktive arme Menschen?

Die Ukraine ist ein Land mit einer außergewöhnlichen Geschichte und Traditionen, aber wenn du nicht dort warst, wirst du das wahrscheinlich nicht wissen. Seit der Tschernobyl-Katastrophe halten viele Menschen ukrainisches Gemüse und Obst zu Unrecht für gefährlich zum Verzehr. Man sagt auch, dass die Ukrainer keine Ausländer mögen, trübsinnig sind und sich ständig untereinander streiten. Eine weit verbreitete Meinung ist, dass es das ganze Jahr über Schnee gibt. Europäer halten die Frauen in der Ukraine für schön, aber auch für hinterhältig. Und schließlich heißt es, dass die Ukrainer Salo – gepökelte Schweinefettsscheiben – lieben. Wodka ist auch eine beliebte Spirituose für Feiern und zur Begrüßung von Gästen, aber einige Ukrainer bevorzugen Horilka.

Moldawien



Weintrinkerinnen, die schön, aber arm sind?

Das Klischee von Moldawiern besagt, dass sie schön sind, helle Haut und dunkles Haar haben (obwohl viele Menschen auch helle Haare haben). Man sagt auch, dass sie arm sind (was oft stimmt). Moldawische Frauen werden oft als Opfer des Sexhandels abgestempelt, da sie versuchen, aus verzweifelter Situation zu entkommen, mit der Illusion, Tänzerin, Kellnerin oder Putzfrau in einem westlichen Land zu werden. In anderen Fällen führen Eltern, die im Ausland arbeiten, zu dem Eindruck, dass alle Kinder des Landes von ihren Großeltern aufgezogen werden. Moldawien wird auch als ein gastfreundliches Land dargestellt, das die Menschen mit köstlichem Wein, Tanzen und Banketten zusammenbringt.

Rumänien



Roma und Vampire, die Russisch sprechen?

Für viele Ausländer ist Rumänien das Äquivalent für eine Reihe gängiger Missverständnisse. Das erste gängige Bild, das man mit Rumänien verbindet, ist die Vorstellung, das Land sei das Land der Vampire. In Transsylvanien gibt es keine Vampire. Es hat auch nichts Unheimliches an sich, und die Menschen, die dort leben, haben nicht diesen komischen Akzent, den man aus Hollywood-Filmen kennt. Ein weiterer weit verbreiteter Irrtum ist die Annahme, dass die Rumänen Russisch sprechen. Rumänisch ist jedoch eine romanische Sprache. Während des Kommunismus waren die Menschen gezwungen, Russisch zu lernen, aber seit 1990 ist das nicht mehr der Fall. Die Europäer neigen zu der Annahme, dass alle Rumänen Roma sind. Aber die Roma machen nur 2,5 % der über 22 Millionen Einwohner Rumäniens aus. Erstaunlich viele Menschen scheinen zu glauben, dass die Rumänen die Minderheit sind. Was nicht heißen soll, dass die Roma keine Rumänen sind. Ein weit verbreitetes Klischee ist die Verwechslung von Bukarest, der Hauptstadt Rumäniens, mit Budapest, das eigentlich Ungarn ist. Das ist ein Irrtum, den viele Menschen begehen.

Ungarn



Schlecht erzogene Gulasch-Esser?

Stereotypen über Ungarn sind immer eigenartig – und hängen zum Teil mit dem angeblich aufdringlichen und zudringlichen Verhalten der Ungarn zusammen. Ein Satz, den man in Mitteleuropa oft hört, lautet: "Wenn ein Ungar direkt nach dir durch eine Drehtür geht, kommt er vor dir wieder heraus". Die Menschen aus diesem Land, so heißt es, nehmen es mit den guten Sitten und ungeschriebenen Regeln nicht immer so genau. Ein anderes Klischee stellt die Ungarn als egozentrisch, unkooperativ und widerspenstig dar. Den Ungarn wird auch nachgesagt, dass sie ihre eigene Sprache verehren: Sie wissen, dass sie für Ausländer schwer zu erlernen ist, aber sie freuen sich, wenn du es versuchst. Versuchen Sie, ungarische Namen richtig auszusprechen. Man sagt den Ungarn auch nach, dass sie sich viel beschweren und eher pessimistisch sind, wenn sie ihre Meinung äußern. Zu guter Letzt und ganz offensichtlich essen die Ungarn ständig Gulasch.

Slowenien



Zweisprachig und introvertiert?

Slowenien wird oft als das erste Balkanland wahrgenommen, das die westliche Lebensweise und Konsumgesellschaft integriert hat und heute als eine Mischung aus vielen europäischen Nationen und Kulturen gilt. In den gängigen Stereotypen werden die Slowenen als etwas eifersüchtig, klagend, kalt und melancholisch beschrieben – aber auch als romantisch, diszipliniert und ehrlich. Sie sind als polyglott bekannt – die meisten sprechen mindestens eine oder zwei Fremdsprachen – und bleiben von der Heirat bis zu ihrem Tod gerne im selben Haus. Das erklärt vielleicht, warum sie sich so viel Mühe geben, ihr Haus und ihre Umgebung schön zu gestalten, mit Blumen an den Fenstern und bemalten Wänden.

Kroatien



Gesprächige, laute und streitsüchtige Patrioten?

Kroatien wird oft als gesprächige und freundliche Nation wahrgenommen, aber auch als laut, unhöflich und manchmal streitsüchtig – vielleicht dank seiner Geschichte, in der es oft den modernen Trends hinterherzulaufen schien. Nachdem die Kroaten 1991 für ihre Unabhängigkeit gekämpft haben, werden sie von anderen Nationen als äußerst patriotisch, wenn nicht gar nationalistisch angesehen.

Serbien



Arbeitsscheue abergläubische Frauenhelden?

Die Serben gelten als wenig oder gar nicht motiviert, zu arbeiten, um ihre Lebensbedingungen zu verbessern, oder es mangelt ihnen an organisatorischem Geschick oder Geschäftssinn. Diejenigen, die sich an den Balkankonflikt erinnern, sehen sie vielleicht als kriegerisch an, während serbische Männer auch oft als Frauenhelden dargestellt werden. Einem serbischen Blogger zufolge führt die Mentalität serbischer Männer dazu, dass sie ihre Freundinnen oder Ehefrauen betrügen – obwohl das anderswo kaum vorkommt – und dass sie abergläubisch sind.

Bosnien und Herzegowina



Pro-amerikanische Muslime?

Bosnier sehen sich selbst oft als große, blonde Hinterwäldler. Andere karikieren sie als Menschen, die fleißig ihre Schuhe vor der Wohnungstür stehen lassen, die vollgestopft ist mit Kunstblumen und kitschigen gerahmten Drucken von Wasserfällen. Die trendigen Frauen färben sich die Haare rot, während die Männer ständig Adidas-Trainingshosen tragen. Bosnier werden von Europäern als weiße Muslime betrachtet, die Amerikaner und Türken lieben. In Wirklichkeit sind vierzig Prozent der Bevölkerung des Landes Muslime – in Paris leben mehr Muslime als auf dem gesamten Gebiet von Bosnien und Herzegowina.

Albanien



Paprika-Liebhaber und starke Raucher?

Die eher unfairen albanischen Stereotypen, die sich oft nach der Massenauswanderung in den 1980er und 90er Jahren gebildet haben, stellen die Bürger als arme Diebe dar. Im Vergleich zu ihren direkten Nachbarn auf dem Balkan gelten die Albaner als patriotisch, sportbegeistert (insbesondere Fußball) und tanzfreudig. Man sagt ihnen nach, dass sie mehr über Italien wissen als die Italiener selbst, aber Griechen und Serben nicht mögen. Sie gelten als traditionell und familienorientiert, fangen schon in jungen Jahren an zu rauchen, essen täglich Paprika und trinken viel Tee. Schließlich betrachten sich die meisten von ihnen als Muslime, während sie andere muslimische Länder abwerten.

Bulgarien



Machohafte, frauenfeindliche Ziegenkäse-Esserinnen?

Bulgarische Frauen stehen im Ruf, gut auszusehen: Nicht so ihre Männer, die als kräftig gebaut, aggressiv machohaft, besitzergreifend und sensibel wie ein Ziegelstein gelten. Man sagt den Bulgaren auch nach, dass sie sich nur von Tomaten, Gurken und Ziegenkäse ernähren.

Nordmazedonien



Der schlimmste Feind der Griechen?

Das wichtigste Klischee über dieses kleine Land stammt aus seinem Nachbarland Griechenland. Aber die griechischen Befürchtungen hinsichtlich eines angeblichen mazedonischen Expansionismus scheinen übertrieben, da es unwahrscheinlich ist, dass die winzige Armee Athen in die Knie zwingen könnte.

Griechenland



Haarige schwule Schwätzer?

Abgesehen von den vielen Stereotypen über die verschwenderischen Griechen, die durch die Eurokrise entstanden sind, sehen viele die Menschen dieses Landes als haarig, laut und sorglos, die gerne den ganzen Tag rauchen und tratschen. Dank der Werke von Platon und dem Treiben in schwulenfreundlichen Reisezielen wie Mykonos haben sie auch einen schwulen Ruf – während die eher familienorientierten Griechen als Muttersöhnchen gelten.

Türkei



Patriarchalisch und besessen von Mercedes?

Viele Tropen über die Türkei gehen auf die osmanische Ära und die Faszination für das mehrheitlich muslimische Reich vor den Toren Europas zurück. Heute werden die Türken als Großfamilien, primitiv und kollektivistisch dargestellt, und die türkischen Frauen sind verpflichtet, ihren Männern zu gehorchen. Der stereotype Türke ernährt sich nur von Kebab und hat ein Auge fürs Geschäft, aber seine einzige Obsession ist es, genug zu sparen, um sich einen guten deutschen BMW oder Mercedes zu kaufen.

Quelle:

- europeisnotdead (2019): European Stereotypes – EuropelsNotDead. [online] <https://europeisnotdead.com/european-stereotypes/>.

1.3.2.	Die Geschichtenwerkstatt		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität fördert kreatives Denken und hilft, Stereotypen aktiv zu dekonstruieren. Teilnehmende setzen sich mit Vorurteilen und Diskriminierung auseinander und lernen, diese kritisch zu hinterfragen. Durch kreative Methoden entwickeln sie alternative Sichtweisen und stärken ihre Fähigkeit, gesellschaftliche Normen zu reflektieren. Dabei erweitern sie ihre sozialen und persönlichen Kompetenzen wie Empathie, Selbstreflexion und Ausdrucksfähigkeit.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ verschiedene Arten von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung anhand von Beispielen unterscheiden ■ mit gutem Beispiel vorangehen durch die Hinterfragung von Stereotypen und Vorurteilen in eigenen Worten und Handlungen ■ Fähigkeiten zum kritischen und kreativen Denken entwickeln, um gesellschaftliche Zuschreibungen zu hinterfragen ■ Räume schaffen, in denen unterschiedliche Perspektiven wertgeschätzt und zum Ausdruck gebracht werden können 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input checked="" type="checkbox"/> Andere
Dauer der Aktivität	60 Minuten		
Benötigte Materialien	Anhang 1.3.2. Die Geschichtenwerkstatt (Kopien)		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung teilt die Teilnehmenden in 3 bis 4 Gruppen ein. 2. Jede Gruppe erhält eine stereotype Figur aus einem Bereich wie Alter, Geschlecht, Beruf oder ethnische Zugehörigkeit (z. B. „der technikfeindliche Senior“ oder „der gierige Anwalt“). 3. Die Kursleitung fordert die Gruppen auf, eine kurze Geschichte oder Situation zu erfinden, in der die Figur das genaue Gegenteil des Stereotyps verkörpert. Zum Beispiel könnte der Senior ein technisch versierter Mentor sein. 4. Die Kursleitung erklärt zusätzlich, wie die Figuren eingesetzt werden können: <ul style="list-style-type: none"> ■ Identifizierung und Reflexion von Stereotypen: Die Teilnehmenden diskutieren, welche der Figuren ihnen bekannt vorkommen und wie solche Stereotypen entstehen. ■ Entwicklung alternativer Charaktere: Der „kalte Skandinavier“ könnte als warmherzige, familienorientierte Person dargestellt werden. Aus dem „leidenschaftlichen Koch“ könnte ein erfolgreicher Unternehmer werden, der weltweit Restaurants eröffnet. 5. Anschließend präsentiert jede Gruppe ihre Geschichte im Plenum. 6. Die Kursleitung moderiert eine Reflexion darüber, wie diese Geschichten Stereotypen brechen und warum es wichtig ist, eigene Denkweisen zu hinterfragen und anders zu denken. 		
Hinweise	Die Gruppen können auch stereotype Figuren aus einer vorherigen Aktivität verwenden oder selbst welche finden. Es ist auch möglich, mehreren Gruppen mehrere Figuren zu geben.		

ANHANG 1.3.2. DIE GESCHICHTENWERKSTATT

Stereotypische Figuren in Europa

Deutschland

„Der strenge Bürokrat“: jemand, der immer Regeln befolgt, emotionslos und effizient ist

„Die übergenaue deutsche Frau“: eine Frau, die alles perfekt organisiert und keinen Raum für Spontaneität lässt

Frankreich

„Der romantische Franzose“: ein Mann, der angeblich immer charmant, kultiviert und anspruchsvoll ist

„Die arrogante Pariserin“: eine Frau, die als modisch, aber eingebildet dargestellt wird

Italien

„Der laute Italiener“: ein Mann, der immer gestikuliert, emotional und oft unorganisiert ist

„Die leidenschaftliche Köchin“: eine Frau, die nur für ihre Familie und das Kochen lebt

Spanien

„Der feurige Flamenco-Tänzer“: jemand, der immer als leidenschaftlich und lebensfroh gilt

„Die siesta-liebende Spanierin“: eine Frau, die als entspannt, aber faul gilt

Griechenland

„Der philosophische Grieche“: ein Mann, der angeblich tief über das Leben nachdenkt, aber chaotisch in der Gegenwart lebt

„Die traditionelle Griechin“: eine Frau, die an altmodischen Familienwerten festhält

Skandinavien (z. B. Schweden, Norwegen)

„Der kalte Skandinavier“: jemand, der als distanziert, ruhig und emotionslos wahrgenommen wird

„Die perfekte skandinavische Frau“: eine Frau, die als ultramodern, unabhängig und umweltbewusst gilt

Russland

„Der Wodka-liebende Russe“: jemand, der automatisch mit starkem Alkoholkonsum und exzessivem Feiern assoziiert wird

„Die entschlossene Russin“: eine Frau, die als hart und pragmatisch dargestellt wird

Polen

„Der unermüdliche Arbeiter“: ein Mann, der als fleißig, aber nicht ehrgeizig gilt und nur auf das Überleben bedacht ist

„Die fromme katholische Frau“: eine Frau, die tief in der religiösen Tradition verwurzelt ist

Vereinigtes Königreich

"Der konservative Gentleman": Ein Mann, der sich steif und höflich verhält und sich an die Traditionen hält.

"Die teetrinkende Dame": Eine Frau, die als ruhig, bescheiden und stets höflich wahrgenommen wird.

Irland

"Der fröhliche Ire": Jemand, der immer singt, tanzt und ein Guinness in der Hand hat

"Die irische Geschichtenerzählerin": eine Frau, die charismatisch, aber etwas realitätsfern ist

Portugal

"Der melancholische Fado-Sänger": jemand, der als emotional und introspektiv gilt

"Die gastfreundliche Portugiesin": eine Frau, die sich immer um andere kümmert, aber sich selbst vernachlässigt

Ungarn

"Der stolze Ungar": jemand, der sich immer auf seine Kultur beruft und andere abweist

"Die ungarische Tänzerin": eine Frau, die als folkloristisch und traditionsverbunden dargestellt wird

Balkanländer (z. B. Serbien, Kroatien)

"Der hitzköpfige Balkan-Mann": ein Mann, der schnell wütend wird und hoch emotional ist

"Die traditionelle Balkanfrau": eine Frau, die ihre Rolle im Haushalt akzeptiert und sich auf die Familie konzentriert

Niederlande

"Der liberale Niederländer": jemand, der immer als tolerant, pragmatisch und geradlinig gilt

Die radfahrende Holländerin": eine Frau, die gesundheitsbewusst, umweltfreundlich und darauf fixiert ist, "cool" zu sein.

Schweiz

"Der neutrale Schweizer": jemand, der sich nie in Konflikte einmischt, aber alles kontrollieren will

"Die präzise Schweizerin": eine Frau, die als perfektionistisch und distanziert wahrgenommen wird

Stereotypische Charaktere nach Kategorien

Alter

“Der technophobische Senior”: eine ältere Person, die angeblich die moderne Technik nicht versteht oder nicht benutzen kann

“Der unsichere Teenager”: ein Teenager, der als impulsiv, unorganisiert und unreif dargestellt wird

Geschlecht

“Die fürsorgliche Frau”: eine Frau, die ausschließlich als einfühlsam, liebevoll und aufopferungsvoll wahrgenommen wird

“Der aggressive Mann”: ein Mann, der als dominant, gefühllos und konflikträchtig angesehen wird

Beruf

“Der gierige Anwalt”: ein Anwalt, der nur an Geld interessiert ist und dem es an moralischen Prinzipien mangelt

“Der unzuverlässige Künstler”: ein Künstler, der als chaotisch, unzuverlässig und unorganisiert dargestellt wird

Ethnische Zugehörigkeit

“Das asiatische Mathe-Genie”: eine Person aus einer asiatischen Kultur, von der man automatisch annimmt, dass sie mathematisch hochbegabt ist

“Der musikalische Afroamerikaner”: eine afroamerikanische Person, die als musikalisch oder sportlich begabt dargestellt wird

Sozialer Status

“Der reiche Snob”: eine reiche Person, die als arrogant, oberflächlich und distanziert dargestellt wird

“Der faule Arme”: jemand aus einer unteren sozialen Schicht, der angeblich nicht arbeiten will und auf staatliche Hilfe angewiesen ist

Kultureller Hintergrund

“Der feurige Südeuropäer”: eine Person aus Südeuropa, die als emotional und laut dargestellt wird

“Der kalte Skandinavier”: eine Person aus Nordeuropa, die als distanziert und emotionslos dargestellt wird

Fähigkeiten

“Die inkompetente Seniorin”: eine ältere Frau, die als hilflos und unterstützungsbedürftig dargestellt wird

“Der unsportliche IT-Spezialist”: eine IT-Fachkraft, die als unsportlich und nur an Computern interessiert dargestellt wird

1.3.3.	Spiel der Vielfalt		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität lädt dazu ein, Vielfalt wertzuschätzen und gemeinsame menschliche Eigenschaften jenseits von Stereotypen zu entdecken.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> den persönlichen und beruflichen Einfluss von Unterdrückung, Rassismus, Diskriminierung und Stereotypisierung auf eine Person verstehen und beschreiben mit gutem Beispiel vorangehen durch die Hinterfragung von Stereotypen und Vorurteilen in eigenen Worten und Handlungen 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <hr/>
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier (groß) mit Titel "Wir sind alle verschieden, aber...".		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> Die Kursleitung fordert die Teilnehmenden auf, kleine Gruppen zu bilden. Jede Gruppe erhält ein Blatt Papier mit dem Titel „Wir sind alle verschieden, aber...“. Die Gruppen notieren die Unterschiede zwischen ihren Mitgliedern, zum Beispiel Alter, Herkunft oder Vorlieben, und suchen gleichzeitig nach Gemeinsamkeiten. Jede Gruppe stellt ihre Ergebnisse im Plenum vor. Die Kursleitung moderiert eine Diskussion mit folgenden Fragen: <ul style="list-style-type: none"> Wie tragen Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Bereicherung der Gruppe bei? Warum ist Vielfalt wertvoll? 		
Hinweise	Die Gruppen können während der Aktivität ausgetauscht werden. Es besteht auch die Möglichkeit, Plakate zu erstellen. Alternativ können Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der gesamten Gruppe diskutiert werden.		

Quellen

- Barnardos' National Children's Resource Centre (2004): *Every child matters: Developing anti-discriminatory practice in early childhood services*. The National Children's Resource Centre Barnardos. [online] <https://knowledge.barnardos.ie/server/api/core/bitstreams/b6726dc2-82f9-4d41-ac1a-df8d36513108/content>
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P. & Esses, V. M. (2010): *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. SAGE Publications Limited.
- europeisnotdead (2019) *European Stereotypes – EuropelsNotDead*. <https://europeisnotdead.com/european-stereotypes/>.
- Fiske, S. T. (2024): 'Prejudice, discrimination, and stereotyping', in R. Biswas-Diener & E. Diener (eds.) *Noba textbook series: Psychology*. Champaign, IL: DEF publishers. <http://noba.to/jfkx7nrd>
- Jangra, A. (2023): *The Power of Action: Overcoming Prejudice and Stereotypes*. Independently published.
- Kite, M. E. & Whitley, B. E., Jr. (2016): *Psychology of Prejudice and Discrimination*. 3rd edn. Psychology Press.

LERNEINHEIT 1.4.

WERTSCHÄTZUNG UND FÖRDERUNG KULTURELLER SICHERHEIT

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Eines der Hauptziele jeder Kinderbetreuungseinrichtung, ob Kita oder eine andere frühpädagogische Einrichtung, ist es, die Entwicklung und das Lernen der Kinder zu fördern. Damit dies gelingen kann, muss die Einrichtung jedoch zunächst ein sicherer Ort für alle Beteiligten sein. Sicherheit meint dabei nicht nur körperliche Unversehrtheit, sondern umfasst auch emotionale, soziale und kulturelle Sicherheit.

Kulturelle Sicherheit bezeichnet einen kontinuierlichen Prozess, in dem ein Umfeld geschaffen wird, in dem sich alle Menschen, unabhängig von ihrem kulturellen, ethnischen oder sozialen Hintergrund, sicher, respektiert und angenommen fühlen. In einem kulturell sicheren Lernumfeld können Kinder offen ihre Meinungen, Gefühle und kulturellen Erfahrungen teilen, ohne Angst vor Ablehnung oder Bewertung zu haben. Es geht darum, Vielfalt zu wertschätzen und allen die Möglichkeit zu geben, vollständig an der Gemeinschaft teilzuhaben.

Eine Kinderbetreuungseinrichtung, die kulturelle Sicherheit aktiv fördert, hat das Ziel:

- die Achtung und Anerkennung kultureller Vielfalt zu stärken,
- Diskriminierung, Ausgrenzung und kulturell motivierte Gewalt zu verhindern,
- interkulturellen Dialog und gegenseitiges Verständnis zu unterstützen.

Pädagogische Fachkräfte tragen eine zentrale Verantwortung dafür, ein emotional, körperlich und sozial sicheres Lernumfeld für Kinder unterschiedlichster Herkunft zu gestalten. Sie achten die kulturelle Identität jedes einzelnen Kindes und ermutigen es, seine Herkunft und Einzigartigkeit frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu leben und auszudrücken.

Ein solches sicheres und wertschätzendes Umfeld bringt viele Vorteile für alle Mitglieder der Einrichtung mit sich:

- Höhere Beteiligung und stärkere Einbindung aller Kinder und Familien
- Förderung von kritischem Denken und Perspektivübernahme
- Freiraum zur Entfaltung von Ideen, Gefühlen und Kreativität
- Entwicklung des individuellen Potenzials der Kinder
- Verbesserung des Gruppenklimas
- Stärkung des Zusammenhalts und des Gemeinschaftsgefühls

Strategien zur Wertschätzung und Förderung kultureller Sicherheit

- Fortbildung für pädagogische Fachkräfte: Fachkräfte benötigen fundiertes Wissen über kulturelle Identität, Vielfalt und die Bedeutung kultureller Sicherheit. Sie sollten in der Lage sein, eigene Vorurteile zu reflektieren, Empathie im Umgang mit Kindern und Familien zu entwickeln und gezielt Strategien für ein inklusives Miteinander anzuwenden.
- Interkultureller Ansatz im Alltag: Kulturelle Vielfalt kann durch alltagsnahe Aktivitäten, Materialien aus unterschiedlichen Kulturkreisen, Geschichten, Lieder oder Feste sichtbar gemacht und erlebbar werden. Partizipative und projektorientierte Methoden fördern interkulturellen Austausch und machen Unterschiede wie Gemeinsamkeiten greifbar.
- Einbindung der Familien: Die aktive Beteiligung von Familien mit verschiedenen kulturellen Hintergründen, z. B. bei Workshops, Kochnachmittagen, Vorlesestunden oder kulturellen Festen, bereichert das pädagogische Angebot und stärkt das gegenseitige Verständnis.
- Bewusste Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Ausgrenzung: Pädagogische Fachkräfte sollten Mobbing und diskriminierendes Verhalten frühzeitig erkennen, sensibel darauf reagieren und gemeinsam mit Kindern, Mitarbeitenden und Familien Lösungen entwickeln. Eine offene Kommunikationskultur ist dabei grundlegend.
- Förderung kulturellen Bewusstseins: Bildungsangebote, die Kindern verschiedene Kulturen näherbringen, z. B. durch Bücher, Erzählungen oder kreative Projekte, helfen, Vorurteile abzubauen und Empathie sowie Respekt zu fördern.
- Einsatz vielfältiger Lehr- und Lernmethoden: Methoden, die an die Lebenswelt und Erfahrungen der Kinder anknüpfen, ermöglichen einen besseren Zugang zum Lernen und stärken das Gefühl der Zugehörigkeit.
- Zusammenarbeit mit Familien als Ressource: Der Austausch mit Eltern und anderen Bezugspersonen ist wertvoll, um individuelle Hintergründe, Bedürfnisse und Sichtweisen kennenzulernen und in die pädagogische Arbeit zu integrieren.
- Vielfalt als Chance: Eine Haltung, die kulturelle Unterschiede als Bereicherung versteht, wirkt sich positiv auf das Miteinander aus. Vielfalt im Alltag sichtbar zu machen fördert Toleranz, Neugier und gegenseitigen Respekt.

Wie kann das Engagement für kulturelle Sicherheit in der Bildungsgemeinschaft vermittelt werden?

- Verhaltenskodex oder Hausordnung der Einrichtung: Ein Verhaltenskodex, der klare Erwartungen an ein respektvolles Miteinander formuliert, fördert kulturelle Sicherheit. Dazu gehört die Anerkennung kultureller Vielfalt, der bewusste Umgang mit Sprache und das aktive Einschreiten bei Diskriminierung.
- Gemeinsames Handeln aller Beteiligten: Alle Beteiligten, Fachkräfte, Kinder, Familien und weitere Mitarbeitende, tragen Verantwortung dafür, ein Umfeld zu schaffen, in dem sich alle Menschen, unabhängig von Herkunft oder kulturellem Hintergrund, sicher und respektiert fühlen. Interkulturelles Lernen und gegenseitiges Verständnis sollen dabei aktiv gefördert werden.
- Klare Richtlinien für den Umgang mit Diskriminierung oder Mobbing: Ein strukturierter Ablauf bei Vorfällen gibt Sicherheit im Handeln, schützt Betroffene und setzt ein deutliches Zeichen gegen Ausgrenzung und verletzendes Verhalten.
- Unterstützung durch externe Stellen wie Sozial- oder Integrationsdienste: Angebote wie Übersetzungs- und Dolmetscherdienste, Hilfe bei behördlichen Verfahren oder interkulturelle Beratung tragen wesentlich dazu bei, kulturelle Sicherheit auch über die Einrichtung hinaus zu sichern.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Bundesverband für Kindertagespflege e.V. [Hrsg.]; Albers, Timm (2018): *Kulturelle Vielfalt und kultursensitive Handlungsmöglichkeiten in der Kindertagespflege* [online] https://www.bvktp.de/media/bvktp-broschuere_kimf-kulturelle-vielfalt.pdf
- Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (2018): *Wege zur WillkommensKITA – Arbeitsmaterialien für die Kita-Praxis*. [online] https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/09/wege_zur_willkommenskita_web.pdf.
- Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung (2021): *Frühkindliche Kulturelle Bildung – Kinderrechte und Bildungsqualität stärken*. [online] <https://kulturelle-teilhabe-bw.de/themen/dossiers/fruehkindliche-kulturelle-bildung>.

Englisch:

- Allen, R., Shapland, D. L., Neitzel, J., & Iruka, I. U. (2021): *Creating anti-racist early childhood spaces*. YC Young Children.
- Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2021): *A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU*. [online] https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/99729/1/A_Formative_Inclusive_Whole_School_Approach_to_the_Assessment_of_Social_and_Emotional_Education_in_the_EU_Analytical_Report_2021.pdf [abgerufen am 29.06.2024].
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission) (2016) *Cultural awareness and expression handbook*. [online] <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1>. [abgerufen am 29.06.2024].
- Eurydice (2023): *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. [online] <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe> [abgerufen am 28.06.2024].
- Kozina, A. (2020): *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe*. Verlag Dr. Kovac GmbH, Hamburg.
- Laaksonen, A. (2010): *Making culture accessible: Access, Participation and Cultural Provision in the Context of Cultural Rights in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Aktivitäten

1.4.1.	Spiele neu erfinden		
Ziel der Aktivität	Traditionelle Brettspiele anpassen, um die kulturelle Sicherheit zu fördern.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aktivitäten organisieren, die es Kindern ermöglichen, ihre Emotionen gegenüber einem multikulturellen Lernumfeld auszudrücken und mitzuteilen ■ kulturelle Sensibilität im Umgang mit Kindern, Familien und Mitarbeitenden zeigen 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input checked="" type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input checked="" type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input checked="" type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <hr/>
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Flipchart, Laptops/Tablets/Smartphones		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> Kursleitung startet ein Brainstorming mit der Frage: <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Brettspiele haben die Teilnehmenden als Kind gespielt? ■ Welche Brettspiele werden üblicherweise in der Arbeit mit Kindern verwendet? Alle genannten Spiele werden auf einem Flipchart oder einem Blatt Papier notiert, ggf. mit erklärenden Bildern. Die Kursleitung gibt Impulse und Beispiele für traditionelle Brettspiele aus verschiedenen Kulturen und weist auf mögliche Ausschlüsse oder stereotype Darstellungen hin. In der Diskussion sollen die Teilnehmenden auch reflektieren, ob bestimmte Spiele problematische Inhalte transportieren oder nicht alle Kinder ansprechen. Die Teilnehmenden werden in Kleingruppen (3–4 Personen) eingeteilt. Jede Gruppe wählt ein Spiel aus der Liste oder bringt ein eigenes mit. Ziel ist es, dieses Spiel kreativ so zu überarbeiten, dass es: <ul style="list-style-type: none"> ■ kooperative Elemente enthält (anstatt rein wettbewerbsorientiert zu sein), ■ interkulturelles Storytelling ermöglicht, ■ vielfältige Charaktere/Spielfiguren einbezieht, ■ Symbole oder Muster aus unterschiedlichen Kulturen nutzt, ■ mehrsprachige Elemente wie Begrüßungen oder Zahlen integriert. Jede Gruppe präsentiert ihr angepasstes Spiel der Gesamtgruppe: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was wurde verändert? ■ Warum wurde es so verändert? Die Kursleitung leitet eine Reflexion anhand folgender Diskussionsfragen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was sind die Herausforderungen und Chancen bei der Anpassung des Spiels? ■ Wie fördert das angepasste Spiel die kulturelle Sicherheit und die Inklusion? ■ Wie könnten die Teilnehmenden dieses angepasste Spiel in ihrer einsetzen? 		
Hinweise	/		

1.4.2.	Reise zu verschiedenen Kulturen		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, durch eine spielerische Aktivität die kulturellen Aspekte der verschiedenen Kulturen, die in der Gruppe vertreten sind, zu vermitteln. Einerseits wird das Wissen über andere Kulturen erweitert, andererseits fördert das Kennenlernen anderer Perspektiven anderer sozialer und kultureller Gruppen die Toleranz und den Respekt unter den Teilnehmenden, die sich durch das Teilen von Elementen ihrer eigenen Kultur wertgeschätzt fühlen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ ein Lernumfeld schaffen, das alle Kulturen willkommen heißt und einbezieht ■ unterschiedliche kulturelle Hintergründe und Erfahrungen von Kindern und Familien in der Einrichtung respektieren 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input checked="" type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <hr/>
Dauer der Aktivität	45 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Laptops/Tablets/Smartphones		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung erklärt zu Beginn das Ziel der Aktivität: den kulturellen Reichtum im Raum sichtbar zu machen und gegenseitige Wertschätzung zu fördern. 2. Die Teilnehmenden schreiben auf ein Blatt Papier verschiedene Aspekte ihrer kulturellen Identität, die sie gerne mit anderen teilen möchten. Dazu können gehören: <ul style="list-style-type: none"> ■ Herkunftsland (falls zutreffend) ■ Region oder Stadt der Herkunft ■ Sprachen, die zu Hause oder von den Vorfahren gesprochen werden ■ Kulturelle Traditionen oder Feste, an denen sie teilnehmen ■ Lebensmittel oder Gerichte, die für ihre Kultur wichtig sind ■ Weitere Elemente, die ihre kulturelle Identität ausmachen 3. Die Kursleitung sammelt die Zettel ein, mischt sie und verteilt sie neu, sodass niemand sein eigenes Blatt erhält. 4. Die Teilnehmenden bilden Paare. Jedes Paar erhält zwei Zettel mit kulturellen Beschreibungen und wählt einen davon aus. 5. Die Paare erstellen eine kurze Geschichte, die von den kulturellen Angaben auf dem ausgewählten Zettel inspiriert ist. Sie dürfen dazu recherchieren und werden ermutigt, typische kulturelle, geografische oder gastronomische Elemente einzubauen. 6. Die Kursleitung kann den Prozess durch kreative Impulse unterstützen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche traditionellen Feiern oder ein Feste gibt es in dieser Kultur? 7. Beispiel: Auf einem Zettel steht: „Meine Familie kommt aus Irland. Wir lieben es, den St. Patrick's Day zu feiern, und meine Großmutter macht den besten irischen Eintopf!“ 		



8. Das Paar könnte eine Geschichte über einen kleinen Kobold erzählen, der sich auf den St. Patrick's Day vorbereitet – vielleicht hilft er beim Schmücken, übt irischen Tanz oder sucht einen Goldtopf am Ende des Regenbogens.
9. Jedes Paar präsentiert seine Geschichte der gesamten Gruppe. Die Präsentation kann frei gestaltet werden – als Erzählung, szenische Lesung oder kleine Aufführung.
10. Die Kursleitung moderiert eine abschließende Reflexion mit folgenden Fragen:
 - Was haben die Teilnehmenden heute über die Kulturen in der Gruppe gelernt?
 - Gab es kulturelle Elemente, die die Teilnehmenden überrascht oder besonders interessiert haben?
 - Wie fühlt es sich an, wenn die eigene Kultur von anderen erzählt oder dargestellt wird?
 - Was macht es mit einer Gruppe, wenn kulturelle Vielfalt offen geteilt und anerkannt wird?
 - Glauben die Teilnehmenden, dass gegenseitiges kulturelles Verständnis Toleranz fördert? Warum?

Hinweise

Wenn die Gruppe kulturell nicht sehr vielseitig ist, kann die Kursleitung vorbereitete Zettel mit Beispielen kultureller Hintergründe bereitstellen (z. B. „Meine Familie kommt aus Irland. Wir lieben es, den St. Patrick's Day zu feiern, und meine Oma macht den besten irischen Eintopf!“). Diese können an die Teilnehmenden verteilt werden, um eine größere kulturelle Vielfalt zu ermöglichen und unterschiedliche Perspektiven zu erkunden.

1.4.2.	Durch andere Augen sehen		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, zum Nachdenken über die verschiedenen Haltungen anzuregen, die in der Gruppe anzutreffen sind, sowie Fähigkeiten wie aktives Zuhören, Einfühlungsvermögen und interkulturelle Kommunikation zu fördern.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ mögliche Lern- und Sozialisationsbarrieren von Kindern mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund erkennen ■ mögliche Lern- und Sozialisationsbarrieren, mit denen Kinder mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund konfrontiert sind, erkennen, sobald diese auftreten ■ die Kinderbetreuungsumgebung an unterschiedliche kulturelle Praktiken (z. B. Ernährungsgewohnheiten) anpassen ■ die Verantwortung für die Schaffung eines Lernumfelds übernehmen, das alle Kulturen willkommen heißt und einbezieht ■ kulturelle Sensibilität im Umgang mit Kindern, Familien und Mitarbeitenden zeigen 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere _____
Dauer der Aktivität	60 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier und Stifte Anhang 1.4.3. Durch andere Augen sehen (Kopien)		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung erklärt zu Beginn das Ziel der Aktivität: kulturelle Diversität in der Gruppe sichtbar zu machen, Vorurteile zu thematisieren und Wege für ein respektvolles Miteinander aufzuzeigen. 2. Die Teilnehmenden erfahren, dass sie in Vierergruppen ein kurzes Rollenspiel schreiben und anschließend aufführen werden. Das Szenario spielt im Gruppenraum und thematisiert kulturelle Feste. 3. Jede Gruppe erhält die Aufgabe, ein kurzes Rollenspiel zu schreiben, das folgende vier Rollen umfasst. 4. Jede Gruppe führt ihr Rollenspiel vor der gesamten Gruppe auf. 5. Nach jeder Aufführung folgt eine moderierte Diskussion. Mögliche Leitfragen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie wurde die Lehrkraft dargestellt? Was hat sie getan, um ein sicheres Umfeld zu schaffen? ■ Gab es kulturell unsensible Situationen? Wie wurde damit umgegangen? Wie hätte man besser reagieren können? ■ Wie fühlte sich das Kind mit dem anderen kulturellen Hintergrund? Wurde er respektiert? Warum (nicht)? ■ Wie wurde auf Vorurteile reagiert? War das Verhalten der pädagogischen Fachkraft effektiv? ■ Was nehmen die Teilnehmenden persönlich mit? Welche Strategien können sie in anwenden, um Vielfalt zu fördern? 6. Die Kursleitung lädt die Teilnehmenden dazu ein, einen Gedanken zur Leitfrage zu äußern: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was haben die Teilnehmenden heute über den Umgang mit kultureller Vielfalt in der Gruppe gelernt? 		
Comments	/		

ANHANG 1.4.3. DURCH ANDERE AUGEN SEHEN

Arbeitsblatt

Charaktere:

- Die kulturbewusste pädagogische Fachkraft: Zeigt echtes Interesse und Respekt für unterschiedliche Kulturen, spricht inklusiv, moderiert fair und geht sensibel auf Konflikte ein.
- Das Kind mit einem anderen kulturellen Hintergrund: Bringt eine andere Perspektive ein, teilt Erfahrungen, Traditionen oder kulturelle Besonderheiten.
- Das neugierige und aufgeschlossene Kind: Stellt interessierte, respektvolle Fragen und zeigt Bereitschaft, dazuzulernen.
- Das Kind mit Vorurteilen oder Stereotypen: Äußert (unbewusst) verletzende Aussagen oder kulturelle Missverständnisse, bietet Raum für Reflexion und Lernmomente.

Vorschläge für Szenarien:

- Präsentationen über kulturelle Feiertage im Unterricht
- Ein von der Fachkraft organisierter Tag des kulturellen Austauschs
- Diskussion über ein aktuelles kulturelles Ereignis in der Gesellschaft

Hinweise für die Erstellung des Skripts:

- Klare Dialoge, die die Perspektiven der Rollen authentisch widerspiegeln
- Deutliche Handlungen, die Respekt bzw. kulturelle Unsensibilität zeigen
- Konflikt (z. B. Stereotyp) und seine Auflösung
- Einleitung – Konflikt – Lösung als klare Struktur

Quellen

- Nyman Gomez, C., & Berg Marklund, B. (2018): A game-based tool for cross-cultural discussion: encouraging cultural awareness with board games, in: *International Journal of Serious Games*, Bd. 5, Nr. 4, S. 81–98.
- O'Neill, D. K., & Holmes, P. E. (2022): *The Power of Board Games for Multidomain Learning in Young Children*. *American Journal of Play*, 14(1).
- Bryant, S.C. (2019) *How to Tell Stories to Children, and Some Stories to Tell*, Good Press.
- Educlab | *Cultural Heritage in Europe as a vehicle of cultural identity*. (2018): Educlab.eu. [online] <https://www.educlab.eu/> [abgerufen am 10.12.2024].
- Rogers, S., & Evans, J. (2008): *Inside Role-Play in Early Childhood Education*, Routledge, Oxon.
- Toadvine, A. (2022): *Researched Role Play for Cultural Competence*. *College Teaching*, 72(3), 205–206. [online] <https://doi.org/10.1080/87567555.2022.2151968> [abgerufen am 10.12.2024].

LERNEINHEIT 1.5.

FÖRDERUNG DER CHANCEN KULTURELLER VIELFALT IN DER PRAXIS

Theoretische Grundlagen

Die Bedeutung der Vielfalt und des multikulturellen Bewusstseins in der Schulgesellschaft

In den vergangenen Jahren hat die kulturelle Vielfalt in Bildungseinrichtungen deutlich zugenommen. Für pädagogische Fachkräfte ist es daher wichtiger denn je, den kulturellen Hintergrund der Kinder im pädagogischen Alltag zu berücksichtigen. Kinder und Jugendliche profitieren stark davon, wenn ihre Einrichtung Inklusion lebt und das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede gezielt fördert. Ein kultursensibler Ansatz unterstützt Kinder mit unterschiedlichen Herkunftsgeschichten dabei, erfolgreich zu lernen, sich zu entfalten und in einer vielfältigen Gesellschaft zurechtzufinden. Für Fachkräfte bedeutet das auch, junge Menschen darauf vorzubereiten, sich in einer sich wandelnden Welt zurechtzufinden – mit Offenheit, Toleranz und der Fähigkeit, andere Lebensweisen und Perspektiven zu respektieren (Drexel University School of Education, o. D.).

Vorteile durch die Förderung kultureller Vielfalt (Positive Action, Inc; Better Up.Blog)

- Stärkung von Toleranz und Offenheit
- Förderung von kritisch-reflektiertem Denken
- Aufbau starker und solidarischer Gemeinschaften
- Schaffung von Vertrauen und gegenseitigem Respekt
- Mehr Kreativität und Innovationsfähigkeit
- Entwicklung neuer Fähigkeiten
- Reduktion von Diskriminierung und Ausgrenzung
- Steigerung der interkulturellen Sensibilität

Vielfalt in der Bildung

Unter Vielfalt versteht man alles, was Menschen voneinander unterscheiden kann. Sie umfasst die folgenden Faktoren (Positive Action, Inc):

- Ethnizität
- Ethnie
- Sozial-ökonomischer Status
- Religiöse Überzeugungen
- Politische Überzeugungen
- Alter

Faktoren, die von pädagogischen Fachkräften bei der Förderung der Möglichkeiten, die kulturelle Vielfalt bietet, berücksichtigt werden sollten (Deer, 2025)

- "Infragestellen negativer Einstellungen unter Kindern
- Vermeidung von Stereotypen in Materialien und Beispielen
- Aufstellung klarer Regeln für respektvollen Umgang miteinander
- Gleiche und faire Behandlung aller Kinder und Mitarbeitenden
- Schaffung eines inklusiven Umfelds für Kinder und Mitarbeitende
- Aktive Nutzung von Materialien und Angeboten mit multikulturellem Bezug
- Förderung der Multikulturalität im pädagogischen Alltag
- Gestaltung von Aktivitäten, die Vielfalt in der Gruppe widerspiegeln und wertschätzen
- Sicherstellung gleichen Zugangs aller Kinder zu Teilhabe und Lerngelegenheiten
- Verwendung vielfältiger Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden
- Einsatz vielfältiger pädagogischer Methoden und Ansätze
- Sicherstellung diskriminierungsfreier Abläufe und Konzepte
- Sicherstellung der Zugänglichkeit von Materialien für alle Kinder, auch durch Anpassungen wie Audioformate, Bilderbücher in Großdruck oder Videos"

Wie man die Chancen der kulturellen Vielfalt fördert – Tipps und Anleitungen (Continental, 2023; University of San Diego, n.d.)

In this part you can find several suggestions for promoting cultural diversity in the classroom.

■ Kinder und ihre Hintergründe kennenlernen

Zu Beginn des Jahres kann eine Umfrage an die Familien der Kinder geschickt werden, um mehr über ihre Herkunft, Bräuche, Feiertage, Essgewohnheiten und kulturellen Besonderheiten zu erfahren. Die Fragen sollten respektvoll und sensibel formuliert sein. So zeigen Betreuungskräfte Interesse an den Kulturen der Kinder und schaffen einen Raum für vertrauensvolle Beziehungen.

■ Feier von Feiertagen

Gemeinsam mit den Kindern kann ein Kalender mit Feiertagen aus verschiedenen Kulturen erstellt werden. An den jeweiligen Tagen erzählen Kinder, die diese Feiertage feiern, der Gruppe, was sie bedeuten. Sie können gemeinsam mit den Erzieherinnen und Erziehern feiern, zum Beispiel mit typischem Essen oder Bastelaktionen.

■ **Gastredner und Interviews**

Ein besonders guter Weg, Kulturen kennenzulernen, ist der direkte Austausch. Dazu können Familienangehörige, wie Eltern oder Großeltern, eingeladen werden, um den Kindern von ihrer Kultur zu erzählen. Sie können typische Gegenstände zeigen und interessante Geschichten erzählen. Gemeinsam mit den Kindern können Fragen vorbereitet werden. Danach haben die Kinder Zeit, ihre Eindrücke mit der Gruppe zu teilen.

■ **Zeigen und Erzählen**

Hier kann ein Kind jeweils einen Gegenstand aus seiner Kultur mitbringen. Es erklärt dann der Gruppe, was der Gegenstand ist, wofür er verwendet wird und warum er wichtig ist. Dazu sollten im Vorfeld die Eltern informiert werden.

■ **Spiele aus aller Welt**

Gemeinsam können Informationen über traditionelle Kinderspiele aus den Herkunftsländern der Kinder gesammelt werden. Die Gruppenleitung kann dann gemeinsam Spielnachmittage organisieren, an denen die Kinder diese Spiele kennenlernen und spielen können.

■ **Multikultureller Markt**

Ein multikultureller Markt bietet eine bunte und spannende Möglichkeit, kulturelle Vielfalt sichtbar zu machen und zu feiern. Pädagogische Fachkräfte stellen Familien und Kindern die Idee vor, gemeinsam einen Markt zu organisieren. Familien bereiten Stände mit typischen Produkten, Speisen oder Kostümen ihrer Herkunftskultur vor. Die Kinder stellen ihre Speisen vor und zeigen, was ihre Kultur ausmacht. Eltern, Kinder und pädagogische Fachkräfte treten miteinander in Austausch, lernen voneinander und stärken das gegenseitige Verständnis. Optional können Fragen zu verschiedenen Kulturen vorbereitet werden, deren Antworten an den Ständen versteckt sind.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Borke, J., Döge, P., & Kärtner, J. (2011): *Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Expertise, Band 16. München.
- Europäische Kommission /EACEA/Eurydice (2023): *Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [online] <https://saltoinclusion.eu/wp-content/uploads/2023/10/Promoting-Diversity-and-Inclusion-in-Schools-in-Europe.pdf>.
- Netzwerk "Interkulturelles Lernen in der Kita" (2023): *Vielfalt in der Kita – Praxisansätze und Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte*. [online]: https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/fileadmin/user_upload/Vielfalt-in-der-Kita_WEB_230427-einzeln_1_.pdf.

Englisch:

- Cuc, M. C. (2013) 'Educational Strategies to Promote Cultural Diversity', *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 92, S. 220–224.
- Mahmud, M.E. (2023) 'The Strategy of School Principal to Promote Multicultural Education in Islamic High Schools in Samarinda', *DINAMIKA ILMU*, 23(1), S. 23–36. [online] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1392718.pdf>.
- Networx Training Academy (2023): *Promoting Diversity Equity and Inclusion in Early Childhood Education*. [online] <https://www.youtube.com/watch?v=i0cBQYXUnYM>.

Aktivitäten

1.5.1.	Multikultureller Kalender für Feiertage		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, Wissen über Feste und Feiertage verschiedener Kulturen zu erweitern und den Austausch über kulturelle Vielfalt zu fördern. Die Teilnehmenden sollen dabei kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken sowie kreative und kooperative Kompetenzen stärken		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> konstruktive soziale Beziehungen zwischen Gruppen und Einzelpersonen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund aufbauen Projekte zur Förderung der kulturellen Vielfalt und des Austauschs durchführen 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input checked="" type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <hr/>
Dauer der Aktivität	45 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Buntstifte, Lineale Anhang 1.5.1. Multikultureller Kalender für Feiertage – Für die Kursleitung		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> Die Kursleitung verteilt leere Karten an alle Teilnehmenden. Die Teilnehmenden notieren darauf die wichtigsten Feste und Feiertage aus ihrem Herkunftsland bzw. ihrer Kultur. Dabei sollten sie sich auf Feste mit kulturellem Bezug zu ihrer Region oder Tradition konzentrieren. Eine Höchstanzahl (z. B. max. 7 Feste) kann vorgegeben werden. Zu jedem Fest sollen folgende Angaben gemacht werden: Datum, Name des Festes und ein dazugehöriges Symbol (z. B. Weihnachten – Weihnachtsbaum). Die Teilnehmenden stellen ihre Feste der Gruppe vor. Anschließend werden alle Karten in chronologischer Reihenfolge auf dem Boden ausgelegt. Die Gruppe wird in Kleingruppen (2–4 Personen) aufgeteilt. Jede Gruppe erhält Bastelmaterialien: großes Bristolboard, Marker, Lineale, Scheren und farbiges Papier. Die Aufgabe besteht darin, einen Kalender zu gestalten, in dem alle genannten Feiertage mit Datum, Name, Symbol und Flagge des jeweiligen Landes dargestellt sind. Jede Gruppe präsentiert ihren Kalender vor der gesamten Gruppe. <p>Nach den Präsentationen folgt eine moderierte Diskussion. Mögliche Leitfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wie haben die Teilnehmenden die Vielfalt der Feste erlebt? Was war neu oder überraschend? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind aufgefallen? Welche Chancen bietet kulturelle Vielfalt? Wie können Feste als Ansatz genutzt werden, um interkulturelle Bildung und Gleichberechtigung zu fördern? 		

Hinweise

Es ist optional, während jeder Präsentation Musik abzuspielen, die zum jeweiligen nationalen Fest passt. Wenn keine kulturelle Vielfalt in der Gruppe vorhanden ist, kann die Kursleitung eine vorbereitete Tabelle mit verschiedenen Festen (inkl. Namen in der Landessprache und Datum) austeilen. Die Teilnehmenden recherchieren die Hintergründe der Feste und tragen diese Informationen in ihren Kalender ein. Da die Aktivität auf 45 Minuten begrenzt ist, kann die Anzahl der vorzustellenden Feste je nach Gruppengröße reduziert werden.

ANHANG 1.5.1. MULTIKULTURELLER KALENDER FÜR FEIERTAGE – FÜR DIE KURSLEITUNG

Beispiele für Feiertage aus verschiedenen Kulturen:

Multikultureller Kalender für Feiertage – Für die Kursleitung	Datum
Rizdwo Chrystowe	07.–09. Januar
Vánoce	24., 25. und 26. Dezember
Festa della Repubblica	02. Juni
Santo Stefano	26. Dezember
l'Epifania	06. Januar
Dan nezavisnosti	01. März 1992
Reyes Magos	06. Januar
Fiestas de Mayo	Zwischen 30. April und 02. Mai
Eikosti Pempti Martiou	25. März
Theophanie	06. Januar
Imera tou Ochi	28. Oktober
Schwedischer Nationalfeiertag	06. Juni
Juldagen	25. Dezember
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	23. April
Cumhuriyet Bayramı	29. Oktober
Giorgoba	23. November

1.5.1.	Eine Geschichte aus meiner Kultur		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, kulturelle Vielfalt anhand traditioneller Geschichten kennenzulernen. Die Teilnehmenden sollen durch kreative Ausdrucksformen Einblicke in verschiedene Kulturen erhalten und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede entdecken.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ kreative Techniken (z. B. Theater, Kunst) einsetzen, um das kulturelle Verständnis und den Austausch zwischen Kindern auf ansprechende Weise zu fördern ■ konstruktive soziale Beziehungen zwischen Gruppen und Einzelpersonen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund aufbauen ■ Elemente des Lehrplans erkennen, die flexibel sind und die Integration kultureller Themen und Aktivitäten ermöglichen. 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere _____
Dauer der Aktivität	60 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Buntstifte		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden, eine Geschichte oder ein Märchen auszuwählen, das mit der Kultur des Landes zu tun hat, aus dem sie stammen. Die Geschichte sollte den kulturellen Kontext und eine zentrale Moral beinhalten. 2. Wenn keine kulturelle Vielfalt in der Gruppe vorhanden ist, können die Teilnehmenden eine Geschichte aus ihrer Kindheit wählen (z. B. von der Familie gehört oder in der Schule gelesen), die eine wichtige Botschaft enthält. 3. Die Teilnehmenden erstellen Zeichnungen zur gewählten Geschichte. Zusätzlich können Dekorationselemente vorbereitet werden, die zur Geschichte passen (z. B. Hauptfiguren, Symbole oder typische Gegenstände). 4. Jede Person stellt ihre Geschichte der Gruppe vor. Im Anschluss stellt die Kursleitung Fragen wie: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was habt ihr über die jeweilige Kultur erfahren? ■ Welche Moral steckt in der Geschichte? 5. Die Aktivität kann auch in Gruppen durchgeführt werden, die eine Geschichte aus ihrer gemeinsamen Region präsentieren. 6. Abschließend kommen alle Teilnehmenden im Kreis zusammen. Die Kursleitung regt mit folgenden Fragen eine gemeinsame Reflexion an: <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Rolle spielen Geschichten bei der Bewahrung von Kulturgeschichte und Traditionen? ■ Wie können wir Geschichten im Bildungskontext nutzen? ■ Hat dich etwas an den vorgestellten Geschichten überrascht? ■ Was sagen Geschichten über Kulturen aus? ■ Welche universellen Werte wurden deutlich? Was können wir aus den Geschichten lernen? 		
Hinweise	Die Aktivität kann in mehrere Unterrichtseinheiten aufgeteilt werden, sodass jede Geschichte einzeln vorgestellt und diskutiert wird.		

1.5.3.	Sprichwörter meines Landes		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, durch den Austausch von Sprichwörtern kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen und den Wert von kultureller Weisheit im Alltag zu erkennen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ konstruktive soziale Beziehungen zwischen Gruppen und Einzelpersonen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund aufbauen ■ kulturellen Austausch und Lernmöglichkeiten fördern, die den Austausch von Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen über kulturelle Grenzen hinweg erleichtern ■ Elemente des Bildungsplans erkennen, die flexibel sind und die Integration kultureller Themen und Aktivitäten ermöglichen 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <hr/>
Dauer der Aktivität	50 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Hut oder kleine Schachtel Anhang 1.5.3. Sprichwörter meines Landes – Für die Kursleitung		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden, ein Sprichwort auszuwählen oder sich ein Sprichwort auszudenken, das mit der Kultur ihres Herkunftslandes oder ihrer Region zu tun hat. 2. Die Teilnehmenden schreiben das Sprichwort auf ein Blatt Papier. 3. Alle Sprichwörter werden in einen Hut oder eine kleine Schachtel gelegt. 4. Jede Person zieht ein Sprichwort aus dem Hut (nicht das eigene) und liest es laut vor. 5. Die Gruppe versucht gemeinsam zu erraten, aus welchem Land oder welcher Kultur das Sprichwort stammt. 6. Die Erstellenden des Sprichworts erklären den Ursprung und die Bedeutung ihres Sprichworts. 7. Falls keine kulturelle Vielfalt vorhanden ist, kann die Kursleitung eine Liste mit Sprichwörtern aus verschiedenen Ländern vorbereiten. Die Teilnehmenden suchen dann gemeinsam nach Erklärungen für diese Sprichwörter. <p>Zum Abschluss stellt die Kursleitung Fragen zur Reflexion, zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was lernen wir aus Sprichwörtern? ■ Haben Sprichwörter Ihre Werte oder Einstellungen beeinflusst? ■ Welche Bedeutung haben Sprichwörter in Ihrer Kultur? ■ Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede fallen bei den Sprichwörtern auf? ■ Wie können Sprichwörter im interkulturellen Unterricht genutzt werden? 		
Hinweise	Die Aktivität kann je nach Anzahl der Teilnehmenden einzeln oder in Gruppen durchgeführt werden.		

Beispiele für Sprichwörter aus verschiedenen Kulturen

Stille Wasser sind tief. | Lateinisches Sprichwort

Tausend Mal messen und einmal schneiden. | Türkisches Sprichwort

Die schönste Feige kann einen Wurm enthalten. | Zulu-Spruchwort

Ändere dich selbst und das Glück wird sich ändern. | Portugiesisches Sprichwort

In der Liebe gibt es immer einen, der küsst, und einen, der die Wange hinhält. | Französisches Sprichwort

Wer zu viel anfängt, erreicht wenig. | Deutsches Sprichwort

Wer mit dir klatscht, wird auch über dich klatschen. | Spanisches Sprichwort

Fahre nicht weiter hinaus, als du zurückrudern kannst. | Dänisches Sprichwort

Alter ist ehrenhaft und Jugend ist edel. | Irisches Sprichwort

Bevor du ein Tor schießt, musst du erst ein Tor haben. | Griechisches Sprichwort

Große Fische fressen kleine Fische | Chinesisches Sprichwort

So wie es gekommen ist, so wird es auch wieder gehen | Kroatisches Sprichwort

Wecke keine schlafenden Hunde. | Niederländisches Sprichwort

Quellen

- Continental (2023): *11 Ways to Celebrate Cultural Diversity in the Classroom*. [online] <https://www.continentalpress.com/blog/cultural-diversity-in-the-classroom/?srsltid=AfmBOooqmqayqIFUwglBaw-JE2nWf4rDQRRYki-Z-hAMvO9DfYme5Uci> [abgerufen am 02.12.2024].
- Deer, M. (2025): *Promoting Equality and Diversity in the Classroom*. [online] <https://cpdonline.co.uk/knowledge-base/safeguarding/promoting-equality-and-diversity-in-the-classroom/> [abgerufen am 19.08.2025].
- Drexel University School of Education (n.d.): *The Importance of Diversity & Multicultural Awareness in Education*. [online] <https://drexel.edu/soe/resources/student-teaching/advice/importance-of-cultural-diversity-in-classroom/> [abgerufen am 04.12.2024].
- Positive Action (n.d.): *6 Ways to Promote Diversity in Education and Schools*. [online] <https://www.positiveaction.net/diversity-education> [abgerufen am 02.12.2024].
- University of San Diego (n.d.): *10 Ways to Teach Diversity in the Classroom*. [online] <https://pce.sandiego.edu/10-ways-to-teach-diversity-in-the-classroom/> [abgerufen am 03.12.2024].

MODUL

MODUL II: GESCHLECHTSIDENTITÄT UND SEXUELLE ORIENTIERUNG

LERNEINHEIT 2.1. GRUNDLAGEN ZU GESCHLECHTSIDENTITÄT UND SEXUELLER ORIENTIERUNG**THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

Pädagogische Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung benötigen ein fundiertes Verständnis der Unterschiede in Bezug auf Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung. Dieses Verständnis bildet die Grundlage für die Schaffung eines emotional unterstützenden Umfelds, in dem sich alle Kinder mit ihren individuellen Identitäten und Erfahrungen wertgeschätzt fühlen. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen ermöglicht das Erreichen zentraler Ziele für die ganzheitliche Entwicklung des Kindes:

- Gestaltung von Lernumgebungen, die Akzeptanz und Wertschätzung für alle Kinder fördern
- Infragestellung von Stereotypen sowie Förderung von Empathie zur Reduzierung von Mobbing und zur Stärkung einer unterstützenden Gemeinschaft (Kosciw et al., 2020)
- Anerkennung und Unterstützung unterschiedlicher Familienstrukturen, insbesondere bei Kindern und Familien mit LGBTQIA+-Mitgliedern
- Begleitung von Kindern bei der Entwicklung einer eigenen Identität zur Förderung von Selbstwertgefühl und Resilienz (Ryan et al., 2010)
- Bereitstellung angemessener Antworten und Ressourcen bei Fragen von Familien, Kindern oder Teammitgliedern

Definitionen und Schlüsselbegriffe

Die Vertrautheit mit zentralen Begriffen und Definitionen sowie grundlegenden Theorien zur Entwicklung sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität bildet die Voraussetzung für eine vorurteilsbewusste pädagogische Praxis. Eine fundierte Begriffssicherheit ermöglicht pädagogischen Fachkräften in der frühkindlichen Bildung eine differenzierte Auseinandersetzung mit kindlichen Identitätsprozessen und unterstützt die Schaffung inklusiver Bildungsräume.

Zentrale Begriffe im Überblick

Biologisches Geschlecht: (Englisch "Sex") alle körperlichen, geschlechtsspezifischen Merkmale (Sauer, 2018).

Geschlecht: Soziales Konstrukt aus psychologischen, sozialen und kulturellen Merkmalen, das geschlechtlicher Zugehörigkeit in einer Gesellschaft zugeschrieben wird (World Health Organisation, 2024).

Geschlechtsidentität: Inneres Wissen und Erleben der eigenen Geschlechtszugehörigkeit, das mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen kann oder nicht (World Health Organisation, 2024).

Geschlechtsausdruck: Sichtbare Darstellung der Geschlechtsidentität durch soziale Rolle, das Aussehen und Auftreten. Keine Rückschlüsse auf sexuelle Orientierung oder biologisches Geschlecht möglich (vgl. Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2025).

Geschlechterrollen: Gesellschaftlich und kulturell definierte Erwartungen und Verhaltensnormen, die bestimmten Geschlechtern zugeschrieben werden (Connell, 2002).

Sexuelle Orientierung: Emotionale, romantische und/oder sexuelle Anziehung gegenüber anderen Menschen (American Psychological Association, 2015).

Geschlechtersozialisation: Prozess des Erlernens geschlechtsspezifischer gesellschaftlicher Normen und Erwartungen (Bussey/Bandura, 1999).

Relevanz im pädagogischen Alltag

Um in einer sich ständig verändernden Gesellschaft, die uns vor neue Herausforderungen stellt, im Bildungsbereich arbeiten zu können, müssen sich Fachkräfte bewusst sein, dass Kinder sich zunehmend nicht in dem ihnen bei der Geburt zugewiesenen biologischen Geschlecht wiedererkennen und dass sie sich in verschiedenen Geschlechtsidentitäten widerspiegeln können, deren genaue Definition notwendig ist.

Zentrale Begriffe im Überblick:

(Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2025)

▪ **Cisgender/cisgeschlechtlich**

„Die Begriffe „cisgeschlechtlich“, „cisgender“ oder „cis“ (lat. „cis–“: diesseits) beschreiben Menschen, die sich dem Geschlecht zugehörig fühlen, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Sie erleben häufig eine Übereinstimmung zwischen ihrem Körper und ihrer Geschlechtsidentität.“

▪ **Trans*, transgegeschlechtlich**

„Trans* Menschen identifizieren sich nicht oder nicht nur mit dem Geschlecht, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde.“

▪ **Nicht-binär, non-binary**

„Nicht-binäre Personen identifizieren sich weder ausschließlich als männlich noch als weiblich, sondern außerhalb oder zwischen diesen Geschlechtskategorien“

▪ **Intergeschlechtlich, inter***

„Intergeschlechtliche (lat. „inter“: zwischen) Menschen haben angeborene körperliche Merkmale, die sich nach medizinischen Normen nicht eindeutig als (nur) männlich oder (nur) weiblich einordnen lassen. Das betrifft zum Beispiel die Geschlechtsorgane, den Chromosomensatz oder die Hormonproduktion.“

Um Kinder in ihrem Wachstums- und Selbstfindungsprozess besser begleiten zu können, ist es auch notwendig, die verschiedenen sexuellen und emotionalen Orientierungen zu kennen, mit denen sie sich identifizieren könnten oder die die Mitglieder ihrer Familien beschreiben.

Zentrale Begriffe im Überblick

▪ **Heterosexuell**

„Wenn Frauen sich von Männern romantisch und/oder sexuell angezogen fühlen, oder Männer von Frauen, werden sie als heterosexuell bezeichnet (griech. „heteros“: ungleich; lat. „sexus“: Geschlecht). Zugleich beschreibt „heterosexuell“ auch sexuelle Handlungen zwischen einer Frau und einem Mann.“

▪ **Homosexuell**

„Homosexuell“ (griech. „homos“: gleich; lat. „sexus“: Geschlecht) ist ein Begriff, der sexuelle Handlungen, Begehren und Beziehungen zwischen Angehörigen des gleichen Geschlechts beschreibt.“

▪ **Queer**

In Deutschland wird „queer“ oft als Sammelbezeichnung für „lesbisch, bisexuell, schwul, trans*, inter* und mehr“, aber auch als eigenständige Selbstbezeichnung verwendet, die die begrenzenden „homo-/bi-/heterosexuell“, „männlich/weiblich“, „cis-/transgeschlechtlich“ in Frage stellt.“

- **LSBTIQ***

„LSBTIQ*“ oder ähnliche Zusammensetzungen dienen als Abkürzung für Lesben, Schwule, Bisexuelle, trans-, intergeschlechtliche sowie andere queere Menschen.“

- **Pansexuell**

„Als pansexuell (griech. „pan“: ganz, alles) bezeichnen sich Menschen, die ihr Begehren, ihre emotionale und/oder sexuelle Anziehung zu anderen Personen als unabhängig vom Geschlecht dieser Person empfinden.“

- **Asexuell**

„Asexuelle Menschen empfinden keine sexuelle Anziehung zu anderen Menschen und/oder haben kein Verlangen nach Sexualität. Asexualität ist eine eigenständige sexuelle Orientierung bzw. Identität. Das Spektrum der Asexualität umfasst auch Menschen, die kaum oder nur unter bestimmten Umständen sexuelle Anziehung empfinden.“

Theorien zur Entwicklung der Geschlechtsidentität

Für die pädagogische Begleitung kindlicher Entwicklungsprozesse im Bereich von Identität und Selbstwahrnehmung bildet neben der Kenntnis zentraler Begrifflichkeiten auch das Verständnis einschlägiger theoretischer Perspektiven eine wichtige Grundlage. Die folgenden Theorien bieten unterschiedliche Erklärungsansätze zur Entwicklung der Geschlechtsidentität bei Kindern und können zur Reflexion pädagogischer Praxis herangezogen werden.

1. **Biologische Theorien:** Biologische Erklärungsansätze betonen den Einfluss genetischer und hormoneller Faktoren auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität. Die Wirkung bestimmter Hormone (z. B. Testosteron, Östrogen) auf die Gehirnentwicklung wird als maßgeblich für die Ausbildung geschlechtlicher Identität verstanden (Bao & Swaab, 2011). Forschungen verweisen auf Zusammenhänge zwischen hormonellen Einflüssen, der Gehirnstruktur und geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen (Berenbaum & Beltz, 2011). Die Entwicklung geschlechtlicher Identität wird in diesen Ansätzen auf biologisch-neurologische Grundlagen zurückgeführt.
2. **Theorien des sozialen Lernens:** Sozial-kognitive Ansätze heben die Rolle der sozialen Umwelt und des Lernens durch Beobachtung und Nachahmung hervor. Ausgehend von der Theorie des sozialen Lernens nach Bandura erfolgt geschlechtsspezifisches Verhalten durch das Imitieren von Vorbildern – insbesondere von gleichgeschlechtlichen Bezugspersonen. Gesellschaftliche Rückmeldungen wie Verstärkung oder Bestrafung beeinflussen zusätzlich, ob bestimmte geschlechtstypische Verhaltensweisen übernommen und wiederholt werden. Die Konstruktion von Geschlechterrollen erfolgt somit im Wechselspiel zwischen individueller Aneignung und kulturellem Kontext.
3. **Kognitiv-entwicklungspsychologische Theorien:** Kognitiv-entwicklungspsychologische Ansätze betrachten Kinder als aktive Mitgestaltende ihrer Geschlechtsidentität. Demnach erfolgt die Entwicklung des Geschlechtsverständnisses stufenweise im Rahmen der allgemeinen kognitiven Reifung und durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt (Kohlberg 1966). Zentrale Entwicklungsschritte sind:
 - **Geschlechtsidentität (2–3 Jahre):** Kinder beginnen, sich anhand oberflächlicher Merkmale wie dem Aussehen einem bestimmten Geschlecht zuzuordnen.
 - **Geschlechtsstabilität (3–4 Jahre):** Kinder beginnen zu verstehen, dass das Geschlecht über die Zeit hinweg stabil ist (Mädchen werden zu Frauen und Jungen zu Männern), wobei ihr Verständnis weiterhin auf Stereotypen und dem Aussehen basiert.
 - **Geschlechtskonstanz (5–7 Jahre):** Kinder erkennen, dass das Geschlecht etwas Inneres ist und nicht nur von äußeren Merkmalen abhängt und unabhängig von Veränderungen in den Aktivitäten, der Kleidung oder dem Verhalten konstant bleibt.
4. **Psychoanalytische Theorien:** Psychoanalytische Ansätze, insbesondere die klassische Theorie nach Sigmund Freud, betonen die Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen und unbewusster innerpsychischer Prozesse für die Entwicklung der Geschlechtsidentität. Zentrale Konzepte sind der sogenannte Ödipus- bzw. Elektrakomplex sowie die Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil. Die erfolgreiche Bearbeitung dieser inneren Konflikte gilt als entscheidender Schritt hin zu einer stabilen geschlechtlichen Identität. Moderne psychoanalytische Perspektiven haben sich jedoch zunehmend von Freuds

binären und normativen Geschlechterschemata distanziert. Aktuelle theoretische Ansätze innerhalb der Psychoanalyse berücksichtigen die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten sowie die Fluidität geschlechtlicher Erfahrungen und bieten somit ein differenzierteres, inklusiveres Verständnis von Geschlechtsentwicklung (Bell, 2018).

Die wichtigsten Theorien zur sexuellen Orientierung

Wenn sich Erzieherinnen und Erzieher in der frühkindlichen Bildung dem Thema der sexuellen Orientierung nähern, sei es in Bezug auf die zukünftige Entwicklung der sexuellen und emotionalen Interessen von Kindern oder auf die aktuellen Interessen von Familienmitgliedern, können sie sich auf Theorien und Forschungsarbeiten beziehen, die die Komplexität und Einzigartigkeit dieser Erfahrung erklären.

Wenn sich Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung dem Thema der sexuellen Orientierung annähern – sei es im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung emotionaler und sexueller Interessen von Kindern oder im Zusammenhang mit den familiären Realitäten der betreuten Kinder – können sie auf verschiedene theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse zurückgreifen, die die Komplexität und Individualität dieser Thematik verdeutlichen.

- 1. Sozialkonstruktivistische Theorien:** Diese Theorien gehen davon aus, dass sexuelle Orientierung nicht angeboren oder biologisch festgelegt ist, sondern durch gesellschaftliche, kulturelle und historische Kontexte mitgeprägt wird. Die Begriffe und Narrative, mit denen über sexuelle Orientierung gesprochen wird, beeinflussen, wie Menschen ihre eigene Orientierung wahrnehmen und erleben. Das Verständnis und die gesellschaftliche Akzeptanz unterschiedlicher sexueller Orientierungen können je nach Epoche und Gesellschaft stark variieren. Gesellschaftlich etablierte Werte und Moralvorstellungen bestimmen mit, welche sexuellen Orientierungen als legitim oder tabuisiert gelten. Moderne sozialkonstruktivistische Perspektiven begreifen sexuelle Orientierung als ein vielschichtiges und soziales Konstrukt. Sie lehnen vereinfachende oder deterministische Erklärungen ab und betonen die Bedeutung intersektionaler Faktoren wie Ethnizität, Geschlecht, soziale Klasse sowie die Auswirkungen von Heteronormativität, Machtstrukturen und Privilegien auf die Entwicklung und das Erleben sexueller Identität.
- 2. Biologische Theorien:** Ähnlich wie bei der Geschlechtsidentität legen biologische Theorien den Fokus auf genetische, hormonelle und neurobiologische Faktoren als Einflussgrößen bei der Entwicklung sexueller Orientierung. Untersuchungen zu eineiigen Zwillingen, zur hormonellen Prägung vor der Geburt sowie zur Struktur und Funktion des Gehirns deuten darauf hin, dass biologische Komponenten eine wesentliche Rolle spielen können (LeVay 2011). Diese Forschung hat auch einen Paradigmenwechsel angestoßen: Weg von der pathologisierenden Suche nach "Ursachen" für Homosexualität oder "Heilungsversuchen", hin zu einer Haltung, die sexuelle Vielfalt als natürlichen Ausdruck menschlicher Identität begreift – ein Wandel, der u. a. durch Positionierungen von Fachgesellschaften wie der American Psychological Association (APA, 2016) gestützt wird.

3. Psychoanalytische Theorien: Freud verstand alle Menschen als ursprünglich bisexuell veranlagt (Freud, 1905) und sah die Entwicklung sexueller Orientierung als Ergebnis psychosexueller Phasen und unbewusster Prozesse. Während postfreudianische Theoretiker Homosexualität häufig als Ergebnis "gestörter" frühkindlicher Beziehungserfahrungen interpretierten, und damit pathologisierten, vertreten moderne psychoanalytische Ansätze (Fonagy et al., 2002) eine differenziertere Sichtweise. Heute wird sexuelle Orientierung in psychoanalytischen Kontexten als komplexes Zusammenspiel biologischer, psychischer und sozialer Faktoren verstanden. Die Vielfalt sexueller Ausdrucksformen wird anerkannt, ohne normative Bewertungen.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Brandl-Götz, T. und Heidingsfelder, J. (2022): *Transidentität im Kindesalter: Transition gestalten und Coming-out begleiten*. In: Socialnet Materialien. [online] <https://www.socialnet.de/materialien/29664.php>.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2020): *Wie thematisieren die Bundesländer sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Bildungsplänen?* [online] https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/lebensbereiche/bildungsbereiche/schule/sex_u_geschl_vielfalt_in_bildungsplaenen/sex_u_geschl_Vielf_in_BildPlaenen_Inhalt_neu_2020.html.
- Nordt, Stephanie (2015): *Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität im Kontext von Inklusionspädagogik*. [online] https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nordt_SexuelleOrientierung_2015-1.pdf

Englisch:

- American Psychological Association (2015): 'Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people', *American Psychologist*, 70 (9), S. 832–864. [online] <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf>.
- LGBTQ+ Equity Center (2023): *SOGIE Glossary* [PDF]. [online] <https://lgbtquequity.org/wp-content/uploads/2023/04/SOGIE-Glossary-4.23.pdf>.
- OECD (2015): *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA*, OECD Publishing, Paris. [online] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- UNICEF Regional Office for South Asia (2017) *Gender Glossary of Terms and Concepts*. [online] <https://www.unicef.org/rosa/media/1761/file/Gender%20glossary%20of%20terms%20and%20concepts%20.pdf>.

Aktivitäten

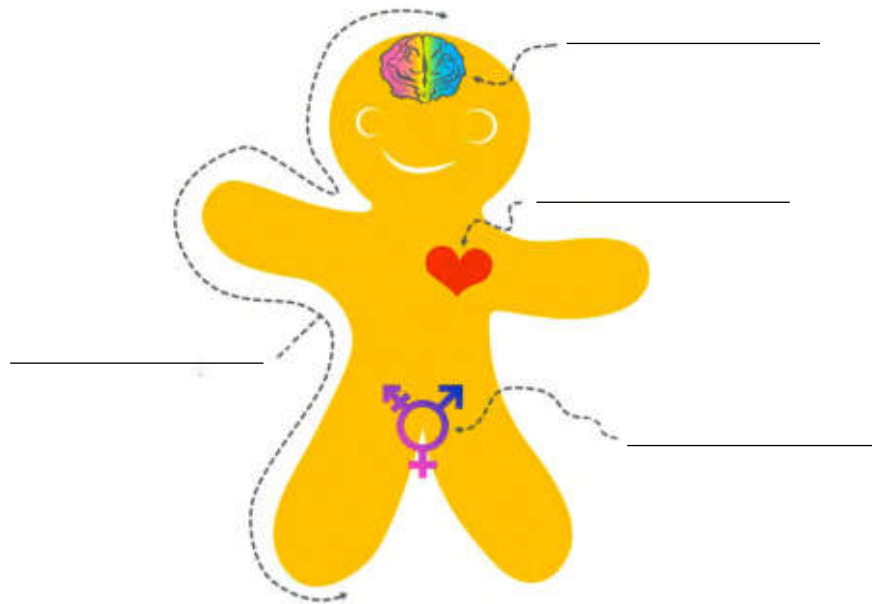
2.1.1.	Das "Genderbread"		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, den Teilnehmenden die wichtigsten Aspekte von Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung anhand einer visuellen Darstellung zu vermitteln.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Geschlechtsidentität als das tief empfundene Gefühl eines Menschen, männlich, weiblich, beides, keines von beiden oder irgendwo auf dem Geschlechtsspektrum zu sein, und ihre Entwicklung bei Kindern verstehen ■ sexuelle Orientierung als das dauerhafte Muster romantischer oder sexueller Anziehung verstehen, das sich möglicherweise erst in der Pubertät vollständig herausbildet ■ zwischen Geschlechtsidentität und biologischem Geschlecht unterscheiden und erkennen, dass Geschlechtsidentität innerlich ist und mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen kann oder nicht kann 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <hr/>
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Stifte Anhang 2.1.1 (1) „Genderbread“ (Kopien) Anhang 2.1.1 (2) „Genderbread“		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung verteilt an alle Teilnehmenden je eine Kopie vom Anhang 1 sowie ggf. Stifte. 2. Die Teilnehmenden füllen das Arbeitsblatt individuell aus. 3. Dann sammelt die Kursleitung alle Arbeitsblätter ein. 4. Die Kursleitung visualisiert die unterschiedlichen Kombinationen, die von den Teilnehmenden gewählt wurden (z. B. mithilfe eines Posters oder digitalen Tools). 5. Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Auswertungen zu kommentieren. 6. Anschließend liest die Kursleitung die Begriffsdefinitionen aus Anhang 2 vor und erklärt die korrekten Positionen der Begriffe auf dem Genderbread-Arbeitsblatt. 7. Die Kursleitung fragt, welche Begriffe den Teilnehmenden am schwersten fielen und warum. 8. In einem weiteren Schritt werden die Teilnehmenden gefragt, ob ihnen die Begriffe in ihrer Arbeitspraxis bereits begegnet sind oder ob sie diese selbst verwendet haben. 9. Die Kursleitung greift falsche Kombinationen oder verbreitete Missverständnisse auf und erklärt, inwiefern sie auf Stereotypen oder persönlichen Erwartungen beruhen. 10. Zum Abschluss fragt die Kursleitung, ob jemand etwas aus der Aktivität mitgenommen hat und was genau. 		
Hinweise	Es ist möglich, die Diskussion über Stereotypen und Erwartungen zu erweitern, indem man sie mit dem historischen und sozialen Kontext verbindet.		

ANHANG 2.1.1 (1) „GENDERBREAD“

Arbeitsblatt

Setzen Sie die folgenden Wörter an die richtige Stelle:

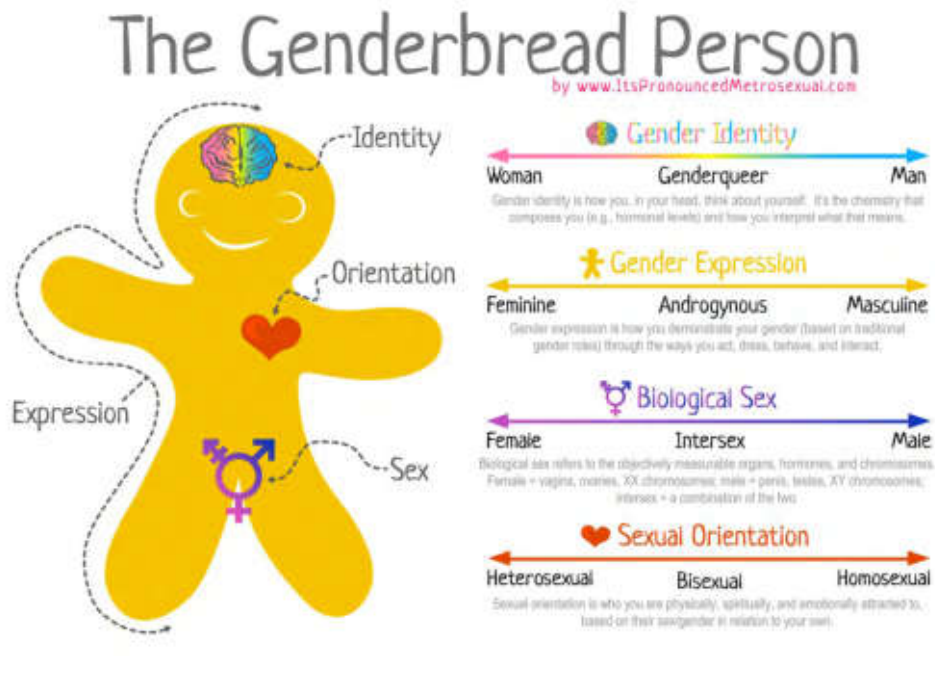
Biologisches Geschlecht, Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung, Geschlechtsausdruck



Quelle:

Killermann, S. (2017): The Genderbread Person. [online] <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2018/10/the-genderbread-person-v4/> [abgerufen am 06.12.2024].

ANHANG 2.1.1 (2) „GENDERBREAD“



Quelle:

Killermann, S. (2017): The Genderbread Person. [online] <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2018/10/the-genderbread-person-v4/> [abgerufen am 06.12.2024].

2.1.2.	Kulturelle Traditionen		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität soll den Teilnehmenden unterstützen, sich mit den wichtigsten Begriffen, Theorien und Definitionen zu Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung vertraut zu machen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> das eigene Wissen zu diesen Themen kontinuierlich überprüfen und Wissenslücken durch Recherche und Weiterbildung aktiv schließen die Vielfalt der Geschlechtsidentitäten jenseits der binären Geschlechterordnung von männlich und weiblich aufzählen und erklären, wie Kinder ihre Geschlechtsidentität auf verschiedene Weise erforschen und ausdrücken können. zwischen Geschlechtsidentität und biologischem Geschlecht unterscheiden und erkennen, dass Geschlechtsidentität innerlich ist und mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen kann oder nicht kann 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input checked="" type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input checked="" type="checkbox"/> Spiel <input checked="" type="checkbox"/> Andere <u>Rätsel</u>
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Buntstifte, Schere, Klebestifte, A3-Karton, Flipchart Anhang 2.1.2. Wort-Puzzle (Kopien)		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> Die Kursleitung druckt das Wort-Puzzle (s. Anhang) aus und bereitet ein Exemplar pro drei bis vier Teilnehmende vor. Die Kursleitung schneidet die Kästchen mit den Begriffen und anschließend die Kästchen mit den Definitionen aus. Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden, Gruppen zu je drei oder vier Personen zu bilden. Jede Gruppe erhält ein A3-Blatt, einen Klebestift und einen gemischten Stapel mit den ausgeschnittenen Begriffen und Definitionen. Die Gruppen ordnen jedem Begriff die passende Definition zu und kleben die Paare auf das A3-Blatt. Nach der Bearbeitungszeit informiert die Kursleitung die Gruppen, dass nun die Punktevergabe erfolgt: Für jede korrekte Zuordnung gibt es einen Punkt. Die Kursleitung befestigt den ersten Begriff auf einem Flipchart. Eine Vertreterin der ersten Gruppe nennt die zugehörige Definition. Die Kursleitung klebt die richtige Definition daneben. Die Kursleitung kommentiert die Auswahl und erklärt die richtige Bedeutung. Die Gruppen notieren ihre Punkte: 1 Punkt pro richtiger Übereinstimmung. Der Vorgang wird für jeden Begriff wiederholt, die Gruppen wechseln sich dabei ab. Zum Schluss zählen die Gruppen ihre Gesamtpunktzahl zusammen – die Gruppe mit der höchsten Punktzahl gewinnt. Die Kursleitung feiert die Gewinnergruppe, z. B. mit Applaus. Die Kursleitung fragt, ob die Teilnehmenden das Gefühl haben, etwas Neues gelernt zu haben und ob es weiteren Erklärungsbedarf gibt. Die Kursleitung lädt dazu ein, weitere Begriffe oder Definitionen einzubringen, die in der Gruppe besprochen werden sollen. 		
Hinweise	/		

ANHANG 2.1.2. WORT-PUZZLE

Biologisches Geschlecht	(Englisch "Sex") alle körperlichen, geschlechtsspezifischen Merkmale
Geschlecht	Soziales Konstrukt aus psychologischen, sozialen und kulturellen Merkmalen, das geschlechtlicher Zugehörigkeit in einer Gesellschaft zugeschrieben wird.
Geschlechtsidentität	Inneres Wissen und Erleben der eigenen Geschlechtszugehörigkeit, das mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen kann oder nicht.
Geschlechtsausdruck	Sichtbare Darstellung der Geschlechtsidentität durch soziale Rolle, das Aussehen und Auftreten. Keine Rückschlüsse auf sexuelle Orientierung oder biologisches Geschlecht möglich.
Geschlechterrollen	Gesellschaftlich und kulturell definierte Erwartungen und Verhaltensnormen, die bestimmten Geschlechtern zugeschrieben werden.
Sexuelle Orientierung	Emotionale, romantische und/oder sexuelle Anziehung gegenüber anderen Menschen.
Geschlechtersozialisation	Prozess des Erlernens geschlechtsspezifischer gesellschaftlicher Normen und Erwartungen.
cisgeschlechtlich, cisgender oder cis	_____ beschreiben Menschen, die sich dem Geschlecht zugehörig fühlen, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde. Sie erleben häufig eine Übereinstimmung zwischen ihrem Körper und ihrer Geschlechtsidentität.
trans*, transgeschlechtlich	_____ Menschen identifizieren sich nicht oder nicht nur mit dem Geschlecht, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde.
nicht-binär, non-bi-nary	_____ Personen identifizieren sich weder ausschließlich als männlich noch als weiblich, sondern außerhalb oder zwischen diesen Geschlechtskategorien.
intergeschlechtlich, inter*	_____ Menschen haben angeborene körperliche Merkmale, die sich nach medizinischen Normen nicht eindeutig als (nur) männlich oder (nur) weiblich einordnen lassen.
heterosexuell	Wenn Frauen sich von Männern romantisch und/oder sexuell angezogen fühlen, oder Männer von Frauen, werden sie als _____ bezeichnet.
homosexuell	_____ ist ein Begriff, der sexuelle Handlungen, Begehren und Beziehungen zwischen Angehörigen des gleichen Geschlechts beschreibt.
queer	In Deutschland wird _____ oft als Sammelbezeichnung für "lesbisch, bisexuell, schwul, trans*, inter* und mehr verwendet.
LSBTIQ*	_____ oder ähnliche Zusammensetzungen dienen als Abkürzung für Lesben, Schwule, Bisexuelle, trans-, intergeschlechtliche sowie andere queere Menschen.
pansexuell	Als _____ bezeichnen sich Menschen, die ihr Begehren, ihre emotionale und/oder sexuelle Anziehung zu anderen Personen als unabhängig vom Geschlecht dieser Person empfinden.
asexuell	_____ Menschen empfinden keine sexuelle Anziehung zu anderen Menschen und/oder haben kein Verlangen nach Sexualität.

Quellen:

- American Psychological Association (2015): 'Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people', American Psychologist, 70(9), S. 832–864. [online] <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf>
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. LSBTIQ*: Glossar zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt. [online] <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/gleichstellung/queerpolitik-und-geschlechtliche-vielfalt/lgbtiq-glossar-zur-sexuellen-und-geschlechtlichen-vielfalt-256152>. [abgerufen am 24.10.2025].
- Bussey, K. and Bandura, A. (1999): 'Social cognitive theory of gender development and Differentiation', Psychological Review, 106(4), S. 676–713.
- Connell, R. W. (2002): Gender. Cambridge: Polity Press.
- Sauer, Arn (2018): LSBTIQ-Lexikon. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans*Inter*Sektionalität. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- World Health Organization (2024): Gender and health. [online] https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1

2.1.3.	Richtig oder Falsch?		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, den Teilnehmenden ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung zu vermitteln, deren Bedeutung für die kindliche Entwicklung aufzuzeigen und zur Reflexion über eigene Wissenslücken und gesellschaftlich geprägte Vorstellungen anzuregen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Geschlechtsidentität als das tief empfundene Gefühl eines Menschen, männlich, weiblich, beides, keines von beiden oder irgendwo auf dem Geschlechtsspektrum zu sein, und ihre Entwicklung bei Kindern verstehen ■ das eigene Wissen zu diesen Themen kontinuierlich überprüfen und Wissenslücken durch Recherche und Weiterbildung aktiv schließen ■ die sozialen und kulturellen Faktoren identifizieren, die die Entwicklung und den Ausdruck der Geschlechtsidentität und der sexuellen Orientierung beeinflussen, einschließlich Normen, Stereotypen und Diskriminierung ■ zwischen Geschlechtsidentität und biologischem Geschlecht unterscheiden und erkennen, dass Geschlechtsidentität innerlich ist und mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen kann oder nicht kann 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input checked="" type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere _____
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Papier (rot/grün), Stifte, Flipchart Anhang 2.1.3. Richtig oder Falsch? – Für die Kursleitung optional: Preis für Gewinnergruppe		



Anleitung:	<ol style="list-style-type: none">1. Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden aufzustehen und erklärt, dass sie nun gemeinsam das Spiel „Finde deinen Stamm“ spielen werden.2. Sie nennt drei Stammesnamen, zum Beispiel „Schlange“, „Gorilla“ und „Vogel“.3. Für jeden Teilnehmenden wird ein Zettel mit einem dieser Stammesnamen vorbereitet – die Gruppen sollen etwa gleich groß sein.4. Die Zettel werden heimlich verteilt.5. Anschließend soll die Kursleitung erläutern, dass die Teilnehmenden ihren Stamm finden sollen, dabei jedoch nicht sprechen dürfen, sondern sich nur durch Gesten und Bewegungen ausdrücken sollen, die zu ihrer Kreatur passen.6. Die Teilnehmenden bewegen sich und stellen ihre Kreatur dar, bis sie ihre Gruppe gefunden haben.7. Die Kursleitung überprüft, ob die Gruppen ungefähr gleich groß sind.8. Jede Gruppe bekommt ein grünes und ein rotes Blatt Karton. Die Kursleitung erklärt die Regeln für das „Richtig oder Falsch“-Spiel: Es werden Sätze vorgelesen, und ihr hebt innerhalb von 15 Sekunden das grüne Blatt, wenn ihr den Satz für richtig haltet, oder das rote Blatt, wenn ihr ihn für falsch haltet.9. Nun liest die Kursleitung den ersten Satz aus dem Anhang vor und stellt den Timer auf 15 Sekunden.10. Nach Ablauf der Zeit erklärt ein Sprecher jeder Gruppe kurz ihre Antwort (maximal 30 Sekunden).11. Die Kursleitung gibt die richtige Antwort bekannt und ergänzt eine kurze Erklärung.12. Für jede richtige Antwort bekommt der Stamm einen Punkt.13. So geht es Satz für Satz weiter.14. Am Ende wird der Stamm mit den meisten Punkten gefeiert – zum Beispiel mit Applaus oder einem kleinen Preis.15. Zum Abschluss fragt die Kursleitung, ob es noch offene Fragen oder Unklarheiten zu den Begriffen gibt.16. Die Teilnehmenden werden eingeladen, zu erzählen, was sie aus der Aktivität mitgenommen haben.
Hinweise	/

ANHANG 2.1.3. (1) RICHTIG ODER FALSCH?

Aussagen zu Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung

1. Das biologische Geschlecht entspricht der Geschlechtsidentität.
2. Wenn wir aufwachsen, stimmt unsere Geschlechtsidentität mit unserem biologischen Geschlecht überein.
3. Menschen werden aufgrund ihrer Genetik zu Transgendern.
4. Kinder sind zu jung, um ihr Geschlecht zu kennen.
5. Es gibt nur zwei Geschlechter.
6. Kinder lernen Normen und Erwartungen über ihr Geschlecht von der Gesellschaft.
7. A-Geschlecht und Gender-Fluid sind ein und dasselbe.
8. "Intersex" und "bisexuell" haben die gleiche Bedeutung.
9. Die Beziehungen innerhalb der Familie können die Geschlechtsidentität beeinflussen.
10. Bei Kindern von Paaren mit einem homosexuellen Elternteil ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie homosexuell werden.
11. Die Geschlechtsidentität bezieht sich auf die Geschlechtsmerkmale, mit denen wir geboren werden.
12. Die geschlechtsspezifische Sozialisierung ist an das Geschlecht der Menschen gebunden, mit denen du die meiste Zeit verbringst.
13. Die Geschlechterrollen werden bei der Geburt zugewiesen.
14. Testosteronmangel kann die Entwicklung der männlichen Geschlechtsidentität beeinträchtigen.
15. Kinder beginnen etwa im Alter von 2 Jahren, ihr eigenes Geschlecht zu erkennen.
16. Homosexualität kann geheilt oder korrigiert werden.
17. Diese Themen sind auf Kinder nicht anwendbar.

ANHANG 2.1.3. (2) RICHTIG ODER FALSCH? – FÜR DIE KURSLEITUNG

Aussagen zu Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung

1. Das biologische Geschlecht entspricht der Geschlechtsidentität.
(Falsch)
2. Wenn wir aufwachsen, stimmt unsere Geschlechtsidentität mit unserem biologischen Geschlecht überein.
(Falsch)
3. Menschen werden aufgrund ihrer Genetik zu Transgendern.
(Falsch)
4. Kinder sind zu jung, um ihr Geschlecht zu kennen.
(Falsch)
5. Es gibt nur zwei Geschlechter.
(Falsch)
6. Kinder lernen Normen und Erwartungen über ihr Geschlecht von der Gesellschaft.
(Richtig)
7. A-Geschlecht und Gender-Fluid sind ein und dasselbe.
(Falsch)
8. "Intersex" und "bisexuell" haben die gleiche Bedeutung.
(Falsch)
9. Die Beziehungen innerhalb der Familie können die Geschlechtsidentität beeinflussen.
(Richtig)
10. Bei Kindern von Paaren mit einem homosexuellen Elternteil ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie homosexuell werden.
(Falsch)
11. Die Geschlechtsidentität bezieht sich auf die Geschlechtsmerkmale, mit denen wir geboren werden.
(Falsch)
12. Die geschlechtsspezifische Sozialisierung ist an das Geschlecht der Menschen gebunden, mit denen eine Person die meiste Zeit verbringt.
(Falsch)
13. Diese Themen sind auf Kinder nicht anwendbar. (Falsch)

- 14. Die Geschlechterrollen werden bei der Geburt zugewiesen.
(Falsch)
- 15. Testosteronmangel kann die Entwicklung der männlichen Geschlechtsidentität beeinträchtigen.
(Falsch)
- 16. Kinder beginnen etwa im Alter von 2 Jahren, ihr eigenes Geschlecht zu erkennen.
(Richtig)
- 17. Homosexualität kann geheilt oder korrigiert werden.
(Falsch)

Quellen

- American Psychological Association (2015): 'Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people', *American Psychologist*, 70(9), S. 832–864. [online] <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf>
- Bailey, J.M., Dunne, M.P. and Martin, N.G. (2016): Genetic and environmental influences on sexual orientation in twins, *Psychiatry Research*.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bell, L. C. (2018): 'Psychoanalytic Theories of Gender', in Nancy Dess, Jeanne Marecek, and Leslie Bell (eds) *Gender, Sex, and Sexualities: Psychological Perspectives*. New York: Oxford Academic. Available at <https://doi.org/10.1093/oso/9780190658540.003.0009>
- Blanchard, R. (2018): Fraternal birth order and sexual orientation in men: An update, *Archives of Sexual Behavior*.
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2025): *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. LSBTIQ*: Glossar zur sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt*. [online] <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/gleichstellung/queerpolitik-und-geschlechtliche-vielfalt/lgbtiq-glossar-zur-sexuellen-und-geschlechtlichen-vielfalt-256152>. [abgerufen am 24.10.2025].
- Bussey, K. and Bandura, A. (1999): 'Social cognitive theory of gender development and Differentiation', *Psychological Review*, 106(4), S. 676–713.
- Cambridge Dictionary (2024): Gender identity. [online] <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gender-identity>
- Cambridge Dictionary (2024): Gender. [online] <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gender-identity>
- Connell, R. W. (2002): *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (n.d.): Gender Equality Glossary and Thesaurus. [online] <https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus>
- Fabes, R. A., & Hanish, L. D. (2014): 'Peer socialisation of gender in young boys and girls', in R. E. Tremblay, M. Boivin & R. de V. Peters (Eds.), C. L. Martin (Topic ed.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. [online] <http://www.childencyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/2492/peer-socialisation-of-gender-in-young-boys-and-girls.pdf>
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011): 'Exploring inclusive pedagogy', *British Educational Research Journal*, 37 (5), S. 813–828.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002): *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Foucault, M. (1978): *The history of sexuality. Volume 1: An introduction*. New York: Pantheon.
- Freud, S. (1905): *Three Essays on the Theory of Sexuality*. Standard Edition, Vol. 7. London: Hogarth Press.
- Human Rights Campaign (HRC) (n.d.): Glossary of Terms. [online] <https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms>
- Killermann, S. (2017): *The Genderbread Person*. [online] <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/2018/10/the-genderbread-person-v4/>
- Kohlberg L. (1966): *A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes*, Stanford University Press.
- Kosciw, J.G. et al. (2020): *The 2019 National School Climate Survey*. GLSEN.
- Leaper C., & Friedman C. K. (2007): The Socialization of gender, in *Handbook of Socialization: Theory and Research*, eds J. E. Grusec and P.D. Hastings, New York, NY: The Guildford Press.
- LeVay, S. (1991): A difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men, *Science*.
- LeVay, S. (2011): *Gay, straight, and the reason why: The science of sexual orientation*. Oxford University Press.
- LGBTQ+ Equity Center (2023): *SOGIE Glossary* [PDF]. [online] <https://lgbtaequity.org/wp-content/uploads/2023/04/SOGIE-Glossary-4.23.pdf>
- Loreman, T., Sharma, U. & Forlin, C. (2013): 'Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four-country study of teaching self-efficacy', *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), S. 27–44.
- Maccoby E. (1966): *The development of sex differences*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Martin, B. (2011): *Children at Play: Learning Gender in the Early Years*. Stoke-on-Trent: Trentham Books Ltd.
- Martin, C. L., Ruble, D. N. & Szkrybalo, J. (2002): 'Cognitive theories of early gender development', *Psychological Bulletin*, 128(6), S. 903–933.
- Mediterranean Institute of Gender Studies (2009): *Glossary of Gender-Related Terms*. compiled by Josie Christodoulou,

- J. (compilation) and Zobnina, A. (update). Nicosia: Mediterranean Institute of Gender Studies. [online] https://www.medinstgenderstudies.org/wp-content/uploads/Gender-Glossary-updated_final.pdf
- National Institutes of Health (NIH) (n.d.): Sex & Gender. [online] <https://orwh.od.nih.gov/sex-gender>
 - OECD (2015): *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA*, [online] OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
 - Ryan, C. et al. (2010): 'Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults', *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(4), S. 205–213.
 - Russell, S.T., Horn, S. S. (2016): *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling*. New York: Oxford University Press.
 - Sancho, M. (n.d.): *Supporting student's awareness during early childhood to explore, understand and accept gender diversity, gender identity and gender expression*. [online] Supporting student's awareness during early childhood to explore, understand and accept gender diversity, gender identity and gender expression. [abgerufen am 01.07.2024].
 - Sandrucci B.: *Pedagogy of gender and equal opportunities*, in Franceschini G. (ed.), *Conscious training*.
 - Sauer, Arn (2018): *LSBTIQ-Lexikon. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans*Inter*Sektionalität*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
 - Trautner, H. M., Ruble, D. N., Cyphers, L., Kirsten, B., Behrendt, R., and Hartmann, P. (2005): 'Rigidity and flexibility of gender stereotypes in children: developmental or differential?', *Infant and Child Development*, 14(4), S. 365–381.
 - Ulivieri, S. (2003): 'Women teachers, professional identity and educational relationship', in Santelli, L. and Ulivieri, S. (eds.) *Studium Educationis: Gender and education: monographic issue*. Padua: Cedam, no. 2.
 - UNESCO (2021): *Glossary of Key Terms in Education* [PDF]. [online] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971>
 - UNICEF (2014): *Eliminating discrimination against children and parents based on sexual orientation and/or gender identity*, in "Current Issues", No.9.
 - UNICEF (n.d.): *Gender Glossary of Terms and Concepts* [PDF]. [online] <https://www.unicef.org/rosa/media/1761/file/Gender%20glossary%20of%20terms%20and%20concepts%20.pdf>
 - United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (UNESCWA) (n.d.): *Glossary of Terms* [PDF]. [online] https://archive.unescwa.org/sites/www.unescwa.org/files/page_attachments/1400199_0.pdf
 - World Health Organization (2024): *Gender and health*. [online] https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1

LERNEINHEIT 2.2.

GESCHLECHTLICHE UND SEXUELLE VIELFALT IN FAMILIEN

Theoretische Grundlagen

Um Familien dabei zu unterstützen, Unterschiede in Geschlecht und sexueller Orientierung zu akzeptieren und wertzuschätzen, ist es wichtig, grundlegende Prinzipien und Perspektiven gemeinsam zu reflektieren. Zentrale Grundlage ist dabei die Anerkennung der Menschenrechte: Jedes Familienmitglied hat das Recht auf Respekt, Würde und Freiheit, die eigene Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung auszudrücken, gerade auch im familiären Umfeld.

Pädagogische Fachkräfte können Familien ermutigen, ein unterstützendes und diskriminierungsfreies Miteinander zu fördern, in dem alle Mitglieder fair und gleichberechtigt behandelt werden. In einem solchen Klima fühlen sich Kinder wie Erwachsene gehört, ernst genommen und in ihrer Persönlichkeit bestätigt. Die freie Meinungsäußerung zur eigenen Identität kann so in einem geschützten Rahmen stattfinden, in dem gleichzeitig auch das Recht auf Privatsphäre gewahrt bleibt.

Besonders Kinder brauchen ein familiäres Umfeld, das sie in ihrer Einzigartigkeit annimmt und stärkt, unabhängig davon, wie sie sich in Bezug auf Geschlecht oder sexuelle Orientierung verorten. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für ihre ganzheitliche Entwicklung und dafür, dass sie ihr Potenzial entfalten können. Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung haben die Aufgabe, Familien für die Bedeutung einer wertschätzenden Haltung zu sensibilisieren und ihnen dabei zu helfen, Vielfalt als Bereicherung zu verstehen.

Auswirkungen von Akzeptanz auf die kindliche Entwicklung

Darüber hinaus müssen Familien darüber aufgeklärt werden, wie wichtig es ist, die negativen Folgen von Ungleichheit und Diskriminierung zu erkennen, zu bekämpfen und ihnen aktiv vorzubeugen. Sie sollten verstehen, dass die Art und Weise, wie Kinder ihre Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung annehmen und ausdrücken dürfen, tiefgreifende Auswirkungen auf verschiedene Bereiche ihrer persönlichen Entwicklung hat. Dazu zählen insbesondere:

- ihr Selbstkonzept und ihr Selbstwertgefühl,
- ihre Sozialisation mit Menschen des gleichen Geschlechts und mit anderen,
- ihre Lebensziele,
- ihre soziale Rolle als Individuum.

Ein weiteres zentrales Ziel der Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung ist die Gewaltprävention. Familien müssen verstehen, dass jede Form der (impliziten oder expliziten) Diskriminierung gegenüber unterschiedlichen Geschlechtern und sexuellen Orientierungen zur Entstehung von Hierarchien beiträgt. In solchen Hierarchien fühlen sich manche Menschen anderen überlegen, was dazu führen kann, dass Kinder – und später auch Erwachsene – entweder Opfer oder Täter von geschlechtsspezifischer oder homotransphober Gewalt werden.

Respektvolle Kommunikation mit Familien

Um diese präventiven Ziele zu erreichen, ist es unerlässlich, dass Fachkräfte die Familien fundiert über das Thema informieren und diejenigen, die Unterstützung benötigen, entsprechende Hilfe anbieten. Dabei ist es wichtig, dass sie auf respektvolle Kommunikationsstrategien zurückgreifen, etwa:

- aktives Zuhören
- Einfühlungsvermögen zeigen und Geduld haben
- einen ruhigen Tonfall verwenden
- den Wechsel in Gesprächen respektieren
- unterschiedliche Standpunkte anerkennen
- eine gemeinsame Basis finden
- Selbstbeherrschung üben

Abwehrmechanismen erkennen und einordnen

Es ist außerdem hilfreich, sich als Fachkraft der möglichen Abwehrmechanismen bewusst zu sein, die Familien im Verlauf schwieriger Gespräche einsetzen könnten. Diese Mechanismen dienen oft dem Schutz vor unangenehmen Gefühlen oder inneren Konflikten, können jedoch eine offene Kommunikation erschweren. Typische Abwehrmechanismen sind:

- Vermeidung
- Projektion
- Verdrängung
- Verleugnung
- Rationalisierung
- Regression
- Humor

Es ist in der Tat notwendig, die kulturelle Sensibilität der Familienmitglieder zu stärken, um ihnen zu ermöglichen, Unterschiede im Lichte ihrer eigenen kulturellen Prägung wahrzunehmen, ein vertieftes Verständnis für Vielfalt zu entwickeln und Respekt gegenüber unterschiedlichen Lebensrealitäten zu fördern. Dabei sollte auch der Prozess der Geschlechtersozialisation berücksichtigt werden, denn Eltern und Familien haben einen prägenden Einfluss auf das Verständnis von Geschlecht, Geschlechterrollen, gesellschaftlichen Erwartungen, Stereotypen und Ungleichheiten. So ist beispielsweise die aktive Beteiligung von Vätern an häuslichen Aufgaben und der Kinderbetreuung mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit von geschlechtsbezogener Gewalt im gegenwärtigen wie auch im späteren Leben der Kinder verbunden.

Theoretischer Rahmen

Bei der Legitimation unterschiedlicher Identitäten und Orientierungen mit Familien können sich Fachkräfte auf die folgenden Rahmen beziehen:

- 1. Theorie der Intersektionalität:** Die von Kimberlé Crenshaw entwickelte Theorie der Intersektionalität macht deutlich, dass Identität nicht eindimensional ist, sondern sich aus dem Zusammenspiel verschiedener Merkmale wie Ethnie, Geschlecht, Sexualität, sozialer Herkunft und Alter zusammensetzt. Diese Überschneidungen prägen das individuelle Erleben von Menschen. Ein intersektionales Verständnis hilft, stereotype Vorstellungen zu hinterfragen und die Lebensrealität von Familienmitgliedern differenzierter zu sehen. Familien, die lernen, Identität in ihrer Gesamtheit zu betrachten, entwickeln mehr Empathie und Verständnis – besonders gegenüber Mitgliedern, deren Identität sich verändert. Dies stärkt nicht nur den Zusammenhalt, sondern auch die Fähigkeit der Familie, Vorurteile abzubauen und flexibel mit Herausforderungen umzugehen.
- 2. Familiensystemtheorie:** Die Familiensystemtheorie betrachtet die Familie als ein Netzwerk wechselseitiger Beziehungen, in dem jedes Mitglied die anderen beeinflusst. Die Identität eines Einzelnen ist also immer Teil eines größeren Ganzen. Veränderungen in der Identität eines Familienmitglieds wirken sich auf das gesamte System aus – umgekehrt kann ein unterstützendes System positive Entwicklungen ermöglichen. Eine offene, wertschätzende Kommunikation hilft dabei, Missverständnisse zu vermeiden und ermöglicht es allen Mitgliedern, über ihre geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung zu sprechen. Familien, die flexibel auf Veränderungen reagieren und Rollen dynamisch neu gestalten können, schaffen ein unterstützendes Umfeld für individuelle Entfaltung.
- 3. Sozialkonstruktivistischer Ansatz:** Dieser Ansatz betont, dass unser Verständnis von Geschlecht und sexueller Orientierung stark durch soziale und kulturelle Normen geprägt ist – und dass diese Normen veränderbar sind. Was heute in einer Gesellschaft als „normal“ gilt, kann sich im historischen oder kulturellen Vergleich deutlich unterscheiden. Wenn Familien erkennen, dass Normen nicht festgeschrieben sind, entsteht Raum für kulturelle Reflexion und Offenheit. Eine bewusste, inklusive Sprache und ein achtsamer Umgang miteinander fördern gegenseitige Anerkennung und helfen, Vorurteile abzubauen.
- 4. Affirmative Therapiemodelle:** Affirmative Ansätze in der psychologischen Beratung oder Therapie erkennen verschiedene geschlechtliche und sexuelle Identitäten ausdrücklich an und unterstützen Menschen darin, ihr authentisches Selbst zu leben. Fachkräfte begleiten Familien auf diesem Weg, indem sie fundierte Informationen bereitstellen, bestehende Vorurteile hinterfragen und die individuellen Identitäten der Familienmitglieder wertschätzen. Durch empathisches Zuhören und die bewusste Gestaltung eines sicheren Raums entsteht ein unterstützendes Umfeld, in dem sich alle Mitglieder angenommen und verstanden fühlen. Auf diese Weise tragen affirmative Therapieansätze wesentlich dazu bei, Akzeptanz und Zusammenhalt innerhalb der Familie zu fördern.

Unterstützungsangebote

Unterstützungsnetzwerke stellen eine wichtige Ressource dar, in denen Familien aufgrund ähnlicher Lebenserfahrungen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig mit Rat und Tat zur Seite stehen. Der Austausch von Erlebnissen innerhalb solcher Netzwerke, die Teilnahme an Workshops oder Rollenspielen sowie das gemeinsame Lesen von Informationsmaterialien fördern das Verständnis und die Akzeptanz der individuellen Erfahrungen jedes Einzelnen. Zudem ermöglichen diese Netzwerke den Familien, wertvolle Informationen über verschiedene Hilfsmittel und Unterstützungsangebote für die LGBTQIA+-Gemeinschaft zu teilen. Dazu zählen beispielsweise politische Maßnahmen und Gesetze, die die Rechte der Betroffenen schützen und stärken, aber auch institutionelle Angebote, die integrative Maßnahmen in Bildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz und in anderen Organisationen vorantreiben. So tragen Unterstützungsnetzwerke wesentlich dazu bei, Familien auf ihrem Weg zu mehr Offenheit und Solidarität zu begleiten.

Handlungsempfehlungen zur Förderung einer gesunden Entwicklung von Kindern

- eine breite Palette von Spielzeugen und Aktivitäten anbieten, stereotype Kategorisierungen vermeiden und auf Details wie Farben oder Bilder auf Verpackungen achten
- Spielmöglichkeiten mit Kindern aller Geschlechter fördern
- geäußerte stereotype Vorstellungen direkt widersprechen, um Diskriminierung vorzubeugen.
- Kindern gegensätzliche Rollenmodelle vorstellen, z. B. Frauen in technischen Berufen oder Männer in Pflegeberufen
- positive Vorbilder aus der LGBTQIA+-Gemeinschaft über Medien, Bücher oder Alltagssituationen einführen
- bedingungslose Liebe zeigen, unabhängig von Geschlecht oder Orientierung.
- mit Kindern offen sprechen, Fragen ohne Angst oder Scham beantworten, ihre Sichtweisen anhören und ihre Gefühle ernst nehmen
- bei Bedarf Lehr- oder Fachkräfte um Unterstützung bitten
- integrative Bücher vorlesen und geschlechtliche Vielfalt schon in der frühen Kindheit als selbstverständlich darstellen
- auf mögliche Anzeichen von Stress achten, etwa Depressionen, Angstzustände oder Konzentrationsprobleme, insbesondere bei Kindern, die sich Sorgen um ihr Geschlecht oder ihre Orientierung machen
- frühzeitig über Mobbing oder Einschüchterung sprechen und Kinder dazu ermutigen, Vorfälle zu melden
- keinen Druck ausüben, damit Kinder ihre Persönlichkeit ändern

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) (2024): *Gender und Sexualität in der Kinder- und Jugendarbeit. Praxisleitfaden*. [online] <https://ijab.de/alle-kurzmeldungen/gender-und-sexualitaet-in-der-kinder-und-jugendarbeit>.
- LSVD [Hrsg.]; Becker, Laura A./ Raza, Lilith/ Wolf, Ina: *Vielfalt willkommen! Sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität in Deutschland. Thematisches Begleitheft für den Unterricht in Integrationskursen* [online] https://queer-refugees.de/wp-content/uploads/2023/09/vielfalt-willkommen-auflage_2.pdf.

Englisch:

- Caring for Kids (2023): *Gender identity*. [online] <https://caringforkids.cps.ca/handouts/behavior-and-development/gender-identity>.
- Foundation Jasmin Roy, Sophie Desmarais (2019): *Social and emotional learning to help children with the process of identity affirmation*. [online] <https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2019/02/FJRSD-Trans-Fascicule-1-En-2.pdf>.
- Martin, C. L. (2014): *Gender: Early Socialization*. [online] <https://www.child-encyclopedia.com/gender-early-socialization>.

Aktivitäten

2.2.1.	Neue Situationen		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, Teilnehmende dabei zu unterstützen, die größten Ängste von Eltern im Zusammenhang mit Geschlecht, sexueller Orientierung und der Erziehung zu diesen Themen anzusprechen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ geeignete Kommunikationsstrategien im Umgang mit Familien erkennen ■ die wichtigsten Abwehrmechanismen und Widerstände, die Familien geltend machen könnten, identifizieren ■ einen mentalen und physischen Raum mit Familienmitgliedern schaffen, um relevante Informationen bereitzustellen und verschiedene Geschlechtsidentitäten sowie sexuelle Orientierungen zu diskutieren. ■ Eltern und Betreuungspersonen dabei unterstützen, die Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung ihrer Kinder zu bejahen und anzuerkennen sowie Ressourcen und Anleitungen zur Förderung positiver Kommunikation und Akzeptanz innerhalb der Familie bereitzustellen ■ als Vermittler bei der Interaktion zwischen Kindern und Familienmitgliedern zum Thema Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung fungieren 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input checked="" type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	90 Minuten		
Benötigte Materialien	Stifte Anhang 2.2.1. (1) Neue Situationen (Kopien) Anhang 2.2.1. (2) Neue Situationen – Für die Kursleitung		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung teilt die Teilnehmenden in Kleingruppen ein. 2. Sie gibt jeder Gruppe das Blatt mit dem ersten Szenario (s. Anhang), in dem ein Elternteil eine Frage zum Umgang mit einer Situation bezüglich Geschlechtsidentität oder sexueller Orientierung stellt. 3. Die Teilnehmenden diskutieren das Szenario in ihren Gruppen. 4. Die Kursleitung bittet jede Gruppe, einen Vorschlag zum Umgang mit dem Szenario zu entwickeln. 5. Das Vorgehen wird für alle weiteren Szenarien wiederholt. 6. Die Kursleitung gibt Feedback zu den vorgeschlagenen Lösungen und erklärt weitere mögliche Reaktionsweisen. 7. Sie fragt die Teilnehmenden, ob sie sich schon einmal in einer ähnlichen Situation befunden haben. 8. Die Kursleitung erkundigt sich, ob die Teilnehmenden sich in der Lage fühlen, auf häufige elterliche Bedenken adäquat und funktional zu reagieren. 9. Sie fragt, ob der Austausch mit Gleichaltrigen ihnen geholfen hat, neue Strategien zu erlernen. 10. Abschließend erkundigt sich die Kursleitung, ob die Teilnehmenden das Gefühl haben, etwas Neues gelernt zu haben und ob noch Klärungsbedarf besteht. 		
Hinweise	/		

ANHANG 2.2.1. (1) NEUE SITUATIONEN

Situation 1:

Eine Mutter möchte wissen, wie sie am besten mit ihrem Kind umgehen kann, dessen Geschlechtsausdruck nicht dem entspricht, was ihm bei der Geburt zugewiesen wurde.

Situation 2:

Ein Vater fragt, wie er am besten mit Familienmitgliedern umgehen soll, die nicht bereit sind, das Geschlecht anzuerkennen, mit dem sich sein Kind identifiziert – also ein Geschlecht, das nicht dem biologischen entspricht.

Situation 3:

Eine Person äußert Bedenken, dass es nicht richtig sei, in Kita oder Schule über verschiedene Geschlechtsidentitäten zu sprechen. Sie fürchtet, dass das zu Verwirrung führt und vielleicht sogar Themen wie Sexualität und Fortpflanzung angesprochen werden, was den familiären Werten widerspricht.

Situation 4:

Ein Vater bittet um Rat, wie er sich verhalten soll, wenn es ihm unangenehm ist, dass sein Kind Fragen zur Geschlechtsidentität stellt – und wenn es ihm schwerfällt, auf Fragen zur sexuellen Orientierung Antworten zu geben.

Situation 5:

Eine Mutter sucht Hilfe, weil sie spürt, dass der Eindruck, den sie ihrem Kind in Sachen Geschlecht vermittelt hat, sich negativ auf dessen freie Meinungsäußerung und emotionale Gesundheit ausgewirkt hat.

Zum Beispiel hat ein Vater bemerkt, dass sein Kind einen anderen geschlechtlichen Ausdruck lebt als das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht. Er hat lange versucht, das Kind an das biologische Geschlecht anzupassen, doch nun merkt er, dass das seinem Kind mehr schadet als hilft. Er fragt sich, wie er diesen Einfluss rückgängig machen und sein Kind besser unterstützen kann.

ANHANG 2.2.1. (2) NEUE SITUATIONEN – FÜR DIE KURSLEITUNG

Schlüsselkonzepte, die bei der Diskussion beachtet werden sollten (GenderLens, 2024)

Situation 1:

Kinder, die sich auf eine Weise ausdrücken, die von der Gesellschaft nicht als typisch für das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht angesehen wird, sind weder problematisch noch „falsch“. Die Gesellschaft neigt dazu, Geschlechterrollen sehr starr zu definieren – genau diese Starrheit ist das Problem, nicht die Kinder. Wichtig ist, ihnen Raum für freie Entfaltung zu geben und das Umfeld (Schule, Sportverein, Freundeskreis) so sicher und einladend wie möglich zu gestalten. Offene, wertschätzende Gespräche, bei denen aufmerksam zugehört wird, helfen zu verstehen, was das Kind wirklich braucht. Manche Kinder, die klar und beharrlich sagen, dass ihr Geschlecht nicht das bei der Geburt zugewiesene ist, wünschen sich, gesellschaftlich genau so anerkannt zu werden – zum Beispiel durch die Verwendung ihres gewählten Namens, durch eine Alias-Eintragung in der Schule oder durch eine rechtliche Geschlechtskorrektur. Sie brauchen dann eine Umgebung, in der sie mit ihrer wahren Identität leben dürfen.

Situation 2:

Es fällt nicht allen leicht, die Geschlechtsidentität eines anderen Menschen zu akzeptieren und zu bejahen – das ist ein Lernprozess. Vorurteile gegenüber Trans-Personen und die Vorstellung, dass Kinder „nicht fähig“ seien, sich selbst zu verstehen oder vernünftige Entscheidungen zu treffen, führen manchmal zu Ablehnung oder Abwertung. Dabei braucht jeder seine Zeit, um geschlechtliche Vielfalt zu verstehen. Gewalt – ob verbal, psychisch oder physisch – darf aber niemals toleriert werden. Respekt gegenüber dem Kind muss immer gewährleistet sein. Wenn nahe Personen wie Familienmitglieder das Geschlecht eines Kindes nicht anerkennen und keine Bereitschaft zeigen, sich damit auseinanderzusetzen, ist es oft besser, Abstand zu halten, um das Kind zu schützen.

Situation 3:

Kinder begegnen täglich Botschaften über Geschlechterrollen, oft sehr einengend und mit klaren „Regeln“ für Mädchen und Jungen. Wenn Kindern die Vielfalt der Geschlechter gezeigt wird, eröffnen sich ihnen mehr Möglichkeiten, unterschiedliche Interessen und Talente zu entdecken. Der Druck, sich geschlechtsspezifisch „richtig“ zu verhalten, nimmt ab. Sowohl in der Schule als auch außerhalb werden Kinder anderen mit ganz verschiedenen Geschlechtsausdrücken begegnen – das ist normal. Wer sich erinnert, kennt vielleicht selbst Tomboys oder sensible Jungen, die nicht dem typischen Rollenbild entsprachen. Alle Kinder verdienen eine sichere Umgebung, in der sie sich frei entfalten dürfen.

Bei Gesprächen über Geschlecht geht es um Identität, um Vorlieben bei Kleidung, Hobbys und Selbstwahrnehmung, nicht um Sexualität. Sexualität umfasst körperliche Anziehung und Intimität, während Geschlechtsidentität das innere Empfinden ist, zu welchem Geschlecht sich jemand zugehörig fühlt. Kinder können das gut auseinanderhalten, da Sexualität für sie meist noch keine Rolle spielt. Anatomische Begriffe wie „Geschlechtsteile“ können im Gespräch auftauchen, aber Fortpflanzung oder Sexualität werden dabei nicht thematisiert.

Kinder wachsen in Gemeinschaften mit unterschiedlichen Meinungen auf. Ziel ist es, Toleranz und Akzeptanz zu fördern, ohne zu erwarten, dass alle beste Freunde werden. Kinder lernen, dass es viele Arten gibt, Junge oder Mädchen zu sein. Widerspruch oder Unverständnis gegenüber anderen geschlechtlichen Ausdrucksformen sind erlaubt, aber Respekt und Freundlichkeit müssen immer gewahrt bleiben. Das bedeutet: Keine Hänseleien, keine Ausgrenzung, kein Schaden. Erziehung zur Vielfalt bedeutet, Fähigkeiten zu fördern, wie man gut miteinander lebt und arbeitet.

Situation 4:

Es ist hilfreich, eigene Unsicherheiten offen anzuerkennen und sich bewusst Zeit zum Lernen zu nehmen. Kinder spüren, wie sich Erwachsene bei bestimmten Themen fühlen. Wer sich beim Thema geschlechtliche Vielfalt oder sexuelle Orientierung noch unsicher fühlt, profitiert davon, sich weiterzubilden, sich auszutauschen und mehr zu erfahren. Mit wachsendem Verständnis wächst meist auch die Sicherheit im Umgang mit den Kindern. Fragen der Kinder sollten einfach und ehrlich beantwortet werden. Die meisten Kinder lenken das Gespräch selbst und stellen selten sehr komplexe Fragen. Manchmal hilft ein Satz wie: „Das lerne ich gerade selbst noch. Lass uns zusammen schauen, was wir herausfinden können!“ – so bleibt die Tür für weitere Gespräche offen.

Situation 5:

Kinder sollten wissen, dass auch Erwachsene nicht alle Antworten haben und dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist. Gespräche, die zeigen, wie sich das eigene Verständnis weiterentwickelt, untergraben nicht die Erziehungsarbeit, sondern stärken sie. Wenn sich herausstellt, dass eine Fehlinformation oder ein falscher Eindruck vermittelt wurde, ist es wichtig, das offen zu korrigieren. Gerade beim Thema Geschlecht und geschlechtliche Vielfalt befinden sich Gesellschaft und Wissenschaft noch im Lernprozess. Offenheit und Bereitschaft zur Korrektur zeigen Kindern, dass es okay ist, dazulernen und sich weiterzuentwickeln.

2.2.2.	Sams Geschichte		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, das Verständnis für Geschlechtsidentität bei Kindern zu fördern und Empathie für deren individuelle Erfahrungen zu entwickeln. Die Teilnehmenden setzen sich mit der Lebensrealität eines genderkreativen Kindes auseinander und reflektieren Möglichkeiten, ein unterstützendes Umfeld zu gestalten.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Auswirkungen von Familiendynamiken, kulturellen Normen, religiösen Überzeugungen und gesellschaftlichen Einstellungen auf die Akzeptanz und Bestätigung unterschiedlicher sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten innerhalb von Familien erklären ■ potenzielle Herausforderungen, Hindernisse und Folgen verstehen, denen LGBTIQ+ Personen innerhalb von Familien und sozialen Systemen begegnen können ■ Eltern und Betreuer dabei unterstützen, die Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung ihrer Kinder zu bekräftigen und anzuerkennen, und Ressourcen und Anleitung zur Förderung einer positiven Kommunikation und Akzeptanz innerhalb der Familie bereitstellen ■ die Gleichheit, Würde und den Respekt aller Familienmitglieder fördern, unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität, und setzen sich für ein inklusives Familienumfeld ein, das Vielfalt wertschätzt 		
Interaktive Methoden/Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	60 Minuten		
Benötigte Materialien	Internetverbindung, Computer, Großbildschirm Video: „Sams Geschichte“ https://youtu.be/fdl9Sljy8sc?feature=shared Quelle: Gender Creative Kids (2017): Sam's Story, [YouTube] https://youtu.be/fdl9Sljy8sc?feature=shared		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung führt kurz in das Thema Geschlechtsidentität ein und stellt das Video „Sams Geschichte“ vor. Dabei betont sie die Perspektive eines genderkreativen Kindes. 2. Die Teilnehmenden schauen gemeinsam das Video. 3. Im Anschluss moderiert die Kursleitung eine angeleitete Diskussion mit folgenden Leitfragen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was hat Sam gefühlt? Was hat Sam gebraucht? ■ Welche Herausforderungen wurden sichtbar gemacht? ■ Welche Unterstützungsmöglichkeiten können Fachkräfte bieten? ■ Welche Parallelen oder Unterschiede sehen die Teilnehmenden zur eigenen Praxis? 4. Abschließend werden zentrale Erkenntnisse im Plenum gesammelt und schriftlich (z. B. auf einem Flipchart) festgehalten. 		
Hinweise	Youtube verfügt über eine automatische Übersetzungsfunktion, die bei Bedarf aktiviert werden kann, um das Verständnis zu erleichtern. Die Aktivität eignet sich besonders gut als Einstieg in das Thema Genderdiversität. Eine emotionale oder vorsichtige Reaktion mancher Teilnehmenden ist möglich – hier ist eine sensible Moderation gefragt. Weitere Informationen und pädagogisches Begleitmaterial bietet die Website von Gender Creative Kids Canada: https://www.gendercreativekids.com/		

2.2.3.	Mein Schatten ist pink		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität unterstützt Fachkräfte dabei, die Emotionen von Kindern und Familien mit geschlechtsspezifischen Erfahrungen besser zu verstehen und praktische Strategien zu entwickeln, um Familien auf ihrem Weg zu begleiten.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ geeignete Kommunikationsstrategien für den Umgang mit Familien identifizieren ■ die wichtigsten Abwehrmechanismen und Widerstände erkennen, die Familien entwickeln könnten. ■ Auswirkungen von Familiendynamiken, kulturellen Normen, religiösen Überzeugungen und gesellschaftlichen Einstellungen auf die Akzeptanz und Bestätigung unterschiedlicher sexueller Orientierungen und Geschlechtsidentitäten innerhalb von Familien erklären ■ potenzielle Herausforderungen, Hindernisse und Folgen verstehen, denen LGBTIQ+–Personen innerhalb von Familien und sozialen Systemen begegnen können 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	60 Minuten		
Benötigte Materialien	Stifte, Flipchart, Internetverbindung, Computer, Großbildschirm Video: „Mein Schatten ist pink“ https://www.youtube.com/watch?v=dlwaQGHB1LU Quelle: Stuart, S. (2022): My Shadow is Pink Animated Short Film by Scott Stuart, [YouTube], https://youtu.be/dlwaQGHB1LU?feature=shared		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung stellt das Thema vor und erklärt, dass die Teilnehmenden gemeinsam ein Video anschauen. 2. Das Video „Mein Schatten ist rosa“ wird gemeinsam angesehen. 3. Die Kursleitung fragt die Teilnehmenden nach ihrem ersten Eindruck. 4. Die Teilnehmenden sammeln gemeinsam am Flipchart die Emotionen, die das Kind und der Vater im Video zeigen. 5. Im Plenum wird die zentrale Botschaft des Videos diskutiert. 6. Die Kursleitung fragt, welche Botschaften Fachkräfte an Familien vermitteln sollten, um sie bei geschlechtlicher Vielfalt zu unterstützen. 7. Die Kursleitung stellt Beispiele bewährter Praktiken vor (optional anhand eines Handouts). 8. Abschließend reflektieren die Teilnehmenden, was sie neu gelernt haben und welche Fragen noch offen sind. 		
Hinweise	Dieses Video basiert auf dem Buch „Mein Schatten ist pink“ von Scott Stewart. Der Text kann für frühkindliche Bildungsaktivitäten oder als Leseempfehlung für Familien verwendet werden. Quelle: Stuart, S. (2020): My Shadow Is Pink. Melbourne: Larrikin House		

ANHANG 9

Hinweise für die Kursleitung

Konzepte, die bei der Durchführung der Aktivität beachtet werden sollten

Spiele und Spielzeug sind Werkzeuge, die Werte vermitteln:

- Es gibt kein Spielzeug für Jungen oder Mädchen, sondern nur soziale Etiketten, die die Kreativität einschränken.
- Kinder lernen durch Spielen.
- Die Auswahl des Spielzeugs muss die Vielfalt jedes Menschen widerspiegeln: Wir sind alle gleich und wir sind alle verschieden.
- Durch eine gute Auswahl von Spielzeug erziehst du auch (sowohl Familien als auch Kinder).
- Wählen Sie Spielzeug, das die Zusammenarbeit und die gemeinsame Nutzung von Räumen durch die Kinder fördert, sowohl in der Kita oder Schule als auch zu Hause.
- Spielzeug, Spiele und Aktivitäten müssen das gesamte Spektrum persönlicher Kompetenzen (kognitiv, sozial-emotional, körperlich usw.) fördern und sowohl ruhige Spiele als auch solche, die körperliche Aktivität erfordern, für Kinder aller Geschlechter unterstützen.
- Achten Sie auf Spiele und Spielzeuge, die eine gleichberechtigte Teilnahme fördern.

Ziele der Geschlechtererziehung:

- Ermutigung und Förderung des gegenseitigen Respekts zwischen allen Kindern, in Anerkennung der Tatsache, dass alle Menschen einzigartig sind, mit ihren eigenen Fähigkeiten und ihrem Potenzial.
- Gleiche Werte zu leben und Diskriminierung aufgrund des Geschlechts zu vermeiden.
- Aufzeigen der Notwendigkeit, sexistische Modelle und Vorurteile, die auf der Vorstellung von der Unterlegenheit oder Überlegenheit des einen oder anderen Geschlechts beruhen, zu ändern.
- Entwicklung von Fähigkeiten für das Zusammenleben, Erziehung zu Toleranz und Förderung von gewaltfreien Einstellungen.
- Lehren, wie Konflikte ohne Gewalt gelöst werden können.
- Förderung der Entwicklung der emotionalen Intelligenz.
- Stärkung des Selbstwertgefühls, Erkennen der eigenen Emotionen und Entwicklung von Empathie gegenüber anderen Menschen.
- Durchsetzungsvermögen entwickeln. Es ist wichtig zu wissen, wie man "Nein" sagen kann.

Eine "neue Männlichkeit" ausbilden:

- Emotionserziehung mit einer Geschlechterperspektive verbinden, damit alle Kinder ihre Emotionen auf freie und gesunde Weise zeigen und handhaben können (kleine Jungen von unrealistischen Erwartungen an Stärke und emotionale Kontrolle befreien).
- Kooperative, mitverantwortliche, friedliche und befreiende Modelle von Männlichkeit fördern.
- Kinder auffordern, Spielzeug, Farben, Freizeitaktivitäten und Lebenserwartungen frei zu wählen.
- Bringen Sie den Kindern von den ersten Lebensjahren an bei, bei der Hausarbeit und Pflege mitzuarbeiten. Die Erziehung zur Mitverantwortung begünstigt die Autonomie und Selbstfürsorge der Kinder.
- Fördern Sie die Schaffung von Räumen und Aktivitäten, die von Kindern aller Geschlechter gemeinsam genutzt werden, damit sie lernen, Bindungen auf der Grundlage von Gleichheit, Zuneigung und Respekt aufzubauen (anstatt "Dinge für Jungen" und "Dinge für Mädchen" zu wählen).

Quellen

- Abbatecola E., Stagi L., (2017): *Pink is the new black. Gender stereotypes in nursery school*. Turin: Rosenberg & Sellier.
- Averett P., Hegde A. (2012): *School social work and early childhood students' attitudes toward gay and lesbian families*, in "Teaching in Higher Education" [online] <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2012.658564>
- Biemmi I., (2017): *Sexist education. Gender stereotypes in elementary school book*. Turin: Rosenberg & Sellier.
- Bourrè, J. (n.d.): *Social and emotional learning to help children with the process of identity affirmation*. [online] <https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2019/02/FJRS-Trans-Fascicule-1-En-2.pdf>. [abgerufen am 02.06.2024].
- Cramer, P. (2000): Defense mechanisms in psychology today: Further processes for adaptation. *American Psychologist*, 55(6), 637–646. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.637>
- Derman-Sparks L., Keenan L., Nimmo R. (2015): *Leading anti-bias early childhood programs*, New York: Teachers College Press.
- European Institute for Gender Equality (EIGE)'s studies on gender stereotypes, [online] http://eige.europa.eu/newsroom/news/education-key-breacking-gender-stereotypes?language_content_entity=en [abgerufen am 29.11.2024].
- GenderLens (2024): *Childhood and adolescent trans: a nice guide on what to do (and not do) at home, at school and everywhere*. [online] https://www.genderlens.org/wp-content/uploads/2024/10/00_Guida_GL_A4_ONLINE-05-DEF.pdf [abgerufen am 06.12.2024].
- Ghiri R., (2019): *Making the difference. Gender education from early childhood to adulthood*. Bologna: Il Mulino.
- Luceno, A (2019): *Creating and Sustaining Safe and Inclusive Spaces for LGBTQ Youth: An Exploratory Investigation of the Role of Educational Professionals*. Canada: Master's thesis, University of Calgary. [online] <https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/e1b97b43-ac5d-41c8-ad0e-d075d8178bb8/content>. [abgerufen am 28.06.2024].
- McCall L., Leslie J. (2005): *The Complexity of Intersectionality*. Signs: Journal of Women in Culture and Society [online] <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Complexity-of-Intersectionality-McCall/c3828427404111bcb6ec309eff8bf1b2496e21a5> [abgerufen am 17.11.2024].
- McDermott D.(2008) *Developing Caring Relationships among Parents, Children, Schools and Communities*, London: Sage
- Meyer, E. J., Quantz, M., Taylor, C., & Peter, T. (2018): *Elementary teachers' experiences with LGBTQ-inclusive education: Addressing fears with knowledge to improve confidence and practices*. Theory Into Practice, [online] <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00405841.2018.1536922> [abgerufen am 01.12.2024].
- Publications Office of the European Union (2016): *FRA – Professionally speaking: challenges to achieving equality for LGBT people*, Luxembourg: European Union Agency for Fundamental Rights, [online] <http://fra.europa.eu/en/publication/2016/professionally-speaking-challenges-achieving-equality-lgbt-people> [abgerufen am 02.12.2024].
- Schwartz, S. H., & Fleishman, J. A. (1978): *Personal norms and the mediation of legitimacy effects on helping*. Social Psychology. JSTOR [online] http://academia.eu/20296895/Personal_Norms_and_the_Mediation_of_Legitimacy_Effects_on_Helping [abgerufen am 06.12.2024].
- Stuart, S. (2020): *My Shadow is Pink*. Melbourne: Larrikin House
- UNICEF (1989): *Convention on the Rights of the Child (UNCRC)* [online] <http://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text> [abgerufen am 11.11.2024].
- UNICEF (2022): *A summary of the UN Convention on the Rights of the Child*. UK. [online] https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2019/10/UNCRC_summary-1_1.pdf [abgerufen am 25.06.2024].
- United Nations (2012): *Born Free and Equal: Sexual Orientation and Gender Identity in International Human Rights Law*. New York and Geneva: Office of the High Commissioner for Human Rights.

LERNEINHEIT 2.3.

UMGANG MIT STEREOTYPEN, VORURTEILEN UND DISKRIMINIERUNG

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Dieser theoretische Rahmen beschreibt einen vielschichtigen Ansatz, um gesellschaftliche Einstellungen von vorurteilsbehafteten und diskriminierenden Sichtweisen hin zu Respekt und Verständnis zu transformieren. Er integriert Erkenntnisse aus Sozialpsychologie, Pädagogik und Konfliktlösung mit dem Ziel, ein inklusives Umfeld zu fördern, das Vielfalt wertschätzt. Der Wandel von Vorurteilen, Stereotypen und Diskriminierung hin zu Respekt ist eine transformative Reise, bei der Empathie, Bildung und offener Dialog im Mittelpunkt stehen.

Ausgehend von den erläuterten Grundlagen zu Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung ist es wichtig, den Ursprung von Vorurteilen zu verstehen. Laut der Theorie der sozialen Identität definieren Menschen einen Teil ihrer Identität über die Gruppen, denen sie angehören. Dies führt oft zu einer Bevorzugung der eigenen Gruppe und zu Vorurteilen gegenüber anderen Gruppen. Zudem verursacht kognitive Dissonanz ein Unbehagen, wenn Überzeugungen nicht mit Handlungen übereinstimmen, was häufig zu Rationalisierungen führt, die Vorurteile verstärken.

Aus verschiedenen Perspektiven wurden theoretische Grundlagen für den Wandel betrachtet. Die Theorie des sozialen Lernens zeigt, dass Verhaltensweisen, darunter auch vorurteilsbehaftete Einstellungen, durch Beobachtung und Verstärkung erlernt werden. Positive Vorbilder und inklusive Erzählungen können daher helfen, eine respektvollere Haltung zu fördern. Die Kontakthypothese besagt, dass direkter Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen, unter Bedingungen wie gleichem Status, Zusammenarbeit und gemeinsamen Zielen, Vorurteile abbauen kann. Die Theorie des transformativen Lernens legt den Fokus auf kritische Reflexion und Erfahrungslernen; sie ermutigt dazu, eigene Annahmen zu hinterfragen und sich offen auf Dialoge einzulassen, um ein tieferes Verständnis für verschiedene Perspektiven zu entwickeln.

Strategien pädagogischer Fachkräfte zur Förderung von Empathie und Vielfalt

Bildung und Sensibilisierung

Pädagogische Fachkräfte initiieren und begleiten Bildungsprogramme, die Vorurteile, Stereotypen und Diskriminierung thematisieren. Dabei werden Geschichte, Kultur und Beiträge marginalisierter Gruppen in den Lehrplan integriert. Workshops zu emotionaler Intelligenz und Empathie fördern das Verständnis für unterschiedliche Lebensrealitäten und unterstützen den respektvollen Umgang miteinander.

Aufbau von Empathie

Durch das Ermöglichen von Geschichten erzählen, gemeinsamen Erfahrungen und persönlichen Erzählungen tragen pädagogische Fachkräfte zum Abbau von Barrieren bei und fördern tiefere Verbindungen sowie ein besseres gegenseitiges Verständnis.

Förderung des Dialogs

Strukturierte Gesprächsrunden mit Menschen verschiedener Herkunft werden von pädagogischen Fachkräften moderiert, um einen respektvollen Austausch zu gewährleisten. Dabei wird sichergestellt, dass alle Stimmen gleichberechtigt gehört werden und ein sicherer Raum für den Dialog entsteht.

Politischer und struktureller Wandel

Pädagogische Fachkräfte unterstützen die Umsetzung von Antidiskriminierungsgesetzen und Initiativen zur Förderung von Vielfalt und Inklusion in Bildungseinrichtungen. Sie tragen dazu bei, inklusive Umfelder aufzubauen und politische Maßnahmen voranzutreiben, die Diskriminierung entgegenwirken.

Hinterfragung von Stereotypen

Die aktive Auseinandersetzung mit Stereotypen erfolgt durch pädagogische Fachkräfte im Umgang mit Unterrichtsmaterialien, Medien und im persönlichen Kontakt. Dies fördert eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt.

Zelebrierung von Vielfalt

Pädagogische Fachkräfte setzen sich dafür ein, unterschiedliche Kulturen und Traditionen bewusst zu feiern, um den Zusammenhalt in der Gemeinschaft zu stärken.

Insgesamt verlangt der Übergang von Vorurteilen, Stereotypen und Diskriminierung hin zu Respekt eine umfassende und nachhaltige Anstrengung, die Bildung, Dialog und strukturelle Veränderungen einschließt. Durch die Umsetzung der vorgestellten theoretischen Grundlagen und Strategien können sowohl Einzelpersonen als auch Gemeinschaften eine Kultur des Respekts entwickeln, die Vielfalt anerkennt und Verständnis fördert. Nur durch gemeinsames Handeln kann die Gesellschaft einer integrativeren Zukunft entgegenschreiten.

Der Weg zu einer respektvolleren Gesellschaft erfordert jedoch das Engagement und die Zusammenarbeit aller Beteiligten. Ziel ist es, ein Umfeld zu schaffen, in dem sich alle Menschen wertgeschätzt und verstanden fühlen.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2012): *Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung – sozialpsychologische Erklärungsansätze*. [online] <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/130413/vorurteile-differenzierung-und-diskriminierung-sozialpsychologische-erklarungsansaeetze/>
- Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe Sachsen-Anhalt e.V. [Hrsg.]; Schumann, Kerstin (2018): *METHODENBUCH. Zum Medienkoffer »Geschlechtervielfalt in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, in Grundschulen und Horten«*. [online] <https://www.geschlechtergerechtejugendhilfe.de/wp-content/uploads/2020/07/Methodenhandbuch-2.-Auflage-Web.pdf>.

Englisch:

- Arie W. Kruglanski, Carl F. Graumann, Daniel Bar-Tal, and Wolfgang Stroebe (2013): *Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions*. Springer New York.
- Todd D. Nelson (2015): *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. Routledge. Kruglanski, A.W., Graumann, C.F., Bar-Tal, D. and Stroebe, W. (2013) *Stereotyping and Prejudice: Changing Conceptions*. Springer New York.
- Nelson, T. D. (2015): *Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. New York: Psychology Press.

Aktivitäten

2.3.1.	Identitätstausch		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität soll Fachkräfte dabei unterstützen, die Auswirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung besser zu verstehen, indem die Teilnehmenden eine andere Identität erleben und reflektieren, wie Respekt über Unterschiede hinausgehen sollte.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ ein positives und inklusives Umfeld für Kinder schaffen, in dem sie ihre Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung ohne Angst vor Vorurteilen oder Diskriminierung erkunden und ausdrücken können 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input checked="" type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	75 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung verteilt gedruckte Karten mit verschiedenen sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitätsmerkmalen an die Teilnehmenden. 2. Die Teilnehmenden schreiben ein oder zwei Aspekte ihrer eigenen Geschlechtsidentität auf, die sie für prägend halten – sichtbare (z. B. Geschlecht) oder unsichtbare (z. B. sexuelle Orientierung). 3. Die Kursleitung erklärt, dass die Teilnehmenden ihre Identität mit einer anderen Person tauschen. Dazu wählen sie eine vorgefertigte Karte oder eine bereitgestellte Karte, die eine andere Identität beschreibt. 4. Die Teilnehmenden schlüpfen in die Rolle der neuen Identität und überlegen, wie sie von der Gesellschaft wahrgenommen und behandelt werden könnten. 5. Anschließend tauschen sich die Teilnehmenden im Plenum über ihre Gefühle und Gedanken während des Rollenspiels aus. 		
Hinweise	Eine optionale Erweiterung könnte darin bestehen, eine Wand der Vielfalt zu gestalten, auf der die Teilnehmenden ihre Beiträge zu einer respektvollen und inklusiven Gemeinschaft aufschreiben können.		

2.3.2.	Was würdest du tun, wenn...		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität soll den Teilnehmenden helfen, Empathie und aktives Zuhören zu üben, wenn sie mit Menschen über Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung sprechen. Darüber hinaus fördert sie das Verständnis und den Respekt für unterschiedliche sexuelle Orientierungen, ohne zu urteilen oder zu diskriminieren.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ persönliche Vorurteile, einschließlich sprachlicher Vorurteile, bewerten, um einen fairen Umgang mit Kindern sicherzustellen ■ Geschlechternormen hinterfragen und Fälle von geschlechtsspezifischer Diskriminierung oder Vorurteilen in den Interaktionen der Kinder ansprechen, indem lehrreiche Momente genutzt werden, um Empathie, Verständnis und Respekt zu fördern 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	60 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte Anhang 2.3.2. Was würdest du tun, wenn... (Kopien)		
Anleitung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung teilt die Teilnehmenden in Kleingruppen von 3–4 Personen ein und verteilt jeweils einen Satz Szenariokarten. Die Karten beschreiben Situationen, in denen Gespräche über Geschlechtsidentität oder sexuelle Orientierung stattfinden. 2. In jeder Gruppe übernimmt eine Person die Rolle der „Person“ aus dem Szenario (z. B. die sich outet oder diskriminiert wird), die anderen spielen die Rollen der Personen, die mit ihr interagieren. Die Gruppe spielt das Szenario nach und übt dabei respektvolle Kommunikation, aktives Zuhören und inklusive Sprache. Die Teilnehmenden achten darauf, unterstützend und ohne Vorurteile zu reagieren. 3. Nach einer gewissen Zeit wechseln die Rollen, sodass alle Teilnehmenden verschiedene Perspektiven einnehmen können. 4. Nach Durchspielen aller Szenarien kommen alle Gruppen in einer moderierten Runde zusammen. Die Kursleitung stellt Reflexionsfragen, zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was war deine erste Reaktion, und wie hast du deine Gefühle oder Annahmen im Rollenspiel gesteuert? ■ Wie hast du dich in der Rolle der Person gefühlt, die ihre Identität offenbart? ■ Welche Sprache oder Verhaltensweisen haben das Gespräch unterstützend gemacht? ■ Wurden deine eigenen Überzeugungen oder Annahmen hinterfragt? Wie? ■ Welche Strategien kannst du im Alltag nutzen, um ein inklusives und respektvolles Umfeld zu schaffen? 		
Hinweise	/		

ANHANG 2.3.2. WAS WÜRDST DU TUN, WENN...

Situation 1:

Dein Freund vertraut dir an, dass er bisexuell ist und unsicher ist, wie er es seiner Familie sagen soll.



Situation 2:



Du hörst, wie eine Kollegin unangemessene Witze über Geschlechtsidentität macht.

Situation 3:



Jemand fragt dich, ob du jemanden kennst, der schwul ist, und was das für dich bedeutet.

Situation 4:

Du triffst eine Person, die sich als nicht-binär vorstellt, und bist unsicher, wie du sie ansprechen sollst.



Situation 5:

Eine Person teilt mit, dass sie in einer gleichgeschlechtlichen Beziehung lebt.



2.3.3.	Fallstudien zu Geschlecht und Sexualität		
Ziel der Aktivität	Die Teilnehmenden setzen sich intensiv mit den Themen Gerechtigkeit und Gleichberechtigung auseinander – speziell im Kontext von Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen. Gleichzeitig überlegen sie, wie diese Prinzipien in sozialen und pädagogischen Situationen angewendet werden können.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ kritisches Denkens über Gerechtigkeit und Gleichberechtigung im Kontext der Vielfalt von Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen fördern 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input checked="" type="checkbox"/> Problemlösung	<input checked="" type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	45 Minuten		
Benötigte Materialien	Stifte, Flipcharts Anhang 2.3.3. Fallstudien zu Geschlecht und Sexualität (Kopien) optional: Laptops/Tablets/Smartphones		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung verteilt gedruckte Karten mit verschiedenen sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitätsmerkmalen an die Teilnehmenden. 2. Die Teilnehmenden schreiben ein oder zwei Aspekte ihrer eigenen Geschlechtsidentität auf, die sie für prägend halten, sichtbare (z. B. Geschlecht) oder unsichtbare (z. B. sexuelle Orientierung). 3. Die Kursleitung erklärt, dass die Teilnehmenden ihre Identität mit einer anderen Person tauschen. Dazu wählen sie eine vorgefertigte Karte oder eine bereitgestellte Karte, die eine andere Identität beschreibt. 4. Die Teilnehmenden schlüpfen eine gewisse Zeit in die Rolle dieser neuen Identität und überlegen, wie sie von der Gesellschaft wahrgenommen und behandelt werden könnten. 5. Anschließend tauschen sich die Teilnehmenden im Plenum über ihre Gefühle und Gedanken während des Rollenspiels aus. 		
Hinweise	Eine optionale Erweiterung könnte darin bestehen, die Teilnehmenden zum Abschluss aufzufordern, über die Aktivität zu reflektieren: Welche neuen Erkenntnisse haben die Teilnehmenden über Geschlecht, Sexualität und Fairness gewonnen?		

ANHANG 2.3.3. FALLSTUDIEN ZU GESCHLECHT UND SEXUALITÄT

Arbeitsblatt

Situation 1:

Ein transsexueller Schüler wird gemobbt, nachdem er sich geoutet hat und darum bittet, mit seinem richtigen Namen und Pronomen angesprochen zu werden. Der Lehrer weiß nicht, wie er mit dem Mobbing umgehen soll und wie er die anderen Schüler zu Respekt und Inklusion bewegen kann.

Situation 2:

Eine Schulvorschrift schreibt vor, dass alle Schüler geschlechtsspezifische Uniformen tragen müssen. Eine nicht-binäre Schülerin stellt die Richtlinie in Frage und sucht nach einer Uniformoption, die ihrer Identität entspricht.

Situation 3:

Eine lesbische Lehrerin wird aufgrund der konservativen Haltung der Schule zu LGBTQ+-Themen von einer Veranstaltung zur beruflichen Weiterbildung ausgeschlossen. Die Lehrerin empfindet diesen Ausschluss als diskriminierend und sucht die Unterstützung ihrer Teammitglieder

Quellen

- Europarat (2013): *Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in Europe*. Council of Europe.
- Lau, H. (2018): *Sexual Orientation and Gender Identity Discrimination*. Brill.
- Frank, J. & Badgett, L. (2007): *Sexual Orientation Discrimination. An International Perspective*. London: Routledge.
- Macrae, C. N., Stangor, C., Hewstone, M. (Eds.) (1996): *Stereotypes and Stereotyping*. New York: Guilford Press.
- Horn, S. S. & Russell, S. T. (2017): *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling: The Nexus of Research, Practice, and Policy*. Oxford University Press.
- Swim, J. K. and Stangor, C. (Eds.) (1998): *Prejudice: The targets perspective*. Academic Press.

LERNEINHEIT 2.4.

AUFBAU EINES EMOTIONAL UNTERSTÜTZENDEN UMFELDS

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Emotional unterstützende Umgebungen in der frühkindlichen Bildung sind Umgebungen, in denen sich Kinder sicher, wertgeschätzt und gefördert fühlen. Diese Umgebungen fördern eine positive emotionale und soziale Entwicklung, indem sie Kindern die Sicherheit und Unterstützung bieten, die sie brauchen, um zu forschen, zu lernen und zu wachsen.

Zu den wichtigsten Merkmalen eines emotional unterstützenden Umfelds gehören:

- 1. Sichere und geschützte Atmosphäre:** Es ist wichtig, dass Kinder sich körperlich und seelisch sicher fühlen. Eine stabile und vorhersehbare Umgebung hilft ihnen, zu wissen, was sie erwartet. Schutz vor Schaden oder Bedrängnis wird durch einen einheitlichen Tagesablauf und klare Erwartungen gewährleistet.
- 2. Positive Beziehungen und aufmerksame Betreuung:** Starke, vertrauensvolle Bindungen zwischen Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern und Kindern entstehen durch Wärme, Zuneigung und das offene Ohr für ihre Bedürfnisse und Gefühle. Fachkräfte sollten aufmerksam sein, um Vertrauen aufzubauen, die individuellen emotionalen und entwicklungsbedingten Bedürfnisse jedes Kindes zu erkennen und bei Bedarf gezielt Unterstützung anzubieten.
- 3. Emotionale Validierung:** Die Gefühle der Kinder sollten anerkannt und ernst genommen werden. Pädagoginnen und Pädagogen hören zu, zeigen Empathie und helfen den Kindern, ihre Emotionen zu verstehen und auf gesunde Weise auszudrücken.
- 4. Entwicklung sozialer Fähigkeiten:** Positive soziale Verhaltensweisen werden vorgelebt und vermittelt. Kinder lernen, respektvoll miteinander umzugehen, Konflikte zu lösen und Freundschaften zu knüpfen. Einfühlungsvermögen und Mitgefühl werden in den Interaktionen bewusst gezeigt, damit Kinder freundlich und verständnisvoll miteinander umgehen.
- 5. Praktiken der Inklusion:** Es wird ein Umfeld geschaffen, in dem sich alle Kinder akzeptiert und wertgeschätzt fühlen, unabhängig von Herkunft, Fähigkeiten oder Identität. Die Vielfalt wird gewürdigt und jedes Kind erfährt ein Zugehörigkeitsgefühl.
- 6. Unterstützende Kommunikation:** Eine positive und konstruktive Sprache ist dabei zentral. Fachkräfte vermeiden Kritik und leiten die Kinder so an, dass sie sich ermutigt und gestärkt fühlen.
- 7. Elterliche Beteiligung:** Die Einbindung von Eltern und Betreuern in den Bildungsprozess ist wichtig. Starke Partnerschaften stärken das Sicherheitsgefühl und die Kontinuität zwischen Zuhause und Bildungseinrichtung.
- 8. Externe Unterstützung:** Fachkräfte sollten wissen, wann sie externe Expertinnen und Experten hinzuziehen müssen. So können Herausforderungen bewältigt werden, die spezielles Fachwissen erfordern, um den Kindern bestmöglich zu helfen.

Durch die Förderung eines emotional unterstützenden Umfelds können Erzieherinnen und Erzieher Kindern dabei helfen, eine solide Grundlage für emotionales Wohlbefinden, Widerstandsfähigkeit und soziale Kompetenz zu entwickeln. Diese Fähigkeiten sind entscheidend für ihre Gesamtentwicklung und ihren künftigen Erfolg.

Ansätze zum Aufbau eines emotional unterstützenden Umfelds

- 1. Reggio-Emilia-Ansatz**
- 2. Montessori-Methode**
- 3. Waldschulen**
- 4. Waldorfpädagogik**
- 5. "Emergent Curriculum"**
- 6. "Theory of Loose Parts"**
- 7. Spielbasiertes Lernen**
- 8. Bindungstheorie**

Diesen innovativen Theorien ist die Überzeugung gemeinsam, dass es wichtig ist, die natürliche Neugier, die Kreativität und die intrinsische Lernmotivation eines Kindes zu fördern.

Um ein geschlechtergerechtes, emotional unterstützendes Umfeld zu schaffen, sollten Fachkräfte über die folgenden Aspekte nachdenken (VVOB et. al., 2019):

■ **Geschlechtsspezifische Vorurteile**

Geschlechtsspezifische Vorurteile verstärken Stereotype und beeinflussen somit Erwartungen und Lernergebnisse. Es ist daher wichtig, sich der eigenen Überzeugungen, Einstellungen und Praktiken bewusst zu sein, um Bildungsprozesse gezielt zu verbessern.

■ **Impliziter und expliziter Lehrplan**

Beim impliziten und expliziten Lehrplan sollten Fachkräfte stets im Blick behalten, wie bedeutend es ist, geschlechtsspezifische Vorurteile und Stereotype im Alltag abzubauen, um Ungleichheiten zu verhindern. Dies kann zum Beispiel durch den Einsatz von Fragen geschehen, die zum Nachdenken über Geschlechterrollen anregen, durch die kritische Überprüfung der impliziten Botschaften in Büchern, Liedern, Plakaten und Reimen sowie deren Anpassung bei Bedarf. Ebenso sollte die Planung von Aktivitäten zur emotionalen Erziehung dabei berücksichtigt werden.

■ **Sitzordnung in der Klasse**

Die Sitzordnung im Klassenzimmer hat großen Einfluss auf die Beteiligung der Lernenden und deren Lernergebnisse. Es wird davon ausgegangen, dass die Arbeit in Gruppen die gleichberechtigte Beteiligung aller fördert. Wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, mit Gleichaltrigen zu spielen und zu lernen, entwickeln sie die Fähigkeit, mit allen Geschlechtern effektiv und angenehm zu interagieren. Mädchen und Jungen sollten daher gemischt werden, ihre Teilnahme gefördert und ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt werden.

■ **Lernen durch Spielen**

Auch das Lernen durch Spielen spielt eine wichtige Rolle: Die Lernenden sollten ermutigt werden, sich auf alle Arten von Spielen einzulassen, ohne sich Gedanken darüber zu machen, was als sozial angemessen für ihr Geschlecht gilt.

■ **Spielbereiche und -materialien**

Die Gestaltung von Spielbereichen und die Auswahl der Materialien beeinflussen, wie attraktiv eine Einrichtung für die verschiedenen Geschlechter ist und welche Aktivitäten die Kinder ausüben. Spielbereiche und Materialien sollten geschlechtsneutral sein und zum Erforschen sowie Entdecken verschiedener Fähigkeiten anregen. Dabei ist es sinnvoll, sie so anzuordnen, dass die Nutzung aller Bereiche gefördert wird, zum Beispiel ein Baubereich neben einem symbolischen Spielbereich. Allerdings wird Spielzeug in Werbung, Unternehmen und Geschäften oft geschlechtsspezifisch angeboten, was dazu führen kann, dass manche Kinder nicht mit Materialien spielen, die für das andere Geschlecht beworben werden. Werden Spielmaterialien nur einem Geschlecht zugeschrieben, fehlen den Lernenden vielfältige Erfahrungen, die ihnen helfen, ein breiteres Spektrum an Fähigkeiten zu erlernen und sich ganzheitlich zu entwickeln. Außerdem können geschlechtsspezifische Spielmaterialien das Verständnis der Kinder für stereotype männliche und weibliche Rollen beeinflussen.

■ **Geschlechtergerechte Sprache**

Die Verwendung geschlechtergerechter Sprache ist ebenso entscheidend. Sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikation, dazu zählen Gestik, Mimik und Augenkontakt sowie die Verwendung bevorzugter Pronomen – kann allen Lernenden das Gefühl geben, respektiert und wertgeschätzt zu werden. Dies wirkt ermutigend und kann die Leistung der Lernenden verbessern. Im Gegensatz dazu kann ein unangemessener Sprachgebrauch negative geschlechtsspezifische Vorurteile verstärken und Lernprozesse hemmen.

■ **Zwischenmenschliche Interaktionen**

Was zwischenmenschliche Interaktionen betrifft, zeigen Studien, dass Kinder meist lieber mit ihrem eigenen Geschlecht zusammen sind. Das bedeutet aber nicht, dass sie andere Geschlechter ablehnen oder meiden wollen, sondern vielmehr, dass sie einfach ihre eigene Gruppe bevorzugen. Junge Lernende beginnen durch Beobachtung älterer Kinder und Erwachsener, die oft unbewusst Überzeugungen und Verhaltensweisen zu Geschlechterrollen weitergeben, zu glauben, dass bestimmte Aktivitäten nur für Mädchen oder Jungen geeignet seien. Da es für Kinder oft Mut erfordert, diese Geschlechterschranken zu überwinden, sind Ermutigung und Unterstützung durch Erwachsene besonders wichtig. Wenn Kinder viele verschiedene Spielkameraden haben und unterschiedliche Aktivitäten ausprobieren, entwickeln sie Fähigkeiten, um in anderen Situationen erfolgreich zu interagieren und zu funktionieren. Veränderungen in der Schulorganisation und -kultur hin zu mehr Geschlechtersensibilität und Gleichberechtigung erfordern dabei das Engagement aller Pädagoginnen und Pädagogen unter der Leitung der Schulleitung. Auch die Art und Weise, wie Fachkräfte miteinander interagieren, sollte beachtet werden, denn sie können stereotypes Verhalten entweder verstärken oder abbauen. Insgesamt beeinflussen Pädagoginnen und Pädagogen maßgeblich die Wahrnehmung von Geschlechterrollen durch Kinder sowohl im Bildungsumfeld als auch in der Gesellschaft.

■ **Beurteilung**

Beurteilungen sind ein nützliches Instrument, um Erziehenden, Eltern und Familien wichtige Informationen über die Entwicklung und das Wachstum eines Kindes zu geben. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können genutzt werden, um das Lernumfeld und die Aktivitäten besser auf die spezifischen Bedürfnisse des Kindes abzustimmen. Dadurch wird der Unterricht

effizienter und die Lernergebnisse verbessern sich. Gleichzeitig bieten Beobachtung und Bewertung die Möglichkeit, geschlechtsspezifische Interaktionen gezielt anzusprechen und erwünschtes Verhalten, wie etwa geschlechtssensibles Spielverhalten, zu erkennen und zu loben. Es ist wichtig, sich stets vor Augen zu halten, dass Ermutigung Kinder zusätzlich motivieren kann, Gleichheit, Empathie und Respekt zu leben.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Ahnert, L. (2015): *Entwicklung emotionaler Bindungen im Kindesalter – Grundlagen der Bindungstheorie*, in: *Kita Fachtexte*. [online] https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_kirschke_hoermann_2014.pdf.
- Denham, S. (2006): *Soziale und emotionale Kompetenzentwicklung im frühen Kindesalter*. In: *Frühkindliche Bildung – Grundlagen und Praxis*. [online] <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoennlichkeitsbildung/>.

Englisch:

- Bisnath, J. (n.d.): *Nurturing a Gender Inclusive Environment*. [online] <https://ccprn.com/nurturing-a-gender-inclusive-environment/>.
- Gender Spectrum (2019): *Gender Inclusive Schools Toolkit*. [online] <https://www.dropbox.com/s/ylvqhslpw35wd0/Gender%20Inclusive%20Schools%20Toolkit.pdf?e=1&st=kagcuotv&dl=0>.
- Gender Spectrum (2019): *Tools and Videos*. [online] <https://www.genderspectrum.org/new-page>.
- Bourrè, J. (n.d.): *Social and emotional learning to help children with the process of identity affirmation*. [online] <https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2019/02/FJRSD-Trans-Fascicule-1-En-2.pdf>.
- Sancho, M. (n.d.): *Supporting student's awareness during early childhood to explore, understand and accept gender diversity, gender identity and gender expression*. [online] <https://fondationjasminroy.com/wp-content/uploads/2019/02/FJRSD-Trans-Fascicule-4-En-2-4.pdf>.
- Rippon, G. (2019): *The Gendered Brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain*. New York: Penguin Random House.
- Hargraves, V. (2020): *The Reggio Emilia Approach*. [online] <https://theeducationhub.org.nz/the-reggio-emilia-approach/>.
- VVOB, FAWE, und Partner (2019): *Gender-Responsive Pedagogy for Early Childhood Education Toolkit*. [online] https://www.vvob.org/sites/belgium/files/grp4ece-toolkit-72dpi_0.pdf

Aktivitäten

2.4.1.	Tinas Dilemma		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität soll dazu beitragen, ein geschlechtersensibles und emotional unterstützendes Umfeld zu schaffen, indem mögliche Lösungen für reale Arbeitsherausforderungen in der frühkindlichen Bildung gefunden werden.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ die Rolle von Fachkräften in der Kindererziehung bei der Schaffung eines emotional unterstützenden und sicheren Umfelds erklären, in dem geschlechtliche Vielfalt wertgeschätzt wird ■ eigene Vorurteile in Bezug auf LGBTIQ+ Personen und Familien umfassen und hinterfragen ■ Vielfalt akzeptieren und eigene Vorurteile gegenüber LGBTIQ+–Personen und –Familien hinterfragen 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input checked="" type="checkbox"/> Problemlösung	<input checked="" type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	45 Minuten		
Benötigte Materialien	Je ein Schild mit Buchstaben "A", "B", "C" und "D" Anhang 2.4.1. Tinas Dilemma (Kopien)		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung markiert im Raum vier Ecken mit den Buchstaben A, B, C und D. 2. Die Teilnehmenden lesen die Fallstudie und überlegen, welche Reaktion sie am besten finden. 3. Die Teilnehmenden stellen sich in die Ecke, die ihrer Wahl entspricht. 4. Die Kursleitung notiert, welche Optionen am häufigsten gewählt wurden, und erklärt, dass unterschiedliche Sichtweisen normal sind. 5. In ihren Gruppen diskutieren die Teilnehmenden die Gründe für ihre Wahl und schreiben diese auf. 6. Die Gruppen überlegen außerdem, welche möglichen Probleme sich aus ihrer Wahl ergeben könnten. 7. Anschließend präsentiert jede Gruppe nacheinander ihre Ergebnisse, beginnend mit Gruppe A. 8. Die Kursleitung moderiert die Diskussion zu den unterschiedlichen Standpunkten und fasst die wichtigsten Schlagworte auf einem Flipchart zusammen. 		

	<p>9. Die Kursleitung weist darauf hin, dass Option D am besten geeignet ist, ein emotional unterstützendes Umfeld zu schaffen. Sie erklärt, dass dieses Umfeld folgende Eigenschaften haben sollte:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bewusstsein über den Einfluss eigener Überzeugungen auf die Entwicklung der Kinder ■ Erkennen, dass pädagogische Ansätze Stereotype abbauen oder verstärken können ■ Reflexion der eigenen und der Teamkompetenzen ■ Wissen, wann externe Expertinnen und Experten hinzugezogen werden sollten ■ Strukturierte Interventionen, die vom gesamten Team getragen werden ■ Erwerb und Weitergabe bewährter Praktiken und geschlechtersensibler Gesprächsmethoden <p>10. Zum Abschluss fragt die Kursleitung, wie sich die Teilnehmenden während der Übung gefühlt haben, ob sie überrascht waren, ob sie sich in die Figuren einfühlen konnten und ob sie mehr Informationen wünschen.</p> <p>11. Die Teilnehmenden dürfen sich am Ende nochmal in eine andere Ecke stellen, wenn sie ihre Meinung geändert haben.</p>
Hinweise	/

ANHANG 2.3.3. FALLSTUDIEN ZU GESCHLECHT UND SEXUALITÄT

Arbeitsblatt

Fallstudie:

„Clara ist Erzieherin und arbeitet in einer Kindertagesstätte. Eines Tages umarmt ein fast 3 Jahre altes kleines Mädchen eine Freundin in der Gruppe und sagt Clara, dass sie ihre Freundin liebt und dass sie ihre Freundin ist. Nachdem Clara dem kleinen Mädchen zugehört hat, versteift sie sich und korrigiert sie, indem sie diese Aussage als Unsinn bezeichnet und ihr sagt, dass sie höchstens einen Freund haben könnte, wenn sie erwachsen ist. In der Mittagspause wird der Vorfall den anderen Teammitgliedern in Form einer lustigen Anekdote erzählt und mit allgemeinem Gelächter über die Absurdität der Aussage des kleinen Mädchens abgetan. Clara bemerkt außerdem, dass „es verrückt ist, dass sie so jung anfangen“.

Tina, ihr Teammitglied, fragt sich, wie sie die Situation angehen soll.

Was sollte Tina tun?

A: Tina muss in keiner Weise eingreifen, da sie nicht anwesend war, als die Situation entstand.

B: Tina sollte mit dem kleinen Mädchen über die schöne Geste der Zuneigung sprechen, die sie für ihre Freundin empfunden hat, und ihr sagen, dass man jeden lieben kann und dass sie lieben kann, wen sie will, solange er sie gut behandelt.

C: Tina sollte mit ihren Teammitgliedern darüber diskutieren, dass spontane Gesten der Zuneigung keinen Grund haben, gebremst oder korrigiert zu werden.

D: Tina sollte eine Gruppensupervision mit einem Experten/Expertin vorschlagen, um zu lernen, wie man in Zukunft mit solchen Situationen umgehen kann.

2.4.2.	Der besorgte Elternteil		
Ziel der Aktivität	Diese Aktivität hilft den Teilnehmenden zu lernen, wie sie ein emotional unterstützendes Umfeld schaffen und herausfordernde Situationen mit Familien meistern können, die in der täglichen pädagogischen Praxis auftreten können.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ eigene Wissenslücken in Bezug auf einzelne Kulturen erkennen ■ einen offenen und respektvollen Dialog führen, um voneinander zu lernen und kulturelle Unterschiede zu überbrücken 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input checked="" type="checkbox"/> Fallstudie <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	60 Minuten		
Benötigte Materialien	Stifte, Flipchart, Computer, Großbildschirm Anhang 2.4.2. (1) Der besorgte Elternteil (Kopien) Anhang 2.4.2. (2) Der besorgte Elternteil – Für die Kursleitung		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung projiziert die Fallstudie an die Wand oder Leinwand. 2. Die Teilnehmenden lesen die Fallstudie. 3. Die Kursleitung teilt die Teilnehmenden in drei Gruppen auf. 4. Jede Gruppe wählt gemeinsam einen „idealen Kaffee“ für den Start in den Tag (z. B. Espresso, Cappuccino, schwarzer Kaffee) oder eine Stimmung als Alternative. 5. Jede Gruppe teilt sich in zwei Hälften: die eine Hälfte spielt die besorgten Eltern, die andere Fachkräfte (z.B. Erzieher und Erzieherinnen). 6. Die Gruppen führen ein Rollenspiel, in dem sie die Situation durchspielen und Fragen sowie Antworten austauschen. 7. Die Teilnehmenden notieren Lösungsvorschläge für die Herausforderung der Fachkräfte. 8. Die Kursleitung sammelt die Ergebnisse und moderiert eine Gruppendiskussion. 9. Jede Gruppe berichtet, wie sie sich im Rollenspiel gefühlt hat und welche Kompetenzen, Strategien und Lösungen sie als wichtig erachtet 10. Die Kursleitung notiert die Ergebnisse auf dem Flipchart. 11. Die Teilnehmenden reflektieren, ob sie sich mit ihren aktuellen Fähigkeiten gut vorbereitet fühlen oder ob sie mehr Schulung zu dem Thema wünschen. 12. Die Kursleitung zeigt die Lösung aus der Fallstudie (s. Anhang 2) und bespricht sie gemeinsam. 13. Zum Abschluss fragen Sie, ob die Teilnehmenden etwas Neues gelernt haben und ob weiterer Klärungsbedarf besteht. 		
Hinweise	Mögliche Erweiterung: Die Kursleitung fordert die Teilnehmenden auf, darüber nachzudenken, wie kulturelle Hintergründe das Thema beeinflussen. Zum Beispiel, warum männliche Eigenschaften bei Mädchen eher akzeptiert werden als weibliche Eigenschaften bei Jungen.		

ANHANG 2.4.2. (1) DER BESORGTE ELTERNTEIL

Fallstudie:

Beim Verkleidungsspiel in einer Kindertagesstätte zog es ein Kind vor, typisch weibliche Kleidung und Accessoires zu tragen. Nachdem eine Erzieherin über eine Management-App Fotos an die Eltern geschickt hatte, stieß sie auf den Widerstand einer Familie, die ihr Kind in seiner freien Wahl einschränken wollte, indem sie ihm die Auswahl von Kleidungsstücken vorschrieb, die seinem biologischen Geschlecht entsprachen.

Wie würdest du intervenieren, um ein emotional unterstützendes Umfeld zu schaffen?

ANHANG 2.4.2. (2) DER BESORGTE ELTERNTEIL – FÜR DIE KURSLEITUNG

Lösung:

Um sich dieser pädagogischen Herausforderung zu stellen, organisierten die Erzieherinnen und Erzieher der Kindertagesstätte ein für alle Eltern offenes Treffen, bei dem sie die geschlechtsspezifischen Stereotypen aufzeigten, die bei der Wahl der Farben, der Kleidung, der Spiele, der Aktivitäten und der Zukunftswünsche der Kinder üblicherweise zum Tragen kommen.

Sie unterstrichen auch den Einfluss, den Kultur und Gesellschaft bei der Verstärkung dieser Vorurteile haben, und stellten beispielsweise die Frage nach den Gründen für die größere Akzeptanz dieser Verhaltensweisen, wenn sie von Kindern gezeigt werden, denen bei der Geburt das weibliche Geschlecht zugewiesen wurde, und diskutierten daher, warum in unserer Gesellschaft das "burschikose" Verhalten eines Mädchens kulturell stärker akzeptiert wird als das "verweichlichte" Verhalten eines Jungen.

Nach einer Diskussion äußerten die Fachkräfte auch den Bedarf an Literaturbeispielen, die für Eltern leicht zugänglich sind, und an Interventionen von Psychologen, um Stereotypen zu dekonstruieren und Eltern dabei zu helfen, die Ängste, die sie entwickeln, wenn sie bei ihren Kindern auf Verhaltensweisen stoßen, die nicht mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen, aufzufangen und zu deuten, da sie diese sehr oft als Prädiktoren für eine zukünftige nicht-heterologe sexuelle Orientierung interpretieren.

Sie waren der Meinung, dass die Kombination dieser Strategien ein Umfeld sicherstellt, in dem die freie Meinungsäußerung der Kinder respektiert wird und auf die Ängste und Schwierigkeiten der Eltern eingegangen wird, so dass die Kinder und das gesamte Familiensystem emotionale Unterstützung für Wachstum und Entwicklung erhalten.

2.4.3.	Neue Vorstellungen von Geschlechterrollen		
Ziel der Aktivität	Die Teilnehmenden vertiefen ihr Wissen über Geschlechterrollen und deren Einfluss auf das Leben der Kinder, um ein geschlechtergerechtes Umfeld zu schaffen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ über relevante geschlechtsspezifische Begriffe und inklusive Lehrmethoden auf dem Laufenden bleiben ■ Strategien anwenden, damit Kinder sich mit sich selbst und anderen wohlfühlen und Freundschaften auf der Grundlage gemeinsamer Interessen aufbauen können ■ die Rolle von Fachkräften in der Kindererziehung bei der Schaffung eines emotional unterstützenden und sicheren Umfelds erklären, in dem geschlechtliche Vielfalt wertgeschätzt wird 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input checked="" type="checkbox"/> Andere <input checked="" type="checkbox"/> Video
Dauer der Aktivität	60 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Buntstifte, Flipchart, Internetverbindung, Großbildschirm Video: „A Class That Turned Around Kids’ Assumptions of Gender Roles!“ https://youtu.be/G3Aweo-74kY?feature=shared		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Teilnehmenden zeichnen eine Fachkraft (z. B. Polizei, Lehrkraft, Pflegekraft). 2. Die Teilnehmenden schreiben einen Namen und eine kurze Beschreibung der Fachkraft dazu.. 3. Jede Person präsentiert ihre Zeichnung kurz der Gruppe. 4. Alternativ legen alle Zeichnungen nebeneinander auf den Boden, sodass eine Collage entsteht. 5. Die Kursleitung kündigt an, dass nun ein Video gemeinsam angesehen wird. 6. Das Video „A Class That Turned Around Kids’ Assumptions of Gender Roles!“ wird gestartet. 7. Das Video wird bei Minute 0:50 angehalten. 8. Die Teilnehmenden teilen ihre Gedanken und Eindrücke zum Video. 9. Das Video wird weiter abgespielt. 10. Anschließend diskutieren die Teilnehmenden ihre Meinungen, Ideen und Zweifel. 11. Die Kursleitung weist darauf hin, dass nur 5 von 66 Zeichnungen Frauen zeigen. 12. Die Teilnehmenden reflektieren über verinnerlichte Geschlechterrollen und Stereotype. 13. Die Kursleitung fragt nach der Rolle der pädagogischen Fachkräfte und notiert die wichtigsten Stichworte auf dem Flipchart. 		

Hinweise

Youtube verfügt über eine automatische Übersetzungsfunktion, die bei Bedarf aktiviert werden kann, um das Verständnis zu erleichtern.

Das im Video gezeigte Szenario kann in Kindergärten oder Grundschulen nachgestellt werden. Viele Schulen in verschiedenen Ländern setzen dies im Rahmen der Kampagne „#RedrawTheBalance“ und des Projekts „Inspire The Future“ der Wohltätigkeitsorganisation „Education and Employers“ (<https://www.inspiringthefuture.org>) um.

Bei jüngeren Kindern ersetzt die Kursleitung den Zeichenteil durch das Vorlesen eines Bilderbuchs über Berufe. Anschließend werden Fachkräfte aus der lokalen Gemeinschaft eingeladen, um mit den Kindern zu spielen und in einfacher Sprache über ihre Berufe zu sprechen.

Alternativ fordert die Kursleitung die Kinder auf, statt einer Fachkraft eine Familie zu zeichnen. Die Zeichnungen dienen dann als Ausgangspunkt für eine Diskussion über verschiedene Familienformen.

Quellen

- Abbatecola, E., Stagi, L. (2017): *Pink is the new black*. Turin: Rosenberg & Sellier
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Selin Davis, L. (2020): *Away from school pressures, children who defy gender norms blossom at home*, CNN Health, 11 June. [online] <https://edition.cnn.com/2020/06/11/health/gender-expansive-children-pandemic-wellness/index.html>. [abgerufen am 24.06.2024].
- Connell, R. W. (2002): *Gender*. Cambridge: Polity Press
- European Education and Culture Executive Agency (2024): *European school education platform*. [online] <https://school-education.ec.europa.eu/en>. [abgerufen am 02.06.2024].
- European Commission (2020): *Union of equality: LGBTIQ Equality Strategy 2020–2025*. Brussels: COM(2020) 698 final. [online] https://commission.europa.eu/document/download/5100c375-87e8-40e3-85b5-1adc5f556d6d_en?filename=lgbtiq_strategy_2020-2025_en.pdf. [abgerufen am 02.06.2024].
- Gender Spectrum (2019): *Framework for Gender Inclusive Schools*. [online] <https://www.dropbox.com/scl/fi/tggnh7gko0qmp3wbkk85d/01-Gender-Inclusive-Tools-and-Resources.pdf?rlkey=yntfxm5ycx76n6jz4ck2q6jc6&e=2&st=ky8r0eo5&dl=0>. [abgerufen am 04.06.2024].
- Ghigi, R. (2023): *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*. Bologna: Il Mulino.
- Knight, S. (2013): *Forest school and outdoor learning in the early years* (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Luceno, A (2019): *Creating and Sustaining Safe and Inclusive Spaces for LGBTQ Youth: An Exploratory Investigation of the Role of Educational Professionals*. Canada: Master's thesis, University of Calgary. [online] <https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/e1b97b43-ac5d-41c8-ad0e-d075d8178bb8/content>. [abgerufen am 28.06.2024].
- Montessori, M. (1967): *The absorbent mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- NAEYC (2019): *Tate and the Pink Coat: Exploring Gender and Enacting Anti-Bias Principles*. [online] <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2019/exploring-gender-enacting-anti-bias> [abgerufen am 28.06.2024].
- Petrash, J. (2002): *Understanding Waldorf education: Teaching from the inside out*. Lewisville, NC: Gryphon House.
- Science Direct (2023): *Teachers dealing with non-conformity: Development of the attitudes toward childhood gender identity questionnaire for educational settings*. [online] <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035523000423> [abgerufen am 25.11.2024].
- UNICEF (2022): *A summary of the UN Convention on the Rights of the Child*. UK. [online] https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2019/10/UNCRC_summary-1_1.pdf [abgerufen am 25.06.2024].
- United Nations (2015): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. [online] <https://sdgs.un.org/2030agenda> [abgerufen am 26.06.2024].
- VVOB, FAWE, and partners (2019): *Gender-Responsive Pedagogy for Early Childhood Education Toolkit*. [online] https://www.vvob.org/sites/belgium/files/grp4ece-toolkit-72dpi_0.pdf. [abgerufen am 04.07.2024].

MODUL

MODUL III: TRAUMA

LERNEINHEIT 3.1.**GRUNDLAGEN ZU TRAUMA UND SEINEN FOLGEN****THEORETISCHE GRUNDLAGEN**

Trauma bezeichnet eine seelische Verletzung als Reaktion auf ein oder mehrere belastende Ereignisse, die das Gefühl von Sicherheit, Stabilität und Wohlbefinden, besonders bei Kindern, tiefgreifend erschüttern können. Solche Erlebnisse können körperlicher, emotionaler oder psychischer Natur sein. Besonders einschneidend wirken sogenannte belastende Kindheitserfahrungen (Adverse Childhood Experiences – ACEs), zu denen unter anderem körperlicher, sexueller oder emotionaler Missbrauch, Vernachlässigung, Misshandlung sowie psychische Erkrankungen der Eltern, familiäre Gewalt, Suchtproblematiken, Trennung oder der Verlust einer nahen Bezugsperson gehören. Darüber hinaus können auch andere Ereignisse als potenziell traumatisch erlebt werden, zum Beispiel Unfälle, Naturkatastrophen wie Überschwemmungen, Brände oder Erdbeben, schwere Krankheiten, Mobbing oder Gewalt im sozialen Umfeld. Auch Erfahrungen durch Krieg oder Vertreibung hinterlassen oft tiefe seelische Spuren.

Trauma kann in vier Haupttypen eingeteilt werden:

- **Akutes Trauma** entsteht durch ein einzelnes, spezifisches Ereignis, wie beispielsweise einen Unfall, eine Verletzung oder einen Überfall.
- **Chronisches Trauma** liegt vor, wenn traumatische Erfahrungen wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg auftreten, etwa bei Gewalt in der Familie oder Gemeinschaft, Missbrauch, Vernachlässigung, chronischem Mobbing, Armut, Rassismus oder Diskriminierung.
- **Komplexes Trauma** bezeichnet andauernde oder wiederholte Belastungen von früher Kindheit an, beispielsweise durch ständige Misshandlung oder Vernachlässigung im häuslichen Umfeld oder durch Kriegserlebnisse.
- **Transgeneracionales bzw. historisches Trauma** beschreibt die kumulative emotionale und psychische Verletzung, die sich über Generationen hinweg erstreckt und auf ein massives kollektives Trauma, etwa durch Krieg, Vertreibung oder systematische Unterdrückung, zurückgeht.

Trauma verstehen

Ein Trauma betrifft nicht nur das Ereignis selbst, sondern auch die Art und Weise, wie ein Kind dieses erlebt, verarbeitet und darauf reagiert. Die Folgen können tiefgreifend und langanhaltend sein und die Entwicklung, emotionale Regulation und das Verhalten des Kindes beeinflussen. Das Gehirn

steuert die Stressreaktion, die dem Körper hilft, auf wahrgenommene Bedrohungen zu reagieren. Ein Trauma jedoch überfordert dieses System, sodass Kinder sich hilflos und verletzlich fühlen. Wenn sie weder kämpfen noch fliehen können, „erstarren“ sie oft oder kapseln sich ab, eine typische Reaktion bei jüngeren Kindern, die anders nicht reagieren können.

In der Folge bleibt das Stressreaktionssystem des Gehirns dauerhaft aktiviert, wodurch selbst alltägliche Situationen als bedrohlich empfunden werden, auch wenn sie es objektiv nicht sind. Das erschwert die emotionale Regulation und das innere Gleichgewicht des Kindes und beeinträchtigt sein alltägliches Funktionieren.

Folgen von Trauma bei Kindern

Kinder verarbeiten Traumata anders als Erwachsene. Die Auswirkungen hängen unter anderem vom Alter, der kognitiven Entwicklung, früheren Erfahrungen, unterstützenden Beziehungen und der individuellen Resilienz ab. Traumatische Erlebnisse in der Kindheit können die Hirnentwicklung beeinträchtigen, besonders in Bereichen, die für emotionale Regulation, Impulskontrolle und soziale Wahrnehmung zuständig sind. Dies kann sich in emotionaler Dysregulation wie Wutausbrüchen, Ängsten oder Depressionen äußern. Auch kognitive Schwierigkeiten wie Probleme mit Konzentration, Entscheidungen oder schulischen Leistungen können auftreten. Zudem sind Bindungsprobleme möglich, etwa wenn das Kind Schwierigkeiten hat, Bezugspersonen zu vertrauen oder gesunde Bindungen aufzubauen. Verhaltensauffälligkeiten wie Aggression, Rückzug oder Trotzreaktionen sind ebenfalls häufig. Darüber hinaus können körperliche Symptome wie Schmerzen oder Schlafstörungen auftreten, und das Risiko für psychische Erkrankungen im späteren Leben ist erhöht.

Verhaltensmuster bei traumatisierten Kindern

Kinder, deren Familien und Elternhäuser nicht durchgängig Sicherheit, Trost und Schutz bieten, entwickeln häufig Bewältigungsstrategien, die ihnen helfen, zu überleben und den Alltag zu meistern (The National Child Traumatic Stress Network, o.D.). Diese Strategien sind meist unbewusste Reaktionen auf wahrgenommene Bedrohungen und können verschiedene Formen annehmen: Hypervigilanz, also eine ständige Wachsamkeit gegenüber Gefahren, Regression, das Zurückfallen in frühere Entwicklungsstadien, Vermeidung von Erinnerungen an das Trauma, Dissoziation, also emotionale Loslösung von Erlebnissen und anderen Menschen, sowie Aggression, die sich in Wut oder Gewalt äußern kann und oft aus Angst oder Ohnmacht entsteht.

Symptome eines Traumas bei Kindern

Die Symptome eines Traumas können sowohl emotional als auch körperlich auftreten und hängen von Art und Schwere des Traumas ab. Zu den häufigsten Symptomen gehören:

- **Angst und Furcht:** Häufige Sorgen, Albträume oder intensive Ängste im Zusammenhang mit dem traumatischen Ereignis
- **Depressionen:** Gefühle von Traurigkeit, Hoffnungslosigkeit sowie Rückzug von Aktivitäten oder sozialen Kontakten
- **PTBS:** Eine posttraumatische Belastungsstörung kann bei Kindern entstehen, die ein schweres Trauma erlebt haben. Dazu zählen Rückblenden, Albträume und das Vermeiden von Erinnerungen an das traumatische Ereignis.

- **Schwierigkeiten beim Lernen:** Konzentrations-, Gedächtnis- und Lernprobleme, die die Bewältigung von Aufgaben erschweren
- **Erhöhte Empfindlichkeit:** Überempfindliche Reaktionen auf Reize wie laute Geräusche oder überfüllte Räume.
- **Körperliche Beschwerden:** Unerklärliche Symptome wie Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder chronische Müdigkeit ohne erkennbare medizinische Ursache.

Handlungsempfehlungen für pädagogische Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte, die über Trauma bei Kindern informiert sind und ein Gespür dafür entwickeln, können nährnde, ansprechbare und förderliche Lernumgebungen schaffen, die alle Kinder unterstützen, besonders jene, die traumatische Erlebnisse hatten. Dieses grundlegende Verständnis und die entsprechende Anpassung der Arbeit können einen nachhaltigen Unterschied in der emotionalen und akademischen Entwicklung der Kinder bewirken und langfristig ihr Leben positiv beeinflussen. Die folgenden Grundsätze sollten die pädagogische Praxis leiten:

- **Trauma-informierte Betreuung:** Fachkräfte sollten sich bewusst sein, dass Trauma jeden Aspekt der kindlichen Entwicklung beeinflussen kann. Die Betreuung erfordert Sensibilität, Geduld und ein feines Gespür für die emotionale Verfassung des Kindes. Trauma-informierte Pflege legt den Fokus auf Sicherheit, Vertrauen, Empowerment und Wahlmöglichkeiten.
- **Aufbau sicherer Beziehungen:** Eine vertrauensvolle Beziehung zum Kind ist zentral. Die konstante, mitfühlende und verlässliche Präsenz einer Bezugsperson kann dem Kind helfen, Sicherheit zu empfinden und Heilungsprozesse einzuleiten. Das Wiedererlangen von Sicherheit ist der wichtigste Schritt auf dem Weg zur Traumabewältigung.
- **Förderung der Resilienz:** Obwohl Traumata tiefgreifende Folgen haben können, sind Kinder widerstandsfähig. Fachkräfte sollten positive Bewältigungsstrategien, den Ausdruck von Gefühlen und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit fördern, um Kindern zu helfen, Kontrolle über ihr Leben zurückzugewinnen. Die Förderung von Resilienz zu Hause, in der Schule und in der Gemeinschaft ist entscheidend für bessere schulische Leistungen und eine gesunde sozial-emotionale Entwicklung (Neumann, 2023).
- **Zusammenarbeit mit Familien und Betreuungspersonen:** Oft sind auch Eltern oder Betreuungspersonen selbst von Trauma betroffen oder benötigen Unterstützung im Umgang mit den Verhaltensweisen des Kindes oder ihren eigenen Belastungen. Eine enge Kooperation mit ihnen ist wichtig, um ein stabiles Umfeld für die Genesung zu schaffen.
- **Fortbildung und Selbstfürsorge der Fachkräfte:** Fachkräfte sollten sich kontinuierlich über Trauma und dessen Auswirkungen informieren und auf ihre eigene Gesundheit achten, um Burnout zu vermeiden. Der Austausch und die Zusammenarbeit im Team sowie mit externen Fachleuten sind ebenso wesentlich.

Das National Child Traumatic Stress Network (2008) empfiehlt folgende Ansätze, die sich bei der Bewältigung traumatischer Stressreaktionen bei Kindern als wirksam erwiesen haben:

- Kindern und Betreuungspersonen helfen, eine sichere Umgebung und ein Gefühl von Sicherheit wiederherzustellen
- Eltern und Kindern Unterstützung bieten, um zu normalen Routinen zurückzukehren
- Kindern die Möglichkeit geben, in einem sicheren und akzeptierenden Rahmen über das traumatische Erlebnis zu sprechen und es zu verarbeiten

- Das Trauma ehrlich, aber einfach und altersgerecht erklären und Fragen beantworten
- Techniken vermitteln, um mit überwältigenden emotionalen Reaktionen umzugehen
- Dem Kind helfen, seine Gefühle zu verbalisieren, statt sich unangemessen zu verhalten
- Betreuungspersonen mit Ressourcen unterstützen, da der Leidensdruck der Kinder oft den Belastungen der Betreuungspersonen entspricht

Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass Fachkräfte bei schwerwiegenden Verhaltensauffälligkeiten eines Kindes, wie etwa ausgeprägter Hoffnungslosigkeit oder Angst, oder wenn diese über einen längeren Zeitraum (mehr als einen Monat) anhalten und die Funktionsfähigkeit des Kindes beeinträchtigen, eine weiterführende Hilfe veranlassen sollten (The National Child Traumatic Stress Network, 2008). Neben den Fachkräften, die nach den genannten Grundsätzen arbeiten, ist es in solchen Fällen manchmal notwendig, dass eine Fachkraft für psychische Gesundheit, wie ein Psychiater, Psychologe oder Psychotherapeut, den Bedarf beurteilt und gegebenenfalls eine geeignete Intervention anbietet.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Habetha, S. (2012): *Deutsche Traumafolgekostenstudie. Überblick über Traumafolgestörungen und deren gesamtgesellschaftliche Auswirkungen*. [online] https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/user_upload/Publikation_-_Abschlussberichte/Publikat_Deutsche_Traumafolgekostenstudie_final.pdf.
- Weiß, W. (2023): *Traumapädagogik – Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Beltz Juventa Verlag.
- Van der Kolk, B.A. (2015): *The body keeps the score: brain, mind and body in the healing of trauma*. NY: Penguin books.

Englisch:

- Guarinio, K. & Chagnon, E (2018): *Trauma-sensitive schools training package*. Washington, DC: National Center on Safe Supportive Learning Environments.
- The National Child Traumatic Stress Network (2008): *Child Trauma Toolkit for Educators*. [online] <https://www.nctsn.org/resources/child-trauma-toolkit-educators>.
- The National Child Traumatic Stress Network; [online] <https://www.nctsn.org/>.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2024): *Understanding Child Trauma*. [online] <https://www.samhsa.gov/child-trauma/understanding-child-trauma>.
- Childhood Education International (n.d.): *Well-Being*. [online] <https://ceinternational1892.org/well-being/>.
- Unicef (n.d.): *How to recognise signs of distress in children: Common reactions to stress in children*. [online] <https://www.unicef.org/parenting/child-care/how-to-recognize-signs-of-distress>.
- Galguera, T., & Bellone, M. (2020): 'Healing the Phoenix: Trauma-informed practice at the ground level', *Childhood Education*, 96(2), S. 6–13. [online] <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1733857>.
- Damico, S. (2020): 'The Resilience Cascade: The best way to promote resilience in children is to foster resilient teachers', *Childhood Education*, 96(1), S. 54–57. [online] <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1707538>.
- Neumann, M. M. (2023) : 'Building Resilience Capacity in Young Children: Practical Insights for Early Childhood Educators', *Childhood Education*, 99(2), S. 32–39. <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2185040>.
- Rosen, A.L., Handley, E.D., Cicchetti, D., Rogosch, F.A. (2018): 'The impact of patterns of trauma exposure among low income children with and without histories of child maltreatment', *Child Abuse & Neglect*, 80, S. 301–311. [online] <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.04.005>.
- Downey, C., Crummy, A. (2022): 'The impact of childhood trauma on children's wellbeing and adult behavior', *European Journal of Trauma & Dissociation*, 6(1). [online] <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2468749921000375>.

Aktivitäten

3.1.1.	Trauma verstehen		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, den Teilnehmenden theoretisches Wissen über Trauma vermitteln und dieses Wissen gleichzeitig in den Kontext ihrer Erfahrungen und Praxis stellen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trauma definieren und verschiedene Arten von Traumata vergleichen ■ die neurobiologischen Auswirkungen von Traumata auf das sich entwickelnde Gehirn verstehen, einschließlich der Frage, wie die Konfrontation mit Widrigkeiten die kognitiven, emotionalen und Verhaltensfunktionen beeinträchtigen kann ■ individuelle Unterschiede in den Reaktionen von Kindern auf Traumata respektieren und die Notwendigkeit personalisierter Ansätze anerkennen 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input checked="" type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input checked="" type="checkbox"/> Andere <input checked="" type="checkbox"/> Videomaterial
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Buntstifte, Post-Its, Flipchart, Internetverbindung, Computer, Großbildschirm Video: Video „Childhood Trauma and the Brain UK Trauma Council“ https://youtu.be/xYBUY1kZpf8?si=p4Li7t0E8mkY7Q7D Quelle: Anna Freud (2020): Childhood Trauma and the Brain UK Trauma Council, [YouTube] https://www.youtube.com/watch?v=xYBUY1kZpf8		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung gibt jeder Person mehrere Post-it-Zettel. Die Teilnehmenden notieren alle Assoziationen, die sie mit dem Wort TRAUMA verbinden. Dabei sollen sie so viele Post-its verwenden, wie sie brauchen, um ihre Gedanken und Ideen festzuhalten. 2. Die Teilnehmenden kleben ihre Post-its auf ein Flipchart oder großes Blatt Papier, das oben mit TRAUMA beschriftet ist. So entsteht eine visuelle Karte ihrer Gedanken. 3. Die Kursleitung liest die einzelnen Post-its vor und moderiert eine Diskussion. Dabei werden Gruppen ähnlicher Antworten gebildet, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> ■ Definitionen von Trauma ■ Arten von Traumata ■ Verhaltensmuster ■ Folgen eines Traumas 4. Die Kursleitung erweitert die Diskussion um theoretische Fakten und hilft den Teilnehmenden, ein tieferes Verständnis für Trauma und dessen Auswirkungen zu entwickeln. 5. Die Kursleitung zeigt das Video „Childhood Trauma, War and Conflict“, das weitere Erkenntnisse über Trauma und die Entwicklung des Gehirns vermittelt. 6. Nach dem Video teilen die Teilnehmenden ihre Gedanken und Überlegungen mit. Sie verbinden den Inhalt mit ihren Erfahrungen als Fachkräfte oder mit ihrer persönlichen Praxis. 7. Die Kursleitung fasst die wichtigsten Punkte zusammen, um das Verständnis der Teilnehmenden für Trauma und seine Auswirkungen zu verstärken. 		
Hinweise	Youtube verfügt über eine automatische Übersetzungsfunktion, die bei Bedarf aktiviert werden kann, um das Verständnis zu erleichtern.		

3.1.2.	Typische herausfordernde Verhaltensweisen vs. trauma-bezogene Verhaltensweisen		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität soll den Teilnehmenden helfen, Fähigkeiten zu entwickeln, um Symptome und Verhaltensmuster zu erkennen, die auf ein Trauma bei Kindern zurückzuführen sind, und sie von typischen entwicklungsbedingten herausfordernden Verhaltensweisen zu unterscheiden.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ häufige Trauma-Symptome bei Kindern erkennen (Unterscheidung zwischen akuten und chronischen Traumareaktionen) ■ Verhaltensmuster kategorisieren, die als Folge von Traumata bei Kindern auftreten können ■ effektive Beobachtungsfähigkeiten einsetzen, um traumabezogene Verhaltensweisen bei Kindern zu erkennen und zu dokumentieren 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Buntstifte, Flipchart		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung betont zunächst die Wichtigkeit, zwischen typischen Verhaltensauffälligkeiten und Anzeichen eines Traumas zu unterscheiden. 2. Die Teilnehmenden werden gebeten, in kleinen Gruppen aufzuschreiben, welche Verhaltensweisen sie bei Vorschulkindern für typisch herausfordernd halten (z. B. Wutanfälle, Widerstand gegen Autorität) und welche Verhaltensweisen ihrer Meinung nach auf ein Trauma hinweisen könnten (z. B. Rückzug, extreme Angstreaktionen, Selbstverletzungen). 3. Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit teilt jede Gruppe ihre Ergebnisse mit. Die Kursleitung schreibt die Antworten in zwei Spalten an die Tafel oder ein Flipchart: eine für typische herausfordernde Verhaltensweisen, eine für Trauma-Verhaltensweisen. 4. Die Kursleitung erläutert und diskutiert den Unterschied zwischen den beiden Arten von Verhaltensweisen ausführlich. Anschließend werden Trauma-Symptome und typische Verhaltensmuster bei Kindern eingehend erklärt. 5. Zum Abschluss wird die Bedeutung von Trauma-Bewusstsein in der Arbeit mit Kindern hervorgehoben. 		
Hinweise	Diese Aktivität kann durch Rollenspiele einiger Trauma-Verhaltensweisen weiterentwickelt werden, auf die eine Fachkraft in Übereinstimmung mit den empfohlenen Methoden zur Unterstützung und Betreuung von Kindern mit Trauma reagiert.		

3.1.3.	Das Kind verstehen und traumabewusstes Handeln		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität hilft den Teilnehmenden, Sensibilität zu entwickeln, um Traumaauswirkungen und -folgen bei Kindern wahrzunehmen, Symptome zu erkennen und traumasensible Praktiken anzuwenden, um ein sicheres und unterstützendes Umfeld für von Trauma betroffene Kinder zu schaffen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ häufige Trauma-Symptome bei Kindern erkennen (Unterscheidung zwischen akuten und chronischen Traumareaktionen) ■ Verhaltensmuster kategorisieren, die als Folge von Traumata bei Kindern auftreten können ■ effektive Beobachtungsfähigkeiten einsetzen, um traumabezogene Verhaltensweisen bei Kindern zu erkennen und zu dokumentieren ■ potenzielle Auslöser für Traumareaktionen bei Kindern aufzählen und deren Auswirkungen auf das Verhalten beschreiben ■ Verhaltensmuster kategorisieren, die als Folge von Traumata bei Kindern auftreten können ■ trauma-informierte Praktiken anwenden, um ein sicheres und unterstützendes Umfeld für traumatisierte Kinder zu schaffen 		
Interaktive Methoden/Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input checked="" type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Flipchart, Computer, Großbildschirm Anhang 3.1.3. Das Kind verstehen und traumabewusstes Handeln (Kopien)		
Anleitung:	<p>Die Kursleitung beginnt mit einer theoretischen Einführung in die traumabezogene Praxis in der frühen Kindheit und diskutiert die Schlüsselprinzipien der traumabewussten Praxis.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Teilnehmenden werden in 4 Kleingruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält eine Fallstudie und den Auftrag, diese zu lesen, zu diskutieren, die Tabelle auszufüllen und die Fragen zu beantworten. 2. Anschließend präsentiert jede Gruppe ihren Fall sowie die erarbeiteten Ergebnisse im Plenum. Die Kursleitung fordert die gesamte Gruppe auf, Ideen zu Reaktionen und Strategien vorzubringen, die Fachkräfte anwenden können, um angemessen zu reagieren und wirkungsvoll zu unterstützen. 3. Die Aktivität wird mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Punkte abgeschlossen. 		
Hinweise	/		

ANHANG 3.1.3. DAS KIND VERSTEHEN UND TRAUMABEWUSSTES HANDELN

Arbeitsblatt

Diese Fallstudien ermöglichen eine eingehende Reflexion darüber, wie sich verschiedene Arten von Trauma bei Kindern im Vorschulalter manifestieren können, und bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, Strategien für eine wirksame Reaktion zu diskutieren.

Fallstudie 1

Emily ist ein 4-jähriges Mädchen, das vor kurzem in eine neue Kita gekommen ist. Sie ist oft still und zögert, mit den anderen Kindern oder den Erzieherinnen und Erziehern zu interagieren. Wenn die Erzieherin sie auffordert, an Gruppenaktivitäten teilzunehmen oder ihr Anweisungen zu geben, schaut sie ängstlich und erstarrt. Manchmal, wenn die Erzieherin ihren Namen ruft, fängt Emily an zu weinen und rennt weg, versteckt sich unter einem Tisch oder in einer Ecke.

Mögliche Trauma-Indikatoren:	Emilys Gedanken über sich selbst und die Welt:
<ul style="list-style-type: none"> Emotionaler Rückzug von Gruppenaktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> Ich bin nicht sicher
Diskussionspunkte: <ul style="list-style-type: none"> Was könnten die Ursachen für Emilys ängstliche Reaktion auf Autorität sein? Wie kann Emilys Erzieherin auf ihr Verhalten reagieren, ohne die Angst zu verstärken? 	

Fallstudie 2

Marcus ist ein 5-jähriger Junge, der häufig ausrastet, vor allem, wenn es Zeit für Übergänge ist, z. B. wenn er von einer Aktivität zur nächsten wechselt. Während der Übergänge kann er schreien, Gegenstände werfen oder andere schlagen. Er hat oft Probleme, seine Emotionen zu kontrollieren, und diese Ausbrüche sind intensiver als das, was seine Altersgenossen normalerweise zeigen. Auf die Frage nach seinem Verhalten sagt Marcus, dass er die Veränderung nicht mag und sich "ängstlich" fühlt.

Mögliche Trauma-Indikatoren:	Marcos Gedanken über sich selbst und die Welt:
<ul style="list-style-type: none"> Angst vor Übergängen, was auf Gefühle der Unsicherheit oder Instabilität hinweisen könnte. 	<ul style="list-style-type: none"> Ich habe keine Kontrolle
Diskussionspunkte: <ul style="list-style-type: none"> Was könnten die Ursachen für Marcus' Aggression sein? Wie können traumainformierte Strategien, wie z. B. die Gewährleistung von Konsistenz und Vorhersehbarkeit, Marcus helfen, Übergänge besser zu bewältigen? Welche spezifischen Strategien können Erzieherinnen und Erzieher anwenden, damit Marcus sich bei Veränderungen sicherer fühlt? 	

Fallstudie 3

Sofia ist ein 3-jähriges Kind, das sich in den letzten Wochen zunehmend zurückgezogen hat. Sie sucht nicht mehr die Gleichaltrigen zum Spielen auf, sondern sitzt oft allein da, starrt ins Leere oder beschäftigt sich mit einsamen Aktivitäten. Wenn sie vom Erzieher angesprochen wird, vermeidet sie den Blickkontakt und entfernt sich leise. Sie weigert sich auch, an Gruppenaktivitäten teilzunehmen und schweigt während des Stuhlkreises. Sofia ist vor kurzem mit ihrer Familie in die Gegend gezogen, nachdem sie aus ihrer Wohnung vertrieben wurde.

Mögliche Trauma-Indikatoren (Verhalten):	Sofias Gedanken über sich selbst und die Welt:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermeidung von Blickkontakt und Weigerung, sich mit Erwachsenen oder Gleichaltrigen zu unterhalten. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich bin nicht sicher
Diskussionspunkte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Rolle spielt Sofias jüngste Erfahrung (Zwangsräumung) in ihrem Verhalten? ▪ Wie kann ihr Erzieher einen sicheren Raum schaffen, in dem sich Sofia wohlfühlt und wieder mit anderen in Kontakt treten kann? ▪ Wie kann Sofias Erzieher mit Einfühlungsvermögen und Konsequenz dazu beitragen, dass sie sich in der Gruppe sicher und unterstützt fühlt? 	

Fallstudie 4

Alex ist ein 4-jähriges Kind, das oft sehr aktiv ist und Schwierigkeiten hat, während der Unterrichtsaktivitäten still zu sitzen. Er unterbricht häufig die Erzieherin und die anderen Kinder, platzt mit seinen Antworten heraus und verhält sich impulsiv, z. B. schnappt er sich ungefragt Spielzeug von anderen. Es fällt ihm schwer, Anweisungen zu befolgen, und er regt sich leicht auf, wenn die Dinge nicht so laufen, wie er will. Obwohl Alex ermutigt wird, sich zu beruhigen, fällt es ihm schwer, seine Gefühle selbst zu regulieren. Alex' Mutter hat vor kurzem bekannt gegeben, dass sie in einer missbräuchlichen Beziehung lebt, und Alex war Zeuge von Gewaltepisoden im Elternhaus.

Mögliche Trauma-Indikatoren (Verhalten):	Alex' Gedanken über sich selbst und die Welt:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hyperaktivität und Impulsivität, die eine Folge erhöhter Erregung aufgrund des Traumas sein können. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ich muss mich bewegen, um der Verletzung zu entkommen
Diskussionspunkte: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie könnte das Trauma, Zeuge häuslicher Gewalt geworden zu sein, zu Alex' Verhalten beitragen? ▪ Welche traumabezogenen Ansätze können verwendet werden, um Alex zu helfen, bessere Selbstregulierungsfähigkeiten zu entwickeln? ▪ Wie können Erzieher und Erzieherinnen mit Alex' Familie zusammenarbeiten, um einen konsistenten, unterstützenden Ansatz sowohl zu Hause als auch in der Kita zu schaffen? 	

Quellen

- Neumann, M. M. (2023): Building Resilience Capacity in Young Children: Practical Insights for Early Childhood Educators, in: *Childhood Education*, Bd. 99, Nr. 2, S. 32–39, [online] <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2185040>
- The National Child Traumatic Stress Network (o.D.): Effects, The National Child Traumatic Stress Network, [online] <https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types/complex-trauma/effects>
- The National Child Traumatic Stress Network (2008): *Child Trauma Toolkit for Educators | Psychological and Behavioral Impact of Trauma: preschool children*. [online] https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/psychological_and_behavioral_impact_of_trauma_preschool.pdf

LERNEINHEIT 3.2.

AUSWIRKUNGEN VON FLUCHTERFAHRUNGEN

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Flucht und Vertreibung entstehen durch Krieg, Verfolgung, Klimawandel und weitere Krisen und betreffen weltweit Millionen von Menschen. Diese Ereignisse führen nicht nur zu physischer Entwurzelung, sondern haben auch tiefgreifende Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden der Betroffenen. Das Trauma, das durch erzwungene Migration entsteht, ist komplex und umfasst Belastungen, die vor, während und nach der Flucht oder Vertreibung auftreten. Solche Erfahrungen können zu schweren psychischen Erkrankungen wie posttraumatischer Belastungsstörung (PTBS), Depressionen und Angstzuständen führen, insbesondere bei besonders vulnerablen Gruppen wie Kindern und Frauen.

Kontext von Flucht und Vertreibung

Flucht und Vertreibung finden in unterschiedlichen Kontexten statt, die jeweils eigene Herausforderungen mit sich bringen. Schon vor der Flucht erleben viele Menschen Gewalt, den Verlust von Angehörigen, systematische Verfolgung oder extreme Armut. Diese belastenden Erfahrungen wirken sich bereits vor der eigentlichen Migration auf ihre psychische Gesundheit aus. Während der Flucht sind Betroffene vielfältigen Gefahren ausgesetzt: körperlicher Gewalt, Ausbeutung, Hunger sowie der Trennung von Familienmitgliedern. Nach der Ankunft in einem neuen Land sehen sich Geflüchtete häufig Diskriminierung, rechtlicher Unsicherheit, kulturellen Anpassungsschwierigkeiten und eingeschränktem Zugang zu Gesundheits- und Sozialdiensten gegenüber. Diese kumulativen Belastungen überfordern häufig die individuellen Bewältigungsstrategien.

Trauma durch Fluchterfahrungen

Traumatische Erfahrungen im Zusammenhang mit Flucht und Vertreibung lassen sich in verschiedene Kategorien einteilen. Interpersonelle Traumata umfassen Erlebnisse wie Gewalt und sexuelle Übergriffe während des Konflikts oder der Flucht. Strukturelle Traumata entstehen durch systematische Barrieren wie Diskriminierung oder fehlenden Zugang zu grundlegenden Diensten im Aufnahmeland. Die andauernde Belastung durch zahlreiche Stressfaktoren über verschiedene Phasen hinweg führt zu einem kumulativen Trauma, das die psychische Gesundheit erheblich beeinträchtigen kann. Studien zeigen, dass die Häufigkeit von PTBS bei Geflüchteten zwischen 13,9 % und 83,4 % liegt (Baron & Flory, 2019). Auch die Raten von Angststörungen und Depressionen sind deutlich erhöht, was den chronischen Stress widerspiegelt, dem diese Menschen ausgesetzt sind. Besonders Kinder sind aufgrund ihres Entwicklungsstadiums anfällig für langfristige psychische Folgen.

Besonders gefährdete Gruppen

Innerhalb der geflüchteten und vertriebenen Bevölkerungsgruppen gibt es bestimmte Personengruppen, die besonders stark unter den Folgen von Flucht und Vertreibung leiden. Kinder sind häufig von Entwicklungsverzögerungen sowie Störungen der emotionalen Regulation und kognitiven Entwicklung betroffen, ausgelöst durch Gewalt und instabile Lebensbedingungen in wichtigen Wachstumsphasen. Frauen erleben oft geschlechtsspezifische Traumata, darunter sexuelle Gewalt und Ausbeutung während der Flucht. Aufgrund kultureller Normen oder sozialer Stigmatisierung haben sie häufig nur eingeschränkten Zugang zu psychosozialer Unterstützung.

Hindernisse für Interventionen

Trotz der hohen Belastung durch traumatische Erfahrungen stoßen viele Geflüchtete beim Zugang zu Hilfsangeboten auf große Hindernisse. Der Zugang zu Gesundheitsdiensten ist häufig erschwert, was eine wirksame Behandlung erschwert. Soziale Stigmatisierung im Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen hält viele davon ab, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Zusätzlich erschweren Sprachbarrieren und rechtliche Unsicherheiten den Zugang zu Unterstützung.

Flucht und Vertreibung schaffen einen komplexen Kontext für Traumata, der nicht nur individuelle Erfahrungen betrifft, sondern auch Familien und ganze Gemeinschaften belastet. Die kumulative Belastung durch Stressfaktoren in verschiedenen Phasen führt zu schwerwiegenden psychischen Problemen, die dringend behandelt werden müssen. Um diese Herausforderungen zu bewältigen, ist ein mehrdimensionaler Ansatz nötig, der kultursensible Maßnahmen und einen besseren Zugang zu Hilfsangeboten umfasst.

Betreuung von geflüchteten Kindern

Die Arbeit mit Flüchtlingen in sozialen Einrichtungen und Schulen erfordert einen ganzheitlichen und traumasensiblen Ansatz. In Kindertageseinrichtungen liegt der Schwerpunkt auf der Schaffung einer freundlichen Atmosphäre und auf tagesstrukturierenden Maßnahmen. Die Mitarbeitenden bieten sportliche, organisatorische und kreative Aktivitäten für alle Altersgruppen an und unterstützen die Flüchtlinge bei der Bewältigung ihres Alltags.

In Schulen ist die Schaffung eines traumasensiblen Umfelds von zentraler Bedeutung (Perešin, 2019). Lehrkräfte sollten sich ihrer Rolle als Betreuungspersonen bewusst sein und ein Lernumfeld schaffen, in dem sich Flüchtlingskinder sicher und unterstützt fühlen. Die soziale Integration in die Klassengemeinschaft ist ebenso wichtig wie die bloße Anwesenheit im Unterricht (Perešin, 2019).

Das UNHCR-Handbuch "Flüchtlinge und Trauma im schulischen Kontext" bietet wertvolle Unterstützung für Pädagoginnen und Pädagogen, die mit potenziell traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Es informiert über Fluchtursachen, erläutert die Folgen von Traumata und bietet praktische Strategien für den Schulalltag. Besonders wichtig sind die Förderung von Selbstvertrauen, Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit sowie die aktive Einbeziehung der Eltern (Siebert, 2016).

Neben Schulen und Sozialzentren spielen auch Flüchtlingsunterkünfte und Integrationsmanager eine wichtige Rolle bei der Unterstützung der Flüchtlingsfamilien und -kinder. In Deutschland unterstützen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter zum Beispiel bei der Arbeitsmarktintegration, vermitteln Kontakte zu Vereinen und Kultureinrichtungen und helfen bei Verwaltungsangelegenheiten. Ziel ihrer Arbeit ist es, den Flüchtlingen ein eigenständiges Leben in Deutschland zu ermöglichen.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Jergas, W. (2013): Review of *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen* von D. Zimmermann. [online] <https://www.socialnet.de/rezensionen/>
- LebensWelt Berlin (2019): *Innenansichten ambulanter Erziehungshilfen: Ein Lesebuch*. Berlin: LebensWelt.
- Scherwath, C. und Friedrich, S. (2023): *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zimmermann, D. (2012): *Migration und Trauma: Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Englisch:

- Bogic, M., Njoku, A. and Priebe, S. (2015): 'Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review', *BMC International Health and Human Rights*, 15(1), 29.
- Panter-Brick, C., Grimon, M. P. and Eggerman, M. (2014): 'Caregiver-child mental health: a prospective study in conflict and refugee settings', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(4), S. 313–327.
- Scherwath, C. und Friedrich, S. (2023): *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schick, M., Zumwald, A., Knöpfli, B., Nickerson, A., Bryant, R. A., Schnyder, U., ... & Morina, N. (2016): 'Challenging future, challenging past: The relationship of social integration and psychological impairment in traumatized refugees', *European Journal of Psychotraumatology*, 7(1), 28057.
- Silove, D., Ventevogel, P. and Rees, S. (2017): 'The contemporary refugee crisis: an overview of mental health challenges', *World Psychiatry*, 16(2), S. 130–139.
- Turrini, G., Purgato, M., Ballette, F., Nosè, M., Ostuzzi, G. and Barbui, C. (2017): 'Common mental disorders in asylum seekers and refugees: umbrella review of prevalence and intervention studies', *International Journal of Mental Health Systems*, 11(1), 51.

Aktivitäten

3.2.1.	Das Schutzschildspiel		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität hat das Ziel, bei den Teilnehmenden ein tieferes Verständnis für die Bedürfnisse von Kindern in unsicheren oder schwierigen Lebenssituationen zu fördern. Dabei sollen die Teilnehmenden lernen, die spezifischen Bedürfnisse dieser Kinder zu erkennen und zu benennen. Darüber hinaus regt das Spiel dazu an, die eigenen Ansätze und Methoden in der Arbeit mit vertriebenen Kindern kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen, ob diese den tatsächlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ die wichtigsten Folgen von Fluchterfahrungen für die psychosoziale Entwicklung eines Kindes erklären ■ den Hintergrund und die Erfahrungen jedes Kindes respektieren ■ Offenheit für das Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven und Lebenserfahrungen zeigen ■ das eigene Verhalten und die Einstellung gegenüber Menschen, die von Vertreibung betroffen sind, reflektieren 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier (groß), Stifte, Flipchart, Computer, Großbildschirm		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung beginnt mit einer theoretischen Einführung in die traumabezogene Praxis in der frühen Kindheit und diskutiert die Schlüsselprinzipien der traumabewussten Praxis. 2. Die Teilnehmenden werden in 4 Kleingruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält eine Fallstudie (Anlage 1) und den Auftrag, diese zu lesen, zu diskutieren, die Tabelle auszufüllen und die Fragen zu beantworten. 3. Anschließend präsentiert jede Gruppe ihren Fall sowie die erarbeiteten Ergebnisse im Plenum. Die Kursleitung fordert die gesamte Gruppe auf, Ideen zu Reaktionen und Strategien vorzubringen, die Fachkräfte anwenden können, um angemessen zu reagieren und effektiv zu unterstützen. Abschließend fasst die Kursleitung die wichtigsten Punkte zusammen und hebt die zentralen Erkenntnisse hervor. Beispiele: 4. Sicherheit: Klare Regeln und eine vorhersehbare Umgebung können ein Gefühl der Sicherheit vermitteln <ul style="list-style-type: none"> ■ Freundlichkeit: Freundliche und aufmerksame Interaktionen zwischen Fachkräften in der Kindererziehung und Kindern können das Wohlbefinden der Kinder verbessern ■ Struktur: Ein strukturierter Tagesablauf mit festen Zeiten für Mahlzeiten, Spiel und Ruhe kann die Kinder stabilisieren ■ Aufmerksamkeit: Individuelle Aufmerksamkeit und Zuhören seitens der Fachkräfte in der Kindererziehung kann Kindern das Gefühl geben, gesehen und gehört zu werden ■ Verständnis: Einfühlungsvermögen und Verständnis für die Gefühle und Bedürfnisse der Kinder sind entscheidend, um sie in schwierigen Momenten zu unterstützen 		
Hinweise	Quelle: Yanolidis, S. und Haller, M. (Hrsg.) (2024): <i>Spiele und Methodensammlung</i> . Düsseldorf: Deutsches Jugendrotkreuz Landesverband Nordrhein.		

3.2.2.	Der Faden des Vertrauens		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, die Bedeutung eines interdisziplinären Ansatzes bei der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien hervorzuheben.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ mit internen und externen Expertinnen und Experten zusammenzuarbeiten, die ein Unterstützungssystem für vertriebene Kinder und Familien anbieten ■ verfügbare Ressourcen, Dienste und Unterstützungsnetzwerke für Vertriebene und Gemeinschaften aufzählen ■ Offenheit für das Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven und Lebenserfahrungen zeigen 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Wollknäuel		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Teilnehmenden bilden einen Kreis. 2. Eine Person hält ein Wollknäuel und teilt mit, welche Fähigkeiten sie besitzt und was ihr hilft, effektiv mit geflüchteten Kindern und Familien zu arbeiten (z. B. zwischenmenschliche Kommunikation, Durchführung von Workshops zu Selbstachtung und Selbstvertrauen usw.). 3. Die Person wirft das Wollknäuel zu einer anderen, die ebenfalls ihre Fähigkeiten nennt. So entsteht nach und nach ein Netz aus Fäden. 4. Die Kursleitung erklärt, dass das entstandene Netz ein Netzwerk von Menschen mit verschiedenen Fachkenntnissen symbolisiert. Bei der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien ist es wichtig, mit Teammitgliedern, Betreuern und externen Fachleuten zusammenzuarbeiten, die unterschiedliche Kompetenzen einbringen. 5. Diskussion: <ul style="list-style-type: none"> ■ Mit welchen Personen oder Institutionen arbeiten die Teilnehmenden zusammen? ■ Können Sie Dienste, Organisationen oder Institutionen nennen, die sie bei Herausforderungen in der Arbeit mit vertriebenen Kindern und Familien unterstützen? 		
Hinweise	Quelle: Yanolidis, S. and Haller, M. (eds.) (2024) <i>Spiele und Methodensammlung</i> . Düsseldorf: Deutsches Jugendrotkreuz Landesverband Nordrhein.		

3.2.3.	Gefühlsdetektive		
Ziel der Aktivität	<p>Die Aktivität zielt darauf ab, den emotionalen Ausdruck und das Verständnis der Teilnehmenden für die verschiedenen Gefühle der Kinder in ihrer Gruppe zu fördern und dabei die verschiedenen Auslöser und Faktoren zu berücksichtigen, die sie beeinflussen könnten.</p> <p>Ziel ist es auch, das Einfühlungsvermögen der Teilnehmenden zu fördern, indem sie die von anderen ausgedrückten Emotionen verstehen und anerkennen.</p>		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ den Hintergrund und die Erfahrungen jedes Kindes respektieren ■ die wichtigsten Folgen von Fluchterfahrungen für die psychosoziale Entwicklung eines Kindes erklären ■ Trauma und seine Folgen in kindgerechter Sprache erklären 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Karten mit Gesichtern (z. B. glücklich, traurig, wütend, ängstlich) und entsprechenden Begriffen		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung zeigt den Teilnehmenden die Karten mit den Gefühlen. 2. Jede teilnehmende Person nimmt eine Karte und stellt das darauf abgebildete Gefühl pantomimisch dar. 3. Die Gruppe errät gemeinsam, um welches Gefühl es sich handelt. 4. In der Gruppe wird diskutiert: <ul style="list-style-type: none"> ■ Welche Auslöser könnten diese Gefühle bei geflüchteten Kindern hervorrufen? ■ Welche weiteren Faktoren beeinflussen, wie ein Kind seine Emotionen ausdrückt? ■ Wie können Fachkräfte die Kinder darin unterstützen, ihre Gefühle zu erkennen und zu benennen? 5. Die Teilnehmenden erstellen ein Poster mit den besprochenen Schlüsselementen: mögliche Auslöser, typische Reaktionen/Emotionen und geeignete Unterstützungsmaßnahmen. 		
Hinweise	<p>Quelle:</p> <p>Yanolidis, S. and Haller, M. (eds.) (2024) <i>Spiele und Methodensammlung</i>. Düsseldorf: Deutsches Jugendrotkreuz Landesverband Nordrhein.</p>		

Quellen

- Baron, J. und Flory, L. (2019): *Versorgungsbericht – Zur psychosozialen Versorgung von Flüchtlingen und Folteropfern in Deutschland*. Berlin: Baff e.V. – Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer. [online] https://www.baff-zentren.org/wp-content/uploads/2019/11/BAfF_Versorgungsbericht-5.pdf
- Perešin, A. (2019): *Schulische Maßnahmen zur Unterstützung traumatisierter minderjähriger Flüchtlinge*. RAN Centre of Excellence und den RAN-Arbeitsgruppen EDU und H&SC. [online] https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files/2020-01/ran_edu_safeguarding_troubled_refugee_children_classroom_zagreb_3-4_102019_de.pdf
- Siebert, G. (2016): *Flucht und Trauma im Kontext Schule – Handbuch für PädagogInnen*. Berlin: UNHCR Deutschland. [online] https://www.unhcr.org/wp-content/uploads/sites/27/2017/04/Traumahandbuch_UNHCR_DE.pdf
- Yanolidis, S. und Haller, M. (Hrsg.) (2024): *Spiele und Methodensammlung*. Düsseldorf: Deutsches JugendrotkreuzLandesverbandNordrhein.[online]<https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-019-3479-0>

LERNEINHEIT 3.3.

BEGLEITUNG VON FAMILIEN IN KRISENSITUATIONEN

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Die Familie ist ein komplexes, vernetztes System, das mehr ist als die Summe seiner Teile und eine einzigartige Dynamik erzeugt. Sie besteht aus verschiedenen Teilsystemen und ist ein integraler Bestandteil der Gesellschaft. Die Funktionsfähigkeit der Familie hängt maßgeblich von den Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern ab, wobei das Verhalten jedes Einzelnen durch die Interaktionen innerhalb des Systems geprägt wird. Die zirkuläre Kausalität beschreibt dabei die wechselseitige Beeinflussung in diesen Beziehungen: Eine Ursache führt zu einer Wirkung, die wiederum die Ursache beeinflusst und so neue Verhaltensmuster hervorbringt.

Eine Familienkrise tritt auf, wenn sich eine Familie an veränderte Bedingungen anpassen muss. Sie ist ein Wendepunkt, an dem sich die Situation entweder verbessert oder verschlechtert (Nelson, n.d.). Krisen stören das psychosoziale Gleichgewicht des Familiensystems und können in entwicklungsbedingte und nicht-entwicklungsbedingte Krisen unterschieden werden.

Entwicklungsbedingte Familienkrisen entstehen, wenn sich die Familie nicht auf die Entwicklungsbedürfnisse ihrer Mitglieder in einer neuen Lebensphase einstellt – beispielsweise während einer Trennung oder in Familien mit jugendlichen Kindern. Nicht-entwicklungsbedingte Krisen resultieren aus unvorhersehbaren, meist plötzlichen und oft traumatischen Lebensereignissen oder aus langanhaltenden problematischen Beziehungen innerhalb der Familie (Kanalčić, 2014).

Familienkrisen beeinträchtigen das gewohnte Funktionieren sowie Beziehungen, Werte und Normen innerhalb des Systems. Solche Herausforderungen führen oft dazu, dass die üblichen Bewältigungsstrategien nicht mehr ausreichen und Familienmitglieder sich verletztlich und gestresst fühlen. Wiederholte Misserfolge bei der Anpassung können zu Demoralisierung und erhöhter Anfälligkeit für zukünftige Belastungen führen (Sumathi, o.D.).

- **Erleben einer stressreichen Situation:** Bestimmte Lebensereignisse oder Situationen erhöhen den Druck und Stress innerhalb der Familie (Youth Crisis Center, 2019).
- **Unfähigkeit zur Bewältigung:** Wenn eine Familie Schwierigkeiten hat, die Krise zu akzeptieren oder angemessen zu bewältigen, kann die Familiendynamik zusammenbrechen. Die Mitglieder geben sich möglicherweise gegenseitig die Schuld, streiten häufiger, fühlen sich überfordert oder hoffnungslos oder ziehen sich komplett zurück. Dies kann zu Gefühlen von Einsamkeit, Erschöpfung und anderen Belastungsanzeichen führen (Youth Crisis Center, 2019).
- **Chronische Schwierigkeiten bei der Erfüllung grundlegender Pflichten:** Das kann sich zeigen durch eine unzureichende Anwesenheit der Eltern im Alltag ihrer Kinder oder durch die Unfähigkeit, Grundbedürfnisse wie Nahrung, Unterkunft, Schutz oder Sozialisation sicherzustellen (Youth Crisis Center, 2019).
- **Fehlende oder nicht genutzte Unterstützung:** Unterstützung durch Freunde, Nachbarn, Verwandte oder formale Ressourcen wie Beratungsstellen oder soziale Dienste fehlt oder wird nicht in Anspruch genommen.

Erkennen von Krisensituationen

Um eine Krisensituation zu erkennen und zu bewerten, sollten vier kritische Fragen berücksichtigt werden, die diese Faktoren betreffen (HEAD START / ECLKC, 2022):

- Welches konkrete Ereignis verursacht den größten Stress innerhalb der Familie?
- Welche Schwierigkeiten gibt es bei der Bewältigung der Situation innerhalb der Familie?
- Hat die Familie Probleme, ihren alltäglichen Verpflichtungen nachzukommen?
- Welche Unterstützungssysteme und Ressourcen stehen der Familie zur Verfügung?

Phasen einer Familienkrise

Eine Familienkrise verläuft in der Regel in fünf Phasen, die nacheinander auftreten, sich überschneiden oder ineinander übergehen können:

Phase 1: Auslösung der Krise

Die Krise beginnt mit einem Ereignis, das die Lebensumstände der Familie stört und zu verstärktem Stress und Ängsten führt.

Phase 2: Wahrnehmung als Bedrohung

Die Familie erlebt die Krise als Bedrohung ihrer Ziele, ihrer Sicherheit oder ihrer emotionalen Bindungen.

Phase 3: Desorganisierte Reaktion

Die Familie gerät zunehmend in Unordnung, da bisher erfolgreiche Problemlösungsstrategien und Ressourcen versagen (HEAD START / ECLKC, 2022). Gefühle von Verletzlichkeit, Hilflosigkeit, Verwirrung und Angst nehmen zu. Das Gefühl, die Kontrolle zu verlieren und den familiären Verpflichtungen nicht mehr nachkommen zu können, verstärkt sich und beeinträchtigt die Familienmitglieder.

Phase 4: Suche nach Lösungen

Die Familie versucht, die wachsenden Spannungen zu bewältigen, indem sie Rat und Unterstützung bei Freunden, Verwandten oder Nachbarn sucht. Dabei wenden sich die Familienmitglieder oft an Personen, die ihre Sichtweise teilen. Unterschiedliche Meinungen und Ratschläge können jedoch die Verwirrung vergrößern und die Familie weiter destabilisieren. Werden keine passenden Lösungen gefunden, kann dies eine Eskalation der Krise auslösen. Ein schnelles Eingreifen ist notwendig, um einen Zusammenbruch des Familienlebens zu verhindern (HEAD START / ECLKC, 2022).

Phase 5: Entwicklung neuer Bewältigungsstrategien

Wenn kompetente und wertfreie Unterstützung verfügbar ist, stellt diese Phase einen Wendepunkt dar und leitet die Erholung der Familie ein (HEAD START / ECLKC, 2022). Die Familienmitglieder gewinnen Orientierung, Sicherheit und Schutz, die ihnen durch die Unterstützung vermittelt werden.

Widerstandsfähigkeit der Familie

Familien in Krisen sehen häufig nur ihre eigenen Fehler. Wenn sie ihre Sichtweise erweitern und sich selbst als kompetent wahrnehmen, kann daraus eine Welt neuer Lösungswege entstehen (Hecker/Wetchler, 2003). Familiäre Resilienz bezeichnet die Fähigkeit einer Familie, schwierige Lebensumstände zu überstehen und gestärkt sowie mit erweiterten Ressourcen daraus hervorzugehen. Sie umfasst das Potenzial für persönliche Entwicklung und zwischenmenschliches Wachstum, Möglichkeiten, die in Zeiten der Krise oft übersehen werden. Die Resilienzperspektive verändert den defizitorientierten Blick: Familien werden nicht als beschädigt und "reparaturbedürftig" gesehen, sondern als durch Herausforderungen geprägte Systeme mit der Fähigkeit zu Heilung, Entwicklung und Stärkung ihrer Beziehungen (Walsh, 2012).

Familiäre Resilienz aus systemischer Sicht

Laut Froma Walsh (2012) gilt: Schwere Krisen und anhaltende Belastungen wirken sich auf das gesamte Familiensystem aus. Die Anpassung der Familie und ihrer Mitglieder wird dabei durch drei zentrale Schlüsselprozesse vermittelt:

- Familiäre Überzeugungen (Glaubenssysteme): Gemeinsame, unterstützende Überzeugungen stärken das Vertrauen der Familie in ihre Problemlösefähigkeiten, fördern Erholung und Wachstum. Sie helfen dabei, Krisen Sinn zu geben, erleichtern einen hoffnungsvollen Blick nach vorn und stützen sich oft auf spirituelle oder transzendente Werte.
- Organisatorische Muster: Resilienz wird gefördert durch eine flexible Familienstruktur, stabile Bindungen sowie den Zugang zu sozialen und ökonomischen Ressourcen. Solche Strukturen ermöglichen es Familien, sich auf neue Herausforderungen einzustellen und Unterstützung zu nutzen.
- Kommunikationsprozesse: Eine klare, offene Kommunikation trägt dazu bei, in Krisenzeiten den Überblick zu behalten, Emotionen auszudrücken und gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Sie ist entscheidend für Vorbereitung, Bewältigung und langfristige Anpassung.

Indem Familien diese resilienzfördernden Merkmale entwickeln, gewinnen sie an Flexibilität, Effektivität und Anpassungsfähigkeit im Umgang mit Herausforderungen. Resiliente Familien sind somit in der Lage, gestärkt aus Krisen hervorzugehen, nicht trotz, sondern gerade wegen der durchlebten Belastungen.

Praxisleitlinien zur Stärkung familiärer Resilienz (nach Walsh, 2012)

Die folgenden Leitlinien bieten konkrete Ansätze zur Förderung von Resilienz in Familien:

- Würde und Wert aller Familienmitglieder anerkennen
- Vertrauen in gemeinsame Bewältigung stärken
- Sprache und Perspektiven wählen, die entlasten und einordnen
- Einen sicheren Raum bieten für Gefühle, Sorgen und Belastungen
- Stärken, Ressourcen und auch Grenzen benennen und würdigen
- Das Potenzial für Bewältigung, Heilung und persönliches/familiäres Wachstum aktivieren
- Ressourcen aktivieren, die außerhalb der Kernfamilie liegen
- Krisen als Chancen begreifen
- Widerstandskraft aufbauen, um Heilung und Wandel zu ermöglichen
- Zukunft neu denken
- Hoffnungen und Träume dürfen sich weiterentwickeln
- Erfahrungen in die Lebensgeschichte integrieren

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Wempe, C. (2020): *Krisen und Krisenintervention bei Kindern und Jugendlichen. Eine Einführung in Grundlagen, Methoden und Praxis*. [online] <https://www.socialnet.de/rezensionen/26386.php>.
- Socialnet (2018): *Familientherapeutische Krisenintervention (FKI). Informationen zur Krisenintervention als Hilfe zur Erziehung nach § 27 SGB VIII*. [online] <https://www.socianos.de/ambulante-angebote/familientherapeutische-krisenintervention-fki/>.
- UNHCR [Hrsg]; Siebert, Gabriele/Pollheimer-Pühringer, Margit: *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen* [online]: <https://www.unhcr.org/at/media/unhcr-traumahandbuch-pdf>.

Englisch:

- Better Health Channel (2022): *Trauma and families*. [online] <https://www.betterhealth.vic.gov.au/health/healthyliving/trauma-and-families#reactions-to-trauma>.
- Božić, A., et al. (2019): *Manual for Application of the Family Group Conference Model in educational institutions in Bosnia and Herzegovina*. IN Fondacija. Published within UNICEF project "Justice for Every Child" with the support of Governments of Switzerland and Sweden. Banja Luka, Bosnia and Herzegovina.
- Carr, A. (2006): *Family therapy: Concepts, Process and Practice*. 2nd ed. John Wiley & Sons Ltd. Chichester, England.
- Dalos, R., & Draper, R. (2010): *An Introduction to Family Therapy, – Systemic Theory and Practice*, 3 e, Open University Press, London, England
- Family Rights Group (n.d.): *Introduction to family group conferences*. [online] <https://frg.org.uk/family-group-conferences/what-is-a-family-group-conference/>.
- HEAD START/ ECLKC (n.d.): *Family Support and Well-being*. [online] <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/family-support-well-being>.
- Julie P. (2023): *15 Types of Family Crisis*. [online] <https://www.catalogueforphilanthropy.org/15-types-of-family-crisis/>.
- Myer, R.A., Williams, R.C., Haley, M., Brownfield, J.N., McNicols, K.B. and Pribozie, N. (2014): *Crisis Intervention with Families: Assessing Changes in Family Characteristics*, *Family Journal*, 22, S. 179–185. SAGE Publications Inc. [online] <https://doi.org/10.1177/1066480713513551>.
- Palm, M., (2023): 18.2 The family life cycle. In: M. Palm, *Lifespan human development: A topical approach*. Baylor University. [online] <https://openbooks.library.baylor.edu/lifespanhumandevelopment/chapter/chapter-18-2-the-family-life-cycle/>.
- The National Child Traumatic Stress Network (2017): *Family Resilience and Traumatic Stress*. [online] <https://www.nctsn.org/resources/family-resilience-and-traumatic-stress-guide-mental-health-providers>.
- The University of Delaware (n.d.): *Families & Relationships*. [online] <https://www.udel.edu/academics/colleges/canr/cooperative-extension/nutrition-wellness/parenting/>.
- Wright, S.A. (2022): *How High Stress Family Situations Can Affect Kids*. [online] <https://psychcentral.com/stress/5-high-stress-family-situations-how-to-deal-with-them#types-of-crises>.

Aktivitäten

3.3.1.	Das Familiennetz		
Ziel der Aktivität	Diese Aktivität führt die Teilnehmenden in die grundlegenden Prinzipien des systemischen Ansatzes ein und bietet eine direkte Erfahrung, wie Individuen in Systeme eingebettet sind, wobei der Schwerpunkt auf Familiensystemen liegt. Sie macht auch deutlich, wie Veränderungen in einem Teil des Systems zu Spannungen oder Krisen führen können, und zeigt auf, wie sich Familien oft gegen Veränderungen wehren, um das Gleichgewicht zu erhalten. Indem diese Dynamik sichtbar gemacht wird, fördert die Aktivität das Bewusstsein, das Einfühlungsvermögen und die Einsicht in das persönliche und familiäre Funktionieren.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen des systemischen Charakters der Familiendynamik (Verstehen, wie das Verhalten jedes Familienmitglieds mit anderen verbunden und voneinander abhängig ist). ■ erleben eines Gefühls der Verbundenheit und gemeinsamer Erfahrungen (visuelles Erfassen, wie Individuen Teil eines größeren Netzwerks sind, das sie sowohl unterstützt als auch formt). ■ emotionale und relationale Reaktionen auf Veränderungen verstehen (beobachten, wie Veränderungen in einem Teil eines Systems unterschiedliche emotionale Reaktionen bei anderen hervorrufen können). ■ ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie Systeme nach Gleichgewicht streben und sich gegen Veränderungen wehren ■ verstehen, dass die Reaktionen anderer oft aus dem Bestreben des Systems resultieren, Stabilität zu erhalten, und nicht aus böser Absicht 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	15 – 25 Minuten		
Benötigte Materialien	Wollknäuel		

Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung bittet die Teilnehmenden, sich in einem engen Kreis zu setzen. Sie erklärt, dass gemeinsam ein Netz aus Verbindungen entstehen wird, das ein Familiensystem oder ein anderes persönliches System symbolisiert. 2. Die Teilnehmenden überlegen sich jeweils eine kurze Aussage zu ihrer Rolle oder Erfahrung in familiären oder anderen Systemen, zum Beispiel zu Konflikten, Kommunikation oder unausgesprochenen Regeln. Zur Unterstützung werden Satzanfänge angeboten, etwa <ul style="list-style-type: none"> ■ In meiner Familie bin ich normalerweise derjenige, der... ■ Wenn es einen Konflikt gibt, neige ich dazu... 3. Die Kursleitung gibt einem Teilnehmenden ein Wollknäuel. Diese Person hält das Ende des Fadens, sagt ihre Aussage laut und wirft das Knäuel zu einer anderen Person im Kreis, die ebenfalls ihre Aussage teilt und den Faden weiterwirft. So entsteht ein sichtbares Netz aus Verbindungen. 4. Nachdem alle gesprochen haben, bittet die Kursleitung eine Person, aufzustehen und sich einige Schritte zurückzubewegen, dabei hält sie weiterhin den Faden fest. Die Gruppe spürt, wie sich das Netz spannt, und die Kursleitung regt an, über die Wirkung dieses Vorgangs zu sprechen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was fällt den Teilnehmenden auf? ■ Wie fühlen sich die Teilnehmenden ■ Was würden die Teilnehmenden tun wollen? 5. Die Person, die zurückgetreten ist, wird gefragt, wie sie sich fühlt und welche Wirkung die Reaktionen der anderen auf sie hatten. 6. Die Kursleitung erläutert anschließend, dass das Netz symbolisch zeigt, wie Veränderungen eines Einzelnen das ganze System beeinflussen und Spannungen oder Unsicherheiten auslösen können. Sie erklärt, dass solche Dynamiken typisch für Familiensysteme sind, in denen ein Gleichgewicht erhalten bleiben möchte, und dass Veränderungen sowohl positive als auch herausfordernde Auswirkungen haben können. 7. Abschließend lädt die Kursleitung die Teilnehmenden ein, ihre Gedanken zu reflektieren, zum Beispiel mit den folgenden Fragen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Was hat den Teilnehmenden diese Aktivität über eure Rolle oder das System, dem ihr angehört, gezeigt? ■ Wo sehen die Teilnehmenden Möglichkeiten zur Veränderung und welche Reaktionen könnten dadurch ausgelöst werden?
Hinweise	<p>Diese Aktivität kann leicht an verschiedene Fachkräfte oder an die Arbeit mit der ganzen Familie angepasst werden</p> <p>Diese Aktivität zeigt, wie stark wir miteinander verbunden sind. Die Bewegung einer Person wirkt sich auf das gesamte Netz aus. Das Erkennen und Verstehen dieser Dynamik hilft uns, bewusster zu reagieren, nicht nur in Familien, sondern auch in Teams, Partnerschaften und Gemeinschaften.</p> <p>Selbst positive Veränderungen können Unbehagen hervorrufen, weil sie die gewohnten Muster unterbrechen. Achtsamkeit, offene Kommunikation und Flexibilität sind der Schlüssel zum Umgang mit Veränderungen und zur Vermeidung unnötiger Eskalationen. . Wenn wir lernen, Anzeichen von Unausgewogenheit oder Unsicherheit zu erkennen, können wir frühzeitig eingreifen und verhindern, dass sich die Situation zu einer Krise entwickelt.</p>

3.3.2.	Familienbaum der Stärken		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, Fachkräfte zu befähigen, die Ressourcen und Stärken der Familien, mit denen sie arbeiten, zu erkennen und ihr Bewusstsein für ihre Rolle bei der Unterstützung von Familien zu stärken.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ gemeinsame Maßnahmen mit den Familien planen und diese organisieren durch die Bereitstellung von Informationen über Ressourcen und Unterstützung für das Wohlergehen der Kinder in Krisensituationen ■ relevante Informationen über die Geschichte, Dynamik und aktuellen Herausforderungen der Familie bewerten, um Interventionsstrategien entwickeln ■ Kinder und Familien in offene, vorurteilsfreie und kulturell sensible Gespräche einbeziehen, um eine gute Beziehung und Vertrauen aufzubauen ■ die Familiendynamik anerkennen und wertschätzen und die unterschiedlichen Strukturen und Bewältigungsmechanismen respektieren, die Familien in Krisen anwenden ■ die Beiträge und Perspektiven von Kindern und Familien in Krisensituationen schätzen und sie aktiv in Entscheidungsprozesse einbeziehen, die ihr Wohlergehen betreffen ■ die dauerhaften Auswirkungen von Traumata auf Kinder und Familien anerkennen und respektieren und in ihren Interaktionen eine mitfühlende und unterstützende Haltung fördern 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	50 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier (groß), Stifte, Buntstifte Anhang 3.3.2. Familienbaum der Stärken – Für die Kursleitung		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung erklärt, dass die Teilnehmenden symbolisch einen „Familienstärkebaum“ gestalten werden. Der Baum steht exemplarisch für eine Familie in einer Krise, eine Familie, mit der sie selbst arbeiten oder mit der sie als Fachkraft in Kontakt waren. 2. Zunächst stellt die Kursleitung die drei Baumelemente vor: <ul style="list-style-type: none"> ■ Wurzeln: Diese symbolisieren die grundlegenden Ressourcen der Familie, wie zum Beispiel familiäre Werte, liebevolle Bindungen, Unterstützungsnetzwerke, Traditionen oder individuelle Stärken. ■ Baumstamm: Der Stamm steht für die Rolle der Fachkraft, das, was sie in ihrer Arbeit mitbringt: Methoden, Haltungen, Werkzeuge, aber auch institutionelle Rahmenbedingungen, etwa durch Kita, Schule oder Beratungsstellen. ■ Zweige: Die Äste symbolisieren die Hoffnungen und Ziele der Familie – was sie mit Unterstützung erreichen möchte. Dazu zählen zum Beispiel emotionale Stabilität, verbesserte Kommunikation, mehr Sicherheit oder eine Stärkung der elterlichen Rolle. 		

3. Die Teilnehmenden werden in Kleingruppen (je 2–5 Personen) eingeteilt. In der Kleingruppe stellt jede Person kurz einen Fall einer Familie vor, mit der sie gearbeitet hat oder die sie gut kennt. Gemeinsam entscheidet sich jede Gruppe für einen Fall, auf den sie sich konzentrieren möchte.
4. Im Anschluss gestalten die Gruppen gemeinsam ein Plakat oder ein großes Blatt Papier als symbolischen Baum. Die Reihenfolge beim Zeichnen wird vorgegeben:
 - Zweige: In die Äste schreiben die Gruppen, welche Ziele die Familie mit Unterstützung erreichen möchte (z. B. Vertrauen aufbauen, Stabilität schaffen, belastbare Beziehungen entwickeln).
 - Wurzeln: In die Wurzeln tragen sie die Ressourcen der Familie ein, auch solche, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind (z. B. starke Bindung zur Großmutter, Humor, Überlebenswille, kulturelle Identität, Stolz).
 - Baumstamm: In den Stamm schreiben die Gruppen auf, welche Schlüsselkompetenzen, Haltungen oder Methoden sie selbst als Fachkräfte in ihrer Arbeit mit dieser Familie einbringen (z. B. systemische Gespräche, beziehungsorientiertes Arbeiten, kultursensibler Blick, Elternarbeit, Zeit geben).
5. Sobald alle Gruppen ihren Baum fertiggestellt haben, folgt eine kurze Präsentation im Plenum. Jede Gruppe stellt ihren Baum vor – gern im Stehen und mit Zeigen auf die einzelnen Elemente.
6. Die Kursleitung leitet anschließend eine Gruppendiskussion an und stellt gezielte Reflexionsfragen:
 - Welche Ressourcen werden in Familien häufig übersehen, und wie können wir dazu beitragen, dass sie (wieder) sichtbar werden?
 - Wie verändert sich die Rolle als Fachkraft je nach Situation und Bedürfnis der Familie?
 - Welche Ziele sind am häufigsten, und welche davon erleben Sie als besonders schwierig zu erreichen?
7. In der abschließenden Reflexion fasst die Kursleitung zentrale Erkenntnisse zusammen. Sie hebt hervor, wie wichtig es ist, mit einem ressourcenorientierten Blick zu arbeiten und Familien als Experten ihrer eigenen Lebenswelt ernst zu nehmen. Fachkräfte spielen eine zentrale Rolle darin, vorhandene Stärken zu erkennen, zu benennen und gezielt zu stärken – auch (und gerade) in krisenhaften Situationen.

Hinweise

Anstelle von Kleingruppen können die Teilnehmenden auch einzeln arbeiten (den Baum zeichnen).
Diese Aktivität kann an spezifische Fachkräfte oder Familienkontexte angepasst werden, um die Relevanz und das Engagement zu maximieren.



Statt Beispiele aus dem wirklichen Leben zu verwenden, können die Teilnehmenden imaginäre Familienszenarien erkunden, die von den Lehrkräften im Voraus vorbereitet wurden.

ANHANG 3.3.2. FAMILIENBAUM DER STÄRKEN – FÜR DIE KURSLEITUNG

Wurzeln – Ressourcen der Familie

Was Familien bereits mitbringen, um mit Herausforderungen umzugehen:

- Interne Ressourcen: Liebe, Rituale (z. B. Familienmahlzeiten), gemeinsame Werte (z. B. Respekt), Zusammenhalt, Problemlösekompetenz, Humor, emotionale Offenheit, Flexibilität, Glaube, Hoffnung, Bindungen zu Großeltern oder Geschwistern
- Externe Ressourcen: Unterstützung durch Großeltern, Freunde, Schule, Kita, Sozialdienste, Gesundheitsversorgung, Selbsthilfegruppen, Sprachkurse, Flüchtlingshilfen

Baumstamm – Rolle der Fachkraft

Kompetenzen und Methoden, mit denen Fachkräfte Familien unterstützen:

- Schlüsselkompetenzen: Empathie, aktives Zuhören, kindgerechte Kommunikation, Beobachtungsgabe, Konfliktlösung, traumasensibles Arbeiten, ressourcenorientiertes Denken, emotionale Begleitung
- Methoden: Aufklärung über kindliche Entwicklung, Einzel- und Familiengespräche, kreative Ansätze (z. B. Malen), Elternworkshops, Stressbewältigung, Vernetzung mit Unterstützungsangeboten, kindzentrierte Interventionen

Zweige – Ziele und Potenzial der Familie

Was Familien mit Unterstützung erreichen wollen:

- Kurzfristig: Alltagsstruktur, bessere Kommunikation, Lösung akuter Probleme, Zugang zu Hilfe
- Langfristig: Stabile Beziehungen, emotionale Resilienz, Harmonie, finanzielle Sicherheit, soziale Integration, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit bei Eltern und Kindern, Aufbau eines Unterstützungsnetzwerks

3.3.3.	Familienspaß		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität hilft den Teilnehmenden, Qualitätszeit in der Familie zu planen und sich zu verpflichten, Qualitätszeit für sich selbst und für die Familie einzuplanen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kinder und Familien in offene, vorurteilsfreie und kulturell sensible Gespräche einbeziehen, um eine gute Beziehung und Vertrauen aufzubauen ■ Aktives Zuhören anwenden, wenn sie mit Familien in Krisensituationen zu tun haben, um deren Sorgen und Bedürfnisse zu verstehen ■ die Beiträge und Perspektiven von Kindern und Familien in Krisensituationen schätzen und sie aktiv in Entscheidungsprozesse einbeziehen, die ihr Wohlergehen betreffen 		
Interaktive Methoden/Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input checked="" type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input checked="" type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Buntstifte, Flipchart		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung beginnt mit einer kurzen Einführung zur Bedeutung von Freizeit und gemeinsamer Familienzeit für die familiäre Resilienz. 2. Die Teilnehmenden erhalten jeweils ein Blatt Papier und falten es in vier Felder. Anschließend notieren sie in jedem Feld verschiedene Aktivitäten: <ul style="list-style-type: none"> ■ Oben links: Dinge, die sie allein gern und kostenlos tun (oder ausprobieren möchten) ■ Oben rechts: Dinge, die sie allein gern und kostenpflichtig tun (oder ausprobieren möchten) ■ Unten links: Dinge, die sie gemeinsam mit ihrer Familie kostenlos tun (oder ausprobieren möchten) ■ Unten rechts: Dinge, die sie gemeinsam mit ihrer Familie kostenpflichtig tun (oder ausprobieren möchten) 3. Anschließend tauschen sich die Teilnehmenden in Vierergruppen aus, mit Fokus auf den unteren linken Bereich (kostenlose Familienaktivitäten). Sie vergleichen ihre Ideen, benennen Gemeinsamkeiten und ergänzen ggf. ihre Liste. 4. Jede Gruppe wählt am Ende eine Aktivität aus, die sie in der kommenden Woche im Familienalltag ausprobieren möchte. 5. Im Plenum teilen einige Teilnehmende freiwillig ihre Eindrücke und Erkenntnisse. Abschließend fragt die Kursleitung, wer sich vorstellen kann, diese Aktivität auch zuhause durchzuführen. 		
Hinweise	<p>Der Prozess des Austauschs kann mit den Listen der anderen Quadranten wiederholt werden.</p> <p>Das Flipchart kann von einer Kursleitung oder von jedem Gruppenvertreter für die Auflistung der ähnlichen und/oder unterschiedlichen lustigen Dinge verwendet werden.</p>		

Quellen

- HEAD START/ ECLKC (2022): *Assessing Family Crisis*. [online] <https://headstart.gov/mental-health/article/assessing-family-crisis> [abgerufen am 06.06.2024].
- Hecker, L.L. and Wetchler, J.L. (eds.) (2003): *An Introduction to Marriage and Family Therapy*. Routledge, Taylor & Francis Group. London and New York
- Kanalić, E., (2014) The crisis in the family inter-partner relations and intervention towards women, in: *Annals of the University of Oradea, Fascicle of Management and Technological Engineering*, 3, S. 180–186. [online] <https://imt.uoradea.ro/aquo.fmte/files-2014-v3/Kanalic%20Esmira-THE%20CRISIS%20IN%20THE%20FAMILY%20INTER-PARTNER%20RELATIONS%20AND%20INTERVENTION%20TOWARDS%20WOMEN.pdf> [abgerufen am 07.04.2024].
- Lott, L., Nelsen, J. (2006): *Teaching Parenting the Positive Discipline Way. Positive Discipline*. San Diego.
- Park, E., (2012): Surviving A Family Crisis. In: P.T. Nelson, ed. *Families Matter! A Newsletter Series for Parents of School-Age Youth*. Newark, DE: Cooperative Extension, University of Delaware. [online] <https://www.udel.edu/academics/colleges/canr/cooperative-extension/fact-sheets/surviving-family-crisis/#::~:~:text=A%20developmental%20crisis%20occurs%20when,others%20are%20abrupt%20and%20dramatic> [abgerufen am 07.04.2024].
- Sumathi, D. (o.D.): *Family Crisis*. [online] <https://ebooks.inflibnet.ac.in/hsp03/chapter/family-crisis/> (Accessed: 6 June 2024)
- Walsh, F. (2012): *Normal Family Processes* (4th ed.S. 399–417). Guilford Press. New York.
- Youth Crisis Center (2019): *Family Support is Key*. [online] <https://youthcrisiscenter.org/family-support-is-key/#::~:~:text=Stages%20of%20a%20Family%20Crisis,%3A%20onset%2C%20disorganization%20and%20reorganization>. [abgerufen am 06.06.2024].

LERNEINHEIT 3.4.

AUFBAU VON VERTRAUEN UND BEZIEHUNGEN

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Ein Trauma ist eine tiefgreifende, erschütternde Erfahrung, die Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Kultur, ethnischer Zugehörigkeit oder Nationalität betreffen kann. Traumatische Erlebnisse können schwerwiegende und langfristige Auswirkungen auf die geistige, emotionale und körperliche Gesundheit eines Menschen haben. Menschen mit traumatischen Erfahrungen besitzen oft ein verletzliches Selbstbild. Auch wenn manche Betroffene scheinbar gut mit ihrem Alltag zurechtkommen, zeigen viele dennoch Anzeichen wie Angstzustände, Depressionen, Überempfindlichkeit, plötzliche Verhaltensänderungen, Wutausbrüche oder Aggressionen. Es ist daher entscheidend, diese Verhaltensweisen nicht vorschnell zu bewerten oder zu verurteilen. Stattdessen gilt es, ihre möglichen Ursachen zu erkennen und eine Beziehung aufzubauen, die auf Vertrauen und Einfühlungsvermögen basiert.

Kommunikations- und Verhaltensweisen, die Vertrauen und Empathie behindern

Um eine vertrauensvolle und empathische Beziehung aufzubauen, ist es hilfreich, die eigene Denkweise sowie Kommunikations- und Verhaltensmuster zu reflektieren, insbesondere solche, die den Beziehungsaufbau erschweren:

- **Moralische Bewertungen:** Verhalten wird aus der eigenen moralischen Perspektive beurteilt und als „richtig“ oder „falsch“, „gut“ oder „schlecht“ etikettiert. Beispiel: „Was du getan hast, war unhöflich. So darfst du dich nicht verhalten!“
- **Vergleiche:** Eine Person wird mit anderen verglichen, ohne ihre individuellen Erfahrungen zu berücksichtigen. Beispiel: „Schau mal, wie nett Denis mit den anderen spielt. Versuch es doch auch mal!“
- **Ratschläge geben:** Auch wenn sie gut gemeint sind, beruhen Ratschläge oft auf den eigenen Erfahrungen und können für traumatisierte Menschen unpassend oder unverständlich sein.
- **Vermeidung und Trostformeln:** Aussagen wie „Du brauchst dich nicht so zu fühlen, es ist doch vorbei“ oder „Es wird schon wieder“ können Gefühle abwerten oder bagatellisieren

Abgrenzung von Begrifflichkeiten

Obwohl diese Begriffe oft synonym verwendet werden, unterscheiden sie sich deutlich:

- **Mitleid** ist ein Gefühl des Bedauerns für eine andere Person, oft verbunden mit einem distanzierenden, bevormundenden Unterton. Beispiel: „Es tut mir leid für dich.“
- **Sympathie** beschreibt Mitgefühl für nahestehende Personen, verbunden mit dem Wunsch, dass es ihnen besser geht. Beispiel: „Ich mache mir Sorgen um dich.“
- **Mitgefühl** bedeutet, den Schmerz und die Traurigkeit der anderen Person mizuerleben. Dies kann jedoch die Belastung verstärken, da Betroffene sich womöglich zusätzlich schuldig fühlen. Beispiel: „Es tut mir leid, dass du meinetwegen weinst.“
- **Empathie** hingegen bedeutet, präsent zu sein und sich mit den Gefühlen und Bedürfnissen der anderen Person zu verbinden, ohne sich von den eigenen Gefühlen überrollen zu lassen. Die Haltung ist: „Ich bin hier, ich höre und sehe dich, ich nehme deine Gefühle und Bedürfnisse wahr.“

Empathische Verbindung

Empathie bedeutet, aufmerksam und achtsam präsent zu sein, mit einem Fokus auf die Innenwelt der anderen Person. Dabei ist es wichtig, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse von denen des Gegenübers zu unterscheiden. Wir können zum Beispiel Traurigkeit empfinden, wenn wir eine Geschichte hören, aber gleichzeitig erkennen: „Das ist meine Traurigkeit.“ Wir möchten vielleicht „etwas in Ordnung bringen“, wissen aber, dass es unser Bedürfnis ist. Der Fokus bleibt bei der empathischen Verbindung ganz bei der anderen Person, bei ihren Empfindungen, Bedürfnissen, Reaktionen und ihrer Lebenswirklichkeit.

In der empathischen Verbindung trennen wir unsere eigenen Gefühle und Bedürfnisse von den Gefühlen und Bedürfnissen der anderen Person. Natürlich können wir z. B. Traurigkeit empfinden, wenn wir die Geschichte einer anderen Person anhören, aber gleichzeitig sind wir uns bewusst, dass es unsere Traurigkeit ist. Wir haben vielleicht das Bedürfnis, die Situation in Ordnung zu bringen“, sind uns aber gleichzeitig bewusst, dass es unser Bedürfnis ist. Bei der empathischen Verbindung liegt der Fokus vollständig auf der anderen Person und dem, was in ihr vorgeht.

Emotionale Intelligenz als Grundlage von Empathie

Empathie und emotionale Intelligenz sind eng miteinander verbunden, beziehen sich jedoch auf unterschiedliche Fähigkeiten. Emotionale Intelligenz beschreibt die Fähigkeit, eigene Emotionen und Bedürfnisse zu erkennen, zu verstehen und zu regulieren. Dazu gehören auch Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung. Für pädagogische Fachkräfte ist emotionale Kompetenz eine grundlegende Voraussetzung, um empathisch mit anderen in Beziehung treten zu können.

- **Emotionen:** Das Erkennen, Annehmen und Verstehen eigener Gefühle bildet die Basis emotionaler Intelligenz und empathischen Handelns – vergleichbar mit dem Alphabet beim Schreibenlernen. Zentral ist dabei das Verständnis für die Verbindung zwischen körperlichen Empfindungen, angenehmen und unangenehmen Gefühlen sowie deren Ursachen und Auswirkungen auf Verhalten und Sprache. Ein differenziertes Vokabular für Gefühle ist dafür unerlässlich. Häufig werden vermeintliche Gefühlsäußerungen genutzt, um Bewertungen oder Kritik zu äußern. Zum Beispiel: „Ich fühle mich manipuliert“ drückt kein echtes Gefühl aus, sondern enthält ein verstecktes Urteil – nämlich: „Du hast mich manipuliert.“ Mögliche tatsächliche Gefühle wären Enttäuschung, Wut oder Traurigkeit.
- **Bedürfnisse:** Reaktionen und Verhaltensweisen beruhen auf dem Versuch, persönliche Bedürfnisse zu erfüllen. Gefühle stehen in direktem Zusammenhang mit Bedürfnissen: Unangenehme Gefühle deuten auf unerfüllte, angenehme auf erfüllte Bedürfnisse hin. Obwohl die Befriedigung von Bedürfnissen ein natürlicher innerer Antrieb ist, wird sie oft als egoistisch betrachtet. Dies liegt häufig daran, dass Bedürfnisse nicht bewusst wahrgenommen oder fälschlicherweise mit Strategien verwechselt werden. So steht etwa das Bedürfnis nach Nähe jedem Menschen zu – erfüllt werden kann es beispielsweise durch ein Gespräch, eine Umarmung oder gemeinsam verbrachte Zeit. Dies sind unterschiedliche Strategien zur Erfüllung desselben Bedürfnisses. Konflikte entstehen oft, wenn die gewählten Strategien zweier Personen nicht miteinander vereinbar sind.

Die Fähigkeit, eigene Gefühle und Bedürfnisse klarer zu erkennen, zu verstehen und zu benennen, fördert auch das Verständnis für die Emotionen, Bedürfnisse und Verhaltensweisen anderer Menschen. Dies stärkt den Aufbau einfühlsamer, vertrauensvoller Beziehungen, eine wichtige Grundlage auch für Heilungs- und Entwicklungsprozesse nach belastenden Erfahrungen.

Die Entwicklung der Fähigkeit, die eigenen Emotionen und Bedürfnisse besser zu erkennen, zu verstehen und zu benennen, erhöht auch die Fähigkeit, die Emotionen, Bedürfnisse, Reaktionen und das Verhalten anderer Menschen zu verstehen, was den Aufbau von Vertrauen und einer einfühlsamen Beziehung erleichtert, was sich auch positiv auf den eigentlichen Heilungsprozess der traumatischen Erfahrung jeder Person auswirkt.

Anstelle eines wertenden Satzes wie: „Was du getan hast, war unhöflich. So benimmt man sich nicht!“, kann eine einfühlsame Reaktion lauten: „Mir ist aufgefallen, dass Philip geschubst wurde, als er sich in der Schlange vorgedrängelt hat. (Beobachtung) Möglicherweise warst du ungeduldig oder wütend (Gefühle), weil Respekt und Ordnung für dich wichtig sind (Bedürfnisse). Gleichzeitig besteht Sorge um Philips Sicherheit. Wenn so etwas noch einmal passiert, bitte die erwachsene Begleitperson um Unterstützung. (Bitte)“

Empathie spielt eine zentrale Rolle im sozialen, pädagogischen und zwischenmenschlichen Bereich. Sie ermöglicht das Verständnis für unterschiedliche Lebenswirklichkeiten und Bedürfnisse und schafft eine emotionale Verbindung, die prosoziales Verhalten begünstigt.

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Faulhaber, N. (2025): *Traum sensible Pädagogik: So stärkst Du traumatisierte Kinder*. [online] <https://www.kindergartenakademie.de/fachwissen/traumasensible-paedagogik/>.
- mehr-teilhabe.de (2024): *Traumainformiertes pädagogisches Arbeiten mit Kindern*. [online] https://mehr-teilhabe.de/wp-content/uploads/2024/11/Web_Checkliste-fuer-Website-Druckversion.pdf.

Englisch:

- Cunningham, J.(2008): *Compassionate Communication and Empathy's Awakening*. [online] <https://www.scribd.com/document/172838367/Compassionate-Communication-and-Empathy-s-Awakening-Booklet-Nonviolent-Communication>.
- Decety, J., Jackson, P. L., (2018): *The Functional Architecture of Human Empathy*. [online] https://www.researchgate.net/publication/51369194_The_Functional_Architecture_of_Human_Empathy.
- Erdeljac, I., Vasilj, D., *Primjena Nenasilne komunikacije u radu sa mladima u sukobu sa zakonom / Application of non-violent communication in working with young people in conflict with the law* (2019): Center for providing services in the community / Amica Educa; Tuzla, Bosnia and Herzegovina
- Leu, L., (2003): *Nonviolent Communication Companion Workbook: A Practical Guide for Individual, Group, or Classroom Study*, [online] <https://www.scribd.com/document/425255406/Companion-pdf>.

Aktivitäten

3.4.1.	Aktives und Achtsames Zuhören		
Ziel der Aktivität	Diese Aktivität hilft den Teilnehmenden, aktive Zuhörfähigkeiten zu entwickeln und dabei einen achtsamen Ansatz zu verwenden, um die Kommunikationsqualität zu verbessern, das Verständnis zu erhöhen, Missverständnisse zu reduzieren und die Empathie in Gesprächen zu stärken.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ aktives und authentisches Zuhören als Technik zum besseren Verständnis der Worte und des Verhaltens von (traumatisierten) Kindern und Familien anwenden ■ die eigenen Worte und Reaktionen anpassen – Worte nicht als automatische Reaktionen verwenden, sondern als bewusste Antwort, insbesondere in der Kommunikation mit traumatisierten Kindern ■ eine Beziehung aufbauen und aufrechterhalten, die gegenseitiges Verständnis, Wertschätzung, Respekt und Sicherheit in der Arbeit mit traumatisierten Kindern fördert 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input checked="" type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	35–40 Minuten		
Benötigte Materialien	Anhang 3.4.1. Aktives und Achtsames Zuhören – Für die Kursleitung		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung beginnt mit einer theoretischen Einführung zur Bedeutung von aktivem und achtsamem Zuhören im Umgang mit traumatisierten Kindern. Es wird erläutert, dass diese Zuhörformen dazu beitragen, ein sicheres Umfeld zu schaffen, das emotionale Verbindung, Vertrauen und Empathie fördert, zentrale Elemente einer traumasensiblen Beziehungsgestaltung. 2. Anschließend erklärt die Kursleitung die beiden Begriffe „Aktives Zuhören“ und „Achtsames Zuhören“ (s. Anhang) 3. Die Teilnehmenden werden in Paare eingeteilt. Idealerweise arbeiten Personen zusammen, die sich noch nicht gut kennen. Für die Aktivität sollte ein möglichst ruhiger Raum gewählt oder auf Abstand zu anderen Paaren geachtet werden. 4. Die Kursleitung erklärt den Ablauf der Aktivität (s. Anhang) 5. Nach Abschluss der Partnerarbeit kehren alle in den Plenumsraum zurück. 6. Die Kursleitung leitet eine gemeinsame Reflexionsrunde ein. Mögliche Impulsfragen: <ul style="list-style-type: none"> ■ Wie haben sich die Teilnehmenden in der Rolle des Sprechers gefühlt? Was hat es mit ihnen gemacht, so aufmerksam gehört zu werden – oder auch nicht? ■ Wie haben sich die Teilnehmenden in der Rolle des Zuhörers gefühlt? Was war einfach, was herausfordernd? ■ Haben die Teilnehmenden Emotionen und Bedürfnisse bei deinem Gegenüber wahrnehmen können? Woran lag es, wenn das schwerfiel? ■ In welchen Momenten haben die Teilnehmende gemerkt, dass sie (unbewusst) bewertet oder interpretiert haben? ■ Was möchten die Teilnehmenden in Bezug auf dein Zuhörverhalten weiter üben oder verändern? 		
Hinweise	/		

ANHANG 3.4.1. AKTIVES UND ACHTSAMES ZUHÖREN – FÜR DIE KURSLEITUNG

Aktives Zuhören vs. Achtsames Zuhören

- Aktives Zuhören bedeutet, mit voller Aufmerksamkeit bei der sprechenden Person zu sein – sowohl inhaltlich als auch emotional. Es umfasst Blickkontakt, nonverbale Signale des Interesses (z. B. Nicken), Verständnisäußerungen („Ich verstehe“) sowie das bewusste Wahrnehmen von Tonfall, Gestik, Mimik und möglichen Bedürfnissen.
- Achtsames Zuhören bedeutet, präsent zu sein, ohne zu bewerten, zu analysieren oder Lösungsvorschläge zu machen. Der Fokus liegt auf wertfreier, einfühlsamer Aufmerksamkeit für das, was die sprechende Person mitteilt – verbal wie nonverbal.

Ablauf der Aktivität

1. Die Paare einigen sich darauf, wer zuerst spricht (Person A) und wer zuhört (Person B).
2. Person A erinnert sich an eine Situation aus dem privaten oder beruflichen Alltag, in der sie eine unangenehme, aber nicht überwältigende Emotion (max. Intensität 6 von 10) erlebt hat, z. B. Enttäuschung, Frustration oder Traurigkeit.
3. Person A schildert die Situation.
4. Person B hört aktiv und achtsam zu, ohne zu unterbrechen oder zu interpretieren. Sie achtet besonders auf:
 - Präsenz und Zugewandtheit (Blickkontakt, Nicken, ruhige Haltung)
 - verbale und nonverbale Signale
 - mögliche Emotionen und Bedürfnisse, die mitschwingen
5. Nach der Erzählung gibt Person B ein empathisches Feedback, das sich auf Gehörtes, Gesehenes und Gefühltes bezieht, ohne Bewertung oder Lösungsvorschlag. Zum Beispiel: „Ich habe gehört, dass du enttäuscht warst, als deine Kollegin deine Bitte ignoriert hat. Ich könnte mir vorstellen, dass du dir Unterstützung gewünscht hast und dich dadurch allein gelassen gefühlt hast.“
6. Danach wechseln die Rollen. Person B wird zur sprechenden Person und durchläuft dieselbe Aktivität, während Person A aktiv zuhört.

3.4.2.	Eine Fülle von Gefühlen und Bedürfnissen		
Ziel der Aktivität	Die Aktivität hilft den Teilnehmenden, die Präsenz ihrer eigenen Gefühle und deren Verbindung mit Bedürfnissen in alltäglichen persönlichen Situationen zu erkennen, was später das Erkennen von Gefühlen und Bedürfnissen bei anderen Menschen erleichtert und den Aufbau einer einfühlsamen Beziehung ermöglicht.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ angenehme und unangenehme Gefühle von Menschen aufzählen und den Gefühlswortschatz erweitern ■ die Vielfalt der universellen Bedürfnisse von Menschen beschreiben und verstehen und das Bedürfnisvokabular erweitern 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	40 – 45 Minuten		
Benötigte Materialien	Stifte, Listen mit Gefühlen und Bedürfnissen Anhang 3.4.2. Eine Fülle von Gefühlen und Bedürfnissen (Ivona Erdeljac Senkas, 2020) (Kopien)		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung führt in die Aktivität „Reichtum der Gefühle und Bedürfnisse“ ein und verteilt an die Teilnehmenden das Arbeitsmaterial (Situationen s. Anhang, Liste mit Gefühlen und Bedürfnissen). 2. Gemeinsam wird das erste Beispiel besprochen: Die Gruppe sucht passende Gefühle und Bedürfnisse zu der Situation, wobei unterschiedliche Antworten willkommen sind. 3. Anschließend bearbeiten die Teilnehmenden die weiteren Situationen individuell, indem sie jeweils zwei Gefühle und zwei Bedürfnisse benennen. 4. Optional können sie zusätzlich zwei persönliche Situationen reflektieren (eine positive, eine negative) und dort Gefühle und Bedürfnisse identifizieren. 5. Zum Abschluss findet ein freiwilliger Austausch im Plenum statt, bei dem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und Erkenntnisse teilen können. Die Kursleitung moderiert die Reflexion mit gezielten Fragen zur Wahrnehmung eigener Gefühle und Bedürfnisse sowie zum Umgang mit der Aktivität. 		
Hinweise	<p>Die Aktivität kann vertieft werden, so dass sich die Teilnehmenden an 2 persönliche Situationen erinnern: eine, in der sie glücklich waren, und eine, in der sie frustriert waren. Dann sollten sie versuchen, anhand der Liste (oder wenn sie sich bereit fühlen, ohne Liste) herauszufinden, welche angenehmen Gefühle und befriedigten Bedürfnisse in der ersten Situation vorhanden waren und welche unangenehmen Gefühle und unbefriedigten Bedürfnisse in der zweiten Situation vorhanden waren.</p> <p>Quelle: Ivona Erdeljac, Danijel Vasilj, <i>Primjena Nenasilne komunikacije u radu sa mladima u sukobu sa zakonom / Application of non-violent communication in working with young people in conflict with the law</i> (2019): Center for providing services in the community / Amica Educa; Tuzla, Bosnia and Herzegovina</p>		

ANHANG 3.4.2. EINE FÜLLE VON GEFÜHLEN UND BEDÜRFNISSEN

Arbeitsblatt

Situation 1: Ich bin um 5:30 Uhr morgens aufgestanden. Draußen ist es ein grauer, kalter Tag und es regnet. Ich muss heute noch viele Dinge erledigen und würde lieber zu Hause bleiben.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich niedergeschlagen und müde, weil ich etwas Ruhe und Erholung brauche.

Situation 2: Ich warte auf ein Taxi. Autos fahren an mir vorbei. Eines fährt direkt über einen großen Teich und das schmutzige Wasser bespritzt mich.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich, weil ich brauche.

Situation 3: Ich treffe eine Freundin, die ich schon lange nicht mehr gesehen habe. Sie lacht, kommt auf mich zu und umarmt mich.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich, weil ich brauche.

Situation 4: Ich stehe in der Schlange im Supermarkt. Der Mann hinter mir steht sehr dicht hinter mir und ich rieche einen unangenehmen Geruch.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich, weil ich brauche.

Situation 5: Ich setze mich an den Tisch und vor mir steht eine Schale mit reifen Erdbeeren, Kirschen, Pfirsichen und Äpfeln. Außerdem gibt es ein paar Stücke Schokoladenkuchen.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich, weil ich brauche.

Situation 6: Im Supermarkt höre ich, wie die Verkäuferin dem Kunden erklärt, warum der Preis eines Artikels auf dem Kaufbeleg anders ist als der Preis im Regal. Der Kunde ist sehr laut und sichtlich verärgert.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich , weil ich brauche.

Situation 7: Ich betrete das Haus. Das Wohnzimmer wird von der Abendsonne erhellt und ich sehe meinen Mann/mein Kind/meine Mutter... bei der Zubereitung des Abendessens. Ich höre leise Musik aus dem Radio.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich , weil ich brauche.

Situation 8: Mein Kollege hat mir versprochen, dass er seinen Teil der Arbeit / des Projekts, an dem wir arbeiten, in den nächsten 3 Tagen abschließen wird. Und nach 7 Tagen ist er immer noch nicht fertig, und der Abgabetermin rückt näher.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich , weil ich brauche.

Situation 9: Ein Junge in meiner Gruppe/Klasse hört nicht zu, wenn ich rede. Gleichzeitig redet er und stört die anderen, damit sie mich hören können. Selbst nachdem ich ihm gesagt habe, er solle leise sein, macht er das Gleiche weiter. Ich habe den Eindruck, dass er jetzt sogar noch lauter ist.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich , weil ich brauche.

Situation 10: Ich bin in einem Workshop, in dem ich etwas über Gefühle und Bedürfnisse lernen soll. Ich bearbeite die Aktivität nach den Anweisungen der Kursleitung.

Mit Gefühlen und Bedürfnissen verbinden:

Ich fühle mich , weil ich brauche.

3.4.3.	Fakten vs. Vorurteile		
Ziel der Aktivität	Ziel dieser Aktivität ist es, zu lernen, wie man zwischen Worten und/oder Aussagen, die auf objektiven Fakten beruhen, und solchen, die (versteckte) Urteile, Bewertungen, Interpretationen, Kritiken usw. enthalten, unterscheiden kann. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Ansätzen trägt zu einer klareren und effektiveren Kommunikation bei, die der Schlüssel zur Verringerung von Missverständnissen, zur Stärkung zwischenmenschlicher Beziehungen und zum Aufbau einer einfühlsamen Verbindung ist.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Worte identifizieren, die versteckte Urteile, Kritik, Interpretationen usw. enthalten, und sie von Fakten unterscheiden ■ Worte bewusst wählen, die eine empathische Beziehung und ein Vertrauensverhältnis fördern und gewährleisten, insbesondere bei der Arbeit mit traumatisierten Kindern ■ die eigenen Worte und Reaktionen anpassen, Worte nicht als automatische Reaktionen verwenden, sondern als bewusste Antwort, insbesondere in der Kommunikation mit traumatisierten Kindern 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input checked="" type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	45 – 50 Minuten		
Benötigte Materialien	Stifte Anhang 3.4.3 Fakten vs. Vorurteile (Ivona Erdeljac Senkas, 2020) (Kopien)		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung verteilt an alle Teilnehmenden ein Arbeitsblatt mit der Aktivität „Fakten vs. Urteile: Die Grundlage für Empathie“ sowie ggf. Stifte. 2. Sie erläutert, dass die Aktivität in drei Abschnitte unterteilt ist: <ul style="list-style-type: none"> ■ Teil 1 – Aufwärmen Die Teilnehmenden lesen jeweils drei ähnliche Aussagen und wählen durch Einkreisen diejenige aus, die ausschließlich Fakten enthält, also keine Bewertungen, Urteile, Interpretationen oder Kritik. ■ Teil 2 – Ausprobieren Die Teilnehmenden erhalten Aussagen, wie sie im schulischen Kontext bei der Arbeit mit Kindern vorkommen könnten. Diese Sätze enthalten versteckte Urteile oder Bewertungen. Die Aufgabe besteht darin, diese Aussagen so umzuformulieren, dass sie sich ausschließlich auf beobachtbare Fakten beziehen. ■ Teil 3 – Empathie hinzufügen Die Teilnehmenden bearbeiten erneut ähnliche Aussagen wie in Teil 2. Dieses Mal sollen sie zusätzlich eine einfühlsame Reaktion ergänzen, die Mitgefühl ausdrückt und eine wertschätzende Haltung zeigt. Zur Orientierung enthält das erste Beispiel bereits eine mögliche Lösung. 3. Die Kursleitung begleitet die Aktivität und steht für Rückfragen zur Verfügung. Nach Abschluss kann eine gemeinsame Reflexion über die Wirkung von Urteilen und empathischer Sprache folgen. 		



Hinweise

Die Aktivität kann einzeln, in Paaren oder Kleingruppen durchgeführt werden. Besonders wertvoll wird sie, wenn unterschiedliche Antworten im Plenum besprochen werden – so schärfen die Teilnehmenden ihr Bewusstsein für die Wirkung von Sprache und deren Einfluss auf empathische Kommunikation

Quelle: Ivona Erdeljac, Danijel Vasilj, *Primjena Nenasilne komunikacije u radu sa mladima u sukobu sa zakonom / Application of non-violent communication in working with young people in conflict with the law* (2019): Center for providing services in the community / Amica Educa; Tuzla, Bosnia and Herzegovina

ANHANG 3.4.3 FAKTEN VS. VORURTEILE

Arbeitsblatt

Teil 1: Aufwärmen

Drei Sätze beschreibend dieselbe Situation. Ein Satz enthält keine Wörter, die Urteile, Bewertungen, Interpretationen oder Kritik ausdrücken. Dieser Satz soll erkannt und eingekreist werden..

Situation 1

- a) Diese Woche habe ich dich nicht zur Schule kommen sehen.
- b) Diese Woche bist du nicht regelmäßig im Unterricht.
- c) In letzter Zeit fehlst du häufiger in der Schule.

Situation 2

- a) Deine Sachen liegen überall im Zimmer verstreut.
- b) Ist noch etwas von deinen Sachen in deiner Tasche?
- c) Auf dem Tisch und auf dem Boden im Zimmer sehe ich deine Stifte, Papiere und Spielsachen.

Situation 3

- a) Dein Verhalten ist inakzeptabel.
- b) Letzte Woche hast du deinen Freund geschubst.
- c) Ich mag dein Verhalten nicht – du streitest immer mit anderen in der Gruppe.

Teil 2: Ausprobieren

Die folgenden Beispiele beschreiben Situationen oder Aussagen, die Urteile, Bewertungen, Interpretationen oder Kritik enthalten. Zu jeder Situation soll eine alternative Aussage formuliert werden, die sich ausschließlich auf beobachtbare Fakten bezieht.

Situation 1

a) Du hast deine Hausaufgaben wieder nicht gemacht.

b)

Situation 2

a) Du solltest die Sachen anderer Leute nicht ungefragt an dich nehmen. Das ist einfach nicht richtig.

b)

Situation 3

a) Natürlich hast du die Anleitungen, die ich dir gegeben habe, nicht gehört. Du hörst nie auf das, was ich sage.

b)

Teil 3: Empathie hinzufügen

Wieder werden Aussagen dargestellt, die Urteile, Bewertungen, Interpretationen oder Kritik enthalten. Zu jeder Aussage soll zunächst eine alternative Formulierung gefunden werden, die sich ausschließlich auf beobachtbare Fakten bezieht. Anschließend wird eine einfühlsame Antwort hinzugefügt, die Verständnis für die Perspektive oder die Gefühle der anderen Person zeigt.

Das könnte zum Beispiel so klingen:

Situation 1

a) Diese Aufgabe ist überhaupt nicht schwer. Du brauchst dir keine Sorgen zu machen, konzentriere dich einfach besser.

b) Ich sehe, dass du dir wegen dieser Aufgabe Sorgen machst. Du bist unsicher, wo du anfangen sollst. Möchtest du, dass wir den ersten Teil gemeinsam machen, damit du siehst, wie du vorgehen kannst?

Situation 2

a) Du versteckst dich immer irgendwo, wenn alle anderen Teilnehmenden in der Gruppe an der Aktivität teilnehmen. Komm jetzt zu uns!

b)

Situation 3

a) Es ist nicht in Ordnung, andere auszulachen, weil sie anders sprechen und sich anders verhalten als du.

b)

Situation 4

a) Es wäre besser für dich, wenn du dich beim Lernen mehr anstrengen würdest.

b)

Quellen

- Decety, J. & Jackson, P.L. (2004): 'The Functional Architecture of Human Empathy', *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), S. 71-100. [online] https://www.researchgate.net/publication/51369194_The_Functional_Architecture_of_Human_Empathy [abgerufen am 20.06.2024].
- Moudatsou, M., Stavropoulou, A., Philalithis, A. & Koukouli, S. (2020): 'The Role of Empathy in Health and Social Care Professionals', *Healthcare (Basel)*, 8(1), 26. [online] <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7151200/> [abgerufen am 18.26.2024].
- Brooke Nawrocki; Department of Psychology, University Stanislaus, California (2020): *The Correlation Between Complex Childhood Trauma and Adult Empathy*. [online] https://www.csustan.edu/sites/default/files/groups/University%20Honors%20Program/Journals_two/dis_brooke_nawrocki.pdf [abgerufen am 18.06.2024].
- Marshall B. Rosenberg, Ph.D. (1999): *Nonviolent Communication: A Language of Life*. [online] https://ccpgc.usmf.md/sites/default/files/inline-files/Nonviolent%20Communication_%20A%20Language%20of%20Life_%20Life-Changing%20Tools%20for%20Healthy%20Relationships%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf
- Erdeljac, I., Vasilj, D. (2019): *Primjena modela Nenasilne komunikacije u radu sa mladima u sukobu sa zakonom / Application of non-violent communication in working with young people in conflict with the law*. Tuzla, Bosnia and Herzegovina: Center for providing services in the community / Amica Educa.
- Nonviolent Communication Academy (2006): *Feeling and needs inventory*. [online] <https://nvcacademy.com/media/NVCA/learning-tools/NVCA-feelings-needs.pdf> [abgerufen am 18.06.2024].

LERNEINHEIT 3.5.

SELBSTFÜRSORGE UND RESILIENZ VON FACHKRÄFTEN

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Die Arbeit im Bereich der Kinderbetreuung und Sozialpädagogik ist anspruchsvoll und beinhaltet häufig emotional herausfordernde Situationen. Der regelmäßige Kontakt mit traumatisierten Kindern und Familien kann bei Fachkräften zu sekundärem traumatischem Stress (STS) oder indirekten Traumafolgen führen, was sich langfristig negativ auf die berufliche Leistungsfähigkeit und das persönliche Wohlbefinden auswirken kann. Vor diesem Hintergrund sind Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge grundlegende Kompetenzen, um professionell, gesund und wirksam agieren zu können.

Um das Potenzial von Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge einschätzen zu können, ist ein grundlegendes Verständnis der zugrundeliegenden Konzepte erforderlich.

- Selbstwahrnehmung bezeichnet die Fähigkeit, körperliche und emotionale Zustände bewusst wahrzunehmen und deren Einfluss auf das eigene Verhalten zu verstehen. Sie bildet die Basis für reflektiertes Handeln und eine angemessene Reaktion in herausfordernden Situationen.
- Selbstfürsorge beschreibt gezielte Maßnahmen zur Förderung des eigenen Wohlbefindens, zur Stressreduktion und zur Stärkung der Resilienz. Sie umfasst körperliche, emotionale und soziale Dimensionen und erfordert einen aktiven Umgang mit persönlichen Ressourcen.

Eine klare Unterscheidung dieser beiden Konzepte ist entscheidend: Nur wer sich selbst bewusst wahrnimmt, kann auch gezielt für sich sorgen.

Die Arbeit mit Kindern und Familien erfordert von Fachkräften ein hohes Maß an emotionaler Präsenz und Anpassungsfähigkeit. Diese Arbeit kann stressige Situationen und emotionale Herausforderungen mit sich bringen, die sowohl die geistige als auch die körperliche Gesundheit beeinträchtigen. Fachkräfte, die ihre eigenen Bedürfnisse erkennen und bewusst mit den Auswirkungen von Stress umgehen, sind in der Lage, langfristig widerstandsfähig und effektiv zu bleiben. Selbstreflexion und Resilienzförderung spielen dabei eine zentrale Rolle. Resilienz beschreibt die Fähigkeit, sich trotz widriger Umstände positiv zu entwickeln und gestärkt aus Krisen hervorzugehen. Selbstreflexion ist der Prozess, in dem Fachkräfte ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen bewusst analysieren. Dieser Prozess hilft ihnen, ihre eigenen Stressfaktoren, Reaktionen und Verhaltensmuster zu erkennen und kritisch zu hinterfragen. In der beruflichen Praxis bietet die Selbstreflexion mehrere Vorteile, wie z.B. die Früherkennung von Stress, die Förderung der emotionalen Intelligenz oder die Vermeidung von Fehlverhalten.

Wie bereits erwähnt, spielt die Förderung der Resilienz eine zentrale Rolle in der Arbeit mit Kindern und Familien. Es gibt verschiedene Bewältigungsstrategien, um mit den Herausforderungen des Arbeitsalltags in der Kinderbetreuung effektiv umzugehen. An erster Stelle ist hier die emotionale Bewältigung zu nennen. Die psychische Stabilität kann durch Achtsamkeitsübungen wie Meditation oder Atemübungen aufrechterhalten werden. Auch ein gutes Emotionsmanagement ist wichtig, um sicherzustellen, dass mit negativen Emotionen bewusst umgegangen wird. Aber auch die kognitive Bewältigung durch einen bewussten Perspektivenwechsel kann dazu beitragen, die Widerstandsfähigkeit zu erhöhen. Nicht zuletzt sind eine gute Gesundheitsförderung und soziale Unterstützung durch Teammitglieder, Mentoren, Vorgesetzte oder andere Berater besonders wichtig (Goleman 1995; American Psychological Association, o.D.).

Selbstfürsorge ist ein dynamischer Prozess, der ständig angepasst werden muss, um wirksam zu sein. Sie ist daher nur dann wirksam, wenn eine regelmäßige Selbstreflexion stattfindet, bei anhaltendem Stress professionelle Unterstützung in Anspruch genommen wird, eine positive Einstellung zur Arbeit beibehalten wird und ein Ausgleich zur Arbeit geschaffen wird. Fachkräfte, die sich ihrer eigenen physischen und psychischen Gesundheit bewusst sind und aktiv Maßnahmen zur Selbstfürsorge ergreifen, können nicht nur ihre Resilienz erhöhen, sondern auch die Qualität ihrer Arbeit verbessern. Ein bewusster Umgang mit den eigenen Ressourcen ist daher nicht nur ein persönlicher Gewinn, sondern auch eine Voraussetzung für die ethische und effektive Betreuung der ihnen anvertrauten Kinder (Figley 1995; Schaufeli/Bakker, 2004).

Sekundärer traumatischer Stress (STS) und indirekte Traumatisierung beschreiben den psychologischen und emotionalen Stress, den Fachkräfte erleben können, wenn sie regelmäßig mit traumatisierten Kindern und ihren Familien arbeiten. Dieser Stress wird nicht durch eigene traumatische Erfahrungen verursacht, sondern durch die wiederholte Konfrontation mit den Traumata anderer. Diese Symptome können sowohl die Fachkräfte als auch die persönliche Lebensqualität beeinträchtigen. Ohne gezielte Prävention und Intervention steigt das Risiko eines Burnouts (Stamm 2010; Figley, 1995).

Mögliche Symptome dieser sekundären Traumatisierung können sein

- **emotionale Erschöpfung:** Fachkräfte fühlen sich permanent ausgelaugt und können keine emotionale Energie mehr aufbringen
- **aufdringliche Gedanken:** Bilder oder Geschichten von traumatisierten Klienten dringen unkontrolliert in den Alltag der Fachkraft ein
- **vermindertes Einfühlungsvermögen:** Auch bekannt als Mitleidsmüdigkeit, beschreibt es die abnehmende Fähigkeit, Empathie für Klienten zu empfinden, was die Arbeit erheblich beeinträchtigen kann (Figley, 1995).

Für Fachkräfte ist es besonders wichtig, ihre persönlichen Auslöser in der Selbstwahrnehmung zu erkennen, sich selbst Grenzen zu setzen und frühe Anzeichen von Burnout zu erkennen. Das Setzen realistischer Erwartungen und die Suche nach Unterstützung in Bereichen, die dir in bestimmten Situationen Halt geben, können zur Selbstfürsorge beitragen.

Die Sorge um das eigene Wohlbefinden ist nicht nur eine persönliche Angelegenheit, sondern auch eine fachliche und ethische Verpflichtung. Fachkräfte haben eine Verantwortung gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern, ihren Familien und sich selbst. Die Selbstfürsorge wird in den ethischen Leitlinien vieler sozialpädagogischer Berufe ausdrücklich erwähnt. Sie wird als wesentlich angesehen, um die Sicherheit und das Wohlbefinden der betreuten Personen zu gewährleisten (Maslach/Leiter, 2016).

Pädagogische Fachkräfte sollten über die Fähigkeiten verfügen, die Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge durch hilfreiche Techniken zu stärken. Besonders erwähnenswert ist hier die Achtsamkeit, eine Fähigkeit, im Moment bewusst und nicht wertend zu sein. Diese Technik hilft Fachkräften, sich ihrer eigenen Emotionen und Reaktionen bewusster zu werden und so ihre Selbstregulierung zu verbessern. Dies kann durch Meditation, geführte Reflexionsübungen oder Emotionstagebücher gefördert werden. Der bewusste Einsatz dieser Techniken verbessert das Stressmanagement und hilft, berufliche Herausforderungen gezielt zu meistern (Kabat-Zinn, 2003). Aber auch ein gutes Zeitmanagement und eine gute Work-Life-Balance sind wichtige Schlüsselkompetenzen, um berufliche und private Verpflichtungen in Einklang zu bringen und Burnout vorzubeugen (Maslach & Leiter, 2016). Hier sind Selbstfürsorgestrategien zu nennen.

Jeder sollte für sich selbst Maßnahmen identifizieren, die das körperliche oder seelische Wohlbefinden fördern sollen. Sei es durch Bewegung und Sport, Hobbys und kreative Aktivitäten oder soziale Unterstützung. Die regelmäßige Anwendung solcher Strategien stärkt die Resilienz und das persönliche Wohlbefinden (Van Dernoort Lipsky/Burk, 2009).

Vor allem aber ist die Kommunikation von Bedürfnissen und Grenzen in der pädagogischen Arbeit von besonderer Bedeutung. Nur durch empathisches Zuhören, Ich-Botschaften oder durchsetzungsfähige Kommunikation kann den Herausforderungen der Fachkräfte auf Augenhöhe begegnet werden. Wenn trotz der Anwendung von Selbstfürsorge persönliche Probleme die fachliche Leistung beeinträchtigen, sollten bei den ersten Warnzeichen proaktive Maßnahmen ergriffen werden, bevor die Probleme eskalieren. Zu den Maßnahmen gehört zum Beispiel die Fähigkeit, Unterstützung anzunehmen, sei es von Teammitgliedern, durch psychologische Betreuung oder in Form von Schulungen (Maslach/Leiter, 2016; Siegel, 2012; Kabat-Zinn, 2003).

Eine positive und offene Haltung gegenüber den eigenen Emotionen, Einstellungen und Wahrnehmungen ist ein wichtiger Schritt zur Entwicklung von Selbstbewusstsein und emotionaler Intelligenz. Diese Akzeptanz ermöglicht es Fachkräften, ihre Reaktionen auf stressige oder traumatische Situationen zu verstehen, ohne sich von negativen Gefühlen überwältigen zu lassen. Eine offene Kommunikation über persönliche Gefühle und Bedürfnisse ist auch besonders wichtig, um ein unterstützendes Arbeitsumfeld zu schaffen. Nur so können die Herausforderungen des Arbeitsalltags proaktiv bewältigt werden. Aktiv nach Lösungen zu suchen und Verantwortung zu übernehmen, zeigt Stärke. Dies löst ein problemlösungsorientiertes Denken aus und ermöglicht es, das eigene Verhalten zu hinterfragen und objektiv zu bewerten. So wird Selbstfürsorge entwickelt und die persönliche und fachliche Entwicklung in Gang gesetzt. Selbstfürsorge ist keine Option, sondern eine Notwendigkeit für Fachkräfte in anspruchsvollen Berufen. Das Eingestehen persönlicher Schwächen und das Aufsuchen von Hilfe sind Zeichen von Stärke und Fachkraft. Diese Haltungen sind für Fachkräfte unerlässlich, um in ihrer Rolle langfristig effektiv und gesund zu bleiben. Sie fördern nicht nur die persönliche Entwicklung, sondern tragen auch zu einem unterstützenden und respektvollen Arbeitsumfeld bei (Van Dernoort Lipsky/Burk, 2009; Goleman, 1995).

Weiterführende Literatur

Deutsch:

- Bauer, J. (2013): *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne Verlag.
- Deutsches Bundesamt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) (2021): *Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt: Prävention von Burnout und Stress*. [online] <https://www.baua.de>.
- Fröhlich-Gildhoff, K. and Rönna-Böse, M. (2019): *Resilienzförderung in der Kita: Ein Praxishandbuch*. Freiburg: Herder.
- Gotschol, A. F. (2024): *Die mentale Gesundheit von Fachkräften in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen*. Masterarbeit, Hochschule Merseburg. [online] https://opus.bsz-bw.de/msh/files/879/MSH_MA_Gotschol_010824.pdf.
- Haug-Schnabel, G. and Bensel, J. (2021): *Achtsamkeit und Empathie in der Kita: Grundlagen für eine gelingende pädagogische Arbeit*. Freiburg: Herder Verlag.
- Kabat-Zinn, J. (2003): *Achtsamkeit für Anfänger*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Lefebvre, C. (2018): *Resilienzförderung in der Frühpädagogik: Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Neff, K. D. and Germer, C. K. (2021): *Achtsames Selbstmitgefühl: Wie wir uns von destruktiver Selbstkritik befreien können*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Schaufeli, W. B. and Bakker, A. B. (2004): 'Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study', *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), S. 293–315.
- Schmid, M. und Fegert, J. M. (2023): *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung – Fachkräfte unterstützen und Selbstfürsorge stärken*. In: Socialnet Rezensionen. [online] <https://www.socialnet.de/rezensionen/29977.php>.
- Schmid, H. and Hasenstab, B. (2017): *Resilienz: 7 Schlüssel für mehr innere Stärke*. München: Kösel Verlag.
- Schubert, M. and Strätz, M. (2017): *Achtsamkeit in der frühen Bildung und Erziehung: Eine Anleitung für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Zimmer, J. (2019): *Kinder achtsam begleiten: Impulse für eine pädagogische Haltung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Englisch:

- American Psychological Association (APA) (n.d.): *The road to resilience*. [online] <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience>.
- Brown, B. (2010): *The gifts of imperfection: Let go of who you think you're supposed to be and embrace who you are*. Center City: Hazelden Publishing.
- Figley, C. R. (1995): 'Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview', in Figley, C. R. (ed.) *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York: Routledge.
- Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hochschild, A. R. (1983): *The managed heart: Commercialization of human feeling*.
- Luthar, S. S. and Cicchetti, D. (2000): 'The construct of resilience: Implications for interventions and social policies', *Development and Psychopathology*, 12(4), S. 857–885.
- Maslach, C. and Leiter, M. P. (2016): *Burnout: A guide to identifying burnout and pathways to success*. Cambridge: Harvard University Press.
- Neff, K. D. (2011): *Self-compassion: Stop beating yourself up and leave insecurity behind*. New York: HarperCollins.
- Siegel, D. J. (2012): *The mindful brain*. New York: Norton & Company.
- Stamm, B. H. (2010): *The concise ProQOL manual*. 2nd edn. Pocatello, ID: ProQOL.org.
- Taggart, G. (2011): 'Don't we care? Exploring the role of childcare practitioners in the early years', *Early Years: An International Research Journal*, 31(1), S. 85–95.
- Van Dernoot Lipsky, L. and Burk, C. (2009): *Trauma stewardship: An everyday guide to caring for self while caring for others*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- World Health Organization (WHO) (2019): *Burn-out an "occupational phenomenon": International classification of diseases*. [online] <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>.

Aktivitäten

3.5.1.	Entspannung		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, Atemtechniken zu üben, die den Teilnehmenden helfen, Stress und Anspannung in schwierigen Situationen abzubauen, auf ihre Bedürfnisse zu achten und sich selbst mit Liebe zu behandeln, um die psychische Gesundheit zu fördern.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Achtsamkeits- und Selbstreflexionstechniken anwenden, um die Selbstwahrnehmung zu verbessern, Emotionen zu regulieren und Stress effektiv zu bewältigen ■ Selbstfürsorgestrategien und -ressourcen nutzen, wie regelmäßige Bewegung, Hobbys, soziale Netzwerke, Supervision und Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung. ■ Selbstfürsorge als wesentlichen Bestandteil ethischen Handelns und verantwortungsvoller Pflege priorisieren 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input checked="" type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input checked="" type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	5 – 10 Minuten		
Benötigte Materialien	ruhiger und bequemer Raum ohne Ablenkung, Matten, Kissen oder Stühle, leise Hintergrundmusik oder angenehme Umgebungsgeräusche Anhang 3.5.1. Entspannung – Für die Kursleitung		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung beginnt mit einer kurzen Einführung zum Zweck der Übung, dem Abbau von Stress und Anspannung, und weist auf die Bedeutung einer ruhigen, störungsfreien Umgebung hin. 2. Anschließend erklärt sie die Atemtechnik Schritt für Schritt und leitet die Teilnehmenden an: bequemes Sitzen, ggf. Schließen der Augen, und bewusstes Atmen im Rhythmus 4–4–4–4 (Einatmen – Halten – Ausatmen – Halten). Die Übung wird gemeinsam mindestens drei Mal durchgeführt. 3. Danach atmen die Teilnehmenden einige Male normal weiter und nehmen wahr, wie sie sich fühlen. In einem kurzen Austausch im Plenum berichten sie über ihre Erfahrungen und überlegen gemeinsam, in welchen Alltagssituationen sie die Technik sinnvoll einsetzen könnten. 4. Abschließend erinnert die Kursleitung daran, dass diese einfache Übung jederzeit genutzt werden kann, um in stressigen Momenten zur Ruhe zu kommen. 		
Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entspannungsübungen sind eine wunderbare Möglichkeit, sich in kürzester Zeit zu beruhigen, vor allem, wenn eine Person unter Stress steht. Dadurch können sie die täglichen Herausforderungen besser bewältigen. ■ Die Kursleitung sollte die Teilnehmenden dazu ermutigen, diese Übung, regelmäßig zu wiederholen, damit sie sich mit der Technik vertraut machen können. <p>Quelle: Heidenberger, B. (o.D.): Zeitblüten. [online]: https://www.zeitblueten.com/wp-content/uploads/entspannungsuebung-anleitung.pdf [abgerufen am 17.12.2025].</p>		

ANHANG 3.5.1. ENTSPANNUNG – FÜR DIE KURSLEITUNG

Schritt für Schritt durch die Atemübung:

1. Wenn Sie möchten: Schließen Sie die Augen.
2. Atmen Sie ein und zählen Sie im Geiste bis vier (zählen Sie langsam: 1-2-3-4).
3. Halten Sie den Atem an und zählen Sie bis vier (1-2-3-4).
4. Atmen Sie in einem Atemzug langsam durch den Mund aus (1-2-3-4).
5. Halten Sie den Atem erneut an und zählen Sie bis vier (1-2-3-4).
6. Atmen Sie wieder ein und zählen Sie im Geiste bis vier (1-2-3-4).
7. Halten Sie den Atem an und zählen Sie bis vier (1-2-3-4).
8. Atmen Sie langsam durch den Mund aus (1-2-3-4).
9. Halten Sie den Atem nochmals an und zählen Sie bis vier (1-2-3-4).
10. Wenn Sie diese Übung mindestens drei Mal hintereinander durchführen, werden Sie spüren, wie Anspannung und Nervosität aus Ihrem Körper weichen.
11. Bleiben Sie ruhig sitzen und atmen Sie ein paar Mal normal weiter.

Quelle:

Heidenberger, B. (o.D.): Zeitblüten. [online]: <https://www.zeitblueten.com/wp-content/uploads/entspannung-suebung-anleitung.pdf> [abgerufen am 17.12.2025].

3.5.2.	Selbstfürsorge-Meditation		
Ziel der Aktivität	Ziel der Aktivität ist es, die persönliche Selbstwahrnehmung zu fördern und die Resilienz zu stärken, indem Achtsamkeit eingeführt wird, eine Selbstreflexionstechnik, die es Fachkräften ermöglicht, sich auf die Gegenwart zu konzentrieren und sich ihrer Gefühle und Gedanken bewusster zu werden.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ Achtsamkeits- und Selbstreflexionstechniken anwenden, um die Selbstwahrnehmung zu verbessern, Emotionen zu regulieren und Stress effektiv zu bewältigen ■ Selbstfürsorgestrategien und -ressourcen nutzen, wie regelmäßige Bewegung, Hobbys, soziale Netzwerke, Supervision und Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung ■ eigene Emotionen, Einstellungen und Wahrnehmungen akzeptieren ■ persönliche Emotionen und Bedürfnisse offen mit anderen diskutieren 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input checked="" type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input checked="" type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	30 Minuten		
Benötigte Materialien	Stühle in einem Kreis, eine Kerze, ein Streichholz und die Streichholzschachtel, Teelichter, Dekorationsmaterial (z. B. verschiedene Steine, Federn, Glassteinchen, kleine Holzstäbchen), leise Hintergrundmusik oder angenehme Umgebungsgeräusche Anhang 3.5.2. Das Streichholz und die Kerze – Für die Kursleitung		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung bereitet den Raum für eine achtsame Gruppenübung vor. Die Stühle werden in einem Kreis angeordnet. In der Mitte des Kreises befinden sich eine große Kerze, ein Streichholz sowie eine Streichholzschachtel. Zusätzlich hält die Kursleitung Dekorationsmaterial und kleine Kerzen bereit. 2. Zu Beginn erläutert die Kursleitung den Sinn der folgenden Übung: Eine Geschichte soll dabei helfen, im Moment anzukommen, zur Ruhe zu finden und sich mit dem Thema „Mut zum Risiko“ auseinanderzusetzen. Die Geschichte lädt dazu ein, über persönliche Grenzen hinauszuwachsen und neue Wege zu beschreiten. 3. Die Teilnehmenden werden gebeten, sich bequem hinzusetzen. Die Kursleitung liest die Geschichte langsam und mit Betonung vor. 4. Im Anschluss wird eine Teilnehmender gebeten, die Kerze in der Mitte zu entzünden. Danach legt die Kursleitung das vorbereitete Dekorationsmaterial sowie die kleinen Kerzen neben die große Kerze. 5. Ausgehend von der zentralen Kerze legt die Kursleitung mit dem Dekorationsmaterial einen symbolischen Lichtstrahl zu einer teilnehmenden Person. Diese Person erhält eine kleine Kerze, die an der großen Kerze entzündet wird. 6. Die Kursleitung übergibt die Kerze mit einem persönlichen Wunsch, z. B.: „Ich wünsche dir, dass du Menschen begegnest, die dich stärken.“ 		



7. Im weiteren Verlauf geben die Teilnehmenden reihum ihre Kerze auf dieselbe Weise weiter – verbunden mit einem eigenen Wunsch und einer achtsamen Geste.
8. Nachdem alle Teilnehmenden eine Kerze erhalten haben, fasst die Kursleitung die Übung zusammen: Die große Kerze hat ihr Licht geteilt. Es ist ein symbolisches Bild entstanden, das für Verbindung, Wärme und gemeinsame Wünsche steht. Die Teilnehmenden werden eingeladen, darüber nachzudenken, was ihnen im Leben wirklich wichtig ist.
9. Zum Abschluss reflektieren die Teilnehmenden im Plenum ihre Eindrücke:
 - Wie haben die Teilnehmenden die Übung erlebt?
 - Welche Gedanken oder Gefühle sind aufgetaucht?
10. Die Kursleitung moderiert einen kurzen Austausch über den Zusammenhang zwischen Achtsamkeit, emotionalem Bewusstsein und Stressbewältigung.

Hinweise

Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Studien, die den Zusammenhang zwischen Selbstwahrnehmung und Resilienz untersucht haben. Eine besonders relevante Studie wurde von Brissette, Scheier und Carver (2002) durchgeführt. In ihrer Studie stellten sie fest, dass Menschen mit einer starken Selbstwahrnehmung eher in der Lage sind, auf stressige Ereignisse zu reagieren und sich schneller von Rückschlägen zu erholen.

Quelle:

Stifter, K. (2024): Wie Selbstwahrnehmung deine Resilienz fördert. [online] <https://sinnstifterei.net/selbstwahrnehmung-ueben/> [abgerufen am 10.12.2024].

ANHANG 3.5.2. DAS STREICHHOLZ UND DIE KERZE – FÜR DIE KURSLEITUNG

Das Streichholz und die Kerze

Es kam der Tag, an dem das Streichholz zu der Kerze sagte: "Ich habe die Aufgabe erhalten, dich anzuzünden". "Oh nein", rief die Kerze erschrocken, "das will ich nicht. Sobald ich anfangen zu brennen, sind meine Tage gezählt. Niemand wird mehr meine Schönheit bewundern".

Das Streichholz antwortete: "Willst du dein ganzes Leben lang kalt und starr bleiben, ohne vorher gelebt zu haben?"

"Aber das Brennen tut weh und raubt mir die Kraft", flüsterte die Kerze unsicher und voller Angst.

"Das ist wahr", antwortete das Streichholz, "aber das ist das Geheimnis unserer Berufung. Wir sind berufen, Licht zu sein. Was ich tun kann, ist wenig. Aber wenn ich dich nicht anzünde, verpasse ich den Sinn meines Lebens. Ich wurde geschaffen, um ein Feuer zu entzünden. Du bist eine Kerze. Du wurdest geschaffen, um für andere zu leuchten und Wärme auszustrahlen. All der Schmerz und das Leid und die Tatkraft, die du gibst, werden sich in Licht verwandeln. Du wirst nicht aussterben, wenn du dich selbst verzehrst. Andere werden dein Feuer weitergeben. Nur wenn du dich selbst verschonst, wirst du sterben." Da stutzte die Kerze ihren Docht und sprach voller Erwartung: "Bitte zünde mich an."

Quelle:

Stifter, K. (2024) Wie Selbstwahrnehmung deine Resilienz fördert. [online] <https://sinnstifterei.net/selbstwahrnehmung-ueben/> [abgerufen am 10.12.2024].

3.5.3.	Persönliche SWOT-Analyse		
Ziel der Aktivität	Diese Aktivität unterstützt die Teilnehmenden dabei, über ihre persönlichen Stärken, Schwächen sowie Chancen und Risiken nachzudenken. Die Aktivität ermöglicht es den Teilnehmenden, sich ihres Potenzials bewusster zu werden oder verbesserungsbedürftige Bereiche zu identifizieren und somit strukturiertere berufliche und persönliche Pläne zu erstellen.		
Lern- ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> ■ erkennen, wann persönliche Probleme die berufliche Leistung beeinträchtigen können ■ das eigene Verhalten, die eigenen Emotionen und Wahrnehmungen hinterfragen ■ die Grenzen der eigenen Kompetenzen, Fachkenntnisse und Verantwortlichkeiten erkennen und akzeptieren 		
Interaktive Methoden/ Techniken	<input checked="" type="checkbox"/> Einzelarbeit <input type="checkbox"/> Paare <input checked="" type="checkbox"/> Gruppen <input checked="" type="checkbox"/> Plenum	<input type="checkbox"/> Brainstorming <input type="checkbox"/> Präsentation <input checked="" type="checkbox"/> Demonstration <input type="checkbox"/> Diskussion <input type="checkbox"/> Debatte <input type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Round Table <input type="checkbox"/> Problemlösung	<input type="checkbox"/> Fallstudie <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Quiz <input type="checkbox"/> Geführte Traumreise <input checked="" type="checkbox"/> Somatische Übung <input type="checkbox"/> Spiel <input type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> _____
Dauer der Aktivität	20 Minuten		
Benötigte Materialien	Papier, Stifte, Flipchart Anhang 3.5.3. Persönliche SWOT-Analyse – Für die Kursleitung		
Anleitung:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Kursleitung erläutert den Teilnehmenden das Konzept der SWOT-Analyse und stellt die vier Bereiche vor: Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken. 2. Sie erklärt, dass die SWOT-Analyse sowohl zur Selbsteinschätzung als auch zur strategischen Planung genutzt werden kann. 3. Im nächsten Schritt führt die Kursleitung die Teilnehmenden durch die vier Analysebereiche (s. Anhang). 4. Die Teilnehmenden erhalten Zeit zur individuellen Reflexion ihrer Ergebnisse und können diese bei Bedarf im Plenum teilen. 5. Abschließend moderiert die Kursleitung eine Gruppendiskussion, in der die Teilnehmenden ihre Erfahrungen austauschen und erörtern, wie sie die SWOT-Analyse für ihre persönliche und fachliche Weiterentwicklung nutzen können. 		
Hinweise	<p>Die Ergebnisse der Analyse können "objektiviert" werden, wenn die SWOT-Analyse sowohl aus der Perspektive des Einzelnen (Selbstbild) als auch aus der Perspektive einer ihm nahestehenden Person (Fremdbild) durchgeführt wird. Der Blick von außen kann helfen, blinde Flecken zu erkennen und ein umfassenderes Bild der eigenen Situation zu vermitteln.</p> <p>Quelle: Moritz, A. (n.d.) Persönliche SWOT-Analyse durchführen – für mehr Selbstbewusstheit und mehr Selbstbewusstsein. [online] https://www.soft-skills.com/persoennliche-swot-analyse/ [abgerufen am 17.12.2024].</p>		

ANHANG 3.5.3. PERSÖNLICHE SWOT-ANALYSE – FÜR DIE KURSLEITUNG

Ablauf der SWOT-Analyse

1. Stärken identifizieren

Die Teilnehmenden überlegen, welche Fähigkeiten, Kenntnisse und persönlichen Eigenschaften zu ihren Stärken zählen. Dabei reflektieren sie, was sie gut können und was sie von anderen unterscheidet. Hilfreiche Fragen sind:

- Was gelingt mir von Natur aus?
- Welche besonderen Kenntnisse besitze ich?
- Welche Eigenschaften unterstützen meine beste Arbeit?
- Was sehen andere als meine Stärken?

2. Schwächen bewerten

Nun identifizieren die Teilnehmenden ihre Schwächen oder Bereiche mit Verbesserungsbedarf. Sie denken darüber nach, welche Fähigkeiten fehlen oder wo sie sich unsicher fühlen. Leitfragen sind:

- Welche Herausforderungen stellen sich mir?
- Wo habe ich Wissens- oder Fähigkeitslücken?
- Welche Gewohnheiten behindern mich?

3. Chancen ausloten

Anschließend überlegen die Teilnehmenden, welche Möglichkeiten sich für ihre persönliche und berufliche Entwicklung ergeben. Sie denken darüber nach, wie sie ihre Stärken weiter nutzen und Schwächen abbauen können. Beispielhafte Fragen sind:

- Welche neuen Ziele kann ich verfolgen?
- Wie kann ich wachsen?

4. Risiken bewerten

Abschließend betrachten die Teilnehmenden mögliche Hindernisse oder Risiken, die ihren Fortschritt erschweren könnten, sowohl interne als auch externe Faktoren. Dabei fragen sie sich:

- Was könnte meine Entwicklung gefährden?
- Welche Herausforderungen könnten auftreten?

Stärken (Strengths)	Schwächen (Weaknesses)
Chancen (Opportunities)	Risiken (Threats)

Quellen

- American Psychological Association (APA) (n.d.) *The road to resilience*. [online] <https://www.apa.org/helpcenter/road-resilience> [abgerufen am 26.11.2024].
- Figley, C. R. (1995): Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview', in Figley, C. R. (ed.) *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York: Routledge.
- Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Heidenberger, B. (o.D.) *Zeitblüten*. [online] <https://www.zeitblueten.com/wp-content/uploads/entspannungsuebung-anleitung.pdf> [abgerufen am 17.12.2024].
- Kabat-Zinn, J. (2003): *Achtsamkeit für Anfänger*. Freiburg: Arbor Verlag.
- Maslach, C. und Leiter, M. P. (2016): *Burnout: A guide to identifying burnout and pathways to success*. Cambridge: Harvard University Press.
- Moritz, A. (o.D.): *Persönliche SWOT-Analyse durchführen – für mehr Selbstbewusstheit und mehr Selbstbewusstsein*. [online] <https://www.soft-skills.com/persoенliche-swot-analyse/> [abgerufen am 17.12.2024].
- Schaufeli, W. B. and Bakker, A. B. (2004): Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study', *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), S. 293–315.
- Siegel, D. J. (2012): *The mindful brain*. New York: Norton & Company.
- Stamm, B. H. (2010): *The concise ProQOL manual*. 2nd edn. Pocatello, ID: ProQOL.org.
- Stifter, K. (2024): *Wie Selbstwahrnehmung deine Resilienz fördert*. [online] <https://sinnstifterei.net/selbstwahrnehmung-ueben/> [abgerufen am 10.12.2024].
- Van Dernoot Lipsky, L. and Burk, C. (2009): *Trauma stewardship: An everyday guide to caring for self while caring for others*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Das Material wurde im Rahmen des Erasmus+ Projekts INDEAR – Inklusion und Vielfalt in der frühkindlichen Bildung (KA220–BY–23–25–161951) erstellt.

PROJEKTKOORDINATOR:

Volkshochschule im Landkreis Cham e. V., Deutschland

PARTNERORGANISATIONEN:

Fachakademie für Sozialpädagogik Furth im Wald, Deutschland

Berufsfachschule für Kinderpflege Furth im Wald, Deutschland

Udruzenje Prijateljice obrazovanja – Amica Educa, Bosnien and Herzegovina

CEIP Flor de Azahar, Spanien

Leonardo Progetti Sociali, Italien

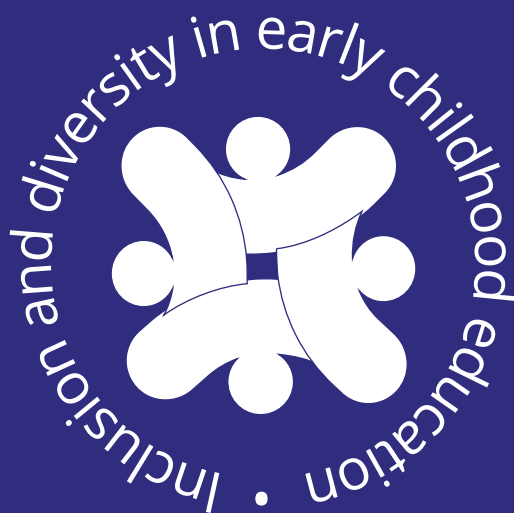
Akademia Humanistyczno–Ekonomiczna w Lodzi, Polen

LIZENZ:

Dieses Werk ist lizenziert unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

VERÖFFENTLICHT:

2025



Von der Europäischen Union finanziert.

Die geäußerten Ansichten und Meinungen entsprechen jedoch ausschließlich denen des Autors bzw. der Autoren und spiegeln nicht zwingend die der Europäischen Union oder der Europäischen Exekutivagentur für Bildung und Kultur (EACEA) wider. Weder die Europäische Union noch die EACEA können dafür verantwortlich gemacht werden.

Projektnummer: KA220-BY-23-25-161951



Kofinanziert von der
Europäischen Union