Nationales Zentrum Frühe Hilfen

Transkulturell kompetentes Handeln in den Frühen Hilfen

Qualifizierungsmodul

Bundesstiftung Frühe Hilfen

ZITIERWEISE:

Paulus, Mareike / Schnock, Brigitte (2025): Transkulturell kompetentes Handeln in den Frühen Hilfen. Qualifizierungsmodul für Fachkräfte in den Frühen Hilfen. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). 2. unveränderte Auflage, Köln

https://doi.org/10.17623/NZFH:QM-THidFH

Transkulturell kompetentes Handeln in den Frühen Hilfen

Qualifizierungsmodul

Autorinnen:
Mareike Paulus, Brigitte Schnock

Beteiligte Expertinnen und Experten:
Yvonne Adam, AMIKO Institut für Migration, Kultur und Gesundheit, Berlin
Benjamin Bulgay, Systemisch-Interkulturelles Kompetenzcentrum (SIK), Wiesbaden
Sahar El-Qasem, Interkulturelle Trainerin, München
Andreas Foitzik, Trainer, Berater, Supervisor und Autor im Feld der rassismuskritischen Migrationspädagogik, Tübingen
Renate Geuecke, Stefan Heinitz, Ruth Schwarzenberg, Keno Burmester, Die Kinderschutz-Zentren, Köln
Margot Refle, ehemals Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie, Dresden
Jennifer Jaque-Rodney, Leben Lernen Wandeln (Hebamme, Familienhebamme, BsC Midwifery), Bochum
Anke Lingnau-Carduck, Systemisch Lehrende, Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF), Haan
Marie Ostermann, Trainerin für inter- und transkulturelle Kompetenz, Niederwerth
Kathrin Specht, Familienzentrum Potsdam
Christiane Voigtländer, ehemals Felsenweg-Institut der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie, jetzt Start gGmbH, Dresden

Inhalt

Einleitung 6

1 Hinführung 8

1.1 Qualifizierung als Weg zur transkulturellen Öffnung in die Frühen Hilfen 9

1.2 Leitgedanken im Qualifizierungsmodul: Gemeinsamkeiten entdecken, mit Unterschieden umgehen 12

1.3 Gemeinsam unterschiedlich: Handlungsanforderungen und transkulturelle Kompetenzen in den Frühen Hilfen 13

2 Fachliche Grundlagen 18

2.1 Transkulturalität – der Weg vom Unterschied zur Gemeinsamkeit 19

2.1.1 Kultur: Eine Strategie zur Orientierung 19

2.1.2 Transkulturalität: Die Suche nach dem Gemeinsamen 23

2.1.3 Transkulturelle Kompetenz: Der Umgang mit Vielfalt und Uneindeutigkeit 24

2.2 Migration: Fakten, Konzepte und was sie für die Frühen Hilfen bedeuten 27

2.2.1 Deutschland: Ein Einwanderungsland 27

2.2.2 Der sich wandelnde Blick auf Migration 28

2.2.3 Migration und Elternschaft: Zwei Übergangsprozesse 31

2.3 Wahrnehmung, (Be-)Wertung, Kommunikation 33

2.3.1 Wahrnehmung: Wie uns Bekanntes leitet 33

2.3.2 Wenn die oder der *Andere* zum Fremden wird 34

2.3.3 Die oder der *Andere*: Mehr als eine einzige Geschichte 36

2.3.4 Zeitempfinden: Zwei Welten treffen sich – oder auch nicht 37

2.3.5 Kommunikation: Viel mehr als Worte 39

2.4 Frühe Hilfen im transkulturellen Kontext **44**

2.4.1 Kulturelle Unterschiede: Schwangerschaft und Wochenbett 44

2.4.2 Kulturell geprägte Erziehungsideale 46

2.4.3 Bindung im transkulturellen Kontext 49

2.4.4 Kindliche Entwicklung im transkulturellen Kontext 50

Literatur und Links **52**

3 Umsetzung des Moduls **58**

3.1 Methodisch-didaktische Hinweise **59**

3.2 Gelingensfaktoren für die Umsetzung der Module **60**

3.3 Modulbausteine und Arbeitsblätter **63**

Modulbaustein 1: Was ist Kultur? 64

Modulbaustein 2: Migration in Deutschland 71

Modulbaustein 3: Wie werden Familien wahrgenommen? 75

Modulbaustein 4: Wie kann die Zusammenarbeit mit Eltern transkulturell kompetent gestaltet werden? 81

Modulbaustein 5: Was bedeutet transkulturell kompetentes Arbeiten in den Frühen Hilfen? 86

Arbeitsblätter 90

Einleitung

Wie kann in den Frühen Hilfen ein guter Umgang mit kulturellen Unterschieden gelingen? Diese Frage griff das Nationale Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) bereits 2016 in Form eines Fachtags zum Thema »Transkulturelle Kompetenz« in Erlangen-Höchstadt auf Einladung der dortigen Netzwerkkoordinierenden auf. Aus diesem Fachtag folgte die Entwicklung des vorliegenden Qualifizierungsmoduls »Gemeinsam unterschiedlich: Transkulturell kompetentes Handeln in den Frühen Hilfen«. Das Modul wurde in enger Kooperation mit Fachleuten aus der Weiterbildung und aus den Frühen Hilfen erarbeitet und auf der Grundlage von Probeläufen evaluiert.

Das Modul dient Fachkräften in den Frühen Hilfen zur Fort- und Weiterbildung. Es unterstützt die Wahrnehmung kultureller Unterschiede und regt zur Reflexion des eigenen Umgangs damit an. Ziel ist es, die Fachkräfte dazu zu befähigen, auch unter den Bedingungen kultureller Unterschiedlichkeit offen und empathisch auf Familien zuzugehen und am Bedarf und an der Lebenswelt orientierte Hilfe anbieten zu können. In der dialogischen Begegnung des *Eigenen* und des *Anderen* sollen Begegnung und Weiterentwicklung aller Beteiligten möglich werden.

1 Hinführung

1.1 Qualifizierung als Weg zur transkulturellen Öffnung in die Frühen Hilfen

»Es geht darum, sich auf einen fehlerfreundlichen und kreativen Lernprozess einzulassen, der geprägt ist von einem gelassenen Mut zu handeln und Fehler zu machen, von der Bereitschaft, sich dabei immer wieder verunsichern zu lassen und das eigene Handeln zu reflektieren, und von der Offenheit, daraus für das nächste Mal zu lernen.«

So beschreibt Andreas Foitzik (2008, S. 5), Weiterbildner und Berater für eine rassismuskritische Migrationspädagogik, die überraschend anmutenden Anforderungen migrations- und kultursensibler Sozialer Arbeit: Im Umgang mit (kulturellen) Unterschieden geht es nicht darum, durch die Aneignung von Wissen über eine Kultur Verhaltenssicherheit zu erlangen, um den kulturell *Anderen* auf diesem Wege verstehen zu können. Vielmehr geht es darum, für Unterschiede sensibel zu sein, sie anzunehmen und sich die Prozesse, die den Anderen zum *Anderen* werden lassen, bewusst zu machen. Und es geht darum, sich in der Kommunikation mit *dem Anderen* der eigenen Verhaltensunsicherheit zu stellen, das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren, offen und neugierig in den Dialog zu treten, Fragen zu stellen und sich im Umgang mit dem Anderen in einen stetigen Lernprozess zu begeben.

Diesen Anspruch verfolgt auch das Konzept des transkulturell kompetenten Handelns in der Fachpraxis:

»Transkulturell kompetente Fachpersonen reflektieren eigene lebensweltliche Prägungen und Vorurteile, haben die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu erfassen und zu deuten, und vermeiden *Kulturalisierung* und Stereotypisierung von bestimmten Zielgruppen.«

So beschreibt es Dagmar Domenig (2018, S. 174), die zu transkulturellen Kompetenzen in Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufen gearbeitet hat (siehe Kapitel 2.1.3).

Kulturalismus, Kulturalisierung

Kulturalismus oder Kulturalisierung besteht in einer Reduktion beziehungsweise Essenzialisierung von Unterschieden zwischen Gruppen von Menschen im Hinblick auf ethnische oder kulturelle Unterschiede. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn allen Mitgliedern einer ethnischen Gruppe die gleiche Kultur zugesprochen wird oder wenn einzelne Menschen auf die kulturellen Eigenschaften einer Gruppe beschränkt werden. Damit ist also die zu starke Betonung des Kulturellen gegenüber sozialen, ökonomischen oder geschichtlichen Gegebenheiten gemeint (vgl. Schönhuth 2021).

Vielfalt ist prägendes Kennzeichen unserer Gesellschaft und spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Lebenswelten von Familien wider. Dieser Vielfalt im professionellen Handeln Rechnung zu tragen, ist eine zentrale Herausforderung im sozialen, pädagogischen und im Gesundheitsbereich.

Motor der steigenden Vielfalt ist neben Emanzipationsbewegungen und Individualisierungsprozessen eine Zunahme an Migrationsbewegungen (vgl. Handschuck/Schröer 2012, S. 15 f.). Wir leben im Zeitalter der Migration: Im Jahr 2020 lebten weltweit 281 Millionen Menschen in einem anderen Land als dem, in dem sie geboren wurden (vgl. IOM 2022, S. 21). Es waren noch nie so viele Menschen bereit oder gezwungen und durch die technologischen Entwicklungen dazu in der Lage, ihren Lebens- und Arbeitsmittelpunkt zeitlich begrenzt oder auch dauerhaft zu verändern (vgl. Mecheril 2004, S. 7).

Migration prägt auch die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland – und das seit Anbeginn (vgl. Mecheril 2004, S. 28; siehe auch Kapitel 2.2.1).

Den Daten des Mikrozensus 2024 zufolge haben 43,1 Prozent aller in Deutschland lebenden Kinder von null bis fünf Jahren einen sogenannten Migrationshintergrund (vgl. Destatis 2023). Damit ist Migration ein wichtiges Thema in den Frühen Hilfen.

Frühe Hilfen

Frühe Hilfen sind kostenlose Angebote für Familien mit Kindern bis drei Jahre, ab der Schwangerschaft. Sie umfassen praktische Hilfen, Beratung, Vermittlung und Begleitung. Frühe Hilfen richten sich insbesondere an Familien, die das Gefühl haben, im Alltag mit Kind überfordert zu sein, und sich Unterstützung wünschen. Die Angebote können Eltern ohne Antrag erhalten.
Anlaufstellen und Informationen zu Frühen Hilfen in der Nähe finden Eltern über die »Suche Frühe Hilfen« des NZFH: https://www.elternsein.info/fruehe-hilfen/suche-fruehe-hilfen/ (30.04.2024)

Im Leitbild Frühe Hilfen (vgl. NZFH 2016a, S. 9) wird deutlich: Die Zugänge der Frühen Hilfen zu den Familien sind kultur- und differenzsensibel zu gestalten. Sprachbarrieren, Aufenthaltsstatus und kulturelle Besonderheiten dürfen nicht zum Ausschluss aus den Frühen Hilfen führen. Erforderlich ist daher sowohl die Öffnung der vorhandenen Angebote für alle Familien als auch die Schaffung von spezifischen Angeboten und Zugangsmöglichkeiten entsprechend spezifischer Bedarfe und Lebenswelten.

Doch was genau heißt das?

- Welche Kompetenzen benötigen Fachkräfte, um Eltern in all ihrer Verschiedenheit zu erreichen und bedarfsgerecht zu begleiten?
- Welche konzeptionellen Ansätze und Methoden helfen dabei in der beruflichen Praxis?
- Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang das Konzept der transkulturellen Kompetenz?

Migrationshintergrund

Der Begriff Migrationshintergrund ist seit 2005 ein statistischer Begriff, der Personen erfasst, die selbst zugewandert sind oder mindestens einen Elternteil haben, der nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen. Die Vertriebenen des Zweiten Weltkrieges und ihre Nachkommen gehören nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund, da sie selbst und ihre Eltern mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind (vgl. Destatis 2024).
Im Alltagsgebrauch ist der Begriff negativ konnotiert und wird häufig für bestimmte Gruppen von Menschen benutzt (zum Beispiel eher für Personen aus der Türkei als für Personen, die aus den USA oder aus Schweden zugewandert sind). Dabei werden Menschen mit Migrationshintergrund als *anders* konstruiert (vgl. Sow 2011).

Das Qualifizierungsmodul »Gemeinsam unterschiedlich: Transkulturell kompetentes Handeln in den Frühen Hilfen« gibt Anregungen und Impulse zur Beantwortung dieser Fragen und unterstützt die kultursensible Arbeit in den Frühen Hilfen.

Qualifizierung und Sensibilisierung der Fachkräfte der Frühen Hilfen auf der Grundlage des Qualifizierungsmoduls ist ein erster wichtiger Schritt in einem Prozess der Qualitätsentwicklung. Im Rahmen dieser Qualitätsentwicklung können – aufbauend auf dem gewonnenen Know-how der Fachkräfte – Ziele definiert und Verfahren entwickelt werden, die geeignet sind, um auf institutioneller Ebene interkulturelle beziehungsweise transkulturelle Öffnung anzustoßen (siehe Kapitel 2.1 zur Begriffsklärung *interkulturell* und *transkulturell*). Eine Anregung dazu kann der vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen entwickelte Qualitätsrahmen bieten (vgl. NZFH 2016h). Im Idealfall stellt das hier vorgestellte Qualifizierungsmodul daher einen Teil eines größer angelegten transkulturellen Öffnungsprozesses dar und ist für die Fachkräfte sichtbar und sinnstiftend in einen Qualitätsentwicklungsprozess eingebettet.

Im ersten Kapitel der Publikation (1.2, 1.3) werden die Leitgedanken des Qualifizierungsmoduls ausgeführt. Hierbei werden die zu vermittelnden Kompetenzen zum einen in Bezug zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) gesetzt und zum an-

deren auf der Grundlage von Konzepten transkultureller Kompetenz und Konzepten der Haltung im transkulturellen Kontext näher beschrieben. Der DQR diente bereits den Kompetenzprofilen des NZFH für unterschiedliche Fachkräfte der Frühen Hilfen als Grundlage (vgl. Hahn/Sandner 2013, 2014; Hoffmann u. a. 2013).

Das zweite Kapitel widmet sich den fachlichen Grundlagen für die transkulturelle Arbeit in den Frühen Hilfen und eröffnet den Diskurs rund um die Fragen zu Kultur und Transkulturalität, zu Migration und zu Konzepten der Wahrnehmung und des Umgangs mit dem *Anderen*. Reflexionsfragen geben Anregungen, entlang derer die Weiterbildenden mit den Teilnehmenden arbeiten können. Ebenso können sie als Impulsfragen im Rahmen kollegialer Beratung oder anderer Formen des fachlichen Austauschs herangezogen werden. In Kapitel 3 finden sich methodisch-didaktische Hinweise zur Umsetzung der Fort- und Weiterbildung mit ausgewählten Übungen und Methoden.

1.2 Leitgedanken im Qualifizierungsmodul: Gemeinsamkeiten entdecken, mit Unterschieden umgehen

»Gemeinsam unterschiedlich«, das ist die Idee, die dem Qualifizierungsmodul zugrunde liegt. Doch was heißt es genau, mit Unterschiedlichkeit umzugehen? Was geschieht, wenn Selbstverständlichkeiten und Handlungsroutinen im Miteinander kulturell bedingt nicht mehr reibungslos funktionieren?

Fachkräfte in den Frühen Hilfen arbeiten tagtäglich mit Menschen, die sich in Alter, formalem Bildungsgrad, in ihrem Rollenverständnis, ihrer sozialen Position, ihrer Biografie und ihrem Selbstverständnis unterscheiden. Häufig spielen diese Unterschiede keine entscheidende Rolle, und es findet sich eine gemeinsame Ebene der Kommunikation und Interaktion zwischen Fachkraft und Eltern. Fachkräfte in den Frühen Hilfen haben viel Erfahrung in der Arbeit mit Familien, die zum Beispiel andere Vorstellungen von Elternschaft und ein anderes Verständnis von einer »guten« Mutter und einem »guten« Vater haben als sie selbst. Mit diesen Unterschieden können Fachkräfte meist konstruktiv umgehen und kennen vielfältige Ansätze, um die Eltern zu erreichen und gemeinsam mit ihnen den bestmöglichen Weg der Entwicklungsförderung des Kindes zu finden (vgl. Paulus/Kühner 2018, S. 10).

Doch es kommt auch vor, dass (kulturelle) Unterschiede den Austausch und die Verständigung zwischen Fachkraft und Eltern erschweren, wenn zum Beispiel Selbstverständlichkeiten vorausgesetzt werden, die nicht von allen geteilt werden, sodass Missverständnisse entstehen, oder wenn seitens der Fachkraft erhebliche Unsicherheit besteht, inwieweit ein beobachtetes elterliches Verhalten noch als angemessen gewertet werden kann.

In solchen Situationen kann es helfen, nicht die Unterschiede in den Perspektiven und Ansichten in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die gemeinsame Absicht. Auf

dieser gemeinsamen Basis kann ein guter Umgang mit Unterschieden gefunden werden (vgl. Assmann 2015, S. 171).

1.3 Gemeinsam unterschiedlich: Handlungsanforderungen und transkulturelle Kompetenzen in den Frühen Hilfen

Aus dem Leitgedanken »Gemeinsam unterschiedlich« ergeben sich Handlungsanforderungen für die tägliche Arbeit:

Fachkräfte in den Frühen Hilfen
- suchen aktiv nach Gemeinsamkeiten, ohne alle Familien gleich zu machen.
- schätzen Unterschiedlichkeiten wert und begegnen diesen offen.
- vermeiden es, dabei kulturelle Unterschiede zu verallgemeinern oder überzubetonen (sogenannte Kulturalisierungen).

Unterschiede sollen benannt werden können, ohne sie überzubetonen und ohne den Blick für die Gemeinsamkeiten zu verlieren. Dazu bedarf es spezifischer (transkultureller) Kompetenzen. Um diese zu vermitteln, bietet sich der Ansatz der Kompetenzorientierung an (vgl. WiFF 2011; NZFH 2016b): Den spezifischen Handlungsanforderungen in einem professionellen Handlungssetting gerecht zu werden, heißt in diesem Zusammenhang, sich *Fachkompetenzen* (*Wissen* und *Fertigkeiten*) sowie *personale Kompetenzen* (*Sozial-* und *Selbstkompetenz*) anzueignen (vgl. NZFH 2016b).

Tabelle 1: Handlungsanforderungen im professionellen Handlungssetting

Handlungsanforderungen			
Fachkompetenzen		Personale Kompetenzen	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz

Quelle: Eigene Darstellung, angelehnt an das Modell im Deutschen Qualifikationsrahmen; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011.

Fachkompetenz meint zum einen (Fach-)*Wissen* und zum anderen die Befähigung zur Anwendung des erworbenen Wissens, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen *(Fertigkeiten)* (vgl. Arbeitskreis DQR, 2011). Beides gehört zu dem, was die Fachlichkeit in der beruflichen Praxis ausmacht.

Personale Kompetenz im Sinne von *Sozialkompetenz* meint die Bereitschaft und Befähigung, mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und soziale Situation zu erfassen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen und zu verständigen – auf der Basis von Empathie, Respekt, Solidarität und prosozialem Verhalten. *Personale Kompetenz* im Sinne von *Selbstkompetenz* umfasst neben anderem Reflexivität und Lernkompetenz, die Verarbeitung von Erfahrungswissen und die Werteorientiertheit des eigenen Tuns (ebd.).

Im transkulturellen Kontext kommt noch eine andere Art der personalen Kompetenz ins Spiel: die sogenannte *Kompetenzlosigkeitskompetenz*, ein in sich widersprüchlicher Begriff, der von Paul Mecheril (2002) geprägt wurde. Es handelt sich hierbei um eine spezifische Haltung, die einen professionellen Umgang auch mit Nicht-Wissen und Unsicherheit im Handeln ermöglicht. Im Kontakt mit Familien wird es für die Fachkräfte in den Frühen Hilfen immer auch Unsicherheiten und Nicht-Verstehen geben. Die Anerkennung dieser Unsicherheit ermöglicht erst eine aufrichtige Begegnung. Professionalität zeichnet sich damit auch durch den fehlerfreundlichen Umgang mit Nicht-Wissen aus. Professionelles Handeln erfolgt im Spannungsfeld zwischen Kompetenz und Kompetenzlosigkeit, zwischen Verstehen und Nicht-Verstehen.

Hilfreich ist im Kontext des möglichen Nicht-Verstehens darüber hinaus eine systemische Grundhaltung. Systemische Ansätze gehen davon aus, dass Menschen in größere Systeme eingebunden sind. Jedes Verhalten erfüllt eine Funktion innerhalb dieses Systems und hat damit einen sogenannten *guten Grund*. Aufgabe der Fachkräfte ist es, auf der Basis ihrer *Sozialkompetenz* diese *guten Gründe* zu erkennen – auch wenn sie nicht mit ihren eigenen Prioritäten, Handlungsstrategien oder Werthaltungen übereinstimmen –, die dahinterliegenden Bedürfnisse nachzuvollziehen und ressourcenorientiert nach Lösungen zu suchen (siehe Kapitel 2.1.1). Methoden und Zugänge der systemischen Beratung sind als Werkzeuge auch zur Förderung transkulturell kompetenten Handelns gut geeignet (vgl. von Schlippe u. a. 2017, S. 51). Eine detailliertere Darstellung systemischer Ansätze im Kontext der Frühen Hilfen ist nachzulesen in NZFH (2017).

Eine weitere Spezifizierung der Kompetenzen, wie sie der DQR in ihrer Bedeutung für die migrations- und kultursensible Arbeit vorsieht, bietet Dagmar Domenig (2018, S. 174), die drei Säulen transkultureller Kompetenz unterscheidet:

- die Fähigkeit zur Selbstreflexion in Bezug auf die eigene kulturelle Prägung,
- die Fähigkeit zuzuhören und die individuelle Geschichte der Familien zu verstehen (narrative Empathie), sowie
- Hintergrundwissen zu Kulturtheorien, Migrationsprozessen, Kommunikationsstilen, Rassismus, Diskriminierungsstrukturen und anderes mehr.

Exkurse

Rassismus

Die UN-Anti-Rassismus-Konvention (ICERD) von 1966 definiert rassistische Diskriminierung in Artikel 1 als »jede auf der vermeintlichen ethnischen Herkunft, ›Rasse‹, Hautfarbe, Abstammung oder nationalen Ursprungs beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung oder Bevorzugung, die zum Ziel oder zur Folge hat, dass dadurch ein gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens vereitelt oder beeinträchtigt wird.«

Die wissenschaftliche Debatte zu Rassismus thematisiert seit den 1990er-Jahren zunehmend den historischen Kontext. Demnach ist Rassismus eine historisch gewachsene europäische Ideologie, welche sich in Wissensarchive, Glaubensgrundsätze, gesellschaftliche Strukturen, (Sprech-)Handlungen und Identitätsmuster eingeschrieben hat (vgl. Arndt 2011, S. 43).

Der Begriff besteht aus drei gleichzeitig wirkenden Komponenten: aus

- der Konstruktion von Unterschieden als abweichend von der *weißen* Norm. Den vermeintlich gegebenen statischen und objektiven Kriterien der Unterscheidung werden dabei bestimmte soziale, kulturelle und religiöse Eigenschaften und Verhaltensmuster zugeschrieben,
- der untrennbaren Verknüpfung dieser – als *natürlich gegeben* dargestellten – Unterschiede mit hierarchisierten Werten beziehungsweise Vorurteilen und schließlich aus
- der Kombination dieser hierarchisierten Unterschiede mit Macht (vgl. Kilomba 2010, S. 42; 2011, S. 38f).

Rassismus ist mit der wirtschaftlichen, kulturellen, politischen und sozialen Macht verknüpft, die eigenen Interessen und Interpretationen durchzusetzen (Oguntoye u. a. 1986, S. 35).

Er ist also »keine persönliche oder politische ›Einstellung‹, sondern ein institutionalisiertes System, in dem soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Beziehungen für *weißen* Alleinherrschaftserhalt wirken. Rassismus ist ein globales Gruppenprivileg, das *weiße* Menschen und ihre Interessen konsequent bevorzugt.« (vgl. Sow 2011, S. 444)

Diskriminierung

Diskriminierung meint die Benachteiligung von Menschen aufgrund bestimmter Kategorien wie Geschlecht, Hautfarbe, ethnischer oder sozialer Herkunft, Alter, Behinderung, Sprache, Religion, Weltanschauung, politischer oder sonstiger Anschauung, Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, sexueller Orientierung u.a.m. (vgl. Artikel 21 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union). Es können drei Ebenen von Diskriminierung unterschieden werden:

- Individuelle Ebene: Diskriminierung zwischen zwei oder mehreren Personen im direkten Kontakt
- Strukturelle Ebene: Benachteiligung aufgrund von Diskriminierungsmerkmalen in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen, zum Beispiel im Zusammenhang mit Wohnraum, Einkommen, beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten, den Chancen im Bildungswesen oder der gesundheitlichen Versorgung
- Gesamtgesellschaftliche Ebene: Stereotype und Zuschreibungen in Bezug auf Menschen mit bestimmten Diskriminierungsmerkmalen, die im Alltag, im Journalismus und in Entertainment-Medien reproduziert werden und damit Diskriminierung zementieren (vgl. Liebscher/Fritzsche 2010, S. 25ff).

Die Verbindung des Kompetenzverständnisses im DQR mit den drei Säulen transkultureller Kompetenz von Domenig ergibt folgende Leitkategorien für das Qualifizierungsmodul:

Handlungsanforderungen:

- Aktiv nach Gemeinsamkeiten suchen
- Unterschiedlichkeiten offen begegnen und die Überbetonung von kulturellen Unterschieden vermeiden

Welche Kompetenzen sind für Fachkräfte in den Frühen Hilfen für ein transkulturelles Arbeiten bedeutsam?

Fachkräfte in den Frühen Hilfen…

Erweiterung der Selbstreflexionskompetenz:

- reflektieren den Zusammenhang von eigenen kulturell geprägten biografischen Erfahrungen und fachlichem Handeln *(Wissen)*
- können fachliches Wissen vor dem Hintergrund transkultureller Aspekte reflektieren und anwenden *(Fertigkeit)*
- können eigene Vorstellungen von Schwangerschaft, Mutterschaft, Vaterschaft, Elternschaft und Kindheit reflektieren und Konsequenzen für das berufliche Handeln mit Familien unterschiedlicher kultureller Prägung daraus ableiten *(Selbstkompetenz)*
- sind sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewusst und reflektieren diesbezüglich ihre Haltung und Perspektiven *(Selbstkompetenz)*
- können die eigenen persönlichen Einstellungen und Gewohnheiten hinsichtlich kulturell bedingter Lebens- und Beziehungsgestaltung reflektieren *(Selbstkompetenz)*
- können fachliches Wissen vor dem Hintergrund transkultureller Aspekte reflektieren und anwenden *(Fertigkeit)*
- können eigene Unsicherheiten in Bezug auf kulturelle Unterschiede reflektieren und aushalten *(Selbstkompetenz)*
- sind sich ihrer Stärken und Grenzen des professionellen Handelns bewusst und wissen, wen sie bei komplexen Fragestellungen miteinbeziehen können *(Selbstkompetenz)*
- können eigene Erfahrungen von Ausgrenzung thematisieren und reflektieren *(Selbstkompetenz)*
- können die eigene Position in der Gesellschaft und mögliche Privilegien im Zugang zu Ressourcen reflektieren *(Selbstkompetenz)*
- kennen die Grenzen der eigenen Zuständigkeit und Kompetenzen und sind in der Lage einzuschätzen, wann Kolleginnen und Kollegen einbezogen werden sollten *(Sozialkompetenz)*

Erweiterung der narrativen Empathie:

- kennen Ansätze und Haltungen wertschätzender, motivierender und zielführender Kommunikation und Gesprächsführung, um einen verstehenden Zugang zu den Erfahrungen und Orientierungen von Menschen mit unterschiedlicher kultureller Prägung zu finden *(Fertigkeit)*
- können die Kompetenzen und Ressourcen der Familien wahrnehmen und ihre Fähigkeiten und ihr Wissen anerkennen *(Sozialkompetenz)*
- können das eigene Gesprächsverhalten reflektieren und die Gesprächsführung an das Gegenüber und die Gegebenheiten anpassen *(Sozialkompetenz)*
- können bei Konflikten oder in Dilemma-Situationen die unterschiedlichen Perspektiven nachvollziehen und unter Berücksichtigung ungleicher Machtverhältnisse einbeziehen *(Sozialkompetenz)*
- entwickeln Sensibilität für und respektvollen Umgang mit migrations- und kulturspezifischen Vorstellungen von Familie, Wohnen, Gesundheit, Erziehen und Fördern von Säuglingen oder Kleinkindern *(Sozialkompetenz)*
- können den Blick immer wieder auf Gemeinsamkeiten und Verbindendes lenken *(Sozialkompetenz)*

Erweiterung des Hintergrundwissens:

- kennen theoretische Grundlagen zu den Themen Kultur und Migration *(Wissen)*
- verstehen, wie Wahrnehmung und Stereotype zusammenhängen *(Wissen)*
- haben Wissen über Diversität und Heterogenität familialer und kultureller Kontexte *(Wissen)*
- haben Wissen über die spezifische Lebenssituation und das geschlechts- und/oder migrationsspezifische Rollenverständnis von Eltern *(Wissen)*
- kennen die lokale Angebotslandschaft im Kontext von Migration und können mit den entsprechenden Akteurinnen und Akteuren kooperieren *(Wissen)*
- können Rassismus und Diskriminierungsstrukturen erkennen *(Sozialkompetenz)*
- können in ihrer Arbeit mit den Familien kulturell und migrationsbedingte Situationen erkennen und einschätzen und dabei Kulturalisierungen vermeiden *(Fertigkeit)*
- kennen transnationale Familien- und Sozialsysteme und können diese in der konkreten Fallarbeit berücksichtigen *(Fertigkeit)*
- können eigene Lebenserfahrungen in Bezug setzen zur Lebensgeschichte der Familien *(Selbstkompetenz)*

2 Fachliche Grundlagen

2.1 Transkulturalität – der Weg vom Unterschied zur Gemeinsamkeit

2.1.1 Kultur: Eine Strategie zur Orientierung

Heidi Keller versteht unter Kultur die »Anpassungsleistungen der Menschen an ihre Umwelt, an die Herausforderungen, an die Einschränkungen und an die Möglichkeiten, die bestimmte Kontexte ausmachen« (Keller 2011, S. 14). Diese Anpassung lernt ein jeder Mensch von Beginn an im Zuge sozialer Erfahrungen. Unsere Lebenserfahrung, unsere Wahrnehmung und unser Empfinden sind davon geprägt, *wann* und *wo* wir geboren und aufgewachsen sind. Ein 1967 in Oberbayern geborener *Bua* wird teilweise ähnliche, teilweise andere Sozialisationserfahrungen gemacht haben, als dies ein 1985 in Ostberlin geborenes *Berliner Mädel* tut. Die Lebenswelt und die mit ihr verbundene Kultur prägen uns und die Art, wie wir die Welt wahrnehmen, wie wir uns selbst wahrnehmen, welche Werte uns wichtig sind, was wir von anderen erwarten. Innerhalb einer Kultur ähneln sich diese Wahrnehmungen und Erwartungen; die Zugehörigen zu einer Kultur können vielfach gut einschätzen, welches Verhalten sie von anderen erwarten können und was andere von ihnen erwarten.

Zur Person:
Heidi Keller ist eine deutsche Entwicklungspsychologin und war bis zu ihrer Pensionierung Professorin für Entwicklung und Kultur an der Universität Osnabrück und leitete die Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Bekannt wurde sie nicht zuletzt durch ihre Forschungen zu den kulturellen Besonderheiten, unter denen Kinder heranwachsen und die ihre Entwicklung prägen. Sie ist Direktorin von Nevet (Greenhouse of Context-Informed Research and Training for Children in Need) an der Hebrew University, Jerusalem.

»Kinder wachsen von Geburt an selbstverständlich in die jeweilige Kultur ihrer Eltern und ihrer Familie hinein beziehungsweise werden über kulturspezifische (Erziehungs-)Vorstellungen und darauf basierendes Verhalten der Eltern in deren Kultur sozialisiert.« (Borke u. a. 2015, S. 12). Daher ist es wahrscheinlich, dass Kinder, die in vergleichbaren kulturellen Kontexten aufwachsen, auch ähnliche Sozialisationserfahrungen machen. Dennoch gibt es innerhalb einer Kultur auch Unterschiede in der kindlichen Sozialisation, abhängig beispielsweise davon, ob ein Kind in der Stadt oder auf dem Land aufwächst, in einer wirtschaftlich benachteiligten oder privilegierten Familie, abhängig von der religiösen Zugehörigkeit der Eltern, von seinem Geschlecht und anderem mehr.

Hinzu kommt: Kulturen sind keine abgegrenzten *Container* mit eindeutigen, unveränderlichen Grenzen. Kulturen sind Orientierungssysteme, die sich dynamisch an gesellschaftliche Veränderungen anpassen, in gesellschaftlichen Machtverhältnissen entstanden sind und durch diese verändert werden (vgl. Marchart 2008, S. 36). Durch Kontakt und Austausch befinden sich Kulturen in ständigem Wandel, beeinflussen sich gegenseitig und verändern sich. Das zeigt sich zum Beispiel an sich wandelnden Vorstellungen von Elternschaft. Vor 50 Jahren hatten Eltern noch andere Vorstellungen von ihrer Rolle als Mütter oder Väter, als dies heute der Fall ist.

Was bedeutet das für Fachkräfte in den Frühen Hilfen? Im Arbeitsalltag kann es Situationen geben, in denen Familien andere Erziehungsziele verfolgen als jene, die die Fachkräfte vertreten (vgl. hierzu auch Kapitel 2.4.2). Damit sind jeweils unterschiedliche Vorstellungen verbunden, wie eine gute Erziehung aussehen sollte, welches die Aufgaben einer Mutter beziehungsweise eines Vaters sind, welche Verhaltensweisen den Kindern als angemessen nahegelegt werden sollten. Die den Fachkräften selbstverständlichen Erziehungsvorstellungen verlieren dann unter Umständen ihre Gültigkeit. Im Laufe der Zusammenarbeit mit den Familien können in diesen Fällen Irritationen auftreten, und es kann der Eindruck entstehen, die jeweils andere Person handle *falsch*. Der wichtige erste Schritt, um unter diesen Umständen Missverständnisse zu vermeiden, ist es, sich die eigenen Erziehungsvorstellungen, die mit der eigenen Prägung in Beziehung stehen, bewusst zu machen und für deren Einfluss sensibel zu bleiben. Ein zweiter Schritt besteht darin, nicht aus dem Blick zu verlieren, dass Handeln stets einen *guten Grund* hat, den es zu entschlüsseln gilt.

Perspektivwechsel: Die Suche nach dem guten Grund

Oft nehmen wir an, dass andere die Welt so sehen wie wir, und wir vergessen bisweilen, dass es auch andere Perspektiven geben kann. Im Extremfall handelt es sich dann um eine ethnozentristische Haltung.

Ethnozentrismus

Ethnozentrismus bezeichnet die Tendenz, die eigene Kultur als Zentrum aller Dinge und als Maßstab für andere Kulturen zu betrachten. Die eigene Kultur beziehungsweise *Wir-Gruppe* wird positiv von anderen Gruppen abgegrenzt. Gleichzeitig werden *die Anderen* beziehungsweise *das Fremde* herabgesetzt und abgewertet (das Eigene ist besser als das Fremde), was zu Diskriminierung bis hin zu Rassismus führen kann (vgl. Schönhuth 2021).

Tatsächlich ist es nicht immer einfach, sich von der eigenen Perspektive zu lösen, da die ihr zugrunde liegenden Werte und Normen oft unbewusst sind, implizit angewendet werden und ein Bestandteil der eigenen Identität sind. Doch es gibt bestimmte Techniken, um sich im Perspektivenwechsel zu üben. Dazu gehört, sich bewusst zu werden, *dass* jede Person eine bestimmte Perspektive einnimmt und diese verschieden

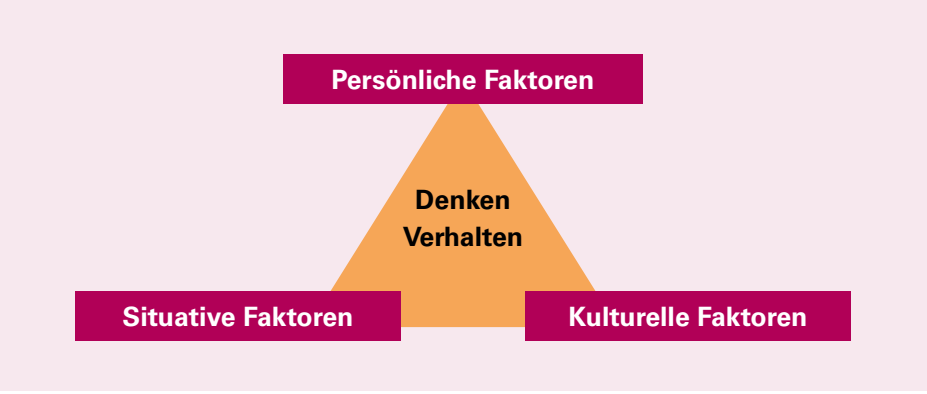
sein kann von der eigenen. Bei dem Bemühen, die andere Perspektive besser zu verstehen, kann die Frage nach den *guten Gründen* hilfreich sein. Eltern zum Beispiel wollen in aller Regel das Beste für ihr Kind, auch wenn sie vielleicht andere Prioritäten setzen und ein anderes Erziehungsverhalten zeigen als wir selbst. Ganz bewusst innezuhalten und nach guten Gründen für ein zunächst eher unverständliches Verhalten zu suchen, kann dabei helfen, Situationen offen zu begegnen und neu zu bewerten.

Die Suche nach guten Gründen ist ein Vorgehen des systemischen Arbeitens. Im systemischen Denken hat jede Verhaltensweise eine Funktion zur Aufrechterhaltung eines spezifischen Systems. Dem gilt es wertschätzend und würdigend zu begegnen. Über ein zunächst nicht nachvollziehbares elterliches Verhalten – wie zum Beispiel die Ablehnung eines Unterstützungsangebots – können Hypothesen zu möglichen guten Gründen gebildet werden, um dahinterliegende Bedürfnisse und Anliegen in den Blick nehmen und berücksichtigen zu können. So kann eine Fachkraft verwundert sein, dass eine Familie nach der Geburt des Babys keine Hausbesuche möchte. Ein guter Grund dafür könnte sein, dass es in der Familientradition üblicherweise Angehörige wie Mutter, Schwiegermutter oder Tante sind, die sich in den ersten Tagen und Wochen um die junge Mutter kümmern, und keine fremden Personen. Darauf kann entsprechend reagiert werden.

Mehr als Kultur: Der Ansatz der Intersektionalität

Mitzubedenken ist allerdings auch: Konkrete Personen fremden Kulturen zuzuordnen und ihr Denken und Verhalten über die Zugehörigkeit zu einer Kultur zu erklären, verschleiert den Blick auf das Subjektive, das Persönliche eines Menschen. Kultur ist nur ein Einflussfaktor auf Denken und Verhalten; eine ebensolche Rolle spielen situative Faktoren und die Persönlichkeit eines Menschen.

Abbildung 1: Ansatz der Intersektionalität



Quelle: Eigene Darstellung

Das verdeutlicht auch die Perspektive der Intersektionalität. Der Begriff Intersektionalität basiert auf dem lateinischen Wort *intersectio* (Kreuzung) (vgl. Lutz u. a. 2010). Intersektionalität betont, dass soziale Kategorien wie Kultur, Nationalität, Gender, Klasse, Alter, sexuelle Orientierung, Behinderung etc. nicht getrennt voneinander

betrachtet werden können, denn erst in ihren Überkreuzungen und in ihrer Verwobenheit werden konkrete Lebenswirklichkeiten verstehbar. All diese Kategorien können Anlass von Diskriminierung, von Ausgrenzung und Ausschluss sein, so die Kernaussage des intersektionalen Konzepts. Die verschiedenen sozialen Kategorien beeinflussen sich gegenseitig und strukturieren die Gesellschaft durch Ein- und Ausschluss von Gruppen. Da sich die einzelnen Ungleichheitskategorien überschneiden, können mehrfache Diskriminierungen entstehen. Dabei ist es entscheidend, welche Kategorien sich auf welche Weise überschneiden. So kann es bei der Anerkennung von politischer Verfolgung einen Unterschied machen, ob eine Frau oder ein Mann den Asylantrag stellt, da Frauen möglicherweise weniger eigenständiges politisches Engagement zugesprochen wird. Auch werden einige frauenspezifische Fluchtgründe nicht als Asylgrund anerkannt. Muslimische Geflüchtete auf Arbeitssuche haben einerseits – wie andere Geflüchtete auch – mit ausländerrechtlichen Bestimmungen und der Anerkennung ihrer Qualifikationen zu kämpfen, und gleichzeitig sind sie von spezifischen Vorurteilen gegenüber Muslimen betroffen.

Darüber hinaus macht das Konzept der Intersektionalität deutlich: Menschen sind komplex und können je nach Kontext unterschiedliche gesellschaftliche Positionen einnehmen. Die Anforderung, die aus dieser Perspektive entsteht, ist, Personen nicht vorschnell und vordergründig auf eine soziale Position festzulegen, sondern Kontext und Wandel mitzudenken, damit eine differenziertere Betrachtung eines Menschen möglich wird (vgl. Anthias, 2013).

Im weiteren Verlauf der Publikation werden mögliche Reflexionsfragen für Teilnehmende einer Fort- und Weiterbildung oder für die kollegiale Beratung aufgelistet.

Reflexionsfragen

Denken Sie an eine Begebenheit, in der Ihrer Einschätzung nach Kultur einen Einfluss auf das Verhalten einer Familie hatte.

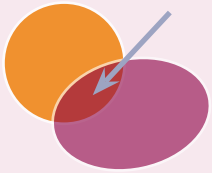
- Wie würde sich das Verhalten der Familie ändern, wenn situative Faktoren wie Tageszeit, Räumlichkeit, Dauer des Besuchs der Fachkraft oder Ähnliches anders wären?
- Wie hätte sich eine andere Person in derselben Situation verhalten?
- Wann nutzen Sie den Begriff *Kultur*, um das Handeln von Eltern oder anderen Personen zu erklären? Welche weiteren sozialen Kategorien ziehen Sie in Betracht? Was verändert sich dadurch?
- Wann verweist die Familie selbst auf Kultur, um elterliches Verhalten zu erklären?
- Welche Ziele verfolgen Sie beziehungsweise verfolgt die Familie mit der Verwendung des Begriffs *Kultur*? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus?
- Ist *Kultur* geeignet, um Unterschiede im Verhalten zu erklären? Welche anderen Faktoren kommen als Erklärung infrage?

2.1.2 Transkulturalität: Die Suche nach dem Gemeinsamen

Das Konzept der Transkulturalität geht von Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit verschiedener Kulturen aus. Kulturen existieren nicht als voneinander abgrenzbare Einheiten, sondern greifen ineinander, integrieren Unbekanntes und Eigenes und konstituieren sich quasi durch ihre Vermischung (vgl. Welsch 1997). Durch Begegnung und Austausch befinden sich Kulturen in einem ständigen Veränderungsprozess, sie bereichern sich gegenseitig – und so können neue kulturelle Ausdrucksformen entstehen. Transkulturalität zielt darauf ab, »nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten zu entdecken und durch ein gegenseitiges Aufeinanderzugehen und Verstehen Abgrenzungen und Ausgrenzungen zu verhindern« (Domenig 2018, S. 173). In diesem Sinne unterscheidet sich der Begriff *transkulturell* von Begriffen wie *interkulturell* oder *multikulturell*, die sich ebenfalls finden, wenn von der Begegnung von Kulturen die Rede ist.

Die folgende Übersicht zeigt auf, welche unterschiedlichen Konzepte hinter den jeweiligen Begriffen stehen:

Tabelle 2: Übersicht Konzepte

Begriff	multikulturell	interkulturell	transkulturell
Bedeutung	*multi = viel* Mit dem Begriff der Multikulturalität wird das Nebeneinander mehrerer voneinander abgegrenzter Kulturen beschrieben.	*inter = zwischen* Beim Begriff der Interkulturalität steht der Kontakt und der Austausch zwischen zwei Kulturen im Vordergrund.	*trans = hindurch, darüber hinaus* Beim Begriff der Transkulturalität stehen die kulturelle Veränderung und die Entstehung von neuen Formen im Fokus.
Darstellung			
Was der Begriff betont	Anerkennung von grundlegenden Unterschieden, Akzeptanz von anderen	Aushandlungsprozesse, Veränderungen auf beiden Seiten	Mehrfachzugehörigkeiten und fließende Identitätsgrenzen, Interaktion zwischen Individuen
Grenzen des Begriffs	Kulturen werden als klar abgegrenzte Einheiten gesehen, Überschneidungen, Mischformen und Diversität innerhalb einer Kultur bleiben unberücksichtigt.	Oft liegt ein Fokus auf Problemsituationen, Missverständnissen und Schwierigkeiten in der Begegnung; Kulturen werden als abgrenzbare Einheiten verstanden; teilweise werden Vorurteile gefestigt; Gefahr der Kulturalisierung.	Real bestehende Barrieren können durch die Betonung der Durchlässigkeit von Grenzen übersehen werden.

Quelle: Eigene Darstellung, angelehnt an Domenig 2018, S. 172

Das Konzept der Transkulturalität verdeutlicht den Leitgedanken dieses Moduls (»Gemeinsam unterschiedlich«). Eine transkulturelle Perspektive erfasst die komplexen Dynamiken in einer (Migrations-)Gesellschaft und lenkt den Blick auf unterschiedliche Lebenswelten. So verstanden ist Transkulturalität grundsätzlich im Umgang mit allen Familien relevant, gleich welcher kulturellen Herkunft, denn die Lebenswelten von Menschen unterscheiden sich auch dann, wenn sie einer gemeinsamen Kultur angehören.

Reflexionsfragen

- Welche Begriffe (multi-, inter- oder transkulturell) nutzen Sie in Ihrem Sprachgebrauch?
- Was sind Ihre guten Gründe, den einen oder anderen Begriff zu nutzen?
- Gab es Aspekte, die Sie in oben stehender Darstellung überrascht haben?
- Welche neuen Einsichten bietet für Sie das Konzept der Transkulturalität?
- Was motiviert Sie, sich mit Transkulturalität auseinanderzusetzen?
- Welche Erlebnisse und Erfahrungen in transkulturellen Begegnungen haben Ihnen neue Einsichten eröffnet?

2.1.3 Transkulturelle Kompetenz: Der Umgang mit Vielfalt und Uneindeutigkeit

Der Begriff der transkulturellen Kompetenz beschreibt ein Bündel an Fähigkeiten, um mit Vielfalt und Uneindeutigkeit produktiv umgehen zu können.

Dagmar Domenig (2018) unterscheidet drei Säulen transkultureller Kompetenz: *Selbstreflexion, Hintergrundwissen/transkulturelle Erfahrungen* und *narrative Empathie*.

Selbstreflexion meint die Fähigkeit, die eigene kulturelle Prägung zu erkennen und sich bewusst zu sein, dass die eigene Perspektive nur eine unter anderen ist. Jeder Mensch wird in eine spezifische Gesellschaft, Kultur, Lebenswelt hineingeboren. Die dieser Lebenswelt zugrunde liegenden Denk- und Handlungsmodelle werden als selbstverständlich wahrgenommen. *Selbstreflexion* bezieht sich auf einen Prozess, in dem das Selbstverständliche infrage gestellt wird. Dann wird es möglich, den eigenen Maßstab zu erkennen, der dem Handeln und Denken und der Bewertung des *Anderen* zugrunde liegt. *Selbstreflexion* heißt, die Fähigkeit zu trainieren, aus der eigenen Lebenswelt auszusteigen. Dies ist die Voraussetzung dafür, sich die Lebenswelt des oder der jeweils anderen bewusstzumachen und sich seiner oder ihrer Perspektive anzunähern.

Hintergrundwissen und *transkulturelle Erfahrungen* meinen Kenntnisse über Kultur, Migration, Integration, über Strukturen von Diskriminierung und Rassismus, über

Grundrechte, über migrationsspezifische Hintergründe und Lebenswelten sowie Lebensbedingungen und -realitäten in der Migration, über unterschiedliche Konzepte von Familie, soziokulturell geprägte Vorstellungen von Gesundheit und Gesundheitssystemen, religiöse Hintergründe und anderes mehr. *Hintergrundwissen* ist hier im Unterschied zu den Konzepten interkultureller Kompetenz nicht kulturspezifisch, sondern von genereller Art. Durch dieses Wissen sollen die Fachkräfte zum einen »befähigt werden, die richtigen Fragen zu stellen« (Domenig 2001, S. 150); zum anderen geht es um die kontext- und situationsbezogene Interpretation der Antworten.

Narrative Empathie bedeutet, sich einfühlsam den Familien zuzuwenden und sich in deren Situation hineinzuversetzen. Gerade in Situationen, in denen kein Bezug auf Bekanntes möglich ist, gelingt es so, aufgeschlossen Neues zu entdecken und sich auf Unbekanntes einzulassen. Zentral sind hierfür Narrationen, Erzählungen der Familien, denen sich die Fachkraft mit Aufmerksamkeit, Aufgeschlossenheit und Offenheit zuwendet. Durch das Erzählen werden Erlebnisse zu sinnhaften und bedeutungsvollen Ereignissen verknüpft. Das ermöglicht einen Zugang zu den subjektiven Erfahrungen und Selbstbildern der Familien. Bei fehlender gemeinsamer Sprache bedeutet narrative Empathie besondere Aufmerksamkeit für Körpersprache, Gestik und Mimik des Gegenübers und ein Sich-Einlassen auf eine Kommunikation mit *Händen und Füßen*. Narrative Empathie bedeutet auch, »keine Fragen beantworten, die niemand gestellt hat« (Altan/Foitzik/Goltz 2011, S. 26). Themen werden von den Eltern selbst gesetzt und nicht von außen an sie herangetragen.

Durch das Wahrnehmen subjektiver Interpretationen und Sinndeutungen der Familien kann ein an die persönliche Situation angepasster Hilfeprozess eingeleitet werden.

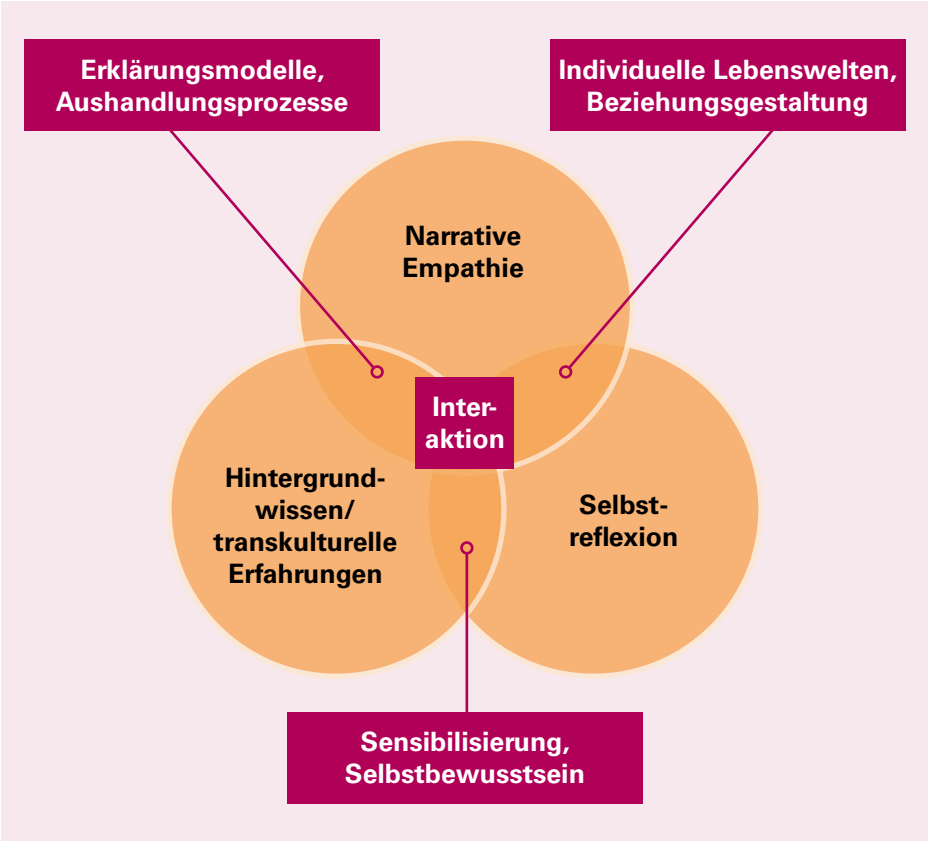
Aus unterschiedlichen Gründen kann es für Familien mit Migrationserfahrung besonders schwierig sein, ihre Geschichten zu erzählen – weil kein passender Erzählrahmen gegeben ist oder wiederholt Erfahrungen der Abwertung oder des Nichtverstanden-Werdens gemacht wurden. Daher ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung eine wichtige Voraussetzung, damit Kommunikation gelingen kann.

Durch die Verknüpfung der drei Säulen transkultureller Kompetenz können verschiedene Ziele erreicht werden: *Selbstreflexion* in Verbindung mit *narrativer Empathie* erleichtert das Verständnis individueller Lebenswelten und eine respektvolle Beziehungsgestaltung. *Selbstreflexion* in Verbindung mit *Hintergrundwissen* und *transkulturellen Erfahrungen* ermöglicht eine Sensibilisierung hinsichtlich kultureller Einflussfaktoren auf sich selbst und auf andere. Spezifisches *Hintergrundwissen* ergänzt durch *narrative Empathie* liefert Erklärungsmodelle für die individuelle Situation der Familien und unterstützt die Gestaltung von Aushandlungsprozessen.

Alle Kompetenzbereiche entwickeln sich durch Begegnung und Interaktionen zwischen Individuen weiter. Somit ist die Entwicklung transkultureller Kompetenz ein stetiger Prozess. Neue Begegnungen mehren die persönlichen Erfahrungen und das

Hintergrundwissen, setzen neue Selbstreflexionsprozesse in Gang und erweitern die Handlungsmöglichkeiten. Voraussetzung dafür sind die Motivation und die Bereitschaft, sich auf diesen Prozess einzulassen.

Abbildung 2: Transkulturelle Kompetenz



Quelle: Domenig 2018, S. 175, angepasst für Layout

Reflexionsfragen

- Welche Ihrer Kompetenzen erleben Sie als besonders hilfreich in transkulturellen Situationen?
- Welche Kompetenzen bringen Sie durch Ihre Persönlichkeit mit?
- Welche transkulturellen Kompetenzen haben Sie sich im Beruf angeeignet, und wie haben sich diese entwickelt?
- Gibt es Situationen, in denen Sie mit Ihren Kompetenzen nicht mehr weiterkommen?
- Wie gehen Sie damit um? Finden Sie in solchen Fällen Unterstützung?

2.2 Migration: Fakten, Konzepte und was sie für die Frühen Hilfen bedeuten

2.2.1 Deutschland: Ein Einwanderungsland

Migration ist so alt wie die Menschheitsgeschichte selbst. Seit jeher begeben sich Menschen an neue Orte, auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen. Seit 2005 versteht sich Deutschland zunehmend auch offiziell als Einwanderungsland. Hierbei spielt das Zuwanderungsgesetz, das 2005 neu gestaltet wurde, eine bedeutende Rolle.

Die Geschichte der Migration nach Deutschland ist vielfältig und komplex: Aussiedlerinnen und Aussiedler, also Nachkommen deutscher Siedlerinnen und Siedler aus Osteuropa, prägten die Bundesrepublik Deutschland seit ihrem Bestehen: Insbesondere zwischen 1945 und Anfang der 1950er-Jahre – als Folge des Zweiten Weltkrieges – sowie Ende der 1980er-Jahre – aufgrund des Zusammenbruchs der Sowjetunion – siedelten viele Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit aus osteuropäischen Staaten in die Bundesrepublik über.

Spätestens seit Unterzeichnung der Anwerbeabkommen mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960), mit der Türkei (1961), mit Portugal (1964), Tunesien und Marokko (1965) sowie Jugoslawien (1968) ist Deutschland von Arbeitsmigration geprägt (vgl. Mecheril 2004, S. 33). In der DDR gab es Abkommen mit den sozialistischen Ländern Angola, Kuba, Mosambik und Vietnam. Allerdings wurden die Verträge mit den sogenannten Vertragsarbeitnehmern selten verlängert, sodass die Arbeitsmigration in die DDR quantitativ ein relativ überschaubares Phänomen blieb (vgl. Mecheril 2004, S. 32).

In den 1990er-Jahren stieg die Zahl der geflüchteten Menschen, die in Deutschland Schutz vor Verfolgung und Leid suchten, aufgrund des Krieges auf dem Balkan erheblich an. Migration im Sinne von Flucht gewann von da an in Deutschland erheblich an Bedeutung. Diese Entwicklung setzte sich fort in den Jahren 2015, 2016 und 2017, als eine Vielzahl von Asylsuchenden aus Syrien, Afghanistan, aus dem Irak, dem Iran und aus Ländern in Afrika wie Eritrea und Nigeria nach Deutschland kamen. Seit Februar 2022 suchen verstärkt Menschen aus der Ukraine Schutz in Deutschland. Informationen zur Entwicklung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland liefern die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge erstellten Migrationsberichte der Bundesregierung (zuletzt vorgestellt im Januar 2023 für das Jahr 2021), die auf Daten der amtlichen Statistik zurückgreifen (vgl. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html (30.04.2024)).

In der NZFH-Publikation »Frühe Hilfen für geflüchtete Familien« (2018) werden Impulse für Fachkräfte zu sechs Schlüsselthemen der Frühen Hilfen im Kontext Flucht gegeben. Paulus, Mareike / Kühner, Angela (2018): Frühe Hilfen für geflüchtete Familien. Impulse für Fachkräfte. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen, Köln.

Reflexionsfragen

- Inwieweit spielen Migration und Flucht in Ihrer eigenen Familie eine Rolle?
- Wie hoch ist der Anteil der Bürgerinnen und Bürger mit Migrationsgeschichte in Ihrer Kommune?
- Welche sind die größten Migrationsgruppen in Ihrer Kommune? Welche Gruppen sind schon lange hier, wer kommt aktuell neu an? Wer zieht weg?
- Gibt es in Ihrer Kommune Migranten(selbst)organisationen? Wenn ja, stehen Sie in Kontakt mit Ihnen?
- Wo gibt es (mögliche) Berührungspunkte und Schnittmengen Ihrer Arbeit mit der von Migranten(selbst)organisationen?

Info-Kasten

Migranten(selbst)organisationen sind Verbände, deren Ziele und Zwecke sich an der Situation und den Interessen von Menschen mit Migrationsgeschichte ausrichten und deren Mitglieder zu einem Großteil Personen mit Migrationsgeschichte sind. Es handelt sich dabei vielfach um Kulturvereine und Begegnungszentren, aber auch um soziale Vereine, Sport- und Freizeitvereine, Familien- und Elternvereine und anderes mehr (vgl. Hunger 2004).

2.2.2 Der sich wandelnde Blick auf Migration

Migration zielt nicht nur auf einen bloßen Ortswechsel, aus Arbeitsgründen oder aus Gründen der Schutzsuche, sondern auch auf Integration und Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben im Ankunftsland. Integration betrifft damit alle: die zugewanderten Menschen ebenso wie die alteingesessenen Menschen. Zentrale Aspekte von Integration sind Sprache, Bildung, Arbeitsmarkt, Partizipation, Werte und Identifikation.

Migration kann sich in zentralen Faktoren unterscheiden, die in Bezug auf die Chance der Integration in die neue Gesellschaft relevant sind (siehe nachfolgende Abbildung).

Abbildung 3: Unterschiedliche Dimensionen von Migration auf einem Kontinuum

Freiwilligkeit	unfreiwillig ⟷	freiwillig
Aufenthaltsstatus	unsicher ⟷	sicher
geplante Dauer	befristet ⟷	dauerhaft
Möglichkeit der Beziehungen zum Herkunftsland	schwer möglich ⟷	leicht möglich
Alter bei Migration	ältere Menschen ⟷	Kleinkind

Quelle: Eigene Darstellung

Zugleich stellt sich angesichts des Prozesses der Integration der zugewanderten Menschen die Frage: Wer bezeichnet wen als Migrantin beziehungsweise Migranten und aufgrund welcher Merkmale? Und wie lange gilt eine Person als Migrantin beziehungsweise Migrant?

Migration ist ein gesamtgesellschaftlich äußerst bedeutendes und teilweise auch strittiges Thema, da es Zugehörigkeitsverhältnisse bewusst macht und problematisiert. Es berührt die Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und Fragen wie »Wer sind *wir*?« und »Wer wollen *wir* sein?« (vgl. Mecheril 2004, S. 62).

Migration verändert daher nicht nur die Migrierenden, sondern auch die sie umgebende Gesellschaft. Eingewanderte Personen bringen Wissen, Erfahrungen, Perspektiven und Sprachen mit, die als Motor gesellschaftlicher Veränderungsprozesse auch im Ankunftsland wirksam sind. Selbst in den Institutionen der Einwanderungsgesellschaft findet nach und nach ein Wandel im Umgang mit Migrantinnen und Migranten statt. In den letzten Jahrzehnten entstand eine neue Sichtweise auf das Phänomen Migration. Lange herrschte sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der Fachpraxis das Bild von Deutschland als kulturell homogener und einsprachiger Gesellschaft vor. So wurden die Folgen der Zuwanderung bis in die 1970er-Jahre hinein weitgehend ausgeblendet und in der Sozialen Arbeit allenfalls als Problem wahrgenommen. Erst allmählich entwickelte sich ein Verständnis von Deutschland als Einwanderungsland, verbunden mit dem Anspruch, kulturelle Vielfalt anzuerkennen, Begegnung mit den *Anderen* zu fördern und Vorurteile abzubauen. Es wurde erkannt, dass zu einer gelingenden Integration sowohl die Migrantinnen und Migranten als auch die aufnehmende Gesellschaft ihren Teil beitragen müssen. In den letzten Jahren zeigt sich daher vermehrt das Bestreben, nach gesellschaftlichen Ein- und Ausschlussmechanismen zu fragen: Wie tragen Institutionen dazu bei, bestehende Strukturen und Machtverhältnisse beizubehalten? Wer bestimmt mit, wer dazugehört und wer nicht? Angesichts dessen ist es auch an den Fachkräften,

Hintergründe zum Thema Flucht und Asyl finden sich unter: https://www.proasyl.de/thema/ (zuletzt geprüft 29.04.2024)

die eigene (privilegierte) soziale Position kritisch zu reflektieren und Menschen mit Migrationshintergrund im Rahmen von *Empowerment* dabei zu unterstützen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und einzunehmen. Das kann beispielsweise auch bedeuten, die Perspektive von Migranten(selbst)organisationen einzubeziehen oder die Zugangsbarrieren für Migrantinnen und Migranten zu unterstützenden Institutionen zu verringern.

Reflexionsfragen

- Wann und wie waren Sie in Ihrem Leben gefordert, Grenzen zu überwinden?
- Was bedeutet für Sie Zugehörigkeit?
- Was bedeutet Zugehörigkeit für die Familien, die Sie betreuen?
- Hat Ihr Name eine besondere Bedeutung? Ist er mit einer Geschichte verbunden?
- Kennen Sie die Bedeutung der Namen von Kindern/Müttern/Vätern in Familien, die Sie betreuen? Was verbinden Eltern mit einem bestimmten Namen, den sie für ihr Kind gewählt haben?

Bis zu Beginn der 1990er-Jahre wurde Migration in der Regel als einmaliger Ortswechsel verstanden, der über mehrere Stufen hinweg zu einer Assimilierung, also vollständigen Anpassung an den Ankunftskontext, führen sollte. Inzwischen wurde diese Immigrationsperspektive von einer Transmigrationsperspektive abgelöst (vgl. Mecheril 2004, S. 72). Migration ist darin ein Bestandteil unserer Gesellschaft. Es stellen sich kritische Fragen nach Ein- und Ausschluss und Fragen danach, wie diese Mechanismen durch gesellschaftliche Institutionen reproduziert werden. Zudem rücken Fragen nach andauernden grenzüberschreitenden Aktivitäten von Migrantinnen beziehungsweise Migranten, nach mehrfachen Zugehörigkeiten und nach der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Lebensmittelpunkte über nationalstaatliche Grenzen hinweg in den Blick. All dies umfasst der Begriff der transnationalen Migration. Migration bedeutet in diesem Sinne kein Entweder-oder. Herkunfts- und Ankunftskontext lassen sich über soziale Medien, Reisen und/oder einen kreativen Umgang mit Symbolen miteinander verbinden und in Beziehung setzen. So können neue Formen der Zugehörigkeit entstehen.

Beispielsweise kann der Name des Kindes einerseits einen bewussten Bezug zum Herkunftsland beziehungsweise zur Herkunftsfamilie nehmen. Ein Name kann aber auch bewusst so gewählt werden, dass er einen Bezug zum deutschen Kontext herstellt. Durch Doppelnamen oder Kosenamen kann die Zugehörigkeit zu mehreren Kontexten ausgedrückt werden. Namen aus dem Herkunftsland können eingedeutscht werden. Hinter vielen Namen verbirgt sich eine Bedeutung oder eine Geschichte. Ein Gespräch darüber kann auf unkomplizierte Weise einen ersten Kontakt zu der Familie ermöglichen und Offenheit und Wertschätzung signalisieren.

Gerade während der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren eines Kindes können transnationale Kontakte besonders wichtig sein. Beispielsweise ist die Organisation der Kinderbetreuung vielleicht über nationalstaatliche Grenzen hinweg organisiert, wenn die Großmutter für eine bestimmte Zeit nach Deutschland kommt oder die Kinder für einen längeren Zeitraum ins Herkunftsland geschickt werden. Daraus ergeben sich auch für die Frühen Hilfen neue Fragestellungen. Wie können Familienmitglieder, die in anderen Ländern ihren Lebensmittelpunkt haben, in die Arbeit mit einbezogen werden? Wie können gegebenenfalls Hilfeprozesse über nationalstaatliche Grenzen hinweg organisiert werden? Und was bedeutet es für transnationale Familien, wenn eine physische Grenzüberschreitung durch ausländerrechtliche Bestimmungen nicht möglich ist? Welche Lösungen entwickeln Familien in solchen Situationen?

Nicht selten nutzen Frauen zudem ihre transnationalen Netzwerke, um ideelle Unterstützung zum Beispiel in der sensiblen Phase der Schwangerschaft oder während des Wochenbetts zu erhalten – im Sinne von Information, Beratung und Beistand. Die Netzwerke stellen die Frauen allerdings nicht selten vor neue Herausforderungen, nämlich dann, wenn die Ratschläge der Mutter zu Hause im Widerspruch stehen zu den Empfehlungen z. B. der Hebamme. Die Frauen müssen dann in einen situativen Aushandlungsprozess mit ihrem Netzwerk und den Fachkräften treten und ihre eigene individuelle Haltung und Kultur des Mutterwerdens entwickeln (vgl. Stülb 2010, S. 135).

Reflexionsfragen

Denken Sie an eine Familie, die Sie gerade betreuen oder betreut haben:

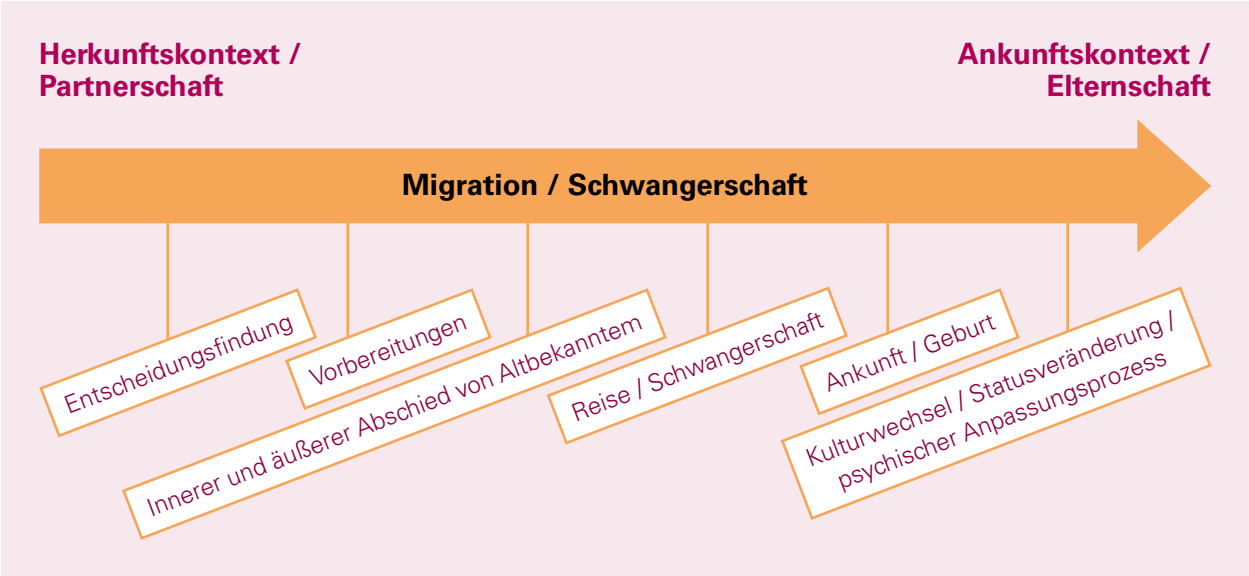
- In welche Netzwerke ist die Familie in Deutschland und darüber hinaus eingebunden?
- Welche Bedeutung haben grenzüberschreitende Kontakte?
- Welche Bedeutung haben Ihre eigenen grenzüberschreitenden Kontakte für Ihr professionelles Handeln?

2.2.3 Migration und Elternschaft: Zwei Übergangsprozesse

»Jede Migration [hat] (…) Züge einer neuen Geburt: Man findet sich in einer neuen Welt, der man mit Haut und Haaren ausgeliefert ist, die man Stück für Stück erkunden, kennenlernen, sich zu eigen machen muss.« (Ahlheim 2016, S. 265)

Migration kann – wie eine Schwangerschaft – als Prozess verstanden werden, innerhalb dessen sich Bezugssysteme verändern und entwickeln. Diese Veränderungen müssen individuell verarbeitet werden. In teils schmerzhaften, teils befreienden Prozessen finden sich die Personen in neuen Rollen in einem veränderten System ein. Migrationsprozesse werden aus dieser Perspektive vergleichbar mit dem Übergang zur Elternschaft – im Kontext der Frühen Hilfen ist dies besonders interessant.

Abbildung 4: Migration und Elternschaft: Zwei Übergangsprozesse



Quelle: Eigene Darstellung

Sowohl bei Migration als auch beim Übergang in die Elternschaft gibt es vorab mehr oder weniger umfangreiche *Entscheidungen*, es werden bestimmte *Vorbereitungen* getroffen, und es stehen *Abschiede* von Menschen und Orten, von einem Lebensstil, von Freiheiten und Möglichkeiten an. Dann kommt die Zeit, in der der eigentliche Wechsel stattfindet: die Reise beziehungsweise die Schwangerschaft/Geburt. Und der Prozess hat eine *Statusveränderung*, einen *Kulturwechsel* zur Folge, der einen *psychischen Anpassungsprozess* erfordert.

Auch wenn Familien erstmals Migrationserfahrungen machen, haben die Familienmitglieder vermutlich bereits andere Übergangserfahrungen durchlebt (zum Beispiel ein Umzug im Heimatland in eine andere Stadt; der Wechsel der Frau in die Familie ihres Mannes nach der Eheschließung; der ritualisierte Übergang eines Jugendlichen ins Erwachsenenleben). Auf die Ressourcen und Erfahrungen aus früheren Übergangsprozessen können sie bei der Bewältigung der Anforderungen der Migration zurückgreifen. Migration wird zu einer tiefgreifenden Veränderung neben anderen im Laufe eines Lebens. Das bedeutet aber auch, dass eine Schwangerschaft in der Zeit der Migration einen doppelten Veränderungsprozess in Gang setzen kann, der mit doppelten Herausforderungen verbunden ist.

Hinzu kommt, dass die Entscheidung für Migration in aller Regel auch bedeutet, wichtige Bezugspersonen zurückzulassen. Eine Schwangerschaft in der Fremde macht das Fehlen der Angehörigen schmerzlich bewusst und kann zugleich Schuldgefühle verstärken. Gut gemeinte Unterstützungsangebote seitens einer Fachkraft können deshalb ambivalente Gefühle auslösen. Es ist nie einfach, Hilfe von fremden Personen anzunehmen. Im Kontext von Migration kann dies zusätzlich als Loyalitätsbruch erlebt werden, da deutlich wird: Die gleiche Hilfe würde im Heimatland

ganz selbstverständlich durch Familienmitglieder geleistet. Auch wird möglicherweise offensichtlich, dass die Familienangehörigen im Heimatland im Bedarfsfall keinen Zugang zu professioneller Unterstützung haben würden.

Reflexionsfragen

- Inwieweit sind für Sie Migration und Geburt vergleichbare Übergangsprozesse? In welcher Hinsicht passt ein solcher Vergleich nicht?
- Wie beschreiben Sie den Veränderungsprozess, den Eltern mit der Geburt des ersten Kindes erleben? Wofür stehen für Sie Begriffe wie Entwicklung, Anpassung, Wachstum, Verwandlung?
- Anpassungsprozesse können von widersprüchlichen Gefühlen begleitet sein. Wie gehen Sie mit widersprüchlichen Gefühlen um? Wie erleben Sie dies bei den betreuten Familien?
- Erinnern Sie sich an eine Situation, in der Sie selbst durch angebotene Hilfe in einen Loyalitätskonflikt gerieten? Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Was davon lässt sich auf Ihre Arbeit mit den Familien übertragen?

2.3 Wahrnehmung, (Be-)Wertung, Kommunikation

2.3.1 Wahrnehmung: Wie uns Bekanntes leitet

Auf unseren Sinnesapparat wirken stetig unterschiedliche Reize ein. Diese Menge an Reizen kann nicht in Gänze aufgenommen und verarbeitet, also im eigentlichen Sinne wahrgenommen werden. Unser Gehirn leistet daher immer schon eine Vorauswahl an relevanten Reizen. Es versucht, die Vielzahl an Reizen zu ordnen, ein Muster zu erkennen und Sinn zu entdecken.

Wir verstehen die Welt auf der Basis dessen, was wir schon kennen. Dadurch wird deutlich: Fremdheit ist keine Eigenschaft, die Personen oder Dingen anhaftet, sondern ist nur in Beziehung zu anderen Dingen und Personen wahrnehmbar und verstehbar. »Fremd ist der Fremde nur in der Fremde«, so das geflügelte Wort von Karl Valentin, dem bayrischen Komiker und Schriftsteller. Was als fremd wahrgenommen und konstruiert wird, verändert sich im Laufe der Zeit und wird zudem von Medien, Fachdebatten, Politik u. a. geprägt.

Was bewusst wahrgenommen wird, welche Reize entschlüsselt werden, hat also mit den Kategorien zu tun, die bereits verfügbar sind und weiter ausdifferenziert werden (vgl. Assmann 2015, S. 167). So kommt es zum Beispiel dazu, dass Menschen mit dunkler Hautfarbe nach ihrem Herkunftsort im Ausland gefragt werden, da sie

eher als Personen mit Migrationsgeschichte und nicht als in Deutschland Geborene eingeschätzt werden.

Wir brauchen Kategorien, um uns in der Welt zurechtzufinden, um zu wissen, wer wir sind und wodurch wir uns von anderen unterscheiden, um uns zugehörig zu fühlen und uns orientieren zu können. Vorsicht ist allerdings angezeigt, wenn sich diese Kategorien verfestigen und den Charakter von Stereotypen und Vorurteilen annehmen.

Reflexionsfragen

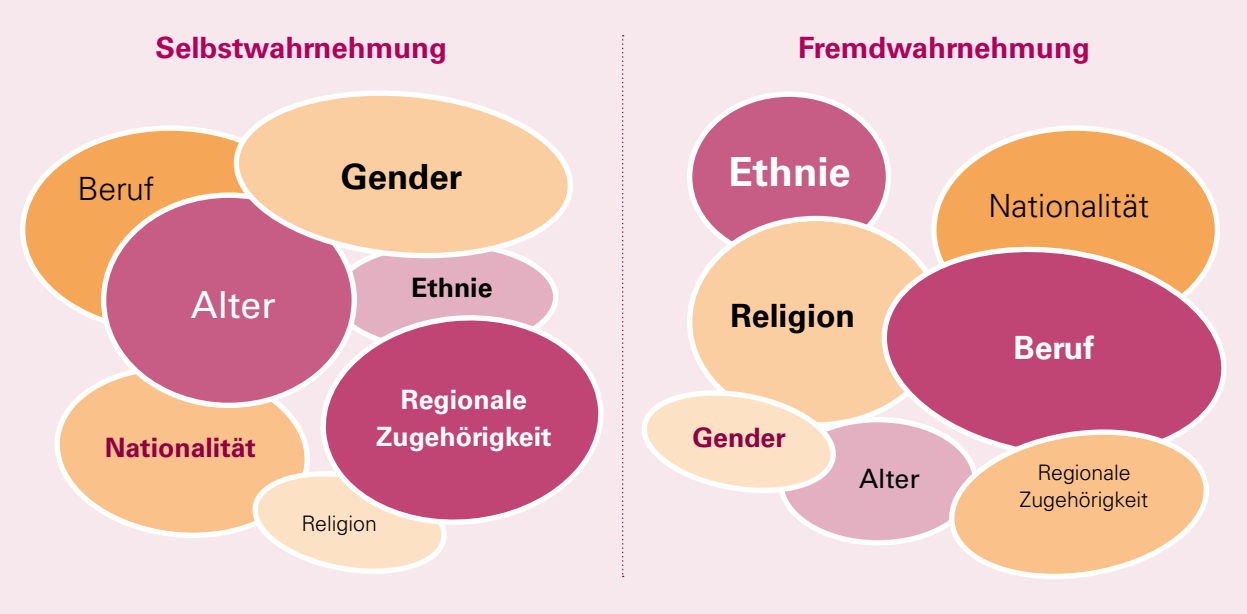
- In welchen Zusammenhängen haben Sie erlebt, wie Bekanntes Ihre Wahrnehmung lenkt?
- Haben Sie Erfahrungen gemacht, wie zunächst Fremdes zu Bekanntem/Vertrautem wurde?
- Gibt es Stereotype/Vorurteile, die Ihnen bezogen auf Ihre Person begegnen?
- Hatten Sie einmal Vorannahmen in Bezug auf eine andere Person, die sich später als Vorurteil herausgestellt haben?

2.3.2 Wenn die oder der *Andere* zum Fremden wird

Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung stimmen nicht immer überein. Dauerhaft mit Fremdwahrnehmung konfrontiert zu sein, die sich stark von der Selbstwahrnehmung unterscheidet, kann sehr belastend sein, insbesondere, wenn mit der Fremdwahrnehmung eine Abwertung verbunden ist. Dies ist der Fall beim sogenannten *Othering*. *Othering* meint die Abgrenzung einer Gruppe von einer anderen Gruppe, die als andersartig, als fremd klassifiziert und zum kulturell *Anderen* gemacht wird (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011). Meist wird die andere Gruppe dabei abgewertet, die eigene Gruppe positiv hervorgehoben. Zu *Anderen* wird eine Gruppe zum Beispiel anhand von Abgrenzungsmerkmalen wie Religionszugehörigkeit, sexueller Orientierung oder aufgrund rassistischer Zuschreibungen. Durch diesen Prozess des *Otherings* entstehen soziale Hierarchien und diskriminierende Machtverhältnisse wie Rassismus (vgl. Kilomba 2010, S. 42). Damit stellt sich die Frage, wer bestimmt, wann jemand wie beziehungsweise wie sehr als *anders* gilt. Prozesse der Abgrenzung und Abwertung finden auch gesamtgesellschaftlich statt und werden nicht zuletzt medial reproduziert, beispielsweise mittels stereotyper Bilder von Migrantinnen und Migranten.

Fachkräfte der Frühen Hilfen sind von diesen Prozessen nicht ausgenommen. Daher ist es in der Arbeit mit den Familien wichtig, das eigene fachliche Handeln in Hinblick auf *Othering* kritisch zu hinterfragen und diskriminierungsfrei zu gestalten. Die Suche nach Ähnlichkeiten, die trotz Unterschieden bestehen, wird es erleichtern, Grenzen abzubauen und Zugehörigkeiten neu zu definieren.

Abbildung 5: Selbst- und Fremdwahrnehmung und exemplarische Charakteristika von Menschen



Quelle: Eigene Darstellung

Familien mit Migrationsgeschichte sind in besonderem Maße mit Fremdbildern konfrontiert, die die aufnehmende Gesellschaft von ihnen transportiert. So kann die Tendenz bestehen, kulturelle Faktoren überzubewerten oder die Dimension Nationalität zu stark in den Vordergrund zu rücken, zum Beispiel wenn soziale Probleme nur kulturell erklärt werden, anstatt sie auf strukturelle Bedingungen wie etwa den sozio-ökonomischen Status zurückzuführen. Das Fachwort für diesen Prozess heißt Kulturalisierung.

Reflexionsfragen

Denken Sie an eine Familie, die Sie zurzeit betreuen:

- Welche Merkmale der Familienangehörigen haben Sie als Erstes wahrgenommen und welche erst später (Berufe der Eltern, soziale Schicht, Nationalität, Alter etc.)?
- Warum waren gerade diese Merkmale wichtig?
- Die Kenntnis welcher anderen Merkmale könnten neue Aspekte in die Beratung einfließen lassen?

Zum Beispiel: Eine muslimische Familie nimmt das Angebot von Hausbesuchen nicht an. Die Fachkraft ist verwundert und vermutet einen Zusammenhang mit religiösen Vorschriften, an die sich die Familie hält. Vielleicht dürfen Personen, die nicht der Familie angehören oder nicht dem Islam angehören, die Wohnung während des Wochenbetts der Mutter nicht betreten? Es stellt sich jedoch heraus, dass die Familie in sehr beengten Verhältnissen wohnt und sich dafür schämt.

Zur Vertiefung des Themas »Scham und Menschenwürde« und wie es in der praktischen Arbeit berücksichtigt werden kann, vgl. Marks (2017).

Hier wird das grundsätzliche Dilemma des transkulturellen Arbeitens deutlich: Einerseits wird angestrebt, Menschen in ihrer Einzigartigkeit und Individualität wahrzunehmen. Gleichzeitig ist es aber auch das Ziel, die Bedeutung von selbstgewählten oder zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeiten und damit verbundene Ressourcen, aber auch damit einhergehende Ausgrenzungsmechanismen und strukturelle Diskriminierung zu verstehen und zu thematisieren. Dieses Spannungsfeld zwischen Individualität und Gruppenzugehörigkeit immer wieder neu auszutarieren und neu zu verstehen, gehört zu den Herausforderungen transkultureller Lernprozesse, die sich immer wieder neu stellen. Auf den Punkt gebracht wird dieses Dilemma in einem Gedicht von Pat Parker (1990) (siehe S. 102, Arbeitsblatt 10): »An die Weiße, die meine Freundin sein möchte: Erstens, vergiss, dass ich Schwarz bin. Zweitens, vergiss nie, dass ich Schwarz bin.«

Reflexionsfragen

Wenn Sie an die Arbeit mit einer Familie denken:

- Wird Individualität über- oder unterbetont?
- Werden Gruppenzugehörigkeiten über- oder unterbetont?
- Was würden die Familien anstelle von Pat Parker sagen? »Vergiss, dass ich geflüchtet/alleinerziehend/psychisch krank … bin, vergiss nie, dass ich geflüchtet/alleinerziehend/psychisch krank … bin«?

2.3.3 Die oder der *Andere*: Mehr als eine einzige Geschichte

Wenn nur ein Merkmal einer Person im Vordergrund steht, ist nur eine einzige Geschichte über sie bekannt. Der Begriff der *einzigen Geschichte* stammt von Chimamanda Ngozi Adichie, einer nigerianischen Schriftstellerin beziehungsweise Geschichtenerzählerin, wie sie sich selbst nennt. Sie beschreibt sehr eindrücklich, welche Konsequenzen es hat, wenn über eine Person nur eine einzige Geschichte erzählt wird. Diese ist nicht falsch, aber sie reduziert die Komplexität der Erfahrungen und des Seins der Person. Sie erzeugt ein Klischee, das unvollständig ist und der Person nicht gerecht wird. Chimamanda Ngozi Adichie fordert deshalb auf, nach weiteren Geschichten zu suchen, es nicht bei einer zu belassen (vgl. Adichie 2009).

Eine einzige Geschichte bleibt in Stereotypen verfangen, sie legt den Fokus meist zu sehr auf Unterschiede und übersieht dabei die Gemeinsamkeiten.

Welche Geschichten von einer Person erzählt und gehört werden, um im Bild zu bleiben, hängt auch von ihrer sozialen Position ab. Von einer mit Macht ausgestatteten gesellschaftlichen Position aus ist es einfacher, Vorbilder für die eigene Geschichte zu finden, die eigene Geschichte zu erzählen und sich Gehör zu verschaffen. Gehört eine Person einer Minderheit an oder einer von Diskriminierung betroffenen Gruppe, ist es schwieriger, an geteilten Erzählungen anzuknüpfen und die eigene Geschichte erzählbar zu machen.

Fachdebatten, Medien und auch Alltagsgespräche sind oft von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft bestimmt. Sie können ihre Themen, ihre Geschichten einfacher platzieren. Gleichzeitig werden eindimensionale Geschichten über Minderheiten reproduziert, es kann also unzählige Varianten einer einzigen Geschichte geben. Beispiele dafür sind Geschichten über das sogenannte arme Afrika oder über (vermeintlich) integrationsunwillige Migrantinnen beziehungsweise Migranten.

Reflexionsfragen

- Was verbinden Sie mit der Metapher der *einzigen Geschichte*?
- Haben Sie selbst bereits die Erfahrung gemacht, auf ein einziges Merkmal reduziert zu werden?
- Welche *einzige Geschichte* erzählen Sie selbst über sich und bei welcher Gelegenheit?
- Zu welchen Themen Ihres Lebens wünschen Sie sich eine zweite, dritte, vierte Geschichte?

2.3.4 Zeitempfinden: Zwei Welten treffen sich – oder auch nicht

Wichtige Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit von Fachkräften der Frühen Hilfen und Familien ist ein gemeinsames Verständnis von der Situation der Begegnung und der Zusammenarbeit. Doch Verstehen ist ein komplexer Prozess. Informationen werden im Wesentlichen auf das bezogen, was schon bekannt ist. Haben zwei Personen in einer Kommunikationssituation unterschiedliches Wissen und unterschiedliche Erfahrungen, auf die sie zurückgreifen, werden Missverständnisse wahrscheinlicher.

Beispielsweise kann die Aussage »Ich habe jetzt leider keine Zeit für eine Tasse Tee« von der Fachkraft auf den dicht gedrängten Terminkalender bezogen sein. Von der Familie aber kann sie als persönliche Zurückweisung verstanden werden. Unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen können zu Missverständnissen führen, die in

unterschiedlicher kultureller Prägung und den damit verknüpften unterschiedlichen Normalitätserwartungen begründet sind. Viele Fachkräfte berichten in der Arbeit mit Migrationsfamilien von Missverständnissen und Irritationen auf beiden Seiten rund um Terminfindung und zeitliche Absprachen.

Der erste wichtige Schritt, um solcherart Missverständnisse zu vermeiden, besteht darin, sich die eigene kulturelle Prägung bewusst zu machen, zum Beispiel in Bezug darauf, wie Zeit wahrgenommen und wie mit Zeit umgegangen wird: Dies ist ebenfalls kulturell geprägt.

Prototypisch können hierbei zwei Modelle einander gegenübergestellt werden, ein monochrones und ein polychrones Zeitverständnis (vgl. Hall/Hall 1990), für die es jeweils gute Gründe gibt:

Tabelle 3: Gegenüberstellung von Beweggründen für ein monochrones und polychrones Zeitverständnis

Monochron	Polychron
Gute Gründe	
Eins nach dem anderen	Mehrere Dinge gleichzeitig
Pünktlichkeit	Zeitpläne sind nicht so wichtig
Konzentration auf eine Sache	Reaktion auf situative Realität

Quelle: Eigene Darstellung

Bei einem monochronen Zeitverständnis werden Dinge nacheinander gemacht, Zeitpläne erstellt und auf deren Einhaltung geachtet. Pünktlichkeit hat einen hohen Stellenwert, die Sache hat Vorrang vor Beziehungen. Zeit gilt in monochronen Kulturen als kostbares Gut, mit dem effizient und sparsam umzugehen ist. Das kann auf Menschen, die polychron orientiert sind, starr und unflexibel wirken. Eine polychrone Zeitorientierung ermöglicht es, mehrere Dinge gleichzeitig anzugehen. Es wird auf aktuelle Anforderungen flexibel reagiert, diese sind wichtiger als die Einhaltung alter Zeitpläne, und Beziehungen sind wichtiger als die Sache. Zeit gilt als unbegrenzt verfügbarer Faktor, dem sich Menschen nicht unterwerfen müssen. Das wirkt auf monochron geprägte Menschen oft chaotisch und unorganisiert.

Abbildung 6: Wahrnehmung von polychron und monochron aus der jeweilig anderen Perspektive

Quelle: Eigene Darstellung

Reflexionsfragen

- Wie wichtig ist Ihnen Pünktlichkeit beziehungsweise zeitliche Flexibilität?
- Welchen Toleranzrahmen haben Sie in Fragen der Pünktlichkeit? Was ist für Sie noch okay: fünf Minuten Verspätung oder 15 oder 30?
- Wie gut können Sie spontan handeln und Ihren Zeitplan an aktuelle Gegebenheiten flexibel anpassen?
- Wie geht es Ihnen, wenn Sie mit Menschen zusammenarbeiten, die ein anderes Zeitempfinden haben als Sie selbst?
- Wenn Sie an eine konkrete Situation in Ihrem Arbeitsalltag denken, in dem Sie ein anderes Zeitempfinden gestört hat: Welche guten Gründe könnten die anderen Personen für ihr Verhalten gehabt haben?

2.3.5 Kommunikation: Viel mehr als Worte

Kommunikation ist ein Schlüsselelement der Frühen Hilfen (vgl. auch NZFH 2016c; Schnock 2020). Die Grundfrage dabei ist, wie Kommunikation gestaltet werden kann, sodass alle Beteiligten gehört werden und zu Wort kommen. Wie können Missverständnisse vermieden werden?

Die Art zu kommunizieren ist unter anderem kulturell geprägt. Dabei können in Anlehnung an Edward und Mildred Hall (1990) zwei Kommunikationsstile unterschieden werden: direkte und indirekte Kommunikation. Beim direkten Kommunikationsstil wird unmittelbar benannt, wenn etwas stört. Konfrontation gilt als geeigneter Weg, um Probleme zu lösen. Es darf gesagt werden, was gedacht wird, das gilt als ehrlich und kompetent, auch wenn es zu Konflikten führt. Die Sachebene und die Beziehungsebene, auf der Kommunikation stattfindet, werden als weitgehend voneinander unabhängig wahrgenommen. Unter diesen Voraussetzungen kann Kritik geübt werden, ohne dass es persönlich gemeint ist. Eine klare Ausdrucksweise trägt dazu bei, dass das eigene Anliegen verstanden wird. Die Verantwortung für das Verstehen liegt beim Sprechenden.

Beim indirekten Kommunikationsstil dagegen werden Probleme umschifft und nur indirekt und zwischen den Zeilen ausgedrückt, wenn etwas stört oder nicht gewünscht ist. Es gilt, Konfrontationen zu vermeiden und Harmonie zu wahren. Die Beziehungsebene wird nicht losgelöst von der Sachebene betrachtet. Respekt und Wertschätzung des Gegenübers verbieten offene Kritik. Kommunikationsinhalte werden subtil und stärker über Gestik und Mimik ausgedrückt. Aktives Zuhören ermöglicht ein Verstehen dieser Zwischentöne. Die Verantwortung für gelingende Kommunikation liegt mehr beim Zuhörenden.

Tabelle 4: Gegenüberstellung von Beweggründen für eine direkte oder indirekte Kommunikation

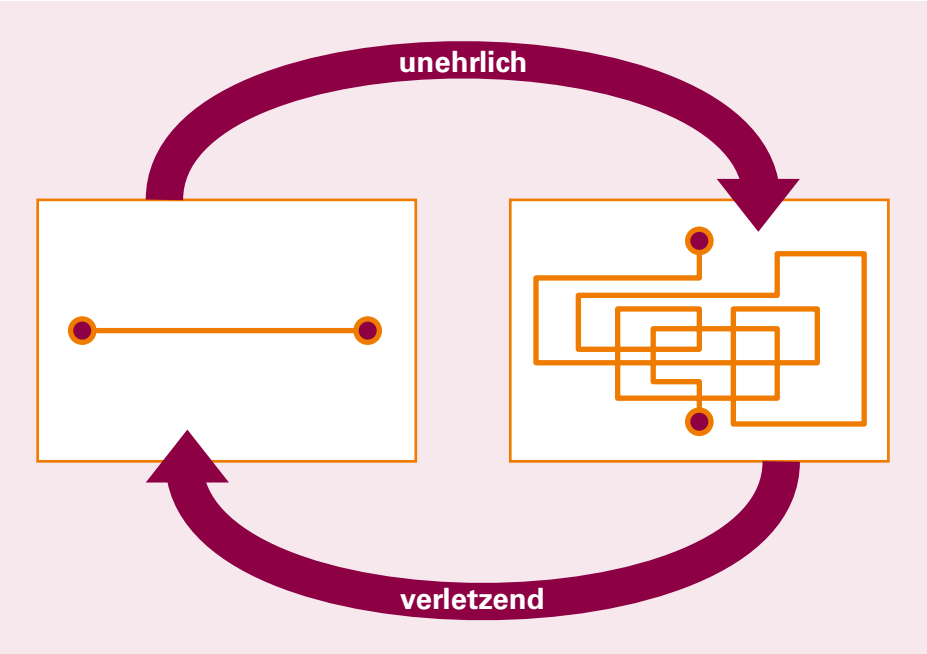
Direkte Kommunikation	Indirekte Kommunikation
Gute Gründe	
Konfrontation wird in Kauf genommen	Harmonie wird erhalten
Verbale Kommunikation steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit	Mehr Aufmerksamkeit auch für nonverbale Kommunikation
Es geht um die Sache, um Informationen	Beziehung ist mindestens genauso wichtig wie die Sache an sich

Quelle: Eigene Darstellung

In der westlichen Welt wird ein direkter Kommunikationsstil bevorzugt. Beispiele dafür sind Kommunikationsregeln, die etwa in Kommunikationstrainings vermittelt werden: Ziel ist es, sogenannte Ich-Botschaften zu senden und möglichst klar zu benennen, worum es geht, ohne zu verallgemeinern.

Auch hier unterscheiden sich Selbst- und Fremdwahrnehmung. Direkte Kommunikation kann verletzend wirken, wenn rücksichtsvolle Zurückhaltung erwartet wird. Indirekte Kommunikation kann als Unehrlichkeit aufgefasst werden, wenn Offenheit und Klarheit in der Aussage erwarteter Standard sind.

Abbildung 7: Wahrnehmung von direkter und indirekter Kommunikation aus der jeweilig anderen Perspektive



Quelle: Eigene Darstellung

Dass aufgrund kulturell bedingt unterschiedlicher Kommunikationsstrategien Missverständnisse entstehen können, formuliert Schnock (2020) zum Beispiel in der Handreichung »Schweigepflichtentbindung kommunizieren – Sprachbarrieren überwinden: *»Wenn Eltern nicht in die Schweigepflichtentbindung einwilligen möchten, ist nicht unbedingt ein klares »Nein« zu erwarten. Die Fachkraft sollte sich in diesen Fällen nicht durch eine für sie uneindeutige Kommunikation verwirren lassen. Eine offene Ablehnung der Einwilligung in eine Schweigepflichtentbindung ist für viele Eltern mit Migrationserfahrung aus kulturellen Gründen nicht möglich. Es würde als unhöflich und respektlos gelten, den Vorschlag einer (»Autoritäts-«)Person abzulehnen, denn ein Gesichtsverlust des Gegenübers soll unbedingt vermieden werden.« (Schnock 2020, S. 24)*

Kommunikation besteht allerdings nicht nur aus gesprochener Sprache. Neben dem gesprochenen Wort bestimmen unsere Gestik, Mimik und Körperhaltung (die nonverbale Kommunikation) maßgeblich mit, was die Person, mit der wir reden, versteht. Außerdem spielen die Stimmlage, die Sprechgeschwindigkeit, die Betonung und Sprechpausen eine wichtige Rolle (paraverbale Kommunikation).

Nonverbale Signale beeinflussen die Bereitschaft einer Person, mit einer anderen in Kontakt zu treten, und die Art und Weise, wie dieser Kontakt gestaltet wird. Gerade wenn die verbale Kommunikation eingeschränkt ist, wird umso stärker auf nonverbale Signale geachtet. Dieser Aspekt ist wichtig zu berücksichtigen: Ein freundlicher Tonfall, die Hinwendung zum Gegenüber, ein Lächeln, die korrekte Aussprache des Namens, dies alles sind Signale einer respektvollen Beziehungsgestaltung.

Hinzu kommt: Aus nonverbalen Parametern wie Kleidungsstil, Körperhaltung, Stimmlage u. a. kann auf Eigenschaften der anderen Person wie beispielsweise Alter, Geschlecht, Gruppenzugehörigkeit oder Bildungsgrad geschlossen werden (vgl. Altorfer/Käsermann 2018, S. 238). Nonverbale Signale werden von den Interaktionspartnern wechselseitig wahrgenommen und gedeutet. Die Deutung erfolgt vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Prägung – je stärker sich zwei Personen hinsichtlich der Prägung unterscheiden, umso wahrscheinlicher werden Fehldeutungen und Irritationen, vor allem dann, wenn die eigene Deutung unhinterfragt als die einzige zutreffende angesehen wird.

Das eigene Verhalten und das Verhalten anderer wertneutraler wahrzunehmen, kann erlernt und eingeübt werden. Dazu ist es wichtig, die Reaktionen des Gegenübers auf die eigene Person wahrzunehmen und zu reflektieren. Blickkontakt, Körperkontakt und Körperabstand werden im Folgenden in ihrer Bedeutung näher dargestellt; sie sind nicht selten Quelle für Missverständnisse (vgl. Hall 1976).

Blickkontakt: Direkter Blickkontakt gilt in den hiesigen kulturellen Kontexten vielfach als Zeichen von Interesse und Respekt. Den Blickkontakt zu verweigern oder zu vermeiden, wird schnell als respektlos oder als Ausdruck mangelnden Selbstbewusstseins gedeutet. In anderen kulturellen Zusammenhängen verhält es sich genau umgekehrt: Gerade das Abwenden des Blicks gilt als Ausdruck von Respekt.

Körperkontakt und Körperabstand: Kulturen unterscheiden sich darin, wie viel Körperkontakt zulässig ist und welche Form der Berührung als unangenehm erlebt wird. Beispielsweise gibt es sehr unterschiedliche Begrüßungsrituale: vom kontaktlosen Verneigen über das Händeschütteln bis zum Wangenküsschen oder zur Umarmung. Zu viel Körperkontakt kann je nach kultureller Prägung als übergriffig erlebt werden, zu wenig als persönliche Ablehnung. Ähnlich unterschiedlich wird der angemessene Körperabstand in Gesprächssituationen erlebt. Wichtig ist es, ein feines Gespür für die eigenen Grenzen und für die Grenzen anderer zu entwickeln und diese zu respektieren.

Reflexionsfragen

- Fallen Ihnen Situationen ein, in denen Sie durch indirekte Kommunikation Ihres Gegenübers irritiert waren?
- Fallen Ihnen Situationen ein, in denen Sie andere durch Ihren direkten Kommunikationsstil irritiert haben?
- Was erregt hinsichtlich Körperhaltung, Gestik und Mimik Ihres Gegenübers Ihre besondere Aufmerksamkeit?
- Erinnern Sie sich an eine Gesprächssituation, in der der Körperkontakt oder Körperabstand zum Gegenüber für Sie nicht angemessen war?

Exkurse

Sprach- und Kulturmittlung durch Dolmetscherinnen und Dolmetscher

Kommunikation zwischen Menschen, die nicht über eine gemeinsame Sprache verfügen, stellt alle Beteiligten vor besondere Herausforderungen. Vor allem, wenn es um sensible oder besonders wichtige Gesprächsinhalte geht, ist es ratsam – wenn möglich –, eine Sprachmittlerin oder einen Sprachmittler zum Gespräch hinzuzuziehen.

Bei der Auswahl der sprachmittelnden Personen ist Sensibilität hinsichtlich des Geschlechts, des Alters, der ethnischen Zugehörigkeit und möglicherweise weiterer für die Gesprächssituation und das Gesprächsthema relevanter Kategorien notwendig.

Ein Überblick über unterschiedliche Arten von Sprachmittlung – vom Einsatz von Fachdolmetscherinnen und -dolmetschern über Gemeinde- oder Kulturdolmetscherinnen und -dolmetscher bis hin zum Dolmetschen durch Laien (z. B. Familienangehörige) – und die jeweiligen Vor- und Nachteile findet sich in Schnock (2020, S. 27 ff.).

Neben direkter Sprachmittlung ist auch die Nutzung von Apps oder anderen Online-Diensten denkbar. So gibt es Anbieter von Video-Dolmetschdiensten (z. B. https://www.savd.at/) sowie eine Reihe guter digitaler Angebote zu verschiedenen Themen, darunter:

https://www.zanzu.de/de/: mehrsprachige Informationen zu Themen rund um Schwangerschaft, Gesundheit, Krankheiten, Sexualität, sowie: https://handbookgermany.de/de.html: umfassende Informationen, um Menschen, die in Deutschland ankommen, eine Orientierung zu ermöglichen.

Eine Verständigungshilfe für den gesundheitlichen Bereich findet sich unter: http://www.tipdoc.de/hauptseiten/tipdoc.html

Mehrsprachige Materialien rund um Babyversorgung zur Arbeit mit geflüchteten Familien wurden gesammelt unter: http://www.medi-bild.de/hauptseiten/Materialien.html

Reflexionsfragen

- Gibt es in Ihrer Gemeinde einen Dolmetscherservice/eine Liste mit Dolmetscherinnen und Dolmetschern?
- Welche Online-Angebote zur Sprachmittlung kennen Sie?
- Welche Erfahrungen haben Sie in Gesprächen mit Sprachmittlerinnen und Sprachmittlern gemacht?

2.4 Frühe Hilfen im transkulturellen Kontext

2.4.1 Kulturelle Unterschiede: Schwangerschaft und Wochenbett

Schwangerschaft und die erste Zeit nach der Geburt sind sensible Phasen des Übergangs, in denen Mutter und Kind des besonderen Schutzes bedürfen. Unterschiedliche Kulturen sehen unterschiedliche Praktiken, Regeln und Rituale vor, um diesen Schutz zu gewährleisten.

In Industriegesellschaften mit einem entwickelten staatlichen Gesundheitssystem sorgen vor allem eher engmaschige medizinische Untersuchungen während der Schwangerschaft und nach der Geburt sowie rechtliche Regelungen wie der gesetzliche Mutterschutz für die Sicherheit von Mutter und Kind. Wie sich Schwangere und Mütter nach der Geburt verhalten (sollen), ist wesentlich bestimmt durch die Expertise sozial-medizinischer Professionen.

In Gesellschaften, in denen die öffentliche Gesundheitsversorgung weniger ausgebaut ist, speisen sich die Gepflogenheiten und Vorschriften oft (auch) aus anderen Quellen, wie Überlieferungen und Anleitung durch erfahrene Frauen in Familie und Nachbarschaft, und diese Gepflogenheiten und Vorschriften können sich teils erheblich von den hiesigen Praktiken unterscheiden.

Kulturelle Besonderheiten können sich in der Beantwortung folgender Fragen zeigen:

- Was sollten Schwangere (nicht) essen?
- Wie aktiv darf/soll eine Schwangere beziehungsweise eine Frau im Wochenbett sein?
- Wer darf/sollte den Bauch einer Schwangeren berühren?
- Welche Rolle haben Familienmitglieder während der Schwangerschaft einer Frau?
- Wie findet die Geburt statt? Welche Geburtsstellungen werden gewählt, darf die Gebärende schreien, wer begleitet sie durch die Geburt, sind Männer dabei zugelassen?
- Wer unterstützt die Mutter im Wochenbett?
- Wie lange dauert das Wochenbett, und wie ist es gestaltet? Gibt es besondere Rituale zur Beendigung des Wochenbettes?
- Wie gestaltet sich der Umgang mit dem Neugeborenen? Wie wird es beruhigt, gepflegt, gestillt, niedergelegt, gewindelt?
- Wird das Baby auch alleingelassen, oder ist immer eine Person in unmittelbarer Nähe?
- Welche Rolle spielen professionelle Helferinnen und Helfer in der Schwangerschaft, bei der Geburt, in der Zeit danach?

Vergleiche hierzu den Bildband von Béatrice Fontanel und Claire d'Harcourt »Babys in den Kulturen der Welt« (2007), ein Buch mit Fotos und Informationen über den Umgang mit Babys in der ganzen Welt.

Die Menschen auf der ganzen Welt eint ein faszinierendes Erlebnis – ihre Geburt. In seinem Dokumentarfilm »Der erste Schrei« (2009) portraitiert Gilles de Maistre Schwangere in unterschiedlichen Ländern und Kulturen.

Das *Fachdialognetz für schwangere geflüchtete Frauen* von *pro familia* bietet eine Datenbank zu hilfreichen Angeboten, Expertinnen und Experten (inkl. Mediathek).

In Abhängigkeit von den kulturellen Gepflogenheiten auf der einen Seite und den fachlich-medizinischen Empfehlungen auf der anderen Seite kann es vorkommen, dass sich unvereinbare Vorstellungen der Familie und der Fachkraft begegnen.

Dann bestehen drei Möglichkeiten:

1. Anpassung an hiesige Standards und Empfehlungen und Aufgabe der Verhaltensweisen und Vorstellungen aus der Herkunftskultur der Familie.
   Beispiel: Die Verabreichung von Beruhigungstropfen, wenn Babys viel schreien, ist in manchen kulturellen Kontexten durchaus üblich, gilt hierzulande allerdings als gesundheitsgefährdend. In diesen Fällen sollten die gesundheitlichen Risiken für das Baby klar benannt werden; die Weitervermittlung an die Familienhebamme, oder bei Bedarf in die Schreiambulanz, kann der Familie neue Perspektiven eröffnen und Eltern und Kind entlasten.
2. Aufrechterhalten der mitgebrachten Verhaltensweisen und Vorstellungen und Aufgabe hiesiger Standards und Empfehlungen.
   Beispiel: Ist es einer Mutter wichtig, entsprechend ihrer kulturellen Gewohnheit 40 Tage nach der Geburt zu Hause zu bleiben, ist es hilfreich, den Start des Besuchs eines Kurses zur Rückbildungsgymnastik entsprechend zu verschieben.
3. Aushandlung und Verbindung von hiesigen Standards und Empfehlungen mit mitgebrachten Verhaltensweisen und Vorstellungen.
   Beispiel: Gehört es in Familien kulturell bedingt dazu, dass bereits sehr junge Kinder auf die jüngeren Geschwister aufpassen und sie herumtragen, kann es eine Empfehlung an die Eltern sein, dies zumindest nicht ohne Aufsicht durch eine erwachsene Person zuzulassen.

Reflexionsfragen

- Welche unterschiedlichen Gepflogenheiten in Schwangerschaft und Wochenbett haben Sie in Ihrer Berufspraxis schon erlebt?
- Welche guten Gründe gibt es für diese Gepflogenheiten?
- Wie gehen Sie als Fachkraft damit um? Was war hilfreich und förderlich? Welchen Weg zwischen Anpassung, Ablehnung und Aushandlung wählen Sie im Konfliktfall?
- Gab es Situationen, in denen Sie in Konfliktfällen an (persönliche) Grenzen gelangt sind?
- Wie können Sie die Netzwerke der Schwangeren/der Mutter in Ihre Arbeit einbinden?

Die Technik und Kommunikationsstrategie des interkulturellen Pendelns wurde von *Refugio München* entwickelt, einem Beratungs- und Behandlungszentrum für Flüchtlinge, das auch muttersprachliches Elterntraining anbietet. Ziel ist es, geflüchtete Familien in der Erziehung ihrer Kinder unter den Bedingungen neuer Verhaltenserwartungen im Ankunftsland zu unterstützen. Das Konzept ist auch anwendbar bei Fragen der Versorgung und Pflege des Babys oder bezüglich des Verhaltens im Kontext von Schwangerschaft und Geburt.

Im Gespräch mit den Eltern werden die zugrunde liegenden Motive für ein bestimmtes elterliches Verhalten ermittelt; die Fachkraft ihrerseits erläutert die korrespondierenden deutschen (Erziehungs-)Vorstellungen. In einem gemeinsamen Abwägungsprozess wird mit den Eltern eine Veränderung des ursprünglichen Verhaltens angestoßen (vgl. Abdallah-Steinkopf 2015).

2.4.2 Kulturell geprägte Erziehungsideale

Eltern wollen das Beste für ihre Kinder; sie wollen ihre Kinder bestmöglich auf ihr späteres Leben vorbereiten. Doch nicht nur der Blick in die Geschichte, sondern auch kulturvergleichende Betrachtungen wie die Forschungen von Heidi Keller (2007, 2011) machen deutlich: Je nachdem, in welchen gesellschaftlichen Verhältnissen und unter welchen Bedingungen das Kind aufwächst beziehungsweise einmal leben wird, verfolgen Eltern bestimmte Erziehungs- und Sozialisationsziele, die sich an einem gesellschaftlich erwünschten Menschenbild orientieren.

Keller unterscheidet hierbei – als Prototypen – zwei grundlegende kulturelle Modelle: das Modell der psychologischen Autonomie, das eher typisch ist für die westliche Mittelschicht in Europa und den USA, und das Modell der hierarchischen Verbundenheit, das eher für ländlich und subsistenzwirtschaftlich orientierte Bevölkerungsschichten in weiten Teilen Afrikas, Asiens oder Südamerikas bedeutsam ist (vgl. ebd.).

Diese Modelle stehen dem Konzept vom Individualismus und Kollektivismus von Hofstede und Hofstede (2009) nahe, wonach beim stärker individualistischen Denken das Individuum und die eigene Selbstverwirklichung im Mittelpunkt steht, während im stärker kollektivistischen Denken die Gruppenzugehörigkeit und der Gruppenzusammenhalt deutlich wichtiger sind. Beiden Denkansätzen liegen unterschiedliche Werte zugrunde, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen.

Keller entwickelt diese Überlegungen weiter in ihrer Bedeutung für das elterliche Verhalten im Umgang mit dem Kind: Je nachdem, welches Erziehungsideal die Eltern verfolgen – Autonomie oder Verbundenheit –, haben sie bestimmte Sozialisationsziele und das heißt Überzeugungen davon, was Kinder wann können, lernen und entwickeln sollten. Damit verbunden sind bestimmte Annahmen über den richtigen und förderlichen Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern (sogenannte Ethnotheorien), damit die gesellschaftlich erwünschten Sozialisationsziele erreicht werden.

Keller hat elterliches Verhalten von Mittelschichtsfamilien in Osnabrück und von Nso-Familiendörfern in Kamerun miteinander verglichen und aufschlussreiche Erkenntnisse gewonnen (vgl. Keller 2011).

Die befragten deutschen Familien orientierten sich am Modell der psychologischen Autonomie. Sie rücken das selbstbestimmte und selbstständige Kind in den Mittelpunkt. Gefördert werden Eigenständigkeit der individuellen Persönlichkeit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung, Individualität und Selbstverwirklichung. Eigene Vorstellungen klar ausdrücken, Talente und Interessen entwickeln, eigene Wünsche und Bedürfnisse formulieren werden von den Eltern als wichtige, autonomieunterstützende Entwicklungsziele erachtet.

Entsprechend verhalten sich die Eltern auch schon dem noch kleinen Baby gegenüber: Mit ihm wird als quasi gleichrangigem Interaktionspartner kommuniziert, über Blickkontakt, gepaart mit viel Sprache und Ansprache. Das Baby steht im Zentrum und wird als aktiv und selbstbestimmt wahrgenommen: Es wird gelobt und in seinen Verhaltensäußerungen beispielsweise durch Spiegelung der Mimik bestärkt. Zugleich besteht im Vergleich zu den Nso-Familien weniger Körperkontakt zum Baby, es liegt auf dem Rücken, wenn es angesehen, angesprochen und schon mit wenigen Monaten mit ersten Spielsachen stimuliert wird. Neben der starken kognitiven Stimulation erfährt sich das Baby als unabhängiges Wirkzentrum, was zu einer frühen Selbstbewusstheit des Kindes führt. Mit dem Spielzeug lernt das Baby auch, sich allein zu beschäftigen, Zeit allein zu verbringen, auch ohne soziale Gemeinschaft. Oft schläft es allein und wird im Kinderwagen transportiert (vgl. ebd., S. 50 ff).

Anders verhalten sich dagegen die befragten Nso-Familien, die sich am Modell der hierarchischen Verbundenheit orientieren. Das Baby steht dort selten im Mittelpunkt, stattdessen seine Einbettung in die Gemeinschaft. Gefördert werden Anpassung und Eingliederung in das soziale System und die Entwicklung einer Identität, in der sich der Einzelne als Teil der Gruppe begreift. Entwicklungsziele sind Gehorsam gegenüber den Eltern, Respekt gegenüber Älteren und die Übernahme von Verantwortung. Die Eltern fördern das Gefühl von Verbundenheit durch ständigen Körperkontakt zum Baby, indem das Kind in einem Tuch auf den Rücken gebunden ist. Die Aufmerksamkeit der Mutter ist nicht auf das Baby fokussiert, auf körperliche Signale des Kindes wird allerdings prompt reagiert. Für die Nso-Eltern spielt die motorische Stimulation des Babys eine wichtige Rolle: Es wird aufrecht gehalten und auf und ab bewegt, auch leicht hochgeworfen und aufgefangen. Dabei synchronisieren die Mütter die sprachlichen Äußerungen, Geräusche und musikalische Elemente. Auf diese Weise wird eine soziale, symbiotische Verbindung hergestellt, die die Wir-Identität stärkt. Zudem steht die frühe motorische Selbstständigkeit im Fokus elterlicher Aufmerksamkeit; sie wird bereits in den ersten Lebensmonaten gefördert durch abgestütztes Sitzen und durch Gehhilfen, an denen sich Kinder bereits ab einem halben Jahr abstützen und das Laufen üben. Die Förderung des Kindes erfolgt durch Leiten und Lenken; auf die kindlichen Wünsche wird weniger eingegangen, es werden weniger Fragen gestellt und weniger Wahlmöglichkeiten angeboten. Zudem wachsen Babys und Kleinkinder in einem multiplen Betreuungssystem auf (vgl. ebd., S. 58 ff.).

Erziehungsziele und elterliches Verhalten unterscheiden sich bei den von Keller untersuchten deutschen und kamerunischen Familien damit ganz erheblich, sie stehen sogar im Widerspruch zueinander: Deutsche Mütter gehen davon aus, dass Sitzen, Stehen und Laufen beim Baby und Kleinkind keineswegs trainiert werden sollten, auch Kinderärzte warnen davor (vgl. ebd., S. 67 f.). Nso-Mütter sind irritiert von der bei den deutschen Müttern beobachteten Mutter-Kind-Interaktion, bei der das Baby auf dem Rücken liegt, und sie können nicht nachvollziehen, dass die Mütter sich bisweilen so weit von ihren Babys entfernt aufhalten (vgl. ebd., S. 64).

Dennoch haben beide Sozialisationsziele und elterlichen Verhaltensstrategien ihre Berechtigung: Sie fördern die kindliche Entwicklung jeweils in der Art, wie es für die Lebenswelt des Kindes und zukünftigen Erwachsenen angemessen ist: Eltern, die am Modell psychologischer Autonomie orientiert sind, sorgen für die schnelle Entwicklung sprachlicher und kognitiver Reife, die für den späteren Schul- und Berufserfolg wichtig sind. Sie fördern Selbstbewusstsein und Individualismus als wichtige Eigenschaften für ein Leben in der Leistungsgesellschaft. Eltern, die am Modell der hierarchischen Verbundenheit orientiert sind, bereiten ihre Kinder auf das Leben vor, in dem sie auf einen starken Gruppenzusammenhalt angewiesen sind und motorisch dazu in der Lage sein müssen, früh selbstverantwortlich Aufgaben für die Gemeinschaft zu übernehmen.

Wenn Eltern in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten aufgewachsen sind, ist es sehr wahrscheinlich, dass sie unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit und Familie haben und sie unterschiedliche Strategien kindlicher Förderung verfolgen. Es sind dies jeweils sinnvolle Anpassungsleistungen an die gesellschaftlichen Erfordernisse. »Es gibt also kein besseres oder schlechteres kulturelles Modell, um Kinder zu sozialisieren, sondern nur Modelle, die besser oder schlechter in den jeweiligen Umgebungsbedingungen funktionieren.« (Bensel 2012, S. 7)

Ein humorvoller aber auch tiefgründiger Text über Elternkultur mit ihren Eigenheiten und Mechanismen findet sich unter: https://kultur shaker.de/eltern-kultur-ein-portrait/ (29.04.2024)

Fachkräfte der Frühen Hilfen können Eltern dabei unterstützen, Vorstellungen und Strategien kindlicher Sozialisation, die sie aus ihrer Herkunftskultur mitbringen, vor dem Hintergrund (neuer) gesellschaftlicher Anforderungen im Ankunftsland zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Dabei sind die Fachkräfte gehalten, ihre eigenen Erfahrungen und Vorstellungen als durch ihren soziokulturellen Kontext geprägt zu reflektieren und Abweichungen anderer Kulturen gegenüber offen zu sein.

Reflexionsfragen

- Inwieweit haben sich Vorstellungen von Erziehung seit Ihrer eigenen Kindheit und im Laufe Ihres Berufslebens verändert?
- Wissen Sie, welche Erziehungsziele Ihren Urgroßeltern, Großeltern und Eltern wichtig waren?
- Haben Sie Verwandte oder Bekannte, die in der Erziehung auf anderes Wert legen, als Sie das tun?
- Welchen für Sie irritierenden Erziehungsidealen und elterlichen Verhaltensweisen sind Sie in Ihrer Praxis begegnet?
- Wie haben sich Ihre Vorstellungen von den Vorstellungen der Familien unterschieden?
- Welche Auswirkungen hatte das auf die Arbeit mit den Familien?

2.4.3 Bindung im transkulturellen Kontext

Die auf John Bowlby zurückgehende Bindungstheorie hat einen großen Einfluss auf die Arbeit der Frühen Hilfen. Bindung meint hier die emotionale Verbundenheit zwischen dem Säugling beziehungsweise Kleinkind und seinen Bezugspersonen. Sie entsteht durch sensitives Interaktionsverhalten der Bezugspersonen, die die Bedürfnisse des Kindes erkennen und darauf eingehen (vgl. Borke u. a. 2015, S. 26). Die Bindungsbeziehungen, die daraus entstehen, sind grundlegend für das Beziehungsverhalten des Kindes auch im späteren Leben. Bindungsbeziehungen können unterschiedliche Formen annehmen, sogenannte Bindungsmuster. Mary Ainsworth unterscheidet hierbei sichere Bindung, unsicher-vermeidende Bindung und unsicher-ambivalente Bindung (vgl. Ainsworth u. a. 1978).

Mary Main fügte später ein viertes Bindungsmuster, die desorganisierte Bindung, hinzu (vgl. Main/Solomon 1986).

Eine sichere Bindung gilt im hiesigen autonomieorientierten Kontext als optimales und gesündestes Bindungsmuster. Als sicher gebunden gilt ein Kind, das weint, wenn es von der Bezugsperson getrennt wird. Kommt diese zurück, möchte es auf den Arm genommen werden und lässt sich schnell trösten. Für den Aufbau sicherer Bindung ist Feinfühligkeit erforderlich: Die Bezugspersonen des Kindes nehmen dessen Signale wahr, interpretieren diese richtig und reagieren prompt und adäquat darauf. Das Kind erlebt auf diese Weise Bezugspersonen, die Vertrauen und Sicherheit spenden, aber auch Freiraum für Exploration lassen.

Andere Bindungsmuster gelten als Anpassungsstrategien an nicht optimale Beziehungserfahrungen (vgl. Ainsworth u. a. 1978; Grossmann/Grossmann 2006), darunter die sogenannte unsicher-vermeidende Bindung, bei der das Kind sich leicht von der Mutter trennt und Kontakt mit fremden Personen aufnimmt und keine besonderen Reaktionen zeigt, wenn die Bezugsperson zurückkommt.

Gemeinhin gilt die Bindungstheorie als universell gültig. Aus transkultureller Perspektive jedoch ist es zweifelhaft, ob die Aussagen der klassischen Bindungstheorie in Bezug auf gute und weniger gute Bindung und in Bezug darauf, was feinfühliges Elternverhalten ausmacht, tatsächlich universell sind. Stattdessen erweist es sich als angemessen, die jeweiligen kulturellen Hintergründe mit zu berücksichtigen, wenn es um die Beurteilung der Bindungsmuster und des elterlichen Interaktionsverhaltens mit dem Kind geht. In beziehungsorientierten Kontexten ist es – anders als in autonomieorientierten Kontexten – von grundlegender Bedeutung, Kinder von Anfang an bei der Entwicklung ihrer Beziehungsfähigkeit zu unterstützen. Feinfühligkeit bedeutet daher zum Beispiel bei den Nso in Kamerun responsive Kontrolle im Sinne eines kontrollierenden, lenkenden und trainierenden Verhaltens mit viel Körperkontakt (vgl. Yovsi u. a. 2009). Bindung ist hier nicht das emotionale Band zwischen Kind und Bezugsperson, sondern besteht vor allem in der Sicherheit der physischen

Verfügbarkeit und Versorgung. Zudem wird konsequent die Beziehungsfähigkeit der Kinder gefördert, indem zum Beispiel – anders als im Sinne der hiesig üblichen Exklusivität der Mutter-Kind-Beziehung – auch fremde Personen einen Säugling für längere Zeit auf den Arm nehmen und es erwartet wird, dass das Kind ohne Emotionen darauf reagiert (vgl. Otto 2008).

Sichere Bindung und feinfühliges Verhalten bedeuten demnach Verschiedenes, je nach Anforderungen des Zusammenlebens in der Gesellschaft.

Reflexionsfragen

- Woran erkennen Sie eine feinfühlige Eltern-Kind-Interaktion, eine responsive Mutter/einen responsiven Vater?
- Was verstehen Eltern, die Sie begleiten, unter einer feinfühligen Eltern-Kind-Interaktion? Welche unterschiedlichen Strategien zum Aufbau einer feinfühligen Eltern-Kind-Interaktion haben Sie bei Eltern beobachtet?
- In welchen Fällen hatten Sie den Eindruck einer unsicheren Bindung zwischen Kind und Bezugspersonen? Schätzten die Eltern in diesen Fällen ihr Bindungsverhalten ebenfalls als problematisch ein, beziehungsweise wie war das Bindungsverhalten unter Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrunds der Familie zu beurteilen?

2.4.4 Kindliche Entwicklung im transkulturellen Kontext

Die kindliche Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren auf motorischer, kognitiver, sprachlicher und emotional-sozialer Ebene ist ganz enorm. Vielfach finden sich in der Fachliteratur Meilensteine, die angeben, bis zu welchem Lebensmonat der Großteil aller gesund entwickelten Kinder bestimmte Entwicklungsschritte gemacht hat (vgl. Michaelis 2004, zit. in NZFH 2016d, S. 9ff.). So gilt der 18. Lebensmonat als Meilenstein für freies Gehen mit sicherer Kontrolle des Gleichgewichts, Meilenstein für das Verständnis von 100 bis 150 Wörtern sowie einfachen Sätzen und Aufforderungen und für das Sprechen von 20 bis 30 Wörtern.

Heidi Keller (2011, S. 66ff.) zeigt allerdings auf, wie die kindliche Entwicklung vom kulturellen Kontext abhängig ist. Je nach elterlichem Verhalten werden Kompetenzbereiche unterschiedlich stark gefördert und Meilensteine in der Entwicklung erreicht. Beispielsweise legen kamerunische Eltern größeren Wert auf die motorische Förderung ihrer Kinder, wodurch diese deutlich früher frei sitzen und laufen können als in den oben erwähnten Meilensteinen definiert. Dafür sind die sprachlichen Fähigkeiten noch nicht so weit ausgeprägt wie bei gleichaltrigen deutschen Kindern.

Die elterlichen Strategien führen also zu einem unterschiedlichen zeitlichen Ablauf der kindlichen Entwicklung – doch erwerben alle Kinder am Ende ihrer Entwicklung die erforderlichen motorischen, sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen.

Reflexionsfragen

- Auf welche Merkmale zur Einschätzung der kindlichen Entwicklung achten Sie am stärksten?
- Wie geht es Ihnen, wenn Sie ein Ihnen unvertrautes elterliches Verhalten zur Förderung der kindlichen Entwicklung beobachten?
- Haben Sie beobachtet, dass Kinder bestimmte Entwicklungsschritte zu unterschiedlichen Zeitpunkten machen?

Im Film »Babys« von Thomas Balmès (2011) werden vier Babys, die in unterschiedlichen Kontexten aufwachsen, von der Geburt bis zum ersten Lebensjahr begleitet. Es werden Unterschiede, aber vor allem auch Gemeinsamkeiten deutlich: Techniken der Körperpflege oder der Körperkontakt mit den Bezugspersonen sind nach jeweiligem soziokulturellem Kontext unterschiedlich, doch die Entwicklungsschritte der Kinder (Motorik, Interaktion mit der Umwelt, Sprechentwicklung) weisen große Gemeinsamkeiten auf.

Literatur und Links

Literatur

Abdallah-Steinkopff, Barbara (2015): Kultursensible Elternberatung bei Flüchtlingsfamilien. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung, 33 (3), S. 109–117

Ainsworth, Mary D. S. / Blehar, Mary C. / Waters, Everett / Wall, Sally (1978): Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Oxford

Adichie, Chimamanda N. (2009): Die Gefahr der einen einzigen Geschichte. TED Global 2009. https://www.youtube.com/watch?v=mgs2Do88zp0 (17.04.2024)

Ahlheim, Rose (2016): Ankommen in einer fremden Welt. Ein psychoanalytischer Blick auf Mutter-Kind-Beziehungen nach der Migration. In: Leuzinger-Bohleber, Marianne / Lebiger-Vogel, Judith (Hrsg.): Migration, frühe Elternschaft und die Weitergabe von Traumatisierungen. Stuttgart, S. 259–277

Anthias, Floya (2013): Hierarchies of social location, class and intersectionality: Towards a translocational frame. In: International Sociology, 28 (1), S. 121–138

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf (17.04.2024)

Altan, Melahat / Foitzik, Andreas / Goltz, Jutta (2011): Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Stuttgart

Altorfer, Andreas / Käsermann, Marie-Louise (2018): Die Bedeutung des Nonverbalen in der Kommunikation. In: Domenig, Dagmar (Hrsg.): Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 2. überarbeitete Auflage. Bern, S. 237–257

Arndt, Susan (2011): Rassismus. In: Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 37–43

Assmann, Aleida (2015): Ähnlichkeit als Performanz. Ein neuer Zugang zu Identitätskonstruktionen und Empathie-Regimen. In: Bhatti, Anil (Hrsg.): Ähnlichkeit: ein kulturtheoretisches Paradigma. Konstanz, S. 167–185

Balmès, Thomas (2001): Babys. Dokumentarfilm. Arthaus

Bensel, Joachim (2012): Entwicklung des Kleinkindes und kulturspezifische elterliche Verhaltensweisen. In: PEKIP-Info, 47 (5), S. 4–7

Borke, Jörn / Schiller, Eva-Maria / Schöllhorn, Angelika / Kärtner, Joscha (2015): Kultur – Entwicklung – Beratung. Kultursensitive Therapie und Beratung für Familien mit Säuglingen und Kleinkindern. Göttingen

Destatis – Statistisches Bundesamt (2024): Statistischer Bericht. Mikrozensus – Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Erstergebnisse 2023. EVAS-Nummer 12211. Ergänzung zur Datenbank GENESIS-Online. Wiesbaden

Domenig, Dagmar (2001): Einführung in die transkulturelle Pflege. In: Domenig, Dagmar (Hrsg.): Professionelle transkulturelle Pflege. Ein Handbuch für Lehre und Praxis in Pflege und Geburtshilfe. Bern, S. 139–158

Domenig, Dagmar (2018): Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. In: Domenig, Dagmar (Hrsg.): Transkulturelle Kompetenz. Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. 2. überarbeitete Auflage. Bern, S. 165–189

Foitzik, Andreas (2008): "Vergiss…, vergiss nie…". Jugendhilfe im Einwanderungsland – ein Handbuch. Herausgegeben von Diakonisches Werk Württemberg. Stuttgart

Fontanel, Béatrice / d'Harcourt, Claire (2007): Babys in den Kulturen der Welt. Hildesheim

Georg, Anna K. / Hauschild, Sophie / Kasper, Lea A. / Bark, Christine / Taubner, Svenja (2023): Mentalisierungskompetenz in den Frühen Hilfen. Qualifizierungsmodul. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). Köln

Grossmann, Karin / Grossmann, Klaus E. (2006): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart

Hahn, Michael / Sandner, Eva (2014): Kompetenzprofil Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger in den Frühen Hilfen. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). Köln

Hahn, Michael / Sandner, Eva (2013): Kompetenzprofil Familienhebammen. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). Köln

Hall, Edward T. (1976): Die Sprache des Raumes. Düsseldorf

Hall, Edward T. / Hall, Mildred (1990): Understanding Cultural Differences. Maine

Handschuck, Sabine / Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg

Hoffmann, Till / Mengel, Melanie / Sandner, Eva (2013): Kompetenzprofil Netzwerkkoordinatorinnen und Netzwerkkoordinatoren Frühe Hilfen. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). Köln

Hofstede, Geert / Hofstede, Gert J. (2009): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. 4., durchges. Auflage. München

Hunger, Uwe (2004): Wie können Migrantenselbstorganisationen den Integrationsprozess betreuen? Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration des Bundesministeriums des Innern der Bundesrepublik Deutschland. Münster / Osnabrück

(IOM) International Migration Organization (Hrsg.) (2022): World Migration Report 2022. Genf

Keller, Heidi (2011): Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung. Berlin / Heidelberg

Kilomba, Grada (2010): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism. Münster

Liebscher, Doris / Fritzsche, Heike (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Herausgegeben von Pates, Rebecca / Schmidt, Daniel / Karawanskij, Susanne. Wiesbaden

Lutz, Helma / Herrera Vivar, Maria T. / Supik, Linda (Hrsg.) (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden

Maistre, Gilles de / Javoy, Marie-Claire / Quinton, Marie-Hélène (2009): Der erste Schrei: Dokumentarfilm. Mai Juin Productions

Main, Mary / Solomon, Judith (1986): Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In: Brazelton, Thomas B. / Yogman, Michael W. (Hrsg.): Affective development in infancy. Norwood, S. 95–124

Marchart, Oliver (2008): Cultural Studies. Konstanz

Marks, Stephan (2017): Die Würde des Menschen ist verletzlich. Ostfildern

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel

Mecheril, Paul (2002): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 15–34

Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, Brigit / Goel, Urmila / Hummrich, Merle / Weissköppel, Cordula (Hrsg.): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Baden-Baden, S. 35–66

(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2017): Elterliche Kompetenzen stärken. Qualifizierungsmodul für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Modul 5. Köln

(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2016a): Leitbild Frühe Hilfen. Beitrag des NZFH-Beirats. 2. Auflage. Köln

(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2016b): Kompetenzorientiertes Arbeiten in der Qualifizierung von Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pflegern. Köln

(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2016c): Gespräche mit Familien führen. Qualifizierungsmodul für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Modul 4. Köln

(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2016d): Entwicklung begleiten. Qualifizierungsmodul für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Modul 6. Köln

(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2016f): Eltern-Kind-Interaktion begleiten. Qualifizierungsmodul für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Modul 7. Köln

(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2016e): Lebenswelt Familie verstehen. Qualifizierungsmodul für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Modul 8. Köln

(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2016g): Methodensammlung. Qualifizierungsmodule für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Köln. https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Publikation_NZFH_Methodensammlung_Qualifizierungsmodule_11_18.pdf (27.06.2024)

(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2016h): Qualitätsrahmen Frühe Hilfen. Impuls des NZFH-Beirats zur Qualitätsentwicklung. Kompakt 5. 2., unveränderte Auflage. Köln

Oguntoye, Katharina / Opitz, May / Schultz, Dagmar (1986): Farbe bekennen: Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin

Otto, Hildrut (2008): Culture-specific attachment strategies in the Cameroonian Nso: Cultural solutions to a universal developmental task. Osnabrück

Paulus, Mareike / Kühner, Angela (2018): Frühe Hilfen für geflüchtete Familien. Impulse für Fachkräfte. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen. Köln

Schlippe, Arist von / El Hachimi, Mohammed / Jürgens, Gesa (2013): Multikulturelle systemische Praxis. Ein Reiseführer für Beratung, Therapie und Supervision. 4. erweiterte Auflage. Heidelberg

Schnock, Brigitte (2020): Schweigepflichtentbindung kommunizieren – Sprachbarrieren überwinden. Impulse für Fachkräfte. Herausgegeben vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH). Köln

Schönhut, Michael: Das Kulturglossar. https://www.kulturglossar.de/html/e-begriffe.html (17.04.2024)

Sow, Noah (2011): Migrant. In: Arndt, Susan / Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 444–445

Stülb, Magdalena (2010): Transkulturelle Akteurinnen. Eine medizinethnologische Studie zu Schwangerschaft, Geburt und Mutterschaft von Migrantinnen in Deutschland. Berlin

Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela / Thomson, Christian W. (Hrsg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln, S. 67–90

(WiFF) Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (2011): Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e.V. München

Yovsi, Relindis D. / Kärtner, Joscha, / Keller, Heidi / Lohaus, Arnold (2009): Maternal Interactional Quality in Two Cultural Environments: German Middle Class and Cameroonian Rural Mothers. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 40 (4), S. 701–707

Links

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2021.html?nn=282772 (17.04.2024)

https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html (17.04.2024)

https://www.proasyl.de/thema/ (17.04.2024)

https://www.savd.at/ (17.04.2024)

https://www.profamilia.de/ueber-pro-familia/landesverbaende/landesverband-berlin/fachdialognetz-fuer-schwangere-gefluechtete-frauen (17.04.2024)

https://www.zanzu.de/de/ (17.04.2024)

https://handbookgermany.de/de.html (17.04.2024)

http://www.tipdoc.de/hauptseiten/tipdoc.html (17.04.2024))

http://www.medi-bild.de/hauptseiten/Materialien.html (17.04.2024)

https://www.fachdialognetz.de/start/ (17.04.2024)

3 Umsetzung des Moduls

3.1 Methodisch-didaktische Hinweise

Zielgruppe: Das Qualifizierungsmodul richtet sich an Fachkräfte in den Frühen Hilfen. Teilnehmende mit unterschiedlichem beruflichen beziehungsweise fachlichen Hintergrund, Alter, Vorwissen zu inter- und transkulturellen Themen, mit und ohne eigene Migrationserfahrungen fördern die Perspektivenvielfalt; den Weiterbildenden kommt dann die Aufgabe zu, unterschiedliche Perspektiven gleichwertig einzubeziehen und zugleich die Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen.

Gruppengröße: Die Modulbausteine lassen sich flexibel an unterschiedliche Gruppengrößen anpassen. Idealerweise besteht eine Gruppe aus zehn bis 20 Teilnehmenden. Je größer die Gruppe, umso höher die Anforderungen an die Gestaltung interaktiver Übungen und der Gruppendiskussionen. Ab einer bestimmten Gruppengröße bietet es sich eventuell an, die Gruppe immer wieder aufzuteilen oder den Fokus stärker auf Wissensvermittlung zu legen.

Je kleiner die Gruppe, umso intensiver können auf die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden eingegangen und Selbstreflexionsprozesse angestoßen und begleitet werden.

Zeitlicher Rahmen: Das vorgeschlagene Konzept beinhaltet fünf Modulbausteine. Die Modulbausteine können innerhalb einer Blockveranstaltung umgesetzt werden oder in mehreren aufeinander folgenden Veranstaltungen. Letzteres bietet den Vorteil, dass kleine Arbeitsaufträge bis zum nächsten Treffen erteilt und zu Beginn der nächsten Veranstaltung besprochen werden können. Um alle Themen behandeln zu können, sind mindestens zwei volle Weiterbildungstage notwendig. Um tiefer in die Thematik einzusteigen, empfiehlt es sich, fünf Arbeitsstunden pro Modulbaustein zu planen. Bei kürzeren Fortbildungen müssen Inhalte ausgewählt und Schwerpunkte gesetzt werden.

Anforderungen an Weiterbildende: Die Weiterbildenden sind Vorbilder für einen konstruktiven Umgang mit Unterschieden. Daher sind Erfahrung im transkulturellen Bereich und die Auseinandersetzung mit den eigenen Reaktionen auf Unterschiede und der eigenen sozialen Position in der Gesellschaft hinsichtlich relevanter Unterscheidungsmerkmale besonders wichtig. Idealerweise kommen Erfahrungen in den Frühen Hilfen oder alternativ in anderen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe oder der Gesundheitsförderung hinzu. Die Umsetzung der Übungen erfordert Erfahrung in der Anleitung von Gruppen. Einige Übungen können emotionale Reaktionen bei den Teilnehmenden hervorrufen; um diese in geeigneter Weise aufzufangen und für Lernprozesse fruchtbar zu machen, braucht es Fingerspitzengefühl und eine entsprechende Ausbildung als interkulturelle Trainerin/interkultureller Trainer oder eine systemische Fortbildung.

3.2 Gelingensfaktoren für die Umsetzung der Module

Netzwerkkoordinierende in die Planung einbinden

Wenn möglich, können Netzwerkkoordinierende der Frühen Hilfen oder andere Schlüsselpersonen in die Planung und Vorbereitung der Fort- und Weiterbildung einbezogen werden. Dadurch kann die Auswahl der Themen auf die spezifischen Bedarfe vor Ort abgestimmt werden. Eine solche Kooperation stellt für alle Beteiligten eine Bereicherung dar – schon in die Konzeption der Veranstaltung fließt dadurch Perspektivenvielfalt ein, und der Umgang mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten findet statt.

Gute Einbindung der Akteurinnen und Akteure vor Ort

Vor allem in Modulbaustein 2 bietet es sich an, lokale Akteurinnen und Akteure einzubeziehen. Vertreterinnen und Vertreter der wichtigsten Organisationen können eingeladen werden, ihre Institution vorzustellen (etwa Migranten(selbst)organisationen, Migrationsberatungen, Asylsozialberatungen, Sprachmittlungen etc.). Es ist hilfreich, mit den Referierenden Absprachen zu treffen, wie sie idealerweise ihre Kernbotschaften für die Frühen Hilfen vermitteln.

Um Kooperationen auch im Arbeitsalltag zu initiieren und Vernetzung zu unterstützen, ist es hilfreich, wenn die Akteurinnen und Akteure auch in der Pause noch anwesend sind und zum Austausch zur Verfügung stehen.

Überforderung verhindern

In einem ohnehin herausfordernden Arbeitsalltag ist es für Fachkräfte nicht immer einfach, sich auf Neues einzulassen. Wichtig ist es zu vermitteln, dass die Auseinandersetzung mit Fragen der transkulturellen Kompetenz nicht eine zusätzliche Belastung, sondern vielmehr eine Ressource ist, die den Arbeitsalltag erleichtern und in schwierigen Situationen zur Entlastung beitragen kann. Die Denkanstöße aus der Weiterbildung können helfen, mit mehr Mut und Offenheit auf Familien zuzugehen und die eigene Rolle und Arbeit besser zu reflektieren.

Persönliche Erfahrungen einbeziehen

Das Einbringen persönlicher Erfahrungen und Anekdoten durch die Teilnehmenden macht die Veranstaltung lebendig und bietet die Möglichkeit, theoretische Inhalte mit der Praxis in Beziehung zu setzen.

Bedeutsam ist hierbei eine wertschätzende, neugierige und ressourcenorientierte Grundhaltung aller Beteiligten. Eventuell bedeutet es, das Programm spontan an die Bedarfe der Teilnehmenden anzupassen.

Umgang mit der Erwartung von Rezeptwissen

Fachkräfte wünschen sich bisweilen von Fort- und Weiterbildungen zu transkulturellen Themen, kulturspezifisches Wissen im Sinne konkreter Handlungsanleitungen zu erhalten. Von diesem Wissen erwarten sie sich Handlungssicherheit und Lösungen für konkrete Situationen in der Arbeit mit den Familien. Die Wirklichkeit aber ist zu komplex, um ihr mit Handlungsanweisungen gerecht werden zu können.

Dennoch ist es wichtig, dieses Bedürfnis nach kulturspezifischem Wissen ernst zu nehmen und in der Konzeption zu beachten. Wissen im Sinne des Modells der transkulturellen Kompetenz meint Wissen über Migrationsprozesse, über Kulturtheorien, über die Diversität von Erziehungsstilen, über Kommunikationsstile, Rassismus und Diskriminierungsstrukturen. Doch führt dieses Wissen nur in Verbindung mit Selbstreflexion und narrativer Empathie zu einer Erweiterung der transkulturellen Kompetenz und damit letztlich auch zu mehr Handlungssicherheit und zwar in dem Sinne, dass ein professioneller Umgang mit der Unsicherheit gefunden wird.

Umgang mit Zeitmangel

Der zeitliche Rahmen für die Umsetzung des Moduls ist begrenzt. Daher ist abzuwägen, ob möglichst viele Themen bearbeitet und ein eher grober Überblick vermittelt werden sollte oder ob es angeraten ist, sich auf einzelne Aspekte zu fokussieren und diese tiefgehender zu beleuchten. Die Entscheidung hängt nicht zuletzt vom Vorwissen beziehungsweise den Erwartungen der Teilnehmenden ab. Idealerweise gelingt es den Weiterbildenden, Themen flexibel je nach Bedarf der Teilnehmenden zu vertiefen. Das kann auch bedeuten, einzelne Übungen wegzulassen oder anzupassen.

An Zielgruppe angepasste Sprache

Um Verstehen zu gewährleisten, sollte der Sprachgebrauch der Weiterbildenden an die Zielgruppe der Teilnehmenden angepasst sein. Die Anwesenheit von Teilnehmenden, die Deutsch nicht auf muttersprachlichem Niveau sprechen, ist bei Vorträgen, in Diskussionen und in allen schriftlichen Materialien zu beachten.

Umgang mit heterogenen Teilnehmergruppen

Der Umgang mit unterschiedlichen Wissensständen und Vorerfahrungen der Teilnehmenden ist bei Fort- und Weiterbildungen eine typische Herausforderung. Unterschiedliche Perspektiven können sehr bereichernd sein; wichtig ist allerdings, darauf zu achten, dass sich mögliche eigene Diskriminierungserfahrungen von Teilnehmenden nicht reproduzieren. Dazu ist beispielsweise bedeutsam, dass die Teilnehmenden ihre sozialen Zugehörigkeiten selbst bestimmen und in ihren Mehrfachzugehörigkeiten angesprochen werden. Jede und jeder entscheidet zudem selbst, welche persönlichen Erfahrungen sie oder er einbringen möchte.

Tipp: Liste mit Kontakten wichtiger Institutionen

Hilfreich für den Arbeitsalltag der Fachkräfte ist eine Liste mit wichtigen lokalen Kontaktadressen, beispielsweise von Dolmetscherinnen und Dolmetschern, von Migranten(selbst)organisationen vor Ort, von Trägern, die Angebote für die Zielgruppe anbieten wie beispielsweise muttersprachliche Psychotherapie. Die Liste kann von den Weiterbildenden im Rahmen der Vorbereitung begonnen werden oder gemeinsam mit den Teilnehmenden im Laufe der Weiterbildung erstellt und ergänzt werden.

Übertragung in die eigene Praxis

Der langfristige Nutzen der Teilnahme an der Qualifizierung steht und fällt mit der Fähigkeit, die erworbenen Kenntnisse in die Praxis zu übertragen. Der Praxistransfer kann unterstützt werden, indem Beispiele aus den Reihen der Teilnehmenden erfragt und mit einbezogen werden. Ein ansprechendes Handout kann als Erinnerungshilfe den Transfer unterstützen. Doch eine Verstetigung des Erlernten im professionellen Handeln ist ein Prozess. Dieser kann in den Einrichtungen durch Angebote wie kultursensible Supervision, Formen der transkulturell kompetenten Fallbesprechung etc. unterstützt werden. Hilfreich ist es deshalb, auch die Leitungskräfte der Teilnehmenden zu erreichen und für weitergehende Prozesse der transkulturellen Öffnung zu sensibilisieren.

3.3 Modulbausteine und Arbeitsblätter

Im Folgenden werden Übungen und Methoden der Fort- und Weiterbildung zur Unterstützung und Förderung transkulturell kompetenten Handelns in den Frühen Hilfen dargestellt. In fünf Modulen werden relevante Inhalte aufgegriffen, die in den Kapiteln 1 und 2 fachlich-theoretisch ausgearbeitet wurden.

Zu Beginn jedes Modulbausteins wird in Lernzielen formuliert, was die Teilnehmenden aus dem jeweiligen Modul lernen. In einer Übersicht werden für jeden Modulbaustein in einer ersten Tabelle die Übungen und Arbeitsblätter aufgeführt, die im Folgenden ausführlich beschrieben werden, und die darin zu vermittelnden Kompetenzen genannt. Darüber hinaus werden in einer zweiten Tabelle weitere Inhalte benannt, die im entsprechenden Modulbaustein wichtig sind und von den Weiterbildenden in Rückgriff auf die fachlichen Grundlagen in Form eines Vortrags, in Kleingruppendiskussionen oder in Plenumsdiskussionen vermittelt werden können. Es bietet sich an, diese Methoden um Einheiten, die den Gruppenprozess betreffen – wie Kennenlernen, Begrüßung, Warm-up und Tagesabschluss –, zu ergänzen. Wichtig ist es, auf eine ausgewogene Mischung zwischen erlebnisorientierten Methoden, Wissensvermittlung, Reflexion und einer Übertragung des Gelernten in die berufliche Praxis zu achten.

Um eine Verknüpfung von Theorie und Praxis zu erleichtern, sind in der Beschreibung jeder Übung in der Zeile »fachliche Grundlagen« die jeweiligen Kapitel des Theorieteils angegeben. In der Zeile »vermittelte Kompetenzen« werden die Kompetenzen, die mit der jeweiligen Übung zu vermitteln angestrebt werden, in Bezug gesetzt zu den Kompetenzen im Drei-Säulen-Modell von Domenig (*Hintergrundwissen, narrative Empathie* und *Selbstreflexionskompetenz*) und zu den Kompetenzen im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (*Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Wissen* und *Fertigkeiten*), wie sie in Kapitel 1.3 näher ausgeführt sind.

Bei der konkreten Planung können sich die Weiterbildenden immer wieder fragen: Werden Teilnehmende mit eigener Migrationserfahrung ausreichend mitgedacht? Und wie könnten sich die Lernziele der Teilnehmenden von den definierten Lernzielen unterscheiden?

Modulbaustein 1: Was ist Kultur?

Lernziele:

Die Teilnehmenden

- lernen sich kennen und nehmen Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Gruppe wahr
- erweitern ihr Verständnis von Kultur und kennen den Unterschied zwischen den Begriffen multikulturell, interkulturell und transkulturell
- lernen das Konzept des Ethnozentrismus kennen
- können nachvollziehen, wie sehr die eigene kulturelle Prägung Verhalten beeinflusst
- setzen sich mit ihrer transkulturellen Kompetenz auseinander

Übersicht

Transkulturelle Kompetenz		**Übungen, Methoden, Arbeitsblätter**
Selbstreflexions-kompetenz:	*eigene Einstellungen und Gewohnheiten reflektieren*	Arme verschränken
Hintergrund-wissen:	*theoretische Grundlagen zur Kultur kennen*	Der Kulturbegriff
Selbstreflexions-kompetenz:	*sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewusst sein und entsprechende Haltungen und Perspektiven reflektieren*	Interkulturelle Arithmetik
	den Zusammenhang von eigenen biografischen Erfahrungen und fachlichem Handeln reflektieren	Meine kulturelle Prägung
	sich der Grenzen und der Stärken des eigenen professionellen Handelns bewusst sein	Mein transkultureller Ressourcenkuchen

Weitere wichtige Inhalte

(Vgl. hierzu in den fachlichen Grundlagen Kapitel 2.1 »Transkulturalität – der Weg vom Unterschied zur Gemeinsamkeit«; vor allem auch die jeweiligen Reflexionsfragen)

Transkulturelle Kompetenz		**Methoden** (Vortrag, Plenumsdiskussion, Diskussion von Reflexionsfragen in Kleingruppen …)
Hintergrund-wissen:	*theoretische Grundlagen zur Kultur kennen*	Begriffsklärung und Verdeutlichung der Unterschiede zu den Begriffen *multikulturell, interkulturell* und *transkulturell*
	in der Arbeit mit Familien kulturell- und migrationsbedingte Situationen erkennen und einschätzen und dabei Kulturalisierungen vermeiden	Einführung der Konzepte *Ethnozentrismus, Intersektionalität* und der *guten Gründe*
	theoretische Grundlagen zur Kultur kennen	Einführung des Konzepts der transkulturellen Kompetenz

Übung: Arme verschränken

Zeitbedarf	10 Minuten	
Materialien	Keine	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Selbstreflexionskompetenz: Die Teilnehmenden können die eigenen Einstellungen und Gewohnheiten reflektieren.
	DQR	Selbstkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.1.1 Kultur: Eine Strategie zur Orientierung	
Ziel	Die Teilnehmenden machen die körperliche Erfahrung, wie schwierig es sein kann, Dinge anders als gewohnt zu tun.	
Durchführung	Geben Sie den Teilnehmenden folgende Anweisung: »Bitte verschränken Sie Ihre Arme. Spüren Sie genau hin, wie sich das anfühlt. Welche Hand ist oben? Welche Hand unten? Nehmen Sie dann die Arme wieder auseinander. Und jetzt versuchen Sie, die Arme andersherum zu verschränken, sodass die andere Hand oben ist. Auswertung: Diese Übung ermöglicht die Erfahrung, wie die Arme verschränkt werden und wie dies in einer ungewohnteren Variante länger dauert und mehr Anstrengung erfordert. ABER: Je häufiger die Übung gemacht wird, desto einfacher gelingt es. Übertragen auf den Kontext der Frühen Hilfen könnte dies beispielsweise heißen: • Wie geht es Müttern, die neu in Deutschland angekommen sind, mit ihrem Kind beim Kinderarzt? Wo müssen sie umdenken, wenn sie das deutsche Gesundheitssystem noch nicht kennen? • Aber auch: Wie geht es Fachkräften im Kontakt mit einer neuen Familie, wenn das gewohnte Vorgehen, zum Beispiel beim Begrüßungsbesuch, nicht mehr greift? • Erinnern sich die Fachkräfte an eine Situation, in der sie im übertragenen Sinne die Arme anders verschränkt haben?	
Hinweise für die Weiterbildenden	Die Übung soll erste Denkanstöße geben und durch die körperliche Erfahrung Lust auf das Thema machen. Das Beispiel verdeutlicht einen Bewegungsablauf, der durch bewusstes Wahrnehmen »umgelernt« werden kann. Bei anderen Dingen kann ein solches Umlernen deutlich schwieriger bis fast unmöglich sein. Ein Beispiel dafür ist die Anregung, zu versuchen, mit der anderen als der gewohnten Hand zu schreiben. In diesem Sinne können die Inhalte des Moduls zur kulturellen Prägung immer wieder mit der Übung in Verbindung gebracht werden.	
Ergänzende Übung	Übung: Interkulturelle Arithmetik (siehe S. 68)	
Quellennachweis	http://www.transfer-21.de/daten/multiCD/content/1SystemGruppenkompetenzen/SystemGruppen/7Spiele/16verschraenktearme.pdf (29.04.2024)	

Übung: Der Kulturbegriff

Zeitbedarf	30 Minuten	
Materialien	Ausgedruckte Bilder von Rucksack, Brille, Software, Landkarte und Eisberg-Modell (alternativ eine Powerpoint-Folie)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Hintergrundwissen: Die Teilnehmenden kennen theoretische Grundlagen zur Kultur.
	DQR	Wissen
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.1.1 Kultur: Eine Strategie zur Orientierung	
Ziel	Die Teilnehmenden nähern sich mithilfe von Metaphern dem Kulturbegriff, erkennen Grenzen und Möglichkeiten des Begriffs.	

Durchführung

Die ausgedruckten Bilder werden in die Mitte gelegt und als verschiedene Metaphern für den Begriff Kultur vorgestellt.
Die Teilnehmenden erhalten eine Minute, um die Bilder anzuschauen. Anschließend tauschen sie sich in Dreiergruppen darüber aus, welche Verbindung sie zwischen den Bildern und dem Begriff Kultur sehen. Welches Bild spricht sie besonders an? Mit welchem Bild haben sie Schwierigkeiten? Möchten sie eigene Metaphern ergänzen?
Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert.

Hinweise für die Weiterbildenden

Gedanken zu den Bildern:

Kultur als Rucksack: Kultur ist etwas, das eine Person mit sich herumträgt, aus dem sie Proviant und Stärkung holt, in dem sie vielleicht auch Schutz gegen Regen findet. Je nachdem, ob der Rucksack zum Sport oder zum Wandern mitgenommen wird, wird er andere Dinge enthalten.
Dabei gilt es zu bedenken: Ein Rucksack kann, anders als Kultur, einfach abgelegt und beliebig gepackt werden.

Kultur als Brille: Kultur schärft unsere Sicht auf die Welt, lässt uns die Dinge in einem bestimmten Licht sehen. Die Brille kann nachgestellt werden. Die Brille kann zwar abgenommen werden, aber die Welt wird dann unter Umständen unscharf, und die Orientierung kann verloren gehen. Es ist auch nicht einfach, alternativ die Brille einer anderen Person aufzusetzen, denn eine Brille ist auf eine Person abgestimmt.
Dabei gilt es zu bedenken: In dieser Metapher scheint kulturelle Veränderung und gegenseitiges Lernen nur schwer möglich zu sein, doch Kulturen verändern sich stetig.

Kultur als Software: Kultur ist uns einprogrammiert, prägt unser Wahrnehmen, Handeln und Denken.
Dabei gilt es zu bedenken: In dieser Metapher ist ein eigener Einfluss auf Veränderungen kaum möglich, jedoch können kulturelle Prägungen reflektiert und dadurch auch schrittweise verändert werden.

Hinweise für die Weiterbildenden	**Kultur als Landkarte:** Kultur gibt uns Orientierung, hilft uns, den Weg zu finden, zeigt die wichtigsten Landmarken, hat klare Grenzen. Je nach Ziel wird eine bestimmte Karte ausgewählt – mit dem Auto braucht es eine andere Karte als zu Fuß oder mit dem Fahrrad. Ins Leben übertragen zeigt sich: Es braucht in der Familie eine andere Landkarte als im Beruf oder im Freundeskreis. Dabei gilt es zu bedenken: Die Grenzen auf einer Landkarte sind oft klarer als die von Kulturen. Allerdings: Auch bei Landkarten verschieben sich Grenzen, oft sind zusätzlich Grenzen relevant, die auf den Karten nicht sichtbar sind; je nach Standpunkt haben die Grenzen unterschiedliches Gewicht. **Kultur als Eisberg-Modell:** 7/8 eines Eisbergs liegen unter Wasser und sind damit nicht sichtbar. Analog ist der größte Teil von Kultur unbewusst. Im Sichtbaren oberen Achtel finden sich kulturelle Ausdrucksformen wie Kleidung, Architektur, Musik, Tanz, Essen etc. Die zugrunde liegenden Werte, Normen, Normalitätsvorstellungen, Überzeugungen etc. sind eher unbewusst. Zusammenstöße zwischen Kulturen finden in diesem unteren Bereich statt. Dabei gilt es zu bedenken: Der Eisberg hat, anders als Kulturen, scheinbar klare Grenzen. Allerdings: Die Eisbergkonturen verändern sich ständig, wie auch Kulturen es tun. **Bei all diesen Bildern ist im Kopf zu behalten:** Alle Bilder sind nur erste Annäherungen an das Thema Kultur und vereinfachen die Komplexität des Themas. Eine Herausforderung für die Trainerinnen und Trainer kann es sein, mit starren Kulturvorstellungen der Teilnehmenden umzugehen. Diese gilt es zu irritieren, ohne sie als falsch zu bewerten. Hierbei ist es hilfreich zu vermitteln, dass jede Person nicht nur einer Kultur angehört, sondern gleichzeitig Teil vieler verschiedener Kulturen ist.
Ergänzende Methoden	-
Quellennachweis	Eigene Übung

Übung: Interkulturelle Arithmetik

Zeitbedarf	15 Minuten	
Materialien	Arbeitsblatt 1: Interkulturelle Arithmetik (S. 90, Kopien für alle Teilnehmenden)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Selbstreflexionskompetenz: Die Teilnehmenden sind sich der Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewusst und reflektieren entsprechende Haltungen und Perspektiven.
	DQR	Selbstkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.1.1 Kultur: Eine Strategie zur Orientierung	
Ziel	In dieser Übung geht es um die Schwierigkeit, andere Regeln als die scheinbar selbstverständlichen anzuwenden. Dies wird anhand einfacher Rechenaufgaben verdeutlicht.	

Durchführung

Es wird ein Arbeitsblatt mit einfachen Rechenaufgaben verteilt. Auf dem Blatt finden sich die genauen Arbeitsanweisungen. Auf ein Startsignal hin sollen die Teilnehmenden die Aufgaben möglichst schnell lösen; als Anreiz kann ein Preis für das am schnellsten ausgefüllte fehlerfreie Rechenblatt vergeben werden.

Die Besonderheit ist, dass die Rechenzeichen anders definiert werden als üblich (siehe Arbeitsblatt 1). Nach Abgleich der Rechenergebnisse aller Teilnehmenden wird die Übung ausgewertet und auf die eigene Praxis übertragen.
Sprechen Sie dabei zuerst über die Emotionen:

- Wie haben sich die Teilnehmenden beim Ausfüllen gefühlt?
- Überfordert? Angestrengt?
- Unter Druck?
- Überrascht?
- »Ich weiß, wie es richtig geht?«
- Genervt, dass man nicht *richtig* rechnen kann?
- Welche Strategien wurden angewendet, um die Aufgaben zu lösen?
- Wie lässt sich die Erfahrung auf den Berufsalltag übertragen?
- Wann sind Familien (mit Migrationsgeschichte) mit anderen Regeln konfrontiert als denen, die für sie üblich sind?
- Wie geht es diesen Familien in solchen Situationen?
- Gibt es die Möglichkeit, Regeln anzupassen oder zu verändern?

Hinweise für die Weiterbildenden

Auch hier führt die künstliche Verfremdung gewohnter Regeln zu erheblichen Schwierigkeiten. Möglicherweise werden einige Teilnehmende die Anweisungen überlesen und (deutlich schneller) die Aufgaben nach den gewohnten Regeln lösen. Dies kann in der Auswertung aufgegriffen werden.

Ergänzende Methoden

Alternative Übung »Fünf Stiche« (vgl. Ebert u. a. 2016). Diese Übungen brauchen allerdings mehr Zeit (inklusive Auswertung etwa 90 Min.).

Eine weitere Variante der Übung kann es sein, die Regeln in einer Fremdsprache zu erklären.

Quellennachweis

Rademacher, Helmolt; Wilhelm, Marianne (2017): Miteinander – über 90 interkulturelle Spiele, Übungen, Projektvorschläge für die Klassen 5–10. 2. Auflage, Berlin
Ebert, Irene / Paulus, Mareike / Voigtländer, Christiane (2016): Fünf Stiche. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Methodensammlung. Qualifizierungsmodule für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Köln, S. 81–82

Übung: Meine kulturelle Prägung

Zeitbedarf	60 Minuten	
Materialien	Kreativmaterialien: Papier, Buntstifte, Bastelmaterialien	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Selbstreflexionskompetenz: Die Teilnehmenden reflektieren über den Zusammenhang von eigenen biografischen Erfahrungen und fachlichem Handeln.
	DQR	Selbstkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.1.2 Transkulturalität: Die Suche nach dem Gemeinsamen; 2.1.3 Transkulturelle Kompetenz	
Ziel	Die Teilnehmenden setzen sich mit ihrer eigenen kulturellen Prägung auseinander.	

Durchführung

Die Teilnehmenden gestalten in kreativer Einzelarbeit ein Plakat zu ihrer kulturellen Prägung. In der Umsetzung sind sie frei und können alle zur Verfügung gestellten Materialien verwenden.

Als Anregung können folgende Fragen dienen:

- Welche Personen haben Sie in Ihrer Kindheit, in Ihrer Jugend und in Ihrem Erwachsenenleben geprägt?
- Welche Einflüsse waren für Ihre persönliche Entwicklung wichtig?
- Welche Einflüsse haben Ihre berufliche Karriere geprägt?
- Welche Werte sind Ihnen heute besonders wichtig?
- Gab oder gibt es in Ihrem Leben einen prägenden Leitsatz?
- Welche Einstellungen unterscheidet Sie von anderen; welche Einstellungen verbinden Sie und andere?
- Gab es schon Momente, in denen Ihnen Ihre eigene Prägung sehr bewusst wurde?

Zur Gestaltung haben die Teilnehmenden eine gute halbe Stunde Zeit.
Anschließend suchen sie sich eine Partnerin oder einen Partner ihrer Wahl und stellen sich gegenseitig ihre Plakate vor.

Die Plakate können mit Zustimmung der Teilnehmenden im Seminarraum aufgehängt werden und erfahren dadurch allgemeine Wertschätzung.

In weiteren Modulbausteinen kann an geeigneten Stellen ein Bezug zu den Plakaten hergestellt werden.

Hinweise für die Weiterbildenden

Diese Übung verlangt den Teilnehmenden ab, sich zu öffnen und relativ persönlich über sich selbst zu sprechen. Voraussetzung dafür ist eine vertrauensvolle Atmosphäre in der Gruppe.

Ermuntern Sie die Teilnehmenden, sich auf diese persönliche Ebene einzulassen, und respektieren Sie die persönlichen Grenzen.

Ergänzende Methoden

-

Quellennachweis

Eigene Übung

Übung: Mein transkultureller Ressourcenkuchen

Zeitbedarf	30 Minuten	
Materialien	Arbeitsblatt 2: Mein transkultureller Ressourcenkuchen (S. 91, Kopien für alle Teilnehmenden)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Selbstreflexionskompetenz: Die Teilnehmenden sind sich der Grenzen und der Stärken ihres eigenen professionellen Handelns bewusst.
	DQR	Selbstkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.1.3 Transkulturelle Kompetenz: Der Umgang mit Vielfalt und Uneindeutigkeit	
Ziel	Die Teilnehmenden erkennen, dass sie bereits viele transkulturelle Ressourcen mitbringen, auf denen sie weiter aufbauen können.	
Durchführung	Ein transkultureller Ressourcenkuchen beinhaltet die persönlichen Eigenschaften, die den Umgang mit *anderem* leichter machen. Dazu zählen beispielsweise Neugierde, Offenheit, Fremdsprachenkenntnisse, Erfahrungen aus vorherigen Begegnungen, ehrenamtliches Engagement, Abenteuerlust, gutes Zuhören, gute Selbstfürsorge. Die Teilnehmenden erhalten eine Kopiervorlage und zeichnen in Einzelarbeit ihren persönlichen transkulturellen Ressourcenkuchen. Durch verschieden große Kuchenstücke zeigen sie an, in welchem Verhältnis sie über welche Ressourcen verfügen. Anschließend tauschen sie sich in Zweiergruppen zu ihren persönlichen Ressourcenkuchen aus.	
Hinweise für die Weiterbildenden	Ziel der Übung ist es zu zeigen, dass jede und jeder schon viele Fähigkeiten mitbringt, die im Umgang mit Unterschiedlichkeit hilfreich sind.	
Ergänzende Methoden	-	
Quellennachweis	Eigene Übung	

Modulbaustein 2: Migration in Deutschland

Lernziele:

Die Teilnehmenden

- kennen die großen Migrationsbewegungen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg
- erhalten einen Überblick über wichtige lokale Akteurinnen und Akteure im Migrationskontext und lernen deren Arbeitsfelder und Aufgaben kennen
- setzen sich mit psychischen Prozessen auseinander, die mit Migration und einer Schwangerschaft zusammenhängen
- reflektieren ihre Annahmen zu Migration und zu Migrantinnen und Migranten

Übersicht

Transkulturelle Kompetenz		**Übungen, Methoden, Arbeitsblätter**
Narrative Empathie:	*den Blick auf Gemeinsamkeiten und Verbindendes mit anderen Gruppenmitgliedern lenken, aber auch die Verschiedenheit wahrnehmen*	Soziometrische Aufstellung
	Haltungen wertschätzender Kommunikation kennen, um einen verstehenden Zugang zu den Erfahrungen und Orientierungen von Menschen mit unterschiedlicher kultureller Prägung zu finden	Die Geschichte meines Namens
Hintergrundwissen:	*die Angebotslandschaft zu Migration kennen und mit den entsprechenden Akteuren kooperieren*	Überblick über die Migrationslandschaft vor Ort

Weitere wichtige Inhalte:

(Vgl. hierzu in den fachlichen Grundlagen Kapitel 2.2 »Migration: Fakten, Konzepte und was sie für die Frühen Hilfen bedeuten«; vor allem auch die jeweiligen Reflexionsfragen)

Transkulturelle Kompetenz		**Methoden** (Vortrag, Plenumsdiskussion, Diskussion von Reflexionsfragen in Kleingruppen …)
Hintergrundwissen:	*theoretische Grundlagen zur Migration kennen*	Migrationsbewegungen in Deutschland
	transnationale Familien- und Sozialsysteme kennen und diese in der konkreten Fallarbeit berücksichtigen	Transnationale Perspektive auf Familie
	Wissen über Diversität und Heterogenität familialer und kultureller Kontexte	Schwangerschaft und Migration als doppelter Übergangsprozess

Übung: Soziometrische Aufstellung

Zeitbedarf	30 Minuten	
Materialien	Keine	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Narrative Empathie: Die Teilnehmenden können den Blick auf Gemeinsamkeiten und Verbindendes mit anderen Gruppenmitgliedern lenken, aber auch die Verschiedenheit wahrnehmen.
	DQR	Selbstkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.1.2 Transkulturalität: Die Suche nach dem Gemeinsamen	
Ziel	Die Teilnehmenden entwickeln ein Gespür für die Diversität innerhalb der eigenen Gruppe und für die Normalität von Ortswechseln sowie für Gemeinsamkeit und Unterschiede zu anderen Gruppenmitgliedern.	
Durchführung	Die Teilnehmenden verorten sich anhand von Leitfragen im Raum. Der Raum wird bei den geografischen Fragen zu einer imaginären Landkarte, auf der sich die Teilnehmenden positionieren. Bei anderen Fragen wird jeder Antwortmöglichkeit eine Ecke des Raumes zugeordnet. Die Fragen lauten beispielsweise: • Sind Sie heute mit der Bahn, mit dem Auto, mit dem Fahrrad oder zu Fuß angereist? • An welchem Ort sind Sie heute Morgen aufgestanden? • Wo fühlen Sie sich zu Hause? • Wo sind Sie geboren? • Wo sind Ihre Großeltern geboren? (Wählen Sie eine Person Ihrer vier Großeltern.) • Wo würden Sie in fünf Jahren gerne leben? • In wie vielen Sprachen können Sie sich gut verständigen? • Mit wie vielen Personen leben Sie zusammen? • Wie viele Personen gehören zu Ihrer Familie? Vermutlich kommt etwas Bewegung auf. Je nach Gruppengröße können nach jeder Runde alle Teilnehmenden oder ausgewählte Personen dazu befragt werden, wo sie sich positioniert haben. Am Ende können auch weitere Fragen für weitere Zuordnungen aufgenommen werden, die die Teilnehmenden interessieren.	
Hinweise für die Weiterbildenden	Bei den Fragen nach Orten geht es nicht um eine realistische Darstellung von Entfernungen, sondern um ein Gespür von Bewegung in der eigenen Biografie und um die Normalität von Ortswechseln. Unter Umständen wird es von einzelnen Teilnehmenden als schwierig erlebt, im Außenbereich der imaginären Landkarte zu stehen. Auch kann sich ein ethnozentristischer Blick abbilden, wenn im Nahbereich sehr genau differenziert wird, in weiter entfernten Regionen jedoch sehr grob gedacht wird. Stellen Sie eventuell differenzierende Nachfragen. Bei der Durchführung der Übung sollte genug Zeit eingeplant werden, um auf diese Aspekte einzugehen. Achten Sie darauf, Bezüge zwischen den unterschiedlichen Orten herzustellen und auch Personen einzubinden, die allein stehen.	
Ergänzende Methoden	Siehe auch die Übung »Lebende Statistiken oder Landkarten« (vgl. NZFH 2017, S. 174 f.) sowie die Übung »Aktionssoziometrie« (vgl. Vogt 2016)	
Quellennachweis	(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2017): Netzwerke Frühe Hilfen systemisch verstehen und koordinieren. Qualifizierungsmodul. Köln Vogt, Herbert (2016): Aktionssoziometrie. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Methodensammlung. Qualifizierungsmodule für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Köln, S. 23–24	

Übung: Die Geschichte meines Namens

Zeitbedarf	15 Minuten	
Materialien	Keine	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Narrative Empathie: Die Teilnehmenden kennen Haltungen wertschätzender Kommunikation, um einen verstehenden Zugang zu den Erfahrungen und Orientierungen von Menschen mit unterschiedlicher kultureller Prägung zu finden.
	DQR	Fertigkeiten
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.1.3 Transkulturelle Kompetenz: Der Umgang mit Vielfalt und Uneindeutigkeit; 2.2.2 Der sich wandelnde Blick auf Migration	
Ziel	Die Teilnehmenden entwickeln Sensibilität für die persönliche Bedeutung von Eigennamen und erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten in der Namensgebung.	

Durchführung

Die Teilnehmenden bilden Gruppen von vier bis fünf Personen. Sie erzählen sich die Geschichte ihres Namens. Dabei kommen oft erstaunliche Geschichten zutage.

Sie können zum Beispiel auf folgende Aspekte eingehen:

- Wer hat den Namen ausgesucht?
- Welche Kriterien waren bei der Namensfindung wichtig?
- Welche Bedeutung hat der Name?
- Gibt es eine Familientradition bezogen auf Namen?
- Wie möchte die Person bevorzugt angesprochen werden?

Schlagen Sie anschließend einen Bogen zu den Namen in den Familien, mit denen die Fachkräfte arbeiten. Gerade bei Familien mit Migrationshintergrund haben Namen oft eine besondere Bedeutung. Durch Migration werden Namen nicht selten freiwillig oder unfreiwillig geändert. Umschriftung, Umbenennung, veränderte Aussprache und die Namensgebung der Kinder können sowohl Bezüge zum Herkunftsland als auch zur deutschen Gesellschaft herstellen. Auch die Namen in den Familien können vielfältige Geschichten erzählen.

Die Begrüßung mit Nennung des Namens gehört zu den ersten Sprechakten bei einer (interkulturellen) Begegnung. Eine korrekte Aussprache des Namens und seine korrekte Schreibweise zeigen Interesse und Respekt.

Hinweise für die Weiterbildenden

Hier gilt wie für andere Übungen auch: Jede Person darf das erzählen, was ihr selbst wichtig erscheint und was sie erzählen möchte (vgl. Handschuck/Schröer, 2011).

Ergänzende Methoden

-

Quellennachweis

Rademacher, Helmolt; Wilhelm, Marianne (2017): Miteinander – über 90 interkulturelle Spiele, Übungen, Projektvorschläge für die Klassen 5–10. 2. Auflage, Berlin

Übung: Überblick über die Migrationslandschaft vor Ort

Zeitbedarf	90 Minuten	
Materialien	Informationsmaterialien der eingeladenen Organisationen	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Hintergrundwissen: Die Teilnehmenden kennen die Angebotslandschaft zu Migration und können mit den entsprechenden Akteuren kooperieren.
	DQR	Wissen
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.2.1 Deutschland: Ein Einwanderungsland	
Ziel	Die Teilnehmenden erhalten einen Überblick über wichtige Akteure im Bereich Migration vor Ort.	
Durchführung	Im Vorfeld werden Akteure, die im Bereich Migration tätig sind und Ansprechpartner für Fachkräfte der Frühen Hilfen sein können, eingeladen (beispielsweise Jugendmigrationsdienst, Asylsozialberatung, Dolmetscherdienste, Ausländerbehörde, Migranten(selbst)organisationen). Im Rahmen eines Welt-Cafés stellen sich diese Organisationen vor. Jede Organisation erhält einen Tisch und präsentiert ihre Aufgabenschwerpunkte und Anknüpfungspunkte zu den Frühen Hilfen. Die Teilnehmenden verteilen sich auf die Tische und wechseln nach einer bestimmten Zeit zum nächsten Tisch, um so einen Gesamtüberblick zu bekommen.	
Hinweise für die Weiterbildenden	Zur Organisation der Übung empfiehlt sich die Zusammenarbeit mit einer Schlüsselperson vor Ort, beispielsweise mit den Netzwerkkoordinierenden der Frühen Hilfen. Diese haben in der Regel einen Überblick über die wichtigen Akteure im Feld. Je klarer die Absprachen mit den eingeladenen Akteuren zu Zeit und Fokus der Präsentation, desto reibungsloser der Ablauf.	
Ergänzende Methoden	-	
Quellennachweis	Eigene Übung	

Modulbaustein 3: Wie werden Familien wahrgenommen?

Lernziele:

Die Teilnehmenden
- wissen um die Selektivität von Wahrnehmung
- verstehen den Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung
- verstehen, wie Diskriminierung und Rassismus wirken
- reflektieren eigene Wahrnehmungsmuster und sogenannte blinde Flecken

Übersicht

Transkulturelle Kompetenz		**Übungen, Methoden, Arbeitsblätter**
Narrative Empathie:	*Kompetenzen und Ressourcen der Familien wahrnehmen und ihr Wissen anerkennen*	The Danger of a Single Story
Hintergrundwissen:	*verstehen, wie Wahrnehmung und Stereotype zusammenhängen*	Serielle Reproduktion
	Rassismus- und Diskriminierungsstrukturen erkennen	Länderrätsel
Selbstreflexionskompetenz:	*eigene Interpretationen zu einem bestimmten Gegenstand reflektieren und Konsequenzen für das berufliche Handeln ableiten*	Beobachten – Interpretieren – Bewerten
	Die Teilnehmenden können eigene Erfahrungen von Ausgrenzung thematisieren und reflektieren und die eigene Position in der Gesellschaft und Privilegien im Zugang zu Ressourcen reflektieren	In der Mitte der Gesellschaft

Weitere wichtige Inhalte

(Vgl. hierzu in den fachlichen Grundlagen Kapitel 2.3 »Wahrnehmung, (Be-)Wertung, Kommunikation«; vor allem auch die jeweiligen Reflexionsfragen)

Transkulturelle Kompetenz		**Methoden** (Vortrag, Plenumsdiskussion, Diskussion von Reflexionsfragen in Kleingruppen …)
Transkulturelle Kompetenz/ Hintergrundwissen:	*verstehen, wie Wahrnehmung und Stereotype zusammenhängen*	Grundlagen der Wahrnehmung
	Rassismus- und Diskriminierungsstrukturen erkennen	Das Konzept des »Otherings«
	Rassismus- und Diskriminierungsstrukturen erkennen	Grundlagen zu Rassismus und Diskriminierung

Übung: The Danger of a Single Story – Chimamanda Ngozi Adichie

Zeitbedarf	45 Minuten	
Materialien	YouTube-Video »The Danger of a Single Story"; Lautsprecher, Beamer, Laptop	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Narrative Empathie: Die Teilnehmenden können die Kompetenzen und Ressourcen der Familien wahrnehmen und ihr Wissen anerkennen.
	DQR	Wissen
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.3.3 Die oder der *Andere*: Mehr als eine einzige Geschichte	
Ziel	Die Teilnehmenden kennen das Konzept der einzigen Geschichte und setzen sich mit eigenen Bildern und Vorurteilen auseinander.	
Durchführung	Die Teilnehmenden schauen sich das Video »The Danger of a Single Story« von Chimamanda Ngozi Adichie an (besonders interessant ist, wenn Chimamanda Ngozi Adichie über Vorurteile spricht: Min. 13:11–14:08) Falls die Zeit fehlt, um das gesamte Video anzuschauen, empfiehlt es sich, das Konzept der einzigen Geschichte mündlich vorzustellen. Die Teilnehmenden machen sich im Anschluss daran ca. 10 Minuten lang Notizen dazu, welche eigenen Erfahrungen sie mit *einzigen Geschichten* gemacht haben. Leitende Fragen können sein: • Haben Sie selbst schon einmal die Erfahrung gemacht, auf eine einzige Geschichte reduziert zu werden? • Fallen Ihnen Situationen ein, in denen Sie selbst bei einer Person nur eine einzige Geschichte wahrnehmen oder wahrgenommen haben? • Wenn Sie an eine konkrete Familie denken: Wie können Sie mehrere Geschichten in Erfahrung bringen? Welche Strategien helfen dabei? Sammeln Sie anschließend die Situationsschilderungen und die Strategien im Plenum und halten Sie sie auf einem Plakat fest.	
Hinweise für die Weiterbildenden	Das Video ist in englischer Sprache. Zur Unterstützung des Verständnisses können deutsche Untertitel über die entsprechende Einstellung im Video eingeblendet werden. Je nach Englischkompetenz der Teilnehmenden empfiehlt es sich, die Inhalte kurz zusammenzufassen. Das Konzept der »Single Story« kann im weiteren Seminarverlauf immer wieder aufgegriffen werden.	
Ergänzende Methoden	-	
Quellennachweis	Eigene Übung Video: https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg (29.04.2024)	

Übung: Serielle Reproduktion

Zeitbedarf	20 Minuten, zuzüglich Vorbereitung von ca. 10 Minuten
Materialien	Vorbereitetes Bild (Näheres dazu unter »Durchführung«) DIN-A4-Blätter entsprechend der Anzahl an Teilnehmenden, schwarzer Stift
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**: Hintergrundwissen: Die Teilnehmenden verstehen, wie Wahrnehmung und Stereotype zusammenhängen. **DQR**: Wissen
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.3.1 Wahrnehmung: Wie uns Bekanntes leitet; 2.3.2 Wenn die oder der Andere zum Fremden wird
Ziel	Aufzeigen der Selektivität von Wahrnehmung und wie auf diese Weise Wirklichkeit konstruiert wird
Durchführung	Zur Vorbereitung zeichnet die oder der Weiterbildende wahllos Punkte mit einem schwarzen Textmarker auf ein DIN-A4-Blatt. Entsprechend der Anzahl der Teilnehmenden werden weitere DIN-A4-Blätter vorbereitet, die am rechten unteren Rand durchnummeriert sind. Die Teilnehmenden werden nacheinander einzeln in einen Nebenraum oder in eine Ecke des Veranstaltungsraumes gebeten und nehmen dort Platz. Vor ihnen liegt das leere DIN-A4-Blatt und der Stift. Die Instruktion lautet folgendermaßen: »Ich zeige Ihnen nun eine Abbildung. Bitte schauen Sie sich diese gut an, prägen Sie sich ein, was abgebildet ist, und zeichnen Sie es so gut Sie können nach!« Die Teilnehmenden sehen das Blatt mit den Punkten etwa eine Sekunde lang an, dann wird es wieder abgedeckt. Sie zeichnen das Gesehene auf dem leeren Blatt nach. Anschließend lassen sie ihre Zeichnung da und gehen in die Gruppe zurück, ohne den anderen zu verraten, was im Nebenraum vor sich ging. Die nächste Person sieht nun das von der vorhergehenden Person gezeichnete Bild eine Sekunde lang und zeichnet wiederum ein neues eigenes Bild. Dieser Vorgang geht nun von einer Person zur nächsten, stets wird das zuletzt bemalte Blatt gezeigt – analog dem Vorgehen im Kinderspiel *Stille Post*. In der Regel entsteht zwischen dem vierten und achten Durchlauf ein klares Bild, eine deutliche Gestalt. An diesem Punkt kann diese Übung abgebrochen werden. Zur anschließenden Reflexion im Plenum werden in der Mitte des Raumes die einzelnen DIN-A4-Blätter entsprechend der Reihenfolge ihrer Entstehung in einem Halbkreis auf den Boden gelegt. Die Teilnehmenden schauen sich die Blätter an und tauschen sich 10 Minuten lang in Kleingruppen zu jeweils 4 Personen darüber aus, was es mit dieser Übung wohl auf sich hat. Die Auswertung im Plenum lässt ein angeregtes Gespräch erwarten. Auch hier kann ein abstrakter Reflexionsimpuls hilfreich sein: »Was folgt aus dieser Übung für Ihre Praxis in den Frühen Hilfen?« Dabei können praktische Beispiele gesammelt werden, inwieweit diese *Stille Post* auch im Berufsalltag als eine Art *geheimes Spiel* Anwendung findet.
Hinweise für die Weiterbildenden	Diese Übung lässt sich am besten nach einer Pause durchführen, wenn die Teilnehmenden wieder in den Raum zurückkommen. Die Instruktion für die einzelnen Teilnehmenden beim Experiment sollte eindeutig sein. Das vorbereitete Blatt weist tatsächlich wahllos auf dem Papier angeordnete Punkte auf. Bei der Reflexion wird den Teilnehmenden ausreichend Zeit gegeben, selbst Schlüsse zu ziehen.
Ergänzende Methoden	An dieser Stelle lassen sich auch gut einschlägige Videofilme einsetzen – beispielsweise die *Monkey Business Illusion*: https://www.youtube.com/watch?v=IGQmdoK_ZfY (29.04.2024) Solche kleinen Videosequenzen sind geeignet, um uns der Fehleranfälligkeit sowie der Konstruktionsleistung unserer Wahrnehmung und unseres Denkens gewahr zu werden.
Quellennachweis	(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2017): Netzwerke Frühe Hilfen systemisch verstehen und koordinieren. Qualifizierungsmodul. Köln

Übung: Wahrnehmung und Bewertung – Länderrätsel

Zeitbedarf	20 Minuten	
Materialien	Arbeitsblatt 3: Länderrätsel (S. 92-93, Kopien für alle Teilnehmenden)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Hintergrundwissen: Die Teilnehmenden können Rassismus- und Diskriminierungsstrukturen erkennen.
	DQR	Selbstkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe Kapitel 2.3.2 Wenn die oder der *Andere* zum Fremden wird	
Ziel	Die Teilnehmenden erleben, wie Sprache und Wortwahl das Bild von unserer Herkunft (vgl. NZFH 2017 S. 100 ff.) prägen.	
Durchführung	Teilen Sie die Geschichte »Meine eigene Herkunft« von Noah Sow (2009) an die Teilnehmenden aus. Die Teilnehmenden lesen die Geschichte durch. Statt der ausgedruckten Geschichte kann auch der entsprechende Ausschnitt aus dem Hörspiel als Audiotrack abgespielt werden: https://noahsow.bandcamp.com/track/meine-eigene-herkunft (29.04.2024) Überlegen Sie anschließend gemeinsam mit den Teilnehmenden, welche Begriffe das in der Geschichte beschriebene Land so fremd erscheinen lassen (beispielsweise Stamm, eingeboren, Dialekte, ethnische Gruppen, dörflich). Welche impliziten Bewertungen sind mit diesen Begriffen verbunden? Was wird in der Geschichte über das Herkunftsland alles nicht gesagt?). Übertragen Sie diese Erkenntnisse anschließend auf den Arbeitsalltag in den Frühen Hilfen: Leitende Fragen können sein: »Wie sprechen Sie in Ihrer Einrichtung über die Länder, aus denen die Familien kommen?« »Wie prägt dies Ihr Bild und Ihre Wahrnehmung von Menschen aus diesen Ländern?« »Welche Aspekte der Herkunftsländer werden nicht thematisiert? »Welche impliziten Bewertungen gehen damit einher?«	
Hinweise für die Weiterbildenden	Je nach Vorwissen und Vorerfahrung der Teilnehmenden kann die Diskussion sehr unterschiedlich ausfallen. Je nach Gruppenzusammensetzung können in der Diskussion unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Gehen Sie eventuell auch auf die emotionale Ebene ein. Was löst eine solche Darstellung an Emotionen aus? Fokus der Übung ist der Perspektivenwechsel, nämlich das eigene Land in einer verfremdenden Darstellung zu erleben. Falls bereits das Video »The Danger of a Single Story« von Chimamanda Ngozi Adichie gezeigt wurde, kann in der Auswertung darauf Bezug genommen werden und der Begriff der »Single Story« aufgegriffen werden.	
Ergänzende Methoden	Alternativ können Sie auch die Übung »Beobachten – Interpretieren – Bewerten« durchführen (siehe unten).	
Quellennachweis	Eigene Übung	

Übung: Beobachten – Interpretieren – Bewerten

Zeitbedarf	40 Minuten	
Materialien	Ein Familienfoto, ein Filmausschnitt aus *Babys* von Tomas Balmès (siehe Hinweis S. 51) oder ein unbekannter Gegenstand, beispielsweise eine Yamswurzel (erhältlich im asiatischen Supermarkt)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Selbstreflexionskompetenz: Die Teilnehmenden können eigene Interpretationen zu einem bestimmten Gegenstand reflektieren und Konsequenzen für das berufliche Handeln ableiten. Hintergrundwissen: Die Teilnehmenden verstehen die Funktionsweise unserer Wahrnehmung.
	DQR	Selbstkompetenz; Wissen
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.3.1 Wahrnehmung: Wie uns Bekanntes leitet; 2.3.2 Wenn die oder der *Andere* zum Fremden wird	
Ziel	Die Teilnehmenden lernen die Schritte »Beobachten – Interpretieren – Bewerten« zu unterscheiden.	
Durchführung	Die Teilnehmenden betrachten ein Familienfoto, einen Filmausschnitt oder einen unbekannten Gegenstand, beispielsweise eine Yamswurzel. Die Aufforderung lautet: »Beschreiben Sie, was Sie sehen.« Die Aussagen werden von der oder dem Weiterbildenden in drei Spalten festgehalten, sortiert nach 1.) Beobachtungen (»Ich sehe zwei Kinder und zwei Erwachsene.«), 2.) Interpretationen (»Die Familie kommt vielleicht aus der Türkei.«) und 3.) Bewertungen (»Die Kinder sehen glücklich aus.«, »Die Szene wirkt komisch auf mich.«). Meistens werden trotz Aufforderung, nur zu beschreiben, auch Interpretationen und Bewertungen vorgenommen. Hier lässt sich ein Bezug dazu herstellen, wie Wahrnehmung stattfindet. Wie Dinge wahrgenommen werden, welche Interpretationen sich daraus ergeben und zu welchen Bewertungen dies führen kann, hängt sehr stark von bereits Bekanntem ab. In der Reflexion wird deutlich, dass Interpretationen und Bewertungen meist sehr viel mehr mit dem eigenen Hintergrund, Erfahrungsschatz und Wertesystem zu tun haben als mit Objektivität. Dies wird umso deutlicher, je fremder die Bilder erscheinen. Daran zeigt sich: Fremdheit ist keine Eigenschaft, die Personen oder Dingen anhaftet, sondern ist nur in Beziehung zu anderen Dingen und Personen wahrnehmbar und zu verstehen. »Fremd ist der Fremde nur in der Fremde«, so das geflügelte Wort, das auf Karl Valentin zurückgeht. An die Übung anschließend können Sie den Teilnehmenden folgende Impulsfragen mit auf den Weg geben: Denken Sie an den Kontakt mit einer Familie, der Sie irritiert hat. • Was konnten Sie tatsächlich beobachten? • Was haben Sie interpretiert? • Gibt es möglicherweise andere Interpretationen? • Wie haben Sie die Situation bewertet? • Warum haben Sie die Situation auf diese Weise bewertet? Führen andere Interpretationen zu einer anderen Bewertung?	
Hinweise für die Weiterbildenden	Es ist wichtig, die Aussagen der Teilnehmenden möglichst genau entsprechend den drei Spalten »Beobachten«, »Interpretieren« und »Bewerten« zu visualisieren (ohne diese Überschriften vorab schon zu nennen).	
Ergänzende Methoden	Siehe beispielsweise auch die Übung »Bilder lügen nicht« in Rademacher/Wilhelm 2017, S. 91.	
Quellennachweis	Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden: Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation. Hamburg Rademacher, Helmolt; Wilhelm, Marianne (2017): Miteinander – über 90 interkulturelle Spiele, Übungen, Projektvorschläge für die Klassen 5–10. 2. Auflage, Berlin	

Übung: In der Mitte der Gesellschaft

Zeitbedarf	30 Minuten	
Materialien	Arbeitsblatt 4: In der Mitte der Gesellschaft (S. 94-95, für Jede/n ein Rollenkärtchen sowie das Fragenblatt)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Selbstreflexionskompetenz: Die Teilnehmenden können eigene Erfahrungen von Ausgrenzung thematisieren und reflektieren und die eigene Position in der Gesellschaft und Privilegien im Zugang zu Ressourcen reflektieren.
	DQR	Wissen
Fachliche Grundlagen	2.3.2 Wenn die oder der *Andere* zum Fremden wird	
Ziel	Die Teilnehmenden setzen sich mit Privilegien und Diskriminierung und ihrer eigenen sozialen Position in der Gesellschaft auseinander.	
Durchführung	Alle Teilnehmenden erhalten ein Rollenkärtchen mit der groben Beschreibung einer Person. Aufgabe ist es, sich in diese Person hineinzuversetzen. Anschließend stellen sich alle Teilnehmenden im Kreis auf. Eine Person liest nun nacheinander die Fragen vor. Alle, die im Sinne der Person, die sie repräsentieren, eine Frage mit »ja« beantworten, treten einen Schritt vor. So zeigt sich nach und nach, wer zur *Mitte der Gesellschaft* gehört und wer am Rand stehen bleibt. Leitende Fragen bei der Auswertung können sein: • Wie geht es denen, die relativ weit außen stehen? Wie geht es denjenigen in der Mitte? • Sind bei einzelnen Teilnehmenden Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung spürbar? • Wie lassen sich die Szenarien aus der Übung auf die reale Welt übertragen? • Inwieweit haben die unterschiedlichen Positionen der einzelnen Teilnehmenden mit Rassismus und Diskriminierung zu tun? • Wo würden die Familien stehen, die die Fachkräfte zurzeit betreuen? Und wo würden die Fachkräfte selbst stehen? • Welchen Einfluss hat es auf die Arbeit in den Frühen Hilfen, wenn Fachkraft und Familie verschiedene soziale Positionen einnehmen?	
Hinweise für die Weiterbildenden	Die Teilnehmenden sollten in ihren Antworten auf die Fragen in der Übung ihrem ersten Impuls folgen. In der Auswertung können sie thematisieren, wie schwer oder wie einfach es fiel, die Fragen zu beantworten. Was hat das Beantworten leicht oder schwer gemacht? Eventuell kann sich daraus ein Bezug zum Thema Stereotype ergeben. Weiterbildende können vorab entscheiden, ob die Rollen zufällig unter den Teilnehmenden verteilt werden oder ob sie – je nach Gruppenzusammensetzung – beispielsweise darauf achten, dass eine teilnehmende Person mit Fluchterfahrung möglichst eine andere Rolle erhält.	
Ergänzende Methoden	Werkzeugkasten für eine diversity-sensible Lehre: In der Mitte der Gesellschaft https://www.diversity.uni-freiburg.de/Lehre/LernenLehren/in-der-mitte-der-gesellschaft.pdf (30.04.2024)	
Quellennachweis	Adams, Yvonne (2016): Schritt nach vorn. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Methodensammlung. Qualifizierungsmodule für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Köln, S. 161–163	

Modulbaustein 4: Wie kann die Zusammenarbeit mit Eltern transkulturell kompetent gestaltet werden?

Lernziele:

Die Teilnehmenden

- können verbale, nonverbale und paraverbale Aspekte von Kommunikation unterscheiden
- kennen die Konzepte direkter und indirekter Kommunikation
- kennen unterschiedliche Konzepte zum Umgang mit Zeit
- reflektieren ihre eigene Prägung in Bezug auf ihren Umgang mit Zeit und ihren Kommunikationsstil
- kennen Strategien transkulturell kompetenter Gesprächsführung
- setzen sich mit Möglichkeiten und Grenzen von Sprachmittlung auseinander

Übersicht

Transkulturelle Kompetenz		**Übungen, Methoden, Arbeitsblätter**
Narrative Empathie:	*das eigene Gesprächsverhalten reflektieren und ggf. die Gesprächsführung an das Gegenüber und die Gegebenheiten anpassen*	Begrüßungsformen
Selbstreflexionskompetenz:	*den Zusammenhang von eigener Prägung und fachlichem Handeln reflektieren*	Eine gefühlte Minute
Narrative Empathie:	*das eigene Gesprächsverhalten reflektieren und die Gesprächsführung an das Gegenüber und die Gegebenheiten anpassen*	Ja, jein, vielleicht, nein
	Ansätze und Haltungen wertschätzender und zielführender Kommunikation und Gesprächsführung kennen, um einen verstehenden Zugang zu den Erfahrungen und Orientierungen von Menschen zu finden	Interkulturelles Pendel

Weitere wichtige Inhalte:

(Vgl. hierzu in den fachlichen Grundlagen Kapitel 2.3.4 »Zeitempfinden: Zwei Welten treffen sich – oder auch nicht« und 2.3.5 »Kommunikation: Viel mehr als Worte«; vor allem auch die jeweiligen Reflexionsfragen)

Transkulturelle Kompetenz		**Methoden** (Vortrag, Plenumsdiskussion, Diskussion von Reflexionsfragen in Kleingruppen …)
Hintergrundwissen:	*theoretische Grundlagen zum Umgang mit Zeit kennen*	Konzept des monochronen und polychronen Zeitverständnisses (siehe fachliche Grundlagen 2.3.4 Zeitempfinden: Zwei Welten treffen sich – oder auch nicht)
	theoretische Grundlagen zu kulturell geprägten Kommunikationsstilen kennen	Konzept der direkten und indirekten Kommunikation (siehe fachliche Grundlagen 2.3.5 Kommunikation: Viel mehr als Worte)
	theoretische Grundlagen zu Aspekten der Kommunikation kennen	Aspekte nonverbaler Kommunikation (siehe fachliche Grundlagen 2.3.5 Kommunikation: Viel mehr als Worte)
Selbstreflexionskompetenz:	*sich der Stärken und Grenzen professionellen Handelns bewusst sein und wissen, wie Sprachmittlerinnen oder Sprachmittler bei komplexen Fragestellungen einbezogen werden können*	Exkurs zu Sprachmittlung (siehe fachliche Grundlagen 2.3.5 Kommunikation: Viel mehr als Worte)

Übung: Begrüßungsformen

Zeitbedarf	15 Minuten	
Materialien	Arbeitsblatt 5: Begrüßungsformen (S. 96, Jede/r erhält ein Rollenkärtchen)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Narrative Empathie: Die Teilnehmenden können das eigene Gesprächsverhalten reflektieren und ggf. die Gesprächsführung an das Gegenüber und die Gegebenheiten anpassen.
	DQR	Sozialkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.3.5 Kommunikation: Viel mehr als Worte	
Ziel	Die Teilnehmenden erleben unterschiedliche Begrüßungsformen und reflektieren ihre Reaktionen darauf sowie die eigene Normalitätserwartung.	
Durchführung	Alle Teilnehmenden erhalten ein Blatt mit einer spezifischen Begrüßungsform und eventuell weiteren nonverbalen Verhaltensregeln, die zu der Begrüßung gehören. Anschließend bewegen sich die Teilnehmenden frei im Raum und begrüßen einander entsprechend der Anweisung auf ihrem Zettel. Sie wechseln einige weitere Sätze und suchen sich anschließend eine neue Gesprächspartnerin oder einen neuen Gesprächspartner. Anschließend wird die Übung reflektiert. Leitfragen sind beispielsweise: • Wann funktionierte die Kommunikation gut? Was war leicht verstehbar beziehungsweise interpretierbar? • Was war irritierend? Gibt es ähnliche Situationen im Arbeitsalltag?	
Hinweise für die Weiterbildenden	Je nach Zusammensetzung der Gruppe können unterschiedliche Themen aufgegriffen werden. • Wie gehen die Teilnehmenden in der Begegnung mit zwei unterschiedlichen Begrüßungsgewohnheiten um? Werden beide Begrüßungen ausgeführt? Oder eine Mischform aus beiden? Wer setzt sich durch? • Welche Gewohnheiten sind für die Teilnehmenden leicht umzusetzen, was ist ungewohnter? • Wie werden ungewohnte Begrüßungsformen wahrgenommen und bewertet? • Welchen Einfluss haben unterschiedliche Begrüßungsformen auf die anschließende Kommunikation? Machen Sie sich eventuell Notizen, um einzelne Aspekte des Verhaltens der Teilnehmenden an späterer Stelle noch einmal aufgreifen zu können.	
Ergänzende Methoden	»Aber Hallo«, Begrüßungsspiel (vgl. NZFH 2016f, S. 40)	
Quellennachweis	(NZFH) Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2017): Netzwerke Frühe Hilfen systemisch verstehen und koordinieren. Qualifizierungsmodul. Köln	

Übung: Eine gefühlte Minute

Zeitbedarf	10 Minuten	
Materialien	Eine Uhr mit Sekundenzeiger	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Selbstreflexionskompetenz: Die Teilnehmenden reflektieren den Zusammenhang von eigener Prägung und fachlichem Handeln.
	DQR	Selbstkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.3.4 Zeitempfinden: Zwei Welten treffen sich – oder auch nicht	
Ziel	Die Teilnehmenden erleben, wie sich die Zeitwahrnehmung individuell unterscheidet.	
Durchführung	Die Teilnehmenden werden gebeten, die Augen zu schließen. Anschließend dürfen sie sich im Raum bewegen oder auch am Ort stehen bleiben. Wenn sie denken, dass exakt 60 Sekunden vergangen sind, sollen sie die Augen wieder öffnen und die Hand heben. Der oder die Weiterbildende behält dabei die Uhr im Blick und notiert sich, wann die erste und wann die letzte Person die Augen öffnet.	
Hinweise für die Weiterbildenden	Die Übung eignet sich gut als Einstieg in das Thema Zeitempfinden. Die Übung verdeutlicht, dass Zeitwahrnehmung individuell geprägt ist. Mögliche Anschlussfragen: • Wie ging es Ihnen während der Übung? War es leicht/schwer, die Zeit zu schätzen? • Welche Strategie haben Sie angewendet? (Zählen, Orientierung an anderen etc.) • Wenn Sie an Ihren Berufsalltag denken: Wann vergeht Zeit besonders schnell, wann besonders langsam? Anschließend kann auf die Unterschiede zwischen monochroner und polychroner Zeitwahrnehmung eingegangen werden (siehe fachliche Grundlagen 2.3.4 Zeitempfinden: Zwei Welten treffen sich – oder auch nicht).	
Ergänzende Methoden	-	
Quellennachweis	-	

Übung: Ja, jein, vielleicht, nein

Zeitbedarf	30 Minuten	
Materialien	Arbeitsblatt 6: Direkte und indirekte Kommunikation aus Perspektive eines Syrers (S. 97, Kopie für alle Teilnehmenden)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Narrative Empathie: Die Teilnehmenden können das eigene Gesprächsverhalten reflektieren und die Gesprächsführung an das Gegenüber und die Gegebenheiten anpassen.
	DQR	Sozialkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.3.5 Kommunikation: Viel mehr als Worte	
Ziel	• Teilnehmende verstehen die Unterschiede von direkter und indirekter Kommunikation. • Teilnehmende reflektieren ihre eigenen Kommunikationsgewohnheiten.	
Durchführung	Alle Teilnehmenden erhalten eine Kopie des Arbeitsblattes »Direkte und indirekte Kommunikation aus der Perspektive eines Syrers«. Sie sollen sich den Text zunächst in Einzelarbeit durchlesen. Anschließend werden sie gebeten, sich in Dreier-Teams zu den folgenden Fragen auszutauschen: • Welche Vor- und Nachteile beschreibt Adnan Abash in seinem Text bezüglich der direkten »deutschen« und der indirekten »syrischen« Kommunikation? • Wie empfinden Sie das? • In welchen Situationen fällt es Ihnen schwer, ein klares »Nein« zu formulieren? Welche Strategien wenden Sie dann an? • Was könnte Adnan Abash tun, was könnte sein Umfeld tun, damit Missverständnisse und Enttäuschungen möglichst vermieden werden? • Erinnert Sie die Geschichte an Situationen aus Ihrem Arbeitsalltag? Im Anschluss können die entwickelten Ideen zur Vermeidung von Missverständnissen im Plenum auf einem Flipchart gesammelt werden.	
Hinweise für die Weiterbildenden	Bevor mit dem Arbeitsblatt 5 gearbeitet wird, sollten die grundlegenden Unterschiede direkter und indirekter Kommunikation vermittelt werden.	
Ergänzende Methoden	-	
Quellennachweis	-	

Übung: Interkulturelles Pendeln

Zeitbedarf	30 Minuten	
Materialien	Arbeitsblatt 7: Interkulturelles Pendel (S. 98-99, Kopien für alle Teilnehmenden)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Narrative Empathie: Die Teilnehmenden kennen Ansätze und Haltungen wertschätzender und zielführender Kommunikation und Gesprächsführung, um einen verstehenden Zugang zu den Erfahrungen und Orientierungen von Menschen zu finden.
	DQR	Fertigkeiten
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.4.1 Kulturelle Unterschiede: Schwangerschaft und Wochenbett	
Ziel	Die Teilnehmenden lernen die Kommunikationstechnik des interkulturellen Pendelns kennen.	
Durchführung	Stellen Sie die Methode des interkulturellen Pendelns in sieben Schritten vor. Die Teilnehmenden erhalten das Arbeitsblatt zum interkulturellen Pendeln und folgende Arbeitsanweisung: »Denken Sie an eine Familie, die Sie zurzeit betreuen. In welchem Zusammenhang könnten Sie die Methode des interkulturellen Pendelns anwenden? Welche Fragen würden Sie formulieren? Anschließend treffen sich die Teilnehmenden in Zweiergruppen und tauschen sich aus. Sammeln Sie anschließend im Plenum, in welchen der beschriebenen Situationen sich die Methode des interkulturellen Pendelns gut anwenden lässt, welche Kontextbedingungen dazu vorliegen sollten und wo Schwierigkeiten auftreten können.	
Hinweise für die Weiterbildenden	-	
Ergänzende Methoden	-	
Quellennachweis	Abdallah-Steinkopff, Barbara (2015): Kultursensible Elternberatung bei Flüchtlingsfamilien. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung, Jg. 33 (3), Juli 2015, S. 109–117	

Modulbaustein 5: Was bedeutet transkulturell kompetentes Arbeiten in den Frühen Hilfen?

Lernziele:

Die Teilnehmenden

- setzen sich mit kulturellen Unterschieden in der Zeit der Schwangerschaft und des Wochenbetts auseinander
- reflektieren die Unterschiedlichkeit der Erziehungsvorstellungen gestern und heute
- reflektieren die kulturell bedingte Unterschiedlichkeit der Erziehungsvorstellungen
- reflektieren ihr fachliches Wissen zu Bindung und kindlicher Entwicklung im Lichte transkultureller Erkenntnisse

Übersicht

Transkulturelle Kompetenz		**Übungen, Methoden, Arbeitsblätter**
Selbstreflexions-kompetenz:	*eigene Vorstellungen von Schwangerschaft, Mutterschaft, Vaterschaft, Elternschaft und Kindheit reflektieren und Konsequenzen für das berufliche Handeln daraus ableiten*	Erziehungsvorstellungen im Wandel
Narrative Empathie:	*bei Konflikten oder in Dilemma-Situationen unterschiedliche Perspektiven nachvollziehen und einbeziehen und dabei den Blick immer wieder auf Gemeinsamkeiten und Verbindendes lenken*	Arbeit mit Fallbeispielen
Selbstreflexions-kompetenz:	*fachliches Wissen vor dem Hintergrund transkultureller Aspekte reflektieren und anwenden*	Erfahrungsaustausch und Übertragung auf die eigene Praxis

Weitere wichtige Inhalte:

(Vgl. hierzu in den fachlichen Grundlagen Kapitel 2.4 Frühe Hilfen im transkulturellen Kontext, vor allem auch die jeweiligen Reflexionsfragen)

Transkulturelle Kompetenz		**Methoden** (Vortrag, Plenumsdiskussion, Diskussion von Reflexionsfragen in Kleingruppen …)
Selbstreflexions-kompetenz:	*eigene Vorstellungen von Mutterschaft, Vaterschaft, Elternschaft und Kindheit reflektieren und Konsequenzen für das berufliche Handeln mit Familien mit Migrationserfahrung daraus ableiten*	Kulturell geprägte Erziehungsideale: Autonomie und Verbundenheit
	eigene Unsicherheiten in Bezug auf kulturelle Unterschiede reflektieren und aushalten	Kulturelle Unterschiede in Schwangerschaft und Wochenbett
Narrative Empathie:	*Sensibilität für und respektvollen Umgang mit migrations- und kulturspezifischen Vorstellungen von Familie, Gesundheit, Erziehen und Fördern von Säuglingen oder Kleinkindern entwickeln*	Bindung und kindliche Entwicklung im transkulturellen Kontext
		Abschluss und Evaluation der Modulreihe

Übung: Erziehungsvorstellungen im Wandel

Zeitbedarf	45 Minuten	
Materialien	Arbeitsblatt 8: Erziehungsvorstellungen (S. 100, Kopien für alle Teilnehmenden)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Selbstreflexionskompetenz: Die Teilnehmenden können eigene Vorstellungen von Schwangerschaft, Mutterschaft, Vaterschaft, Elternschaft und Kindheit reflektieren und Konsequenzen für das berufliche Handeln daraus ableiten.
	DQR	Selbstkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.4 Frühe Hilfen im transkulturellen Kontext	
Ziel	Die Teilnehmenden machen sich bewusst, wie sehr bestimmte Vorstellungen von Erziehung, von Kindheit und Elternschaft von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig sind.	
Durchführung	Die Teilnehmenden werden zunächst aufgefordert, zu überlegen, welche Leitsätze oder welche Momente ihrer eigenen Erziehung ihnen aus ihrer Kindheit besonders stark in Erinnerung geblieben sind. Die Leitsätze werden anschließend im Plenum gesammelt, schriftlich festgehalten und im Raum aufgehängt. Daraufhin gehen die Teilnehmenden in Kleingruppen zusammen und tauschen sich darüber aus, wie sich heutige Vorstellungen von Kindheit und Erziehung von jenen aus der Zeit ihrer eigenen Kindheit, der Kindheit ihrer Eltern oder ihrer Großeltern verändert haben. Als zusätzlichen Diskussionsimpuls erhalten sie das Arbeitsblatt 8 »Erziehungsvorstellungen«, hier sind kurze Passagen aus Erziehungsratgebern von 1965, 2009 und 2019 abgedruckt. Die Ergebnisse werden ebenfalls im Plenum gesammelt und diskutiert. Dabei können Leitfragen sein: • Welche Erziehungsvorstellungen haben sich im Laufe des Lebens der Teilnehmenden verändert? • Inwieweit haben sich auch die fachlichen Vorstellungen im Laufe des Berufslebens verändert?	
Hinweise für die Weiterbildenden	Die Erinnerungen an die eigene Kindheit können mit starken Emotionen verknüpft sein. Bei einer Gegenüberstellung von voneinander abweichenden Leitsätzen oder Vorstellungen sollten Sie auf eine wertschätzende Sprache achten.	
Ergänzende Methoden	-	
Quellennachweis	Eigene Übung	

Übung: Arbeit mit Fallbeispiel

Zeitbedarf	60 Minuten	
Materialien	Arbeitsblatt 9: Arbeit mit Fallbeispielen (S. 101, Kopien für alle Teilnehmenden)	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Narrative Empathie: Die Teilnehmenden können bei Konflikten oder in Dilemma-Situationen unterschiedliche Perspektiven nachvollziehen und einbeziehen und dabei den Blick immer wieder auf Gemeinsamkeiten und Verbindendes lenken.
	DQR	Sozialkompetenz
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.1.1 Kultur: Eine Strategie zur Orientierung; 2.1.2 Transkulturalität: Die Suche nach dem Gemeinsamen	
Ziel	Übertragung des Gelernten auf die eigene Praxis unter Einbeziehung verschiedener Perspektiven	
Durchführung	Die Teilnehmenden gehen in Gruppen aus fünf bis sechs Personen. Möchte eine Person einen eigenen Fall einbringen, ist das sehr erwünscht. Alternativ kann die Gruppe auch eines der Fallbeispiele auf dem Arbeitsblatt bearbeiten. Bevor über den Fall gesprochen wird, werden Brillen verteilt: Jede Person soll bewusst aus einer spezifischen Perspektive auf den Fall schauen. Person 1, Kulturbrille: Spielt die (Familien-)Kultur zum Verständnis des Falls eine Rolle? Welche Ressourcen und welche Schwierigkeiten lassen sich über Kultur erklären? Person 2, Migrationsbrille: Welche Rolle spielt die Migrationsgeschichte der Familie und das Leben fern der Heimat für das Verständnis des Falls? Welche Ressourcen und welche Schwierigkeiten lassen sich durch Migration erklären? Person 3, diskriminierungskritische Brille: Sind im Fall diskriminierende Anzeichen erkennbar? Hat die Familie diskriminierende Erfahrungen gemacht? Welchen Einfluss könnte das auf den Fall haben? Welche Ressourcen und welche Schwierigkeiten sind im Umgang der Familie mit Diskriminierungserfahrungen erklärbar? Person 4, Genderbrille: Sind geschlechtsspezifische Fragestellungen/Rollenerwartungen zum Verständnis des Falls relevant? Welche Ressourcen und welche Schwierigkeiten lassen sich durch die spezifischen Geschlechterkonstellationen erklären? Person 5, sozioökonomische Brille: Wie sieht die materielle Situation der Familie aus? Welchen Einfluss hat dies auf das Verständnis des Falls? Welche Ressourcen und welche Schwierigkeiten lassen sich durch die sozioökonomische Situation der Familie erklären? Anhand der Leitfragen werden verschiedene Sichtweisen auf den Fall erarbeitet. Anschließend kann die Gruppe Handlungsmöglichkeiten der Fachkraft erarbeiten. Die Ergebnisse können zum Abschluss im Plenum vorgestellt werden.	
Hinweise für die Weiterbildenden	Um einen Fall möglichst nah am Arbeitsalltag der Teilnehmenden bearbeiten zu können, bietet es sich auch an, in der Vorbereitung die Netzwerkkoordinierenden oder Ansprechpartner vor Ort nach typischen Fällen oder einem aktuellen anonymisierten Fallbeispiel zu fragen. Sollte ein Fallbeispiel von einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer eingebracht werden, ist es wichtig, auf die Vertraulichkeit des Besprochenen hinzuweisen.	
Ergänzende Methoden	-	
Quellennachweis	Eigene Übung	

Übung: Erfahrungsaustausch und Übertragung auf die eigene Praxis

Zeitbedarf	45 Minuten	
Materialien	Karteikarten, Stifte	
Vermittelte Kompetenz	**Transkulturelle Kompetenz**	Selbstreflexionskompetenz: Die Teilnehmenden können fachliches Wissen vor dem Hintergrund transkultureller Aspekte reflektieren und anwenden.
	DQR	Fertigkeiten
Fachliche Grundlagen	Siehe 2.1.2 Transkulturalität: Die Suche nach dem Gemeinsamen	
Ziel	Die Teilnehmenden bekommen Impulse, das Gelernte und Erlebte mit der eigenen Praxis in Beziehung zu setzen.	
Durchführung	Die Teilnehmenden gehen in Dreiergruppen zusammen. Jeder und jede überlegt zunächst für sich, welche Themen, die im Laufe des Tages bearbeitet wurden, sie besonders angesprochen haben. Von jeder beziehungsweise jedem Teilnehmenden werden die drei wichtigsten Themen auf einem Karteikärtchen festgehalten. Anschließend tauschen sie sich in der Dreiergruppe darüber aus. Leitfragen sind dabei: • Warum hat mich dieses Thema besonders angesprochen? • Wie erlebe ich das Thema in der Praxis? • Welche Anregungen ergeben sich aus dem neu erworbenen Wissen für Veränderungen im Arbeitsalltag? • Welche neuen Ideen nehme ich mit? • Was arbeitet in mir? Anschließend formuliert jede Person für sich selbst einen möglichst konkreten Arbeitsauftrag, den sie in der eigenen Arbeitspraxis umsetzen möchte. Zum Abschluss können diese Arbeitsaufträge im Plenum vorgestellt werden.	
Hinweise für die Weiterbildenden	Geben Sie eventuell ein Beispiel für einen Arbeitsauftrag. Dieser sollte möglichst konkret und realistisch sein und folgende Aspekte beinhalten: • Was genau soll gemacht werden? • Mit wem? • Bis wann?	
Ergänzende Methoden	-	
Quellennachweis	Eigene Übung	

Arbeitsblatt 1: Interkulturelle Arithmetik

Anleitung

- Lösen Sie die unten stehenden Aufgaben gemäß den Anweisungen.
- Arbeiten Sie allein.
- Überschreiben Sie keine der Zeichen auf dem Papier.
- Notieren Sie die Ergebnisse in den Kästchen.
- Geben Sie Handzeichen, wenn Sie fertig sind.
- Beeilen Sie sich! Sie arbeiten auf Zeit!

Beachten Sie folgende Rechenregeln:

- ist das Zeichen für Multiplikation (Malnehmen)
÷ ist das Zeichen für Addition (Plus)
+ ist das Zeichen für Division (Teilen)
x ist das Zeichen für Subtraktion (Minus)

Aufgaben

Abbildung 8: Rechenaufgaben

8 - 2 = ☐	7 x 4 = ☐	9 + 1 = ☐	6 - 6 = ☐
12 + 4 = ☐	4 - 2 = ☐	5 - 6 = ☐	8 - 5 = ☐
4 x 3 = ☐	8 + 4 = ☐	2 x 1 = ☐	6 ÷ 6 = ☐
6 ÷ 2 = ☐	12 x 2 = ☐	10 + 5 = ☐	17 x 2 = ☐
9 ÷ 3 = ☐	20 ÷ 10 = ☐	12 - 2 = ☐	14 ÷ 7 = ☐

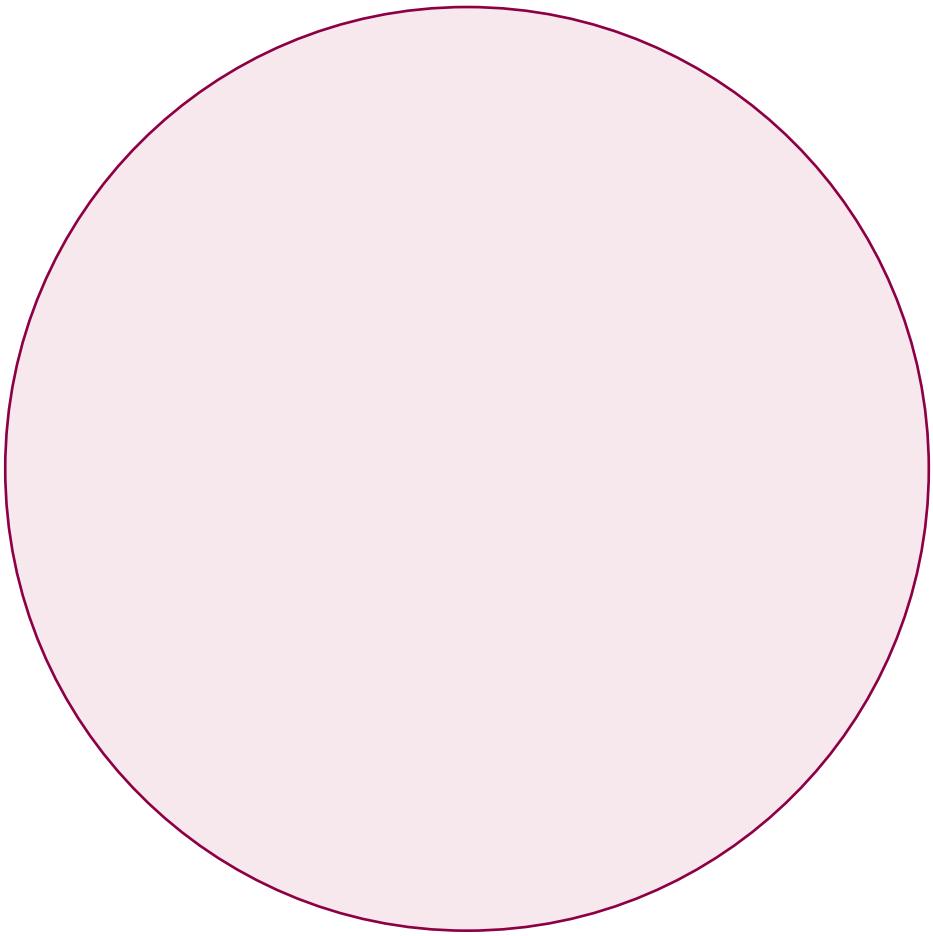
Quelle: Rademacher, Helmolt; Wilhelm, Marianne (2017): Miteinander – über 90 interkulturelle Spiele, Übungen, Projektvorschläge für die Klassen 5–10. 2. Auflage, Berlin

Arbeitsblatt 2: Mein transkultureller Ressourcenkuchen

Welche Eigenschaften und Fähigkeiten helfen Ihnen in Situationen, in denen Sie mit Menschen konfrontiert sind, die Ihnen *anders* oder *fremd* vorkommen? Was hilft Ihnen, Gemeinsamkeiten zu entdecken?

Zeichnen Sie diese Eigenschaften als *Tortenstücke* in unten stehendes Tortendiagramm ein. Durch die Größe der *Tortenstücke* können Sie darstellen, welchen Anteil die Eigenschaft oder Fähigkeit an Ihren gesamten Ressourcen hat.

Abbildung 9: Ressourcenkuchen



Arbeitsblatt 3: Länderrätsel

Meine Herkunft

Ich stamme ursprünglich aus einem Land, dessen Zivilisationsgrad vor noch nicht allzu langer Zeit von vielen Staaten der westlichen Welt belächelt und interessiert, aber von oben herab zur Kenntnis genommen wurde. Kein Wunder: Ganz in der Nähe gab es beispielsweise noch Stämme, die die Schädel ihrer verstorbenen Kinder bemalten (!) und sammelten. Meine Großmutter, eine Eingeborene, hatte 16 Geschwister. Das Wasser kam selbstverständlich aus dem Dorfbrunnen anstatt, wie heute, aus dem Wasserhahn. Wenn es einmal regnete, wurde das Wasser eifrig gesammelt. Elektrizität hatte damals im Dorf kaum jemand.

Auch heute noch kämpfen wir mit den in unserer Gegend üblichen Problemen: korrupte Politiker, ethnische Konflikte (was vielleicht kein Wunder ist, denn die Grenzen meines Landes waren noch nie länger als zwei Generationen dieselben), hohe Verschuldung und so weiter. In den letzten paar Jahrzehnten hat mein Land aber einen enormen Schritt nach vorne gemacht. Inzwischen ist es politisch recht stabil, und es kann heute auf einiges stolz sein:

- Bei der Einteilung des Landes durch Gebietszuteilungen an einzelne ethnische Gruppen, die vor etwa zwei Generationen stattfand, war einige Willkür im Spiel. Die Grenzen der teilsouveränen Stammesgebiete spiegelten nicht wirklich die genaue Besiedelung durch die jeweiligen Völker wider. Zudem variierten die Gebiete stark in ihrer Größe. Trotzdem kam es deswegen nicht zum Bürgerkrieg.
- Seit über 60 Jahren war das Land in keinen ethnischen Krieg mehr verwickelt. Kleinere »Scharmützel« unter einzelnen Gruppierungen werden bisher gut unter Kontrolle gehalten.

- Aus den vielen Dialekten, die im Land gesprochen werden, und von denen einige jeweils nur für Eingeborene desselben Gebietes verständlich sind (darunter auch reine Lautsprachen), wurde in einem friedlichen Prozess einer der Dialekte als Amtssprache ausgewählt. Ursprünglich wurde er zwar nur von einem relativ kleinen Stamm gesprochen, doch er setzte sich widerstandslos durch. Jeder im Land versteht nun zumindest rudimentär die offizielle Amtssprache. Das können nicht alle Länder von sich behaupten.
- Seit ungefähr zehn Jahren gibt es bei uns flächendeckend Festnetz-Telefonanschlüsse. Das war noch bis weit in die 1990er-Jahre hinein kaum vorstellbar.
- Eine Episode der Militärdiktatur, in die einzelne Stammesgebiete zeitweise zurückfielen, konnte unblutig (!) beendet werden.
- Die größte Herausforderung, die die Zivilisierung (die zugegebenermaßen durch äußere Kräfte erwirkt wurde) mit sich brachte, war für uns wohl der Umgang mit der Demokratie. Diese meistern wir heute vorbildlich. Obgleich wir quasi »zu unserem Glück gezwungen« wurden, konnten wir eine spektakulär positive wirtschaftliche und sozialpolitische Tendenz verzeichnen, die nicht zuletzt auf jahrelange umfangreiche Lieferung von Hilfsgütern, staatsbildende Entwicklungshilfe und auch militärische Präsenz fortschrittlicher, zumeist westlicher Staaten zurückzuführen ist. Die neuen Landesgrenzen, die wie bei vielen afrikanischen Ländern nicht durch unseren Staat selbst, sondern durch die Regierungen anderer Länder gezogen worden sind, wurden durch die Regierung unseres Landes im Jahr 1990 sogar offiziell anerkannt.

Um welches Land geht es?

Dieses Land heißt natürlich – Deutschland. Meine Oma, die Eingeborene, stammt aus Bayern. Nebenan, in Tirol, bemalte man Schädel und stellte sie ins Regal. In den neuen Bundesländern hatten noch 1994 die meisten Haushalte keinen Festnetzanschluss. Über die verschiedenen Zivilisierungsgrade meines Volkes weiß ich bestens Bescheid.

Quelle: Sow, Noah (2009): Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus. München

Arbeitsblatt 4: In der Mitte der Gesellschaft

Rollen:

Sozialarbeiterin, ledig, spricht Deutsch und Englisch, Deutsche

Arzt, drei Kinder (5, 7 und 10 Jahre alt), aus der Türkei zum Studium nach Deutschland gekommen

Jurastudentin aus Kenia, seit vier Jahren in Deutschland, schwanger im siebten Monat

Freiberufliche Hebamme, verheiratet, Deutsche

Arbeitsloser Schreiner, ein Kind (2 Jahre), Deutscher

Rechtsanwältin, alleinerziehende Mutter, zwei Kinder (2 und 6 Jahre alt), Deutsche

Kinderkrankenschwester aus Vietnam, seit zehn Jahren in Deutschland

Leiterin einer Kindertagesstätte, verheiratet, Deutsche

Universitätsprofessor, wegen Depressionen in Behandlung, Deutscher

Friseurin aus Spanien, seit zwei Jahren in Deutschland

Student der Sozialen Arbeit, Deutscher, ein Kind (1 Jahr alt)

Schwangerschaftsberaterin, italienische Migrationsgeschichte, vier Kinder (2, 5, 7 und 12 Jahre alt)

Lehrerin, Mutter von zwei Kindern (1 und 3 Jahre alt), lebt in Sammelunterkunft, vor anderthalb Jahren aus Somalia nach Deutschland geflüchtet

Quelle: eigene Erarbeitung in Anlehnung an: Adams, Yvonne (2016): Schritt nach vorn. In: Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.): Methodensammlung. Qualifizierungsmodule für Familienhebammen und Familien-Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerinnen und -pfleger. Köln, S. 161–163

Fragen:

Können Sie…

- problemlos ein Familienfest in Ihrem Heimatort besuchen?
- 5 Jahre im Voraus planen?
- sich spontan einer Reise von Freundinnen und Freunden in die Schweiz anschließen?
- bei der nächsten Kommunalwahl wählen?
- sich relativ sicher sein, dass Sie von den Türstehern einer Disco eingelassen werden?
- sich nachts alleine in öffentlichen Verkehrsmitteln sicher fühlen?
- relativ problemlos eine Wohnung finden?
- ohne Probleme ein Bankdarlehen zur Existenzgründung eines Unternehmens bekommen?
- sich relativ sicher sein, dass Sie im Zug von Duisburg nach Amsterdam nicht von den Grenzbeamten kontrolliert werden?
- beim Versuch, einen Diebstahl anzuzeigen, faire Behandlung von der Polizei erwarten?
- relativ problemlos eine Ihnen angebotene Arbeitsstelle annehmen?
- ein Kind adoptieren?
- Ihre Vermietenden um Hilfe bitten, wenn Ihre Nachbarinnen und Nachbarn ständig nachts lärmen?
- eine zahnärztliche Behandlung bekommen, wenn dies erforderlich ist?
- sich problemlos in einem Fitnessstudio anmelden?
- problemlos ein öffentliches Schwimmbad besuchen?
- davon ausgehen, dass Sie zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen werden, wenn Sie hundertprozentig für die ausgeschriebene Stelle qualifiziert sind?
- spontan ins Theater gehen?
- offen und ohne Probleme Ihre Religion ausleben?
- problemlos ein Studium aufnehmen (und abschließen)?

Arbeitsblatt 5: Begrüßungsformen

Sie begrüßen andere mit einer Umarmung. Durch wiederholten Körperkontakt während des Gesprächs signalisieren Sie Zugewandtheit und Interesse, Ihr Gegenüber kennenzulernen.	Geben Sie zur Begrüßung ein Küsschen rechts, ein Küsschen links auf die Wange. Sie sprechen leise, um Respekt und Interesse zu signalisieren. Schließlich wollen Sie Ihr Gegenüber nicht rücksichtslos übertönen.
Sie begrüßen andere mit einem Kuss auf die Wange. Ein gutes Kennenlernen geschieht Ihrer Meinung nach über Augenkontakt – ein Blick sagt eben mehr als 1.000 Worte.	Sie begrüßen andere mit einem Handschlag. Darüberhinausgehender Körperkontakt ist für Sie ein Zeichen großer Vertrautheit. Sie sprechen eher laut, um nicht den Eindruck zu erwecken, Heimlichkeiten auszutauschen.
Sie begrüßen andere mit einer leichten Verneigung. Als Ausdruck Ihres Respekts schauen Sie Ihrem Gegenüber nur selten direkt in die Augen.	Sie begrüßen Männer mit einem Küsschen, Frauen mit zwei Küsschen auf die Wange. Zu Personen des jeweils anderen Geschlechts wahren Sie einen respektvollen Abstand, um nicht als aufdringlich wahrgenommen zu werden.

Arbeitsblatt 6: Direkte und indirekte Kommunikation aus Perspektive eines Syrers

Sage nicht *vielleicht*, wenn du eigentlich *nein* sagen willst!

TEXT ADNAN ALBASH, SYRIEN ★★

Dieser Satz ist vielleicht der wichtigste Satz, den die Syrer in Deutschland als erstes verstehen und lernen sollten. Ich kann sagen, dass es so etwas wie ‚nein' in unserer Kultur nicht gibt. Ich weiß nicht, warum es so schwierig für mich ist, ‚nein' zu sagen oder etwas abzusagen, wenn mich jemand zu irgendetwas einladen möchte. Ich weiß auch nicht, wie ich das definieren soll. Hat das etwas mit Höflichkeit oder mit Schüchternheit zu tun?

Notlüge

Ehrlich gesagt, ich weiß es nicht. Ich komme immer zu einer Notlüge, um mich vor dem ‚Nein'-Sagen zu drücken. Ich erinnere mich an mein Verhalten, als ich nach Deutschland gekommen bin. Wenn die Leute mich fragten, ob ich etwas trinken möchte und ob ich etwas Bestimmtes trinken möchte. Heute muss ich darüber lachen, aber ich habe immer so etwas geantwortet wie: „Wie du möchtest." oder: „Mir ist es egal!". Es könnte mir egal sein, denn ich trinke und esse ja fast alles. Aber ich habe das immer gesagt, weil ich vielleicht nicht wollte, dass jemand durch meinen Wunsch etwas besonders Aufwendiges machen muss. Es ist für mich nicht nur eine Herausforderung. Es ist für mich eigentlich kaum möglich, ‚nein' zu sagen. Ich kann auch meine Meinung nicht ehrlich sagen, wenn mich jemand fragt, wie es mir geht oder wie ich sein Essen oder seine Kleidung finde. Ich habe das an mir nicht bemerkt, als ich in Syrien war. Ich habe den Unterschied erst hier gesehen, als ich die Deutschen kennengelernt habe. Man braucht nicht so viel zu erklären, um zu beweisen, dass die Deutschen sehr direkt sind.

Man braucht einem/-er Deutschen etwas nicht ein oder zweimal zum Trinken oder zum Essen anbieten, wenn er bereits beim ersten Mal ‚nein' sagte. Ich finde es manchmal unhöflich, dass sie so ein starkes ‚Nein' sagen, aber manchmal verstehe ich das.

FOTO PRIVAT

Der NeuLand-Autor Adnan Albash ist Medizinstudent und arbeitet in einem medizinischen Labor in München.

Gastfreundschaft

In Syrien fragt der Gastgeber öfter, ob jemand etwas essen oder trinken möchte. Ich finde es manchmal nicht nett, dass die Deutschen nur einmal fragen, ob ich etwas trinken möchte. Ich sage zuerst ‚nein danke', aber sie fragen mich nicht nochmal. Und dann sage ich mir, ich hätte ‚ja' sagen sollen.

Manche empfinden meine Gastfreundschaft als Belastung und manche sagen mir direkt, dass sie das nicht möchten oder nicht akzeptieren können. Meine Mitbewohnerin zum Beispiel sagte mir immer, dass sie sich bei ihren Kolleg*innen darüber beschwert, dass ihr Mitbewohner (also ich) sie dick machen möchte. Sie kann mein sehr leckeres Essen nicht abschlagen. Aber es macht sie dick. Außerdem meint ein ‚Nein' bei den Deutschen wirklich ‚nein' und nicht etwas anderes. Hier kann man nicht widersprechen oder nochmal versuchen, die Meinung des/der Deutschen zu ändern. Aber im Vergleich zu den Deutschen sagen wir niemals ‚nein', auch wenn wir das wirklich sagen möchten.

Das syrische/ arabische ‚Nein'

Anstatt ‚Nein' sagen wir ‚Inschaallah', das bedeutet: Wenn Gott will. Oder wir sagen ‚Bdeklek', und das bedeutet: Ich rufe dich an und sage dir Bescheid. Es wird aber nicht angerufen und es wird nicht Bescheid gegeben. Ein kleines Beispiel: Jemand hat Geburtstag und lädt mich ein. Ich möchte nicht hingehen, weil ich müde bin oder weil ich keine Lust darauf habe oder weil ich etwas anderes Wichtiges machen muss. Hier kann ich nicht absagen, weil ich es unhöflich finde, die Einladung nicht anzunehmen. Ich sage eine der Möglichkeiten: ‚Inschaallah', wenn Gott will, oder ‚Bdeklek', ich rufe dich an und sage dir Bescheid. Der Syrer versteht hier sofort, dass ich nicht komme. Die Deutschen wissen das noch nicht. Aber was mache ich, wenn ich noch einmal am Tag des Geburtstags gefragt werde, ob ich kommen werde? Dann werde ich plötzlich krank oder jemand ist sehr krank geworden und ich muss leider bei ihm bleiben. Obwohl ich jetzt in Deutschland bin und obwohl ich mehr Kontakt mit Deutschen als mit Syrern habe, ist es für mich immer schwierig, so direkt wie ein Deutscher zu antworten.

Ich weiß nicht; es gibt etwas in mir, was das nicht lernen möchte. Ich werde immer noch meine Wörter (‚Inschaallah' und ‚Bdeklek') benutzen. Ich werde dir mein Essen zwei- und drei- und viermal anbieten. Ich werde auch immer sagen, dass deine Kleidung sehr schön ist und dass du auch schön aussiehst, auch wenn ich das nicht finde.

Liebe Deutsche, falls ihr unsere Meinung zu irgendetwas wissen wollt, solltet ihr uns eure Fragen mehrmals stellen, weil die erste Antwort nur aus arabischen Komplimenten und arabischer Höflichkeit besteht. Und wer die Araber kennt, weiß ganz genau, wie schön unsere Worte sind und was für Schleimer wir sind.

Quelle: ArrivalNews. Zeitung für Neubürger*innen. 3/2018, S. 2

Arbeitsblatt 7: Interkulturelles Pendeln

Das interkulturelle Pendeln ist eine Methode der Gesprächsführung, die von Barbara Abdallah-Steinkopff und Farida Akhtar entwickelt wurde.

Sie unterstützt die Eltern bei der Reflexion ihres Erziehungsverhaltens und seiner Angemessenheit in der neuen Umgebung der Ankunftsgesellschaft.

Erziehungsstrategien haben im Herkunftsland gut funktioniert und entsprachen der dortigen Lebenssituation, wenn es beispielsweise selbstverständlich war, dass bereits sehr junge Kinder auf ihre jüngeren Geschwister aufpassen. Nun gilt es, die Wirksamkeit dieses mitgebrachten Repertoires in der neuen Lebensrealität zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Wie hat sich beispielsweise die Wohnsituation und das soziale Netzwerk verändert, und wie wirken sich diese Veränderungen auf die Betreuung durch Geschwister aus?

Selbstverständlich lässt sich diese Methode auch auf sehr viele andere Themen anwenden. Dazu *pendelt* man in der Gesprächsführung zwischen dem Leben vor der Migration und der Lebensrealität in Deutschland. Dazu schlagen die Autorinnen sieben Schritte vor:

1. Erfragen und Verstehen der ursprünglichen Erziehungsvorstellungen der Eltern durch die Fachkraft:
   - *Erzählen Sie mir aus Ihrem Heimatland. Wer hat auf Sie aufgepasst, als Sie klein waren? Wie sah die Umgebung aus? Wer war in der Nähe?*

2. Anschauliches Erklären der von der Fachkraft vertretenen Erziehungsvorstellungen:
   - *Bei den meisten anderen Familien, die ich betreue, ist es üblich, dass immer eine erwachsene Person dabei ist. Das hat den Grund, dass … Hier gibt es andere Gefahrenquellen, nämlich …*

3. Gemeinsames Abwägen beider Vorstellungen für eine Entscheidungsfindung der Eltern:
   - *Welche Vorteile hat für Sie und für Ihre Kinder die Betreuung durch Geschwisterkinder? Welche Vorteile hat eine Betreuung durch Erwachsene?*

4. Entscheidung für eine Veränderung der ursprünglichen Erziehungsvorstellung im Sinne eines interkulturellen Vorgehens durch die Eltern:
   - *In welchen Situationen ist eine Betreuung durch ein Geschwisterkind möglich, und in welchen Situationen ist es notwendig, dass ein Erwachsener dabei ist?*

5. Erfragen der Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Entscheidung durch die Fachkraft:
   - *Wie können Sie sicherstellen, dass das ältere Kind nicht überfordert wird und das jüngere Kind keinen Gefahren ausgesetzt wird?*

6. Gemeinsame Analyse von Hindernissen bei der Umsetzung der Entscheidung:
   - *Gibt es Zeiten, in denen die Betreuung besonders schwierig ist? (Sprachkurs, Arbeit, sonstige Termine)*

7. Gemeinsame Suche nach Lösungen für die Klärung und Überwindung der Hindernisse:
   - *Wer kann Sie außer Ihren anderen Kindern bei der Betreuung unterstützen?*

Quelle: Abdallah-Steinkopff, Barbara a (2015): Kultursensible Elternberatung bei Flüchtlingsfamilien. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung, Jg. 33 (3), Juli 2015, S. 109–117

Arbeitsblatt 8: Erziehungsvorstellungen

Im Folgenden finden Sie Beispiele aus der Einleitung verschiedener Erziehungsratgeber:

»Müssen Kinder erzogen werden? Es ist der selbstverständliche Wunsch aller Eltern, dass ihre Kinder einmal lebenstüchtige, liebes- und glaubensfähige Menschen werden. Doch bereits das Kleinkind ist ein zuweilen unausstehlicher »Egoist« und »Dickkopf«: Rücksichtslos schreit es, wenn es Hunger hat, sich allein gelassen fühlt oder wenn ihm sonst irgendetwas nicht behagt. Allerdings kann der Säugling noch keinen allzu großen Schaden anrichten; noch hilflos, ist er in allem ganz auf den Erwachsenen angewiesen. Sobald das Kind aber seine Hände und Beine gebrauchen kann, ist nichts mehr vor ihm sicher. So will der Eineinhalbjährige alles anfassen, herunterzerren, schieben und umwerfen. Bekanntlich ist der Dreijährige besonders schwierig: Er will immer seinen Willen durchsetzen und Nein sagen aus Prinzip.«
Brem-Gräser 1965, S. 1

»Kinder verhalten sich oft nicht so, wie es ihre Eltern von ihnen erwarten und sich wünschen […] Es hat sich eingebürgert, all das als ein *Defizit* der Kinder zu sehen: Sie sind eben noch nicht in der Lage, sich verständlich zu machen. […] Diesem Buch liegt eine andere Sichtweise zugrunde. Statt nach dem zu suchen, was unseren Kindern *fehlt*, fragt es nach den *Vorteilen*, die ein bestimmtes Verhalten bietet. […] Kurz, dieses Buch nimmt an, dass Kinder gute Gründe haben, wenn sie ihre Eltern vor Rätsel stellen.«
Renz-Polster 2019, S. 11

»Wenn ich Kinder als kompetent bezeichne, dann meine ich damit, dass wir wichtige Dinge von ihnen lernen können. Dass sie uns durch ihre Reaktionen ermöglichen, unsere verlorene Kompetenz wiederzugewinnen und unsere unfruchtbaren, lieblosen und destruktiven Handlungsmuster loszuwerden.«
Juul 2009, S. 15

Quellen:

Brem-Gräser, Luitgard (1965): Vom richtigen Loben und Strafen. München

Juul, Jesper (2009): Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Neuübersetzte Auflage. Hamburg

Renz-Polster, Herbert (2019): Kinder verstehen. Born to be wild: Wie die Evolution unsere Kinder prägt. 8. überarbeitete Auflage. München

Arbeitsblatt 9: Arbeit mit Fallbeispielen

Eine 29-jährige Frau aus Syrien und ihr vier Monate altes Kind werden von einer Familienhebamme betreut. Die Frau lebt mit ihrem Ehemann in einem Asylbewerberheim, ihr Aufenthaltsstatus ist noch nicht geklärt. Sie bekommen finanzielle Unterstützung von ihren in Syrien zurückgebliebenen Eltern. Die junge Familie ist über Italien nach Deutschland geflüchtet. Die Muttersprache der Frau ist arabisch, sie spricht noch wenig deutsch, ist aber bereit, es zu lernen.

Sie hatte in Syrien Architektur studiert und würde ihr Studium gern fortsetzen.

Der Familienhebamme fällt eine starke Gewichtsabnahme der Mutter auf, sie bemerkt Anzeichen für Schlafstörungen und Appetitlosigkeit.

Die Mutter berichtet, ihre Familie und ihre Freunde in Damaskus zu vermissen, die Eltern leben noch dort und wollen nicht weg. Deshalb fühlt sie sich schuldig.

- Welche Fragen ergeben sich aus dem Fall? Welche Fragen würden Sie der Mutter und dem Vater stellen?
- Wie kann die Familie durch die Familienhebamme unterstützt werden?
- Welche Handlungsmöglichkeiten hat die Familienhebamme?
- Welche Unterstützung könnte darüber hinaus sinnvoll sein?

Beispiel von Jennifer Jaque-Rodney, Hebamme, Familienhebamme, Hebammenwissenschaftlerin

Arbeitsblatt 10: »Vergiss …, vergiss nie«

FOR THE WHITE PERSON WHO WANTS TO KNOW HOW TO BE MY FRIEND
Für die weiße Person, die wissen möchte, wie sie mein Freund sein kann, Pat Parker

The first thing you do is to forget that I'm black. *Second, you must never forget that I'm black.*	*Zuallererst, vergiss, dass ich Schwarz bin.* *Zweitens, vergiss nie, dass ich Schwarz bin.*
You should be able to dig Aretha, but don't play her every time I come over.	*Du solltest auf Aretha stehen, aber spiel sie nicht jedes Mal, wenn ich vorbeikomme.*
And if you decide to play Beethoven – don't tell me his life story. They make us take music appreciation, too.	*Und wenn du dich entscheidest, Beethoven zu spielen – erzähl mir nicht seine Lebensgeschichte. Wir müssen auch in den Musikunterricht.*
Eat soul food if you like it, but don't expect me to locate your restaurants or cook it for you.	*Esse Soul Food, wenn du es magst, aber erwarte nicht von mir, dass ich dir die Restaurants nenne oder für dich koche.*
And if some Black person insults you, mugs you, rapes your sister, rapes you, rips your house or is just being an ass – please, do not apologize to me for wanting to do them bodily harm. It makes me wonder if you're foolish.	*Und wenn dich eine Schwarze Person beleidigt, dich überfällt, deine Schwester oder dich vergewaltigt, dein Haus abreißt oder einfach nur ein Arsch ist: Bitte entschuldige dich nicht bei mir, dass du ihnen körperliche Gewalt zufügen möchtest. Sonst wundere ich mich, ob du verrückt bist.*
And even if you really believe Blacks are better lovers than Whites – don't tell me. I start thinking of charging study fees.	*Und wenn du wirklich glaubst, Schwarze wären bessere Liebhaber als Weiße – erzähl es mir nicht. Ich fange an, über Studiengebühren nachzudenken.*
In other words – if you really want to be my friend – don't make a labor of it. I'm lazy. Remember.	*Mit anderen Worten: Wenn du wirklich mein Freund sein willst, mach keine Arbeit daraus. Ich bin faul. Denk daran.*

Quelle: Parker, Pat (1990): Movement in Black. The Collected Poetry of Pat Parker, 1961–1978. Ann Arbor, Michigan / Deutsch: Eigene Übersetzung

IMPRESSUM

Herausgeber:
Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH)
im Bundesinstitut für Öffentliche Gesundheit (BIÖG)
in Kooperation mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. (DJI)
Maarweg 149–161
50825 Köln
Telefon: 0221 8992-0
https://www.fruehehilfen.de

Verantwortlich für den Inhalt:
Prof. Dr. Sabine Walper (DJI)

Autorinnen:
Mareike Paulus, Dr. Brigitte Schnock, NZFH, DJI

Gestaltung:
Uwe Otte, Brühl

Titelbild und Kapitel-Aufmacher:
Grafikbüro Otte; melita – stock.adobe.com

Druck:
Kern GmbH, In der Kolling 120, 66450 Bexbach
Dieses Medium wurde umweltbewusst produziert.

Auflage:
2.1.03.25

Alle Rechte vorbehalten.

Der Inhalt dieser Publikation gibt die Meinung der Autorinnen wieder, die vom Herausgeber nicht in jedem Fall geteilt werden muss.

Diese Publikation wird vom BIÖG kostenlos abgegeben.
Sie ist nicht zum Weiterverkauf durch die Empfängerin oder den Empfänger an Dritte bestimmt.

Die Publikation steht online zum Download auf https://www.fruehehilfen.de zur Verfügung.

Artikelnummer: 16000265
ISBN-Nummer: 978-3-96896-052-4

Gefördert vom:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Nationales Zentrum
Frühe Hilfen

Träger:

Bundesinstitut für
Öffentliche Gesundheit

In Kooperation mit:

DJI
Deutsches
Jugendinstitut