



nifbe-Themenheft Nr. 30

***Wissen, Haltung &
Handlungskompetenz
für die Arbeit mit Kindern und Familien
mit Fluchterfahrungen in der KiTa***

***Anna Dintsioudi, Kathrin Borg-Tiburcy,
Michaela Kruse-Heine, Fiona Martzy,
Meike Sauerhering, Susanne Völker***

Schutzgebühr 2 Euro

Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**

Wissen, Haltung & Handlungskompetenz für die Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrungen in der KiTa

Abstract

Die Frage nach der optimalen Unterstützung von pädagogischen Fachkräften bei der Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung in Kindertagesstätten wird in den letzten Jahren immer häufiger gestellt. Als Team der Transferwissenschaftlerinnen im nifbe haben wir uns zum Ziel gesetzt aus einer interdisziplinären Forschungssicht den Zugang zu diesem aktuellen Thema zu erweitern und mit theoretischen Erkenntnissen und exemplarischen, praxisrelevanten Handlungsoptionen zu bereichern. Dabei dienen die Schwerpunkte kultursensitive Frühpädagogik sowie Haltung und Selbstreflexion als Grundlage. Die vorgestellten Handlungsansätze werden generiert aus der Psychomotorik, der Ästhetischen Bildung und der Ressourcenorientierten Entwicklungsbegleitung. Die Wissensgrundlagen und Grundkonzepte stammen dabei aus den vier Disziplinen der ehemaligen nifbe-Forschungsstellen, die im Team der Transferwissenschaftlerinnen zusammengeführt, integriert und für dieses Thema weiterentwickelt wurden.

Gliederung

- 1. Einleitung**
- 2. ‚Haltung‘ als Grundlage für den Umgang mit Vielfalt**
- 3. Grundlagen der kultursensitiven Frühpädagogik**
- 4. Kultursensitivität und Selbstreflexion – weiter ausgeführt**
- 5. Integrative Kompetenz durch Selbstzugang und ‚Fehlerzoom‘**
- 6. Kultursensitive Haltungsarbeit: Eine einfache Übung für Teams**
- 7. Was alle Kinder verbindet: Integrative Handlungsfelder**
 - 7.1. Psychomotorik - eine Einladung einen sicheren Ort zu finden
 - 7.2. Ästhetische Bildung
 - 7.3. Ressourcenorientierte Entwicklungsbegleitung durch Video-Feedback
- 8. Zusammenfassung und Fazit**
- 9. Literatur**

Von pädagogischen Fachkräften wird erwartet, den Kindern ein gutes Ankommen zu ermöglichen und eine „Willkommenskultur“ umzusetzen

Im KiTa-Alltag gilt es, integrative Lösungen zu finden, das heißt sich selbst und die eigenen Maßstäbe und Überzeugungen nicht zu verleugnen, gleichzeitig jedoch das jeweils „Andere“ wertschätzend zu berücksichtigen

1. Einleitung

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

Mit diesem Themenheft werden zugleich wissenschaftlich theoretisches Wissen und exemplarisch praktische Handlungsansätze angeboten, die die pädagogische Alltagspraxis darin unterstützen können, entsprechende Herausforderungen zu bewältigen. Dazu werden Ansätze aus den Erziehungswissenschaften, der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie, der Persönlichkeitspsychologie und der Psychomotorik zusammengeführt.



2. ‚Haltung‘ als Grundlage für den Umgang mit Vielfalt

Im Rahmen dieses Themenheftes möchten wir die Chancen, die sich im Umgang mit Anderen und Anderem bieten, betonen und als einen Ausgangspunkt unserer weiteren Überlegungen nutzen. Aber was ist eigentlich der „Anderer“? Der „Anderer“ ist in den Erziehungswissenschaften ein zentraler Begriff bei der Auseinandersetzung mit Bildungs- und Erziehungsfragen. Schon Kinder erobern sich ihre Umgebung, ihre Welt, in dem sie in Beziehung treten zu Anderen, sich vergleichen und interagieren mit Anderen. Sie erschließen sich auf diese Art und Weise das eigene Selbst, die Welt um sich herum und allgemein ganz neue Erfahrungsräume. Über die gesamte Lebensspanne hinweg führt die Auseinandersetzung mit dem Anderen zur Erweiterung des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrungen (vgl. Wulf, 1997). In der Begegnung mit dem Anderen, z.B. mit fremden Überzeugungen, werden aber häufig eigene Überzeugungen und gelebte Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt. Das bietet zum einen die Chance, differenzierter auf das eigene Leben und Handeln zu schauen und möglicherweise etwas zu ändern. Andererseits beinhaltet es auch die Gefahr der Verunsicherung und des Orientierungsverlusts. Hilfreich ist hier die gedankliche Auseinandersetzung mit sich selbst als „dem Anderen“, denn jeder ist Teil der kulturellen Vielfalt und der „jeweils Andere“ in einer heterogenen Gesellschaft (Lafranchi, 2010, S. 234). Folglich ist es wichtig, die Chancen, die solche Begegnungen bieten, zu ergreifen und für die Auseinandersetzung mit sich selbst und für das Aufeinander-Zugehen zu nutzen. Hierfür ist eine Haltung der Offenheit nötig, die eine gewisse Grundsicherheit und Standfestigkeit im Sinne von Selbstsicherheit voraussetzt. Diese bildet das verbindende Moment aller in diesem Themenheft vorgestellten Zugänge zur Arbeit mit Kindern und Familien unterschiedlicher kultureller Kontexte, speziell auch mit Migrationshintergrund bzw. mit Fluchterfahrung.

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

Was ist eigentlich der „Anderer“ oder das „Anderere“?

Die Auseinandersetzung mit dem „Anderen“ führt zur Erweiterung des Wissens und der Erfahrungen, kann aber zugleich eigene Überzeugungen und Selbstverständlichkeiten in Frage stellen

Offenheit und Selbstreflexion als Grundlagen einer professionellen pädagogischen Haltung

Werden die eigenen Werte und Überzeugungen irritiert, beispielsweise durch die Begegnung mit zunächst fremden Welt- und Menschenbildern, ist die oben beschriebene Reflexionsfähigkeit gefordert. Dabei geht es darum, die eigene Reaktion mit den dazugehörigen Emotionen wahrzunehmen und einzuordnen. Ziel ist es, integrative Lösungen zu finden, die einerseits wertschätzende Berücksichtigung des Anderen ermöglichen, zugleich jedoch keine Selbstverleugnung verlangen.

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

3. Grundlagen kultursensitiver Frühpädagogik

Kultur als interaktiver und dynamischer Prozess, in dem sich in Anpassung an den jeweiligen Lebenskontext zentrale Überzeugungen und Werte herausbilden

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

Prototypen der psychologischen Autonomie und der hierarchischen Verbundenheit

Ein prototypischer Kontext ist der westlich-städtische Mittelschichtskontext, in dem Familien mit hoher formaler Bildung meist in einer Kernfamilie zusammenleben und wenige Kinder haben. Eltern in diesen Familien – unabhängig an welchen Orten auf der Welt – wollen ihr Kind zu einem selbstbestimmten, selbstständigen Erwachsenen erziehen und fördern dementsprechend die Äußerung von Vorlieben, Bedürfnissen und der eigenen Meinung und Individualität. Es geht ihnen um die Förderung der psychologischen Autonomie. Um diese zu er-

reichen, zeigen Mütter schon Säuglingen gegenüber ein stark kindzentriertes Verhalten mit exklusiver Aufmerksamkeit dem Kind gegenüber. Familien aus nicht-westlichen, ländlich geprägten und traditionell bäuerlichen Kontexten, die in Großfamilien mit vielen Kindern zusammenleben, verfolgen dagegen andere Ziele für ihre Kinder. Ihnen geht es eher darum ihr Kind zu einem Teil der sozialen Gruppe, der Familie zu erziehen. Das Kind soll lernen, sich im Gruppengefüge einzuordnen, die soziale Harmonie aufrechtzuerhalten und seine Rolle einzunehmen. Respekt Älteren gegenüber im Sinne einer hierarchischen Verbundenheit erscheint hier sehr wichtig (Keller, 2011). Mütter zeigen schon Säuglingen gegenüber ein eher erwachsenenzentriertes Verhalten, ihre Aufmerksamkeit ist geteilt zwischen dem Kind und anderen Personen oder Aufgaben. Auch der Sprachstil von Müttern gegenüber ihren Kindern unterscheidet sich deutlich zwischen kulturellen Kontexten; bedeutsame Unterschiede gibt es auch in der Art, wie Kleinkinder dann mit ihren Bezugspersonen (verbal) interagieren, wie sie sich und ihre Familie zeichnen, wie Wahrnehmungsprozesse ablaufen und wie im weiteren das Selbstkonzept dann im Erwachsenenalter aussieht (Keller, 2007, 2011).

Die beschriebenen kulturellen Modelle sind dabei als funktional und adäquat im jeweiligen Kontext zu erachten. Sie stellen kulturspezifische Lösungen für universelle Entwicklungsaufgaben dar (Keller, 2011). Da sich Kultur durch stete Anpassungen an sich ändernde Kontexte immer in einem dynamischen Prozess befindet, ist es nicht verwunderlich, dass sich auch kulturelle Kontexte von Familien über kurz oder lang ändern können und damit auch das gelebte kulturelle Modell. Neben den beschriebenen Prototypen gibt es zahlreiche Mischmodelle, z.B. durch Modernisierung und Verstädterung vor Ort oder durch Migration in andere Kontexte. Jede Familie gestaltet dies allerdings individuell aus.

Auch das Bildungssystem eines Landes, oder auch spezifischer die Orientierungspläne, die bundeslandspezifisch gelten und umgesetzt werden, können abweichen von dem, wie kulturelle Modelle innerhalb von Familien mit oder ohne Migrationshintergrund gelebt werden. Psychologische Autonomie des Kindes zu stärken ist erklärtes Ziel des hiesigen Bildungssystems bzw. der Orientierungspläne der Länder (Borke, 2012). Dies entspricht einem kulturspezifischen Bild von pädagogischer Qualität und kindlicher Förderung (Stamm & Edelman, 2013).

Folglich können implizit Kindern unterschiedlicher Kontexte potentiell konträre Verhaltensnormen zu Hause und in der KiTa vorgelebt werden. Pädagogische Fachkräfte müssen daher sensibel sein für unterschiedliche Reaktionen auf der kindlichen, auf der elterlichen und auf der eigenen persönlichen und professionellen Ebene. Gernhardt, Lamm, Keller und Döge (2014) haben diesbezüglich aufgezeigt, dass das persönliche kulturelle Modell nicht unbedingt dem professionellen Selbstverständnis von pädagogischen Fachkräften entsprechen muss innerhalb von kulturellen Kontexten.

Die kultursensitive Frühpädagogik greift dieses Wissen auf und integriert es in ihre pädagogische Trias aus Kenntnis, Haltung und Leben mit Diversität (Borke & Keller, 2014). Diese drei Dimensionen sind hierarchisch aufgebaut, greifen aber auch ineinander. Kenntnis bedeutet diesbezüglich, dass es wichtig ist, Wissen über den jeweiligen kulturellen Kontext von Familien und kul-

Autonomie und Individualität versus soziale Einordnung und Respekt

Jeweils kulturspezifische Lösungen für universelle Entwicklungsaufgaben

Zu Hause und in der KiTa können potentiell konträre Verhaltensnormen vorgelebt werden

Kultursensitive Pädagogik stezt sich aus der Trias Wissen, Können und Haltung zusammen

turspezifische Entwicklungsverläufe von Kindern zu sammeln, auch über spezielle Aspekte, wie Traditionen, Religion und sprachliche Besonderheiten und die pädagogische und elterliche Sicht auf frühpädagogische Themen. Haltung steht für eine selbstreflektierende Sicht auf die eigene professionelle Arbeit, die durch biographische Kompetenz gespeist wird. Die Fähigkeit, die Motivation für das eigene Handeln reflektieren zu können, hängt dabei von dem Bewusstsein für die eigene Biographie ab, welche von dem jeweils gelebten kulturellen Modell beeinflusst ist. Die Herausforderung liegt dann darin, empathisch, feinfühlig und offen kultureller Diversität zu begegnen und diese wertschätzen zu können. Betont wird im Ansatz die Bewahrung einer forschenden Haltung, um immer wieder ressourcenorientiert und feinfühlig auf neue Situationen und das Gegenüber eingehen zu können ohne in eingefahrene Verhaltensmuster zu verfallen. Die Prozesse im Selbst, die für das Erlangen einer professionellen Haltung vonnöten sind, werden in diesem Themenheft noch vertieft. Leben mit Diversität bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft unterschiedliche Handlungsoptionen zur Verfügung hat, damit ein sensibler und situationsangemessener Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Kontexten im frühpädagogischen Alltag möglich wird. Die Ansätze aus der kultursensitiven Frühpädagogik können allerdings nur effektiv gelebt werden, wenn diese Pädagogik im Gesamtkonzept der KiTa verankert ist und sowohl in der Organisations- und Personalentwicklung eingebunden wird. Die Umsetzung ist dabei eine Querschnittsaufgabe, die alle pädagogischen Themen im Alltag der KiTa betrifft.

4. Kultursensitivität und Selbstreflexion – weiter ausgeführt

Eine selbstreflexive Haltung ist unentbehrlich, um Vorurteilen und potentiell folgenden Diskriminierungen in zwischenmenschlichen Kontakten das Handwerk zu legen

Um die Grundsätze der kultursensitiven Frühpädagogik mit einer professionellen Haltung verfolgen zu können, ist eine Stärkung und Weiterentwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion von großer Bedeutung. Eine hoch achtsame Selbstreflexion zeichnet sich dadurch aus, dass man die eigenen Verhaltensweisen und die ihnen zugrundeliegenden Prozesse wie ein neutraler Beobachter aus der Distanz heraus betrachten kann und sich ihrer dadurch immer wieder sehr bewusst wird. Die bewusste Auseinandersetzung mit eigenem Verhalten und Werten fördert deren kontinuierliche Überprüfung. Die Selbstreflexion ist unentbehrlich, um Vorurteilen und potentiell folgenden Diskriminierungen in zwischenmenschlichen Kontakten (und auf allen Ebenen gesellschaftlicher Institutionen!) das Handwerk zu legen.

Darüber hinaus wird Selbstreflexion aber auch benötigt, wenn es darum geht, im alltäglichen frühpädagogischen Handeln im Kontakt mit Kindern, Eltern und KollegInnen...

- das Bewusstsein für die kulturelle Dimension im persönlichen und professionellen Wahrnehmen, Denken und Handeln zu schärfen,
- dem Unvertrauten und aus der eigenen Perspektive „Anderen“ in den Handlungsweisen, Erziehungszielen und -stilen der Menschen anderer Kulturen Offenheit, Toleranz und Wertschätzung entgegenzubringen,
- unausgesprochene sowie offene Gegensätzlichkeit konstruktiv zu betrachten und in Alltagskontexten kreativ an integrativen Lösungen zu arbeiten, ohne die eigenen Werte zu verleugnen.



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

Die PSI-Theorie postuliert, dass der Zugang zum Selbstsystem (wie generell zu den höheren Selbststeuerungsfunktionen) durch Stress und Angst blockiert wird. Äußere Entlastung, aber auch bewusst-willentlich geförderte Gelassenheit können den Selbstzugang wieder herstellen. Um Gelassenheit zu entwickeln, ist ein indirektes Vorgehen notwendig: Würde man sich bewusst-willentlich auf eine direkte Weise einfach befahlen, gelassen zu sein, so würden man in einen ähnlich paradoxen Zustand geraten, wie er entsteht, wenn man sich befiehlt:

Gelassenheit ist notwendig, um auf hochintegrative Selbststeuerungsfunktionen zurückgreifen zu können, die für kreative Konfliktlösungen gebraucht werden

Der Zugang zum Selbst wird durch Stress und Angst blockiert

„Sei spontan!“. Man kann bewusst-willentlich nur einen Selbsteinfluss in Richtung Gelassenheit auf sich ausüben, indem man seine Achtsamkeit auf Bewusstseinsinhalte ausrichtet, die eine selbstberuhigende Wirkung haben. Effektive Strategien müssen hier individuell erforscht und im praktischen Alltag erprobt werden. Verschiedene Entspannungstrainings und meditative Systeme können dabei hilfreich sein, insbesondere Achtsamkeits- und Körperwahrnehmungstechniken (Kuhl, Solzbacher & Zimmer, 2017). Eine Übung, die es ermöglicht, eigene Strategien zur Aufrechterhaltung von Gelassenheit zu reflektieren und zu verbessern, stellen wir beispielhaft im Weiteren vor.

5. Integrative Kompetenz durch Selbstzugang und „Fehlerzoom“

Selbstreflexion und Selbstzugang sind eng mit einer kultursensitiven Handlungsfähigkeit verbunden

Selbstreflexion und Selbstzugang im oben beschriebenen Sinne stellen Kompetenzen dar, die besonders eng mit kultursensitiver Handlungsfähigkeit verbunden sind. Die PSI-Theorie beschreibt ein weiteres psychisches System, das hier in Anlehnung an Storch und Kuhl (2012) „Fehlerzoom“ genannt werden soll. Es ist hochsensibel für Unstimmigkeiten, d.h. für alle Informationen aus unserem Umfeld, die nicht mit unseren Vorstellungen im Einklang sind. Erst wenn der Fehlerzoom Widersprüche klar herausgearbeitet hat – wenn wir uns diese bewusst gemacht haben –, kann das Selbstsystem mit seiner gigantischen Vernetzung persönlich stimmige Lösungsmöglichkeiten finden. Eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Selbstsystem und Fehlerzoom ist somit von großer Bedeutung, wenn man selbstkompetent – auf eigenem Grund stehend – nach kreativen Integrationsmöglichkeiten unterschiedlicher Wertvorstellungen sucht oder nach Handlungsweisen bzw. -zielen, die trotz unterschiedlicher Wertvorstellungen Gemeinsamkeiten betonen und Offenheit wahren.

Negative Affekte nicht unterdrücken, sondern bewusst wahrnehmen und reflektieren

Die Aktivität psychischer Systeme ist gemäß PSI-Theorie mit emotionalen Stimmungen verbunden. Die des Fehlerzooms löst negativen Affekt aus und eine negative Stimmung aktiviert den Fehlerzoom. Dieser Zusammenhang (Kuhl, 2001) beinhaltet zwei besondere Herausforderungen: Um eine negative Stimmung zu vermeiden, schaut man einerseits leicht nicht so genau hin und unterlässt die Bewusstmachung von Unstimmigkeiten. Auf der anderen Seite können Unstimmigkeiten und negative Stimmungen aber auch Angstgedanken auslösen, die den negativen Affekt unnötig verstärken und somit den Selbstzugang übermäßig blockieren - und dadurch Lösungen verhindern. Um letzteres zu vermeiden, sollte man sehr schnell und entschlossen beruhigend auf sich selber einwirken und sich sehr klar machen, dass eine negative Stimmung bei der Wahrnehmung von Unstimmigkeiten keinerlei Gefahr signalisiert, sondern etwas völlig Normales ist. Sie ist sogar notwendig dafür, dass der Fehlerzoom gut und gründlich arbeitet.

Idealerweise würde eine pädagogische Fachkraft in der KiTa, die in eine Situation gerät, in der sie durch Verhaltensweisen von Kindern oder Eltern entweder irritiert, betroffen oder verunsichert wird, dieses Gefühl sehr bewusst wahrnehmen und gleichzeitig reflektieren, was genau der Auslöser des jeweiligen Gefühls ist. Ganz wichtig wäre es dabei, die mit dem Auslöser verbundene negative

Stimmung auszuhalten, ohne sie durch Angstgedanken oder Unlösbarkeitsbefürchtungen unnötig zu verstärken. Nun wäre es wichtig, auf Lösungen aus dem eigenen Selbst zu vertrauen, die dadurch unterstützt werden, dass man bewusst den eigenen Selbstzugang durch Gelassenheit fördert.

6. Kultursensitive Haltungsarbeit:

Eine einfache Übung für das ganze Team

Im Folgenden soll exemplarisch am Thema der Gelassenheit dargestellt werden, wie anhand von einfachen, angeleiteten Erfahrungssituationen eigene Reaktionsweisen und Wahrnehmungen in herausfordernden Situationen reflektiert werden können (Kuhl, Solzbacher & Zimmer, 2017). Dazu werden am besten Erfahrungssituationen gewählt, die Ähnlichkeiten oder Übereinstimmungen mit Alltagssituationen haben, die Stress auslösen und Gelassenheit erfordern, und somit auch z.B. als bildliche Brücken zum Thema „kultureller Wertekonflikt“ eingesetzt werden könnten. Ziel ist es, durch das konkrete Erleben in dieser Situation psychische Mechanismen und Emotionen greifbarer und durch Versprachlichung bewusster werden zu lassen. Darüber hinaus können geeignete persönliche Strategien zum Umgang mit schwierigen Situationen entwickelt werden. Der eigene körperlich-seelische (psychosomatische) Spannungszustand spielt für den Grad von Gelassenheit eine zentrale Rolle. Wie viel Anspannung oder Entspannung als gelassen empfunden wird ist ebenfalls subjektiv. Bei der folgenden Übung kann ein Austausch über die subjektiven Ansichten von optimaler Gelassenheit angestoßen werden.

In Übungen können durch konkretes Erleben psychische Mechanismen und Emotionen greifbarer und bewusster gemacht werden

Das eingesetzte Material besteht aus zwei Flummis. Die TeilnehmerInnen der Übung stellen sich in einem Kreis auf. Zwischen NachbarInnen bleibt dabei ungefähr ein halber Meter Platz für eine gewisse Bewegungsfreiheit. Zunächst wird ein größerer Flummi (ca. 5 cm Durchmesser) mit einmaligen Aufkommen auf dem Boden zwischen den Personen quer durch den Kreis geworfen. In erster Linie geht es anfangs um die Gewöhnung an das Spielmaterial, deshalb sollten alle TeilnehmerInnen den Ball mehrfach bespielt haben. Im weiteren Verlauf wird die Gruppe gebeten, sich den Flummi 15 bis 20 mal mit einmaligem Aufkommen zuzuwerfen. Dieses ist in der Regel eine zu bewältigende Herausforderung. In einem weiteren Durchgang wird ein Flummi mit einer ganz anderen Form eingesetzt. Er ist eiförmig, wodurch sein Aufkommen und Springverhalten viel schwieriger einzuschätzen und zu beeinflussen ist. Mit diesem neuen Spielmaterial wird wieder eine Erprobungsrunde gespielt, die allerdings nicht zu einem sicheren Umgang mit dem Flummi führt. In Abhängigkeit der Einschätzung der Leistungsmöglichkeit und -bereitschaft der Gruppe wird ein Ziel vorgegeben, wie häufig der schwer zu beeinflussende Flummi mit einmaligem Aufkommen zugeworfen werden soll, bevor das Spiel zu Ende ist. Wichtig ist zum einen eine empathische und achtsame Begleitung der TeilnehmerInnen während der Übung, damit das Ziel der Gruppe gemeinsam erreicht werden kann und sich niemand beschämt fühlt. Zum anderen ist es auch wichtig, das Spiel lange genug zu spielen, damit die TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, ihre eigenen aufkommenden Emotionen und körperlichen Empfindungen im Spielverlauf wahrnehmen zu können. Um einem solchen Prozess die nötige Zeit zu geben wird das Spiel nicht sofort beim ersten Anzeichen von Unmut abgebrochen.

Die „Flummi“-Übung



Der Flummi steht als Sinnbild für das reale Leben und den Wunsch nach Kontrolle - doch dann kommt alles anders

Der Flummi steht dabei als Sinnbild für das reale Leben: Menschen machen Pläne und bereiten sich vor, um Situationen kontrollieren zu können; und dann kommt alles anders – die Realität ist nicht so wie gewünscht. Was lässt sich dann tun? Wie ist damit persönlich umzugehen? Welche Strategie wird gewählt und warum?

Um diesen Aspekten nachzugehen, können z.B. folgende Reflexionsfragen dienen (vgl. Kuhl, Solzbacher & Zimmer, 2017):

- Wie ging es den Einzelnen in der Übung?
- An welchem Punkt wurde es unangenehm?
- Wer hat ab wann Stress empfunden und wie machte sich dieser bemerkbar?
- Wer fühlt sich nicht gestresst und warum?
- Wie wird mit neuen Situationen umgegangen: ist eine Person eher positiv gespannt oder negativ verspannt? Was machen Kommentare von außen mit einem?
- Bewahrt man sich seinen Selbstzugang? Wie kann dieser erhalten bleiben?

In einer vertrauensvollen Atmosphäre durchgeführte Übungen wie die oben beschriebene, bieten eine gute Möglichkeit den eigenen Mustern und Fallstricken auf die Schliche zu kommen. Sie können dazu beitragen eigene Reaktionsweisen und Handlungen einzuschätzen und sie als Schatz zu nutzen, wo sie unterstützend wirken und sie als Entwicklungspotenzial an den Stellen zu sehen, an denen sie eher hinderlich wirken.

Wichtig ist es auf Momente der Anspannung Momente der Entspannung folgen zu lassen

Wichtig ist es zu lernen, auf Momente der Anspannung Momente der Entspannung folgen zu lassen. So gibt man der unbewussten Intelligenz des Selbst die Möglichkeit unterschiedliche Handlungsoptionen zu generieren, wie sie bei der kultursensitiven Frühpädagogik und grundsätzlich im Umgang mit Heterogenität gefragt sind. Dieses kann dadurch erschwert werden, dass man Momente und auch Zeiten der Entspannung auf den ersten Blick als verlorene Zeiten ansehen mag, weil sie nicht produktiv erscheinen und nicht direkt hilfreiche Strategien für herausfordernden Situationen bieten. Wenn man sich jedoch bewusst macht, wie Entspannung die eigene Kreativität und Problemlösefähigkeit

unmittelbar erhöht, gelangt man hier leicht zu dem Schluss, dass es solcher Abfolgen von Anspannung und Entspannung bedarf. Außerdem mag es einem viel klarer werden, dass sie notwendig sind, um gesund zu bleiben, und dass sie dabei helfen wieder distanzierter und damit unbelasteter die Herausforderungen der Arbeit zu meistern.

7. Was alle Kinder verbindet:

Integrative Handlungsfelder

Um bei der Arbeit mit kultureller Vielfalt in der KiTa alle Kinder und Familien zu erreichen, bieten sich entwicklungsförderliche Handlungsfelder an. Exemplarisch geben wir im Folgenden einen kurzen Einblick in drei Handlungsfelder, die sich sehr gut eignen, eine kultursensitive Arbeit mit Kindern und ihren Familien zu ermöglichen. Bei den Handlungsfeldern handelt es sich um die Psychomotorik, die Ressourcenorientierte Entwicklungsbegleitung und die Ästhetische Bildung. Alle drei ermöglichen den Umgang mit dem Anderen ohne viel verbale Interaktion zu erfordern; verbale Interaktion wird begleitend in einer (sprach-)entwicklungsförderlichen Weise angeboten. Dies ist insbesondere von Vorteil, wenn man bedenkt, dass bei der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund, und insbesondere mit Fluchterfahrung, häufig der Kontakt mit der deutschen Sprache zum ersten Mal systematisch in der KiTa stattfindet. Kinder können ihre Erfahrungsräume so in einem sicheren Rahmen bewusst bzw. unbewusst erweitern und mit ihrer Umwelt auf kindgerechte, körperbetonte und auf sinnliche Erfahrungen ausgerichtete Weise in Kontakt treten.

Kindern mit Fluchterfahrung die Möglichkeit geben in einem sicheren Rahmen körperbetonte und sinnliche Erfahrungen zu machen

7.1 Psychomotorik – eine Einladung einen sicheren Ort zu finden

Was Kinder verbindet, ist das Grundbedürfnis nach Bewegung und die Fähigkeit sich über Bewegung mit sich selbst sowie mit der materialen und sozialen Umgebung auseinanderzusetzen. Bewegung ist eine elementare Voraussetzung einer gesunden, ganzheitlichen Entwicklung - für alle Kinder.

Bewegung ist ein kulturübergreifendes Phänomen und über Bewegung können sprachliche Barrieren bis zu einem gewissen Grad überwunden werden. Über Gestik und Mimik, über Körpersprache und Laute mit unterschiedlicher Intonation können im spielerischen Miteinander Kontakte geknüpft und Beziehung aufgebaut werden, wobei zunächst keine gemeinsame verbale Sprache notwendig ist. Bewegungsspiele und -angebote sind inzwischen aus den meisten Kindertagesstätten nicht wegzudenken. Sie können den Einstieg erleichtern, da Interaktion und Kommunikation über Bewegungsprozesse erfolgen und weil sie den Vorteil haben, sich den Beteiligten im Dabeisein zu erschließen.

Alle Kinder verbindet ein Grundbedürfnis nach Bewegung und über Bewegung können sprachliche Barrieren überwunden werden

Im Alltag von Kindertageseinrichtungen zeigt sich ein breites Spektrum an individuellen Bedürfnissen von Kindern. So bringen auch Kinder mit Fluchterfahrung ihre eigenen Eindrücke mit, die sich auf Grund ihrer persönlichen Ressourcen und Resilienzfaktoren sehr unterschiedlich auf ihre Entwicklung und ihr Befinden auswirken können. Die Psychomotorik hat sich dabei aus verschiedenen Gründen

Traumatischen und belastenden Erlebnissen können Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Stärke und Handlungsfähigkeit entgegengesetzt werden

als ein sehr geeignetes Handlungsfeld erwiesen, in dem individuelle Entwicklungsprozesse ermöglicht werden und die beschriebene Vielfalt Raum finden kann: Raum zum Ankommen, Orientieren, Ausdrücken und Ausprobieren; Raum für Interaktion, Begegnung und Beziehung; Raum, der Schutz, Sicherheit und Geborgenheit bietet, um Vertrauen in sich und seine Umgebung entwickeln und wiederfinden zu können.

Um Kinder adäquat bei psychomotorischen Angeboten begleiten zu können, ist eine psychomotorische/motologische Fort- oder Ausbildung notwendig. Hintergrundwissen über psychomotorische Prinzipien, über psychomotorische Konzepte und Ansätze, über die Bedeutung einer psychomotorischen Haltung und vor allem Erfahrungen in psychomotorischen Settings sind erforderlich, um Kinder verantwortungsvoll begleiten zu können.

Was bieten psychomotorische Angebote für Kindergruppen, bei denen auch Kinder mit Fluchterfahrungen und evtl. mit traumatischen Erfahrungen teilnehmen? Fluchterfahrungen können mit dem Erleben von Ohnmachtsgefühlen, Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein einhergehen. Diesen belastenden Erlebnissen sollten im Sinne der Bipolarität Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Handlungsfähigkeit und Stärke gegenübergestellt werden, damit die negativen Erfahrungen ihren prägenden Einfluss verlieren (Volmer, 2013). Bei psychomotorischen Angeboten ist die Wirksamkeit des eigenen Handelns unmittelbar erfahrbar und das Meistern subjektiv schwieriger Situationen unterstützt das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit.

In dem Ansatz der kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung nach Zimmer (2012) ist das zentrale Element der psychomotorischen Förderung das Erleben von Selbstwirksamkeit und der dadurch bedingte Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes. Gerade in Bewegungshandlungen erleben Kinder, dass sie Ursache bestimmter Effekte sind. Im Umgang mit Objekten, Spielsituationen und Bewegungsaufgaben rufen sie eine Wirkung hervor und führen diese auf sich selbst zurück. Sie lernen im Experimentieren und Ausprobieren: „Ich habe etwas geschafft, ich kann es“, dieses Gefühl stellt die Basis für das Selbstvertrauen bei Anforderungen dar (Zimmer, 2012).

Der kindzentrierte psychomotorische Ansatz fördert die Identitätssicherheit und Persönlichkeitsbildung

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben daher auch einen stark motivierenden Effekt: Situationen, die kontrollierbar erscheinen, werden erneut aufgesucht, die eigene Kompetenzerwartung steigert das Selbstwertgefühl. In aktuellen Studien konnte gezeigt werden, dass es für die oben beschriebenen Wirkungen empirische Hinweise gibt. Es zeigten sich signifikante positive Veränderungen in den Selbstkonzepten Angsterleben, Selbstsicherheit und Selbstwertschätzung nach einem halben Jahr psychomotorischer Förderung (Ruploh, Martzy, Bischoff, Matschulat & Zimmer, 2013). In der Zusammenschau der Ergebnisse der Studien kann festgehalten werden, dass der kindzentrierte psychomotorische Ansatz die Identitätssicherheit im engeren und die Persönlichkeitsbildung im weiteren Sinne fördert (Martyz, Ruploh & Bischoff, 2015).

In der Arbeit mit Kindern, die traumatische Erfahrungen mitbringen, gewinnt die Einbeziehung des Körpers zunehmend an Bedeutung (van der Kolk, 2007). Eckert (2016) geht noch einen Schritt weiter, indem sie formuliert: die dauerhaften Folgen von Traumatisierung wie Hilflosigkeit, Desorganisiertheit und körperliche Fragmentierung sind im menschlichen Nervensystem angesiedelt und zeigen sich stets verkörpert. Dieser Zugang impliziert, dass ein Weg aus dem Trauma eigentlich nur über den Körper erfolgen kann.

Im Verstehenden Ansatz der Psychomotorik nach Seewald (2007) wird die Bewegung als „Bedeutungsphänomen“ aufgefasst. Somit sind Bewegungen nicht nur intentionale Handlungsabfolgen, sondern es gilt zu verstehen, was für subjektive Bedeutungen in der Bewegung liegen könnten. So werden die emotionalen und symbolischen Dimensionen der Bewegung hervorgehoben und die PsychomotorikerInnen erhalten über das bewegte Spielgeschehen Einblick in die Lebensthemen des Kindes.

Ein Beispiel aus der psychomotorischen Praxis:

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

Aus der Perspektive des Verstehenden Ansatzes würde nun die Frage gestellt werden, welchen Sinn und welche Bedeutung die Umgebungen, Umrandungen, Häuser und Höhlen für Hasim ergeben. Es könnte sein, dass der durch die Flucht erfahrene Verlust von Sicherheit in der äußeren Welt das innere Sicherheitsgefühl des individuellen Selbst von Hasim teilweise zerstört hat. Auf dem Weg zur Überwindung dieser Erfahrung bedarf der wieder zu erlangende innere sichere Ort eines äußeren sicheren Ortes (Kühn, 2013). Diesen baut Hasim, in dem er mit so vielen Materialien wie möglich einen möglichst sicheren Ort für sich baut. Das Abgeben der einmal ergatterten Bausteine wird als erneute Verlusterfahrung wahrgenommen, gegen die sich Hasim zur Wehr setzt. Auch wäre dadurch sein persönlicher Schutzraum sein „Safe Place“ (Kuntz, 2009) gefährdet. Zentrale Spiel- und Lebensthemen wie z.B. Schutz: Häuser und Höhlen bauen; Leben und Sterben: Fangen/Befreien, Töten und wieder lebendig machen; Autonomie und Selbstregulation: Macht und Ohnmacht, Nähe und Distanz werden kulturübergreifend von Kindern gespielt. Für traumatisierte Kinder ebnet diese Spiele die Rückkehr zum eigenen Empfinden und zum eigenen Wert (Eckert, 2016). In der Auseinandersetzung mit diesen grundlegenden menschlichen Entwicklungsthemen zeigt sich, welche enorme Kraft das kindliche Spiel hat. „Das Spielen schafft [...] einen Raum zwischen der Realität und dem Innenraum der Seele. So wie auch zwischen traumatischen Erinnerungen und der ersehnten heilen Welt“ (Krüger, 2015, S. 173).

Bei diesen bedeutenden Spielthemen ist es notwendig nach den Regeln des impliziten Verstehens zu arbeiten. „Implizites Verstehen beinhaltet das Verstehen des Nicht-Gesagten durch leibliche Resonanz“ (Eckert, 2016, S. 31). Um auf diese Art und Weise arbeiten zu können, sind PsychomotorikerInnen auf die Fähigkeit

Der wieder zu erlangende inner sichere Ort braucht einen äußeren sicheren Ort, einen „safe place“

Im tonischen Dialog können die Kinder sich innerlich gesehen und gespiegelt fühlen

angewiesen, mit Kindern in einen tonischen bzw. zwischenleiblichen Dialog zu treten (Jessel, 2015). „Ein Großteil dieses Dialogs findet unbewusst und vor jeder Sprache statt. Er wird vermittelt über Spannungszustände im Körper, über Berührungen, über Atmung, über die Körperhaltung, über Blickkontakt und über Stimme“ (Jessel, 2015, S. 118). Durch diesen tonischen Dialog haben die Kinder die Möglichkeit sich innerlich gesehen und gespiegelt zu fühlen, auch wenn keine gemeinsame verbale Sprache vorhanden ist und können die eigene innere Sicherheit (wieder) entwickeln. „Sie können sich durch den Kontakt mit einem anderen Menschen gehalten fühlen“ (Eckert, 2016, S. 31).

Ein Blick in die aktuelle Literatur zur Traumapädagogik und Traumatherapie zeigt, dass unter anderem folgende Themen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern als wichtige Kernelemente hervorgehoben, aber meist unabhängig voneinander gesehen werden:

- Die Arbeit mit und über den Körper/Leib in und durch Bewegung (Van der Kolk, 2007).
- Die zentrale Bedeutung von Selbstregulation, Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeitserfahrungen (Volmer 2013; Weiß 2013).
- Die wichtige Rolle des kindlichen Spiels als heilsamer Prozess (Krüger, 2015).
- Die Ressourcen der Gruppe zur Stabilisierung der eigenen Persönlichkeit (Bausum, 2013).

Werden diese traumapädagogischen und -therapeutischen Elemente zusammengeführt, wird deutlich, welche Ressourcen die Psychomotorik in der Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrungen bereithält. Körper, Bewegung, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Spiel im Rahmen von kleineren Gruppen sind Schlüsselkomponenten psychomotorischen Arbeitens (Schüürmann, 2013). Es ist anzunehmen, dass die pädagogisch-therapeutischen Elemente in Kombination einen hochwirksamen Raum anbieten, in welchem tiefgreifende Heilungsprozesse stattfinden können.

7.2 Ästhetische Bildung

Ästhetische Bildungs- und Erfahrungsprozesse vollziehen sich in einem Raum, der entlastet ist von pragmatischem oder moralischem Handlungsdruck oder der Notwendigkeit etwas (richtig bzw. im klassischen Sinne) verstehen zu müssen. Sie ermöglichen einen produktiven und lustvollen Umgang mit Unbekanntem oder Unerwartetem und eröffnen damit (auch) Kindern mit Fluchterfahrung die Möglichkeit, sich faszinieren zu lassen von Phänomenen, die für das Kind von besonderer Bedeutung sind und darüber mit Anderen in einen – nicht zwangsläufig verbalsprachlichen – Austausch zu kommen.

Doch was genau wird unter Ästhetischer Bildung verstanden?

Auch wenn es unterschiedliche Theorien und Diskurslinien zum Thema Ästhetische Bildung gibt, liegt eine Gemeinsamkeit darin, dass das zentrale Merkmal dieser Prozesse im Aufmerksam-Werden auf die eigenen sinnlichen Eindrücke liegt (vgl. Borg-Tiburcy, 2015), ohne sich dabei von theoretischen („Ist das ein Ball oder ein Auto?“) oder moralischen („Darf ich mit dem Auto spielen?“) Fragen leiten zu lassen. Von ästhetischer Erfahrung wird daher in besonderen und speziellen Zusammenhängen gesprochen, die sich aber nicht nur im Kontext von Kunst, sondern auch in ganz alltäglichen Situationen vollziehen kann (vgl. Borg-Tiburcy, 2015).

Ästhetische Bildungsprozesse ermöglichen einen produktiven und lustvollen Umgang mit Unbekanntem und Unerwartetem

Ästhetische Prozesse können sich unter anderem im Spiel, beim Musik hören, gestaltend tätig sein, beim Lesen oder Vorgelesen bekommen, beim Fernsehen oder auch beim Essen vollziehen. Dabei kommt den Emotionen im Rahmen ästhetischer Prozesse eine grundlegende Bedeutung zu. Beim Lesen eines Krimis, beim Schauen eines (Kino-)Films, beim Hören oder Machen von Musik, beim Malen eines Bildes kann das Kind Gefühle und (widersprüchliche) Empfindungen spüren, die sich kaum in Worten ausdrücken lassen. Diese sinnlichen und überwältigenden emotionalen Bewegungen, selbst wenn sie uneindeutig, konfus, verwirrend und beängstigend sein können, werden jedoch nicht als unangenehm, sondern befriedigend, als lustvolles Gruseln und mit körperlichem Behagen erfahren. In ästhetischen Prozessen wird das Kind nicht nur auf das Gelesene, Gesehene, Gehörte, Gestaltete aufmerksam, sondern auch auf sich selbst und auf das, was mit ihm während des Hörens, Sehens, Lesens, Gestaltens geschieht. Die Selbstaufmerksamkeit auf eigene Empfindungen und Wahrnehmungen ist eine Komponente, die konstitutiv für ästhetische Prozesse ist. In solchen Momenten gibt es nichts Wichtigeres als die eigenen Empfindungen und Wahrnehmungen (vgl. Dietrich, Krinninger, & Schubert, 2013).

Die Aufmerksamkeit für eigene Empfindungen und Wahrnehmungen ist konstitutiv für ästhetische Prozesse

Dabei verwundert es nicht, dass Ästhetische Erfahrungen zum Ausdruck drängen. Es gehört dazu, die Erlebnisse sich selbst (bspw. in einem Selbstgespräch bei der Betrachtung eines Bildes) oder anderen Anwesenden mitzuteilen. Dies muss jedoch nicht ausschließlich wortsprachlich geschehen, sondern kann sich auch im gemalten Bild, im Tanz und beim Austausch begeisterter Blicke zeigen usw.

Interessant ist, dass die unbekanntenen und überraschenden Phänomene, mit denen man im Rahmen ästhetischer Prozesse konfrontiert wird, und auf die man nicht zuletzt deswegen überhaupt aufmerksam wird, als lustvoll empfunden werden.

Es kann vermutet werden, dass der besondere Möglichkeitsraum (vgl. Parmenier, 1993), in dem ästhetische Erfahrungsprozesse entstehen, die Konfrontation mit etwas Anderem, Unbekanntem eben nicht zu etwas Krisenhaftem, sondern zu etwas Produktivem, Konstruktivem und Neuem werden lässt. Dieser Möglichkeitsraum ist ein (Interaktions-)raum, in dem man sich frei von moralischen („Was ist erlaubt? Darf ich mich mit Farbe bekleckern? Wer darf mitspielen?“), praktischen („Wie komme ich besser an den Korb heran, um Steine herauszunehmen?“) und theoretischen („Ist der Stein groß oder klein?“) Fragen bewegen kann. Ästhetische Prozesse scheinen also eine Möglichkeit darzustellen, mit dem unbekanntenen Anderen und Anderem nicht nur produktiv umzugehen, sondern dieses auch als lustvolle Auseinandersetzung zu erleben.

Neben gewissen Fingerfertigkeiten, die die Kinder im Umgang mit Farben, Klängen, Geschichten und Bildern erlernen, erfahren die Kinder durch die Selbstaufmerksamkeit auf ihre sinnlichen Eindrücke insbesondere auch, was sie persönlich interessiert, anspricht und bewegt.

Aktuelle empirische Studien haben zudem aufgezeigt, dass ästhetische Prozesse gemeinschaftsbildend sind. So konnte im Rahmen des nifbe-Projektes „Ästhetische Bildung im Alltag von Kindertageseinrichtungen“ (2010-2012) unter anderem herausgearbeitet werden, dass das Aufmerksam-Werden auf die eigenen sinnlichen Eindrücke und eine damit verbundene Faszination das Aufmerksam-Machen Anderer („Guck mal“) nach sich zieht. Mit dem Blick auf Interaktionsprozesse, konnten wechselseitige mimetische Bezugnahmen zwischen den Kindern

rekonstruiert werden. Durch die wechselseitigen Bezugnahmen und gegenseitigen Bestätigungen der Kinder untereinander bleiben sinnliche Eindrücke nicht beim Einzelnen stehen, sondern werden in kollektive ästhetische Sinn- und Bedeutungszusammenhänge transformiert, die wiederum zu gemeinsamen Handlungen und Gestaltungen führen und das Herstellen und Erleben von Gemeinschaft ermöglichen (vgl. Borg-Tiburcy, 2015, 2016).

Ästhetische Bildung oder einzelne Komponenten davon, wie dies beispielsweise das Bereitstellen unterschiedlichster Materialien zum freien Experimentieren sein könnte, dürfen in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden. Bieten diese doch eine (unabhängig von der sprachlichen Kompetenz) Möglichkeit des Entdeckens und des Ausdrucks, die nicht nur situativ für das Kind von großer Bedeutung sein könnte, weil es in dem Moment um etwas geht, das für das Kind bedeutsam ist, sondern darüber hinaus wesentlich zur Entwicklung und Hervorbringung der Persönlichkeit beitragen (vgl. Bender & Dietrich, 2010).

7.3 Ressourcenorientierte Entwicklungsbegleitung durch Video-Feedback

Die Idee einer ressourcenorientierten Entwicklungsbegleitung ist es, die individuellen Entwicklungsbedürfnisse von Kindern zu erkennen und zu unterstützen. Dieses als pädagogische Fachkraft umzusetzen ist nicht voraussetzungslos, deshalb stehen im vorliegenden Text die besonderen Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften im Fokus, damit sie diese im Umgang mit Kindern nutzen und ausbauen können. Zu diesen Fähigkeiten gehört die differenzierte und feinfühlig Beobachtung mit dem Ziel „diejenigen Fähigkeiten zu identifizieren, zu aktivieren und zu entwickeln, die seelisches Wachstum, konstruktive Interaktion und persönliche Entwicklung fördern“ (Aarts, 2002, S. 50). Mit dem Blick auf entwicklungsunterstützende Kommunikation geht es vor allem um Beziehungsqualitäten, die in einer Art vermittelnder Funktion das Beziehungsgeschehen und damit den gemeinsamen Entwicklungsprozess mitgestalten (Bünder, Sirringhaus-Bünder & Helfer, 2010). Wichtig ist dabei, die Berücksichtigung der jeweiligen kulturellen Gegebenheiten. In allen ökokulturellen Kontexten wird durch die kulturspezifische, zuverlässige Erfüllung von kindlichen, körperlichen und emotionalen Basisbedürfnissen (z.B. Nahrung, Temperatur/Sauberkeit, Schlaf, Körperkontakt, emotionaler Austausch) ein Urvertrauen in die menschliche Gesellschaft begründet. Je nach ökokulturellem Kontext unterscheidet sich vor allem der Umgang mit kindlichen Autonomiebestrebungen.

Differenzierte und feinfühlig Beobachtung als Grundlagen der ressourcenorientierten Entwicklungsbegleitung

Pädagogische Fachkräfte reflektieren bei der ressourcenorientierten Entwicklungsbegleitung, wie sie konkret Kinder mit ihren individuellen Entwicklungsthemen unterstützen und begleiten können. Dabei gilt es kultursensitiv den Lebenskontext der Kinder mit seinen individuellen Bedingungen zu berücksichtigen. Es werden alltägliche Interaktionen der pädagogischen Fachkraft mit den Kindern anhand von Videobildern unter den Fragestellungen analysiert: Wo und wie bin ich mit den Kindern im Kontakt? Was braucht das jeweilige Kind aktuell? Wie genau unterstütze bzw. begleite ich die Kinder?

In Form eines Beratungsgesprächs mit einer Beratungsperson werden festgehaltene Alltagssituationen näher betrachtet. Die pädagogische Haltung, die mit dem Beratungsgespräch einhergeht, ist bestimmt durch Wertschätzung,

Respekt, sowie Beziehungs- und Ressourcenorientierung als sicherer Basis. Der Ansatz kann die pädagogische Kompetenz der Fachkraft erweitern, indem er dazu beiträgt, die Interaktion mit Kindern zu verbessern und die Beziehung zu Kindern zu stärken. Auch die Feinfühligkeit und Responsivität, die ermöglicht prompt und angemessen in Situationen zu reagieren und Signale richtig zu deuten, kann weiterentwickelt werden. Ein umfassenderes Verständnis für die frühkindliche Entwicklung kann entstehen, um beispielsweise eine sichere Lernumgebung bereitstellen zu können, die ausreichend Entwicklungsmöglichkeiten für alle Kinder bietet. Darüber hinaus kann eine frühe Erkennung und Behebung von sozialen Problemen und Entwicklungsrisiken ermöglicht werden. Dabei ist es wichtig, dass die beratende Person eine grundständige Ausbildung in der ressourcenorientierten Begleitung hat. Ausgangspunkt sind mögliche Stärken und Fähigkeiten der in einer Videosequenz Beteiligten, die für die Beziehungsförderung genutzt werden können.

Wertschätzung, Respekt sowie Beziehungs- und Ressourcenorientierung im Dialog mit den Eltern und im Team

Der Fokus liegt dabei auf gelungenen positiven Szenen und Interaktionssequenzen. Es wird ein Klima angestrebt, das zu gemeinsamen Entdeckungsreisen anregt. Es werden Fragen verfolgt wie: „Was empfindet das Kind wohl in diesem Moment?“, „Was hat das Kind gerade gemacht, was will es damit wohl sagen?“ oder „Wie interpretieren Sie als Beobachter das Verhalten?“. Hier geht nicht um Belehrung, sondern darum ins Gespräch zu kommen und eine reflexive Haltung zu befördern. Das bedeutet konkret, dass Fachkräfte sich selbst und das Kind aus einem anderen Blickwinkel beobachten können. Sie können neue Einsichten zu Verhaltensweisen und Gefühlen aller Beteiligten gewinnen. Es ist möglich, sensibler für Signale des Kindes zu werden und damit feinfühlicher handeln zu können. Überdies können Interaktionsmuster erkannt und damit auch verändert werden. Im Folgenden ein kurzes Beispiel:

Fachkräfte können die Kinder und sich selbst aus einem anderen Blickwinkel betrachten

Eine pädagogische Fachkraft hat es sich zur Aufgabe gemacht ein Kind mit Fluchterfahrung in der KiTa zu begleiten und es dabei zu unterstützen in der Einrichtung gut anzukommen. Sie überlegt sich ein Angebot, dass dem Kind dabei helfen kann. Dabei hat sie viele Aspekte im Kopf: Sie möchte den Spracherwerb unterstützen, Vertrauenswürdigkeit vermitteln, einen sicheren Ort bieten, Kontakt mit anderen Kindern stärken usw. Anhand der Videoanalyse kann die pädagogische Fachkraft darin begleitet werden, sich gut zu strukturieren, um dem Fallstrick zu entgehen, möglicherweise zuviel auf einmal erreichen zu wollen und dabei sich selbst und das Kind zu überfordern. Der Blick auf die eigenen Handlungen kann die besonders unterstützenden Momente herausfiltern und aufzeigen, welches der Ziele aktuell eine besondere Priorität für das Kind hat und wie es konkret begleitet werden kann.

Die ressourcenorientierte Entwicklungsbegleitung kann demnach pädagogische Fachkräfte darin unterstützen, Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben von Kindern aus allen kulturellen Kontexten feinfühlig wahrzunehmen und zu berücksichtigen. Wichtig ist dabei, die Kinder nicht zu überfordern, die es nicht gewohnt sind, ihre Bedürfnisse direkt und klar zu äussern - sie eben ressourcenorientiert mitzunehmen. Wenn dies gelingt, kann die ressourcenorientierte Entwicklungsbegleitung einen wertvollen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration aller Kinder leisten.

8. Zusammenfassung und Fazit

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

9. Literatur

- Aarts, M. (2002). *Marte Meo. Ein Handbuch*. Harderwijk: Aarts Productions.
- Balluseck, H. von, (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklung, Herausforderungen*. Opladen.
- Bausum, J. (2013). Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung: „Ich bin und ich brauche euch“. In J. Bausum, L.U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. durchgesehene Auflage (S. 189-198). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bender, S. & Dietrich, C. (2010). Ästhetik und Kunst. In D. Rieber & C. Kassel (Hrsg.), *Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium* (S. 348-377). Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Borg, K. (2012). *Ästhetische Bildung. Begriffsklärungen anhand ästhetischer Erfahrungen Erwachsener*. Nifbe-Themenheft 7. Osnabrück: nifbe.
- Borg-Tiburcy, K. (2015). „der sieht doch, der sieht, der sieht doch so wie Feuer aus, oder?“ Ästhetische Prozesse im Alltag einer Kindergartengruppe. In H. Hoffmann, K. Borg-Tiburcy, M. Kubandt, S. Meyer & D. Nolte (Hrsg.), *Alltagspraxen in der Kindertageseinrichtung. Annäherungen an Logiken in einem expandierenden Feld* (S. 46-87). Weinheim: Beltz Juventa.
- Borg-Tiburcy, K. (2016). Zwischen sprachlichem Ausdruck und sprachlicher Gestalt. Zur gemeinschaftlichen Herstellung ästhetischer Sinnzusammenhänge im Alltag einer Kindergartengruppe. In R. Staege (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit* (S. 164-180). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Borke, J. (2012). Der interkulturelle Aspekt in den Bildungs- und Orientierungsplänen. In H. Keller (Hrsg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita* (S. 54-64). Freiburg: Herder.
- Borke, J. & Keller, H. (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bündler, P., Sirringhaus-Bündler, A. & Helfer, A. (2010). *Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung*. (2., ergänzte Auflage). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2013). Einführung in die Ästhetische Bildung. (2. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Eckert, A. (2016). Psychomotorische Traumaarbeit – Professioneller Umgang mit dem Unbekannten. In H. Jessel & A. Krus (Hrsg.), *Sich bewegen kann doch jeder! 40 Jahre Aktionskreis Psychomotorik e.V.* (S. 23-25). Lemgo: Aktionskreis Psychomotorik.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Band 19. München: wiff.
- Gernhardt, A., Lamm, B., Keller, H. & Döge, P. (2014). Early childcare teachers' socialization goals and preferred behavioral strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Research in Childhood Education*, 28 (2), 203-220.
- Haderlein, R. (2016). *BeWAK 2016. Trotz mangelnder Ressourcen – Führungskräfte als Motor für Integration?* Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Jessel, H. (2015). (Zwischen-)Leiblichkeit und Resonanz als Schlüssel gelingender Entwicklungsbedingungen. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegungschancen bilden* (S. 116-119). Schorndorf: Hofmann.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag*. Heidelberg, Berlin: Springer.
- Kolk, B.A. van der (2007). Untersuchungen zum PTBS. In F. Lamprecht (Hrsg.), *Wohin entwickelt sich die Traumatherapie? Bewährte Ansätze und neue Perspektiven* (S. 212-235). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krüger, A. (2015). *Erste Hilfe für traumatisierte Kinder* (5. Auflage). Ostfildern: Patmos.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (2017). *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kühn, M. (2013). „Macht Eure Welt endlich wieder zu meiner!“ Anmerkungen zum Begriff Traumapädagogik. In J. Bausum, L.U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. durchgesehene Aufl.) (S. 24-37). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuntz, S. (2009). Der „Safe Place“ in der Psychomotorik: Innere und äußere (Sprach-)Räume begegnen sich. *Motorik*, 32 (3), 165-175.
- Lafranchi, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. (3. Auflage) (S. 231-260). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martzy, F., Ruploh, B. & Bischoff, A. (2015). Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. Eine multimethodale Untersuchung des kindzentrierten Ansatzes. *motorik*, 38 (1), 10-21.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2012). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Band 24. München: wiff.
- Parmentier, M. (1993). *Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung*. Neue Sammlung, 33, 303-314.
- Robert-Bosch-Stiftung (2011). *Qualitätsprofile in den Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit – Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart.
- Ruploh, B., Martzy, F., Bischoff, A., Matschulat, N. & Zimmer, R. (2013). Veränderungen im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. Eine Studie im Mixed-Method-Design. *motorik*, 36 (4), 180-189.

- Schüürmann, L. (2013). Aus dem Trauma bewegen – Psychomotorische Interventionsmöglichkeiten in der Arbeit mit traumatisierten Kindern. *Praxis der Psychomotorik*, 38 (2), 64-71.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Reinhardt.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (2013). *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Springer.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2012): *Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste* (1. Auflage). Bern: Huber.
- Volmer, J. (2013). *Bewegt ins Gleichgewicht. Misshandelte und missbrauchte Jungen in psychomotorischer Therapie*. München: Reinhardt.
- Weiß, W. (2013). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, C. (1997). *Mimesis des Anderen – Annäherungen an das Fremde*. In C. Kodron (Hrsg.), *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis*. Festschrift von Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag (S. 192-206). Köln: Böhlau.
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation*. Wiesbaden: VS: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (1. Ausgabe der überarbeiteten Neuauflage, 13. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.

Impressum

V.i.S.d.P.:

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Prof. Dr. Renate Zimmer

Osnabrück 2016

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

Autorinnen

Anna Dintsioudi

ist Diplom-Psychologin und arbeitet seit Januar 2016 am nifbe e.V. als Transferwissenschaftlerin. Davor war sie am nifbe e.V. (Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur) und an der Universität Osnabrück langjährig als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Migrations- und Akkulturationsforschung. In der Anwendungsforschung liegen ihre Interessen im Bereich kultursensitive Sprachbildungsansätze und deren Evaluation. Sie ist regelmäßig zu den oben genannten Interessensgebieten in der Fort- und Weiterbildung tätig.

Kathrin Borg-Tiburcy

M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft / Abteilung Elementarpädagogik (Prof. Dr. Hilmar Hoffmann). Neben der ästhetischen Bildung liegen ihre Schwerpunkte in der Pädagogik der Frühen Kindheit und in qualitativen Forschungsmethoden.

Michaela Kruse-Heine

M.A. Erziehungswissenschaften und Kunstpädagogik, Erstausbildung als Erzieherin, Transferwissenschaftlerin im nifbe. Schwerpunkte der Arbeit liegen in den Themen Selbstkompetenz (u.a. körperorientierte Zugänge), Elternarbeit, Beziehungsqualität und Ressourcenorientierung.) Von 2010-2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin der nifbe-Forschungsstelle Begabungsförderung.

Fiona Martzy

Diplom-Motologin, Transferwissenschaftlerin am Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung; Dozentin und Kuratoriumsmitglied der Deutschen Akademie für Psychomotorik; Erlebnispädagogische Zusatzqualifikation. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte sind vor allem die Themen psychomotorische Förderkonzepte, Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bewegungssituationen und Evaluation von Förderangeboten.

Meike Sauerhering

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Transferzentrum des nifbe. Sie studierte Erziehungswissenschaft und Sportwissenschaft, zudem verfügt sie über eine Erstausbildung als Erzieherin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind professionelle pädagogische Orientierungen von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen sowie der Übergang Kita-Grundschule.

Susanne Völker

ist als Transferwissenschaftlerin im nifbe tätig. Sie ist Entwicklungspsychologin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin. Bis Ende 2015 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der ehemaligen Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe, zuvor u.a. in verschiedenen kulturvergleichenden entwicklungspsychologischen Forschungsprojekten. Ihre aktuellen thematischen Schwerpunkte sind die Entwicklung und Förderung von Selbstkompetenzen ab der frühesten Kindheit und die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und Begabungsentfaltung von Kindern im Kontext pädagogischer Beziehungen.

