



alice

№ 43 Sommersemester 2022

magazin

der
Alice Salomon Hochschule
Berlin

Kinder und Jugendliche im Fokus

Hochschulleben

150 Jahre Alice Salomon

Im Mittelpunkt

Interview mit Senatorin Astrid-Sabine Busse

alice forscht

Housing First wirkt



Wann, wenn nicht jetzt. Zeitung lesen!

Täglich digital und samstags gedruckt

taz.de/abo



Liebe Leser_innen unseres Hochschulmagazins alice,



ein Meilenstein ist erreicht: Unsere Hochschule hat Fachbereiche! Viele Hochschulmitglieder haben in jahrelanger Arbeit daran mitgewirkt, diese Möglichkeit zu schaffen; jetzt wollen wir, dass sie sich bewährt – Entlastung bringt, mehr Teilhabe ermöglicht, Verantwortung geteilt werden kann, weil die Dezentralisierung greift. Wir haben noch Mühe, uns daran zu gewöhnen, bisher eingespielte Verfahren neu zu denken, Ressourcen dorthin zu verlagern, wo sie in Zukunft eingesetzt werden sollen. Abgeben, loslassen ist genauso gefragt wie Vertrauen und perspektivenübernehmende freundliche Kommunikation miteinander. In diesem Heft werden die Personen und ihre Ideen vorgestellt, die als Dekan_innen und Prodekan_innen in verantwortliche gewählte Positionen gegangen sind, um dieses Neuland mitzugestalten.

Das Sommersemester ist als Präsenzsemester gestartet. Auch hier erlebten und erleben wir einen Übergang, der alles andere als glattgeht. Bundesweit haben die Hochschulen mehr Fragen als Antworten, was eine didaktisch gute, praktikable, inklusive und vor Infektionsherden geschützte Lehre in Pandemiezeiten und in der endemischen Lage angeht. Es gilt für uns, von der Präsenzhochschule her zu denken und zu handeln und gleichzeitig die Vielfalt der entstandenen digitalen Möglichkeiten und des Homeoffice, die sich didaktisch und aus Gründen der Inklusion sowie der Effizienz und Familien*freundlichkeit bewährt haben, einzubauen, zu etablieren, weiterzuentwickeln. Das im Heft vorgestellte neue Leitbild Lernen und Lehren soll dabei Orientierung für Lern- und Lehrstrukturen und -situationen der kommenden Jahre bieten. Wir setzen auf noch bessere interne Kommunikation, den Austausch miteinander, die Kreativität und Solidarität von Lehrenden und Studierenden sowie das aktive Mitdenken und Sich-Einbringen aller Hochschulmitglieder.

Die ASH Berlin wächst bei all den genannten Unsicherheiten und Herausforderungen auch 2022 weiter, sie muss um Ressourcen für diesen Aufbau kämpfen, und sie steckt noch mitten in ihrer weitreichenden Organisationsentwicklung. Wir wissen, dass dies enorme Kräfte zehrt, immer wieder zu Spaltung, Angst, Enttäuschung und Ärger untereinander einlädt. Wir werden nur Erfolg haben und auch weiterhin Stolz auf unsere Hochschule erleben sowie Freude bei der Arbeit und miteinander bewahren, wenn wir zusammenhalten und unsere Außenkontexte uns bei dieser Entwicklung unterstützen!

Im Mittelpunkt unseres Magazins stehen diesmal Kinder und Jugendliche als Menschen, die besonders stark durch die Pandemie eingeschränkt und beeinträchtigt wurden. Die Vielfalt der vorgestellten Lehrangebote, der Forschung über und mit Kindern und Jugendlichen, der Praxisprojekte sowie der innovativen Ansätze ist groß. Immer geht es darum, Kinder und Jugendliche wahrzunehmen, ihnen Gehör zu verschaffen, sie ihre Sprache finden zu lassen und sie auf den diversen Wegen in ihre Zukunft zu begleiten. Wir wünschen allen Menschen, über die in diesem Heft berichtet wird, dass sie gute Lebensorte finden, wo sie sich entfalten können und Unterstützung erfahren, wo ihnen Mut gegeben wird, sich selbst kennenzulernen, ihre Wege zu finden und vor allem: wo ihnen zugehört wird und ihre Lösungsideen als Basis für eine hilfreiche Entwicklung, auch ihres Kontextes, ernstgenommen werden.

Unser Rektorat berichtet in diesem Heft über die Themen, die in seiner Amtszeit angegangen wurden und bewältigt werden mussten. Wir danken allen von Herzen, die daran mitgewirkt haben!

Ihre

Bettina Völter



13 | Neue Fachbereiche und die Menschen dahinter

Die neuen Fachbereiche: Soziale Arbeit und Gesundheit, Erziehung und Bildung

68 | Talking About Race with Young Children

Inhalt

Hochschulleben

- 04 Zeit der Extreme – Bilanz nach 44 Monaten Rektorat
- 07 Alice wurde 150: Rückblick auf die Festwoche**
- 13 Neue Fachbereiche und die Menschen dahinter
- 16 Promotionsrecht für die Berliner HAW
- 18 Beschwerdestelle bei Diskriminierung
- 19 Nachruf Professor Friedrich-Wilhelm Hossbach

Im Mittelpunkt

- 20 Kinder und Jugendliche im Fokus
- 22 Interview mit Senatorin Astrid-Sabine Busse**
- 24 Bildungsvision – Ein Podium für die Berliner Kindheitspädagogik
- 26 Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Bewegungsalltag von 3- bis 6-jährigen Kindern
- 28 Risikokinder: Berliner Kitapersonal gibt Antworten zu Unterstützungsbedarfen
- 30 Wie wohl fühlen sich Krippenkinder? Ein neues Beobachtungsverfahren
- 32 Interview über rechtsextremistische Ideologien in Kitas
- 34 Hochschullernwerkstätten an der ASH Berlin
- 36 Lernen, forschen und arbeiten im Kinderforscher*zentrum HELLEUM
- 38 Kinderschutz und Kindeswohl
- 40 Pädagogik vielfältiger Lebensweisen
- 43 Erfahrungen ehemaliger DDR- Heimkinder
- 45 Forschungsprojekt TraM „Traumatisierte minderjährige Geflüchtete verstehen und unterstützen“
- 47 Suizidalität bei Kindern

- 48 Fotoprojekt: Die Lebenswelt unbegleiteter, geflüchteter Jugendlicher in Berlin
- 52 Kinder und Jugendliche in der stationären Jugendhilfe während der Pandemie
- 54 Schule auf dem Weg zur Inklusion
- 56 Akzeptierende Jugendarbeit in den 1990ern – Forschungsprojekt JUPORE
- 58 Jugend, Musik, soziale Medien und Protest – Fallstudie zu *Bella ciao*
- 60 Vibe oder Widerstand? Rap gegen den Lockdown Blues



Szene aus dem Musikvideo zu Airwaves

- 62 Sein, Umherlaufen und Chillen – Junge Menschen in der urbanen Großstadt
- 64 Alumnus Ron Niendorf über wohnungs- und obdachlose Jugendliche während der Pandemie
- 66 Öffentliche Sportplätze – freier Raum oder Ort der Verdrängung?
- 68 Talking About Race with Young Children
- 69 Rassismus im Kindesalter und Empowerment für Schüler_innen of Color
- 70 Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in Kindertagesstätten
- 72 Leben und Alltag mit der Corona-Pandemie aus Sicht von Menschen in den Hilfen zur Erziehung und den Hilfen für junge Volljährige



alice

Nº 43 Sommersemester 2022

92 | Können Senior_innen und Roboter voneinander lernen?

Das Projekt Humanoide Robotik in Seniorenwohnanlagen

- 74 Kinderschutz: Das Netzwerk „Qualitätsentwicklung in Wissenschaft und Praxis“
- 76 Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe
- 78 Gemeinsam die Zukunft der Berliner Grundschule entwickeln
- 80 Stimmen der Kinder – Ein Interview über Kinderrechte
- 82 Gesund Aufwachsen in Brandenburg
- 83 Links- oder rechtshändig?
- 84 Kinderpflege



Einblicke in die Lehre des BA „Pflege“

- 86 Der Tastsinn als erstes Sinnessystem in der menschlichen Ontogenese
- 88 Flucht und Migration in der Kinderliteratur

alice forscht

- 90 Housing First wirkt!**
- 92 Können Senior_innen und Roboter voneinander lernen?
- 94 Professorales Personal für SAGE-Disziplinen
- 96 New solidarity with an alternative food movement

Hörsaal

- 97 Fotografie in der Sozialen Arbeit
- 101 Aktion Noteingang



Erster „Noteingang“ in Hellersdorf

- 102 Leitbild Lernen und Lehren für die ASH Berlin
- 104 Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen
- 105 Physiotherapie: Praktikum in einer Rehabilitationseinrichtung für psychisch kranke Menschen
- 106 Die reformierte zweite Berufsfeldphase im Studium Erziehung und Bildung in der Kindheit

Seitenwechsel

- 108 Incoming Lea Gutschner über gelebte Diversität
- 110 Alumna Elena Wuzel: Zeitenwende für die Pflege
- 111 Die letzte Meldung
- 112 Impressum

Zeit der Extreme

Bilanz nach 44 Monaten Rektorat

Bettina Völter, Olaf Neumann und Dagmar Bergs-Winkels

Die Amtszeit des Rektorats endet am 30. September 2022. Wir möchten zurückblicken und beschreiben hier die geleisteten Arbeiten jenseits der üblichen Routineaufgaben.

Seit dem 1.10.2018 hat Olaf Neumann die Funktion des Prorektors für Forschung, Kooperationen und Digitalisierung (FKD) inne und Bettina Völter die der Rektorin. Dagmar Bergs-Winkels wurde zum 1.4.2022 als Prorektorin für Studium und Lehre (SL) gewählt. Sie löste Nils Lehmann-Franßen ab, der von Oktober 2018 bis Ende August 2020 in dieser Position im Rektorat aktiv war.

Die folgenden Themen wurden zusammen mit der Hochschulgemeinschaft bearbeitet und stellen für die Hochschule insgesamt einen Spiegel ihrer Leistungen dar.

Es war eine Zeit der Extreme: Der Hochschulvertrag 2018–2022 brachte für die ASH Berlin ein außergewöhnliches Wachstum um 40% landesseitig finanzierter Studienplätze und damit verbunden die notwendige räumliche Ausdehnung zum Campus, das Ringen um auskömmliche Finanzierung sowie eine tiefgreifende Organisationsentwicklung. Neben dem Alltagsgeschäft mussten der Aufbau neuer Studiengänge, das Einarbeiten neuer Hochschulmitglieder, die Organisationsentwicklung mit entsprechender Gremienarbeit und vieles mehr gestemmt werden. Mitten auf dem Weg zwang uns ab März 2020 die Pandemie ihre eigenen Gesetze auf. Kurz zuvor kam es zu einem Kanzlerwechsel. Ab März 2020 arbeitete das Rektorat mit Jann Bruns als Interimskanzler, seit Mitte September 2020 bis November 2020, dem Start der neuen

Kanzlerin Jana Einsporn, dann gänzlich ohne Kanzler_in. Von September 2020 bis Ende März 2021 übernahmen Olaf Neumann und Bettina Völter zusätzlich im Rektorat die wichtigsten Aufgaben des Bereichs Studium und Lehre (SL).

Umsetzung des Hochschulvertrags 2018–2022

Die Rektorin richtete 2018 einen regelmäßig tagenden „Steuerkreis Hochschulvertrag“ ein. Hier bereitet die Hochschulleitung mit Expert_innen der Verwaltung strategische Entscheidungen und Maßnahmen in Bezug auf die Hochschulverträge vor.

Der Steuerkreis begleitete 2020–2021 u. a. die Erstellung einer Modellrechnung mit dem Ziel, die Ausstattung, die Kosten und die Leistung (AKL) der ASH Berlin im Vergleich zu anderen Hochschulen und Fachbereichen des norddeutschen Raums faktenbasiert zu ermitteln. Die Ergebnisse sind Grundlage für Gespräche mit der Senatsverwaltung und Vertreter_innen der Hochschulpolitik über Risiken der Unterfinanzierung, Bedarfe und Lösungsansätze, nicht zuletzt im Hinblick auf die kommenden Hochschulvertragsverhandlungen.

Der Beschluss des Landesparlaments zur Finanzierung des dritten und größten Bauabschnitts für den Neubau der ASH Berlin über SIWANA-Mittel war 2020 nach politischer Überzeugungsarbeit (z. B. im Rahmen eines Parlamentarischen Abends im Abgeordnetenhaus bei Teilnahme zahlreicher Hochschulmitglieder) ein großer Erfolg. Die Erarbeitung einer Vor- und Bauplanungsunterlage wurde unter

Einbeziehung aller Mitgliedergruppen vorangebracht. Darüber hinaus wurden passende Flächen am Fritz-Lang-Platz als Interimsstandort gefunden, angemietet, umgebaut und in Betrieb genommen.

Die Rektorin konnte 2020 zeitlich befristete Personalmittel zur Organisationsentwicklung und zur Begleitung des Neubauprojekts sowie zur Mietkostenerstattung erlangen. Den Aufbau von drei neuen Studiengängen sowie den Zuwachs von je einer Kohorte in drei Studiengängen managten die Studiengänge, sie wurden durch das Rektorat dabei begleitet. Besonders notwendig waren und sind die Unterstützung und das politische Eintreten der Leitung der Hochschule für die Studierbarkeit des BA „Pflege“ auf Bundes- und Landesebene, das Eintreten für das Ende der Modellklausel bei Physio- und Ergotherapie, die Positionierung für die Vollakademisierung der Pflege sowie der Therapieberufe.

Es wurden zwischen 2018 und 2022 gemäß Hochschulvertrag insgesamt 11,5 Vollzeitäquivalente als Stellen für den akademischen Mittelbau an der ASH Berlin eingerichtet. Das geschah auf Basis des 2018 bei der Senatskanzlei und zuvor vom Akademischen Senat (AS) beschlossenen und 2020 mit Einverständnis der Senatskanzlei in Bezug auf Wissenschaftsmanagementstellen geänderten Stellenkonzepts.

2021 wurde nach enger Zusammenarbeit aller Hochschulen angewandter Wissenschaften (HAW) und vielen Gesprächen mit politischen Vertreter_innen das Promotionsrecht für HAW in Berlin im BerlHG verankert. Die



© Michael Schaaf

Das Rektorat der ASH Berlin: Bettina Völter, Dagmar Bergs-Winkels und Olaf Neuman

ASH Berlin brachte sich dabei aus der SAGE-Perspektive engagiert und erfahrungsbezogen ein.

Organisationsentwicklung

Das Wachstum der Hochschule bedingt eine grundlegende Organisationsentwicklung. Beraten wurde die Hochschule 2019–2020 zunächst durch das HIS – Institut für Hochschulentwicklung. Es galt, die Entscheidung für Fachbereiche vorzubereiten, die Reform der Verwaltung auf der Basis eines Benchmarks voranzubringen. Zusätzlich wurden externe Gutachten zur Bibliothek, zum Stand der Organisation der IT, zum Bereich Haushalt und Facilitymanagement an der ASH Berlin erstellt. Mehrere Sounding Boards während des Entscheidungsprozesses hin zur Einrichtung von Fachbereichen boten Gelegenheit, alle Mitgliedergruppen auch außerhalb der Gremien zu hören.

Seit Mai 2020 unterstützt Gabriele Besser als Changemanagerin gemeinsam mit einer Referentin der Hochschulleitung diesen Prozess. Jedes Mitglied der Hochschulleitung führt zur Verbesserung der internen Kommunikation seit Oktober 2021 Dienstberatungen mit allen jeweils zugeordneten Leitungen der Verwaltung durch. Dennoch bleibt die Verbesserung der internen Kommunikation eine Baustelle. Mit den neu gewählten Dekanaten wurden neue Besprechungsroutinen vereinbart, die sich noch gut einspielen müssen. Dabei ist die vereinbarte Dezentralisierung noch umzusetzen. Als Transitionsphase bis hin zur eingespielten Einrichtung von Fachbereichen werden etwa drei Jahre veranschlagt.

Im Zuge der Ausrichtung der Hochschule an Rechtsnormen wurden - neben der Neuregelung einer Vielzahl von Kernprozessen der Verwaltung – u.a. die Grundordnung, eine Leistungsbezugsgesetzgebung, eine Satzung zur Bestellung von Honorarprofessor_innen, viele Richtlinien und eine Antidiskriminierungssatzung erarbeitet. 2021 wurden eine entsprechende Beschwerdestelle eingerichtet und Antidiskriminierungsberater_innen berufen.

Pandemie und Pandemienmanagement

Seit dem Sommersemester 2020 arbeitet der Prorektor FKD auch als Pandemiebeauftragter. 2020 wurden entsprechende Managementinstrumente unter seiner Federführung erstellt. Deren regelmäßig aktualisierte Fassung ist auf der Website hinterlegt. Eine Pandemiearbeitsgruppe innerhalb der Verwaltung bespricht seither die notwendigen Schritte zu Umsetzung und Vorbereitungen der im Laufe der Pandemie notwendigen Lockdowns und deren Auswirkungen auf den Lehr- und Verwaltungsbetrieb. Seit Sommersemester 2020 besteht die Adresse corona@ash-berlin.eu, über die Fragen zum Pandemiegeschehen und Regelungen gestellt werden können. Mit Kolleg_innen der Berlin School of Public Health und externen Expert_innen erstellte der Prorektor im Sommer 2021 eine Machbarkeitsstudie zur „Neuen Normalität“.

Profilentwicklung, Hochschulkultur und interne Bildungsprozesse

Nach hitziger Debatte in den Medien und einem mehrschichtigen Bildungs-

und Entscheidungsprozess wurde die Fassadenneugestaltung Ende 2018 von der Künstlerin und Poetikpreisträgerin Barbara Köhler realisiert und von der Hochschulleitung mit entsprechender Presse- und Kommunikationsarbeit gerahmt. Die Künstlerin verstarb im Januar 2021. Ein Nachruf der Hochschulleitung hob ihre Bedeutung für die ASH Berlin hervor, auf der Gedenkveranstaltung des Hauses für Poesie ein Jahr nach dem Tod von Barbara Köhler war die Rektorin anwesend und nahm Kontakt zu ihren Wegbegleiter_innen auf.

Im Frühjahr 2019 bearbeitete die Rektorin mittels eines 26-seitigen Berichtes, u. a. auf der Basis von durch sie geführten Interviews mit allen beteiligten Personen den „Fall (in) Oaxaca“, einen von studentischer Seite skandalisierten Umgang von Lehrenden der ASH Berlin mit einem Vorwurf sexualisierter Gewalt an einer mexikanischen Partneruniversität.

Das Rektorat gestaltete ab 2020 die Themenauswahl und Durchführung von Hochschultagen transparenter. Das in der Förderlinie FH-Personal beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) u. a. durch die Rektorin beantragte Projekt „Sage SAGE!“ bekam 2021 den Zuschlag über eine sechsjährige Finanzierung. Das Projekt startete im September 2021 und wird vom Rektorat geleitet. Dessen Ressourcen fließen u. a. in die Steuerung der Neugestaltung des Bereichs Weiterbildung, in einen internen Diversity-Entwicklungsprozess, in Transfer, die Solidarität mit geflüchteten Wissenschaftler_innen sowie in die Akademisierung der SAGE-Berufe.

2021 wurde eine Festschrift zum 50-jährigen Jubiläum der ASH Berlin: „#systemrelevant. 50 Jahre angewandte SAGE-Wissenschaften an der ASH Berlin“ (erschienen im DZI Verlag) von der Rektorin initiiert und mit herausgegeben. Anfang Mai 2022 fand die Festwoche anlässlich des 150. Geburtstags von Alice Salomon statt. 13 Nachfahren Salomons nahmen daran teil. Zahlreiche Medienberichte über die ASH Berlin erschienen um das Jubiläum herum: www.ash-berlin.eu/150-jahre-alice-salomon.

Im Abgeordnetenhaus Berlin (AGH) wurde eine Ausstellung der Künstlerin DESSA über Alice Salomon gezeigt, vgl. u. a. www.youtube.com/watch?v=E71_DVTldWA. Der Präsident des AGH Berlin, Dennis Buchner, empfing die Nachfahren von Alice Salomon.

Studium und Lehre

Das Sommersemester 2020 fand aufgrund von Corona als „Online-Semester“ statt. Zahlreiche neue Regelungen waren notwendig. Es wurde durch den Prorektor FKD 2020 ein Online-Lehrservice-Team eingerichtet. Die Medien Didaktik wurde ausgebaut und erstellte Unterstützungsangebote für Lehrende. Im WS 2020/21 erarbeiteten Rektorin und Prorektor ein Konzept für den Bereich „Qualität in Studium und Lehre“ in Abstimmung mit den Studiengangsleitungen, den beteiligten Mitarbeiter_innen und den Gremien. Es wurde ein entsprechender Arbeitsbereich eingerichtet. 2020 wurden v.a. explorative Befragungen der Lehrenden, der Studierenden sowie der Verwaltungsmitarbeitenden durchgeführt, um eine Basis zur Weiterentwicklung der Strukturen und Maßnahmen zu erhalten. Seit 2020 finden Lehrveranstaltungsevaluationen wieder jedes Semester statt, die Form der Evaluation wird von einer AG im Auftrag der LSK überarbeitet. Das Leitbild Lernen und Lehren wurde 2021 unter Federführung der Prorektorin für Studium und Lehre entwickelt und 2022 im AS verabschiedet. Mitarbeiter_innen des Arbeitsbereiches Studium und Lehre begleiteten zwei Modellprojekte zu studiengangübergreifenden Modulen sowie den Prozess zu „Good Practice Erfahrungen aus den Online-Semestern“. Sie bereiten die Erfahrungen mit „Blended Learning Formaten“ auf und

beraten didaktisch alle interessierten Lehrenden. Ein Ablaufplan für Akkreditierungen und ein Bearbeitungspaket sämtlicher Unterlagen wurde 2021 erstellt. Darüber hinaus wurde der DFG Kodex zum wissenschaftlichen Arbeiten überarbeitet. Beim Übergang in die Präsenzlehre gibt es noch viel Klärungs-, Entwicklungs- und Lernbedarf aus den gemachten Erfahrungen.

Forschung und Kooperationen

Der Prorektor FKD wurde 2019 als Vorstandsvorsitzender des Instituts für Angewandte Forschung (IFAF) gewählt. In diese Amtszeit, die 2020 endete, fiel auch das 10-jährige Jubiläum des IFAF. Es gelang unter dem Vorsitz des Prorektors FKD, den Vorstand und die Geschäftsstelle anders aufzustellen und inhaltlich neue Förderlinien zu erarbeiten. Neben der (alten) Förderlinie IFAF VERBUND gib es nun auch IFAF EXPLORATIV und IFAF TRANSFER. Diese tragen auch den Bedarfen der SAGE-Disziplinen stärker Rechnung. Der vom Prorektor FKD eingereichte Antrag „Campus Transferale – CaT. Die ASH Berlin auf dem Weg zu einem Transfercampus“ im Programm Innovative Hochschule des BMBF wurde 2022 bewilligt. Das Projekt startet im Januar 2023 und hat eine Laufzeit von fünf Jahren.

Digitalisierung

Die Digitalisierung der Verwaltungsprozesse stellt eine hohe Herausforderung an der Hochschule dar. Es ist gelungen, die HIS mit ihrem Angebot verschiedenster Softwareprodukte vertraglich einzubinden. Derzeit laufen personalintensive Vorprojekte zur Einführung von HISinOne. Mit der Einführung des CIO-Gremiums (Chief Information Officer) ist eine strukturelle Organisationseinheit geschaffen, die weitere Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung begleiten kann.

Diversity, Gesundheit und Nachhaltigkeit als Querschnittsthemen

Die Hochschulleitung organisierte 2018 mit anderen Akteur_innen einen Hochschultag zum Thema Achtsamkeit/Gesundheit, Diversity und Nachhaltigkeit. 2021 wurde unter der Beteiligung der Rektorin ein Gleichstellungskonzept

erstellt und ein Arbeitsbereich „Intersektionale Praxis und Transformation“ (InPuT) eingerichtet. Es wurden Mittel für die Beschäftigung einer Referentin für Antirassismus und Empowerment sowie einer Diversitykoordination eingeworben. Ein interner Diversityorganisationsentwicklungsprozess wurde vorbereitet.

Zur Stärkung von „alice gesund“ warb die Rektorin für die Zeit ab 2020-2024 ein Gesundheitsprojekt mit der Techniker Krankenkasse und der AOK Nordost ein, darunter Mittel für eine quantitative Befragung der Studierenden. Ziel ist der Aufbau eines Studentischen Gesundheitsmanagements und einer Betrieblichen Gesundheitsförderung. Das Projekt arbeitet mit einer partizipativen Projektstruktur in zwei gewählten Steuerkreisen und auf der Basis eines verhältnis- und verhaltensbezogenem Gesundheitsbegriffs. Die Studentische Befragung mit dem Bielefelder Fragebogen wurde im Sommersemester 2021 mit dem höchsten Anteil der Beteiligung im Vergleich zu allen anderen teilnehmenden Hochschulen bundesweit umgesetzt. Nahezu alle Rückmeldungen der ASH Berlin für die Weiterentwicklung des Bielefelder Fragebogens wurden 2021 von der AG in Bielefeld aufgenommen.

Auf dem Bestandsgebäude installierte die ASH Berlin eine Photovoltaik-Anlage. Der Neubau wurde unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten geplant. Das Organigramm sieht ein Qualitäts- und Nachhaltigkeitsmanagement vor. Eine Kooperation mit der Hochschule für Nachhaltige Entwicklung in Eberswalde (HNEE) wurde abgeschlossen, ein Projekt zur Umgestaltung des Innenhofs mit Studierenden der HNEE durchgeführt. Die Hochschule ist derzeit dabei, probeweise Wasserfilter an vier Stellen im Haus einzurichten, um schadstoffgereinigtes und wohlschmeckendes Trinkwasser aus dem Wasserhahn anbieten zu können.

Insgesamt befinden wir uns als Hochschule in einer extrem (um-)gestaltungsbedürftigen Phase unserer Geschichte. Wir sind dringend darauf angewiesen, dass das Land uns die nötigen Ressourcen bereitstellt, um das Wachstum der Hochschule und dessen Folgen weiter bewältigen zu können. ■



Quelle: Alice Salomon Archiv

Alice wurde 150

Rückblick auf eine bunte und vielseitige Festwoche

Bettina Völter

Die Alice Salomon Hochschule Berlin schenkte ihrer Namensgeberin und sich selbst vom 2.–5. Mai vier reichhaltige und erfüllte Tage. Sie feierte mit vielen Gästen, darunter Nachfahren von Alice Salomon, anlässlich der 150 Jahre ihrer Gründerin.

Alice Salomon wurde bekanntermaßen recht spät für ihr Lebenswerk gewürdigt, auch von unserer eigenen Institution. Wie schon 2008 bei der Hundertjahrfeier der Hochschule, zu der Nachfahren von Alice Salomon eingeladen werden konnten und die Person sowie das Werk von Alice viel Echo erfuhr, bot die diesjährige Veranstaltung Raum für (selbst-)kritische Erinnerungsarbeit. Diesmal besuchten uns 13 Nachfahren Alice Salomons in vier Generationen aus Israel, Großbritannien, den USA und Griechenland. Gedankt sei noch einmal allen Hochschulangehörigen und Mitgliedern des Beirats der Alice Salomon Archivs, die dies durch ihre Spende, durch die Begleitung der Familie und/oder durch ihre Anwesenheit möglich gemacht und gerahmt haben!

In den Worten der Familie, übermittelt von Marc Jacobs am 13.5.2022: „We would like, as a family, to formally thank you all for your incredibly hard work and hospitality on the occasion of Alice's 150th birthday. What would she have made of such an event in her name? She would have been both amazed and delighted I am sure. We all feel embraced not only by the passion, energy and significance of Alice's work but also the warmth you showed us as a family. We could not ask for more!“

Alice Salomon und ihre Familie haben durch die Regierende Bürgermeisterin und den Präsidenten des Abgeordnetenhauses von Berlin, der seinerseits gleich an mehreren Veranstaltungen der Festwoche teilnahm und sich aktiv einbrachte, vonseiten der höchsten Repräsentant_innen des Landes Berlin Anerkennung, Respekt und die Erinnerung an die Verfolgungsgeschichte erfahren. Betont wurde die Aktualität und Systemrelevanz der Arbeiten und Gedanken von Alice Salomon. Dem Alice Salomon Archiv hat die Familie weitere

Dokumente übergeben. Persönlich und fachlich gibt es viele Anknüpfungspunkte, und wir können uns auf weiteren Austausch freuen.

Während der Festwoche erhielt die ASH Berlin darüber hinaus folgende Schenkungen: die Original-Personalakte von Alice Salomon (übergeben vom Direktor des Pestalozzi-Fröbel-Hauses) wird ab sofort im Archiv aufbewahrt, und die Künstlerin DESSA hat der Hochschule zwei ihrer Arbeiten, darunter die Collage „An Intensive Life“, geschenkt, für die wir sichtbare, gute Orte finden werden.



Die Künstlerin Dessa (Deborah Petroz Abeles), die seit langem das Leben und Wirken Alice Salomons künstlerisch reflektiert, schenkte der ASH Berlin eine Reproduktion ihres Werkes „An Intensive Life“

Die Diskurse rund um die Akademisierung der sozialen, Bildungs- und Gesundheitsberufe, um die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der SAGE-Berufe, um die lebendige und kritische Gedenk- und Erinnerungskultur sowie auch um unser Hochschulleben wurden – insbesondere während der Verleihung des Alice Salomon Awards an Adrienne Chambon – sowie während des Hochschultags weitergeführt. Der Hochschultag wurde mit einer kontrovers diskutierten spannenden Rede von Aleida Assmann eröffnet, die uns den Tag über für Austausch zur Verfügung stand. Die Diskussionen, Erkenntnisse und Vernetzungen brachten uns inhaltlich weiter. Sie stärkten die Arbeit des Archivs sowie unserer Hochschulkultur, da wir uns einigen im Alltag weniger Raum nehmenden aber dennoch für unser Selbstverständnis weiterführenden Themen widmen konnten.

Das Erste Improvisierende Streichorchester (E.I.S.) gab dem Festakt eine originelle und passende Rahmung: Die Musiker_innen holten Gäste von den Treppen der U-Bahn ab, spielten unter der Südfassade Richtung U 5, liefen musizierend und meditierend auf dem Platz vor der Veranstaltung, bespielten die Räume im Treppenhaus, im Innenhof und schließlich im AudiMax. Improvisation, ungewöhnliche

“Coming to Berlin and seeing what Alice has achieved made a huge and lasting impression on me. Thank you for this wonderful celebration of Alice’s life”

Joe Jacobs
(Ur-Urgroßneffe)

Klangfarben, disharmonische Interventionen wechselten mit einem Beethoven-Streichquartett, das sich in Neues auflöste, und fetzigem, jazzigem Zusammenspiel ab. Alice Salomon wurde damit auch als Freundin von Künstler_innen und Musik sichtbar und geehrt, als innovative Wissenschaftlerin, die dem, was nicht durch Sprache ausgedrückt werden kann, besonderes Augenmerk gab.

Alice Salomon beschreibt sich selbst als ernsthaft, hochkonzentriert und strukturiert. Sie war jedoch gleichermaßen auch lebendig, innerlich jung und hoch kreativ. Sie pflegte aktive Freundschaften zu Musiker_innen und anderen Künstler_innen und ging im Haus von Franz und Robert von Mendelssohn – wie viele bedeutende Musiker_innen, Künstler_innen und Wissenschaftler_innen – ein und aus. „Diesen beiden Familien verdanke ich es, dass ich Zugang zum fesselnden Reich der Musik erhielt, die mich zeitweilig aus den Realitäten und Problemen des Lebens heraushob und mich in eine andere, faszinierende Welt hineinführte, in der Gefühle und Empfindungen und die innerste Seele ein Mittel des Ausdrucks finden, das weit über die Worte der Sprache hinausreicht.“ Zu Alice Salomons 70. Geburtstag in New York spielte das Busch-Serkin-Trio, daran hat jüngst ihr Großneffe Frank Salomon erinnert, der als Sechsjähriger damals anwesend war. Mit dem weltbekannten Geiger Adolf Busch und dem Pianisten Rudolf Serkin verband Alice schon in Berlin eine enge Freundschaft. Alice Salomon hat uns vorgelebt, dass die Quelle für soziale Berufe nicht nur in transdisziplinärem Wissen, Erfahrungen und Praxis, sondern auch in Kreativität jenseits von Sprache besteht. Soziale Berufe haben ständig innovative Lösungen für neu auftretende Probleme der Gesellschaft und ungelöste Themen zu finden. Zur Professionalität gehören insofern auch: Neugier, Improvisation und Mut, einen kritischen Abstand zu Autoritärem zu pflegen sowie neue Wege gemeinsam mit den Personen zu entwickeln, die auf Hilfe angewiesen sind.

Während der Festwoche fand eine Vernetzung Richtung Wissenschaftler_innen, Politiker_innen, mit Leitungen anderer Hochschulen, Journalist_innen und internationalen Gästen aus anderen Hochschulen u. a. statt. Daraus werden weitere, sehr konkrete Chancen für die ASH Berlin erwachsen. ■

Zum Nachlesen finden Sie das Programm und viele Medienberichte auf der Website der Festwoche:
www.ash-berlin.eu/150-jahre-alice-salomon



Gemeinsam mit Nachfahren von Alice Salomon beleuchteten Dr. Adriane Feustel, Gründerin des Alice-Salomon-Archivs, und Prof. Dr. Joachim Wieler, Sozialarbeiter und Professor em. der University of Applied Sciences Erfurt, das Leben und Werk Alice Salomons. Moderiert wurde das Zeitreisegespräch von Prof. Dr. Esther Lehnert



Zu Beginn des Hochschultages begeisterte Prof. Dr. Dr. Aleida Assmann mit ihrer Keynote „Erinnerungskultur als Friedensarbeit“

“A truly remarkable experience the whole family will cherish forever. Alice’s determination, and selflessness has been reinforced in us all.”

Zoe Jacobs
(Ur-Urgroßnichte)

“Congratulations on making Alice Salomon’s 150th Birthday into such a memorable experience. The family of Alice greatly enjoyed and appreciated being part of it. You have brought our family together in this appreciation and tribute to our Aunt Alice’s remarkable achievements. It is so very impressive to witness her energy and commitment to social work as it is passed on to subsequent generations. It goes towards helping to make good what was cruelly taken away from her.”

Eva Jacobs
(Großnichte)



„Alice Salomon war eine große Tochter unserer Stadt“, so Franziska Giffey, Regierende Bürgermeisterin Berlins, in ihrer Rede zum Auftakt der Festwoche

“Nowadays, in an era of information overload, there is a longing for humanist values for acts that have truth and sanctity in them, and which are aimed at people striving to be fully human. And so Alice Salomon’s perception could serve as an inspiration to those who perform social acts in the present.”

Liad Mousan Shemesh
(Ur-Urgroßneffe)



Feierliche Übergabe der Personalakte Alice Salomons durch Prof. Ludger Pesch und Sabine Sander vom Pestalozzi-Fröbel-Haus an die ASH Berlin

Anhand der Personalakte Alice Salomons diskutierte das Alice Salomon Archiv darüber, welche Gedenk- und Erinnerungskultur die ASH Berlin braucht und was Alice Salomons Werk, Engagement und Denken aus einer heutigen, kritischen Perspektive spannend macht



Der Alice Salomon Award 2022 wurde an Prof. Dr. Adrienne Chambon verliehen. Die kanadische Sozialwissenschaftlerin erhielt den Preis u. a. für ihr Engagement für geflüchtete Menschen, Folteropfer und misshandelte Frauen*



Die Berliner Künstlerin K.ZIA begeisterte mit ihrer Fusion aus R&B, Soul und global music



Das Erste Improvisierende Streichorchester umrahmte den Festakt mit einer Klangperformance vor und in der Hochschule

"I appreciate and cherish the great privilege and great honor you have bestowed on our family - Alice Salomon's relatives, to attend the successful celebrations for her 150th birthday. Now, as then at the celebrations in 2008, I enjoyed very much experiencing the preservation of Alice Salomon's legacy that was reflected in the personal conversations, speeches, academic presentations, panels, modesty, The warm atmosphere that embraced all the conference participants and the very unconventional approach that sets the Alice Salomon Institution. We all thank you very much for that."

Ady Levy Mousan
(Urgroßnichte)

"For me there was more of an 'overwhelming glow' rather than one 'highlight' from such an incredible week! What will remain with me more than anything else was the warmth of everyone towards both Alice, her memory and our family. The political goodwill and support you have from both the City and Nation, to recognise both the value of Alice's work, but also the study and practice of your work today should not be underestimated. It is as important now as ever!"

Marc Jacobs
(Urgroßneffe)

"Seeing first hand the wonderful legacy that Alice has left was a hugely moving experience. I feel a tremendous connection with her values, principles and politics, and am immensely proud and honoured to be her descendant."

Karen Jacobs
(Frau von Urgroßneffe Marc Jacobs)



Die Familie Alice Salomons, angereist aus Großbritannien, Griechenland, Israel und den USA, mit den Berliner Politiker_innen Franziska Giffey (Regierende Bürgermeisterin), Dennis Buchner (Präsident des Berliner Abgeordnetenhauses) und Petra Pau (Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages)

Neue Fachbereiche und die Menschen dahinter

**Dekanin Prof. Dr. Hedwig Griesehop
und Prodekanin Prof. Dr. Julia Franz
im Fachbereich I Soziale Arbeit**

Was machen Sie bisher an der ASH Berlin?

Griesehop: Ich bin 2003 für die Professur für Theorie und Praxis der Methoden Sozialer Arbeit an die ASH Berlin berufen worden. Als Diplom-Psychologin und Diplom-Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin weiß ich aus eigenen Praxiserfahrungen, dass Sozialarbeiter_innen/Sozialpädagog_innen anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen haben und es gibt viele Schnittmengen zwischen der



Hedwig Griesehop

Sozialarbeitswissenschaft und der Bezugswissenschaft Psychologie. Seit 2010 leite ich den berufsbegleitenden Studiengang BASA-online und seit 2021 bin ich geschäftsführende Sprecherin des Hochschulverbundes BASA-online, ein Zusammenschluss von 8 Hochschulen. Seit vielen Jahren habe ich mich aktiv für die Realisierung von Fachbereichen eingesetzt und ich bin bereit, als Dekanin Verantwortung zu übernehmen und den Strukturwandel mitzugestalten. Mit Julia Franz (Prodekanin) und Julia Müller (Geschäftsführerin FB I) habe ich zwei starke Kolleginnen an meiner Seite.

Franz: Ich bin vor zwei Jahren als Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Fallverstehen berufen worden.



Julia Franz

Vorher habe ich an den Hochschulen Neubrandenburg und Hannover zwei Fachbereiche Sozialer Arbeit kennengelernt, die jeweils ihr eigenes fachliches Profil haben und ich freue mich, an der ASH Berlin nun die Gründung des Fachbereichs Soziale Arbeit mitzuerleben. Fachbereiche haben ja nicht nur ihre fachliche und administrative Seite, sondern auch eine Geschichte, die für ihre Mitglieder sehr bedeutsam sein kann. Seit September 2021 habe ich eine der Schwerpunktprofessuren im ASH-Projekt „Sage SAGE!“. Es freut mich, dass ich in diesem Projekt fachbereichsübergreifend an der Hochschulentwicklung beteiligt bin und zugleich als Prodekanin die Entwicklung des Fachbereichs Soziale Arbeit mitgestalten kann.

Was sind Ihre Ziele für den neuen Fachbereich?

Wir haben für uns fünf zentrale Zielsetzungen ausgemacht.

1. Uns ist daran gelegen die Profilierung des Fachbereichs Soziale Arbeit zu gewährleisten. Jeder Studiengang (B.A. Soziale Arbeit, BASA-online, M.A. Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik, M.A. Soziale Arbeit - Kritische Diversity und Community Studies) soll seine Vorstellungen und Möglichkeiten der Profilbildung konkretisieren und auch der Fachbereich

als Ganzes wird sich dieser zukunftsweisenden Aufgabe annehmen. Zur Realisierung setzen wir darauf, dass im Fachbereich Formate und Foren eingerichtet werden, die dazu beitragen, dass die Profilbildung kontinuierlich, partizipativ und mit Blick auf Innovationen voranschreitet. Wir treten dafür ein, dass Interessen, Herausforderungen, Innovationen, Ressourcen und Profilierungsmöglichkeiten nach innen und außen im Dialog eruiert und dementsprechende Umsetzungsmöglichkeiten geprüft und realisiert werden.

2. Die Qualität der Lehre zu sichern und die Weiterentwicklung voranzutreiben, ist eine zentrale Zielsetzung. Aktuell bspw. gilt es, Schlussfolgerungen aus den vergangenen Semestern (Pandemie) zu ziehen, Studium und Lehre in Bezug auf Diversität und Nachhaltigkeit zu reflektieren und entsprechend weiterzuentwickeln. Digitalisierung sehen wir als strukturelle Herausforderung an, die sorgsam geprüft und ggf. strategisch/curricular verankert werden sollte. Auch ist uns wichtig, die Qualität der Lehre durch Studien- und Lehrbedingungen zu sichern, die in inhaltlicher, didaktischer, organisatorischer und technischer Hinsicht überzeugen. Darüber hinaus wollen wir Arbeitstreffen mit Lehrenden, Studierenden und Hochschulmitarbeitenden veranstalten, um Entwicklungen aus Lehre und Studium zu erörtern (studiengang- und fachbereichsspezifisch).
3. Mit der Einführung der Fachbereichsstruktur ist die Zielsetzung der dezentralen Fach- und Ressourcenverantwortung und -verteilung unmittelbar verknüpft. Dieser herausfordernden und zugleich unabdingbaren Organisationsentwicklung einer Fachbereichsverwaltung wollen wir uns widmen. Dazu gehört auch,

administrative Entscheidungs- und Bearbeitungsstrukturen auf Reichweite und Begrenzungen zu prüfen und ggf. Modifikationen vorzunehmen.

4. Anliegen und Zielsetzung zugleich sehen wir in der Aufgabe, Partizipation diversitätsbewusst zu ermöglichen und eine breite Beteiligungskultur zu gestalten. Alle Mitgliedergruppen sollen demokratisch einbezogen werden. Um langfristig den Studienerfolg zu sichern und die akademische Selbstverwaltung zu stärken, sind Unterstützungsformate und verlässliche Strukturen zu entwickeln.
5. Dies alles erfordert eine gut abgestimmte Zusammenarbeit u.a. mit den Studiengangsleitungen, dem Fachbereich II und der Hochschulleitung. Arbeitsteilige Verantwortungsübernahme heißt auch strukturelle Problemfelder aufzugreifen, den Runden Tisch (Qualitätszirkel FB Einführung) einzuberufen und lösungsorientiert zusammenzuarbeiten. Wichtig ist uns, die Studiengangsleitungen und Studiengangskoordinator_innen als gewichtigen Rückhalt für die Fachbereichsarbeit zu begreifen und deren Fachkompetenz einzubinden.

Was sind Herausforderungen in der kommenden Zeit?

Die Pandemieentwicklung bleibt eine Herausforderung für das Studieren und Arbeiten an der Hochschule. Das erfordert Flexibilität und Kommunikation. Herausfordernd bleibt es auch, in Studium und Lehre sowie in der akademischen Selbstverwaltung Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen und Barrieren abzubauen. Die Aufgaben an der Hochschule fordern uns alle, aber in unterschiedlicher Weise. Wichtig ist uns, verantwortlich mit den Zeitrressourcen umzugehen, über tragfähige administrative, personelle und weitere (räumliche, technische) Ressourcen zu verfügen. Es geht um gute Rahmenbedingungen und die Frage nach der Ausgestaltung der konkreten Arbeitsteilung zwischen Studiengangsleitung, Dekanat und Rektorat.

All die genannten Anliegen und Ziele sind in die Zukunft gedacht und als

Programm des ersten Jahres gewiss zu viel. Im Wesentlichen wird es darum gehen, die organisatorischen und administrativen Strukturen im ersten Jahr so auszugestalten, dass wir auch noch in den kommenden Jahren damit zufrieden sein können. Zum guten Gelingen der verschiedenen Arbeitsaufträge gehört es auch, verantwortlich mit Zeit umzugehen, das Wechselspiel von Online-Treffen und Präsenztreffen gut auszuloten und beide Varianten gleichwertig zu berücksichtigen.

Dekan Prof. Dr. Uwe Bettig, Prodekan Prof. Dr. Michael Brodowski und Geschäftsführer Julian Plenefisch im Fachbereich II Gesundheit, Erziehung und Bildung

Was machen Sie bisher an der ASH Berlin?

Bettig: Seit 2007 bin ich an der ASH Berlin als Professor für Management und Betriebswirtschaft in gesundheitlichen und sozialen Organisationen. In dieser Zeit war ich Studiengangsleiter des Studienganges Gesundheits- und Pflegemanagement (2010–2014), Rektor der ASH Berlin (2014–2018) und aktuell bin ich Vorsitzender des Prüfungsausschusses.



Uwe Bettig

Seit 2016 bin ich Vorsitzender des Hochschulverbundes „Hochschulen für Gesundheit e. V.“ und seit 2020 Vorsitzender des An-Institutes „Forschung und Beratung im Gesundheitswesen e. V.“.

Brodowski: Ich bin seit 2010 an der ASH Berlin Professor für Leitung und

Management frühpädagogischer Bildungseinrichtungen im Studiengang EBK. In den vergangenen 12 Jahren war ich im Konzil, der Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs (FNK) und in der Haushaltskommission engagiert. Seit 2014



Michael Brodowski

bin ich auch Studiengangsleiter des weiterbildenden Masterstudiengangs Netzwerkmanagement Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE) – Schwerpunkt Kindheitspädagogik sowie in der Expert_innenkommission Frühe Kindheit im Rahmen des Weltaktionsprogramms BNE beim BMBF.

Plenefisch: Ich bin seit Januar 2022 an der ASH Berlin. Zuvor war ich von 2009 bis 2015 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Freien Universität Berlin und danach sechs Jahre lang in der Geschäftsführung der Rosa-Luxemburg-Stiftung tätig. Als Geschäftsführer ist es u. a. meine Aufgabe, für ordnungsgemäße und möglichst reibungslose Verwaltungsabläufe im Fachbereich zu sorgen. Mein Ziel ist es, zu möglichst optimalen Lehr-, Lern- und Forschungsbedingungen im Fachbereich beizutragen.

Was sind Ihre Ziele für den neuen Fachbereich?

Wir als Team im Dekanat möchten zunächst ein „Zusammenwachsen“ der einzelnen Studiengänge zu einem Fachbereich bewirken. Wir sind sehr optimistisch, dass wir das erreichen werden, da die Kooperation auf Ebene der Studiengangsleitungen – aber auch der Kolleg_innen untereinander – bislang sehr gut funktioniert hat. Besonders wichtig



Dekanate und Hochschulleitung (v.l.n.r.)
 bei ihrem ersten Strategietag:
 Jana Einsporn (Kanzlerin),
 Julian Plenefisch (Geschäftsführung FB II),
 Dagmar Bergs-Winkels (Prorektorin),
 Julia Müller (Geschäftsführung FB I),
 Bettina Völter (Rektorin),
 Julia Franz (Prodekanin FB I),
 Hedwig Griesehop (Dekanin FB I),
 Olaf Neumann (Prorektor),
 Uwe Bettig (Dekan FB II),
 Michael Brodowski (Prodekan FB II)

sind natürlich die Gewährleistung von guten Studienbedingungen und die Ermöglichung von Partizipation gerade der Studierenden in den Gremien. So werden wir dafür werben, dass sich auch Fachschaften der Studierenden in den Studiengängen etablieren.

Ein Ziel der Einführung einer dezentralen Organisationsebene in der ASH Berlin war es, Prozesse passgenauer und näher an der operativen Arbeit auszurichten. Dazu gehört es zum einen, Entscheidungsprozesse und -orte zu dezentralisieren sowie ebenfalls neue Kommunikationswege einzurichten, um schneller und effektiver Problemlösungen



Julian Plenefisch

herbeizuführen. Dazu gehört aber auch, dass wir uns Regelungen geben und Kommissionen bilden. Hier müssen wir die richtige Balance zwischen Über- und Unterorganisation finden. So sollten wir genau prüfen, welche Gremien wir auf Ebene der Fachbereiche benötigen und welche Gremien zentral oder als Gemeinsamer Ausschuss besser funktionieren, hier denken wir bspw. an den

Prüfungsausschuss. Des Weiteren benötigen wir klar definierte Prozesse, um transparent und gut arbeiten zu können.

Auch die Verteilung der Fachbereichsbudgets, also die Budgetierung, wird eine große Aufgabe von uns in Kommunikation mit der Hochschulleitung aber auch den Kolleg_innen des Fachbereiches Soziale Arbeit, mit denen wir natürlich weiterhin kollegial zusammenarbeiten möchten, sein. Ziel ist es, Strukturen, Ordnungen und Verfahren jeweils auf die Bedürfnisse des Fachbereichs auszurichten, aber ebenfalls Klammern durch enge Abstimmung zu entwickeln, die die ASH Berlin als Organisation zusammenhalten.

Der Fachbereich fasst mit Gesundheit, Erziehung und Bildung Fächer zusammen, die wir als Zukunftsfelder der ASH Berlin verstehen. Die zum Fachbereich gehörenden Studiengänge benötigen teilweise besondere Infrastruktur sowie Ausstattung und bringen mit ihrer besonderen Nähe zur beruflichen Ausbildung eigene Anforderungen mit sich. Die Studiengänge richten sich mehr an Studierende mit beruflicher Erfahrung, die dadurch andere Bedürfnisse an ein Studium stellen, denen wir gerecht sein müssen. Gleichzeitig sehen wir hier wegen der hohen gesellschaftlichen Notwendigkeit ein besonderes Wachstumspotenzial der ASH Berlin, das auch mit den notwendigen finanziellen und personellen Mitteln unterstützt werden muss.

Was uns sehr am Herzen liegt, ist, die Forschung zu stärken. Wir werden sehr bald mit allen Forschenden unseres Fachbereiches das Gespräch suchen, um die Arbeitsbedingungen (möglichst) optimal gestalten zu können. Wir planen einen

„dies academicus“, an dem wir mit allen Mitgliedergruppen unseres Fachbereiches über die Lehre und Forschung ins Gespräch kommen möchten. Hier soll auch die Möglichkeit des Kennenlernens und der Vernetzung im Mittelpunkt stehen. Dabei haben wir die nun besseren Möglichkeiten von direkten Promotionen an den HAW in Berlin im Blick. Hier wollen wir für unseren FB optimale Bedingungen schaffen, sodass sich interdisziplinäre Promotionskollegs gründen können.

Mehr Mitarbeiter_innen des Fachbereichs werden ihren Arbeitsplatz zukünftig in den neuen Räumlichkeiten am Fritz-Lang-Platz haben. Daraus ergibt sich für uns der Anspruch, die Kommunikation zwischen den Standorten zu sichern und zu gewährleisten, dass alle Mitglieder des Fachbereichs möglichst gleichwertig an den Prozessen mitwirken können. Sollte am Plan festgehalten werden, dass der Fachbereich II mehrheitlich in den Neubau zieht, steht für uns ebenfalls fest, dass die Bedürfnisse des Fachbereichs frühzeitig in der Planung des Neubaus berücksichtigt werden müssen.

Schließlich ist uns eine reflexive Kultur nicht nur im FB II wichtig, die u. a. auch darauf gerichtet ist, wie wir täglich miteinander umgehen. Respekt, Verständnis sowie Wertschätzung und Kooperation sind wichtige Eckpfeiler auf dem Weg zu einer guten und innovativen Zusammenarbeit aller Mitarbeiter_innen und Kolleg_innen. Das darf sich nicht nur auf dem Papier zeigen, sondern muss im täglichen Umgang miteinander und vor allem in Krisensituationen täglich gelebt werden – dafür stehen wir. ■

Promotionsrecht für die Berliner HAW

Aufbruchsstimmung beim Ausblick auf die Vollakademisierung der SAGE-Berufe an der ASH Berlin

Anna Bessler

Die Problemlage, in der sich die Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) der SAGE-Disziplinen bezüglich ihres wissenschaftlichen Nachwuchses befinden, wurde an vielen Stellen bereits thematisiert: Zum einen fehlt es deutschlandweit an Bewerbungen auf HAW-Professuren.¹ Zum anderen ist die Betreuung von Menschen auf wissenschaftlichen Karrierewegen – namentlich der Promovierenden – derzeit eine Mehrarbeit, die weder vergütet noch durch Freistellung ausgeglichen wird. Zum Dritten setzen Absolvent_innen der SAGE-Disziplinen, in denen es kein Pendant an Universitäten gibt, ihren wissenschaftlichen Werdegang fachfremd an Universitäten fort. Ihre Expertise und die entsprechenden Promotionsthemen gehen den SAGE-Fächern und dem Akademisierungsprozess dabei verloren.² Um diesem Missstand entgegenzuwirken, forderten die sechs Berliner HAW seit Jahren ein eigenes Promotionsrecht.

Im September 2021 gelang der Durchbruch. Die Berliner HAW erhielten durch die Novellierung des BerlHG einen grundsätzlichen Zugang zum Promotionsrecht. Dies wird an der ASH Berlin als ein großer Erfolg und Fortschritt in Bezug auf die Vollakademisierung der SAGE-Berufe betrachtet.³ Allerdings ist der Weg bis zur Umsetzung und Anwendung des Promotionsrechts ein langer und komplizierter.

Promotionsrecht für starke Forschungsumfelder und nächste Schritte an den Berliner HAW und der ASH Berlin

Die entscheidenden Worte im BerlHG lauten: „§ 2(6) Hochschulen für angewandte Wissenschaften erhalten das Promotionsrecht in Forschungsumfeldern, in denen sie für einen mehrjährigen Zeitraum eine ausreichende Forschungsstärke nachgewiesen haben. Die für Hochschulen zuständige Senatsverwaltung regelt nach Anhörung der Hochschulen durch Rechtsverordnung das Verfahren für die Anerkennung qualitätsgesicherter Forschungsumfelder zur Betreuung von Promotionen nach Satz 1 sowie für die Zulassung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern als Erstgutachterin oder Erstgutachter in Promotionsverfahren.“

Bausteine für die im Gesetzestext erwähnte, nötige Rechtsverordnung der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Gesundheit, Pflege und Gleichstellung wurden inzwischen von der AG Promotionen und einer Unterarbeitsgruppe, bestehend aus Vizepräsident_innen und einer ASH-Hochschullehrenden in einem „Eckpunktepapier“ erarbeitet. Dieses schlägt vor, wie und unter welchen Voraussetzungen qualitätsgesicherte Forschungsumfelder als solche anerkannt werden und wie die Hochschullehrenden als Betreuer_innen im Promotionsverfahren zugelassen werden können. Um ein Forschungsumfeld zu bilden, sollen demnach mindestens sechs Hochschullehrende zusammentreten, die als Hauptbetreuende im Forschungsumfeld tätig sein wollen. Dafür weisen sie ihre mehrjährige Forschungsstärke durch Erfüllung von mindestens zwei von drei persönlichen Leistungskriterien nach: Wissenschaftliche Publikationsstärke, Drittmittelstärke oder bereits durchlaufene Promotionsbetreuungen. Die Publikationsstärke soll durch ein festgelegtes Punktesystem nachgewiesen werden. Drittmittelstärke würde anerkannt, wenn in nicht-technischen/technischen Forschungsbereichen mindestens 75.000 €/300.000 € innerhalb der letzten drei Jahre oder 150.000 €/600.000 € innerhalb der letzten sechs Jahre in einem wissenschaftsgeleiteten, wettbewerblichen Verfahren für die eigene Hochschule eingeworben wurden. Eine nachgewiesene persönliche Befähigung zur Betreuung einer Dissertation liegt vor, wenn die Person bspw. in den letzten sechs Jahren an mindestens zwei abgeschlossenen Promotionsverfahren als Betreuer_in und/oder Gutachter_in mitgewirkt hat.

An der ASH Berlin hat das Eckpunktepapier schon einige Runden der Zustimmung hinter sich. Nachdem die Hochschulleitung kommentiert und zugestimmt hatte, wurde das Papier in einer für alle Hochschullehrenden geöffneten Sitzung der Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs (FNK) am 15. März 2022 besprochen. Zu diesem Anlass kamen Prof. Dr. Silke Birgitta Gahleitner, die die ASH Berlin in der AG Promotionen vertritt, mit Prof. Dr. Michael May von der Hochschule RheinMain ins Gespräch. Michael May hat am Aufbau des HAW Hessen Promotionszentrums Soziale

¹ Hier setzt das Sage SAGE!-Projekt an. Die Wissenschaftler_innen des 2021 an der ASH Berlin gestarteten Projekts arbeiten an der Eröffnung und Verbesserung von Karrierewegen in die Hochschule. Siehe *alice-Magazin* 42/2021, S. 6–7 und diese Ausgabe S. 94 f.

² Siehe u. a. Borde, Theda; Gahleitner, Silke Birgitta; Hartmann, Jutta; Höppner, Heidi: Promotionen anregen, begleiten und begutachten. Ein Engagement mit Hindernissen. In: Völter, Bettina; Bessler, Anna; Gahleitner, Silke Birgitta; Piechotta-Henze, Gudrun; Voss, Anja (Hrsg.): *#systemrelevant. 50 Jahre angewandte SAGE-Wissenschaften an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Soziale Arbeit SPEZIAL – Schriftenreihe zur Theorie und Praxis.* Berlin Eigenverlag DZI 2021, S. 73–76.

³ Siehe *alice-Magazin* 42/2021, S. 4.

Arbeit mitgewirkt, an dem die Hochschulen seit 2017 eigenständig Promotionen durchführen. Am meisten interessierte das Publikum, welche Empfehlungen Michael May den Berliner HAW zum Aufbau von Forschungsumfeldern geben könnte. Laut May sollten hochschulübergreifende Zentren entstehen, sodass möglichst viele Themen durch ausgewiesene Expert_innen abgedeckt werden. Um die Nachfrage von politischer Seite nach der rein anwendungsorientierten Forschung zu umgehen, spräche man am Promotionszentrum Soziale Arbeit in Hessen von praktischer Transdisziplinarität. Statt eine Eignung durch einen festgelegten Qualitätskatalog festzustellen, rät May zu einer Art Berufungsverfahren. Dadurch verbliebe die Entscheidung über Aufnahme neuer Hochschullehrender beim Promotionszentrum bzw. bei der Hochschule und nicht bei der politischen Instanz. Insgesamt lautet die Empfehlung eindeutig, möglichst wenig neue Bürokratie aufzubauen.

In Berlin werden nun weitere Abstimmungsprozesse folgen. Die HAW legten das finalisierte Eckpunktepapier im April der Senatorin vor. Der weitere Prozess ist noch nicht geklärt. Wenn die Verordnung von der Politik beschlossen und rechtskräftig ist, kann an den HAW mit der Umsetzung begonnen werden. Gemäß dem jetzigen Vorschlag im Eckpunktepapier würde das für die ASH Berlin bedeuten:

- Identifizieren eines ersten Forschungsumfelds ggf. in Kooperation mit anderen Berliner HAW
- Erarbeiten einer Satzung und deren Bewilligung durch den Akademischen Senat
- Einladung an Hochschullehrende, Interesse an der Mitarbeit im Forschungsumfeld (Betreuung von Promotionen) zu bekunden
- Überprüfung der persönlichen Leistungskriterien der Hochschullehrenden
- Mindestens sechs Hochschullehrende schließen sich zum Forschungsumfeld zusammen
- Wahl eines_r Sprechers_in
- Forschungsumfeld stimmt eine eigene Promotionsordnung ab
- Forschungsumfeld nimmt erste Promovierende auf



Ausblick und Verpflichtung

Durch die gute Vorarbeit der AG Promotionen der sechs Berliner HAW hat die Senatsverwaltung eine solide Vorlage für die Rechtsverordnung erhalten. Es wird erwartet, dass daraufhin noch tiefgreifende Abstimmungsprozesse zu bewältigen sind und einige der Kriterien sich verändern werden.

Um anschließend den Aufbauprozess des oder der Forschungsumfelder an der ASH Berlin voranzubringen, bedarf es Verstärkung, sowohl auf der koordinierenden Seite als auch für die Verwaltungsvorgänge. Auch die sich dadurch etablierende Promotionsstruktur an der ASH Berlin (Promotionsbüro: Ansprechpartner_innen für formale Aspekte zur Promotion, Bildung eines Promotionsausschusses etc.) muss nachhaltig personell ausgestattet werden, sodass das Promotionsrecht, das außer Fortschritt und Prestige auch neue Qualitätssichernde und administrative Aufgaben mit sich bringt, nicht zulasten der Mitarbeitenden einer gleichbleibenden Verwaltungsstruktur geht. ■

§ 2 BerlHG – Rechtsstellung

(1) Die Hochschulen sind Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen. Sie haben das Recht der Selbstverwaltung im Rahmen des Gesetzes und regeln ihre Angelegenheiten durch die Grundordnung und sonstige Satzungen.

(2) Die Hochschulen erfüllen ihre Aufgaben durch eine Einheitsverwaltung, auch soweit es sich um staatliche Angelegenheiten handelt.

(3) Die Personalverwaltung, die Wirtschaftsverwaltung, die Haushalts- und Finanzverwaltung der Hochschulen, die Erhebung von Gebühren und die Krankenversorgung sind staatliche Angelegenheiten. Die Hochschulen haben die gebotene Einheitlichkeit im Finanz-, Haushalts-, Personal- und Gesundheitswesen im Land Berlin zu wahren und diesbezügliche Entscheidungen des Senats von Berlin zu beachten. Sie berücksichtigen bei ihren Entscheidungen stets auch die Auswirkungen auf andere Hochschulen und auf den Wissenschaftsstandort und prüfen Möglichkeiten zur Zusammenarbeit in Forschung, Lehre und Verwaltung.

(4) Die Hochschulen sind Dienstherr der Beamten und Beamtinnen sowie Arbeitgeber der Angestellten, Arbeiter und Arbeiterinnen und Ausbilder der Auszubildenden an der jeweiligen Hochschule.

(5) Die Freie Universität Berlin, die Humboldt-Universität zu Berlin, die Charité und die Technische Universität Berlin haben das Promotions- und Habilitationsrecht. Die Universität der Künste Berlin hat das Promotions- und Habilitationsrecht nur für ihre wissenschaftlichen Fächer. Die Universitäten dürfen die Doktorwürde ehrenhalber verleihen.

(6) Hochschulen für angewandte Wissenschaften erhalten das Promotionsrecht in Forschungsumfeldern, in denen sie für einen mehrjährigen Zeitraum eine ausreichende Forschungsstärke nachgewiesen haben. Die für Hochschulen zuständige Senatsverwaltung regelt nach Anhörung der Hochschulen durch Rechtsverordnung das Verfahren für die Anerkennung qualitätsgesicherter Forschungsumfelder zur Betreuung von Promotionen nach Satz 1 sowie für die Zulassung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern als Erstgutachterin oder Erstgutachter in Promotionsverfahren.

Diskriminierung, Mobbing, Stalking

Die Beschwerdestelle bei Diskriminierung hat ihre Arbeit aufgenommen

Peps Gutsche

Der Gebrauch rassistischer Begriffe im Seminarkontext, ungewollte Berührungen oder herabsetzende Kommentare von Mitstudierenden, Kolleg_innen oder Lehrenden – auch an der ASH Berlin kommt es zu Diskriminierung, Mobbing, Stalking oder sexualisierter Ge-

Diversität und Antidiskriminierung im Rahmen des Sage-SAGE!-Projektes. Friederike Kuhlmann arbeitet als Satzungsjuristin der ASH Berlin und hat bereits in der Kommission zur Überarbeitung der Antidiskriminierungssatzung mitgearbeitet. Kathrin Blaha ist Wissenschaft-

liche Mitarbeiterin und promoviert zu der Frage, wie Menschen mit Behinderungen, chronischen Erkrankungen und Beeinträchtigungen in Gerechtigkeits-theorien berücksichtigt werden. Helin Yakut hat bereits Islamstudien und Philosophie studiert und studiert nun Soziale Arbeit an der ASH Berlin. Sie absolviert ein Praktikum im Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des TBB.

– der Hochschulleitung mitgeteilt, damit diese bei Verstößen geeignete Maßnahmen und Sanktionen zu deren Beseitigung einleiten kann.

Von Diskriminierung betroffene Personen befürchten häufig negative Konsequenzen für ihren Arbeitsplatz, ihren Studienverlauf oder ihr Wohlbefinden, wenn sie Beschwerde einreichen. Um die Möglichkeit einer Beschwerde niedrigschwelliger zu gestalten, gibt es an der ASH Berlin die Möglichkeit, Beschwerden auch vermittelt über Interessensvertretungen und Vertrauenspersonen einzureichen oder anonym eine Beschwerde aufzugeben. In letzterem Fall findet die Sachverhaltsermittlung wie beschrieben statt, die beschwerdeführende Person kann aber nicht über den Ausgang des Verfahrens informiert werden.

Die Bearbeitung von Beschwerden dient dabei nicht nur einer gerechtigkeitsorientierten Bearbeitung von Diskriminierungsfällen, Mobbing, Stalking oder sexualisierter Gewalt, sondern unterstützt auch eine Hochschulentwicklung hin zu einer diskriminierungsfreien Hochschule, wie sie in der Novellierung des Berliner Hochschulgesetzes § 5b beschrieben ist. Dabei ist es Aufgabe aller Hochschulangehörigen, daran mitzuwirken, dass alle Mitglieder der Hochschule sich diskriminierungsfrei entfalten können. ■

Weitere Informationen:

www.ash-berlin.eu/studium/beratung-unterstuetzung/hilfe-bei-diskriminierung
Kontakt: beschwerdestelle-antidiskriminierung@ash-berlin.eu.



Rechtliche Grundlagen und inhaltliche Vertiefungen stärken die Arbeit der Beschwerdestelle

walt. An unterschiedlichen Stellen wird dagegen vorgegangen. Einen Rahmen dafür bietet die Antidiskriminierungssatzung der ASH Berlin. Neben dem Netzwerk von niedrigschwelligen Antidiskriminierungsberater_innen (siehe Interview in der alice 41/2021 S. 10) hat nun auch die Beschwerdestelle bei Fällen von Diskriminierung ihre Arbeit aufgenommen. Die vier Mitglieder kommen aus unterschiedlichen Statusgruppen der Hochschule und bringen so vielfältige Perspektiven und Positionierungen ein, die bereichernd für die Arbeit der Beschwerdestelle sind:

Prof. Dr. Nivedita Prasad ist Schwerpunktprofessorin für Gleichstellung,

Die Beschwerdestelle hat im Dezember 2021 ihre Arbeit aufgenommen; es sind bisher bereits vier Beschwerden und zwei Beschwerdeanfragen eingegangen. Aufgabe der Beschwerdestelle ist es, Verstöße gegen die Antidiskriminierungssatzung zu prüfen. Als erstes stellt sie fest, ob es sich um eine allgemeine Beschwerde handelt oder ob sie als Beschwerdestelle in Fällen von Diskriminierung zuständig ist. Nach Eingang einer Beschwerde ermittelt die Beschwerdestelle den zugrundeliegenden Sachverhalt und prüft anschließend, ob eine Diskriminierung im Sinne der Antidiskriminierungssatzung vorliegt. Das Prüfungsergebnis wird – verbunden mit konkreten Handlungsempfehlungen

Buchtipps:

Sara Ahmed (2021): *Complaint!* Durham and London: Duke University Press.

Sara Ahmed analysiert anhand von geteilten Erfahrungen von Hochschulangehörigen, wie mit Beschwerden in Institutionen umgegangen wird. Dabei thematisiert sie vor allem die Diskrepanz zwischen dem, was nach einer Beschwerde passieren sollte, und dem, was tatsächlich passiert.

Nachruf auf den Gründungsrektor der FHSS Professor Friedrich-Wilhelm Hossbach

(16.2.1929 – 3.1.2022)

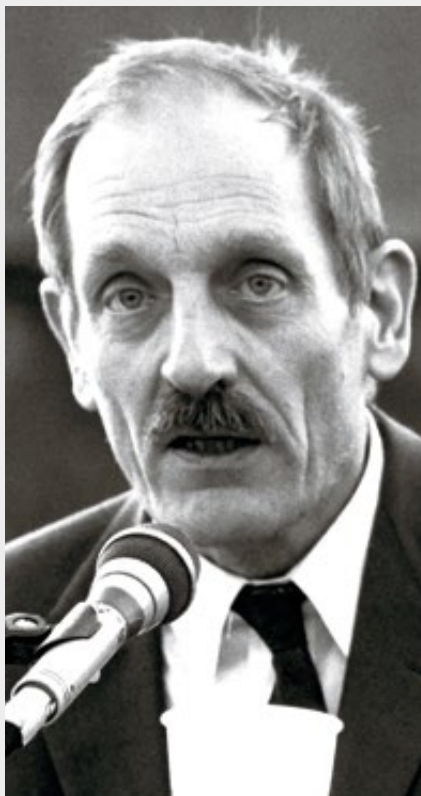
Rolf Landwehr

Hossbach war von 1971 bis 1988 Hochschullehrer an der ASH Berlin und wichtiger Teil des Kollegiums in einer bewegten Zeit, zugleich die Zeit der Gründungsphase der ASH Berlin.

Nach dem 2. Weltkrieg machte Friedrich-Wilhelm Hossbach in Göttingen eine Lehre als Tischler und holte das Abitur nach. Nach dem Studium der Sozialpädagogik an der PH Berlin und zwei Jahren Assistenz bei Prof. Abel in Darmstadt, ging er als Lehrer an die Akademie für Sozialarbeit in Berlin, damals ein Teil des Pestalozzi-Fröbel-Hauses (PFH).

Als sich 1968 Sozialarbeiter, Berufspraktikanten, Studenten der Akademie und der FU zusammenfanden, mit dem Ziel, Praxis und Ausbildung im sozialen Arbeitsfeld kritisch zu reflektieren und Veränderungen herbeizuführen, und der „Arbeitskreis Kritische Sozialarbeit“ entstand, war Hossbach dabei. Er arbeitete mit an der Entwicklung der Leitidee, dass Sozialarbeit mehr sein müsse als Verwaltungshandeln, sondern sie vielmehr die Solidarität mit den „Klienten“ ins Zentrum zu stellen habe. Sein kritischer Geist und seine Erfahrung waren Anregung und Ermutigung in zahlreichen Diskussionen. Er war und blieb immer ein unabhängiger Kopf, der in den mitunter wilden Auseinandersetzungen zwischen den oft dogmatisch auftretenden Gruppierungen Orientierung geben konnte.

Als zu Beginn der 1970er-Jahre Fachhochschulen eingerichtet wurden, kam es zur Zusammenlegung der Akademie des PFH, der Katholischen Akademie und dem Seminar der Arbeiterwohlfahrt. Es entstand die Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (FHSS). Hossbach wurde Gründungsrektor dieses neuen Instituts, von dem noch niemand so recht wusste, wie es aussehen sollte. In führender Position begleitete er den Übergang von dem an schulischen



© Deutsch-Polnische Gesellschaft Berlin

Formen orientierten Akademiebetrieb zu einer an anwendungsbezogener Forschung ausgerichteten Fachhochschullehre. In dieser Pionierphase waren unkonventionelles Denken und Handeln sowie die Fähigkeit zum vermittelnden Diskurs gefragt. Beides beherrschte Hossbach. Als Leiter der Ausbildungskommission brachte er eine Studienreform auf den Weg. Die nach Einzelfächern strukturierte Lehre wurde umgebaut zu einem interdisziplinären Projektstudium. Das war damals neu und wegweisend und ist bis heute ein Erfolgsmodell.

In dieser kritischen Phase trug Hossbach wesentlich dazu bei, die Skepsis der Wissenschaftsverwaltung ggü. dem Treiben an der neuen Hochschule zu überwinden. Dass er das Vertrauen vieler

Studenten und des Kollegiums hatte, trug zum Gelingen bei. Man hörte ihm zu, auch weil er selbst zuhören konnte, statt zu dozieren und recht haben zu wollen.

Als jemand der historisch dachte, hat Hossbach die neue FHSS stets auch in ihrer Tradition gesehen. Er legte Wert darauf, Brüche und Kontinuitäten der Ausbildung im Blick zu behalten, und er hat sich als einer der ersten an der FHSS mit den Anfängen der Ausbildung beschäftigt, die auf die von Alice Salomon 1908 gegründete Soziale Frauenschule zurückgehen. So hat er sich früh dafür eingesetzt, dass die Hochschule ihren Namen führen sollte.

Es gab zentrale Themen, Lebensthemen, die für Hossbach bestimmend waren: die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinem familiären Bezug zu diesem Teil der deutschen Geschichte – daraus hergeleitet, sein dezidiertes Eintreten für Frieden und Internationalismus. Konkret wurde dies in seiner Arbeit für freundschaftliche Beziehungen zu Polen, u. a. ausgedrückt in seiner langjährigen Leitung der Deutsch-Polnischen Gesellschaft Berlin und des Deutsch-Polnischen Bildungswerks. Fast überflüssig zu sagen, dass er all dies beständig auch in seine Lehre integriert hat. Und es drückte sich in seinem Interesse an deutsch-jüdischen Themen und seinem Eintreten gegen Antisemitismus aus, sichtbar u. a. im Denkmal zur Erinnerung an die Juden in Berlin-Steglitz („Spiegelwand“), das er entscheidend mit initiiert hat.

Hossbach hatte das, was einen guten Lehrer ausmacht: einbringen, wofür man selbst steht, deutlich machen, was einem wichtig ist. Dafür hat er weit mehr getan, als nur sein Pflichtprogramm als Hochschullehrer abzuleisten. Für ihn war die Hochschule mehr als nur der Ort beruflicher Tätigkeit, sie war ihm Lebensform, Zentrum sozialen Lebens. ■



Leni, 5 Jahre
Ausschnitt aus dem Bild „Corona Monster“

Kinder und Jugendliche im Fokus

Kinder und Jugendliche mussten während der letzten zwei Jahre der Pandemie extrem zurückstecken und kamen ständig zu kurz. In den Studiengängen der ASH Berlin sind Kinder und Jugendliche hingegen oft Thema. Auf den folgenden Seiten haben wir eine Auswahl von Artikeln zusammengestellt, die sich mit dieser jungen Altersgruppe beschäftigt. Aus der Fülle der Beiträge aus den Bereichen Soziale Arbeit, Erziehung und Bildung sowie Gesundheit wird deutlich: Kindern und Jugendlichen sollte viel mehr Gehör verschafft werden. Ihnen sollte in unserer Gesellschaft höchste Priorität verliehen werden, denn sie sind unsere Zukunft.



Den Kindern von Angehörigen der ASH Berlin ist es zu verdanken, dass diese Ausgabe voller farbenfroher Kunstwerke ist. Die komplette Bildergalerie finden Sie unter: <https://alice.ash-berlin.eu/mein-liebblingsbild>

„Wir wollen langfristig gute Startbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen schaffen.“

Astrid-Sabine Busse, Senatorin für Bildung, Jugend und Familie im Interview

© Lena Giovanazzi



Durch die Corona-Pandemie hat sich die Bildungsungleichheit in Deutschland nachweislich verstärkt. An welchen Stellen im Bildungsbereich arbeiten Sie dem entgegen und wie?

Leider weisen tatsächlich diverse Studien darauf hin, dass die Pandemie Bildungsungleichheiten noch einmal verschärft hat. Neben den Regelangeboten setzen wir in Berlin deshalb mit viel Engagement das Bundes-Aktionsprogramm „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“ um. Dafür haben wir mit „Stark trotz Corona“ ein eigenes Landesprogramm mit einem vielfältigen Angebotsspektrum. Wir nutzen einen großen Teil der Bundesmittel, ca. 44 Millionen Euro, um Lernrückstände bei Schülerinnen und Schülern zu reduzieren. Weitere 20 Millionen Euro dienen dazu, mehr Angebote in den Bereichen

frühkindliche Bildung, außerschulische Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit zu ermöglichen. Und wir haben für besonders vulnerable Zielgruppen – wie zum Beispiel psychisch kranke oder suchtkranke Eltern mit kleinen Kindern – zusätzliche Maßnahmen entwickelt, um diese besser erreichen zu können und ihnen vor allem den Zugang zu einer passenden Unterstützung zu erleichtern.

Die Pandemiefolgen werden unseren jungen Menschen und Familien noch länger zu schaffen machen. Die Jugend- und Familienministerkonferenz hat deshalb unter meinem Vorsitz die „Berliner Erklärung“ verabschiedet. Darin fordern die Länder unter anderem ein Nachfolgeprogramm im Anschluss an „Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche“. Neben den bestehenden Schwerpunkten sollen dabei solche Angebote im Mittelpunkt stehen, die betroffene Familien in ihrem Erziehungsalltag

stärken und Erholung von den anstrengenden Monaten der Pandemiebewältigung bieten können.

Kinderarmut und ihre Folgen waren aber auch schon vor der Pandemie ein großes Problem. Unabhängig von den „Aufholmaßnahmen“, die Bildungsnachteile und psychosoziale Folgen der Pandemie reduzieren sollen, zielen wir mit unserer Berliner Strategie gegen Kinderarmut langfristig darauf ab, eine passgenaue Unterstützungsstruktur für armutsbelastete Kinder, Jugendliche und Familien auf- und auszubauen. Häufig waren gerade diese Haushalte in besonderer Weise von der Pandemie betroffen. Zentral ist für uns die Umsetzung von „Integrierten bezirklichen Strategien“, die sich insbesondere auf schwierige Übergänge richten. Wir wollen langfristig gute Startbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen schaffen.

Für welche langfristigen Verbesserungen treten Sie insbesondere im System der frühen Bildung ein – sowohl auf der Ebene der institutionalisierten frühen Bildung als auch mit Blick auf Familien?

Die Qualität in der frühen Bildung ist mir sehr wichtig, und sie steht und fällt mit dem Personal in der Kindertagesbetreuung. Wir brauchen für Berlin noch mehr gut qualifiziertes Personal. Der Beruf ist nachgefragt, er ist attraktiv und er wird wertgeschätzt. Dass wir dennoch einen Mangel an Fachkräften haben, liegt an einem steigenden Bedarf aufgrund gestiegener Kinderzahlen und den vielfältigen konkurrierenden Einsatzmöglichkeiten. Ich hoffe aber sehr, dass wir mittelfristig auch Schritte zur Verbesserung des Personalschlüssels

gehen können. Gerade bei den unter Dreijährigen können und wollen wir besser werden.

In dem Zusammenhang ist mir wichtig: Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger mit Lebens- und Berufserfahrung können eine Bereicherung für jedes Kita-Team sein. Aber wir müssen sie, wie alle unsere Fachkräfte, umfassend in ihrem beruflichen Alltag unterstützen, beispielsweise durch Fachberatung und Supervision. Darum setzen wir auch auf Mittel aus dem Gute-Kita-Gesetz. Die Länder hoffen sehr darauf, dass das Gute-Kita-Gesetz über 2022 hinaus fortgeführt wird. Und schließlich unternehmen wir alle Anstrengungen, auch die Kinder in Kitas zu betreuen, die schwierigere Ausgangsbedingungen haben. Ich denke hier an Kinder aus armutsgefährdeten Familien, aber z. B. auch an Kinder mit Behinderungen, für die die Suche nach einem Kitaplatz immer noch erschwert ist.

Frühe Bildung beginnt allerdings nicht erst in der Kita. Zuerst geben Eltern ihr Wissen und ihr Handeln an ihr Kind weiter. Deshalb bin ich stolz darauf, dass wir in Berlin das bundesweit einmalige Gesetz zur Förderung und Beteiligung von Familien – kurz Familienfördergesetz – haben. So werden Berliner Familien von Anfang an in ihrer Vielfalt besser gestärkt, unterstützt und begleitet.

Kindeswohl und Beteiligung im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention sind seit Jahren im gesellschaftlichen Blick und politisch richtungsweisend. Wie unterstützen Sie sozialräumliche, infrastrukturelle und familiale Faktoren zur kindlichen Entwicklungsförderung?

Die Beteiligungsrechte von Kindern in Kindertageseinrichtungen sind in Berlin umfassend rechtlich garantiert. Es ist Aufgabe der Träger, geeignete Beteiligungsverfahren, aber auch Beschwerdemöglichkeiten für Eltern zu gewährleisten. Kinder werden in den Kindertageseinrichtungen altersgerecht an den Entscheidungen beteiligt, die sie betreffen. Die Umsetzung der Kinderrechte in der Kita soll altersgemäß vermittelt und Verhaltensweisen entsprechend eingeübt werden.

Darüber hinaus haben wir in Berlin schon 2014 eine unabhängige Ombudsstelle eingerichtet. Die Ombudsstelle ist als neutrale Stelle in der Lage, jungen Menschen und ihren Familien unabhängige Unterstützung und Beratung in Konfliktfällen zu bieten und zu vermitteln. Derzeit laufen zudem die Vorbereitungen für den Aufbau einer weiteren Ombudsstelle nur für Pflegekinder; das wird ein wichtiger Baustein für ein Berliner Schutzkonzept in der Pflegekinderhilfe. Und wir unterstützen über das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg zahlreiche Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen mit direktem Bezug zu Kinderrechten und kindlicher Entwicklungsförderung für Berliner Fachkräfte.

Der gesellschaftlich hohe Wert der SAGE-Fächer wird nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie deutlich. Wie planen Sie, die SAGE-Disziplinen in Berlin anzuerkennen und angemessene Arbeitsbedingungen zu schaffen, um fachliche Errungenschaften zu erhalten und weiterzuentwickeln?

Als langjährige Schulleiterin weiß ich die große Bedeutung dieser Fächer natürlich sehr zu schätzen. Die Pandemie hat das unserer Gesellschaft doch deutlich vor Augen geführt, und ich hoffe, dass diese verdiente öffentliche Aufmerksamkeit auch langfristig wirksam bleiben wird. Mein Haus befindet sich gemeinsam mit der Senatsverwaltung für Wissenschaft in verschiedenen Zusammenhängen in engen Abstimmungsprozessen mit den Berliner SAGE-Hochschulen. Gleichzeitig legen wir natürlich viel Wert darauf, als Arbeitgeber für pädagogische Fachkräfte attraktiv zu sein und zu bleiben. Wir schaffen über das Landesprogramm für den Kita-Ausbau sehr erfolgreich neue Räumlichkeiten, vergessen darüber aber nicht, dass es zu den neuen Gebäuden natürlich auch gut ausgebildetes Personal braucht.

Der Ausbau der Kita-Plätze geht in Berlin voran. Damit verbunden ist eine Gewinnung von Fachkräften. Neben pädagogischen Fachkräften müsste es hier doch auch um die Gewinnung von hochqualifiziertem

Personal gehen. Welche berufsintegrierten Weiterqualifizierungsmöglichkeiten auf BA- und MA-Ebene planen Sie?

Erst einmal ist mir wichtig, dass alle sozialpädagogischen Fachkräfte in unseren Kitas schon heute sehr qualifiziert sind. Seien es die staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erzieher, die ihren Abschluss auf Fachschul-Niveau absolvieren, oder auch die staatlich anerkannten Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen, für die es hier in Berlin verschiedene Studiengänge auf Bachelor-Niveau gibt. Es ist dann beispielsweise im Rahmen des BA-Studiums an der Alice Salomon Hochschule oder der Katholischen Hochschule für Sozialwesen möglich, die Zusatzqualifikation „Fachkraft für Integration“ zu erwerben. Gleichberechtigte Teilhabe können wir nur mit gut dafür qualifizierten Fachkräften stemmen.

Wir sorgen außerdem dafür, dass sich Studierende schon im Studium gezielt auf ihre Tätigkeit in einer Kindertageseinrichtung vorbereiten können. Deswegen werden sie im Rahmen eines Praktikums oder einer Beschäftigung praktisch angeleitet. Mit unserem Programm „Zeit für Anleitung“ erhalten Beschäftigte im dualen bzw. berufsintegrierenden Studium der Kindheitspädagogik Unterstützung durch Praxisanleitende. Das soll aber natürlich nicht zulasten der Betreuung gehen, deshalb können die Träger dafür eigens Kompensationsmittel erhalten. Um Studierende der Kindheitspädagogik zusätzlich zu unterstützen, erhalten diese auf Antrag ihres Trägers ebenfalls Kompensationsmittel, für zwei Stunden pro Woche zur Vor- und Nachbereitung ihrer pädagogischen Arbeit. Das sind alles Bausteine für eine hoch qualifizierte und motivierte frühe Bildung in Berlin. ■

Die Fragen stellte **Anja Voss**, Professorin für Gesundheit und Bewegung im Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit sowie Studiengangsleiterin im Master Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik.



Bildungsvision

Ein Podium für die Berliner Kindheitspädagogik

Rahel Dreyer und Corinna Schmude

Die Kindheitspädagog_innen sind eine verhältnismäßig junge Berufsgruppe, welche vom Gruppendienst, über die Einrichtungsleitung bis hin zu Verantwortlichkeiten auf Träger- oder Verbandsebene durchweg attraktive Karrierewege im gesamten System der Kindertagesbetreuung beschreitet. Aber auch die „Arbeit an Schulen, in der Fachberatung und Familienbildung, heilpädagogisch-therapeutische Arbeit, beratende Tätigkeiten, Lehre in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, Vernetzung früher Bildung sowie Forschung an Hochschulen bzw. Forschungsinstituten werden als Arbeitsfelder genannt.“ (Studiengangtag Pädagogik der Kindheit 2015). Knapp 20 Jahre nach der Gründung der ersten kindheitspädagogischen Studiengänge, ausgehend von Berlin, wird das Kompetenz- und Berufsprofil von Kindheitspädagog_innen und deren fachwissenschaftliche Expertise jedoch in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und im (bildungs-)politischen Dialog noch nicht ausreichend wahrgenommen und einbezogen.

Im Koalitionsvertrag zu Beginn der 19. Wahlperiode in Berlin ist festgelegt, der Chancengleichheit von Kindern und

Jugendlichen und der Überwindung sozialer Benachteiligung und ihrer Folgen Priorität einzuräumen sowie Kinder-, Jugend- und Familieninteressen in allen Ressorts stärker zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund unserer Fachexpertise begrüßen wir als Kindheitspädagog_innen die wichtige Entscheidung der Regierungsparteien, an dieser Stelle die Bedeutung der ersten Lebensjahre als Grundlage für Bildungs- und Teilhabechancen besonders hervorzuheben. Wir möchten uns in die Gestaltung der Berliner Bildungslandschaft einbringen und die Verwirklichung der im Koalitionsvertrag formulierten Zielstellung fachlich und personell unterstützen.

Das Studium der Kindheitspädagogik an einer Hochschule führt zu dem akademischen Grad „Bachelor of Arts“ (B.A.). Es richtet sich entweder an Berufseinsteiger_innen oder setzt in einzelnen Fällen – wie z. B. in der berufsintegrierenden Studienform des Studiengangs Erziehung und Bildung in der Kindheit an der ASH Berlin – auch pädagogische Berufserfahrung voraus und bietet dieser gegenüber Vertiefungen (z. B. in Leitung und Management) an.

Die Absolvent_innen unserer Studiengänge sind – wie in den meisten anderen Bundesländern auch – berechtigt, die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte/r Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge B.A.“ zu führen (vgl. Stieve, Worsley & Dreyer 2014).

Außerdem orientieren sie sich am „Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“, das 2015 vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit beschlossen wurde, sowie an den Vorgaben der Jugend- und Familienministerkonferenz von 2011.

Die Studiengänge sind im Kontext der gestiegenen Anforderungen im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, internationaler Bildungs- und Vergleichsstudien sowie Fachdiskurse zur Qualität frühkindlicher Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote entstanden. Damit verbunden war auch die Forderung nach einer stärker wissenschaftlichen Fundierung der pädagogischen Arbeit. Weitere Impulse kamen durch den Vergleich mit anderen europäischen Ländern, wo mehrheitlich Ausbildungsreformen bereits in den Sechzigerjahren des 20. Jahrhunderts zu einem mindestens dreijährigen Studium auf Hochschulniveau geführt haben. Auch der Bologna-Prozess zur Internationalisierung und Modularisierung von Studiengängen hat schließlich dazu beigetragen, dass seit 2004 neue kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge als erster berufsqualifizierender Abschluss für Kindheitspädagog_innen an Hochschulen und Universitäten entstanden sind (vgl. Dreyer 2010).

Das vordergründige Ziel damals war, durch eine Teil-Akademisierung des Berufsfeldes notwendige Professionalisierungs- und wissenschaftsbasierte Qualitätsentwicklungsprozesse in den Arbeitsfeldern der Kindertagesbetreuung voranzutreiben. Damit wurde – ähnlich wie damals in der Schulpädagogik und der Sozialen Arbeit – auch im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit einer stärkeren forschungs-basierten Fundierung des beruflichen Handelns begonnen und Karrierewege über die Einrichtungsebene einer Kindertageseinrichtung hinaus aufgezeigt (vgl. ebd.).

Auch wenn der Anteil der einschlägig akademisch qualifizierten Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen gestiegen ist, liegt dieser nach wie vor mit 6% auf einem niedrigen Niveau. Nur bei den Leitungskräften ist inzwischen ein Anteil an Akademiker_innen von 20% zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021).

Aus diesem Grund erscheinen ein weiterer Ausbau kindheitspädagogischer Studiengänge sowie eine stärkere Ausdifferenzierung an Aufgaben und Funktionen dringend notwendig. Dies ist auch im Sinne einer internationalen Anschlussfähigkeit dringend geboten, denn der Trend geht – im Gegensatz zu Deutschland – eindeutig in die Richtung, Niveau und Länge der Ausbildungsgänge weiter anzuheben. In vielen Ländern ist inzwischen sogar ein Masterabschluss Voraussetzung für eine Tätigkeit im Bereich der Kindertagesbetreuung. In Portugal ist z. B. seit 2007 auch ein vierjähriger Studiengang mit Masterabschluss (3 + 1) eine verbindliche Voraussetzung für die Arbeit in öffentlichen und privaten Kindergärten für 3- bis 6-jährige Kinder. In Island ist seit 2009 der Masterabschluss Voraussetzung, um als Gruppen- und Einrichtungsleitung in Kitas arbeiten zu dürfen. In Polen ist der Masterabschluss verpflichtend für eine Tätigkeit als Einrichtungsleitung (vgl. Oberhuemer & Schreyer 2018).

Aus all diesen skizzierten Gründen ist eine stärkere Wahrnehmung und Nutzung des Potenzials der kindheitspädagogischen Studiengänge aus unserer Sicht dringend geboten. Deshalb bereiten wir – die drei Berliner kindheitspädagogischen Studiengänge – eine Podiumsdiskussion zum Thema „Bildungsvisionen: Wo steht die Berliner Kindheitspädagogik in 5 – in 10 – in 15 Jahren?“ vor, um mit Vertreter_innen der Berliner Regierungsparteien darüber in den Austausch zu treten. Die zunächst für März 2022 geplante Veranstaltung musste aufgrund der aktuellen politischen Herausforderungen verschoben werden. Wir werden zeitnah über den neuen Termin informieren und freuen uns schon jetzt darauf, dann alle, die bereits zugesagt hatten, im Audimax der ASH Berlin begrüßen zu dürfen. ■

Prof. Dr. Rahel Dreyer leitet den Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit.

Corinna Schmude ist Professorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik.



Auch interessant:

Aktuelles aus der Kindheitsforschung bei den Kindheitspädagogischen Abenden

Literatur:

Fachkräftebarometer Frühe Bildung (2021): Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München

Beschluss der Jugend- und Familienkonferenz zur Staatlichen Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung, Protokoll JFMK 2011, TOP 7.2 Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung, S. 18 f. Verfügbar unter: <https://jfmk.de/beschluesse/> (11.03.2022)

Dreyer, R. (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich. Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2018): Elementarpädagogisches Fachpersonal in 30 Ländern. Ausgewählte Ergebnisse der see-pro-Studie. In: KiTa aktuell, 6(5), 79–81
Schneider, H. (2017): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Arbeitsfeld Kita. Eine Information für Anstellungsträger. Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e. V., 1. Auflage (s. insbes. Kap. 5). Verfügbar unter: http://www.bag-bek.eu/fileadmin/user_upload/BroKipaed.pdf (11.03.2011)

Stieve, C., Worsley, C., Dreyer, R. (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Hrsg. v. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/ Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit
Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge. Online verfügbar unter: https://cdn.website-editor.net/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf, zuletzt geprüft am 30.08.2021

Weniger Bewegung

Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Bewegungsalltag von 3- bis 6-jährigen Kindern in Marzahn-Hellersdorf

Anja Voss und Michèle Kuss

Mit der Erklärung des COVID-19-Ausbruchs zu einer Pandemie im März 2020 änderte sich der institutionelle und informelle Bewegungsalltag von Kindern schlagartig: Kindertageseinrichtungen, Schulen und der offene Ganztags wurden zeitweise geschlossen oder es fanden lediglich Notbetreuungen statt. Vereinsbezogene und kommerzielle Bewegungsangebote mussten aussetzen, Hygiene- und Schutzmaßnahmen wurden installiert, informelle Sport- und Bewegungsmöglichkeiten, wie z. B. Spielplätze, waren zeitweise gesperrt. Es gab kaum Möglichkeiten für Kinder, Bewegung mit sozialer Begegnung zu verbinden (Breuer 2020).

Dagegen boomten digitale Tools und Online-Programme mit Bewegungs- und Sportangeboten. Allerdings konnten nicht alle Kinder bzw. Familien gleichermaßen an den digitalen Angeboten teilhaben, z. B. wegen unzureichender Zugangs- oder ungleicher Nutzungsmöglichkeiten.

(Wie) haben sich Bewegungspraktiken von Kindern in Marzahn-Hellersdorf während der Corona-Pandemie verändert? Diese Frage steht im Mittelpunkt eines Forschungsprojektes, das die Auswirkungen der weitreichenden Einschränkungen durch die Pandemie auf Bewegungsaktivitäten von Kindern anhand einer quantitativen Online-Erhebung (SoSci Survey) mit Eltern von 3-6-Jährigen in Marzahn-Hellersdorf (n = 145) untersucht (Voss, Kuss & Lohse 2022).¹

Im Folgenden werden die Ergebnisse skizziert, wobei die Bewegungspraktiken und weniger die Erklärung ihrer Entstehungsprinzipien im Mittelpunkt stehen.

© KLÄHNE BUNIG GmbH



Bewegungspraktiken von Kindern während Corona

Die Daten zeigen, dass sich drei- bis sechsjährige Kinder in Marzahn-Hellersdorf während des zweiten Lockdowns weniger bewegen als vor der Corona-Pandemie. Allerdings liegt die körperlich-sportliche Aktivität der Kinder auch während des zweiten Lockdowns über (inter-)nationalen Bewegungsempfehlungen².

Zu den bevorzugten informellen Bewegungssettings gehört während der Pandemie der Spielplatz, viele Kinder nutzen außerdem nahegelegene Parks. Insgesamt scheint die fußläufige Erreichbarkeit der Bewegungsmöglichkeiten wichtig zu sein. Die meisten informellen Bewegungsaktivitäten werden von den Kindern sowohl vor als auch während der Pandemie mit Eltern teils ausgeübt. Diese bleiben auch in der Pandemie die wichtigsten Bewegungspartner_innen der Kinder, wobei sich Kinder in Marzahn-Hellersdorf im zweiten Lockdown häufiger alleine bewegen als vor der Pandemie. Dies kann Auswirkungen auf die sozial-emotionale Entwicklung haben, wobei laut DJI (2020) ein entscheidender Einflussfaktor hier der sozioökonomische Status der Familien ist.

Positiven Einfluss auf die Bewegungsaktivitäten der Kinder hat die körperliche Aktivität der Eltern, die jedoch ebenfalls von der sozioökonomischen Lage der Familie abhängt: Je niedriger diese ist, umso geringer ist die kindliche Bewegungsaktivität.

Die Nutzung digitaler Medien verdoppelt sich bei den befragten Berliner Eltern während der Corona-Pandemie nachweislich. Jedoch konkurrieren digitale Medien und Bewegung in der Corona-Zeit nicht so weit, dass es Auswirkungen auf die körperliche Aktivität der Drei- bis Sechsjährigen hat. Die größte Bedeutung für Bewegungsmöglichkeiten aber kommt der Kita zu und 83 % der befragten Eltern erachten diese als (sehr) wichtig für ihr Kind.

Bewegungspädagogische und -politische Konsequenzen

Die erhobenen Daten stützen erstens die Bedeutung von informellen und niedrigschwelligen Bewegungsmöglichkeiten im Sozialraum. Informelle Sport- bzw. Bewegungsräume spielen als Erfahrungsräume eine Rolle, wobei es weniger um klare Funktionszuschreibungen, sondern um Möglichkeiten der individuellen Nutzung und Gestaltung, der eigenständigen

Raumaneignung und Uminterpretation von Funktionsräumen durch Kinder gehen sollte. Dafür bieten sich bewegungseinladende und sichere Spielplatzgestaltungen ebenso an, wie offene Bewegungsräume (z. B. Grünflächen, Brachen oder Felder). Spielplätze können auch in Marzahn-Hellersdorf geeignete „Frei“-Räume für Kinder darstellen. Dafür braucht es allerdings eine kritische bewegungspädagogische und auch -politische Perspektive, die danach fragt, inwieweit Spielplätze den Bewegungsalltag von Kindern bereichern und inwiefern sie Kindern die Möglichkeit geben, sich produktiv mit den eigenen Verhältnissen auseinanderzusetzen (vgl. Hünersdorf 2020).

Zweitens wird deutlich, dass verlässliche Beziehungen und Beteiligungsmöglichkeiten über gemeinsames Bewegen zu erodieren drohen. Die persönlichen Begegnungen, der Austausch mit Peers, vereinsbezogene Aktivitäten im Team, den Tagesablauf strukturierende Bewegungsaktivitäten, dies alles kann auch durch die zahlreichen digitalen Bewegungsangebote nicht kompensiert werden und hat möglicherweise nicht nur Einfluss auf die motorische, sondern auch auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern.

Drittens bestätigt die Studie Ergebnisse anderer Studien, wonach die Auswirkungen der Pandemie nicht für alle Kinder gleich und u. a. abhängig vom sozioökonomischen Status der Familie und den damit einhergehenden Lebenslagen sind. Die Herstellung von Chancen- und Bildungsgerechtigkeit benötigt strategisch-strukturelle politische Unterstützung und es sind z. B. Sportvereine gefordert, niedrigschwellige Bewegungsangebote für Kinder zu entwickeln.

Viertens wird die Bedeutung der Institution Kita als Bildungs- und Bewegungsort deutlich und die befragten Eltern setzen auf die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Langfristig sollte deutlicher als bislang ein Qualitätsbegriff in Kitas etabliert werden, der von einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Dimensionen ausgeht und Kitas entsprechend als bewegungsförderliche Lebenswelt entwickelt.

Durch die Pandemie geraten möglicherweise in der Kindheitspädagogik verbreitete normative Überzeugungen einer Bewegungskindheit aus dem Gleichgewicht, neue Verflechtungen werden ebenso deutlich, wie die Notwendigkeit (post-) pandemischer Reflexion. ■

Anja Voss ist Professorin für Bewegungspädagogik/-therapie und Gesundheitsförderung.

¹ Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung werden die Perspektiven der Kinder über Zeichnungen eingeholt, da es darin aber nicht um Kinder aus Marzahn-Hellersdorf geht, bleibt dieser Strang hier außen vor.

² WHO 2020.

Literatur:

Breuer, C; Joisten, C. & Schmidt, W. (Hrsg.) (2020). *Vierter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Gesundheit, Leistung und Gesellschaft*. Schorndorf: Hofmann-Verlag

Deutsches Jugendinstitut (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020*. Online verfügbar unter www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Kindsein_Corona_Ergebnisbericht_2020.pdf, zuletzt geprüft am 08.05.2021.

Hünersdorf, B. (2020). *Spiel-Plätze*. In: Bollweg, P.; Buchna, J.; Coelen, T., & Otto, H.-U. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsbildung*. 2. Aufl. Springer VS, S. 821–832

Rütten, A. & Pfeifer, K. (2016) (Hrsg.). *Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung*. Erlangen-Nürnberg: FAU. S. 17–64.

Voss, A., Kuss, M. & Lohse, K. (2022). *Bewegungspraktiken von 3-6-jährigen Kindern vor und während der Corona-Pandemie*. In J. Schwier, & M. Seyda (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter*. Bielefeld: transcript Verlag (im Druck)

Risikokinder

Berliner Kitapersonal gibt Antworten zu Unterstützungsbedarfen in Berliner Kinderkrippen

Claudia Hruška und Hana Brickenkamp

In Kindertagesbetreuungseinrichtungen sollen Kinder entwicklungs- und kompetenzorientiert in Betreuungs- und Bildungsprozessen unterstützt werden. Dies schließt Begleitung von Kindern mit erhöhtem Unterstützungs- und Förderbedarf ein. Diese Kinder werden meist bereits während der prä-, peri- oder postnatalen Untersuchungen identifiziert, dies schließt gynäkologische und später kinderärztliche (U-)Untersuchungen ein. Kinder, die in vitalen Parametern und den Entwicklungsverläufen auffallen, werden einer eingehenden Diagnostik unterzogen. Dies dient der Statusfeststellung in den entsprechenden Entwicklungsbereichen. Die Beurteilung erfolgt dabei auf verschiedenen Ebenen nach dem multiaxialen Klassifikationsschema und beinhaltet eine Behandlungsempfehlung sowie Prognose. Auch die Einschätzung der Teilhabemöglichkeiten und der Partizipation werden thematisiert. Zumeist werden eine prozessorientierte Verlaufsdagnostik und Behandlung auf verschiedenen Ebenen empfohlen. Neben den therapeutischen Interventionen und der Unterstützung durch die Eltern stehen pädagogische Einrichtungen in der Pflicht, geeignete Maßnahmen für Kinder mit besonderem Förderbedarf zu realisieren.

Integrationsstatus

Zeigen Kinder Beeinträchtigungen oder drohen Behinderungen im Rahmen von § 35a SGB VIII oder § 53, 54 SGB XII wird über die Kitakostenstelle ein erhöhter Förderbedarf und damit die Zahlung eines monetären Mehrbedarfs für die Betreuung in einer pädagogischen Einrichtung festgestellt. Die Kosten dafür übernimmt der Kostenträger des zuständigen Jugendamtes. Die Eltern oder Pflegepersonen sollen durch die zuständigen Jugendämter in der Suche nach geeigneten Kindertagesstätten, ggf. mit einem spezifischen heilpädagogischen Schwerpunkt, unterstützt werden. Alle Einrichtungen, die Kinder aufnehmen und damit einen Mehrbedarf an Begleitung aufweisen, müssen in ihrem Team mindestens eine verantwortliche Fachkraft mit der Qualifikation zur Integrations-/bzw. Inklusionsfachkraft nachweisen.

Risikokinder

Schwieriger gestaltet es sich für die pädagogischen Teams, wenn Kinder einen erhöhten Betreuungs- und Förderbedarf aufweisen. Diese sogenannten Risikokinder sollten von den zuständigen Kinderärzt_innen über die regelmäßig stattfindenden (U-)Untersuchungen oder über die pädagogischen

Fachkräfte frühzeitig identifiziert werden. Auf Grundlage der Entwicklungsdokumentation sollen Eltern in Kindertageseinrichtungen eingehend beraten und auf entsprechende Stellen der Erstellung von Differentialdiagnosen verwiesen werden. Neben den Sozialpädiatrischen Zentren (SPZ) bieten die Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienste (KJPD) oder bei gesundheitlichen und Sinnesbeeinträchtigungen der Kinder- und Jugendgesundheitsdienst (KJGD) der Stadtbezirke ihre differenzierte diagnostische Expertise an. Dieser Prozess zieht häufig lange Wartezeiten nach sich, in denen die Kinder ohne zielgerichtete Unterstützungsangebote für die Eltern und oft auch mit großen Unsicherheiten der pädagogischen Fachkräfte begleitet werden, wodurch sich der Unterstützungsbedarf oft auswächst.

Berliner Befragung 2021

Im Rahmen einer onlinegestützten Befragung wurden im Sommer 2021 nahezu alle über den Kita-Navigator Berlin¹ (2021) gelisteten Kindertageseinrichtungen in Berlin angeschrieben. Im Zeitraum der dreiwöchigen Befragung konnten 344 Leitungskräfte und 185 Fachkräfte aus dem Krippenbereich befragt werden. Ein Bereich der Befragung bezog sich auf die Haltung der Fachkräfte zur Inklusion und deren Umgang mit Kindern, die einen Integrationsstatus aufweisen bzw. Risikokinder darstellen.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Haltung gegenüber Inklusion von den befragten Leitungskräften (n = 344) hoch bis sehr hoch eingeschätzt wird und fast 90% bezeichnen die befragten Leitungskräfte als eher bzw. sehr aufgeschlossen gegenüber inklusiver Bildung.

Jedoch nehmen nur knapp ein Viertel der befragten Einrichtungen Kinder mit Integrationsstatus (I-Status) unter drei Jahren (U3) auf und von diesen Kindern weisen unter 2% der Kinder I-Status auf. Damit ist der Anteil der Kinder mit Integrationsstatus in Berliner Krippen sehr niedrig. Jedoch muss hier bedacht werden, dass nur wenige Kinder in den ersten drei Lebensjahren eine elaborierte Diagnostik durchlaufen haben.

In Bezug auf die Risikokinder gaben mehr als die Hälfte der befragten Leitungskräfte an, dass in ihrem Krippenbereich Risikokinder betreut werden. Ca. 6% der betreuten Kinder U3 wurden als Risikokinder identifiziert. In der Abfrage, in welchen Bereichen die Risikokinder in der Entwicklung bedroht sind (siehe Abb. 1), wird die Mehrheit der Risikokinder mit

¹ Senat Berlin (2021). Berliner Kita-Navigator. Abruf am 20. Juni 2021 unter: <https://kita-navigator.berlin.de/>

deutlichen Besonderheiten im kommunikativ-sprachlichen bzw. kognitiven Bereich sowie mehr als die Hälfte der Kinder im körperlich-motorischen Bereich beschrieben. Der emotional-soziale Bereich mit Regulationsstörungen, internalisierenden und externalisierenden Verhaltensbesonderheiten wird zu jeweils einem Drittel der Risikokinder angegeben.

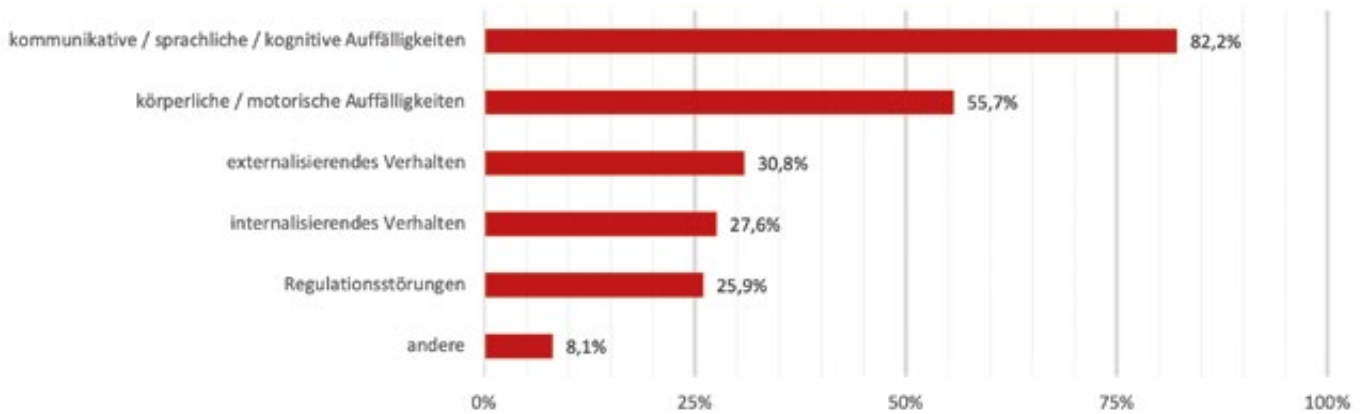


Abb. 1: Welche Entwicklungsbereiche sind bei Risikokindern besonders betroffen? Angaben von 185 Leitungskräften.

Unterstützungsmöglichkeiten der Fachkräfte: Die Frage, ob in der Einrichtung Anpassungen in Bezug auf Risikokinder vorgenommen wurden, bejahten knapp drei Viertel (n = 132) der befragten 185 Fachkräfte. Um die Anpassungen zu spezifizieren wurden Antwortkategorien vorgegeben und diese hinsichtlich vorgenommener (rot) und weitergehend benötigter (violett) Anpassung dargestellt. Die Abbildung 2 zeigt, dass mehr als die Hälfte der Fachkräfte in Bezug auf die Risikokinder bereits frühpädagogische Fachberatung in Anspruch genommen haben und vor allem eine kontinuierliche, prozessorientierte Unterstützung durch externe Fachexpert_innen benötigen. Zudem wurden nur in geringem Maße strukturelle Entlastungen, wie sie für Kinder mit I-Status möglich sind, umgesetzt. Bei jeweils knapp der Hälfte der befragten Krippengruppen besteht demzufolge weiterhin ein struktureller Entlastungsbedarf, sowohl hinsichtlich der Reduktion der Gruppengröße als auch der Aufstockung des Personals.

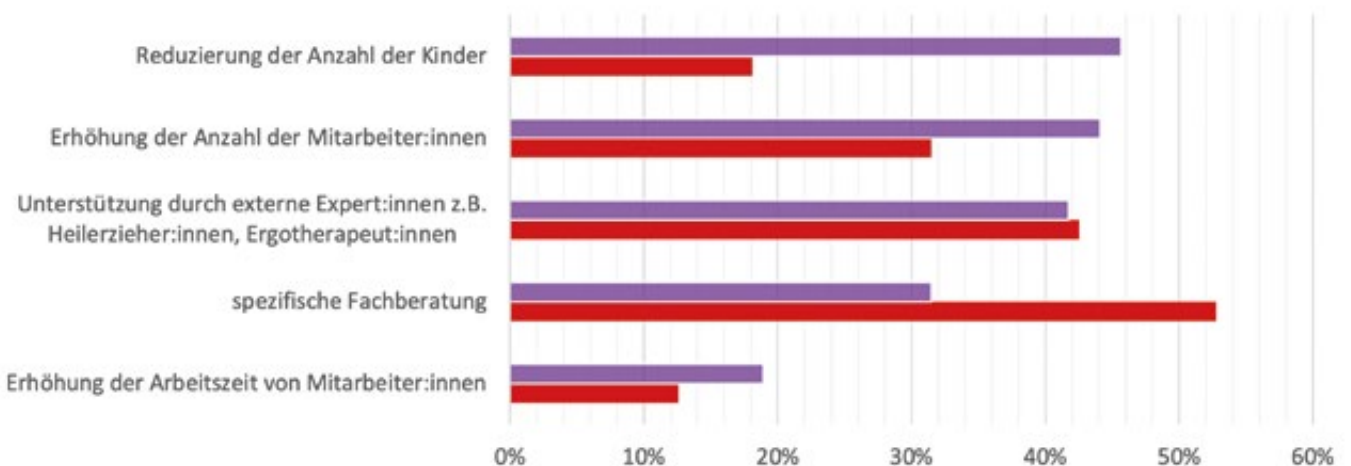


Abb. 2: Anpassungen in Krippengruppen: vorgenommene (rot) und benötigte (violett) Anpassungen in Bezug auf Risikokinder.

Hinsichtlich der Nachfrage, welche Unterstützungsbedarfe Leitungskräfte als notwendig ansehen, wurde wiederum die Verbesserung der strukturellen Ressourcen angegeben, die eine Verbesserung des Fachkraft-Kind-Schlüssels zum Ziel haben. Zudem werden mehr spezialisierte Fachkräfte, wie Heilpädagog_innen gefordert. Außerdem wird der Bedarf an zusätzlichem Personal deutlich, welches feste Springerdienste übernimmt. Dadurch können die Gruppenarbeiten entlastet und die spezifische Unterstützung von Kindern mit Betreuungsmehrbedarf gewährleistet werden (Abb. 3).

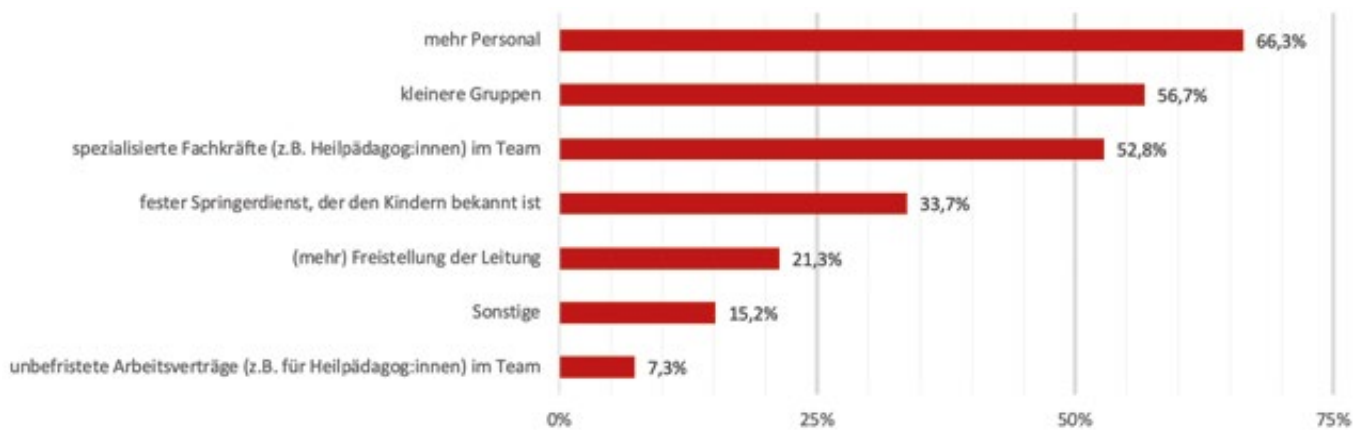


Abb. 3: Angaben zu den Bereichen der Entwicklungsauffälligkeiten bei den Risikokindern (Angaben von 178 befragten Leitungskräfte).

Fazit

An einer Berliner Befragung nahmen mehr als 10% der Kindertageseinrichtungen teil. In Berliner Kinderkrippen werden nur wenige Kinder unter drei Jahren mit Integrationsstatus betreut. Der Anteil der Risikokinder liegt deutlich höher und stellt eine große Herausforderung für die Fachkräfte dar. Neben einer spezifischen prozessorientierten Beratung durch Fachexpert_innen sind Veränderungen der strukturellen Bedingungen wie kleinerer Gruppen und Personalaufstockung nötig, um eine angemessene Unterstützung dieser Kinder zu gewährleisten. Darüber hinaus sollte eine ähnliche Struktur wie im Schulbereich erwogen werden, der über die verlässliche Grundausstattung eine adäquate entwicklungs- und kompetenzorientierte Prozessbegleitung dieser Kinder ohne I-Status ermöglicht. ■

Claudia Hruška ist Professorin für Pädagogik der Kindheit mit Schwerpunkt Kommunikation und Sprachbildung.

Wie wohl fühlen sich Krippenkinder?

Ein neues Beobachtungsverfahren für die pädagogische Arbeit

Rahel Dreyer

In den letzten Jahren ist der Anteil an Kindern, die in ihren ersten drei Lebensjahren eine Kita oder Kindertagespflege besuchen, stark gestiegen. In Berlin sind es knapp über 45 Prozent der unter dreijährigen Kinder (im Vergleich zu knapp 35 Prozent im gesamten Bundesgebiet), die eine Kindertagesbetreuung in Anspruch nehmen (vgl. Destatis 2021). Dabei ist die wöchentliche Verweildauer von Krippenkindern sogar höher, als die von Kindern über drei Jahren. In Berlin sind z. B. knapp 65% der Kinder länger als 45 Stunden pro Woche in der Krippe (im Vergleich zum bundesdeutschen Durchschnitt von 38,5%) (vgl. Bock-Famulla et al. 2021). Sprich, gerade die

unter Dreijährigen verbringen inzwischen einen Großteil ihres Tages in einer Kindertagesbetreuung. Dennoch gibt es bislang wenig Erkenntnisse über das Wohlbefinden junger Kinder.

Auch wenn Beobachtung und Dokumentation inzwischen zum zentralen Bestandteil des pädagogischen Alltags gehören, gibt es bislang kaum Beobachtungsverfahren in der Praxis, welche explizit das Wohlbefinden junger Kinder in den Blick nehmen. Das ist jedoch wichtig, da das kindliche Verhalten und Wohlbefinden Indikatoren dafür sind, ob sich die Kinder auf die vielfältigen Bildungsimpulse in Kindertageseinrichtungen einlassen und von ihnen profitieren können.

Aus diesem Grund wird nun ein neues Beobachtungsverfahren zum Einsatz in der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter von 12 bis 36 Monaten im Rahmen des IFAF TRANSFER-Projekts „Stimulation oder Stress? Beobachtung des Wohlbefindens junger Kinder (StimtS Transfer)“ in Berliner Kitas erprobt und implementiert.

Hervorgegangen ist es aus dem IFAF VERBUND-Projekt „Stimulation oder Stress? Der Einfluss von Gruppenkonzepten auf Verhalten und Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen (StimtS)“, welches von 2016–2018 in Berliner Kitas durchgeführt wurde.

© pixabay



Kurzinformation

Projekttitel

Stimulation oder Stress? Beobachtung des Wohlbefindens junger Kinder (StimtS Transfer)

Mittelgeber_in

IFAF Berlin, Förderlinie Transfer

Förderzeitraum

01.10.2021–30.09.2022

Projektleitung

Prof. Dr. Rahel Dreyer

Kooperationspartner

Kitas der Träger FRÖBEL Bildung und Erziehung gGmbH und Käpt'n Browser gGmbH

Projektwebseite

www.ifaf-berlin.de/projekte/stimts-transfer/

Die ersten Analysen in der StimtS-Studie deuteten darauf hin, dass die Mehrheit der Kinder sich in ihrer Kita wohlfühlt. Ca. 20 Prozent der Kinder zeigten hingegen während der Videoaufnahmen deutlichere Anzeichen von Anspannung, Teilnahmslosigkeit und Niedergeschlagenheit oder traten kaum in Kontakt mit den anderen Kindern oder den pädagogischen Fachkräften. Dabei lag die Qualität in fast allen teilnehmenden Einrichtungen im mittleren bis guten Bereich (vgl. Dreyer et al. 2021; Viernickel et al. 2018).

Das Beobachtungsverfahren besteht u. a. aus der Wahrnehmung von fünf Bedürfnisbereichen junger Kinder: a) physiologische Bedürfnisse, b) Struktur- und Orientierungsbedürfnisse, c) soziale Bedürfnisse (Wir-Bedürfnisse), d) individuelle Bedürfnisse (Ich-Bedürfnisse) und e) Bildungsbedürfnisse.

Als Ergebnis soll es nachhaltig bei den kooperierenden Projektträgern und auch darüber hinaus bei weiteren Trägern landes- und bundesweit implementiert werden sowie in übergeordnete fachliche und fachpolitische Diskurse Eingang finden. ■

Literatur:

- Bock-Famulla, K., Münchow, A., Sander, F., Akko, D.P. & Schütz, J. (2021): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2021. Transparenz schaffen – Governance stärken. Länderprofil Berlin. Verfügbar unter: https://www.laendermonitor.de/fileadmin/files/laendermonitor/laenderprofil_2021/Laenderprofil_BE_2021.pdf (10.04.2022)
- Destatis (2021): Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren. Verfügbar unter: www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html (10.04.2022)
- Dreyer, R., Stammer, K., Karrmann, E. & Viernickel, S. (2021): Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenstandsangemessen operationalisieren und erfassen. In: Weimann-Sandig, N. (Hrsg.): Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik Band 5. 1. Auflage. Kronach: Carl Link, S. 187–214
- Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U. & Wiens, E. (2018): Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen. Berlin: IFAF. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-ash/frontdoor/index/index/docId/248>

Grenzen setzen

Prof. Dr. Esther Lehnert im Interview über rechtsextremistische Ideologien in Kitas und wie damit umgegangen werden sollte

Rechtspopulistinnen versuchen seit einigen Jahren ihre Ideologien in Kitas durchzusetzen. Wie sieht die Strategie aus?

Seit 20 Jahren gibt es die rechtsextreme Strategie der Normalisierung. Hier geht es darum, Ideologien der extremen Rechten zu normalisieren, sie also auf eine Art und Weise rüberzubringen, dass sie gar nicht mehr extrem rechts daherkommen. Dass das erfolgreich ist, sieht man daran, dass sich Leute eindeutig extrem rechts oder rassistisch positionieren, aber gleichzeitig sagen: „Ich bin aber kein Rechtsextremer, ich bin kein Nazi, ich bin keine Rassistin.“ Insbesondere der Kita-Bereich ist vor diesem Hintergrund besonders gefährdet. Denn das ist ein Bereich, an dem Kinder eine gute Zeit haben sollen, der Geborgenheit, Spiel und Kindsein verspricht und der gesamtgesellschaftlich als unpolitisch wahrgenommen wird. Damit ist die Kita ein perfekter Ort, um unerkannt extrem rechte Ideologien zu normalisieren, ohne dass es irgendjemandem auffällt.

Wurde dieser Ort quasi von extremen Rechten als Handlungsfeld entdeckt?

Es gibt schleichende Diskursverschiebungen, in denen sich diese Strategien wiederfinden. Für den Bereich der Erziehung, Pädagogik und Sozialen Arbeit gab es Anfang der 2000er einen Artikel von Hannah Schirmacher in der NPD-Zeitung Deutsche Stimme, mit der Botschaft, dass es total wichtig für die Bewegung ist, dass Aktivistinnen in den Kita-Bereich gehen sollten, weil es dort die Möglichkeit der Beeinflussung gäbe. Damit wurden ganz klar junge Frauen angesprochen in den pädagogischen Bereich reinzugehen, zu studieren oder eine Ausbildung zu machen, um dann klassisch weiblich über die Erziehung ihre Ideologien zu normalisieren.

Wie gehen rechtsextreme Mütter in der Kita vor?

Das ist eine weite Spannweite. Es gibt Mütter, die eine rechtsextreme Ideologie vertreten und sich aber gar nicht als solche verstehen. Und dann gibt es die Überzeugungstäterinnen, die mit einer Agenda vorgehen. Das sind dann vor allem Frauen, die im Kontext von rechten Parteien unterwegs und parteipolitisch geschult sind. Sie versuchen sich erstmal positiv über Beziehungsaufbau in der Kita einzubringen, um dann nach und nach Funktionen zu übernehmen – das kann die Begleitung auf einem Ausflug sein oder Kuchenbacken für ein Fest. Später lassen sie sich in Funktionen wählen wie z. B. in einen Elternbeirat, wo sie dann nach und nach Vorschläge machen. Zum Beispiel mal ein anderes Poster in der Kita aufzuhängen, wo „unsere“ Kinder zu sehen sind und nicht die „anderen“ (migrantisierten) Kinder, damit die Kinder die Möglichkeit haben sich zu identifizieren. Oder, dass es schön wäre, wenn deutsches Volksliedgut gesungen werden würde, um wieder an Traditionen anzuknüpfen. Hier wird also ein positiver Vorschlag gemacht, mit dem gleichzeitig meist Ausgrenzungen, Abwertungen und Zurückweisungen von anderen Kulturen einhergehen. Das passiert sehr subtil und es braucht dann sensible andere Eltern und Fachkräfte, die da genau hinhören. Weitere mögliche Eskalationsstufen sind beispielsweise das Werben für rechte Parteiveranstaltungen oder Hetzen gegen eine Unterkunft.

Was können Erzieher_innen und die Leitung einer Kita in einem solchen Fall unternehmen?

Es ist wichtig, mit sowas nicht alleine zu bleiben. Wenn es einer Erzieherin auffällt, sollte sie auf alle Fälle das Gespräch mit den Kolleg_innen und der Leitung

suchen. Im zweiten Schritt sollte eine Beratung gesucht werden. Es gibt mittlerweile in allen Bundesländern mobile Beratungen gegen Rechtsextremismus, die in aller Regel auch ein Team haben, das schwerpunktmäßig zum Bereich Kita arbeitet. Innerhalb der Kita könnte überlegt werden: Was können wir tun? Wie können wir unser Leitbild nochmal überarbeiten? Was können wir an positiven Botschaften nach außen geben zu einem demokratischen, multikulturellen, rassistuskritischen Miteinander, um zu zeigen: Wir stehen auch für eine demokratische Gesellschaft, für ein Miteinander, bei uns sind alle willkommen.

Wie ist der umgekehrte Fall, wenn ein_e Erzieher_in mit rechter Meinungsmache auffällt?

Gerade vor Kurzem wurde in Halle eine gewalttätige Erzieherin, die mit einem der bekanntesten Neonazis in Sachsen-Anhalt in einer Beziehung lebt und immer wieder selbst durch rechtsextremes Gedankengut aufgefallen ist, einfach nur innerhalb des Trägers versetzt. Das ist ein absoluter Skandal. Und wir wissen darüber nur, weil es engagierte Eltern gibt, die das problematisiert haben. Auch die Journalistin Andrea Röpke hat immer wieder auf solche Fälle von rechtsextremen Fachkräften hingewiesen. In einem solchen Fall müssen sich Kolleg_innen, die Leitung und der Träger von dieser Person distanzieren und entsprechend verhalten (d.h. den Arbeitsvertrag kündigen), ansonsten wird dieses Verhalten normalisiert.

Was passiert mit einem Kind, das von seinen Eltern rechtsextrem geprägt wird und sich entsprechend in der Kita verhält?

Hier muss es einerseits um das Kind gehen, andererseits aber auch um die

„Es gibt Mütter, die eine rechtsextreme Ideologie vertreten und sich aber gar nicht als solche verstehen.“



Esther Lehnert

Gruppe. Häufig ist es so, dass man sich auf das „störende“ Kind und sein Verhalten konzentriert und dabei aber gleichzeitig die Gruppe aus dem Blick verliert – und damit auch Kinder, die selbst von der Diskriminierung betroffen sind. Diese Kinder müssen geschützt werden und gemeinsam mit der Gruppe muss der Diskriminierung begegnet und klargestellt werden, dass alle willkommen sind und alle Menschen gleich sind. Es gibt das Konzept der vorurteilsbewussten Erziehung, das diskriminierungssensibel zu unterschiedlichen Ideologien der Ungleichwertigkeit mit Kita-Kindern arbeitet. Da gibt es tolle Methoden wie die Persona-Dolls, große Puppen, die unterschiedlich gestaltet werden können. Und natürlich muss das Kindeswohl in den Vordergrund gestellt und das Kind weiterhin pädagogisch begleitet werden. Es gibt keine Nazi-Kinder! Mit den Eltern sollten strategische Partnerschaften eingegangen werden. Man muss deutlich machen, dass die Ideologie nicht geteilt wird und dass sie nichts in der Kita oder in der Whatsapp-Gruppe der Kita-Eltern zu suchen hat. Und dass es auch deswegen Möglichkeiten gibt, den Kita-Vertrag aufzulösen. Diese Grenzen müssen den Eltern gesetzt werden und

nichtsdestoweniger sollte man ihnen sagen: Euer Kind fühlt sich hier total wohl und wenn ihr euch an unsere Regeln und Grenzen haltet, dann werden wir auch weiterhin versuchen, eurem Kind eine möglichst tolle Zeit in unserer Kita zu ermöglichen.

Die Fachkräfte sollen also auf jeden Fall politische Position beziehen?

Es geht um eine demokratische Position und darum, die Ideologien der Ungleichwertigkeit zurückzuweisen. Die Fachkräfte sollen sich für Menschenrechte und Demokratie einsetzen und gegen Diskriminierung.

Wie können Unis und Hochschulen reagieren, wenn sie Kindheitspädagog_innen mit rechten Einstellungen in der Studierendenschaft haben?

Als erstes braucht es curricular fest eingeschriebene Seminare, in denen man sich mit dem Thema Ideologien der Ungleichwertigkeiten bzw. Rechtspopulismus und Kita auseinandersetzt. Das gibt es bisher nicht. Und innerhalb der Studiengänge sollten Dozierende und

Mitstudierende deutlich machen, dass es für sowas keinen Platz gibt. Sie sollten ein demokratisches Klima schaffen, wo deutlich wird, dass es ein Problem ist, wenn Menschen so denken. Bisher gibt es die irrige Annahme, dass man seine eigene politische Meinung in der Garderobe abgeben und danach ganz liebevoll demokratisch mit Kindern arbeiten könne. Aber das ist gar nicht möglich. Die Haltung sollte auch bei Studienleistungen immer auf dem Prüfstand stehen. Bestimmte Abschlussarbeiten dürften nicht abgenommen werden. Es braucht da eine viel höhere Sensibilität und Streitbarkeit und Lehrende sollten es aushalten können, in diese Auseinandersetzung zu gehen. Ich finde es total wichtig, die Praxis damit nicht alleine zu lassen. ■

Weitere Informationen:

Handreichung Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik
www.amadeu-antonio-stiftung.de/ungleichwertigkeit-und-fruehkindliche-paedagogik-31223/

Das Interview führte Barbara Halstenberg.



© Francesco Cuomo

Vorbereitete Lernumgebung zu einer didaktischen Miniatur zum Thema Magnetismus in der Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung

Hochschullernwerkstätten an der ASH Berlin

Corinna Schmude und Claudia Hruška

Hochschullernwerkstätten sind innovative Lernorte, in denen die Kompetenzen von Studierenden und von Kindern verschiedener Altersgruppen erfahrungsbasiert weiterentwickelt werden. Während Lernwerkstätten in Schulen und in Kindertagesstätten eine lange Tradition aufweisen und gut wissenschaftlich beforscht sind, ist dieses innovative Lehr-Lernkonzept an Hochschulen relativ neu. Zunächst in der Lehrer_innenausbildung eingeführt, wurde dieses Konzept zunehmend auf den Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung übertragen, um auch hier die Kompetenzen direkt im Rahmen der Professionalisierung von Fachkräften, insbesondere der Studierenden, weiterzuentwickeln. Dazu trägt die „pädagogisch-didaktische Ausrichtung von fachlichen Lernarrangements“ (Peschel/Kelkel 2018) bei. Neben der Erweiterung des fachpraktischen Wissens sollen auch Reflexionen auf verschiedenen Ebenen angeregt werden. Metaanalysen belegen die Wirksamkeit von Modelllernen, (Selbst-)Reflexion und entwicklungsorientiertem Feedback für die Kompetenzentwicklung (Hattie 2015).

Neben lokalen und nationalen Netzwerken von Hochschullernwerkstätten und regelmäßigen Fachtagungen seit 2008 hat sich 2017 mit NeHle das „Internationale Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V.“ entwickelt, das den „kollaborativen Prozess“ untereinander fördert (AG Begriffsbestimmung NeHle 2019). Hier werden neben der Weiterentwicklung der Konzepte auch Teilhabestrukturen diskutiert und praxisnahe Forschung angeregt, um zum einen die didaktisch-methodischen Elemente

weiterzuentwickeln, Qualitätsstandards zu fundieren und darüber hinaus den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern und die Erkenntnisse in die Praxis weiterzutragen. Grundlegend geht es um die erfahrungsbasierte Weiterentwicklung pädagogischer Handlungspraxis unter Einbindung didaktischer, berufspraktischer und selbstreflexiver Aspekte. Damit haben sich Hochschullernwerkstätten als zentraler Kern der verbindenden Didaktik in der pädagogischen Ausbildung an Hochschulen und Universitäten etabliert.

Hochschullernwerkstätten im Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit

Seit der Gründung des Studienganges „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ (EBK) an der ASH Berlin im Jahr 2004 wird kontinuierlich daran gearbeitet, die Idee der Lernwerkstatt(arbeit) strukturell als hochschuldidaktisches Prinzip in der Hochschule zu verankern (Wedekind/Schmude 2020, 71). Das bis heute Erreichte belegt, dass die institutionelle und curriculare Einbindung von Lernwerkstätten und das Format Lernwerkstattarbeit in den Kontext Hochschule möglich ist und zu einem ganz besonderen Profil des Hochschulstandortes beitragen kann (Schmude/ Wedekind 2019, 43). So bietet aktuell in der fachwissenschaftlichen Verantwortung des Studienganges EBK die konzeptionelle und räumlich-materiale Ausstattung der Hochschullernwerkstätten (Francesco Cuomo,

Claudia Hruška, Corinna Schmude, Christian Widdascheck) und des Bewegungsraumes (Anja Voss) den Studierenden an der ASH Berlin vielfältige Voraussetzungen dafür, die Idee Werkstattarbeit im Allgemeinen und die der Lernwerkstattarbeit im Besonderen kennenzulernen.

Im Zentrum steht dabei, aktiv die methodische Umsetzung von Lernwerkstattarbeit zu erleben und gleichzeitig Reflexionsprozesse in den Kontext früher Bildungstheorie- und fachwissenschaftlich fundiert einzuordnen.

„Lernwerkstätten, als besondere Räume der Werkstattarbeit, bahnen so in besonderer Art und Weise die Entwicklung von pädagogischen Handlungskompetenzen an (Wedekind 2013, 22f): Sie ermöglichen den Studierenden, sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und Lehrende zu erleben und das dabei Erfahrene zu reflektieren sowie theoretisch zu hinterfragen (vgl. Schmude/Wedekind 2014, 103)“.

Mit den Umzügen der Werkstatt für Ästhetische Bildung im Sommersemester 2019 vom Erdgeschoss in den Raum 118 und der Lernwerkstatt Mathematik und Sprache in Raum 122, liegen diese nun neben der Lernwerkstatt für Naturwissenschaften (Raum 120) und unterstützen so räumlich erfahrbar unser Verständnis bereichsübergreifend verbundener Lern- und Bildungsprozesse. Aktuell arbeiten wir konzeptionell an der Weiterentwicklung des Lernwerkstattangebotes um das Themenfeld Kommunikation, Sprachbildung und Schriftspracherwerb.

Nach zwei Jahren pandemiebedingter Online-Lehre, in der wir uns nur unter erhöhten Hygieneauflagen punktuell in sehr kleinen Gruppen in den Hochschullernwerkstätten begegnen konnten, freuen wir uns auf das Präsenzsemester 2022 und die Wiederbelebung der Hochschullernwerkstätten. Wir arbeiten daran, zeitnah weiterführende Informationen zu Konzeption, Angeboten, offenen Lernwerkstattzeiten und Weiterentwicklungen zur Verfügung stellen zu können und auch einen einladenden Webauftritt. ■

© Leon Löwendonker



Studierende forschen zum Thema Magnetismus in der Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung

© Christian Widdascheck



Gestaltungsprozesse aus der Selbst- und Materialerfahrung mit und von Tonerde in der Werkstatt für Ästhetische Bildung

Referenzen:

- AG Begriffsbestimmung NeHle (2019). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstätten zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E.A. Emili und E. Dalla Torre (Hrsg.). Spielen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 249–259.
- Hattie, J. A. C. (2015). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von W. Beywl und K. Zierer (3. Aufl.): Visible learning. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Peschel, M. und Kelkel, M. (Hrsg.) (2018). Fachlichkeit in Lernwerkstätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten" Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt.
- Schmude, C. und Wedekind, H. (2019): Lernwerkstatt(arbeit) zwischen pädagogischem Anspruch und strukturellen Rahmenbedingungen. In: R. Baar, A. Feindt, S. Trostmann (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 40 – 50.
- Wedekind, H. und Schmude, C. (2020): Von der Idee zum strukturell verankerten hochschuldidaktischen Prinzip – Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In: K. Kramer/ D. Rumpf/ M. Schöps/ St. Winter (Hrsg.) (2020): Hochschul-lernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. 68 – 81.

Lernen, forschen und arbeiten im Kinderforscher*zentrum HELLEUM

Wie Studierende und Hochschullehrende sich im HELLEUM mit innovativen Bildungskonzepten für Kinder im Kita- und Grundschulalter in Theorie und Praxis auseinandersetzen (können)

Olga Theisselmann



Studierende der ASH Berlin erforschen Kinderaktionen im HELLEUM

Seit nun fast 10 Jahren ist das HELLEUM nicht nur als innovativer Bildungsort berlin- und deutschlandweit bekannt. Seit fast 10 Jahren bieten wir auch in verschiedenen Formaten den Studierenden, Dozierenden und Forschenden der Hochschulen die Möglichkeit, die in der Hochschule erlernten Theorien in der Praxis im HELLEUM zu praktizieren oder zu erforschen. So gestalten v. a. die Studierenden das HELLEUM aktiv mit:

Im Praktikum

V. a. die Studierenden der ASH Berlin haben im Rahmen ihrer Projekt- und Forschungspraktika aktiv zu der Entwicklung neuer Lernumgebungen und weiterer Angebote beigetragen: sei es eine neue Station im Workshop „Mathema`ticken“ oder ein Feuer-Angebot im Rahmen der offenen Lernwerkstatt. Im Forschungspraktikum haben Studierende z. B. die Interaktionen im Rahmen eines Workshops sowie den Einsatz der mobilen Angebote „unter die Lupe“ genommen.

Im Rahmen von Bachelor- und Masterarbeiten

Themen wie Inklusion, Evaluationsinstrumente, Sicht der Lehrkräfte auf das Konzept, Digitalisierung und mobile Angebote am Beispiel des hybriden Angebots HELLEUM Zuhause

wurden bereits – überwiegend qualitativ forschend – im Rahmen von Abschlussarbeiten untersucht. Deren Erkenntnisse flossen in die Weiterentwicklung der Angebote für Kinder ein.

Im Rahmen von forschungs- und praxisorientierten Drittmittelprojekten

Vier große Drittmittelprojekte haben seit 2012 im HELLEUM stattgefunden, in denen sich insgesamt rund 15 Studierende unserer Hochschule als Studentische Mitarbeiter_innen engagiert haben. In den Projekten ging es um den Transfer des Lernwerkstattkonzepts auf Museen in Berlin und Brandenburg, um die Entwicklung der mobilen Lernwerkstätten in Form von Tüfteltruhen sowie um die Initiierung eines bezirklichen Netzwerks der Lernwerkstätten. Aktuell engagieren sich die Studierenden in einem Begabungsförderungsprojekt, das von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung gefördert und vom Förderverein des HELLEUM getragen wird. Mit diesem Projekt, das wissenschaftlich und pädagogisch von Dr. Anke Renger und Olga Theisselmann geleitet wird, wurde das HELLEUM als innovatives Schülerforschungszentrum 2022 vom LernortLabor - Bundesverband der Schülerlabore e.V. (LeLa) ausgezeichnet.



© Fotos: Olga Theisselmann



Helleum als Praxisort für Studierende: Studis von der ASH Berlin, der HU Berlin und aus Taiwan im HELLEUM

Das HELLEUM wurde 2022 als innovatives Schülerforschungszentrum vom LernortLabor - Bundesverband der Schülerlabore e.V. (LeLa) ausgezeichnet.

Im Rahmen der Offenen Lernwerkstatt

Die Wohnungsbaugenossenschaft Wuhletal AG und der Förderverein des HELLEUM machen es möglich, Studierende für die offene Arbeit mit Kindern im HELLEUM zu honorieren. Momentan entwickeln und gestalten zwei Studierende des EBK-Studiengangs im Rahmen ihres Auftrags digitale Angebote für Grundschul Kinder.

Im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeit

Ob es um die Lernbegleitung der kleinen Forscher_innen oder um die Entwicklung neuer Angebote geht, es gibt vielfältige Möglichkeiten, sich im HELLEUM einzubringen. Zurzeit wird u. a. über die Möglichkeit diskutiert, inwiefern ehrenamtliches Engagement der Studierenden im Studium integriert werden kann.

Im Rahmen der Lehrveranstaltungen der Hochschulen

Es gibt verschiedene Formate, das HELLEUM im Rahmen des Studiums kennenzulernen und mitzugestalten. So fand das Seminar „Vertiefungsmodul Sachunterricht“ für Lehramtsstudierende der FU Berlin letztes Jahr hier statt. Die ASH-Studierenden hospitieren hier regelmäßig im Rahmen ihres Nawi-Seminars. Und die Studierenden der HU Berlin haben bereits zweimal im Rahmen eines Studienseminars zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) eine Lernumgebung entwickelt und mit Kindern erfolgreich ausprobiert.

Studierende, Dozierende und Forschende, die sich für die Bildungsarbeit mit Kindern interessieren und bestimmte bildungstheoretische Fragen in der Praxis unter Beweis stellen wollen, können sich gerne im HELLEUM melden. Ihr Engagement und kritischer Blick trägt dazu bei, das Bildungskonzept des Kinderforscher*enzentrums HELLEUM als innovativem Bildungs- und Forschungsstandort weiterhin zukunftsorientiert und nachhaltig zu gestalten und die kleinen und großen Besucher_innen des HELLEUM zu großen Lernexpert_innen werden zu lassen. ■

Weitere Informationen:

www.helleum-berlin.de

Kinderschutz und Kindeswohl

Erste Ansätze und Implikationen für die Lehre angesichts aktueller Fachdiskurse

Timo Ackermann

In den vergangenen Jahren hat die Kinderschutz-Thematik zunehmend mediale, wissenschaftliche und fachpolitische Aufmerksamkeit erhalten. Die wachsende Bedeutung für die Kinder- und Jugendhilfe sowie für die Soziale Arbeit insgesamt spiegelt sich in zahlreichen Publikationen. Hingewiesen wird auf komplexe Handlungsanforderungen für Sozialarbeiter_innen – wie auch auf das spannungsvolle Arbeitsfeld insgesamt. Die wachsende Bedeutung spiegelt sich zudem, so meine Erfahrung, in der Lehre im Interesse der Studierenden an Angeboten, die die Kinderschutzarbeit thematisieren. Zu wenig wurde bislang noch darüber nachgedacht, welche Implikationen sich aus den aktuellen fachlichen Diskussionen sowie aus den neuen handlungspraktischen Anforderungen für die Lehre ergeben.

Einige Ansätze und Implikationen für die Lehre

Der vorliegende Text soll einen Beitrag zur Diskussion leisten. Angesichts des beschränkten Rahmens können hier nur einige Thesen formuliert werden. Der gesamte Artikel kann online nachgelesen werden.¹ Folgende Thesen möchte ich zur Diskussion stellen.²

- Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung wären als kommunikative Konstrukte zu behandeln, die im Rahmen rechtlicher und fachlicher Rahmungen jeweils fallbezogen zu bestimmen sind. Dabei sollte eher einem weiten als einem engen Verständnis von Kinderschutz gefolgt werden.
- Instrumente zur Risikoeinschätzung wie auch Big-Data-gestützte Technologien sind in der Lehre weder zu missachten noch zu überhöhen, sondern aus forschender Distanz zu betrachten.
- Das Wissen über Kindheit und Kinder, aber auch methodische Kenntnisse zur Beteiligung junger Menschen im Kinderschutz, sind zum Bestandteil der Curricula Sozialer Arbeit zu machen. Passivierenden Konstruktionen von Kindheit sind Konzeptionen von Kindheit entgegenzustellen, die junge Menschen als eigenständige soziale Akteur_innen anerkennen.
- Entscheidungsprozesse im Kinderschutz sind als soziale Prozesse kenntlich zu machen, in denen Sozialarbeiter_innen zu Ko-Konstrukteur_innen von Entscheidungssituationen werden.

- Kinderschutz ist vermehrt im Zusammenhang mit Kinderrechten zu thematisieren, schon um adultistischen und autoritären Kinderschutz-Lesarten entgegenzuwirken.
- Die problematischen organisationalen Bedingungen, mit denen Sozialarbeiter_innen Tag für Tag konfrontiert sind, müssen in der Lehre adressiert werden, mit entsprechenden Optionen der Veränderungen des organisationalen Settings sowie der gewerkschaftlichen Selbstorganisation.
- Dass Professionelle und ihre Organisationen bisweilen selbst Praktiken nutzen, die das Kindeswohl gefährden können, wäre ebenfalls in der Lehre zu thematisieren.
- Rechtliche Rahmungen sind kritisch zu verfolgen und in der Lehre aufzugreifen, etwa die Neuerung im KJSG³ und im Bundesteilhabegesetz (BTHG).
- Kinderschutz und Kindeswohl müssen im Kontext gesellschaftlicher Strukturen der Ungleichheit betrachtet werden. Kindeswohlgefährdungen wären insofern im Kontext von Armut, Klassismus, Rassismus, Adultismus, Ableism, Sexismus usf. zu thematisieren.
- Wichtig wäre es, die zunehmende Bedeutung sowie die angedeuteten Themen curricular zu verankern.

Statt eines Fazits:

Warnung vor der Engführung der Kinder- und Jugendhilfe auf Kindeswohlgefährdungs-Verhinderung

Alle Aufmerksamkeit für den Kinderschutz und das Kindeswohl darf keinesfalls dazu führen, die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt als Kindeswohlgefährdungsvermeidungssystem einzuführen. Die Gefahr besteht darin, dass im Zuge eines engen Kinderschutzverständnisses zunehmend Sicherheits- und Kontrollorientierungen in der Kinder- und Jugendhilfe und der Sozialen Arbeit insgesamt etabliert werden. Die Vision, die auch in der Lehre verfolgt werden sollte, wäre demgegenüber die einer Kinder- und Jugendhilfe, die sich an Bedingungen des Aufwachsens, an Bildung, an Verwirklichungschancen, an sozialer Gerechtigkeit, Teilhabe, Wohlergehen und der Ermöglichung eines „guten Lebens“ für alle jungen Menschen orientiert. ■

Timo Ackermann ist Professor für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe.

¹ <https://alice.ash-berlin.eu/kindeswohl-und-kinderschutz>

² Siehe Fn 1, dort finden sich auch Verweise auf die Literatur, die den hier formulierten Thesen zugrunde liegen.

³ Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen



Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt anerkennen und ermöglichen

Kritisch-dekonstruktive Bildungsperspektiven einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen

Jutta Hartmann

Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen: Queere Realitäten

Manche Kinder und Jugendliche wachsen in Regenbogenfamilien auf, in Familien also, die aus zwei Müttern oder aus zwei Vätern bestehen; oder aus zwei Müttern und einem Vater oder einem Frauen- und einem Männerpaar oder aus Eltern, bei denen sich z. B. der Vater entschieden hat, als Frau zu leben. Andere wachsen bei alleinerziehenden Eltern oder in Mutter-Vater-Kind-Familien auf.

Manche Kinder und Jugendliche verstehen sich als Mädchen, manche als Jungen, manche begreifen sich geschlechtlich anders, als es ihnen bei ihrer Geburt zugesprochen wurde; wieder andere verstehen sich mal mehr als das eine, mal mehr als das andere der beiden vorherrschenden Geschlechter und wiederum andere mögen sich gar nicht in diesem zweigeschlechtlichen Raster verorten.

Manche Jugendliche verlieben sich in Peers des anderen, manche in Peers des gleichen Geschlechts; manche mal in das eine, mal in das andere Geschlecht und wiederum andere in genderqueere Jugendliche, die sich geschlechtlich und/oder sexuell quer zu den vorherrschenden Kategorien begreifen, oder sie verlieben sich in trans* oder in inter* Jugendliche.

Manche Pädagog_innen und Fachkräfte Sozialer Arbeit leben in LGBTIQ+-Partnerschaften oder haben Kolleg_innen, die dies mehr oder weniger offen tun und die dabei unterschiedlich gute

oder schlechte Erfahrungen mit Kolleg_innen, mit Kindern und Jugendlichen oder mit deren Eltern machen. Viele leben als Single, in heterosexuellen Beziehungen oder haben Kolleg_innen, die dies mehr oder weniger reflektiert tun und explizit benennen. Viele leben mit Kindern in unterschiedlichen Familienformen.

Diese Beispiele könnten und müssten weitergeführt werden. Sie verdeutlichen: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sind Teil der sozialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wie von Fachkräften der Pädagogik und Sozialen Arbeit. Als solche wirken sie in Schule, außerschulische Bildungseinrichtungen und die Jugendhilfe hinein. Kinder und Jugendliche beobachten die Vielfalt an geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen. Sie sind neugierig, stellen Fragen und sind herausgefordert, ihre eigene geschlechtliche und sexuelle Identität gestaltend zu entwickeln.

Generiert aus Theorie und Empirie: Fundierte Antworten professionellen Handelns

In Schule, außerschulischer Bildungsarbeit und Jugendhilfe werden Kindern und Jugendlichen Vorlagen für ihr geschlechtliches und sexuelles Selbstverständnis vermittelt. Sie erfahren dort von den real existierenden vielfältigen Lebensweisen – oder aber häufig eben auch nicht. Und sie entwickeln gerade auch an diesen Bildungsorten ihre Haltungen gegenüber und Umgangsformen mit unterschiedlichen Lebensweisen.

Bildungseinrichtungen sind damit immer schon mit verantwortlich für die Herstellung, Vermittlung und Wirkung von Geschlechter- und Sexualitätsordnungen – und sind nicht erst dann gefragt, wenn Diskriminierung und Gewalt auftreten.

Relevante Fragen und Herausforderungen, die sich für Zielgruppen wie für Fachkräfte der Pädagogik und Sozialen Arbeit stellen, werden daher seit Jahrzehnten in den Fachdiskurs getragen (z. B. Hartmann u. a. 1998) und in den letzten 10–15 Jahren zunehmend unter dem Stichwort ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ diskutiert. Dabei wird jedoch auf ganz unterschiedliche Weise mit den auf Geschlecht und Sexualität bezogenen gesellschaftlichen Normen gearbeitet oder auch deren intersektionale Verwobenheit aufgegriffen, z. B. hinsichtlich machtvoller Erwartungen des Zusammenlebens in der (Post-)Migrationsgesellschaft.

Das von mir entwickelte Konzept einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002) basiert auf grundlegenden Erkenntnissen von Queer Theory und Kritischer Bildungstheorie. Erstere bietet Konzepte von geschlechtlicher und sexueller Identität, die diese als gesellschaftlich-kulturell hervorgebracht nachvollziehbar machen. Ihnen folgend sind an der Entwicklung unserer Selbstverständnisse selbst schon machtvolle Diskurse beteiligt. Entgegen heteronormativer¹ Erwartungen betont dies das Bewegliche im Unterschied zum Festen und fertig Geformten der

Identitäten, deren Prozesscharakter und prinzipielle Ambiguität. Zweitgenannte Theorie hebt die Reflexion von Machtverhältnissen und die Bedeutung des Subjekts im Bildungsprozess – gerade auch als Ansatzpunkt moderner Macht – sowie den Widerspruch von Macht und Bildung hervor. In der Pädagogik kann es entsprechend nicht einfach nur darum gehen, Wissen über geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen zu vermitteln und sich gegen Diskriminierung zu engagieren. Vielmehr gilt es, dies in einer kritisch-dekonstruktiven Weise zu tun und machtvollen Normen, wie die der Heteronormativität selbst sowie das eigene Verstricktsein in diese, zum Gegenstand kritischer Reflexion zu machen und neue Selbstverständlichkeiten zu etablieren.

In einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen wird geschlechtliche und sexuelle Vielfalt dementsprechend in einer Weise aufgegriffen, die Hierarchisierungen, Normierungen und Vereindeutigungen nicht nur zu widerstehen versucht, sondern in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung stellt. Während die kritische Perspektive das machtvolle und hierarchische Verhältnis des Differenzen problematisiert und sich zugleich gegen Diskriminierung wendet, eröffnet die dekonstruktive Perspektive den Raum zwischen den vorherrschend dual begriffenen Differenzen (weiblich-männlich, homo-hetero). Dekonstruktion fokussiert auf die potenzielle Vielfältigkeit und die – innerpsychisch immer schon vorhandene – Ambivalenz geschlechtlicher und sexueller Subjektivität. Ohne eine heteronormativitätskritische Konzeptualisierung läuft der Topos ‚geschlechtliche und sexuelle Vielfalt‘ in der Pädagogik Gefahr, viele Implikationen der vorherrschenden Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit zu reproduzieren (vgl. Hartmann 2016).

Im Rahmen des IFAF-Praxisforschungsprojekts *VieL*Bar*² (2016–2018) konnten wir das Modellprojekt „All Included. Museum und Schule gemeinsam für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“³ im Jugend Museum Berlin begleiten und im Forschungsteam Orientierungslinien einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen überprüfen und weiterentwickeln.

Orientierungslinien

1. Inhalte ‚raufbrechen‘: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als Fachthema begreifen & Bildungsziele heteronormativitätskritisch vergegenwärtigen
2. Postheteronormative Zugänge wählen: Vielfalt von der Vielfalt aus denken & neue Selbstverständlichkeiten etablieren
3. Ins Verhältnis setzen: Normen und Machtstrukturen reflektieren & nach der Funktionalität diskriminierender Verhaltensweisen fragen
4. In Bewegung bringen: Überkommene Selbstverständlichkeiten produktiv irritieren & Identitäten als gesellschaftlich-kulturell vermittelt, in sich widersprüchlich und wandelbar aufgreifen
5. Vielfalt zulassen: Unterschiedliche Erklärungsansätze zu geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen vermitteln & Geschichten präsentieren, die lebbar sind
6. Partizipation ermöglichen: Themenbezogene Möglichkeiten zum Mitentscheiden und Mitgestalten bieten & sinnliche und spielerische Zugänge zu vielfältigen geschlechtlichen und sexuellen Lebensweisen initiieren
7. Für Selbstbezug sorgen: Pädagogisch geschützte Räume schaffen & Zeiten für persönliche Bezüge, eigene Erfahrungen und freie Ideen mit thematischem Bezug gestalten
8. ‚Differenzen_können‘: Prozesse des doing difference reflektieren & Konstruktionsmechanismen zum Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzung machen

Orientierungslinien für eine heteronormativitätskritische Bildungsarbeit (Hartmann et al. 2018, S. 181)





Nuri, 3 Jahre alt, malt nach einem Gespräch über die eigene (Regenbogen-)Familie und darüber, wer dazu gehört und wie alle aussehen dieses Bild. Es zeigt die liebste KiTafreundin.

Mehr als Sichtbarkeit und Antidiskriminierung: Vielfalt ermöglichen

In ihrer Kombination beinhalten die Orientierungslinien eine produktive Verbindung von Differenz, Kritik und Dekonstruktion. Hier liegt das ‚Mehr‘ eines heteronormativitätskritischen Zugangs, der zugleich postheteronormativ orientiert ist (vgl. Hartmann/Busche 2018). Es geht um die Vermittlung einer kritisch-dekonstruktiven Perspektive auf vorherrschende Strukturen, Normalitätserwartungen und Natürlichkeitsvermutungen heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit. Dabei ist nicht nur einer ethischen bzw. politisch-moralischen Perspektive folgend intendiert, Vielfalt anzuerkennen, vielmehr auch einer bildungsorientierten Perspektive folgend Vielfalt zu ermöglichen. Dafür werden non-binäre, transgeschlechtliche, cisgeschlechtliche, intergeschlechtliche, lesbische, heterosexuelle, schwule, bisexuelle, pansexuelle und weitere Lebensweisen selbstverständlich als Teil der Vielfalt sichtbar, benennbar und nachvollziehbar gemacht. Ein entsprechender Zugang ermöglicht allen Kindern und Jugendlichen sich und ihre Lebensrealität wiederzufinden und bietet ihnen unabhängig von deren gegenwärtiger Lebensweise eine Vielzahl möglicher Lebensweisen als Reflexionsgrundlage für ihr eigenes Selbstverständnis an. Pädagogik zielt so darauf ab, vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen entessenzialisiert und enthierarchisiert zu eröffnen. Durch das Begreifbarmachen vorherrschender

Konstruktionsmechanismen versucht sie, zu einem besseren Verstehen und möglichen Verändern einschränkender Verhältnisse zu sich selbst, zu anderen und zur Welt beizutragen. Und das ist, wofür Bildung steht: Ermöglichräume für alle zu eröffnen und ein wertschätzendes Miteinander hier und heute zu beginnen.

Eine geschlechterreflektierte Professionalisierung pädagogischen Handelns benötigt kontinuierliche Forschung, die gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt und stets aktualisierte Erkenntnisse für eine heteronormativitätskritische Qualifizierung von (sozial-) pädagogischen Fachkräften bietet. Die ASH Berlin beteiligt sich daher an dem vom BMBF geförderten Forschungsprojekt „Gender 3.0 in der Schule: Herausforderungen und Handlungsbedarfe im Bereich Lehrkräfteausbildung zur Anerkennung von Gender-Diversität unter besonderer Berücksichtigung des Personenstands *divers*“⁴ der Universität Flensburg (2021–2026). Hier geht es u. a. darum, mehr Wissen über (Diskriminierungs-)Erfahrungen von geschlechter-diversen Jugendlichen und deren Bedarfe für eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe zu generieren sowie Konzepte zur Umsetzung des Personenstands *divers* in Bildungseinrichtungen zu entwickeln. ■

Jutta Hartmann ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit.

¹ Als gesellschaftliches Ordnungsprinzip, das Geschlecht und Sexualität normiert, beschreibt Heteronormativität ein binäres Geschlechtersystem, das ausschließlich zwei Geschlechter akzeptiert. Diese stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, das Männlichkeit über Weiblichkeit stellt.

² www.ash-berlin.eu/forschung/forschungsprojekte-a-z/vielbar/

³ www.all-included.jugendmuseum.de

⁴ www.uni-flensburg.de/zebuss/forschung/projekte/aktuelle-projekte/nwg-gender-30-in-der-schule

Literatur:

Hartmann, Jutta (2002): Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.

Hartmann, Jutta (2016): Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Fereidooni, Karim/ Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): *Managing Diversity*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–134; DOI: 10.1007/978-3-658-14047-2

Hartmann, Jutta/ Busche, Mart (2018): Mehr als Sichtbarmachung und Antidiskriminierung. Perspektiven einer Pädagogik vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen. In: *Sozial Extra*. 42(5); S. 21–25

Hartmann, Jutta/ Busche, Mart/ Nettke, Tobias/ Streib-Brzič, Uli (2018): Where to go on? Mögliche nächste Schritte im Professionalisierungsprozess. In: Busche, Mart/ Hartmann, Jutta/ Nettke, Tobias/ Streib-Brzič, Uli (2018): *Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts*. Bielefeld: transcript; S. 177–192.

Hartmann, Jutta/ Holzkamp, Christine/ Lähnemann, Lela/ Meißner, Klaus/ Mücke, Detlef (Hrsg.) (1998): *Lebensformen und Sexualität. Herrschaftskritische Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: Kleine.

Aus der Heimgeschichte lernen

Wie die Erfahrungen ehemaliger DDR-Heimkinder der heutigen Kinder- und Jugendhilfe als Wegweiser dienen können

Positive Beziehungsangebote unterstützen Betroffene und ermöglichen erst jenen Gesprächsrahmen, der für eine gelingende Bewältigung so wichtig ist

Antje Rettig und Maite Gabriel

Triggerwarnung

In diesem Artikel geht es um Gewalterfahrungen. Bei manchen Menschen kann das Thema negative Reaktionen auslösen. Bitte seien Sie achtsam, wenn das bei Ihnen der Fall ist.

Gloria Hansen ist erst wenige Wochen alt, als sie in ein Kinderheim kommt. Bis zu ihrer Volljährigkeit durchläuft sie verschiedene Einrichtungen der Fürsorgeerziehung der DDR. Schon im Säuglingsheim erlebt sie die ersten Vernachlässigungs- und Gewaltsituationen, wo sie „in Bettchen gefesselt“ wird.¹ Der erste sexuelle Übergriff, den Frau Hansen erinnert, geschah bereits im Vorschulheim. Es folgen weitere sexualisierte Gewalterfahrungen durch verschiedene Täter_innen während mehrerer Heimaufenthalte. Auch während eines Adoptivverhältnisses wird ihr vom Familienvater sexualisierte Gewalt angetan. Hinzu kommen die Erziehungsmethoden in den Heimen, die geprägt sind durch rigide Bestrafungsmethoden und Demütigung: „Die Bettnässer mussten Tatsache das Bettlaken übern Kopf, an dem Fahnenappell mit tragen“.

Die emotionale Unterstützung durch einen engen Freund ist ihr eine wichtige Stütze, die sie positiv erinnert: „*der hat mich ja damals immer aufgefangen, wenn ich von den Pflegeeltern weggelaufen bin ... der hat mich einfach heulen lassen, ... mich einfach nur in den Arm genommen und fertig*“. Heute arbeitet Gloria Hansen als Krankenpflegerin. Sie hat einen erwachsenen Sohn und lebt in einer Partnerschaft mit einer Frau. Die Liebe zu ihrem Sohn benennt sie als treibende Kraft hinter ihrer Bewältigungsleistung: „*Ich glaube, der größte ... Schritt war letztendlich immer, weil ich nicht wollte, dass der Kleine ... ich wollte nicht, dass er da drunter leidet*“.

Aus den Lebensgeschichten der Betroffenen lernen

Gloria Hansen ist eine von mehreren Interviewpartner_innen, die ihre Heimerfahrungen für ein Teilprojekt des Forschungsverbunds „Testimony“ geteilt hat. Das Forschungsprojekt „Testimony“ widmet sich der Erforschung von Bedingungen und Folgen der Unterbringung in Kinderheimen und Jugendwerkhöfen der DDR. Das Teilvorhaben der Alice Salomon Hochschule Berlin hat dafür 20 lebensgeschichtliche Interviews durchgeführt. Bei der Auswertung wurden auch die Unterstützungsmöglichkeiten in den Blick genommen, welche den

ehemaligen Heimkindern dabei helfen, das erfahrene Leid zu bewältigen. Anhand der Lebensgeschichten der Interviewten können Empfehlungen für die aktuelle stationäre Kinder- und Jugendhilfe gegeben werden, die anhand des Einzelfalls von Gloria Hansen exemplarisch dargestellt werden.

Die Lebensgeschichte von Gloria Hansen verdeutlicht zunächst die große Bewältigungsaufgabe, die sie leisten musste. Kinder und Jugendliche, die in ihrer Kindheit sexualisierte Gewalt erlebt haben, haben ein erhöhtes Risiko auch langfristig an vielfältigen Auswirkungen zu leiden.² So berichtet Frau Hansen von einem umfassenden Spektrum an Folgeerscheinungen auf physischer, psychischer und sozialer Ebene: von chronischen Schmerzen bis zu massiven Anspannungen im Alltag, wiederkehrenden Alpträumen und panischen Zuständen. Auch die Beziehungsfähigkeit leidet unter den massiven Gewalterfahrungen. Obwohl Partnerschaften für Frau Hansen bedeutungsvoll sind, sind sie zugleich auch herausfordernd. Die Fähigkeit, Nähe zuzulassen und Vertrauen aufzubauen, muss Frau Hansen mühsam erlernen. Den gesamten Bewältigungsprozess beschreibt sie als eine langanhaltende Anstrengung: *„Die Knoten, psychisch oder körperlich, die behält man ja so oder so. Aber die sind nicht mehr so schwer.“*

Positive Beziehungen und Partizipation als Schlüssel zu einer gelingenden Bewältigung

Schon während der Heimzeit schafft es Frau Hansen, sich auf eine vertrauensvolle Beziehung zu einem Freund einzulassen. Als sie ihm von der sexualisierten Gewalt in ihrer Adoptivfamilie erzählt, erfährt sie Solidarität und Verständnis: *„Ja, da musste ich ihn erstmal zurückhalten, dass der nix Dummes macht. Aber ... das war jetzt nicht irgendwie, der hat keine sexuellen Anspielungen gemacht, gar nix. Einfach stinknormal auf der gleichen Höhe war der.“* Diese positive Erfahrung nimmt sie als tragfähiges und nachhaltiges Gerüst für zukünftige Beziehungen mit. Auch berichtet Frau Hansen von einer aktiv gegen die Gewalt vorgehenden Heimleiterin, welche die Spirale aus sexualisierter Gewalt durchbricht: Die *„Heimleiterin ist jedoch massiv dagegen vorgegangen und hatte damit auch Erfolg.“*

Sehr häufig benennen die Interviewpartner_innen auch die Unterstützung durch andere ehemalige Heimkinder als einen Schlüssel zu einer gelingenden Bewältigung. In der Selbsthilfe können sich Betroffene ohne viele Erklärungen und Rechtfertigungen verstehen und gegenseitig unterstützen. Aber nicht nur in Selbsthilfeprozessen stellen dialogische unterstützende

Beziehungsangebote die Grundlage gelingender Interaktion dar. Auch in den professionellen Hilfesettings der Kinder- und Jugendhilfe kommt diesen Beziehungsfaktoren eine bedeutende Rolle zu.³ Sie bieten die Möglichkeit eine nachhaltig wirkende soziale Erfahrung zu erleben, welche sich positiv auf die zukünftige Beziehungsgestaltung auswirkt.⁴ Beziehungsgestaltung, eingebettet in einen partizipativen Dialog, stellt hierbei eine wichtige Unterstützungsmöglichkeit dar, das erfahrene Leid gelingend zu bewältigen.⁵

Die Interviewteilnehmer_innen lassen uns an ihren Lebensgeschichten teilhaben, damit wir aus ihren Geschichten lernen können. Ihre Erfahrungen sollen dabei helfen, die gegenwärtigen stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe angemessen auszustatten, um sexualisierte Gewalt zu verhindern, so der übereinstimmende Wunsch aller Teilnehmer_innen. Die Einbeziehung ehemaliger Heimkinder sowie heutiger Nutzer_innen der Kinder- und Jugendhilfe muss deshalb eine stärkere Berücksichtigung in der Konzeption von stationären Hilfen finden. *„Es müssen doch Leute dabeisitzen, die betroffen sind, ... die mitreden können“,* sagt eine andere Interviewteilerin der Studie (Andrea Manthay).⁶

Empfehlungen für die Gegenwart

Dialogische Partizipation als konzeptioneller Bestandteil stationärer Hilfen sollte deshalb stetig ausgebaut werden. Erst mit Rahmenbedingungen, die eine gesprächsoffene und unterstützende Atmosphäre ermöglichen, können Kinder und Jugendliche Grenzüberschreitungen vertrauensvoll ansprechen und positive Beziehungserfahrungen machen. Wie wir von den Erfahrungen der ehemaligen Heimkinder lernen konnten, erinnern selbst zutiefst Betroffene wie Gloria Hansen solche positiven Erfahrungen genau und schreiben ihnen eine große Bedeutung zu. ■

Weitere Informationen:
www.testimony-studie.de

Antje Rettig und **Maite Gabriel** arbeiten für den Arbeitsbereich Psychosoziale Diagnostik und Intervention an der Alice Salomon Hochschule Berlin und im Besonderen für das „Testimony“-Forschungsprojekt. **Maite Gabriel** ist Sozialarbeiterin sowie Wissenschaftliche Mitarbeiterin. **Antje Rettig** studiert Soziale Arbeit im 7. Semester und arbeitet als Studentische Mitarbeiterin.

¹ Alle Zitate, bis auf das von Andrea Manthay, stammen aus dem Einzelfall Gloria Hansen des vorliegenden Forschungsprojekts. Die Namen sind anonymisiert; die Quellenangaben entsprechen den Angaben im Auswertungsprogramm MaxQDA.

² Spiegel, David (2000). Real effects of real child sexual abuse. *Sexuality and Culture: An Interdisciplinary Quarterly*, 4(4), 99-105.

³ Vgl. u. a. Wesenberg, S., Frank, C., Andrade, M. d., Weber, M., & Gahleitner, S. B. (2019). BEGEVAL. Begleitevaluation der Therapeutischen Jugendwohngruppen in Berlin. Abschlussbericht. Goßmannsdorf: ZKS.

⁴ Vgl. Gahleitner, S. B. (2020). *Professionelle Beziehungsgestaltung in der psychosozialen Arbeit und Beratung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: DGVT.

⁵ Vgl. Gahleitner, S. B. (2021). *Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen* (3., aktualisierte Auflage). Köln: Psychiatrie Verlag.

⁶ Das Zitat entspricht dem angegebenen Absatz entsprechend den Angaben im Auswertungsprogramm MaxQDA.

Aslans Wunsch nach Verstehen und Verstanden werden

Forschungsprojekt TraM „Traumatisierte minderjährige Geflüchtete verstehen und unterstützen“

Robin Jaquet

Der nachfolgende Artikel nimmt Ergebnisse des Forschungsprojektes TraM „Traumatisierte minderjährige Geflüchtete verstehen und unterstützen: Entwicklung eines niedrigschwelligen Screening- und Unterstützungs-Portals als Grundlage eines umfassenden psychosozialen Diagnostikmodells“ in den Blick. Die Forschungsgruppe von Prof. Dr. Silke B. Gahleitner erstellte, implementierte und evaluierte anhand von qualitativen Daten und in enger Zusammenarbeit mit sozialarbeiterischen Fachkräften ein zielgruppenspezifisches psychosoziales Diagnostikmodell.

© OVAN von pixels



In seiner Freizeit fährt Aslan gerne Skateboard

Aslan¹ wirkt verängstigt und nervös. Er hält nur schwer Augenkontakt. Ich kenne ihn seit fünf Minuten. Das Jugendamt hat ihn gerade vorbeigebracht. Wir sitzen in meinem Büro. Ich bin Sozialarbeiter in einer Wohngruppe. Vom Jugendamt weiß ich nur, dass Aslan 15 Jahre alt ist. Er wurde 2007 in Tschetschenien geboren, floh mit seiner Mutter und seinem älteren Bruder nach Deutschland. Auf seinem Zeugnis stehen fast nur Einsen. Seine wenigen Fehltage sind alle entschuldigt. Vor einer Woche hat Aslan zwei Mitschüler „brutal zusammengeschlagen“. Einer von ihnen liegt immer noch im Krankenhaus. Aslan wurde inzwischen von der Schule verwiesen.

Ich frage mich, was passiert ist, wie es ihm geht, was er denkt, was er fühlt. Er schaut auf meinen Bleistift. Ich erzähle ihm, dass der Bleistift ein Überbleibsel der Firma meiner Oma ist. Wir kommen ins Gespräch. Seine Oma war Köchin, sie hat ihm immer Manti gekocht – sein Lieblingsgericht. Jetzt zeige ich ihm die Wohngruppe und sein neues Zimmer. Er bedankt sich und bittet darum, sich ausruhen zu dürfen.

Ich gehe zurück ins Büro und denke nach. Unser Konzept ist traumapädagogisch und interdisziplinär ausgerichtet. Mit

jugend geflüchteten Menschen haben wir jedoch noch nicht zusammengearbeitet. Gibt es womöglich fluchtspezifische Aspekte, die bei der Diagnostik zu beachten sind? Sicherlich gibt es die! Sowohl für einzelne Zielgruppen als auch für bestimmte Arbeitssettings müssen auch bereits bewährte diagnostische Verfahren und Vorgehensweisen weiterentwickelt werden (Gahleitner et al. 2013, S. 10). Ich beginne zu recherchieren und stoße auf das Projekt TraM – „Traumatisierte minderjährige Geflüchtete verstehen und unterstützen“ der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Ich finde heraus, dass aktuell auf Basis von Interviews und Gruppendiskussionen ein zielgruppenspezifisches Diagnostikmodell entwickelt wird. Dieses bezieht sich u. a. auf das in unserer Einrichtung bekannte und gut etablierte Konzept des „Diagnostischen Fallverstehens“ (Heiner 2013). Ein Glückstreffer. Ich überlege nicht lange und melde mich bei dem Projekt. In einem freundlichen Telefonat wird mir das dortige empirische Vorgehen erläutert und mir werden die Unterlagen zur Verfügung gestellt.

Wie ich in den nächsten Tage herausfinde, besteht auch das modifizierte Modell aus den Schritten Klassifikatorische Diagnostik, Biografiediagnostik und Lebensweltdiagnostik. Klassifikatorische und rekonstruktive Verfahren werden also erneut zusammengedacht. Das macht Sinn. Wie sonst kann

den Selbstdeutungsmustern der Betroffenen und den Problemdefinitionen der Professionellen gleichrangig Beachtung geschenkt werden? Außerdem gelingt es so, nicht nur den Hilfebedarf, sondern auch vorhandene Ressourcen zu ermitteln, um möglichst optimal zugeschnittene professionelle psychosoziale Hilfeleistungen gewährleisten zu können. Auch den „Koordinaten der psychosozialen Diagnostik und Intervention“ begegne ich wieder. Aus diesen leiten wir im Team immer die letztendliche Interventionsplanung ab.

Aber was ist neu an diesem Modell? Ich schaue mir die Unterlagen genauer an. Na klar! Es sind Sprachkenntnisse und die Aufenthaltssituation als Schlüsselemente der Zusammenarbeit mit jungen geflüchteten Menschen, aber auch Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen, die eine wichtige Rolle spielen. Diese Aspekte sind also im Rahmen einer ganzheitlichen Diagnostik mit zu berücksichtigen und wurden innerhalb des Projekts auf Basis von Interviews mit den jungen Menschen neu entwickelt.

Und wie hat es das Forschungsteam geschafft, diese drei Aspekte nun sinnvoll in das Diagnostische Fallverstehen zu integrieren? Ich stoße auf die uns bekannten „Fünf Säulen der Identität“ (Petzold 1993). Diese wurden weiterentwickelt und ergänzt. Sie heißen nun „Säulen der Lebenswirklichkeit“. Sie werden der Lebenssituation geflüchteter junger Menschen viel gerechter.

Das Forschungsteam hat auch zielgruppenspezifische Handlungsaspekte formuliert: Traumasensibilität und Traumakompetenz, Vertrauens-, Beziehungs- und Netzwerk-, aber auch Diskriminierungssensibilität gehören dazu, ebenso wie das Wissen um Prägungen des Aufwachsens (Biografizität) und Kompetenzlosigkeitskompetenz². Auf Basis dieser Handlungsgrundlagen können Bewältigungspotenziale der jungen Menschen erkannt, eingeordnet, genutzt oder ausgebaut werden. Morgen ist Teamsitzung. Ich kann es kaum erwarten im Kollegium über all das zu sprechen. Unsere Methoden sollten auf dieser Basis weiterentwickelt werden.

Sechs Monate später

Inzwischen hat sich das modifizierte Diagnostikmodell in unserer Einrichtung bewährt. Und so denke ich an die vielen Gespräche mit Aslan zurück. Ich denke an seine gewalttätige Mutter, an seinen alkoholkranken und brutalen Onkel, an

das ungeklärte Verschwinden seines Vaters, den Verlust seiner liebevollen Tante. Ich denke an seine von Gewalt geprägte Sozialisation. Ich muss an den Tschetschenienkrieg denken, die finanzielle Situation seiner Familie, die Armut, den Hunger. Ich denke an die Flucht, die Angst. Ich denke an seine Ankunft in Deutschland. Daran, wie ihm Hoffnung gemacht und wieder genommen wurde. Daran, wie schwer es ihm fällt, auch nur einen richtigen Freund zu finden, obwohl er doch immer wieder im Mittelpunkt steht. Und ich denke an das schreckliche Gefühl der Ungewissheit, seiner Angst davor, 18 Jahre alt zu werden und seine Heimat erneut verlassen zu müssen.

Ich denke vor allem aber auch an das viele Positive, dass Aslan und ich durch die Diagnostik in Erfahrung bringen konnten. Ich denke daran, dass er nicht nur fließend Tschetschenisch und Russisch spricht, sondern inzwischen auch fließend Deutsch und gut Englisch. Ich denke daran, was für ein guter und begabter Schüler Aslan ist und wie unglaublich gerne er zur Schule geht. Ich denke an seinen Wunsch, einmal finanziell unabhängig zu sein, an seine positive Erinnerung an seine Tante, durch die er auch heute noch Kraft schöpft und an seine Dankbarkeit gegenüber der ehrenamtlichen Helferin Gabi. Vor allem denke ich auch immer wieder an Aslans wachsendes positives Verhältnis zu seinem Bruder und daran, wie er mehr und mehr das konservative Männlichkeitsbild seiner Mutter hinterfragt. Ich denke auch daran, dass Aslan selbst sein größter Kritiker ist, der seine aggressiven Durchbrüche viele Jahre nicht verstanden hat, jetzt jedoch motivierter ist als je zuvor, Unterstützung anzunehmen.

Die Diagnostik hat es mir ermöglicht, Aslan, wie er sich selbst sieht, kennenzulernen. Damit verbunden haben wir im Laufe der Zeit mehr und mehr verstanden, welche Dinge ihn belasten und unterstützen. Gestern habe ich Aslan gefragt, wie es ihm mit den Gesprächen ging. Nach einigem Überlegen meint er, dass es manchmal anstrengend war, er sich aber leichter fühlt und dass er etwas über sich gelernt hat: „Ja. Dass ich eine starke Person bin. Dass nicht jeder das weitergemacht hat. Nicht jeder Jugendliche konnte weiterleben und weiter an seinen Zielen arbeiten. Das habe ich gemerkt.“³ ■

Weitere Informationen zum Projekt TraM:

<https://alice.ash-berlin.eu/forschung/discussing-ethical-legal-and-social-impact-elsi-aspects/>

¹ Der Name wurde anonymisiert.

² Das Konzept der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril 2013) versteht unter professionellem Handeln eine Reflexion zwischen Wissen und Nicht-Wissen und die Fähigkeit, Unein- und Mehrdeutigkeiten auszuhalten (Ambiguitätstoleranz).

³ Das Zitat stammt im Original aus einem Interview mit einem jungen geflüchteten Menschen zur Frage der Evaluation des zielgruppenspezifischen Diagnostikmodells und wurde sprachlich geglättet.

Literatur:

Auernheimer, G. (Hrsg.). (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Auflage). Springer VS.

Gahleitner, S. B., Hahn, G. & Glemser, R. (2013). Einleitung. In S. B. Gahleitner, G. Hahn & R. Glemser (Hrsg.), *Psychosoziale Diagnostik* (S. 7–16). Psychiatrie Verlag.

Heiner, M. (2013). Wege zu einer integrativen Grundlagendiagnostik in der Sozialen Arbeit. In S. B. Gahleitner, G. Hahn & R. Glemser (Hrsg.), *Psychosoziale Diagnostik* (S. 18–34). Psychiatrie Verlag.

Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 15–35). Springer VS.

Suizidalität bei Kindern

Ein Phantom in der Statistik, eine echte Herausforderung in der Praxis

Annina Böhm-Fischer, Luzi Beyer und Hannah Göllmann

Beim Statistischen Bundesamt wurden im Jahr 2020 genau 25 Suizide bei 10- bis 15-Jährigen registriert, während es bei unter 10-Jährigen keine Fälle gab. Suizide und Suizidversuchen bei Kindern sind in der Statistik nicht existent.

Laut einer Studie der Uniklinik Essen wurden allein im Zeitraum März bis Mai 2021 (im zweiten Lockdown) ca. 500 Kinder nach Suizidversuchen auf Intensivstationen behandelt. Auch kinder- und jugendpsychiatrische Praxen sowie Kliniken berichten von einer Zunahme von Störungen wie Ängste, Depressionen und damit einhergehender Suizidalität (Clemens & Fegert, 2021).

Spätestens wenn Kinder sich über die Unwiderruflich- und Endgültigkeit des Todes bewusst sind (mit ca. 7 bis 9 Jahren), können sie als suizidal bezeichnet werden, wenn sie versuchen, das eigene Leben zu beenden.

Gründe für die Suizidalität sind immer multikausal, beeinflusst durch altersspezifische Vulnerabilitäten und bei Kindern oft mit dem sozialen Bezugssystem verbunden – der Familie. Kinder haben ein ausgeprägtes Abhängigkeitsverhältnis, sind stark an die Familie gebunden und während pandemiebedingten Schulschließungen war der Zugang zu Unterstützungsangeboten und Hilfesystemen erschwert. Somit wirken pandemiebedingte Einschränkungen doppelt negativ und begünstigen krisenhafte Zuspitzung (Frey 2021).

Deswegen hat sich Hannah Göllmann in ihrer Bachelorarbeit im Studiengang Soziale Arbeit dem Phänomen



Suizidalität bei Kindern gewidmet. Sie untersuchte die Frage, welches Verständnis Kinder vom Tod haben und ab welchem Alter man von Suizidalität sprechen kann. Zudem erarbeitete sie konkrete Warnsignale zum Erkennen von Suizidalität bei Kindern sowie Unterstützungs- und Präventionsmöglichkeiten.

Göllmann kommt in ihrer Arbeit zu dem Schluss, dass es wichtig ist, Präventionsprogramme auf nationaler Ebene zu planen und umzusetzen. Zum einen sollte der Zugang zu Suizidmethoden und -mitteln erschwert werden und zum anderen sollten landesweite Studien umgesetzt werden, um mehr Wissen über Umfang, Hintergründe und Methoden bei Suizidversuchen von Kindern zu erlangen. Auch die Medien haben die Aufgabe, die Darstellung von Suiziden und Suizidalität dahingehend anzupassen, dass Betroffene nicht diskriminiert werden, keine Vorurteile verbreitet und Kinder nicht ermutigt werden. Zielführender wäre, die Menschen für die Suizidalität bei Kindern und Jugendlichen zu sensibilisieren und Suizidprävention

als gemeinsame Aufgabe zu begreifen. Suizidalität bei Kindern ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung.

Konkrete Warnsignale zum Erkennen von Suizidalität bei Kindern sind: Leistungsabfall in der Schule, Schwänzen, veränderte Ess- und Schlafgewohnheiten, Alpträume, Verwahrlosungstendenzen, Alkohol-, Drogen-, und Medikamentenmissbrauch, gewalttätiges sowie selbstverletzendes Verhalten, Rückzug von Freuden/ Familie/ Freizeitaktivitäten.

Die wichtigsten Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder sind das soziale Umfeld und feste Beziehungen (Bründel 2004). Kinder müssen in ihren Sorgen und Krisen, mögen sie uns auch noch so unbedeutend erscheinen, ernst genommen werden. Kleinigkeiten wie das genaue Hinsehen, Zuhören und Nachfragen können ein Leben retten. Angebote, um die Kinder außerhalb der Familie zu unterstützen, reichen von Krisendiensten und Telefonseelsorge über Peer-Berater_innen, Suizidforen sowie zahlreiche Angebote in den digitalen Medien. Für Personen in helfenden Berufen gibt es zudem Informationen in Handbüchern (Dickhaut 1995), Ratgebern (Wewetzer & Quaschner 2018) und Publikationen (Gerngroß, 2020). ■

Annina Böhm-Fischer ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt TraM. **Luzi Beyer** ist Professorin für Methoden der quantitativen Forschung im Sozial- und Gesundheitswesen. **Hannah Göllmann** ist Sozialarbeiterin und Stresscoachin.

Literatur:

- Bründel, H. (2004). Jugendsuizidalität und Salutuogenese: Hilfe und Unterstützung für suizidgefährdete Jugendliche. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Clemens, V., & Fegert, J. (2021). Ein Marschallplan für Kinder, Jugend und Familie. Corona und die Folgen nicht einfach nur hinnehmen. *Nervenheilkunde*(40), 287–293.
- Dickhaut, H. H. (1995). Selbstmord bei Kindern und Jugendlichen: ein Handbuch für helfende Berufe und Eltern. Beltz.
- Frey, M. (2021). Psychische Krisen bei Kindern und Jugendlichen. *Nervenheilkunde*, 40(9), 691–698.
- Gerngroß, J. (2020). Suizidalität und Suizidprävention bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Klett-Cotta.
- Wewetzer, C., & Quaschner, K. (2018). Ratgeber Suizidalität: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher. Hogrefe Verlag.



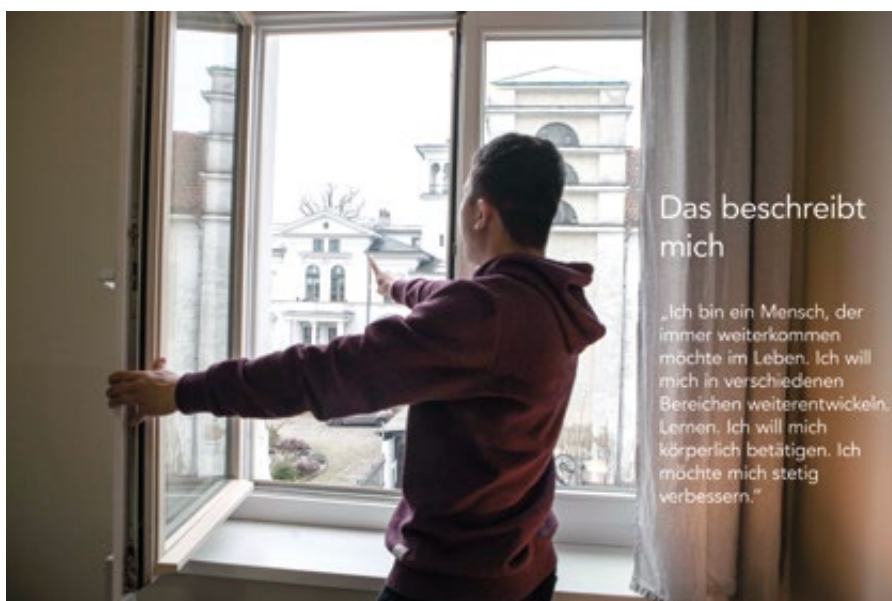
Willkommen in der JoNa

S Gas	A Wasser
5,6l	12,0
1,5	5,0

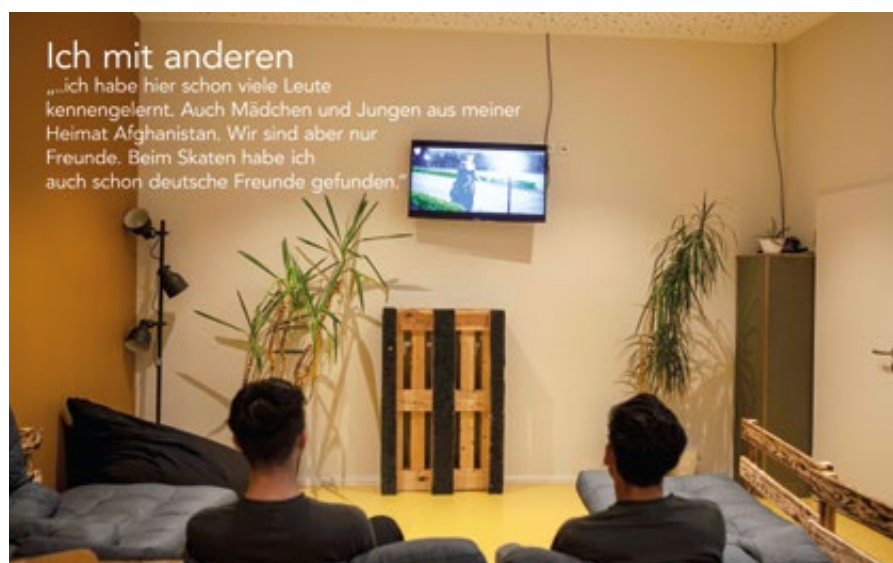
Die Lebenswelt unbegleiteter, geflüchteter Jugendlicher in Berlin

Die Bilder und Interviewzitate stammen von unserem Besuch in der Jugendeinrichtung JoNa¹. Sie sind im Zuge eines Projektes mit Jugendlichen im Werkstattseminar (WiSe 2021/22) bei Andrea Nachtigall entstanden: Eine Dokumentation und erste Annäherung an die Lebenswelt unbegleiteter, geflüchteter Jugendlicher in Berlin. Unsere Fragen und die Antworten eines Bewohners, der seit kurzem in Berlin lebt, wurden gedolmetscht. Die folgenden Bilder sind eine Auswahl.

Gruppenarbeit von Eduard Stibert, Anna Maria Pöschel, Jeaninne Torres, Mara v. Kummer



¹ In der JoNa werden bis zu 20 geflüchtete Mädchen und Jungen im Alter von 14 bis 18 Jahren, die unbegleitet nach Deutschland gekommen sind, betreut.





Mein Lieblingsbuch

„...ist der Alchimist, von Paulo Coelho. Darin geht es um die Suche nach dem Sinn des Lebens.“

„Lesen ist mein anderes Hobby. Ab und zu gehe ich gerne alleine Spazieren und mit Freunden gehe ich gerne Joggen.“



„Am Besten gefällt mir das Gebäude und die Nähe zum See. Den zweiten Platz bekommt das Team hier. Navid und Anna, meine Bezugsbetreuerin, mag ich am liebsten. Sie ist extrem warmherzig.“

Was mir an der Einrichtung gefällt



„Die Menschen, die Umgebung rund um die Warschauerstraße. Ich mag die vielen unterschiedlichen Kulturen und besonders gefällt mir, wie die Menschen mit immigrierten Personen umgehen. Das mag ich alles sehr.“

An Berlin mag ich



Verlorene Zeit?

Wie Kinder und Jugendliche in der stationären Jugendhilfe die Zeit der Pandemie erleben

Hans-Ullrich Krause

Kinder und Jugendliche hat die Zeit der Pandemie in besonderer Weise getroffen. Ein genauerer Blick auf diese Gruppe von Menschen erscheint ganz besonders wichtig, zumal, wenn diese im Rahmen von Jugendhilfe betreut werden.

Diese kurze Betrachtung nutzt Ergebnisse der Podcast-Reihe des Verbundstudiengangs BASA-online „Im Krisenmodus – Soziale Arbeit zwischen Ausnahmezustand und Aufbruch“⁴¹ sowie eine Befragung im Kinderhaus Berlin – Mark Brandenburg e. V., an der ca. gut 80 % der Kinder und Jugendlichen teilgenommen haben. Diese werden im Rahmen stationärer Hilfen betreut. Befragungen haben in dieser Jugendhilfeeinrichtung mit ihren knapp 40 Projekten (Wohngruppen, Mutter-Vater-Kind-Wohnprojekt, Tagesgruppe, Familienintegrative Projekte, Kriseneinrichtungen usw.) eine lange Tradition. Sie werden grundsätzlich durch den Sprecher_innenrat der Gesamteinrichtung erstellt und schließlich durchgeführt und auch ausgewertet. Besagter Rat, der monatlich tagt, war auch über die gesamte Zeit der Pandemie per Zoom aktiv und blieb also wichtiger

sozialer Ort des Austauschs sowie der Beschlussfassungen. Die Befragung vom Herbst 2021 beschäftigte sich insbesondere mit der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen in der Pandemie.

Was kann resultierend aus dem entstandenen Material herausgestellt werden?

1. Bedeutung von Einschränkungen, Regelungen, Verboten und Vorgaben für Kinder und Jugendliche

Befragte junge Menschen beschreiben die Zeit, die sich inzwischen bereits über fast 2 Jahre hinzieht, als sehr herausfordernd, anstrengend und auch ermüdend. Viele junge Menschen sprechen im Hinblick auf die Pandemie von deutlich gewachsenen Ängsten, und zwar im Hinblick auf sich selbst, aber wohl noch mehr auf die Betreuerinnen und Betreuer, auf Familienangehörige, Freunde und andere nahe Menschen. Die Ängste bezogen sich darauf, dass insbesondere nahe Menschen von der Krankheit betroffen sein könnten. Sie beschreiben sich als vorsichtiger geworden, sie sagen,

„wir haben gesehen, da kann etwas passieren, was wir nicht erwarten, was nicht verständlich ist und was uns alle betrifft und bedroht“.

Manche der Jugendlichen sagen, es sei tatsächlich eine verlorene Zeit. So berichtet eine Jugendliche, „als die Pandemie begann war ich gerade 17 geworden, nun werde ich 19 und das, was mir andere über die Jugendzeit erzählt haben, habe ich jedenfalls nicht erlebt. Veranstaltungen wurden abgesagt, teilweise waren die Kinos zu, Klubs waren geschlossen, gemeinsame Treffen waren nicht erlaubt oder nur in ganz kleinen Gruppen zugelassen.“ Tatsächlich haben sich junge Menschen in den letzten Monaten durchaus an all die Vorgaben und Festlegungen gehalten, so wird berichtet. Aber überlagert hat das Ganze dann eben doch die Sorge der Mädchen und Jungen, dass ihnen oder den ihnen nahen Personen etwas passieren könnte.

Soziale Beziehungen auf eine harte Probe gestellt

Jugendliche beschreiben, dass sie ganz besonders in den ersten Monaten der Pandemie Freunde verloren haben.

Durch die Einschränkung von sozialen Kontakten, durch die Schließung der Schulen und die Verhinderung von anderen Treffen selbst im privaten Raum, verloren Jugendliche auch ganz direkt nötige Kontakte und entfernten sich so voneinander. Andererseits, so wird berichtet, haben sie bemerkt, dass es dann aber eben doch Freundinnen und Freunde gab, die andere Wege gesucht haben und kommunikativ in Verbindung geblieben sind. Dabei wurden durchaus kreative Wege gesucht. Auch wurden das Handy und der Laptop zu noch wichtigeren Instrumenten des Austauschs. Kinder und Jugendliche betonen nachdrücklich, wie wichtig es war, dass die Betreuerinnen und Betreuer immer da waren und sich gekümmert haben. Auf diese sei immer Verlass gewesen. Wichtig war die eigene Familie und eben jene jungen Leute, zu denen man Kontakt halten konnte. Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass es im Rahmen der stationären Hilfen durch die dort tätigen Menschen über die gesamte Zeit der Pandemie sehr enge Betreuungen der Kinder und Jugendlichen gegeben hat. Es gab faktisch keine Ausfälle von Betreuungszeiten. Und auch bei Corona-Erkrankungen der betreuten Kinder und Jugendlichen wie auch in der Kolleg_innenschaft, hielten die jungen Menschen und deren Betreuer_innen sehr zusammen. Junge Menschen erlebten hier eine ganz besondere Solidargemeinschaft.

2. Die Bedeutung der Schule während der Pandemie

Hier stellen die Kinder und Jugendlichen in entsprechenden Gesprächen und unseren Befragungen Unterschiede fest. War es in der ersten Phase der Pandemie im Großen und Ganzen eher chaotisch und irritierend, was die Kontakte mit Schulen und Lehrerinnen und Lehrern ausmachte, so änderte sich das im Laufe der Zeit. Anfangs wurden willkürlich Aufgaben per Internet verschickt, die zum Teil weder vom Inhalt noch von der Menge her erfüllt werden konnten.

Auch wussten die jungen Menschen gar nicht, woher sie die nötigen Informationen zur Erfüllung der Aufgaben erhalten konnten.

Besonders schwierig sei es gewesen, dass Schule einfach vorausgesetzt hatte, dass junge Menschen einen PC haben und entsprechend damit umgehen können. Andererseits meldeten sich Lehrer und Lehrerinnen wochenlang gar nicht oder man bekam einfach keinen Kontakt. Erst später wurde deutlich, dass auch Lehrende Probleme mit internetfähigen Geräten, dem Internet und entsprechenden Lernformaten hatten.

Ab Sommer 2021 veränderte sich dies allmählich. Die Kontakte zwischen Lehrenden und Lernenden wurden kontinuierlicher. Die Bereitschaft bei den Lehrern, sich auf entsprechende Formate einzulassen, wuchs deutlich an. Hervorzuheben wären hier internetgestützte Lernräume, Videoübertragungen und die persönliche Betreuung via Mails und anderen Kommunikationsformen. Auch haben sich in dieser Zeit tragfähige und kontinuierliche Arbeitstechniken entwickelt, die auch nachhaltig waren. So z. B. die Verkopplung von Aufgaben und Wissenserwerb über das Internet.

Dennoch, so wurde in Befragungen immer wieder betont, fehlten der Schulalltag, also das gemeinsame Treffen auf dem Schulhof, in der Klasse usw., all die Kontakte und die Dynamik, die damit verbunden sind.

In der Befragung der Kinder und Jugendlichen wurde deutlich, dass diese durchaus wahrgenommen haben, dass sich viele Lehrerinnen und Lehrer sehr um gute Kontakte und ein förderliches Miteinander bemüht haben. Aber dies war eben bei Weitem nicht in allen Fällen so. Von manchen der Schulangehörigen haben sich Kinder und Jugendliche auch im Stich gelassen gefühlt.

3. Was wird sich verstetigen und was wird sich weiterentwickeln?

Im Hinblick auf die Kommunikation haben sich Kinder und Jugendliche in

der überwiegenden Mehrheit auf internetgestützte Formen eingelassen und können damit auch gut umgehen. In der Befragung, auf die wir uns hier beziehen, zeigte sich, dass inzwischen sehr viele Kinder und Jugendliche, die das wollen, über eigene Endgeräte verfügen.

4. Wie also mit dem umgehen, was als möglicher Gewinn gesehen wird?

Kinder und Jugendliche schauen auf die letzten 2 Jahre tendenziell eher kritisch und definieren die Zeit teilweise auch als Verlust bzw. als Zeit deutlicher Einschränkungen. Besonders problematisch werden die Unvorhersehbarkeit und die damit verbundene Angst beschrieben. Andererseits haben junge Menschen erleben können, dass sich soziale Kontakte als konfliktfähig und haltbar erwiesen haben. Vielleicht ist auch die Erkenntnis größer geworden, dass soziale Beziehungen angreifbar und fragil sind, was dazu führen kann, behutsamer und achtsamer damit und miteinander umzugehen. Kinder und Jugendliche haben sich auf den Umgang mit Technik und Software eingelassen und gehen offenbar relativ souverän damit um. Laptop usw. sind endgültig zum Bestandteil des modernen Lebens geworden. Vor allem auch, was die sozialen Kontakte und das schulische Lernen anbetrifft. Das bedeutet auch, dass sich Schule in diesem Sinne verändern muss. Es kann nicht mehr zu einem Zurück, zu dem wie es war, kommen. In jedem Fall macht es Sinn, mit Kindern und Jugendlichen über diese Zeit ins Gespräch zu gehen, um ihre Sichtweisen, Wahrnehmungen und Erlebnisse zu erfahren und daraus zu lernen. ■

Hans-Ullrich Krause ist Geschäftsführer vom Kinderhaus Berlin – Mark Brandenburg e.V. und Gastprofessor im Studiengang BASA-online.

¹ Alle Ausgaben der Podcast-Reihe „Im Krisenmodus – Soziale Arbeit zwischen Ausnahmezustand und Aufbruch“ sind auf der ASH-soundcloud-Seite unter folgendem Link zu finden: <https://soundcloud.com/alicesalomonhochschule/sets/im-krisenmodus-soziale-arbeit-zwischen-ausnahmezustand-und-aufbruch>

Schule auf dem Weg zur Inklusion

Schulsozialarbeit als vermittelnde Instanz – ein Bericht aus der Praxis

Ansgar Kind und Anna Küchenmeister

Mit der Salamanca-Erklärung und der deutschen Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 etablierte sich Inklusion als Leitziel für die Gestaltung von Bildungseinrichtungen in Deutschland (Haude et al. 2018). Eine Assoziation, die sich bei vielen zum Wort „Inklusion“ ergibt, ist die gemeinsame Beschulung von Schüler_innen mit und ohne Beeinträchtigung. Wir sehen darin eine Verkürzung auf diesen Aspekt und verstehen Inklusion vielmehr als ein Konglomerat vielfältiger Prozesse der Selbstreflexion und Veränderung, um Rahmenbedingungen zur Ermöglichung von Teilhabe zu schaffen.

Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten

Im Schulbereich wird des Öfteren nach Grenzen von Inklusion gefragt, was unserer Ansicht nach dem Grundgedanken der Inklusion widerspricht. Im Fokus dieser Frage stehen zumeist Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten. Damit sind Verhaltensweisen gemeint, die dazu führen, dass Unterricht nicht oder nur schwierig möglich ist. Das Kind agiert oder begegnet Mitschüler_innen und Pädagog_innen verbal oder physisch gewaltvoll.

Viele Schulsozialarbeiter_innen sind mit Kindern mit besonders herausforderndem Verhalten konfrontiert und finden sich in einer Disziplinierungsfunktion wieder, bspw. bei der Betreuung von Trainingsräumen in Schulen (Haude et al. 2018). Im Trainingsraumkonzept verlassen störende Kinder die Klasse, um in einem separaten Raum ihr Verhalten zu reflektieren oder Aufgaben zu bearbeiten. Solche Herangehensweisen verstehen wir als Delegation und nicht als Kooperation. Und sie widersprechen unserer Auffassung von Inklusion. An der Nürtingen-Grundschule haben wir uns das Ziel gesetzt, mit allen Kindern aus dem Einzugsgebiet Schule zu machen. Dies beinhaltet die Veränderung des Unterrichtsumfelds dahingehend, dass auch Kindern mit besonders herausforderndem Verhalten Teilhabe ermöglicht wird.

Ein Dilemma, dem sich Pädagog_innen am Ort Schule und insbesondere Lehrkräfte ausgesetzt sehen, ist die Bündelung der Aufmerksamkeit einer Person auf diese Verhaltensweisen. In Gesprächen nannten Lehrkräfte als Belastungsfaktor ein schlechtes Gewissen dem Rest der Klasse gegenüber, da sie das Gefühl haben, den anderen Kindern dann nicht gerecht zu werden. In der Vergangenheit trat dahingehend die Frage auf, ob eine Regelbeschulung von Kindern mit in hohem Maße herausforderndem Verhalten überhaupt leistbar ist. Durch diese Frage wurde deutlich, dass wir an mehreren Stellen ansetzen müssen, um Teilhabe für Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten zu ermöglichen. Wichtig ist uns dabei die Frage der Grundhaltung. Einseitige Versuche, ein Kind dem Schulsystem anzupassen, führen zu Frustration auf der Ebene des Kindes

sowie der Ebene des Systems. Wenn das System hingegen bereit ist, sich auf das Kind zuzubewegen, sich zu hinterfragen und ggf. anzupassen, kann eine Annäherung stattfinden.

Kooperation, um Inklusion am Ort Schule aktiv zu gestalten

Wir merken, dass dieser Aufgabe nicht allein begegnet werden kann. Es stellt sich immer auch die Frage nach Ressourcen sowie deren Akquirierung bzw. Bündelung, um allen gerecht zu werden. Wir sehen Kooperation als elementar an, um Inklusion am Ort Schule aktiv zu gestalten. Bezogen auf Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten können in der Ganztagschule folgende Ressourcen gebündelt werden: Im Unterricht besteht die Möglichkeit, durch die Beantragung des sonderpädagogischen Förderstatus „emotionale und soziale Entwicklung“ zwei Stunden Unterrichtsbegleitung auf sonderpädagogischer Ebene zu erhalten. Analog dazu kann für die eFöB (Hort) der erhöhte, deutlich erhöhte oder wesentlich erhöhte Betreuungsbedarf beantragt werden, aus dem sich fünf, neun oder zwanzig Stunden zusätzliche Unterstützung für das Kind durch eine/einen Inklusionspädagogin/Inklusionspädagogen ergeben. Die Schulsozialarbeit kann je nach Bedarf und vorhandenen Ressourcen durch Beratung, Begleitung oder Angebote zum sozialen Lernen unterstützen. Wenn eine Lehrkraft auf uns zukommt, überlegen wir gemeinsam mit den Pädagog_innen und den Eltern, was das jeweilige Kind braucht, um gut lernen zu können und welche Ressourcen innerhalb der Schule zur Verfügung stehen, um es zu begleiten. Teilweise reichen die so zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht aus.

Das ISI Programm

Um uns dem Ziel der Teilhabe für alle Kinder dennoch zu nähern, haben wir das ISI Programm (Inklusive systemische Intervention) entwickelt. ISI bietet uns eine Möglichkeit, zusätzliche Ressourcen zu akquirieren und vorhandene zu bündeln. ISI läuft unter den Hilfen zur Erziehung. Die Hilfe findet im Gegensatz zu anderen Hilfeformen wie z. B. der sozialpädagogischen Gruppenarbeit oder Familienhilfe am Ort Schule statt, mit dem Ziel, das Kind innerhalb seiner Klasse/ Bezugsgruppe zu begleiten und zu unterstützen. Arbeit mit Eltern ist ein elementarer Bestandteil, da viele der Kinder auch Konflikte im Elternhaus haben und alle Familienmitglieder unter der Situation leiden. Regelmäßig (teilweise wöchentlich) stattfindende Elterngespräche ermöglichen den Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zu den Eltern des Kindes und die Weitergabe positiver Rückmeldungen über Teilerfolge. Der Kontakt zur Schule bedeutet somit nicht automatisch negative Rückmeldungen. Es entstehen ein verbessertes Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus sowie eine besondere Beziehung



© Kotti e.V

Bild aus dem Einführungsvideo für das ISI Programm

zwischen den Eltern und der fallführenden Fachkraft, die Informationen bündelt und den engsten Kontakt zu der Familie hat.

Das Kind selbst erfährt Unterstützung auf verschiedenen Ebenen: In einem sicheren Rahmen wird ermöglicht, in Form von Kleingruppen, Einzelstunden und Unterrichtsbegleitung mit Blick auf die Bedürfnisse des Kindes neue Strategien zur Problembewältigung zu entwickeln. Inwieweit die Bezugsgruppe dies halten und begleiten kann, hängt stark von der inklusiven Haltung der pädagogischen Bezugspersonen ab. Übungen, Schulungen und Erfahrungen der Bezugsgruppe können sich darüber hinaus ebenfalls positiv auswirken. Durch eine inklusive Haltung entsteht eine neue Ressource für die pädagogische Arbeit insgesamt. Die fallführende Fachkraft für die Hilfe ist in der Regel in der Schulsozialarbeit tätig. Für jeden Fall stehen ihr pro Woche fünf Stunden zur Verfügung, die sich auf die Bereiche Kleingruppenarbeit, Unterrichtsbegleitung, Einzelfallarbeit, Elternarbeit und Vorbereitung aufteilen. Durch die Doppelrolle (fallführende Fachkraft und Schulsozialarbeit) ist es möglich, auch in Krisensituationen zusätzliche Ressourcen unbürokratisch und schnell bündeln sowie flexibler arbeiten zu können.

Die Kooperation im Kompetenzteam

Die Basis der Arbeit im ISI Programm ist die Kooperation im Kompetenzteam. Einmal pro Woche treffen sich alle in der Klasse/Gruppe arbeitenden Pädagog_innen, um sich über aktuelle Themen, Herausforderungen und Erfahrungen auszutauschen. Die Treffen gleichen einer kollegialen Fallberatung, um so auch in vermeintlich festgefahrenen Belastungssituationen neue Impulse und Unterstützung zu erfahren. Die multiprofessionelle Perspektive ermöglicht ein gemeinsames Vorgehen sowie die Abstimmung temporärer Rollenwechsel. So übernimmt die fallführende Fachkraft zeitweise Aufgabenbereiche der Unterrichtsdurchführung, damit die Lehrkraft in Einzelfallarbeit daran arbeiten kann, eine von den Anforderungen des Unterrichts losgelöste Beziehung zum Kind aufzubauen. Derartige Maßnahmen werden in der kooperativen Förderplanung festgehalten, in der kleinschrittige, kurzfristig erreichbare Ziele definiert werden, die immer auch mit den Eltern und ggf. mit dem Kind abgesprochen werden.

Kooperation findet nicht nur auf der Ebene der Pädagog_innen, sondern auch mit den Eltern statt. Als Kooperationspartner_innen übernehmen auch sie Aufgaben. Gemeinsam werden Angebote entwickelt, die sich individuell an den Bedarfen des Kindes und der Familie orientieren. Erfahrungsgemäß weiten sich die inklusive Haltung der Pädagog_innen und erwähnte Grenzen verschieben sich. Ein Beispiel dafür ist, dass Maßnahmen wie Schulersatzprojekte von den Pädagog_innen der Nürtingen-Grundschule fast gar nicht mehr als Option in Erwägung gezogen werden, wenn wir über Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten sprechen.

Bedingungen und Erfolge des ISI Programms

An der Nürtingen-Grundschule haben seit 2016 insgesamt 17 Familien am ISI Programm teilgenommen oder nehmen derzeit noch teil. Es gibt bestimmte Bedingungen für einen erfolgreichen Verlauf von ISI. Da eine Zusammenarbeit mit den Eltern zentral ist, gilt hier eine Problemeinsicht, Problemkongruenz und Hilfeakzeptanz als notwendig, um nachhaltige Veränderungen anzustoßen. Dazu gehört die Abklärung therapeutischer Bedarfe, ggf. gemeinsam mit der fallführenden Fachkraft und dem Hinweis, dass ISI als sozialpädagogische Hilfe keine Therapie ersetzen kann.

Mit ISI tragen wir dazu bei, die Haltequalität der Schule zu verbessern und unsere Auffassung von Inklusion zu weiten. Wir verstehen ISI als Mischform von Familienhilfe, Einzelfallhilfe, sozialpädagogischer Gruppenarbeit sowie Schulsozialarbeit. Das Besondere ist, dass das Kind immer von und mit den Kindern lernt, mit denen es den Großteil des Tages verbringt. Dies unterstreicht den inklusiven Charakter. Das ISI Programm wird seit ein paar Jahren von Prof.in Dr. Sabine Toppe sowie Studierenden der ASH Berlin wissenschaftlich begleitet. Dies begann zunächst im Rahmen einer Praxisforschungswerkstatt im Master PSP. Im kommenden Semester soll zudem gemeinsam ein Projektseminar mit dem Titel „Schule auf dem Weg zur Inklusion – Jugendhilfe als Motor“ im Bachelorstudiengang Soziale Arbeit angeboten werden. ■

Ansgar Kind und **Anna Küchenmeister** sind Sozialarbeiter_innen (B.A.) in der Nürtingen-Grundschule Berlin Kreuzberg.

Akzeptierende Jugendarbeit in den 1990ern

© Helene Mildenberg



Nicht nur in Cottbus-Sachsendorf war rechte Gewalt Anfang der 1990er Jahre ein allgegenwärtiges Problem

Vero Bock und Lucia Bruns

Das IFAF-Forschungsprojekt JUPORE widmet sich der Arbeit mit rechten Jugendlichen in der Transformationsgesellschaft und stellt dabei interdisziplinäre Bezüge zur Polizeiforschung her

Wenn Marcelo P.* [*Name von der Redaktion geändert] über den Herrentag 1990 spricht, wandert sein Blick in die Ferne und seine Augen werden traurig. Es ist der Tag, an dem der Industrieschweißer einem rechten Übergriff in Cottbus nur knapp entgeht. Er und sein Freundeskreis – alle Vertragsarbeiter_innen, viele davon ebenfalls schwarz – richten ihre Tagesplanung, ihre Wege, ihre Freizeitgestaltung danach aus, möglichen Übergriffen zu entgehen und bloß niemanden zu provozieren. Besonders gefährlich ist die Disco. Ein Freund von Marcelo wurde dort von einer jungen Frau mit einem Stöckelschuh verprügelt, „man konnte danach sogar Löcher sehen!“

Als wir Marcelo im Rahmen des Forschungsprojektes JUPORE – *Jugendarbeit, Polizei und rechte Jugendliche in den 1990er Jahren* im Herbst 2021 interviewen, ist es für uns als Forschende immer noch spürbar, wie präsent die alltägliche rechte Gewalt im Leben von Betroffenen auch über dreißig Jahre später noch ist, wie lebendig die Erinnerung daran immer noch zu sein scheint. Gespräche, wie das mit Marcelo, prägen auch unsere Haltung, mit der wir uns den Interviews mit ehemaligen Fachkräften widmen, die damals in neu gegründeten Jugendclubs die Jugendlichen „von der Straße holen“ wollten.

Die ersten Jahre nach der „Wende“ und der Vereinigung beider deutscher

„Die Jugendlichen hatten einfach zu wenig Perspektive und zu viele Möglichkeiten.“

Staatensystemen waren an vielen Orten von rassistischen Ausschreitungen und rechten Gewalttaten geprägt. Oftmals waren die Täter_innen Jugendliche, die dem rechten oder rechtsextremen Spektrum zugeordnet wurden. In der Sozialen Arbeit entwickelte sich als Reaktion darauf eine kontroverse Debatte, in der der Begriff der Akzeptierenden Jugendarbeit einen wichtigen Stellenwert einnahm. Auch die Polizei stand infolge dieser massiven Eskalation vor neuen Herausforderungen und galt zudem durch die Umstrukturierung in Ostdeutschland als „verunsicherte Institution“.

An diese Ausgangssituation knüpft das Forschungsprojekt JUPORE mit dem Ziel an, das polizeiliche und sozialpädagogische Handeln gegenüber rechten und rechtsextremen Jugendlichen in den Fokusregionen Cottbus und Berlin-Lichtenberg zu rekonstruieren. Besonders zentral für ein umfassendes Verständnis sind hierbei genderreflektierende und rassismuskritische Perspektiven.

Wir standen hierfür im engen Austausch mit unseren Kooperationspartner_innen, zudem haben wir je ein (digitales) Werkstattgespräch mit Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen aus Polizei und Sozialer Arbeit durchgeführt und uns über Zwischenergebnisse ausgetauscht.

Zu den angewandten Methoden zählen, neben der Kritischen Diskursanalyse und Ethnografischen Begehungen, leitfadengestützte Interviews. Letztere wurden mit (ehemaligen) Fachkräften aus Jugendarbeit und Polizei, ehemaligen rechten Jugendlichen, Betroffenen, Beobachter_innen, Engagierten aus der kritischen Zivilgesellschaft sowie

Expert_innen aus der Begleitforschung geführt. Die Gespräche werden derzeit anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz ausgewertet. Erste Ergebnisse wurden Ende März bei einer interdisziplinären Abschlusstagung im Audimax der ASH Berlin präsentiert, zudem arbeiten wir gerade an einer Publikation, die sowohl die Forschungsergebnisse als auch einige Aspekte der Tagung vertiefend darlegt.

Die Interviews mit den ehemaligen Fachkräften zeigen, dass dem Konzept der Akzeptierenden Jugendarbeit zwar eine Bedeutung zugewiesen wurde, das alltägliche fachliche Handeln jedoch eher von situativen Einschätzungen, und weniger von ausgearbeiteten Konzeptionen geprägt war.

Aus genderreflektierender Perspektive stellt sich die Frage, welche Auswirkungen fehlende Konzepte und Konzeptionen auf den Umgang mit rechten Jugendlichen haben. In den Ausführungen der Fachkräfte dokumentieren sich einige Situationen, in denen Geschlechternormen handlungsleitend zu sein scheinen. Normative Geschlechtervorstellungen werden somit nicht in ihrer Widersprüchlichkeit und Gewaltförmigkeit infrage gestellt, bearbeitet oder gar dekonstruiert, sondern erfahren eine wirkmächtige Tradierung – auch durch die Fachkräfte. In den geschilderten Situationen zeigt sich ein Rückgriff auf eigene normierte Genderinszenierungen und -praxen (und damit auf den erlernten männlichen Habitus). Diese Problematik wird durch den Kontext der Zielgruppe der rechten und rechtsextremen Jugendlichen verschärft, bei der Gewalt, Sexismus, Misogynie und Antifeminismus zum integralen Bestandteil der Ideologie gehören.

Unsere Forschungsergebnisse veranschaulichen, wie das fachliche Handeln durch die Transformationsprozesse geprägt wurde. Sowohl Polizei als auch Jugendarbeit wurde damals die Aufgabe des gesellschaftlichen Problemlösers zugewiesen. Beide Berufsgruppen fokussierten sich in ihrer Arbeit auf gewalttätiges Handeln und männliche Täter, wobei sich besonders die Jugendarbeit an den Bedarfen der Täter orientierte.

Aus dem Fokus gerieten dabei die weiblichen Nutzerinnen der Jugendclubs, wie auch Betroffene rechter Gewalt – so etwa Marcelo, der junge Industrieschweißer aus dem Interview.

Er sieht damals keine andere Möglichkeit, als Cottbus zu verlassen und sein Glück in Berlin zu versuchen. Im Gespräch mit dem Forschungsprojekt fasst er die Zeit nach dem Mauerfall so zusammen: „Es gab nichts Gutes, nichts Schönes. Die Jugendlichen hatten einfach zu wenig Perspektive und zu viele Möglichkeiten.“ ■

Vero Bock studiert im M.A. Praxisforschung, **Lucia Bruns** ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt JUPORE.

Kurzinformation

Projektname

Jugendarbeit, Polizei und rechte Jugendliche in den 1990er Jahren

Projektlaufzeit

01.04.2020–31.08.2022

Projektleitung

Prof. Dr. Esther Lehnert (ASH Berlin), Prof. Dr. Christoph Kopke (HWR Berlin)

Förderer

IFAF Berlin – Institut für angewandte Forschung Berlin

Projektpartner

Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus der Amadeu Antonio Stiftung

Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

Emil Julius Gumbel Forschungsstelle – Moses Mendelssohn Zentrum für europäisch-jüdische Studien

Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung

Webseite

www.ifaf-berlin.de/projekte/jupore/

“We need to build a better future and we need to start right now”

Jugend, Musik, soziale Medien und Protest – Fallstudie zu *Bella ciao*

Elke Josties

“Do it now!” Für den Aufruf zum Klimastreik am 25.03.2022 wurde der Songtext *Do it now!* von Fridays for Future ins Netz gestellt: “We need to wake up [...] and do it now, now, now.” Bei diesem Song handelt es sich um eine englischsprachige Neutextung des Liedes *Bella ciao*, das so zu einem Lied der Klimaschutzbewegung wurde.



Quelle: music for future: https://www.youtube.com/watch?v=LwmAsZ0S_3Y (Stand 04.05.2022)

Brauchen soziale Bewegungen und politische Proteste ‚ihre‘ Songs? Welche Bedeutung hat heute politische Musik im Kontext von Demonstrationen und anderen öffentlichen Protestaktionen? Ist das Genre des Protestliedes zum Beispiel für Klimaschutzbewegungen wie Fridays for Future relevant? Diesem Thema widmete ich mich in den letzten beiden Jahren in Forschung und Lehre an der ASH Berlin, mit Recherchen zu Protestsongs und nethnographischen Studien im Internet.¹

Das italienische Lied *Bella ciao* fand als Protestsong Eingang in das Repertoire von zahlreichen transnationalen Protestbewegungen. Das mündlich überlieferte Lied wurde vor allem bekannt in der Adaption italienischer Partisan_innen, die im Zweiten Weltkrieg gegen den Faschismus kämpften. An den Widerstand der Partisan_innen wird in Italien noch heute erinnert, wie eine Erasmus-Studierende aus Italien in einem Online-Musikseminar im International Curriculum der ASH Berlin eindrucksvoll bezeugte.

Das Lied *Bella ciao* eignet sich sowohl rhythmisch und dynamisch als auch harmonisch und melodisch besonders für kollektives Singen im Rahmen von Freiheits- und Protestbewegungen. Der musikalische Charakter des Liedes erfährt hierbei keine grundsätzliche Veränderung – das Lied lässt sich somit in seiner musikalischen Form und Wirkung als zeitlos charakterisieren. Der Ursprungstext des Partisan_innenliedes hat eher lyrischen Charakter – ‚libertà‘ (‚Freiheit‘) wird als ‚bel fior‘ (schöne Blume) besungen.

¹ Nethnographie bedeutet Ethnographie im Internet. Die folgenden Ausführungen sind Auszüge und Zusammenfassungen aus meiner Open Access-Publikation mit dem Titel: *Bella ciao – Transformationen eines Protestliedes. Fallstudie zur Entstehungsgeschichte, transnationalen Verbreitung und jugend- und popkulturellen Rezeption.*

Una mattina mi son svegliato

Bis auf die Erwähnung von Partisan_innen, die gegen Invasor_innen kämpfen, lässt der Liedtext keine präzisen politischen Bezüge erkennen. Von daher kann das Lied vom Text her in unterschiedlichen Kontexten von Protest- und Freiheitsbewegungen Wirksamkeit entfalten – nicht nur in Italien, wo das Lied noch heute symbolisch für den Kampf gegen Faschismus steht, sondern auch bei Protesten von feministischen Frauen gegen Bolsonaro in Brasilien (2018) oder bei den Protesten der Farmer_innen in Indien (2020). In Syrien, im Libanon und in Palästina sind unterschiedliche Adaptionen von *Bella ciao* verbreitet (2018/2019). Bei Demonstrationen und Mahnwachen zum Gedenken an die Opfer der rassistischen Morde in Hanau wurde am 20.02.2021 das Lied *Bella ciao* am Leopoldplatz in Berlin-Wedding in türkischer Sprache angestimmt. Im März 2022 erschien auf Social Media ein *Bella Ciao*-Cover gegen Putins Krieg gegen die Ukraine.

Auch wenn das Lied zeitlos erscheinen mag, so durchläuft es in seinen Adaptionen, seiner Verbreitung und Rezeption – je nach politisch-historischem Kontext sowie popkulturellen Musiktrends – unterschiedliche Transformationen. Die mediale Globalisierung sorgte für eine zunehmende transnationale Verbreitung des Liedes, und zwar nicht nur im Kontext von internationalen Protestbewegungen, sondern auch von populärmusikalischen Neuinterpretationen. Zahlreiche weltweite Adaptionen von *Bella ciao* legen ein beredtes Zeugnis davon ab. Auch wenn der musikalische Grundcharakter des Liedes erhalten oder zumindest erkennbar blieb, so wurde es zugleich unterschiedlichen (populär-)musikalischen Stilikontexten angepasst und entsprechend transformiert. Die Digitalisierung führte dazu, dass diese Prozesse erheblich beschleunigt wurden.

Ein Ausdruck für massive Beschleunigung – verschärft durch die Wirkmacht des Algorithmus – ist die Verbreitung von Medieninhalten über Streaming Services und Social Media. Mit der Adaption

La casa de papel – *Bella Ciao* erfuhr das Lied im Rahmen der Netflix-Serie und in den sozialen Netzwerken seit 2018 vor allem unter jüngeren Menschen virale Verbreitung. Dies machte *Bella ciao* einerseits erneut zu einem populären Lied als Ausdruck von aktuellen Widerstandsbewegungen, andererseits lieferte das Lied vor allem in seinen Electro-Remixes, bei denen der musikalische Charakter in besonders starkem Maße vor allem rhythmisch und im Sound transformiert wurde, Anregungen zum Tanzen und war somit auch geeignet für die Vermarktung in TikTok-Dance Challenges.

Infolge der durch den Medienhype um die Netflix-Serie verbreiteten, viralen Adaptionen entstanden z. T. heftige Debatten darüber, ob das Lied nicht seines politisch-historischen Ursprungs beraubt sei und vor allem unter Jugendlichen zu einem bloßen Party-Hit verkomme. Die transnationalen Kommentierungen und Chats von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu Musikvideos von *Bella ciao* auf Social-Media-Kanälen zeigen hingegen, dass die jüngere Generation nicht pauschal als politisch unbedarft und als Opfer der Algorithmen einzuschätzen ist.

In der Fallstudie zu *Bella ciao* wird nicht nur die Entstehungsgeschichte und transnationale Verbreitung des Liedes rekonstruiert, sondern auch untersucht, wie Jugendliche den Medienhype um *Bella ciao* rezipieren, kommentieren oder selbst als User “Content” generieren – in Social-Media-Chats, in TikTok-Dance-Challenges oder in Form von Videocalls. Und nicht zuletzt geht es – im Angesicht und trotz „der Omnipräsenz der Perfektion“ (Mark Schrödter, 2020) in den neuen Medien – um spontanes Musizieren, um Jugendliche als Interpret_innen des Liedes bei Protestkundgebungen.

Seit das Lied *Bella ciao* einen ungeahnten Medienhype erfahren hat und sich musikalisch sehr gut mit aktuellen populären Musiktrends verbinden lässt, läuft es Gefahr, vorrangig für kommerzielle Interessen instrumentalisiert zu werden. Zugleich bewirken ‚zeitgemäße‘

Transformationen des Liedes sowie deren virale Verbreitung wiederum seinen Bekanntheitsgrad vor allem unter jüngeren Menschen und machen es erneut attraktiv für aktuelle Protestbewegungen. *Bella ciao* ist als (Protest-)Lied nicht gefeit vor Instrumentalisierung und De- und Rekontextualisierung, und so gibt es auch Adaptionen, die mit dem politischen Ursprung des Liedes wenig gemein haben. Transformationen des Protestliedes *Bella ciao* inspirieren, irritieren, bleiben strittig und unterstreichen dessen zeitlose Relevanz. ■



Die Publikation „**Bella ciao – Transformationen eines**

Protestliedes“ ist online abrufbar:

<https://opus4.kobv.de/opus4-ash/frontdoor/index/index/searchtype/latest/docId/487/start/0/rows/10>

Hinweis: Im Open Access-Format lassen sich ausgewählte Musikvideos zum Text über Hyperlinks direkt in der PDF anklicken.

Elke Josties ist Professorin für Theorie und Praxis der Sozialen Kulturarbeit, Schwerpunkt Musik.

Vibe oder Widerstand?

Rap gegen den Lockdown Blues – eine (n)ethnografische¹ Studie zu Pashanims Song „Airwaves“

Miriam Chebaibai Koch, Billie Hörnschemeyer und Jirka Wunsch

„Airwaves in mei'n Jeans und Trikot von Zizou“ – so heißt es im Refrain von „Airwaves“², ein Song des Rappers Pashanim. Veröffentlicht im Mai 2020 wurde er zu einem Sommerhit, der besonders Millionen von Jugendlichen begeisterte. Mit Jugend wurde schon immer Politikverdrossenheit assoziiert und beim ersten Hören expliziert auch Airwaves keine Subversion. Die

Airwaves – Ein treibender, tanzbarer Beat, der dennoch den Rhythmus sommerlicher Leichtigkeit ausdrückt und Pashanims eingängige Stimme trägt. Seine Lyrics sind eine dichte Aufzählung: Namedropping von (Mode-)Marken, Musiker_innen, Sportler_innen, Freund_innen und Kreuzberger Straßennamen wie dem Mehringdamm. Alltägliche Aktivitäten werden

beschrieben, sie reichen von Fußball spielen, Roller fahren, boxen, chillen, flanieren bis Drogen ticken. Über diese Identitätsmarker wie auch über die Abgrenzung zu einem imaginierten „Du“ wird eine kollektive (post-)migrantische Identität mit klaren räumlichen Bezügen konstruiert: „Original Berliner Boys, nein wir sind nicht wie du“ so heißt es im Chorus. An einer anderen Stelle rappt Pashanim, „Du denkst, du wirst überfallen, wenn du einen von uns siehst“, und verweist damit auf rassifizierende Zuschreibungen gegenüber jungen, migrantisierten Männern, die er sich selbstbewusst aneignet. Die Mode, die Pashanim in seinen Lyrics nennt, reicht von „Boxershorts aus Türkei“ und günstiger Sportswear von Kalenji über Marken wie Lacoste bis hin zu Luxus wie Prada. Musikalisch nimmt er nicht nur auf deutsche und US-amerikanische, dem Gangstarap zugerechnete angesagte Künstler wie „Veysel“ oder



Szene aus dem Musikvideo zu Airwaves - Pashanims am Handy (m.) mit Freund_innen im Kreuzberger Hinterhof

politische Wirkung von Rap liegt jedoch vielmehr in einer Ambivalenz aus „Affirmation und Empowerment“³. Dieses Spannungsverhältnis zeigt sich auch in der neuen Generation von Rapkünstler_innen, zu deren erfolgreichsten Vertreter_innen Pashanim gehört. Auf einschlägigen Hip-Hop-Portalen werden seine Beats, Videos und Person bereits als Repräsentation der heutigen Generation verhandelt.

Auch in unserer Analyse von „Airwaves“ – von Songtext, Video sowie einer (n)ethnographischen Erforschung der Rezeption – wurden die oben genannten Ambivalenzen sichtbar und hörbar. Die Gleichzeitigkeit der Darstellung von Luxus, schnellem Geld und Aufstieg, und subversiven Gesten gegen einengende Lockdown-Politiken sowie Rassismus und für jugendliche Freiheit ergeben ein eigensinniges Bild zwischen affirmativen Vibes und Widerstand: Jugendliche und junge Erwachsene, die sich im wahrsten Sinne des Wortes nicht festnageln lassen wollen, wie in Anbetracht der andauernden Pandemie besonders deutlich wird.

„Kodak Black“ Bezug, sondern auch auf „Sade“, die ikonenhafte, feinfühligere R&B-Band der 80er-Jahre.

Das Video ist mit schnellen Schnitten und Bildern der Clique in ihrem Kiez das visuelle Pendant zu den Lyrics. Text- und Bildsprache sind weitgehend synchron aufeinander bezogen. Überdies wird mit im deutschsprachigen Rap vorherrschenden Männlichkeitsbildern⁴ gebrochen. Die entsexualisierte, kumpelhafte Darstellung von weiblich gelesenen Personen im Video ist dafür beispielhaft. Letztendlich vermitteln Lyrics und Video das Bild eines vielfältigen Mosaiks, dem scheinbar keine Grenzen gesetzt sind. Hier hat vieles, zum Teil Widersprüchliches Platz. Eine eigenwillige, freiheitsliebende Identifikationscollage, die in ihrer Bruchstückartigkeit eine Einheit bildet.

Unsere Inhaltsanalyse der YouTube-Kommentare zeigte, welche Themen und Gefühle die Hörer_innenschaft mit dem Lied verbindet. Würdigungen wie ‚keine gewaltvolle Sprache‘, ‚ohne großen Flex‘ oder ‚realistisch‘ kategorisierten wir als Distinktionsmerkmale gegenüber der verbreiteten Zelebration von



Szene aus dem Musikvideo zu Airwaves - Pashanims Crew

neoliberaler Alltagskultur und Männlichkeiten im Deutschrap. Aber wie liest sich der Hype um Pashanim vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Krisen während der ersten Monate der Corona-Pandemie? Auch wenn „Airwaves“ krisenhafte politische und soziale Umstände nicht explizit thematisiert, ist der Song doch implizit mit ihnen verbunden und greift ein Spannungsverhältnis auf, das Jugendliche seit dem Sommer 2020 verstärkter navigieren mussten: Probleme vergessen und gemeinsam Trost gegen den Lockdown-Blues finden; trotz Kontaktbeschränkungen. Pashanim vermittelte, so der Tenor in den YouTube-Kommentaren, ein Freiheitsgefühl fernab der Corona-Restriktionen; im Video werden weder Masken getragen noch Mindestabstände eingehalten.

Die fortlaufenden Jugend-Corona-Studien des Forschungsverbands „Kindheit – Jugend – Familie in der Corona-Zeit“⁵, zeigen, dass junge Menschen mit ihren Kontakten jenseits familiärer Umfeldler unzufriedener sind. Sie machen sich Sorgen über ihre Finanzen, haben Zukunftsängste. Zudem haben sie das Gefühl, in den Corona-Debatten nur in Bezug auf ihre Rolle als Schüler_innen „gehört“ zu werden. Dabei ist die Lebensphase Jugend laut des 15. Kinder- und Jugendberichts⁶ ohnehin so belastend wie noch nie: Hohe Ansprüche an Qualifizierung, Selbstoptimierungs- und Leistungsdruck sind herausfordernde, oftmals überfordernde Entwicklungsaufgaben. Rassismus und Klassismus können die Bewältigung zusätzlich erschweren. Freiräume für den Rückzug und die Selbsterprobung im Austausch mit Peers sowie jugendkulturelle, soziale und politische Teilhabe sind reduziert. Dies ist folgenswer auch für den psychosozialen Ausgleich, der für die Lebensphase Jugend von zentraler Bedeutung ist, gerade wenn Leistungsanforderungen zunehmen.

Vor diesem Hintergrund kommt insbesondere Chillen eine zentrale und doppelte Bedeutung zu. Yağmur Mengilli⁷ beschreibt Chillen als intentionsloses Beisammen- oder Alleinsein von Jugendlichen. In jedem Fall ohne das Einwirken oder die Kontrolle von Autoritäten – staatlicher oder pädagogischer Natur. Chillen kann Entspannung und Passivität umfassen, jedoch auch ein widerständiges Moment der kollektiven Aneignung öffentlichen Raumes innewohnen. Jener Raum, der offenkundig durch das Infektionsschutzgesetz eingegrenzt wurde. Demnach kann die Aneignung öffentlichen Raumes fernab von Konformitätskonstruktionen als eine widerständige Praxis gegen vorherrschende Macht- und Ordnungsverhältnisse wie die neoliberale Verwertungslogik verstanden werden.

Das widerständige Potenzial von „Airwaves“ liegt dieser Argumentationslinie nach in einer Art „situativen Leichtigkeit“: Jugendliche eignen sich öffentliche Orte als soziale Räume an, entziehen sich Leistungsdruck und gesellschaftlichen wie individuellen Sorgen; sie zeigen sich dabei selbstbewusst gegen Verwertungslogiken und trotzen coronabedingten sozialen Einschränkungen. Denn Selbstwert durch Kollektivität zu erfahren wird unabdingbar für die Entwicklung einer widerständigen und solidarischen Haltung im Angesicht von Zukunftsängsten und der Gemengelage gesellschaftlicher Krisen. Pashanim liefert dazu den passenden Soundtrack ■

Miriam Chebaibai Koch, Billie Hörschemeyer und Jirka Wunsch sind Studierende im Master „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“. Im Rahmen der Praxisforschungswerkstatt „Jugend und Protest“ erarbeiteten sie exemplarisch eine (n)ethnografische Studie zu Pashanims Song „Airwaves“.

¹ Nethnografie bedeutet Ethnografie im Internet.

² Siehe Foto auf dieser Seite: Videostill von Airwaves, Copyright: Pashanim.

³ Seeliger, M. (2021): Soziologie des Gangstarap. Popkultur als Ausdruck sozialer Konflikte. Basel/Weinheim: Beltz.

⁴ Vgl. 16bars.de <https://tinyurl.com/2p8aj4wf> (06.03.2021).

⁵ Heyer et al. (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

⁶ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

⁷ Mengilli, Y. (2021): Chillen als jugendkulturelle (Protest-)Praxis?! In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung. 71. Jahrgang, 38–39/2021, S. 36–40.

Sein, Umherlaufen und Chillen

Junge Menschen in der urbanen Großstadt – Impulse aus einer Praxisforschung zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und außerschulischen Aneignungsräumen in der Kinder- und Jugendbildung

Jennifer Hübner



Spielraum für Kinder im Plattenbaugebiet in Schöneberg Süd

Der Berliner Bezirk Tempelhof-Schöneberg ist geprägt durch 1.) einen dichten, urbanen Stadtraum mit ausgeprägtem öffentlichem Leben und sozialer Infrastruktur, 2.) Plattenbaugebiete aus ehemaligen Arbeitersiedlungen und 3.) Siedlungsgebiete mit Mehr- und Einfamilienhäusern. In sieben Quartieren leben hier ca. 67.800 junge Menschen zwischen sechs und 27 Jahren. In und zwischen den Quartieren bestehen ökonomische Unterschiede, welche sich mitunter in sozialer Segregation niederschlagen und als ‚unsichtbare Grenzen‘ die Mobilitäts- und Aneignungspraktiken junger Menschen beeinflussen.

In einem zweijährigen Praxisforschungsprojekt, beauftragt durch das zuständige Bezirksamt, hat sich eine Forschungsgruppe des Trägers „Jugend, Bildung, Forschung – Verband für Praxis und Wissenschaft“ mit den Lebenswelten und -räumen der jungen Menschen auseinandergesetzt. Beteiligt war auch ein ethnografisches Forschungsseminar aus dem Masterstudiengang Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik der ASH Berlin. In einem methodenpluralen Forschungsdesign kamen ethnografische Erhebungen im (halb)öffentlichen Raum, Kiezspaziergänge, Interviews, Beobachtungen im Internet, quantitative Erhebungen und Zukunftswerkstätten zum Einsatz und sollten aus einer raumsoziologischen Perspektive das Aufwachsen junger Menschen und ihre Wünsche und Interessen an sozialer Infrastruktur rekonstruieren.

Teilendes und Trennendes junger Menschen

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass junge Menschen in ihren Quartieren gern leben. Einen Großteil ihrer ‚freien‘ Zeit verbringen sie damit, umherzulaufen und gemeinsam zu chillen. Die Studie macht deutlich, dass Jungen* in (halb)öffentlichen Räumen sichtbarer und mobiler als Mädchen* sind. Meist wird sich in eher gender-homogenen Gruppen bewegt. Spezifische (Rückzugs)Räume und Angebote werden seitens der Mädchen* als mangelhaft erlebt. Junge Menschen mit Behinderung und queere junge Menschen sind im öffentlichen Raum kaum sichtbar.

Neben Bewegung und Sport interessieren sich junge Menschen für Musik, Shopping und die Nutzung des digitalen Raums. Der Stellenwert von Freundschaft ist hoch und auch die Familie gilt als wichtiger Bezugsrahmen. Schule und die damit verbundenen Leistungserwartungen und zeitlichen Anforderungen werden als Herausforderung wahrgenommen. Schulabstinente junge Menschen werden als schwer bis gar nicht erreichbar beschrieben.

Konkurrenzen um den öffentlichen Raum

Wichtige öffentliche Orte zum Abhängen sind Parks, Grünanlagen und Sportplätze. Hier wird – meist in Gruppen – sportlichen Aktivitäten nachgegangen oder mit Freund_innen chillt. Da sich junge Menschen den öffentlichen Raum mit anderen

Kohorten teilen müssen, entstehen mitunter Aneignungs- und Nutzungskonflikte. Speziell bei ‚guten‘ Witterungsbedingungen finden sie kaum Plätze, auf/an denen sie sich unbeobachtet zurückziehen können. Da sich der für junge Menschen konzipierte öffentliche Raum vor allem an Kinder (und ihre Familien) richtet, eignen sich Jugendliche diesen auch durch eigensinnige (Um)nutzungspraktiken an.

Für das Identifizieren und Finden von Orten mit Aneignungsqualität ist das ‚Umherlaufen und Schweifen als eigenständige Praxis‘ im öffentlichen Raum für junge Menschen von besonderer Relevanz. So treffen sie auf geeignete Plätze zum



Bushaltestelle in Friedenau

Chillen, die mal hier und mal dort sein können und keine spezifische Fixierung aufweisen müssen. Besonders relevant für das jugendliche Umherlaufen sind mitunter Einkaufsstraßen oder Straßen mit räumlicher Nähe zu Orten, die dann noch aufgesucht werden – wie Schnellrestaurants oder Parks.

Shoppingcenter und ihre Aneignungsqualitäten

Shoppingcenter sind für junge Menschen wichtige Orte der Freizeitgestaltung. Um diese zu erreichen, werden auch weite Wege in Kauf genommen. Günstiges Essen wird als Gemeinschaftserlebnis zelebriert. Kostenfreies WLAN oder das Vorhandensein von Sitzgelegenheiten zum gemeinsamen Chillen erleben junge Menschen als besondere Aneignungsqualität und können den ungenügenden öffentlichen Raum kompensieren. ■

Jennifer Hübner ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin an der ASH Berlin, Vorsitzende des Vereins Jugend, Bildung, Forschung – Verband für Praxis und Wissenschaft, promoviert am Promotionszentrum für Soziale Arbeit in Hessen.

Was
hier nicht
steht,
finden Sie
dort:

alice
ONLINE

Hintergründe
Interviews
Reportagen
Erfahrungsberichte



Gehör schenken

Alumnus Ron Niendorf arbeitet bei Gangway – Straßensozialarbeit in Berlin e. V. auf dem Alexanderplatz. Im Interview spricht er über wohnungs- und obdachlose Jugendliche während der Pandemie

Wie hat sich die Pandemie auf die Jugendlichen ausgewirkt, die sonst auf den Alexanderplatz kommen?

Am Anfang haben wir fast niemanden auf der Straße angetroffen. Selbst die Jugendlichen, die wohnungs- und obdachlos waren, hatten dann neue Spots gefunden oder haben in irgendwelchen Wohnungen abgehungen. Über den Sommer war Corona dann nicht mehr so im Bewusstsein der Jugendlichen. Zum Ende des Jahres war der Bedarf an Impfungen und Aufklärungsgesprächen sehr hoch, weil die Jugendlichen wieder am Leben teilhaben wollten. Vor allem die Jugendlichen, die mit dem Impfen unsicher waren, sind nicht erreicht worden. Das waren einfach zu viele Informationen in einem sehr komprimierten Zeitraum. Zusammen mit den eigenen Problemen war das für einige Jugendliche zu viel.

Wie war die Lage für die wohnungs- und obdachlosen Jugendlichen?

Sehr hart. Vor allem während der extremen Lockdown-Zeiten wurden sie weiter aus dem öffentlichen Raum weggedrängt. Es war schwierig für sie Orte zu finden, wo sie vor den Witterungsbedingungen geschützt waren, wenn sie keine oder nicht die richtigen Masken hatten. Bahnhöfe zum Beispiel sind für sie essenzielle Rückzugsorte und wir haben auf dem Alex leider oft erleben müssen, wie Jugendliche sehr rabiät von Ordnungskräften und Sicherheitspersonal fixiert und aus den Bahnhöfen rausgetragen wurden, wenn sie keine Maske getragen haben. Irgendwann haben sich diese Jugendlichen als Gruppe solidarisiert und sich außerhalb von Berlin Industriegelände

oder verlassene Häuser gesucht, wo sie dann Platte machen konnten. Dort hatten sie dann aber auch weniger Zugang zu Hilfsangeboten und wir hatten dann eine Zeit lang nur über Soziale Medien Kontakt mit ihnen. Das war schwierig. Später gab es dann einen großen Aufmarsch, auch an mobilen Hilfen, draußen im Freien. Es gab Essensangebote auf dem Platz und Beratungsgespräche oder auch die Gabenzäune. Das war sehr gut.

Wie haben Sie in der Straßensozialarbeit auf die Maßnahmen reagiert?

Es war super kompliziert. In den ersten Lockdown-Zeiten haben wir versucht, die vielen Informationen, die sich wöchentlich geändert haben, zu filtern und sie für die Jugendlichen verständlich zu machen. Dann haben wir Materialien wie Masken, Desinfektionsgel und später Impfangbote gesammelt, die wir an Jugendliche rausgeben konnten, damit sie wieder Zugänge zum öffentlichen Leben hatten. Das hat gut funktioniert. Wir hatten Impfkationen im Haus der Statistik, im Görli, in bestimmten Jugendfreizeiteinrichtungen und in der Stadtmission. Es wurde auch sehr viel gespendet und das war auch ein schöner Nebeneffekt.

Sind während der Pandemie mehr Jugendliche auf der Straße gelandet?

Uns sind mehr Jugendliche über diesen Zeitraum im Straßenbild aufgefallen. In unserer Statistik haben wir einen kleinen tendenziellen Anstieg. Aber viele Jugendliche haben es dann doch schneller ins Hilfesystem geschafft als wir dachten.

Hat sich der soziale Zusammenhalt unter den Jugendlichen verändert?

Am Anfang haben sich die Jugendlichen gegenseitig geholfen. Die, die schon eine Wohnung hatten, haben Jugendliche zu sich eingeladen, wenn die Probleme hatten. Das fanden wir richtig cool. Wegen der Maßnahmen kam es dann aber auch zu Konflikten und einige haben dann wieder die Wohnung gewechselt oder auch mal in einer Notunterkunft geschlafen. Nachdem die Regeln dann von 3G auf 2G und 2G+ gekippt sind, hat sich das auch auf den solidarischen Zusammenhalt ausgewirkt. Die Jugendlichen haben nicht mehr 5 oder 6 Leute bei sich beherbergt, sondern eher nur noch eine Person.

Was für Rückzugsorte könnten für Jugendliche geschaffen werden?

Ich bin ein Freund von selbstverwalteten Konzepten, die ein bisschen pädagogisch begleitet werden. Für Jugendliche sind Räumlichkeiten wichtig, wo sie sich treffen, austauschen und die sie selbst gestalten können und wo nicht immer Erwachsene herumschwirren. Jugendcafés laufen zum Beispiel super, wenn dort Personen eingebunden werden, die Verantwortung übernehmen wollen, engagiert sind und sich um ihre Gruppen kümmern. Davon sollte es noch viel mehr geben.

Welche psychischen Spuren hat die Pandemie hinterlassen?

Ganz auffällig ist, dass bei Jugendlichen, die schon vor der Pandemie leicht auffällig waren, sich das jetzt manifestiert hat. Vor allem bei den Jugendlichen, die schon vorher stark isoliert gelebt haben.



© privat

Ron Niendorf auf dem Alexanderplatz.
An der ASH Berlin hat er Soziale Arbeit studiert

„Ganz auffällig ist, dass bei Jugendlichen, die schon vor der Pandemie leicht auffällig waren, sich das jetzt manifestiert hat.“

Manche Jugendliche leiden unter leicht depressiven Schüben, einige sind ganz schnell überfordert, oder haben nur ganz schwer eine Kontrolle über ihre Impulsivität. Manche haben mehr oder weniger selbstzerstörerisches Verhalten und Ängste entwickelt. Leistungsdruck ist auch ein ganz großes Thema. Aber auch die eigenen Erwartungen: Wie geht es jetzt weiter? Weil den Jugendlichen ja jetzt auch zwei Jahre fehlen. Einige stecken mitten in der Mittleren Reife oder machen Abitur. Da sind ganz viele Fragezeichen entstanden und da sind einfach gewisse Ängste stärker geworden.

Was brauchen diese jungen Menschen jetzt?

Auf jeden Fall mehr niedrigschwellige Hilfsangebote in der Krisenintervention und auch Beratungsstellen, wo man zu allen Uhrzeiten hingehen und sich mit jemandem über seine Ängste unterhalten kann. Und wo nicht gleich die Polizei kommt, wenn man suizidale Gedanken hat. Es sollte auch die Chance geben, Probleme erstmal anonym zu halten und nicht gleich an das Jugendamt übermittelt zu werden.

Wie erfahren Jugendliche von diesen Angeboten?

Es gibt Apps, wie die von der Berliner Kältehilfe, mit Seelsorgenummern. Wir geben auch kleine Flyer mit Infos raus. Viele Jugendliche – vor allem wenn sie in einer Krise stecken – wissen nicht gleich, wo sie sich telefonische Hilfe holen können. Meist ist die Krise so groß, dass wenig Information zur Verfügung steht. Auch Schulen sollten da mehr Aufklärungsarbeit leisten. Psychische Auffälligkeiten, psychische Krankheiten, Ängste und Depressionen sind immer noch große Tabuthemen und bei vielen auch mit Schwäche oder Scham besetzt. Und leider kann das jeden treffen und sofort losgehen. Und so lange man auf Hilfe warten muss, wird es nicht besser.

Was hilft den obdachlosen Jugendlichen?

In Berlin brauchen wir mehr niedrigschwellige Notschlafstellen. Davon haben wir aktuell zwei in Berlin mit jeweils 20 Schlafplätzen. Das ist viel zu wenig, die werden massiv überrannt. Obdachlose brauchen Obdach, damit

sie von der Straße geholt werden können. Bei Wohnungslosen ist die Struktur relativ gut, aber an diese Hilfen ranzukommen, ist für viele Jugendliche schwierig. Die Anträge sind kompliziert und manche trauen sich auch nicht, die dafür nötigen Gespräche zu führen. Da könnten die Verfahren für die Jugendlichen entspannter gestaltet werden. Zum Beispiel hätte ich von Projekten wie Housing First Berlin gerne mehr Plätze, wo erstmal die Wohnung gestellt wird und man sich dann über Probleme Gedanken macht.

Was wünschen Sie sich für die Straßensozialarbeit?

An dem Punkt würde ich nicht mein Berufsbild sehen, sondern wirklich die Adressat_innen, die ich betreue. Jugendliche werden zu wenig gehört. Vor allem die Jugendlichen, die in der Gesellschaft runterfallen, die obdachlos sind, die verhaltensauffällig sind, die ein bisschen schwieriger sind im Umgang. Denen sollte man trotzdem Gehör schenken. ■

Das Interview führte Barbara Halstenberg.

Öffentliche Sportplätze – freier Raum oder Ort der Verdrängung?

Möglichkeiten der Jugendarbeit, gegen ungleiche Machtverhältnisse vorzugehen

Katharina Schilling

„[...] Sport ist ein Tor zur Welt“¹

Sport eröffnet Möglichkeiten, im gesellschaftlichen Raum teilzuhaben sowie Kompetenzen zu entwickeln und diese aufzuzeigen. Öffentliche Sportplätze sind ein Ort der Gemeinschaft. Betrachtet man öffentliche Sportanlagen, wie Bolzplätze oder Skateanlagen, bemerkt man schnell, dass Mädchen* und junge Frauen*² fehlen. Was ein Grund für das Fehlen auf öffentlichen Sportanlagen sein könnte und welche Möglichkeiten Jugendarbeit hat, gegen ungleiche Machtverhältnisse vorzugehen, wird in diesem Artikel thematisiert.

Hürden und Herausforderungen bei der Aneignung von Räumen

Bei der Sozialisation von Mädchen* gibt es meist schon im frühen Kindesalter eine besondere Sorge um körperliche Unversehrtheit. Dies hat das Erziehen zu einer geringeren Risikobereitschaft zur Folge. Außerdem steht nur ein begrenzter Radius offen, den Mädchen* selbstständig erkunden oder in dem sie

Fehlende sportliche Kompetenzen führen zu Unsicherheiten und erhöhen die Hemmschwelle, sich auf Bolzplätzen oder Skateanlagen sportlich aktiv zu zeigen. Wer sich immer nur am Rand von Bewegungsräumen aufhält, steht auch vor großen Hürden, sich diese anzueignen und wird so von der Teilhabe ausgeschlossen. Sport im öffentlichen Raum ist demnach ein Bereich, in dem Geschlechterhierarchien entstehen.³ Mädchen* können durch diese Verdrängung nur schwer Selbstbewusstsein in öffentlichen Bewegungsräumen entwickeln. Ausschluss aus diesen Räumen bietet für viele ein Verwehren von Zugängen zum Sport. Sie bleiben also nicht nur öffentlichen Bewegungsräumen fern, sondern auch dem Sporttreiben. Sozialräume sind also keineswegs freie, selbstbestimmte Experimentierräume, denn jugendliche Peer Groups greifen in ihrer Kommunikation und Interaktion in komplexer Weise auf gesellschaftliche Muster und Normierungen zurück.⁴

Freiräume als essenzielle Experimentierräume

Freiräume sind unabdingbar, um sich körperlich auszuprobieren. Besonders in der Stadt gibt es wenige Orte, an denen sich jugendliche Mädchen* und junge Frauen* ungestört ausprobieren und Kompetenzen entwickeln können, ohne von außen beobachtet und bewertet zu werden. Es gibt Möglichkeiten, sich trotz all dieser Hürden öffentliche Räume zu erkämpfen und die Geschlechterhierarchien in Bewegungsräumen aufzubrechen. Das Auflehnen gegen patriarchale Strukturen in öffentlichen Bewegungsräumen setzt jedoch ein reflexives Verhalten und Verstehen von Ungerechtigkeiten und Benachteiligung voraus. Jugendarbeit hat die Chance, diese freien Räume anzubieten. Gesellschaftliche Strukturen und die beschriebenen Hürden zu betrachten sowie zu hinterfragen, warum Adressat_innen nicht an Sportangeboten teilnehmen und sich nicht auf der Ausrede auszuruhen, dass diese kein Interesse daran haben, ist essenziell, um etwas verändern zu können. Positive Erfahrungen mit sportlichen Aktivitäten treten nicht automatisch auf, es bedarf besonderer Angebotsformen sowie Kompetenzen der anleitenden Personen. Die Stärken der Teilnehmenden müssen untereinander gestärkt werden und man benötigt ein wertschätzendes Gruppengefüge, in dem sich die Teilnehmer_innen aufgehoben fühlen und nicht erneute Diskriminierung erfahren.

Drei-Stufen-Modell der Aneignung als Möglichkeit ungleiche Machtverhältnisse zu durchbrechen

Hier möchte ich ein Dreistufenmodell für die Arbeit mit Mädchen* und jungen Frauen*, das aus der Praxis meiner eigenen



© Fotos: Katharina Schilling

Freie Räume in der Natur

sich ausprobieren können. Durch diese Ängste und räumlichen Beschränkungen entstehen oft unüberwindbare Hürden, überhaupt einen körperlichen Habitus entwickeln zu können, der ein selbstbewusstes Auftreten möglich macht, um sich schließlich Räume anzueignen. Hier geht es um verinnerlichtes Verhalten, das durch den Körper in Form von Gesten und Bewegungen sichtbar wird und wodurch man bewusst, aber auch unbewusst Raum einnimmt oder sich zurückhält. Selbstinszenierung und Selbstdarstellung spielen bei der Raumeignung und in der Wechselwirkung mit Körperlichkeit eine zentrale Rolle.

Arbeit im Mädchenstadteilladen ReachIna entstanden ist, vorstellen. Die erste Stufe ist das Ansprechen der Idee über eine neue Aktivität, um Interesse zu wecken oder Sorgen und Ängste auszuräumen. Die zweite Stufe ist das Ausprobieren im geschlechtshomogenen Raum, an Plätzen, an denen es freie Flächen gibt und die Adressat_innen nicht das Gefühl haben, von außen beobachtet oder bewertet zu werden. Hier bieten sich Naturräume oder aber auch freie Flächen im städtischen Raum an. Ist Interesse und Motivation an der Aktivität entstanden, um diese weiter auszuüben und wurden erste Kompetenzen erlernt, kommt es zur Stufe drei – dem gemeinsamen Ausprobieren der Aktivität in der Gruppe im Kiez der Adressat_innen. Mit der Kraft der Gruppe kann in Stufe drei die gemeinsame Aktivität, wie z. B. Skaten, Bolzen oder Basketball ausgeübt werden. Während all dieser drei Stufen sind ein Bewusstsein und eine



Fahrradtour von Dresden nach Prag

Sensibilität der Sozialarbeiter_innen von Bedeutung. Hier ist die Grundvoraussetzung zu motivieren, statt zu zwingen. Die Lebensrealitäten der Adressat_innen sind stets zu betrachten und ihre Wünsche, Ängste und Bedürfnisse ernst zu nehmen. Als konkrete Handlungsmethode werden beispielhaft für die zweite Stufe empowernde erlebnispädagogische Fahrradtouren aus der eigenen Praxis vorgestellt.

Bei erlebnispädagogischen Fahrradtouren nehmen sich die Teilnehmer_innen durch das Zurücklegen der Strecke als körperlich stark wahr. Dies kann sich später auf Alltagssituationen, die männlich* dominiert sind, wie z. B. die Beteiligung

im Sportunterricht oder auf Bolzplätzen, auswirken. So eignen sich beispielsweise die Teilnehmer_innen mit einem gestärkten Selbstwert den öffentlichen Raum an oder zeigen sich bei sportlichen Aktivitäten selbstbewusster. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten werden durch erlebnispädagogische Fahrradtouren gestärkt, indem die Teilnehmer_innen sich als selbstwirksam erfahren – sie klären eine Route, müssen Hindernisse überwinden und auf ihre Mitfahrer_innen achten, spüren ihren eigenen Körper, kommen an Grenzen und werden durch die Gruppe gestärkt. Diese Stärkung und das Erleben der eigenen Kraft, führen zu einem stärkeren Selbstbewusstsein. Ein selbstsicheres Auftreten durch Körperhaltungen sowie das Vertrauen in den eigenen Körper und seine Fähigkeiten können dazu führen, dass Adressat_innen der Jugendarbeit beginnen, sich öffentlichen Raum anzueignen.

Zitat einer Teilnehmerin:

K: „Wenn du dich jetzt erinnerst, vor der Fahrradtour und nach der Fahrradtour, würdest du sagen, es hat sich bei dir irgendetwas verändert?“

A: „Ich würde sagen, ich bin durch die Fahrradtour selbstbewusster und auch mutiger geworden, weil – wenn ich mich dran erinnere, hatte ich ehrlich gesagt Angst vor den Fahrradtouren. Weil ich halt eben dachte, dass ich es nicht schaffen könnte, da ich halt so unsportlich war und keine Ausdauer wirklich hatte. Im Endeffekt hab' ich aber beide Fahrradtouren, zur Ostsee und nach Prag, mit Erfolg gemeistert und ähm deswegen bin ich auf jeden Fall mutiger dadurch geworden. Und weshalb ich selbstbewusster dadurch geworden bin, liegt daran, dass ähm ich früher gesagt habe, nein A., du schaffst das nicht, du traust dich das nicht, halt solche negativen Gedanken hatte, aber wenn ich jetzt so denke, sag ich nicht sofort, dass ich es nicht schaffen kann, sondern dass ich es schaffen werde, ähm ja auf jeden Fall haben mir solche Sachen geholfen, selbstbewusster zu werden.“ ■

Der Artikel ist ein Auszug aus **Katharina Schillings** Bachelorarbeit im Studiengang BASA-online.



¹ Theweleit 2004, zit. nach Gebken/Vosgerau 2014, S. 41.

² Mit Mädchen* und junge Frauen* sind alle Personen gemeint, die weiblich gelesen werden.

³ vgl. Becker 1991, zit. nach Rose 2003, S. 63.

⁴ vgl. Bütow/Kahl/Stach 2013, S. 9.

Literatur:

Bütow, Birgit/ Kahl, Ramona/ Stach, Anna (2013): Einleitung In: Bütow, Birgit/Kahl, Ramona/ Stach, Anna (Hrsg.): Körper Geschlecht Affekt. Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in jugendlichen Sozialräumen, Wiesbaden.

Gebken, Ulf/ Söhnke, Vosgerau (2014): Teilhabe, Empowerment, Anerkennung- Hintergrund, Ziele und Konzept des Praxisforschungsprojekts Fußball ohne Abseits. In: Gebken, Ulf/ Söhnke, Vosgerau (Hrsg.): Fußball ohne Abseits. Ergebnisse und Perspektiven des Projekts, Soziale Integration von Mädchen durch Fußball, Wiesbaden.

Rose, Lotte (2003): Geschlecht als Kategorie in der bewegungsorientierten Sozialen Arbeit – mehr Fragen als Antworten. In: Koch, Josef/ Rose, Lotte/Schirp, Jochem/ Vieth, Jürgen(Hrsg.): Bewegungs- und Körperorientierte Ansätze in der Sozialen Arbeit. Bsj-Jahrbuch 2002/2003. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Talking About Race with Young Children

Betsy Allman

We need to talk about “race” with young children if we want to see an end to structural racism and global white supremacy. Children live and internalize the consequences of living in a racialized society from their earliest years.¹ For early childhood educators, this means interrupting systems of power and oppression as they manifest in the classroom. It means curating the classroom as a site of resistance rather than hegemonic reproduction. Doing



so necessitates, first and foremost, an understanding of racism and white supremacy as structural in nature. The work here falls to us all: to individual educators working in the field; to teacher preparation programs tasked with training future educators; to the educators training the future educators; to the policy makers, school administrators, textbook publishers — indeed, it is a structural effort befitting a structural problem.

At the same time, early childhood educators committed to ending structural racism and global white supremacy can familiarize themselves with pedagogies of resistance to implement in the classroom. To this end, critical reading and discussion circles supported by well-selected children’s literature offer a pertinent channel through which to begin counter-pedagogical work. With this in mind, early childhood educators (and, for that matter, anyone with a relationship to young children) can use picture books centering race, racism, white supremacy, and intersectional structures of power and oppression — gender expression, sexuality, ability, and class status, for example — to enter critical conversations with children. Finding relevant and engaging books requires discretion, but curated compilations of anti-racist picture book titles are readily available online.²

This approach lends itself to the early childhood classroom, as picture books are a familiar didactic tool and provide structure for the ensuing conversation. At the same time, the picture book medium can be radical in and of itself. More to the point, the

best books mobilize imaginations and celebrate transgressions, appropriating the wonderment of childhood onto the page. Their uncanny optimism allows educators to work from a place of hope, which, as hooks³ maintains, is fundamental to radical resistance: “when we only name the problem, when we state complaint without a constructive focus on resolution, we take away hope. In this way critique can become merely an expression of profound

cynicism, which then works to sustain dominator culture.”

Engaging children in conversations about structural racism and white supremacy also works to challenge a concurrent power structure circumscribing early childhood education: age. Constructions of childhood innocence dictate that we shield children from “difficult knowledge,”⁴ but we must ask ourselves who and what this act of sheltering really protects. When we avoid speaking about structures of power and oppression, we guarantee their perpetuation. And on the flip side, we must consider which children are never perceived as innocent — a related conversation for a different time. In the same vein, excluding children from critical conversations denies them knowledge and denies their knowledge production, amounting to a negation of their epistemic presence in the world.⁵ Early childhood educators, then, must develop a praxis that is both anti-racist and pro-child, oriented toward the dismantling of intersectional systems of supremacy. Critical reading and discussion circles represent one angle from which to begin this work; we must find more! In the classroom and beyond. ■

Betsy Allman is a master’s student in the ASH’s Social Work as a Human Rights Profession program. This article was adapted from her MA thesis and Human Rights Project.

¹ Boutte, G. S., Lopez-Robertson, J., & Powers-Costello, E. “Moving beyond colorblindness in early childhood classrooms.” *Early Childhood Education Journal*, 39, no. 5 (2011): 335–342.
² <https://socialjusticebooks.org/booklists/> and <https://www.nytimes.com/wirecutter/reviews/antiracist-books-for-kids-and-teens/>
³ Hooks, bell. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Routledge, 2003, page: xiv.
⁴ Garlen, J. C. “Interrogating Innocence: ‘Childhood’ as exclusionary social practice.” *Childhood* 26, no. 1 (February 2019): 54–67.
⁵ Liebel, M. *Decolonizing Childhoods: From Exclusion to Dignity*. Policy Press, 2020.

Gesehen, gehört und verstanden werden

Rassismus im Kindesalter und Empowerment für Schüler_innen of Color

Monique Aguida Lunow, Daniela Herrera und
Naima Moreira Frittrang (BiPoC-Referat der ASH Berlin)

Anfangs sind es Kommentare über die Haare, die immer wieder von Unbekannten angefasst werden: „Du Lockenkopf!“ oder Beleidigungen, die unter anderem, mit Kinderliedern wie „Wer hat die Kokosnuss geklaut?“ die kleine Seele verletzen. „Wo hast du Deutsch gelernt?“ und „Woher kommen deine Eltern wirklich?“ sind Fragen, mit denen Schulkinder of Color von Mitschüler_innen, Lehrer_innen, von bekannten und unbekanntem Menschen tagtäglich konfrontiert und als nicht-weiß definiert und ausgegrenzt werden.

Alltägliche Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen of Color sind leider eine Realität. Viele Eltern mit Migrationsgeschichte erleben schon bei der Kitasuche Diskriminierung. Im Glücksfall, wenn sie einen Platz bekommen, sind sie aber noch nicht erleichtert: Die Sorge, dass die Einrichtung wegen Personalmangels und gleichzeitigem Mangel an Diversität, den Alltag des Kindes erschwert, ist groß. Unreflektierte Kinderlieder, Spiele, Kommentare und Trennung innerhalb der Gruppe sind eine Realität in vielen Kindergärten in Deutschland. Kinder of Color wachsen in eine Welt, die sie nicht widerspiegelt. Ganz im Gegenteil: Sie lernen ganz früh, dass ihr Hautton nicht die Norm ist und dass sie deswegen Anfeindungen, Beschimpfungen und Vorfällen aller Art ausgesetzt sind.

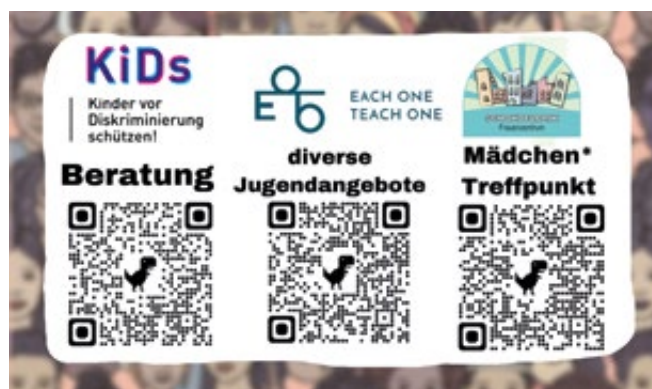
Ein Erfahrungsbericht

S. ist 11 Jahre alt, besucht eine Grundschule in Weißensee und ist ein Mädchen of Color. S. beschwert sich, dass manche Lehrende rassistische Kommentare in der Klasse abgeben. Aus Angst vor Repressalien versucht S., diese nicht zu konfrontieren. S. fühlt sich in der Diskussion alleine und angegriffen. „Warum sagt keine_r etwas?“, fragt sie sich. Eines Tages wurde das N-Wort Thema in der Klasse. Ein weißer Lehrer sagte, er habe kein Problem damit und wird nicht aufhören, das N-Wort zu sagen. Da es keinen Widerstand gab, erläutert S., dass es nicht korrekt sei, das N-Wort zu sagen. „Sag mal, verletzt Dich das, wenn ich das N-Wort benutze?“, fragte der Lehrer. In diesem Moment muss ein Kind einem Lehrer erklären, warum das N-Wort eine Beleidigung ist. Die Verantwortung, sich zu informieren und sich mit der Begriffserklärung auseinanderzusetzen, wird auf das Kind abgeschoben.

Empowerment für Schüler_innen of Color

Wir denken, dass es wichtig ist, dass Schüler_innen of Color eine Möglichkeit haben, gesehen, gehört und verstanden zu werden, da es oft hilft sich mit Vertrauenspersonen

auszutauschen. Sollten sich mehrere Menschen finden, die in einer ähnlichen Position sind, kann es auch helfen, sich z. B. in einer Messenger-Gruppe zu vernetzen oder sich regelmäßig zu treffen, nicht nur um sich über Rassismus auszutauschen, sondern auch um einfach gemeinsam Zeit zu verbringen und sich zu unterstützen. Oft lohnt sich auch ein Besuch in Jugendclubs oder die Teilnahme an Veranstaltungen, die sich speziell an BiPoC (Black, Indigeneous, People of Color) Jugendliche richten (siehe Grafik).



© Naima Moreira Frittrang

Beim Umgang mit Rassismen im Alltag kann es zudem hilfreich sein, sich die Frage zu stellen „Wie möchte ich mit solchen Situationen umgehen?“, auch wenn man Reaktionen nie im Vorfeld planen kann. Es ist wichtig sich dabei bewusst zu machen, dass jede Reaktion ok ist. Achtet immer auf euch selbst! Konfrontationen sind enorm kraftaufwendig und es ist nicht eure Aufgabe persönliche_r Bildungsbeauftragte_r für das Gegenüber zu sein und sie über ihren Rassismus aufzuklären.

Falls ihr euch dazu entscheidet, gegen den Rassismus an eurer Schule vorzugehen, kann es sehr hilfreich sein, das Geschehene festzuhalten (Gedächtnisprotokolle). Wenn ihr mit der Schule ins Gespräch gehen möchtet, um vielleicht zu versuchen, die Schule zu einem Prozess für eine rassismussensible Schule zu bringen, kann es ratsam sein, sich hierbei kompetente Beratung dazuzuholen, die euch in dem Prozess nach euren Bedürfnissen unterstützt.

Denkt dran: vieles kann – nichts muss! Ihr entscheidet selbst über den Umgang mit euren Erfahrungen. ■

Von klein auf

Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in Kindertagesstätten

Michael Brodowski

Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein Bildungskonzept, das für Kindertagesstätten immer mehr an Bedeutung gewinnt. Dabei ist BNE viel mehr, als bspw. einen Kräutergarten anzulegen, auch wenn das ein erster Schritt sein kann. Nachhaltige Entwicklung betrifft auch soziale wie ökonomische Fragen, die sich die Kinder und Pädagog_innen stellen. Woher kommt eigentlich unser Essen? Wie kann man nachhaltig wirtschaften oder Müll vermeiden? Wie wirkt sich unser Handeln hier in anderen Teilen der Welt aus?

Auf den Grundlagen der Agenda 21 – global denken, lokal handeln – fußt der Gedanke, wie man nachhaltige Entwicklung weltweit und flächendeckend umsetzen kann. Wie ändert man also ggf. eine gewachsene Handlungsperspektive, die eben nicht nachhaltig ist? Wie schafft man nachhaltige Alternativen, die es lohnt, auszuprobieren? Wie kann es gelingen, all die bereits vorhandenen Ansätze zu einem mentalen Modell einer nachhaltigeren Welt zu bündeln? Wie können Ökologie, Ökonomie, Soziales, Politik und Kultur so zusammenwirken, dass für alle auf dieser Erde eine nachhaltige Gegenwart und Zukunft möglich ist?

BNE ist gerade deshalb auch ein wunderbares Konzept für Kindertagesstätten (Kitas), gibt es doch viele Ansätze, die bereits in vielen Kitas etabliert sind, auf denen man aufbauen kann. Genannt seien bspw. neben Klassikern wie Montessori-, Waldorf- und Kneipp-Pädagogik der Situationsorientierte Ansatz, die offene Arbeit oder der Early-Excellence-Ansatz. Aber neben diesen Konzepten gibt es eine Vielzahl kleiner, täglicher Bildungssettings, die sehr viel mit den Grundgedanken einer BNE zu tun haben. Wenn man diese gemeinsam mit Kindern, Eltern und Kolleg_innen entdeckt, kann es gelingen, BNE mit viel Freude und Ideenreichtum auch zu einem Schwerpunkt für die eigene Kita auszubauen oder sogar als Profil zu etablieren.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) basiert auf der Erkenntnis, dass unsere derzeitige Art zu leben und zu wirtschaften, nicht fortgesetzt werden kann, ohne dass ökologische Risiken sowie ökonomische und soziale Ungerechtigkeiten weltweit zunehmen. BNE ist damit ein ganzheitliches Bildungskonzept, das nicht nur die Dimensionen der Nachhaltigkeit ausgewogen betrachtet und berücksichtigt, sondern sich auch bereits in der Art des „wie Lernens“ zeigt. Neben Lernwerkstätten und Exkursionen, Experimenten und kooperativem Lösen von Problemen ist es immer eine Art des Lernens, die es ermöglicht, umfangreiche eigene, direkte Erfahrungen auch mit anderen gemeinsam zu machen. Die

Präsentation dieser Erfahrungen kann dabei durch Impulse von außen unterstützt werden, muss aber im Wesentlichen selbst intendiert sein, wenn sie zu Veränderungen subjektiver Theorien über Nachhaltigkeit führen soll.

Das betrifft, wie gesagt, alle Altersstufen, sodass BNE auch ein intergenerationaler Lernprozess ist. Dies gilt ebenfalls und im Besonderen für Bildungsinstitutionen wie Kita, Schule, Hochschule oder Berufsschule. Wir alle sind in diesem Fokus Lehrende und Lernende zugleich, da es keinen klaren Weg gibt, den es zu beschreiten gilt. BNE ist so komplex wie die nachhaltige Entwicklung selbst und damit in hohem Maße voraussetzungsvoll. Dies deshalb, weil man sich ggf. daran gewöhnen muss, etwas auszuprobieren, gemeinsam mit anderen Toleranz gegenüber Fehlern zu üben, aus denen man schließlich auch sehr viel lernen kann, oder sich schlicht im Sinne der Gemeinschaft einzusetzen, ohne genau zu wissen, ob das gemeinsame Projekt am Ende auch gelingen kann. Bei all den Herausforderungen und Aufgaben, vor denen Kitas heute stehen und auch zukünftig stehen werden – dabei ist permanenter Fachkräftemangel nur eines der vielen strukturellen Probleme –, ist dies sicher keine leichte Aufgabe, denn BNE ist sehr komplex. Wie soll man alle Dimensionen einer BNE in der täglichen Arbeit verbinden? Was, wenn wir bspw. auf die Beschaffung für unsere Kitas gar keinen Einfluss haben? Wie nehmen wir die Eltern mit auf diese Reise zu mehr Nachhaltigkeit? Und ist schließlich BNE nicht noch ein Ansatz oben drauf, wo wir uns doch gerade an die offene Arbeit gewöhnt haben?

Um erste Schritte in dieser Richtung zu unterstützen, wurde vom Herder Verlag das Buch „BNE in der Kita – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Theorie und Praxis“ aufgelegt. Es vereint neben einer theoretischen Einführung wichtige Meilensteine, Methoden und Ziele des UN Weltaktionsprogramms und der Umsetzung im Aktionsplan der Bundesregierung, in der auch die Frühpädagogik und Grundschule eine wesentliche Rolle spielen. Darüber hinaus gibt es viele gute Praxisbeispiele zum Nachmachen, Ausprobieren und als Anregung für eigene Ideen. So finden sich etwa praktische Beispiele zu tiergestützter Pädagogik und BNE, Urban Gardening mit Kindern, eine Spurensuche im Supermarkt, Anleitungen zu einer fairen und plastikfreien Kita oder einfach ein Comic über den Blattwichtel, um Photosynthese für Kinder erfahrbar zu machen. Der Band rahmt dabei gleichzeitig eine gesammelte Reihe des Herder Verlages zur praktischen Umsetzung von BNE in Kitas, die ständig erweitert wird. ■



Mehr auf alice online

Forschen und Lernen im Masterstudiengang BNE



Michael Brodowski ist Professor für Leitung und Management frühkindlicher Bildungseinrichtungen und Studiengangsleiter im Master Netzwerkmanagement Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Schwerpunkt Kindheitspädagogik.

Buchinformation

BNE in der Kita – Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Theorie und Praxis
Michael Brodowski (Hrsg.)
Herder Verlag 2022
352 S., 30 Euro
ISBN: 978-3-451-39075-3

Neugierig?



Die ASH Berlin in den Sozialen Medien



facebook
twitter
instagram
tiktok
youtube
soundcloud



© Thandy Yung

Jugendliche vermissen während der Pandemie soziale Beziehungen

„Ja, in Quarantäne war ich auch noch.“

Leben und Alltag mit der Corona-Pandemie aus Sicht von Menschen in den Hilfen zur Erziehung (HzE) und den Hilfen für junge Volljährige (HfJV).
Eine Zusammenfassung

Regina Rätz, Annika Baumann, Nicole Brattig, Mirjam Knes-Zierold, Canan Lipp und Robert Wirth

Wie erleb(t)en junge Menschen und Familien, welche Hilfen zur Erziehung (HzE) oder Hilfen für Junge Volljährige (HfJV) gemäß SGB VIII in Anspruch nehmen, die Zeit der COVID-19-Pandemie?

Diese Frage wurde bereits im März 2020 mit Beginn des ersten Lockdowns von Fachkräften des Jugendamtes Berlin Mitte gestellt und in einem Praxisforschungsprojekt mit Studierenden des Masterstudiengangs „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“ der Alice Salomon Hochschule (ASH) Berlin unter Leitung von Prof. Dr. Regina Rätz erforscht. Insbesondere die Erfahrungen der Menschen mit dem Hilfesystem standen im Fokus der Untersuchung.

Erste Ergebnisse zeigten, dass der plötzliche Wegfall der Hilfen und deren Strukturen, die Einschränkung oder der gänzliche Ausfall an Kommunikation mit dem Hilfesystem sowie der

Verlust von Beteiligung im Hilfeprozess von den interviewten Eltern thematisiert und problematisiert wurden (vgl. Wirth 2021 <https://alice.ash-berlin.eu/forschung/wegfall-der-strukturen-1/>).

Zentrale Ergebnisse aus der zweiten Erhebungsphase mit Eltern und jungen Volljährigen im Mai und Juni 2021 sind¹: Während der mehr als einjährigen Pandemie entstanden neue (Hilfe-)Strukturen. Diese sind aus Sicht der Interviewten diffus und entgrenzt, sodass der Überblick und die Orientierung verloren gingen. Der zweite Lockdown wurde in seiner Länge in der Lebenswelt zum Alltag. Die anhaltende COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Maßnahmen zu deren Eindämmung verstärkten die Heteronomie der Adressat_innen im Hilfesystem². Es wurde deutlich, dass es Räume zum Erzählen über die Erfahrungen der Pandemie bedarf.

Aus dem Sample konnten fünf Falltypen herausgearbeitet werden, die hier im Überblick vorgestellt werden. Die Reihenfolge der Nennung ist dabei ohne Bedeutung:

Der Typ A vermisst während der Pandemie soziale Beziehungen, also Kontakte zu anderen Menschen und fühlt sich innerlich allein. Dabei geht es nicht einfach nur darum, andere Menschen zu treffen, sondern es geht um soziale Kontakte zu Personen, die jeweils eine konkrete Funktion im Leben der interviewten Person erfüllen. Hier ist auch der Verlust von regelmäßigen Kontakten zu Fachkräften der Sozialen Arbeit während der Pandemie, deren Fachkompetenz bei der Bewältigung von aktuellen Problemen, die sich während der Pandemie verstärken, vermisst wird, bedeutsam. Dieser Typus war bei drei jungen Volljährigen, männlich und weiblich, und einem Elternteil auffindbar.

Bei Typ B ist zentral, dass sich der Hilfeverlauf während der Pandemie zeitlich verzögerte und geplante Schritte über mehrere Monate hinweg nicht umgesetzt wurden. Diese Situation ist jedoch von den betroffenen Personen nicht beeinflussbar, sondern sie müssen auf die Entscheidungen anderer bspw. des Hilfesystems warten. Sie erleben sich als machtlos. Das eigene Leben wird ausgebremst. Bisher Erreichtes ist in Gefahr und Rückschläge werden befürchtet. Beispiele sind die ‚Rückführung‘ der Kinder aus stationären Unterbringungen in den eigenen Haushalt oder die Suche nach einer Wohnung bzw. einem Job. Dieser Typus war bei einem jungen Volljährigen und zwei Elternteilen auffindbar.

Beim Typ C wird die Verschiebung von individuellen Problemen in der Pandemie zum zentralen Erleben. Vor dem Hintergrund einer eigenen psychischen Belastung wird der Lockdown mit der Reduzierung sozialer Kontakte und täglicher Wege als Entlastung erlebt. Die Situation, weniger äußeren Reizen ausgesetzt zu sein, wird als stressmildernd empfunden. Allerdings entstehen während der Pandemie neue Probleme, vor allem in Bildungsinstitutionen, bei denen die soziale Benachteiligung deutlich und die eigene Zukunft ungewiss wird. Dieser Typus zeigte sich bei einer jungen Volljährigen.

Typ D erlebt während der gesellschaftlichen Krise der Pandemie eine persönliche Krise, deren Bewältigung wiederum durch die äußeren pandemischen Bedingungen erschwert wird. Unter anderem durch diskontinuierliche Kontakte zum Hilfesystem entstehen das Erleben von Ohnmacht und der Eindruck, dem

Geschehen ausgeliefert zu sein. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten sind in diesem Kontext stark eingeschränkt. Gespräche mit Fachkräften der Sozialen Arbeit, in denen zugehört wird, oder ein eindeutiger institutioneller Rahmen, an dem die Adressat_innen Orientierung finden können, werden als hilfreich erlebt. Dieser Typus bestätigte sich bei zwei Elternteilen und einer jungen Volljährigen.

Beim Typ E zeigt sich eine Verlaufskurve (nach Fritz Schütze), d. h. im Fortgang der Pandemie gehen die eigenen Handlungsmöglichkeiten nach und nach verloren, bis die Dinge geschehen, ohne dass die Person darauf noch Einfluss nehmen kann. Die so entstehende Ausweglosigkeit kann nicht mehr selbst überwunden werden. Hilfestellungen und -angebote durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit können nicht aufgenommen werden. Die Person ist dem Geschehen machtlos ausgeliefert. Dieser Typus zeigte sich bei einer Jugendlichen.

Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten

Die Menschen in den HzE und HfJV brauchen für die Erledigung der Aufgaben, die sich aus den Hilfeplanziele ergeben, mehr Zeit. Der individuelle Hilfeplan bedarf unter Berücksichtigung der Chancenungleichheiten in der Pandemie und zu deren Ausgleich einer Anpassung, u. a. bei der Formulierung von Zielen, und ggf. einer Verlängerung. Vonseiten der Fachkräfte und der Institutionen wird allerdings gleichermaßen Verlässlichkeit in den Abläufen und Terminen der Hilfeplanung benötigt. Druck durch das Hilfesystem auf die Adressat_innen gilt es zu vermeiden, um die mit der Pandemie veränderten Anforderungen, bekannte und neu entstandene Benachteiligungssituationen und den Verlust von Routinen im Alltag bewältigen zu können. ■

Regina Rätz ist Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe.

Annika Baumann, Nicole Brattig, Mirjam Knes-Zierold, Canan Lipp, Robert Wirth sind Studierende im Masterstudiengang „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“.

Die vollständige Studie finden Sie unter:

<https://opus4.kobv.de/opus4-ash/frontdoor/index/index/searchtype/latest/docId/495/start/0/rows/10>

¹ Es wurden 12 narrative Interviews geführt, die sequenzanalytisch ausgewertet wurden.

² Wir sind uns sicher, dass dieses Phänomen auch an anderen Orten Sozialer Arbeit auffindbar ist und auf die strukturelle Benachteiligung der Adressat_innen im Hilfesystem verweist. Diese, und das ist das wichtige Resultat unserer Forschung, wird hier aus den Interviews mit den Adressat_innen deutlich – und nicht aus der Einschätzung der Fachkräfte oder aus Sozialstrukturanalysen. Für Fachkräfte ergibt sich daraus die Handlungsmöglichkeit, sehr bewusst Entscheidungsräume und -optionen für die Menschen in den HzE und HfJV zu eröffnen, welche autonomes Handeln fördern.

Literatur:

Wirth, Robert (2021): Wegfall der Strukturen. Wie erleben Familien, die Hilfen zur Erziehung (HzE) in Anspruch nehmen, die Zeit des Lockdowns? *alice online Magazin*. Link zum Artikel: <https://alice.ash-berlin.eu/forschung/news/wegfall-der-strukturen-1/> (Stand 10.03.22).



Kooperation und Vernetzung im Arbeitsfeld
sind auch Bestandteil des Studiums

Kinder- SCHUTZ

Kooperation, Vernetzung und
Third Mission in den Frühen Hilfen
und im Kinderschutz: Das Netzwerk
„Qualitätsentwicklung in Wissen-
schaft und Praxis“ (QE-WiPrax)

Regina Rätz und Lucia Druba

Im April 2015 startete an der Alice Salomon Hochschule (ASH) Berlin der weiterbildende berufsqualifizierende Masterstudiengang „Kinderschutz – Dialogische Qualitätsentwicklung in den Frühen Hilfen und im Kinderschutz“.¹ Inhaltliche Schwerpunkte sind sowohl eine fundierte Qualifizierung zu fachlichen Themen der Frühen Hilfen und des Kinderschutzes als auch zur Qualitätsentwicklung in Organisationen. Das Masterstudium dauert insgesamt drei Jahre. Am Ende werden der akademische Abschluss „Master of Arts“ sowie das Zertifikat „Insofern erfahrene Fachkraft – Fachkraft im Kinderschutz“ verliehen.

Von Anfang an war es ein Anliegen, dass die Erfordernisse der Kooperation und Vernetzung im Arbeitsfeld auch Bestandteil des Studiums sein sollten. Vor diesem Hintergrund wurde eigens das Netzwerk „Qualitätsentwicklung in Wissenschaft und Praxis“ (QE-WiPrax) gegründet. Insbesondere war es ein Anliegen, den Auftrag der Third Mission der Hochschulen in diesem Studiengang konkret umzusetzen. Dies sollte in gemeinsamer Curriculumsentwicklung, in der Durchführung und nachhaltigen Etablierung von Qualitätsentwicklungs- und Praxisforschungsprojekten, durch gemeinsame Fachveranstaltungen sowie in Fort- und Weiterbildungen stattfinden. Basis für diese Aktivitäten war das Konzept der „Dialogischen Qualitätsentwicklung“, wie es der „Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e. V.“ über das letzte Jahrzehnt hinweg in vielfältigen Kooperationsprojekten mit Kommunen entwickelt und erprobt hat. Dieses Konzept verbindet demokratietheoretische pädagogische Ansätze mit dialogischen Lern- und Erkenntnisformen und Zugängen, die auf die Etablierung von sicherem und schützendem Handeln in Organisationen gerichtet sind. Der Studiengang verortet sich somit in einer hilfeorientierten Praxis und Forschung der Frühen Hilfen und des Kinderschutzes (vgl. Biesel u. a. 2019), die vom Bundesgesetzgeber im SGB VIII auch als eine solche geregelt ist. Dies

umfasst eine fachliche Verortung in einem demokratischen und dialogischen Kontext der Sozialen Arbeit, welche Grundrechte und Beteiligung von Kindern und Familien sichert (Gedik/Wolff 2021). Dieser Ansatz ist inzwischen theoretisch, auch auf internationaler Ebene, gut ausgearbeitet. Er verfügt methodisch über eine Reihe von dialogischen Verfahren und Settings, die im Studiengang vermittelt werden.

Dem dialogischen Grundgedanken entspricht die Beteiligung aller Akteur_innen der Praxis in den Qualitätsentwicklungs- und Praxisforschungsprojekten des Masterstudiengangs. Zentral ist dabei die Initiierung und Begleitung von Veränderungsprozessen aus der Mitte der Organisationen heraus. Es werden Hilfestrukturen und Prozesse in ihrer Gesamtheit in den Blick genommen und es geht um gemeinsame Lernprozesse und Verantwortungsübernahme. Die Adressat_innen werden an diesen Prozessen nicht nur beteiligt, sondern als wichtige Akteur_innen verstanden. Die Qualitätsentwicklungsprojekte sollen die strukturellen und organisationalen Bedingungen in der Praxis verbessern helfen. Hierbei wurden bspw. schon Themen wie „Kinder-SCHUTZ aus Sicht von Kindern“, „Angst im Kinderschutz“ oder „Aufbau eines Kriseninterventionsteams im Kinderschutz im Jugendamt“ mit dialogisch-beteiligungsorientierten Methoden der Qualitätsentwicklung bearbeitet und begleitet.

Im Netzwerk „Qualitätsentwicklung in Wissenschaft und Praxis“ (QE-WiPrax), kommen Expert_innen aus der Praxis und der Wissenschaft in der Sozialen Arbeit und Pädagogik in regelmäßigen Treffen zusammen. Die Praxispartner_innen öffnen ihre Institutionen für die Qualitätsentwicklung und für die Forschung. Sie heißen den Blick von außen willkommen. Die Studierenden bearbeiten die realen Themen der Praxis und tragen zu deren nachhaltiger Qualifizierung bei.

Studierende profitieren von dem Netzwerk, weil sie

- am aktuellen fachlichen Diskurs mitwirken
- Kontakte zu diversen Partner_innen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe knüpfen
- relevante Qualitätsentwicklungs- oder Praxisforschungsprojekte im Rahmen ihres Studiums in der Praxis durchführen
- Kenntnisse aus dem Studium in der Berufspraxis umsetzen
- an zahlreichen Fachtagungen und Weiterbildungen des Netzwerks teilnehmen können.

Praxispartner_innen profitieren von dem Netzwerk, weil sie

- ihr Wissen in den aktuellen Fachdiskurs einbringen und diesen mitgestalten können
- konkrete Qualitätsentwicklungs- oder Praxisforschungsprojekte mithilfe der Studierenden in ihrer Einrichtung planen und umsetzen können
- aktuelle wissenschaftliche Ergebnisse erhalten
- an Fachtagungen und Weiterbildungen des Netzwerks teilnehmen können.

Eigene Aktivitäten des Netzwerkes QE-WiPrax²

Um sich der Herausforderung der „sozialpädagogischen Gefährdungseinschätzung“ aus fachlicher Perspektive zu nähern, startete das Netzwerk QE-WiPrax im Jahr 2019 eine eigene Fachtagsreihe zu diesem Thema.

Zudem beteiligt sich das Netzwerk QE-WiPrax an dem wichtigen Praxisforschungsprojekt „Beteiligung durch fachlich versierte Gespräche mit Kindern in den Hilfen zur Erziehung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Regina Rätz und Prof. Dr. Hans-Ullrich Krause.

Auch ist 2021 das durch das Netzwerk angeregte Projekt „Digitalisierung von Fachwissen“ angelaufen. Hier geht es darum, einen Pool an Fachwissen gemeinsam mit der und für die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe in digitaler Form und mit didaktischen Methoden des E-Learning auf einer Online-Plattform zur Nutzung zur Verfügung zu stellen.

Die Mitglieder des Netzwerk „Qualitätsentwicklung in Wissenschaft und Praxis“ (QE-WiPrax) sind aktuell:

AsPE e. V.; COMPASS Psychosoziale Praxis gGmbH; Dissens – Pädagogik und Kunst im Kontext gGmbH; FAN e. V.; FRÖBEL Bildung und Erziehung gGmbH; InterkÖrmet e. V.; Jugendamt Friedrichshain-Kreuzberg; Jugendamt Marzahn-Hellersdorf; Jugendamt Berlin-Mitte; Kinderhaus Berlin – Mark Brandenburg e. V.; Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e. V. ■

Regina Rätz ist Professorin für Soziale Arbeit mit Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe und leitet den Master Kinderschutz.

¹ Website des Studiengangs: <https://www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/master-kinderschutz-dialogische-qualitaetsentwicklung-in-den-fruehen-hilfen-und-im-kinderschutz/profil/#c3747>

Für diesen Text wurden Materialien aus dem Studiengang wie bspw. aus dem Modulhandbuch, von der Website, aus Infolyern, aus Berichten etc. verwendet, die kollegial im Zusammenwirken von Lehrenden, Studierenden und der Studiengangskoordination erstellt wurden.

² Mehr Infos dazu: <https://www.ash-berlin.eu/studium/studiengaenge/master-kinderschutz-dialogische-qualitaetsentwicklung-in-den-fruehen-hilfen-und-im-kinderschutz/profil/netzwerk-qe-wiprax/>

Literatur:

Biesel, K./Brandhorst, F./Rätz, R./Krause, H.-U. (2019): Deutschland schützt seine Kinder! Eine Streitschrift zum Kinderschutz. Bielefeld: transcript.
Gedik, K./Wolff, R. (2021): Handbuch Kinderschutz in der Demokratie – Eckpfeiler guter Fachpraxis. Opladen: Barbara Budrich.



Wissen, was passiert?

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe gibt es nicht in Einzelteilen

© Alvin Mahmudov on Unsplash

Regina Rätz, Sarah Rüge und Hans-Ullrich Krause

Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG), welches im Juni 2021 in Kraft trat, hat die direkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in erheblichem Maße gestärkt. Ein zentrales Anliegen des Gesetzgebers besteht dabei darin, die internationalen Kinderrechte gemäß der UN-Kinderrechtskonvention auch in der Kinder- und Jugendhilfe und demzufolge in der Hilfepraxis zu verankern. Spätestens mit diesem Gesetz ist also klar, dass es im Feld der Sozialen Arbeit und insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe kein ‚Weiter-so-wie-bisher‘ geben darf. ‚Weiter-so-wie-bisher‘, meint, dass es den Fachkräften mehr oder weniger überlassen ist, inwieweit Beteiligung stattfindet oder was unter Beteiligung zu verstehen ist. Denn Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen stehen bereits seit dreißig Jahren im Kinder- und Jugendhilfegesetz. Aber sie waren bisher nicht so stark, dass ein flächendeckendes, fachliches Handeln der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen daraus folgte.

Im Gegenteil: Empirische Studien zeigen, dass bisher gerade die jungen Menschen zu wenig oder gar nicht am Hilfegeschehen beteiligt wurden. Das neue Gesetz legt nun zum Beispiel fest, dass Kinder über das, was geschieht, zu informieren sind, und zwar so, dass sie es auch wirklich verstehen können – in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form – also in angemessener Weise und grundsätzlich (§ 10a SGB VIII). Auf ihren Wunsch hin auch im Beisein einer Person ihres Vertrauens. Das ist demokratisch, das ist modern. Doch eines ist mit der veränderten Gesetzgebung nicht automatisch gesichert. Es gilt nämlich der Grundsatz, dass nur die Person andere wirklich beteiligen wird, die sich selbst als beteiligt erlebt. Mit anderen Worten: Es kann keine Beteiligung nur in Teilen, also in einzelnen Feldern der Jugendhilfearbeit geben; vielmehr ist es nötig, diesen gesamten Bereich gesellschaftlichen Handelns demokratisch, offen, partizipativ auszugestalten. Oder anders formuliert: Ich werde Kinder nicht wirklich beteiligen, wenn ich selbst mich als untergeordnet, in meinen kreativen,

fachlichen Möglichkeiten eingeschränkt und eben unbeteiligt in meinem Jugendamt, meiner Jugendhilfeeinrichtung etc. fühle. Es braucht eine „Beteiligung als umfassende Kultur“ (Krause 2019) in den Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe. Diese Erkenntnis entstand und bestätigte sich in den letzten Jahren, und zwar immer dann, wenn Versuche unternommen wurden, Beteiligungsformen in Einrichtungen zu etablieren. Da wurden Sprecherräte gewählt und Arbeitsgremien ins Leben gerufen. Doch diese verschwanden in aller Regel nach kurzer Zeit wieder, stellten ihre Arbeit, ihre Bemühungen wieder ein. Irgendwann wurde dann klar, dass einzelne demokratische Elemente in hierarchischen Organisationen keine Überlebenschance haben. Wenn, dann muss sich die gesamte Organisation bewegen, muss sich der Wille zu einer demokratischen Arbeitsweise insgesamt und im Hinblick auf die Begegnungen und die Hilfe für und mit Kindern, Jugendlichen und Familien entwickeln.

Beteiligung setzt Verstehen und dies wiederum Zuhören voraus

Wer beteiligt werden soll, muss das, was geschieht verstehen. Dies bedeutet: Kinder und Jugendliche müssen wirklich wissen, was passiert und vor allem, was mit ihnen geschieht. Auch diese Erkenntnis scheint erst allmählich Raum zu greifen. Immer wieder hören und lesen wir in Befragungen, dass Fachkräfte davon ausgehen, dass ja bereits in ganzer Breite beteiligt wird, wenn Kinder bspw. am Ende einer Hilfefkonferenz gefragt werden, ob sie alles verstanden hätten und ob sie das, was jetzt beschlossen wurde, auch mittragen. Und die Kinder sagen dann zumeist: „Ja“. Dabei sollte doch eigentlich klar sein, dass dies keine angemessene Beteiligung ist. Selbst für Erwachsene ist es schwer, die konflikthafte Lebenssituation einer Familie wirklich zu durchschauen und die damit verbundenen Hilfen und deren mögliche Wirkungen zu verstehen. Im Übrigen ist für Eltern in Krisen- und Problemsituationen, die erstmalig mit dem Hilfesystem in Kontakt kommen, dieses häufig gewissermaßen ein

Dschungel, mit dem sie konfrontiert werden, in dem sie sich zunächst nicht zurechtfinden, das sie als übermächtig erleben und in dem sie ihre Rechtsansprüche auf Hilfen durchsetzen müssen. Und auch für Kinder und Jugendliche ist das Hilfesystem häufig nicht über- und durchschaubar. Also nicht transparent. Deshalb bleiben derlei Beteiligungen durch eine einfache Abfrage fast immer an der Oberfläche der Kommunikation. Dabei sollte uns Fachleuten klar sein:

- Kinder haben einen eigenen Blick auf die Welt. Sie setzen sich mit dem, was sie wahrnehmen, auseinander und eignen sich die Welt handelnd an. Sie sind „realitätsverarbeitende Subjekte“ (Hurrelmann 2015). Sie haben eigene Interpretationen u. a. des Hilfesgeschehens. Es ist also nicht nur die individuelle Betrachtung des einzelnen Kindes, sondern es sind auch spezifische kindliche Konstruktionsversuche, die je nach Alter und Entwicklungsstand ganz unterschiedlich sein werden, aber gleichberechtigt neben denen der Erwachsenen stehen.
- Kinder versuchen sich selbst und ihre Welt zu verstehen, sie versuchen über dieses Verstehen mit uns Erwachsenen zu kommunizieren, sodass wir sie verstehen können und sie versuchen auch uns zu verstehen, in dem was wir erkennen, vorschlagen und tun und als Orientierung geben. Dieser so entstehende Prozess ist eine wechselseitige, soziale Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen, die jedoch zunächst durch asynchrone Beziehungen und Machtverhältnisse – die auch als generationale Ordnung bezeichnet werden –, geprägt wird (vgl. Bühler-Niederberger 2020). Deshalb ist Verstehen ein schwieriges Unterfangen, da es nicht vorausgesetzt werden kann. Es gelingt nur in kleinen Schritten und niemals ganz. Es sind gedankliche und emotionale Bewegungen, an denen wir teilhaben können. Und es bedarf einer Haltung der Erwachsenen, Kinder verstehen zu wollen und um dessen Begrenztheit zu wissen, was bedeutet, nicht das eigene Wissen als Vorsprung zu verstehen und über die Äußerungsformen der Kinder zu „stülpen“.
- Kinder sind eng im familialen Kontext unterwegs. Aber sie sind nicht die Familie. Sie sind auch sie selbst. Sie schauen auf die Familie und versuchen diese zu verstehen. Sie versuchen sich einen ‚Reim‘ darauf zu machen, wer die anderen sind, was warum geschieht und wie sie damit umgehen können. Und sie sind auch angewiesen auf die Familie und auf deren Schutz. Kinder sind jedoch keine Informanten über das Familienleben für die Fachkräfte. Sie dürfen nicht auf eine Rolle als „Kronzeugen“ (Haase 2021) reduziert werden, sondern von Interesse ist, von den Wahrnehmungen, Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder in ihrer Familie aus deren eigener Sicht zu erfahren.

- Kinder haben ein eigenes Leben, eine Biografie in der sie permanent nach Sinn und nach Zusammenhängen suchen. Dabei spielen Personen, Geschehnisse, Verluste, Ängste, Siege und Niederlagen bedeutende Rollen. Hilfe kann dann hilfreich sein, wenn gemeinsam mit den Kindern ihre Lebensgeschichte und Biografie ergründet wird, sodass Kinder besser verstehen können, was sie erlebt und erfahren haben und was mit ihnen geschehen ist. Eine solche Biografiearbeit unterstützt Kinder dabei, sich als handelnde Akteur_innen und autonome Gestalter_innen ihres Lebens und als selbstwirksam zu verstehen.
- Wenn wir mit Kindern sprechen und nach Wegen suchen, wie wir Hilfen erfinden und gestalten können, geht es vordergründig um eines, nämlich, um das VERSTEHEN.

Verstehen setzt in diesen Zusammenhängen ein wirkliches Interesse an der kindlichen Wahrnehmung, der Welt und vor allem der eigenen Lebenswelt bspw. in der Familie, Kindertageseinrichtung (Kita), Schule, der sozialräumlichen Umgebung, des Marktes voraus. Von daher ist zu fragen: Haben wir Erwachsenen wirklich ein Interesse an dem, was ein Kind denkt, fühlt, konstruiert? Wollen wir das wirklich wissen? Wenn ja, dann wäre es wichtig, sich die Zeit zu nehmen und Bedingungen zu schaffen, die es ermöglichen, sich wirklich zuzuhören und die Dinge gemeinsam zu durchleben. Dazu gehören nicht nur die sprachliche Verständigung mit Kindern, sondern auch das Mitgehen und sich von Kindern diejenigen Dinge zeigen zu lassen, die für sie bedeutsam sind, sowie das Spielen und auch Unternehmungen, also das gemeinsame Tun. Das Argument, dass es dafür an Zeit im Arbeitsalltag mangelt und dass das Methodenwissen der Fachkräfte für die Beteiligung von Kindern zu wenig vorhanden ist, ist zwar zu bedenken und ernst zu nehmen und es gilt, Qualifizierungsmöglichkeiten zu schaffen. Es sollte jedoch klar sein, dass, wenn wir die nötige Zeit und die Bedingungen dafür nicht schaffen, wir so weitermachen wie bisher. Und das ist zu wenig für die Durchsetzung der Kinderrechte! ■

Regina Rätz ist Professorin für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendhilfe.

Dr. Hans-Ullrich Krause ist Gastprofessor an der ASH Berlin und Leiter des Kinderhaus Berlin – Mark Brandenburg e.V. sowie 1. Vorsitzender der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGFH).

Sarah Rüge, MA Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik, arbeitet in einer stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe.

Literatur:

Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Haase, Judith (2021): Das Kind als Kronzeuge. Professionelle Konstruktionen des Kinderschutzkindes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2015): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In K. Hurrelmann et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung (S. 114–127). Weinheim: Beltz.

Krause, Hans-Ullrich (2019): Beteiligung als umfassende Kultur in den Organisationen der Hilfen zur Erziehung. Haltungen – Methoden – Strukturen. Frankfurt am Main: IGFH Eigenverlag.



Gemeinsam die Zukunft der Berliner Grundschule entwickeln

Der Beitrag der Kindheitspädagogik zur Umsetzung der Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule

Corinna Schmude und Michael Brodowski

Im Vergleich zu den anderen Bundesländern spielt Berlin bezüglich der Umsetzung der Ganztagschule eine Vorreiterrolle. Mit den 2021 verabschiedeten Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule liegt für Berlin ein anspruchsvolles Instrument zur Analyse des Entwicklungsstandes und der Entwicklungsziele für die Gestaltung der offenen Ganztagschule vor. Es berücksichtigt die Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule (Hecker u. a. 2020, 16 ff)¹ ebenso, wie die sich in vier Dimensionen der Bildung im 21. Jahrhundert bündelnden Bildungsziele für die Schule des 21. Jahrhunderts, wie z. B. Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration, Lern-/Problemlösekompetenzen und die Förderung von Charaktereigenschaften, die das Zusammenleben und Zusammenarbeiten unterstützen, sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. Schleicher 2017, 2). Damit dient das Instrument gleichzeitig auch als Grundlage für die Qualitätsentwicklung an allen Berliner Ganztagschulen. Entwickelt wurde es von der Service Agentur Ganztage Berlin (Hilbig u. a. 2021).

Ebenso innovativ ist die in Kooperation mit der Serviceagentur Ganztage Berlin (Prof. Dr. Schüpbach FU Berlin)² initiierte Initiative zu einer Vernetzung der unterschiedlichen Akteur_innen in der Pädagog_innenausbildung im Land Berlin. Hierzu wurden auch die Berliner kindheitspädagogischen Studiengänge angefragt. Hintergrund sind die oben benannten Qualitätsstandards, die explizit darauf verweisen, dass sie nur dann umsetzbar sind, wenn „Schulentwicklung aus verschiedenen Perspektiven sowie gemeinsame[n] Professionalisierungsvorhaben“ (ebd., 17) gedacht wird. Dabei wird besonders deutlich, dass die Gestaltung ganztägigen Lernens die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen im multiprofessionellen Kollegium ebenso erfordert, wie das Zusammenwirken mit außerschulischen Kooperationspartnern_innen sowie ein von allen Akteur_innen gemeinsam getragenes Bildungsverständnis (vgl. ebd., 24).

Bereits in den ersten beiden Arbeitstreffen der AG „Ganztagschule in der Berliner Pädagoginnen-ausbildung“, in denen Prof. Dr. Michael Brodowski

und Prof. Dr. Corinna Schmude den Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ an der ASH Berlin vertreten, wurde deutlich, dass die spezifische Expertise von Kindheitspädagog_innen für kindliche Entwicklungsprozesse im Altersbereich von 0 bis 12 Jahren eine bedeutsame und zwischen den Professionen brückenbauende Facette dieser Multiprofessionalität darstellt. Dies vor allem, weil sie explizit Kinder und ihre relevanten Bezugspersonen unabhängig von spezifischen Sozialisationsinstanzen als aktive Akteur_innen und Subjekte ihrer Bildungsprozesse fokussiert. Vor dem Hintergrund der kindheitspädagogischen Perspektive auf kindliche Entwicklungsprozesse ist (Schul)Bildung als immanenter Lern- und Bildungsprozess zu verstehen, der ganzheitliche und ganztägige Aneignungstätigkeiten einschließt, die auch von explizit dafür konzipierten Angeboten unabhängig verlaufen können. D. h., aus kindheitspädagogischer Sicht ist es selbstverständlich, Unterricht, Pausen, Mittagessen, Förderangebote, Erholungs-, Spiel- und Freizeiten, Arbeitsgemeinschaften und Projekte als miteinander verzahnte Bildungselemente zu betrachten (ebd., S. 32) und die „Bedarfe und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in das Zentrum zu stellen“ (ebd., 1). Zusammenfassend lässt sich demnach bzgl. der vorliegenden Qualitätsstandards konstatieren, dass sich die Anforderungen an Akteur_innen für die Umsetzung der Vision einer „guten Ganztagschule“ (ebd. 1) mit dem im Berufs- und Kompetenzprofil für Kindheitspädagoginnen/Kindheitspädagogen formulierten gesellschaftlichen Auftrag an Kindheitspädagog_innen decken und sich somit auch in den Curricula kindheitspädagogischer Studiengänge, insbesondere an der ASH Berlin, bereits heute widerspiegeln. Vor diesem Hintergrund erscheint es in besonderer Weise bedeutsam, diese Perspektive frühzeitig mit Akteur_innen anderer Professionen, am besten noch im Prozess der Qualifizierung und Ausbildung, zu teilen und angehende Kindheitspädagog_innen auf ihren Brücken bauenden, Perspektiven integrierenden und Kooperationen initiiierenden Auftrag schon im Studium kompetenzorientiert vorzubereiten.



Louis, 6 Jahre: Unser Haus mit Fernsehturm

Wir freuen uns daher sehr, dass in der im letzten Treffen gegründeten Unterarbeitsgruppe zum Thema „Zusammenarbeit von Institutionen“ nun die von Prof. Dr. Michael Brodowski angeregten übergreifende Lehrformate von Qualifizierungs-/Ausbildungsgängen gemeinsam mit der Freien Universität Berlin FU, Evangelischen Hochschule EHB und zwei Fachschulen bereits im Wintersemester 2022/23 als Pilotprojekte umgesetzt werden sollen. Als Beitrag der ASH Berlin ist geplant, dass das im berufsintegrierenden Studienformat des Studiengangs langjährig etablierte Veranstaltungsformat des Fachtags Blick IN im WiSe 2022/23 gemeinsam von Studierenden der ASH Berlin und Studierenden aus dem Grundschullehramt der FU Berlin für den Sommer 2023 vorbereitet werden soll. An weiteren übergreifenden Projektideen wird aktuell gearbeitet.

Berlin benötigt vor dem Hintergrund des ab 2026 bestehenden Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung ab Schuljahr 2026/27 voraussichtlich spätestens in 2029/30 bei vollständigem Rechtsanspruch 1700 bis 2400 zusätzliche, für den Altersbereich gut qualifizierte Fachkräfte, sodass diese ersten Ideen wirklich

nur Pilotcharakter haben können. Neben dem Einbringen der bereits vorhandenen kindheitspädagogischen Expertise in die Professionalisierung angehender Fachkräfte für dieses Berufsfeld besteht darüber hinaus ein dringender Bedarf bzgl. der Weiterentwicklung der Kindheitspädagogik als Disziplin, um unsere Absolvent_innen noch besser für koordinierende, forschende und lehrende Tätigkeiten im Feld der Kindheitspädagogik vorzubereiten und den gemeinsamen kindheitspädagogischen Wissenkorpus für den Bereich der Kindheit im Grundschulalter weiter auszubauen. Auch hier sind wir aktiv und möchten mit einem MA „Pädagogik der Kindheit im Grundschulalter“ unseren Beitrag für die Zukunft der Berliner Grundschule leisten. ■

Corinna Schmude ist Professorin für Inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik.

Michael Brodowski ist Professor für Leitung und Management frühkindlicher Bildungseinrichtungen.

¹ Allseitige Bildung, inklusive Leistungskultur, Ort der Lebens-/ Lernfreude, demokratische Schule/Lernen in der Gemeinschaft, des individuellen und gemeinsamen Lernens, eine Schule für alle Kinder.

² Prof Dr. Schüpbach - Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik an der FU Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Literatur:

Hecker, Ulrich; Lassek, Maresi; Ransger, Jörg (Hrsg.) (2020). Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 150. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.

Hilbig, Christa; Maraquardsen, Birte; Meyr, Daniéla K., Schmidt, Jule, Schütz, Anna (2021): Qualitätsstandards für die inklusive Berliner Ganztagschule. Mit Instrumenten zur Analyse von Entwicklungsstand und -zielen. Teil des Berliner Bildungsprogramms für die offene Ganztagschule und Grundlage für die Qualitätsentwicklung an allen Berliner Ganztagschulen. Erstellt in Kooperation von der Serviceagentur für Ganzttag Berlin und dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Rauschenbach, Th., Meiner-Teubner, Ch., Böwing-Schmalenbrock, M., Olszenka, N. (2021): Plätze. Personal. Finanzen. Bedarfsorientierte Vorausberechnungen für die Kindertages- und Grundschulbetreuung bis 2030. Teil 2: Ganztägige Angebote für Kinder im Grundschulalter. Forschungsverbund DJI/TU Dortmund (Hrsg.), verfügbar unter: DJI – Ganzttag für Grundschulkindern: Ausbaubedarf insbesondere in den westdeutschen Flächenländern.

Schleicher, Andreas (2017): Vorwort – Warum es so wichtig ist, das WAS in der Bildung neu zu denken. In: Charles Fadel, Maya Bialik, Bernie Trilling: Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: Verlag ZLL21 e. V., 1 – 5.

Stimmen der Kinder

Lothar Krappmann unterrichtet im Masterstudiengang „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“ das Modul zum Thema Kinderrechte. Im Interview erzählt er von seiner achtjährigen Tätigkeit im UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes.¹

Herr Krappmann, Sie saßen ab 2003 als eines von 18 Mitgliedern im UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes. Worin bestand Ihre Tätigkeit?

Der Ausschuss hat den Auftrag, zu kontrollieren, ob die Kinderrechtskonvention von den Staaten eingehalten wird, die dieser Konvention beigetreten sind. Wichtigste Grundlage sind die Berichte, die die Staaten alle fünf Jahre einreichen sollen. Nur wenige Staaten halten sich an diesen Zeitrhythmus; aber alle 196 Staaten haben Berichte vorgelegt und unterwerfen sich diesem öffentlichen Verfahren, in dem sie mit oft bohrenden Nachfragen und deutlicher Kritik konfrontiert werden.

Der Ausschuss bezieht Informationen auch aus weiteren Quellen: NGOs senden ergänzende Berichte, Menschenrechtsinstitute verfassen Stellungnahmen. Wenn UNICEF im Land tätig ist, schildert UNICEF die Lage. Berichte kommen auch von anderen UN-Organisationen. Nach einer eintägigen Diskussion mit den Regierungsvertreter_innen des überprüften Staates schreibt der Ausschuss Empfehlungen. Es hängt sehr vom Zusammenspiel von Regierung und Zivilgesellschaft ab, ob die Empfehlungen etwas bewirken.

Der Ausschuss hat noch eine zweite wesentliche Aufgabe. Er soll die Artikel der Konvention erläutern und verdeutlichen, was zu ihrer angemessenen Umsetzung nötig ist. Sein wichtigstes Instrument dafür sind die sogenannten General Comments. Sie beruhen auf der Fachkompetenz und den Erkenntnissen des Ausschusses bei seinen Untersuchungen, beziehen aber auch Rat von

Expert_innen aus Theorie und Praxis außerhalb des Ausschusses ein.

Ging die internationale Zusammenarbeit mit Kolleg_innen mit starken Unterschieden im Verständnis von Kinderrechten und ihrer Umsetzung einher?

Die Zugehörigkeit zu Regionen oder Kulturen steckte zwar hinter manchen Hinweisen, Einwänden und Gegenvorschlägen, hat aber nie zu einem die Arbeit lähmenden Konflikt geführt. Das war geradezu ein Reiz der Arbeit und brachte uns gemeinsam voran. Es war der disziplinäre Hintergrund oder die Praxiserfahrung von Mitgliedern, die zu intensiven Diskussionen führten.

Jedes Mitglied des Ausschusses ist ein_e unabhängige_r Expertin_Experte. Keine_r vertritt seinen Herkunftsstaat. Jeder_jede kann fragen, kommentieren, kritisieren, was er oder sie will. Die abschließenden Empfehlungen, die Concluding Observations, werden allerdings gemeinsam verabschiedet.

Gibt es ein Ereignis, an das Sie sich besonders gerne erinnern?

Ich habe schon die Allgemeinen Bemerkungen des Ausschusses erwähnt. Es gibt immer eine lange Liste von Themen für diese Kommentare. Ich war sehr glücklich, als ich meine Kolleg_innen überzeugen konnte, zwei Themen mit Vorrang zu behandeln, die ich für besonders dringlich gehalten habe: Der eine Kommentar bekam den Titel „Anwendung der Kinderrechte in der frühen Kindheit“ (Nr. 7/2006), der

andere „Behandlung unbegleiteter, von ihren Familien getrennt, außerhalb ihres Herkunftslandes lebender Kinder“ (Nr. 6/2005).

Sehr gern erinnere ich mich auch an die Vorkonferenzen mit Kindern, bevor der Ausschuss mit den Regierungen ihrer Länder diskutierte. Die Stimmen der Kinder bewahren den Ausschuss davor, nur an Artikel und Paragraphen zu denken. Sie veranschaulichen Informationen, die der Ausschuss schon hatte, aber sie schildern auch Realitäten, die der Ausschuss ohne die Kinder nicht wahrgenommen und empfunden hätte. Im Ausschuss haben wir des Öfteren darüber nachgedacht, wie Kinder an der Arbeit des Ausschusses intensiver beteiligt werden könnten. Ein regelmäßiges Treffen ist vorstellbar, sicherlich nicht repräsentativ, könnte aber ein Abbild der Diversität des Kinderlebens eröffnen.

Was waren die größten Herausforderungen in Ihrer Arbeit?

Zunächst musste ich lernen, dass die Aufgabe ist, die kodifizierten Kinderrechte umzusetzen und nicht alles, was wir für Kinder für gut und wichtig halten. Ich begann zum Beispiel damit, die Regierungen unbekümmert nach den Einrichtungen für frühkindliche Bildung zu fragen, kostenlos für alle Kinder. Bald kam der Ausschussvorsitzende, Jurist, zu mir und kommentierte, das sei zwar ein wichtiges Thema. Aber wo es in der Konvention stehe? Aus dieser Rückmeldung entwickelte sich meine Idee, den Ausschuss zu einem Kommentar zu den Rechten der Kinder in früher Kindheit zu bewegen.

„Die Stimmen der Kinder
bewahren den Ausschuss
davor, nur an Artikel und
Paragrafen zu denken.“



Alexandra, 9 Jahre: Make up

Welche Reformen sind Ihrer Meinung nach in der UN notwendig, um die Kinderrechtssituation weiterzuentwickeln?

Die Bemühungen für die Verwirklichung der Menschenrechte sind insgesamt schlecht ausgestattet; das gilt auch für den Kinderrechtsausschuss. Eigentlich sollte der Ausschuss in einem kontinuierlichen Dialog mit Regierung und NGOs der Vertragsstaaten stehen. Tatsächlich kommen viele Berichte, sogar so viele, dass die Arbeitskapazität nicht ausreicht, sie zügig zu bearbeiten. Viele Berichte kommen später als in der Konvention vereinbart, manche viele Jahre später. Die Arbeitskapazität reicht nicht aus, ausstehende Berichte anzunehmen.

Der Ausschuss muss in vielen Bereichen fachlich kompetent sein. Die interdisziplinäre Zusammensetzung des Ausschusses ist jedoch nicht garantiert;

denn die Staaten wählen, wem sie ihre Sympathie schenken. Die Ausschussmitglieder arbeiten ohne Assistenz, nur mit einem kleinen Sekretariat. Der Ausschuss bräuchte so etwas wie einen Wissenschaftlichen Dienst, der seine Arbeit unterstützt. Das ist die organisatorische Seite. Noch wichtiger ist, dass die Kinderrechte in der Staatenwelt und ihrer gemeinsamen Politik den Rang erhalten, der ihnen nach der Charta der Vereinten Nationen zukommen müsste. Nicht nur die Allgemeinen Menschenrechte werden relativiert, auch als kolonial diffamiert. Gegen die Kindermenschenrechte werden ebenfalls viele Einwände wieder wach: Universelle Kinderrechte würden die Kulturen homogenisieren. Individuelle Rechte gefährdeten den sozialen Zusammenhalt. Der Stimme der Kinder Gewicht zu geben, untergrabe die Autorität der Eltern, der Alten, der traditionellen

Autoritäten. Das alles ist zu diskutieren und aufzuklären, denn diese Zweifel an universalen Rechten und Prinzipien können sich zu einer Haltung steigern, die gemeinsame Grundlagen einer Weltkinderpolitik aufkündigt.

Ich glaube nicht, dass das Spannungsverhältnis von Universalität und partikularer Kultur, von individuellen Lebenszielen und solidarischem Einstehen füreinander gänzlich auflösbar ist. Könnte dieses Spannungsverhältnis nicht sogar ein notwendiger Motor für die weitere Entwicklung von universellen Garantien und kultureller Weltdeutung sein?

Vielen Dank für dieses aufschlussreiche Gespräch!

Das Interview führte Mahssa Sotoudeh,
Studentin der Sozialen Arbeit B.A.

¹ Das ungekürzte Interview ist unter MRMA Zentrum für Postgraduale Studien Sozialer Arbeit (www.mrma-berlin.de/Aktuelles/) abrufbar und beinhaltet u. a. Krappmanns Einschätzung der Kinderrechtssituation in Deutschland.

Gesund Aufwachsen in Brandenburg

Netzwerke für Familien in Zeiten der COVID-19-Pandemie

Miriam Knörnschild und Katharina Lietz

Seit über zwei Jahren ist die Bevölkerung zahlreichen Veränderungen ausgesetzt, die sich aus der COVID-19-Pandemie und ihren Folgen ergeben haben. Weitreichende Kontaktbeschränkungen, Arbeiten im Homeoffice sowie Kita- und Schulschließungen haben das gesellschaftliche Miteinander stark beeinflusst.

Insbesondere Kinder und ihre Familien sind hohen Belastungssituationen ausgesetzt.¹ Von dieser Entwicklung sind auch die Beratungs- und Unterstützungsangebote verschiedener Netzwerke in Brandenburg betroffen². Das Netzwerk Gesunde Kinder (NGK) und die Frühen Hilfen in Brandenburg begleiten und unterstützen Familien von der Geburt bis zum dritten Lebensjahr. Bisher etablierte Maßnahmen wie z. B. Elterntreffen und die Begleitung von Familienpat_innen und Hebammen, können aufgrund der Pandemie nicht mehr oder nur noch eingeschränkt durchgeführt werden.

Unter der Leitung von Prof. Dr. Raimund Geene MPH, Professor für kommunale familiäre Gesundheitsförderung an der Alice Salomon Hochschule/Berlin School of Public Health (BSPH) arbeiten unsere Teams an zwei Projekten zur wissenschaftlichen Begleitung in Brandenburg.



Noah, (7 Jahre): ich

Das Projekt *Familienzentrierte Wissenschaftliche Begleitforschung zu Netzwerken Früher Hilfen in Brandenburg unter besonderer Berücksichtigung aktueller Anforderungen durch die Corona-Pandemie (FrüCoB)* hat sich zum Ziel gesetzt, die Wirkungen der Frühen Hilfen für Familien in belasteten Lebenslagen in den Blick zu nehmen und qualitativ weiterzuentwickeln. Hierzu werden die Perspektiven und Erfahrungen der Familien sowie der koordinierenden Fachkräfte in den Brandenburger Landkreisen während der Pandemie berücksichtigt. Als Folgeprojekt³ erfasst Ähnliches auch die Wissenschaftliche Begleitforschung des Netzwerks Gesunde Kinder in Zeiten von COVID-19 (WiNeC), die herausfinden möchte, wie sich Familien im Netzwerk während der Pandemie begleitet gefühlt haben. Durch diese Symbiose können die Erkenntnisse aus den zwei Projekten ganzheitlich für das NGK und die Frühen Hilfen genutzt werden.

Bei der Umsetzung der Projekte wird ein besonderes Augenmerk auf die enge Zusammenarbeit mit Studierenden aus dem Masterstudiengang Public Health der Berlin School of Public Health (BSPH) gelegt. In den Projekten FrüCoB und WiNeC unterstützen Studentische Mitarbeitende die Umsetzung. Sie begleiten die Projektprozesse und haben die Möglichkeit, eigene praktische Erfahrungen in qualitativen Forschungsansätzen zu sammeln. Eine Studierende berichtet:

„Die Mitarbeit im Projekt WiNeC ist sehr abwechslungsreich und lehrt mich viel über qualitative Forschung. Das Erleben der Pandemie, die Auswirkungen auf den Alltag der Familien und die Arbeit des NGK aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, ist sehr vielseitig. Natürlich findet auch die Begleitforschung im Rahmen der pandemiebedingten Maßnahmen statt, sodass wir als Forschungsteam flexibel bleiben müssen, damit sich alle Beteiligten sicher fühlen können. Vor allem die Interviewführung war unter diesen Bedingungen erst mal ungewohnt. Die Wichtigkeit des regelmäßigen Austauschs und die gemeinsame Reflektion des Forschungsprozesses innerhalb des Teams ist für mich hierbei nochmal besonders deutlich geworden und macht viel Spaß.“ ■

¹ Renner et al. 2021.

² Bundesstiftung Frühe Hilfen 2021.

³ Geene et al. 2021.

Literatur:

Renner, I.; Van Staa, J.; Neumann, A.; Sinß, F.; Paul, M. (2021): Frühe Hilfen aus der Distanz – Chancen und Herausforderungen bei der Unterstützung psychosozial belasteter Familien in der COVID-19-Pandemie. In: Bundesgesundheitsblatt. Gesundheitsforschung und Gesundheitsschutz 12, S. 1603–1610.

Bundesstiftung Frühe Hilfen (2021): Die Frühen Hilfen in den Zeiten der Pandemie. Eine Studie zu den Frühen Hilfen im Landkreis Oberhavel unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie. PuR gGmbH (Hrsg.).

Geene, R.; Haldenwang, U. von; Bär, G.; Kuck, J.; Lietz, K. (2021): Nutzerorientierte familiäre Gesundheitsförderung – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Netzwerk Gesunde Kinder. In: PräV Gesundheitsf 16 (2), S. 95–103. DOI: 10.1007/s11553-020-00807-8.

Links- oder rechtshändig?

Was tun, wenn sich ein Kind nicht entscheiden kann

Elke Kraus

Der fünfjährige Max malt immer mit links und putzt sich auch die Zähne immer mit der linken Hand. Beim Schneiden mit der Schere oder bei Steckerspielen nutzt er immer die rechte Hand, beim Essen mit dem Löffel oder Ball werfen und bei vielen anderen Tätigkeiten wechselt er den Handgebrauch. Ist Max nun ein Linkshänder oder ein Rechtshänder?

Mit dieser Frage schlagen sich Eltern, Kinderärzt_innen, Erzieher_innen und Lehrer_innen herum, sind verwirrt und unschlüssig, mit welcher Hand ein Kind schreiben lernen soll, und enden dann oft in der Ergotherapie, wo die Händigkeit abgeklärt werden soll. Entscheidet man sich für die „falsche“ Hand vor allem für das Schreiben, kann es zu gravierenden Umschulungsfolgen kommen, wie zum Beispiel Konzentrationsstörungen, motorische Schwierigkeiten, Gedächtnisstörungen, aber auch Verhaltensstörungen wie Aggressionen und eine äußerst niedrige Frustrationstoleranz¹. Obgleich die Händigkeit keine Fähigkeit ist, beeinflusst sie die Entwicklung des Handgebrauchs und das Erlernen von Fertigkeiten maßgeblich. Wechselt ein Kind den Handgebrauch, kann es feinmotorische Fertigkeiten nicht optimal entwickeln und automatisieren.

Die Entwicklung der Händigkeit ist tatsächlich äußerst komplex: Sie erfolgt in einem wechselwirkenden Zusammenspiel zwischen polygenetischer Veranlagung, Umweltfaktoren, einem rechtsorientierten Umfeld, individuellen Entwicklungsparametern und Erfahrungen sowie motorischen Fähigkeiten. Daher sollte eine zuverlässige Abklärung die unterschiedlichen sogenannten Dimensionen der Händigkeit beinhalten. Dazu gehören: *Handpräferenz* (wie oft wird eine Hand eingesetzt), *motorische Leistung* (wie gut ist die eingesetzte Hand), *einhändige oder bimanuelle Tätigkeiten, durch die rechtsorientierte Umwelt geschulte oder ungeschulte Tätigkeiten, und Überkreuzen der Körpermitte*. Eine umfassende Ermittlung braucht zusätzlich eine detaillierte Anamnese und ein standardisiertes, validiertes Assessment, um eine fundierte Aussage über die Händigkeit machen zu können. Je mehr relevante Faktoren berücksichtigt und erfasst werden, desto sicherer ist die Einschätzung, ob ein Kind links- oder rechtshändig ist, wie stark diese Händigkeit ausgeprägt ist, und wie sich die Präferenz und Leistung der beiden Hände vergleichen lassen.



© pixabay

Bei Max wird festgestellt, dass er ein sehr leicht ausgeprägter Linkshänder ist, der gute motorische Fertigkeiten auf beiden Seiten hat. Für ihn bedeutet es ganz klar, dass er mit der linken Hand in der Schule schreiben wird, aber trotzdem viele Tätigkeiten mit der rechten Hand verrichtet. Man hat in Studien wiederholt nachgewiesen, dass es diese leicht ausgeprägten Linkshänder gibt und dass sie den ausgeprägten Rechts- und Linkshändern in keiner Weise unterlegen sind. Daher würde man es Max überlassen, mit welcher Hand er andere Tätigkeiten verrichtet, aber man würde ihn bestärken, immer nur mit der linken Hand zu schreiben.

Max ist ein Beispiel von einem Kind mit wechselndem Handgebrauch. Aber es gibt noch andere Gründe, weshalb ein Kind mal links, mal rechts agiert². Jüngere Kinder bis zu ihrem vollendeten 3. Lebensjahr wechseln typischerweise die Hand, weil sie Tätigkeiten erst erlernen und ausprobieren – das ist normal. Bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen hingegen kann auch der Meilenstein Händigkeitsentwicklung, die i. d. R. bis zum 6. Lebensjahr erfolgt ist, verzögert sein und ein Wechseln verursachen. Andere Kinder haben eine bessere Leistung auf ihrer nicht-dominanten Hand, bevorzugen aber ihre dominante Hand bei weniger anspruchsvollen Tätigkeiten, was auch in einem bestimmten Wechselmuster mündet. Nicht zuletzt werden viele linkshändige Kinder auch heute noch nach rechts geschult. Linkshänder entwickeln ihre Händigkeit meist später und nicht so ausgeprägt wie Rechtshänder, und oft entscheiden Eltern und Kinderärzt_innen im Zweifelsfall dann doch, dass das Kind mit der rechten Hand schreiben soll. Hier sieht man oft Unterschiede zwischen geschulten Tätigkeiten wie Schreiben, Malen oder Werfen, die mit rechts verrichtet werden, und ungeschulten Aktivitäten, wie Bauen, Verschlüsse öffnen, mit der Hand essen. Ergotherapeut_innen, Erzieher_innen und andere Professionen, die mit Kindern arbeiten, sollten ein differenziertes Verständnis von solchen Wechselarten im täglichen Handgebrauch besitzen, um eine „falsche Entscheidung“ zu verhindern. ■

Elke Kraus ist Professorin für Ergotherapie und leitet den Studiengang Physiotherapie / Ergotherapie.

¹ Kraus, E. (2019). Zwischen Links- und Rechtshändigkeit: Theorie, Diagnostik und Therapie bei wechselndem Handgebrauch. Berlin: Springer Verlag.

² Kraus, E. & Allweiss, T. (2015). Ist mein Kind links- oder rechtshändig? Ergotherapie bei Kindern mit wechselndem Handgebrauch. Karlsbad: Deutscher Verband der Ergotherapeuten.

Kinderpflege

Einblicke in die Lehre des Bachelorstudiengangs „Pflege“ von der Vorlesung über das Skills Lab und Erfahrungen aus der Praxis

Katja Boguth, Theresa A. Forbrig und Magdalena Liebscher

Welche Inhalte werden im Modul Pädiatrie im Bachelorstudiengang „Pflege“ (BAP) vermittelt?

Im Modul Pädiatrie lernen die Studierenden des primär- bzw. weiterqualifizierenden Studiengangs „Pflege“ an der ASH Berlin die physiologische Entwicklung und Gesundheit von schwangeren Frauen*, Wöchner_innen, Säuglingen, Kleinkindern, Schulkindern und Jugendlichen zu fördern und zu bewahren. In Verbindung mit den Grundlagen der Entwicklungsphysiologie und -psychologie sowie der frühkindlichen Pädagogik wird eine breite theoretische Basis vermittelt. Die pädiatrische Pflege umfasst sowohl die Biologie des physiologischen Heranwachsens eines Kindes als auch die Pathologie von Entwicklungsstörungen, typische (Kinder)Infektionskrankheiten und Traumata. Darüber hinaus müssen die Studierenden Kenntnisse erlangen über spezielle medizindiagnostische Verfahren und Therapien und die spezielle Pharmakologie im pädiatrischen Setting.

ein „Elterlicher Rollenkonflikt“ z. B. entstehen, wenn Kinder in einer Klinik medizinische Prozeduren erfahren (invasive Maßnahmen wie Infusionen, Wundversorgung) oder Kinder mit einem chronischen Leiden in der Häuslichkeit besondere Bedürfnisse haben (z. B. parenterale Ernährung oder Apnoe-Überwachung), die teilweise auch von den Eltern übernommen werden müssen. Neben der Gesundheit des Kindes gilt es also genauso, die elterliche Angst und Furcht, Schuldgefühle und Überforderung zu behandeln.

In den Vorlesungen und Seminaren wird zunächst die sozialpflegerische Perspektive eingenommen. Schwangerschaft, Elternwerden, die Kindheit und die Jugend sind besonders stark geprägt von entwicklungsbedingten Transitionen, die z. B. durch die Anwendung der pflegewissenschaftlichen Transitionstheorie nach Afaf Meleis analysiert werden können. Die Studierenden lernen spezifische Assessments anzuwenden und daraus klinische Bewertungen und Beurteilungen vorzunehmen. Die Grundlagen einer entwicklungsfördernden Säuglingspflege soll in Gruppenarbeiten in einem Konzept für eine Eltern-

beratung auf Wöchnerinnenstationen theoriebasiert in die Praxis transferiert werden. Die Anatomie der weiblichen Geschlechtsorgane, die Schwangerschaft und die Adaption eines Neugeborenen an das Leben außerhalb des Uterus sind ebenfalls Themen der Seminare. Dass Kinder keine kleinen Erwachsenen sind, wird in der speziellen Pharmakologie deutlich, da der kindliche Organismus systemische Besonderheiten aufweist, die es zu beachten gilt.

Im Skills Lab liegt der Fokus auf den praktischen Übungen von pflegefachlichen Tätigkeiten sowie der Kommunikation in spezifischen pflegerischen Situationen. Die Besonderheit in der Skills Lab-Einheit im Modul Pädiatrie liegt auch auf der Kommunikation. Kinder unter sechs Jahren werden i. d. R.

durch ein Elternteil bzw. einen Sorgerechtsbeauftragten in der Pädiatrie begleitet. Auch im Bereich Wochenbettpflege werden sowohl die Säuglinge, als auch die gebärenden Personen versorgt. Das heißt, in der Kommunikation müssen immer mehr als eine Person fokussiert und gleichsam mit Aufmerksamkeit bedacht werden. Diese Herausforderung spiegeln die



© Fotos: Michael Schaaf

Das Kind ist immer im Kontext der Familie zu betrachten. Die Pflegediagnosen der NANDA I¹ im Gesundheitsverhaltensmuster „Rollen und Beziehungen“ ermöglichen die Perspektive der klinischen Pflegewissenschaft auf die Eltern-Kind-Beziehung, sodass diese durch gezielte Maßnahmen unterstützt und etwaige Risiken oder Störungen erkannt werden können. So kann

¹ Internationale Klassifikation der Pflegediagnosen.

Studierenden in den Übungen im Skills Lab ebenfalls wider, so merken sie an, dass sie nicht wissen ob sie in einer pflegerischen Situation mit dem Kind oder dem Elternteil sprechen sollen, wen sie mit der Kommunikation zuerst adressieren und wie sie Beratung und Anleitungssituationen aufbauen können. Diese besondere Herausforderung bedarf Lernsituationen, die die Studierenden auf diese Besonderheiten des pflegerischen Settings Pädiatrie vorbereiten unter Beachtung verschiedener Altersgruppen. Die Studierenden haben die Übernahme einer_s Wöchner_in mit dem Neugeborenen aus dem Kreißsaal erprobt, hier liegt der Schwerpunkt zum einen auf der Gestaltung eines wertschätzenden, einfühlsamen Übergabegesprächs zwischen Pflegeperson und Hebamme unter Einbezug der Wöchnerin, als auch in der Ansprache und Erst-

Praxiserfahrungen – Interview mit einer Studierenden aus dem Matrikel WiSe 21/22

In welchem Bereich waren Sie in der praktischen Studienphase eingesetzt?

Studentin: Auf einer Wochenbettstation

Welche Tätigkeiten haben Sie während Ihres Einsatzes durchgeführt?

Studentin: Ich hatte häufig Frühdienst, sodass sich meine Aufgaben an diesen morgendlichen Routinen orientiert haben. Morgens haben wir den sogenannten Wochenbettstatus erhoben, das umfasst eine umfassende Untersuchung und Anleitung der Wöchnerin. Diese bezieht sich auf das körperliche und

Hygienemaßnahmen gestaltet werden müssen. Die Wöchnerin wird deshalb auch gefragt, wie der Wochenfluss aussieht. Ebenfalls wichtig ist die Anleitung der Erstmobilisation. Auch die Pflege nach einer Sectio (Kaiserschnitt), d.h. sowohl die postoperative Pflege als auch die Aufklärung, wie der Umgang mit der Naht erfolgt, die Beobachtung und Kontrolle der Wundheilung und das Entfernen des Nahtmaterials sind interessante Tätigkeiten dieses Bereichs. Die fachliche Dokumentation aller Tätigkeiten und der Werte sowie ein kurzer Bericht sind wichtiger Bestandteil der Pflege. Ich habe auch Stillberatungen durchgeführt, das Tolle war, dass ich viel Zeit für die Beratung und Anleitung der Eltern hatte. Beide Elternteile konnte ich in meinen Beratungen einbeziehen und das war mir besonders wichtig.

Die ständige Beobachtung und Versorgung des Neugeborenen sind ebenfalls Schwerpunkt dieses Fachbereichs. Ein Neugeborenes muss sich in den ersten Tagen nach der Geburt an ein Leben außerhalb des Uterus anpassen. Ob dies dem Kind gut gelingt, wird unter anderem durch Temperaturkontrollen und Gewichtsmessungen, Beurteilung der Hautfarbe – um einen Ikterus auszuschließen –, ggf. Blutzuckerkontrollen, einem Neugeborenen-Screening und der U2 erfasst. Kinder, denen dies nicht gut gelingt, erhalten dann entsprechende medizinische und pflegerische Maßnahmen. Im schlimmsten Fall müssen diese Kinder sogar auf eine Neonatologie verlegt werden.



versorgung der Wöchnerin, wobei stets das Neugeborene mitbedacht werden muss. Des Weiteren werden Trainings zur Versorgung eines Neugeborenen (Wickeln, Säuglingsbad, Neugeborenenikterus, Nabelpflege) durchgeführt sowie Beratungs- und Anleitungssimulationen zum Stillen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt neben der Beratung und Anleitung von Eltern und Kind auf der Sensibilisierung für Sicherheit und Gefahrensituationen. Die Studierenden werden des Weiteren mit Möglichkeiten der Inhalation vertraut gemacht und führen Trainings in der Notfallversorgung durch.

psychische Allgemeinbefinden, also auf die Schmerzerfassung, Vitalzeichenkontrolle, den Fundusstand (um die Rückbildung des Uterus zu beurteilen), Kontrolle des Heilungsprozesses am Gewebe der Vulva und des Damms bei Geburtsverletzungen bzw. eines Dammschnitts. Außerdem wird die Milchentwicklung beobachtet und das Stillen angeleitet. Die Frauen* müssen umfassend aufgeklärt werden, welche Veränderungen und physiologischen Zusammenhänge zwischen Stillen, Hormonausschüttung und Rückbildungsvorgängen sowie dem Bonding (Bindungsverhalten) bestehen und wie die Intimhygiene und allgemeine

Fazit

Die besondere Herausforderung liegt in diesem Modul darin, zum einen die komplexen klinischen Zusammenhänge zu vermitteln und zum anderen die Rolle der akademisierten Pflegenden als eigenverantwortliche Akteurin in der Gesundheitsversorgung neu zu denken, die z. B. Personen in der Bewältigung ihrer Transitionen gezielt unterstützt und dabei Biografie- und Identitätsarbeit leistet. ■

Katja Boguth ist Professorin für klinische Pflegewissenschaften.



Direkter Körperkontakt

Der Tastsinn als erstes Sinnessystem
in der menschlichen Ontogenese

Claudia Winkelmann

Das Institut für angewandte Forschung (IFAF) Berlin förderte im Jahr 2020 die Ausstattung eines mobilen Haptiklabors. Unter Leitung von Prof. Dr. Claudia Winkelmann, ASH Berlin, wird damit zum Tastsinnessystem geforscht. Gemeinsam mit dem Forschungsteam des Haptik Forschungslabors an der Universität Leipzig ist aktuell das erste Lehrbuch zur Haptik in den Bereichen Physiotherapie, Ergotherapie, Gesundheits- und Krankenpflege, Hebammenwesen und Geburtshilfe, Logopädie, Altenpflege, Podologie und Humanmedizin entstanden. Forschung und Lehre sollen so stärker verzahnt werden. Dies ist insofern bedeutsam, als die präventiven, heilenden, rehabilitativen, palliativen und pflegerischen Tätigkeiten im Rahmen der Versorgung der anvertrauten Klient_innen durch den direkten körperlichen Kontakt zum und mit Menschen gekennzeichnet sind. Trotz des medizinisch-technischen Fortschritts und des teilweisen Einsatzes von roboterassistierten Technologien sind körperliche Kontakte zum Menschen elementare Bestandteile der verschiedenen Heil- und Pflegetätigkeiten. Der Kontakt kann unterschiedlich intensiv und häufig sein. Er reicht von Frühgeborenen bis hin zu Hochbetagten und jeweils darüber hinaus. Je nach Setting verfolgt der direkte Körperkontakt keine gesundheitsversorgende Intention, sondern ist Ausdruck eines tiefen Bedürfnisses von Anteilnahme und Zeichen von Mitmenschlichkeit.

Das Tastsinnessystem ist für die biologische Verwertung von Berührungen verantwortlich und im Vergleich zu anderen Sinnessystemen, z. B. visuelles oder akustisches, extrem komplex und das größte des Menschen. In den letzten 30 Jahren wächst die fachwissenschaftliche Bedeutung und Aufmerksamkeit für dieses Sinnessystem. Erkennbar ist dies an der Zunahme grundlagenwissenschaftlicher Erkenntnisse sowie konkreter und klinisch relevanter Anwendungsbefunde. Überall im Körper und in unterschiedlicher Konzentrationsdichte befinden sich Rezeptoren des haptischen Systems, um den Organismus zu informieren über:

- Eigenschaften der physikalisch-chemischen Außenwelt (Exterozeption),
- des eigenen Organismus (Interozeption) sowie
- zu Lage, Haltung und Bewegungen des Körpers im Raum (Propriozeption).

Es gibt weltweit verschiedene, interdisziplinäre Forschungsgruppen, die vorgeburtliche Untersuchungen durchführen, um sensorische Fähigkeiten von menschlichen Embryos und Föten

zu untersuchen. Vom Fötus spricht man je nach Klassifikationssystem ab der 8. bis 10. Schwangerschaftswoche (SSW) bis zur Geburt. Einige diesbezügliche Erkenntnisse der Haptikforschung stellt dieser Beitrag vor.

Bereits 6 Wochen nach der Befruchtung sind erste spontane Bewegungen beobachtbar (van Dongen & Goudie 1980). Ab der 7. SSW erreichen feine Nervenfasern die Haut des Gesichts, der Schultern, Achseln und Oberschenkel (Bradley & Mistretta 1975). Auf die taktile Stimulation der Lippen folgen unspezifische Bewegungen (Hepper 2008; Hooker, 1942). Davon lässt sich ableiten, dass der Tastsinn das erste Sinnessystem in der menschlichen Ontogenese ist.

Bis zur 14. SSW wird der Körper fast vollständig berührungssensibel. Es ist die Zeit, in der sich spezifische Rezeptoren entwickeln. Dabei handelt es sich um Mechanorezeptoren, die nach ihren Entdecker_innen Pacini-, Merkel- und Meissner-Körperchen heißen und bis zum 5. Schwangerschaftsmonat vollständig ausgebildet sind (Bradley & Mistretta 1975). Im Innenohr entsteht das Gleichgewichtsorgan, das Lageveränderungen des Körpers ab der 24. SSW registriert (Hepper 2008).

Zunächst sind die zu beobachtenden Bewegungen noch unkoordiniert, zuckend und den gesamten Körper betreffend. Allerdings gibt es ab der 9. SSW isolierte Arm- und ab der 10. SSW isolierte Beinbewegungen (de Vries et al. 1985). Jetzt beginnt der Fötus aktiv, sich selbst und seine Umgebung zu berühren sowie mit Saugbewegungen am Daumen zu lutschen (Reissland et al. 2014, 2015; Zoia et al. 2007), das heißt, es finden sensorische Integrationsprozesse von haptischen und propriozeptiven Reizen statt. Am häufigsten berührt sich der Fötus am Kopf, insbesondere im Gesicht. Die Forschungsteams gehen davon aus, dass diese wiederholte und gleichzeitige Reizung von Hand und Gesicht wahrscheinlich die Ursache für die enge neuronale Verknüpfung dieser beiden Körperregionen ist. In jedem Fall werden durch das Ertasten des eigenen Körpers Tastsinneseindrücke an dem Körperteil, der die Berührung ausführt, und an dem Körperteil, der berührt wird, gesammelt und so die Unterscheidung von eigenem Körper und Umgebung gefördert. Dies wiederum ist schließlich die Grundlage für die Entwicklung eines Selbstkonzeptes.

Zwischen der 13. und 17. SSW entsteht am ganzen Körper außer an Handinnenflächen und Fußsohlen die Lanugobehaarung. Dabei handelt es sich um 5–7mm lange Härchen, was im Verhältnis zur Körpergröße des Fötus von etwa 10 cm beachtlich ist. Jedes Lanugohaar ist von Haarfollikel- und Hautsensoren umgeben, sodass kleinste Bewegungen eines Haares registriert werden. Alle Bewegungen der Mutter (m, w, d) oder des Fötus (dazu zählen auch der Herzschlag oder die Vibration

der Stimme) setzen das Fruchtwasser und damit die Lanugohaare in Bewegung. Permanente Reize an der Körperoberfläche des Fötus werden über die Hautsensoren zum Gehirn geleitet. Die Lanugohaare wirken wie Antennen und Verstärker, ohne die der Fötus nur wenige sensorische Reize erfahren könnte (Grunwald 2017). Einige Wissenschaftler_innen diskutieren, dass die vorgeburtliche Entwicklung direkt von der permanenten körperlichen Stimulation des Tastsinnessystems und der Lanugohärchen abhängig ist (Bystrova 2009; Irmak et al. 2004). Sie vermuten, dass bereits in der Gebärmutter Berührungsreize und die Ausschüttung des Hormons Oxytocin aneinandergelockt sind. Impulssalven aus den Hautsensoren aktivieren die Hirnregionen (Hypothalamus, Insula), die auch nachgeburtlich und beim erwachsenen Menschen mit sozialen und emotionalen Bewertungsprozessen verbunden sind. Nachgewiesen ist, dass angenehme Körperberührungen beim erwachsenen Menschen zur Produktion von Oxytocin und zu einer emotionalen Bewertung dieser Berührungsreize durch die Aktivierung der Insula führen.

Speziell in den letzten SSW ist der Fötus permanent mit der weichen Wand der Gebärmutter in Berührung, die Umgebungstemperatur ist ideal an die Körpertemperatur des Fötus angepasst und durch die Bewegungen (auch Vibration durch Stimme) der Mutter (m, w, d) erfährt der Fötus, dass er nicht allein auf der Welt ist. Diese Erfahrung der körperlichen Nähe wird auch dann erlebt, wenn weitere Sinnessysteme fehlen (Grunwald 2017). So entwickelt auch ein gehörloser oder blinder Fötus ein internes Konzept von Nähe. Die neuronale Spur der körperlichen Nähe zu etwas Anderem ist demnach eines der ersten Resultate der gegenständlichen Auseinandersetzung des fötalen Körpers mit seiner Umwelt (Grunwald, 2017). Diese körperlichen Erfahrungen werden wahrscheinlich über das Ausschütten von Oxytocin und das Aktivieren der Insula mit positiven Emotionen verknüpft. Ähnliche Verbindungen sind für die Reizung des Gleichgewichtsorgans bei ganzkörperlichen Bewegungen denkbar. Möglicherweise wirkt daher das Halten, Tragen und Schaukeln auf Säuglinge beruhigend (Cascio et al. 2019; Grunwald 2017).

Das interne Nähekonzept umfasst elementare Umgebungsbedingungen, die als angenehm und positiv bewertet werden. Säuglinge können daher sofort nach der Geburt positiv auf großflächigen körperlichen Kontakt zu einem anderen Menschen reagieren. ■

Claudia Winkelmann ist Professorin für Betriebswirtschaft und Management im Gesundheits- und Sozialwesen.

Literatur (Vollständige Literaturliste bei der Verfasserin):

- Bradley, R. M., & Mistretta, C. M. (1975). Fetal sensory receptors. *Physiological Reviews*, 55(3), 352–382. <https://doi.org/10.1152/physrev.1975.55.3.352>.
- Bystrova, K. (2009). Novel mechanism of human fetal growth regulation: A potential role of lanugo, vernix caseosa and a second tactile system of unmyelinated low-threshold C-afferents. *Medical Hypotheses*, 72(2), 143–146. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2008.09.033>.
- Cascio, C. J., Moore, D., & McGlone, F. (2019). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 35, 5–11. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.04.009>.
- de Vries, J. I. P., Visser, G. H. A., & Prechtl, H. F. R. (1985). The emergence of fetal behaviour. II. Quantitative aspects. *Early Human Development*, 12(2), 99–120. [https://doi.org/10.1016/0378-3782\(85\)90174-4](https://doi.org/10.1016/0378-3782(85)90174-4).

Kinder in unserer Welt

Flucht und Migration in der Kinderliteratur

Dagmar Bergs-Winkels

Im Jahr 2017 hatten in Deutschland ca. 34% der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund. 2020 steigt diese Quote auf 40% mit sehr unterschiedlicher Verteilung in Ost- und West-Deutschland und in ländlichen und städtischen Umgebungen.

In Großstädten leben inzwischen ca. 50% Kinder, die einen Migrationshintergrund und zunehmend eine Fluchterfahrung haben.¹ Die individuellen Lebenssituationen unterscheiden sich sehr.

Weltweit geht UNICEF inzwischen von 28 Millionen Kindern und Jugendlichen, teilweise unbegleitet, auf der Flucht aus.²

Bedingt durch den Krieg in der Ukraine ist das Thema Flucht gerade sehr präsent in den Medien. Kinder sind mit dem Thema konfrontiert, sie hören Nachrichten über Krieg und Flucht, Gespräche über Migration und lernen in Schulen und Kitas Kinder kennen die Migrations- oder Fluchterfahrungen haben. Das bedarf guter pädagogischer Begleitung und Verarbeitung, um ein Ankommen für die Betroffenen zu ermöglichen, wie eine Willkommenskultur zu leben ist, aber auch um Erfahrungen, Traumata zu verarbeiten.

Im Kontext dieser gelebten Diversität stellt sich nicht mehr so sehr die Frage nach Integration, sondern danach, wie wir zusammen leben wollen.³

Neben professionellen Hilfsystemen ist es im Kita Alltag und in der Schule sicher hilfreich Bücher zur Verfügung zu stellen. Bilderbücher

oder Kinderliteratur sind unmittelbare Hilfsmittel zur Orientierung und Verständigung im Alltag, bei Bilderbüchern ist nicht einmal die Sprachkompetenz relevant. Kinderbücher fördern Perspektivenwechsel, subjektives Engagement und das Erleben von Unterschieden – alles wichtige Aspekte für das Verständnis anderer Kulturen oder Lebenserfahrungen. Die Möglichkeiten, die Kinderbücher jungen Kindern bieten, bestehen darin, sich mehr mit persönlichen Situationen zu identifizieren als mit abstrakten Begriffen zu Migration und Flucht. Mittlerweile gibt es etliche Bücher zum Thema für unterschiedliche Altersgruppen von Kindern und Jugendlichen. Bücher befassen sich mit Themen, die manchmal herausfordernd, kontrovers und äußerst beunruhigend sind. Sie stellen komplexe Fragen, die für die meisten Erwachsenen schwer zu beantworten sind. Viele Kinderbücher beschäftigen sich mit Migrationsthemen wie Verlust, Trennung und Zugehörigkeit aus persönlicher oder gesellschaftlicher Sicht.

Themen in Kinderbüchern bilden vor allem die Bereiche Ankommen und Orientierung und auch die Verarbeitung von Erfahrungen. Manchmal werden sie in die Tierwelt übertragen, um emotionale Distanz zu persönlicher Erfahrung zu ermöglichen. Für Ältere gibt es Graphic Novels und Jugendliteratur die sich mit Anderssein, Flucht und Migration befassen. Zunehmend werden Kinderbücher auch in Deutschland diverser. Und natürlich gibt es einige



Bestimmt wird alles gut
von Kirsten Boie und Jan Birck



Zuhause gesucht
von Wieland Freund und Tine Schulz

wenige Sachbücher und Bücher, für die auch ausführliche Materialien für pädagogische Fachkräfte im Internet zur Verfügung stehen. ■

Dagmar Bergs-Winkels ist Professorin für Pädagogik der Kindheit und Prorektorin für Studium und Lehre.

¹ DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020 - https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/news/2020/DJI_Migrationsreport_2020.pdf

² www.unicef.de/informieren/materialien/global-report-uprooted/122016

³ John W. Berry u. a. (2021). How shall we all live together? Meta-analytical review of the Mutual Intercultural Relations in Plural Societies project. Applied Psychology: An International Review, online first. <https://doi.org/10.1111/apps.12332>.



Florian, 4 Jahre: Florian hat in den letzten 3. Online-Semester viel mit seiner Mutter mit-studiert. Auf dem Bild zu sehen sind Kater Eddy auf seiner Kuschedecke und ein Boot auf dem Meer, da Florian sehr gern Urlaub hätte und Boot fahren will. Außerdem hat er Spuren vom Osterhasen gemalt, denn er freut sich schon auf Ostern.



alice forsch

Mietendemo 2018 in Berlin

Housing First wirkt!

Ergebnisse der dreijährigen Evaluation von zwei Berliner Modellprojekten

Susanne Gerull

Im Oktober 2018 starteten zwei Modellprojekte der besonderen Art in Berlin: „Housing First Berlin“ und „Housing First für Frauen Berlin“. Wissenschaftlich begleitet sollte bundesweit erstmalig ein Ansatz ausprobiert werden, der wohnungslosen Menschen mit multiplen Problemlagen bedingungslos eine mietvertraglich abgesicherte Wohnung vermittelt und parallel ein unbefristetes Unterstützungsangebot macht. Das bereits in den 1990er-Jahren in den USA entwickelte Konzept wurde

schon in vielen europäischen und nordamerikanischen Staaten umgesetzt und erfolgreich evaluiert. Zu den Kernprinzipien gehören neben der formalen Trennung von Wohnen und Unterstützung u. a. die Wahlmöglichkeit und Steuerung des Unterstützungsprozesses der Nutzer_innen und der akzeptierende Ansatz einer Schadensminimierung („harm reduction“) bei Suchtproblemen.



„Die Arbeit der Berliner Modellprojekte hat darüber hinaus die fachliche Debatte über Housing First in ganz Deutschland vorangebracht.“

Housing First ist somit ein zweifacher Paradigmenwechsel:

1. Wohnungslose Menschen müssen sich Wohnen nicht erst „verdienen“, sondern ziehen als allererstes, häufig direkt von der Straße, in die eigene Wohnung. Sie haben anschließend dieselben Rechte und Pflichten wie andere Mieter_innen auch. Damit wird das Menschenrecht auf Wohnen umgesetzt.
2. Das parallele Unterstützungsangebot ist proaktiv, aber ebenso bedingungslos, freiwillig und sanktionsfrei. Es gibt keine Mitwirkungspflicht der Nutzer_innen und keine von den Sozialämtern überprüfte Hilfeplanung wie in der sogenannten Regelhilfe für wohnungslose Menschen nach §§ 67 ff. SGB XII (Hilfe zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten).

Die Evaluation der beiden Berliner Projekte wurde als Kooperationsprojekt zwischen der ASH Berlin sowie den beiden Projektträgern *Sozialdienst katholischer Frauen e. V. Berlin (SkF)* sowie *Neue Chance gGmbH/Verein für Berliner Stadtmission (NC/BS)* gestaltet. Auf Grundlage der (im Wesentlichen übereinstimmenden) Konzeptziele wurde ein identisches Forschungsdesign mit einem Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Instrumenten partizipativ mit den Mitarbeiter_innen entwickelt.

Kurz vor Weihnachten 2021 wurden die beiden Abschlussberichte den Projektträgern übergeben. Die Bilanz kann sich – auch im internationalen Vergleich – sehen lassen: Allen Unkenrufen zum Trotz haben beide Modellprojekte die angestrebten Mietvertragsquoten erreicht. So konnten im gemischtgeschlechtlichen Projekt 40 Personen und im Frauen*projekt 38 Frauen sowie eine sich als non-binär verstehende Person in

der Modellprojektphase mit Wohnraum versorgt werden (Soll-Ziele: 40 bzw. 30). Mit 97,3 % (NC/BS) sowie 100 % (SkF) über die gesamte Laufzeit wurde zudem eine Wohnstabilitätsquote erreicht, die im internationalen Vergleich an der Spitze liegt – lediglich ein psychisch stark belasteter Mann mit Verfolgungsängsten gab die erste und später auch die zweite im Projekt vermittelte Wohnung wieder auf und ging zurück in die Wohnungslosigkeit. Mit dem Bezug der eigenen Wohnung hat sich bei den Nutzer_innen nicht nur die Zufriedenheit mit ihrer Wohnsituation, sondern auch die mit ihrer Erwerbssituation im Schnitt deutlich verbessert, obwohl die überwältigende Mehrheit weiterhin arbeitslos und abhängig von Sozialleistungen ist. Auch in anderen Lebensbereichen wie Gesundheit und Soziale Kontakte wirkte sich das neue Leben zur Miete überwiegend positiv aus. Typische Aussagen der Interviewten waren in diesem Zusammenhang, sie hätten nun wieder die Möglichkeit ihr eigenes Leben zu gestalten und könnten die Wohnung als Sprungbrett für weitere gewünschte Veränderungen in ihrem Leben nutzen. Allein diese Perspektive hatte offensichtlich zu einer höheren Zufriedenheit auch dort geführt, wo objektiv noch keine Verbesserung der Lebenssituation eingetreten war. Neben vielen positiven Rückmeldungen in den Interviews hat auch die standardisierte Abschlussbefragung aller Nutzer_innen darüber hinaus eine sehr hohe Zufriedenheit mit dem Unterstützungsangebot ergeben: Gut 84 % (SkF) bzw. 85 % (NC/BS) waren damit sehr zufrieden, der Rest zufrieden. Die schlechteren drei Antwortmöglichkeiten wurden von niemandem gewählt.

Die Arbeit der Berliner Modellprojekte hat darüber hinaus die fachliche Debatte über Housing First in ganz Deutschland vorangebracht, so

waren bereits durch die Zwischenberichte andere freigemeinnützige Träger in Deutschland motiviert worden, eigene Housing-First-Projekte auf den Weg zu bringen. Auch konnten noch zögernde politisch Verantwortliche von den Erfolgsaussichten des Ansatzes überzeugt werden. Die professionelle Öffentlichkeitsarbeit der Berliner Projektträger via TV, Radio, Printmedien und Social Media hat zudem viele Vermieter davon überzeugt, den Nutzer_innen der Modellprojekte Wohnungen anzubieten. Bis zum Beschluss des kommenden Berliner Haushalts werden „Housing First Berlin“ und „Housing First für Frauen Berlin“ zwischenfinanziert. Im Koalitionsvertrag ist allerdings schon die Verstetigung und Aufstockung vereinbart, und die neue Sozialsenatorin Katja Kipping ist vom Ansatz so überzeugt wie ihre Vorgängerin Elke Breitenbach. Letztere hat Berlin (gemeinsam mit dem sich weiterhin im Amt befindlichen Staatssekretär Alexander Fischer) einen „Masterplan“ hinterlassen, nach dem das Prinzip „Housing First in Berlin“ etabliert und zur Regel gemacht werden soll. Damit soll das Ziel des Europaparlaments erreicht werden, Obdachlosigkeit (d. h. Straßenwohnungslosigkeit) bis 2030 zu beenden. Denn es konnte festgestellt werden: Housing First wirkt – auch in Berlin! ■

Projektberichte online

<https://opus4.kobv.de/opus4-ash/frontdoor/index/index/searchtype/latest/docId/489/start/2/rows/10>

<https://opus4.kobv.de/opus4-ash/frontdoor/index/index/searchtype/latest/docId/490/start/1/rows/10>

Können Senior_innen und Roboter voneinander lernen?

Das Projekt Humanoide Robotik in Seniorenwohnanlagen (**RoSen**)

© Forschungslabor Neurorobotik



Sandra Lengert-Brzozowski, Christian Huppertz und Johannes Gräske

In den letzten Jahren hat es durch intensive Forschung einen deutlichen Wissens- und Erkenntnisgewinn im Bereich der humanoiden Robotik gegeben. So können humanoide Roboter ältere Menschen in der eigenen Häuslichkeit im Alltag unterstützen und die Eigenständigkeit erhalten und fördern (Lengert-Brzozowski et al. 2021).

Das Projekt RoSen eruiert Bedürfnisse und Erwartungen der potenziellen Anwender_innen an einen humanoiden Roboter. Dabei wird die Zusammenarbeit der Studierenden des Studiengangs „Humanoide Robotik“ der Berliner Hochschule für Technik (BTH) mit Senior_innen der Bau- und Wohnungsgenossenschaft von 1892 eG aus sozialwissenschaftlicher Sicht von Mitarbeiter_innen der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) begleitet.

Besonderer Fokus liegt auf der Evaluation der Interaktion der Studierenden mit den Senior_innen. Angehende Ingenieur_innen werden im Projekt deutlich früher und intensiver mit potenziellen Anwender_innen zusammengebracht. Die Studierenden sollen Ideen entwickeln, den humanoiden Roboter „Myon“ nutzer_innenorientiert weiter zu entwickeln. Ziel ist, Handlungsempfehlungen für die künftige Weiterentwicklung des Studienganges „Humanoide Robotik“ der BHT zu geben.

Für das Projektvorhaben steht die Roboterplattform „Myon“ zur Verfügung. In der Interaktion mit Senior_innen geht es nicht um die reine Bedürfniserfüllung älterer Menschen, sondern auch um den gegenseitigen Lernprozess und das Vermitteln von Handlungsabläufen an den lernfähigen Roboter „Myon“.

Die wichtigsten Fragestellungen im RoSen-Projekt:

Welche Roboterakzeptanz besteht bei älteren Menschen in Seniorenwohnanlagen? Welchen Einfluss haben Lebensqualität, sozioökonomischer Status, Einsamkeit und Depressionen auf die Akzeptanz eines Roboters? Welche Ängste und Befürchtungen haben Senior_innen in Bezug auf humanoide Roboter in der Häuslichkeit?

Erste Ergebnisse der Querschnittsbefragung mit Senior_innen der 1892 eG

N=61 Senior_innen nahmen an der Querschnittsbefragung teil, das entspricht einer Rücklaufquote von 23,8%. Durchschnittlich sind die Teilnehmenden 76,7 Jahre alt und mehrheitlich weiblich (66%). Die durchschnittliche Akzeptanz eines Roboters liegt mit 56,09 im mittleren Wertebereich. Das Alter hat zudem einen signifikanten Einfluss auf die Roboterakzeptanz,

die mit jedem zusätzlichen Altersjahr sinkt. Einen weiteren signifikanten Einfluss hat das Geschlecht auf die Roboterakzeptanz. Die Ergebnisse zeigen, dass Männer eher einen Roboter akzeptieren, als Frauen. Durch statistische Analysen zeigte sich, dass Lebensqualität, sozioökonomischer Status, Einsamkeit und Depressionen in dieser Stichprobe keinen Einfluss auf die Akzeptanz eines Roboters haben. 33% der Befragten gaben an, Befürchtungen zu haben den Roboter nicht bedienen zu können. Ungefähr ein Viertel der Befragten (28%) geben Sorgen bzgl. technischen Versagens des Roboters an. Auch die Sorge, dass der Roboter soziale Kontakte ersetzen könne, ist in dieser Stichprobe als nicht stark ausgeprägt (12%) einzuschätzen. Jeweils 19% der Befragten geben an, Ängste zu haben, von dem Roboter abhängig zu werden, bzw. dass es zu einer Verletzung ihrer Privatsphäre kommen könnte.

Weitere Ergebnisse konnten durch eine Auswertung von Telefoninterviews und teilnehmenden Beobachtungen der Interaktion zwischen den Senior_innen, Studierenden und „Myon“ generiert werden. So werden bspw. konkrete haushaltsnahe Fähigkeiten und Fertigkeiten eines möglichen Roboters beschrieben, welche eine Entlastung mit sich bringen können. Des Weiteren wird der Wunsch nach Austausch und Beschäftigung formuliert, was dafürsprechen kann, dass Einsamkeit ein Thema ist, was die Senior_innen beschäftigt. Zitat eines_einer Probanden_Probandin: *„Myon wäre für manche ältere Menschen als Ablenkung, zur Kommunikation und gegen Einsamkeit eine gute Wahl.“* Gleichsam wird deutlich gemacht, dass pflegebedürftige Personen nicht per se die gleichen Bedürfnisse an Funktionen eines Roboters stellen, vielmehr bedarf es entsprechend der individuellen Gegebenheiten auch unterschiedlicher Funktionsweisen eines Roboters. Das lässt auch die Interpretation zu, dass Senior_innen an einer Weiterentwicklung eines Roboters beteiligt werden können und einen lernenden „Myon“ beispielsweise entsprechend ihrer persönlichen Bedürfnisse schulen würden. ■

Kurzinformation

Projektname

RoSen Humanoide Robotik in Senioren-Wohnanlagen

Projektlaufzeit

01.04.2020 bis 30.09.2022

Projektleitung

Prof. Dr. Manfred Hild (BHT),
Prof. Dr. Johannes Gräske (ASH Berlin)

Förderer

IFAF Berlin e.V. – Institut für angewandte Forschung Berlin

Projektpartner

Berliner Bau- und Wohnungsgenossenschaft von 1892 eG

Literatur

Lengert-Brzozowski, S.; Huppertz, C.; Gräske, J. (2021): Rapid Review zu Interaktionen sozial assistiver Roboter mit Senior_innen. Online verfügbar unter: www.zeitschrift-pflegewissenschaft.de/content/component/jdownloads/download/4-supplements/33-rapid-review-zu-interaktionen-sozial-assistiver-roboter-mit-senior_innen?Itemid=1119, Zugriff: 21.03.2022

Buddy-Programm

Werde Betreuer_in für internationale Studierende an der ASH Berlin



ASH
Berlin

Was heißt eigentlich
„Danke“ auf Ungarisch?
Oder „Wie geht’s?“ auf Schwedisch?
Und was sind überhaupt Poffertjes?

All das und noch viel mehr könnten euch nächstes Semester eure Buddies beantworten!

Dein Interesse ist geweckt, du bist international engagiert und möchtest Studierende aus aller Welt kennenlernen?

Dann melde dich im International Office und komme in Kontakt mit Studierenden aus Belgien, Dänemark, Griechenland, Großbritannien, Italien, Kolumbien, Litauen, Mexiko, den Niederlanden, Polen, Portugal, Schweden, Spanien, der Türkei, Ungarn und anderen Ländern!

Weitere Infos unter:

www.ash-berlin.eu/buddy-programm

Professorales Personal für SAGE-Disziplinen

Ein Gespräch mit Mitarbeiter_innen des Sage SAGE! Projekts

Müjgan Şenel

Die Alice Salomon Hochschule Berlin ist im September 2021 mit dem vom BMBF-geförderten Sage SAGE!-Projekt erfolgreich gestartet.

Langfristige Ziele des Projektes sind unter anderem die Unterstützung der Hochschulleitung bei Aspekten des Organisationsentwicklungsprozesses und die Unterstützung von Professor_innen bei den hier anfallenden Entwicklungsaufgaben. Das Projekt möchte zudem Freiräume für (angewandte) Forschung zu gesellschaftsrelevanten Themen ermöglichen und geflüchtete, exilierte und BiPoC-Wissenschaftler_innen fördern. Zudem sollen der Austausch zwischen Vertreter_innen beruflicher Praxis der SAGE-Berufe, Lehrenden und Forschenden geschaffen und Strukturen etabliert werden, die die Akademisierung der SAGE-Berufe mit voranbringen sowie Wissenschaftliche Mitarbeiter_innen, Doktorand_innen,

Gastdozierende und Gastprofessor_innen für eine erfolgreiche Bewerbung auf eine Professur an einer Hochschule angewandter Wissenschaften (HAW) vorzubereiten.

Karriereförderung bzw. -entwicklung des zukünftigen professoralen Personals ist ein wesentliches Ziel des Projekts. Als wichtige Personalentwicklungsmaßnahme fördert dementsprechend das Sage SAGE!-Projekt die Einstellung von wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen und Gastdozent_innen bzw. -professor_innen.

In dieser Ausgabe berichten Dr. Sezai Ozan Zeybek, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt 2 „international und solidarisch“ und M.A. Barbara Pulfer, Gastdozierende im Teilprojekt 3 „Dialog und Transfer zwischen Hochschule, Berufspraxis und Politik“, über ihre ersten Eindrücke und ihre Arbeit im Projekt.

Bitte stellen Sie sich kurz vor.

Zeybek: I am a sociologist/human geographer working on ecological movements and more-than-human collectives. I did my PhD in the UK and worked as a post doc scholar in Istanbul. I came to Berlin 5 years ago, because of the political conundrum in Turkey. Hundreds of academics, including myself, were prosecuted for raising our voice against the state violence in the Kurdish majority region in Turkey. We were called “Academics for Peace”, or “a bunch of terrorist lovers” by the government. We had to withstand all sorts of defamations and foul propaganda. I was initially sentenced to 15 months for signing a petition, which was later revoked by the Constitutional Court. My acquittal came three years later after I left the country.

Pulfer: Ich wurde in Wellenbewegungen immer wieder an die ASH Berlin gespült. 2008 habe ich hier meinen BSc Ergotherapie Abschluss nach mehrjähriger Berufserfahrung als Ergotherapeutin im

psychiatrischen Bereich nachgeholt. Anschließend absolvierte ich einen MSc in Clinical Forensic Psychiatry am King’s College in London. 2014 bis 2016 kam ich als Gastprofessorin im Studiengang Physiotherapie und Ergotherapie zurück an die ASH Berlin. 2018 arbeitete ich dann an der Entwicklung eines Moduls zum Thema Selbstsorge für den Studiengang „Interprofessionelle Gesundheitsversorgung – online“ (IGO) mit, bevor ich mich bis jetzt aus dem akademischen Bereich zurückgezogen hatte.

Welche Bedeutung hat das Projekt für Sie?

Zeybek: For me, it has two important features. First, it aims to empower scholars like myself and to increase the capacities of the institutions in matters of academic integration. To that purpose, we work on a set of policy recommendations. Secondly, and this is personal, it offers me a way of making sense of my recent experiences in Germany. I guess I needed this analytical distance.

Pulfer: Das Projekt hat für mich genau zum richtigen Zeitpunkt einen Rahmen geschaffen, einen erneuten Anlauf zu nehmen, was meine mögliche weitere akademische Berufsentwicklung angeht. Einen ersten Aufbruch zur Doktorarbeit im Fachbereich Forensische Psychiatrie habe ich vor fünf Jahren abgebrochen, da die Vereinbarkeit mit Familie auch durch die Zerrissenheit zwischen dem universitären Fachbereich Forensische Psychiatrie und dem ergotherapeutischen Blickwinkel an der Fachhochschule sowie fehlender wirtschaftlicher und struktureller Ressourcen nicht gegeben war.

Woran arbeiten Sie gerade?

Pulfer: Mittlerweile habe ich den Fachbereich der Forensik als therapeutischen und wissenschaftlichen Tätigkeitsbereich hinter mir gelassen und verarbeite diesen literarisch. Nun widme ich mich auch wieder der Lehre, dem Hochschulleben, sowie dem Sage SAGE! Projekt als Gastdozierende.



Barbara Pulfer



Sezai Ozan Zeybek

Zeybek: Well, our project, “International und solidarisch” takes the biggest chunk of my time. We are finishing a report about the existing support schemes for exiled academics, where we look into their strengths and weaknesses.

Was möchten Sie den Leser_innen hinsichtlich des Projekts mitteilen?

Zeybek: Solidarity is not a on-off act. It cannot be, especially in these dire times where being displaced (due to wars, climate crises, failed states etc.) becomes rampant again. Our institutions should adapt to these new challenges, take action and become transformative of the larger structures themselves. This is what we try to endorse in our project. Other than recommending viable career paths for exiled academics, we also seek ways to strengthen institutional capacities for a more inclusive, open and inspiring academic environment.

Pulfer: Persönlich hat mich schon während meiner Gastprofessur, auch durch

die Beteiligung im Frauenrat, der Zusammenhang feministischer Positionen und die Stärkung der SAGE-Berufe aus der Perspektive als Frauenberufe interessiert.

Welche Prozesse bzw. Strukturen sind aus Ihrer Sicht für die Karriereförderung zur HAW-Professur notwendig?

Welche Unterstützung würden Sie sich persönlich wünschen?

Pulfer: Ich erachte den lebendigen und persönlichen Austausch innerhalb und außerhalb des eigenen Fachbereiches als Grundvoraussetzung. Unabdingbar erscheinen mir im nächsten Schritt Promotionsstipendien oder die Hilfe dabei, diese zu erhalten und möglicherweise konkrete Promotionsstellen oder auch längerfristige Anstellungsverhältnisse zu schaffen. ■

Das Sage SAGE!-Projekt

Das Sage SAGE!-Projekt erstreckt sich in zwei Phasen über den Zeitraum 2021–2026. Nach der Auftaktveranstaltung am 19. Oktober 2021 fand am 1. und 2. Februar 2022 eine Klausurtagung der Projektbeteiligten statt. Die Schwerpunktprofessorinnen stellten im engen Kreis ihre ersten Fortschrittsberichte vor, diskutierten intensiv mit den Kolleg_innen und reflektierten ihren aktuellen Stand. Weiterhin standen Kommunikations- und Vernetzungsvorhaben und die Planung einer ASH-internen Jahrestagung in diesem Jahr im Fokus der Klausur.

Das Projekt wünscht sich die rege Teilnahme von Hochschulangehörigen: durch Ideen, die Mitarbeit bei der Umsetzung von Vorhaben, z. B. in Gremien, durch Teilnahme an der Vorbereitung und/oder der Durchführung bei den hochschul-internen und öffentlichen Veranstaltungen. Das Projekt möchte grundsätzlich im offenen Austausch mit allen Mitgliedergruppen, Fachbereichen und Abteilungen der ASH Berlin arbeiten und ist auch für interessierte Studierende Ansprechpartner.

Kontakt:

Dr. Anna Bessler,
Dr. Joachim Kuck,
Müjgan Şenel M.A.

Wissenschaftsmanager_innen
des Sage SAGE!-Projekts

Projektleitung:

Prof. Dr. Bettina Völter

Co-Legung:

Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels,
Prof. Dr. Olaf Neumann

E-Mail:

sage-sage@ash-berlin.eu

New solidarity with an alternative food movement

Researcher Daria M.¹ talks about her project “Food Artivism in Germany in the context of Degrowth Theory”. She also touches on her flight from Turkey

Since when are you in Berlin and why did you have to leave Turkey?

I have been in Berlin since February 2022. At the university where I worked in Turkey, I had to stop my artistic and academic productions due to the pressures on me.

What did your work involve in Turkey before you had to leave?

I am an academic with undergraduate, graduate and doctorate degrees in the field of visual arts. Before I left Turkey I was working as a university Lecturer. I was also the co-director of an art initiative.

concept that questions and redefines life for most of us. This is not an esoteric concern: The COVID-19 crisis and the failure of our current socio-economic system in the face of the crisis have led to the discussion and testing of Degrowth Theory outside academic circles. There has never been a better time to research and test degrowth.

The aim of this research is to study how food movements in Germany are creating new solidarity and empathy. Particular attention will be paid to food movements initiated and managed by refugees, and the interactions of these movements with other food movements in Germany, and other countries will also be examined. This will involve studying how asylum

ways of thinking and practising downsizing. Thus, the efforts of artists to produce political, aesthetic and economic responses to current events as a form of activism – known as Artivism in the literature – will be another subject of study of this research.

The project is financed with a scholarship from the Philipp-Schwarz-Initiative of the Alexander-von-Humboldt-Stiftung. How does this work?

My own process went like this: I applied to an international institution because I was personally at risk, and after a long and detailed procedure, my application was accepted. This institution then informed me of the appeal presented by the Philipp-Schwarz-Initiative and asked me if I would like to apply. After contacting a professor with whom I could collaborate on my project and getting approval from that professor, this institution, together with the relevant professor, applied to the Philipp-Schwarz-Initiative on my behalf. The website of the Philipp-Schwarz-Initiative contains very detailed information about which institutions can apply and the application process.

How does the scholarship help you and your family?

The scholarship provided the necessary documentation for us to officially live in Germany. It also provides enough financial support to live in Berlin for the duration of the research. And it allows me to benefit from the many opportunities open to me at the university where I am based. ■

Interview conducted by Barbara Halstenberg.



Please explain what your current research project “Food Artivism in Germany in the context of Degrowth Theory” is about.

The research focuses on alternative food movements in Germany and how these create new solidarity and empathy. It will consider if and how these movements impact social cohesion and social care structures. A further aim is to generate ideas about the changing roles of artwork, the artist, the art viewer and institutions related to these, all within the framework of Degrowth Theory.

Far more than just a subject of study, Degrowth Theory has become the

seekers and refugee food movements in Germany create policies of solidarity and empathy and also build strong pathways for workforce integration, as well as looking at how creativity, activism and entrepreneurship have shaped the lives of refugees in Germany.

What is Food Artivism?

The proposed research also focuses on the intersecting pathways of art and Degrowth Theory-oriented food movements. To this end, events will be analysed from an artistic perspective, seeking aesthetic answers to resist growth ideology and asking whether art can develop new

¹ Since the use of her real name in this interview would pose greater risks for our subject and her family living in Turkey we have had to change her name here.

Fotografie in der Sozialen Arbeit

In den Fotografie-Seminaren des Bereichs Kultur-Ästhetik-Medien geht es um Fotografie als Ausdruck sozialer Wirklichkeit, um das Potenzial von Bildern als Möglichkeit der Teilhabe und Partizipation sowie um den methodischen Einsatz von Fotografie in der Sozialen Arbeit. Neben diesen eher theoretischen Aspekten spielt die fotografische Praxis eine wichtige Rolle: Als Raum für kreative Prozesse und als Möglichkeit des eigenen Ausdrucks.

Auf den folgenden Seiten finden sich Arbeiten aus zwei Fotoseminaren des Wintersemesters 2021/22, die aufgrund der Pandemie nur online stattfinden konnten.

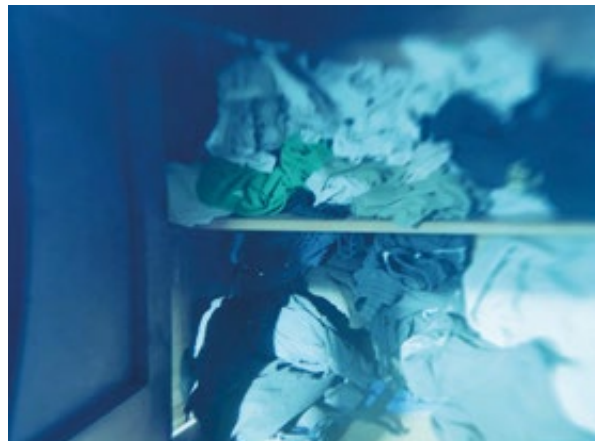
Aya Schamoni

Lehrbeauftragte Kultur-Ästhetik-Medien
schamoni@ash-berlin.eu



Paul Schumacher

Auf dem Weg in die Uni, gleich steig ich in die S-Bahn...,
dann wache ich auf in meinem Bett und mich erwartet doch wieder der Alltag der Home-Uni.

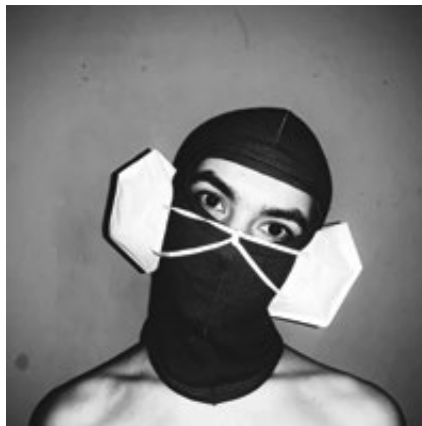




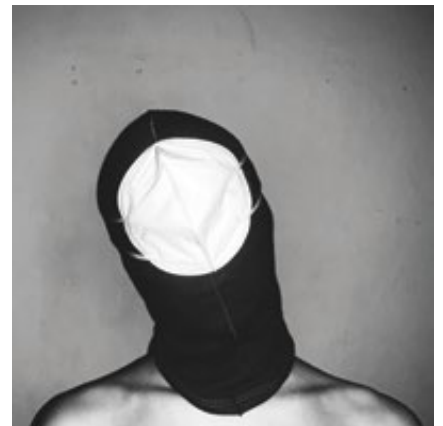
Wir halten uns



Nicht sprechen



Nicht hören



Nicht sehen

Serie **Katharina Neuschütz**
Titel: Trennung – Verbindung



Serie **Ingo Martin**

Titel: Sozial(es) Leben? Eine Fotorallye um den Breitscheidplatz – Defensive Architektur

Aktion Noteingang

Alice Salomon Hochschule wird erster „Noteingang“ in Hellersdorf

© Fotos: AK Rechte Gewalt



Antonia Meißner

In Marzahn-Hellersdorf kommt es immer wieder zu menschenfeindlichen Angriffen und Gewalt.

Um auf diese Tatsache zu reagieren, haben wir, Studierende des Masterstudiengangs „Kritische Diversity und Community Studies“, gemeinsam mit dem Register zur Erfassung rechtsextremer und diskriminierender Vorfälle Marzahn-Hellersdorf und dem Arbeitskreis gegen Rechte Gewalt der ASH Berlin, die Aktion Noteingang in Marzahn-Hellersdorf initiiert.

Diese bietet eine niedrigschwellige und partizipative Handlungsstrategie, von Gewalt bedrohte Personen zu schützen. Durch das Anbringen von Aufklebern an den Türen von Läden, Cafés, sozialen Einrichtungen usw. wird ihnen signalisiert, dort Unterstützung und Schutz finden zu können. Die Einrichtungen können sich im Zuge dessen mit demokratiefeindlichen Themen und eigenen Handlungsstrategien auseinandersetzen. Darüber hinaus wird so ein Zeichen gegen rechte Gewalt in Marzahn-Hellersdorf gesetzt und potenziell Betroffenen rechter Gewalt Solidarität und Unterstützung signalisiert. Am 03.02.2022 haben wir gemeinsam den Auftakt der Aktion Noteingang in Hellersdorf begangen. Es freut uns besonders, dass wir die ASH Berlin als ersten Noteingang im Bezirk „einweihen“ konnten. Dies stellt für uns einen Startpunkt dar, von dem aus wir gemeinsam mit den Hochschulmitgliedern Handlungs- und Umgangsstrategien im Hinblick auf rechte, rassistische, antifeministische, queerfeindliche, antisemitische und andere menschenfeindliche Angriffe und Gewalt entwickeln können.

Im Rahmen der Auftaktveranstaltung konnten wir, über die ASH Berlin hinaus, noch 40 weitere Läden, Cafés, Restaurants und sonstige Einrichtungen ansprechen und über die Aktion Noteingang informieren.

An diesen Erfolg möchten wir zukünftig anknüpfen, um für die Vision solidarischer Nachbar_innenschaften einzustehen! ■

Weitere Informationen und Anregungen zur Aktion unter:
aktionnoteingang@web.de



Leitbild Lernen und Lehren für die ASH Berlin

Wie und warum wir Lernen und Lehren als Teil von Demokratiebildung verstehen

Dagmar Bergs-Winkels, Urte Böhm, Claudia Hruška, Daniel Klenke,
Louise Koppe, Elke Kraus, Marion Mayer, Theresa Schlichte und Claudia Winkelmann

Einleitung

Die ASH Berlin hat im Februar 2022 ein Leitbild Lernen und Lehren verabschiedet. Gestartet wurde der Prozess im Wintersemester 2019/20 durch die Kommission für Lehre und Studium (LSK) und den damaligen Prorektor für Studium und Lehre, Prof. Dr. Nils Lehmann-Franßen. Zur Entwicklung eines Entwurfes wie auch eines Kommunikationskonzeptes in die Hochschule hinein wurde eine Arbeitsgruppe eingerichtet (siehe alice Nr. 39, S. 120 f.), die sich aus Vertreter_innen aller Mitgliedergruppen und unterschiedlicher Studiengänge der ASH Berlin zusammensetzt, um eine Perspektivenvielfalt zu ermöglichen.

Die Aufgabe eines solchen Leitbildes gilt der künftigen Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre als Orientierungsrahmen. Die ASH Berlin folgt damit Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

So haben wir gearbeitet – Einblicke in den Entwicklungsprozess

Wir, die Mitwirkenden in der Arbeitsgruppe, die das Leitbild Lernen und Lehren in Rückkopplung mit Kolleg_innen und Student_innen gestaltet haben, schauen auf einen arbeitsreichen, diskursorientierten und fachlich fundierten Prozess zurück: sowohl innerhalb der Gruppe als auch in Rückkopplung mit Hochschulangehörigen – um so das Leitbild gemeinsam zu formen und zu gestalten. Das Leitbild Lernen und Lehren ist ein Gemeinschaftsprodukt, in welches vielfältige Perspektiven und Expertisen eingeflossen sind, um ein integrierendes und zukunftsorientiertes Gesamtkonzept für die ASH Berlin zu schaffen.

Wir haben uns mit folgenden zentralen Aspekten befasst: Herausforderungen in Studium und Lehre; Verständnisse von „gutem“ Lernen und Lehren; Schwerpunkte, Prämissen und Ziele als Orientierungspunkte; Selbstverständnis; Inhalte; Beteiligungsformen und Öffentlichkeitsarbeit. Für uns besonders wichtige Momente waren der Hochschultag (siehe [alice online](#), 07.10.2021) und die anschließenden Salonabende als erste Resonanz und Möglichkeit die Vorschläge gemeinsam weiterzudenken.

Was uns wichtig ist – Ziele, Prämissen und inhaltliche Besonderheiten unseres Leitbildes

Mit dem Leitbild Lernen und Lehren wollen wir einen Rahmen geben, der:

- innerhalb der Hochschule die Qualitäten des Lernens und Lehrens stärkt und konkrete Bedeutung erfährt,
- zu einer lebendigen Diskussion um Lernen – Lehren – Studium anregt und
- Ausgangspunkt für den weiteren Austausch rund um die qualitätsvolle Gestaltung von Bildungsprozessen sein kann.

Das Leitbild „soll zu uns passen“, als ein Leitbild für die ASH Berlin mit ihrem besonderen SAGE-Profil und es soll sich ferner unter dem Dach des allgemeinen Leitbildes der Hochschule integrieren. Hierfür haben wir aktuelle bildungspolitische Diskurse und Entwicklungen kritisch reflektiert und daraus eine Basis für das Leitbild konzipiert: Mit dem Leitbild unterstützen und regen wir eine kritisch-reflektierende Lehr-/ Lernkultur an und tragen somit zur Profilierung von Lehre auch als Aufgabe der Demokratieentwicklung bei. Dies kann gelingen, indem die Vielstimmigkeit in der Hochschule gehört und mitgedacht wird. Hierfür ist die Perspektive auf alle beteiligten Akteur_innen – also Lehrende, Mitarbeitende, Hochschulleitung, insbesondere jedoch Studierende und Lernende nötig. Das Leitbild folgt einem breiten Verständnis von Qualitätsentwicklung, welches alle Handlungsebenen berücksichtigt. Wir fokussieren hierbei das Lernen auf verschiedenen Ebenen, also neben den Lernprozessen von Studierenden auch die Weiterbildung und Lehrende und Mitarbeitende als Teil einer „Learning Community“ und damit die Hochschule als lernende Organisation. Die

gemeinsame Verantwortung für unsere Lernprozesse wird in einem „Wir“ abgebildet, was als Zukunftsaufgabe immer wieder auszubalancieren und zu entwickeln sein wird.

Rückschau: Stimmen aus der Arbeitsgruppe zum Leitbild Lernen und Lehren

Zum Abschluss der Entwicklung haben wir als Arbeitsgruppe zurückgeschaut auf unseren gemeinsamen Weg und einige Stimmen aus der AG zusammengetragen:

„Das Leitbild setzt sich mit dem Lernen und Lehren an der ASH Berlin auseinander und bezieht sich auf unterschiedliche Ebenen der Lernenden, Lehrenden, Verwaltung, Hochschulkontext und sozio-politische Rahmenbedingungen. Es ist keinesfalls in Stein gemeißelt, sondern soll weiter kritische Diskurse anregen und begleiten.“ (Elke Kraus)

„Dieser zweijährige Prozess der Leitbildentwicklung fand in einer Phase statt, die auch massiven Einfluss auf Studium und Lehre, digitale Transformation und Lebenswelten hatte – einerseits pandemiebedingt und andererseits innerhalb der Hochschule durch die Fachbereichsgründung und die Vorbereitungen eines Gesamtbereichs Weiterbildung. Das Leitbild spiegelt daher für Verwaltende, Lernende und Lehrende Perspektiven wider, die nachhaltig Orientierung bieten, um gesellschaftlichen Nutzen zu stiften.“ (Claudia Winkelmann)

„Mit Blick auf die Geschichte der ASH Berlin wollen wir eine Bildungsgeschichte betonen, die auf Geschlechtergerechtigkeit und Abbau von Diskriminierung setzt und die sich für Bildungs- und Chancengerechtigkeit engagiert.“ (Marion Mayer)

„Uns war es wichtig, im Leitbild Lern- und Lehrprozesse so in den Blick zu nehmen, dass sie Qualitäten aufnehmen und zeigen, die das Studieren und Arbeiten an der ASH Berlin leiten und besonders machen.“ (Urte Böhm)

Ausblick – Wie geht es weiter?

Als Arbeitsgruppe sind wir gespannt, auf welche vielfältigen Weisen die Mitglieder der ASH Berlin das Leitbild Lernen und Lehren zum Leben erwecken, diskutieren und operationalisieren. Wir sind erwartungsvoll, wie es als Orientierungsfunktion und Impuls für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre verwendet wird. Zukünftig gilt es, das Leitbild auf vielfältigen Wegen und Medien in die Hochschulöffentlichkeit zu tragen. Weitere Informationen folgen. Wir freuen uns auf Ideen und die Beteiligung vieler Hochschulangehöriger und Dialoggruppen. ■

Leitbild auf der ASH-Webseite:

www.ash-berlin.eu/hochschule/profil/lehrprofil/#c26321

Studienzeit verkürzen

Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen: individuelles Portfolioverfahren der ASH Berlin ist Good-Practice-Beispiel der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Kathrin Knuth

Getreu ihres Leitbildes fördert die ASH Berlin lebensbegleitendes Lernen. Mit dem Ziel, die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen, werden an der ASH Berlin seit vielen Jahren pauschale und individuelle Anrechnungsverfahren zur Anrechnung von außerhalb von Hochschulstudiengängen erworbenen Kompetenzen auf ASH-Module angeboten. Die ASH Berlin erkennt damit an, dass Kompetenzen, die den Lern- und Kompetenzziele von ASH-Modulen gleichwertig sind, an verschiedenen Lern- und Bildungsorten – auch außerhalb von Hochschulen und Universitäten – erworben werden können.

Vor diesem Hintergrund wurden in den Jahren von 2008–2015 in ASH-Projekten qualitätssichernde Anrechnungsverfahren entwickelt. Das individuelle Portfolioverfahren wurde seither weiter optimiert und hat sich in der Praxis bewährt. Im Zuge von Studiengangsreformen wurde es auf nahezu alle bestehenden ASH-Studiengänge übertragen und in die jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen aufgenommen. Auch bei der Neuentwicklung von Studiengängen fand es Eingang in die Ordnungen.

Viele ASH-Studierende haben bereits vor Beginn ihres ASH-Studiums umfangreiche Kompetenzen erworben. Sie haben schon einen ersten berufsbildenden Abschluss, Berufserfahrung und/oder inhaltlich für das Studium relevante Weiterbildungen erfolgreich absolviert. Insbesondere diese Studierenden können durch die Anrechnung ihrer Kompetenzen ihr Studium zum Teil beträchtlich entzerren. Bis zu 50 % der im Studium zu erwerbenden ECTS-Punkte können aus außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen angerechnet werden. Voraussetzung für eine Anrechnung ist, dass die vorhandenen Kompetenzen den Lernzielen der jeweiligen Module in Inhalt und Niveau nachgewiesen gleichwertig sind.

Das Portfolioverfahren der ASH Berlin ist Voraussetzung für den Vergleich der individuellen Kompetenzen mit den Lernzielen, der auch Äquivalenzvergleich genannt wird. In ihrem Portfolio legen die Antragstellenden ihre Kompetenzen dar und machen diese dadurch sichtbar. Dabei wird der gesamte berufliche Bildungsweg berücksichtigt. Den Antragstellenden werden durch die Anrechnungsbeauftragte modulspezifische Portfoliovorlagen zur individuellen Anrechnung zur Verfügung gestellt. Diese Vorlagen unterstützen die Studierenden bei der Sichtbarmachung ihrer Kompetenzen. Auf der Grundlage des Portfolios wird dann die Anrechnungsentscheidung gefällt. Das individuelle Portfolioverfahren der ASH Berlin zur



© Arto / fotolia

Bis zu 50 % der im Studium zu erwerbenden ECTS-Punkte können aus außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen an der ASH Berlin angerechnet werden

Anrechnung von Kompetenzen, die außerhalb von Hochschulstudiengängen erworben wurden, wurde im März 2022 als Beispiel guter Anrechnungspraxis in die HRK-MODUS¹-Datenbank aufgenommen.

Neben dem individuellen Anrechnungsverfahren gibt es in vielen ASH-Studiengängen auch die Möglichkeit der pauschalen Anrechnung von Aus- und/oder Weiterbildungen. Pauschale Anrechnungsverfahren beruhen auf Kooperationen der Studiengänge mit externen Bildungsträgern oder ASH-Abteilungen, wie dem Sprachenzentrum oder dem Career Service. Hier erfolgt kein individueller Kompetenzvergleich, sondern ein Äquivalenzvergleich der Lern- und Kompetenzziele von ASH-Modulen mit denen der anzurechnenden Bildungsangebote, wie z. B. einer bestimmten Aus- oder Weiterbildung eines externen Bildungsträgers.

Die Anrechnungsseite der ASH-Homepage bietet umfassende Informationen zu pauschalen und individuellen Anrechnungsmöglichkeiten in den einzelnen Studiengängen und eine hohe Transparenz der Anrechnungsprozesse. Auch Informationen zu Antragsfristen und die Antragsformulare sind dort hinterlegt. ■

Weitere Informationen:

www.ash-berlin.eu/studium/studierendenverwaltung/anrechnung/

¹ MODUS ist das Akronym des HRK-Projekts „Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen.“

Neue Wege und Möglichkeiten für die Genesung

Tina Ludewig studiert Physiotherapie. Im Interview erzählt sie von ihrem Praktikum in einer Rehabilitationseinrichtung für psychisch kranke Menschen (RPK Berlin)

© privat



Wie sieht ein typischer Arbeitsalltag für Sie als Physiotherapeut_in in der Psychiatrie aus?

Tatsächlich sehr abwechslungsreich. Da in der RPK Berlin nicht nur der/die einzelne Patient_in und dessen/deren Genesungsprozess behandelt werden, sondern gleichzeitig ein soziales Gefüge entsteht, in dem die Patient_innen bis zu zwei Jahre jeden Tag mindestens sechs Stunden leben werden, entsteht eine Struktur aus Einzel- sowie Gruppentherapien. Das Team muss ein funktionierendes Interdisziplinäres Netzwerk bilden, um den Patient_innen den bestmöglichen Rahmen für deren Genesungsprozess zu bieten. Viele Mitarbeiter_innen sind sehr facettenreich ausgebildet, z. B. ist die Physiotherapeutin auch als Achtsamkeitstrainerin ausgebildet, und befinden sich ständig in Evaluation und Kontakt mit den Patient_innen, sodass sich die Menschen der verschiedenen Professionen über den Tag hinweg auch in unterschiedlichen Rollen zu den Patient_innen wiederfinden. Daneben gibt es zahlreiche Angebote wie z. B. verschiedene Sportarten und Hilfen wie Bewerbungstrainings, die den Patient_innen neue Wege und Möglichkeiten für die eigene Genesung ermöglichen sollen.

Welchen Beitrag leisten Physiotherapeut_innen in diesem Bereich?

Im Bereich der Physiotherapie geht es vor allem um Edukation, die Menschen wieder an ihren Körper zu binden, Schmerzen und Gefühle besser wahrnehmen und einordnen zu können, aber auch neue Sportarten und Körperwahrnehmungen zu fördern und wiederzuentdecken.

Können Sie ein paar Beispiele für Ihre Arbeitseinsätze an Patient_innen beschreiben?

Ich habe zum Beispiel Yoga-Einheiten in die täglichen Bewegungsangebote integriert, um den Patient_innen diese Art des Körperverstehens und -bewegens näherzubringen. Die Patient_innen lernen, dass Sport nicht immer Kraft und Impulsivität verlangt, sondern auch Konzentration und Gelassenheit. Auch Edukationsgruppen z. B. über Core Stability oder die Benutzung von Faszienrollen sind möglich, um den Patient_innen Zugang zu ihren Körpern und die richtige Benutzung von solchen Tools zu erleichtern und unter Anleitung näherzubringen. Einzelbehandlungen hingegen fokussieren sich, wie in der Praxis, auf körperliche Beschwerden, auch psychosomatische Symptome, bei denen die Möglichkeit für einen Eins-zu-eins-Kontakt besteht.

Wie wurden Sie im Studium auf diese Arbeit vorbereitet?

Dies ist bereits mein viertes und auch letztes Praktikum im Studium. Durch viele der vorherigen Erfahrungen in Praktika konnte ich mich sicher fühlen, einen so breitgefächerten Patient_innenstamm zu betreuen. Wichtig war für mich aus dem Modul Therapeutische Beziehungen vor

allem, meine eigene Rolle im Therapieprozess deutlicher zu reflektieren. Denn meine Rolle in der Einrichtung ist und war eine andere, da ich die Patient_innen nicht mehr nur im Zusammenhang mit ihren körperlichen Einschränkungen erlebt habe, sondern auch in Psychoedukationsgruppen sowie in ganz alltäglichen Aktivitäten wie Kochen und Einkaufen.

Psychische/psychosomatische Krankheiten sind anscheinend immer noch, auch im Studium, ein Tabuthema. Dadurch habe ich mir viele Dinge aus Interesse selbst angelesen und wurde durch die Erfahrungen mit den Patient_innen und meiner Anleiterin im RPK geschult.

Wie erfolgte die Zusammenarbeit mit Ihrer Anleiterin?

Durch die Einschränkungen der Pandemie wurden auch wir nicht von Unterbrechungen durch Quarantäne verschont. Meine Anleiterin brachte mir von Tag eins an sehr großes Vertrauen entgegen. Wir besprachen jede Unklarheit und evaluierten damit meine Therapie. Auch meine eigene Selbsterfahrung durfte nicht fehlen, also nahm ich unter ihrer Anleitung an Körpererfahrungs- und Achtsamkeitsgruppen teil und konnte die Patient_innen dadurch nochmal in einer anderen Weise beobachten. In Zeiten des krankheitsbedingten Ausfalls hat sowohl telefonischer Kontakt als auch mein eigener Austausch mit anderen Berufsgruppen (Sozialdienst, Ergotherapie, Pflege, Ärzt_innen und Psycholog_innen) zugenommen. Die Interdisziplinarität des Teams und die regelmäßigen Zusammenkünfte, um über Patient_innen zu sprechen, eröffnen so viel mehr Wissen, das man allein gar nicht generieren kann. ■

Das Interview führte Barbara Halstenberg.

Forschungsorientiert und selbstreflexiv

Die reformierte zweite Berufsfeldphase im Studium Erziehung und Bildung in der Kindheit

Anja Voss, Julia Winter und Claudia Hruška

Die Verbindung der Lern- und Bildungsorte Hochschule und Praxis

Der Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ (EBK) qualifiziert für die Arbeit in kindheitspädagogischen Berufsfeldern. Ein Herzstück des Studiums bilden die **Berufsfeldphasen**, die eine produktive Verzahnung der beiden Lern- und Bildungsorte Hochschule und Berufsfeld ermöglichen.

Nach den 20 Berufsfeldtagen im 1. und 2. Semester folgen das 12-wöchige praxisorientierte Praktikum im 3. Semester (erste Berufsfeldphase) und das 12-wöchige forschungsorientierte Praktikum im 6. Semester (zweite Berufsfeldphase). Mit dem 2019 reformierten Studienkonzept wird die produktive Synthese von Theorie und Praxis um die Seminare *Berufsfeldreflexion* und *Berufsbiografische Selbstreflexionen* ergänzt. Die kritische Reflexion des Berufsfeldes und des beruflichen Handelns sowie die Herausbildung einer forschenden Haltung bilden essenzielle Bestandteile einer professionellen frühpädagogischen Arbeit.

Wir möchten im Folgenden die Potenziale des neuen Konzeptes sowie Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden mit der gerade beendeten Pilotphase vorstellen.

Die zweite Berufsfeldphase

Auf Grundlage einer individuellen Zielvereinbarung zwischen Studierenden und den Mentor_innen der Praxisstellen planen die Studierenden ein Praxisforschungsprojekt, führen es eigenständig durch und werten es aus. Dabei durchlaufen sie einen empirischen Forschungsprozess und/oder gehen einer wissenschaftlich-theoretischen Analyse nach. Sie wenden ausgewählte Praxis- und Forschungsmethoden sowie Dokumentationsverfahren an, analysieren und reflektieren den Prozessverlauf.

Das zweite Praktikum wird begleitet von der *Berufsfeldreflexion* und der *Berufsbiografischen (Selbst-)Reflexion*. Im Zentrum der Berufsfeldreflexion steht zum einen die Kooperation mit der Praktikumsstelle und die Zusammenarbeit im Dreieck Studierende, Mentor_innen und Lehrende. Zum anderen geht es darum, die Studierenden zu unterstützen, fachlich-theoretisches und berufspraktisches Wissen in reflektiertes Erfahrungswissen zu überführen. Die vertiefende *Berufsbiografische (Selbst-)Reflexion* ermöglicht die fachlich fundierte, systematische und strukturierte Auseinandersetzung mit der eigenen professionellen Entwicklung sowie theoretischen Grundlagen pädagogischer Arbeit im Sinne Schöns 'reflective practitioner' (1983). So

werden die übergreifenden eigenen Lernerfahrungen und die persönlichen Entwicklungsprozesse bereits während der Berufsfeldphase thematisiert und reflektiert.

Ein besonderes Prüfungsformat stellt die Projektpräsentation im Rahmen einer Team- oder Trägersitzung in der Praxiseinrichtung dar. Hier stellen die Studierenden ihr Praxisforschungsprojekt vor.

Studentische Praxisforschungsprojekte im reformierten Studienkonzept

Im Folgenden werden exemplarisch drei Praxisforschungsprojekte von Studierenden aus dem WS 21/22 skizziert:

Julia Winter untersuchte die bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserfahrungen von Kindern beim naturwissenschaftlichen Experimentieren in einer Ganztagschule für körper- und lernbeeinträchtigte Kinder, der Carl-von-Linné-Schule Berlin. In ihrem Projekt stellten die Kinder selbstständig Farbmischungen her. Die dokumentierten videografischen Szenen zur Fragestellung „Welche Selbstwirksamkeitserfahrungen machen Kinder beim Experimentieren?“ wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. In Anlehnung an Bandura (1997) konnten Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder herausgearbeitet werden, die Julia Winter in einer Teamsitzung in der Schule vorstellte. Neben den gewonnenen Erkenntnissen entwickelte sie einen praktischen Vorschlag für den Transfer in die pädagogische Praxis: Die Einrichtung einer „Laborecke“ ins Freizeithaus der Schule.

Debora Lawnitzak videografierte den Impuls der Auseinandersetzung mit Natur- und Alltagsmaterialien von Kleinkindern in einer Kindertagespflege und präsentierte die Ergebnisse ihrer Praxisforschung während eines Elternabends. Sie konnte verdeutlichen, welchen Aufforderungscharakter diese Materialien besitzen und wie diese die Kinder zu einer verstärkten Eigenaktivität und vielfältigen Spielimpulsen anregen. Die Eltern konnten dadurch eigene Materialien im häuslichen Umfeld reflektieren und tauschten sich über die Übertragung der Impulse im häuslichen Umfeld aus.

Auch **Marie-Julie Koch** nutzte die Interaktionsanalyse von Videosequenzen über die Dokumentarische Methode, um die Wirkung von Bildungs- und Lerngeschichten auf das Selbstwirksamkeitserleben der Kinder im Kindergartenalter zu analysieren. Sie videografierte und analysierte hierzu das gemeinsame Reflektieren von pädagogischer Fachkraft und Kindern zu deren Lerngeschichten. Hieraus ergaben sich für die involvierte



Jonah, 2,5 Jahre: Bunte Regentropfen

Fachkraft ein vertiefendes Verständnis über die Perspektive des jeweiligen Kindes und weitere Impulse zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit.

Ausblick

Resümierend zeigt sich für die Lehrenden, dass die reformierte zweite Berufsfeldphase Erfahrungen und Kompetenzzuwachs vorangegangener Seminare, wie z. B. Bildungswerkstätten und Forschungsmethoden, aufgreift und zusammenführt. Allerdings könnte sich der forschende Habitus, der sich über verschiedene Module sukzessiv ausbildet, deutlicher durch das gesamte Studium ziehen. Sowohl Herausforderung als auch Chance in der Umsetzung des reformierten Studienkonzeptes liegen für Lehrende und für Studierende in der Komplexität des Moduls und der Verbindung von Forschungs- und Reflexionskompetenz.

Die Studierenden empfinden besonders die klare Strukturierung und produktive Verzahnung der einzelnen Module als sehr unterstützend bei der Ausbildung und Entwicklung eines forschenden Habitus. Die theoriegeleitete und methodisch fundierte Planung, Durchführung und Auswertung eines eigenen Praxisforschungsprojektes stellt für die Studierenden bereits vor

der Bachelor-Arbeit eine große Herausforderung dar, bereitet optimal auf das eigene Forschungsprojekt und auch auf zukünftige berufliche Praxisforschung vor.

Die Potenziale der Berufsfeldreflexion können in der Pilotphase leider noch nicht ausgeschöpft werden. So finden z. B. keine Mentor_innentreffen statt, was zum einen an den erschwerten Zugängen zu den Praxiseinrichtungen durch die Corona-Pandemie liegt und zum anderen an fehlenden hochschulinternen Kapazitäten bei der Organisation dieser Treffen.

Mit dem innovativen und komplexen Konzept der zweiten Berufsfeldphase, das ein Berufsbild einer_s souveränen, selbstverantwortlichen und reflektierten Kindheitspädagogin_pädagogen anstrebt, betreten wir Neuland, das es zukünftig auch stärker theoretisch zu untermauern gilt. Und das zum einen die vielfältigen beruflichen Arbeitsfelder neben der Kita, wie z. B. den offenen Ganztage, die Fachberatung oder die Jugendhilfe, angemessen aufgreifen muss. Zum anderen kann die Anschlussfähigkeit an den konsekutiven Master-Studiengang „Praxisforschung in Sozialer Arbeit und Pädagogik“ verbessert werden, der ideal an die Forschungs- und Reflexionsorientierung des EBK-Bachelors anknüpft und zur Professionalisierung der Arbeitsfelder der frühkindlichen Bildung beiträgt. ■

Referenzen:

- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg – Abteilung Ausbildung (2020). Reflexionskompetenz fördern: Reflexion und Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung. Abruf unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/11197900/045f9eb4aaed4e50d07ddd500f8022e5/data/handreichung-reflexionskompetenz.pdf>
- Schön, Donald A. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. Basic Books, S. 68.



© Fotos: Lea Gutschner

Berlin lights

Gelebte Diversität

Die Schweizerin Lea Gutschner über ihr Erasmussemester an der ASH Berlin

Warum haben Sie sich für ein Auslandssemester an der ASH Berlin entschieden?

Das war einerseits aufgrund der Namensgeberin Alice Salomon, die eine inspirierende Frau war, welche die Soziale Arbeit wesentlich geprägt hat. Zudem ist Berlin eine vielfältige Stadt, in der Diversität gelebt wird, was mich sehr ansprach.

Wie unterscheidet sich das Studium hier zu dem an Ihrer Heimatuniversität?

An der Hochschule Luzern werden Rassismus, white privilege, koloniale

Kontinuitäten und Weiteres kaum unterrichtet. Da diese Thematiken jedoch allgegenwärtig sind und die Lebensrealitäten vieler Adressat_innen in der Sozialen Arbeit prägen, war ich dankbar, dass die ASH Berlin da mehr in die Tiefe geht.

Hatten Sie auch Präsenzunterricht?

Bis auf das Modul Erlebnispädagogik waren alle Seminare im Online-Format. Das war herausfordernd, weil beim Vertiefen der gewichtigen, teils auch aufwühlenden Thematiken der lösungsorientierte Austausch in der Gruppe fehlte. Was ich sehr schätzte, war das Wochenende am Kiez Hölzerner See, wo wir die Rolle der

Anleiter_in bei erlebnispädagogischen Übungen in der Natur erlernten.

Wie haben Ihnen die Seminare gefallen?

Außerordentlich gut. Ich habe sehr viel in den Seminaren gelernt: Im Seminar Gender- und Queer-Studies über die unterschiedlichsten Identitäten und in der Erlebnispädagogik über das non-formale Lernen. In der Theorie-Praxis-Vertiefung Rassismus und Migration über die weiße Dominanz sowie die Wichtigkeit der Erinnerungsarbeit und das aktive Dekonstruieren von Ungleichheiten. Im Seminar Unbegleitete minderjährige



A heart of berlin

Geflüchtete wurden die Lücken in der europäischen Flüchtlingspolitik kritisch beleuchtet, was im Modul Internationale Soziale Arbeit ergänzt und in einen transnationalen Kontext gesetzt wurde.

Wo haben Sie in Berlin gewohnt?

Ich habe in Friedrichshain an der Samariterstraße in einer tollen WG mit Mitbewohner_innen gewohnt, die bereits seit über zehn Jahren in Berlin wohnen. Das bot mir einen lockeren Einstieg in das Leben in der Großstadt und erleichterte das Knüpfen von Freund_innenschaften.

Was haben Sie in Ihrer Freizeit gemacht?

Zu Beginn habe ich die abwechslungsreichen Angebote des International Office der ASH Berlin besucht und auch die vom StudierendenWERK. Dann habe ich angefangen in einer Bar in Friedrichshain zu arbeiten, wo ich sehr offen aufgenommen wurde. Mit meinen neuen Freund_innen bin ich Bouldern gegangen, habe Märkte und Museen besucht und ich habe beim Afro Dance vom Unisport teilgenommen. Was ich auch sehr genossen habe, war das Erkunden von Berlin mit dem Fahrrad.

Was konnten Sie aus Ihrer Zeit hier mitnehmen?

Meine Zeit in Berlin hat meinen Horizont durch Begegnungen, Erlebnisse und Lerninhalte erweitert und ich bin sehr

dankbar für alle Erfahrungen, die ich sammeln durfte!

Was sind Ihre weiteren Pläne?

Derzeit arbeite ich Teilzeit und freue mich auf den Abschluss des Studiums Soziale Arbeit in einem Jahr. Ich bin gespannt auf das vielfältige Berufsfeld. Die Stadt Berlin und die darin lebenden Menschen sind mir sehr ans Herz gewachsen und ich kann mir gut vorstellen, später den Master „Soziale Arbeit – Kritische Diversity und Community Studies“ an der ASH Berlin zu absolvieren ■

Das Interview führte Barbara Halstenberg.



Leah und ihre Schwester vor der Berliner Mauer

Zeitenwende für die Pflege

Alumna Elena Wuzel hat in diesem Jahr den Nachwuchs-Pflegemanagement-Award gewonnen. Im Interview spricht sie über ihre Tätigkeit im Deutschen Herzzentrum Berlin und über die Zukunft der Pflege

Sie haben den Master „Management und Qualitätsentwicklung im Gesundheitswesen“ (MQG) an der ASH Berlin studiert. Was haben Sie vorher gemacht?

2012 habe ich meine Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin an der Charité begonnen und ausbildungsbegleitend Gesundheits- und Pflegemanagement an der Akkon Hochschule studiert. Nach Abschluss meiner Ausbildung arbeitete ich im chirurgischen Centrum der Charité, bis ich 2016 stell-



Elena Wuzel

vertretende Stationsleitung einer allgemeinchirurgischen Station wurde. Nach Abschluss meines Bachelors 2017 fing parallel das Masterstudium an der ASH Berlin an.

Und wie sah Ihre berufliche Laufbahn nach dem Master aus?

Obwohl der Master ein Vollzeitstudium ist, gelang es mir, weiterhin in der Position als stellvertretende Stationsleitung zu bleiben und somit Theorie und Praxis konsequent miteinander zu verbinden. Nach Abschluss meines Masters wechselte ich ans Deutsche Herzzentrum Berlin als Mitarbeiterin der Pflegedirektion mit der Verantwortung für

das Projektmanagement der Pflege und übernahm hier 2020 die Aufgabe der Magnet Program Direktorin. Die Magnet4Europe-Studie ist eine internationale Studie zur Verbesserung der Gesundheit von Pflegenden und Ärzt_innen in europäischen Kliniken

Wie sieht ein typischer Arbeitsalltag bei Ihnen aus?

Mein Arbeitsalltag gestaltet sich sehr vielseitig. Ich arbeite in einem sehr guten Team der Pflegedirektion, in dem für uns Partizipation und Transparenz an erster Stelle steht. Daher beginnt jeder Morgen mit einer Frühbesprechung mit unserem Pflegedirektor und einem Teammeeting. Danach reihen sich viele Projektbesprechungen, Termine mit Mitarbeitenden in den Projektteams ein, Strategietermine, Leitungsbesprechungen, Zeit zum Abarbeiten. Kein Tag ist wie der andere, aber genau das macht meine Arbeit so spannend und mir daher auch so viel Freude.

Was hilft Ihnen aus dem Studium bei Ihrer aktuellen Tätigkeit?

Aus dem Studium hilft mir vor allem das Netzwerk, das sich aus unserer Studigruppe entwickelt hat. Aber auch die strategische Herangehensweise und das kritische Hinterfragen der Themen helfen mir sehr. Am meisten hängen geblieben sind jedoch das hohe Niveau und der Anspruch der qualitativen Forschung der ASH Berlin und von deren Dozent_innen.

Was hat Ihnen besonders gut am Studium gefallen?

Es war klasse, dass wir eine kleine Studigruppe waren und somit viel Gestaltungsspielraum hatten und auch die Intensität der Lehre steuern konnten.

Sie sind auch Lehrbeauftragte an der ASH-Berlin. Was lehren Sie und was zeichnet für Sie gute Lehre aus?

Ich lehre vor allem in den Projektmodulen der ASH Berlin. Hier gestalte ich gemeinsam mit Prof. Dr. Katja Boguth Projekte, die sowohl einen starken praktischen Bezug als auch die Fähigkeiten der Studierenden in echter Projektarbeit fördern. Gute Lehre ist für mich dann gegeben, wenn die Theorie greifbar wird und auf die individuellen Erfahrungs- und Wissensstände eingegangen werden kann, sodass jeder mit einem persönlichen Benefit aus der Lehre geht.

Sie haben bei der Verleihung des Awards gesagt: Pflege muss raus aus dem Jammertal und den Weg nach vorne gehen. Welche Ideen haben Sie?

Es ist aus meiner Sicht ganz wichtig, dass wir uns in der Pflege endlich dazu bekennen, was wir alles tun, wo wir schon stehen und wie gemeinschaftlich die Zeitenwende für die Pflege herbeigeführt werden kann. Wir sollten uns nicht mehr flächendeckend als leidende Berufsgruppe darstellen, sondern vor allem zeigen, welche versorgungsstrukturellen Folgen qualitative, hochwertige und professionelle Pflege hat und welche gesellschaftlichen Folgen entstehen, wenn diese Versorgung nicht mehr möglich ist. Dabei denke ich an eine Nachweisbarkeit von Pflege durch Pflegequalitätsindikatoren, flächendeckende Einführung von Pflegediagnosen und Ähnlichem. ■

Die Fragen stellte Barbara Halstenberg.



Die Hochschulkommunikation meint ...

... Alice Salomon hätte die Ehrenbürgerinnenschaft Berlins verdient.

Da eine posthume Ehrung nicht vorgesehen ist,
wünschen wir uns wenigstens eine institutionelle Förderung
des Alice Salomon Archivs.



Digitaler Spaziergang durch das Alice Salomon Archiv



In eigener Sache:

Die Redaktion des alice Magazins möchte noch mehr Beiträge von und mit Studierenden veröffentlichen. Dazu benötigen wir Ihre Hilfe. Gerne können Sie Beiträge sowie Vorschläge und Ideen zu Artikeln einsenden. Selbstverständlich stehen wir Ihnen bei Fragen rund um das Schreiben von Artikeln zur Seite.

Redaktionskontakt:

Barbara Halstenberg,
alice@ash-berlin.eu
Telefon: (030) 992 45-335

**Redaktionsschluss für die
alice 44: 09/2022**

alice № 43
Herausgeber_innen:
Die Hochschulleitung und die Kanzlerin
der Alice Salomon Hochschule Berlin
V.i.S.d.P.: Prof. Dr. Bettina Völter



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences

www.ash-berlin.eu

Redaktion: Barbara Halstenberg
Layout und Satz: Willius Design, Berlin - info@willius-design.de
Korrektorat: Yvonne Götz - goetz@korrekturstudio.de

Anschrift der Redaktion:
Alice Salomon Hochschule Berlin
Referat Hochschulkommunikation
Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin
Tel.: (030) 992 45-335, Fax: (030) 992 45-444
E-Mail: alice@ash-berlin.eu

Bildnachweise: Autorinnen und Autoren, ASH Berlin
Umschlagseiten: Leni

Erscheinungsweise: Zwei Ausgaben pro Jahr
(Sommersemester und Wintersemester); Auflage SoSe 2022: 3.200
Nächster Redaktionsschluss: September 2022

Abo: Eine Online-Ausgabe kann unter
www.ash-berlin.eu/hochschule/presse-und-newsroom/alice-magazin/
heruntergeladen werden. Mitarbeiter_innen erhalten ihr persönliches
Exemplar per Hauspost. Anderen Leserinnen und Lesern bieten
wir ein kostenfreies Abo nach Hause.

ISSN 1861 - 0277

Anzeigen:

Britta Machoy, machoy@ash-berlin.eu
Nachdruck, auch auszugsweise, sowie Vervielfältigung u. Ä. nur
mit ausdrücklicher Genehmigung der Redaktion.

X-PRESS Grafik & Druck GmbH, 06/2022

*Die in den Beiträgen geäußerten Meinungen spiegeln nicht
unbedingt die Ansicht der Redaktion wider.*



Oskar, 7 Jahre: Mini-Demo

