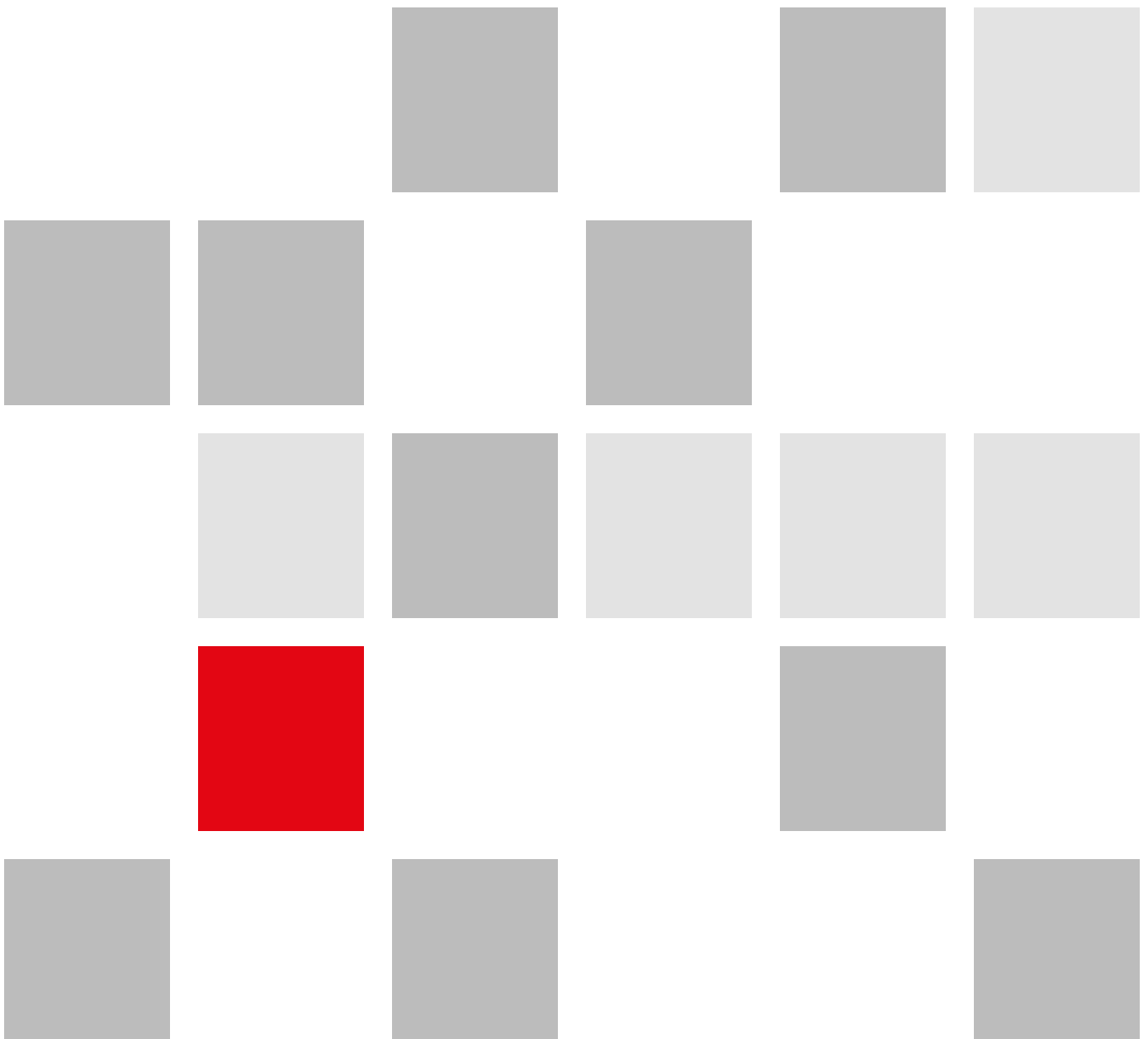


Was MACHT was?!

Modul MACHTvoller Einstieg



Was MACHT was?!

Modul MACHTvoller Einstieg

Inhaltsverzeichnis

■ ■ ■	Hintergrund	6
	Einleitung	6
	Ich habe doch gar keine Macht!	6
	Macht und Gewalt/Zwang	6
	Was ist Adulismus?	8
	Ebenen von Adulismus	9
	Dimensionen von Macht bei pädagogischen Fachkräften	13
	Intersektionalität: Adulismus im Zusammenspiel mit Rassismus, Sexismus und anderen Formen von Diskriminierung	14
	Verinnerlichung von Adulismus	16
	Ansatzpunkte für Veränderung	18
■ ■ ■	Methoden	22
	Einleitung	22
	Ziele des Moduls	22
	Raum und Rahmen	23
	Biografiearbeit: Botschaften an mich als Kind (95 Min.)	24
	Subjektive Assoziationen zu Macht (20 Min.)	29
	Modell: Adulismus (20 Min.)	30
	Dimensionen von Macht und Spurensuche in der eigenen Einrichtung und Praxis (60 Min.)	30
	Beobachtungsaufgabe: Wie setze ich meine erzieherische Macht ein?	33
	Abschluss (30 Min.)	34
■ ■ ■	Anlagen	36
	ARBEITSBLATT 1: Gefühlsliste: Gefühle wahrnehmen und ausdrücken	37
	ARBEITSBLATT 2: Bedürfnisse	41
	Literatur	44
	Impressum	46

Hintergrund

Einleitung

Dieses Modul ermöglicht einen Einstieg in das Thema „Erzieherische Macht“ und stellt dieses in einen Zusammenhang mit Adultismus, also den gesellschaftlichen Machtverhältnissen zwischen „Erwachsenen“ und „Kindern“. Dabei wird davon ausgegangen, dass allen pädagogischen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern ein Machtungleichgewicht zugrunde liegt und eine Reflexion der eigenen Macht als Erzieher*in einen verantwortungsvollen Umgang damit ermöglichen kann.

Ich habe doch gar keine Macht!

Erfahrungsgemäß findet in der Ausbildung von Erzieher*innen, ihrer Praxis in der Einrichtung und deren Reflexion eher selten eine grundlegende Auseinandersetzung mit erzieherischer Macht statt. Viele Fachkräfte (und Leitungskräfte, Trägerverantwortliche und Eltern) verbinden mit der Idee, dass sie selbst über Macht verfügen könnten, eine Reihe unangenehmer Vorstellungen und Gefühle und bringen sich selbst damit am liebsten gar nicht in Verbindung. Das Thema wird eher vermieden.

Macht und Gewalt/Zwang

Tatsächlich durchzieht Macht sämtliche zwischenmenschliche Beziehungen im gesellschaftlichen Kontext. Insbesondere pädagogische Beziehungen sind per se durch ein Machtungleichgewicht zugunsten der Erzieher*innen geprägt, welches sich auf vielfältige Weise weitgehend unbewusst auswirkt.

Unter Macht wird in diesem Sinne die Möglichkeit verstanden, den eigenen Willen und die eigene Definition von „richtig“ und „falsch“ durchzusetzen. „Machtverhältnisse sind demnach immer zweiseitige Verhältnisse, bei denen die eine Seite über mehr (...) Macht verfügt und Einfluss nehmen kann und die andere Seite dies akzeptiert, keinen Widerspruch erhebt oder trotz Widerstreben zur Duldung oder Befolgung bewegt werden kann“ (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, S. 28).



Macht wird Menschen durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen in der Gesellschaft und eine bestimmte Position in einer Gruppe zugesprochen. Sie basiert quasi auf der Anerkennung eben dieser durch die einzelnen Menschen, die Gemeinschaft und die Gesellschaft.

Nun ist die Macht der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertageseinrichtung allgemein durch vorherrschende gesellschaftliche Diskurse, Strukturen und die Erwartungen der Eltern legitimiert und in den allermeisten Momenten durchaus auch von den Kindern akzeptiert.

Das kann auch kaum anders sein, denn Kinder sind in höchstem Maße von den guten Beziehungen zu ihren wichtigen Bezugspersonen abhängig. Und sie kommen nur schwerlich dazu, die ungleichen Machtverhältnisse zu hinterfragen, da sie permanent die Erfahrung machen, dass es scheinbar normal und selbstverständlich so ist. Sie selbst schreiben Erwachsenen und ihren konkreten Bezugspersonen mehr Wissen und Erfahrung zu und vertrauen ihnen – in sicheren Beziehungen – voll und ganz. (Siehe dazu auch die Ausführungen zur Verinnerlichung von Adulthood bei Kindern weiter unten.)

Legitimierte und von den Kindern grundsätzlich akzeptierte Machtausübung kann jedoch in der Praxis auch sehr schnell zu Gewalt bzw. Zwang werden. Wenn das Kind den Wunsch des*der Erzieher*in nicht aus freien Stücken erfüllt, sondern sich ihm widersetzt und die erwachsene Person ihren Willen dennoch durchsetzen möchte, kann sie dies aus ihrer Machtposition auch ohne die Akzeptanz des jüngeren Menschen tun. Sie übt dann Zwang bzw. Gewalt aus, womit nicht nur physische Gewalt gemeint ist. Der Übergang ist oft fließend und es ist ohne eine Reflexion nicht leicht, den Unterschied zu erkennen.

Gewalt gegenüber Kindern als Gewalt zu erkennen ist doppelt schwierig. Einerseits, weil die heutigen Erzieher*innen als Kinder selbst (je nach Familie und Kontext in durchaus unterschiedlicher Weise) Gewalt erlebt haben und dies als irgendwie normal und selbstverständlich erfahren haben. Andererseits auch deshalb, weil es – vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Einbettung ungleicher Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern – viele Gründe geben kann, die eine Ausübung von Macht auch gegen den Willen der jüngeren Menschen – d. h. die Ausübung von Zwang und Gewalt – rechtfertigen. (Siehe dazu auch die Methode „Schützende Macht – Unterdrückende Macht“ im Modul KinderRECHTE.)

Wenn wir die Machtverhältnisse in pädagogischen Beziehungen betrachten wollen, braucht es also auch ein Verständnis von Adulthood.

Was ist Adulthood?

Der Begriff Adulthood leitet sich von dem englischen Wort „adult“ (Erwachsene) ab. Adulthood benennt das ungleiche Machtverhältnis zwischen „Erwachsenen“ und „Kindern“, welches die Gesellschaft und die direkten Beziehungen durchzieht, und verweist auf die Unterdrückung und Diskriminierung von jüngeren Menschen.

Adulthood ist allgegenwärtig und zeigt sich in unzähligen Ausfertigungen in der Gesellschaft. Erwachsene (und ältere Kinder) profitieren davon und tragen oft unbemerkt, unbewusst und ungewollt zu der Aufrechterhaltung des Unterdrückungsverhältnisses bei.

Adulthood beruht auf der gesellschaftlichen Herstellung von Differenz entlang der Kategorie Alter. Dabei geht es nicht um mögliche Unterschiede zwischen einer konkreten jüngeren und einer älteren Person. Problematisiert werden vielmehr die Konstruktion (= soziale Herstellung) von Kind-Sein und Erwachsen-Sein und die darauf bezogenen Bewertungen aus der Perspektive der Erwachsenen.

Schubladen, Zuschreibungen und Bewertungen

Wir können uns das vereinfacht so vorstellen, als würden zwei Schubladen aufgestellt (Erwachsene einerseits und Kinder andererseits) und da hinein werden alle, ja durchaus sehr verschiedenen Menschen in Bezug auf ihr Alter sortiert.

Oft landen Menschen unter 18 Jahren in einer Schublade und Menschen über 18 Jahren in der anderen. Je nach Kontext werden zudem spezifischere altersbezogene Schubladen relevant, wie etwa Kleinkinder, Dreijährige, Jugendliche. Auch andere Sortierungen wie die nach Geschlecht, sozialer Herkunft oder dem Geburtsort der Eltern/Großeltern spielen gleichzeitig eine Rolle (siehe Intersektionalität).

Von einer so hergestellten „Gruppe“ existieren bestimmte gesellschaftlich geteilte Bilder und Vorstellungen. Hilfreich ist dafür der Begriff Zuschreibungen: Je nach Alter werden Eigenschaften, Lernprozesse, Bedürfnisse usw. zugeschrieben. Kindern wird zum Beispiel zugeschrieben, egoistisch, vielleicht trotzig, aber auch niedlich, rücksichtslos, unreif oder nicht vertrauenswürdig zu sein. Erwachsene werden demgegenüber als schlau, erfahren, weitsichtig, verantwortungsvoll und vertrauenswürdig gedacht und wahrgenommen.

Deutlich wird, wie die Zuschreibungen gegenüber Kindern in einem direkten Verhältnis und oft gegenteiligen Kontrast zu den Zuschreibungen über Erwachsene stehen. Kinder müssen noch werden, was Erwachsene schon sind. Sie können noch nicht und sie brauchen noch. Sie sind im besten Falle auf dem Weg.





Definition

„Wenn Erwachsene davon ausgehen, dass sie intelligenter, reifer, kompetenter als Kinder und Jugendliche sind und daher über junge Menschen ohne deren Einverständnis bestimmen können, dann ist das Adulthood.“ (NCBI 2004, S 10).

Unübersehbar sind dann die Bewertungen, die mit den Zuschreibungen einhergehen: für Kinder eher negative, die auf die Notwendigkeit von Veränderung verweisen, und für Erwachsene eher positive, die als erstrebenswert gelten. Die Maßstäbe der Bewertung sind dabei selbstverständlich von Erwachsenen gesetzt.

Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist somit ziemlich deutlich definiert. Erwachsene sind Kindern überlegen. Ihre Perspektiven und Erfahrungen sind mehr wert als die von Kindern. Erwachsenen obliegt entsprechend die Erziehung der Kinder. Erwachsen-Sein ist die Norm in dieser Gesellschaft, demgegenüber Kind-Sein als Abweichung von der Norm hergestellt wird. Und wie das eben mit den Normen so ist, scheint dadurch alles so normal, so selbstverständlich und es wird schwer zu erkennen und zu hinterfragen, wie genau alles zusammenhängt.

Ebenen von Adulthood

Um die Funktionsweisen von Adulthood und dessen Ausprägungen in den Strukturen und der alltäglichen professionellen Praxis zu begreifen, ist es hilfreich, einen Blick auf die verschiedenen Ebenen zu werfen, die sich gegenseitig beeinflussen.

Ideologisch-diskursive Ebene

Das zuvor beschriebene gesellschaftlich geteilte Bild vom Kind und seinem Verhältnis zu Erwachsenen wird als ideologisch-diskursive Ebene von Adulthood verortet. Die Schubladen, Zuschreibungen und Bewertungen basieren auf über Generationen diskursiv weitergegebenen und gesellschaftlich getragenen Ideologien und Norm(alitäts)vorstellungen.

Uns allen werden in unserem Aufwachsen permanent und aus unterschiedlichen Quellen und in vielzähligen Erfahrungen immer wieder Vorstellungen darüber nahegelegt, welche Sortierungen von Menschen wir sinnvollerweise vornehmen sollten (Herstellung der Differenz Kinder – Erwachsene), wie die Menschen in den Schubladen so sind und wie ihr Verhalten oder sogar ihr „Sein“ zu interpretieren und zu bewerten ist.



Adultismus in Kinderbüchern

Auch Kinderbücher enthalten viele Botschaften darüber, wie Kinder und Erwachsene im vorherrschenden Diskurs wahrgenommen und bewertet werden. Sie sagen auch viel darüber aus, wie die Beziehungen zwischen diesen „normalerweise“ sind.

Ein Beispiel aus dem durchaus bekannten Buch „Mimi entdeckt die Welt“ von Doris Dörrie. Das beginnt so: „Mimis Vater liest Mimi ein Buch vor und als es zu Ende ist, bittet Mimi um noch eine Geschichte. ‚Ich lese dir nicht noch ein Buch vor‘, sagt der Vater. ‚Aber hier ist ein Blatt Papier. Das erzählt dir jetzt was.‘

‚Da steht doch gar nichts drauf‘, mault Mimi.“

Dass Mimi um eine Geschichte „bittet“, sagt viel über das Verhältnis zwischen dem Vater und seiner Tochter aus! Wie anders wäre es, wenn dort stehen würde „Mimi wünscht sich noch eine Geschichte“ oder „Am Ende schlägt Mimi vor, noch eine Geschichte zu lesen“? Und dass Mimi „mault“? Würde jemals in einem Buch eine erwachsene Person – sagen wir ein erwachsener Mann – maulen? Wie ernst wird jemand genommen, der*die mault? Wie wäre es mit: „Da steht doch gar nichts drauf“, merkt Mimi deutlich überrascht an. Oder: sagt Mimi genervt. Oder: sagt Mimi enttäuscht. Dann würde das (mit)lesende Kind sich vielleicht in den Gefühlen wiederfinden, die es selbst aus seinem Alltag kennt.

Die Ankündigung des Buches im Internet greift übrigens die Formulierung direkt auf. Dort steht: „Vom Entstehen einer Gutenachtgeschichte: Sicher kennen Sie die Situation; die Gutenachtgeschichte ist erzählt und beendet, aber ihr Kind bittet um mehr – was nun? (...)“ Wie viele Menschen werden den Verlag, die Autorin oder die Rezensierende angeschrieben haben und sich enttätigt über die entwürdigende Darstellung von Kindern und den deutlichen Beitrag zur Legitimation ungleicher Machtverhältnissen zwischen Eltern und Kindern beschwert haben?

Auch wenn wir als Pädagog*innen, Eltern oder einfach als einzelne Menschen aktiv und bewusst bestimmte defizitorientierte Blicke auf Kinder und entsprechende Zuschreibungen ablehnen oder nicht teilen, umgeben uns diese doch permanent als meist unhinterfragte Selbstverständlichkeiten. Wir finden vorherrschende Bilder und Bewertungen über Kinder und ihre Positionierung in der Gesellschaft insbesondere in entwicklungspsychologischer und pädagogischer Fachliteratur, in Erziehungsratgebern, in Kinderbüchern, Filmen und Romanen, im Gespräch mit unseren Eltern, mit Fachberater*innen, Referent*innen, Therapeut*innen und Lehrer*innen – und auch mit Nachbar*innen, U-Bahnfahrer*innen und Kassierer*innen.



Eigentlich scheinen fast alle erwachsenen Menschen sich sehr gut mit Kindern, ihren Eigenschaften und dem Umgang mit ihnen auszukennen und die meisten sind gerne bereit, ihr „Wissen“ zu teilen. Das ist mit vorherrschendem Diskurs gemeint.

Selbstverständlich existieren in einer Gesellschaft im Detail durchaus sehr unterschiedliche Norm(alitäts)vorstellungen über das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern. Innerhalb konkreter Kontexte wie z. B. in konservativ geprägten Kleinstädten, in Eliteschulen, in Einrichtungen mit vorrangig weniger wohlhabenden Familien, in Migrationscommunities oder in der linksradikalen Szene dominieren je bestimmte Vorstellungen und Verständnisse, die in dem Kreis von vielen Menschen selbstverständlich mitgetragen werden. Wie überall gibt es auch innerhalb dieser Communities Diskurse und Verhandlungen und Veränderungen und eine Vielzahl von unterschiedlichen Umgangsweisen und Praktiken.

Der vorherrschende Diskurs ist dabei – gerade in Bezug auf Adultismus – übergreifend sehr wirkmächtig. Er wird von letztlich nahezu allen Erwachsenen erhalten und bestärkt, die davon bewusst oder unbewusst profitieren. Er erhält sich selbst, indem er uns eine „adultistische Brille“ anbietet, die unsere Wahrnehmung in einer bestimmten Weise verzerrt und durch die sich die Schubladen, Zuschreibungen, Interpretationen und Bewertungen immer wieder bestätigen. (Siehe auch das Kapitel Verinnerlichung weiter unten.)

Strukturell-institutionelle Ebene

Auch die Strukturen, die Einrichtungen, Regelungen und Gesetze bestehen vor dem Hintergrund dieses vorherrschenden Diskurses und verteilen Rechte, Möglichkeiten und Zugänge entlang von Alter. In Bezug auf Kinder in der Gesellschaft:

- Wahlrecht
- Partizipation auf kommunaler Ebene
- Schulpflicht
- Architektur
- Zugang zu Einrichtungen, Ressourcen ...

In Bezug auf die eigene Einrichtung:

- Wer stellt die Regeln auf?
- Wer kann Regeln in Frage stellen?
- Wer entscheidet was?
- Wer wird mit der eigenen Wahrnehmung und Meinung gehört?
- Wer hat Zugang zu welchen Informationen, Räumen, Schränken?

Zwischenmenschliche Ebene

Wie drückt sich nun Adultismus auf der zwischenmenschlichen Ebene – also im direkten Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern – aus? Dafür ist es zunächst einmal hilfreich, das Handeln auf ein möglicherweise zugrunde liegender Schubladensystem (Erwachsene – Kind) und entsprechende Zuschreibungen hin zu befragen: Würde ich mich in einer vergleichbaren Situation einer erwachsenen Person gegenüber genauso verhalten? Würde ich das Gleiche sagen, mit diesen Worten und in diesem Tonfall? Wie wird die Ungleichbehandlung gerechtfertigt und legitimiert? Die Frage könnte auch lauten: Wann handeln Erwachsene aus ihrer Machtposition in einer Weise, dass Kinder unterdrückt, in ihrer Selbstbestimmung beschränkt oder in ihrer Würde verletzt werden?

Bestimmte Verhaltensweisen werden von den meisten Erwachsenen klar als Zwang, Gewalt und Grenzüberschreitung im Kontext von Adultismus erkannt (und möglicherweise in einem zweiten Schritt gerechtfertigt!):

- physische Gewaltanwendung (Schlagen, am Arm packen, vom Klettergerüst herunterholen)
- Bestrafung
- laute Beschimpfung

Andere, eher subtile und „leise“ Verhaltensweisen werden nicht so leicht als Gewalt, Grenzüberschreitung oder Verletzung der Würde erkannt:

- ungefragtes Belehren
- Beschämen
- Unterbrechen
- Loben und Belohnen
- Belächeln
- Liebesentzug
- Schuldzuweisungen
- Gespräche oder Blicke der Erwachsenen untereinander in Bezug auf das Kind

Diese Art von gewaltvollem Handeln von Erwachsenen gegenüber jüngeren Menschen geschieht oft in gewisser Weise „automatisch“ und bleibt sogar oft un bemerkt. Es handelt sich dabei meist um Muster, die in der eigenen Kindheit erlernt wurden und heute ungewollt weitergegeben werden (siehe dazu auch das Modul EinPRÄGsam). Die Reaktionen der Kinder auf so erfahrene Demütigungen oder Verletzungen bleiben meist unsichtbarer.



Dimensionen von Macht bei pädagogischen Fachkräften

Die Macht von Erzieher*innen gegenüber den Kindern speist sich grundlegend durch ihr Erwachsensein und ist im Besonderen durch ihre Funktion und Position in der Institution und ihren offiziellen „Erziehungsauftrag“ ausgestaltet.

Wenn sich Erzieher*innen auf die Forschungsreise begeben und aufspüren, wie genau das Machtverhältnis in ihrem professionellen Alltag funktioniert, ist es hilfreich, sich auf vier Dimensionen der Macht zu beziehen, die Hansen, Knauer und Sturzenhecker im Rahmen des Projekts „Kinderstube der Demokratie“ erarbeitet haben:

„Pädagogische Fachkräfte üben alltäglich durch ihr Handeln Macht über die Kinder aus und fällen oder beeinflussen dadurch nachhaltig Entscheidungen, von denen die Kinder direkt oder indirekt betroffen sind. Sie üben Macht aus, indem sie ...

- die soziale und materiale Umwelt in der Kindertageseinrichtung aktiv verändern (**Handlungs- und Gestaltungsmacht**): Sie nehmen neue Kinder auf, teilen die Kindergruppen ein, legen den Tagesablauf fest, gestalten die Räume, lenken Gruppenprozesse.
- Zugriff auf Ressourcen haben und über ihre Nutzung bestimmen (**Verfügungsmacht**): Sie haben Zugriff auf die finanziellen Mittel der Einrichtung und Zugang zu den Kellern, Materialkammern und verschlossenen Schränken. Sie wissen, wie viel Geld zur Verfügung steht und welche Schätze wo verborgen sind. Und sie bestimmen, wofür Geld ausgegeben wird
- mit den eigenen Ansichten die Meinungsbildung der Kinder nachhaltig beeinflussen oder dominieren (**Definitions- und Deutungsmacht**): Sie haben sich mit vielen Fragen bereits befasst und dazu Haltungen oder Positionen entwickelt. Sie geben oder leben vor, was richtig oder falsch, gut oder schlecht, schön oder hässlich, lieb oder böse ist.
- andere dazu bringen, die eigenen Anliegen zu unterstützen (**Mobilisierungsmacht**): Sie können sich der Zuneigung der Kinder gewiss sein und wissen, wie man begeistert animiert und überzeugend argumentiert. Sie können die Kinder in der Regel leicht dazu bringen, ihren Vorstellungen und Ideen zu folgen“ (vgl. Hansen/Knauer/Sturzenhecker 2011, 28 f.). So etwa, wenn die Erzieher*in betont sagt „Mhhmmmm, der Brokkoli schmeckt aber lecker!“ und die Kinder damit zum Essen anregen möchte. Oder wenn die Erzieher*in zu einem Kind sagt „Der Paul ist jetzt ganz müde, der darf jetzt ins Bettchen gehen“.

Es geht nicht darum, ein solches Verhalten als „falsch“ zu bewerten, sondern vielmehr zu Bewusstwerdung und Reflexion anzuregen. Von da aus kann dann in den Bereichen, die für die Pädagog*innen, die konkrete Einrichtung und den Träger veränderungswürdig erscheinen, die schrittweise Entwicklung einer gleichwürdigeren, partizipativeren Praxis und eines verantwortungsvollen Umgangs mit der eigenen Macht angegangen werden (siehe auch Ansatzpunkte zur Veränderung unten).

Intersektionalität: Adultismus im Zusammenspiel mit Rassismus, Sexismus und anderen Formen von Diskriminierung

Die Machtposition als Erzieher*in wie die als erwachsener Mensch speist sich selbstverständlich nicht allein aus der privilegierten Positionierung in Bezug auf Adultismus. Vielmehr spielen viele verschiedene Machtverhältnisse eine Rolle. Rassismus etwa erhebt weiße Menschen zur Norm und benennt Schwarze Menschen und People of Color als Abweichung¹. In Bezug auf eine beispielsweise weiße erwachsene Erzieher*in spielen also mindestens beide Machtverhältnisse eine Rolle. Seine*Ihre eigene Definitions- und Deutungsmacht zum Beispiel wird auch dadurch normalisiert und gestützt, dass diese Person unhinterfragt als Mitglied der dominanten Mehrheitsgesellschaft anerkannt wird und ihr bestimmte Kompetenzen, Wissensbestände, Eigenschaften und Perspektiven zugeschrieben werden, die möglicherweise bei eine*r dunkelhäutigen Erzieher*in nicht als selbstverständlich gesehen werden. Auch wenn sich ganz sicher die allermeisten Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit explizit oder zumindest implizit gegen Rassismus wenden, ist dieser in unser aller Wahrnehmung und Denken und den gesellschaftlichen Diskursen durch seine jahrhundertelange Tradition und Reproduktion tief verankert und seine Auswirkungen sind weitreichend. Eine weitere Auseinandersetzung mit Rassismus führt an dieser Stelle zu weit, ist aber für die Kinder- und Jugendarbeit dringend und vertiefend notwendig.

Neben Rassismus sind unter anderem auch Ableismus, Sexismus, Heteronormativität und Klassismus wichtige Reflexionsperspektiven in Bezug auf die eigene Machtposition als pädagogische Fachkraft². Sie verweisen wie Adultismus und Rassismus jeweils auf eine in der Gesellschaft vorherrschende Norm und die ihr gegenüberliegende Abweichung von dieser und kritisieren die so stattfindende Herstellung von Differenz, die damit einhergehenden Bewertungen, unterschiedlichen Behandlungen und (Bildungs-)Chancen im Kontext von Diskriminierung in der Gesellschaft.

1 Die Begriffe Schwarz, People of Color und Weiß werden im Glossar erläutert.

2 Erläuterungen und Erfahrungen zu den verschiedenen Diskriminierungsformen finden sich ausführlicher in der Publikation von ipäd: Tanyılmaz, Tuğba u. a. (2013). Intersektionale Pädagogik.



Alle diese Themen können für viele pädagogische Fachkräfte neu und ungewohnt sein und es macht sicher wenig Sinn, diese Ausführungen mal eben kurz und abstrakt zu referieren. Wichtig ist aus unserer Perspektive allerdings mindestens ein Grundverständnis von verschiedenen Formen von Diskriminierung und den dahinterliegenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen und deren *gleichzeitige* Wirksamkeit bis in die Praxis und die Strukturen der Kinder- und Jugendarbeit.

So lässt sich etwa genau hinschauen, wie die konkreten eigenen Bilder und Zuschreibungen als Erzieher*in einem jüngeren Menschen gegenüber sich nicht allein an seinem Alter festmachen, sondern das Geschlecht, die finanziellen Mittel seiner Eltern und deren Geburtsort durchaus eine bedeutsame Rolle spielen. Das gleiche Verhalten einer (jüngeren) Person würde möglicherweise bei einer anderen Kombination von sichtbaren Zugehörigkeitsmerkmalen deutlich anders wahrgenommen und interpretiert. Gelingt es uns, dies an einigen Stellen in der Reflexion greifbar zu machen, wird ein Stück mehr Verständnis und Aufmerksamkeit für die Auswirkungen von Zuschreibungen und Diskriminierung in der Praxis deutlich. Im besten Falle wird dadurch Offenheit und Bereitschaft für eine tiefere Auseinandersetzung in der Gruppe entstehen.



Literaturhinweise

Antidiskriminierungsbüro Sachsen (2013). Fair in der Kita. Antidiskriminierungspädagogik für Erzieher*innen. Download unter <http://www.fair-in-der-kita.de/broschuerendownload>.

Tanyilmaz, Tuğba u. a. (2013). Intersektionale Pädagogik: Handreichung für SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen. Download unter: <http://www.i-paed-berlin.de/de/aktuell/>. Siehe dort auch: Intersektionale Kinderbuchliste!

Adultismus hängt auch in einer weiteren Hinsicht mit anderen Formen von Diskriminierung zusammen. Er bereitet ihnen als erste erlebte Diskriminierungsform in gewisser Weise den Boden. Manuela Ritz schreibt hierzu: „Adultismus ist die erste fundamentale Unterdrückungserfahrung eines jeden Menschenlebens. In einem Alter, in dem Lernen oft unbewusst erfolgt, erleben wir, wie sich Macht, Machtmissbrauch und Machtlosigkeit anfühlen und wie Machtspiele funktionieren. Als Kinder werden wir darauf konditioniert, dass es „normal“ ist, dass es ein „Oben“ und ein „Unten“ gibt und dass es erstrebenswert ist, „oben“ zu sein. Diese Konditionierung mag ausschlaggebend dafür sein, dass wir auch andere Diskriminierungsformen

wie Rassismus, Ageismus, Heterosexismus, Ableismus als „normal“ hinnehmen und daher nicht erkennen, manifestieren oder im wehrhaften Umgang mit derartigen Folgediskriminierungen immer wieder kläglich scheitern“ (Ritz 2008, S.13).

Verinnerlichung von Adulthood

Alle gesellschaftlich vorherrschenden Unterdrückungsverhältnisse prägen das Selbstverständnis eines Menschen als Angehörigem einer „Gruppe“ (wie „Kinder“, „Jugendliche“, „Reiche“, „Menschen mit Migrationshintergrund“) in besonderer Weise. Die immer wieder direkt und indirekt vermittelten Zuschreibungen und Norm(alitäts)vorstellungen durch nahe Bezugspersonen, andere Menschen und die Strukturen führen über die Zeit zu einer unbewussten Verinnerlichung von „negativen Botschaften über die eigene Gruppe“³. Dabei spielen sämtliche Zugehörigkeiten in ihrer spezifischen Kombination eine Rolle.

Die Zuschreibungen werden in gewisser Weise Teil des eigenen Selbstbilds. Es scheint normal, dass ich und die Verhältnisse so sind. Verinnerlichung findet auf beiden Seiten statt: Die Angehörigen der dominanten „Gruppe“ verinnerlichen ihre Überlegenheit, die Angehörigen der unterdrückten „Gruppe“ verinnerlichen ihre Unterlegenheit. Dies führt zu einer dauerhaften Fortführung und Stabilisierung der Unterdrückungsverhältnisse und macht deutlich, wie sehr wir darin gefangen sind.

Verinnerlichung von Adulthood bei Kindern

Wenn junge Menschen tagtäglich die Erfahrung machen, dass ihre Interessen, Bedürfnisse, Empfindungen nicht gehört, nicht einbezogen oder sogar abgewertet werden, nehmen sie Schritt für Schritt die Botschaft an, weniger wertvoll und weniger vertrauenswürdig zu sein (siehe vertiefend Juul 2008). Sie fangen selbst an zu glauben, dass Erwachsene mehr Wissen und Kompetenz haben und dass es ok ist, dass diese bestimmen. Wie die Einzelnen das erleben und damit umgehen, hängt selbstverständlich sehr von dem konkreten Kontext, der Person und ihren Bezugspersonen ab. Letztlich kann es dazu führen, mit sich selbst nicht mehr gut in Verbindung zu sein, sich selbst nicht mehr ernst zu nehmen und mit einem geringen Selbstgefühl und Selbstwertgefühl in der Welt zu stehen.

Das folgende Zitat, welches bei einem Interview mit Kindern einer Kita entstand, kann als extremes Beispiel von verinnerlichter Unterdrückung im Kontext von Adulthood verstanden werden. Auf die Frage, wie Kinder sind, antwortet ein Kind: „Dass

3 Siehe auch Batts, Valerie (2005). Is reconciliation possible?

sie sich prügeln, sich ärgern, rumbocken, dass sie weinen manchmal, dass sie auch zickig sind, dass sie auch laut schreien, dass sie böse sind, dass sie nicht hören wollen, dass sie alles haben wollen. So, mehr fällt mir nicht ein“ (Schirmer 2012, S. 36).

Im Alltag werden wir eher Äußerungen hören, wie diese von einem Kind in einem Workshop: „Die Erwachsenen machen die Regeln, weil sie das besser wissen als wir“.

Verinnerlichung von Adultismus bei Erwachsenen

Wenn die Kinder dann erwachsen sind, können sie sich endlich auf die andere Seite dieser Polarisierung stellen. Die Verführung einer Aufwertung allein durch das höhere Alter können wir auch bei älteren Kindern beobachten, die sich jüngeren Kindern gegenüber geringschätzig oder ausgrenzend verhalten.

Es scheint so eine Art innere Selbstverständlichkeit der Überlegenheit der Älteren zu geben, die durch ein Mehr an Erfahrungen und damit auch vermeintlich gewonnene Kompetenzen und gefühlte Verantwortung gerechtfertigt wird. Solange wir die adultistische Brille nicht bemerken, hinterfragen und absetzen, sieht die Welt auch wirklich so aus. Darin eingebettet ist der Erziehungsdiskurs. „Erwachsene erziehen Kinder“: Sie haben einen Erziehungsauftrag, sind erziehungsberechtigt, Kinder sind erziehungsbedürftig ...

Damit ist zunächst einmal das Bild verbunden, dass Kinder durch die Begleitung der Erwachsenen irgendwohin gebracht (gezogen) werden müssen und kontrolliert werden müssen, wobei die Erwachsenen wissen, wohin die Reise zu gehen hat.

Selbstverständlich ist das Verständnis von Erziehung, was heute der Profession der Erzieher*in zugrunde liegt, durchaus sehr anders gefüllt. Die vermeintliche Überlegenheit und der „klassische“ Erziehungsauftrag leben aber in heutigen Erwachsenen (mit ihren Erfahrungen als Kinder im Gepäck) als unbewusste verinnerlichte Selbstverständlichkeiten fort, die ungewollt und manches Mal unbemerkt unsere Haltung und unser Handeln mitbestimmen.

Jede*r Erzieher*in kennt Situationen, in denen er*sie in einem Ich-muss-dir-was-beibringen-Modus auf ein Kind einredet oder im Ich-weiß-es-besser-Modus argumentiert oder im Ich-muss-dich-erziehen-Modus droht, straft oder belohnt. Auch wenn wir viel darüber reflektiert haben und rational klar haben, wie wir gewaltfrei und gleichwürdig mit den Kindern sein wollen, kann in uns eine Stimme sein, die in den entscheidenden Momenten eine sehr klare Vorstellung von Gehorsam, Strafe und Schuld einbringt. Mal lauter, mal leiser und eben auch von Mensch zu Mensch sehr unterschiedlich. Gerade dann, wenn Überforderung die eigene Aufmerksamkeit für die konkrete Situation einschränkt oder wenn die eigenen Themen berührt werden,

schiebt sich eine Art Automatismus vor, der auf dem Aufwachsen in einer adultistischen Welt beruht. Diese Momente, in denen die verinnerlichte Dominanz als erwachsene Person bedeutsam wird und sich gewaltvoll äußert zu erkennen und als Ausgangspunkt von Reflexionen zu nutzen, kann Ziel und Weg einer adultismuskritischen Auseinandersetzung sein. Dabei ist eine Reflexion der eigenen Erfahrungen unabdingbar (siehe Modul EinPRÄGsam).

Ansatzpunkte für Veränderung

Wenn wir uns auf den Weg machen, die Beziehungen zu jüngeren Menschen zu verändern, und Verantwortung für unser Handeln aus der Machtposition übernehmen, sind wir zunächst über einen längeren Zeitraum mit Bewusstwerdung beschäftigt. Wir beginnen immer öfter zu bemerken, wann unsere Wahrnehmung und unser Handeln gewaltvoll sind und nehmen die Reaktionen der Kinder, ihre Verletzungen und ihre Widerstände darauf deutlicher wahr.

Möglicherweise sind Selbstkritik, Verunsicherung oder Ohnmacht Begleiter*innen in dieser Phase und wir erleben immer wieder Frustration darüber, nicht zu wissen, wie es denn anders gehen könnte. Selbstverständlich gibt es keine Rezepte für eine adultismuskritische Praxis und kein Ratgeberhandbuch für einen verantwortungsvollen Umgang mit erwachsener, erzieherischer Macht. Es gibt jedoch einige Aspekte und Konzepte, die uns auf diesem Wege Orientierung geben können und die mit einer herzlichen Einladung zur Umsetzung, Erprobung und Erfahrung in der eigenen Praxis einhergehen.

Gewaltfreie Kommunikation

Zunächst einmal beziehen wir uns dabei auf die Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg, der ein tiefes Verständnis von Machtmissbrauch und Gewalt in der Gesellschaft und den zwischenmenschlichen Beziehungen zugrunde liegt und die uns dazu einlädt, das bewertende Denken in „richtig“ und „falsch“ als Hindernis zu entdecken und uns mehr und mehr dem zuzuwenden, was in einem Moment in uns lebendig ist. Die Gewaltfreie Kommunikation beinhaltet dabei weit mehr, als den Dreischritt von Gefühlen, Bedürfnissen und Bitten der Reihenfolge nach in der eigenen Praxis durchzuführen. Dahinter verbirgt sich vielmehr eine Grundhaltung, die dazu einlädt, immer wieder mit mir selbst in Verbindung zu kommen und für mich selbst zu untersuchen, wie ich mich gerade fühle und was ich brauche, und mich auch anderen mit einer solchen Haltung empathisch zuzuwenden. Dies kann in vielen Fällen eher ein innerer Prozess sein, der mir Klarheit bringt, und gleichzeitig die Grundlage einer möglichen Kommunikation mit der anderen Person darstellen. Ein Kind (und natürlich Menschen allen Alters) bekommt dann in einem konkreten



Moment eine persönliche Rückmeldung auf sein Verhalten, die nicht bewertend, beschuldigend oder manipulierend ist, und erfährt etwas über die Auswirkungen seines Handelns und die Beziehung mit dieser Person. Im besten Fall wird es von unterschiedlichen Menschen in unterschiedlichen Momenten unterschiedliche oder auch ähnliche Rückmeldungen bekommen und kann daran wachsen.

Die mit der Kommunikation der eigenen Gefühle und Bedürfnisse möglicherweise einhergehende Bitte (etwa: Wenn du so laut spielst, kann ich mich nicht gut entspannen. Ich brauche gerade etwas Ruhe. Kannst du für eine Weile leiser sein?) kann dabei von dem Kind mit ja oder mit nein beantwortet werden. Sollte es in dem Moment nicht bereit sein, für mein Bedürfnis nach Ruhe sein Spiel zu verändern, könnte ich zum Beispiel andere Strategien suchen, um mein Bedürfnis nach Ruhe zu erfüllen. Hilfreich ist dabei das Verständnis, dass das Kind mir eine ehrliche Antwort geben wird, die es unter Berücksichtigung seiner eigenen und meiner Bedürfnisse formuliert, und nicht aus Angst oder um einer Belohnung willen „gehört“.

Hilfreich für eine veränderte Ausrichtung der eigenen Haltung und Praxis ist auch die Grundannahme, dass mein Gegenüber (etwa das Kind, das nicht macht, was ich möchte, das mir nicht die Wahrheit sagt oder das mich vielleicht wütend anschreit) zwar der Auslöser für die Gefühle ist, die in mir aufkommen, aber nicht die Ursache. Gelingt es uns, zu erkennen, dass die Ursache für unsere gegebenenfalls starken Gefühle und unsere darauf folgenden Reaktionen/Handlungen/Muster häufig in unseren Erlebnissen als Kind liegen, können wir uns längerfristig damit auseinandersetzen und sind in der konkreten Situation mit dem Kind handlungsfähiger und präsenter. Siehe auch die Idee des inneren Bildschirms von Naomi Aldort im Modul SELBSTfürsorge. (Die Gewaltfreie Kommunikation liegt diesem Curriculum insgesamt zugrunde. Ihre Bedeutung für die konkrete Praxis wird an vielen Stellen weiter ausgeführt.)

Neue Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern

Jesper Juul, ein dänischer Familientherapeut, Autor und langjähriger engagierter Kämpfer für neue Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bringt eine daran durchaus anknüpfende Grundhaltung mit ein. Er ermutigt dazu, die eigenen persönlichen Grenzen (im Gegensatz zu den sozialen Grenzen à la: „Das macht man nicht!“) klar und in einer persönlichen Sprache zu kommunizieren. Dabei geht es vor allem darum, sich als authentischer Mensch zu zeigen und das Rollenspiel als Mutter, Vater, Erzieher*in oder Lehrer*in aufzugeben.

In einem Interview sagt Jesper Juul: „Kinder brauchen Führung. Sie sind gleichwütig, aber nicht gleichberechtigt. Sie brauchen Eltern, die mehr oder weniger wissen, was sie wollen. Es ist nicht wichtig, was sie wollen. Die Grenzen

sollten sich aber nicht aus Konventionen ergeben. Es sollten persönliche Grenzen sein. Es ist völlig okay zu sagen: Ich will keine Geschichte vorlesen, weil ich Zeitung lesen will. Oder: Ich hatte dieses lange Interview mit diesem Dänen. Jetzt bin ich müde. Wir sind nun mal nicht immer glücklich. Wir sollten vor allem ehrlich miteinander sein“ (<http://www.sueddeutsche.de/wissen/erziehung-man-kann-seine-kinder-auch-einfach-nur-geniessen-1.1062666>).

Auffällig und vielleicht auch erst einmal irritierend ist dabei gerade in einem machtkritischen Diskurs (und sicher auch in Bezug auf die deutsche Geschichte) der Begriff der Führung. In der englischen Übersetzung wird von „guidance“ oder auch „empathic guidance“ gesprochen. Führung bedeutet in diesem Sinne eine klare Orientierung, was die Bezugsperson mag, wertvoll findet oder etwa nicht will, der gegenüber sich das Kind ohne Angst verhalten kann. Damit ist eine Authentizität und Verantwortungsübernahme gemeint, die auf Gleichwürdigkeit und damit der Anerkennung der persönlichen Grenzen der anderen Person basiert. Für Juul sind dabei insbesondere das Interesse an der jüngeren Person und ihre Anerkennung und Einbeziehung zentrale Aspekte. Dazu gehört auch, in größtmöglicher Übereinstimmung mit den eigenen Werten zu leben, Verantwortung für das eigene Handeln und auch die eigenen Grenzen zu übernehmen und zum Beispiel auch die eigene Unsicherheit zeigen zu können. Diese Form der Begleitung zeichnet auch aus, Grenzverletzungen seitens der Kinder nicht als gegen sich persönlich gerichtet zu sehen.

Kinder können in diesem Rahmen ein gesundes Selbst(wert)gefühl entwickeln, ein Vertrauen in sich selbst ausbauen und zunehmend eine aktive persönliche Verantwortung für ihre Integrität, ihr Handeln und die kleineren und größeren Lebensentscheidungen übernehmen. Sie erfahren dabei Begleitung und Unterstützung von zugewandten Erwachsenen/Erzieher*innen, wenn und solange sie es brauchen.

Kinder können allerdings keine Verantwortung für die Qualität der Beziehung übernehmen, diese liegt eindeutig bei den Erwachsenen bzw. den Pädagog*innen in der Einrichtung! Kinder können zwar mitbestimmen, was es in der Familie oder Einrichtung zum Mittagessen gibt, aber für die Stimmung am Tisch sind sie nicht verantwortlich. Deutlich wird hier, dass eine Aufgabe der eigenen Macht und Verantwortung als Erzieher*in, der Versuch der Herstellung von völliger Gleichheit (gerade im Kontakt mit jüngeren Kindern) oder eine „Laissez-faire-Pädagogik“ keine von uns gemeinte Alternative zu gewaltvollem und unterdrückendem Handeln aus der Machtposition darstellt.

Das Verbündeten-Konzept

Ein verantwortungsvoller Umgang mit der eigenen Macht als Erzieher*in bezieht sich nicht nur auf die Beziehung. Wir verbinden damit auch ein aktives Einsetzen



für eine kritische Auseinandersetzung mit Adultismus und seinen vielen „normalisierten“ Spielarten. Dies kann auch eine Sensibilisierung und Positionierung in der Öffentlichkeit, etwa gegenüber Kolleg*innen und allen möglichen Erwachsenen bedeuten, die sich entwürdigend, abwertend, diskriminierend gegenüber Kindern verhalten oder in deren Abwesenheit über diese sprechen. Hilfreiche und ermutigende Anregungen bietet dafür das Verbündeten-Konzept. Wenn Erwachsene Verbündete von Kindern werden, setzen sie sich mit ihrer gesellschaftlichen Machtposition auseinander und entwickeln ein solidarisches und unterstützendes Verhalten über die konkreten Beziehungen hinaus und versuchen so, Diskriminierung und Unterdrückung entgegenzuwirken. „Verbündete sind Menschen, die ihre eigenen Privilegien reflektieren und bereit sind, Veränderungen in Kauf zu nehmen und sich für solche einzusetzen, auch auf das Risiko hin, dass sich ihr eigener Status verändert“ (Weinbach/Czollek 2008, 13).

Kinder können aus ihrer Position heraus nicht allein zur Veränderung der Verhältnisse beitragen. Sie brauchen verbündete Erwachsene, die sich an ihre Seite stellen und sie unterstützen, ihnen Räume eröffnen und ihnen Gehör verschaffen, ohne dabei in die Paternalismus-Adultismus-Falle zu geraten.

Methoden

Einleitung

Dieses Modul ermöglicht einen Einstieg in das Thema „Erzieherische Macht“ und stellt dieses in einen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen (Adultismus). Die Teilnehmer*innen spüren dafür zunächst in ihrer Biografie den Begegnungen mit und Auswirkungen von Adultismus nach und betrachten gemeinsam, warum es so schwierig sein kann, sich selbst mit Macht in Verbindung zu bringen. Sie erkennen, wie unerkannt und dennoch wirkungsvoll Adultismus um und in uns wirkt, und betrachten ihr eigenes professionelles Handeln: Wie handele ich ungewollt und unbewusst aus meiner Machtposition in einer Weise, die die Selbstbestimmung und Freiheit des Kindes einschränkt? Was möchte ich ändern? Am Ende beginnt eine Entdeckungsreise im eigenen professionellen Alltag, die hoffentlich auf Neugier und Wohlwollen sich selbst gegenüber basiert.

Ziele des Moduls

- Eine erfahrungsorientierte Annäherung an das Thema „Erzieherische Macht“ ermöglichen.
- Ein Verständnis von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen (Adultismus) schaffen, die die eigene Praxis rahmen.
- Eigene Erfahrungen mit erwachsener Macht/Gewalt als Kind und deren Bedeutung bis in das heutige (professionelle) Handeln hinein reflektieren.
- Die eigenen Widerstände gegenüber dem Thema Macht erkennen und ermitteln, weshalb es wertvoll (spannend und herausfordernd) ist, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.
- Erzieherische Macht in der pädagogischen Praxis aufspüren.
- Einen Einstieg in das Thema „Umgang mit Gefühlen“ ermöglichen.





Hinweis zur Durchführung

Dauer:	ca. 4 Stunden
Materialien:	Flipchart, Papier, (viele) Moderationskarten, Marker
Format:	Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, Plenum, Input
Gruppengröße:	4–20 Personen

Methoden

- Biografiearbeit: Botschaften an mich als Kind (90 Min.)
- subjektive Assoziationen zu Macht (20 Min.)
- Input und Diskussion zu Adultismus (20 Min.)
- Vorstellung der Dimensionen von Macht im erzieherischen Handeln. Spurensuche in der eigenen Einrichtung und Praxis: Kritische Reflexion des Umgangs mit erzieherischer Macht und Entwicklung erster Ansätze von Handlungsalternativen (60 Min.)
- Abschluss (30 Min.)

Beobachtungsaufgabe

Wie setze ich meine erzieherische Macht ein?

- Erste Überlegungen bezüglich eines alternativen Umgangs mit herausfordernden Situationen anstellen.

Raum und Rahmen

Für das Modul braucht es einen größeren Raum, in dem die Gruppe angenehm im Stuhlkreis Platz finden kann. Je nach Gruppengröße sind weitere kleinere Räume für die Kleingruppenarbeit hilfreich. Die erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit Macht und Adultismus und die kritische Reflexion des eigenen macht- und gewaltvollen Handelns gegenüber Kindern in der eigenen Einrichtung braucht eine aufmerksame und wertschätzende Begleitung seitens der Seminarleitung und ein Mindestmaß an Vertrauen und Wohlwollen innerhalb der Gruppe. Beide zentralen Schritte in diesem Modul – die Erforschung der eigenen Biografie und die Annäherung an das eigene macht- und gewaltvolle Handeln – können für manche Teilnehmer*innen sehr herausfordernd sein. Deshalb ist es wichtig, die Einzelnen immer wieder zu ermutigen, ihren eigenen Weg in ihrer eigenen Geschwindigkeit zu gehen und ihre eigenen Grenzen zu achten. Es ist hilfreich, immer wieder auf die Gefühle der Teilnehmer*innen zu sprechen zu kommen, eine Schwere und lähmende Betrof-

fenheit aber nicht zu forcieren. Vielmehr bietet das Modul die Möglichkeit, Neugier und Lust zu entwickeln, die eigene Verstrickung mit dem Thema weiter zu erforschen. Widerstände sind dabei Teil des Prozesses und genauso willkommen.

Biografiearbeit: Botschaften an mich als Kind (95 Min.)

Die Teilnehmer*innen suchen in ihrer Biografie nach Sätzen, die zu ihnen als Kindern gesagt wurden, tauschen sich über die Gefühle damit und die Effekte davon aus und formulieren Wünsche an Erwachsene aus der Perspektive der Kinder, die sie damals waren.

- | | |
|--|---------|
| ■ Einleitung | 5 Min. |
| ■ Erinnern der Aussagen in Einzelarbeit: | 10 Min. |
| ■ Austausch in Kleingruppen: | 30 Min. |
| ■ Auswertung im Plenum: | 40 Min. |
| ■ Sammeln der Wünsche im Plenum: | 10 Min. |



Hinweis zur Durchführung

Die Biografiearbeit kann für manche Teilnehmer*innen schmerzvolle Erinnerungen hervorrufen, mit denen sie sich möglicherweise noch nie auseinandergesetzt haben. Daher ist es wichtig, zu Beginn an die Selbstverantwortlichkeit der Teilnehmer*innen zu erinnern und sie zu bitten, ihre eigenen Grenzen zu spüren und zu achten. Im Allgemeinen kann das menschliche System recht gut einschätzen, wie viel Tiefe an dieser Stelle gut passt und verdaut werden kann. Zu Beginn kann auch dazu eingeladen werden, mit den eigenen Gefühlen da zu sein – so, wie es sich gut anfühlt für jeden einzelnen Menschen. Die Seminarleitung hört diese empathisch und gibt ihnen Raum. Bei Bedarf kann auch ein Einzelgespräch mit der Seminarleitung oder einer Kolleg*in außerhalb des Plenums hilfreich sein.

Ablauf

Die Seminarleitung führt in die Methode ein und erklärt die einzelnen Schritte. Sie kündigt dann an, dass nun zunächst eine Biografiearbeit stattfindet, in der die Teilnehmer*innen eingeladen sind, sich an Sätze, Sprüche, Kommentare von erwachsenen Bezugspersonen in der eigenen Kindheit zu erinnern. Es geht um Aussagen, die ihnen als Kindern gesagt wurden, eben weil sie Kinder waren. Das können die eigenen Eltern, andere nahe Bezugspersonen oder auch Erzieher*innen oder Lehrer*in-



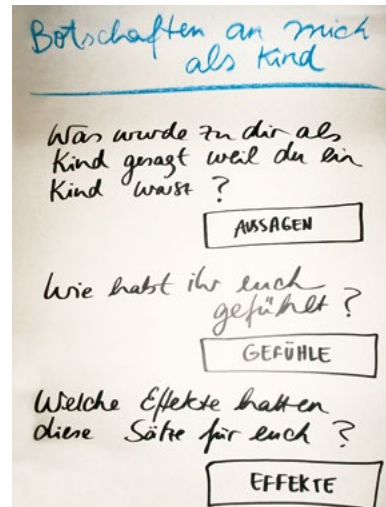
nen gewesen sein, sie selbst können ein, vier, acht oder 15 Jahre alt gewesen sein.

Die Seminarleitung ermutigt die Teilnehmer*innen ganz offen in der eigenen Kindheit zu forschen und zu beobachten, was ihnen einfällt. Sie sollen sich dabei Zeit nehmen und letztlich mit den Sätzen weiterarbeiten, die sie jetzt im Moment besonders bewegen bzw. ihnen besonders bedeutsam erscheinen.

Die Seminarleitung kann auch darauf hinweisen, dass die Teilnehmer*innen bei ihrer Suche möglicherweise auch eine Stimme in sich bemerken werden, die das Gesagte als „doch gar nicht so schlimm“ herunterspielt. Sie ermutigt die Teilnehmer*innen diesen Gedanken ziehen zu lassen, da er davon abhalten kann, in sich hinein zu spüren. Es geht nicht um eine Bewertung dessen, was passiert ist, und schon gar nicht um eine Bewertung der Menschen, die damals so mit uns Kindern gesprochen haben! Vielmehr geht es darum, sich auf eine Forschungsreise zu begeben und das eigene Erleben als Kind und in einem größeren Bogen damit die Funktionsweisen von Adultismus zu erkunden.

Unter der Überschrift: „Was wurde zu dir als Kind gesagt, weil du ein Kind warst?“ nehmen sich die Teilnehmer*innen dann ca. 10 Min. Zeit, sich in Einzelarbeit zu erinnern, und schreiben dabei ein bis drei Aussagen (in Original-Ton) mit einem dicken Stift je einzeln auf Moderationskarten. Sie wählen am Ende eine Aussage aus, mit der sie vertieft weiterarbeiten möchten. Manche Teilnehmer*innen erinnern eher Gesten oder eine bestimmte Art von Blick in bestimmten Situationen. Auch das kann Ausgangspunkt der weiteren Reflexion sein und entsprechend auf der Karte beschrieben werden.

Wenn alle soweit sind, geht die Seminarleitung herum und teilt die Teilnehmer*innen zufällig mit Hilfe von Postkarten, Bindfäden o. Ä. in Kleingruppen zu je drei Personen ein (siehe Kleingruppenaufteilung im Benutzerhandbuch). In den Kleingruppen zeigen sich die Teilnehmer*innen ihre gesammelten Aussagen und erzählen sich dann gegenseitig



rationskarten geschrieben und können im weiteren Verlauf des Austauschs ergänzt werden. Am Ende der Kleingruppenarbeit werden die Moderationskarten zusammengetragen und anonym auf ein Plakat mit dazugehöriger Überschrift geklebt.

Auswertung

Im Plenum können zunächst erste Erfahrungen mit der Biografiearbeit geteilt werden:

- Wie war es, euch zu erinnern?
- Sind euch Aussagen eingefallen?

Danach wird das Plakat „Botschaften an mich als Kind“ ausgelegt oder aufgehängt und die Seminarleitung liest zunächst alle Karten einmal vor. Sie eröffnet einen Raum zum Teilen von Eindrücken und Gedanken:

- Was beschäftigt euch, wenn ihr die alle so hört?

In einem zweiten Schritt werden die Gefühle ausgelegt, vorgelesen und gemeinsam betrachtet. Hilfreiche Fragen an dieser Stelle können sein:

- Was fällt euch auf, überrascht euch, bestätigt sich für euch?
- War es damals für euch möglich, die Gefühle auszudrücken? Konntet ihr euch sicher sein, dass sie seitens der Erwachsenen anerkannt und begleitet werden?
- Konntet ihr als Kinder lernen, eure Gefühle zu fühlen, zu benennen, sie als wertvoll zu erachten?

Die Auseinandersetzung kann dazu führen, dass die Teilnehmer*innen erkennen, wie das Spüren und Erleben der eigenen Gefühle oft sogar durch Erziehung verlernt wurde. Heute ist es für viele Erwachsene eher schwer, ihre Gefühle wahrzunehmen, zu akzeptieren und damit umzugehen.



Hinweis zur Durchführung

Das Thema Gefühle wird erfahrungsgemäß für viele Teilnehmer*innen in dieser Übung besonders bedeutsam. Es braucht daher eine klare Entscheidung der Seminarleitung, den Raum dafür an dieser Stelle weiter zu öffnen oder das Thema zwischendurch zu parken und an anderer Stelle zu vertiefen.

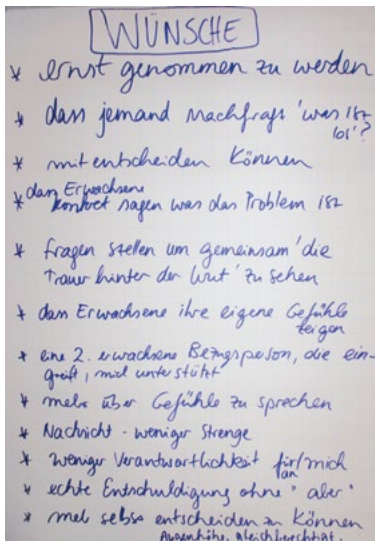
In einem dritten Schritt werden die Auswirkungen ausgelegt, vorgelesen und betrachtet. Hilfreiche Fragen können dabei sein:

- Was beschäftigt euch daran?
- Wurden eure Reaktionen damals mit dem Erleben von erwachsener Macht in Zusammenhang gebracht? Wie wurde damit umgegangen?
- Was macht das mit euch, wenn ihr erkennt, wie ihr zum Teil heute noch davon beeinflusst seid?

Diese Diskussion kann möglicherweise dazu führen, dass einzelne Teilnehmer*innen eine enorme Verantwortung für ihr heutiges Sprechen und Handeln Kindern gegenüber empfinden und damit Druck und Selbstkritik verbunden sind. Sollte dieses Thema auftauchen, ist es hilfreich, darauf zu verweisen, dass es nicht um Schuld geht. Vielmehr geht es darum, die mit diesen Gedanken verbundenen Gefühle zu bemerken und als Motor für Veränderung zu verstehen. Dabei kann die Seminarleitung zu einem möglichst wohlwollenden Umgang mit sich selbst einladen. Sie kann auch darauf hinweisen, dass es sich um einen längeren herausfordernden Weg handelt, innerhalb dessen es immer wieder möglich ist, bewusst und verantwortungsvoll zu handeln und Verletzungen zu vermeiden. Sie kann auch auf die Möglichkeit hinweisen, aus den konkreten Erfahrungen im Kontakt mit den Kindern zu lernen und über für das Kind irritierende, unangenehme oder verletzenden Situationen zu sprechen. Siehe auch Beschwerdemöglichkeiten.

In einem letzten Schritt werden nun die Wünsche gesammelt, die die damaligen Kinder an ihre Bezugspersonen hatten.

- Was hättest du dir gewünscht damals?
- Was würdest du dir heute aus der Perspektive dieses Kindes / diese*r Jugendliche*r wünschen?



Die Wünsche werden unkommentiert auf einem Plakat aufgelistet. Es kann im Verlauf der Fortbildung stets ergänzt und für Diskussionen herangezogen werden.

An dieser Stelle wird eine Pause empfohlen.

Subjektive Assoziationen zu Macht (20 Min.)

Die Seminarleitung lädt zunächst einmal zu einer Sammlung von Ideen und Assoziationen zu dem Begriff Macht ein und schreibt das, was die Teilnehmer*innen einbringen, auf einem Flipchart auf. Dabei macht sie von vornherein deutlich, dass es nicht um richtige oder falsche Definitionen geht, sondern vielmehr um eine erste, durchaus auch emotionale Annäherung.

Die Teilnehmer*innen können dafür durchaus auch an die Beispiele und Auseinandersetzungen in der vorangegangenen Übung oder auch bereits an ihre Tätigkeit als Fachkräfte in den Kindertagesstätten denken. Dabei kann die Seminarleitung verschiedene Begriffe einbringen, die zu weiteren Assoziationen anregen:

- Power
- Gewalt
- Ohnmacht
- Machtmissbrauch
- Kraft
- Möglichkeiten
- Ermächtigung
- Veränderung
- Unterdrückung

In der folgenden Auswertung sollte unbedingt auch Raum sein für die Gefühle, die die Begriffe Macht, Gewalt und Machtmissbrauch und die Aussicht auf eine Auseinandersetzung damit mit sich bringen.

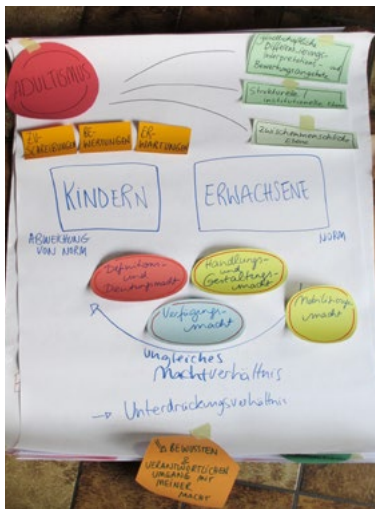
An dieser Stelle im Prozess kann Unwohlsein, Druck, Starre, Angst und ein darauf basierender Widerstand auftauchen. Es ist gut und wichtig, das zu erkennen.

Die Seminarleitung begleitet diesen Prozess wertschätzend und sensibel und drückt ihr Verständnis aus für ein mögliches Unwohlsein bei der Idee, selbst mit Macht in Verbindung gebracht zu werden, wenn dabei an Machtmissbrauch gedacht wird. Sie erkennt an, dass sich viele pädagogische Fachkräfte angesichts vielfältiger Herausforderungen im professionellen Alltag oft eher ohnmächtig als mächtig fühlen und es für viele möglicherweise eine ungewohnte Bewegung ist, sich selbst als machtvoll gegenüber den Kindern zu erkennen.

Es kann daher hilfreich sein, an dieser Stelle darauf zu verweisen, dass es für den verantwortungsvollen und bewussten Umgang mit der eigenen Macht als Erzie-

her*in zentral ist, die eigene Machtposition zunächst einmal zu erkennen und anzunehmen.

Der folgende Input zu Adulthood kann mit dem Hinweis eingeführt werden, dass erzieherische Macht und die Macht als erwachsene Person im gesellschaftlichen Kontext verankert sind und wir sie nicht einfach loswerden können.



Modell: Adulthood (20 Min.)

Die Seminarleitung führt mit ein paar Sätzen das Thema Adulthood ein. Sie erläutert, was mit Macht im Kontext von Erziehung und pädagogischen Einrichtungen gemeint ist und wie das Unterdrückungsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern grundlegend in der Gesellschaft funktioniert. Sie erklärt das im Hintergrundtext beschriebene Modell von Adulthood und zeichnet es Schritt für Schritt an.

Dabei ist es unseres Erachtens wichtig, das für die konkrete Gruppe geeignete Maß an theoretischem Verständnis in der Kombination mit praktischen Beispielen zu finden. Im Vordergrund steht hier, ein erstes Verständnis dafür zu entwickeln, was mit ungleichen Machtverhältnissen und Adulthood gemeint ist, und Neugier und Lust auf die weitere Auseinandersetzung zu machen.

Dimensionen von Macht und Spurensuche in der eigenen Einrichtung und Praxis (60 Min.)

Direkt daran anknüpfend stellt die Seminarleitung nun die verschiedenen Dimensionen von Macht vor und bezieht sich dabei auf die niedergeschriebenen Beispiele oder eigene Beispiele aus ihrer Praxis. So schafft sie nun die Ausrichtung auf die eigene professionelle Praxis mit den Kindern in der eigenen Einrichtung.

- Handlungsmacht
- Verfügungsmacht



- Definitions- und Deutungsmacht
- Mobilisierungsmacht

Die Begriffe werden dabei in verschiedenen Ecken im Raum ausgehängt und stellen so verschiedene Reflexionsstationen auf der gemeinsamen Forschungsreise dar. Die Teilnehmer*innen suchen sich aus, zu welchem Begriff sie arbeiten wollen, treffen sich dort mit anderen Interessierten und machen sich gemeinsam auf die Suche nach eigenen Beispielen und alternativen Handlungsmöglichkeiten.



Hinweis zur Durchführung

Ein bewusster Umgang mit der Aufgabe ist von großer Bedeutung. Das heißt etwa, Bewertungen und Beschuldigungen zu vermeiden, vollkommen selbst entscheiden zu können, welche Situationen ich hier betrachten möchte, nicht über Nicht-Anwesende und deren Verhalten zu sprechen und die anderen nicht von der eigenen Wahrheit zu überzeugen. Diese Hinweise zur Kommunikation untereinander können aufzeigen, wie sehr unser Umgang miteinander ähnliche Herausforderungen und eben auch Möglichkeiten bietet, sich im machtkritischen und machtbewussten Umgang zu üben.

- Welche konkreten Situationen fallen dir aus deinem professionellen Alltag ein, in denen du deine Macht eingesetzt hast, um etwas Bestimmtes zu erreichen oder durchzusetzen?
- Wann hast du deine Macht genutzt, um Kindern Sicherheit zu geben?
- Wann hast du von deine Macht eingesetzt, um Kinder zu begeistern?
- Wie fühlst du dich damit im Nachhinein?
- Welche Auswirkungen hatte das für das Kind? Was hast du beobachtet?
- Was wäre für dich möglicherweise eine realistische Alternative gewesen?
- Wie könnte ein bewusster, verantwortungsvoller Umgang mit der eigenen Macht in dieser Situation aussehen?

Die Person, die die Situation erlebt hat, spricht zu den Fragen dabei zunächst aus ihrer Sicht und bittet die Kolleg*innen, wenn sie möchte, am Ende um weitere Ideen

oder um deren Einschätzung der Situation. Die Seminarleitung kann dabei herumgehen, mögliche Fragen beantworten oder beratend bei der Suche nach Alternativen zur Seite zu stehen.

Plenum

- Sind euch Beispiele eingefallen?
- Wie war das, auch solche Situationen zu teilen, mit denen ihr im Nachhinein vielleicht nicht so zufrieden wart?
- Was sagen die Stimmen in euch, die sich damit nicht beschäftigen wollen?
- Ist euch aufgefallen, ob ihr an manchen Stellen ins Erklären oder Rechtfertigen gekommen seid?
- Gab es Situationen, wo ihr wirklich völlig ratlos wart, wie ein verantwortungsvoller Umgang aussehen könnte?
- Was gab es für euch für Sternchen-Momente (Aha-Momente, Erkenntnisse), die ihr mit der Gruppe teilen möchtet?
- Welche alternativen Umgangsmöglichkeiten habt ihr gefunden und möchtet sie noch mit der Gruppe teilen?



Hinweis zur Durchführung

In der Auswertung ist es wichtig, darauf zu achten, dass sich nicht doch wieder ein Denken in „richtig“ und „falsch“ durchsetzt oder Menschen in Schuldgefühlen versinken. Hilfreich ist, immer mal wieder die Aufmerksamkeit auf die Tatsache zu richten, dass hinter dem eigenen Verhalten ein guter Grund und/oder eine große Überforderung standen, und andererseits die möglichen Auswirkungen für das Kind ins Bewusstsein zu rücken und die Motivation für Veränderung dort herzuholen.

(*Zum Konzept des guten Grundes: siehe Glossar und Benutzer*innenhandbuch)

Die Auswertung kann einen schönen Raum zum Abschluss des Moduls bieten, in dem die Teilnehmer*innen die Erfahrung machen, dass sie alle manchmal ihre Macht missbrauchen, um mit Gewalt etwas Bestimmtes zu erreichen, und es möglich ist, sich gemeinsam selbstkritisch damit auseinanderzusetzen und sich gegenseitig zu



unterstützen. Vielleicht deutet sich sogar an, wie erleichternd es sein kann, nicht mehr alles rechtfertigen zu müssen oder das eigene „Fehlverhalten“ verstecken zu müssen. Weiter kann eine solche Bewegung dann im Modul SELBSTfürsorge und „TEAMkultur“ ermöglicht werden.

Die Teilnehmer*innen können auch auf das Thema „Entschuldigen“ zu sprechen kommen. Dann kann auch noch kurz thematisiert werden, wie ein verantwortlicher Umgang mit dem eigenen Verhalten gegenüber den Kindern, die dadurch verletzt wurden, aussehen könnte. Statt sich von der Schuld zu befreien, kann es eher um das Fühlen und den Ausdruck etwa der Trauer oder Verunsicherung über das eigene Verhalten gehen. Und vor allem um das empathische Hören dessen, was die jüngere Person mir über ihr Erleben der Situation und ihre Gefühle sagen möchte.

Beobachtungsaufgabe: Wie setze ich meine erzieherische Macht ein?

Im Anschluss an diese erste Auseinandersetzung können die Teilnehmer*innen ihren geschärften Blick (und ihre vielleicht auch gestärkte Aufmerksamkeit für Gefühle) in ihrer eigenen Praxis einsetzen. Mit Neugier und Wohlwollen sich selbst gegenüber können sie in den nächsten Wochen besonders darauf achten, wie genau sie ihre erzieherische Macht einsetzen:

- In welchen Momenten greife ich auf die mir zur Verfügung stehende Macht zurück, um etwas auch gegen den Willen der jüngeren Person durchzusetzen?
- Welche Sätze sage ich?
- Welche Gestik, Mimik zeige ich?
- Welche Strukturen fallen mir auf, die Kinder in ihrer Freiheit und Selbstbestimmung einschränken?
- Wie reagieren die Kinder in dem Moment?
- Wie wird die Verletzung ihrer Würde sichtbar, spürbar?

Je nachdem, wie das Thema Gefühle in der Biografiearbeit aufgenommen wurde, kann es auch eine Möglichkeit sein, hier nochmal darauf zurückzukommen und die Teilnehmer*innen zu ermutigen, ihren eigenen Umgang mit Gefühlen zu beobachten.

Abschluss (30 Min.)

Der Abschluss dieses Moduls kann auf unterschiedlichste Weise gestaltet werden. Für die Seminarleitung können dabei folgende Fragen helfen, das passende Ende für diese Gruppe zu finden:

- Was braucht die Gruppe, um mit Lust auf die weitere Forschungsreise zu gehen?
- Wie kann, falls nötig, Druck rausgenommen werden und Neugier geweckt werden?
- Ist es vielleicht hilfreich, konkrete Handlungsmöglichkeiten und Ansatzpunkte zur Veränderung vorzustellen und Beispiele von eigenen Erfahrungen und Prozessen zu teilen?
- Vielleicht kann auch von Prozessen in anderen Einrichtungen erzählt werden?
- Wie will und kann das Team über die kommenden Wochen mit dem Thema in Kontakt bleiben?
- Was brauchen Einzelne, um gut mit den für sie am Morgen in der Biografiearbeit aufgeworfenen Themen zu sein?
- Möchten sie ein freiwilliges Treffen dazu ausmachen?
- Finden sie Begleitung im privaten Umfeld?

Am Ende kann zum Beispiel noch eine Abschlussrunde stattfinden, in der die Teilnehmer*innen drei Gefühle benennen, mit denen sie aus der Fortbildung gehen. Bei Bedarf kann die Seminarleitung hierfür eine Liste mit Gefühlen austeilen, die im Kontext der Gewaltfreien Kommunikation entwickelt wurde und auch an anderen Stellen im Curriculum eingesetzt wird (siehe Anlagen, S. 36 ff.).



Anlagen

ARBEITBLATT 1: Gefühlsliste: Gefühle wahrnehmen und ausdrücken	37
ARBEITBLATT 2: Bedürfnisse	41



Aus:
Rosenberg,
Marshall B.
(2003).
Gewaltfreie
Kommunikation. Aufrichtig
und einfühlsam
miteinander
sprechen. Verlag
Junfermann.
4. Auflage.
Paderborn.
S. 55–58.

Gefühlsliste: Gefühle wahrnehmen und ausdrücken

Gefühle von Gedanken unterscheiden

Eine häufig vorkommende Verwirrung wird durch unseren Sprachgebrauch ausgelöst: Wir sprechen oft das Wort „fühlen“ aus, ohne damit wirklich ein Gefühl auszudrücken. In der Gewaltfreien Kommunikation wird unterschieden zwischen dem, was wir fühlen, und dem, was wir darüber denken, wie wir sind.

Zum Beispiel: *„Ich fühle mich unzulänglich als Gitarristin.“* In dieser Aussage beurteile ich eher meine Fähigkeit als Gitarristin, als meine Gefühle klar auszudrücken! Ausdrücke wirklicher Gefühle sind Sätze wie:

- *„Ich fühle mich als Gitarristin enttäuscht über mich selbst.“*
- *„Ich fühle mich als Gitarristin ungeduldig mit mir selbst.“*
- *„Ich fühle mich als Gitarristin frustriert mit mir selbst.“*

Des Weiteren unterscheiden wir zwischen dem, wie wir uns fühlen, und dem, was wir denken, wie andere reagieren oder sich uns gegenüber verhalten: *„Ich habe das Gefühl, ich bin den Leuten, mit denen ich zusammenarbeite, nicht wichtig.“* Die Worte „nicht wichtig“ beschreiben, wie ich denke, dass andere mich einschätzen, statt eines tatsächlichen Gefühls wie vielleicht: *„Ich bin traurig“* oder *„Ich fühle mich entmutigt“* in dieser Situation.

„Ich fühle mich missverstanden.“ Hier weist das Wort „missverstanden“ auf meine Einschätzung vom Verständigungspotential eines anderen Menschen hin statt auf ein tatsächliches Gefühl. In dieser Situation fühle ich mich vielleicht ängstlich oder verärgert usw.

„Ich fühle mich ignoriert.“ Das ist eher eine Interpretation des Verhaltens anderer als eine klare Aussage über unsere Gefühle. Vielleicht fühlten wir uns verletzt, wenn wir dachten, wir würden ignoriert, weil wir dazugehören wollten.

Nachfolgend eine Kostprobe solcher Interpretationen:

Liste von Pseudogefühlen

abgeschnitten	herabgesetzt	niedergemacht
angegriffen	hintergangen	proviziert
ausgebeutet	in die Enge getrieben	sabotiert
ausgenutzt	manipuliert	übergangen
bedroht	missbraucht	unterbrochen
benutzt	missverstanden	unter Druck gesetzt
beschämt	nicht beachtet	unterdrückt
betrogen	nicht ernst genommen	ungewollt
bevormundet	nicht geachtet	uninteressant
engeengt	nicht gehört	unwichtig
eingeschüchtert	nicht gesehen	verlassen
festgenagelt	nicht verstanden	vernachlässigt
gequält	nicht unterstützt	vernichtet
gezwungen	nicht respektiert	vertrieben
gestört	nicht wertgeschätzt	zurückgewiesen

Einen Gefühlswortschatz aufbauen

Wenn wir unsere Gefühle ausdrücken wollen, dann hilft es uns, Wörter zu benutzen, die spezifische Gefühle benennen, statt Wörter, die vage oder allgemein sind. Wenn wir z. B. sagen „Ich habe ein gutes Gefühl dazu“, dann kann das Wort „gut“ bedeuten, dass wir „glücklich“ sind, „aufgeregt“ oder „erleichtert“ oder eine Vielzahl anderer Gefühle empfinden. Wörter wie „gut“ oder „schlecht“ verhindern, dass der*die Zuhörer*in mit dem, was wir wirklich fühlen, leicht in Kontakt kommen kann.

Das folgende Wortverzeichnis soll uns beim Auf- und Ausbau unseres Gefühlswortschatzes unterstützen:



Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn sich unsere Bedürfnisse erfüllen

angeregt	fasziniert	motiviert
aufgeregt	freundlich	munter
angenehm	friedlich	mutig
aufgedreht	fröhlich	neugierig
ausgeglichen	froh	optimistisch
befreit	gebannt	ruhig
begeistert	gefasst	satt
behaglich	gefesselt	schwungvoll
belebt	gelassen	selbstsicher
berauscht	gespannt	selbstzufrieden
berührt	gerührt	selig
beruhigt	gesammelt	sicher
beschwingt	geschützt	sich freuen
bewegt	glücklich	spritzig
eifrig	gutgelaunt	still
ekstatisch	heiter	strahlend
energiegeladen	hellwach	überglücklich
energisch	hocherfreut	überrascht
engagiert	hoffnungsvoll	überschwänglich
enthusiastisch	inspiriert	überwältigt
entlastet	jubilend	unbekümmert
entschlossen	kraftvoll	unbeschwert
entspannt	klar	vergnügt
entzückt	lebendig	verliebt
erfreut	leicht	wach
erfrischt	liebevoll	weit
erfüllt	locker	wissbegierig
ergriffen	lustig	zärtlich
erleichtert	Lust haben	zufrieden
erstaunt	mit Liebe erfüllt	zuversichtlich

Wie wir uns wahrscheinlich fühlen werden, wenn sich unsere Bedürfnisse nicht erfüllen

ängstlich	erschüttert	schüchtern
ärgerlich	erstarrt	schockiert
alarmiert	frustriert	schwer
angeekelt	furchtsam	sorgenvoll
angespannt	gehemmt	streitlustig
voller Angst	geladen	teilnahmslos
apathisch	gelangweilt	überwältigt
aufgeregt	genervt	voller Sorgen
ausgelaugt	hasserfüllt	unglücklich
bedrückt	hilflos	unter Druck
bekommen	in Panik	unbehaglich
besorgt	irritiert	ungeduldig
bestürzt	kalt	unruhig
betroffen	kribbelig	unwohl
bitter	lasch	unzufrieden
deprimiert	leiblos	verärgert
dumpf	lethargisch	verbittert
durcheinander	lustlos	verletzt
einsam	miserabel	verspannt
elend	müde	verstört
empört	mutlos	verzweifelt
enttäuscht	nervös	verwirrt
entrüstet	niedergeschlagen	widerwillig
ermüdet	perplex	wütend
ernüchtert	ruhelos	zappelig
erschlagen	traurig	zitternd
erschöpft	sauer	zögerlich
erschreckt	scheu	zornig
erschrocken	todtraurig	
gelähmt	tot	



Bedürfnisse

Kleiner Exkurs in die Welt der Bedürfnisse: Die Bedürfnisse an den Wurzeln unserer Gefühle

(aus: Rosenberg, Marshall B. (2003). Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Verlag Junfermann. 4. Auflage. Paderborn. S. 68–71)

Urteile, Kritik, Diagnosen und Interpretationen des Verhaltens anderer Menschen sind alles entfremdete Äußerungen unserer eigenen Bedürfnisse. Sagt jemand „Du verstehst mich nie“, dann teilt er_sie uns in Wirklichkeit mit, dass sich sein_ihr Bedürfnis nach Verständnis nicht erfüllt.

Wenn wir unsere Bedürfnisse indirekt durch Bewertungen, Interpretationen und Vorstellungen ausdrücken, werden andere höchstwahrscheinlich Kritik heraushören. Und wenn Menschen etwas hören, was auch nur entfernt nach Kritik klingt, dann neigen sie dazu, ihre Energie in die Verteidigung oder in einen Gegenangriff zu stecken.

Je besser es uns gelingt, unsere Gefühle direkt mit unseren eigenen Bedürfnissen zu verknüpfen, desto einfacher ist es für andere, einfühlsam auf unsere Bedürfnisse zu reagieren. Wenn sich unsere Bedürfnisse nicht erfüllen, denken wir automatisch darüber nach, was andere falsch gemacht haben.

Wir kritisieren die Kinder vielleicht als faul, weil sie ihre Straßenschuhe nicht in die dafür vorgesehenen Fächer stellen. Wenn wir dabei unseren Bedürfnissen nachspüren, sind wir vielleicht frustriert, weil unser Bedürfnis nach Ordnung sich nicht erfüllt hat. In dem Moment, wo wir beginnen, darüber zu sprechen, was wir brauchen, statt darüber, was mit den anderen nicht stimmt, steigt die Wahrscheinlichkeit an, einen Weg zur Erfüllung aller Bedürfnisse zu finden.

Die „ultimative“ Bedürfnisliste nach Al Weckert (© 2011)

- AUTONOMIE
Freiheit, Selbstbestimmung
- KÖRPERLICHE BEDÜRFNISSE
Luft, Wasser, Bewegung, Nahrung, Schlaf, Distanz, Unterkunft, Wärme, Gesundheit, Heilung, Kraft, Lebenserhaltung
- INTEGRITÄT/ STIMMIGKEIT MIT SICH SELBST
Authentizität, Einklang, Eindeutigkeit, Übereinstimmung mit eigenen Werten, Identität, Individualität
- SICHERHEIT
Schutz, Übersicht, Klarheit, Abgrenzung, Privatsphäre, Struktur
- EINFÜHLUNG
Empathie, Verständnis (i. S. von verstanden = „gesehen“ werden), Gleichbehandlung, Gerechtigkeit
- VERBINDUNG
Wertschätzung, Nähe, Zugehörigkeit, Liebe, Intimität/Sexualität, Unterstützung, Ehrlichkeit, Gemeinschaft, Geborgenheit, Respekt, Kontakt, Akzeptanz, Austausch, Offenheit, Vertrauen, Anerkennung, Freundschaft, Achtsamkeit, Aufmerksamkeit, Toleranz, Zusammenarbeit
- ENTSPANNUNG
Erholung, Ausruhen, Spiel, Leichtigkeit, Ruhe
- GEISTIGE BEDÜRFNISSE
Harmonie, Inspiration, „Ordnung“, (innerer) Friede, Freude, Humor, Abwechslungsreichtum, Ausgewogenheit, Glück, Ästhetik
- ENTWICKLUNG
Beitrag, Wachstum, Anerkennung, Feedback, Rückmeldung, Erfolg im Sinne von Gelingen, Kreativität, Sinn, Bedeutung, Effektivität, Kompetenz, Lernen, Feiern, Trauern, Bildung, Engagement



Literatur

Batts, Valerie (2005). Is Reconciliation Possible? Lessons From Combating “Modern Racism“. In: <http://visions-inc.org/article/is-reconciliation-possible-lessons-from-combating-modern-racism>.

Derman-Sparks, Louise (1989). Anti-bias curriculum: tools for empowering young children / Louise Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force. Washington DC. Siehe auch: <http://www.teachingforchange.org/anti-bias-curriculum-film>.

Fachzeitschrift Welt des Kindes. Ausgabe 4/2016: Nachdenken über Macht. München.

Hansen, Rüdiger / Knauer, Raingard / Sturzenhecker, Benedikt (2011). Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. Bonn.

Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) (2012). Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. <https://www.boell.de/de/content/diversitaet-und-kindheit-fruehkindliche-bildung-vielfalt-und-inklusion>.

Juul, Jesper (2008). Das kompetente Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. Reinbek bei Hamburg.

Juul, Jesper / Jensen, Helle (2009). Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim. Basel.

Liebel, Manfred (2010). Diskriminiert, weil sie Kinder sind: ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5 (2010), 3, S. 307–319. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-354707>.

NCBI (Hg.) (2004). Not 2 young 2. Alt genug um ... Rassismus und Adultismus überwinden. Schaffhausen.

Richter, Sandra (2013). Adulthood: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. <http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/adulthood-die-erste-erlebte-diskriminierungsform-theoretisch-grundlagen-und-praxisrelevanz>.

Ritz, Manuela. Adulthood und kritisches Erwachsensein. Wenn große Macht kleine Macht noch kleiner macht. Erscheint voraussichtlich 2017.

Ritz, Manuela (2008). Adulthood – (un)bekanntes Phänomen: Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht? In: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. S. 128–136. Freiburg. Längere Version siehe auch hier: <http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/bb2.a.5723.de/Workshop6a.pdf>.

Rosenberg, Marshall B. (2003). Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen. Verlag Junfermann. 4. Auflage. Paderborn.

Schirmer, Bianka (2012). Dafür bist du noch zu jung. Adulthood und seine Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Bachelorarbeit. http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_0000001327/Bachelorarbeit-Schirmer-2012.pdf.

Tanyılmaz, Tuğba u. a. (2013). Intersektionale Pädagogik: Handreichung für SozialarbeiterInnen, ErzieherInnen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen. Download unter: <http://www.i-paed-berlin.de/de/aktuell/>.

Weinbach, Heike / Czollek, Leah Carola (2008). Lernen in der Begegnung – Theorie und Praxis von Social-Justice-Trainings. Düsseldorf.

Hier schreiben Kinder und Jugendliche über ihre Kritik an Erziehung. http://kraetzae.de/erziehung/erziehen_ist_gemein.

Impressum

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Generalsekretariat
Carstennstraße 58
12205 Berlin
www.drk.de

Verantwortlich

Sabine Urban, DRK-Generalsekretariat

Autor*innen

Anne Sophie Winkelmann
Johannes Neumann

Begleitendes Netzwerk Kinderschutz in DRK-Kitas

Astrid Exel, DRK-Landesverband Thüringen e. V.
Kirsten Figge, DRK-Kreisverband Hamm e. V.
Hannegret Frohn, DRK-Kreisverband Neuss e. V.
Bernadette Nattler, DRK-Ortsverein Billerbeck e. V.
Petra Schlegel, DRK-Kreisverband Bielefeld e. V.

Layout und Satz

Kommunikationsagentur IKONUM, Dresden
www.ikonum.com

Erscheinungsdatum

Dezember 2016

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung des BMFSFJ bzw. des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

www.DRK.de

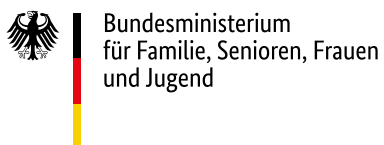
Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Generalsekretariat

Carstennstraße 58
12205 Berlin

Telefon: 030 85404 - 0
Telefax: 030 85404 - 468
E-Mail: drk@drk.de
www.drk.de

© 2016 Deutsches Rotes Kreuz e. V., Berlin

Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie *leben!*

Förderung durch die

