

THEORETISCHE FUNDIERUNG EINES PRÄVENTIONS- MODULS ZUR INTERKULTURELLEN KOMPETENZ IN DER FRÜHFÖRDERUNG

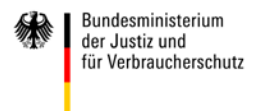
Entwicklung einer Fortbildungsmaßnahme zur Förderung kultursensitiven
pädagogischen Handelns in Kindertagesstätten für die Arbeit mit Kindern
aus Flüchtlingsfamilien

Autorenteam: Katharina Hepke, Charlotte Peter, Herbert Scheithauer
Berlin, 15. Januar 2017

*Bericht im Rahmen
eines Projektes der
Stiftung Deutsches
Forum für Krimi-
nalprävention (DFK)*



gefördert vom



Herausgeber:

Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK)
Graurheindorfer Straße 198
53117 Bonn

Autorenkontakt:

Papilio e.V.
Ulmer Str. 94
86156 Augsburg

Katharina Hepke
Projektleiterin Papilio Integration

E-Mail: katharina.hepke@papilio.de

Dr. Charlotte Peter
Leiterin Wissenschaft und Entwicklung Papilio e.V.

E-Mail: charlotte.peter@papilio.de

www.papilio.de

Univ.-Prof. Dr. phil. Herbert Scheithauer
Professor für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie
Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Arbeitsbereich Entwicklungswissenschaft & Angewandte Entwicklungspsychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin

E-Mail: herbert.scheithauer@fu-berlin.de
www.developmental-science.de

Vorschlag zur Zitation:

Hepke, K., Peter, C., & Scheithauer, H. (2017). *Theoretische Fundierung eines Präventionsmoduls zur interkulturellen Kompetenz in der Frühförderung - Entwicklung einer Fortbildungsmaßnahme zur Förderung kultursensitiven pädagogischen Handelns in Kindertagesstätten für die Arbeit mit Kindern aus Flüchtlingsfamilien. Bericht im Rahmen eines Projektes der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK)*. Bonn: DFK.

gefördert vom



Bundesministerium
der Justiz und
für Verbraucherschutz

Inhaltsverzeichnis

I	Zusammenfassung.....	1
1	Einleitung.....	2
1.1	Ausgangslage.....	2
1.2	Ziele des Projektvorhabens.....	2
2	Theoretische Hintergründe.....	4
2.1	Interkulturelle Kompetenz als Grundlage kultursensitiven Handelns	4
2.1.1	Dimensionen interkultureller Kompetenz.....	4
2.1.2	Entwicklung interkultureller Sensitivität.....	5
2.2	Interkulturelle Kompetenz und Umgang mit kultureller Vielfalt in der Elementarpädagogik	8
2.3	Orientierende Ansätze kultursensitiven pädagogischen Handelns	9
3	Entwicklung der Fortbildungsmaßnahme.....	11
4	Implementierung der Fortbildungsmaßnahme für pädagogisches Fachpersonal in Kindertagesstätten	13
4.1	Didaktisches Konzept.....	13
4.1.1	Baustein I: Einführung und Reflexion	14
4.1.2	Baustein II: Pädagogisches Handeln und ErzieherIn-Kind-Interaktion	15
4.1.3	Baustein III: Interkulturelle Erziehungspartnerschaft.....	16
4.2	Angewandte Interventionsmethoden	17
5	Evaluation	18
6	Implikationen für die Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen zur Erhöhung interkultureller Kompetenz im Elementarbereich	20
7	Zusammenfassung und Fazit.....	22
II	Literatur.....	26

I Zusammenfassung

Rund 700.000 Flüchtlinge sind im Jahr 2016 in Deutschland eingereist, davon mehr als 100.000 Kinder im Alter unter sechs Jahren (BAMF, 2016). Ein großer Teil der Kinder im Vorschulalter wurde, und wird zukünftig, in Kindertagesstätten aufgenommen. Angesichts diverser kultureller und religiöser Prägungen sowie Erfahrungen (z.B. Flucht- und Kriegserlebnisse) der Kinder und Familien gehen die an das pädagogische Fachpersonal gestellten Anforderungen über den üblichen Praxisalltag hinaus - und dennoch ist es selbstverständlich nötig, alle Kinder in gleicher Qualität zu betreuen und zu versorgen.

Vor diesem Hintergrund initiierte die Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) ein Projektvorhaben zur Entwicklung einer „Maßnahme zur Förderung kultursensitiven pädagogischen Handelns in Kindertagesstätten für die Arbeit mit Kindern aus Flüchtlingsfamilien“. Im Rahmen des Projektes wurde eine wissenschaftlich fundierte, zweitägige Fortbildung (Modul *Papilio Integration*) zur Erweiterung der pädagogischen Kompetenzen von ErzieherInnen entwickelt, erstmalig in Form eines Pilotprojektes implementiert und begleitend evaluiert. Grundlage der Entwicklung bildete die Sichtung nationaler und internationaler Literatur zur Thematik interkultureller Kompetenzen, insbesondere im pädagogischen Kontext. Zielgruppenspezifische Bedarfe sowie notwendige Anforderungen an die Fortbildungsmaßnahme wurden durch Leitfadeninterviews mit Experten erhoben, gefolgt von einer vertiefenden Recherche kontextspezifischer Literatur. Die Annahme, dass interkulturelle Kompetenz in drei Dimensionen (Wissen, Sensitivität, Handlungskompetenz) erwächst und interkulturelles Lernen von der subjektiven Wahrnehmung kultureller Differenzen abhängig ist, formte die didaktische Konzeptualisierung der Maßnahme.

Letztlich konnte durch die Intervention eine Erhöhung der subjektiv wahrgenommen interkulturellen Handlungskompetenzen aufseiten der teilnehmenden ErzieherInnen und somit auch ein Beitrag zu gelingender Integration im Setting Kindertagesstätte erreicht werden. Die durch eine Teilnahme am Modul *Papilio Integration* erworbenen interkulturellen Kompetenzen führen zu einem kultursensitiven pädagogischen Handeln im Kindergartenalltag und tragen somit langfristig zu einer gelingenden Integration der Flüchtlingskinder bzw. -familien bei.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Etwa 35 Prozent aller nach Deutschland eingereisten Flüchtlinge im Jahr 2016 sind Minderjährige (ca. 250.000), von denen wiederum über 40 Prozent der Kinder zwischen null und sechs Jahren alt sind (BAMF, 2016). Zudem ist in den kommenden Jahren mit dem Familiennachzug von Ehepartnern und minderjährigen Kindern von Flüchtlingen zu rechnen. Ein Großteil der Flüchtlingskinder im Vorschulalter wird bundesweit in Kindertagesstätten betreut. Neben einer benötigten Neuanstellung von ErzieherInnen geht mit dem Bedarf an Kita-Plätzen einher, dass diese Kinder in den Einrichtungen bedarfsgerecht und professionell betreut werden müssen. Kindertagesstätten stehen folglich vor der Herausforderung, die geflüchteten Familien und ihre Kinder, die andere, vielfältige kulturelle, sprachliche und religiöse Prägungen mitbringen, zu unterstützen, zu integrieren und ihnen einen geschützten Rahmen anzubieten.

Schneider, Bajbouj und Heinz (2017) weisen auf die besondere Vulnerabilität von Menschen mit Fluchthintergrund hin und nehmen eine höhere Prävalenz psychischer Erkrankungen als in der deutschen Allgemeinbevölkerung an. Obwohl der Umgang mit diversen Kulturen im Kita-Alltag bereits Thema verschiedener pädagogischer Konzepte ist und auch in den Bildungsplänen der Bundesländer thematisiert wird (Borke & Keller, 2014), überfordern die aktuellen Aufgaben die alltägliche Praxis. Geflüchtete Kinder und Familien sollen in gleicher Betreuungsqualität erreicht und versorgt werden wie Kinder ohne Fluchthintergrund. Gleichzeitig müssen den „einheimischen“ Kindern und Familien Hilfen gegeben werden, um sprachliche, kulturelle und soziale Anforderungen im Sinne der Eingliederung besser zu bewältigen. Kindertagesstätten, die von Kindern eines bestimmten Alters in Deutschland fast ausnahmslos besucht werden, stellen somit wichtige Begegnungs- und Annäherungsstätten sowie Eingliederungsinstitutionen dar, vorausgesetzt, dass ein Aufeinandertreffen von ErzieherInnen und weiteren Fachkräften fachlich fundiert begleitet wird.

Die Förderung von Kindern aus Flüchtlingsfamilien durch frühkindliche Bildungs- und Erziehungsangebote stellt hier eine bedeutsame Chance für eine gelingende Integration, eine gesunde psychosoziale Entwicklung und gleichberechtigte Bildungschancen der Kinder dar. Angesichts der überwältigenden Herausforderungen an die Kindertagesstätten und deren pädagogisches Fachpersonal sind Interventionen notwendig, welche die interkulturellen und pädagogischen Kompetenzen von ErzieherInnen in Bezug auf die Eingewöhnung, Betreuung und Förderung von Kindern geflüchteter Familien fördern sowie dabei unterstützen, eine wertschätzende, kultursensitive Erziehungspartnerschaft mit den Eltern der Flüchtlingsfamilien zu schaffen.

1.2 Ziele des Projektvorhabens

Ein Mangel an wissenschaftlich fundierten und evaluierten Maßnahmen zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz, insbesondere für die spezifische Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte in Kitas, veranlasste die Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention, als „unabhängiges Zentrum der gesamtgesellschaftlichen Prävention“ (Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention, o.D.) zur Initiierung eines Projektvorhabens zur Kompetenzerweiterung für ErzieherInnen. In diesem Modellprojekt wurde, ab April 2016 beginnend, durch den Papilio e.V. (www.papilio.de) und in Zusammenarbeit mit der Freien Universität

Berlin, Arbeitsbereich Prof. Dr. Herbert Scheithauer, ein Fortbildungsmodul für ErzieherInnen in Kindertagesstätten entwickelt und während einer Modellfortbildung (Pilot) im November 2016 erstmalig implementiert¹. Das Modellprojekt *Papilio Integration* beinhaltete die wissenschaftlich fundierte Entwicklung einer zweitägigen Fortbildung, deren einmalige Implementierung und anschließende Modifikation auf Basis der Befunde einer begleitenden Evaluation. Ziel der Maßnahme war, dass die durch eine Teilnahme am Modul *Papilio Integration* erworbenen interkulturellen Kompetenzen zu einem kultursensitiven pädagogischen Handeln im Kindergartenalltag führen - und somit langfristig zu einer gelingenden Integration der Flüchtlingskinder bzw. -familien beitragen.

Mit *Papilio Integration* wurde eine Fortbildungsmaßnahme entwickelt, die interkulturelle Kompetenz auf drei Dimensionen betrachtet, die Aspekte von Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen und Fremdbildern unterschiedlicher Kulturgruppen integriert und nicht ausschließlich auf kulturell-ethnische Differenzen fokussiert. Die Entstehung interkultureller Sensitivität wird anhand des Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) erklärt, jedoch wird anerkannt, dass dieses nicht explizit die Modifikation des Verhaltens, der Kognitionen oder Affekte erklärt, sondern vielmehr den Prozess interkulturellen Lernens beschreibt (Bennett, 2004) (siehe Kapitel 2.1.2). Die Entwicklung der zweitägigen Fortbildung (siehe Kapitel 3) basiert sowohl auf der Sichtung nationaler und internationaler Literatur zu interkultureller Kompetenz, als auch auf verschiedenen pädagogischen Ansätzen im Umgang mit kultureller Vielfalt.

Die Auswahl bezog sich dabei auf:

- (1) Grundlegende theoretische Ansätze in der Pädagogik im Umgang mit der betreffenden Zielgruppe, mit Schwerpunkt im Bereich Kita;
- (2) Darstellungen von Handlungskonzepten, insbesondere solche mit Evaluation;
- (3) Beispiele für Evaluationsstudien zu den betreffenden Themenbereichen.

Experteninterviews gaben zum einen vertiefende Einblicke in spezielle Themengebiete, wie den Umgang mit Traumatisierung im Vorschulalter, des Weiteren konnten dadurch Bedarfe und Bedürfnisse der Zielgruppe sondiert werden, die in die Entwicklung der Fortbildung eingeflossen sind. In einer begleitenden Evaluation (siehe Kapitel 5) wurde die Umsetzbarkeit und Akzeptanz des Moduls *Papilio Integration* überprüft, um daraus Erkenntnisse zur Optimierung der Fortbildungsmaßnahme abzuleiten. Es sollte beantwortet werden, wie die Maßnahmen bzw. einzelne Elemente und Inhalte der Fortbildung von den ErzieherInnen bewertet werden, ob die ErzieherInnen mit der Fortbildung insgesamt zufrieden sind und welchen subjektiven Nutzen sie bezüglich ihrer pädagogischen Arbeit und Handlungssicherheit im Umgang mit Flüchtlingskindern und ihren Familien aus der Teilnahme am Modul *Papilio Integration* ziehen.

Aus den Ergebnissen der Prozessevaluation sollten Anregungen für Modifikationen und mögliche Weiterentwicklungen des Moduls abgeleitet werden. Abschließend wird mit Bezug auf die Evaluation auf notwendige weiterführende Erhebungen verwiesen, welche das Outcome solch einer Intervention bestimmen können. Des Weiteren wurden zusätzliche Implikationen für die Entwicklung, Implementierung und Evaluation herausgearbeitet.

¹ Für detaillierte Informationen vgl. Abschlussbericht „Modellprojekt *Papilio Integration*“ (Hepke, Peter & Scheithauer, 2017) sowie „Papilio Integration. Kultursensitives pädagogisches Handeln in Kindertagesstätten für die Arbeit mit Flüchtlingskindern. Das Fortbildungsmodul“ (Hepke, Peter, Siemes-Frömmer & Scheithauer, in Vorb.).

2 Theoretische Hintergründe

2.1 Interkulturelle Kompetenz als Grundlage kultursensitiven Handelns

Ein interkulturell kompetenter Mensch ist sich kultureller Differenzen bewusst und darüber, dass das „Normale“ und das „moralisch Richtige“ vor diesem Hintergrund relativ sind. Er verfügt über bestimmte Fertigkeiten (wie das Führen interkultureller Dialoge), kann vom eigenen Standpunkt abrücken und sich selbst beobachten. Zusätzlich kann er sich in andere Kulturen einfühlen, ist wertschätzend gegenüber fremden kulturellen Kontexten, neugierig und erlebt die Existenz unterschiedlicher Kulturen als einen bereichernden Aspekt (Clement & Clement, 2000).

Interkulturelle Kompetenz von pädagogischen Fachkräften bezeichnet die spezifischen Kompetenzen, die ErzieherInnen im Umgang mit Heterogenität im multi- bzw. interkulturellen Kita-Alltag benötigen. Sie beinhaltet methodische, fachliche, soziale und personale Teilkompetenzen, die im Umgang mit Diversität benötigt werden. Die einzelnen Teilkompetenzen unterscheiden sich dabei bezüglich der einrichtungsspezifischen Umgebungsbedingungen. So handelt es sich bei kultursensitiven Handlungskompetenzen um Handlungsdispositionen, spezifische Handlungsweisen sowie eine allgemeine Handlungsbereitschaft (Müller, Otto, Peter & Sünker, 1984). Damit kultursensitives Handeln nicht schlicht zu einer Norm individuellen Handelns erklärt wird, heißt dies: Schaffung von Strukturen professionellen Handelns, in denen Reflexion nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll sowie attraktiv ist und systematisch unterstützt wird. Die im Rahmen des beschriebenen Projektes entwickelte Fortbildungsmaßnahme nimmt deshalb zum einen Bezug auf die Förderung einer kultursensitiven Haltung und der Handlungskompetenzen pädagogischen Fachpersonals im Umgang mit geflüchteten sowie einheimischen Kindern und Eltern gleichermaßen, als auch auf die Förderung eines sensitiven Miteinanders der Kinder untereinander und auf der Elternebene.

2.1.1 Dimensionen interkultureller Kompetenz

Auch wenn bis heute keine allgemein gültigen Erkenntnisse über die Schlüsselfaktoren interkultureller Kompetenz bekannt sind, liegen erste vielversprechende Ansätze vor. Clement und Clement (2000) verstehen Haltung und substantielles Wissen als Schlüsselaspekte der interkulturellen Kompetenz. Haltung beschreibt hier das Bewusstsein, dass die eigene Kultur nur eine von vielen ist und die Wahrnehmung von „Fremdheit“ ein Konstrukt eigener kultureller Prägungen darstellt. Wissen unterteilen Clement und Clement (2000) in drei Dimensionen: kognitives Wissen, emotionales Wissen und interaktives Wissen. Zusammengefasst lässt die Definition interkultureller Kompetenz demnach eine Unterteilung in eine kognitive, affektive und interaktive Dimension zu. Hierbei werden die emotionalen (affektiven) Prozesse der interkulturellen Begegnung genauso berücksichtigt wie das intellektuelle Wissen um fremde Kulturen sowie das reale Verhalten im Umgang (Axel & Prümper, 1997):

- (1) Kognitive Dimension (interkulturelles Wissen)
- (2) Affektive Dimension (interkulturelle Sensitivität)
- (3) Kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension (interkulturelle Handlungskompetenz)

Unter interkulturellem Wissen wird das Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen verstanden. Dieses Wissen trägt dazu bei, die Komplexität einer Kultur zu verstehen. Als interkulturelle Sensitivität wird die Fähigkeit bezeichnet, interkulturelle Situationen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren (Borke & Keller, 2014). Eigenschaften wie Empathiebereitschaft, Offenheit, Toleranz und Geduld kommen dabei besondere Bedeutungen zu, wie auch der persönlichen Einstellung zu interkulturellen Kontakten. Diese Einstellung kann mit dem verglichen werden, was bei Clement und Clement „Haltung“ heißt und auch Borke und Keller (2014) in ihrem Konzept der kultursensitiven Frühpädagogik als „Haltung“ bezeichnen (siehe Kapitel 2.2).

Interkulturelles Wissen und interkulturelle Sensitivität allein reichen jedoch nicht aus, sie müssen in Können umgesetzt werden. Sie bedürfen der Ergänzung um Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der kommunikativen und der Verhaltensebene, um effektiv mit Menschen einer anderen Kultur interagieren und die aus kultureller Andersartigkeit resultierenden Probleme und Konflikte bewältigen oder von vornherein vermeiden zu können. Nach Auernheimer (2013) darf sich interkulturelle Kompetenz dabei nicht nur auf die Wahrnehmung kultureller Differenzen beschränken, sondern sollte sich vielmehr auch auf Machtasymmetrien, Kollektiverfahrenungen und Fremdbilder beziehen, die eine Rolle in der interkulturellen Begegnung spielen. So liegt einer adäquaten Handlungskompetenz im Umgang mit Machtasymmetrien und Kollektiverfahrenungen das Wissen um beispielsweise Flucht- und Asylrecht sowie Familien- und Bildungskulturen der Hauptherkunftsländer zugrunde, als auch das Wissen um Diskriminierung und Rassismus. Entscheidend dürften hierbei eine sensitive Haltung sowie die individuelle Reflexion sein. Diese Sensitivität schließt ein Verständnis für befremdliche Reaktionen in der Begegnung mit geflüchteten Eltern mit ein und stellt die Basis für die Herstellung eines guten Gesprächsklimas auf Augenhöhe dar. Zusätzlich müssen Fremdbilder im Hinblick auf eigene Stereotype und Vorurteile reflektiert werden und mit der Fertigkeit verbunden sein, diese zu korrigieren. Jedoch dürfen die affektiven Aspekte interkultureller Kompetenz nicht unterschätzt werden. So gehört für die pädagogischen Fachkräfte das Eingeständnis von Befremden, Furcht oder Ängsten im Umgang mit fremden Kulturen ebenfalls zur Erweiterung der interkulturellen Kompetenz.

Insgesamt lässt sich somit für die Fortbildungsmaßnahme zur Förderung kultursensitiven pädagogischen Handelns (*Papilio Integration*) ein struktureller Aufbau der Inhalte auf folgenden Ebenen vornehmen, die gemeinsam interkulturelle Kompetenzausmachen:

- Interkulturelles Wissen (Kenntnisse)
- Interkulturelle Sensitivität (Einstellungen / Haltung)
- Interkulturelle Handlungskompetenz (Fähigkeiten / Fertigkeiten)

2.1.2 Entwicklung interkultureller Sensitivität

Interventionen zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz sollen demnach auf alle Dimensionen zielen und verändern die Haltung und das Bewusstsein der Zielpersonen. Somit erscheint es notwendig zu wissen, wie sich interkulturelle Kompetenz entwickelt und kultursensitives Handeln zielgerichtet und mit entsprechenden Methoden adressiert – also gefördert – werden kann. Bennett (1986) beschreibt die kognitiven Strukturen der Entwicklung interkultureller Sensitivität als Kontinuum, in welchem kulturelle Unterschiedlichkeit individuell und in aufeinanderfolgenden Stufen wahrgenommen wird. Das Developmental Model of Intercultural

Sensitivity (DMIS) unterliegt der Annahme, dass sich interkulturelle Sensitivität erhöht, sobald kulturelle Unterschiedlichkeit innerhalb eines sechsstufigen Kontinuums als weniger fremd wahrgenommen wird. Die folgende Abbildung verdeutlicht den Prozess des interkulturellen Lernens durch Veränderung der subjektiven Wahrnehmung von einer eher ethnozentrischen Sichtweise (die eigene Kultur wird als zentral wahrgenommen) in eine ethnorelative Perspektive, bei der die Bereitschaft besteht, eigene individuelle Normen und Auffassungen bezüglich der eigenen Kultur zu hinterfragen und zu relativieren (Bennett, 2004). Hierbei werden sechs Stadien einer sich erhöhenden interkulturellen Sensitivität beschrieben, in der sich das Erleben kultureller Unterschiedlichkeit verändert.

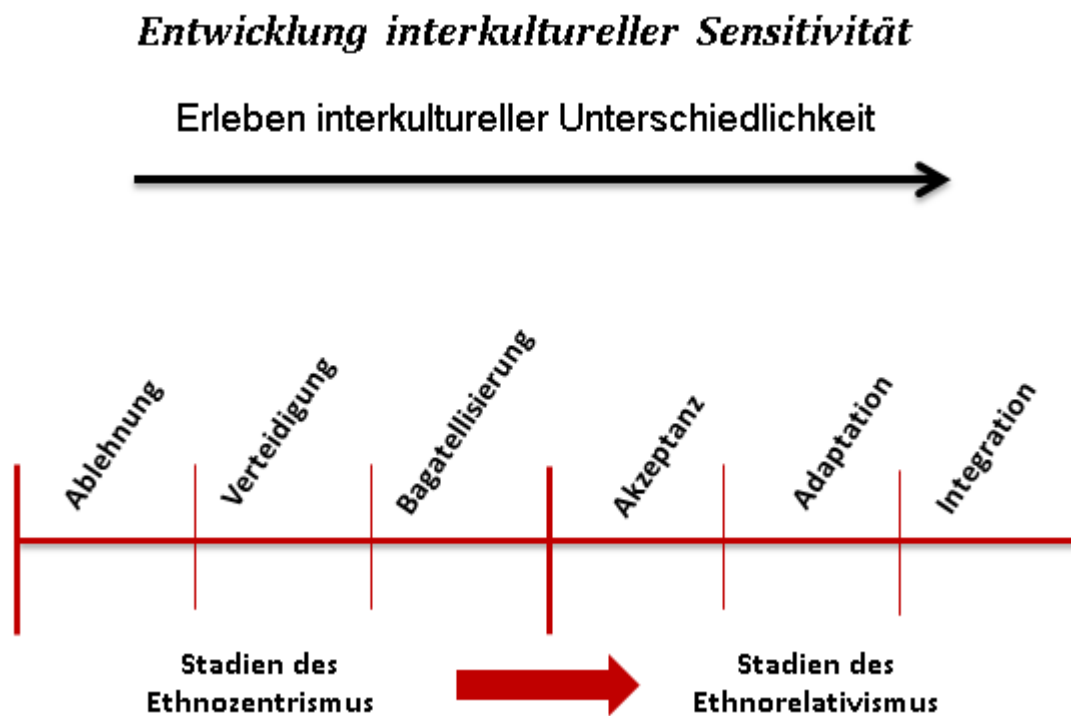


Abbildung 1: Kontinuum und Stadien des Developmental Model of Intercultural Sensitivity nach Bennett (1986, S.182; Übersetzung der Autoren).

1. Ablehnung der kulturellen Differenz

Individuen erleben die eigene Kultur als die einzig reale und zentrale Kultur. Dies kann gegeben sein, wenn ein körperlicher oder sozialer Zugang zu anderen Kulturen nicht vorhanden ist. Die Ablehnung der Unterschiedlichkeit stellt hierbei die höchste Form einer ethnozentrischen Sichtweise dar.

2. Verteidigung gegen die Differenz

Diese Sichtweise ist durch ein dualistisches „Wir/Die-Denken“ charakterisiert und von Versuchen geprägt, die eigene Weltsicht in ihrer Zentralität zu verteidigen, da sie als bedroht wahrgenommen wird. Strategien der Verteidigung beinhalten negative Stereotypisierungen oder Diskriminierung als Methode der Verunglimpfung der Differenz oder auch die Annahme, dass die eigene Kultur eine überlegene Kultur darstellt. Hierbei wurde jedoch eine Unterschiedlichkeit der Kulturen wahrgenommen, weshalb diese Phase eine Entwicklung über die

generelle Ablehnung hinaus darstellt. Als zentraler Faktor dieser Verteidigungsstrategien kann weniger Ignoranz als Ethnozentrismus, beispielsweise begünstigt durch Fehlinformationen, betrachtet werden.

3. Bagatellisierung der Differenz

Die Zentralität der eigenen Weltsicht wird versucht zu bewahren, indem kulturelle Differenzen, beispielsweise betreffend Nahrungsmitteln oder Brauchtum, anerkannt werden. Jedoch wird die Unterschiedlichkeit trivialisiert und als eher unwichtig erlebt, während kulturelle Gleichheiten (wie psychologische Bedürfnisse oder allgemeingültige Werte) als wichtiger erachtet und betont werden. Individuen in diesem Stadium tendieren zu einer Überschätzung der eigenen Toleranz und erleben sich nicht als ethnozentrisch. Jedoch gilt diese Perspektive weiterhin als ethnozentrisch, da Individuen mit dieser Weltsicht annehmen, dass das Bewusstsein um fundamentale Muster der menschlichen Interaktion ausreicht, um interkulturelle Kommunikation erfolgreich zu gestalten. Grundlegende Kategorien des Verhaltens werden als absolut betrachtet und man orientiert sich zumeist an der eigenen Kultur.

4. Akzeptanz der Differenz

Die Akzeptanz der kulturellen Unterschiedlichkeit repräsentiert einen Schritt zur ethnorelativen Sichtweise. Die Differenz wird sowohl anerkannt als auch toleriert. Die Differenz wird weiterhin als fundamental und notwendig erlebt und in zwischenmenschlichen Begegnungen präferiert. Die eigene Kultur wird als eine von vielen möglichen Weltanschauungen akzeptiert. Individuen in diesem Stadium der kulturellen Sensitivität haben den Wunsch nach Informationen und nicht nach Bestätigung von Vorurteilen, sie möchten Kulturen kennenlernen.

5. Adaptation der Differenz

Die genannte Akzeptanz kultureller Differenz erlaubt die Adaptation von Verhalten und Denkweisen zu kulturellen Unterschiedlichkeiten. Individuen sind in der Lage, die eigene Weltsicht zu erweitern und andere Kulturen akkurat zu verstehen. Die üblichste Form der Adaptation ist Empathie, welche einen Perspektivwechsel beinhaltet, der über kulturelle Grenzen hinweg zu Verstehen führt und Individuen emotional nachempfinden lässt. Auch kultureller Pluralismus ist eine Form der Adaptation und meint, dass ein vollständiger Wandel zwischen zwei oder mehr Kulturen möglich ist. Dieses Stadium beschreibt die Fertigkeit, ethnorelativ zu handeln.

6. Integration der Differenz

Die Integration der Differenz meint die Anwendung des Ethnorelativismus auf die eigene Identität. Das Individuum hat eine Definition und Erleben des Selbst, welches nicht zentral einer bestimmten Kultur zugesprochen ist. Im Stadium der Integration wird demnach kulturelle Unterschiedlichkeit als essentieller und freudvoller Aspekt des Lebens erlebt.

Zusammenfassend ergeben sich aus der Kenntnis um die Stadien auf dem Kontinuum von Ethnozentrismus zu Ethnorelativismus verschiedene Implikationen für die Entwicklung von Maßnahmen zur Erhöhung kultureller Sensitivität (Bennett, 1986, 2004). So kann das Stadium der Ablehnung durch angeleitete Methoden angesprochen werden, bei denen ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede geschaffen wird. Individuen, die sich wiederum in einer Phase der Verteidigung befinden, können durch Diskussionen über die eigene und fremde Kulturen ein kulturelles Selbstwertgefühl entwickeln, welches die Verunglimpfung anderer Kulturen als Mittel der Verteidigung ersetzen kann. Des Weiteren kann aber auch eine Technik hilfreich sein, welche die Anwesenheit negativer Einstellungen und Äußerungen vorhersagt

und anspricht, bevor die Gruppe die Gelegenheit erhält, Aussagen der Verunglimpfung auszusprechen. Zur Überwindung der paradigmatischen Barriere vom Stadium der Verharmlosung zur Akzeptanz der kulturellen Unterschiedlichkeit eignet sich eine induktive Herangehensweise mittels Erzählungen persönlicher Erfahrungen oder auch Illustrationen kultureller Differenzen mit Bezug auf das Verhalten. Hierbei ist bereits ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiedlichkeit seitens der FortbildungsteilnehmerInnen vonnöten, um eine gelingende interkulturelle Kommunikation zu erreichen, welche nicht von bagatellisierenden Denkweisen beeinflusst wird. Letztlich ist eine Entwicklung in die ethnorelativen Stadien von einer nicht wertenden Anerkennung und Respekt gegenüber verbalen Verhaltens- und Kommunikationsstilen anderer Kulturen geprägt. Die Akzeptanz kultureller Vielfalt drückt sich darin aus, dass bestimmte Differenzen wie beispielsweise differente Erziehungsstile und -ziele der geflüchteten Eltern persönlich zwar nicht positiv bewertet werden, jedoch als Teil einer weitreichenden kulturellen Vielfalt anerkannt werden.

Für die Entwicklung einer Maßnahme zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz für ErzieherInnen im Kontext dieses Modells ist außerdem wichtig zu erkennen, dass sich sowohl die einzelnen ErzieherInnen der Zielgruppe in unterschiedlichen Stadien der individuellen kulturellen Sensitivität befinden können als auch die Kinder und Eltern in der Kindertagesstätte (sowohl die Flüchtlings-, als auch die heimischen Kinder und Eltern). Demnach erfahren die geflüchteten Familien und Kinder nicht nur Auswirkungen ethnozentrischer Sichtweisen, wie Diskriminierung, sondern können sich vielmehr selbst in ethnozentrischen Stadien befinden, was den interkulturellen Dialog als auch die Entstehung einer Erziehungspartnerschaft erschwert. Übertragen auf die Entwicklung der Intervention bedeutet diese Erkenntnis, dass mehrere Ebenen Ziel der Maßnahme sein sollten, jedoch die interkulturellen Handlungskompetenzen der ErzieherInnen, als interkulturelle MultiplikatorInnen, im Fokus stehen.

2.2 Interkulturelle Kompetenz und Umgang mit kultureller Vielfalt in der Elementarpädagogik

Üblicherweise wird unter interkulturellem Handeln in pädagogischen Kontexten die Situation verstanden, dass eine professionell agierende Person (z.B. ErzieherIn), als RepräsentantIn der kulturellen Mehrheit, mit Kindern und Eltern zu arbeiten hat, die kulturellen Minderheiten angehören (Mecheril, 2013). Im Umgang mit kulturell-ethnischen Differenzen kann dabei das pädagogische Handeln von Irrtümern seitens des pädagogischen Fachpersonals beeinflusst sein. Solche Missverständnisse können (1.) der Glaube sein, dass alle Kinder und Familien gleich sind und somit kulturelle Unterschiedlichkeiten trivialisiert werden. Des Weiteren führt (2.) die Annahme zu Missverständnissen, dass Eltern aus anderen Kulturen die Erwartungen, die an sie seitens der Kindertagesstätte gestellt werden, kennen und erfüllen sollten. Außerdem wird (3.) seitens des Fachpersonals eventuell angenommen, dass Eltern, welche nicht an Aktivitäten der Kindertagesstätte teilnehmen, die Aktionen nicht ausreichend wertschätzen (Colombo, 2005). Interventionen und pädagogische Ansätze zum Umgang mit kultureller Vielfalt sollten demnach verschiedene Ziele verfolgen, um bestehende Irrtümer durch Erhöhung der kulturellen Sensitivität zu moderieren.

Hierbei lässt sich festhalten, dass die Reflexion der eigenen ethnozentrischen Sichtweise des pädagogischen Fachpersonals die interkulturelle Sensitivität erhöht. Des Weiteren ist das pädagogische Handeln der ErzieherInnen von der Reflexion der individuellen Überzeugungen, Stereotype und Vorurteile in Bezug auf ethnisch-kulturelle Differenzen abhängig. Zusätzlich ist für die Erhöhung interkultureller Kompetenz die Aneignung von Wissen über kulturelle Hintergründe der Kinder und Familien notwendig. Zuletzt ist aber auch sowohl die Schaffung einer

warmen, sensitiven und liebevollen bzw. wertschätzenden Atmosphäre innerhalb der Kindertagesstätte und der Gruppen vonnöten, als auch die Anwendung einer interkulturell sensitiven Pädagogik (Han & Thomas, 2010).

Diese zielgruppenspezifischen Annahmen zur Entwicklung interkultureller Sensitivität von PädagogInnen decken sich mit den allgemeinen theoretischen Konzepten zur Entstehung und Erhöhung interkultureller Kompetenz (beschrieben in Kapitel 2.1.1), welche sich wiederum auf das pädagogische Handeln im Alltag auswirken wird. Pädagogisches Fachpersonal, welches die kulturell unterschiedlichen Stärken der Kinder versteht und wertschätzt, kreiert mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Umwelt, die von der Annahme geprägt ist, dass kulturelle Differenzen eine Bereicherung darstellen (Colombo, 2005).

2.3 Orientierende Ansätze kultursensitiven pädagogischen Handelns

Die Entwicklung und Implementierung pädagogischer Ansätze zum Umgang mit kultureller Vielfalt ist nicht allein den aktuellen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen geschuldet. Bereits beginnend in den 1980er Jahren entwickelten sich eigenständige Disziplinen der Pädagogik, wenngleich seit den 1960er Jahren Kontroversen um interkulturelle Pädagogik zu beobachten sind (Borke & Keller, 2014). So etablierten sich verschiedene Konzepte und Ansätze, die neben der ethnisch-kulturellen Vielfalt auch weitere soziale Determinanten in Betracht zogen. Insbesondere die Annahmen des *Anti-Bias-Approach* als auch der Ansatz der *kultursensitiven Frühpädagogik* nahmen Einzug in die Überlegungen, welche die in Kapitel 3 beschriebene Fortbildungsmaßnahme formten.

Anti-Bias-Approach

Die grundsätzlichen Ziele und Prinzipien des Anti-Bias-Approach, welcher in den USA entwickelt wurde, verstehen sich als ein Hilfsmittel im Kontext der elementarpädagogischen Arbeit (Derman-Sparks, 2001). Auf Grundlage von Untersuchungsergebnissen „zu den Auswirkungen des konkreten gesellschaftspolitischen Kontexts auf die kindliche Entwicklung von Identität und Haltungen“ (ebd., S. 7) sollen vier übergeordnete Ziele in die pädagogische Arbeit einfließen:

- (1) Kinder sollen sowohl eine Ich-Identität als auch eine Gruppenidentität entwickeln ohne sich anderen überlegen zu fühlen.
- (2) Kinder sollen Empathie entwickeln und verstehen, dass Menschen gleich und auch verschieden sind.
- (3) Kritisches Denken gegenüber Vorurteilen soll unterstützt werden.
- (4) Kinder sollen Fertigkeiten entwickeln, um sich gegen Ungerechtigkeit und Diskriminierung wehren zu können.

Wichtiger Ausgangspunkt für die inhaltliche Ausgestaltung der im beschriebenen Projekt entwickelten Fortbildungsmaßnahme ist hierbei die basale Feststellung der Begründerin Derman-Sparks (2001), dass die Anti-Bias-Arbeit nicht nur mit den Kindern, sondern auch mit dem pädagogischen Fachpersonal durchzuführen ist. ErzieherInnen, die mit Kindern auf der Basis einer interkulturellen Pädagogik arbeiten, müssen diese oder ähnliche Ziele auch selbst verfolgen. Diese Annahme bestärkte das Interesse, bei der Entwicklung der Maßnahme auf mehreren Ebenen Einfluss zu nehmen, denn durch die Erhöhung der interkulturellen Kompetenz der

ErzieherInnen werden diese sensibilisiert, eine kultursensitive Umgebung zu kreieren, welche heimische Kinder und Eltern sowie geflüchtete Kinder und Eltern gleichermaßen erreicht. Der Anti-Bias-Approach schlägt weniger konkrete Aktivitäten vor, als vielmehr eine sensitive Perspektive in den Interaktionen sowie im Umgang mit Materialien und Ausstattung. Dieser Aspekt wurde im Fortbildungskonzept ganz konkret aufgegriffen (siehe Baustein II, Kapitel 4.1.2).

Kultursensitive Frühpädagogik

Basis dieses Konzeptes bildet ein Dreiklang aufeinander aufbauender Dimensionen, die auch in Wechselwirkung miteinander stehen (Borke & Keller, 2014). Diese Trias beschreibt, wie kultursensitives pädagogisches Handeln auf Ebene der ErzieherInnen entstehen kann. Dabei meint die Dimension der *Kenntnis* ein theoretisches Wissen um kulturelle Hintergründe sowie beispielsweise um die Einflüsse von Kultur auf die Erziehungsstile und -ziele. Zusätzlich wird die Bedeutsamkeit der Reflexion auf eigene Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf kulturelle Vielfalt betont, da dies unter anderem Ausdruck einer *kultursensitiven Haltung* ist. Eine weitere Dimension gibt praxisorientierte Handlungsoptionen für das *Leben mit Diversität* im pädagogischen Alltag. Dabei werden zentrale Situationen der Praxis anhand konkreter Umsetzungsmöglichkeiten dargestellt, um kultursensitiv zu handeln.

Dieses Konzept setzt sich zum einen fachlich fundiert und explizit mit der Frühpädagogik auseinander und spricht zum anderen die Ebene des pädagogischen Fachpersonals, als zentrale Zielgruppe, an. Die Dimensionen, dargestellt in der kultursensitiven Frühpädagogik, kommen dabei der bereits beschriebenen Trias der interkulturellen Kompetenz (Wissen, Sensitivität, Handlungskompetenz, siehe Kapitel 2.1.1) und somit den bei der Entwicklung verwendeten Annahmen zum interkulturellen Lernen nahe. Dabei wurden in diesem Ansatz bereits die beschriebenen Dimensionen auf den pädagogischen Kontext übertragen und geben ganz konkrete Hinweise für die Arbeit in Kindertagesstätten, weshalb insbesondere die Überlegungen der Dimension *Leben in Diversität* berücksichtigt wurden.

3 Entwicklung der Fortbildungsmaßnahme²

Die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten, und vor dem Hintergrund des Mangels an empirischen Erfahrungen, innovativen Fortbildungsmaßnahme basiert im Kern auf grundlegenden Kriterien, die eine Qualität bei der Entwicklung von Präventionsprogrammen sicherstellen sollen (Bannenberg et al., 2013). So wurden zunächst die Problemstellung und Zielgruppe sondiert, wobei dies einer gründlichen Sichtung der nationalen und internationalen Literatur zu möglichen und spezifischen Themengebieten betreffend interkulturelle Kompetenz im Allgemeinen sowie im pädagogischen Kontext unterlag. Hierfür wurde narrativ (Boolesche Suche) mit den Begriffen „interkulturelle Kompetenz“, „intercultural competenc*“, „multicultural competenc*“ gesucht. Diese Suchbegriffe wurden mittels des Booleschen Operators UND mit Suchbegriffen der Pädagogik verknüpft („pädagogik“, „pedagogy“, „education“). Ebenso wurde mit „kultursensible Pädagogik“, „kultursensitive Pädagogik“, „culture sensitive education“ in der Internetsuchmaschine google.scholar nach Fachartikeln, Buchartikeln, Büchern und, aufgrund der Aktualität des Themas, explizit auch in der so genannten „grauen Literatur“ (Projektberichte usw.) gesucht und passende Nennungen angelesen und geprüft. Zum Einschluss in eine detaillierte Sichtung führte eine Fundstelle, wenn sie den folgenden Kriterien entsprach und (bereits) verfügbar³ war:

- (1) Grundlegende theoretische Ansätze in der Pädagogik im Umgang mit der betreffenden Zielgruppe, mit Schwerpunkt im Bereich Kindertagesstätte oder Elementarpädagogik;
- (2) Darstellungen von Handlungskonzepten, insbesondere solche mit Evaluation;
- (3) Beispiele für Evaluationsstudien zu den betreffenden Themenbereichen.

Demnach wurden verschiedene Konzepte zur Entstehung und Erhöhung interkultureller Kompetenz betrachtet und auf ihre wissenschaftliche Fundierung bewertet. Angesichts einer Vielzahl verschiedener Annahmen und konzeptueller Vorschläge in der Literatur wurde insbesondere die Güte beziehungsweise die Qualität der Konzepte sowie die Nachhaltigkeit der Interventionen betrachtet. Zusätzlich wurden verschiedene pädagogische Konzepte zum Umgang mit kultureller Vielfalt gesichtet und ebenfalls kritisch in Bezug auf die Evidenz bewertet. Diese Konzepte und Ansätze wurden auf ihre Inhalte, Aktualität, Bezug zur Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte sowie theoretische Fundierung betrachtet. Zwei Ansätze interkultureller Pädagogik (Anti-Bias-Approach und Kultursensitive Frühpädagogik) flossen explizit in die Überlegungen zur Methodenentwicklung ein (siehe Kapitel 2.3). Diese Phase der Recherchearbeit schloss mit dem Fazit, dass die Quantität verschiedener Konzepte zu interkultureller Kompetenz und Umgang mit kultureller Vielfalt im Elementarbereich sehr hoch ist, jedoch ein Mangel an qualitativ hochwertig evaluierten und zum Teil auch theoretisch fundierten Ansätzen besteht.

Folglich wurden die Bedarfe und Anforderungen an eine Maßnahme zur Erhöhung des kultursensitiven pädagogischen Handelns im spezifischen Kontext der Kinder mit Fluchthintergrund zusätzlich erhoben. Hierzu wurde wiederum in der nationalen und internationalen Literatur recherchiert. Zusätzlich wurden teilstrukturierte Experteninterviews durchgeführt. Im Speziellen wurden ein Integrationslotse, die Leitung einer Kindertagesstätte mit hohem Aufkommen

² Für eine detaillierte Darstellung vgl. Hepke et al. (2017)

³ Einige Ansätze waren zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Berichts (noch) nicht verfügbar, obwohl diese möglicherweise den Einschlusskriterien entsprechen könnten, wie z.B. Fischer & Fröhlich-Gildhoff (in Vorbereitung); Hüpping & Büker (in Vorbereitung).

geflüchteter Kinder, sowie ein Traumaexperte der Kinder- und Jugendpsychiatrie befragt. Ausschlaggebend für die Auswahl der Experten waren die jeweilige Erfahrung im Fachgebiet und die Intensität der Kontakte zur Zielgruppe. Die Interviews wurden face-to-face durchgeführt aber auch, aufgrund räumlicher Entfernung, telefonisch und mittels Internettelefonie. Die Leitfadeninterviews wurden aufgezeichnet und innerhalb einer interdisziplinären Teamtriale ausgewertet.

Schließlich floss in die methodische und didaktische Entwicklung der Fortbildungsmaßnahme die Erkenntnis ein, dass interkulturelle Kompetenz auf drei Dimensionen zu betrachten ist und sowohl kognitive als auch affektive Aspekte eine Rolle spielen. Des Weiteren gibt das Developmental Model of Cultural Sensitivity einen Einblick in die kognitiven Strukturen der individuellen Weltsicht und bietet die Möglichkeit, die Facetten der Entwicklung kultureller Sensitivität in Stadien zu unterteilen. Dies wird möglicherweise nur insuffizient erklären, wie sich interkulturelle Kompetenz modifizieren lässt, jedoch lässt das Modell Rückschlüsse und Implikationen für die Entwicklung der Fortbildungsmaßnahme zu, die in tiefergehenden Evaluationsstudien zu überprüfen wären. Eine weitere, vertiefende Recherche der Literatur wurde vonnöten, um ausgewählte Themengebiete, wie beispielsweise Traumatisierung im Kindesalter, theoretisch unterfüttern zu können. Außerdem wurden grundsätzliche Ziele für die kultursensitive Arbeit mit Kindern und den Umgang mit kultureller Vielfalt im pädagogischen Kontext extrahiert und flossen inhaltlich als Grundhaltung in die Entwicklung der Fortbildungsmaßnahme ein (Auernheimer, 2007; Böhm, Böhm & Deiss-Niethammer, 1999):

- das Eintreten für die Gleichheit Aller, ungeachtet ihrer Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersartigkeit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog,
- einen angemessenen Umgang mit Befürchtungen und Ängsten entwickeln,
- eine Grundlage für tolerantes Verhalten erwerben,
- erfahren, dass die eigene Lebensweise eine unter vielen ist und
- interkulturelle Konflikte bewältigen können.

Nachdem dieses theoretische Gerüst der Fortbildungsmaßnahme bestand, wurde in die Phase der Konzeptualisierung und Manualisierung übergegangen, welche detaillierte Überlegungen zu Rahmenbedingungen sowie Methodik, Didaktik und Kompetenzen der TraineeInnen beinhalteten (vgl. Bannenberg et al., 2013). Der Erstellung eines Monitoring- und Evaluationsplans folgend, wurden Erhebungsinstrumente entwickelt und gleichzeitig die Nachhaltigkeit sowie zukünftige Projektstrukturen vereinbart. Dies war wiederum von einer detaillierten Dokumentation während der Pilotimplementierung abhängig. Auf Grundlage dieser Dokumentation und der Evaluationsergebnisse konnte die Phase der Modifikation mit Festlegung einer abschließenden Projektstruktur enden.

4 Implementierung der Fortbildungsmaßnahme für pädagogisches Fachpersonal in Kindertagesstätten

4.1 Didaktisches Konzept

Durch die Auswertung der Informationen während der Recherchephase konnten verschiedene Themenbereiche herausgearbeitet werden, welche den Einheiten der Fortbildungsmaßnahme zugrunde gelegt wurden. Das Fortbildungskonzept basiert auf dem übergeordneten Ziel, interkulturelle Kompetenz auf drei Dimensionen (interkulturelles Wissen, interkulturelle Sensitivität, interkulturelle Handlungskompetenz) anzusprechen und zu erhöhen und gliedert sich in drei Bausteine:

- (1) Einführung und Reflexion;
- (2) Pädagogischer Umgang mit geflüchteten Kindern;
- (3) Interkulturelle Erziehungspartnerschaft (für weitere Informationen siehe auch Hepke et al., in Vorb.).

Jeder dieser Bausteine wiederum enthält Unterthemen, die eigene Teilziele verfolgen und aufeinander aufbauen. Der Aufbau der Inhalte ist demnach ebenfalls von theoretisch-inhaltlichen Notwendigkeiten beeinflusst, denn bestimmte kognitive Teilziele mussten zunächst erreicht werden, um weitere Inhalte darauf aufbauend vermitteln zu können. So wird zunächst in der Fortbildung eine kognitive und emotionale Perspektivübernahme angesprochen, auf deren Basis Empathie gefördert wird, welche wiederum die Grundlage für die Veränderung ethnozentrischer Sichtweisen und damit der Einstellung gegenüber kultureller Vielfalt darstellt (Bennett, 1986). Abbildung 2 zeigt die drei grundlegenden Bausteine der zweitägigen Fortbildungsmaßnahme. Des Weiteren werden in dieser Ansicht die Inhalte genannt, die während der Fortbildungstage thematisiert und mittels vielfältiger Methoden vermittelt beziehungsweise bearbeitet werden. Die Inhalte werden im Folgenden näher beschrieben und die Teilziele der einzelnen Fortbildungsabschnitte mit kurzer Angabe zu den Methoden angerissen.

Baustein I Einführung und Reflexion	Baustein II Pädagogisches Handeln und ErzieherIn-Kind- Interaktion	Baustein III Interkulturelle Erziehungspartnerschaft
<ul style="list-style-type: none"> • Familien- und Bildungskulturen in den Hauptherkunftsländern • Der Aufbruch, die Flucht und das Ankommen Geflüchteter • Der sichere Ort • Kultur und deren Einfluss auf unser Denken und Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Traumatisierung im Kindesalter • Diversität und Gleichheiten in meiner Kita-Gruppe • Vorurteilsbewusster Umgang mit Materialien und Hilfsmitteln 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelingen einer Erziehungspartnerschaft mit geflüchteten Eltern • Strategien zur Erreichung der Eltern • Wertschätzender Umgang im Miteinander von einheimischen Familien und Flüchtlingsfamilien

Abbildung 2: Bausteine und Unterthemen der Fortbildungsmaßnahme *Papilio Integration* (vgl. Hepke et al., in Vorb.).

4.1.1 Baustein I: Einführung und Reflexion

Familien- und Bildungskulturen in den Hauptherkunftsländern - Aufbruch, die Flucht und das Ankommen Geflüchteter

Einer ausgiebigen Vorstellungsrunde mit Zeit für das Kennenlernen und einem ersten Erfahrungsaustausch zu Erlebnissen mit Geflüchteten im pädagogischen Alltag folgend, beginnt am ersten von insgesamt zwei Fortbildungstagen der Themenbereich mit einer theoretischen Wissensvermittlung zu den zentralen Herkunftsländern der Geflüchteten. Hierbei wird nicht nur die Quantität der Asylanträge in Deutschland in Betracht gezogen, sondern auch die ethnisch-kulturelle Vielfalt behandelt. So werden Basisinformationen über die Länder Eritrea, Syrien, Afghanistan und Albanien vermittelt. Neben Informationen zu prägenden Ethnien, Religionen und politischen Strukturen werden auch die gesundheitliche Versorgung, die aktuelle politische Situation des jeweiligen Landes, das Bildungssystem und die frühkindliche Betreuung thematisiert. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Vermittlung von Informationen und Eindrücken zur Familien- und Bildungskultur der Herkunftsländer. Zusätzlich werden Hintergründe einer Flucht sowie Fluchterfahrungen aus Perspektive der Familien dargestellt und das Ankommen in Deutschland thematisiert. Die Wissensvermittlung wird von Methoden zur Reflexion unterstützt und zielt zum einen darauf, die Unterschiede der Sozialisation (beispielsweise der verschiedenen Erziehungsstile und -ziele) herauszustellen, Betroffenheit zu erzeugen und außerdem eine kognitive und emotionale Perspektivübernahme zu erreichen. Da nicht bekannt war, in welchen Stadien des DMIS (siehe Kapitel 2.1.2) die FortbildungsteilnehmerInnen die Fortbildung beginnen, wurde davon ausgegangen, dass sich die ErzieherInnen wahrscheinlich und in der überwiegenden Mehrheit in den ethnozentrischen Stadien befinden würden (siehe 2.1.2). Die theoretische Wissensvermittlung kann eine Veränderung hin zu höherer kultureller Sensitivität unterstützen (siehe 2.1.2).

Der sichere Ort

Nach der Reflexion und einem Austausch zu den ersten Themengebieten wird zur Thematik „Wahrnehmung der Kindertagesstätte als einen sicheren Ort“ fortgefahren. Die ErzieherInnen sollen hierbei ihre Rolle bei der Entstehung einer Willkommensatmosphäre im geschützten Rahmen sowie die Wichtigkeit der Vermittlung von Sicherheit, Stabilität und Inklusion erkennen. Angewandte Methoden dieses Themenbereiches zielen auf eine Förderung der Perspektivübernahme sowie die Entstehung kognitiver und emotionaler Empathie, welche durch die Herstellung des persönlichen Bezuges erreicht werden sollen.

Kultur und deren Einfluss auf unser Denken und Handeln

Im letzten Themengebiet des ersten Bausteins wird konkreter auf Kulturen und Familienkulturen eingegangen. Hierbei sollen Wissen um den Kulturbegriff erlangt, aber auch eigene kulturelle Erwartungs-, Denk- und Handlungsmuster reflektiert werden. Die FortbildungsteilnehmerInnen sollen sich der eigenen Haltung gegenüber Vielfalt und Differenzen zu den Herkunftsländern bewusst werden sowie Chancen und Herausforderungen kultureller Vielfalt erkennen. Abschließend werden aktiv die eigene Einstellung zu fremden Werten in anderen Kulturen und individuelle Stereotype und Vorurteile reflektiert. Zusätzlich werden die Variationen kollektivistisch und individualistisch geprägter Gesellschaften mit deren Auswirkungen auf die Erziehungsstile und -ziele sowie gesellschaftliche Normen und Werte ebenso thematisiert wie reflektiert. Des Weiteren werden Machtasymmetrien in der Begegnung einer dominanten mit einer fremden Kulturgruppe aufgegriffen und auch vermittelt, dass interkulturelle Begegnungen von unterschiedlichen Kollektiverfahrungen geprägt sind. Das pädagogische Fachpersonal soll eine Sensibilität für mögliche Diskriminierungserfahrungen erlangen,

um Annäherungs- und Reaktionsweisen geflüchteter Eltern und Kinder zu verstehen (Auernheimer, 2013). Die Kombination von Wissensvermittlung und Reflexionsmethoden zu den verschiedenen kulturellen Hintergründen soll einen Pfad zur Entstehung von Empathie bereiten, welche die Handlungsbereitschaft zum interkulturellen Lernen moderieren kann (Bennett, 1986).

4.1.2 Baustein II: Pädagogisches Handeln und ErzieherIn-Kind-Interaktion

Traumatisierung im Kindesalter

Die Einführung dieses Themenabschnittes, und somit der Beginn des zweiten Tages der Fortbildung, wird nach einem Warming-up und Reflexion des ersten Bausteins durch die Auseinandersetzung mit den spezifischen Belastungen geflüchteter Familien eingeleitet. Darauf folgend wird das Thema der Traumatisierung in drei Abschnitten betrachtet: So wird zunächst der Begriff der Traumatisierung definiert und mögliche Symptome aufgezeigt. Aufbauend auf diesen Informationen werden dann kind- und erzieherInnenorientierte Informationen vermittelt. So gehört zu den kindorientierten Informationen die Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich Traumatisierung auf die sozial-emotionalen Kompetenzen und Basisemotionen der Kinder sowie auf das freie Spielen und Erlernen sozialer Regeln auswirkt. Die Thematik der ErzieherIn-Kind-Interaktion wird spezifisch und praxisorientiert durch die Betrachtung von Mimik und Gestik, Intonation der Stimme und Körperhaltungen seitens des Fachpersonals im Umgang mit (möglicherweise) traumatisierten Kindern erörtert.

Zusätzlich soll das pädagogische Fachpersonal befähigt werden, Anzeichen für eine mögliche Traumatisierung erkennen zu können, um das pädagogische Verhalten darauf abzustimmen. Hierzu können praktische Handlungsweisen erlernt werden, gefolgt von der Sensibilisierung für die Grenzen pädagogischen Handelns. Abschließend wird auch aufgegriffen, wann und wo/wie professionelle Hilfe zurate gezogen werden soll und muss. Durch die Wissensvermittlung in Kombination mit dem Aufzeigen konkreter Handlungsweisen im Umgang mit möglicherweise traumatisierten Kindern soll die Zuversicht richtig handeln zu können aufseiten der ErzieherInnen gestärkt werden. Personale Ressourcen (Selbstwirksamkeitserwartung) der TeilnehmerInnen werden gestärkt, indem sie eine subjektive Gewissheit erlangen, diese neue Anforderungssituation aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Diese wiederum moderieren Motivation und Ausdauer zur individuellen Verhaltensänderung, welche sich in einem kultursensitiven pädagogischen Handeln ausdrückt (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Diversität und Gleichheit in meiner Kita-Gruppe

Auf Grundlage der „Prinzipien von anerkannter Gleichheit und anerkannter Diversität“ (Hoffmann, 2013) wurden Methoden entwickelt, welche den ErzieherInnen die Möglichkeit eröffnen sollen, Minderheiten in der Gruppe nicht nur als fremd wahrzunehmen. Vielmehr sollen sie gemeinsame Lebenswelten und -aufgaben der Kinder erkennen, die diese miteinander teilen, unabhängig von Ethnizität oder Herkunft (ebd.). Ziel der Maßnahme ist die Vermeidung einer starren Toleranz und der Entwicklung von Verallgemeinerungen nach der vorausgegangenen Wissensvermittlung im ersten Baustein. Diese Wissensaneignung kann dazu führen, dass ErzieherInnen, aus Angst etwas falsch zu machen oder zu diskriminieren, die eigenen professionellen Werte und Auffassungen vergessen, da sie sich zu Toleranz verpflichtet fühlen (ebd.). Hierbei wird thematisiert, dass Kinder unterschiedlichen Kulturen entstammen können, jedoch ähnliche Entwicklungsziele erlangen müssen. Dabei wird vermittelt, dass die Kultur

Einfluss auf die Sozialisation der Kinder hat, nicht jedoch auf die Bedürfnisse des Kindes nach Sicherheit, Stabilität und Vertrauen. Kulturelle Differenzen im Ausdruck von Emotionen werden im Kontext der ErzieherIn-Kind-Interaktion sowie des pädagogischen Handelns thematisiert. Vorausgehend für die Implementierung dieser Methoden sind zum einen die Anerkennung kultureller Differenzen durch das Erreichen einer kognitiven und emotionalen Perspektivübernahme, als auch die Reflexion eigener Fremdbilder nötig (siehe Baustein I).

Vorurteilsbewusster Umgang mit Materialien und Hilfsmitteln

Verschiedene Materialien, Routinen und Hilfsmittel des Kita-Alltags werden gemeinsam betrachtet und überprüft, ob jedes Kind Identifikationsangebote finden kann oder stereotypes Denken und vielleicht sogar Vorurteile gefördert werden. Zusätzlich werden konkrete Beispiele kultursensitiven pädagogischen Handelns aufgegriffen und gemeinsam erarbeitet. Die Handlungskompetenzen im pädagogischen Alltag sollen in diesem Themenabschnitt gezielt und anhand konkreter Beispiele gefördert sowie Unsicherheiten im pädagogischen Handeln abgebaut werden.

4.1.3 Baustein III: Interkulturelle Erziehungspartnerschaft

Gelingen einer Erziehungspartnerschaft mit geflüchteten Eltern - Wertschätzender Umgang im Miteinander von einheimischen Familien und Flüchtlingsfamilien

In diesem Baustein wird die Ebene der Elternarbeit mit Bezug auf eine gelingende interkulturelle Kommunikation angesprochen. Die Aneignung von Wissen zu den kulturellen Hintergründen der geflüchteten Eltern sowie die Reflexion eigener Fremdbilder, Denk- und Verhaltensweisen wurden bereits im Allgemeinen (siehe Baustein I) reflektiert, werden nun aber auch ganz konkret auf den Elternkontakt angewendet. Die ErzieherInnen sollen um die Störfaktoren interkultureller Dialoge wissen. Machtasymmetrien dieser spezifischen Begegnung (Hoffmann, 2013) zwischen ErzieherIn und Eltern aber auch der Eltern untereinander sowie der Einfluss unterschiedlicher Kollektiverfahrungen (z.B. Diskriminierungserfahrung aufseiten der geflüchteten Familien) auf die interkulturelle Kommunikation (ebd.) werden konkret thematisiert. Diese Reflexion und Thematisierung sollen helfen, bestehende mögliche Irrtümer aufzuklären (z.B. die Annahme, dass Eltern aus anderen Kulturen die Erwartungen, die an sie seitens der Kindertagesstätte gestellt werden, kennen und erfüllen sollten oder dass die Nichtteilnahme an Aktivitäten der Kindertagesstätte eine geringe Wertschätzung darstellt; vgl. Kapitel 2.2). Auch kulturelle Unterschiede im Alltag der pädagogischen Einrichtung, wie Zeitverständnis oder Rollenaufteilung der Eltern, werden auf den drei Ebenen interkultureller Kompetenz (Wissen, Sensitivität, Handlungskompetenz) aufgegriffen und praxisorientiert vermittelt.

Strategien zur Erreichung geflüchteter Eltern

Dieser Themenkomplex bietet die Möglichkeit der kollegialen Supervision, bei der die bereits gemachten Erfahrungen zur Erreichung der geflüchteten Eltern ausgetauscht werden. Diese werden durch Beispiele zur Umsetzung in der Praxis ergänzt. Die Verbindung zwischen Elternhaus und der Kindertagesstätte, die Phase der Eingewöhnung, Tür- und Angelgespräche, aber auch die Durchführung verschiedener Veranstaltungen wie der Elternabend werden unter Berücksichtigung ethnisch-kultureller Hintergründe erörtert und praxisorientiert aufgearbeitet. Dieser Baustein stellt den Abschluss der Maßnahme dar und wird mit Abschluss- und Feedbackmethoden ausgeleitet. Da dieser abschließende Themenblock vermittelt wurde, nachdem spezifisches Wissen um die Kulturen angeeignet und reflektiert sowie

Betroffenheit erzeugt wurde (siehe Baustein I), kann dies, durch Aufzeigen konkreter Handlungsoptionen, zu einer erhöhten subjektiv wahrgenommenen Bewältigbarkeit der interkulturellen Erziehungspartnerschaft führen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

4.2 Angewandte Interventionsmethoden

Die Umsetzung der zweitägigen Fortbildung erfolgt interaktiv und unter Anwendung vielfältiger Methoden, welche teilweise aus theoretisch fundierten Konzepten übernommen aber auch, mangels zielgruppengerechter Methoden, speziell entwickelt wurden. Dabei flossen erfahrungsbasierte Interventionsmethoden, wie die methodischen Vorschläge Bennetts (1986) für die Erhöhung der interkulturellen Sensitivität (siehe 2.1.2) sowie die grundlegende Annahme, dass interkulturelle Kompetenz auf drei Ebenen erwachsen muss (siehe 2.1.1), in die methodische Konzeptualisierung ein. So wird die Wissensvermittlung um *kulturelle Hintergründe der geflüchteten Familien* im Baustein I mittels eines interaktiven Mitmach- Parcours vermittelt und von Übungen zur zeitgleichen Reflexion und kognitiven Perspektivübernahme sowie Diskussionen begleitet. Beispielhaft sei genannt, dass Ausschnitte des Interviews mit einem Integrationslotsen, welcher ganz persönliche Eindrücke aus seiner Arbeit mit den ankommenden geflüchteten Familien beschreibt, als Audiomaterial gehört und reflektiert werden.

Die Vermittlung dessen, dass die Kindertagesstätte einen *sicheren Ort* für Kinder darstellen sollte, findet in der geschützten Atmosphäre einer gemütlichen Sitzecke und mittels ungezwungener, offener Vermittlungsmethoden statt. Das sensible Thema des Einflusses von *Kultur auf das eigene Denken und Handeln* wird nicht explizit angesprochen, sondern vielmehr als „Spaziergang“ umgesetzt, bei dem die FortbildungsteilnehmerInnen die ganz individuellen Einflüsse von Kultur durch Packen eines „persönlichen Kulturbeutels“ reflektieren und später unter Anleitung dazu angeregt werden, über Stereotype und Vorurteile zu diskutieren.

Auch der zweite Baustein ist im Kern interaktiv gestaltet. Der Themenbereich *Traumatisierung im Kindesalter* wird in Kleingruppen selbstständig erarbeitet und vorgetragen. Die Wahrnehmung von *Gleichheiten und Diversitäten* der eigenen Kita-Gruppe wird durch eine Übung der gegenseitigen Wahrnehmung eingeleitet und später im Dialog auf den pädagogischen Alltag übertragen. In Kleingruppen werden anschließend verschiedene Materialien, wie eine Weltkarte mit stereotypisch abgebildeten Menschen und Kulturen, betrachtet und auf die kultursensitive Anwendung reflektiert. Des Weiteren werden beispielhaft Routinen des Kindergartenalltags (z.B. Morgenkreis mit der Frage „Was hat der Weihnachtsmann gebracht?“ versus „Wie habt ihr die Weihnachtsferien erlebt?“) gemeinschaftlich in der Gruppe erörtert.

Bei der Vermittlung des dritten Bausteines zur *interkulturellen Erziehungspartnerschaft* steht der Austausch über konkrete Erfahrungen im Vordergrund und wird durch Gesprächskreise angeregt und dort auch reflektiert. Brainstormings geben hierbei den TeilnehmerInnen die Möglichkeit zur Ideensammlung. Anwendungsbeispiele interkultureller Dialoge mit Eltern sowie die Betrachtung von Alltagsszenarien im Kita-Alltag im angeleiteten Austauschgespräch bestimmen die Durchführung dieses abschließenden Themenbereiches.

5 Evaluation

Im Rahmen des Projektes wurde die erstmalige Implementierung des Fortbildungsmoduls *Papilio Integration* begleitend evaluiert. Ziel der Prozessevaluation war es, die Umsetzbarkeit der Fortbildung und ihrer Maßnahmen zu überprüfen und die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Modul, seinen Inhalten und Maßnahmen sowie den persönlich wahrgenommenen Nutzen zu erfassen. Die Ergebnisse sollten Stärken und Schwächen bei der Konzeption und Durchführung identifizieren, um Anregungen für mögliche Weiterentwicklungen und Erkenntnisse für die Optimierung der Inhalte und Methoden des Moduls und seiner Umsetzung abzuleiten. Die 12 ErzieherInnen aus insgesamt sieben Kindertageseinrichtungen der Pilotgruppe beantworteten hierzu während der zweitägigen Fortbildung Fragebögen, welche allgemeine Angaben zur Person und Einrichtung, separate Bewertungen zu den Inhalten, Methoden, zum Praxisbezug und zeitlichen Rahmen sowie eine allgemeine Bewertung der einzelnen Fortbildungstage umfassten. Zudem wurde eine Einschätzung verschiedener Aussagen bezüglich der subjektiv erlebten Handlungssicherheit im Umgang mit geflüchteten Kindern und Eltern und des wahrgenommenen Nutzens der Fortbildung für die pädagogische Arbeit vorgenommen und eine abschließende Gesamtbewertung des Moduls *Papilio Integration* erfasst. Die Datenerhebung erfolgte direkt vor Beginn und nach Abschluss der Fortbildung sowie am Ende des ersten Fortbildungstages.

Die Ergebnisse⁴ aus der Befragung der 12 teilnehmenden ErzieherInnen sprechen insgesamt für eine hohe Akzeptanz und Zufriedenheit mit dem Modul *Papilio Integration*. Die ErzieherInnen bewerteten das Modul *Papilio Integration* insgesamt und auch die einzelnen Fortbildungstage als gut bis sehr gut und waren mit der Auswahl der Inhalte und Methoden, dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sowie mit der Atmosphäre in der Gruppe sehr zufrieden.

Auch der Wissenszuwachs und die Vermittlung der Inhalte durch die Referentinnen wurden als gut bis sehr gut eingeschätzt. Alle ErzieherInnen gaben nach Abschluss der Fortbildung an, dass sie anderen pädagogischen Fachkräften die Fortbildung weiterempfehlen würden, da diese ein wichtiges Thema aufgreife und eine Auseinandersetzung mit der Lebenssituation und den Bedürfnissen geflüchteter Familien sowie die Reflexion der eigenen Haltung in einer offenen und einfühlsamen Atmosphäre ermögliche. Als Stärken des Moduls *Papilio Integration* konnten die Auswahl der Themen und Übungen (Informationen zu Herkunftsländern und Fluchterfahrungen, Traumatisierung bei Kindern) mit fortlaufendem persönlichen Bezug, die Methodenvielfalt und Abwechslung, die Durchführung und Vermittlung durch die Referentinnen sowie die wertschätzende Atmosphäre in der Gruppe identifiziert werden. Vereinzelt Verbesserungsvorschläge der TeilnehmerInnen bezogen sich ausschließlich auf zeitliche Aspekte (z.B. zu geringer Zeitrahmen bei der Vermittlung der Familien- und Bildungskulturen in den Hauptherkunftsländern).

Die Ergebnisse zum Nutzen des Moduls für die pädagogische Arbeit zeigen, dass die ErzieherInnen aus subjektiver Sicht mehr Sicherheit im Umgang mit geflüchteten Kindern und Eltern erlangen und erwarten, schwierige Situation in der Kita-Gruppe besser lösen zu können. Nach eigenen Angaben erhielten die ErzieherInnen durch die Fortbildung neue Denkanstöße und wurden dazu angeregt, ihre eigene Haltung im Umgang mit geflüchteten Kindern und Eltern zu reflektieren. Die Einschätzung eigener Kompetenzen und Bedarfe im Umgang

⁴ Für detaillierte Informationen vgl. Abschlussbericht „Modellprojekt Papilio Integration“ (Hepke et al., 2017) sowie „Papilio Integration. Kultursensitives pädagogisches Handeln in Kindertagesstätten für die Arbeit mit Flüchtlingskindern. Das Fortbildungsmodul“ (Hepke et al., in Vorb.).

mit geflüchteten Familien liefert zudem Hinweise auf eine Verbesserung der wahrgenommenen pädagogischen und interkulturellen Kompetenzen der ErzieherInnen. Die ErzieherInnen fühlten sich nach der Fortbildung auf die Herausforderungen im Umgang mit geflüchteten Kindern und Eltern vorbereitet und gaben an, Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit traumatisierten Kindern zu kennen. Zudem fühlten sie sich bezüglich spezifischer Themen informiert und hatten aus ihrer Sicht eine differenzierte Vorstellung von der Lebenssituation geflüchteter Familien.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße bei der Pilotdurchführung mit 12 ErzieherInnen können anhand der Ergebnisse keine allgemein gültigen Aussagen getroffen werden. Aus der Befragung im Pilot ergeben sich jedoch wertvolle Hinweise, die für die Optimierung des Moduls *Papilio Integration* und für weiterführende Studien genutzt werden können. Langfristiges Ziel der entwickelten Maßnahme ist eine Erweiterung der interkulturellen und pädagogischen Kompetenzen der ErzieherInnen.

Diese angestrebte Wirkung des Moduls *Papilio Integration* konnte im Rahmen der Pilotdurchführung nicht überprüft werden. Ein Nachweis der Wirksamkeit in diesem Sinne würde die Durchführung des Moduls *Papilio Integration* im Rahmen eines größer angelegten Projektes mittels eines (quasi-experimentellen) Interventions- und Kontrollgruppendesigns mit Prä-, Post- und Follow-up-Messung erfordern. Dabei könnte über die Erfassung verschiedener, bereits bei der Konzeption identifizierter Outcome-Bereiche, wie z.B. die Dimensionen interkultureller Kompetenz (interkulturelles Wissen, interkulturelle Sensitivität und Handlungskompetenz) oder die Stadien des Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), überprüft werden, ob das Modul die intendierte Wirkung bei den ErzieherInnen erzielt. Zur Erfassung von Veränderungen in der Entwicklung interkultureller Sensitivität, und somit die Veränderung von einer ethnozentrischen Einstellung zu einer eher ethnorelativen Weltsicht, wäre beispielsweise der Einsatz des „Intercultural Development Inventory“ (IDI; Hammer & Bennett, 1998) denkbar. Das Verfahren erfasst auf theoretischer Basis des DMIS die grundlegende Einstellung von Menschen gegenüber kulturellen Unterschieden und besteht aus 50 Items, welche fünf der sechs Hauptstufen interkultureller Sensibilität abbilden. Zur Vervollständigung müsste ebenso erhoben werden, ob und in welcher Güte die Selbstwirksamkeitserwartung der ErzieherInnen erhöht werden konnte. Die Wirksamkeit müsste zudem auf verschiedenen Ebenen (Einrichtung, ErzieherInnen, Kinder und deren Eltern) erfasst werden.

6 Implikationen für die Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen zur Erhöhung interkultureller Kompetenz im Elementarbereich

Vor dem Hintergrund der aktuellen Brisanz und des notwendigen Bedarfs an Interventionen mit der Zielsetzung der Förderung einer gelingenden Integration geflüchteter Familien in verschiedenen Settings, ergeben sich diverse Implikationen für die Entwicklung, Implementierung und Evaluation solcher Maßnahmen.

1. Güte der Intervention

Um bei der Programmentwicklung grundsätzlich eine adäquate Qualität der Maßnahme sicherzustellen, bietet beispielsweise die Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) einen Kriterienkatalog zur Bewertung und Einschätzung von Interventions- und Präventionsmaßnahmen an (Bannenberget al., 2013). Des Weiteren sollte, mangels fachlich fundierter und empirisch gefestigter Interventionsmaßnahmen zur Erhöhung interkultureller Kompetenz im pädagogischen Kontext, eine kritische Sichtung der aktuellen Literatur Basis einer Programmentwicklung sein. Zusätzlich ist bei mangelnder empirischer Erfahrung seitens der Entwickelnden eine ausreichende Erhebung der Bedarfe und Bedürfnisse der Zielgruppe notwendig, um die Programmziele, Methodik und Didaktik auf diese auszurichten.

2. Verständnis von interkultureller Kompetenz erlangen

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wurde bisher im deutschsprachigen Raum nicht systematisch empirisch untersucht. Interventionen zur Erhöhung müssen zum einen anerkennen, dass interkulturelle Kompetenz in verschiedenen Dimensionen erwächst und in diesem Kontext Kultur nicht nur mit Nation und Ethnizität assoziiert werden kann (Mecheril, 2013). Hierzu bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff zum einen und einer Analyse der empirischen Daten zur Entstehung und Erhöhung interkultureller Kompetenz zum anderen.

3. Kulturbegriff nicht nur auf kulturell-ethnische Unterschiede minimieren

Professionelles kultursensitives pädagogisches Handeln impliziert ein grundlegend reflexives Verhältnis zum eigenen Handeln, zu dessen Determinanten und Paradoxien (Auernheimer, 2013). Dies schließt die Reflexion von asymmetrischen Machtstrukturen und Kollektiverfahrungen in der interkulturellen Begegnung sowie den Gebrauch kultureller Kategorien ein. Demnach bedarf es einer Auseinandersetzung mit potentiellen Störfaktoren der interkulturellen Begegnung und einer Erweiterung des Kulturbegriffes über kulturell-ethnische Differenzen hinaus.

4. Anerkennen der individuellen Einstellung der Zielgruppe zu kulturellen Differenzen

Nach Bennett (1986, 2004) geschieht interkulturelles Lernen innerhalb eines Kontinuums, in welchem sich die Einstellung zu kulturellen Unterschiedlichkeiten in verschiedenen Stufen verändert. Dieser Annahme folgend, kann sich die Zielgruppe der Intervention in verschiedenen Stadien befinden und muss trotzdem in jeder Phase der subjektiven Bewertung erreicht werden. Die Intervention darf TeilnehmerInnen der Intervention (die sich in den frühen Stadien einer ethnozentrischen Weltansicht befinden) nicht stigmatisieren, sondern vielmehr sollte anerkannt werden, dass ebendiese unterschiedlichen Weltansichten Teil einer heterogenen Interventionsgruppe sein können.

5. *Intervention auch an Minderheitengruppe richten*

Nicht nur das pädagogische Fachpersonal (als Mehrheitsgruppe) kann sich in verschiedenen Stadien der interkulturellen Sensibilität befinden, sondern vielmehr auch die geflüchteten Eltern (als Minderheitengruppe) können eine ethnozentrische Weltsicht in sich tragen. Minderheitengruppen sind jedoch in der Regel nicht direkte Zielgruppen interkultureller Trainings (Mecheril, 2013). Hierbei ist eine Erweiterung des Blickwinkels auf die geflüchteten Familien vonnöten, denn diese sind nicht nur als vulnerable Zielgruppe zu betrachten, sondern vielmehr auch als Personengruppe, die gegebenenfalls ebenso nicht ausreichend den kognitiven, affektiven und sozialen Anforderungen einer interkulturellen Begegnung gewachsen ist. Interventionen zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz sollten sich demnach, im besten Fall, ebenso an die Minderheitengruppe richten.

6. *Modifikation der Einstellung zu kultureller Differenz*

Bei der Entwicklung der Fortbildungsmaßnahme *Papilio Integration* wurde anerkannt, dass nur unzureichend erklärt werden konnte, wie die individuelle Einstellung von einer ethnozentrischen in eine ethnorelative Weltsicht beeinflusst werden kann. Verschiedene theoretische Modelle der Verhaltensänderung geben jedoch Hinweise, wie eine Verhaltensänderung erklärt, vorhergesagt und beeinflusst werden kann. Diese fanden bisher keinen Eingang in den Kontext der Veränderung der subjektiven Weltsicht und damit des pädagogischen Handelns, können jedoch unter Umständen die Gelingensbedingungen einer solchen Maßnahme positiv moderieren. Hierzu wäre vertiefende Forschung nötig.

7. *Adäquate Evaluation der Outcomes*

Nicht zuletzt ist die mangelnde empirische Datenlage fachlich fundierter und wissenschaftlich untersuchter Maßnahmen Nährboden für ungesicherte Annahmen in Bezug auf das kultursensible pädagogische Handeln. Adäquate Studiendesigns, als Teil einer ex ante-Evaluation, können intendierte Ergebnisse bestätigen und somit die Güte der Intervention erhöhen.

7 Zusammenfassung und Fazit

Dieser Erfahrungsbericht zur Entwicklung einer Fortbildungsmaßnahme zur Förderung kultursensitiven pädagogischen Handelns in Kindertagesstätten für die Arbeit mit Kindern aus Flüchtlingsfamilien beschreibt die theoretische Fundierung und Annahmen, die die Entwicklung und Implementierung formten.

Die zweitägige Fortbildung für die Zielgruppe der ErzieherInnen zielt dabei auf die Erhöhung der interkulturellen Kompetenz und wurde in drei großen Themenkomplexen vermittelt. So wurde zunächst im ersten Baustein „Einführung und Reflexion“ das Wissen um kulturelle Hintergründe geflüchteter Familien, mit Schwerpunkt Familien- und Bildungskulturen sowie Fluchterfahrungen, vermittelt und reflektiert. Zusätzlich wurde die Schaffung einer Willkommensatmosphäre in der Kindertagesstätte, verbunden mit der Vermittlung von Sicherheit und Stabilität, thematisiert. Der Reflexion eigener Verhaltens- und Denkweisen im Kontext kultureller Vielfalt folgte die Implementierung des zweiten Bausteins, welcher sehr konkret auf das pädagogische Handeln und die ErzieherIn-Kind-Interaktion einging. Hierbei wurde die Traumatisierung im Vorschulalter mit Bezug auf kind- sowie erzieherInnenorientierte Informationen erörtert, begleitet von der Auseinandersetzung mit der Frage, wie sich Traumatisierung auf die sozial-emotionalen Kompetenzen und Basisemotionen der Kinder sowie auf das freie Spielen und Erlernen sozialer Regeln auswirkt. Um starre Toleranz und Handlungsunsicherheiten im Kontakt mit anderen Kulturen zu vermeiden, wurde weiterhin anhand der „Prinzipien der anerkannten Gleichheit und anerkannten Diversität“ (Hoffmann, 2013) vermittelt, dass Kinder und Eltern unterschiedlichen Kulturen entstammen, Kinder jedoch gleiche Entwicklungsziele erreichen sollen und das essentielle Bedürfnis nach Sicherheit, Vertrauen und Stabilität haben. Die ErzieherInnen sollten zur Durchsetzung ihrer pädagogischen Auffassungen und Werte bestärkt werden, um bei schädigendem Verhalten (wenn z.B. Kindeswohlgefährdung seitens der Eltern vorliegt) in adäquate Aktionen gehen zu können.

Zusätzlich wurden Materialien und Routinen des pädagogischen Alltags gemeinsam betrachtet und geprüft, ob diese kultursensitiv sind und allen Kindern Identifikationsangebote bieten. Im letzten Baustein steht die Entstehung einer interkulturellen Erziehungspartnerschaft im Mittelpunkt der Fortbildungsmaßnahme. Gemeinsam werden Störfaktoren der interkulturellen Kommunikation betrachtet und Strategien zur Erreichung geflüchteter Eltern erarbeitet.

Der aufeinander aufbauende Charakter dieser Fortbildungsmaßnahme unterliegt dabei zum einen der grundlegenden Annahme, dass interkulturelle Kompetenz auf drei Dimensionen erwächst, kognitive (interkulturelles Wissen) als auch affektive (interkulturelle Sensitivität) Aspekte bedienen muss und zusätzlich eine kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension (interkulturelle Handlungskompetenz) enthält, aus denen sich die übergeordneten Ziele der Maßnahme ableiten.

Um die Veränderung dieser kulturellen Sensitivität greifbarer zu machen, wurde Bennetts (1986) Developmental Model of Intercultural Sensitivity ebenfalls in die Überlegungen einbezogen, da dieses die kognitiven Strukturen interkulturellen Lernens anhand eines Kontinuums mit sechs aufeinanderfolgenden Stadien darstellt. Die Entwicklung von einer ethnozentrischen Weltansicht in eine ethnorelative Perspektive wurde auf die Zielgruppe übertragen. Dabei wurde anerkannt, dass sich nicht nur die ErzieherInnen in ethno-zentrischen Stadien der interkulturellen Sensitivität befinden können, sondern auch die Kinder und Eltern (geflüchtete Familien ebenso wie heimische Familien). Dies bestärkte die Überzeugung, dass die Intervention zwar maßgeblich auf die Zielgruppe der ErzieherInnen abzielen sollte, jedoch auch die Ebene der Eltern und Kinder beeinflusst. Dennoch wird anerkannt, dass die Fortbil-

dungsmaßnahme die ErzieherIn als Angehörige einer Mehrheit anspricht. Interkulturelle Trainings sollten jedoch auch konkret an Minderheitenangehörige gerichtet werden, damit Integration gelingen kann (Auernheimer, 2013). Des Weiteren kann das unterlegte Modell des interkulturellen Lernens nach Bennett nicht ausreichend darlegen, wie sich interkulturelle Kompetenz modifizieren lässt, und lässt auch wegen geringer empirischer Evidenz (van Hook, 2000) lediglich *Annahmen* zum interkulturellen Lernen zu. Jedoch wurde während der intensiven Literaturrecherche insgesamt ein Mangel an empirisch evidenten Konzepten verzeichnet, was wiederum die Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) dazu veranlasste, das hier berichtete Projekt zu initiieren. Aufgrund der aktuellen Lage in den Kindertagesstätten war dieses Projekt jedoch umso wichtiger und so konnte Papilio (www.papilio.de) einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der subjektiv wahrgenommenen Handlungskompetenzen seitens der ErzieherInnen leisten.

II Literatur

- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (5. erg. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Auernheimer, G. (2013). Interkulturelle Kommunikation mehrdimensional betrachtet mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 36-66). Wiesbaden: Springer.
- Axel, M. & Prümper, J. (1997). Interkulturelle Kompetenz durch interkulturelles Training. In A. Clermont & W. Schmeisser (Hrsg.), *Internationales Personalmanagement* (S. 349-371). München: Vahlen.
- Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görge, T., Heinrichs, N., Lösel, F., Marks, E., Preiser, S., Scheithauer, H., Spiel, C., Undorf, E., Wagner, U. & Zick, A. (2013). *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme*. Bonn: DFK.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (n.p.). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Böhm, D., Böhm, R. & Deiss-Niethammer, B. (1999). *Handbuch Interkulturelles Lernen - Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Borke, J. & Keller, H. (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Zugriff am 10.01.2017: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-november-2016.pdf?__blob=publicationFile
- Clement, U. & Clement, U. (2000). Interkulturelles Coaching. In K. Götz (2000), *Interkulturelles Lernen/ Interkulturelles Training* (S. 157-168). München: R. Hampp.
- Colombo, M. (2005). Empathy and cultural competence. Reflections from teachers of culturally diverse children. *Beyond the journal: Young Children on the Web*, 2005. Zugriff am 24.07.2016: <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200511/ColomboBTJ1105.pdf>.
- Derman-Sparks, L. (2001). Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA. *Institut für den Situationsansatz*. Zugriff am 07.12.2016: https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Derman-Sparks_Anti-Bias-arbeit%20%20in%20den%20USA.pdf.
- Fischer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (in Vorbereitung). *Chancen-gleich. Kulturelle Vielfalt als Ressource in frühkindlichen Bildungsprozessen: Manual zur Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hammer, M. & Bennett, M. (1998). *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute.
- Han, H.S. & Thomas, M.S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education*, 37, 469–476.
- Hepke, K., Peter, C. & Scheithauer, H. (2017). *Modellprojekt „Papilio Integration“: Entwicklung, Implementierung und Evaluation einer Fortbildungsmaßnahme zur Förderung kultursensitiven pädagogischen Handelns in Kindertagesstätten für die Arbeit mit Kindern aus Flüchtlingsfamilien*. Unveröffentlichter Abschlussbericht für das DFK. Augsburg/Berlin: Papilio e.V.
- Hepke, K., Peter, C., Siemes-Frömmer, R. & Scheithauer, H. (in Vorbereitung). *Papilio Integration. Kultursensitives pädagogisches Handeln in Kindertagesstätten für die Arbeit mit Flüchtlingskindern. Das Fortbildungsmodul*. Augsburg: Papilio Verlag.
- Hoffmann, E. (2013). Das TOPOI-Modell - eine Heuristik zur Analyse interkultureller Gesprächssituationen und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 127-152). Wiesbaden: Springer.
- Hüpping, B. & Büker, P. (in Vorbereitung). *Kulturelle Vielfalt. Kinderstärkende Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ - Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15-36). Wiesbaden: Springer.
- Müller, S., Otto, H.-U., Peter, H. & Sünker, H. (Hrsg.) (1984). *Handlungskompetenz in der Sozialarbeit / Sozialpädagogik II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen*. Bielefeld: AJZ.
- Schneider, F., Bajbouj, M. & Heinz, A. (2017). Psychische Versorgung von Flüchtlingen in Deutschland. Modell für ein gestuftes Vorgehen. *Nervenarzt*, 88, 10–17.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit und Bildungsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK) (o.D.). *Vision und Leitbild*. Zugriff am 07.12.2016: <http://www.kriminalpraevention.de/vision-und-leitbild.html>.
- Van Hook, C. (2000). Preparing teachers for the diverse classroom: A developmental model of intercultural sensitivity. Institute of education sciences. *Issues in early childhood education: Curriculum, teacher education, and dissemination of information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium* (pp. 67-72). Illinois: ERIC.